

# Jongeren, media en democratie: Wat adolescenten vinden en onderwijs kan bijdragen

**Author(s)**

Nieuwelink, Hessel

**Publication date**

2020

**Document Version**

Author accepted manuscript (AAM)

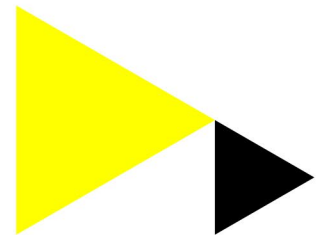
**Published in**

Doen, durven of de waarheid?

[Link to publication](#)

**Citation for published version (APA):**

Nieuwelink, H. (2020). Jongeren, media en democratie: Wat adolescenten vinden en onderwijs kan bijdragen. In J. de Ridder, R. Vliegthart, & J. Zuure (Eds.), *Doen, durven of de waarheid?: Democratie in digitale tijden* (pp. 136-150). Amsterdam University Press.

**General rights**

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

**Disclaimer/Complaints regulations**

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please contact the library: <https://www.amsterdamuas.com/library/contact/questions>, or send a letter to: University Library (Library of the University of Amsterdam and Amsterdam University of Applied Sciences), Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

# **Jongeren, media en democratie: wat adolescenten vinden en onderwijs kan bijdragen**

**Hessel Nieuwelink**

In: Jeroen de Ridder, R. Vliegthart, & J. Zuure, (red.) *Doen, durven of de waarheid?*  
Amsterdam: Amsterdam University Press, pp. 136-150.

Het ‘maatschappelijk’ opgroeien van jongeren is er de afgelopen jaren niet gemakkelijker op geworden. Adolescenten moeten een wereld proberen te begrijpen die steeds complexer aan het worden is. Niet alleen moeten jongeren in de huidige tijd leren zich te verhouden tot een groot aantal ingewikkelde vraagstukken (zoals klimaatverandering, Europese samenwerking en terrorisme), zij moeten ook leren om berichtgeving op waarde te schatten en te bepalen welke bronnen zij om welke redenen betrouwbaar achten. Dat is geen eenvoudige opgave, omdat opiniemakers en journalisten die door de ene groep gezien worden als betrouwbaar, door een andere groep als ‘deugers’ of verkopers van nepnieuws gezien worden. Kijk maar eens op de Twitter-tijdlijn van *De Telegraaf*-journalist Wierd Duk of *RTL Nieuws*-correspondent Erik Mouthaan, en de tegenstellingen worden duidelijk. Polariserende berichtgeving en toename aan nepnieuws op sociale media zou er volgens sommige auteurs toe leiden dat de democratische gezindheid van nieuwe generaties jongeren onder druk komt te staan (zie bijv. Mounk, 2018).

Om deel te kunnen nemen aan deze complexe maatschappelijke en politieke omgeving hebben, jongeren veel competenties nodig. Zij hebben kennis en vaardigheden nodig om mediaberichtgeving te begrijpen, nepnieuws te herkennen en framing te duiden. Dit zijn onderdelen van wat mediawijsheid wordt genoemd. Daarnaast is het belangrijk dat jongeren democratische gezindheid ontwikkelen. In een gepolariseerde samenleving is het belangrijk dat jongeren inzien dat er altijd (zeer) uiteenlopende perspectieven op maatschappelijke vraagstukken zullen zijn, dat tolerantie belangrijk is en dat onderlinge uitwisseling noodzakelijk is.

Maar hoe staat het er in Nederland eigenlijk voor met de competenties van jongeren op deze thema's? En krijgen zij de mogelijkheid in het onderwijs om deze competenties te ontwikkelen? In dit hoofdstuk besteed ik aandacht aan deze vragen. Ik zal laten zien dat het verstandig is om bescheiden verwachtingen te hebben over de mediawijsheid van jongeren. Tegelijkertijd is er reden om juist optimistisch te zijn over de democratische gezindheid van

jongeren. Verder zal ik laten zien dat het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs een rol kunnen spelen bij de stimulering van mediawijsheid en democratische gezindheid en burgerschap, maar dat het Nederlandse onderwijsbeleid wat meer op discipline dan emancipatie gericht is. Daarmee stimuleert het jongeren slechts in beperkte mate om media, samenleving en democratie kritisch te analyseren.

