

Nieuwe media: nieuwe educatie?

Een onderzoek naar de toepasbaarheid van ideeën over
media literacy op nieuwe media

Lies van Roessel, 0116432
Master Nieuwe Media en Digitale Cultuur
Faculteit Letteren, Universiteit Utrecht
Begeleider: Ann-Sophie Lehmann
01-07-2005

Inhoud

<u>1. Inleiding</u>		<u>3</u>
<u>2. Wat is literacy?</u>		<u>6</u>
Tweeledig begrip	6	
Cultuurgebonden	6	
Multiliteracies	7	
<u>3. Media literacy</u>		<u>9</u>
Geschiedenis	9	
Wat is media literacy?	10	
Status van media literacy	14	
<u>4. New media literacy</u>		<u>15</u>
Wat zijn nieuwe media?	15	
Toepasbaarheid van media literacy	16	
<u>5. Internet literacy</u>		<u>22</u>
Wat kan worden overgenomen?	22	
Nieuwe vaardigheden	23	
<u>6. Case: MonsterMedia</u>		<u>24</u>
MonsterMedia	24	
Onderzoek op basisscholen	25	
Opdracht voor internet literacy	25	
<u>7. Conclusie</u>		<u>27</u>
<u>8. Reflectie</u>		<u>28</u>
<u>9. Literatuur</u>		<u>30</u>

1. Inleiding

Per week brengen kinderen meer tijd door met de media dan op school. Dat is het meest gebruikte argument voor het onderwijzen van media literacy of media-educatie. Als kinderen zoveel blootstaan aan de media is het onmogelijk dat dit geen grote invloed op hen zal hebben. Daarom is het belangrijk dat ze leren om kritisch en kundig met media om te gaan. Net zoals kinderen teksten leren lezen en analyseren, moeten ze de taal van de media leren begrijpen en mediateksten leren analyseren.

De meeste mensen, zowel vanuit onderwijskundige hoek als vanuit de overheid, zijn het eens met dit standpunt. Toch gebeurt er, zowel in Nederland als in de meeste andere landen, weinig omdat de overheid geen leidende rol op zich neemt. Er zijn vrij veel losse initiatieven, maar er is niet één duidelijke lijn. Over het algemeen is wel iedereen het erover eens dat media een grote rol spelen in de levens van kinderen en dat een kritische houding ten opzichte van deze media gewenst is.

Nieuwe media

De laatste jaren worden echter de ideeën over media-educatie nog meer vertroebeld door de komst van nieuwe media. Media als internet, computergames en de mobiele telefoon spelen nu, naast de televisie en radio, ook een grote rol in het leven van kinderen. De structuur van deze nieuwe media verschilt van oude media door eigenschappen als interactiviteit en multimedialiteit.

De vraag die rijst is daarom: zijn de huidige ideeën van wat media-educatie is zonder meer toepasbaar op nieuwe media? Of moet het model aangepast worden? Zo ja: op welke manier moet dit gebeuren? Op deze vragen zal ik proberen een antwoord te formuleren in deze thesis.

Achtergronden

Ik doe dit vanuit twee achtergronden.

Ten eerste werk ik als stagiaire mee aan de educatieve game MonsterMedia bij Waag Society in Amsterdam. De inhoud van deze game is media-educatie en de game wordt ontwikkeld voor kinderen uit de laatste klassen van het basisonderwijs. In hoofdstuk 7 ga ik dieper in op de game. MonsterMedia dient als case bij dit literatuuronderzoek.

De media-educatie binnen MonsterMedia wordt ruim opgevat. Kinderen moeten in de game leren over zowel massamedia als communicatiemediã, hoe de geschiedenis van die media verlopen is, welke rol ze nu spelen in de maatschappij en hoe ze zelf media-uitingen kunnen creëren. Ik help mee aan het ontwikkelen van content voor de game. Dit is een zeer praktische invalshoek. Ik ga kijken naar hoe kinderen in de doelgroep reageren op bepaalde opdrachten en hoe die meer op hen toegespitst kunnen worden.

De tweede achtergrond is de theoretische achtergrond van mijn studie, de masteropleiding Nieuwe Media en Digitale Cultuur aan de Universiteit Utrecht. Hiervoor heb ik theorieën over media-educatie bestudeerd, voor en na de komst van nieuwe media.

Theorie versus praktijk

Deze twee achtergronden verschillen sterk. Het grote verschil tussen de content van MonsterMedia en de theorievorming rond media-educatie is dat bij MonsterMedia de communicatiemediã wel betrokken worden en bij de theorie alleen de massamedia. Met

communicatiemedia bedoel ik media waarmee je één-op-één kunt communiceren, zoals de telefoon, de brief of e-mail, en met massamedia de media waarbij enkele zenders een grote groep ontvangers bereiken zoals de televisie, de radio, de krant en computergames. Een tweede belangrijk verschil tussen de theorie van media-educatie en media-educatie binnen MonsterMedia, is de nadruk die binnen MonsterMedia gelegd wordt op de mediageschiedenis. Er zijn slechts enkele auteurs die zeggen dat mediageschiedenis een grote rol moet spelen bij het media-onderwijs, (Buckingham, 1991 p27) maar veel auteurs laten dit buiten beschouwing (Stewart et al., 2003; Emerson, 1993; Brunner en Tally 1999). In MonsterMedia wordt wel veel aandacht besteed aan het ontstaan van de media.

Toespitsen

Ik ga mijn onderwerp in de loop van het betoog verder toespitsen op het internet als centraal medium tussen de belangrijke nieuwe media internet, computergames en mobiele telefonie. Deze hebben de laatste jaren een grote opmars gemaakt. Het zou een te breed onderwerp worden als ik ze alledrie zou behandelen. De keuze is op internet gevallen omdat dit in eerste plaats een massamedium is en in de tweede plaats omdat het in literatuur over nieuwe media-educatie een grote plaats in beslag neemt. Bij 'oude' media-educatie is deze rol weggelegd voor de televisie: dit medium krijgt veruit de meeste aandacht in boeken over media-educatie. Internet speelt een gelijkwaardige rol in boeken over nieuwe media-educatie.

Onder het internet versta ik dus het World Wide Web met alle websites. Online games, web based e-mail en chatboxen horen hier niet bij.

Terminologie

De term die ik tot nu toe steeds gebruikte is media-educatie. Veel van de literatuur hierover is in het Engels geschreven. In het Engels is er de letterlijke vertaling 'media education' maar er is ook de veel voorkomende term 'media literacy'. Dit laatste betekent letterlijk mediageletterdheid. In tegenstelling tot media-educatie is mediageletterdheid een eigenschap die iemand kan bezitten, terwijl media-educatie een proces is. Je kunt dus mediageletterdheid verwerven met behulp van media-educatie. In het Nederlands wordt de term mediageletterdheid echter bijna nooit gebruikt, omdat het te veel doet denken aan tekstuele bronnen. De Engelse term literacy doet minder aan tekstuele bronnen denken. In Nederland is er sinds kort door de Raad van Cultuur een equivalent voorgesteld voor media literacy, namelijk mediawijsheid. Hiermee wordt het tekstuele karakter van geletterdheid vermeden. Ook wil de Raad van Cultuur aangeven dat het niet alleen over kinderen gaat, zoals media-educatie impliceert, maar over iedereen in de maatschappij. Om verwarring te voorkomen zal ik de Engelse termen media literacy en new media literacy aanhouden in deze thesis. Aangezien die termen centraal staan in deze thesis, heb ik ook de precieze betekenis van het woord literacy onder de loep genomen.

Onderzoeksvraag

Al het bovenstaande in acht nemend, ziet mijn onderzoeksvraag er als volgt uit:

Hoe kunnen de ideeën over media literacy toegepast worden op nieuwe media en hoe kunnen deze ideeën toegespitst worden op internet literacy?

Opbouw

Ik ga antwoord geven op mijn onderzoeksvraag door eerst de term literacy en haar betekenis toe te lichten (2). Ik zal dan de ideeën over (oude) media literacy samenvatten in hoofdstuk 3. Hiervoor heb ik een literatuuronderzoek gedaan naar literatuur over media literacy, grotendeels geschreven vóór de opmars van nieuwe media in de maatschappij.

Daarna ga ik na in hoeverre deze ideeën toegepast kunnen worden op nieuwe media en wat voor theorieën hierover al ontwikkeld zijn in de literatuur (4).

Dit zal ik toespitsen op internet in (5). In hoofdstuk 6 ga ik in op mijn case MonsterMedia.

Wat komt er in die game terug van new media literacy en hoe reageren kinderen daarop?

Tot slot vat ik de conclusie mijn belangrijkste bevindingen samen (7) en reflecteer ik op mijn eigen onderzoek (8).

2. Wat is literacy?

Om de term media literacy beter te kunnen begrijpen, heb ik de betekenis van literacy onder de loep genomen. De term literacy betekent in het Nederlands letterlijk 'geletterdheid'. Deze Nederlandse term wordt echter niet veel gebruikt en dekt niet exact de lading van wat literacy is. Daarom gebruik ik hier de Engelse term.

Tweeledig begrip

Literacy is een erg breed begrip. Oorspronkelijk betekende de term literacy alleen 'kunnen lezen en schrijven'. Iemand die kon lezen en schrijven was 'literate'. Met de uitvinding van andere communicatiemiddelen rees de vraag of de vaardigheden om met deze nieuwe communicatiemiddelen te kunnen communiceren, ook behoorden tot literacy. Taal werd één van de vele communicatiesystemen. Dezelfde vraag kan ook andersom gesteld worden: kun je vaardigheden die nodig zijn voor andere communicatiemiddelen ook zien als lezen en schrijven? Kun je bijvoorbeeld spreken van het lezen van beelden? (Kress, 2003 p141) Het antwoord op deze vraag is niet eenduidig. Bij het opzoeken van literacy in het woordenboek, vind je dan ook twee betekenissen: de betekenis die alleen naar lezen en schrijven verwijst, die ook wel alfabetische of traditionele literacy genoemd wordt, en de betekenis die verwijst naar sets van vaardigheden rond een bepaald onderwerp (bron: dictionary.com).

Voor het onderwijs is het erg belangrijk wat de betekenis van literacy inhoudt, aangenomen dat een maatschappij streeft naar goed geïnformeerde burgers, die 'literate' zijn. Als het alleen de vaardigheid van lezen en schrijven is, dan wordt literacy voldoende onderwezen en is er veel aandacht voor literacy. Als het echter de veel bredere betekenis heeft van allerlei sets vaardigheden, dan zou het curriculum uitgebreid moeten worden om kinderen 'literate' te maken. De nadruk binnen het onderwijs ligt immers erg op leren lezen en schrijven (Sleurink en Van den Berg, 2000).

