Proeftuin Digitale Inclusie Groningen

Prof.dr. Marcel Broersma
Dr. Leonie Brummer
Denise Mensonides MSc
Alex Smit MA
Dr. Joëlle Swart
Ieteke Talsma MSc

Digital Inclusion Lab

Centre for Media and Journalism Studies

Rijksuniversiteit Groningen

Proeftuin Digitale Inclusie Groningen

Prof.dr. Marcel Broersma
Dr. Leonie Brummer
Denise Mensonides MSc
Alex Smit MA
Dr. Joëlle Swart
Ieteke Talsma MSc

November 2021

university of groningen
faculty of arts

DIGITAL INCLUSION LAB

Samenvatting en aanbevelingen

Dit rapport doet verslag van bevindingen in de proeftuin Digitale Inclusie die in 2019-2021 in Groningen is uitgevoerd. Binnen deze proeftuin is samengewerkt tussen de Rijkuniversiteit Groningen, de gemeente Groningen, het Alfa College en de Stichting Kinderopvang Stad Groningen (SKSG). Deze partners werken ook samen in de Digital Literacy Coalition (www.digital-literacy.nl) waarin onderwijs- en kennisinstellingen, overheden, het bedrijfsleven en cultureel-maatschappelijke organisaties de handen ineen hebben geslagen om de digitale geletterdheid van Groningers te vergroten. Zo kunnen ze (beter) participeren in een steeds verder digitaliserende samenleving.

Het verloop van de coronacrisis die in maart 2020 losbrak had grote invloed op het onderzoek. Doordat veel geplande activiteiten direct fysiek contact met mensen vereisten op de kinderopvang, bij cursussen en in de wijk, moest onderzoek worden uitgesteld en anders worden ingericht. De kinderopvang werd gesloten en was vervolgens door restrictieve maatregelen, gericht op het voorkomen van corona-uitbraken, niet toegankelijk voor de onderzoekers. Datzelfde gold voor cursussen voor laaggeletterden op het Alfa College. Informele cursussen in de Groningse Oosterparkwijk werden afgelast vanwege de kwetsbaarheid van zowel deelnemers als vrijwilligers. Dit neemt niet weg dat nochtans interessante inzichten en ervaringen zijn opgedaan in de proeftuin.

In het eerste werkpakket is een onderzoeksframework voor digitale geletterdheid en inclusie ontwikkeld. In overleg met het Ministerie van BZK is dit toegespitst op het betrekkelijk nieuwe concept “digitaal bewustzijn”. Dit ligt “ten grondslag aan een groot deel van het inclusiebeleid” waar het gaat om de digitale overheid (Knops, 2020). Tegelijkertijd is het concept digitaal bewustzijn nog onvoldoende geconceptualiseerd. Dit maakt het moeilijk om interventies op te zetten of beleid te formuleren om digitaal bewustzijn te stimuleren. In deze studie conceptualiseren wij digitaal bewustzijn op basis van systematisch literatuuronderzoek.

In het tweede werkpakket is, samen met de Stichting Kinderopvang Stad Groningen (SKSG), onderzoek gedaan naar de ontwikkeling van digitale geletterdheid binnen het gezin en in de opvoeding. De centrale vraag is hoe binnen de context van het gezin, school en de buitenschoolse opvang (BSO) digitale geletterdheid tot stand komt. Het vertrekpunt is hier de gezinscontext van het mediagebruik en mediagedrag van opgroeiende kinderen. We beogen hiermee inzichten en handvatten te bieden voor de ontwikkeling van digitale geletterdheid en voor een verantwoorde omgang met digitale media in het dagelijks leven van opgroeiende kinderen.

In het derde en vierde werkpakket staat de vraag centraal welke factoren het ontwikkelen van digitale geletterdheid binnen formeel en informeel onderwijs bevorderen dan wel belemmeren. Voorts onderzoeken we hoe digitaal geletterdheidsonderwijs in enerzijds een informele en anderzijds een formele leeromgeving beter op elkaar aan kan sluiten. Hoe kan een doorlopende leerlijn worden gecreëerd zodat beide vormen van onderwijs elkaar versterken? We doen dit aan de hand van onderzoek naar cursussen digitale vaardigheden voor laaggeletterden bij het ROC Alfa College (WP3) en informele hulp en cursussen door vrijwilligers in de Groningse Oosterparkwijk (WP4).

Hieronder presenteren we per hoofdstuk de belangrijkste conclusies en aanbevelingen.

Hoofdstuk 1: Digitaal bewustzijn

In dit onderzoek hebben we een eerste aanzet gedaan om digitaal bewustzijn te definiëren en te conceptualiseren. We hebben vastgesteld dat het concept digitaal bewustzijn betrekking heeft op "de mate waarin iemand kritisch kan reflecteren op de kennis en het begrip die nodig zijn voor het huidige, toekomstige en veranderende gebruik van digitale technologieën in het onderwijs, werk en dagelijks leven" (Brummer & Broersma, 2021a). We maken hierbij onderscheid tussen declaratieve, structurele, procedurele en conditionele kennis. Digitaal bewustzijn veronderstelt dat een individu al toegang heeft tot technologie en in enige mate beschikt over kennis en digitale vaardigheden. Zonder dergelijke *hands-on* ervaring is het heel moeilijk, zo niet onmogelijk, om op zinvolle wijze te reflecteren op het eigen gebruik van digitale technologieën en om kansen, gevaren en uitdagingen te onderkennen. Iemand kan bijvoorbeeld op basis van berichtgeving in de media een idee hebben van mogelijke gevaren, maar als hij of zij niet over functionele en kritische vaardigheden beschikt, dan is het veel gevraagd om die gevaren in de dagelijks praktijk ook te herkennen.

De mate waarin mensen gevoelig zijn voor het ontwikkelen van digitaal bewustzijn hangt samen met het maatschappelijke kapitaal en de digitale vaardigheden die men bezit. Hoe hoger die zijn, hoe makkelijker het is om de mate en kwaliteit van digitaal bewustzijn te vergroten. Individuele kenmerken zijn daarbij belangrijk. Intrapersoonlijke kenmerken als motivatie en metacognitie zijn bijvoorbeeld van belang, naast vaardigheden en *soft skills*. Ingrijpen op cognitieve, metacognitieve en managementstrategieën biedt handvatten om digitaal bewustzijn te vergroten. Bij interpersoonlijke kenmerken is er een focus op communicatie en ouderschap. Dit benadrukt dat we het verwerven van digitaal bewustzijn niet (alleen) als een persoonlijk proces moeten beschouwen, maar vooral ook als een sociale activiteit. Digitale bewustzijn krijgt (ook) gestalte in de interactie met anderen.

Doordat digitaal bewustzijn nog onvoldoende is geconceptualiseerd, bestaat nog geen goed instrument om digitaal bewustzijn te kunnen meten. Ons onderzoek, gebaseerd op een systematische review van onderzoek naar het concept bewustzijn in relatie tot digitale geletterdheid en burgerschap, biedt echter wel aanknopingspunten om dit in de toekomst verder te ontwikkelen. Daarbij moet aandacht zijn voor inter- en intrapersoonlijke kenmerken, maatschappelijk kapitaal en digitale *resources*, verschillende soorten kennis en de verschillende maatschappelijke domeinen waarin digitaal bewustzijn een rol speelt. Op basis hiervan kunnen schalen, sub-schalen en items worden ontwikkeld, statistisch getoetst en gevalideerd.

Hierbij moeten drie zaken in het oog worden gehouden. Ten eerste moet digitaal bewustzijn gezien worden als een dynamisch begrip. Dit wil zeggen dat het sterk onderhevig is aan de (snelle) veranderingen in digitale technologieën. Een meetinstrument moet met deze veranderingen kunnen meebewegen. Ten tweede moet ervoor worden gewaakt digitaal bewustzijn als een louter persoonlijk kenmerk te zien. Bewustzijn wordt ook opgedaan in relatie tot anderen en binnen de verschillende praktische domeinen in het dagelijks leven (school, werk, gezin, enzovoort) waarin digitale technologieën een rol spelen. Tot slot wordt omdat digitale technologie zo snel verandert, nooit een optimale staat van bewustzijn bereikt. Digitaal bewustzijn moet blijvend, een leven lang, ontwikkeld worden.

Dit leidt tot de volgende aanbevelingen:

1. Digitaal bewustzijn krijgt een steeds centralere rol in het beleid van de Nederlandse overheid rond digitale inclusie. We constateren dat de term beter geconceptualiseerd dient te worden. Dit komt sturing in het beleid ten goede en draagt bij aan het creëren van effectieve interventies.

2. Digitale geletterdheid is een noodzakelijke voorwaarde voor digitaal bewustzijn. Onderwijs en interventies dienen zich daarom in eerste instantie te richten op digitale geletterdheid en/of digitaal burgerschap alvorens aandacht wordt besteed aan digitaal bewustzijn.

3. Bestaande instrumenten voor het meten van de voorwaarden (i.e., digitale geletterdheid en/of digitaal burgerschap) van digitaal bewustzijn kunnen worden gebruikt om te meten of individuen de potentie hebben om digitaal bewust te worden.

4. De aandacht voor aspecten van digitale geletterdheid en/of digitaal burgerschap in verschillende educatieve contexten maakt het mogelijk om digitaal bewustzijn te integreren in bestaande curricula, trainingen of cursussen door het concept te introduceren en nadrukkelijker bespreekbaar te maken.

5. Digitale geletterdheid en inclusie moeten, net als digitaal burgerschap, worden begrepen als dynamische begrippen die kunnen meebewegen met (snelle) technologische veranderingen. Digitaal bewustzijn moet daarom blijvend, een leven lang, ontwikkeld worden; het is “nooit af”. Dit vergt ook een regelmatige herijking van wat digitaal bewustzijn inhoudt.

6. Het meeste onderzoek vindt plaats onder studenten en leerlingen in de context van onderwijs. Meer (kwalitatief) onderzoek is gewenst naar de ontwikkeling van digitale geletterdheid en inclusie door andere (leeftijds-)groepen en in andere contexten.

7. De ontwikkeling van digitaal bewustzijn moet niet worden beschouwd als een individueel proces, maar vooral als een sociale activiteit. Digitale bewustzijn krijgt (ook) gestalte in de interactie met anderen. Meer kwalitatief onderzoek is gewenst om meer inzicht te krijgen hoe digitaal bewustzijn gestimuleerd kan worden in sociale contexten zoals het gezin en werk.

Hoofdstuk 2: Opgroeien met media. Mediagebruik en mediagedrag in de gezinscontext

In deze studie onderzochten we hoe binnen de context van het gezin, school en de BSO digitale geletterdheid tot stand komt. We hebben eerst een theoretisch kader geschetst waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen deze drie sociale contexten waarin kinderen opereren en de sociale processen die daar doorheen lopen. We zien dat deze elk hun eigen regels en afspraken kennen. Juist door met die verschillen om te gaan en het gesprek hierover te voeren, leren kinderen hoe ze zich het beste kunnen gedragen in het digitale domein. Waar op school en op de BSO de regels vrij strak en helder zijn, worden die door de kinderen over het algemeen geaccepteerd en corrigeren ze elkaar ook wanneer die worden overschreden. Thuis biedt logischerwijze een veiligere ruimte voor voortdurende onderhandelingsprocessen tussen kinderen en ouders. Hoewel dit door sommige ouders als een “strijd” wordt ervaren, heeft dit toch een belangrijke functie in het opgroeien van kinderen. Juist door het gesprek te voeren over wat goed en acceptabel mediagebruik is, ontwikkelen kinderen digitale geletterdheid en wordt digitaal bewustzijn aangewakkerd. Tegelijkertijd heeft het eenzelfde effect bij ouders omdat zij ook gedwongen worden om te reflecteren op wat zij acceptabel mediagedrag vinden, niet alleen bij hun kinderen maar vaak ook bij henzelf.

Sociale processen van identiteitsvorming, het opbouwen van sociaal kapitaal, de vorming van burgerschap en het ontwikkelen van veerkracht lopen dwars door deze contexten

heen. We zien in het onderzoek hoe deze thuis, op school en op de BSO op verschillende manieren vorm krijgen. Ook hier geldt weer dat juist het reflecteren op en het omgaan met de verschillen tussen de drie contexten bevorderlijk zijn voor het ontwikkelen van digitale geletterdheid en bewustzijn. Dat er betrekkelijk weinig contact en overleg in de driehoek ouders-school-BSO is over mediagebruik en -gedrag, en zelfs vaak weinig kennis van wat er gebeurt in die andere contexten waarin kinderen hun dag doorbrengen, is daarom helemaal niet zo verkeerd. Voor al deze processen geldt dat het vooral sociale processen zijn. Waar het gaat om mediagebruik en mediagedrag leren kinderen niet zozeer individueel, maar met en van elkaar. Ditzelfde geldt in gezinnen: waar ouders kinderen leren veilig en bewust online te gaan en ze functionele en kritische vaardigheden aanleren, leren zij op hun beurt weer van hun kinderen. Ook hier geldt weer dat dit een gesprek in gang zet over mediagebruik en mediagedrag dat heel vruchtbaar kan zijn.

Dit leidt tot de volgende aanbevelingen:

1. Houd bij interventies rekening met het feit dat kinderen in verschillende contexten leven met hun eigen afspraken en regels. Maak die verschillen productief, zodat ze niet belemmerend maar productief werken.

2. Organiseer het gesprek tussen ouders, leerkrachten en pedagogisch medewerkers op de kinderopvang onderling, en met elkaar. Zo'n uitwisseling kan niet alleen leiden tot een betere begeleiding van kinderen, maar zet ouders, leerkrachten en pedagogisch medewerkers ook aan tot reflectie op hun eigen gedrag met betrekking tot media.

3. Speel in op de grote behoefte bij ouders om meer informatie te krijgen over hoe zij het mediagebruik van hun kinderen kunnen begeleiden. School biedt een goede ingang om informatieavonden en andere bijeenkomsten te organiseren.

4. Houd niet vast aan strikte en vaste regels over mediagebruik en -gedrag, ook omdat deze veranderen met de leeftijd van het kind en de opkomst van nieuwe technologieën, platforms en media-inhouden. Zie juist het onderhandelingsproces over die regels en afspraken als een aanknopingspunt om digitale geletterdheid en digitaal bewustzijn te ontwikkelen.

5. Laat kinderen zelf media ontdekken. Ga daarna als ouder, leerkracht of pedagogisch medewerker het gesprek aan over mediagebruik en media-inhoud. Een vertrouwensband is hier cruciaal.

6. Beschouw het opdoen van digitale geletterdheid niet als een individuele taak en verantwoordelijkheid van kinderen, maar als een sociaal proces. Kinderen leren van en met elkaar, en van en met hun ouders, leerkrachten en pedagogisch medewerkers. Het omgekeerde is ook het geval.

Hoofdstuk 3: Digitale inclusie in formele- en informele leeromgevingen

In deze studies onderzochten we hoe formeel en informeel digitaal geletterdheidsonderwijs op elkaar kunnen aansluiten en elkaar kunnen versterken. Onze bevindingen laten zien dat informeel onderwijs in digitale basisvaardigheden goed aansluit bij de behoeftes van deelne-

mers en hen effectief digitaal geletterder maakt. Dat komt voornamelijk door de gepersonaliseerde en op praktische vragen toegesneden opzet. Doordat het plaats vindt in de wijk, in een laagdrempelige en sociale context, wordt de doelgroep goed bereikt. Daarmee is informeel onderwijs ook een belangrijke schakel naar het formele onderwijs. Mensen kunnen daar hun kennis en vaardigheden uitbreiden en verdiepen, alsmede een diploma of certificaat halen dat hen helpt op de arbeidsmarkt. Het nodigt uit om formeel en informeel onderwijs beter te integreren, zonder de sterke kanten van beide types onderwijs te verwaarlozen.

Voor zowel formeel als informeel onderwijs geldt dat een aantal factoren de ontwikkeling van digitale geletterdheid bij kwetsbare volwassenen verder zouden kunnen bevorderen. Ten eerste is het van belang om aandacht te hebben voor de materiële dimensie van het onderwijs. Zo is er nog te weinig aandacht voor het soort medium dat wordt gebruikt voor bepaalde leerlijnen en leerdoelen, en wordt er te weinig rekening gehouden met de socio-culturele, economische en persoonlijke contexten van het individu. Idealiter zou een participant langdurig met hetzelfde type media werken binnen het onderwijs totdat hij of zij beschikt over voldoende digitale basisvaardigheden om deze uit te breiden naar een andere materiële context. Zo hoeven participanten niet onnodig steeds met nieuwe media of besturingssystemen om te leren gaan.

Ten tweede is het belangrijk om in te spelen op de intrinsieke motivatie van de doelgroep. Dat kan door hun interesses, behoeftes en wensen alsmede hun persoonlijke beweegredenen om digitale vaardigheden te ontwikkelen meer centraal te zetten. Vrijwilligers en docenten kunnen aan de hand van de individuele interesses en wensen van de doelgroep duidelijk maken hoe digitale media hierop kunnen aansluiten, welke kansen zij hier bieden, en hoe digitale media kunnen worden ingezet voor het bereiken van diverse leerdoelen. Dit relateert eveneens aan de affectieve dimensie van het ontwikkelen van digitale geletterdheid en het belang van het aansluiten van zulk onderwijs op de al bestaande intuïtieve kennis bij de deelnemer.

Ten derde loont het, wat betreft het informeel onderwijs, te investeren in de grote vraag van vrijwilligers uit buurtcentra en taalhuizen naar duidelijkere (centrale) communicatie en ondersteuning. Momenteel is voor hen onduidelijk waar zij terecht kunnen voor bijscholing, technische vragen, en voor de aanschaf van nieuwe apparatuur of software. Vrijwilligers binnen de informele onderwijscontext voelen zich niet gesterkt in hun eigen kennis, ontwikkeling en mogelijkheden om kennis over te dragen richting de doelgroep. Vaak willen ze wel, maar zijn ze onzeker of hun technische kennis en middelen goed en toereikend genoeg zijn om deelnemers voldoende te kunnen begeleiden. Hoewel vrijwilligers een beroep kunnen doen op mensen met enige technische kennis binnen het buurthuis en veelal met vragen terecht kunnen bij bekenden uit hun eigen omgeving, zou een centraal aanspreekpunt binnen de gemeente of overheid gewenst zijn om vrijwilligers meer stabiele en efficiënte ondersteuning te kunnen bieden. Dit zou zowel de motivatie van de vrijwilligers als de kwaliteit van het informeel onderwijs in de buurtcentra kunnen vergroten.

Ten slotte verdient het aanbeveling om computeronderwijs op afstand te ontwikkelen dat aansluit bij de socio-economische en persoonlijke omstandigheden van de participant. Het ligt in de lijn der verwachting dat virussen als het coronavirus een rol zullen blijven spelen in de samenleving. Dat maakt het des te belangrijker dat kwetsbare groepen digitaal vaardig worden. Computerles op afstand kan een oplossing zijn voor mensen die, vanwege hun gezondheid of om andere persoonlijke redenen, aan huis zijn gebonden. Door een goed opgezet programma kan ook deze kwetsbare groep worden bereikt. Dit is zowel van belang in de huidige situatie met coronamaatregelen, als voor de periode daarna: thuisonderwijs kan in beide gevallen de drempel voor participatie, zeker voor kwetsbare doelgroepen, verlagen.

Binnen het formele onderwijs is nog te weinig aandacht voor de thuissituatie van de cursisten. Voor sommige deelnemers blijkt het bijvoorbeeld niet mogelijk om thuis achter een

computer te oefenen, omdat zij hier simpelweg niet over beschikken. Leenapparatuur kan hiervoor een oplossing zijn. Daarnaast spelen angst en onzekerheid een rol wanneer een participant thuis alleen achter de computer moet werken. Daarbij is het tijdens de pandemie extra lastig voor deelnemers om hulp te vragen, omdat zij minder in contact komen met anderen. Dit heeft als consequentie dat de ontwikkeling van laaggeletterde volwassenen op zowel taal- als computervlak stil staat, terwijl digitaal onderwijs bij uitstek geschikt zou kunnen zijn om op afstand les en/of ondersteuning te geven en te krijgen.

Dit leidt tot de volgende aanbevelingen:

1. Sluit informele en formele leeromgevingen pedagogisch en situationeel op elkaar aan. Hierbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan het experimenteren met onderwijsvormen binnen de informele setting, die bij positieve ervaringen worden doorgevoerd binnen de formele setting.

2. Geef vrijwilligers de mogelijkheid om mee te kijken bij de formele leeromgeving, om zo ervaring op te doen en zich voor te bereiden op hun eigen informele leeromgeving. Zo zouden zij kunnen zien hoe opgeleide docenten voor een groep staan, met een groep interacteren en complexe vraagstukken behandelen.

3. Sluit competenties en leerdoelen uit de formele onderwijssetting concreter aan bij de onderwijsactiviteiten in de informele leeromgeving. Zo kan er een gestructureerd en samenhangend onderwijsprogramma worden geformuleerd dat de doelgroep en hun dagelijkse omgang met media centraal stelt.

4. Stel profielen op waarbij er aandacht wordt gegeven aan de thuissituatie en dagelijkse digitale praktijken van digitaal laaggeletterden, om zo een duidelijk beeld te schetsen van de persoonlijke situatie van de doelgroep.

5. Stel profielen samen op basis van het dagelijkse digitale mediagebruik en groepeer deelnemers die in de praktijk dezelfde media voor vergelijkbare doeleinden gebruiken.

6. Kies vervolgens per profiel welke media (smartphone of laptop) en software qua mogelijkheden en functionaliteiten het beste passen bij een educatief programma of een leerlijn. Zo kunnen per profiel leerdoelen en leerlijnen worden opgesteld die mee ontwikkelen met het leerproces van het individu in relatie tot de veranderende digitale samenleving.

7. Vertaal deze profielen met bijbehorende leerlijnen en leerdoelen vervolgens richting de formele onderwijsomgeving, waarin meer aandacht kan worden besteed aan het structureel verbeteren en uitbreiden van bepaalde vaardigheden en competenties.

8. Betrek de doelgroep bij het maken van een onderwijsprogramma. Het doel hiervan is drieledig. Ten eerste vergroot inspraak de betrokkenheid van deelnemers bij het digitale geletterdheidsprogramma. Ten tweede zorgt het ervoor dat het programma aansluit bij hun dagelijkse ervaringen en struikelblokken in de digitale wereld. Ten derde geeft actief vragen om feedback docenten meer inzicht

in de wensen en behoeften van de doelgroep.

9. Laat onderwijsprogramma's meegroeien met recente ontwikkelingen in media-technologieën en -gebruik. Ontwikkelingen zoals de digitale overheid en het gebruik van sociale media vereisen bijvoorbeeld nieuwe digitale kennis en vaardigheden van burgers. Door de leerdoelen van programma's continu te toetsen aan de ontwikkelingen in de digitale wereld kunnen vrijwilligers en docenten de doelgroep doeltreffend blijven begeleiden in hun digitale mediagebruik.

10. Focus op gepersonaliseerde leerlijnen voor de omgang met media, in plaats van generieke vaardigheden. Dit geeft participanten de ruimte en de verantwoordelijkheid om media te verkennen op basis van hun persoonlijke interesses. Het creëren van een vertrouwensband tussen vrijwilliger en deelnemer zodat persoonlijke media-ervaringen, -kennis en -problemen gedeeld en besproken kunnen worden, maakt het mogelijk voor vrijwilligers en docenten om specifieke ondersteuning te bieden bij het gebruik van digitale technologie. Bovendien kunnen deelnemers op deze manier ook leren van elkaar.

11. Zorg binnen gemeenten voor een centrale ICT-helpdesk, om vrijwilligers en pedagogen binnen taalhuizen en buurtcentra beter voor te bereiden op en te faciliteren in hun onderwijsactiviteiten. Zo kan hen doeltreffend instrumenten aangeboden worden om met digitale vragen en problematiek vanuit de doelgroep om te gaan. Een dergelijk centraal punt zou bijvoorbeeld een rol kunnen spelen bij het op peil houden van de digitale kennis en vaardigheden van vrijwilligers, het uitlenen van apparatuur en het bijwerken van software.

12. Laat vrijwilligers op vrijwillige en kosteloze basis meelopen met digitaal geletterdheidsonderwijs binnen meer formele onderwijsomgevingen. Ten eerste is dit voor vrijwilligers een manier om zich op laagdrempelige wijze bij te scholen. Ten tweede biedt dit vrijwilligers ook voorbeelden hoe geschoolde en ervaren pedagogen omgaan met dezelfde doelgroep en hoe zij toewerken naar vergelijkbare leerdoelen.

13. Laat vrijwilligers meedenken in het ontwikkelen van bredere leerlijnen en leerdoelen, om zo een inclusiever en duurzamer onderwijsprogramma te formuleren. De vrijwilligers staan immers het dichtst bij de doelgroep en zij weten dan ook vanuit persoonlijke ervaringen welke vraagstukken en problemen op welke momenten spelen. Luister hier naar en betrek vrijwilligers bij besluitvorming om zo letterlijk en figuurlijk dichter bij de doelgroep te komen.