### **Digital natives?**

In het debat over mediawijsheid heeft een vrij dominante stroming vooral heel hoge verwachtingen van het gedrag en de competenties van jongeren. De vertolkers van die stroming veronderstellen dat jongeren *digital natives* zijn. Zij kunnen ‘lezen en schrijven’ met digitale media, voelen zich als een vis in het water bij alle informatie die online te vinden is en kunnen die informatie heel gemakkelijk duiden. Voor hen biedt de nieuwe mediaomgeving prachtige kansen om zich te ontwikkelen (bijv. Prensky, 2006). Dit perspectief op jongeren en hun mediagedrag kent echter amper een empirische basis. Het hele idee dat jongeren *digital natives* zijn, stemt niet overeen met onderzoek op dit terrein (Kirschner & De Bruyckere, 2017).

Wanneer we kijken naar de mate waarin en de manieren waarop jongeren zich informeren over maatschappelijke kwesties, moet vastgesteld worden dat dit niet overeenkomt met de verwachtingen die geformuleerd worden. Jongeren uiten hun maatschappelijke en politieke betrokkenheid slechts in zeer beperkte mate via sociale media. Hoewel jongeren veel tijd doorbrengen op sociale media, hun smartphone en internet, besteden de meesten die tijd niet aan het volgen van nieuws of het bekijken en delen van berichten over maatschappelijke vraagstukken. In diverse studies zijn het steeds (kleine) minderheden van jongeren (variërend van 5 tot 30 procent) die aangeven sociale media te gebruiken om informatie over maatschappelijke en politieke onderwerpen op te zoeken of te delen (Ekström & Shehata, 2019; Kahne & Bowyer, 2019; Munniksmas et al., 2017). De jongeren die dat wel doen, zijn vaak ook de jongeren die ook al op andere manieren participeren, en zijn vaker afkomstig uit hogere sociaal-economische milieus (Ekström & Shehata, 2019).

Ook onderzoek naar het vermogen van jongeren om onderscheid te kunnen maken tussen verschillende typen bronnen en tussen nieuws en nepnieuws moet ontzuenderend zijn voor degenen die geloven dat jongeren *digital natives* zijn. Jongeren lijken het lastig te vinden om precies te bepalen wat betrouwbare bronnen zijn. Zij lijken bronnen voor waar aan te nemen als zij betrouwbaar *ogen*. Wanneer in een bericht op een site een grafiekje getoond

wordt of een website een professionele opzet heeft, zijn dat redenen waarom jongeren de gegeven informatie voor waar aannemen (McGrew, Ortega, Breakstone, & Wineburg, 2017; Loos, Ivan, & Leu, 2018). Waar het ten tijde van nepnieuws en ‘trollen’ steeds belangrijker wordt dat ook jongeren kritisch leren kijken naar de informatiebron die zij gebruiken, hebben velen niet direct de neiging om dat ook daadwerkelijk te doen.

### **Democratische gezindheid**

Waar de mediawijsheid van jongeren vaak wordt overschat, wordt de democratische gezindheid van jongeren juist veelal onderschat. Een dominant geluid in het debat over jongeren en democratie is dat de nieuwste generaties jongeren de democratie niet belangrijk meer vinden en vooral individualistisch en hedonistisch georiënteerd zijn. Zij zouden geen oog meer hebben voor het algemeen belang. Recent vertolkten twee Amerikaanse politicologen dit geluid (Foa & Mounk, 2016). Zij stellen dat jongere generaties minder waarde hechten aan democratie dan oudere generaties, en dat daarmee de democratie onder druk komt te staan. De stellingname van Foa en Mounk is opmerkelijk te noemen, omdat een grote hoeveelheid studies een heel ander beeld laat zien. Een belangrijke verklaring voor hun afwijkende lezing van de democratische gezindheid van jongeren wordt door diverse auteurs geweten aan de eenzijdige manier waarop zij data tonen en interpreteren (bijv. Alexander & Welzel, 2017).