Cultuurgebonden

De tweede betekenis is van belang voor mijn onderzoek. De term literacy heeft te maken met kunnen communiceren en participeren. Omdat de communicatiemiddelen niet in elke cultuur hetzelfde zijn, houdt 'literate zijn' in elke cultuur iets anders in. Er zijn veel verschillende talen en schriften en ook worden er niet in elke maatschappij dezelfde communicatiemiddelen gebruikt. In elke cultuur is een andere set vaardigheden nodig om goed te kunnen omgaan met veel gebruikte communicatiemiddelen. De communicatiemiddelen vervangen elkaar niet, maar blijven naast elkaar bestaan, waardoor literacy steeds breder wordt. Onderling oefenen de verschillende communicatiemiddelen ook invloed op elkaar uit (Tyner, 1998, p13).

Er is niet één vaststaande set vaardigheden van literacy, maar er zijn wel factoren die in elke cultuur een rol spelen en die invloed hebben op de notie van literacy. Kress noemt in zijn boek *Literacy in the New Media Age* vier factoren die bepalend zijn voor literacy: sociale, economische, communicatieve en technologische factoren. Met sociale factoren bedoelt hij de manier waarop mensen met elkaar omgaan, bijvoorbeeld op een formele of informele manier. Met economische factoren bedoelt hij wat belangrijk is voor de economie in een bepaalde cultuur, bijvoorbeeld toegang tot informatie. De communicatieve factor bepaalt welke manieren van representatie dominant zijn in een

samenleving en de technologische factor welke technieken gebruikt worden om te communiceren (Kress, 2003). Iemand die vaardigheden heeft voor alle vier de factoren kan zich 'literate' noemen.

Tyner geeft in haar boek *Literacy in a Digital Age* de definitie: *Literacy is ... above all, a technology or set of techniques for communications and for decoding and reproducing written or printed materials* (Tyner, 1998 p13¹) In deze definitie ligt de nadruk erg op technologie. De andere factoren van Kress spelen een minder grote rol. Deze definitie gaat uit van de eerste betekenis van literacy: het kunnen lezen en schrijven. Ook Leu et al. zeggen dat mensen geneigd zijn vooral in de huidige tijd, met de grote opkomst van ICT, te denken dat literacy iets is dat door techniek bepaald wordt. Dit is echter altijd al zo geweest, in elk tijdperk en in elke samenleving (Leu et al., 2004)

In *Literacy in a Digital Age* beargumenteert Tyner waarom literacy vooral een discourse is, iets dat veel verder gaat dan taal of techniek alleen. Om 'literate' te zijn in een bepaalde taal moet je die niet alleen kunnen spreken, verstaan, lezen en schrijven, maar je moet ook op de hoogte zijn van de ongeschreven regels in bepaalde sociale situaties. Er zijn verschillende sociale groepen die allemaal hun eigen literacy vereisen. Op de hoogte zijn van de sociale conventies is volgens Tyner een belangrijke factor binnen literacy en wordt vooral geleerd door veel in een bepaalde sociale groep te participeren.

Literacy zou dus gezien kunnen worden als het op een goede manier kunnen communiceren en participeren met een bepaalde taal, met een bepaald communicatiemiddel of in een bepaalde sociale situatie.

Multiliteracies

Literacy verschilt dus per communicatiemiddel of sociale situatie. Omdat er in de loop van de geschiedenis steeds meer communicatiemiddelen en manieren van communiceren zijn bijgekomen, heeft het concept van literacy zich opgesplitst in verschillende literacies. Deze gedachte wordt ook wel omschreven met de term 'multiliteracies'. Zo zijn er de concepten 'information literacy', 'visual literacy', 'computer literacy', 'network literacy' (Tyner, 1998) en 'digital literacy' (Yildiz, 2002). De gedachte hierachter is dat er voor elk van deze media of manieren van communiceren eigen vaardigheden nodig zijn. Hierbij kunnen de vaardigheden explicieter genoemd worden omdat vaststaat om welke soort literacy het gaat. De termen zijn daardoor minder vaag dan de overkoepelende term literacy. Volgens Tyner vertonen sommige van de termen wel grote overlap. De multiliteracies die zij noemt kunnen ingedeeld worden in 'tool literacies' en 'literacies of representation'. Hieronder vallen de volgende multiliteracies:

<u>Tool literacies:</u>	<u>Literacies of Representation:</u>
Network Literacy	Information Literacy
Computer Literacy	Media Literacy
Technology Literacy	Visual Literacy

(Tyner, 1998 p94)

¹ Tyner citeert hier uit: Graff, H.J. (Red) *The Labyrinths of Literacy: Reflections on Literacy Past and Present*. Pittsburgh: PA University of Pittsburgh Press, 1995, p10

De 'tool literacies' richten zich vooral op verschillende technieken en gereedschappen (tools) die er zijn. 'Computer literacy' houdt een brede kennis in over hoe computers werken, 'network literacy' houdt in dat je de juiste informatie kunt vinden binnen een netwerk omgeving en informatie kunt veranderen of toevoegen en 'technology literacy' houdt in dat je met behulp van allerlei technieken dingen kunt analyseren en evalueren. 'Literacies of representation' gaan minder uit van de techniek, maar zien verschillende manieren van representatie waaraan betekenis gegeven kan worden. 'Information literacy' houdt in dat je op een goede manier informatie kunt vinden en evalueren en 'visual literacy' houdt in dat je effectief kunt communiceren door middel van beelden en ze kunt analyseren en kritisch bekijken (Tyner, 1998 p94). Omdat de overlap tussen de literacies zo groot is, zouden ze niet allemaal naast elkaar onderwezen hoeven te worden. Tyner's voorkeur gaat uit naar de 'literacies of representation', omdat deze meer rekening houden met de context dan 'tool literacies'. Het discourse, een belangrijke factor binnen literacy, wordt daar ook bij betrokken.

Eén van de meest uitgewerkte vormen van multiliteracies is 'media literacy'. Deze term bestaat al geruime tijd en er is al veel literatuur over verschenen. Onder andere daarom wordt deze vorm van literacy mijn ingang voor new media literacy. Wat het concept 'media literacy' precies inhoudt zal ik daarom beschrijven in het volgende hoofdstuk.

3. Media literacy

Media literacy is één van de vele multiliteracies, zoals beschreven in het voorgaande hoofdstuk. Media-educatie is de Nederlandse equivalent voor media literacy. Hoewel media-educatie een proces inhoudt en media literacy een status, blijkt dat de termen toch op hetzelfde neerkomen. De letterlijke Engelse vertaling media education wordt in Groot-Brittannië ook veel gebruikt. De termen worden in dit hoofdstuk door elkaar gebruikt.

Geschiedenis

Opkomst

Media literacy of media-educatie is één van de oudste en meest uitgewerkte literacies. Aan het begin van de twintigste eeuw kwam het idee op dat kinderen beschermd moesten worden tegen de schadelijke invloeden van de media. Dit kwam eerst vooral vanuit de Rooms-Katholieke hoek. Rooms-Katholieken maakten een aparte keuring voor films, boeken en stripverhalen. Men kende in die tijd aan visuele media een grote macht toe. Mensen zouden uit zichzelf geen verweer hebben. De methodes van media-educatie in die tijd bestonden eruit om 'goede' media-uitingen te tonen en uitgebreid te bespreken, en om kinderen af te sluiten van 'slechte' media-uitingen (Sleurink et al., 2000 p13).

Pas in de jaren '60 werden ook mogelijke positieve effecten van de media gezien. Programmamakers zagen een opvoedkundige taak voor de sterk opkomende televisie. Voor het eerst gingen ook wetenschappers zich bezighouden met media literacy. Zij kregen het inzicht dat massamedia nooit de enige oorzaak van maatschappelijke verandering konden zijn. Er ontstond een nieuw soort media-educatie die vooral als doel had mediagebruikers tot kritische consumenten op te leiden. De mediaconsument moest doorzien op welke wijze de media de heersende normen en waarden bevestigden. De ideeën over media literacy gingen erg uit van de ideologieën van de jaren '60 en praktisch onderzoek werd nauwelijks gedaan (Sleurink et al., 2000, p14). Sinds de komst van de televisie waren er drie verschillende soorten angsten rond dit medium: Televisie zou slecht zijn voor de normen en waarden, het zou kinderen tot passieve zombies maken en de televisie zou de kapitalistische ideologie opleggen aan de kinderen die ernaar keken (Buckingham, 1991 p13-16).

Pas in de jaren '70 kwamen er wel initiatieven praktische initiatieven van de grond. Volgens de Duitser Enzensberger was zelf media-uitingen produceren een methode om manipulatie van de media te weerstaan. Zo zouden er vanuit verschillende denkbeelden media-uitingen in omloop komen. In het onderwijs kreeg media-educatie ook een praktische uitwerking. De ideeën over progressief leren, die tegenover het traditionele onderwijs stonden, maakten dit mogelijk. Deze progressieve methode gaat uit van actieve deelname van kinderen en leren vanuit eigen interesses en ervaringen. De progressieve methode hangt volgens Emerson als volgt samen met media-educatie: *The focus on children's own consumption and the potential allowed for informed choice at an early age are basics of media education theory and practice* (Emerson, 1993 p15). De semiotiek oefende ook invloed uit op de denkbeelden over media-educatie. Kinderen moesten de audiovisuele taal van de media leren, om een kritischer inzicht te verwerven.

De kritische benadering van de jaren '60 van media heeft nog steeds invloed op de huidige ideeën. Dit zal later in dit hoofdstuk ook naar voren komen in de definities. De

maatschappelijke context speelt een grote rol, zoals bij traditionele literacy het geval is. De cultural studies hebben eind jaren '70 eveneens invloed gehad op media literacy. Stuart Hall ontwikkelde vanuit deze theorie het encoding/decoding model. Deze benadering gaat ervan uit dat er geen objectieve werkelijkheid is, iedereen interpreteert de werkelijkheid op zijn of haar eigen manier. Ook media geven geen objectieve werkelijkheid door, maar construeren een werkelijkheid. (Sleurink et al., 2000 p16; Ministry of Education Canada, 1989 p8)

Tijdens de jaren '80 kwam er meer aandacht voor de analyse van de omgang met de media. Door jongeren te laten reflecteren op hun eigen mediagebruik, moesten ze bewustere consumenten worden. Vanaf toen gingen verschillende methoden naast elkaar bestaan. Media spelen een rol in gemeenschappelijkheid, ze kunnen groepen bijeen houden of vormen. Daarom zouden leerlingen opgeleid moeten worden tot mondige burgers in een democratische maatschappij. Ze moeten daarvoor eigen opinies ontwikkelen en ethische vorming is noodzakelijk (Sleurink et al., 2000 p17).