14. Breid binnen zowel het formele- als informele onderwijs het huidige onderwijsaanbod uit, zodat dit ook op afstand kan worden gevolgd door laaggeletterden. Hierbij is het belangrijk dat er aandacht is voor het tot stand brengen van een duurzame relatie tussen vrijwilliger/docent en deelnemer/cursist, zodat gewerkt kan worden aan het verminderen van barrières als angst en schaamte.

15. Geef cursisten die thuis niet over digitale media beschikken toegang tot leenapparatuur. Op deze manier kunnen zij ook thuis aan opdrachten werken of onderwijs op afstand volgen. Het is ook hierbij belangrijk om een weloverwogen keuze te maken voor een bepaald type apparaat (smartphone of laptop) met bijbehorende hardware en software, zodat de cursisten hier structureel mee kunnen blijven werken.

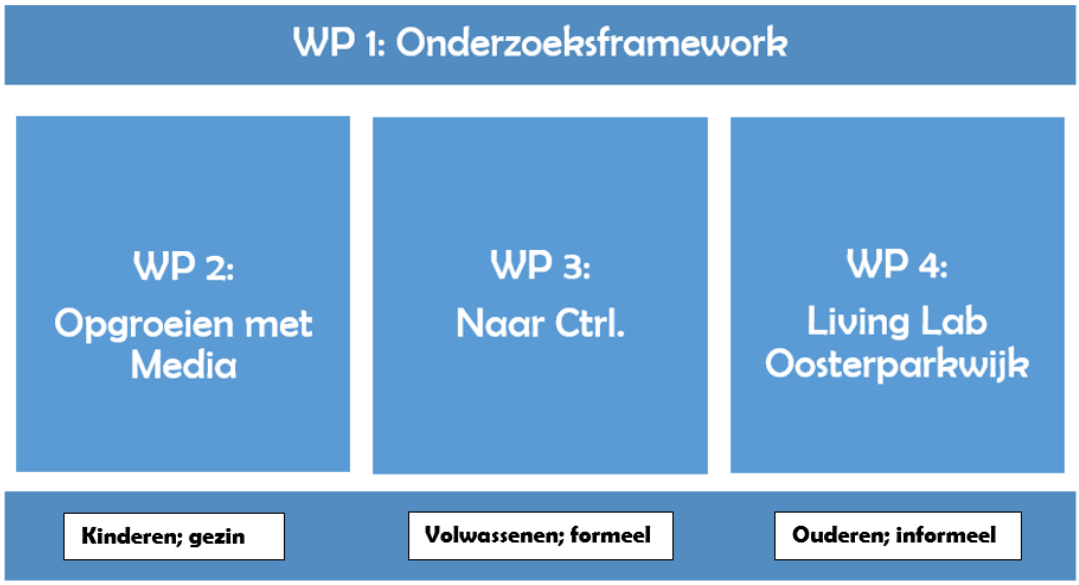
Inhoudsopgave

Samenvatting en aanbevelingen	1
Inhoudsopgave	9
Inleiding	10
1. Digitaal bewustzijn	12
2. Opgroeien met media. Mediagebruik en mediagedrag in de gezinscontext	25
3. Digitale inclusie in formele- en informele leeromgevingen	39
Bronnen	55

Inleiding

Dit rapport doet verslag van bevindingen in de proeftuin Digitale Inclusie die in 2019-2021 in Groningen is uitgevoerd. Binnen deze proeftuin is samengewerkt tussen de Rijkuniversiteit Groningen, de gemeente Groningen, het Alfa College en de Stichting Kinderopvang Stad Groningen (SKSG). Deze partners werken ook samen in de Digital Literacy Coalition[1] waarin onderwijs- en kennisinstellingen, overheden, het bedrijfsleven en cultureel-maatschappelijke organisaties de handen ineen hebben geslagen om de digitale geletterdheid van Groningers te vergroten. Zo kunnen ze (beter) participeren in een steeds verder digitaliserende samenleving.

Digitale geletterdheid beschouwen wij als een noodzakelijke voorwaarde voor digitale inclusie: het een kan niet gerealiseerd of begrepen worden zonder het ander. De vier deelprojecten in de proeftuin relateren daarom allen aan het bevorderen van digitale geletterdheid. In onderzoeksprojecten naar het opdoen van digitale geletterdheid binnen de opvoeding en het gezin (WP2: Opgroeien met media), in een formele leeromgeving (WP 3: Naar Ctrl.) en in een informele context (WP4: Living Lab Oosterparkwijk), onderzoeken we wat de voorwaarden en belemmeringen zijn voor digitale inclusie en hoe digitale inclusie bevorderd kan worden. In een overkoepelend project (WP1) ontwerpen we een raamwerk voor het conceptualiseren en onderzoeken van digitaal bewustzijn. Deze deelprojecten zijn gevisualiseerd in de onderstaande afbeelding.



Voor dit onderzoek spraken we met ouders, kinderen en pedagogisch medewerkers (WP2), met laaggeletterde cursisten en hun docenten (WP3), en met digitaal laaggeletterden, vrijwilligers en buurtwerkers (WP4). Tijdens het onderzoek werden van hen geen namen gebruikt of opgeslagen, zodat alle onderzoeksdata anoniem zijn en niet te herleiden tot specifieke personen. Ze worden beveiligd bewaard op servers van de Rijksuniversiteit Groningen waartoe alleen de onderzoekers toegang hebben. Alle participanten zijn voor de verschillende onderzoeken geïnformeerd over de opzet en het doel van de studie, hebben hun toestemming verleend, en konden op ieder moment medewerking weigeren en/of hun data terugtrekken

[1] www.digital-literacy.nl

uit het onderzoek. Niemand heeft dit gedaan. In het geval van kinderen hebben hun ouders voorafgaand aan het onderzoek een toestemmingsverklaring ondertekend. De onderzoekers zijn alle deelnemers aan het onderzoek buitengewoon dankbaar voor hun medewerking. Een aantal van hen, met name in werkpakketten 3 en 4, moest gezien het onderwerp soms over een drempel heen stappen om hierover te praten. Voor allen gold dat de pandemie een grote invloed had op hun dagelijks leven, dat in sommige gevallen al niet heel makkelijk was. We zijn blij dat ze toch tijd hebben vrijgemaakt.

Het verloop van de coronacrisis die in maart 2020 losbrak had grote invloed op het onderzoek. Doordat veel geplande activiteiten direct fysiek contact met mensen vereisten, op de kinderopvang, bij cursussen en in de wijk, moest onderzoek worden uitgesteld en anders worden ingericht. In werkpakketten 3 en 4 leidde de coronacrisis bij deelnemers tot vertraging van het onderwijstraject. Leerkrachten waren te druk met het in de lucht houden van het onderwijs om mee te werken. De kinderopvang werd gesloten en was vervolgens door restrictieve maatregelen gericht op het voorkomen van corona-uitbraken niet toegankelijk voor de onderzoekers. Datzelfde gold voor cursussen voor laaggeletterden op het Alfa College. Informele cursussen in de Groningse Oosterparkwijk werden afgelast vanwege de kwetsbaarheid van zowel deelnemers als vrijwilligers. Dit neemt niet weg dat nochtans interessante inzichten en ervaringen zijn opgedaan in de proeftuin. Dit eindrapport beoogt inzichten en handvatten te bieden om de ontwikkeling van digitaal bewustzijn en digitale geletterdheid te stimuleren, om op deze wijze digitale inclusie te bevorderen en adviezen te bieden voor toekomstig beleid.

In het eerste hoofdstuk ligt – na nadere afstemming met het Ministerie van BZK – de focus op digitaal bewustzijn. Recentelijk is dit concept centraler komen te staan in het digitale inclusiebeleid van de Nederlandse overheid. Tegelijkertijd wordt geconstateerd dat het concept digitaal bewustzijn nog onvoldoende is geconceptualiseerd. Daarom wordt op basis van een systematische review van de internationale onderzoeksliteratuur in de afgelopen vijf jaar in dit hoofdstuk digitaal bewustzijn geconceptualiseerd, en is onderzocht welke factoren invloed hebben op de ontwikkeling van digitaal bewustzijn (WP1).

In het tweede hoofdstuk is de centrale vraag hoe binnen de context van het gezin, school en de BSO digitale geletterdheid tot stand komt. Het vertrekpunt is hier de gezinscontext van het mediagebruik en mediagedrag van opgroeiende kinderen. De resultaten zijn gebaseerd op terugkerende bevindingen in (i) de observaties uitgevoerd op de SKSG, (ii) diepte-interviews met 17 kinderen, (iii) interviews met pedagogisch medewerkers, en (iv) elf diepte-interviews met ouders. We beogen hiermee inzichten en handvatten te bieden voor de ontwikkeling van digitale geletterdheid en voor een verantwoorde omgang met digitale media in het dagelijks leven van opgroeiende kinderen (WP2).

In het derde hoofdstuk staat de vraag centraal welke factoren het ontwikkelen van digitale geletterdheid binnen formeel en informeel onderwijs bevorderen dan wel belemmeren. Voorts onderzoeken we hoe digitaal geletterdheidsonderwijs in enerzijds een informele en anderzijds een formele leeromgeving beter op elkaar aan kan sluiten. Hoe kan een doorlopende leerlijn worden gecreëerd zodat beide vormen van onderwijs elkaar versterken? We doen dit aan de hand van onderzoek naar cursussen digitale vaardigheden voor laaggeletterden bij ROC Alfa College (WP3) en informele hulp en cursussen door vrijwilligers in de Groningse Oosterparkwijk (WP4).

Dit rapport doet verslag van onderzoek en ervaringen opgedaan in de Proeftuin Digitale Inclusie onder de bijzondere omstandigheid van de coronacrisis. Meer en langdurig onderzoek is nodig om nog meer inzicht te verkrijgen in hoe kinderen, laaggeletterden en (kwetsbare) volwassenen digitale geletterdheid ontwikkelen en welke rol publieke instellingen kunnen spelen in het bevorderen van digitale inclusie.

1. Digitaal bewustzijn

Digitale technologieën zijn niet meer weg te denken uit ons dagelijkse leven. Onze huidige maatschappij vraagt van ons dat we in staat zijn om digitale technologieën te gebruiken voor verschillende doeleinden. We kunnen digitaal communiceren middels sociale media en ontwikkelen online onze identiteit. Als we bijvoorbeeld boodschappen doen, kunnen we betalen met onze smartphone. Of we sturen een Tikkie achteraf als iemand je iets voorschiet. Voor officiële zaken, gerelateerd aan de overheid, het onderwijs, de zorg, en/of het pensioenfonds, bestaat er DigiD om overal veilig in te loggen. Kortom, om te kunnen functioneren in steeds meer domeinen van ons dagelijks leven is toegang tot internet en een digitaal apparaat (smartphone, laptop, desktop, tablet) steeds vaker nodig. Toegang tot de digitale infrastructuur door de beschikbaarheid van internet en apparatuur vertelt echter maar het halve verhaal. Naast deze belangrijke voorwaarde moeten individuen ook digitaal geletterd zijn – technologie kunnen en willen gebruiken, en er kritisch op kunnen reflecteren – om te kunnen participeren in een digitale samenleving.

Recentelijk is ook de term digitaal bewustzijn centraler komen te staan in het digitale inclusiebeleid van de Nederlandse overheid. Volgens verantwoordelijke staatssecretaris Raymond Knops van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties is het "niet alleen voorwaardelijk voor veilig online gedrag en voor het profiteren van de kansen die het internet te bieden heeft. Voor mensen die de stap naar het internet nog niet hebben gemaakt, is digitaal bewustzijn vaak een belangrijke stimulans om digitale vaardigheden aan te leren. Daarmee ligt digitaal bewustzijn ten grondslag aan een groot deel van het inclusiebeleid" (Knops, 2020, p. 8). Tegelijkertijd is het concept digitaal bewustzijn nog onvoldoende geconceptualiseerd. Dit maakt het moeilijk om interventies op te zetten of beleid te formuleren om digitaal bewustzijn te stimuleren.

Systematische review van internationale onderzoeksliteratuur

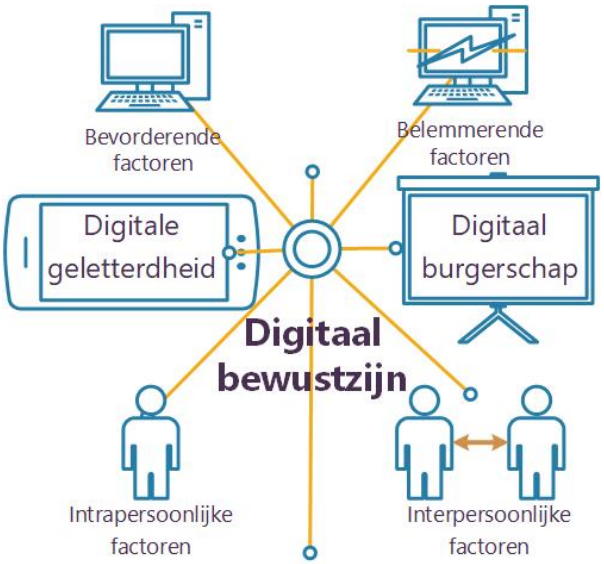
Om digitaal bewustzijn, dat als concept nog weinig tot geen wetenschappelijke aandacht heeft gekregen, te definiëren en te conceptualiseren is een systematisch literatuuronderzoek gedaan van internationale wetenschappelijke artikelen die zijn verschenen tussen november 2015 en maart 2021 (Brummer & Broersma, 2021a, b, c). In een eerste pilot werd geen Nederlandstalige wetenschappelijke of grijze literatuur gevonden met inzichten relevant voor het conceptualiseren van digitaal bewustzijn. Daarom zijn de bevindingen van dit literatuuronderzoek enkel gebaseerd op Engelstalige publicaties. Zoekopdrachten zijn gedaan in vier toonaangevende wetenschappelijke databanken die onderzoeksartikelen uit verschillende disciplines bevatten, zoals onderwijsstudies, communicatie- en mediastudies, sociologie, en informatie- en bibliotheekwetenschap: ERIC, SocINDEX, Communication & Mass Media Complete, en Library, Information Science & Technology Abstracts. Deze databanken bevatten peer-reviewed publicaties in gerenommeerde tijdschriften.

Om zoveel mogelijk relevante artikelen te kunnen includeren in het onderzoek is een brede zoekopdracht gehanteerd: ('digital' OR 'digitalization') AND ('aware*' OR 'resilien*' OR 'liter*' OR 'illiterate' OR 'citizen*'). Dit leverde 1359 zoekresultaten op. Vervolgens zijn een aantal criteria gehanteerd om een relevante steekproef te krijgen. Artikelen moesten ten eerste verslag doen van kwantitatief wetenschappelijk onderzoek en reproduceerbaar zijn; metastudies, literatuuronderzoek en grijze literatuur zijn uitgesloten. Ten tweede moesten ze gaan over bewustzijn in relatie tot digitale technologie; studies die digitale methoden gebruikten om bewustzijn over bijvoorbeeld borstkanker te meten of studies die gebruikservaringen

met bepaalde technologieën maten, zijn uitgesloten. Ten derde moest in de samenvatting van een artikel het zoekwoord “digital” gecombineerd zijn met (variaties van) “(il)literacy”, “awareness”, “resilience”, of “citizen(ship)” of de termen moesten binnen vijf woorden van elkaar zijn. Na het verwijderen van duplicaten, resulteerde dit in een dataset van 65 artikelen. Deze vormt een startpunt voor het conceptualiseren van digitaal bewustzijn.

De steekproef bevatte literatuur over studies uitgevoerd in negen verschillende landen, zoals uit Japan, Australië en Turkije. Dit is een indicatie van het mondiale karakter van digitale geletterdheid en digitaal burgerschap: alle landen hebben hiermee te maken. Ook waren de meeste studies gericht op het beschrijven en verklaren van *casestudies* rond digitale geletterdheid en/of digitaal burgerschap, en de publieke levenssfeer van individuen (werk, onderwijs, gezondheidszorg, maar bijvoorbeeld ook toerisme). In slechts enkele gevallen werd geprobeerd om voorspellende factoren te determineren voor bijvoorbeeld leergedrag en de tevredenheid van gebruikers van een *blended learning* module. Studenten vormden de grootste doelgroep in de steekproef: bestaande literatuur bestudeert digitaal bewustzijn voornamelijk binnen de context van het (formeel) onderwijs. De meeste studies werden uitgevoerd in de context van het hoger onderwijs. Hieraan gerelateerd was de gemiddelde leeftijd van de deelnemers aan deze onderzoeken 33 jaar (minimumleeftijd: 14,5 jaar; maximumleeftijd: 49 jaar). Dit geeft aan dat meer onderzoek gewenst is naar de ontwikkeling van digitale geletterdheid en inclusie in andere (leeftijds-)groepen en contexten.

In slechts *één* van de 65 artikelen in de steekproef werd digitaal bewustzijn (“*digital awareness”*) expliciet als term genoemd (Kim & Choi, 2018). Deze auteurs gebruikten een vragenlijst met items gericht op de ethische kant van digitale omgevingen. Een van de items – vrij vertaald als “studenten moeten zich *bewust zijn* van de verplichtingen die anderen opdragen in een online digitale omgeving en deze verplichtingen opvolgen” – kwam het dichtst bij digitaal bewustzijn. Wel werden bewustzijn en aanverwante termen genoemd in wetenschappelijk onderzoek over digitale geletterdheid en digitaal burgerschap. Vervolgens is onderzocht welke bevorderende en belemmerende factoren alsmede intra- en interpersoonlijke kenmerken er in studies zijn gevonden die zouden kunnen bijdragen aan het ontwikkelen van digitaal bewustzijn of dat juist bemoeilijken. Dit zou kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van een meetinstrument en interventies om het digitale bewustzijn van burgers te verhogen.



Digitale geletterdheid en bewustzijn

Digitale geletterdheid kan worden omschreven als de mate waarin individuen digitale technologie kunnen gebruiken om verschillende typen informatie, afkomstig van diverse digitale bronnen, op een goede manier te kunnen vinden, beoordelen, produceren en communiceren (Gilster, 1997; Heitin, 2016). Deze definitie was in eerste instantie gebaseerd op het gebruik van computers, maar is breder toepasbaar op meer digitale technologieën, zoals smartphones en tablets. Als een individu digitaal geletterd is, heeft deze voldoende kennis en kunde in huis om mee te draaien in een digitale en gemediatiseerde samenleving. Iemand heeft basiskennis en functionele vaardigheden zoals hoe een computer opgestart en afgesloten kan worden, en hoe je met programmatuur werkt. Dit kan bijvoorbeeld gaan om het maken van een Word-document, het bewerken van foto's, het spelen van games of het bekijken van YouTube-video's. Ook weet een digitaal geletterd individu om te gaan met (sociale) media en kan hij of zij bijvoorbeeld videobellen, appen, berichten maken op Facebook of een TikTok delen. Aanvullend heeft een digitaal geletterde persoon kritische vaardigheden die hem of haar in staat stellen om op een verantwoorde en veilige manier online te gaan. Hij of zij weet dan bijvoorbeeld hoe je het beste informatie kunt opzoeken op het internet en houdt daarbij rekening met de betrouwbaarheid van bronnen, hoe recent de gedeelde informatie is en welke informatie nog ontbreekt. Deze kritische vaardigheden stellen iemand ook in staat om kritisch na te denken over gebruikte technologieën, hun kansen, mogelijkheden en risico's, en de effecten die technologieën hebben in de publieke wereld en het dagelijks leven.

Tabel 1
Overzicht geletterdheden in relatie tot digitale technologie

Geletterdheden gericht op:		
Computers	Advertenties	Technologie
Internet	Media	Web
Games	ICT	Informatie
Televisie	Digitale ICT	Films
Nieuws	Digitale informatie	Bibliotheken
Software	Digitale media	Gezondheid
Communicatie	Visuele aspecten	Sociale netwerken
Wiskunde	Kritisch redeneren	Kritische digitale geletterdheid
Vrijheid van expressie	Vrijheid van informatie	Procedurele aspecten
Transculturele aspecten	Socio-emotionele aspecten	Audiovisuele aspecten
Gezondheidsverzekeringen		

Bron: steekproef van 65 studies, 2016-2021 (zie Brummer & Broersma, 2021a)

Digitale geletterdheid wordt op verschillende manieren uitgewerkt in wetenschappelijk onderzoek. Dit gebeurt in een *reeks* geletterdheden (of dimensies). Zo wordt digitale geletterdheid soms ingevuld als multimediageletterdheid (Lanham, 1995), als informatiegeletterdheid (Fieldhouse & Nicholas, 2008), of als mediawijsheid (Buckingham, 2006). Daarnaast worden in de wetenschappelijke literatuur soms gerelateerde termen gebruikt om bepaalde onderdelen of aspecten van digitale geletterdheid uit te lichten. In Tabel 1 staan de overige

geletterdheden die binnen verschillende uitwerkingen van digitale geletterdheid in de wetenschappelijke literatuur rond dit onderwerp genoemd werden. Het is een breed overzicht dat duidelijk maakt dat er in de literatuur geen overeenstemming bestaat over deze concepten. Veelal worden ze pragmatisch gebruikt, afhankelijk van de wetenschappelijke discipline, het domein of de technologie waar het onderzoek zich op richt, en de vraagstelling van het onderzoek (zie ook Mensonides et al., 2021).

Digitaal burgerschap en bewustzijn

Digitale geletterdheid is een voorwaarde voor digitaal burgerschap (Frau-Meigs et al., 2017). De functionele en kritische vaardigheden die de kern vormen van digitale geletterdheid, zoals het versturen van e-mails, plaatsen van tweets of het schrijven van een blog (Jones & Mitchell, 2016), maken het voor individuen mogelijk om zich in een digitale samenleving te verhouden tot anderen en tot de publieke zaak. Digitaal burgerschap is gericht op het ontdekken en creëren van een eigen identiteit, en op de rol als burger in de samenleving (Hintz et al., 2018). Dit gebeurt door het ondernemen van digitale activiteiten zoals bijvoorbeeld het digitaal ondertekenen van een petitie om te protesteren tegen politieke of bestuurlijke beslissingen of het delen van politieke gedachten op sociale media.

Een bekend raamwerk om digitaal burgerschap in te plaatsen bestaat uit drie doelen: (a) respecteren, (b) onderwijzen, en (c) beschermen (Ribble, 2007). Deze drie doelen zijn elk op te delen in een drietal elementen. *Respecteren* bestaat uit het hebben van digitale toegang (volledige online deelname in onze maatschappij), digitale etiquette (online omgangsregels en/of -procedures), en digitale wetgeving (online verantwoordelijk voor gedragingen en activiteiten). *Onderwijzen* bestaat uit digitaal kopen (online kopen en verkopen van producten), digitale communicatie (online uitwisselen van informatie), en digitale geletterdheid (het leren over [het gebruik van] digitale technologieën). Tot slot bestaat *beschermen* uit digitale gezondheid en welzijn (fysiek en psychologisch welzijn in een online wereld), digitale rechten en verantwoordelijkheid (eisen en vrijheden in een online wereld), en digitale veiligheid/bescherming (online maatregelen om veiligheid te kunnen garanderen). Kennis en vaardigheden op deze deelgebieden dragen bij aan positieve, digitale ervaringen en benadrukken de gevolgen van die ervaringen voor de burger zelf en anderen.

Digitaal bewustzijn

Alleen als iemand in enige mate digitaal geletterd is en op enig niveau als een digitale burger meedraait in onze samenleving, is het mogelijk voor dat individu om digitaal bewust te worden. Dit betekent dat digitale geletterdheid ook een noodzakelijke voorwaarde is voor digitaal bewustzijn. Een individu is wel of niet digitaal bewust, maar als hij of zij het is kan de kwaliteit van het bewustzijn verschillen tussen individuen. Mensen kunnen dit verder ontwikkelen door zich bijvoorbeeld te verdiepen in digitale technologie en de impact daarvan. Digitaal bewustzijn kan worden gedefinieerd als:

> de mate waarin een individu kritisch kan reflecteren op de kennis en het begrip die nodig zijn voor het huidige, toekomstige en veranderende gebruik van digitale technologieën in het publiek domein en het dagelijks leven (Brummer & Broersma, 2021a)

Het kritisch reflecteren op aspecten van digitale technologieën is een hogere orde denkvaardigheid (Conklin, 2012). Je moet eerst (basale) kennis en kunde vergaren voordat je met een

helikopterblik naar verbanden, oorzaken en gevolgen kunt kijken. Deze kennis kan worden ingedeeld in een viertal typen: declaratief (wat?), structureel (wat?), procedureel (hoe?) en conditioneel (waarom en/of wanneer?).