Anders dan Foa en Mounk beweren, hechten jongeren wel degelijk aan democratie en onderliggende waarden. Jongeren prefereren democratisch bestuur van hun land boven ondemocratische bestuursvormen en vinden een eerlijk electoraal proces belangrijk. Zij vinden gelijke politieke rechten belangrijk. Zij achten het essentieel dat vrijheid van meningsuiting voor iedereen geldt en dat het belangrijk is dat er discussies zijn tussen mensen die het erg oneens zijn (Nieuwelink, Ten Dam, Geijssels, & Dekker, 2018; Schulz et al., 2018; Thijs et al., 2019).

Tegelijkertijd laat interviewonderzoek dat ik uitvoerde voor mijn dissertatie zien dat er onder leerlingen in Nederland een tendens richting enkelvoudige nadruk op meerderheidsbesluitvorming bestaat. Jongeren hebben de indruk dat democratie betekent dat de meerderheid beslist. Vrijheidsrechten en andere rechtsstatelijke belemmeringen tegen de invoering van de wil van de meerderheid worden als onwenselijke obstakels voor democratische besluitvorming gezien (Nieuwelink et al., 2018). Recente internationale studies laten vergelijkbare trends zien (bijv. Quaranta, 2019). Dit is reden om goed te kijken naar de manieren waarop de opvattingen van jongeren over democratie invulling krijgen en

of die voldoende rechtdoen aan de gelaagdheid van de betekenis van democratie, waarbij verschillende, soms tegengestelde principes meegenomen worden.

Wat betreft de kennis van jongeren over democratie en burgerschap is er echter wel reden voor zorg. Het kennisniveau van jongeren over dit soort thema's is niet zo hoog. Dat geldt zeker voor Nederlandse jongeren (Schulz et al., 2018). Jongeren hebben bijvoorbeeld relatief beperkte kennis over het belang van persvrijheid, wat de kenmerken zijn van een open publiek debat en wat de kenmerken van een representatieve democratie zijn. Een belangrijke verklaring voor het lage gemiddelde kennisniveau is dat er in Nederland veel meer leerlingen zijn die weinig kennis hebben (dit zijn vooral vmbo'ers) dan in andere landen het geval is. Deze kloof tussen jongeren neemt de afgelopen jaren ook nog eens toe (Munniksma et al., 2017).

### **Onderwijsbeleid over democratisch burgerschap en mediawijsheid**

De rol van onderwijs ten aanzien van de vorming van democratisch burgerschap en mediawijsheid bij jongeren staat al zeker vijftien jaar op de agenda. Sinds 2006-2007 bestaan er voor het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs verplichtingen voor scholen om burgerschap een plek te geven. In lijn met de grote onderwijsvrijheid die in Nederland bestaat, heeft de Nederlandse wetgever zeer ruime kaders gegeven over waar burgerschapsonderwijs aan zou moeten voldoen. Scholen hebben de taak om bij te dragen aan 'actief burgerschap en sociale integratie', maar in de wet wordt niet uitgewerkt wat dat precies betekent. Dat is, naast de steeds nieuwe verplichtingen die zij krijgen, een reden waarom scholen het vaak lastig vinden om burgerschapsonderwijs vorm te geven. Op Nederlandse scholen heeft burgerschap daarom een beperkte plek (Munniksma et al., 2017; Nieuwelink, Boogaard, Dijkstra, Kuiper, & Ledoux, 2016). Om burgerschap meer prioriteit en inhoudelijke richting te geven heeft minister Slob van Onderwijs een nieuwe wet op burgerschapsonderwijs ontwerpen die in het voorjaar van 2020 in het parlement besproken wordt. Een van de centrale elementen is dat democratie als een funderend kenmerk van burgerschapsonderwijs wordt gezien. In de wet komt – naar alle waarschijnlijkheid – te staan dat scholen de taak hebben om bij te dragen aan de democratische gezindheid van hun leerlingen.

De doelen die bij burgerschapsonderwijs gesteld worden, kunnen sterk uiteenlopen en hangen samen met politiek-filosofische benaderingen van democratisch burgerschap. Er zijn benaderingen die vooral nadruk leggen op het leren aanpassen aan de samenleving en leren het eigen gedrag te reguleren. Dan staan onder meer discipline, het je aan de regels houden en

individuele zelfredzaamheid centraal. Er zijn ook benaderingen die vooral het leren verbeelden van een ideale samenleving en het leren nadenken over structurele oorzaken van onrechtvaardigheid centraal stellen. Dan gaat het veel meer over het leren om bestaande systemen kritisch te analyseren en daar alternatieven voor te bedenken (Westheimer & Kahne, 2004; Leenders, Veugelers, & De Kat, 2008).