De laatste tijd worden de ideeën over media literacy vertroebeld door de komst van nieuwe media. Hier ga verder op in in het volgende hoofdstuk.

Wat is media literacy?

De ideeën over wat media literacy of media-educatie precies is, lopen niet ver uiteen. Sommige definities zijn wat minder uitgebreid en gedetailleerd dan andere, maar de strekkingen komen grotendeels overeen.

Sannette Naeyé beschrijft het in haar artikel *The Medium is the Method* als *het kritisch en kundig leren omgaan met media* (Naeyé, 2001). Ad van Dam zegt in zijn artikel *Aap Noot Muis: Leerlingen wordt geleerd kritisch om te gaan met het aanbod van audiovisuele en interactieve media. Bovendien leren ze technisch en inhoudelijk zelf met media aan de slag te gaan.* (Van Dam, 2001). De Unesco, de organisatie van de Verenigde Naties voor onderwijs, wetenschap en cultuur, hanteert de volgende zeer uitgebreide definitie:

Media-education covers all ways of studying, learning and teaching of all levels (primary, secondary, higher adult education, lifelong education) and in all circumstances, the history, creativity, use and evaluation of media as practical arts and technical arts, as well as the place occupied by media in society, their social impact, the implication of media communication, participation, modification of the mode of perception they bring about, the role of creative work work and access to the media (Sleurink et al. 2000, p11).

In *Media Literacy Resource Guide* van het Canadese ministerie van educatie, wordt media literacy als volgt omschreven:

Media literacy aims students to assist critically with the media and their role in their lives. The media-literate student should be able to make conscious critical assessments of the media to maintain a critical distance on popular culture, and to resist manipulation. (Ministry of Education Canada, 1989 p7)

Potter definieert media literacy in zijn gelijknamige boek als volgt: *Media literacy is a perspective from which we expose ourselves to the media and interpret the meaning of the message we encounter. We build our perspective from knowledge structures* (Potter, 1998).

Het staat vast dat media literacy gaat over onderwijs *over* de media en niet over onderwijs *door* de media. Het is mogelijk is media literacy te onderwijzen tijdens het onderwijzen

van andere vakken, zoals aardrijkskunde, geschiedenis, taalonderwijs of wiskunde (Moore, 1989). De media staan echter nooit louter in dienst van de verschillende vakken. Zo kan bijvoorbeeld alleen het tonen van een video bij het vak geschiedenis niet gezien worden als media-educatie, terwijl dit wel het geval is als daarna vragen worden gesteld over hoe de video selectieve informatie verstrekt over het tijdperk en hiermee een verhaal construeert.

Constructies

Uit dit laatste blijkt duidelijk de belangrijkste gedachte van media literacy en media-educatie, namelijk dat alle media constructies zijn. Deze visie van Stuart Hall is nu nog de kerngedachte van media-educatie. Het is de bedoeling dat mensen leren dat er bij elke media-uiting verschillende keuzes zijn gemaakt, waardoor een bepaalde werkelijkheid geconstrueerd wordt. Mediaproducten selecteren en vertalen. Sleurink et al. zeggen over constructies:

Zo worden gebeurtenissen, ideeën en verhalen codes en signalen die er begrijpelijke informatie van moeten maken. Hoe die vertaalslag uitpakt hangt onder meer af van de doelstelling van het medium, persoonlijke voorkeuren van de makers, genre-eisen, wetgeving en cultuur. Ook aan de ontvangerskant bestaan zulke variabelen. Het publiek moet mediaboodschappen eerst 'decoderen' voordat de informatie waarde krijgt; de mediataal moet eerst worden omgezet tot iets dat persoonlijk te hanteren is. Pas dan kan betekenis ontstaan. (Sleurink et al., 2000 p16)

In *Media Literacy Resource Guide* van het Canadese ministerie van educatie staat 'alle media zijn constructies' op nummer één bij de acht sleutelstellingen voor media literacy.

Kritische houding

Kinderen moeten niet alleen leren de taal van de media te kunnen verstaan, maar ze moeten hier ook kritisch mee om kunnen gaan. Ze moeten zich dingen afvragen bij het ontvangen van media-uitingen en niet zomaar de inhoud tot zich nemen. Dit hangt sterk samen met de gedachte van alle media constructies zijn. Een kritische houding is een belangrijk doel van media literacy.

Tweeledigheid

Uit de definities komt duidelijk naar voren, dat Media literacy niet alleen inhoudt dat kinderen leren de media te ontvangen, maar dat ze ook leren zelf deze media te produceren (oa Van Dam 2001; Ministry of Education Canada 1989; Emerson 1993). Het doel daarvan is niet op de eerste plaats dat ze later hun eigen mediaproducten in omloop kunnen gaan brengen, maar dat ze zich bewust worden van het aantal en soorten keuzes die gemaakt moeten worden bij het maken van mediaproducten. Als ze weten dat je tijdens het productieproces allerlei afwegingen moet maken, zoals de keuze om dingen wel of niet te laten zien en op welke manier ze te laten zien, kijken ze ook op een andere manier naar andere mediaproducten².

Massamedia

² Alleen Potter wijkt in zijn definitie af van deze tweeledigheid van media literacy. Hij rept in zijn boek *Media Literacy* opvallend genoeg met geen woord over het belang van eigen productie.

Een ander punt dat in de definitie van media literacy of media-educatie thuis zou horen, maar meestal niet expliciet genoemd wordt, is het feit dat media-educatie altijd handelt over de massamedia. Over één-op-één communicatiemediã wordt niet onderwezen binnen media-educatie of media literacy. Geen enkele auteur noemt dit gegeven bij naam, maar veel duidt op dit feit, zoals voorbeelden van mediã die gegeven worden, of een specifieke uitleg van wat kinderen zouden moeten leren van media literacy en media-educatie (Stewart et al. 2003; Buckingham 1991; Emerson, 1993; Ministry of Education Canada, 1989; Potter, 1998). Blijkbaar is de uitsluiting van communicatiemediã voor deze auteurs zo vanzelfsprekend dat dit geen uitleg behoeft. De uitsluiting van communicatiemediã valt te verklaren door het feit dat de zender een bekende is en dat er geen grote groepen mensen tegelijkertijd bereikt worden. De angst voor slechte invloeden of schadelijke gevolgen is daardoor minder.

Bij deze massamedia neemt de televisie de belangrijkste plaats in (Emerson, 1993 p30). Dit is het medium waaraan kinderen tot voor kort de meeste tijd per dag besteedden. Er zijn al veel discussies opgelaaid over de mogelijke schadelijke gevolgen van televisie, die een rol hebben gespeeld bij de vorming van de ideeën over media-educatie, zoals hierboven beschreven is.

Basisvaardigheden

Potter zegt in zijn boek *Media Literacy* dat kinderen bij hun vroege puberteit, dat is rond hun elfde jaar, geleerd hebben de taal van de mediã te begrijpen op een rudimentair niveau. Ze leren dit op een natuurlijke manier als ze met enige frequentie gebruik maken van de mediã. De rudimentaire vaardigheden verwerft iedereen die in een westerse samenleving op een normale manier aan de mediã blootstaat tijdens de jeugd. De vaardigheden houden in dat je functioneel gebruik kunt maken van de mediã. Voor mensen die deze vaardigheden al geruime tijd bezitten, lijken ze erg logisch en voor de hand liggend. Voor heel jonge kinderen is dit echter niet zo. De rudimentaire vaardigheden houden in:

Toegang tot de mediã: je weet hoe je jezelf toegang kunt geven tot de mediã, door bijvoorbeeld een tv aan te zetten en te zappen naar de juiste zender. Dit laatste doe je met de kennis die je hebt over de verschillen tussen de tv-zenders (dit is dus zowel een technische als cognitieve vaardigheid).

Het herkennen van symbolen: dit kunnen woorden³ zijn of elementen in afbeeldingen, zoals het herkennen van vorm, dimensie en perspectief. Ook vallen hieronder het herkennen van stemmen, muziek en camerabewegingen. Als kinderen jonger dan drie jaar zijn, herkennen ze in televisie alleen harde geluiden of opvallende special effects. Pas later zien ze mensen of voorwerpen of horen ze stemmen en muziek.

Het herkennen van patronen: als een symbool eenmaal herkend is, moet het in een relatie tot andere symbolen worden geplaatst om een patroon te kunnen vormen. Letters vormen woorden en woorden vormen zinnen. En in het geval van visuele mediã: beelden vormen shots en shots vormen scènes.

Koppeling van betekenis en symbool: nadat symbolen herkend zijn, moet er een betekenis aan gegeven worden. Zo kan bijvoorbeeld een wijds landschap waarin een enkele persoon loopt met treurige muziek op de achtergrond eenzaamheid aanduiden.

³Lezen en schrijven hoort dus volgens Potter bij deze vaardigheden. Hij gaat ervan uit dat kinderen leren lezen en schrijven op school.

(Potter, 1998 p66-71)

Tot ongeveer hun elfde jaar verwerven kinderen deze vaardigheden en het leerproces hoeft niet actief gestimuleerd te worden. Daarna zouden kinderen echter wel onderwezen moeten worden om boven dit primaire niveau van het begrijpen van de mediataal uit te komen. Volgens Potter moet op dat moment de media-educatie beginnen. De vaardigheden die dan geleerd gaan worden noemt hij de geavanceerde vaardigheden. Deze vaardigheden komen er niet vanzelf. Je kunt jezelf aanleren om deze vaardigheden te stimuleren. Als je eenmaal geleerd hebt hoe je jezelf meer 'media-literate' kunt maken, kun je daar je hele leven mee doorgaan. Dus ook na de middelbare school kunnen mensen zichzelf trainen om op een steeds hoger niveau van media literacy te komen. Potter ziet dan ook geen eindpunt bij het verwerven van media literacy.

Kritische vragen en kernbegrippen

Om erachter te komen hoe de constructie van de media tot stand is gekomen en om jezelf de geavanceerde vaardigheden eigen te maken, kunnen leerlingen onder andere een rijtje vragen stellen bij elke media-uiting. Hiermee kan de uiting geanalyseerd worden. De Engelse website teachernet.gov.uk, waarop het Engelse curriculum staat, geeft de volgende set vragen als basis:

Wat is de vorm?

Wat is de inhoud/ wat gebeurt er?