- *Declaratieve kennis* draait om specifieke kennis over een bepaald onderwerp.
- *Structurele kennis* gaat over een verzameling van declaratieve kennis en de verbanden daartussen: hoe al die verschillende puzzelstukjes in elkaar passen. Dit type kennis beantwoordt een reeks wat-vragen.
- *Procedurele kennis* verwijst naar kennis, begrip en inzicht over hoe een individu bepaalde zaken gedaan krijgt, bijvoorbeeld door het inzetten van strategieën.
- Tot slot verwijst *conditionele kennis* naar kennis over wanneer die strategieën gebruikt kunnen worden. Naast een wanneer-vraag kan conditionele kennis ook een antwoord geven op een vraag naar oorzaken en gevolgen, de waarom-vraag.

De twee onderstaande vereenvoudigde voorbeelden laten zien dat deze typen kennis samenhangen en soms moeilijk van elkaar te onderscheiden zijn.

Het opladen van een iPad zal voor veel burgers gesneden koek zijn, maar tegelijkertijd bezit niet iedereen deze elementaire vaardigheid. Stel, iemand wil een iPad gebruiken om een aankoop te doen in een webwinkel, maar deze gaat niet aan na het indrukken van de aan-knop. De functie van de knop (en hem herkennen) is een stukje declaratieve kennis. Dat een iPad niet aangaat kan verschillende oorzaken hebben, waaronder een lege accu. Dit vergt een antwoord op een waarom-vraag en is dus conditionele kennis. Onafhankelijk van de situatie moet een lege accu geladen worden voor gebruik. Dit nieuwe stukje declaratieve kennis kan worden toegevoegd aan de situatie. Door het combineren van de stukjes declaratieve kennis wordt duidelijk dat de iPad moet worden geladen door de lader aan de sluiten op de iPad en een stroombron (bijvoorbeeld een stopcontact of powerbank).

Een ander voorbeeld is het posten van een bericht op sociale media. Iemand moet nadenken over wat er in de post moeten komen te staan, voor welke doelgroep dit bestemd is en welk taalgebruik moet worden gebruikt. Aanvullend kan nagedacht worden over welke (relevante) hashtags genoemd kunnen worden. Dit zijn stukjes declaratieve kennis die samen structurele kennis vormen. Daarnaast moet iemand bedenken waarom de post geplaatst wordt (conditionele kennis), hoe hij of zij dit gaat omschrijven en hoe dit eruit gaat zien (procedurele kennis).

In het eerste voorbeeld kan digitaal bewustzijn gericht zijn op de beperkte bewegingsvrijheid indien de lader aan het stopcontact zit, omdat de noodzaak van het laden het individu beperkt. Maar het kan ook gericht worden op de activiteiten die iemand onderneemt op een iPad, zoals in dit voorbeeld online winkelen. Denk bijvoorbeeld aan hoe dit op een veilige manier kan gebeuren door te betalen met verzekerde betalingsmogelijkheden zoals iDEAL of PayPal. Als deze opties beschikbaar zijn bij de ene webshop, zou dit ook bij een vergelijkbare webshop het geval kunnen zijn. Digitaal bewustzijn komt nog specifieker naar voren in het tweede voorbeeld. Hier moet iemand zich bewust zijn van wat er wordt gepost, hoe dit mogelijk ontvangen gaat worden door lezers en hoe zich dit verhoudt tot de talrijke andere berichten die lezers op een dag voorbij zien komen. Aandachtspunten zijn hoe de post past bij de eigen digitale identiteit van het individu en de meer technische kant van het posten, zoals hoe je bij voorbeeld een link of een video toevoegt aan een Facebookbericht.

Convergerende concepten

De baaierd aan geletterdheden die in wetenschappelijk onderzoek en beleid naar voren komt, vertoont een grote overlap en weerspiegelt ook de ontwikkeling van nieuwe technologieën (zie voor een uitwerking Mensonides et al., 2021). Met name digitale geletterdheid, informatiegeletterdheid en mediawijsheid[2] komen veel voor in de steekproef. Er is minder aandacht voor geletterdheden gericht op computers, technologie en ICT, terwijl een groot aantal van de in Tabel 1 genoemde geletterdheden alleen zijdelings aan bod kwam. De vraag is dan wat deze geletterdheden betekenen voor digitaal bewustzijn?

Digitale geletterdheid is omschreven als de mate waarin individuen digitale technologie kunnen gebruiken om verschillende typen informatie, afkomstig van diverse digitale bronnen, op een goede manier te kunnen vinden, beoordelen, produceren en communiceren (Gilster, 1997; Heitin, 2016). Er is een lichte overlap met informatiegeletterdheid dat zich vooral richt op het begrijpen welke informatie nodig is om een probleem op te lossen, het kunnen vinden en beoordelen van die informatie, en die vervolgens analyseren en toepassen (Bruce 1994). Dit betekent dat het digitale bewustzijn van een individu gericht kan zijn op verschillende handelingen en typen informatie, afkomstig van verschillende bronnen, gericht op specifieke contexten om bepaalde doelen na te streven. Bewustzijn is ook onderdeel van mediawijsheid dat tegenwoordig onderdeel is van het curriculum (Kwartiermakersgroep Mediawijsheid, 2008) en zich richt op de mate waarin een individu in staat is om media en informatie te maken, analyseren en evalueren in verschillende contexten (Livingstone, 2004). Mediawijsheid is in de eerste plaats gericht op de rol van media in de maatschappij, de positie van individuen ten opzichte van media-aanbieders en de dubbele rol van individuen als mediaconsumenten en -producenten. Digitaal bewustzijn omvat ook dit aspect, maar richt zich op alle digitale technologieën.

In de context van digitaal burgerschap gaat de meeste aandacht uit naar digitale communicatie. Digitaal bewustzijn kan dan worden gericht op het bewust gebruik van digitale communicatiemiddelen, de gevolgen ervan voor de verschillende gebieden in het leven van een individu, en de kansen en mogelijkheden die deze middelen bieden. Geletterdheden die minder in de wetenschappelijke literatuur voorkomen, zoals geletterdheden gericht op gaming en advertenties, zijn inhoudelijk interessant omdat ze kunnen bijdragen aan de omschrijving en uitleg van digitaal bewustzijn. Zo heeft gaming-geletterdheid betrekking op de vaardigheid om te gamen en hoe games in elkaar zitten, maar ook op de impact daarvan op het individu (Zagal, 2008). Veel geletterdheden zijn gelinkt aan elkaar. Voor digitaal bewustzijn als begrip betekent dat dat het gericht kan zijn op of aspecten kan bevatten van elke geletterdheid die gerelateerd is aan digitale technologie (zie Tabel 1), ongeacht hoe gedetailleerd deze zijn uitgewerkt in wetenschappelijke literatuur.

De mate waarin een individu kan deelnemen in de digitale samenleving wordt, zoals Helsper (2012) uiteenzet in haar *Corresponding Fields Model*, bepaald door het maatschappelijk kapitaal en de digitale *resources* die iemand heeft. Dit eerste omvat persoonlijke, sociale, politieke, culturele en economische factoren of hulpmiddelen. Waar persoonlijke factoren gerelateerd zijn aan het individu en verwijzen naar persoonlijke kenmerken zoals betrokkenheid, zelfeffectiviteit en welzijn, verwijzen sociale factoren naar de netwerken die iemand heeft, bijvoorbeeld op grond van afkomst, werk of door opleiding (Coleman, 1990 in: Helsper, 2008). Politieke factoren geven aan in hoeverre burgers kunnen deelnemen aan politieke processen, zoals stemmen en digitaal activisme (Helsper, 2008). Culturele factoren relateren aan iemands normen en waarden, terwijl economische factoren te maken hebben met het

[2]De directe vertaling van *media literacy* is media geletterdheid, echter in Nederland wordt de term mediawijsheid veelvuldig gebruikt.

inkomen en carrière- en onderwijskansen, oftewel de sociaaleconomische status van het individu. Het al dan niet bezitten van sociaal, persoonlijk, politiek, cultureel en economisch kapitaal beïnvloedt de mate van in- of exclusie in de digitale samenleving. Weinig kapitaal leidt tot een lagere mate van of het ontbreken van digitaal bewustzijn, maar kan tegelijkertijd ook een stimulerende rol spelen bij de motivatie om deze te ontwikkelen.

Digitale *resources* bestaan uit vaardigheden, toegang tot ICT (zowel tot internet als apparatuur en platformen), attitudes (gericht op de algemene houding ten opzichte van ICT, het reguleren van ICT en het belang van ICT), en de aard en mate van betrokkenheid bij ICT (Helsper, 2008). Vaardigheden refereren naar het kunnen werken met verschillende digitale technologieën. Ze kunnen worden onderverdeeld in functionele en kritische vaardigheden. Waarbij voor de eerste het *doen* centraal staat (uiteenlopend van basisvaardigheden tot ingewikkelde creatieve digitale vaardigheden), draait het tweede om kritisch *reflecteren* op het gebruik en de impact van digitale technologie. Kortom, des te beter men functionele en kritische vaardigheden beheerst, des te groter het digitaal bewustzijn in het algemeen zal zijn.

Toegang tot digitale technologieën wordt in de literatuur nog steeds benoemd als een belangrijke voorwaarde voor digitale geletterdheid en digitaal burgerschap. *Hands-on* ervaring met digitale technologie is hiervoor een vereiste. Hoewel er in Nederland nog steeds burgers zijn die in het geheel geen toegang hebben tot het digitale domein, gaat het tegenwoordig meer om in welke mate mensen toegang hebben. Burgers kunnen bijvoorbeeld wel een smartphone hebben, maar voor toegang tot internet of het printen van documenten afhankelijk zijn van bijvoorbeeld de bibliotheek. Een ander voorbeeld is dat smartphonebezitters een pc of laptop nodig kunnen hebben voor het invullen van overheidsformulieren, maar daar niet altijd over beschikken (Helsper, 2008; Jaeger et al., 2012; Goedhart et al., 2019). Toegang is indirect een voorwaarde voor digitaal bewustzijn. Ervan uitgaande dat de meeste burgers toegang hebben tot digitale technologieën, hoe beperkt ook, betekent dit ook dat de meerderheid van hen potentieel digitaal bewust kan worden. De mate van toegang en gebruik heeft hierbij waarschijnlijk invloed op de mate van digitaal bewustzijn.

De locatie en context van gebruik hebben een bepalende invloed op de verwerving van digitale vaardigheden. Zo kan een individu thuis in zijn of haar eigen tempo en onder zijn of haar eigen voorwaarden leren omgaan met digitale technologieën, zonder dat er iemand meekijkt of ingrijpt (Buckingham, 2006). Jongeren hebben baat bij *eigen* toegang tot digitale technologieën om vaardigheden te ontwikkelen door het zelf ontdekken hoe alles werkt en wat de beste aanpak is. Tot slot hebben we toegang tot verschillende platformen en technologieën. Denk bijvoorbeeld aan digitale televisie, intelligente meters in en rondom het huis, gezondheidsapps die middels een geplaatste sensor allerlei metingen uitvoeren, en game consoles (Helsper, 2008). De doeleinden van deze digitale technologieën, inclusief het gebruik en de gevolgen daarvan op kleine en grote schaal, beïnvloeden (de vorming van) iemands digitaal bewustzijn.

Hoewel er (nog) geen consensus bestaat welke attitudes positief bijdragen aan digitale geletterdheid en digitaal burgerschap (zie Helsper, 2008), zijn er een drietal houdingen die als belangrijk worden gezien. De algemene houding van een persoon ten opzichte van ICT bepaalt hoe hij of zij kijkt naar de effecten van ICT op de maatschappij, het individu en interacties (Yang & Lester, 2003). Daarnaast is het reguleren van internettoegang, het beschermen van persoonsgegevens en de invloed ervan op participatie in de maatschappij door het individu van belang voor digitaal bewustzijn. Dit vormt een essentiële basis voor digitaal bewustzijn omdat deze regulatie vraagt om het kritisch analyseren van en reflecteren op activiteiten omtrent internetgebruik. Tot slot vraagt digitaal bewustzijn om het kunnen reflecteren op het nut van digitale technologie in iemands dagelijks leven. Het belang dat iemand hecht aan digitale technologieën in het dagelijkse leven bepaalt hoe hij of zij daarmee

om zal gaan. Daarnaast wordt de rol van digitale technologieën bepaald door culturele en sociale factoren, zoals gender en etniciteit (Cummings & Kraut, 2002). Groepsidentiteit hangt nauw samen met het gebruik van digitale technologieën; verschillende groepen mensen zullen meer, minder of anders gebruik maken van digitale technologieën. In het verlengde hiervan zal het digitaal bewustzijn van individuen binnen, maar ook tussen, groepen kunnen verschillen.

Stimulansen en belemmeringen voor digitaal bewustzijn

In het literatuuronderzoek zijn een groot aantal factoren te onderscheiden die digitaal bewustzijn kunnen bevorderen dan wel belemmeren. Deze zijn primair gericht op digitale geletterdheid of burgerschap, maar kunnen ook, in het verlengde daarvan, digitaal bewustzijn bevorderen of belemmeren. Tabellen 2 en 3 geven respectievelijk bevorderende en belemmerende factoren weer die voorkwamen in de steekproef. Daarnaast zijn persoonlijke kenmerken belangrijk bij de ontwikkeling van digitaal bewustzijn. Dit geldt niet alleen voor “lerende individuen”, maar ook voor bijvoorbeeld docenten of instructeurs. Zij kunnen door bijvoorbeeld op betrokken en enthousiaste wijze leerstof te delen zorgen voor een omgeving waarin het individu digitaal bewust kan worden gemaakt (zie bijvoorbeeld Podorova et al., 2019).

Daarnaast is het bevorderen van cognitieve, metacognitieve en managementstrategieën van belang om digitaal bewustzijn te vergroten (zie Kim, 2017). Cognitieve strategieën zijn doelgericht. Na het kopen van een nieuwe smartphone moet iemand bijvoorbeeld leren hoe het nieuwe apparaat werkt. Hierbij analyseert en selecteert het individu welke stappen daarvoor nodig zijn en herhaalt hij of zij deze stappen totdat hij of zij een handeling beheerst. Metacognitieve strategieën worden toegepast bij, bijvoorbeeld, het plannen van activiteiten, het monitoren van begrip of kennis, en het reguleren van andere strategieën. Tot slot vormen managementstrategieën een bevorderende factor, zoals het investeren van tijd en moeite en het zoeken van hulp of feedback. Hierbij wordt de link gelegd tussen digitale technologieën en de sociale context waarin die opereren.

Belemmerende factoren zijn met name overtuigingen over digitale technologieën (English, 2016; zie ook de bevindingen in hoofdstuk 3 van dit rapport). Angst voor het gebruik van technologie en angst om fouten te maken is een belangrijke belemmering. Niet iedereen ziet daarnaast het nut in van digitale technologieën in bijvoorbeeld het onderwijs. Zo’n overtuiging kan ertoe leiden dat gebruik zonder verder nadenken wordt afgewezen. Overigens kan dit ook een teken van digitaal bewustzijn zijn, zolang er een beredeneerde afweging wordt gemaakt: niet in alle situaties zijn digitale middelen immers effectief. Aanvullend kunnen aspecten als motivatie (de verwachte waarde van digitale media voor het uitvoeren van een bepaalde taak en zelfeffectiviteit met betrekking tot digitale technologieën) en overmoed in het gebruiken van digitale technologieën een barrière vormen, waardoor het individu uiteindelijk er geen gebruik meer van maakt. Hoe meer belemmerende factoren iemand ervaart, hoe kleiner de kans is dat hij of zij digitale bewustzijn ontwikkelt. Als iemand echter in staat is om bevorderende en belemmerende factoren in zijn of haar dagelijks leven te benoemen, en hun rol en invloed te omschrijven, kan voorzichtig worden gesteld dat iemand digitaal bewust is.

Tabel 2
Bevorderende factoren voor de ontwikkeling van digitaal bewustzijn

Toenemend gebruik van ICT	Digitaal burgerschap	Kritisch denken
Toegang tot ICT	ICT-training	Functionele opvoedstijlen
Infrastructuur	Moreel oordelen	Betrokkenheid
Technische vaardigheden	Strategieën	
Reflecteren		

Bron: steekproef van 65 studies, 2016-2021 (zie Brummer & Broersma, 2021c)

Tabel 3
Belemmerende factoren voor de ontwikkeling van digitaal bewustzijn

Gebrek aan infrastructuur	Gebrek aan vaardigheden	Cyberpesten
Geen toegang	Zelfeffectiviteit	Stelen identiteit
Gebrek aan gebruik ICT	Negatieve ervaringen	Cyberfraude
Geen instructieve ondersteuning/training	Snel veranderende aard van digitale technologieën	Onjuiste informatie
		Online misbruik
Overtuigingen	Gebrek aan motivatie	Overmoed
Onbekwaamheid	Onduidelijke uitleg	Gebrek aan implementatie

Bron: steekproef van 65 studies, 2016-2021 (zie Brummer & Broersma, 2021c)

De rol van het individu

Binnen wetenschappelijk onderzoek naar digitale geletterdheid en digitaal burgerschap is veel aandacht voor de rol van het individu. Individuele kenmerken spelen een essentiële rol bij het verkrijgen van digitaal bewustzijn en de ontwikkeling van de kwaliteit ervan. Ze kunnen opgesplitst worden in *intra*persoonlijke kenmerken die zijn gericht op interne factoren, zoals motivatie en denkvermogen en in *inter*persoonlijke kenmerken die voortkomen uit de relatie met anderen, zoals sociale ondersteuning en normen en waarden. De meerderheid van de geanalyseerde onderzoeken benoemde *intra*persoonlijke kenmerken. Ongeveer de helft besteedde aandacht aan *inter*persoonlijke kenmerken.

Vaardigheden zijn voorbeelden van *intra*persoonlijke kenmerken. In de onderzochte literatuur zijn deze algemene vaardigheden vooral gericht op technische vaardigheden, schrijfvaardigheden, kritische vaardigheden en zogeheten *soft skills*. Zo was reflectie een belangrijk *intra*persoonlijk kenmerk evenals probleemoplossende vaardigheden en besluitvorming. Ook de mate van flexibiliteit in de omgang met digitale technologieën behoort tot de specifieke vaardigheden. Bewustwording omtrent deze vaardigheden is onderdeel van digitaal bewustzijn.

Motivatie en metacognitie zijn volgens de geanalyseerde onderzoeken essentiële *intra*persoonlijke kenmerken. Zowel motivatie als metacognitie bestaan uit meerdere onderdelen. Motivatie is bijvoorbeeld gericht op wilskracht om bepaalde taken af te ronden of hoe men zichzelf of anderen kan motiveren door complimenten te geven, uitleg te geven of verwachtingen uit te spreken. Betrokkenheid, of *gebrek* daaraan, is ook onderdeel van motivatie. Hierbij gaat het enerzijds om hoe mensen zich op een persoonlijk niveau verhouden tot digitale technologieën en anderzijds hoe die betrokkenheid gestimuleerd kan worden in een

educatieve context. De aard, mate en context-afhankelijkheid van betrokkenheid bij digitale technologieën heeft invloed op digitaal bewustzijn.

Metacognitie bestaat uit onder andere het plannen, monitoren en het zelf toetsen. In de literatuur komt de metacognitie van docenten naar voren, die verbeterd kan worden door goed naar het reflectieproces te kijken. Reflectieve processen zijn bepalend voor de invulling van leertaken. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om de frequentie, duur en het doel van het gebruik en hoe digitale technologie het leerproces beïnvloedt. Tabel 4 somt de overige *intra*persoonlijke factoren op die in de wetenschappelijke artikelen werden genoemd.

Tabel 4
Intrapersoonlijk kenmerken die een rol spelen bij de ontwikkeling van digitaal bewustzijn

Houdingen	Geletterdheden	Kritisch denken
Kennis	Evalueren	Strategiegebruik
Prestatie	Verwachtingen	Welzijn
Creativiteit	Aanpassingsvermogen	Zelfvertrouwen
Zelfeffectiviteit	Leerstijlen	Identiteit
Emoties	Meningen/gedachten	Persoonlijkheid
Opvattingen	Kritisch eigenaarschap	Competenties
Ethisch besef	Verantwoordelijkheden	

Bron: steekproef van 65 studies, 2016-2021 (zie Brummer & Broersma, 2021c)

Communicatie is de meest genoemde *inter*persoonlijke factor. In de literatuur wordt communicatie tevens gezien als een belangrijke factor in het ontwikkelen van vaardigheden voor alle burgers en als een belangrijke competentie specifiek voor docenten. Deze aspecten vormen een basis voor digitaal bewustzijn. Juist *inter*menselijke contacten, die nopen tot reflecteren op de positie van een ander en communicatie afstemmen op elkaar, stimuleren een hogere mate van bewustzijn. Een tweede specifieke *inter*persoonlijke context wordt geschetst door ouderschap. De verschillende stijlen waarmee ouders of verzorgers hun kinderen opvoeden bepaalt hoe en in welke mate de kinderen in contact komen met digitale technologieën. Dit is een aspect waar we in het volgende hoofdstuk verder op ingaan. Tabel 5 geeft de overige *inter*persoonlijke kenmerken weer.

Tabel 5
Interpersoonlijke kenmerken

Communicatie	Autonomie	Gemeenschap
(Sociale) Interacties	Relaties	Samenwerking
Netwerk	Sociale vaardigheden	Gevoelens met betrekking tot het behoren tot een groep
Teamwork	Co-constructie	

Bron: steekproef van 65 studies, 2016-2021 (zie Brummer & Broersma, 2021c)

Het meten van digitaal bewustzijn

Er bestaat nog geen instrument voor het meten van digitaal bewustzijn. Daarom is aanvullend aan het systematische literatuuronderzoek in de wetenschappelijke literatuur gezocht

naar bestaande meetinstrumenten voor digitale geletterdheid en digitaal burgerschap. Deze kunnen ook van nut zijn bij het meten van digitaal bewustzijn. In Google Scholar zijn de eerste vijf zoekresultaten geanalyseerd waarin de volgende combinaties van Engelstalige steekwoorden zijn gebruikt: (a) 'digital literacy' AND 'measure*' en (b) 'digital citizenship' AND 'measure*'.

Voor de termen 'digitale geletterdheid en meting' kwamen 32.000 resultaten naar voren, wat betekent dat de huidige zoektocht slechts een zeer kleine greep is uit de bestaande literatuur. Dit betekent ook dat de resultaten en aanbevelingen uit dit literatuuronderzoek voorzichtig geïnterpreteerd moeten worden. In de studies met de gevonden meetinstrumenten werd digitale geletterdheid gemeten op basis van de bekendheid van participanten met woorden die gerelateerd zijn aan digitale geletterdheid. Bekendheid met zulke termen is een bron van declaratieve kennis, wat een basis is voor het digitale bewustzijn van een individu. Deze lijsten met woorden zijn mogelijk ook geschikt voor het meten van digitaal bewustzijn. Binnen de oorspronkelijke onderzoeken, zoals besproken in de artikelen, werden onzinwoorden toegevoegd aan de lijst met woorden om het werkelijke niveau van proefpersonen inzichtelijk te krijgen. Daarnaast geeft deze methode een indicatie van betrouwbaarheid: dat het meetinstrument meet wat het moet meten. Tabel 6 geeft een overzicht van deze woorden. Hoewel deze, gezien de snelle ontwikkeling van technologie, nu gedateerd zijn, geeft het een indruk van hoe een dergelijke aanpak eruit zou kunnen zien (uit Hargittai, 2005, 2009).

Tabel 6
Overzicht woorden gerelateerd aan digitale geletterdheid

Opnieuw laden	Blog	Frames
Uitgebreid zoeken	PDF	Bcc (voor emails)
Bladwijzer	JPG	Favorieten
Spyware	Weblog	Firewall
Voorkeuren voor instellingen	Nieuwsgroep	Tagging
Browsen met tabbladen	Podcasting	Webfeeds
Widget	Malware	Phishing
Cache	Torrent	Wiki
RSS	MP3	Uploaden
E-zine	Banner advertentie	Cookie
.gov	HTML	Zoekmachine
Shareware	Browser	Op afstand inloggen
Boolean zoekstring	ISP	Spam
Natural language	Flaming	XML
Meta-tag	Server	Berichtenthread
Usenet	Openen van bijlagen	Afbeeldingskaart
DNS-parkeren	P3P	Spider
Filteren van software	Modem	

Bron: Hargittai (2005, 2009).