Mediawijsheid is een specifiek onderdeel van burgerschapsonderwijs en staat zelf niet omschreven in de wet als taak van de school. In Nederland is een rapport van de Raad voor Cultuur (2005) belangrijk geweest voor de beleidsontwikkeling over mediawijsheid. Het rapport formuleerde een brede definitie van mediawijsheid door aan te geven dat het betrekking heeft op kennis, vaardigheden en mentaliteit waarmee jongeren ‘bewust, kritisch en actief’ kunnen bewegen in een gemedialiseerde wereld. Daarmee is het in lijn met een internationale benadering van mediawijsheid, waarbij de gedachte is dat het meerdere componenten heeft.

Een eerste component heeft betrekking op zelfredzaamheid. Jongeren moeten kunnen omgaan met de positieve en negatieve aspecten van media en nieuwe technologieën. Het gaat dan bijvoorbeeld om een bewustzijn ten aanzien van potentiële consequenties van het delen van allerlei persoonlijke informatie op sociale media.

Een tweede component gaat over het leren interpreteren van informatie en bronnen. Jongeren moeten leren wat kenmerken van betrouwbare bronnen zijn, onderscheid kunnen maken tussen feiten en meningen en nieuws en nepnieuws.

Een derde component gaat over het analyseren van de bredere politieke, maatschappelijke en economische structuur waarbinnen media functioneren. Het gaat dan bijvoorbeeld over het kunnen herkennen van belangen en waardesystemen van media en andere actoren, wat het verdienmodel van (sociale) media is en op welke manier dat invloed heeft op berichtgeving en zichtbaarheid van bepaalde uitingen op sociale media en de invloed van technologische ontwikkeling en media op democratie en politiek (Ekström & Shehata, 2019; Meeus, T’Sas, Van Ouytsel, & Driesen, 2016).

Om deel te kunnen nemen aan de samenleving zijn alle drie de componenten van belang, en deze moeten dus een plek hebben in het onderwijs. Wanneer er alleen nadruk zou zijn op de eerste component, dan zou dat disciplinerend kunnen werken omdat jongeren dan alleen leren zich ‘netjes te gedragen’ binnen bestaande structuren. Indien er alleen nadruk is op de derde component leren jongeren alleen kritische analyses uit te voeren, en ontwikkelen zij geen competenties om zelfredzaam te zijn. Een afgewogen benadering is dus van belang.

## ***21st century skills* en belang van kennis**

Er bestaat debat over de vraag of kennis bij mediawijsheid wel van belang is, ook al heeft het een prominente plaats in de bovengenoemde definitie van de Raad voor Cultuur. In onze informatiesamenleving is het niet zo belangrijk dat leerlingen op school kennis over media, democratie en burgerschap opdoen, is bij sommigen de gedachte. Jongeren kunnen immers op internet opzoeken hoeveel zetels de Tweede Kamer heeft en welke media er allemaal in Nederland zijn. En kennis zou ook verouderen: wat heb je eraan om over politieke partijen te leren als er over tien jaar allemaal nieuwe partijen zijn?

In dit perspectief is het belangrijker dat het onderwijs meer aandacht gaat besteden aan vaardigheden die nodig (zouden) zijn in de eenentwintigste eeuw (zogenaamde *21st century skills*). Dat beleidsmakers deze opvatting over onderwijs delen, kwam onder meer naar voren toen voormalig staatssecretaris Sander Dekker (OCW) in december 2016 de plannen voor verdere curriculumherziening voor het primair en secundair onderwijs ontvouwde. Hij stelde daarin het volgende: ‘De samenleving en de arbeidsmarkt doen een steeds groter beroep op de beheersing van vaardigheden die niet zijn gebonden aan een specifiek vak’ (OCW, 2016). In deze redenering is het steeds meer van belang om aandacht te besteden aan ‘vakoverstijgende vaardigheden’ of *21st century skills*, zoals creativiteit, samenwerken en probleemoplossend vermogen. Met deze vaardigheden zouden leerlingen voorbereid moeten zijn op ‘de veranderde wereld’ en in staat moeten zijn om deel te nemen aan de samenleving.

