

Mediagebruik onder jongeren: een kans of een risico?

Een kwalitatief onderzoek naar de percepties van leerkrachten over de kansen en risico's van het gebruik van digitale media door jongeren tussen de 12 en 17 jaar oud voor hun onderwijsprestaties in het middelbaar onderwijs.

Naam student: Evi Kemeling

Studentnummer: 549648

Supervisor: Prof. Dr. Peter Nikken

Master Media Studies - Media & Journalistiek

Erasmus School of History, Culture and Communication

Erasmus University Rotterdam

Master Thesis

Juni 2021

Mediagebruik onder jongeren: een kans of een risico?

Een kwalitatief onderzoek naar de percepties van leerkrachten over de kansen en risico's van het gebruik van digitale media door jongeren tussen de 12 en 17 jaar oud voor hun onderwijsprestaties in het middelbaar onderwijs.

ABSTRACT

Ondanks dat er veel onderzoek is gedaan naar het mediagebruik van jongeren en de gevolgen hiervan, weet het onderwijs zich niet altijd raad met een concrete invulling van mediawijsheid- en vaardigheid binnen het onderwijs. Er is nog weinig bekend over hoe leerkrachten in Nederland denken over hun rol in de ontwikkeling van mediavaardigheid bij jongeren. Dit onderzoek draagt bij aan de vraag naar literatuur over de percepties van leerkrachten over de kansen en risico's van het gebruik van digitale media door jongeren tussen de 12 en 17 jaar oud voor hun onderwijsprestaties. Hierbij wordt extra aandacht besteed aan de verschillen in percepties tussen het onderwijsniveau waarop, het leerjaar waarin leerkrachten lesgeven, het geslacht en de mate van mediavaardigheid van hen. De onderzoeksvraag die hierbij centraal stond is: *“Wat zijn de percepties van leerkrachten over de kansen en risico's van het gebruik van digitale media door jongeren tussen de 12 en 17 jaar oud voor hun onderwijsprestaties in het middelbaar onderwijs?”*. Door middel van 12 semigestructureerde interviews met leerkrachten uit het middelbaar onderwijs is deze onderzoeksvraag beantwoord. Deze interviews zijn vervolgens op een thematische wijze geanalyseerd. Uit de interviews is gebleken dat leerkrachten vinden dat jongeren over het algemeen te veel gebruik maken van digitale media, voor zowel school- en huiswerk als voor vermaak, privé-informatie en -communicatie. Alle 12 de leerkrachten vinden dat digitale media ten opzichte van jaren geleden veel ondersteuning bieden voor jongeren op het gebied van hun leerprocessen. Daarentegen vinden deze leerkrachten wel dat digitale media meer slechts dan goeds brengen als het gaat om onderwijsprestaties. Zo vinden zij dat het gebruik van digitale media kan leiden tot concentratieproblemen, afname van interesse en leesvaardigheid. Hierbij gaat het voornamelijk om niet-mediavaardige leerkrachten die lesgeven op vmbo-niveau in de onderbouw. Deze leerkrachten vinden dat jongeren niet verantwoord met digitale media om kunnen gaan en vinden hun eigen rol op het gebied van ondersteuning en ontwikkeling van mediavaardigheid daarom van groot belang. Echter, uit de interviews is gebleken dat leerkrachten zich ook zorgen maken over hun eigen mediavaardigheid en vinden het daarom moeilijk op passende begeleiding aan jongeren te bieden. Leerkrachten van het middelbaar onderwijs hebben behoefte aan externe cursussen, trainingen en workshops op het gebied van digitale media, maar ook aan meer interne communicatie en begeleiding bij de adoptie van digitale media binnen het onderwijs.

KEYWORDS: digitale media, jongeren, leerkrachten, onderwijsprestaties, middelbaar onderwijs

Voorwoord

Voor u ligt mijn masterthesis, het onderzoek waar ik het afgelopen half jaar mee bezig ben geweest om mijn masteropleiding Media en Journalistiek af te ronden. In 2019 ben ik geslaagd voor de bacheloropleiding Communicatie, waarna ik op zoek ben gegaan naar een nieuwe uitdaging. Nu, twee jaar later, kan ik zeggen dat ik trots ben op de kennis die ik de afgelopen jaren heb verkregen van docenten en medestudenten, maar vooral op mijn masterthesis. Ik heb ontzettend genoten tijdens mijn studie aan de Erasmus Universiteit Rotterdam en ervaringen opgedaan die ik nooit meer zal vergeten.

In de maanden dat ik mijn bachelor scriptie aan het schrijven was, ben ik mezelf gaan oriënteren voor een vervolgstudie. Dat ik heel graag naar de universiteit wilde, dat wist ik al lang, maar de vraag was welke opleiding ik wilde gaan doen. Na de websites van ongeveer alle universiteiten in Nederland te hebben bekeken wist ik het; Media en Journalistiek aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Nu, twee jaar later, kan ik zeggen dat deze studie een goede keuze is geweest. Helaas heeft het coronavirus ervoor gezorgd dat mijn studiekeperiode aan de universiteit anders is verlopen dan ik had verwacht. Van de twee studiejaren heb ik maar een half jaar fysiek college mogen volgen. Het waren daarom twee gekke, maar ook bijzondere jaren die ik ondanks het coronavirus niet had willen missen. Ik hoop dat het tijdens de diploma-uitreiking weer mogelijk is om na te kletsen met mijn medestudenten over de thesisperiode en met een drankje te proosten op onze knappe prestaties en mooie jaren.

Ik wil graag in het bijzonder mijn begeleider, Peter Nikken, bedanken voor zijn feedback, behulpzaamheid en zijn snelle antwoorden op mijn vragen tijdens dit proces. Daarnaast wil ik de respondenten bedanken voor hun medewerking aan mijn onderzoek. Hun percepties en openheid waren van groot belang om dit onderzoek uit te kunnen voeren. Ook wil ik graag mijn ouders en mijn vriend, Thijs, bedanken voor hun hulp tijdens het schrijven van mijn masterthesis. Zij hebben alle hoofdstukken gecontroleerd op spelling- en grammaticafouten en tips gegeven over de leesbaarheid. Daarnaast wil ik hun enorm bedanken voor hun motiverende woorden op momenten dat ik het even niet meer zag zitten. Tot slot wil ik graag alle docenten en medestudenten van de masteropleiding Media en Journalistiek bedanken. Ik heb heel veel van jullie mogen leren de afgelopen jaren en ik vond het heel fijn om af en toe met jullie te sparren tijdens dit proces.

Evi Kemeling

Tilburg, juni 2021

Inhoudsopgave

ABSTRACT	
Voorwoord	
1. Inleiding	1
1.1 Introductie	1
1.2 Wetenschappelijke relevantie	3
1.3 Maatschappelijke relevantie	3
1.4 Leeswijzer	4
2. Theoretisch Kader	5
2.1 Mediagebruik van jongeren	5
2.1.1 Mediagebruik voor school- en huiswerk	5
2.1.2 Mediagebruik voor vermaak, privé-informatie en -communicatie	6
2.1.3 Verschillen in mediagebruik op basis van onderwijsniveau en leerjaar	7
2.2 De gevolgen van het digitale media gebruik	8
2.2.1 De kansen voor de onderwijsprestaties	9
2.2.2 De risico's voor de onderwijsprestaties	10
2.3 Mediavaardigheid van jongeren	11
2.4 De rol van leerkrachten	12
2.4.1 Percepties van leerkrachten	12
2.4.2 Mediavaardigheid van leerkrachten	14
2.4.3 De adoptie van digitale media in het onderwijs	14
2.5 Conclusie theoretisch kader	15
3. Methode	17
3.1 Kwalitatief onderzoek	17
3.1.1 Semigestructureerde interviews	17
3.2 Dataverzameling	19
3.3 Samplebeschrijving	20
3.4 Ethische aspecten	20
3.4.1 Rol van de onderzoeker	21
3.5 Operationalisering	21
3.6 Analyseren van de data	24
3.7 Validiteit en betrouwbaarheid	25
3.8 Conclusie methode	25
4. Resultaten	27
4.1 Digitale media onder jongeren	27
4.1.1 Mediagebruik van jongeren	27

4.1.2 Schermtijd	28
4.1.3 Motieven voor mediagebruik.....	30
4.2 De gevolgen van digitale media	31
4.2.1 De kansen voor onderwijsprestaties	31
4.2.2 De risico's voor onderwijsprestaties.....	33
4.3 Mediavaardigheid van jongeren	35
4.4 De rol van leerkrachten	36
4.4.1 Mediavaardigheid van leerkrachten	37
4.4.2 De adoptie van digitale media in het onderwijs	38
4.4.3 Huidige begeleiding en toekomstige behoeften	39
4.5 Verschillen in percepties	42
4.5.1 Samenhang achtergrondkenmerken en mediagebruik.....	42
4.5.2 Samenhang achtergrondkenmerken en kansen en risico's.....	43
4.5.3 Samenhang achtergrondkenmerken en adoptie digitale media.....	44
4.5.4 Samenhang achtergrondkenmerken en mediavaardigheid	45
4.6 Conclusie resultaten	45
5. Conclusie en discussie	47
5.1 Conclusie	47
5.2 Discussie	51
Literatuurlijst	54
Appendix A – Achtergrondinformatie respondenten	59
Appendix B – Topiclijst.....	60
Appendix C – Codeboom	64
Appendix D – Codeboek	70

1. Inleiding

1.1 Introductie

Tegenwoordig zijn digitale media niet meer weg te denken uit de maatschappij en nemen ze ook in de wereld van jongeren een steeds belangrijkere plaats in (Antonietti & Giorgetti, 2006). Uit onderzoek van Valkenburg (2014) blijkt dat jongeren tussen de 12 en 17 jaar oud gemiddeld zes uur per dag aan digitale media besteden. Tijdens de introductie van media in de twintigste eeuw ontstonden er al vaak discussies over de positieve en negatieve effecten van dit veelvuldige mediagebruik, in het bijzonder met betrekking tot jongeren. Tot op de dag van vandaag verschillen de meningen hierover nog steeds. Uit eerdere studies blijkt dat digitale media enerzijds een verrijking zijn voor de ontwikkeling van jongeren (Antheunis, Schouten & Krahmer, 2016). Anderzijds brengen digitale media nadelige gevolgen met zich mee tijdens die ontwikkeling, zoals fysieke, psychische en sociale problemen (Paul, Baker & Cochran, 2012). In tegenstelling tot veel eerdere studies, focust dit onderzoek zich op de gevolgen van digitale media voor de onderwijsprestaties vanuit de perspectieven van leerkrachten. Karpinski, Kirschner, Ozer, Mellott en Ochwo (2013) stelden namelijk al eerder dat digitale media zowel positieve als negatieve effecten kunnen hebben op de onderwijsprestaties van jongeren.

Uit onderzoek blijkt dat jongeren tussen de 12 en 17 jaar oud, in vergelijking met andere leeftijdsgroepen, de meeste tijd spenderen aan digitale media (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2015). Zij gebruiken, zeker in het huidige coronatijdperk, media voor school- en huiswerk, naast of tegelijk met het mediagebruik voor vermaak, privé-informatie en -communicatie (Pijpers & Jacobsen, 2015). Jongeren hebben vrijwel overal de mogelijkheid om digitale media te consumeren, te produceren en met anderen te delen (Valkenburg, 2014). Tijdens het opgroeien benutten jongeren digitale media voor hun socialisatie en het onderhouden van contacten met anderen, maar ook voor het verrijken van hun kennis en vaardigheden en het reguleren van hun emoties (Delfos, 2013). Uit onderzoek van Valkenburg (2014) blijkt dat jongeren in hun vrije tijd gemiddeld drie uur per dag gebruik maken van sociale media kanalen. WhatsApp, Instagram, YouTube en Snapchat zijn voor hen de populairste kanalen (Pijpers, 2017). Daarnaast besteden zij ruim 2,5 uur per dag aan 'entertainmentmedia', zoals het kijken van films en series, (online) gaming op spelcomputers en het luisteren en downloaden van muziek (Valkenburg, 2014).