Voor de termen ‘digitaal burgerschap en meting’ kwamen ongeveer 7.000 resultaten naar voren. Ook hier kwamen items naar voren gericht op het hebben van specifieke kennis, zoals weten wat een uitgebreide zoekfunctie in zoekmachines is en hoe bepaalde voorkeursinstellingen ingesteld kunnen worden. Artikelen over digitaal burgerschap verwezen veelal naar het hierboven al genoemde raamwerk van Ribble (2007) waarbij een negental elementen worden onderscheiden binnen de drie grotere doelen van *respect*, *education* en *protect*. De items op de schalen worden gericht op deze elementen. Twee voorbeelditems zijn ‘Ik denk dat mijn internet-gerelateerde aspecten mijn leven beïnvloeden’ en ‘Ik ben voorzichtig met andermans gevoelens als ik online iets schrijf’ (vertaald uit Choi, 2015). Deze items laten zien in hoeverre een individu zich bewust is van de gevolgen van internetactiviteiten op het leven van het individu en laten zien dat online activiteiten, zoals het schrijven, gevolgen hebben voor anderen. Kortom, de items die gebaseerd zijn op het raamwerk van Ribble (2007) vormen een goede basis om een meetinstrument, of een subschaal daarvan, op te zetten voor digitaal bewustzijn. Tevens is het belangrijk om eventuele overlap te vermijden. Dit betekent dat statische toetsen ingezet moeten worden om een betrouwbaar en valide instrument of subschaal te ontwikkelen. Aanvullend kunnen experts worden geraadpleegd om de validiteit van het meetinstrument te waarborgen.

Conclusie en aanbevelingen

In dit onderzoek hebben we een eerste aanzet gedaan om digitaal bewustzijn te definiëren en te conceptualiseren. We hebben vastgesteld dat het concept digitaal bewustzijn betrekking heeft op “de mate waarin iemand kritisch kan reflecteren op de kennis en het begrip die nodig zijn voor het huidige, toekomstige en veranderende gebruik van digitale technologieën in het onderwijs, werk en dagelijks leven”. We maken hierbij onderscheid tussen declaratieve, structurele, procedurele en conditionele kennis. Digitaal bewustzijn veronderstelt dat een individu al toegang heeft tot technologie en in enige mate beschikt over kennis en digitale vaardigheden. Zonder dergelijke *hands-on* ervaring is het heel moeilijk, zo niet onmogelijk, om op zinvolle wijze te reflecteren op het eigen gebruik van digitale technologieën en kansen, gevaren en uitdagingen te onderkennen. Iemand kan bijvoorbeeld op basis van berichtgeving in de media een idee hebben van mogelijke gevaren, maar als hij of zij niet over functionele en kritische vaardigheden beschikt, dan is het veel gevraagd om die gevaren in de dagelijks praktijk ook te herkennen.

De mate waarin mensen gevoelig zijn voor het ontwikkelen van digitaal bewustzijn hangt samen met het maatschappelijke kapitaal en de digitale vaardigheden die men bezit. Hoe hoger die zijn, hoe makkelijker het is om de mate en kwaliteit van digitaal bewustzijn te vergroten. Individuele kenmerken zijn daarbij belangrijk. Intrapersoonlijke kenmerken als motivatie en metacognitie zijn bijvoorbeeld van belang, naast vaardigheden en *soft skills*. Ingrijpen op cognitieve-, metacognitieve- en managementstrategieën biedt handvatten om digitaal bewustzijn te vergroten. Bij interpersoonlijke kenmerken is er een focus op communicatie en ouderschap. Dit benadrukt dat we het verwerven van digitaal bewustzijn niet (alleen) als een persoonlijk proces moeten beschouwen, maar vooral ook als een sociale activiteit. Digitaal bewustzijn krijgt (ook) gestalte in de interactie met anderen.

Doordat digitaal bewustzijn nog onvoldoende is geconceptualiseerd, bestaat nog geen goed instrument om digitaal bewustzijn te kunnen meten. Ons onderzoek, gebaseerd op een systematische review van onderzoek naar het concept bewustzijn in relatie tot digitale geletterdheid en burgerschap, biedt echter wel aanknopingspunten om dit in de toekomst verder te ontwikkelen. Daarbij moet aandacht zijn voor inter- en intrapersoonlijke kenmerken, maatschappelijk kapitaal en digitale *resources*, verschillende soorten kennis en de verschillende maatschappelijke domeinen waarin digitaal bewustzijn een rol speelt. Op basis

hiervan kunnen schalen, sub-schalen en items worden ontwikkeld, statistisch getoetst en gevalideerd.

Hierbij moeten drie zaken in het oog worden gehouden. Ten eerste moet digitaal bewustzijn gezien worden als dynamische begrip. Dit wil zeggen dat het sterk onderhevig is aan de (snelle) veranderingen in digitale technologieën. Een meetinstrument moet met deze veranderingen kunnen meebewegen. Ten tweede moet ervoor worden gewaakt digitaal bewustzijn als een louter persoonlijk kenmerk te zien. Bewustzijn wordt ook opgedaan in relatie tot anderen en binnen de verschillende praktische domeinen in het dagelijks leven (school, werk, gezin, enzovoort) waarin digitale technologieën een rol spelen. Tot slot wordt nooit een optimale staat van bewustzijn bereikt omdat digitale technologie zo snel verandert. Digitaal bewustzijn moet blijvend ontwikkeld worden, een leven lang.

Dit leidt tot de volgende aanbevelingen:

1. Digitaal bewustzijn krijgt een steeds centralere rol in het beleid van de Nederlandse overheid rond digitale inclusie. We constateren dat de term beter geconceptualiseerd dient te worden. Dit komt sturing in het beleid ten goede en draagt bij aan het creëren van effectieve interventies.

2. Digitale geletterdheid is een noodzakelijke voorwaarde voor digitaal bewustzijn. Onderwijs en interventies dienen zich daarom in eerste instantie te richten op digitale geletterdheid en/of digitaal burgerschap alvorens aandacht wordt besteed aan digitaal bewustzijn.

3. Bestaande instrumenten voor het meten van de voorwaarden (i.e., digitale geletterdheid en/of digitaal burgerschap) van digitaal bewustzijn kunnen worden gebruikt om te meten of individuen de potentie hebben om digitaal bewust te worden.

4. De aandacht voor aspecten van digitale geletterdheid en/of digitaal burgerschap in verschillende educatieve contexten maakt het mogelijk om digitaal bewustzijn te integreren in bestaande curricula, trainingen of cursussen door het concept te introduceren en nadrukkelijker bespreekbaar te maken.

5. Digitale geletterdheid en inclusie moeten, net als digitaal burgerschap, worden begrepen als dynamische begrippen die kunnen meebewegen met (snelle) technologische veranderingen. Digitaal bewustzijn moet daarom blijvend, een leven lang, ontwikkeld worden; het is “nooit af”. Dit vergt ook een regelmatige herijking van wat digitaal bewustzijn inhoudt.

6. Het meeste onderzoek vindt plaats onder studenten en leerlingen in de context van onderwijs. Meer (kwalitatief) onderzoek is gewenst naar de ontwikkeling van digitale geletterdheid en inclusie door andere (leeftijds-)groepen en in andere contexten.

7. De ontwikkeling van digitaal bewustzijn moet niet worden beschouwd als een individueel proces, maar vooral als een sociale activiteit. Digitaal bewustzijn krijgt (ook) gestalte in de interactie met anderen. Meer kwalitatief onderzoek is gewenst om meer inzicht te krijgen hoe digitaal bewustzijn gestimuleerd kan worden in sociale contexten zoals het gezin en werk.

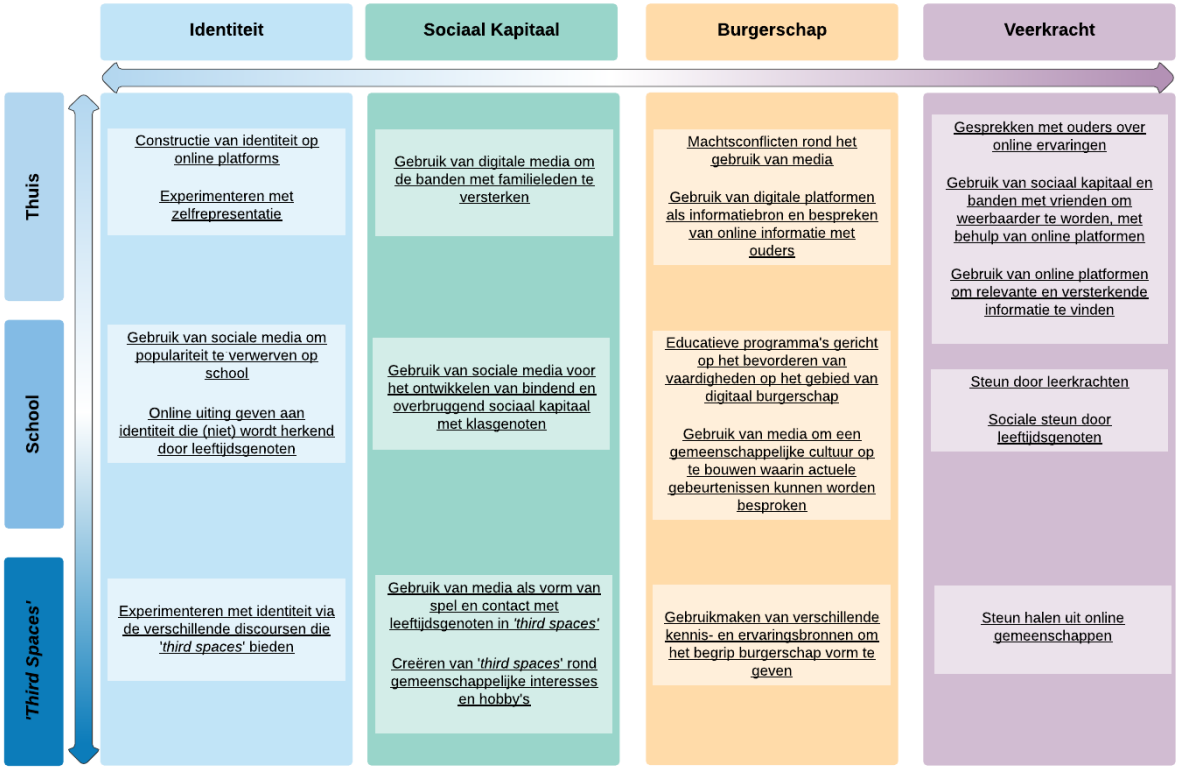
2. Opgroeien met media
Mediagebruik en mediagedrag in de gezinscontext

Het leven van kinderen is ingewikkeld. Ze bewegen zich tussen verschillende contexten, sociale praktijken en discoursen, normen en regels. Thuis hebben ze te maken met andere regels en machtsstructuren dan op school. Op dezelfde manier verschillen de regels tussen sportclubs en buitenschoolse opvang. Kinderen moeten hun gedrag aanpassen wanneer zij van de ene context naar de andere gaan. Hun interacties zijn echter niet beperkt tot één context en de contexten waarin kinderen leven staan niet op zichzelf; deze beïnvloeden elkaar en overlappen elkaar soms zelfs. Digitale media versterken de mogelijkheid tot interactie binnen verschillende contexten, ongeacht de fysieke ruimte waarin men zich bevindt. Kinderen kunnen huiswerk bespreken met leeftijdsgenoten op Facebook, chatten met familieleden terwijl ze op school zitten en online spelletjes spelen met mensen aan de andere kant van de wereld. Door verschillende functies van digitale media te gebruiken, ontwikkelen kinderen digitale geletterdheden die hen helpen vorm te geven aan de contexten waarin zij leven en daartussen te navigeren. Het is daarom belangrijk om deze verschillende contexten mee te nemen wanneer interventies worden ontworpen die kinderen ondersteunen in hun pogingen om digitale vaardigheden te ontwikkelen. Hierbij moet meegenomen worden dat mediagebruik zowel een gesitueerde als een sociale activiteit is.

Mediagebruik is een gesitueerde activiteit (Gee, 2000). Dit betekent dat de manier waarop kinderen media gebruiken afhankelijk is van de context waarin het medium gebruikt wordt. Zo zijn er kinderen die op school hun iPad enkel gebruiken om benodigde informatie te zoeken of de digitale boeken te laden, terwijl dezelfde iPad thuis ook gebruikt wordt om spelletjes te spelen of films te kijken. Niet enkel verschilt het gebruik van verschillende platforms tussen contexten, maar het verschilt per context hoe kinderen betekenis geven aan media. Zo kunnen kinderen een bepaalde tekst verschillend interpreteren afhankelijk van of ze thuis zijn of op school. Hoe kinderen betekenis geven aan het medium en de tekst die het medium produceert is een product van perceptuele, cognitieve en culturele processen. Wanneer de tekst op school wordt getoond, gebruiken kinderen andere vaardigheden voor succesvol gebruik, volgen ze andere processen om betekenis te geven aan de tekst en gebruiken ze de tekst voor een ander doeleinde, dan wanneer ze thuis zouden zijn (Snyder & Prinsloo, 2007). Dit betekent ook dat kinderen digitale vaardigheden per context verschillend ontwikkelen.

Daarnaast is de ontwikkeling van digitale vaardigheden een sociale activiteit. De mediagewoonten van kinderen worden beïnvloed door de mediagewoonten van hun ouders (Edgerly et al., 2018). Zo kan de aanwezigheid van digitale media in het huis en de frequentie van het gebruik van invloed zijn op de digitale vaardigheden die kinderen ontwikkelen. Maar ook buiten het huis gebruiken kinderen media in relatie tot anderen. Kinderen bespreken hun mediagewoonten met klasgenootjes, spelen met elkaar op de computer, helpen elkaar als digitale opdrachten niet lukken en bespreken de dag online met elkaar als ze weer thuis zijn.

Vanuit de kennis dat mediagebruik zowel een gesitueerde als sociale activiteit is, is het conceptueel kader in afbeelding 1 ontwikkeld (zie voor een uitvoeriger bespreking: Mensonides, Van Cauwenberge & Broersma, 2021).



Figuur 1: Conceptueel Kader Ontwikkeling Digitale Geletterdheid

Dit conceptueel kader vertrekt vanuit de contexten waarin kinderen dagelijks met elkaar omgaan, en die dus centraal staan in dit kader; het huis, de school en 'third spaces' (Paus-Hasebrink et al., 2019). 'Third spaces' zijn ruimtes die een brug vormen tussen andere contexten. Het zijn online en fysieke ruimtes waar kinderen kennis en vaardigheden kunnen toepassen die ze thuis of op school hebben ontwikkeld, terwijl ze zich in een ruimte bevinden met andere regels en normen voor communicatie (Yahya & Wood, 2017). Digitale geletterdheidspraktijken binnen en over deze drie contexten worden afgebeeld aan de hand van vier sociale ontwikkelingsprocessen: identiteitsvorming, het opbouwen van sociaal kapitaal, de vorming van burgerschap en het ontwikkelen van veerkracht. In dit kader worden deze processen uitgelicht, omdat ze niet alleen belangrijke facetten zijn van de individuele en sociale ontwikkeling en het welzijn van kinderen (Harms et al., 2018; Lister, 2007; McDonald, 2009), maar ook ten grondslag liggen aan de ontwikkeling van inzichten, praktijken en kennis die van essentieel belang zijn voor een leven lang leren en inclusieve digitale samenlevingen (Van Laar et al., 2017). Hoewel deze contexten en sociale processen een belangrijke rol spelen in de ontwikkelingsprocessen van kinderen, is deze afbeelding niet limitatief en kunnen er voor verschillende doeleinden andere contexten of processen worden uitgelicht.

In dit conceptuele kader zijn noch de contexten, noch de sociale processen rigide. Integendeel, zij zijn vloeiend en beïnvloeden elkaar. Interacties binnen de ene context kunnen interacties in andere contexten beïnvloeden of zelfs met elkaar overlappen. Zoals te zien is in Figuur 1, bevinden verschillende voorbeelden van alledaagse activiteiten met en over media zich op de kruispunten van contexten en sociale processen. Deze activiteiten zijn voorbeelden van interacties die de ontwikkeling van digitale geletterdheid als onderdeel van een gecontextualiseerd sociaal proces kunnen beïnvloeden.

De conceptualisering van digitale geletterdheid als een sociaal proces beïnvloedt de manier waarop actoren in verschillende contexten de ontwikkeling van de digitale geletterdheid van kinderen kunnen ondersteunen. Als we bijvoorbeeld afstappen van een benadering

waarin digitale geletterdheid wordt geconceptualiseerd als een reeks vaardigheden en inzichten, ontstaat er ruimte voor scholen en leerkrachten om de ontwikkeling van kinderen te ondersteunen buiten de vooraf gedefinieerde vaardigheden om. Bovendien laat het gepresenteerde kader de verwevenheid van contexten en sociale processen zien. Wanneer kinderen digitale geletterdheid ontwikkelen, doen ze dat anders in verschillende contexten en veranderen ze strategisch de manier waarop ze media gebruiken, afhankelijk van de context waarin ze zich bevinden. Dit betekent dat kinderen op school andere vaardigheden ontwikkelen dan thuis of met leeftijdsgenoten. Door een vergelijkbare matrix te gebruiken en een holistisch beeld te creëren waarbij verschillende processen en contexten worden meegenomen bij de ontwikkeling van interventies, kunnen interventies beter inspelen op de verschillende ondersteuningsbehoeften die kinderen hebben.

Onderzoeksopzet

Binnen dit project ligt de focus op de gezinscontext van het mediagebruik en mediagedrag van opgroeiende kinderen. De centrale vraag is hoe binnen de context van het gezin, school en de BSO digitale geletterdheid tot stand komt. Het onderzoek beoogt inzichten en handvatten te bieden voor de ontwikkeling van digitale geletterdheid en voor een verantwoorde omgang met digitale media in het dagelijks leven van opgroeiende kinderen. De resultaten zijn gebaseerd op terugkerende bevindingen in (i) de observaties uitgevoerd op de SKSG, (ii) diepte-interviews met 17 kinderen, (iii) interviews met pedagogisch medewerkers, en (iv) elf diepte-interviews met ouders. In dit rapport ligt de nadruk op de laatste data. Het combineren van deze verschillende onderzoeksmethoden en perspectieven van betrokken actoren garandeert echter de betrouwbaarheid van onze bevindingen, en bevestigt dat het – binnen het kader van dit onderzoek – wijd gedragen en belangrijke vaststellingen zijn.

De Covid-19 pandemie heeft grote gevolgen voor de samenleving gehad. Dit heeft ook invloed gehad op dit onderzoek. Door de restricties was de kinderopvang het merendeel van de onderzoeksperiode niet toegankelijk voor de onderzoekers. Ouders waren, gezien de situatie van thuiswerken met (deels) kinderen thuis, terughoudend om deel te nemen aan het onderzoek. Naast observaties en interviews op de SKSG zijn elf diepte-interviews met ouders gedaan, waarbij ook ouders zijn geïnterviewd die geen kinderen op de SKSG hebben. Interviews vonden online plaats, via Skype of Google Meet, en één interview kon face-to-face worden afgenomen. Van zeven ouders is Nederlands de moedertaal, waarbij één ouder aangaf Fries als moedertaal te hebben. Het opleidingsniveau binnen deze groep varieert van mbo tot een universitaire master. Alle ouders wonen samen met een partner en wonen in verschillende provincies van Nederland. Deze ouders hebben allen meerdere kinderen in de leeftijdscategorie van 7 tot 16 jaar.

De volgende thema's zijn tijdens deze gesprekken besproken: (i) mediaregels van ouders, (ii) het mediagedrag en -gebruik van het kind door de ogen van de ouders, (iii) hoe men binnen de gezinscontext van elkaar leert over media, (iv) de invloed van media op de sfeer in huis, (v) contact met andere ouders over mediagebruik en gedrag van kinderen, (vi) de alomtegenwoordigheid van media in het leven van jonge kinderen, (vii) onderwijs en media, en tot slot beknopt (viii) mediagedrag van ouders.

Gezinscontext: onderhandelingen over regels en afspraken

Uit de gesprekken blijkt dat in bijna alle gezinnen een levendig onderhandelingsproces plaatsvindt over wat acceptabele regels zijn rond mediagebruik. Veel ouders hebben vaste momenten waarop kinderen media mogen gebruiken. Voor sommige gezinnen betekent dit een kort moment voor schooltijd. Maar bij de meeste gezinnen is dit moment na schooltijd

tussen het huiswerk en avondeten in. Sommige kinderen mogen niet na het avondeten gamen, omdat dit hun nachtrust negatief lijkt te beïnvloeden. In algemene zin valt de tijdslimiet die kinderen per dag doordeweeks aan vrije tijd aan media mogen besteden in twee blokken in te delen: tussen 30 tot 45 minuten per dag of tussen 60 tot 90 minuten per dag. Ouders bewaken deze tijdslots, bijvoorbeeld door een timer te zetten. Dat geeft kinderen duidelijkheid. “Dat is heel handig”, zoals een van hen zei. “Zijn broertje, die in groep 2 zit, doet het geluid van de timer altijd na, zovan “toeboentkio” (iPhone timer geluidje). Dat vindt B4 ook heel grappig” (interview B4). Andere ouders gebruiken een app om schermtijd te reguleren. Maar dit zijn onderhandelbare grenzen:

> “Ze legt uit dat ze dan vanaf haar telefoon een berichtje stuurt naar haar moeder met daarin een verzoek of ze meer schermtijd mag. Dat krijgt haar moeder dan binnen op haar telefoon of iPad en die kan dat dan toestaan of niet. Meestal gebeurt dat toch wel, zegt ze. Vaak wordt 2 uur toch wel 4 uur ofzo.” (interview C2)

Binnen veel gezinnen worden de vaste tijden wat meer losgelaten en dit lijkt in het weekend soms ook weersafhankelijk te zijn. Binnen deze dataset is één gezin bij wie het maximaal te besteden minuten niet vaststaat.

Ouders die wel kiezen voor vaste momenten en een vooraf bepaalde tijdslimiet geven aan dat dit hun kinderen structuur en duidelijkheid geeft. Dat neemt niet weg dat het hebben van dergelijke regels in veel gevallen discussies oplevert binnen het gezin. Het gaat hier met name om strijd rondom de tijdslimiet van het mediagebruik. In het algemeen geldt dat veel kinderen boos reageren wanneer zij uit hun schermtijd worden gehaald en iets niet hebben kunnen afronden. Dit kan vervolgens de sfeer in huis verslechteren. Binnen één gezin wordt rondom dit thema geëxperimenteerd. Zo hadden de kinderen één zaterdag in de maand geen restricties rondom online mediagebruik, waarna ze de dag erna geen schermtijd mochten hebben. Opvallend was dat twee van de drie kinderen op den duur uit zichzelf stopten en een andere activiteit gingen ondernemen.

Een andere veelvoorkomende reden voor het afbakenen van de schermtijd is dat het als belangrijk wordt gezien dat kinderen zich ook op andere manieren ontwikkelen en tijd besteden aan hobby’s zoals sport, muziek en buiten spelen. Een ouder noemt dat een vaste, afgebakende tijd de enige manier is waardoor haar kind kan stoppen met gamen. Voor game-verslavingsgevoelige kinderen is een afgebakende vaste gametijd belangrijk, zoals in onderstaand geval een limiet van een uur per dag.

> “We hebben van alles geprobeerd. (..) Eerst zeiden we een half uur per dag, en een keer: je moet het vragen tot hoe lang het mag. We hebben met het muntjes systeem gewerkt: je hebt vijf muntjes per week en dat is je gametijd. Nou dan had hij vijf muntjes, één muntje was een uur, vijf muntjes op maandag al gebruikt, en daar had ie de hele week last van. We hebben van alles geprobeerd, maar dit werkt tot nu toe het beste. Maar dan nog zie je dat hij probeert met andere vriendjes te gaan spelen waar ze géén regels hebben. Of andere regels. En dat ‘ie denkt als ik daar nou speel, dan kan ik de hele middag gamen.” (interview ouders E7)

Binnen één gezin worden afspraken rondom mediagebruik nadrukkelijk zoveel mogelijk samen gemaakt. Door gezamenlijk tot regels te komen en overwegingen rondom mediagebruik uit te leggen stellen kinderen binnen dit gezin de regels minder ter discussie.

Andere genoemde regels voor media in huis betreffen de locatie van mediagebruik en de inhoud van het mediagebruik van het kind. Voor kinderen in de basisschoolleeftijd geldt veelal de regel dat zij in gezamenlijke ruimtes media mogen gebruiken en niet op hun eigen slaapkamer. Op deze manier kunnen ouders in de gaten houden wat hun kind online doet. Zoals een ouderpaar aangaf over hun dochter die TikTok filmpjes maakt:

> "ehmm, dus toen heeft ze [het] een tijd in de gang gedaan, en dat mocht uiteindelijk wel van ons. Daar waren we eerst wat op tegen omdat we wel een beetje wilden weten waar ze zelf mee bezig was, maar ze ging er wel op een goeie manier mee om, dus dan zei ik 'nah prima, dan mag het wel even in de gang'." (interview ouders B1)

Deze controle maakt het ook makkelijker voor ouders om betrokken te zijn bij de inhoud die hun kind online ziet. Zij gaan hier vervolgens met elkaar over in gesprek en leren hen zo ook om met ongewenste of spannende content om te gaan. Tieners hebben over het algemeen meer behoefte aan privacy, daarom mag deze leeftijdsgroep vaak wel in hun eigen kamer online media gebruiken.