Er zijn verschillende redenen waarom deze sterke relativering van het belang van (burgerschaps)kennis problematisch is. In zijn algemeenheid wordt ten eerste aangegeven dat in een informatiesamenleving kennis juist belangrijker is geworden dan voorheen het geval was (Kirschner & De Bruyckere, 2017). Leerlingen kunnen heel veel informatie op internet opzoeken, maar de duiding daarvan is niet eenvoudig wanneer er geen interpretatiekader is. Sommige informatie kun je gemakkelijk opzoeken (zoals hoeveel leden de Tweede Kamer heeft of wat het verdienmodel van Facebook is). Maar het wordt een stuk ingewikkelder wanneer jongeren, zonder eigen kader, moeten opzoeken wat medialogica betekent en hoe dat politieke besluitvorming beïnvloedt, of hoe monisme in het parlement zich verhoudt tot parlementaire controle van de regering. Jongeren hebben handvatten nodig om dit soort vraagstukken te kunnen begrijpen. De kans is klein dat zij dat kader zelfstandig zullen ontwikkelen, daarom moet het onderwijs hierbij een belangrijke rol vervullen.

Een tweede reden voor de noodzaak van kennisontwikkeling in het onderwijs is dat het een belangrijke bron van burgerschap betreft (Delli Carpini & Keeter, 1996; Hooghe &

Dassonneville, 2011). Meer kennis leidt ertoe dat mensen eerder zullen gaan stemmen en daarbij een meer weloverwogen keuze maken. Jongeren kunnen via media politieke kennis opdoen. Maar dit werkt voornamelijk wanneer zij al politieke kennis hebben, en politieke kennis veroorzaakt ook weer het volgen van (politiek) nieuws (Moeller & De Vreese, 2015). Verder laten diverse studies zien dat er een positieve relatie is tussen politieke kennis en democratische houdingen (Hooghe & Dassonneville, 2011). De eerder beschreven kloof in burgerschapskennis tussen jongeren in Nederland onderstreept verder de noodzaak om bij onderwijs kennis een centrale plek te geven. Vooral leerlingen die van huis uit weinig politieke kennis meekrijgen – dat zijn jongeren die oververtegenwoordigd zijn in het beroepsonderwijs – hebben er belang bij dat het onderwijs hen stimuleert om kennis op te doen. Wanneer het onderwijs weinig nadruk legt op kennisontwikkeling, dan levert dat een bijdrage aan de bestending van de kloof en aan de daarmee samenhangende machtsongelijkheid.

### **Rol van onderwijs bij burgerschap**

Er is inmiddels een aanzienlijke hoeveelheid onderzoek dat laat zien dat het onderwijs een rol kan spelen bij het stimuleren van burgerschapsontwikkeling van leerlingen (voor overzichten hiervan zie Geboers, Geijssel, Admiraal en Ten Dam, 2013; Nieuwelink et al., 2016). Het lesgeven over burgerschapsthema's laat de meeste en (relatief gezien) grootste effecten zien op burgerschap van leerlingen. Dit kan effect hebben op allerlei burgerschapscomponenten, zoals kennis, vaardigheden en houdingen. Niet geheel verrassend: de grootste effecten worden gevonden voor kennis. Vaardigheden en houdingen blijken lastiger te beïnvloeden te zijn. De lessen hebben vooral effect wanneer de stof structureel wordt aangeboden (dus niet een incidenteel project), als ze gegeven worden door leraren die in hun opleiding geleerd hebben les te geven over burgerschap, en wanneer er programma's zijn waarbij leerlingen uitgedaagd worden om zelf actief in de les te participeren en hun perspectieven uit te wisselen met andere leerlingen. Niet alleen inhoudelijke lessen over burgerschap zijn effectief, ook een open en veilig pedagogisch klas- en schoolklimaat is relevant. Leerlingen moeten zich veilig voelen, de ruimte voelen om hun perspectief te delen en het gevoel hebben dat zij het oneens met hun docent mogen zijn.