Wat is het doel?

Wie heeft deze uiting geproduceerd?

Wie zijn het publiek?

Welke betekenis wordt overgedragen? Hoe?

Met behulp van de antwoorden die leerlingen geven op de vragen kunnen ze de uiting evalueren. Niet alle antwoorden zijn direct te achterhalen en met zekerheid vast te stellen. In dat geval moeten leerlingen proberen antwoord te geven door eerdere ervaringen. Er is daarbij ook ruimte voor meerdere interpretaties.

De vragen corresponderen voor een deel met rijtjes van sleutelbegrippen van media literacy die genoemd worden in literatuur. Deze zijn:

medium/techniek

context

publiek

producent/organisatie

representatie

genre/categorie

(Emerson, 1993 p36; Stewart, 2003 pvii; Buckingham, 1991 p19). Deze sleutelbegrippen hangen nauw samen met het communicatiemodel *zender > boodschap > ontvanger*. Ze gaan uit van een zender of instituut, een publiek of ontvanger en de boodschap zelf. Deze laatste kan bekeken worden qua wat er gerepresenteerd wordt, tot welk genre de uiting behoort en hoe het verhaal tot stand komt. Ook de context waarin de media-uiting wordt waargenomen kan onderzocht worden.

Mediageschiedenis

Sommige theorieën over media literacy besteden ook aandacht aan de geschiedenis van media. Als kinderen weten hoe de media ontstaan zijn en waar de oorsprong ligt, weten ze ook hoe de huidige conventies tot stand zijn gekomen en welke mogelijke andere conventies er nog zijn, die in de loop van de jaren verdwenen zijn en vervangen door dominante conventies (Buckingham, 1991 p27). Ook in de definitie van de Unesco komt de geschiedenis van de media terug als één van de componenten van media literacy. Veel auteurs betrekken echter deze geschiedeniscomponent echter niet bij media literacy (Stewart et al., 2003; Moore, 1991; Emerson, 1993; Potter, 1998). Daarom zie ik het niet als één van de belangrijke onderdelen van media literacy⁴.

De status van media literacy

Wereldwijd lopen de Engelstalige landen voorop op het gebied van media literacy of media-educatie. Groot-Brittannië, Canada en Australië hebben media literacy opgenomen in hun curriculum. De VS vormen een uitzondering op deze regel. Dit gegeven valt te verklaren door het feit dat de VS dominant is op het gebied van de productie van media. De hele wereld wordt overspoeld met media-uitingen die afkomstig zijn uit de VS. Bij Engelstalige landen zijn deze Amerikaanse media-uitingen ook nog eens in de eigen landstaal. Kinderen zouden daarom niet het onderscheid kunnen maken tussen uitingen afkomstig uit het eigen land en uitingen die uit de VS komen. Engelstalige landen willen hun kinderen en burgers hierop attent maken. Dit is een mogelijke en plausibele verklaring voor het feit dat deze landen voorop lopen op het gebied van media literacy (Sleurink et al. 2000 p28-29; Tyner, 1998 p130). In andere landen op de wereld, waaronder Nederland, is ook het belang van media literacy onderkend, maar is het nog niet opgenomen in het curriculum. Hierdoor wordt er toch nauwelijks tot niets gedaan aan media literacy in het onderwijs.

Sleurink et al. stellen vast dat de initiatieven in Nederland vooral afkomstig zijn van de leerkrachten. De mate waarin media-educatie gegeven wordt is sterk afhankelijk van de persoonlijke voorkeuren en het enthousiasme van leerkrachten. In het Nederlandse curriculum is onder leergebiedoverstijgende doelen het kopje 'nieuwe media' opgenomen. Dit gaat echter niet verder dan enkele ict-vaardigheden (Sleurink et al, 2000). Hier zal ik in het volgende hoofdstuk verder op ingaan.

⁴ In de educatieve game MonsterMedia is de mediageschiedenis wel van groot belang. De medewerkers van Waag Society hebben hierover dezelfde opvatting als Buckingham.

4. New media literacy

Over media literacy en media-educatie zijn in de loop van de jaren duidelijke theorieën ontwikkeld. Zoals blijkt uit het voorgaande hoofdstuk, is het vrij duidelijk wat media literacy inhoudt en wat er wel en niet onder valt. Over nieuwe media is ook al het een en ander geschreven, maar de theorie is nog niet zo ver ontwikkeld als de theorie van media literacy. Er zijn twee ontwikkelingen die de vorming van theorieën rond new media literacy tegengehouden hebben: 1) het feit dat de discussie rond nieuwe media zich voornamelijk beperkt heeft tot mogelijkheden voor controle, filtering en wettelijke beperkingen en 2) het feit de hele samenleving zich eerst in moest spannen om de nieuwe vaardigheden aan te leren (Sleurink et al., 2000, 17).

De vraag is of nieuwe media in de media literacy theorie opgenomen kunnen worden. Daarvoor ga ik eerst kijken wat precies de verschillen zijn tussen oude en nieuwe media. Daarna zal ik de punten van media literacy die ik in het vorige hoofdstuk beschreven heb, nogmaals bekijken in het licht van nieuwe media.

Wat zijn nieuwe media/waarin verschillen nieuwe media van oude media?

Naast de televisie spelen tegenwoordig ook media als internet, computergames en mobiele telefoons een zeer grote rol in de levens van kinderen. In Nederland had vorig jaar 89% van de kinderen in de leeftijd van 10-14 jaar een mobiele telefoon (Bron: IPM KidWise) en 96% van de jongeren had toegang tot het internet (Bron: Interview NSS). Uit recent onderzoek naar mediagebruik in de VS blijkt dat jongeren tussen 8-18 jaar gemiddeld 48 minuten per dag online doorbrengen en dat ze daarnaast 49 minuten besteden aan het spelen van video games (Roberts et al, 2005)⁵.

Eigenschappen van nieuwe media

De structuur van deze nieuwe media verschilt op verschillende vlakken van die van oudere media, zoals ook blijkt uit de veel gebruikte termen 'digitale media' of 'interactieve media'. Raessens zegt in zijn artikel 'Cinema and beyond' dat digitale media bepaald worden door één of meer van de volgende kenmerken:

- multimedialiteit: digitale media combineren stilstaande en bewegende beelden, drie soorten geluidselementen (gesproken woorden, muziek en geluiden) en geschreven teksten. Ook televisie en film hebben deze eigenschap, alleen bij digitale media kan het allemaal in dezelfde digitale code worden vastgelegd, wat economische en juridische implicaties heeft.
- virtualiteit: digitale media kunnen een werkelijkheid simuleren, zoals bij computergames. Een virtuele wereld is 'echt in zijn effect maar niet in feite'⁶
- interactiviteit: er zijn vele niveaus van interactiviteit, van het bepalen van een route door hypertext tot het actief ingrijpen in een computergame. Voor Raessens moet interventie in de representatie mogelijk zijn om te kunnen spreken van interactiviteit. Een andere lezing alleen volstaat dus niet.
- connectiviteit: het broadcastmodel van oude media wordt vervangen door een

⁵ Uit ditzelfde onderzoek blijkt ook dat het gebruik van nieuwe media het gebruik van oude media niet vermindert. Televisie is nog steeds het medium waaraan de meeste tijd besteed wordt. Dit maakt het gemiddelde aantal uren dat jongeren per dag aan media besteden 6,5. (Roberts et al, 2005)

⁶ Hier citeert Raessens Heim, M. *The Metaphysics of Virtual Reality*. New York en Oxford 1993

netwerkmodel, doordat computers op elkaar aangesloten kunnen worden op het internet (Raessens, 2001).

Een andere manier van lezen

Kress heeft hierop een soortgelijke visie die directer samenhangt met literacy. Hij betoogt in zijn boek *Literacy in the New Media Age* dat er twee belangrijke veranderingen zijn die de media doormaken in deze tijd: Ten eerste verschuift de cultuur van een schrift- naar een beeldcultuur en ten tweede maakt het boek steeds meer plaats voor het scherm. Het eerste verschijnsel heeft te maken met de dominante manier van representatie, terwijl het tweede te maken heeft met techniek. Deze twee veranderingen liggen ten grondslag aan de belangrijkste verschuiving die volgens Kress binnen het lezen plaatsvindt: van vertellen naar tonen. Door de multimedialiteit en het non-lineaire karakter van nieuwe media moet een lezer niet meer iets lezen alsof het hem verteld wordt, maar moet hij of zij tijdens het lezen zelf een tekst 'ontwerpen'. Dit doet de lezer door zelf blokken tekst en beeld samen te voegen tot een voor hem of haar begrijpelijk geheel. Dit non-lineaire karakter van digitale media hangt ook nauw samen met het concept hypertext. Fowler zegt over hypertext: ... *hypertext consists ... of nodes or writing spaces, connected by links created either by the author/creator or by the reader/user* (Fowler, 1994).

Gevolgen van deze samenstelling van hypertext zijn onder andere dat de lezer een actieve rol speelt (interactiviteit), dat er geen vastgesteld begin of einde is en dat het antihierarchisch is. De manier van lezen is dus aan verandering onderhevig doordat er op het internet gebruik wordt gemaakt van hypertext.

Eigen mediaproducten

De eigenschappen van nieuwe media van interactiviteit en connectiviteit betekenen ook dat het gemakkelijker wordt om zelf producent van media-uitingen te zijn (Cornelisse, 1997; Sleurink et al., 2000, p18). Omdat het broadcastmodel vervangen wordt door een netwerkmodel, kan iedereen producent worden en is dit niet alleen weggelegd voor een kleine groep. Op het internet kun je vrij gemakkelijk een eigen website plaatsen, mede door softwareprogramma's die het bouwen van een site mogelijk maken zonder programmeertaal te kennen.

Door deze verschillende eigenschappen en structuren is de vraag of de oude ideeën over media-educatie nog te gebruiken zijn voor nieuwe media.

Toepasbaarheid van ideeën over media literacy

Veel auteurs hebben al ingezien dat de ideeën over media literacy niet zonder meer gebruikt kunnen worden voor de nieuwe media (Tyner, 1998; Brunner en Tally, 1999; Emerson, 1993; Sleurink et al., 2000). Sommige ideeën zullen daarom herzien moeten worden om ook bruikbaar te zijn voor nieuwe media. Brunner en Tally stellen in hun boek *The New Media Literacy Handbook* als drie belangrijkste uitdagingen voor leraren om new media literacy te onderwijzen:

- Het kunnen evalueren van materiaal op waarde en relevantie wordt veel belangrijker nu ruw en onbewerkt materiaal de klas binnen kan komen via het internet. Dit zouden kinderen op een goede manier moeten leren.
- Visual literacy wordt steeds belangrijker omdat er steeds meer multimedialproducten komen zoals CD-roms en websites. Dit was ook al zo bij traditionele media, maar bij

nieuwe media wordt het steeds belangrijker hoe verschillende representatievormen (beeld, tekst, geluid) onderling verbonden zijn en elkaar beïnvloeden.