Uit onderzoek blijkt dat digitale media kansen bieden in de ontwikkeling van jongeren en hen kunnen ondersteunen op verschillende gebieden (Antheunis et al., 2016). Tevens kunnen deze media een positieve invloed hebben op hun onderwijsprestaties, zelfs wanneer zij media gebruiken voor vermaak, privé-informatie en -communicatie (Van der Woud & Hootsen, 2017). Zo kunnen jongeren middels digitale media op een snelle manier kennis met

elkaar delen, vragen aan elkaar stellen en samenwerken (Borgdorff & Pijpers, 2013; Martens, 2011). Daarnaast nemen de sociale en digitale vaardigheden toe en gaan hun Engelse vaardigheden erop vooruit (Van der Woud & Hootsen, 2017). Tegelijkertijd is hun mediagebruik ook niet zonder risico's en nadelige gevolgen (Antheunis et al., 2016). Uit onderzoek blijkt namelijk dat veelvuldig mediagebruik onder andere zou kunnen leiden tot fysieke, psychische en sociale problemen, zoals obesitas, een laag zelfbeeld en sociale angst (Paul et al., 2012). Ook kan het een negatieve invloed hebben op de onderwijsprestaties van jongeren (Karpinski et al., 2013). De grote hoeveelheden informatie die te vinden zijn op digitale media resulteren bij hen in concentratieproblemen en afname van interesse en oplettendheid (Karpinski et al., 2013; O'Keeffe & Clarke-Pearson, 2011). Jongeren worden vaak afgeleid door digitale media waardoor mediagebruik voor school- en huiswerk en mediagebruik voor privé door elkaar kunnen gaan lopen en elkaar kunnen verdringen (Pijpers & Jacobsen, 2015).

Om jongeren op de juiste manier gebruik te laten maken van media en ervoor te zorgen dat de onderwijsprestaties er geen nadeel, maar voordeel van ondervinden, zijn niet alleen ouders thuis, maar ook leerkrachten in het onderwijs van belang (Nikken & Jongmans, 2013). Jongeren bevinden zich namelijk niet alleen in hun vrije tijd in een gedigitaliseerde omgeving, maar ook tijdens de lessen. Zeker in het huidige coronatijdperk waarin jongeren vaker thuiszitten en online onderwijs moeten volgen (Hobbs & Tuzel, 2017). Het feit dat digitale media tegenwoordig sterk aanwezig zijn binnen het onderwijs, vraagt ook om ondersteuning op het gebied van media vanuit het onderwijs (Kerawalla & Crook, 2002). Het lijkt vaak alsof jongeren handig met media en digitale apparaten omgaan, maar dat betekent niet automatisch dat zij weten hoe ze er op een bewuste en verantwoorde manier mee om moeten gaan. Omdat het onderwijs jongeren moet opleiden om actief en bewust kunnen participeren in de samenleving die steeds verder digitaliseert, is het onderwijs dus de aangewezen plek om hen te leren omgaan met media en hen op te voeden tot mediawijze burgers (Christ & Potter, 1998). Uit onderzoek blijkt dat jongeren verschillende motivaties en agenda's voor het gebruik van media hebben, afhankelijk van hun onderwijsniveau en leerjaar, waardoor de percepties van leerkrachten kunnen verschillen (Pijpers & Jacobsen, 2015). Tevens hebben het geslacht en de mate van mediavaardigheid van leerkrachten invloed op hun percepties (Antonietti & Giorgetti, 2006; Nikken, 2013). Dat leerkrachten hun eigen percepties hebben op het mediagebruik van jongeren, zou een rol kunnen spelen bij de manier waarop zij hierover lesgeven en hen begeleiden (Hobbs & Tuzel, 2017; Ihmeideh & Alkhawaldeh, 2017; Kerawalla & Crook, 2002). Om deze percepties in kaart te brengen en te achterhalen wat leerkrachten nodig hebben als professionals binnen dit vakgebied, is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

“Wat zijn de percepties van leerkrachten over de kansen en risico’s van het gebruik van digitale media door jongeren tussen de 12 en 17 jaar oud voor hun onderwijsprestaties in het middelbaar onderwijs?”

Voor het beantwoorden van deze onderzoeksvraag zijn vijf deelvragen opgesteld:

1. Welke digitale media worden door jongeren gebruikt volgens leerkrachten?
2. Welke negatieve en/ of positieve effecten verwachten leerkrachten van het mediagebruik op de onderwijsprestaties, en waarom?
3. Worden digitale media door leerkrachten zelf ingezet voor hun eigen onderwijs? Zo ja, hoe en met welk doel?
4. Hoe mediavaardig vinden leerkrachten zichzelf en heeft deze mediavaardigheid invloed op het inzetten van digitale media in het onderwijs?
5. In hoeverre verschillen de percepties tussen leerkrachten op; onderwijsniveaus (vmbo en vwo), onder- en bovenbouw, geslacht en mate van mediavaardigheid?

1.2 Wetenschappelijke relevantie

Dit onderzoek draagt bij aan de vraag naar literatuur over de percepties van leerkrachten over de kansen en risico’s van het gebruik van digitale media door jongeren tussen de 12 en 17 jaar oud voor hun onderwijsprestaties. Er is nog weinig bekend over hoe leerkrachten in Nederland denken over hun rol in de ontwikkeling van mediavaardigheid bij jongeren. Ondanks dat er veel onderzoek is gedaan naar het mediagebruik van jongeren en de gevolgen hiervan, weet het onderwijs zich niet altijd raad met een concrete invulling van mediawijsheid- en vaardigheid binnen het onderwijs (De Jong & Albers, 2017). Tot dusver zijn er nog vragen over welke digitale media jongeren gebruiken volgens leerkrachten, hoe zij tegen het mediagebruik van jongeren aankijken, hoe zij digitale media inzetten voor hun eigen onderwijs en hoe mediavaardig zij zichzelf en de jongeren vinden. Het is van belang om binnen het onderwijs onderzoek te doen naar deze percepties, om deze leemte in de literatuur op te vullen.

1.3 Maatschappelijke relevantie

Dit onderzoek schetst een beeld over de percepties van leerkrachten over de kansen en risico’s van digitale media voor onderwijsprestaties en hun rol in de ontwikkeling van mediavaardigheid bij jongeren tussen de 12 en 17 jaar oud. Uit een eerdere studie blijkt dat jongeren vaak worden afgeleid door digitale media, waardoor mediagebruik voor school- en huiswerk en mediagebruik voor privé door elkaar kunnen gaan lopen en elkaar verdringen (Pijpers & Jacobsen, 2015). Om hen op de juiste manier gebruik te laten maken van media en ervoor te zorgen dat de onderwijsprestaties er geen nadeel, maar voordeel van

ondervinden, is het van maatschappelijk belang dat zij media verantwoord en kritisch leren gebruiken (Hobbs, 2011; Nikken, 2012). Zeker in het huidige coronatijdperk waarin jongeren vaker thuiszitten en online onderwijs moeten volgen. Omdat leerkrachten ervoor moeten zorgen dat jongeren actief en bewust kunnen deelnemen aan een samenleving die steeds verder digitaliseert, spelen zij een belangrijke rol in de ontwikkeling van mediavaardigheid bij hen (Christ & Potter, 1998; Stanisavljević-Petrović, Radović, & Ivanović, 2012). Doordat dit onderzoek vraagt naar de percepties van leerkrachten, kan achterhaald worden wat leerkrachten nodig hebben als professionals binnen dit vakgebied. Op deze manier wordt er een beeld geschetst over het mediagebruik van jongeren en de kansen en risico's hiervan, en kunnen zij gepaste begeleiding geven in die ontwikkeling van mediavaardigheid bij jongeren.

1.4 Leeswijzer

Om de eerdergenoemde onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is gebruik gemaakt van kwalitatief onderzoek. Door het verkennende karakter van kwalitatief onderzoek wordt het onbekende in kaart gebracht (Boeije, 2005). In dit onderzoek staat een verkenning van de percepties van leerkrachten over de kansen en risico's van het mediagebruik van jongeren dan ook centraal. Deze percepties worden met elkaar vergeleken, omdat uit eerdere studies blijkt dat percepties kunnen verschillen tussen onderwijsniveau, leerjaar en geslacht en de mate van mediavaardigheid (Christ & Potter, 1998; Duimel & De Haan, 2007; Nikken, 2013; Pijpers & Jacobsen, 2015). Het onderzoek is gestructureerd opgebouwd aan de hand van de bovenstaande deelvragen. Na deze inleiding volgt het tweede hoofdstuk; het theoretisch kader. In dit hoofdstuk wordt een beeld geschetst over het mediagebruik van jongeren, de kansen en de risico's van digitale media, de mediavaardigheid van jongeren en de rol en percepties van leerkrachten aan de hand van eerdere studies. Het derde hoofdstuk toont de onderzoeksmethode en de keuze voor deze methode. Ook worden de concepten uit de topiclijst geoperationaliseerd en wordt er ingezoomd op de analysefase, de validiteit en de betrouwbaarheid van het onderzoek. In het vierde hoofdstuk, de resultaten, staan de belangrijkste bevindingen van het onderzoek centraal en worden deze vergeleken met eerdere studies. Tot slot geeft het vijfde hoofdstuk, de conclusie, antwoord op de onderzoeksvraag en de bijbehorende deelvragen. Tevens wordt er in dit hoofdstuk gekeken naar de beperkingen van het onderzoek en wordt er een advies gegeven voor een vervolgonderzoek.

2. Theoretisch Kader

In dit hoofdstuk staat bestaande literatuur over de kansen en risico's van digitale media voor onderwijsprestaties centraal. Eerst wordt er gekeken naar het digitale media gebruik van jongeren. Vervolgens worden de gevolgen van dit mediagebruik besproken door in te zoomen op de kansen en risico's hiervan voor de onderwijsprestaties en wordt ingegaan op de mediavaardigheid van jongeren. Daarna wordt er gekeken naar de rol van leerkrachten in de ontwikkeling van die mediavaardigheid. Er wordt een beeld geschetst van de percepties van leerkrachten over het mediagebruik van jongeren, de mediavaardigheid van leerkrachten en de adoptie van digitale media in het onderwijs. Tot slot wordt er een korte conclusie geformuleerd over het theoretisch kader.

2.1 Mediagebruik van jongeren

Tegenwoordig zijn digitale media niet meer weg te denken uit de maatschappij en nemen ze ook in de wereld van jongeren een belangrijke plaats in (Antonietti & Giorgetti, 2006). Uit onderzoek van Centraal Bureau voor de Statistiek (2015) blijkt dat jongeren van 12 tot 17 jaar oud, in vergelijking met andere leeftijdsgroepen, de meeste tijd spenderen aan digitale media. Zij hebben vrijwel overal de mogelijkheid om digitale media te consumeren, te produceren en met anderen te delen (Valkenburg, 2014). De meeste jongeren hebben tegenwoordig één of zelfs meerdere apparaten in hun bezit, voornamelijk smartphones, laptops, tablets, spelcomputers en televisies (Boeke, Dondorp, Heitink & Pijpers, 2017). Volgens Valkenburg (2014) besteden ze gemiddeld zes uur per dag aan digitale media apparaten. Zo gebruiken zij, zeker in het huidige coronatijdperk, digitale media voor school- en huiswerk, naast of tegelijk met het mediagebruik voor vermaak, privé-informatie en -communicatie (Pijpers & Jacobsen, 2015).