Het onderwijs kán dus effectief zijn bij het stimuleren van het burgerschap van leerlingen. Helaas laten studies zien dat burgerschapsonderwijs op dit moment slechts een beperkte plek heeft op scholen. Het aanbod is in Nederland relatief schaars, gefragmenteerd en weinig gestuurd door centrale leerdoelen van de leraar of school. Er ligt bij



burgerschapsonderwijs in Nederland meer nadruk op hoe de economie werkt dan op actuele politieke kwesties of hoe burgerrechten beschermd kunnen worden (Munniksma et al., 2017; Nieuwelink et al, 2016). Verschillende studies laten daarbij zien dat de programma's die aangeboden worden in het algemeen vormend onderwijs (havo/vwo) een andere focus hebben dan die aangeboden worden in het beroepsonderwijs (vmbo/mbo). Leerlingen in het beroepsonderwijs krijgen minder onderwijs over burgerschap aangeboden dan degenen die het algemeen vormend onderwijs volgen. De doelen die daarbij in het beroepsonderwijs centraal staan, zijn vooral gericht op aanpassing en disciplineren, terwijl de doelen in het algemeen vormend onderwijs meer gericht zijn op emancipatie en zelfontplooiing (Leenders et al., 2008; Nieuwelink, Dekker, & Ten Dam, 2019).

### **Mediawijsheid in het onderwijs**

Er is weinig onderzoek naar de manieren waarop onderwijs over mediawijsheid vormgegeven wordt en de effectiviteit ervan. Het onderzoek dat er wel is, geeft een vergelijkbaar beeld als onderwijs over burgerschap en democratie. Een Europese studie laat zien dat mediawijsheid in allerlei landen een relatief prominente plek in het officiële curriculum heeft. In onder meer Wallonië, Finland, Tsjechië en Oostenrijk zit dit in de curricula van het onderwijs. In Nederland heeft het een beperkte plek. Er zijn alleen leerdoelen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs en het komt naar voren bij maatschappijleer in de bovenbouw (Eurydice, 2017).

Enkele andere studies kijken ook naar de plek van mediawijsheid in het curriculum en de les. Een inventariserende rapportage beschrijft de plek van mediawijsheid in het primair onderwijs. In lesmethoden voor het primair onderwijs komen aspecten naar voren, maar het beeld is veelal vrij gefragmenteerd. Binnen lerarenopleidingen voor de basisvorming (pabo) is weinig aandacht voor mediawijsheid en hoe je daarover les moet geven. De onderzoekers ondervroegen ook leraren. Die gaven aan relatief weinig te doen met mediawijsheid.

Interessant genoeg besteden zij weinig aandacht aan datgene wat leerlingen moeilijk vinden: leren wat de rol van media in de samenleving is en hoe medialogica werkt (Walvaren, Paas, & Schouwenaars, 2013).

In een internationaal vergelijkende studie onder docenten die lesgeven aan het tweede jaar van het voortgezet onderwijs, wordt onder meer gekeken naar de mate waarin zij actualiteiten in de les bespreken en de mate waarin zij leerlingen leren om informatie op internet op te zoeken en/of deze informatie te analyseren. Bijna de helft van de docenten geeft aan actualiteiten in de les een plek te geven; iets meer dan een derde van de leraren geeft aan

leerlingen bronnen te laten analyseren. Ook deze studie laat zien dat aspecten van mediawijsheid maar weinig naar voren komen in de klas (Munniksma et al., 2017). Leerlingen hebben in Nederland dus maar weinig mogelijkheden om de competenties te ontwikkelen die nodig zijn om de in de inleiding geschetste complexiteit te duiden.

Deze studies geven echter nog geen zicht op de precieze richting die mediawijsheid in het onderwijs krijgt. De kerndoelen die geformuleerd zijn voor de verschillende typen onderwijs, geven een indicatie voor wat er op scholen met mediawijsheid gebeurt en de doelen die gesteld worden. Voor het mbo kunnen we kort zijn. In de doelen rondom burgerschapsonderwijs zijn er twee verwijzingen naar ‘media’. Bij een opsomming over wat studenten moeten leren over het politieke stelsel wordt summier verwezen naar ‘de rol en invloed van (massa)media’. Wat dit dan precies betekent en wat studenten erover moeten leren, is onduidelijk. De richtlijnen zijn wat concreter bij de andere verwijzing. Studenten moeten namelijk leren over ‘de invloed van de media op het bestedingspatroon van consumenten’ ([www.burgerschapmbo.nl](http://www.burgerschapmbo.nl)). Hoewel in het mbo verschillende componenten naar voren kunnen komen bij mediawijsheid, zijn de richtlijnen iets concreter voor de zelfredzaamheid van studenten, wat kán duiden op een benadering die eerder disciplinerend dan emanciperend is.