- Leraren moeten kinderen leren omgaan met het non-lineaire karakter van nieuwe media. (Brunner en Tally, 1999 p12-13)

Deze punten van Brunner en Tally zijn te koppelen aan de eigenschappen van nieuwe media die in de vorige paragraaf genoemd werden. De eerste uitdaging heeft te maken met connectiviteit en interactiviteit: iedereen kan informatie ontvangen van iedereen, en daarom is er geen selectie aan vooraf gegaan zoals bij een bibliotheek bijvoorbeeld wel het geval is. Daar zijn alleen boeken te vinden van schrijvers die veel werk hebben gestoken in hun boek en waarbij er een uitgever geïnteresseerd was in het boek. Op het internet zijn echter alle ideeën van iedereen te vinden.

De tweede uitdaging heeft te maken met het multimediale karakter van nieuwe media en de derde uitdaging heeft te maken met non-lineariteit en hypertext, zoals beschreven in de vorige paragraaf.

Media literacy moet dus aangepast worden voor nieuwe media. Ved uit de theorie over media literacy kan echter wel direct toegepast worden op nieuwe media. Ik zal eerst uiteenzetten welke ideeën wel gebruikt kunnen worden en waarom. Daarna zal ik uitleggen welke ideeën niet bruikbaar zijn voor nieuwe media en wat de verandering inhoudt.

Toepasbaar vanuit media literacy: kritische denkwijze

Bij de introductie van een nieuw medium is er vaak angst voor de schadelijke gevolgen van dit medium. Dit was al zo toen het schrift zich steeds meer verspreidde in de Griekse oudheid: Plato was bang dat het geheugen van mensen sterk af zou nemen en dat luiheid toe zou slaan. Hij vreesde groot moreel verval (Tyner, 1998 p20). Ook is de vrees voor de slechte invloed van de media op de jeugd al heel oud. Plato was namelijk ook bang voor de gevaarlijke effecten die het Griekse theater zou hebben voor jongeren (Buckingham, 1991 p13). Deze angst blijkt ook uit de keuringen die de Rooms-Katholieken in Nederland voor de jeugd maakten voor boeken, films en stripverhalen aan het begin van de twintigste eeuw (Sleurink et al., 2000 p13).

Zo had men bij de opkomst van de televisie ook angst voor de schadelijke gevolgen. Dit mondde uit in een denkwijze over media literacy die uitging van de slechte invloeden van televisie waartegen bescherming nodig was. Vanaf de jaren '70 kwam echter de kritische stroming op gang, die het beter vond om kinderen op te leiden tot kritische mediaconsumenten dan om ze te beschermen tegen de 'slechte' media-uitingen.

Nu is met de intrede van het internet dezelfde angst zichtbaar: er zijn technische oplossingen zoals kindveilige internetfilters ontwikkeld om de mogelijke schadelijke gevolgen te voorkomen. Een oplossing voor de mogelijke schadelijke gevolgen van nieuwe media worden niet in de eerste plaats gezocht bij media-educatie, maar bij de techniek (Sleurink et al., 2000, p17). Media literacy is echter al ver vooruit op dit gebied en de denkwijze van het kritisch opleiden in plaats van beschermen kan door new media literacy worden overgenomen. Dit lijkt echter al die kant op te gaan, zo blijkt uit de boeken van Brunner en Tally, Tyner en de artikelen die op het internet te vinden zijn over het kritisch analyseren van webinformatie. In deze boeken en artikelen zegt men, net als bij media literacy, dat kinderen niet afgesloten moeten worden van de 'slechte' media-uitingen, maar dat ze moeten leren om ermee om te gaan.

Toepasbaar vanuit media literacy: analytische vragen

Het rijtje vragen uit het vorige hoofdstuk voor de analyse van media-uitingen is vrij goed toepasbaar op nieuwe media. Zo kun je je bij een website afvragen wie de zender is, wie het beoogde publiek is, wat voor soort website het is en hoe de uiting geproduceerd werd. Ook bij een computergame kunnen deze vragen gesteld worden. De analytische vragen blijven dus hetzelfde. Dit blijkt ook uit *The New Media Literacy Handbook* van Brunner en Tally: ... *teachers can offer students ... a set of critical questions they can learn to ask themselves about any medium they use* (Brunner en Tally, 1999 p19-21).

De manier waarop je achter de antwoorden op de vragen komt, kan wel andere of extra vaardigheden vereisen. Een voorbeeld hiervan is het leren van de betekenissen in domeinnaamextensies bij een internetsite. Dit betekent dat je weet waar uitgangen als .org, .com of .nl voor staan om erachter te komen wie de zender is en wat het doel van de zender is. Ook zijn er specifieke manieren om erachter te komen wie een bepaalde website gemaakt heeft. Vaak staat dit onderaan de startpagina van een website. Leerlingen moeten dit soort vaardigheden leren om op een goede manier antwoord te kunnen geven op de analytische vragen.

Toepasbaar vanuit media literacy: tweeledige functie van kritische analyse en productie

De twee pijlers waarop media literacy of media-educatie gebaseerd is, zijn kritische analyse en eigen productie van media-uitingen. Dit kan zo blijven voor new media literacy. Ook bij nieuwe media is het belangrijk dat kinderen zowel leren om bestaande media-uitingen te analyseren als zelf media-uitingen te maken.

Het doel van dit laatste is echter anders bij new media literacy. Bij het oude model was deze eigen creatie vooral bedoeld om kinderen inzicht te geven van hoe een productieproces eruit ziet. Ze gaan na het maken van een eigen productie, zo is de theorie, anders kijken naar bestaande media-uitingen omdat ze weten welke stappen er vooraf zijn gegaan aan het uiteindelijke resultaat. De eigen productie staat dan in dienst van de kritische perceptie:

Practical work was not an end in itself, but a necessary means to develop a critical understanding of the media (Tyner, 1998 p117⁷) Bij nieuwe media is het echter wel mogelijk een daadwerkelijk publiek te bereiken. Een door leerlingen gemaakte media-productie kan gemakkelijk op het internet geplaatst worden. De productie staat dus niet meer alleen in dienst van het kritisch leren ontvangen, maar dient ook als zelfexpressie van de leerling. Het idee dat er een echt (mogelijk) publiek is kan leerlingen bovendien stimuleren om beter hun best te doen en na te denken over wat ze produceren, in plaats van dat ze alleen iets maken waarvan ze denken dat de docent er tevreden over is. Het blijkt echter dat kinderen wel op een actieve manier bezig zijn met nieuwe media, door te e-mailen, chatten en games te spelen, maar dat het daadwerkelijk produceren van media-uitingen niet op grote schaal gebeurt. Uit onderzoek van Patti Valkenburg in 2001 naar de positieve en negatieve ervaringen van kinderen met het internet bleek, dat het maken of bijhouden van een eigen website niet voorkwam in het rijtje met positieve ervaringen. Ook in een rijtje van belangrijkste online bezigheden dat de jongerenwebsite *Kaboem.nl* onlangs onder haar bezoekers uitvoerde, staat het maken of bijhouden van een eigen website niet in de top 6. Dit beeld werd bevestigd door de gesprekken die ik voerde met 25 kinderen uit groep acht

⁷ Tyner citeert hier Masterman en Mariet, 1994 p53-57

van vier verschillende basisscholen in Nederland. Slechts enkele kinderen gaven aan een eigen website te hebben. Er mag dus zeker niet zomaar aangenomen worden dat eigen productie automatisch plaatsvindt, ook al is het gemakkelijker geworden. Dit deel zal ook in het nieuwe media-onderwijs actief gestimuleerd moeten worden.

Niet toepasbaar vanuit media literacy: kernbegrip genre

De meeste van de in het vorige hoofdstuk genoemde kernbegrippen spelen eenzelfde rol bij nieuwe media. Ook hier zijn context, representatie, producent en publiek relevante begrippen. Ze kunnen op dezelfde manier worden toegepast als bij oude media. Alleen het begrip genre of categorie lijkt niet helemaal meer op te gaan. Stewart et al. zeggen in hun boek *Media and Meaning: If you grasp the key concepts listed below ... you will understand the main aims and objectives of media study in relation to any media product: institutions/industries, audiences, representation, genre.* (Stewart et al., 2003 pvii). Ze zeggen dus dat genre toepasbaar is op elk medium.

Leerlingen moeten leren over genre omdat ze daarmee leren over verschillende conventies. Ze krijgen daardoor een beter inzicht in de media-uiting. Door de multimedialiteit van nieuwe media wordt het echter moeilijker om de genres van elkaar te onderscheiden. Bij computergames is dit wel mogelijk, maar kunnen websites bijvoorbeeld worden ingedeeld in verschillende genres? Vaak zijn er op websites zowel teksten als plaatjes als bewegende elementen te vinden. Kress vraagt zich in zijn boek *Literacy in the New Media Age* af of genre relevant is voor multimediale uitingen en geeft daarop ook antwoord:

Does the category of genre remain important, useful, necessary; does it become more or less important in the era of multimodal communication? The answer is that the category of genre is essential in all attempts to understand text, whatever its modal constitution. The point is to develop a theory and terms adequate to that. (Kress, 2003 p107)

Ook voor multimediale teksten is dus een genre-indeling nodig volgens Kress. Tekst, beeld, bewegend beeld en geluid moeten dan op een dergelijke manier samenwerken dat ze allemaal op eenzelfde manier communiceren. Een voorbeeld dat Kress hiervan geeft is het volgende: Een wetenschappelijke afbeelding moet schematisch zijn en zonder te veel detail. De wetenschappelijke tekst die daarbij hoort moet ook zakelijk en objectief zijn. Op dit moment is er sprake van veel gemixte genres. Deze benadering kan echter nog wel problemen geven en het zal ook niet gemakkelijk zijn een duidelijke genre-indeling voor multimediale nieuwe mediaproducten te ontwikkelen.

Niet toepasbaar vanuit media literacy: basisvaardigheden voor het ontvangen van media

Zoals ik in het vorige hoofdstuk al vermeldde, is de rol die basisvaardigheden spelen binnen media literacy marginaal. Het gaat dan niet over de productiezijde, maar over de basisvaardigheden aan de ontvangerskant. Aan de hand van Potter heb ik beschreven over welke vaardigheden het gaat.