2.1.1 Mediagebruik voor school- en huiswerk

Veel jongeren van 12 tot 17 jaar oud gebruiken digitale media als ondersteuning bij hun school- en huiswerk, zowel binnen het onderwijs als thuis (Buckingham, 2007). Binnen het onderwijs worden digitale media steeds vaker ingezet ter ondersteuning van leerprocessen en de implementatie van informatie- en communicatietechnologie (Antonietti & Giorgetti, 2006). Bijna alle klaslokalen zijn tegenwoordig voorzien van een digitaal schoolbord en een computer met toegang tot internet. Een deel van de middelbare scholen geeft zelfs onderwijs via tablets of laptops (Maes & Pijpers, 2013). Ook mogen jongeren met regelmaat gebruik maken van hun smartphone tijdens lessen. Deze media zijn een inspirerende aanvulling op bestaande lesmethodes en hebben een positief effect op de onderwijsprestaties van jongeren (Antonietti & Giorgetti, 2006). Dat het onderwijs steeds verder digitaliseert, wordt door hen heel positief ervaren, omdat het onderwijs op die manier in hun leefwereld stapt

(Buckingham, 2007). Tevens zetten zij digitale media, zoals laptops, tablets en smartphones, niet alleen op school, maar ook thuis in ter ondersteuning van school- en huiswerk (Peters, 2000). De populairste toepassingen hiervoor zijn het internet en applicaties waarmee jongeren hun rooster en cijfers kunnen bekijken, bijvoorbeeld Magister (Pijpers & Jacobsen, 2015). Via het internet zoeken zij extra informatie of uitleg over de leerstof op, overhoren zij zichzelf en maken zij oefentoetsen ter voorbereiding van toetsen. Ook sociale media kanalen worden op grote schaal gebruikt voor school- en huiswerk. Zo kijken jongeren vaak filmpjes op YouTube van leerkrachten om de lesstof beter te begrijpen en luisteren zij muziek tijdens het leren (Faizi, El Afia & Chiheb, 2013). Daarnaast wisselen zij onderling kennis uit via WhatsApp door vragen aan elkaar te stellen over het huiswerk of door aantekeningen of samenvattingen naar elkaar door te sturen (Pijpers & Jacobsen, 2015). Volgens het onderzoek van Livingstone (2012) zijn er meerdere verklaringen voor het feit dat jongeren vaak gebruik maken van digitale media voor school- en huiswerk. De voornaamste reden is dat deze media het mogelijk hebben gemaakt om sneller dan ooit te kunnen communiceren, vragen te stellen, kennis te delen en samen te werken (Martens, 2011). Daarnaast leren zij beter en makkelijker wanneer taal met beeld gecombineerd wordt (Livingstone, 2012). Op deze manier worden de mogelijkheden van het brein optimaal gebruikt en kunnen jongeren de leerstof sneller onthouden. Tot slot stimuleren digitale media hun interesse voor het maken van school- en huiswerk (Livingstone, 2012).

2.1.2 Mediagebruik voor vermaak, privé-informatie en -communicatie

Naast het mediagebruik van jongeren voor school- en huiswerk, maken zij nog vaker gebruik van digitale media in hun vrije tijd (Valkenburg, 2014). Volgens Van Driel, Pouwels, Beyens, Keijsers en Valkenburg (2019) wordt de smartphone het meest intensief gebruikt. 93% van de jongeren zijn in bezit van een eigen smartphone. Daarnaast gebruiken zij laptops, tablets en televisies. Op hun apparaten besteden zij gemiddeld drie uur per dag aan sociale media kanalen. De meeste jongeren gebruiken verschillende platformen voor sociale media naast elkaar, waarvan WhatsApp, Instagram, YouTube en Snapchat de populairste kanalen zijn (Van Driel et al., 2019). Daarnaast is TikTok een opvallende nieuwkomer binnen het medialandschap met veel jonge gebruikers (Van der Veer, Boekee & Hoekstra, 2020). Deze kanalen worden door jongeren benut voor hun socialisatie en het onderhouden van contacten met anderen (Delfos, 2013). Ook kunnen zij zich op deze manier online profileren, wat voor hen heel belangrijk is. Naast sociale media kanalen besteden jongeren ruim 2,5 uur per dag aan 'entertainmentmedia'. Zo kijken ze films en series op verschillende videodiensten, zoals Netflix en Videoland, en luisteren en downloaden zij dagelijks muziek via Spotify of andere streamingsdiensten (Valkenburg, 2014). Een andere vorm van 'entertainmentmedia' is (online) gaming op spelcomputers, zoals de Wii, Xbox en

PlayStation. Gamen is iets wat jongeren vaak niet alleen doen. Bij het gamen spelen ze vaak samen met andere jongeren die ze al kennen, maar dit kunnen ook onbekenden zijn.

'Entertainmentmedia' worden met name gebruikt ter vermaak, voor de verrijking van kennis en vaardigheden en het reguleren van emoties (Delfos, 2013). Jongeren bevinden zich in een levensfase waarin veel veranderingen plaatsvinden en zij zoekende zijn naar hun eigen identiteit. Hierbij zijn media, zoals films, muziek en games, belangrijke factoren (Beentjes, d'Haenens, Van der Voort & Koolstra, 1999). Volgens De Haan en Huysmans (2004) bieden digitale media namelijk veel mogelijkheden voor de identiteitsvorming van jongeren. Ze komen veel in contact met anderen, denken na over hoe ze zichzelf moeten presenteren en hoe ze op anderen moeten reageren. Door digitale media zijn zij continu bezig met de vraag wie ze graag willen zijn of hoe zij zichzelf kunnen vormen (De Haan & Huysmans, 2004).

2.1.3 Verschillen in mediagebruik op basis van onderwijsniveau en leerjaar

Uit onderzoek blijkt dat jongeren verschillende motivaties en agenda's voor het gebruik van media hebben, afhankelijk van hun onderwijsniveau en leerjaar (Christ & Potter, 1998; Pijpers & Jacobsen, 2015). Dat begint al bij het aantal digitale media apparaten die zij in hun bezit hebben. Uit onderzoek van Pijpers en Jacobsen (2015) blijkt dat hoe hoger het onderwijsniveau, hoe meer laptops en notebooks jongeren in hun bezit hebben. Dat wil zeggen dat jongeren van het vwo vaker een laptop of notebook in bezit hebben dan jongeren van het vmbo. Als er gekeken wordt naar tablets, hebben jongeren van het vmbo meer tablets in bezit dan jongeren van het vwo. Ook verschilt het mediabezit tussen jongeren van verschillende leerjaren (Pijpers & Jacobsen, 2015). Zo hebben jongeren uit de bovenbouw vaker een eigen laptop of notebook dan jongeren uit de onderbouw. Volgens Pijpers en Jacobsen (2015) is dit verschil goed verklaarbaar, omdat jongeren uit de bovenbouw meer en langere teksten moeten schrijven, wat makkelijker op een laptop of notebook gaat dan op een tablet. Daarnaast hebben de oudere jongeren vaak nog een laptop tot hun beschikking uit de tijd dat laptops populairder waren dan nu (Pijpers & Jacobsen, 2015).

Ten tweede zijn er verschillen in het gebruik van digitale media tussen jongeren van verschillende onderwijsniveaus (Eveland & Scheufele, 2000). Uit onderzoek blijkt dat het dagelijkse gebruik van laptops en notebooks toeneemt naarmate het onderwijsniveau stijgt (Pijpers & Jacobsen, 2015). Het dagelijkse gebruik van tablets is ongeveer gelijk tussen de onderwijsniveaus, namelijk 26% van de vmbo'ers en 25% van vwo'ers. In dit onderzoek is ook gekeken naar het gebruik van spelcomputers, zoals de Wii, Xbox en PlayStation. Dit neemt af met het onderwijsniveau, dat wil zeggen dat vwo'ers hier minder gebruik van maken dan vmbo'ers (Pijpers & Jacobsen, 2015). Hetzelfde geldt voor het gebruik van sociale media kanalen; vmbo'ers maken hier vaker gebruik van (Eveland & Scheufele, 2000). Tevens verschilt het mediagebruik tussen jongeren van verschillende leerjaren (Pijpers &

Jacobsen, 2015; Van Rees & Van Eijck, 2003). Zo maken jongeren uit bovenbouw vaker dagelijks gebruik van hun smartphone, laptop of notebook dan jongeren uit de onderbouw. Het dagelijkse gebruik van tablets neemt iets af met de leeftijd, dat wil zeggen dat jongeren uit de onderbouw hier vaker gebruik van maken (Pijpers & Jacobsen, 2015).

Tot slot verschillen de motivaties om digitale media te gebruiken tussen jongeren van verschillende onderwijsniveaus en leerjaar. Volgens Pijpers en Jacobsen (2015) maken vwo'ers vaker gebruik van digitale media om samen te werken en kennis en informatie uit te wisselen met medeleerlingen dan vmbo'ers. Vwo'ers, voornamelijk in de bovenbouw, zijn ook eerder geneigd om digitale media functioneel toe te passen voor hun persoonlijke ontwikkeling en onderwijsprestaties (Pijpers & Jacobsen, 2015). Jongeren van het vmbo maken liever gebruik van digitale media om hun sociale contacten te onderhouden en zichzelf te vermaken. Dit geldt voornamelijk voor vmbo'ers uit de onderbouw (Pijpers & Jacobsen, 2015). Zij zetten digitale media dan ook het minst functioneel in.

2.2 De gevolgen van het digitale media gebruik

Uit onderzoek blijkt dat digitale media kansen bieden in de ontwikkeling van jongeren en hen kunnen ondersteunen op verschillende gebieden (Antheunis et al., 2016). Ten eerste wenden jongeren zich, door het gebruik van digitale media, steeds meer tot hun leeftijdsgenoten in plaats van hun ouders (Kroger, 2000). Zij brengen steeds meer tijd door met leeftijdsgenoten, wat een positief effect op hun ontwikkeling heeft, omdat dit contact amusement biedt, een gevoel van verbondenheid en een fundament van identiteit (Adler & Adler, 1998). Leeftijdsgenoten leren hen om zelfstandiger te zijn en bieden kennis die de ouders thuis niet kunnen bieden. Ook gaat het eenzaamheid en depressie onder jongeren tegen (Nagle, Erdley, Newman, Mason & Carpenter, 2003). Ten tweede zorgen digitale media ervoor dat jongeren zich kunnen identificeren met anderen. Hierdoor wordt het inzicht in de omgeving en de omstandigheden van anderen vergroot en groeit het inlevingsvermogen (Antheunis, Valkenburg & Peter, 2010). Jongeren kunnen ervoor kiezen om deel uit te maken van groepen, wat van groot belang is tijdens hun levensfase (Quinn & Oldmaedow, 2013). Tot slot creëren digitale media een veilig gevoel bij jongeren, waardoor ze zich vrijer voelen om te communiceren via media dan in 'face-to-face' situaties (Valkenburg & Peter, 2011). Zij durven zich namelijk meer te laten zien en horen via digitale media, omdat zij het gevoel van controle hebben (Valkenburg & Peter, 2011).

Echter, niet alle wetenschappers staan positief tegenover het gebruik van digitale media onder jongeren. Digitale media brengen namelijk verschillende risico's met zich mee. Deze risico's zijn op twee manieren in te delen; de tijd die besteed wordt aan digitale media en de inhoud van mediaproducties (Nikken, 2013). Uit onderzoek van Paul et al. (2012) blijkt dat overmatig mediagebruik kan leiden tot fysieke, psychische en sociale problemen bij

hen, zoals obesitas, een laag zelfbeeld en sociale angst. Daarnaast zou het kunnen leiden tot slaapproblemen, gehoorschade door te harde muziek, (chronische) hoofdpijn en digitale oogstress door intensief beeldschermgebruik (Fligor, 2009; Rosenfield; 2016). Het tweede risico dat digitale media met zich meebrengen zijn de inhouden van mediaproducties. Van oudsher zijn media-inhouden als geweld en seks belangrijke thema's waar veel partijen zich zorgen over maken (Nikken, 2013). Ook traditionele mediadragers als televisie en films beschikken over een aantal media-inhouden waar zorgen over zijn. Voorbeelden hiervan zijn grof taalgebruik, angstwekkende beelden, alcohol- en middelengebruik en discriminatie (Peeters & Valkenburg, 1999). Tot slot spelen risicovolle inhouden, zoals cyberpesten, hacking en fraude, sexting, grooming en ongewenste 'face-to-face' contacten, ook een grote rol bij digitale media (Sonck & De Haan, 2011; Livingstone, Haddon, Gorzig & Olafson, 2011).