Voor het primair en voortgezet onderwijs is sinds 2015 een curriculumherziening gaande. In oktober 2019 is het definitieve advies bekendgemaakt, en dat zal in de winter van 2020 in de Tweede Kamer besproken worden (zie [www.curriculum.nu](http://www.curriculum.nu)). Er worden negen ‘leergebieden’ voorgesteld, zoals Nederlands, Wiskunde, en Bewegen & Sport. Bij de leergebieden Burgerschap en vooral Digitale geletterdheid komt mediawijsheid naar voren. Binnen dit laatste leergebied wordt een enorme lijst aan doelen geformuleerd waarvan verwacht wordt dat kinderen en jongeren die nodig hebben om in een gemedialiseerde samenleving te kunnen functioneren. De doelen hebben veelal betrekking op de eerste component van mediawijsheid: individuele zelfredzaamheid. Er wordt bijvoorbeeld beschreven dat jongeren moeten leren informatie te selecteren, kennis te hebben van auteursrecht, moeten leren omgaan met grote hoeveelheden data en hoe zij kunnen voorkomen dat misbruik gemaakt wordt van (hun) data, welke digitale sporen zij achterlaten, welke digitale toepassingen bruikbaar voor hen zijn, zij moeten leren over *Artificial Intelligence* en robotica en de waarde die dat voor hun leven heeft, en wat het belang van digitaal communiceren voor hen zelf is. Over de andere twee componenten zijn aanzienlijk minder doelen geformuleerd. Er zijn wel doelen over de betrouwbaarheid van informatie, hoe digitale technologie democratische processen kan ondersteunen en belemmeren, en over de

verdienmodellen van digitale marketing. Maar deze doelen zijn veruit in de minderheid, en het is dus de vraag of deze doelen voldoende naar voren zullen komen in de uiteindelijke onderwijsprogramma's die een uitvloeisel moeten worden van deze onderwijsdoelen.

### **Ter afronding**

Bij de nieuwe doelen voor mediawijsheid voor het primair en voortgezet onderwijs en de bestaande doelen voor het mbo ligt sterk de nadruk op zelfredzaamheid (de eerste component van mediawijsheid) en veel minder op het leren interpreteren van bronnen en analyseren van structuurkenmerken van het medialandschap (tweede en derde component). Er zijn overeenkomsten met de manieren waarop onderwijs over democratie in Nederland vorm krijgt. Ook dat heeft vaak, zeker in het beroepsonderwijs, meer een disciplinerend dan emanciperend karakter.

Dit plaatst vraagtekens bij de rol van het onderwijs ten aanzien van de manieren waarop jongeren in Nederland in het onderwijs voorbereid worden op hun deelname aan de samenleving. Komen competenties die wenselijk geacht worden voor actieve en kritische deelname aan de samenleving voldoende naar voren in het onderwijs? Het gemiddelde niveau van mediawijsheid is niet zo hoog als wel verondersteld wordt. Het leren analyseren van bronnen en maatschappelijke structuren is zeer relevant, maar is voor jongeren geen eenvoudige opgave. Maar jongeren ondersteunen wel de democratie, al is dat geen vaststaand gegeven. Het kan door veranderende maatschappelijke omstandigheden (toenemende polarisatie, meer nepnieuws, grotere nadruk op meerderheidswil) onder druk komen te staan. Juist daarom is aandacht in het onderwijs over thema's als democratie, medialogica en pluriformiteit in opvattingen zo belangrijk. Daarmee kunnen scholen immers een bijdrage leveren aan jongeren die, met de nodige kennis en vaardigheden, een bijdrage willen leveren aan een rechtvaardiger samenleving.