Het kan nodig zijn dat zulke primaire vaardigheden in het geval van nieuwe media-educatie wel geleerd moeten worden. Het omgaan met een muis en herkennen van links op een website is iets dat niet iedereen (in de huidige situatie) van nature kan. Yildiz beschrijft dit verschil ook in het artikel 'Semiotics of New Media Literacy':

Using a computer is not like watching a TV. It requires us to know how the conventions, icons, especially the language itself work. If you do not know English you can still watch Oscar and understand what's going on, who is getting what award; however looking at the "oscar.com" site requires some language skills as well as some technical rules (Yildiz, 2002).

Nu is het onderwijs nog veel gericht op het aanleren van deze vaardigheden en vaak blijft het daarbij. Dit bleek onder andere uit de inventarisatie die Sleurink et al. in 2000 maakten. Ook bij de bezoeken die ik bracht aan de basisscholen kwam terug dat de docenten daar vooral bezig waren met het onderwijzen van basisvaardigheden. Er waren programma's om te leren werken met onder andere tekstverwerkingsprogramma's. Inhoudelijke educatie over nieuwe media was echter niet aan de orde. Het onderwijzen van basisvaardigheden is weliswaar (nog) nodig, maar de educatie zou veel verder moeten gaan dan dit. Na het aanleren van de basisvaardigheden zou de inhoud aan bod moeten komen, als deel van media literacy.

Het is echter waarschijnlijk dat dit verschil tussen nieuwe en oude media-educatie na verloop van tijd vervalst. Het is nu vaak al duidelijk dat er een verschil is tussen leerkrachten en leerlingen wat betreft computervaardigheden. Kinderen zijn al opgegroeid met digitale media in hun omgeving en leren de vaardigheden als omgaan met muis en toetsenbord en navigeren op een website waarschijnlijk even gemakkelijk als het herkennen van continuïteit in op elkaar volgende shots. Ook kunnen zij hypertext gemakkelijk lezen, ze zijn bekend met het non-lineaire systeem van nieuwe media als het internet en computergames. De nieuwe cognitieve vaardigheden die nodig zijn voor het gebruiken van nieuwe media zoals Fowler (1994) die beschrijft, zullen dus gaan vallen onder de basisvaardigheden voor media literacy, zoals Potter (1998) die omschrijft. Deze kunnen zonder actieve stimulatie geleerd worden. Leerkrachten van nu hebben de nieuwe vaardigheden in mindere mate, omdat de computer in hun jeugd nog geen intrede had gedaan in de huishoudens. Na verloop van tijd zal iedereen de basisvaardigheden op een natuurlijke manier geleerd hebben, net als nu het geval is met basisvaardigheden voor het ontvangen van oude media. De cognitieve vaardigheden om met hypertext om te kunnen gaan zullen onbewust gaan behoren tot eenieders basisvaardigheden.

Voor het actieve schrijven van teksten zal echter wel een verandering in educatie belangrijk zijn. Nu wordt kinderen vooral geleerd om lineaire teksten te schrijven in één vorm van representatie, namelijk het schrift. Volgens Kress moet het schrijven van een multimediale tekst meer een ontwerpkwesitie worden (p 59). Omdat er door de multimedialiteit zoveel mogelijkheden zijn voor representatie, zou iedereen moeten leren hoe hij of zij op de beste manier van die mogelijkheden gebruik kan maken. Wanneer past een stilstaand beeld, wanneer tekst en hoe moeten deze aan elkaar gelinkt worden? Dit zijn gevolgen van de nieuwe structuur media die verder gaan dan alleen new media literacy of nieuwe media-educatie. Deze aspecten zouden ook terug moeten komen in het taalonderwijs. Kress pleit hierbij ook dat nieuwe media en sociale factoren een verschuiving van schrijf- naar spreektaal bewerkstelligen. Ook dit zou terug moeten komen in het taalonderwijs, omdat hierin de dominantie manieren van communicatie in een bepaalde maatschappij weerspiegeld moeten worden. Op hoe nieuwe media het huidige taalonderwijs precies kunnen hervormen, ga ik hier niet verder in, omdat het te ver afwijkt van het onderwerp media literacy. Het is echter wel een interessant gebied.

Niet toepasbaar vanuit media literacy: massamedia versus communicatiemedi

Bij oude media is er een duidelijk onderscheid tussen media waarbij een kleine selecte groep zenders een grote groep ontvangers bereikt, de massamedia, en media waarbij mensen één op één met elkaar communiceren, de communicatiemedi. Media literacy richtte zich altijd alleen op de massamedia. Dit wordt door veel auteurs niet eens expliciet genoemd, omdat het voor hen vanzelf spreekt.

Bij nieuwe media-educatie kan dit problemen opleveren, omdat het onderscheid tussen massamedia en communicatiemedi moeilijker te maken is. De Finse professor Tapio Varis verwoordt het als volgt:

...the digitalisation and media convergence of telecommunication, computer and media have created an entirely new “grey area” or “media gap” with such new media that do not fall into the category of traditional mass medium but neither the private medium. The distinction between public and private is being undermined as the access and delivery of digital network media becomes available to small audiences (Varis, 2000 p3-4).

Het verschil vervaagt omdat de grootte van de groep ontvangers zeer variabel kan zijn. Een website die een individu maakt over zichzelf kan in principe door iedereen met toegang tot het World Wide Web bekeken worden, maar in de praktijk zal het erop neerkomen dat alleen bekenden van de maker de website bezoeken. Maar het onderscheid is ook moeilijker te maken omdat bij sommige media de groep zenders veel groter wordt omdat de drempel lager is om zelf bepaalde media-uitingen te maken. Er is dus niet meer één zender tegenover een grote groep ontvangers.

Bij de mobiele telefoon is het bijvoorbeeld de vraag of het een communicatie- of massamedium is. De oorspronkelijke hoofdfunctie, namelijk bellen, is één-op-één communicatie, maar er zijn ook functies die meer van massamedia hebben, zoals het ontvangen van smsjes over het weer en nieuws. Het zender-ontvanger model wordt in het geval van chatboxen en discussiefora vervangen door een netwerkmodel. Dit verschil tussen oude en nieuwe media speelt vooral een rol in de afbakening van het onderwerp new media literacy. Welke media zouden betrokken moeten worden als men nieuwe media-educatie gaat onderwijzen? Aangezien het onderscheid steeds meer vervaagt, pleit ik voor een bredere interpretatie van de term media, om zowel communicatiemedi als massamedia bij new media literacy te betrekken.

Conclusie

Voor het onderwijzen over nieuwe media kunnen veel ideeën over media literacy overgenomen worden, zoals de tweeledigheid van kritische analyse en eigen productie en analytische vragen. De basisvaardigheden kunnen nu nog een probleem opleveren, maar in de toekomst zal dit verbeteren. Belangrijk is dat de uitsluiting van communicatiemedi bij nieuwe media niet opgaat en dat het begrip genre een vernieuwing nodig heeft.

In het volgende hoofdstuk ga ik deze bevindingen toespitsen op het internet als belangrijk nieuw medium.

5. Internet literacy

In de term new media literacy worden alle nieuwe media samengenomen. Nieuwe media vertonen echter ook onderlinge verschillen in structuur, iets dat implicaties heeft voor de media-educatie. Leu et al. zeggen in hun artikel 'Toward a Theory of New Literacies Emerging From the Internet and Other ICT':

While it is clear that many new literacies are emerging rapidly, we believe the most essential one for schools to consider cluster around the Internet and allow students to exploit the extensive ICT's that become available in an online networked environment (Leu et al., 2004 p2).

Daarom leg ik mij in dit hoofdstuk toe op het internet als één van de meest invloedrijke nieuwe media. Ik zal omschrijven wat verstaan kan worden onder internet literacy, en wederom wat kan worden overgenomen en wat niet. Omdat zelfs het internet nog veel verschillende facetten heeft, baken ik het internet af als het geheel aan websites op het World Wide Web. Op het internet kun je ook online games spelen, je in chatboxen of discussiefora begeven of je e-mail checken. Deze aspecten laat ik buiten beschouwing, hoewel ik me bewust ben van de grote rol die deze communicatiemogelijkheden kunnen spelen voor kinderen. Ba et al. onderscheiden twee soorten digital literacy: communication literacy en web literacy. Communication literacy heeft te maken met de manier waarop je om kunt gaan met e-mail, Instant Messaging en andere mogelijkheden om te communiceren via het internet. Web literacy zijn de vaardigheden om informatie op het WWW te vinden, selecteren en beoordelen en de vaardigheden om een eigen website te bouwen (Ba et al., 2002 p6). Op deze laatste vorm van literacy richt ik me met internet literacy.

Wat kan worden overgenomen van media literacy?

Tweeledige functie

Bij websites is het tweeledige nut van perceptie en eigen creatie erg zinvol. Zoals ik in het vorige hoofdstuk ook vermeldde is de functie van de eigen productie echter veranderd. De eigen productie kan dienen om kritischer en bewuster naar andere websites te kijken maar ook als een vorm van zelfexpressie en bijdrage aan het World Wide Web. Deze functie is erbij gekomen omdat een website gemakkelijk te publiceren is en daarom een echt publiek kan bereiken. Deze eigen productie is dus serieuzer geworden omdat er een echt publiek naar kan kijken. Het maken van een eigen website moet wel, zoals ik in het vorige hoofdstuk al vermeldde, actief gestimuleerd worden omdat uit diverse onderzoeken blijkt dat slechts een klein deel van de kinderen uit zichzelf een eigen website maakt.

Kritische perceptie

Ook op het gebied van de perceptie van websites zijn er veel overeenkomsten tussen televisie en het internet. Net als bij televisie gaat het bij het internet om de perceptie van media-informatie. Cornelisse zegt over de perceptie van websites: ... *daarvoor hebben we kennis nodig van processen van betekenisgeving die niet alleen worden bepaald door de media zelf maar ook door de culturele en maatschappelijk-historische context. Analyseren en interpreteren dus, symbolen leren herkennen manipulaties leren doorzien, inzicht verwerven in de verhouding tussen wat de media bieden en*

de werkelijkheid, inzicht verwerven in wat de media met ons en de samenleving doen. (Cornelisse, 1997). Deze vaardigheden verschillen niet van de vaardigheden die nodig zijn voor oude media literacy.

Op een website kunnen de kritische vragen van media literacy gemakkelijk toegepast worden. Leerlingen vragen zich dan af:

Wat is de vorm?

Wat is de inhoud/ wat gebeurt er?

Wat is het doel?