2.2.1 De kansen voor de onderwijsprestaties

Digitale media hebben niet alleen invloed op de ontwikkeling van jongeren, maar ook op hun onderwijsprestaties. Digitale media kunnen om te beginnen een positieve invloed hierop hebben, zelfs bij mediagebruik voor vermaak, privé-informatie en -communicatie (Van der Woud & Hootsen, 2017). Zo hebben jongeren volgens Holmes en Gardner (2006) middels digitale media meer vrijheid om verschillende informatie op te zoeken en om verschillende standpunten uit te wisselen en te respecteren. Zij hebben vrijwel overal toegang tot grote hoeveelheden informatie, omdat het gebruik van digitale media namelijk onafhankelijk is van tijd en plaats (Martens, 2011; Steel, 2012). Hierdoor kunnen zij verschillende perspectieven en wereldbeelden leren kennen, de wereld om hun heen beter begrijpen en meer kennis over maatschappelijke onderwerpen opbouwen. Jongeren zijn door digitale media vaker op de hoogte van actuele gebeurtenissen in de maatschappij en kunnen hierover discussiëren met leeftijdsgenoten, wat voordelig is voor de onderwijsprestaties (Holmes & Gardner, 2006). Ten tweede kunnen zij middels digitale media op een snelle manier kennis met elkaar delen, vragen aan elkaar stellen en samenwerken (Borgdorff & Pijpers, 2013; Martens, 2011). Via digitale media is het mogelijk om directer en makkelijker met elkaar te communiceren, waardoor zij sneller iets van elkaar kunnen leren en binnen 'no-time' antwoord hebben op al hun vragen, ook als het gaat om feedback, huiswerk of leerstof (Martens, 2011). Ten derde nemen de sociale vaardigheden toe, omdat jongeren zichzelf meer open durven te stellen via digitale media. Zij vinden het makkelijker om persoonlijk met mensen te praten, nadat ze hen al via digitale media hebben gesproken en hebben veel meer 'online contacten' (Sonck, Livingstone, Kuiper & De Haan, 2011). Ook worden de digitale vaardigheden van jongeren gestimuleerd. Zij kunnen snel online zoeken en navigeren en zijn vaak handig in het bedienen van digitale media apparaten (Van der Woud & Hootsen, 2017). Voor jongeren is

het van belang om in de toekomst met digitale media uit te voeren te kunnen om actief te kunnen participeren in de samenleving, zowel in het vervolgonderwijs als op de arbeidsmarkt (Sonck et al., 2011). Tot slot verbeteren digitale media de Engelse vaardigheden van jongeren. Door verschillende soorten media, zoals games, sociale media en films, worden zij steeds vaker blootgesteld aan de Engelse taal (Van der Woud & Hootsen, 2017). Veel digitale media zijn in het Engels geprogrammeerd waardoor zij vaker in contact komen met bepaalde woorden en deze sneller zullen onthouden. Daarnaast maken digitale media het mogelijk om wereldwijd met mensen in contact te komen (Sonck et al., 2011). Wanneer jongeren met mensen uit het buitenland willen communiceren, bijvoorbeeld tijdens het gamen, zullen zij zich in het Engels verstaanbaar moeten maken.

2.2.2 De risico's voor de onderwijsprestaties

Naast dat digitale media positieve invloeden kunnen hebben op de onderwijsprestaties van jongeren, kan het gebruik van digitale media ook negatieve invloeden met zich meebrengen (Karpinski et al., 2013). Ten eerste kunnen de eerder genoemde sociale, psychische en fysieke problemen leiden tot slechtere onderwijsprestaties (Paul et al., 2012). Zo letten jongeren die bijvoorbeeld last hebben van slaapproblemen, angsten of stress minder goed op tijdens lessen en kunnen zij minder goed hun aandacht erbij houden wanneer zij huiswerk maken of leren (Paul et al., 2012). Deze jongeren stellen hierdoor doorgaans meer vragen over al eerder behandelde zaken tijdens de les en vragen vaker om instructies over de opdrachten die zij moeten maken, wat vooral het lesgeven voor leerkrachten bemoeilijkt (Paul et al., 2012). Door deze afname van oplettendheid, werken jongeren tevens minder efficiënt en productief tijdens het maken van school- en huiswerk (Jacobsen & Forste, 2011). Veel ouders en verzorgers spreken met hun kinderen af dat zij een bepaald aantal uur per dag moeten besteden aan school- en huiswerk. Wanneer zij bijvoorbeeld afspreken om hier drie uur aan te besteden, wordt er maar maximaal een uur productief gewerkt (Jacobsen & Forste, 2011). Dit komt omdat er op digitale media sprake is van grote hoeveelheden informatie en prikkels, waardoor jongeren vaak met andere zaken bezig zijn (O'Keeffe & Clarke-Pearson, 2011). Het vervolgeffect hiervan is dat jongeren de hele dag aan het 'multitasken' zijn (Carrier, Cheever, Rosen, Benitez & Chang, 2009). Het ene moment maken zij een rekensommetje via hun tablet en het andere moment reageren zij op een berichtje via WhatsApp. Het vaak schakelen tussen taken leidt tot slechtere onderwijsresultaten- en prestaties dan wanneer zij één taak tegelijk uit zouden voeren (Ophir, Nass & Wagner, 2009). Volgens Jacobsen en Forste (2011) zouden jongeren hun tijd veel efficiënter en productiever gebruiken zonder digitale media. Echter, voor jongeren is het moeilijk om hun mediagebruik te reguleren waardoor mediagebruik voor school- en huiswerk en mediagebruik voor privé door elkaar kunnen gaan lopen en elkaar verdringen (Pijpers &

Jacobsen, 2015). In hoeverre deze twee soorten mediagebruik door elkaar kunnen gaan lopen, hangt af van hoe verantwoordelijk en kritisch jongeren met deze media omgaan (Pijpers & Jacobsen, 2015). Om ervoor te zorgen dat de onderwijsprestaties van jongeren niet gaan lijden onder hun mediagebruik, is het dus van belang dat zij media verantwoordelijk en kritisch leren gebruiken (Hobbs, 2011; Nikken, 2012).

2.3 Mediavaardigheid van jongeren

Jongeren moeten leren om zich beter te kunnen behoeden voor de negatieve gevolgen van digitale media en om kritisch te worden ten aanzien van media-invloeden (Hobbs, 2011; Stanisavljević-Petrović et al., 2012). Daarvoor is het van belang dat zij mediavaardig zijn. Mediavaardigheid wordt door Wiebenga et al. (2011) gedefinieerd als “een verzameling competenties die nodig zijn om digitale media op een betekenisvolle manier aan te wenden, zodat er actief en bewust deelgenomen kan worden aan de mediasamenleving” (p. 28). Een eerste aspect van mediavaardigheid, is het beschikken over ICT-vaardigheden en lees- en schrijfvaardigheden, oftewel de praktische vaardigheden die nodig zijn om digitale media te kunnen gebruiken (Hobbs, 2017). Het tweede aspect heeft te maken met de informatie- en strategische vaardigheden. Hier gaat het om de algemene vaardigheden bij het omgaan met digitale media, zoals zoeken, begrijpen, interpreteren, verwerken en communiceren (Hobbs, 2017). Bij de algemene vaardigheden is het tevens van belang dat het waarheidsgehalte en de betrouwbaarheid van bronnen kritisch beoordeeld kunnen worden waarbij er oog is voor privacy. Het derde aspect is mediabewustzijn. Dat wil zeggen dat mediagebruikers in staat zijn om kritisch te reflecteren op hun eigen mediagebruik en dat van anderen door middel van kennis en vaardigheden (Hobbs, 2017). Zij moeten bewust zijn van hun attitudes, kennis en gedrag dat zij vertonen bij het gebruik van digitale media. Het laatste aspect van mediavaardigheid heeft te maken met verantwoord en veilig mediagebruik. Mediagebruikers moeten bewust zijn van de technische aspecten van digitale media, zoals virussen, sociale aspecten en ethische aspecten, zoals cyberpesten (Hobbs, 2017).

Als er gekeken wordt naar de mediavaardigheid van jongeren, lijkt het alsof zij goede gebruiksvaardigheden hebben en de kansen van digitale media benutten (Potter, 2010). Echter, uit onderzoek van Hobbs (2011) blijkt dat zij nog veel moeten leren op het gebied van mediavaardigheid. Bij het eerste aspect, ICT-vaardigheden en lees- en schrijfvaardigheden, kan er gesteld worden dat een groot deel van de jongeren handig zijn met ICT, maar nog niet over voldoende lees- en schrijfvaardigheid beschikken (Pijpers, 2017). Tevens blijkt uit onderzoek van Pijpers (2017) dat zij moeite hebben met het ontwikkelen van informatie- en strategische vaardigheden. Jongeren vinden het lastig om relevante informatie te verzamelen en bronnen kritisch te beoordelen, omdat zij niet weten waar ze op moeten letten en de betrouwbaarheid van bronnen onderschatten (Pijpers,

2017). Tot slot blijkt uit eerdere studies dat veel jongeren het moeilijk vinden om kritisch te reflecteren op hun mediagebruik en dat van anderen, en dat zij nog niet op een veilige en verantwoordelijke manier met digitale media omgaan (Hobbs, 2017; Nikken, 2013). Dit komt omdat jongeren de risico's en gevaren van digitale media niet inzien. Aan de hand van deze studies kan er dus gesteld worden dat er nog veel te halen valt op het gebied van mediavaardigheid onder jongeren.

2.4 De rol van leerkrachten

Om jongeren op de juiste manier gebruik te laten maken van media en ervoor te zorgen dat de onderwijsprestaties er geen nadeel, maar voordeel van ondervinden, zijn niet alleen ouders thuis, maar ook leerkrachten in het onderwijs van belang (Nikken & Jongmans, 2013). Omdat zij ervoor moeten zorgen dat jongeren actief en bewust kunnen deelnemen aan een samenleving die steeds verder digitaliseert, is het ontwikkelen van mediawijsheid en mediageletterdheid bij hen één van de belangrijkste taken van leerkrachten en onderwijssystemen (Christ & Potter, 1998; Stanisavljević-Petrović, Radović, & Ivanović, 2012). Leerkrachten moeten jongeren leren om zich beter te kunnen behoeden voor de negatieve gevolgen van digitale media en kritisch te worden ten aanzien van media-invloeden (Hobbs, 2011; Stanisavljević-Petrović et al., 2012). Dit is noodzakelijk zodat zij actief kunnen participeren in de moderne samenleving (Ivanović, 2014). De vraag is echter hoe leerkrachten denken over het mediagebruik van jongeren, de kansen en risico's voor hun onderwijsprestaties en hun eigen rol in de ontwikkeling van mediavaardigheid bij hen.

2.4.1 Percepties van leerkrachten

Uit eerdere studies blijkt dat leerkrachten enerzijds geloven in de kansen van digitale media voor de onderwijsprestaties, maar anderzijds hun bedenkingen hierover hebben en zich zorgen maken over de risico's (Antonietti & Giorgetti, 2006; Tsitouridou & Vryzas, 2004; Chen & Chang, 2006). Zo is een deel van de leerkrachten over het algemeen positief over digitale media en zien zij hier de voordelen van in. De motivaties ter ondersteuning van hun positieve kijk zijn in het onderzoek van Tsitouridou en Vryzas (2004) onderverdeeld in drie categorieën: pedagogisch, sociaal en beroepsmatig. De pedagogische motivaties zijn gericht op: 'het bieden van nieuwe leerkansen', 'het verrijken van het onderwijsproces' en 'het stimuleren van de interesse van jongeren' (Tsitouridou & Vryzas, 2004). Volgens de positieve leerkrachten zorgen digitale media ervoor dat jongeren gemotiveerder zijn en op andere manieren, en vaak ook sneller, kunnen leren en ontwikkelen (Chen & Chang, 2006). Als sociale motivaties noemden leerkrachten: 'jongeren vaardig maken media', 'jongeren bewust maken van media' en 'jongeren vertrouwd maken met media'. Volgens hen is het namelijk van belang dat zij jongeren voorbereiden op hun plaats

in de samenleving. Aangezien de samenleving tegenwoordig volledig digitaal is, moet het onderwijs daarop inspelen (Badia, Meneses, Sigalés & Fàbregues, 2014). Tot slot noemden leerkrachten beroepsmatige motivaties: 'media ondersteunen het werk van leerkrachten' en 'het verrijken van de creativiteit in lessen van leerkrachten' (Tsitouridou & Vryzas, 2004). Deze motivaties zijn dus meer gericht op de integratie van digitale media in het onderwijs zelf, omdat de leerkrachten vinden dat het onderwijs deel moet nemen aan de digitale wereld en daarin niet achter kan blijven (Tsitouridou & Vryzas, 2004).