Een aantal ouders geeft aan dat kinderen eerst toestemming aan hen moeten vragen wanneer zij een nieuwe app willen gebruiken. Op deze manier hopen zij hun kind te beschermen en het gesprek over de verschillende apps aan te gaan. Sommige ouders vinden bijvoorbeeld dat games als Fortnite niet thuis mogen worden gespeeld wegens de hoeveelheid agressie die er naar hun mening in dit spel zit. Daarnaast hebben sommige ouders de afspraak dat ze af en toe in de geschiedenis van de laptop of in de WhatsApp-geschiedenis van hun kind mogen kijken. Op deze manier willen ze bijvoorbeeld controleren of er wordt gepest op WhatsApp, of dat daar ongewenste afbeeldingen worden gedeeld.

> "We controleren wel een beetje het app gedrag af en toe. Van wat er in de groepsapps wordt gezet omdat er ook weleens [een] wat, nou ja, ruzieachtige sfeer kan ontstaan, zeg maar. Dat hebben we met mijn oudste dochter ook wel gehad, dus we checken af en toe wel wat er bijvoorbeeld in WhatsApp, wat ze daar allemaal in zetten, enzo." (interview ouders C3)

Ouders kijken ook in de geschiedenis om te kijken welke websites of platformen de kinderen bezoeken en of die geschikt zijn voor de kinderen.

Sommige ouders vinden het lastig te bepalen in hoeverre er nog mag worden mee gekeken in de apparatuur van tieners. Eén ouder stipt aan dat ze vanaf een bepaalde leeftijd te maken krijgen met de privacywetgeving, waarbij je als ouder louter door middel van gesprek het mediagebruik en gedrag kunt bespreken. Een andere ouder geeft aan dat haar tiener het niet prettig vindt als haar ouders in haar smartphone kijken omdat zo ook de privacy van haar vrienden in het geding komt. De meeste kinderen die gebruik mogen maken van sociale media mogen hun account niet openbaar zetten, dit is ter bescherming van het kind. Voor sommige ouders is het soms lastig te bepalen hoe ver kinderen hierin mogen gaan. Deze ouders willen enerzijds rekening houden met de wensen van het kind die bijvoorbeeld het account graag openbaar zet om zo meer volgers te kunnen krijgen, anderzijds hebben de ouders hier zelf ook een visie op, welke zij soms ook vergelijken met die van andere ouders. Zoals een ouder aangaf over het TikTok account van hun dochter:

> “Die wilde ze dan echt openbaar zetten want dan kreeg ze heel veel volgers. Toen hadden we wel een poosje een discussie daarover. Van ja, wat is dan eigenlijk belangrijk? Toen hebben we het er ook wel over gehad waarom wij dus niet willen dat ze gewoon maar alles openbaar zet.” (interview E1)

Het voortdurend onderhandelen over regels en afspraken rond mediagebruik leidt bij ouders regelmatig tot twijfel. Zij geven aan het lastig te vinden om te bepalen wat bijvoorbeeld een goede hoeveelheid schermtijd is, welke sociale media en games kinderen mogen gebruiken, en of profielen openbaar mogen zijn of niet. Sommige ouders zijn overtuigd van hun eigen opgezette mediaregels waar andere ouders zich weleens afvragen hoe hun mediaregels zich verhouden tot de mediaregels van andere ouders.

> “Het is zó alom aanwezig, dat je heel erg moet en omdat heel veel ouders, iedereen geeft een eigen invulling eraan. Dat ik het wel lastig vind om je eigen koers te blijven varen. En nou is onze koers wel heel duidelijk en die pakken we ook strak. Maar het zorgt er wel voor... Bij andere gezinnen zijn dingen toch anders, dan moet je wel sterk in je schoenen staan.” (interview ouder E7)

Hier wordt echter niet regelmatig met andere ouders over gesproken. Een extra reden hiervoor is de coronaperiode, waardoor zij door het thuisonderwijs minder contact met andere ouders op het schoolplein konden hebben. Voor de coronaperiode werd er door sommige ouders wel onderling overlegd over de omgang met nieuwe platformen. Door de verschillende visies van ouders rondom schermtijd ontstaan soms lastige situaties waarbij kinderen niet meer thuis willen spelen maar alleen bij het vriendje waar een langere achtereenvolgende periode mag worden gegamed. Ook is er sprake van kinderen die eerst bij het ene huis spelen en daarna bij het andere huis, zodat zij op deze manier langer kunnen gamen. Een goede oplossing werd geboden door een ouder die de starttijd van het gamen afstemde met een andere ouder, waardoor de kinderen niet van huis naar huis konden gaan om de zo de hele middag te kunnen gamen.

Wat heldere en vaststaande afspraken maken ook lastig maakt, is dat in de context van het dagelijks leven pragmatisch handelen soms gewenst is. Bijvoorbeeld als kinderen ziek thuis zijn en ouders moeten werken, of als ze even geen zin hebben om de discussie aan te gaan. Zoals een alleenstaande moeder zegt:

> “Dus het komt wel allemaal op mij aan. En ik ben niet zo consequent, en af en toe ook wel moe uit het werk enzo, dus dat is wel heel lastig. En [dochter van negen] is wel een druktemaker, dus dan ben ik geneigd om haar meer daarop te laten omdat ik dan even tot rust kan komen.” (interview ouder C2)

Tegelijkertijd veranderen met het opgroeien van kinderen niet alleen de sociale contexten waarin ze verkeren, maar ook het media-aanbod verschuift mee met hun leeftijd. Welke apps en content populair zijn in groep vijf, en welk mediagedrag sociaal acceptabel is in relatie tot dat van andere kinderen, verschilt hemelsbreed met de situatie drie jaar later in groep acht. Ouders voelen zich soms onzeker over het omgaan met nieuwe situaties die ontstaan wanneer kinderen ouder worden. Wat sta je hierbij wel en niet toe?

Dit betekent dat niet zozeer belangrijk is welke regels ouders precies hanteren, maar dat er een gesprek plaatsvindt over waar regels en afspraken over zouden moeten gaan en waarom deze belangrijk zijn. Juist door dat voortdurende onderhandelingsproces worden kinderen digitaal geletterd en wordt digitaal bewustzijn aangewakkerd. Tegelijkertijd heeft het

eenzelfde effect bij ouders, omdat zij gedwongen worden om te reflecteren op wat zij acceptabel mediagedrag vinden; niet alleen bij hun kinderen, maar vaak ook bij henzelf. Verschillende ouders vinden het belangrijk dat hun eigen mediagedrag enigszins past bij de regels die zij hebben opgesteld voor hun kinderen. Wanneer de kinderen bijvoorbeeld aan tafel geen smartphone mogen gebruiken, proberen zij dat zelf ook niet te doen. Opvallend is dat kinderen hun ouders hierop aanspreken wanneer zij wegens werk of familiegebeurtenissen hun smartphone wel meenemen aan tafel. Sommige ouders benoemen dat hun kinderen het als oneerlijk ervaren wanneer de ouder wel een groot gedeelte van de dag de smartphone erbij pakt, terwijl het kind een vooraf vastgestelde tijdslimiet heeft. Het lijkt voor de onderlinge verstandshouding goed te zijn om als ouder het goede voorbeeld te geven bij het opstellen en uitvoeren van regels rondom mediaopvoeding. Zoals de moeder van een negenjarig meisje zegt:

> "Ja, wij hebben het er best wel vaak over en ook wel samen plannetjes gemaakt, hè. Zo van nou: wat vind jij dan reëel. Of wat zou jij dan willen ofzo, zeg maar." (interview ouder C2)

Door een voortdurend gesprek te hebben over mediagedrag en dat aan de hand van concrete voorvallen te bespreken, leren kinderen van ouders en ouders van hun kinderen.

Context van school en de kinderopvang

Kinderen leren ook op school en op de kinderopvang met media om te gaan. De regels zijn hier anders dan thuis en verschillen ook van elkaar. Ouders, leerkrachten en pedagogisch medewerkers vinden dat ze verschillende taken en verantwoordelijkheden hebben: "school is school en thuis is thuis", zoals een ouder zei (interview ouder E2). Dat heeft te maken met de context: waar kinderen op school met name een curriculum doorlopen en doorlopend lessen hebben, kunnen zij op de naschoolse opvang spelen en *chillen*, maar wel in een "rijke leer- en leefomgeving" waarin ook activiteiten worden aangeboden. Het is, zoals een pedagogische medewerker het mooi verwoordt (interview A), "de overbrugging van school naar thuis". Waar leerkrachten primair gericht zijn op het overbrengen van de stof, ook waar het gaat om mediawijsheid, zijn pedagogisch medewerkers vooral bezig met de kinderen te begeleiden in hun onderlinge spel.

> "Wij zijn geen onderwijsinstelling hè, we zijn een opvang dus, tuurlijk we bespreken wel dingen met kinderen, maar wij hebben niet leerdoelen of iets dergelijks dus daar doen we niet aan. (...) Ja wel, wel leerdoelen in de zin van hoe kinderen met elkaar omgaan. (interview PM B)

Hoewel de kinderopvang een organisatiebreed mediabeleid heeft, worden concrete regels per locatie vastgesteld om zo recht te doen aan de specifieke situatie daar. Hoe centraal media staan is afhankelijk van de vestiging. Op de natuur-BSO, midden in het Stadspark, gaan kinderen bijvoorbeeld veel naar buiten om te spelen en te bewegen en op een andere vestiging, in het gebouw van De Jonge Onderzoekers, staan wetenschap en techniek centraal. Op andere locaties is er minder ruimte voor buiten bewegen of voor bijzondere activiteiten. In zijn algemeenheid geldt dat media daar dan centraler staan, bijvoorbeeld in de vorm van computers, een Xbox of een Wii waar kinderen op kunnen gamen. Overal is het beleid dat kinderen per week een beperkt aantal minuten schermtijd krijgen (meestal 30), wat wordt bijgehouden op lijsten. Verder zijn er regels dat ze niet mogen meekijken als andere kinderen

spelen. Op sommige locaties mogen kinderen geen persoonlijke media, zoals een smartphone, meebrengen, waar dit op andere locaties wel het geval is.

Kinderen hebben baat bij duidelijke afspraken over en restricties omtrent media die gelden voor iedereen in de groep (zie ook: Broersma et al., 2020). Als deze gedragen worden door de volledige groep zorgt dit ervoor dat, in de meeste gevallen, kinderen de individuele schermtijd die is afgesproken, respecteren. Bovendien controleren ze elkaar tijdens het mediagebruik zonder tussenkomst van de pedagogisch medewerker. Bijvoorbeeld, op één locatie wordt het gebruik van de Playstation die zich in een open maar niet-centrale ruimte bevindt enkel georganiseerd met behulp van een wekker die de individuele speeltijd van kinderen bijhoudt. Dit verloopt probleemloos. Op deze manier controleren kinderen elkaars mediagebruik. Daarnaast is het ook belangrijk dat er een vertrouwensband is met de pedagogisch medewerkers zodat kinderen hen actief informeren wanneer er toch problemen zijn. Deze restricties aan mediagebruik leren kinderen om op een gezonde (met aandacht voor andere activiteiten die rondom hen gebeuren) en sociale (met aandacht voor andere kinderen) manier met media om te gaan.

Het is belangrijk dat kinderen zich veilig voelen om met pedagogisch medewerkers te praten over media: over hoe en met wie ze media gebruiken, over onprettige ervaringen en problemen die ze hebben gehad bij het gebruiken van media en hoe ze hiermee kunnen omgaan. Praten over media helpt kinderen in het ontwikkelen van digitale vaardigheden: ze horen en leren van elkaars ervaringen en kennis, ze ontwikkelen een ruimer begrip van media, inclusief de gevaren en mogelijkheden die media met zich meebrengen, en ze helpen elkaar bij het oplossen en omgaan met mediagerelateerde problemen. Tevens creëert het samen praten over media een omgeving waarin pedagogisch medewerkers als aanspreekpunt en vertrouwenspersoon kunnen optreden. Omdat veel van het mediagebruik van kinderen online plaatsvindt en niet meteen zichtbaar is, is het belangrijk dat kinderen zelf pedagogisch medewerkers opzoeken wanneer ze geconfronteerd worden met onveilig, asociaal, en/of ongezond mediagebruik in hun omgeving.

Het zelfstandig verkennen van media met ad hoc begeleiding van en terugkoppeling naar pedagogisch medewerkers helpt kinderen in het ontwikkelen van digitale vaardigheden. Dit blijkt in het bijzonder bij het ontwikkelen van strategieën voor het leren omgaan met en vinden van oplossingen voor problemen die ze, bijvoorbeeld, online tegenkomen (denk aan schadelijke media-inhouden, online pesten, hacken van sociale media profielen, etc.). Kinderen vragen zelf pedagogisch medewerkers om advies en hulp wanneer ze geconfronteerd worden met een mediasituatie waar ze niet meteen raad mee weten.

> “Het is open, ja. En dat is het stukje vertrouwen. En dat ze onze hulp inroepen van: “hé ik zie wat”. En ik hoop van harte... Ik vind, ik kan ze niet overal voor beschermen. We kunnen ze wel helpen, met praten en sturen, en hierin begeleiden. En ik hoop dat dat thuis ook gebeurt. Dat is hoe ik het graag zou zien.” (interview PM D)

Dit soort situaties creëert voor de pedagogisch medewerkers een gelegenheid om met kinderen te praten over hun mediagebruik en ondersteuning te bieden in het ontwikkelen van bepaalde digitale vaardigheden.

Ouders blijken beperkt zicht te hebben op de mediaregels op de kinderopvang en op school. De ouders van een van de kinderen zeggen bijvoorbeeld over de BSO:

> “Volgens mij hebben ze wel vrij strikte regels daar over, eh, dat eh, en ik weet ook dat dat, ze altijd, dat het geen optie, niet iedereen krijgt daar de vrije hand om net zoveel te gamen als ze willen, dus dan is het misschien meer van dat

laatste vanaf vijf uur ofzo, als de kinderen klaar zijn met hun activiteit. Dat idee heb ik erbij maar dan moet ik je eerlijk zeggen dat ik dat niet helemaal zeker weet." (interview ouders B1)

Ouders beschouwen de school en de BSO als domeinen waar zij geen zeggenschap hebben hierover en voelen ook weinig behoefte hierover geconsulteerd te worden. Een aantal ouders noemt dat ze geen inspraak hebben in andere aspecten van het onderwijs. Waarom zouden ze dat dan wel hebben voor dit thema?

Op school krijgen kinderen geregeld lessen rond mediawijsheid. Daarbij gaat het bijvoorbeeld om hoe je goede informatie vindt op het internet en om online veiligheid. Met name dit laatste wordt door ouders en pedagogisch medewerkers gewaardeerd en belangrijk gevonden; "dat vind ik hartstikke goed", zei een moeder (interview ouder E2).

> "Het leeft ook op school, daar wordt het ook gedeeld, dat het niet oké is, of in ieder geval dat je je bewust moet zijn met wat je online zet, dus er zitten heel veel mediatrainingen op school momenteel, die daar de kinderen wel bewust van maken". (PM A)

Daarnaast gaven ouders aan dat er veel aandacht is voor hoe je met elkaar omgaat online. Alle kinderen zaten in een klassenapp, en in een wirwar van snel wisselende, kleinere subapps – waarbij het, ook voor veel kinderen zelf, niet altijd duidelijk was wie nu in welke appgroep zaten. Veel kinderen krijgen rond hun tiende, meestal eind groep zes of in groep zeven, een eerste telefoon en moeten daarmee leren omgaan. Hierbij treden twee leerprocessen op. Ten eerste gaan kinderen regelmatig heel veel triviale informatie posten zoals emoji's, stickers en memes. Dan loopt de groep snel vol en andere kinderen ergeren zich daaraan. Dit leidt tot conflicten die dan op school moeten worden opgelost.

> "Ze hadden een klassenapp en een jongetje was de hele tijd aan het spammen zoals [mijn dochter] dat zei en dat was dan heel storend en die had toen ook allerlei andere mensen toegevoegd en toen hebben ze het daar op school over gehad en toen hebben ze met meester afspraken gemaakt dat er dan een nieuwe groep kwam en wie dan de groepsbeheerder werd en dat soort dingen dus toen hebben ze dat, vond ik, wel redelijk opgepakt." (ouder C2)

Ook komt het regelmatig voor dat er informatie wordt gedeeld die ongepast is of dat kinderen worden gepest, ruzie hebben of onaardig zijn tegen elkaar. In zulke gevallen trekken ouders, die hierover horen van hun kinderen, bij elkaar aan de bel en bij de leerkracht. Vaak volgt er dan een verzoek van school aan de ouders om zelf in de app van hun kinderen te kijken en de inhoud met hen te bespreken, geven meerdere ouders aan.

> "We kregen wel een keer een bericht van wil je in die app kijken met je kind want er worden rare dingen in gezet, dat was dan al eerder een keer geweest. Dus er wordt inderdaad dan wel gevraagd aan ouders om met hun kind dan mee te kijken. Om te zorgen dat er niet rare dingen in komen. En als er rare dingen zijn dat je dat dan wel bespreekt." (ouder E1)

Waar het gaat om digitale vaardigheden, valt het ouders met name op dat kinderen veel handigheidjes leren op school. Ook zien ze thuis terug dat een kind aan een PowerPoint werkt of heeft geleerd hoe ze bronnen moet zoeken.

> “Hoe makkelijk zij een PowerPoint maken, dat kost hun geen enkele moeite en het ziet er allemaal ontzettend *flashy* uit. En ik maak ze niet ook voor mijn werk, maar voor mij zou het dan wel echt uitzoeken zijn. Maar eh, ja daar zie ik wel dat ze dat op een handige manier toepassen en met veel groter gemak [zo]dat dat een soort tweede natuur wordt.” (interview ouder B24)

Tijdens de corona lockdown hebben veel ouders gezien dat kinderen ook voor school veel tijd achter een scherm spenderen, sommige ouders zijn hier wel van geschrokken.

Qua toegang tot websites zijn er scholen die wel en die geen filter op de internetbrowser gebruiken. In het eerste geval kunnen kinderen alleen kindvriendelijke websites zien (dit is ook op de BSO het geval waar bijvoorbeeld YouTube niet kan worden bekeken), in het tweede geval zijn alle websites toegankelijk. Ouders zijn het daar in de regel mee eens, vooral ook omdat ze verwachten dat een leerkracht niet van zoveel kinderen tegelijk kan controleren waarnaar ze kijken. “Ik denk dat op school ook bescherming rondom de leerlingen zit. En gehandhaafd wordt, en dat vind ik een goeie”, geeft een ouder aan (interview E5). “Ja en verder, moeten ze ook daarin leren. Ook op school.” Als kinderen wel vrij op het internet kunnen, verwachten ouders dat leerkrachten het gesprek aangaan met een kind wanneer die op een ongewenste site komt. Helaas gebeurt dat niet altijd omdat er geen tijd is of niet wordt geprioriteerd. Bovendien hebben leerkrachten geen zicht op alles wat elke leerling online doet.

Een aantal scholen hebben media-avonden op school. Tijdens een dergelijke avond wordt door een externe partij gesproken en advies gegeven over media. Deze avonden worden door de ouders als nuttig ervaren. Zo is er bijvoorbeeld aan ouders geadviseerd om thuis geen filters op de apparatuur te plaatsen, zodat kinderen in een veilige omgeving de onlinewereld kunnen ervaren en met ouders het gesprek hierover kunnen aangaan. Dat zette ouders aan het denken over hoe zij het digitaal bewustzijn van hun kinderen kunnen vergroten:

> “Dus eigenlijk leren we daaruit we moeten ook niet te strak zijn, want dan gaan ze pas als ze zelf de boze buitenwereld instappen zonder ons dat soort keuzes moeten maken. En dan valt dat hele filter weg en dan zijn wij niet hun achtervang.” (interview ouders E3)

Verder werd aan sommige ouders het advies gegeven om toekomstige brugklassers in groep acht een smartphone te geven, zodat zij eraan kunnen wennen voordat zij hem daadwerkelijk nodig hebben. Volgens deze ouders rijmt dit advies met de situatie van andere gezinnen in hun omgeving. Zij zien dat een smartphone nut heeft voor kinderen in de overgang van primair naar voortgezet onderwijs. Een dergelijke media-avond op school is een laagdrempelige manier om veel ouders te kunnen bereiken, om zo het mediagebruik en mediagedrag van kinderen te kunnen bespreken.

Sociale processen

In het conceptueel kader hebben we naast de drie hierboven besproken contexten van gezin, school en kinderopvang waarin kinderen dagelijks met elkaar omgaan, vier sociale ontwikkelingsprocessen besproken: identiteitsvorming, het opbouwen van sociaal kapitaal, de vorming van burgerschap en het ontwikkelen van veerkracht. We lichten deze processen hier kort uit omdat die ten grondslag liggen aan de ontwikkeling van inzichten, praktijken en kennis die van essentieel belang zijn voor een leven lang leren en inclusieve digitale samenlevingen (van Laar et al., 2017). We beschouwen het ontwikkelen van digitale geletterdheid en

digitaal bewustzijn als een sociaal proces: niet als een cognitief leerproces dat kinderen individueel doorlopen, maar als iets dat ze ontwikkelen in voortdurende interactie met elkaar, hun ouders, leerkrachten en pedagogisch medewerkers.

We vonden drie overkoepelende thema's omtrent mediagedrag en mediagebruik die ouders belangrijk vinden om aan hun kinderen mee te geven. Waar het gaat om identiteitsvorming en sociaal kapitaal, benadrukken ouders het belang van bewuste online communicatie. Ouders vinden het belangrijk om hun kinderen te leren om af te wegen wat zij wel en niet online kunnen zeggen. Daarbij hoort een bewustwording van hoe geschreven tekst over kan komen.

> "Als ze bijvoorbeeld in WhatsApp zit, dus ook niet schelden, of eh grof taalgebruik en dat soort zaken. Dat zijn ook wel duidelijke regels die ze… We hebben ook weleens gehad dat als daar niet aan voldaan werd, dat we ook weleens als straf gewoon hebben gezegd van: 'dan ben je 'm een dag kwijt, dan moet je maar verbetering tonen...' Nou ja daar straf je ze op zich het meeste mee." (interview ouder C3)

In algemene zin is het belangrijk om met kinderen te blijven praten, zodat zij bij een ouder kunnen en durven komen als er iets is.

Ten tweede hechten ouders belang aan burgerschapsvorming, en dan met name waar het gaat om online bronnen. Zo noemt één ouder dat ze het belangrijk vindt dat haar kind herkent wanneer er reclame of advertenties op YouTube en in tutorials wordt gemaakt. Verder gaven verschillende ouders aan kinderen te bevragen over de herkomst van onlinebronnen. Hierbij komen vervolgvragen aan bod als: Waar komt deze informatie vandaan? Wie heeft dit gezegd? Klopt dat wel? Hoe weet je dat? Ook zijn er verschillende ouders die hun kind leren om niet één enkele bron te gebruiken. Verder is het voor één ouder belangrijk dat kinderen leren over algoritmes. Deze ouder leert de kinderen om zelf naar nieuws te zoeken en om niet verzeild te raken in het nieuws dat door algoritmes wordt bepaald.

> "Waar ik altijd wel een beetje op hamer, is dat zijn de algoritmes. Dat als je bijvoorbeeld op Google, of je logt uit bij Hotmail, en dan krijg je altijd nieuwsberichtjes te zien. Nee, dat is wat het algoritme je wil laten zien. Dus als je het nieuws echt wilt volgens, moet je naar de NOS, of NU.nl, maar dan moet je die media, die moet je gaan zoeken. En niet die sociale media. Want je moet niet zoiets hebben van ja maar dat heeft op Facebook gestaan. Dus dat het wel heel duidelijk is dat die bedrijven hele andere belangen hebben dan een Volkskrant of een NRC of een NOS." (interview ouders E4)

Ten derde benadrukken ouders het belang van veerkracht en weerbaarheid, in relatie tot internetveiligheid. Ouders vinden het belangrijk dat kinderen niet hun online profielen voor iedereen toegankelijk maken. Daarbij hoort ook de bewustwording dat het niet zeker is met wie je online communiceert. Is iemand wel wie hij of zij zegt dat hij is? Een van de kinderen omschreef bijvoorbeeld de volgende situatie:

> "Ik vraag of ze ook met papa en mama praat over wat ze op het internet doet en ze zegt dat ze dat wel altijd doet. Bijvoorbeeld laatst kreeg ze een bericht van een vreemd nummer op WhatsApp en toen had ze dat ook meteen bij "papa en mama gemeld" maar haar moeder zei dat het waarschijnlijk gewoon iemand was die een verkeerd nummer had. Het was ook niet een heel erg bericht van

> “ik kom je halen ofzo” maar toch wel gek en haar moeder zei ook meteen “gadver” toen ze die WhatsApp foto van hem zag want het was een oude man met grijs haar en heel veel krullen. “Ik schrok me rot” zegt ze. Ze heeft het nummer meteen geblokkeerd.” (interview D15)

Ook willen ouders kinderen duidelijk maken dat wanneer ze iets verwijderen dat online staat, dit voor altijd ergens rond blijft zwerven. Verschillende ouders noemen dat ze kinderen/tieners duidelijk willen maken dat ze geen blootfoto’s naar anderen moeten sturen, ook niet wanneer dat een vriendje/vriendin is. Sommige ouders zijn bang dat dergelijke grenzen online makkelijker vervagen dan in *real life.*

Leren met en van elkaar

Binnen het gezin wordt online media ook samen gebruikt. Zo wordt er soms samen gegamed, zowel met broertjes en/of zusjes, of samen met een ouder. Verder hebben veel gezinnen een vast moment in de week waarop zij als gezin een film of tv-programma kijken. Dit blijkt een moment te zijn waar het hele gezin naar uitkijkt en wat de sfeer in het gezin positief beïnvloedt. Tevens wordt er binnen verschillende gezinnen samen het Jeugdjournaal gekeken. Ouders gebruiken dit moment onder andere om het nieuws met kinderen te bespreken, maar ook om kinderen hun eigen mening te leren vormen over actuele thema’s.