Wie heeft deze uiting geproduceerd?

Wie zijn het publiek?

Welke betekenis wordt overgedragen? Hoe?

(Bron: teachernet.gov.uk)

Wat niet kan worden overgenomen: nieuwe vaardigheden

Een belangrijke nieuwe vaardigheid, misschien wel de belangrijkste vaardigheid als het gaat om internet literacy, is het kunnen selecteren en evalueren van informatie (Ba et al., 2002 p6; Leu et al., 2004 p2; Brunner en Tally, 1999 p14) . Yildiz zegt in haar artikel 'Semiotics of New Media Literacy': *Acquiring digital literacy for Internet use involves mastering a set of core competencies. The most essential of these is the ability to make informed judgements about what you find online* (Yildiz, 2002). Dit is iets dat bij media literacy vrijwel niet aan de orde komt. Het ruwe karakter van het internet maakt dat dit nodig is: iedereen die wil kan zijn of haar mening uiten op het internet. Er is erg veel nuttige informatie, maar ook minder nuttige informatie. Als kinderen deze vaardigheden snel onder de knie krijgen, bevordert dit hun zelfstandigheid. Oude media boden niet de gelegenheid om zo dicht bij de bron te zijn. Bij het nieuws op televisie bijvoorbeeld is er al een zorgvuldige selectie van informatie door anderen gemaakt. Op het internet kun je zelf kiezen welke informatie wel en niet nader te bekijken. Kinderen leren dan dat er veel verschillende meningen kunnen zijn en leren zelf te kiezen wat ze geloven en wat niet (Brunner en Tally, 1999). Ook hiervoor kan het rijtje vragen een handvat bieden.

Samengevat zijn de vaardigheden die media literacy en internet literacy beide behelzen:

1. het kunnen produceren van eigen media-uitingen
2. het kunnen stellen van een aantal analytische vragen bij een media-uiting
3. het kunnen evalueren van de media-uiting met behulp van de analyse en de belangrijkste vaardigheden specifiek voor het internet:
4. het kunnen verzamelen van informatie
5. het kunnen selecteren van informatie

De laatste twee vaardigheden gaan vooraf aan het toepassen van vaardigheid 2 en 3. Je moet eerst informatie kunnen zoeken en selecteren, voordat je het gaat analyseren en evalueren.

Het ruwe karakter van het medium maakt verzamelen en selecteren tot cruciale vaardigheden voor goed gebruik van het internet.

6. Case: MonsterMedia

MonsterMedia

MonsterMedia is een educatieve game die ontwikkeld wordt door Waag Society te Amsterdam in samenwerking met Kunstgebouw te Rijswijk. MonsterMedia heeft als content media-educatie. Kinderen uit groep zeven en acht van het basisonderwijs leren hierin de geschiedenis van de media, ze gaan zelf verschillende media-uitingen produceren en reflecteren op hun eigen mediagebruik. De kinderen navigeren in tweetallen door de game in de vorm van een monstertje dat zich tijdens de game steeds verder ontwikkelt. Op de ontwikkeling van het monstertje hebben de kinderen zelf invloed: ze mogen kiezen tussen verschillende visuele onderdelen om zo het monstertje persoonlijk van hen te maken. In de game zijn overal opdrachten verspreid. Als de leerlingen opdrachten gemaakt hebben, krijgen ze punten. Met die punten kunnen onderdelen van het monstertje 'gekocht' worden.

Er zijn zeven levels in de game die gelinkt zijn aan zeven soorten media: de wereld van de tekens, de wereld van het schrift, de wereld van het geluid, de wereld van het stilstaande beeld, de wereld van het bewegende beeld, de digitale wereld en de wereld van de convergentie.

Tijdens het spelen van de game en maken van de opdrachten kunnen de leerlingen feedback krijgen van een éénogig hulpje, het encycloopje genaamd. Deze verandert van kleur als hij over extra informatie beschikt. De leerlingen kunnen het encycloopje aanklikken om de informatie te lezen.

Onderzoek op basisscholen

Voor de ontwikkeling van MonsterMedia heb ik als stagiaire bij Waag Society onderzoek gedaan naar kinderen en media-educatie op basisscholen. Ik heb een bezoek gebracht aan vier scholen, op drie verschillende momenten.

De eerste keer heb ik gesprekken gevoerd met 25 kinderen uit groep acht, verdeeld over de vier scholen. Ik heb de kinderen gevraagd naar hun mediagebruik en wat ze leuk vinden aan het spelen van computergames. Het doel van deze bezoeken was om een idee te krijgen van het niveau van media literacy dat de kinderen hebben en om inspiratie op te doen voor elementen in MonsterMedia om kinderen uit de doelgroep aan te spreken. De tweede keer heb ik een eerste demo getest van de game. Ik heb daarbij bekeken of het niveau van de opdrachten goed was. Deze test is uitgevoerd op twee van de vier scholen. Op elke school hebben drie groepjes van twee kinderen uit groep zeven en acht meegewerkt.

De derde keer heb ik grotendeels hetzelfde onderzocht, alleen bij een verder uitgewerkte demo. Deze demo is getest op de twee andere basisscholen, ook met op elke school drie groepjes van twee kinderen.

Uit de onderzoeken kwamen verschillende dingen naar voren. Het testen van de 'look and feel' van de game was een belangrijk onderdeel van de onderzoeken. De resultaten hiervan zijn niet relevant voor (new) media literacy, maar zijn bedoeld om de gameplay van MonsterMedia te verbeteren. De onderzoeken die we met de opdrachten gedaan hebben waren wel bruikbaar voor (new) media literacy. Ik heb de bevindingen van de tests samen met het literatuuronderzoek meegenomen voor het maken van een opdracht voor het onderwijzen van internet literacy. Deze opdracht wordt opgenomen in de digitale

wereld: de wereld waarin de opdrachten gaan over digitale media. De meest relevante bevindingen voor de opdracht over internet literacy van de onderzoeken op de scholen worden hieronder genoemd⁸. Hieruit vloeit de opdracht voort voor internet literacy zoals die nu is.

Relevante bevindingen

Niveau van internet literacy

De kinderen leken een vrij hoog niveau te hebben wat betreft internet literacy op het communicatieve vlak. Hiermee bedoel ik de communication literacy zoals Ba et al. die omschrijven, dus de vaardigheden met communicatiefuncties op het internet. De kinderen wisten dat ze beter geen persoonsgegevens uit konden wisselen en ze hadden bijna allemaal ervaring met virussen die via e-mail binnen kunnen komen. Op het gebied van de web literacy, de vorm die ik in het vorige hoofdstuk nader besproken heb, leken ze minder op de hoogte te zijn. De meeste kinderen gaven aan dat ze informatie zochten op het internet voor werkstukken of spreekbeurten. Als ze informatie gevonden hadden over het onderwerp, namen ze deze altijd voor waar aan. Slechts op één van de vier scholen bekeken de kinderen eerst meerdere websites over hetzelfde onderwerp en namen ze alleen informatie over die meerdere malen terugkwam. Een opdracht om kinderen te helpen informatie van het internet te evalueren, zou dus erg relevant zijn.

Ook opdrachten die de vaardigheden van zoeken bevorderen zijn nuttig voor kinderen uit groep zeven en acht. Uit het testen van opdrachten waarbij de kinderen een antwoord moesten zoeken op een vraag via een zoekmachine, bleek dat ze het erg moeilijk vonden de juiste zoektermen in te voeren en om de zoekopdracht gericht te maken.

Woordenschat

De geteste kinderen hadden beperktere woordenschat dan verwacht en daarom zijn er zo min mogelijk moeilijke woorden opgenomen in de opdracht. Waar dat wel het geval is, krijgen de kinderen die het woord niet begrijpen uitleg over de term. Zo bleken de termen 'navigeren' en 'aanhalingstekens' te moeilijk. De eerste term is verwijderd, voor de tweede term kunnen de leerlingen feedback krijgen door het persoonlijke hulpje in de game.

Opdracht voor internet literacy

Onderstaande opdracht vloeit voort uit de hierboven genoemde praktische bevindingen en uit de literatuur. Het eerste gedeelte (deel A) is een rijtje met analytische vragen gebaseerd op *The New Media Literacy Handbook* van Brunner en Tally. Het tweede gedeelte (deel B) is het aanleren van een vaardigheid om het zoeken gericht te maken. De opdracht is gericht op de receptieve kant. Het zelf bouwen van een website wordt er niet bij betrokken. De opdracht zal later in de game worden geïntegreerd, maar ziet er nu als volgt uit:

⁸ De steekproef was te klein om te kunnen spreken van een representatieve steekproef. De resultaten zijn dan ook niet wetenschappelijk, maar de tests hebben me een globaal beeld gegeven van de doelgroep.

A

Start internet in een nieuw scherm. Vul je voornaam in bij een zoekmachine. Klik het eerste resultaat aan. Vul de antwoorden op onderstaande vragen in in een apart document.

Welke website is dit?

Welke mensen gaan deze website bezoeken denk je?

Welke informatie is er te vinden op de website?

Wie heeft de website gemaakt?

Wat wil de maker van de website bereiken met de website?

Wat staat er in het websiteadres: een .nl of een .com? Of misschien een punt met een andere afkorting erachter⁹?

Weet je wat dat betekent? Je kunt het encycloopje om hulp vragen.

Lijkt de website qua indeling en kleur op andere websites? Waarom wel/niet?

Je hebt nu goed gekeken naar de website. Denk aan de antwoorden die je eerder gegeven hebt. Vertrouw je de informatie op de website?

B

Vul je eigen voornaam en achternaam in in een zoekmachine.

Hoeveel resultaten krijg je?

Vul nu je voornaam en achternaam in tussen aanhalingstekens¹⁰.

Hoeveel resultaten krijg je nu?

Als je aanhalingstekens gebruikt, heb je minder resultaten. Hoe komt dat?

⁹ Als de leerling niet weet waar de afkortingen voor staan kan hij of zij feedback krijgen van het encycloopje.

¹⁰ De leerling kan feedback krijgen van het encycloopje als hij of zij niet weet wat aanhalingstekens zijn.

7. Conclusie

Mijn onderzoeksvraag was:

Hoe kunnen de ideeën over media literacy toegepast worden op nieuwe media en hoe kunnen deze ideeën toespitst worden op internet literacy?