Daarentegen zijn niet alle leerkrachten even positief over de kansen van digitale media voor onderwijsprestaties. Uit onderzoek blijkt dat veel leerkrachten bedenkingen hierover hebben en zich zorgen maken over de risico's van digitale media (Tsitouridou & Vryzas, 2004). Onder andere het afstandsonderwijs, dat jongeren in het huidige coronatijdperk moeten volgen, wordt door leerkrachten als negatief ervaren (Holmes & Gardner, 2006). Dit komt omdat uit onderzoek blijkt dat het thuisgebruik van digitale media, en dus ook online onderwijs, vaak weinig verband houdt met de agenda van onderwijsinstellingen (Kerawalla & Crook, 2002). 'Entertainmentmedia' hebben bij jongeren thuis namelijk voorrang op het gebruik van media voor school- en huiswerk, wat ervoor zorgt dat zij contemplatie, afstandelijkheid en gebrek aan interactie of relatie ondergaan (Holmes & Gardner, 2006; Kerawalla & Crook, 2002). Daarbij komt dat leerkrachten vinden dat jongeren het gebruik van media zelf niet goed kunnen reguleren, omdat zij over onvoldoende kennis en vaardigheden beschikken. Volgens hen heeft dat een negatieve invloed op hun onderwijsprestaties (Kerawalla & Crook, 2002). Ook maken zij zich zorgen over de nadelige gevolgen voor hen. Zo vinden zij bijvoorbeeld dat media de socialisatie van jongeren belemmeren en individualisme en isolatie bevorderen, wat een negatieve invloed heeft op hun sociaal-emotionele ontwikkeling en dus ook op hun onderwijsprestaties (Ihmeideh & Alkhawaldeh, 2017; Tsitouridou & Vryzas, 2004). Door digitale media vinden jongeren 'face-to-face' contact eng en kunnen zij minder goed met klasgenoten samenwerken (Valkenburg & Peter, 2011). Tot slot maken leerkrachten zich zorgen over jongeren die alleen nog maar oog hebben voor digitale media, wat kan leiden tot een mediaverslaving (Tsitouridou & Vryzas, 2004). Zij zien jongeren minder bewegen, buitenspelen en contact maken met leeftijdsgenoten; in plaats daarvan maken ze volgens hen liever gebruik van smartphones, tablets en laptops en dat komt niet ten goede aan hun onderwijsprestaties (Ihmeideh & Alkhawaldeh, 2017). Volgens Tsitouridou en Vryzas (2004) zijn er maar weinig leerkrachten die zich helemaal geen zorgen maken over de negatieve gevolgen van digitale media, wat vooral te maken heeft met de mediavaardigheid van jongeren.

2.4.2 Mediavaardigheid van leerkrachten

Als het onderwijs jongeren moet opleiden tot mediawijze burgers en hen deze vaardigheden moet bijbrengen, is het vanzelfsprekend een voorwaarde dat de leerkrachten in het onderwijs zelf beschikken over mediavaardigheid. Echter, veel leerkrachten maken zich naast het feit dat zij zich zorgen maken over de mediavaardigheid van jongeren, ook zorgen over hun eigen mediavaardigheid (Antonietti & Giorgetti, 2006). Ook wetenschappers op het gebied van mediavaardigheid hebben vraagtekens bij de rol van leerkrachten in het onderwijs (Gretter & Yadav, 2018). Veel leerkrachten vinden zichzelf namelijk niet mediavaardig genoeg om jongeren te leren hoe zij hier verantwoordelijk mee om moeten gaan en kijken daarom ook niet positief tegen hun rol aan (Antonietti & Giorgetti, 2006). Veel leerkrachten zijn niet opgegroeid met digitale media. Hierdoor weten ze niet goed hoe ze met die media om moeten gaan en lopen zij regelmatig tegen zaken aan waardoor zij zichzelf niet classificeren tot mediavaardig (Gretter & Yadav, 2018). Volgens Christ en Potter (1998) is het de taak van leerkrachten om mediawijsheid en -geletterdheid bij jongeren te ontwikkelen, maar daarvoor moet er ook aandacht besteed worden aan het opleiden van leerkrachten. Echter, uit onderzoek blijkt dat de vaardigheden van leerkrachten op het gebied van digitale media de afgelopen jaren nauwelijks zijn toegenomen (Marzano & Heflebower, 2012). Ook wordt er op huidige lerarenopleidingen te weinig aandacht besteed aan mediavaardigheid onder leerkrachten (Domine, 2011). Huidige en toekomstige leerkrachten zijn nog niet competent genoeg in het omgaan met, het begrijpen van en het strategisch inzetten van digitale media. Ondanks het gebrek aan mediavaardigheid hebben zij wel oog voor de kansen van digitale media en het inzetten van digitaal leermateriaal (Domine, 2011). Hierdoor zijn de behoeften van leerkrachten voor trainingen en cursussen op het gebied van digitale media groot (Antonietti & Giorgetti, 2006).

2.4.3 De adoptie van digitale media in het onderwijs

De alomtegenwoordigheid van digitale media maakt het noodzakelijk om hier gebruik van te maken in de context van het onderwijs. Digitale media bieden volop mogelijkheden voor het onderwijs, omdat de belangrijkste kenmerken het delen van kennis en het samenwerken zijn (Borgdorff & Pijpers, 2013). Volgens Borgdorff en Pijpers (2013) zou het stimulerend werken om de traditionele lesmethodes af te wisselen met andere middelen, zoals digitale media. Uit onderzoek blijkt namelijk dat het de effectiviteit van lessen in het onderwijs ten goede komt (Christ & Potter, 1998). Echter, het onderwijs en digitale media blijken nog geen voor de hand liggende combinatie zijn (Borgdorff & Pijpers, 2013). Het inzetten van media om de lesinhoud te ondersteunen, gebeurt nog maar sporadisch en is vaak nog een experiment (Badia et al., 2014). Een aantal leerkrachten maakt wel eens gebruik van YouTube en andere sociale media kanalen, maar daarbij zijn er wel grote verschillen tussen scholen te

zien. Op de ene middelbare school maken leerkrachten dagelijks gebruik van digitale media en op de andere school is het eerder een uitzondering. Verder blijkt uit het onderzoek van Buckingham (2007) dat de integratie van digitale gadgets vaak wordt gezien als een oppervlakkige poging, door zowel leerkrachten als jongeren, omdat dit nog altijd gecombineerd wordt met traditionele lesmethodes om controleverlies te voorkomen. Om ervoor te zorgen dat digitale media in het onderwijs resulteren in betere onderwijsprestaties, is het dus eerst van belang dat leerkrachten thuis raken in de wereld van digitale media (Mesfin, Ghinea, Grønli & Hwang, 2018). Leerkrachten zullen moeten experimenteren en ontdekken wat de kansen en mogelijkheden hiervan zijn.

Dat leerkrachten nog maar weinig gebruik maken van digitale media in hun eigen onderwijs, heeft volgens Badia et al. (2014) onder andere te maken met het gebrek aan mediavaardigheid onder leerkrachten. Zij durven digitale media niet in te zetten voor hun eigen onderwijs, omdat ze er niet goed kennis over hebben en er niet vaardig genoeg mee zijn (Badia et al., 2014). Badia et al. (2014) stellen dat leerkrachten wel open staan om digitale media in te zetten, maar dat zij wel eerst vaardiger willen worden met media. De resultaten van deze studie komen overeen met het onderzoek van Antonietti en Giorgetti (2006), waaruit blijkt dat de mate van mediavaardigheid invloed heeft op het inzetten van digitale media. Zij stellen dat mediavaardige leerkrachten sneller media inzetten voor hun eigen onderwijs dan leerkrachten die zichzelf niet mediavaardig vinden. Tot slot blijkt uit de studies van Borgdorff en Pijpers (2013) en Mesfin et al. (2018) dat leerkrachten alleen gebruik maken van digitale media, wanneer zij zich fijn voelen bij de methode en het bij hun vak past.

2.5 Conclusie theoretisch kader

Jongeren gebruiken, zeker in het huidige coronatijdperk, media voor school- en huiswerk, naast of tegelijk met het mediagebruik voor vermaak, privé-informatie en -communicatie. Dit gebruik van digitale media biedt kansen in de ontwikkeling van jongeren en kunnen hen ondersteunen op verschillende gebieden. Tevens kunnen deze media een positieve invloed hebben op hun onderwijsprestaties, zelfs wanneer zij media gebruiken voor vermaak, privé-informatie en -communicatie. Tegelijkertijd is hun mediagebruik ook niet zonder risico's en nadelige gevolgen. Om jongeren op de juiste manier gebruik te laten maken van media en ervoor te zorgen dat de onderwijsprestaties er geen nadeel, maar voordeel van ondervinden, spelen niet alleen ouders thuis, maar ook leerkrachten in het onderwijs een belangrijke rol. Daarom is het van belang om de percepties van leerkrachten over de kansen en risico's van digitale media voor de onderwijsprestaties in kaart te brengen, en te achterhalen wat zij nodig hebben als professionals binnen dit vakgebied. Hierbij wordt onderscheid gemaakt in

percepties tussen leerkrachten op verschillende onderwijsniveaus, leerjaar, geslacht en de mate van hun mediavaardigheid.

3. Methode

In dit hoofdstuk worden de methodes voor dit onderzoek nader toegelicht en verantwoord aan de hand van bestaande literatuur. Daarnaast wordt duidelijk hoe de respondenten zijn verzameld, hoe het sample van dit onderzoek eruitziet en met welke ethische aspecten de onderzoeker rekening heeft moeten houden. De topiclijst voor de interviews wordt geoperationaliseerd en de data-analyse wordt aangehaald. Tot slot wordt er ingezoomd op de betrouwbaarheid en de validiteit van het onderzoek en wordt er een korte conclusie over dit hoofdstuk geformuleerd.

3.1 Kwalitatief onderzoek

In dit onderzoek staan de percepties van leerkrachten over de kansen en risico's van het gebruik van digitale media door jongeren tussen de 12 en 17 jaar oud voor hun onderwijsprestaties in het middelbaar onderwijs centraal. Om dit te kunnen onderzoeken is gekozen voor kwalitatief onderzoek. Kwalitatief onderzoek richt zich op het beschrijven en begrijpen van een sociaal fenomeen in termen van de betekenis die respondenten eraan geven (Plochg & Van Zwieten, 2007). Reulink en Lindeman (2005) definiëren kwalitatief onderzoek als “een vorm van empirisch onderzoek waarbij overwegend gebruik gemaakt wordt van gegevens van kwalitatieve aard en dat als doel heeft onderzoeksproblemen van situaties, gebeurtenissen en personen te beschrijven en te interpreteren” (p. 4). Door het verkennende karakter van kwalitatief onderzoek wordt het onbekende in kaart gebracht (Boeijs, 2005). Dit onderzoek is op een kwalitatieve wijze uitgevoerd, omdat het verkennen van de percepties van leerkrachten over de kansen en risico's van het mediagebruik van jongeren centraal staat. Bij kwalitatief onderzoek is interviewen de meest functionele methode om percepties omtrent een bepaald onderwerp te achterhalen en later verbanden te kunnen leggen tussen variabelen (Gill, Stewart, Treasure, & Chadwick, 2008; Saunders, Lewis & Thornhill, 2011). Door middel van interviews is er gekeken naar de percepties van leerkrachten over het digitale media gebruik van jongeren, de kansen en risico's hiervan op hun ontwikkeling en onderwijsprestaties, de mediavaardigheid van leerkrachten en jongeren en hun rol in het ontwikkelen van mediavaardigheid bij jongeren. Er is gekozen om semigestructureerd te interviewen, omdat dat de meest geschikte methode is om meningen en ervaringen van respondenten te achterhalen (Saunders et al., 2011).

3.1.1 Semigestructureerde interviews

Binnen dit onderzoek is gebruik gemaakt van semigestructureerde interviews. Dit soort interviews worden gestuurd door een topiclijst en aantal hoofdvragen, maar daarnaast is er ook ruimte om dieper in te gaan op bepaalde onderwerpen door vervolgvragen te stellen en zo af te wijken van de structuur van het interview (Creswell, 2013). Semigestructureerd

interviewen is een geschikte methode voor dit onderzoek om inzicht te verkrijgen in de percepties van leerkrachten (Hermanovicz, 2002). Daarnaast maken deze interviews het mogelijk om tot andere perspectieven te komen naast de antwoorden op de van tevoren bedachte interviewvragen (Dumitrica & Pridmore, 2019). Bij semigestructureerde interviews maakt de onderzoeker gebruik van een lijst met verschillende onderwerpen die gebaseerd zijn op bestaande literatuur. Deze onderwerpen moeten in de interviews besproken worden om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden. Aan de hand van deze topiclijst stelt de onderzoeker van tevoren vragen op om het interview in de gewenste richting te kunnen sturen (Boeije, 2010). Om de deelvragen te kunnen beantwoorden bestond de topiclijst van dit onderzoek uit meerdere hoofdonderwerpen, namelijk het mediagebruik van jongeren, de positieve en negatieve effecten hiervan, het inzetten van media in het onderwijs en de mediavaardigheid van leerkrachten. De interviews duurden tussen de 40 tot 50 minuten. Lang genoeg om zoveel mogelijk relevante informatie te verzamelen en kort genoeg om ervoor te zorgen dat de respondenten niet verveeld raakten (Boeije, 2010).