Binnen het gezin helpen broers en/of zussen elkaar ook met online media door dingen aan elkaar uit te leggen of door middel van het geven van tips voor een online spel. Daarbij leren de jongste kinderen veelal door het meekijken met de oudere kinderen binnen het gezin, waarna zij het ook zelf willen doen. Daarnaast wordt er ook regelmatig online media gebruikt met kinderen buiten het gezin. Daarbij geven vrienden tips voor nieuwe series of games, maar er wordt ook samen met vrienden een TikTok filmpje gemaakt of gegamed. Het samen gamen met vrienden wordt zowel face-to-face gedaan als online. Een ouder geeft daarbij aan dat het fijn is om op deze manier te kunnen horen hoe haar kind communiceert tijdens het online gamen. Haar kind moedigt anderen aan en geeft hen complimenten, iets waar zij trots op is. Sommige kinderen gamen ook online met onbekenden. Een enkel kind is deel van een online community waarin andere kinderen zitten die hun interesse delen. Binnen deze community ontstaan vriendschappen met kinderen die zij alleen online ontmoeten, maar welke als volwaardige vriendschappen worden ervaren.

Jongere kinderen vragen soms hulp van ouders bij praktische zaken op een smartphone, zoals bijvoorbeeld het aanmaken van een groepsapp in WhatsApp, of het werken binnen Google Drive op de laptop. Deze kinderen hebben dan nog weinig ervaring met deze programma’s gehad. Ook helpen ouders met andere vaardigheden zoals het plaatsen van filmpjes, het bedienen van de laptop of het installeren van leeromgevingen voor school.

> “[Zoon] heeft heel veel dingen via It’s Learning, dat is een of ander online programma waarop hij z’n rooster, z’n school, huiswerk kan vinden en daarop in moet schrijven. Dat zijn wel van die dingen die je moet leren. Dat zit dan weer gekoppeld aan z’n telefoon, met Magister zeg maar. Dus dat heeft wel wat begeleiding nodig gehad van hem, om dat te leren. Aan de andere kant, gaan ze zo snel ons heel hard voorbij. Dat wij dat echt niet meer bijhouden.” (interview ouders E8)

Opvallend is dat kinderen over het algemeen weinig hulp nodig hebben om uit de voeten te kunnen met digitale media. Volgens de ouders komt dit vooral omdat kinderen hier van jongs

af aan mee te maken hebben. Daarbij valt het hen op dat jonge kinderen het werken op computers, iPads en smartphones zeer snel oppakken.

Ouders kunnen praktische zaken – “gewoon handigheidjes” (interview ouders E5) – leren van hun kinderen wanneer zij een TikTok-filmpje willen leren maken of “trucjes” bij het make van een PowerPoint of Prezi presentatie. Ouders staan soms versteld als hun kind hen bijvoorbeeld laat zien hoe je met spraakbesturing een filmpje kunt opzoeken op YouTube. Het is iets waar ze zelf nooit op zouden zijn gekomen. Oudere kinderen helpen hun ouders ook bij het snel veranderen van de instellingen op een smartphone of laptop.

> “Hoe zit het nou, want dit en dit en die melding wil ik uithebben. (...) Dus dan vraag ik weleens joh waar zit dat nou? De oudste dochter: oh dat zit hier! Die zoeken dat gewoon uit.” (interview ouder E4)

De oudere kinderen krijgen dit vaak sneller voor elkaar dan hun ouders en zijn vaak beter op de hoogte van (nieuwe) instellingen. Zoals een moeder aangaf: “over energiebeheer of wat dan ook, dus daarin kunnen ze me weleens wat leren. Ze zijn wel specialist op het gebied van mobielgebruik” (interview ouders B1). Het valt ouders op dat kinderen vaak sneller doorhebben dan zijzelf hoe bijvoorbeeld een spelletje werkt. Het lijkt wel alsof zij “die systemen al in hun hoofd” hebben, constateerde een moeder (interview ouder C2).

Conclusie en aanbevelingen

In deze studie onderzochten we hoe binnen de context van het gezin, school en de BSO digitale geletterdheid tot stand komt. We hebben eerst een theoretisch kader geschetst waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen deze drie sociale contexten waarin kinderen opereren en de sociale processen die daar doorheen lopen. We zien dat deze hun eigen regels en afspraken kennen. Juist door met die verschillen om te gaan en het gesprek hierover te voeren, leren kinderen hoe ze zich het beste kunnen gedragen in het digitale domein. Waar op school en op de BSO de regels vrij strak en helder zijn, worden die door de kinderen over het algemeen geaccepteerd en corrigeren ze elkaar ook wanneer die worden overschreden. Thuis biedt logischerwijze een veiligere ruimte voor voortdurende onderhandelingsprocessen tussen kinderen en ouders. Hoewel dit door sommige ouders als een “strijd” wordt ervaren, heeft dit toch een belangrijke functie in het opgroeien van kinderen. Juist door het gesprek te voeren over wat goed en acceptabel mediagebruik is, ontwikkelen kinderen digitale geletterdheid en wordt digitaal bewustzijn aangewakkerd. Tegelijkertijd heeft het eenzelfde effect bij ouders omdat zij ook gedwongen worden om te reflecteren op wat zij acceptabel mediagedrag vinden, niet alleen bij hun kinderen maar vaak ook bij henzelf.

Sociale processen van identiteitsvorming, het opbouwen van sociaal kapitaal, de vorming van burgerschap en het ontwikkelen van veerkracht lopen dwars door deze contexten heen. We zien in het onderzoek hoe deze thuis, op school en op de BSO op verschillende manieren vorm krijgen. Ook hier geldt weer dat juist het reflecteren op en het omgaan met de verschillen tussen de drie contexten bevorderlijk zijn voor het ontwikkelen van digitale geletterdheid en bewustzijn. Dat er betrekkelijk weinig contact en overleg in de driehoek oudersschool-BSO is over mediagebruik en -gedrag, en zelfs vaak weinig kennis van wat er gebeurt in die andere contexten waarin kinderen hun dag doorbrengen, is daarom helemaal niet zo verkeerd. Voor al deze processen geldt dat het vooral sociale processen zijn. Waar het gaat om mediagebruik en mediagedrag leren kinderen niet zozeer individueel, maar met en van elkaar. Ditzelfde geldt in gezinnen: waar ouders kinderen leren veilig en bewust online te gaan en ze functionele en kritische vaardigheden aanleren, leren zij op hun beurt weer van

hun kinderen. Ook hier geldt weer dat dit een gesprek in gang zet over mediagebruik en mediagedrag dat heel vruchtbaar kan zijn.

Dit leidt tot de volgende aanbevelingen:

1. Houdt bij interventies rekening met het feit dat kinderen in verschillende contexten leven met hun eigen afspraken en regels. Maak die verschillen productief, zodat ze niet belemmerend maar productief werken.

2. Organiseer het gesprek tussen ouders, leerkrachten en pedagogisch medewerkers op de kinderopvang onderling en met elkaar. Zo'n uitwisseling kan niet alleen leiden tot een betere begeleiding van kinderen, maar zet ouders, leerkrachten en pedagogisch medewerkers ook aan tot reflectie op hun eigen gedrag met betrekking tot media.

3. Speel in op de grote behoefte bij ouders om meer informatie te krijgen over hoe zij het mediagebruik van hun kinderen kunnen begeleiden. School biedt een goede ingang om informatieavonden en andere bijeenkomsten te organiseren.

4. Houd niet vast aan strikte en vaste regels over mediagebruik en -gedrag, ook omdat deze veranderen met de leeftijd van het kind en de opkomst van nieuwe technologieën, platforms en media-inhouden. Zie juist het onderhandelingsproces over die regels en afspraken als een aanknopingspunt om digitale geletterdheid te ontwikkelen.

5. Laat kinderen zelf media ontdekken. Ga daarna als ouder, leerkracht of pedagogisch medewerker het gesprek aan over mediagebruik en media-inhoud. Een vertrouwensband is hier cruciaal.

6. Beschouw het opdoen van digitale geletterdheid niet als een individuele taak en verantwoordelijkheid van kinderen, maar als een sociaal proces. Kinderen leren van en met elkaar, en van en met hun ouders, leerkrachten en pedagogisch medewerkers. Het omgekeerde is ook het geval.

3. Digitale inclusie in formele- en informele leeromgevingen

Digitale geletterdheid wordt enerzijds ontwikkeld via formeel leren in het onderwijs en cursussen, en anderzijds in informele leeromgevingen waarin digitaal minder geletterden leren van elkaar of via ondersteuning in bijvoorbeeld de bibliotheek. Dit project richt zich op het stimuleren van digitale geletterdheid en inclusie via formeel (WP3) en informeel leren (WP4). In het eerstgenoemde werkpakket heeft het Alfa College cursussen ontwikkeld en aangeboden waarin laaggeletterden in 20 weken een certificaat konden behalen voor digitale vaardigheden. Zij deden dit parallel aan een taalcursus omdat het toepassen van digitale vaardigheden zeer talig is. Door de coronacrisis moesten deze cursussen lange tijd worden opgeschort. In het tweede werkpakket is met de gemeente Groningen, het WIJ-team en organisaties betrokken bij initiatieven in de wijk (taalhuis, ouderenwerk, Humanitas) onderzocht hoe de doelgroep gezien de coronacrisis digitaal (op afstand) kan worden bediend. Daarbij is voortgebouwd op een buddy-systeem waarin vrijwilligers en hulpvragers, beide vaak kwetsbaar voor COVID, een-op-een gekoppeld worden. De vrijwilliger kan zo op afstand meekijken op het scherm van de hulpvrager (via remote access zoals ook door helpdesks wordt gebruikt) en advies geven.

Aan deze concrete projecten is onderzoek gekoppeld om enerzijds inzicht te verkrijgen in de factoren die het ontwikkelen van digitale geletterdheid binnen formeel en informeel onderwijs bevorderen dan wel belemmeren, en anderzijds te onderzoeken hoe digitaal geletterdheidsonderwijs in informele en formele leeromgevingen beter op elkaar aan kunnen sluiten om zo elkaar verder te kunnen versterken. Voor het eerste onderzoeksproject rondom formele educatie zijn participerende observaties uitgevoerd tijdens cursussen digitale vaardigheden van het Alfa College en diepte-interviews afgenomen met de deelnemers aan deze lessen (laaggeletterde volwassenen) en hun docenten. In het tweede project rondom informeel leren zijn, door de coronacrisis in beperkte mate, participerende observaties gedaan en zijn zowel vrijwilligers als deelnemers geïnterviewd. Dit rapport beoogt onderwijs-, overheids- en andere publieke instellingen handvatten te bieden voor het vormgeven en implementeren van beleid rond digitale inclusie.

Naast de invloed van de coronamaatregelen op de onderwijsprogramma's en het stilleggen van activiteiten in het wijkcentrum, heeft Covid-19 ook impact gehad wat betreft het mentale welzijn van zowel de deelnemers als hun docenten en vrijwilligers. Juist de doelgroep van deze activiteiten, die voornamelijk bestond uit laaggeletterden, was extra kwetsbaar voor de gevolgen van de coronacrisis. De pandemie heeft van hen dan ook veel flexibiliteit en aanpassingsvermogen gevraagd. Toch hebben de coronamaatregelen en veranderende situatie ook kansen geboden die anderzijds onderbelicht zouden zijn gebleven. Het is voor de toekomst zaak om deze kansen te benutten en onderwijsprogramma's voor deze doelgroep voor te bereiden op een toekomst waarin fysiek bij elkaar komen niet altijd de norm is.

De resultaten van beide onderzoeksprojecten worden hieronder samengevat onder drie overkoepelende thema's. Eerst bespreken we digitale geletterdheidsonderwijs binnen een formele leeromgeving, namelijk het lesprogramma 'Digitale Vaardigheden' van het Alfa College. Daarna gaan we in op digitale geletterdheidsprogramma's binnen een informele onderwijscontext, gericht op het buurtcentrum in de Oosterpark. Tot slot combineren we de be-

vindingen uit beide onderzoeken om aanbevelingen te kunnen doen om de aansluiting tussen formeel en informeel digitale geletterdheidsonderwijs te bevorderen, en zo digitale inclusie te kunnen versterken.

1. Digitale geletterdheid binnen formele educatie

In het project 'Naar Ctrl' van het Alfa College, een instelling voor middelbaar beroepsonderwijs en educatieve trajecten in Noord- en Oost-Nederland, volgen deelnemers een cursus digitale vaardigheden geïntegreerd in een reguliere taalopleiding. Een aangepast lesprogramma voor digitaal laaggeletterden is ontwikkeld op basis van vijf door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap opgestelde domeinen rond digitale vaardigheden: (1) gebruik van ICT-systemen, (2) beveiliging, privacy en gezondheid, (3) informatie zoeken, (4) informatie verwerken, en (5) digitaal communiceren. Het lesmateriaal voor de Basis 1 en Basis 2 training is gebundeld in een boekwerk. De lessenseries kennen verschillende startniveaus, afhankelijk van het niveau van digitale vaardigheden van de cursisten. Op initiatief van de docenten besteden de lessen relatief veel aandacht aan het thema 'digitale veiligheid'. Daarnaast hebben cursisten de mogelijkheid om zelf onderwerpen of leerdoelen aan te dragen.

Aan het einde van de reeks is het mogelijk voor deelnemers om een, in deze pilot ontwikkeld, examen af te leggen waarin de leerdoelen van verschillende domeinen worden getoetst. Het programma van twintig weken voldoet aan de eisen van de Wet educatie en beroepsonderwijs (WEB). Tijdens de extra dagdelen "digitale vaardigheden" is stap voor stap toegewerkt naar de eindtermen zoals die door het ministerie van OCW zijn opgesteld. De combinatie met taalonderwijs is hierbij vruchtbaar, omdat het toepassen van digitale vaardigheden en de omgang met digitale technologie veelal ook taalvaardigheid vereist.

Gedurende het hele project namen 52 cursisten verdeeld over vier groepen deel aan de lessen digitale vaardigheden. Deelnemers zijn geworven in de taallessen of werden doorverwezen vanuit de taalhuizen, waaronder dat in het buurtcentrum in de Oosterparkwijk. De samenstelling van het totaal aan cursisten was 33 autochtone Nederlanders (NT1) en 19 nieuwe Nederlanders (NT2). Inmiddels zijn 33 cursisten uitgestroomd waarvan drie met een diploma en vier met 'traject afgerond waarbij leerdoelen gehaald'. De andere 26 cursisten zijn gestopt met de cursus, bijvoorbeeld vanwege hun gezondheid en thuissituatie. De coronasituatie was hier ook debet aan.

In de maanden waarin de coronamaatregelen zodanig waren dat fysiek lesgeven niet mogelijk was, is geprobeerd het onderwijs op afstand voort te zetten door bijvoorbeeld instructievideo's te maken die deelnemers via YouTube konden bekijken. Gezien het lage digitale niveau van de deelnemers was dit een lastige uitdaging en werd zoveel mogelijk via de smartphone contact onderhouden. Ondanks maatregelen om fysiek lessen zo goed mogelijk op te vangen door digitale alternatieven heeft het tekort aan fysiek contact gemaakt dat de uitstroom hoog was. Het is met name voor deze doelgroep, die juist moeite heeft met digitale vaardigheden en bezig is om deze te verbeteren, heel lastig om in dit stadium al goed (digitaal) aangehaakt en gemotiveerd te blijven.

Verwachtingen van cursisten

De zaken die de cursisten aangaven te willen leren tijdens de cursus waren divers en sterk gerelateerd aan de individuele context en de levensomstandigheden van de cursist. Voorbeelden van aangedragen leerdoelen waren bijvoorbeeld het leren schrijven van een sollicitatiebrief in een tekstverwerker met de juiste opmaak, het kunnen invullen en versturen van online formulieren van publieke instanties, kunnen internetbankieren en het leren installeren

van een printer. Daarnaast speelde verbinding met anderen en met de maatschappij een rol. Eén cursist gaf bijvoorbeeld aan dat zij graag op de computer met haar kinderen zou willen kunnen meekijken, om meer inzicht te krijgen in hun (digitale) leefwereld:

> "Spelen is gevaarlijk. (…) Als je wil gaan naar hoger [level], dit werk doen. Of hij is [in] contact met enge mensen, ik weet het niet. Hoe heet hij of zij? Ik weet het niet. Ja, en als zij niet goed praten. Mijn zoon en mijn dochter begrijpen, leren, soms bad woorden. Ik surprised, ik hoort. Soms bijvoorbeeld mijn zoon spelen en soms bad woorden gezegd. In het huis wij niet gebruik deze. Wat is dit, ik vraag? (…) Ik wil zij, zij hebben privacy. (...) Maar soms moet controleren." (interview cursist 002)

Andere deelnemers gaven aan het gevoel te hebben wel digitaal vaardig te moeten worden om niet uitgesloten te worden en mee te kunnen blijven doen in de maatschappij, die ook in het algemeen steeds meer gericht is op het gebruik van digitale technologie:

> "Elke maand moet ik dus bijvoorbeeld een papier van mijn loonstrook doorsturen naar de sociale dienst. En dat downloaden en al die dingen meer, dat is voor mij gewoon een probleem." (interview cursist 003)

Alle geïnterviewde cursisten beschikten over een sterke intrinsieke motivatie om deel te nemen. Het duidelijk communiceren van het nut van de tijdsinvestering in het volgen van een lesprogramma voor de cursist is, zo blijkt uit de interviews met de docenten, cruciaal voor de deelname van deze doelgroepen. Door een gebrek aan kennis, vaardigheden en ervaring ontberen zij vaak bewustzijn van de mogelijkheden en kansen die het kunnen omgaan met digitale technologie hen zou kunnen brengen. Zulke voordelen zijn voor digitaal laaggeletterden niet altijd evident.

Om het digitaal geletterdheidsonderwijs goed aan te laten sluiten bij de behoeftes en wensen van cursisten is het belangrijk om, naast het toewerken naar de gestelde algemene eindtermen, ruimte te bieden voor het behalen van persoonlijke leerdoelen en het oefenen van dagelijkse digitale praktijken van de cursisten. Dit vergt flexibiliteit en een brede expertise van de docenten op het gebied van digitale vaardigheden. Blijvend investeren in de ontwikkeling van kennis van docenten, zodat zij op de hoogte blijven van nieuwe technologische ontwikkelingen en toepassingen, is noodzakelijk om dergelijke toegespitste, persoonlijke hulp te kunnen bieden.

Belemmeringen voor het volgen van formeel onderwijs

Onze resultaten wijzen op twee belangrijke emotionele barrières voor het ontwikkelen van digitale geletterdheid: gevoelens van angst en van schaamte. Alle cursisten gaven bij aanvang van het traject aan bang te zijn om iets verkeerd te doen als zij zelfstandig zouden oefenen met het gebruik van de computer. Daarom voelden zij zich bij de start van de cursus angstig, soms zelfs met hartkloppingen tot gevolg. Hoewel deze angst tijdens de cursus door het opdoen van ervaring met de computer verminderde, werden deze emoties door de lessen niet geheel weggenomen. Dit zorgde onder andere voor het ontwijken van sommige toepassingen van digitale technologie: één cursist gaf bijvoorbeeld aan niet te willen leren online bankieren, omdat zij dit te risicovol vond:

> “Behalve, bank eeeh, hoe heet dat bank? Dat hoef ik niet te leren. Omdat ik daar bang voor ben. (…) Stel dat ik het wel verkeerd doe, ja, dan denk ik dat ik vergeet, weet ik veel. Dat het geld dan ook weg is.” (interview cursist 004)

Andere vaardigheden die veel verschillende handelingen en denkstappen vereisten, zoals het versturen van een online formulier, leidden bij cursisten tevens tot onzekerheid, omdat zij deze taken ervaarden als onoverzichtelijk. Begeleiding van de docent bleek hierbij noodzakelijk om het zelfvertrouwen van de deelnemers te stimuleren, met name bij plotselinge wijzigingen in bijvoorbeeld het ontwerp van deze diensten.

Ten tweede vormden gevoelens van schaamte een belemmering. Deelnemers gaven in de interviews bij aanvang van de cursus aan zich te schamen omdat zij het gevoel hadden niets te kunnen op de computer. Hoewel deze onzekerheid gedurende de cursus afnam, bleven deze gevoelens ook hier tot het einde van het lesprogramma aanwezig. Doordat de cursisten weinig tot geen ervaring met computers hadden, waren zij bovendien sterk afhankelijk van de hulp van anderen. Essentieel voor het ontwikkelen van digitale geletterdheid vanaf een basisniveau is dat iemand een netwerk heeft waar hij of zij terecht kan. Niet alle cursisten hadden echter vrienden of familie die hen konden helpen bij het uitvoeren of oefenen met digitale taken. Daarnaast vonden cursisten het moeilijk om mensen uit hun netwerk om hulp te vragen, omdat zij bang waren dat anderen hen dom zouden vinden. Degenen die wel hulp konden, en durfden, te vragen deden dit bij bekenden die ze vertrouwden.

> “Dat ik er wat opzet, en dat het verkeerd is. Dan krijg ik het weer terug van met een smileytje ofzo, of wat een dombo. Dat denk ik dan dat jullie dat invullen. (…) In de familiekring ben ik dat kwijt.” (interview cursist 004)

Ook binnen een onderwijscontext is het opbouwen van een dergelijke vertrouwensband tussen docent en cursist cruciaal om deze drempels zoveel mogelijk weg te nemen.

Taalniveau speelde een rol bij deze ervaringen van schaamte: een aantal cursisten was vanwege hun lage (Nederlandse) taalvaardigheid terughoudend om hulp te vragen. Dit bevestigt dat het versterken van taalvaardigheid van belang is voor het stimuleren van digitale vaardigheden. Het aanbieden van taalondersteuning, naast een computercursus, maakt het dus niet alleen makkelijker voor deze laaggeletterde volwassenen om digitale apparaten te bedienen en informatievaardigheden rond het lezen, begrijpen en beoordelen van online informatie op te doen. Het kan ook verdere ontwikkeling van digitale geletterdheid faciliteren door schaamte over het eigen taalniveau bij het gebruikmaken van digitale hulp weg te nemen.

Een tweede manier waarop cursussen angst en schaamte onder digitaal laaggeletterden kunnen verminderen, is door ze te verbinden met elkaar. Cursisten gaven aan zich er wel van bewust te zijn dat digitale vaardigheden ook bij anderen ontbraken, maar deze groep was voor hen eerder niet zichtbaar. De lessen boden hen de mogelijkheid om daadwerkelijk in contact komen met anderen met vergelijkbare hulpvragen. Zo ervoeren zij dat zij niet de enige waren die problemen ondervonden bij het gebruik van digitale technologie of het spreken van de Nederlandse taal. Door de zichtbaarheid van deze kwetsbare doelgroep te vergroten kan de drempel om aan digitale geletterdheidsprogramma’s deel te nemen worden verlaagd. Eerdere deelnemers zouden hierbij bijvoorbeeld kunnen fungeren als ambassadeurs en hun ervaringen delen. Daarbij is het belangrijk dat docenten extra aandacht besteden aan de benadering van deze doelgroep. Bij sommige deelnemers is het nuttig om meer visuele stof aan te bieden, omdat zij zo beter inzicht krijgen in de stof dan via schriftelijke opdrachten die lastig te begrijpen zijn.

Tot slot is opvallend dat alle cursisten zich wel enigszins tot goed konden redden op hun smartphone, maar niet op een PC of laptop. Hun telefoon vonden zij makkelijker en intuitiever in gebruik.