Door eerst uit te leggen waar media literacy vandaan komt en wat het precies inhoudt, en daarna de nieuwe structuur van nieuwe media uit te testen op dit oude model, heb ik een goed beeld kunnen krijgen van hoe de ideeën van media literacy toegepast kunnen worden op nieuwe media. Veel dingen van media literacy zijn goed bruikbaar voor nieuwe media. Op scholen zijn er daarom niet twee verschillende vakken nodig in de vorm van media-educatie en nieuwe media-educatie. Ze kunnen samenvallen onder de noemer media-educatie, maar er zijn wel enkele aanpassingen nodig. De media die betrokken worden bij (new) media literacy, moeten zich niet meer beperken tot de massamedia door het vervagende onderscheid tussen massa- en communicatiemedi. Ook moeten er genres ontwikkeld worden voor nieuwe media. Op dit moment kunnen de ontbrekende basisvaardigheden nog parten spelen bij het onderwijzen van new media literacy, maar dit probleem zal snel verdwijnen doordat de leerkrachten van de toekomst de basisvaardigheden allemaal spelenderwijs leren in hun jeugd.

Wat betreft het gebruik van het internet volstaat het huidige model van media literacy, aangevuld met de belangrijke vaardigheden om informatie te kunnen verzamelen en te kunnen selecteren. Uit deze bevindingen vloeide een voorbeeldopdracht voort om kinderen in de hoogste klassen in het basisonderwijs te onderwijzen in internet literacy.

Er zullen enkele aanpassingen nodig zijn, maar media literacy of media-educatie kan gegeven worden voor alle media. Hopelijk zullen zowel nieuwe als oude media-educatie snel op grotere schaal worden ingevoerd in het onderwijs en een belangrijkere plaats krijgen binnen het curriculum.

8. Reflectie

Ik heb het onderzoek voor mijn masterthesis met veel plezier uitgevoerd. Ondanks dat het onderwerp min of meer toevallig op mijn weg is beland door de educatieve game *MonsterMedia*, vond ik het heel boeiend. Hoe meer ik erover las, hoe meer ik erachter kwam dat (new) media literacy een heel interessant gebied is. Aan mijn onderzoek zit echter wel een aantal haken en ogen.

Ten eerste was de vertaalslag van theorie naar praktijk geen gemakkelijke. Je kunt in een computergame niet alle aspecten opnemen die volgens de literatuur aanwezig zouden moeten zijn binnen media literacy. Bovendien maakte ik de opdrachten niet alleen, het maken van de opdrachten gebeurde in overleg met een educatief medewerkster, de projectleider, een designer en programmeurs. De ervaring uit de praktijk van deze medewerkers was nodig omdat een theoretische inslag alleen niet zou volstaan om een goed product te maken. Dit zorgde er echter wel voor dat het moeilijk was volledig onderbouwde opdrachten te maken en testen voor de game. Ook was het onderzoek dat ik gedaan heb op basisscholen vooral bedoeld om de game te verbeteren en het was daarom niet altijd mogelijk om mijn eigen vragen voor mijn literatuuronderzoek goed te verwerken in de bezoeken aan de scholen. De bevindingen lieten zich daarom moeilijk vertalen als case voor mijn literatuuronderzoek.

Ook zorgde het onderwerp media literacy soms voor problemen. Het onderwerp kan namelijk vanuit verschillende invalshoeken benaderd worden. Media literacy is de Engelstalige equivalent van media-educatie, maar toch blijkt uit de verschillende termen dat er een verschil is in achtergrond. Ik heb ervoor gekozen om media literacy te benaderen vanuit de term literacy. Daarbij is media literacy één van de multiliteracies. Daarom is het eerste hoofdstuk gewijd aan de betekenis van het woord literacy. Ik had media literacy echter ook kunnen benaderen vanuit een meer educatieve hoek. Dan zou ik zijn uitgekomen bij de oorsprong van media-educatie in het progressieve onderwijs, en de didactische denkbeelden die hieraan ten grondslag liggen. Omdat de nadruk binnen de thesis ligt op de Engelse term, heb ik gekozen voor literacy als uitgangspunt. Dit gaf af en toe moeilijkheden omdat de verschillende boeken en artikelen die ik gelezen heb over het onderwerp, ook verschillende invalshoeken hanteren.

Een derde probleem was om een balans te vinden tussen wat er in de literatuur geschreven is over new media literacy, en wat ik op grond van logisch nadenken kon beredeneren over de toepasbaarheid van media literacy op nieuwe media. De invalshoek was om na te gaan welke ideeën van media literacy wel en niet zijn toe te passen op nieuwe media. Maar er zijn ook al veel boeken en artikelen over new media literacy die op een andere manier met het onderwerp omgaan en die geschreven zijn vanuit andere achtergronden. De combinatie van de twee invalshoeken maakte het soms wat onduidelijk wat de aard van het onderzoek was, was het een literatuuronderzoek of een onderzoek gebaseerd op mijn eigen inzichten? Meestal kwamen de ideeën echter goed overeen, dus uiteindelijk heb ik de balans kunnen vinden door mijn eigen inzichten te ondersteunen door middel van literatuur.

Tot slot was de afbakening soms moeilijk. Dit knelpunt hangt samen met het vorige. Er zijn veel onderwerpen die op een of andere manier linken aan nieuwe media, literacy of educatie. Deze onderwerpen kon ik niet allemaal helemaal uitwerken, door gebrek aan tijd. Bovendien zou ik dan het overzicht verloren hebben. Zo had ik de discussie over een

secundaire oraliteit die nieuwe media bewerkstelligen erbij kunnen betrekken. Hierover is veel gepubliceerd. Ook had ik de wereldwijde discussie rond geweld in de media, eerst op tv en nu in games, en de invloed daarvan op kinderen, erbij kunnen betrekken. Patti Valkenburg heeft hiernaar veelvuldig onderzoek gedaan aan de Universiteit van Amsterdam. Ook de gevaren rond chatten met of e-mailen met vreemden brengt gevaren voor kinderen met zich mee. Verder is er nog de gedachte dat kinderen zich beter zouden kunnen ontwikkelen doordat ze op internet elke identiteit aan kunnen nemen die ze maar willen. Met het illegaal kopiëren en downloaden van muziek en films kun je je ook afvragen of dit onderdeel zou moeten worden van een soort 'media-opvoeding'. Zo zijn er nog meer onderwerpen die relateren aan kinderen, literacy of nieuwe media, maar het was te breed geworden als ik deze allemaal uitvoerig zou hebben besproken. New media literacy is een onderwerp dat een duidelijke afbakening vereist om niet te verdwalen in de vele aspecten ervan. Het was tijdens het schrijven van de thesis soms moeilijk om precies vast te stellen wat wel en niet binnen mijn afbakening viel.

Ondanks deze knelpunten in het onderzoek hoop ik dat het resultaat toch van een redelijke kwaliteit is en dat het interessante bevindingen heeft opgeleverd.

Literatuur

- Ba, H. et al. "Investigating Children's Emerging Digital Literacies" *The Journal of Technology, Learning, and Assessment* 4 (2002): 1-48
- Brunner, C. B. en W. Tally. *The New Media Literacy Handbook: An Educators Guide to Bringing New Media into the Classroom*. New York: Anchor Books, 1999.
- Buckingham, David "Teaching about the media." 1986. *The Media Studies Book: a Guide for Teachers*. Red. David Lusted. Londen: Routledge, 1991. 12-35.
 - Cornelisse, Wilma. "Media-educatie brengt relatie tot stand tussen media, cultuur en maatschappij." *Uitleg* 7 (1997): 48-49.
 - Dam, Ad van. "Aap Noot Muis. Media-educatie in de schoolpraktijk." *Vernieuwing Tijdschrift voor onderwijs en opvoeding* 8 (2001): 23-25.
 - Emerson, Adrian *Teaching Media in the Primary School*. Londen: Cassell, 1993.
 - Fowler, Robert. "How the Secondary Orality of the Electronic Age Can Awaken Us to the Primary Orality of Antiquity." (1994) 20-05-2005 <http://homepages.bw.edu/~rfowler/pubs/secondoral/>
 - Kress, G. *Literacy in the New Media Age* Londen: Routledge, 2003.
 - Leu, Donald J. et al. "Toward a Theory of New Literacies Emerging From the Internet and Other Information and Communication Technologies" [2004] *Reading Online* - 29-06-2005 <http://www.readingonline.org/newliteracies/leu/>
 - Moore, Ben. "Media Education" 1989. *The Media Studies Book: a Guide for Teachers*. Red. David Lusted. Londen: Routledge, 1991. 171-190.
 - Ministry of Education Canada. *Media Literacy Resource Guide*. Ontario: Queen's Printer, 1989.
 - Naeyé, Sannette. "The medium is the method. Media-educatie voor kinderen tot twaalf jaar." *Boekmancahier* (2001): 300-309
 - Potter, W. James. *Media Literacy*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1998.
 - Raessens, Joost. "Cinema and beyond. Film en het proces van digitalisering." [2001] *E-VIEW* 24-03-2005 <http://comcom.uvt.nl/e-view/01-1/raes.htm>
 - Roberts, Donald et al. "Generation M: Media in the Lives of 8-18 Year Olds." [2005] *Kasier Family Foundation* - 30-06-2005 http://www.kff.org/entmedia/upload/51795_1.pdf
 - Sleurink, Hans en Berg, Arjen van den. *Media-educatie. Een kennisinventarisatie*. Assen: Van Gorcum, 2000.
 - Stewart, Colin et al. *Media and Meaning: an Introduction*. Londen: British Film Institute, 2001.
 - Tyner, Kathleen. *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.
 - Valkenburg, Patti en Karen Soeters. "Children's Positive and Negative Experiences With the Internet: An Exploratory Survey." *Communication Research* (2001): 652-675.
 - Vais, Tapio. "Approaches to Media Literacy and E-learning." [2000] *Elearning Europa* - 10-06-2005 http://elearningeuropa.info/index.php?page=doc&doc_id=998&doclng=6&menuzone=1
 - Vries, Klazien de. "De praktijk van media-educatie." *Politieke en Sociale Vorming* 3 (1997): 19-21.
 - Yildiz, Melda. "Introduction: Semiotics of New Media Literacy." [2002] *Semiotics of*

New Media Literacy - 20-05-2005 <http://euphrates.wpunj.edu/faculty/yildizm/SP/>

Websites

Dictionary.com, 10-06-2005, <http://dictionary.reference.com/search?q=literacy>,
Kaboem, 04-03-2005, <http://www.kaboem.nl>,
Teachernet, 01-07-2005, [http://www.teachernet.gov.uk/supplyteachers/
detail.cfm?&vid=3&cid=12&sid=59&ssid=3020704&opt=1](http://www.teachernet.gov.uk/supplyteachers/detail.cfm?&vid=3&cid=12&sid=59&ssid=3020704&opt=1),