Om ervaringen en percepties van respondenten te kunnen achterhalen is het van belang om de interviews 'face-to-face' af te nemen (Opdenakker, 2006). Op die manier kan er ook gekeken worden naar non-verbale communicatie, zoals lichaamstaal (Opdenakker, 2006). Door het coronavirus was het niet mogelijk om de interviews 'face-to-face' af te nemen. In plaats daarvan is gebruik gemaakt van Microsoft Teams, Skype en FaceTime. Het gezicht en een deel van het bovenlichaam van de respondenten waren hierdoor wel zichtbaar tijdens de interviews. Daarom kon de onderzoeker alsnog letten op lichaamstaal en gezichtsuitdrukkingen. Het interviewen via online communicatieplatformen heeft verschillende voordelen gehad. Ten eerste was het mogelijk om de interviews op een veilige manier te laten verlopen tijdens de coronacrisis. Daarnaast was het voor de respondenten en de onderzoeker mogelijk om op een prettige locatie te zitten. Het nadeel daarvan was dat veel respondenten ervoor hadden gekozen om thuis geïnterviewd te worden. Tijdens het coronavirus zitten er veel mensen thuis, dus af en toe werd het interview verstoord door huisgenoten, partners en/ of kinderen. Ook was het hierdoor soms wat rumoerig op de achtergrond. De interviews die verstoord werden, zijn na een korte pauze weer vervolgd.

Omdat het coronavirus inmiddels al bijna 1,5 jaar is vastgesteld in Nederland, de maatregelen al een langere tijd gehanteerd worden en verwacht wordt dat onderwijsinstellingen in de toekomst vaker gebruik zullen maken van digitale media om les te geven, is ervoor gekozen om de situaties rondom het coronavirus mee te nemen in het onderzoek (Bent, 2021). Het coronavirus heeft veel impact gehad op onderwijsinstellingen en ook op het gemiddelde digitale media gebruik van jongeren tussen de 12 en 17 jaar oud. Hierdoor werd het onderwerp coronavirus ook niet vermeden. Met name bij de vraag: 'Wat is de gemiddelde schermtijd van uw leerlingen?' werd het onderwerp aangehaald door

respondenten. Al met al heeft het coronavirus geen grote impact gehad op dit onderzoek, maar het is wel van belang om er rekening mee te houden in de data-analyse en bij vervolgonderzoek.

3.2 Dataverzameling

Een goed interview vereist een goede voorbereiding. De onderzoeker moet vooraf nadenken over het aantal interviews en het selecteren van respondenten (Qu & Dumay, 2011). Omdat in dit onderzoek de percepties van leerkrachten in het middelbaar onderwijs centraal staan, zijn de respondenten doelgericht geselecteerd. Zij zijn geselecteerd op basis van criteria en niet op toevalsbasis, dit wordt ook wel 'criterion based sampling' genoemd (Evers, 2007). De respondenten voor dit onderzoek moesten leerkrachten uit het middelbaar onderwijs zijn die lesgeven aan jongeren tussen de 12 en 17 jaar oud, omdat uit onderzoek blijkt dat deze jongeren de meeste tijd spenderen aan digitale media (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2015). Om optimale verschillen te kunnen vinden tussen voldoende respondenten, werd onderscheid gemaakt in leerkrachten van twee onderwijsniveaus (vmbo en vwo) en onder- en bouwbouw-leerkrachten. Uit onderzoek blijkt namelijk dat jongeren verschillende motivaties en agenda's voor het gebruik van media hebben, afhankelijk van hun onderwijsniveau en leerjaar (Christ & Potter, 1998; Pijpers & Jacobsen, 2015). Er is gekozen om de onderwijsniveaus vmbo en vwo te onderzoeken, omdat uit een eerdere studie blijkt dat het grootste verschil in het gebruik van digitale media te zien is tussen jongeren van het vmbo en vwo (Duimel & De Haan, 2007). Hierdoor werd verwacht dat ook de percepties van leerkrachten het meest verschillen. Tot slot werd onderscheid gemaakt tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten, omdat uit onderzoek blijkt dat percepties over het mediagebruik van jongeren kunnen verschillen tussen geslacht (Nikken, 2013). Middels deze kenmerken zijn de verschillen in percepties van leerkrachten in kaart gebracht.

De respondenten voor dit onderzoek zijn middels een persoonlijk netwerk, bestaande uit familie, vrienden en kennissen, geselecteerd. Eerst zijn er een aantal mensen uit een persoonlijk netwerk benaderd en daarna is gebruik gemaakt van 'snowball sampling' om meer respondenten te werven. Bij deze methode worden enkele sleutelpersonen gevraagd om andere respondenten aan te dragen (Barendregt, Van der Poel & Van de Mheen, 2005). Het nadeel van deze methode is dat respondenten uit eenzelfde deelpopulatie komen, waardoor de onderzoeker slechts een deel van de populatie in beeld krijgt (Barendregt et al., 2005). Om dit te voorkomen zijn er meerdere 'sneeuwballen' uitgezet op verschillende middelbare scholen. Het voordeel van meerdere sneeuwballen is dat het grootste deel van de respondenten geen directe band heeft met de onderzoeker, waardoor de interviews geen vertekende resultaten opleveren (Barendregt et al., 2005).

3.3 Samplebeschrijving

Om de onderzoeksvraag en de deelvragen zo nauwkeurig mogelijk te beantwoorden moest het sample van dit onderzoek groot genoeg zijn (Boeije, 2010). Daarom werd tijdens de interviews gestreefd naar saturatie, oftewel verzadiging. Dat wil zeggen dat de onderzoeker op een bepaald moment geen nieuwe informatie meer krijgt van de respondenten en besluit om te stoppen met de interviews (Poelman & Vermeire, 2015). Voor dit onderzoek zijn er in totaal 12 interviews afgenomen. De 12 respondenten geven les op verschillende middelbare scholen in verschillende plaatsen in Nederland. Er zijn zes mannen en zes vrouwen geïnterviewd. Zes respondenten geven les op het vmbo en de andere zes respondenten geven les op het vwo. Daarnaast geven zes respondenten les in de onderbouw en zes respondenten in de bovenbouw. Op deze manier kunnen de verschillen in percepties op het gebied van de kansen en risico's van digitale media gerepresenteerd worden. De precieze verdeling van de respondenten aan de hand van de kenmerken is terug te vinden in Appendix A.

3.4 Ethische aspecten

Tijdens het afnemen van de 12 interviews, moest de onderzoeker rekening houden met een aantal ethische aspecten (Dumitrica & Pridmore, 2019). Zo is het de taak van de onderzoeker om vooraf het doel van het onderzoek duidelijk te maken voor respondenten, zodat zij hun rol in het onderzoek kunnen herkennen (Dumitrica & Pridmore, 2019). Hierbij is duidelijk gemaakt dat het gaat om hun eigen percepties over de kansen en risico's van digitale media en dat er daarom geen goede of foute antwoorden zijn. Daarnaast is uitgelegd dat de respondenten er ten alle tijden voor konden kiezen om geen antwoord te geven en er altijd ruimte was om verduidelijking te vragen tijdens de interviews. Voorafgaand is toestemming gevraagd om de interviews middels digitale audio-opname vast te leggen. Hierbij is verteld dat de interviews volledig anoniem werden verwerkt, dus zowel de namen van de respondenten, als de namen van de middelbare scholen zijn niet in de transcripten verwerkt. Het voordeel hiervan is dat respondenten vrijer durven te spreken over het onderwerp en geen sociaal wenselijke antwoorden geven (Dumitrica & Pridmore, 2019). Na afloop van de interviews is gevraagd of de respondenten nog opmerkingen en/ of vragen hadden.

Tevens was het voor de onderzoeker van belang om een band proberen te creëren met de respondenten. Het interview bestond namelijk uit persoonlijke vragen en deze manier hielp de onderzoeker om achter persoonlijke ervaringen en percepties te komen (Dumitrica & Pridmore, 2019). Er is daarom gekozen om de interviews op een luchtige manier in te leiden. Eerst heeft de onderzoeker gevraagd naar de functie, het onderwijsniveau en leerjaar van de respondenten. Daarna is gevraagd of de respondenten zichzelf eerst even kort konden

voorstellen. Deze manier zorgt ervoor dat de respondenten een vertrouwd gevoel hebben bij de onderzoeker en voorkomt dat zij sociaal wenselijke antwoorden geven (Dumitrica & Pridmore, 2019). Nadat de respondenten op hun gemak waren gesteld, is de onderzoeker verder gegaan met meer inhoudelijke vragen om de onderzoeksvraag en de deelvragen van dit onderzoek te kunnen beantwoorden.

3.4.1 Rol van de onderzoeker

Naast de ethische aspecten moet bij dit onderzoek ook rekening gehouden met de rol van de onderzoeker. Bij kwalitatief onderzoek is het namelijk van belang dat het geslacht van de onderzoeker benoemd wordt (Broom, Hand & Tovey, 2009). Uit een eerder studie blijkt dat vrouwelijke interviewers beter in staat zijn om toegang te krijgen tot eerlijke en gedetailleerde ervaringen en percepties van andere vrouwen dan mannelijke interviewers (Broom et al., 2009). Daarnaast praten vrouwen onderling makkelijker over persoonlijke en gevoelige kwesties (Broom et al., 2009). Om de onderzoeksvraag en de deelvragen te beantwoorden, zijn zowel mannelijke als vrouwelijke respondenten geïnterviewd. Het onderzoek is uitgevoerd door een vrouw, waardoor er rekening gehouden moet worden met het feit dat de resultaten van dit onderzoek beïnvloed kunnen zijn door het geslacht van de onderzoeker (Broom et al., 2009).

3.5 Operationalisering

De afgenomen interviews zijn semigestructureerd, omdat bij elk interview gebruik is gemaakt van dezelfde topiclijst (Appendix B). Daarnaast was er ook ruimte voor de onderzoeker om dieper in te gaan op bepaalde onderwerpen door vervolgvragen te stellen en zo af te wijken van de structuur van het interview (Creswell, 2013). Aan het begin van de interviews werd eerst uitleg gegeven over het interview en werden de rechten van de respondent benoemd. Vervolgens werd de vraag 'Zou u zichzelf eerst even kort kunnen introduceren? Wie bent u en wat doet u?' gesteld om het interview in te leiden en wat meer achtergrondinformatie te achterhalen. Deze inleidende vraag valt onder topic 1 'algemene informatie'.

Voor de vervolgvragen van het interview waren de eerder geformuleerde deelvragen leidend. De deelvragen zijn onderverdeeld in een aantal topics die in de interviews besproken moesten worden om de vragen te kunnen beantwoorden. Topic 2, 'het gebruik van digitale media onder jongeren', is in de topiclijst opgenomen om de eerste deelvraag te kunnen beantwoorden. De interviewvragen die topic 2 behandelden bestonden uit drie hoofdvragen: 'Welke digitale media worden volgens u gebruikt door jongeren tussen de 12 en 17 jaar oud?', 'Wat doen uw leerlingen volgens u op digitale media?' en 'Wat vindt u van het digitale media gebruik van uw leerlingen?'. Er is van te voren geen definitie van digitale media gegeven om zo te kunnen peilen wat respondenten verstaan onder digitale media en

hen een eigen invulling te laten geven. Bij de vragen bij topic 2 hebben een aantal respondenten verduidelijking gevraagd over het begrip digitale media. De onderzoeker heeft ervoor gezorgd dat die verduidelijking gegeven kon worden waardoor de interviews al snel konden worden vervolgd.