> "Ja dat lukt wel, dat snap ik via telefoon. Ook e-mail. Als wil ik e-mail sturen via telefoon, snap ik. Ik weet het niet, waarom vind je telefoon makkelijker dan laptop." (interview cursist 005)

Voor laaggeletterden en nieuwe Nederlanders bood de spraakfunctie bijvoorbeeld de mogelijkheid om online informatie op te zoeken zonder te hoeven typen, wat voor hen door de taalbarrière lastig was. Cursussen zoals die van het Alfa College, maar bijvoorbeeld ook Klik & Tik en Digisterker in de bibliotheek, focussen echter op het gebruik van een desktop of laptop. Met name op het gebied van ICT-vaardigheden is het toepassen van digitale geletterdheid binnen een andere context voor deelnemers niet altijd evident. Zo maakt het kunnen bedienen van een smartphone het niet noodzakelijkerwijs gemakkelijker om ook met andere apparaten zoals de desktop of laptop om te gaan. En vaardigheden op de laptop of PC zijn weer niet één, twee, drie toepasbaar op de smartphone.

Met het oog op de leerdoelen van de cursisten is het essentieel dat deze doelgroepen ook met een desktop of laptop leren omgaan. Voor operationele vaardigheden is onderwijs dat zich specifiek focust op deze apparaten dus noodzakelijk. Anderzijds biedt de ervaring op de smartphone van deze doelgroep wel een ingang om andere elementen van digitale geletterdheid aan te bieden. Bijvoorbeeld bij het onderwijzen van informatiegeletterdheid, mediawijsheid of *computational thinking* kunnen docenten voortbouwen op de ervaringen van deelnemers op de smartphone om vervolgens te laten zien hoe deze kennis en vaardigheden ook in andere technologische omgevingen relevant zijn.

Invloed van de coronapandemie

Het uitbreken van de coronapandemie begin 2020 heeft de ontwikkeling van digitale geletterdheid bij de cursisten van de lessenserie van het Alfa College op een aantal manieren negatief beïnvloed. Ten eerste beschikten cursisten door de coronamaatregelen over minder toegang tot digitale technologie. Voor de geobserveerde deelnemers was het bezit van een desktop, laptop of tablet niet vanzelfsprekend: slechts een deel van de cursisten had de beschikking over een digitaal apparaat. Publieke instellingen zoals bibliotheken waren bovendien gesloten, waardoor deelnemers ook hier geen gebruik konden maken van wifi, publieke computers, printers of kopieerapparaten. Idealiter zou in deze situaties gewerkt kunnen worden met een leenlaptop of -tablet voor langere tijd: het herhaaldelijk oefenen van digitale vaardigheden, blijkt uit de observaties en interviews, is noodzakelijk voor het vasthouden van de opgedane kennis. Ten tweede had het verminderen van sociale contacten en de sluiting van bibliotheken en andere punten voor digitale hulp tot gevolg dat deelnemers minder toegang hadden tot ondersteuning bij het oefenen met digitale technologie. In vergelijking met de periode voor de coronacrisis beschikten zij over minder mogelijkheden om vrienden, familie of collega's om hulp te vragen bij het uitvoeren van digitale taken. Ten derde geldt specifiek voor de nieuwe Nederlanders onder de cursisten dat zij tijdens de pandemie, door de afname van sociale contacten, minder in aanraking kwamen met de Nederlandse taal. Dit leidde onder deze groep tot taalverlies, wat tevens zijn weerslag had op de ontwikkeling van hun digitale vaardigheden.

De lesactiviteiten voor de cursus digitale vaardigheden bij het Alfa College hebben voor de geobserveerde groepen, die beide deelnamen tijdens de pandemie, deels online en

op afstand plaatsgevonden. De eerste geobserveerde groep startte met de cursus in voorjaar 2020. Omdat het in deze periode vanwege de eerste lockdown niet mogelijk was om grootschalig fysiek onderwijs te organiseren, hebben docenten deze cursisten lessen aangeboden via kennisclips op YouTube en zijn zij vervolgens persoonlijk bij de deelnemers thuis langsgegaan om hen te helpen deze YouTube-video's te gebruiken. Deze aanpak bleek deels te werken: het lukte deze deelnemers om, na een persoonlijke instructie van hun docent, zelfstandig de leerstof te bekijken, te verwerken en de besproken digitale vaardigheden thuis te oefenen. Wel ervaarden deze cursisten een drempel om bij vragen contact met de docent op te nemen.

Bij de tweede groep die startte in najaar 2020 werd na vier maanden fysiek onderwijs, waarbij de deelnemers de beschikking hadden over computers van het Alfa College, noodgedwongen overgeschakeld op online afstandsonderwijs, waarbij cursisten werd gevraagd te oefenen met een eigen pc of laptop. Ook voor deze groep werden lessen via YouTube aangeboden. In vergelijking met de eerste groep maakten deze cursisten echter relatief weinig gebruik van de kennisclips. Hoewel zij de maanden daarvoor al enig zelfvertrouwen hadden opgebouwd wat betreft hun digitale vaardigheden en wel oefenden met eerder aangeleerde vaardigheden als typen of tekenen, waren cursisten angstig om nieuw lesmateriaal op YouTube te gebruiken. Het werken op een eigen apparaat, voor zover de cursisten dat hadden, bleek hier voor veel spanning te zorgen. Waar tijdens de fysieke lessen werd benadrukt dat cursisten alles mochten uitproberen op de pc's, bleken enkele deelnemers bij het gebruik van een eigen apparaat dermate bang te zijn om fouten te maken dat zij helemaal geen gebruik maakten van het aangeboden lesmateriaal. Het aanbieden van leenlaptops zou hiervoor mogelijk een oplossing kunnen bieden. Daarnaast blijkt persoonlijke instructie en initiatief vanuit de docent noodzakelijk. Hoewel cursisten de mogelijkheid hadden om contact op te nemen met de docenten bij vragen, bleek dit een te hoge drempel. In de interviews gaven zij aan de docent niet 'lastig te willen vallen' vallen' en hulp te zoeken in hun directe omgeving:

> "Ja, omdat op een gegeven moment in het begin, ja, dan zit je niet meer op school en krijg [je] een online cursus, dus op een gegeven moment, ik had geen computer. Mijn docent, meneer Dirk, heeft een computer, een laptop voor me geregeld. (…) En toen ik die laptop had gekregen, mijn stiefdochter moest mij wijzen hoe ik moest dit doen, dat doen, voordat ik aan die video's kon komen, om die video's te kunnen bekijken. Dus er heeft een tijd genomen, maar zodra, zeg maar, vijf weken voorbij is gegaan, dan had ik al zat van. Omdat het is niet hetzelfde als je in de klas zit. Snap je? Thuis, en dan zit ik alleen, ik heb, soms zit ik achter de computer, mijn dochter is niet. Zij met haar moeder is op stap, of boodschappen gaan doen, dan zit ik alleen daar. Wie moet ik vragen? Dan word ik gestrest." (interview cursist 003)

Een aantal cursisten volgde naast de cursus digitale vaardigheden ook een onderwijstraject Nederlandse les en/of rekenen. Deze cursussen werden aangeboden via WhatsApp en videobellen. Daarbij verstrekten de docenten opdrachten die deelnemers schriftelijk konden uitvoeren en door middel van een foto konden opsturen naar hun docent voor feedback. Cursisten achtten deze wijze van onderwijs niet haalbaar voor de cursus digitale vaardigheden, omdat naar hun mening een docent fysiek mee moet kunnen kijken met de activiteiten van de cursist op de pc. Ook vereist deze vorm van onderwijs al een aantal digitale basisvaardigheden die voor deze doelgroep niet vanzelfsprekend zijn, zoals het kunnen gebruiken van een videochatprogramma en het maken en versturen van foto's via e-mail of WhatsApp. Voor de toekomst is het essentieel dat er onderzocht wordt hoe computeronderwijs op

afstand voor deze doelgroep, ondanks deze beperkingen, praktisch en haalbaar kan worden gemaakt.

Voor- en nadelen van formeel onderwijs

Op basis van onze observaties en interviews constateren we dat formeel onderwijs met name geschikt is voor diepgaand, langdurig onderwijs dat zich richt op generieke vaardigheden, competenties en leerdoelen. De aanwezigheid van geschoolde docenten maakt het mogelijk om complexere leerlijnen aan te bieden. Formeel onderwijs is beter gestructureerd en planmatiger, en geeft in die zin meer zekerheid en ondersteuning aan digitaal laaggeletterden. Bovendien kan een dergelijk traject worden afgesloten met een officieel certificaat dat deelnemers kunnen inzetten ter bewijs van de opgedane digitale vaardigheden. Formeel onderwijs is echter minder geschikt voor het vorderen van digitale geletterdheid wat betreft het inspelen op de individuele behoeften en leefsituaties van digitaal laaggeletterden: door de focus op generieke vaardigheden en de grootschaligheid van formeel onderwijs is er minder ruimte voor het inspelen op specifieke persoonlijke context van de digitaal laaggeletterde.

2. Digitale geletterdheid binnen informele educatie

Om te onderzoeken hoe digitale geletterdheid gestimuleerd kan worden binnen een informele onderwijscontext, zijn participerende observaties en interviews uitgevoerd in de Groningse Oosterparkwijk. Hier komen onder andere laaggeletterde volwassenen in aanraking met (digitaal) onderwijs. In dit deel gaan we in op de motivatie van vrijwilligers die als begeleiders en trainers actief zijn en hoe zij met hulpvragers samenwerken om hun digitale vaardigheden te verbeteren. Vervolgens wordt beschreven wat de voor- en nadelen zijn van dergelijke informele leeromgevingen waarin buurtbewoners elkaar helpen en ondersteunen bij het digitaal vaardig worden, en hoe er op een doeltreffende wijze aan diverse digitale vaardigheden en competenties kan worden gewerkt. Hierbij besteden we aandacht aan het belang van: (1) aandacht voor de persoonlijke situatie en context van de participanten, (2) aandacht voor de sociaal-materiële dimensie van het onderwijs, en (3) de persoonlijke band tussen vrijwilliger en hulpvrager.

WIJ in de buurt: living lab Oosterpark

De Oosterparkwijk telt ongeveer 10.000 inwoners. Vergeleken met de rest van de stad Groningen kent deze wijk relatief veel ouderen, jongeren en niet-westerse allochtonen. Het welstands- en opleidingsniveau in de wijk is lager dan gemiddeld. Hoewel de afgelopen jaren veel is geïnvesteerd in de Oosterparkwijk, is er nog steeds een stapeling van sociale problemen in een aantal delen van de wijk zoals werkloosheid, armoede en onveiligheid. Daarentegen is de Oosterparkwijk ook een buurt met veel sociale cohesie, waar veel initiatieven plaatsvinden om deze problematiek te verminderen. Zo is door de gemeente Groningen recentelijk bijvoorbeeld geëxperimenteerd met een coöperatieve wijkraad en een digitaal wijkpanel, waardoor burgers meer verantwoordelijkheid (kunnen) nemen voor de ontwikkelingen in hun buurt. Het doel van dergelijke projecten is niet alleen om de democratische legitimiteit te verhogen, maar ook om meer sociale samenhang te creëren in deze wijk met een zeer diverse demografische samenstelling.

De gemeente Groningen werkt met WIJ-teams, waarin “buurt-, opbouw- en jeugdwerkers in de wijken en buurten samenwerken met groepen inwoners, sociale netwerken en met andere organisaties”. Hierbij gaat het om het “ondersteunen en stimuleren van initiatieven,

vrijwilligerswerk, sport- of culturele activiteiten. Om mensen met elkaar in contact te brengen, te bewegen om mee te doen aan activiteiten en met elkaar te zorgen voor een prettige leefomgeving".[3] De vrijwilligers waarmee wordt samengewerkt zijn allen zelf woonachtig in de Oosterparkwijk en beschikken over een sterke intrinsieke motivatie om zich voor kwetsbare groepen in hun eigen buurt in te zetten. Om diverse redenen hebben zij zich aangemeld om bij te dragen aan het onderwijsprogramma digitale vaardigheden/digitale inclusie, zoals het uitbreiden van het eigen sociale netwerk in de buurt, als tijdsbesteding, of om zichzelf nuttig te maken voor de medemens in de buurt.

Het merendeel van de vrijwilligers heeft zich specifiek als vrijwilliger aangemeld om onderwijs te geven binnen het taalhuis, om zo op persoonlijke wijze in contact te komen met kwetsbare groepen uit de Oosterparkwijk. De inzet van deze vrijwilligers draagt bij aan het versterken en waarborgen van informele netwerken en sociale structuren. Dit verlaagt voor kwetsbare groepen de drempel om naar het buurtcentrum, c.q. het taalhuis, te komen met vraagstukken die zij ervaren in hun dagelijks leven. De laagdrempeligheid van het buurtcentrum en de informele setting zorgen ervoor dat buurtgenoten het goed weten te vinden en als prettig ervaren. Op deze wijze wordt de afstand tot een informele leeromgeving zo klein mogelijk gemaakt, en kunnen buurtgenoten op een directe en persoonlijke wijze in aanraking komen met educatieve programma's.

Bereiken van laaggeletterden

Het bereiken van laaggeletterden blijkt in de praktijk voor veel hulpverleningsinstanties lastig te zijn. In de Oosterparkwijk wordt deze doelgroep wel bereikt. Daarmee rijst de vraag waarom dit hier wél goed werkt in verhouding tot andere initiatieven. Een eerste reden is dat de afstand tussen de vrijwilligers en de doelgroep zowel letterlijk als figuurlijk klein is: de vrijwilligers wonen zelf in de Oosterparkwijk, waardoor zij weten welke problemen er spelen en affiniteit met de buurtgenoten hebben. Hierdoor wordt de drempel voor de doelgroep bewust laag gehouden en worden zowel de vrijwilligers als de participanten gemotiveerd om deel te nemen aan onderwijsprogramma's. De nauwe band met deelnemers maakt het ook aantrekkelijk voor vrijwilligers om zich aan te melden omdat zij in hun wijk van dichtbij ervaren hoe laaggeletterdheid en een gebrek aan digitale vaardigheden voor problemen kunnen zorgen bij hun buurtgenoten.

Het buurtcentrum in het Oosterpark functioneert als een portaal waar laaggeletterden en digibeten op een informele wijze in aanraking kunnen komen met taalonderwijs en onderwijs in digitale vaardigheden. Deze laagdrempelige omgeving is dan ook zeer geschikt om kwetsbare groepen, zoals laaggeletterden, te bereiken en simultaan kennis te laten maken met (digitaal) onderwijs. Andersom is het ook een doeltreffende manier om vrijwilligers in aanraking te laten komen met onderwijs en de participanten, zoals een vrijwilligster in het buurtcentrum zegt:

> "Ik wil me nuttig maken voor m'n medemensen en ik vind het fijn om dat in de wijk te doen. We wonen ook in de Oosterparkwijk. Ik vind het fijn m'n medemens een stukje verder te helpen met kennis die ik zelf makkelijk voor handen heb. Bovendien vergroot dat ook je netwerk een beetje in de wijk. Dus, nou ja, plus plus zeg maar, win win." (interview vrijwilliger A1)

[3] https://wij.groningen.nl/over-wij-groningen/

Deze manier van werken zorgt voor een sneeuwbaleffect waarbij buurtgenoten elkaar op de hoogte brengen van dergelijke initiatieven, waardoor meer buurtgenoten zich kunnen aanmelden en de doelgroep op organische wijze wordt bereikt en uitgebreid. Vrijwilligers beperken zich niet tot het klaslokaal; zij zien zichzelf ook als persoonlijke begeleiders die weleens een kop koffie gaan drinken of een wandeling door de buurt gaan maken met de participant. Het bereiken van laaggeletterden op zo'n directe wijze is belangrijk, omdat deze doelgroep lastig te bereiken is met online- of offline advertenties. De combinatie van de verschillende functies van het buurtcentrum, dat een sociale ontmoetingsplek vormt en tegelijkertijd fungeert als een portaal richting (informele) educatie, is dus van groot belang voor het bereiken van inwoners met een hulpvraag.

Aandacht voor de persoonlijke situatie

Een belangrijke reden voor de effectiviteit van informele educatie is dat een effectief onderwijsprogramma vertrekt vanuit de gesitueerde persoonlijke context van een participant. Het opbouwen van een vertrouwensrelatie tussen de participant en de vrijwilliger, zoals ook hierboven omschreven in het kader van formele educatie, is hierbij van groot belang. De motivatie van de participant steunt primair op deze vertrouwensrelatie en is cruciaal om de doelgroep te blijven bereiken en motiveren. Alleen als zij veiligheid ervaren, kunnen vervolgens belangrijke gesprekken plaatsvinden over hoe en met wie ze media gebruiken, over onprettige ervaringen en problemen die ze hebben gehad bij het gebruiken van media, en hoe ze hiermee in hun dagelijks leven om kunnen gaan. Deze informatie kan tevens gebruikt worden om het informele- en formele onderwijs rond digitale vaardigheden verder vorm te geven en om onderwijsprogramma's zo nauwer aan te laten sluiten bij de relevante dagelijkse problematiek en ervaringen van de doelgroep. Dit motiveert deelnemers om actief en langdurig deel te nemen aan het onderwijs en zo vaardiger te worden in de digitale wereld.

De vrijwilligers lieten daarnaast weten dat de informele setting waarin het onderwijs wordt gegeven deelnemers motiveert. In de interviews gaven zij aan dat kwetsbare groepen zoals laaggeletterden zich meer gehoord en gesterkt voelden binnen een informelere setting, omdat hierin meer aandacht is voor het individu en over het algemeen in kleinere groepen (of individueel) aan leerdoelen gewerkt kan worden. Voor de doelgroep is het belangrijk om specifieke en persoonlijke aandacht te krijgen, gericht op hun vragen en hun dagelijkse problematiek met betrekking tot digitale diensten en technologie. Heterogeen en flexibel onderwijs, dat niet uitgaat van een vooraf bepaald lesprogramma, maar zich richt op de persoonlijke leefwereld van hulpvragers, is daarom heel effectief. Dan kan worden ingespeeld op het niveau van de deelnemer en bekeken worden wat nodig is om hem of haar verder te helpen in zijn of haar digitale ontwikkeling. Als het onderwijs in grotere groepen gegeven zou worden (in bijvoorbeeld een klaslokaal), zou dit volgens de vrijwilligers formeler aanvoelen voor de doelgroep en zou er (on-)bewust een grotere afstand worden gecreëerd tussen de "leraar" en participant. Dit zou het leertraject nadelig beïnvloeden, vooral als deelnemers beginnen en gemotiveerd moeten blijven om te blijven leren.

Aandacht voor de materialiteit van het digitale onderwijs

Laaggeletterden vinden het belangrijk dat er aandacht is voor het type medium dat binnen het onderwijs wordt gebruikt. In hun dagelijks leven werken zij veelal met een bepaald type apparaat – meestal een smartphone. Digitale vaardigheden die zijn opgedaan in die materiele context zijn voor hen echter niet een op een overdraagbaar naar het gebruik van een ander apparaat zoals een laptop, of bijvoorbeeld het werken met een ander besturingssysteem. Zo gaf een van de participanten aan dat het leerproces sterk werd verstoord en vertraagd

door het ontbreken van een losse muis, terwijl hij in de dagelijkse praktijk wel zo'n losse muis gebruikt:

> "Net wat ik zeg, dat zag je vandaag ook als ik een muis had gehad dan deed ik dat vlugger. Dan scheelt dat een stuk. Dan had je van die school dan, uh, heb ik er veel moeite mee gehad en ging het minder." (interview cursist A2)

Als digitaal laaggeletterden gedwongen worden om te werken met een medium of apparaat waar zij nog geen kennis van hebben, moeten zij over een extra drempel heen om aan onderwijsactiviteiten deel te nemen, en vervolgens om die gemotiveerd voort te zetten en af te ronden. Zij geven aan dat zij willen beginnen met het leren van handelingen en programma's op het medium waarmee zij al bekend zijn. Het is daarom verstandig te vertrekken vanuit wat zij intuïtief al weten door hun dagelijks gebruik van media en vervolgens daarop voort te bouwen.

Wat hierbij meespeelt is dat verschillende kennisvormen een rol spelen bij het ontwikkelen van digitale geletterdheid, waaronder meer impliciete en intuïtieve 'modes of knowing' (Smit, Swart & Broersma, 2021). Bij doelgroepen zoals laaggeletterden spelen intuïtieve, lastig te verwoorden en moeilijk over te dragen vormen van kennis een belangrijke rol bij het ontwikkelen van digitale geletterdheid. Door alledaags mediagebruik ontwikkelen zij intuïtief, affectief en sensorisch basiskennis over hardware en software, waar het onderwijs vervolgens op kan inspelen. Zowel in onze observaties binnen het formele onderwijs als binnen de informele onderwijscontext zien we dat laaggeletterden baat hebben bij onderwijs dat zich toespitst op hun persoonlijke situatie en vertrekt vanuit hun eerdere ervaringen met digitale technologie. Zo kunnen zij geleerde kennis en vaardigheden direct toepassen in de praktijk en ervaren zij het onderwijs als nuttig.

Deze aandacht voor de materiële dimensie van het digitaal geletterdheidsonderwijs zou voor een goede aansluiting ook doorvertaald kunnen worden naar een formele onderwijsomgeving. Structuur en herhaling blijkt voor de laaggeletterden belangrijk. Hierbij is niet alleen structuur binnen de inhoud van het onderwijsprogramma van belang, maar ook met welke apparaten en media die onderwijsactiviteiten worden uitgevoerd. Als er binnen de informele onderwijsomgeving wordt gekozen om het onderwijs met een bepaald type smartphone of laptop te geven (met een bepaald besturingssysteem en aanvullende apparatuur zoals een muis en toetsenbord), dan is aan te bevelen om dezelfde middelen ter beschikking te stellen binnen het formele onderwijstraject.

Op deze manier kan een samenhangend doorlopend programma worden vormgegeven, waarbij participanten zo weinig mogelijk aandacht hoeven te spenderen aan het leren kennen van de mogelijkheden en functionaliteiten van een medium. Zij kunnen zich dan direct richten op de inhoudelijke digitale vaardigheden en competenties. Dit zou naast tijdsbesparing tevens een doeltreffende manier zijn om de ontwikkeling van die digitale vaardigheden en competenties zelf scherper in het vizier te houden, omdat een eventueel gebrek aan materiële kennis een minder grote rol speelt. Een tweede voordeel is dat opgedane kennis eenvoudiger en directer vertaald kan worden naar de dagelijkse leefwereld en digitale praktijken van de doelgroep. Zij leren dan immers op hetzelfde medium dat ze dagelijks gebruiken.

Ondersteuning vrijwilligers en docenten

Een nadeel aan informeel onderwijs is dat de vrijwilligers niet geschoold zijn om onderwijs te geven. Daarom kunnen zij vaak enkel helpen op het basisniveau van digitale vaardigheden en taalvaardigheden. In de interviews gaven vrijwilligers aan niet te weten of zij ook comple-

xere vragen, mochten deze zich voordoen, zouden kunnen beantwoorden. Meerdere vrijwilligers gaven aan dat zij behoefte zouden hebben aan meer informatie, ondersteuning en scholing op het gebied van digitale vaardigheden, specifiek gericht op het verlenen van hulp door vrijwilligers aan kwetsbare volwassenen in wijkteams en buurtcentra. Dit zou hen het gevoel geven beter voorbereid te zijn op hun taken en zichzelf verder te kunnen ontwikkelen wat betreft hun onderwijsvaardigheden.

> "Nou, ik denk dat ik ter aanvulling wel graag iemand zou hebben die ik kan, contact mee kan opnemen als ik er even niet uitkom. Een soort vraagbaak voor dingen die mij te lastig lijken te worden, kan voorleggen (…). Dat zijn de ingewikkelde programma's. Dat is Excel, weet je wel. Daar heb ik ooit een cursus in gehad, maar dat gebruik ik bijna niet. (…) Als ik daar alle ins en outs van moet weten, moet ik misschien wel eerst op een cursus." (interview vrijwilliger A1)

De vrijwilligers zagen het informele onderwijs als een kennismaking met digitale vaardigheden, met elkaar en met het buurtcentrum. Zij gaven echter aan dat voor het ontwikkelen van digitale geletterdheid op een algemener en hoger niveau formeel onderwijs geschikter zou zijn. Dit vanwege de beschikbaarheid van geschoolde docenten die meer kennis en ervaring hebben met het doelgericht toewerken naar specifieke leerdoelen en met bepaalde leerlijnen. De vrijwilligers deden bij vragen veelal een beroep op hun directe omgeving. Hoewel hun netwerk bereidwillig was om waar mogelijk te helpen, was ook daar niet altijd voldoende digitale kennis en vaardigheden om dat optimaal te kunnen doen. Meer ondersteuning en bijscholing voor vrijwilligers zou hier nuttig zijn: als vrijwilligers onzeker zijn over hun digitale kennis vertaalt dit zich immers ook door in het onderwijs. Dit kan schadelijk zijn voor zowel de motivatie en het zelfvertrouwen van de vrijwilliger als de onderwijsprestaties van de participanten.