## Literatuur

- Alexander, A.C., & Welzel, C. (2017). Are people really turning away from democracy?. *Journal of Democracy Online Exchange*.
- Delli Carpini, M.X., & Keeter, S. (1996). *What Americans know about politics and why it matters*. Yale University Press.
- Ekström, M., & Shehata, A. (2019). Young People's Political Engagement in the New Media Landscape. In Ulla Carlson, *Understanding Media and Information Literacy (MIL) in the Digital Age. A Question of Democracy*. Gothenburg: University of Gothenburg.
- Eurydice (2017). *Citizenship at School in Europe Education 2017*. Brussels: European Commission.
- Foa, R.S., & Mounk, Y. (2016). The danger of deconsolidation: The democratic disconnect. *Journal of democracy*, 27(3), 5-17.
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., & Ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158-173.
- Hooghe, M., & Dassonneville, R. (2011). The effects of civic education on political knowledge. A two year panel survey among Belgian adolescents. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(4), 321-339.
- Kahne, J., & Bowyer, B. (2019). Can media literacy education increase digital engagement in politics?. *Learning, Media and Technology*, 44(2), 211-224.
- Kirschner, P.A., & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135-142.
- Leenders, H., Veugelers, W., & De Kat, E. (2008). Teachers' views on citizenship education in secondary education in The Netherlands. *Cambridge journal of education*, 38(2), 155-170.
- Loos, E., Ivan, L., & Leu, D. (2018). "Save the Pacific Northwest tree octopus": a hoax revisited. Or: How vulnerable are school children to fake news?. *Information and Learning Science*, 119(9/10), 514-528.
- McGrew, S., Ortega, T., Breakstone, J., & Wineburg, S. (2017). The Challenge That's Bigger than Fake News: Civic Reasoning in a Social Media Environment. *American Educator*, 41(3).
- Meeus, W., T'Sas, J., Van Ouytsel, J. & Driesen, A. (2016). Kritisch mediaonderwijs: een gat in de markt. *Pedagogiek*, 36(1).
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (2016). *Brief van de staatssecretaris van onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Kamerstuk 31 293, nr. 346*. Den Haag: OCW.

- Moeller, J., & De Vreese, C. (2015). Spiral of political learning: The reciprocal relationship of news media use and political knowledge among adolescents. *Communication Research*, 0093650215605148.
- Mounk, Y. (2018). *The people vs. democracy: Why our freedom is in danger and how to save it*. Harvard: Harvard University Press.
- Munniksma, A., Dijkstra, A.B., Van der Veen, I., Ledoux, G., Van de Werfhorst, H., & Ten Dam, G. (2017). *Burgerschap in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Nieuwelink, H., Boogaard, M., Dijkstra, A.B., Kuiper, E.J., Ledoux, G. (2016). *Onderwijs in burgerschap: wat scholen kunnen doen. Lessen uit wetenschap en praktijk*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Nieuwelink, H., Ten Dam, G., Geijssel, F., & Dekker, P. (2018). Growing into politics? The development of adolescents' views on democracy over time. *Politics*, 38(4), 395-410.
- Nieuwelink, H., Dekker, P., & Ten Dam, G. (2019). Compensating or Reproducing? Students in different educational tracks about the role of school in experiencing democracy. *Cambridge Journal of Education*, 49(3), 275-292.
- Prensky, M. (2006). *Don't bother me, Mom, I'm learning! How computer and video games are preparing your kids for 21st century success and how*. Minnesota: Paragon House.
- Quaranta, M. (2019). What makes up democracy? Meanings of democracy and their correlates among adolescents in 38 countries. *Acta Politica*, 1-23.
- Raad voor Cultuur (2005). *Mediawijsheid. De ontwikkeling van nieuw burgerschap*. Den Haag: Raad voor Cultuur.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 international report*. Springer.
- Thijs, P., Kranendonk, M., Mulder, L., Wanders, F., Ten Dam, G., Van der Meer, T. & Van de Werfhorst, H. (2019). *Democratische kernwaarden in het voortgezet onderwijs Adolescentenpanel Democratische Kernwaarden en Schoolloopbanen*. Amsterdam: UvA.
- Walvaren, A., Paas, T., & Schouwenaars, I. (2013). *Mediawijsheid in het primair onderwijs: achtergronden en percepties*. Nijmegen: ITS/Radboud Universiteit Nijmegen.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal*, 41(2), 237-269.