Topic 3, 'de kansen en risico's van digitale media', is in de topiclijst opgenomen om de tweede deelvraag te kunnen beantwoorden. De eerste hoofdvraag richt zich op de negatieve effecten van digitale media op de ontwikkeling van jongeren. Volgens Paul et al. (2012) kan het gebruik van digitale media leiden tot fysieke, psychische en sociale problemen bij hen. Aan de hand van deze theorie is de volgende vraag gesteld: 'Wat voor negatieve effecten hebben digitale media op de ontwikkeling van uw leerlingen, en waarom?'. Van de Woud en Hootsen (2017) bespreken in hun studie de positieve effecten van digitale media op de ontwikkeling van jongeren. Volgens hen nemen onder andere de sociale vaardigheden van jongeren toe (Van der Woud & Hootsen, 2017). Aan de hand van deze theorie is de tweede hoofdvraag gesteld: 'Wat voor positieve effecten hebben digitale media op de ontwikkeling van uw leerlingen, en waarom?'. Karpinski et al. (2013) stellen dat digitale media ook negatieve invloed hebben op de onderwijsprestaties van jongeren. Het gebruik zou onder andere kunnen leiden tot concentratieproblemen en afname in oplettendheid (Karpinski et al., 2013). Daarom is de derde hoofdvraag gesteld: 'Wat voor negatieve effecten hebben digitale media op de onderwijsprestaties van uw leerlingen, en waarom?'. Daarentegen stelt Martens (2011) dat jongeren via digitale media juist vaker toegang hebben tot grote hoeveelheden informatie, sneller kennis kunnen delen, vragen kunnen stellen en samen kunnen werken. Aan de hand van deze theorie is de vierde hoofdvraag gesteld: 'Wat voor positieve effecten hebben digitale media op de onderwijsprestaties van uw leerlingen, en waarom?'.

Topic 4, 'mediavaardigheid van leerlingen', is in de topiclijst opgenomen om dieper in te kunnen gaan op de tweede deelvraag. Eerst werd er een algemene openvraag gesteld, namelijk: 'Hoe mediavaardig vindt u uw leerlingen?'. Op deze manier konden de respondenten eerst een eigen invulling geven. Mediavaardigheid heeft onder andere te maken met verantwoordelijk en kritisch gebruik (Pijpers & Jacobsen, 2015). Pijpers en Jacobsen (2015) stellen dat jongeren het moeilijk vinden om digitale media structureel te gebruiken waardoor mediagebruik voor school- en huiswerk en mediagebruik voor privé door elkaar kunnen gaan lopen en elkaar verdringen. Aan de hand van deze theorie zijn de volgende twee hoofdvragen gesteld: 'Gaan uw leerlingen verantwoordelijk en kritisch met digitale media om?' en 'In hoeverre loopt het mediagebruik van uw leerlingen voor school- en huiswerk en mediagebruik voor privé door elkaar?'. Om te achterhalen hoe jongeren op een verantwoorde en kritische manier gebruik kunnen maken van digitale media, is er tot slot

een vierde hoofdvraag gesteld: 'Wat is er volgens u nodig om ervoor te zorgen dat uw leerlingen (nog meer) mediavaardig zijn?'.

Topic 5, 'digitale media binnen het middelbaar onderwijs', is in de topiclijst opgenomen om de derde deelvraag te kunnen beantwoorden. Topic 4 bestond uit twee hoofdvragen, namelijk 'Zet u digitale media zelf in voor uw eigen onderwijs?' en 'Zo ja, welke digitale media? Zo nee, waarom niet?'. Aan de respondenten die digitale media inzetten werd vervolgens gevraagd waarom en met welk doel zij digitale media inzetten voor hun eigen onderwijs. Dit is gevraagd, omdat uit de studie van Tsitouridou en Vryzas (2004) blijkt dat leerkrachten hier verschillende motivaties voor kunnen hebben afhankelijk van de mate van hun mediavaardigheid. Door middel van deze vraag konden deze motivaties achterhaald worden.

Topic 6, 'mediavaardigheid van leerkrachten', is in de topiclijst opgenomen om de vierde deelvraag en een deel van de vijfde deelvraag te kunnen beantwoorden. Volgens Antonietti en Giorgetti (2006) maken leerkrachten zich niet alleen zorgen over de mediavaardigheid van leerlingen, maar ook over hun eigen mediavaardigheid. Daarom is de eerste hoofdvraag gesteld: 'Zijn er wel eens dingen waar u tegen aan loopt als u zelf gebruik maakt van digitale media?'. Daarnaast zullen leerkrachten die zichzelf mediavaardig vinden, digitale media ook sneller inzetten voor hun eigen onderwijs (Antonietti & Giorgetti, 2006). Aan de hand van deze theorie is de tweede hoofdvraag gesteld: 'Heeft de mate van uw mediavaardigheid invloed op het inzetten van digitale media in uw eigen onderwijs?'. Tot slot zijn de vragen 'Wat is er volgens u nodig om ervoor te zorgen dat u (nog meer) mediavaardig bent?' en 'Mist u bepaalde informatie/ begeleiding?' gesteld.

Om in kaart te brengen hoe leerkrachten denken over hun rol in de ontwikkeling van mediavaardigheid bij jongeren, is topic 7 'de rol van leerkrachten' in de topiclijst opgenomen. Omdat er tot dusver nog weinig bekend is over hoe Nederlandse leerkrachten hierover denken, zijn er drie hoofdvragen opgesteld. Eerst werd er een algemene open vraag gesteld, namelijk 'Hoe denkt u over uw rol in de ontwikkeling van mediavaardigheid bij uw leerlingen?'. Bij deze vraag was er wederom ruimte voor de respondenten om een eigen invulling te geven. Om een beeld te kunnen schetsen van de huidige rol van leerkrachten is de vraag 'Op welke manier manier(en) probeert u uw leerlingen te begeleiden op het gebied van digitale media?' gesteld. Tot slot is de vraag 'Wat heeft u in de toekomst nog nodig om deze rol zo goed mogelijk te kunnen vervullen?' gesteld om de toekomstige behoeftes van leerkrachten in kaart te brengen.

De vijfde deelvraag van dit onderzoek gaat over de verschillen in percepties tussen leerkrachten op basis van achtergrondkenmerken. Volgens Nikken (2013) kunnen percepties over het mediagebruik van jongeren verschillen tussen het geslacht. Tevens blijkt uit een eerdere studie dat jongeren verschillende motivaties en agenda's voor het gebruik van media

hebben, afhankelijk van hun onderwijsniveau en leerjaar (Christ & Potter, 1998; Pijpers & Jacobsen, 2015). Hierdoor werd verwacht dat ook de percepties van leerkrachten verschillen. Aan het begin van de interviews is daarom gevraagd naar het geslacht van de respondenten, het onderwijsniveau waarop, en het leerjaar waarin de respondenten lesgeven. Op deze manier konden de percepties met elkaar vergeleken worden en konden er eventuele verschillen in kaart worden gebracht.

3.6 Analyseren van de data

Na het afnemen van de interviews, zijn de digitale audio-opnames getranscribeerd. Het transcriberen van de interviews was een tijdrovend proces, maar noodzakelijk om ervoor te zorgen dat de verwerking van de interviews dicht bij de uitspraken van de respondenten blijft (Wester, Renckstorf & Schepers, 2006). De transcripten van de interviews zijn vervolgens op een thematische wijze geanalyseerd. Middels een thematische analyse kunnen thema's worden ontdekt in de transcripten, waardoor antwoord gegeven kan worden op de deelvragen (Braun & Clarke, 2006). Volgens Boeije (2010) wordt deze analyse uitgevoerd door in drie stappen te coderen: open coderen, axiaal coderen en selectief coderen. De verzamelde data is geanalyseerd via het computerprogramma 'ATLAS.ti'. Middels dit programma kon er overzichtelijk gecodeerd worden in meerdere stappen en was het mogelijk om memo's toe te voegen over de interpretatie van de codes.

De eerste stap in de thematische analyse was open coderen, waarbij werd bepaald welke fragmenten van de interviews bruikbaar en betekenisvol zijn, om vervolgens bepaalde codes aan die fragmenten te hangen (Boeije, 2010). Deze codes geven per fragment weer wat het hoofdthema is. Hiervoor moesten de transcripten van de interviews volledig gelezen worden en dit leverde concrete kennis over het onderzoeksmateriaal op en een eerste lijst met codes (Pleijter, 2006).

De volgende stap in de thematische analyse was axiaal coderen. In deze stap werd gekeken naar welke codes dominant zijn en welke codes meer een ondersteunende rol hadden (Boeije, 2010). De codes zijn met elkaar vergeleken en bij elkaar horende codes zijn samengevoegd binnen een overkoepelende code. Tijdens axiaal coderen zijn de codes en overkoepelende codes steeds aangepast totdat dit een paar hoofdcodes opleverde. Deze hoofdcodes representeren de meest relevante tekstfragmenten om de deelvragen te kunnen beantwoorden (Wester et al., 2006).

Tot slot was de laatste stap in de thematische analyse selectief coderen. In deze stap is er een theorie opgebouwd aan de hand van de hoofdcodes uit de vorige stap. Per deelvraag is gekeken naar de belangrijkste thema's en wat de relatie en verbinding tussen de tekstfragmenten was. Voorbeelden van de belangrijkste thema's zijn mediagebruik, kansen en risico's van digitale media, mediavaardigheid en de adoptie van digitale media in

het onderwijs. Vervolgens zijn er relaties gezocht tussen het geslacht van de respondenten, het onderwijsniveau waarop, en het leerjaar waarin de respondenten lesgeven. Tot slot zijn er concrete conclusies getrokken op basis van de thematische analyse (Wester et al., 2006). De uiteindelijk codes en de interpretatie hiervan zijn terug te vinden in de codeboom (Appendix C) en het codeboek (Appendix D).

3.7 Validiteit en betrouwbaarheid

Binnen kwalitatief onderzoek wordt de betrouwbaarheid gewaarborgd wanneer het onderzoek zo consistent mogelijk wordt uitgevoerd om de reproduceerbaarheid te verhogen (Creswell, 2013). Daarom zijn alle 12 semigestructureerde interviews afgenomen aan de hand van één topiclijst. Hierdoor is het onderzoek consistent uitgevoerd en hebben andere onderzoekers de mogelijkheid om het onderzoek op dezelfde manier uit te voeren (Creswell, 2013). Daarnaast is het bij een betrouwbaar onderzoek van belang dat de data op dezelfde manier geanalyseerd kan worden. Middels de codebomen en het codeboek van dit onderzoek, met daarin de relaties en verbindingen tussen tekstfragmenten, is de betrouwbaarheid verhoogd. Op deze manier is het voor andere onderzoekers mogelijk om dezelfde onderzoeksresultaten op te leveren (Creswell, 2013).

Validiteit wordt binnen kwalitatief onderzoek verkregen wanneer er gemeten wordt wat er daadwerkelijk gemeten moest worden (Creswell, 2013). Validiteit heeft een hoge prioriteit binnen kwalitatief onderzoek. Om de interne validiteit van dit onderzoek te waarborgen is ervoor gekozen om eerst een testinterview af te nemen. Tijdens dit testinterview heeft de onderzoeker gecontroleerd of de vragen van de topiclijst de juiste volgorde aannemen en helder waren (Boeije, 2010). Dit interview is niet meegenomen in het totaal aantal interviews, omdat er is gebleken dat de topiclijst hier en daar nog wat aangepast moest worden. Ook zijn de concepten uit de topiclijst gebaseerd op eerdere studies om de validiteit van het interview te waarborgen. De constructvaliditeit kon gewaarborgd worden, omdat bij alle 12 interviews dezelfde concepten werden aangehaald (Creswell, 2013). Tot slot zijn de resultaten verbonden aan de respondenten en geïllustreerd door middel van citaten. Op deze manier kan de lezer van dit onderzoek de conclusies en interpretaties herleiden, wat er tevens voor zorgt dat de validiteit gewaarborgd kan worden (Kapborg & Berterö, 2001).

3.8 Conclusie methode

Dit onderzoek is uitgevoerd door middel van semigestructureerde interviews.

Semigestructureerd interviewen was de beste methode om de ervaringen en percepties van leerkrachten te achterhalen (Hermanovicz, 2002). Daarnaast maakte deze methode het mogelijk om tot andere perspectieven te komen dan de antwoorden op de van te voren

bedachte vragen (Dumitrica & Pridmore, 2019). Tevens is in dit hoofdstuk de topiclijst geoperationaliseerd en is de methode om de data te analyseren besproken. De resultaten van de thematische analyse worden besproken in het volgende hoofdstuk.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk staan de uitkomsten van de semigestructureerde interviews en de overeenkomsten met eerdere studies uit het tweede hoofdstuk centraal. De resultaten zijn beschreven aan de hand van de eerder geformuleerde deelvragen. Eerst wordt er ingezoomd op de percepties van leerkrachten over het gebruik van digitale media door jongeren. Vervolgens worden de negatieve en positieve effecten van digitale media op de onderwijsprestaties en de mediavaardigheid van jongeren besproken. Dit wordt vervolgd door het in kaart brengen van de mediavaardigheid van leerkrachten en de adoptie van digitale media in het onderwijs. Tot slot wordt er gekeken naar verschillen in percepties van leerkrachten op het gebied van onderwijsniveaus, onder- en bovenbouw, geslacht en mate van mediavaardigheid.