Daarnaast gebruikten vrijwilligers hun eigen apparatuur en hadden ze in sommige gevallen verouderde apparaten en besturingssystemen. Dit brengt een aantal gevaren met zich mee voor het geven van onderwijs, zoals het overdragen van (snel) achterhaalde kennis en mogelijke instabiliteit en onveiligheid van de hard- en software. Bovendien hadden vrijwilligers niet de juiste software licenties, en kunnen ze naar hun gevoel nergens terecht met hun ICT-gerelateerde vragen:

> "Nee, die heb ik niet, nee, nee. Ja, en de gemeente doet het ook niet, want die heeft het niet meer in onderhoud omdat de wijkraad gewoon een experiment was. Van de gemeente. En die heeft deze gewoon in bruikleen gegeven. Maar ik heb eerder problemen gehad en toen zei ik van: moet even iemand bij komen. Nee, nee, nee, mevrouw, wij onderhouden deze niet. ICT doet er niks mee." (interview vrijwilliger C1)

Dit beperkt hen in het ontwikkelen en uitvoeren van onderwijstaken, wat zich vertaalde in minder goed en beperkter onderwijs. Als het informele onderwijs als de fundering wordt gezien waar het formeel onderwijs op voortbouwt, dan is het zaak om deze fundering zo sterk mogelijk te maken. Dat kan door vrijwilligers zo doeltreffend mogelijk te ondersteunen in hun educatieve werkzaamheden, met hardware, software en bijscholing.

Verwijsstructuur en overdracht informeel-formeel onderwijs

Als het informele onderwijs de deur is tot een leven lang ontwikkelen omdat laaggeletterden daar veelal voor het eerst in aanraking komt met digitaal onderwijs, dan dient de verwijzing

en vertaling richting het formele onderwijs gestructureerd, doeltreffend en duidelijk te verlopen. Dit wordt door zowel de vrijwilligers als participanten in het informele onderwijs als voorwaarde gezien om het formele onderwijs te laten slagen. Te vaak zien zij in de praktijk dat de informele- en formele onderwijsprogramma's in inhoud en vorm niet goed genoeg op elkaar aansluiten. Daardoor raken zij gedemotiveerd en is de neiging om af te haken groter.

Een voorbeeld dat de participanten (en sommige vrijwilligers) noemen is dat zij ervaren dat er binnen informele educatie veel ruimte is voor persoonlijke inbreng en flexibiliteit in leerlijnen en leerdoelen, terwijl dit binnen de formele context veel minder aan de orde is. Zij vinden dit aan de ene kant logisch en hebben er begrip voor dat er binnen formele educatie minder ruimte is voor maatwerk en persoonlijke inbreng. Toch zouden zij hier wel betere communicatie over willen hebben, waardoor het al in een vroeg stadium duidelijk is wat de verschillen (en overeenkomsten) zijn binnen de informele- en formele onderwijssetting. Hier zouden zij zich dan beter op voor kunnen bereiden, en zouden er in een later stadium waarschijnlijk minder aanpassingsproblemen naar voren komen.

Daarnaast is het belangrijk om de materiële dimensie van de technologie in ogenschouw te nemen (zie vorige paragraaf), en de keuze voor een bepaald type medium met specifieke en bewuste keuzes voor hardware en software gekoppeld aan de doelgroep en de leerdoelen mee te nemen en door te trekken binnen de informele- en formele onderwijsprogramma's. Behalve dat dit het gebruiksgemak zou bevorderen, zorgt het tevens voor meer vertrouwen en gewenning bij de participanten. Hierdoor kunnen de participanten zich binnen het formele onderwijs sneller en doeltreffender op de inhoud van het curriculum richten, in plaats van het leren kennen van het medium en de bijbehorende hardware en software.

Conclusie

Informeel onderwijs is zeer geschikt voor het ontwikkelen van digitale basisvaardigheden, met veel aandacht voor de persoonlijke situatie en de individuele vaardigheden, competenties en leerdoelen van deelnemers. Digitaal laaggeletterden zien informeel onderwijs als flexibeler en persoonlijker. Deze opzet is volgens hen geschikt om een persoonlijke vertrouwensband op te bouwen tussen vrijwilligers en deelnemers. Daarnaast vinden deelnemers dat informeel onderwijs beter aansluit op hun dagelijkse praktijken, vragen en problemen. Hierdoor kan het op effectieve wijze de problemen verhelpen die zij bij het gebruik van digitale technologie in het dagelijks leven ervaren. Maar deze vraagstukken, en hoe deelnemers hiermee omgaan, kunnen ook inzicht bieden in de manier waarop kwetsbare volwassenen met digitale problemen leren omgaan. Vrijwilligers ervaren het als een goed instapmodel om mensen kennis te laten maken met het onderwijs en met elkaar. De ervaringen binnen informeel onderwijs kunnen de verdere ontwikkeling van formele onderwijsprogramma's op het gebied van digitale geletterdheid informeren.

Daarnaast biedt informeel onderwijs de mogelijkheid om te experimenteren met innovatieve onderwijsvormen. Bovendien geeft het de flexibiliteit om ook aandacht te besteden aan de sociale component van het onderwijs, in plaats van zich enkel te richten op centrale leerdoelen of leerlijnen. Tegelijkertijd geven vrijwilligers aan het informele onderwijs te ervaren als kwalitatief minder goed door een gebrek aan hardware, recente software en scholing van de vrijwilligers.

Informeel, persoonsgericht onderwijs biedt een aanvulling op de meer generieke digitale hulp die beschikbaar is voor deze doelgroepen, zoals bijvoorbeeld de Informatiepunten Digitale Overheid (IDO's) in de bibliotheken. Bij deze Informatiepunten worden digitale vraagstukken op een meer generieke en formele wijze behandeld. Daarnaast bevinden deze IDO's zich vaak op grotere afstand van de burger. Inwoners van de Oosterparkwijk hebben bijvoorbeeld niet de beschikking over een IDO in hun eigen wijk, wat de drempel om hulp te zoeken

verhoogt.

3. Conclusie en aanbevelingen

Onze bevindingen laten zien dat informeel onderwijs in digitale basisvaardigheden goed aansluit bij de behoeftes van deelnemers en hen effectief digitaal geletterder maakt. Dat komt voornamelijk door de gepersonaliseerde en op praktische vragen toegesneden opzet. Doordat het plaatsvindt in de wijk, in een laagdrempelige en sociale context, wordt de doelgroep goed bereikt. Daarmee is informeel onderwijs ook een belangrijke schakel naar het formele onderwijs. Mensen kunnen daar hun kennis en vaardigheden uitbreiden en verdiepen, alsmede een diploma of certificaat halen dat hen helpt op de arbeidsmarkt. Het nodigt uit om formeel en informeel onderwijs beter te integreren, zonder de sterke kanten van beide types onderwijs te verwaarlozen.

1. Sluit informele en formele leeromgevingen pedagogisch en situationeel op elkaar aan. Hierbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan het experimenteren met onderwijsvormen binnen de informele setting, die bij positieve ervaringen worden doorgevoerd binnen de formele setting.

2. Geef vrijwilligers de mogelijkheid om mee te kijken bij de formele leeromgeving, om zo ervaring op te doen en zich voor te bereiden op hun eigen informele leeromgeving. Zo zouden zij kunnen zien hoe opgeleide docenten voor een groep staan, met een groep interacteren en complexe vraagstukken behandelen.

3. Sluit competenties en leerdoelen uit de formele onderwijssetting concreter aan bij de onderwijsactiviteiten in de informele leeromgeving. Zo kan er een gestructureerd en samenhangend onderwijsprogramma worden geformuleerd dat de doelgroep en hun dagelijkse omgang met media centraal stelt.

4. Stel profielen op waarbij er aandacht wordt gegeven aan de thuissituatie en dagelijkse digitale praktijken van digitaal laaggeletterden, om zo een duidelijk beeld te schetsen van de persoonlijke situatie van de doelgroep.

Ten tweede is het van belang om aandacht te hebben voor de materiële dimensie van het onderwijs. Zo is er nog te weinig aandacht voor het soort medium dat wordt gebruikt voor bepaalde leerlijnen en leerdoelen, en wordt er te weinig rekening gehouden met de socio-culturele, economische en persoonlijke contexten van het individu. Idealiter zou een participant langdurig met hetzelfde type media werken binnen het onderwijs totdat hij of zij beschikt over voldoende digitale basisvaardigheden om deze uit te breiden naar een andere materiële context. Zo hoeven participanten niet onnodig steeds met nieuwe media of besturingssystemen om te leren gaan.

5. Stel profielen samen op basis van het dagelijks digitale mediagebruik en groepeer deelnemers die in de praktijk dezelfde media voor vergelijkbare doeleinden gebruiken.

6. Kies vervolgens per profiel welke media (smartphone of laptop) en software qua mogelijkheden en functionaliteiten het beste passen bij een educatief programma of een leerlijn. Zo kunnen per profiel leerdoelen en leerlijnen worden

opgesteld die mee ontwikkelen met het leerproces van het individu in relatie tot de veranderende digitale samenleving.

7. Vertaal deze profielen met bijbehorende leerlijnen en leerdoelen vervolgens richting de formele onderwijsomgeving, waarin meer aandacht kan worden besteed aan het structureel verbeteren en uitbreiden van bepaalde vaardigheden en competenties.

Ten derde is het belangrijk om in te spelen op de intrinsieke motivatie van de doelgroep. Dat kan door hun interesses, behoeftes en wensen alsmede hun persoonlijke beweegredenen om digitale vaardigheden te ontwikkelen meer centraal te zetten. Vrijwilligers en docenten kunnen aan de hand van de individuele interesses en wensen van de doelgroep duidelijk maken hoe digitale media hierop kunnen aansluiten, welke kansen zij hier bieden, en hoe digitale media kunnen worden ingezet voor het bereiken van diverse leerdoelen. Dit relateert eveneens aan de affectieve dimensie van het ontwikkelen van digitale geletterdheid en het belang van het aansluiten van zulk onderwijs op de al bestaande intuïtieve kennis bij de deelnemer.

8. Betrek de doelgroep bij het maken van een onderwijsprogramma. Het doel hiervan is drieledig. Ten eerste vergroot inspraak de betrokkenheid van deelnemers bij het digitale geletterdheidsprogramma. Ten tweede zorgt het ervoor dat het programma aansluit bij hun dagelijkse ervaringen en struikelblokken in de digitale wereld. Ten derde geeft actief vragen om feedback docenten meer inzicht in de wensen en behoeften van de doelgroep.

9. Laat onderwijsprogramma's meegroeien met recente ontwikkelingen in mediatechnologieën en -gebruik. Ontwikkelingen zoals de digitale overheid en het gebruik van sociale media vereisen bijvoorbeeld nieuwe digitale kennis en vaardigheden van burgers. Door de leerdoelen van programma's continu te toetsen aan de ontwikkelingen in de digitale wereld kunnen vrijwilligers en docenten de doelgroep doeltreffend blijven begeleiden in hun digitale mediagebruik.

10. Focus op gepersonaliseerde leerlijnen voor de omgang met media, in plaats van generieke vaardigheden. Dit geeft participanten de ruimte en de verantwoordelijkheid om media te verkennen op basis van hun persoonlijke interesses. Het creëren van een vertrouwensband tussen vrijwilliger en deelnemer zodat persoonlijke media-ervaringen, -kennis en -problemen gedeeld en besproken kunnen worden, maakt het mogelijk voor vrijwilligers en docenten om specifieke ondersteuning te bieden bij het gebruik van digitale technologie. Bovendien kunnen deelnemers op deze manier ook leren van elkaar.

Ten vierde loont het te investeren in de grote vraag van vrijwilligers uit buurtcentra en taalhuizen naar duidelijkere (centrale) communicatie en ondersteuning. Momenteel is voor hen onduidelijk waar zij terecht kunnen voor bijscholing, technische vragen, en voor de aanschaf van nieuwe apparatuur of software. Vrijwilligers binnen de informele onderwijscontext voelen zich niet gesterkt in hun eigen kennis, ontwikkeling en mogelijkheden om kennis over te dragen richting de doelgroep. Vaak willen ze wel, maar zijn ze onzeker of hun technische kennis en middelen goed en toereikend genoeg zijn om deelnemers voldoende te kunnen begeleiden. Hoewel vrijwilligers een beroep kunnen doen op mensen met enige technische kennis

binnen het buurthuis en veelal met vragen terecht kunnen bij bekenden uit hun eigen omgeving, zou een centraal aanspreekpunt binnen de gemeente of overheid gewenst zijn om vrijwilligers meer stabiele en efficiënte ondersteuning te kunnen bieden. Dit zou zowel de motivatie van de vrijwilligers als de kwaliteit van het informeel onderwijs in de buurtcentra kunnen vergroten.

11. Zorg binnen gemeenten voor een centrale ICT-helpdesk, om vrijwilligers en pedagogen binnen taalhuizen en buurtcentra beter voor te bereiden op en te faciliteren in hun onderwijsactiviteiten. Zo kan hen doeltreffend instrumenten aangeboden worden om met digitale vragen en problematiek vanuit de doelgroep om te gaan. Een dergelijk centraal punt zou bijvoorbeeld een rol kunnen spelen bij het op peil houden van de digitale kennis en vaardigheden van vrijwilligers, het uitlenen van apparatuur en het bijwerken van software.

12. Laat vrijwilligers op vrijwillige en kosteloze basis meelopen met digitaal geletterdheidsonderwijs binnen meer formele onderwijsomgevingen. Ten eerste is dit voor vrijwilligers een manier om zich op laagdrempelige wijze bij te scholen. Ten tweede biedt dit vrijwilligers ook voorbeelden hoe geschoolde en ervaren pedagogen omgaan met dezelfde doelgroep en hoe zij toewerken naar vergelijkbare leerdoelen.

13. Laat vrijwilligers meedenken in het ontwikkelen van bredere leerlijnen en leerdoelen, om zo een inclusiever en duurzamer onderwijsprogramma te formuleren. De vrijwilligers staan immers het dichtst bij de doelgroep en zij weten dan ook vanuit persoonlijke ervaringen welke vraagstukken en problemen er op welke momenten spelen. Luister hier naar en betrek vrijwilligers bij besluitvorming om zo letterlijk en figuurlijk dichter bij de doelgroep te komen.

Ten slotte verdient het aanbeveling om computeronderwijs op afstand te ontwikkelen dat aansluit bij de socio-economische en persoonlijke omstandigheden van de participant. Het ligt in de lijn der verwachting dat virussen als het coronavirus een rol zullen blijven spelen in de samenleving. Dat maakt het des te belangrijker dat kwetsbare groepen digitaal vaardig worden. Computerles op afstand kan een oplossing zijn voor mensen die, vanwege hun gezondheid of om andere persoonlijke redenen, aan huis zijn gebonden. Door een goed opgezet programma kan ook deze kwetsbare groep worden bereikt. Dit is zowel van belang in de huidige situatie met coronamaatregelen, als voor de periode daarna: thuisonderwijs kan in beide gevallen de drempel voor participatie, zeker voor kwetsbare doelgroepen, verlagen.

Binnen het formele onderwijs is nog te weinig aandacht voor de thuissituatie van de cursisten. Voor sommige deelnemers blijkt het bijvoorbeeld niet mogelijk om thuis achter een computer te oefenen, omdat zij hier simpelweg niet over beschikken. Leenapparatuur kan hiervoor een oplossing zijn. Daarnaast spelen angst en onzekerheid een rol wanneer een participant thuis alleen achter de computer moet werken. Daarbij is het tijdens de pandemie extra lastig voor deelnemers om hulp te vragen, omdat zij minder in contact komen met anderen. Dit heeft als consequentie dat de ontwikkeling van laaggeletterde volwassenen op zowel taal- als computervlak stil staat, terwijl digitaal onderwijs bij uitstek geschikt zou kunnen zijn om op afstand les en/of ondersteuning te geven en te krijgen.

14. Breid binnen zowel het formele- als informele onderwijs het huidige onderwijsaanbod uit, zodat dit ook op afstand kan worden gevolgd door laaggeletterden. Hierbij is het belangrijk dat er aandacht is voor het totstandbrengen van een duurzame relatie tussen vrijwilliger/docent en deelnemer/cursist, zodat gewerkt kan worden aan het verminderen van barrières als angst en schaamte.

15. Geef cursisten die thuis niet over digitale media beschikken toegang tot leenapparatuur. Op deze manier kunnen zij ook thuis aan opdrachten werken of onderwijs op afstand volgen. Het is ook hierbij belangrijk om een weloverwogen keuze te maken voor een bepaald type apparaat (smartphone of laptop) met bijbehorende hardware en software, zodat de cursisten hier structureel mee kunnen blijven werken.

Bronnen

Broersma, M., Van Cauwenberge, A., Swart, J., Frowijn, L., & Stegeman, H. (2020). *Opgroeien met media. Digitale geletterdheid en mediawijsheid bij kinderen. Eindrapportage SKSG.*

Bruce, C. S. (1994). *Information Literacy Blueprint.* Division of Information Services. Retrieved from: https://www.academia.edu/2463291/Information_literacy_blueprint.

Brummer, L., & Broersma, M. J. (2021a; under review). Conceptualizing digital awareness: Introducing a definition of digital awareness as an extension of digital literacy and digital citizenship.

Brummer, L., & Broersma, M. J. (2021b; under review). Connecting digital awareness to the dimensions of digital literacy, elements of digital citizenship, and resources of social and digital in-/exclusion.

Brummer, L., & Broersma, M. J. (2021c; under review). The mechanisms hindering and facilitating digital awareness and the role of intra- and interpersonal characteristics.

Buckingham (2006). Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? *Digital Kompetanse, 4*(1), 263–276.

Choi, M. (2015). *Development of a scale to measure digital citizenship among young adults for democratic citizenship education.* Verkregen via https://etd.ohiolink.edu/apex-prod/rws_etd/send_file/send?accession=osu1437610223&disposition=inline

Coleman, J. S. (1990). Foundations of social theory. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Conklin, W. (2012). *Higher-order thinking skills to develop 21st century learners.* CA, Huntington Beach: Shell Education.

Cummings, J. N., & Kraut, R. (2002). Domesticating computers and the Internet. *Information Society, 18*(3), 221–231.

Edgerly, S., Vraga, E. K., Bode, L., Thorson, K., & Thorson, E. (2018). New Media, New Relationship to Participation? A Closer Look at Youth News Repertoires and Political Participation. *Journalism & Mass Communication Quarterly 95*(1), 192–212.

English, J. A. (2016). A digital literacy initiative in honors: Perceptions of students and instructors about its impact on learning and pedagogy. *Journal of the National Collegiate Honors Council*, Online Archive, 533.

Fieldhouse, M., & Nicholas, D. (2008). Digital literacy as information savvy: The road to information literacy. In C. Lankshear, M. Knobel, & M. Peters (Eds.). *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (pp. 47–72). New York, NY: Peter Lang Publishing.

Frau-Meigs, D., O'Neill, B., Soriani, A., & Tomé, V. (2017). Digital citizenship education: Volume 1: Overview and new perspectives. Retrieved from https://rm.coe.int/prems-187117-gbr-2511-digital-citizenship-literature-review-8432-web-1/168077bc6a

Gee, J. P. (2000). The New Literacy Studies: from 'socially situated' to the work of the social. In Barton D, Hamilton M, and Ivanič R (Eds), *Situated Literacies: Theorising Reading and Writing in Context*. London: Routledge, pp.177–193.

Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley Computer Publications.

Goedhart, N. S., Broerse, J. E., Kattouw, R., & Dedding, C. (2019). 'Just having a computer doesn't make sense': The digital divide from the perspective of mothers with a low socio-economic position. *New Media & Society, 21*(11–12), 2347–2365.

Hargittai, E. (2005). Survey measures of web-oriented digital literacy. *Social Science Computer Review, 23*(3), 371–379.

Hargittai, E. (2009). An update on survey measures of web-oriented digital literacy. *Social Science Computer Review, 27*(1), 130–137.

Harms, P. D., Brady, L., Wood, D., & Silard, A. (2018). Resilience and well-being. In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being*. DEF Publishers.

Heitin, L. (2016). What is Digital Literacy? *Education Week,* 36(12), 5–6.

Helsper, E. J. (2008). *Digital inclusion: An analysis of social disadvantage and the information society*. London, England: Communities and Local Government.

Helsper, E. J. (2012). A Corresponding Fields Model for the links between social and digital exclusion. *Communication Theory 22*, 403–426.

Helsper, E. J. (2021). *The digital disconnect: The causes and consequences of digital inequalities*. London, UK: Sage Publications.

Hintz, A., Dencik, L., & Wahl-Jorgensen, K. (2019). Citizenship in a digital age. In A. Hintz, L. Dencik, K. Wahl-Jorgensen (Eds.). *Digital citizenship in a datafied society* (pp. 20–42). Cambridge, UK: Polity Press.

Jaeger, P. T., Bertot, J. C., Thompson, K. M., Katz, S. M., & DeCoster, E. J. (2012). The intersection of public policy and public access: Digital divides, digital literacy, digital inclusion, and public libraries. *Public Library Quarterly, 31*(1), 1–20.

Jones, L. M., & Mitchell, K. J. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. *New Media & Society, 18*(9), 1–17.

Kim, K. T. (2017). The structural relationship among digital literacy, learning strategies, and core competencies among South Korean college students. *Educational Sciences: Theory & Practice, 19*(2), 3–21.

Kim, M., & Choi, D. (2018). Development of youth digital citizenship scale and implication for educational setting. Educational Technology & Society, 21(1), 155–171.

Knops, R. W. (2020). Brief van de staatssecretaris van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties aan de Voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal. https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/brieven_regering/detail?id=2020Z24103&did=2020D50695

Kwartiermakersgroep Mediawijsheid. (2008). Programma Mediawijsheid: De inrichting van een expertisecentrum voor Mediawijsheid. Verkregen via https://www.kl.nl/wp-content/uploads/2014/04/meerjarenplan-2008-2010-en-jaarplan-2008-programma.pdf

Lanham, R. A. (1995). Digital literacy. *Scientific American*, 273(3), 160–161.

Lister, R. (2007). Why citizenship: Where, when and how children? *Theoretical Inquiries in Law 8*(2), 693–718.

Livingstone, S. (2004). What is media literacy? *Intermedia, 32*(3), 18–20.

McDonald, C. (2009). The Importance of Identity in Policy: The Case for and of children. *Children and Society 23*(4), 241–251.

Mensonides, D., Van Cauwenberge, A. & Broersma, M. (2021; under review). Developing digital literacies in everyday life: A cross-contextual framework to study children's media competences.

Mensonides, D., Smit, A., Talsma, I., Swart, J. & Broersma, M. (2021; under review). Towards a better understanding of digital literacy: A genealogical approach to 'new' literacies.

Paus-Hasebrink, I., Kulterer, J., & Sinner, P. (2019). *Social inequality, childhood and the media: A longitudinal study of the mediatization of socialisation*. London: Palgrave Macmillan.

Podorova, A., Irvine, S., Kilmister, M., Hewsion, R., & Janssen, A. (2019). An important, but neglected aspect of learning in higher education: Exploring the digital learning capacity of academic language and learning practitioners. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 16*(4), 1–21.

Ribble, M. (2007). The nine elements of digital citizenship. In M. Ribble (Ed.), *Digital citizenship in schools* (pp. 23–56). US, Oregon: International Society for Technology in Education.

Smit, A., Swart, J. & Broersma, J. (2021; under review). Reconceptualizing digital literacies for disadvantaged publics: A socio-material approach.

Snyder, I., & Prinsloo, M. (2007). Young people's engagement with digital literacies in marginal contexts in a globalised world. *Language and Education*, 21(3), 171–179.

Van Laar, E., Van Deursen, A.J.A.M., Van Dijk, J.A.G.M. et al. (2017) The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior 72*, 577–588.

Yahya, R., & Wood, E.A. (2017). Play as third space between home and school: Bridging cultural discourses. *Journal of Early Childhood Research 15*(3), 305–322.

Yang, B., & Lester, D. (2003). Liaw's scales to measure attitudes toward computers and the Internet. *Perceptual and Motor Skills, 97*(2), 384–384.

Zagal, J. P. (2008). A framework for games literacy and understanding games. In *Proceedings of the 2008 Conference on Future Play: Research, Play, Share*, 33–40.

© tekst: Digital Inclusion Lab, Centre for Media and Journalism Studies, Rijksuniversiteit Groningen

© foto voorpagina: Marketing Groningen / Beeldbank Groningen

© foto achterpagina: Stella Dekker Fotografie / Beeldbank Groningen

DIGITAL INCLUSION LAB

university of groningen
faculty of arts