4.1 Digitale media onder jongeren

De eerste deelvraag van dit onderzoek luidt als volgt: 'Welke digitale media worden door jongeren gebruikt volgens leerkrachten?'. Deze deelvraag is beantwoord aan de hand van drie onderdelen, namelijk de soorten digitale media die jongeren gebruiken, hun gemiddelde schermtijd en hun motieven om digitale media te gebruiken.

4.1.1 Mediagebruik van jongeren

Volgens de leerkrachten maken jongeren tussen de 12 en 17 jaar oud veel gebruik van digitale media en hebben zij tegenwoordig één of zelfs meerdere apparaten in hun bezit. Zij gebruiken digitale media zowel als ondersteuning bij hun school- en huiswerk, als voor vermaak, privé-informatie en -communicatie. Uit de interviews blijkt dat jongeren digitale media onder andere voor school- en huiswerk gebruiken, om hun studieresultaten- en voortgang in te zien en in het huidige coronatijdperk deel te kunnen nemen aan online lessen: "Sommige digitale media worden gebruikt voor schoolwerk, zoals Magister, dat is dan een programma voor studieresultaten en voortgang enzovoort. En dan hebben we ook nog Microsoft Teams. Teams wordt nu echt veel gebruikt in het coronatijdperk" (*Respondent 2*). Daarnaast gebruiken zij digitale media programma's en het internet voor school- en huiswerk, om extra informatie of uitleg over de leerstof op te zoeken en samen te werken met klasgenoten en leerkrachten: "Ik denk dat de reden hiervan is, dat jongeren zelf de opdracht kunnen inlezen, extra informatie kunnen opzoeken en kunnen sparren met andere jongeren" (*Respondent 8*). Daarnaast benoemen meerdere leerkrachten dat jongeren gebruik maken van sociale media kanalen, zoals YouTube en WhatsApp ter ondersteuning van school- en huiswerk: "Maar ik weet bijvoorbeeld ook dat veel leerlingen 'JORTgeschiedenis' filmpjes kijken op YouTube. Dat is een kanaal van een jongen die extra uitleg geeft over de tijdvakken in de geschiedenis. Dat doet hij op een rustige en fijne manier"

(*Respondent 1*). Deze bevindingen komen overeen met de studies van Faizi et al. (2013) en Pijpers en Jacobsen (2015), waarin wordt gesteld dat jongeren via digitale media hun rooster en cijfers bekijken, op zoek gaan naar ondersteuning op het gebied van leerstof, voornamelijk middels sociale media kanalen, en kennis uitwisselen over het huiswerk.

Naast het mediagebruik voor school- en huiswerk gebruiken jongeren digitale media ook voor vermaak, privé-informatie en -communicatie. Volgens alle 12 de leerkrachten zijn smartphones, tablets en laptops de populairste digitale media apparaten onder jongeren: “En al die digitale media worden dan ook weer gebruikt op allemaal verschillende devices zoals mobiele telefoons, iPads, tablets, laptops en vaste computers die de ouders en scholen hebben staan” (*Respondent 1*). Tevens benoemden alle leerkrachten dat jongeren veel gebruik maken van sociale media via die apparaten. Zij gebruiken verschillende platformen naast elkaar: “Sowieso allerlei sociale media, zoals WhatsApp, TikTok, Snapchat, Instagram en YouTube. Facebook wordt minder gebruikt door kinderen van die leeftijd gok ik. Daar maken ze dan gebruik van via hun mobiele telefoon” (*Respondent 4*). Ook denken alle 12 de leerkrachten dat gameconsoles populair zijn, voornamelijk de PlayStation: “En ze gamen veel in hun vrije tijd, thuis of bij vrienden. Ze spelen veel Minecraft, Fortnite en League of Legends. Soms ook nog wel FIFA geloof ik” (*Respondent 6*). Tot slot benoemden 8 van de 12 leerkrachten dat jongeren vaak films en series kijken op verschillende videodiensten, zoals Netflix en Videoland, en dat zij veel muziek luisteren via Spotify, YouTube of een andere streamingsdienst. Dit is in lijn met de studies van Van Driel et al. (2019) en Van der Veer et al. (2020), waarin wordt gesteld dat jongeren met name gebruik maken van smartphones, sociale media, tablets, laptops, gameconsoles en streamingsdiensten. Over het televisiekijken waren de meningen van de leerkrachten verdeeld en werd tevens het minst benoemd. Zo gaf *Respondent 6* aan dat jongeren nog regelmatig televisie kijken 's avonds: “De wat jongere kinderen kijken denk ik nog veel televisie. (...) Daar kijken ze nog naar kinderprogramma's, zoals Spangas, maar ze kijken ook graag mee met volwassenprogramma's, zoals Goede Tijden, Slechte Tijden. Dat staat vaak ook thuis op, dus kijken ze automatisch mee.” *Respondent 3* had daar een andere mening over: “Ik denk dat ze tegenwoordig bijna niet meer naar televisieprogramma's kijken. Dat is veel minder geworden.” Volgens leerkrachten is de mate van televisiekijken afhankelijk van de leeftijd van jongeren; jonge leerlingen kijken vaker televisie dan oudere leerlingen. Dit hangt volgens hen samen met de komst van de verschillende videodiensten.

4.1.2 Schermtijd

Uit de interviews is naar voren gekomen dat de percepties van leerkrachten over de gemiddelde schermtijd van jongeren verschillen. De leerkrachten schatten de gemiddelde schermtijd van jongeren tussen de 3 en 12 uur per dag, waardoor er gesteld kan worden dat

de schattingen relatief ver uit elkaar liggen. De leerkrachten die de schermtijd van jongeren hoog inschatten, gaven aan dat er binnen hun onderwijs veel digitale media worden ingezet. 4 van de 12 leerkrachten zetten namelijk dagelijks tablets of laptops in tijdens de lessen, omdat dat regels zijn op de middelbare school waar zij lesgeven. Zo vertelde *Respondent 6*: “Bij mijn leerlingen is het gebruik de afgelopen jaren alleen maar toegenomen. (...) Op school zitten ze dus al zes tot maximaal negen uur achter die iPad en het mediagebruik gaat thuis gewoon nog door. Misschien zitten ze wel 12 van de 24 uur online.” Volgens de leerkrachten gebruiken jongeren, naast het intensieve gebruik van ‘schoolmedia’, ook nog veel digitale media in hun vrije tijd. Wanneer zij het gemiddelde van deze twee soorten mediagebruik samennemen, komen zij uit op zo’n 10 à 12 uur per dag. De overige acht leerkrachten geven voornamelijk nog op de traditionele manier les. Bij hen wordt zelden gebruik gemaakt van tablets en laptops. Deze leerkrachten schatten de gemiddelde schermtijd van jongeren daarom ook lager in, namelijk tussen de drie en acht uur per dag. Hierbij gaat het wel voornamelijk over het mediagebruik voor vermaak, privé-informatie en -communicatie, waardoor gesteld kan worden dat leerkrachten die op de traditionele manier lesgeven het gebruik van ‘vrije tijd media’ hoger inschatten dan leerkrachten die via digitale media lesgeven:

Gemiddeld denk ik zo’n zeven uur per dag. De leerling waar ik het net over had, is hopelijk een uitzondering. Als we de schermtijd van de laptop voor school- en huiswerk erbij mee zouden rekenen, zou dit gemiddelde veel hoger liggen nog. Al moet ik zeggen dat ik zeven uur per dag ook al erg veel vind (*Respondent 8*).

Uit eerder onderzoek is gebleken dat jongeren in totaal gemiddeld zes uur per dag aan digitale media besteden, waarvan drie uur aan sociale media kanalen en ruim 2,5 uur aan ‘entertainmentmedia’, zoals Netflix, Videoland en Spotify (Valkenburg, 2014). Dat wil zeggen dat de schermtijd die uit de interviews naar voren is gekomen, gemiddeld hoger is, waardoor dit onderzoek niet in lijn is met het onderzoek van Valkenburg (2014). Echter, de meeste leerkrachten uit dit onderzoek benoemden de scheiding tussen media voor school- en huiswerk en media voor vermaak, privé-informatie en -communicatie, terwijl het onderzoek van Valkenburg (2014) zich enkel heeft gericht op het gebruik van digitale media voor vermaak, privé-informatie en -communicatie. Daarnaast gaven de leerkrachten aan dat het mediagebruik van jongeren is toegenomen door het coronavirus en bijhorende lockdown. Jongeren zaten de afgelopen maanden vaker thuis en gebruikten volgens de leerkrachten meer digitale media om zichzelf te vermaken, maar ook om online onderwijs te kunnen volgen.

4.1.3 Motieven voor mediagebruik

Om het mediagebruik van jongeren in kaart te brengen, is onderzocht welke motieven leerkrachten zien voor het gebruik van digitale media. Er zijn vier motieven die het vaakst door de leerkrachten werden genoemd, namelijk sociaal contact, groepsdruk, identiteitsontwikkeling en ter ondersteuning van lesstof. Het onderhouden van sociale contacten werd het vaakst genoemd ten opzichte van de andere motieven, zowel tijdens het mediagebruik voor school- en huiswerk, als mediagebruik voor vermaak, privé-informatie en -communicatie. Zo vertelde *Respondent 4*: “Het is hun belangrijkste bron van communicatie. Ik denk dat er dagen bij zitten waarop ze meer communiceren via digitale media dan bijvoorbeeld thuis, op school of bij een sportvereniging.” Tevens kunnen jongeren hun schoolcontacten op een snelle en makkelijke manier onderhouden. Volgens leerkrachten maken digitale media het namelijk mogelijk om sneller dan ooit te kunnen communiceren, vragen te stellen, kennis te delen en samen te werken met zowel leerkrachten als medeleerlingen. Deze bevindingen zijn in lijn met de theorie van Delfos (2013), waarin wordt gesteld dat digitale media door jongeren worden benut voor hun socialisatie en het onderhouden van contacten met anderen.

Groepsdruk is het tweede motief dat vaak werd aangehaald, namelijk door de helft van de leerkrachten (6 van de 12). Volgens hen maken jongeren gebruik van digitale media, omdat ze bij bepaalde groepen willen horen. Aangezien digitale media een groot onderdeel van hun leven zijn, doen ze elkaar continu na en ervaren zij een bepaalde druk om te doen wat de rest doet. Zo beschreef *Respondent 7*: “Maar dat heeft ook weer te maken met dat nadoen. Als iemand uit de vriendengroep zegt dat een bepaalde serie heel erg goed is, dan voelt de rest van de groep een soort drang om die serie ook te kijken. Anders wordt er continu over gepraat en als je de serie dan niet hebt gezien dan kun je niet met de groep meepraten.”

Het derde motief om digitale media te gebruiken heeft te maken met de identiteitsontwikkeling van jongeren. 5 van de 12 leerkrachten benoemden dat digitale media jongeren helpen om hun eigen identiteit te ontwikkelen. Dit heeft te maken met de identificatiefiguren en rolmodellen die zich online bevinden, maar ook met het feit dat jongeren hun wereld via digitale media kunnen laten zien:

Dat komt denk ik omdat die kinderen nog niet volledig een eigen identiteit hebben ontwikkeld. Die trekken zich heel erg op aan de groep. Ze hebben natuurlijk hun eigen leeftijdsgenoten, maar daarnaast hebben ze identificatiefiguren nodig. Voordat er media waren, waren dat bepaalde personen. Eerst waren dat bijvoorbeeld ouders, maar dat zijn ook leerkrachten. Eigenlijk mensen waar ze tegenop kijken, waar ze bepaalde dingen van aannemen en dat ze zien van ‘oh zij doen dit of dat op die en

die manier'. En tegenwoordig is dat heel erg veranderd, want al die rolmodellen zijn nu online (*Respondent 10*).

Tot slot benoemden leerkrachten dat jongeren digitale media gebruiken ter ondersteuning van school- en huiswerk. Digitale media zijn volgens leerkrachten namelijk een fijne afwisseling tijdens school- en huiswerk ten opzichte van traditionele lesmethodes. Jongeren maken voornamelijk veel gebruik van digitale media om filmpjes te kijken ter ondersteuning van de lesstof. Zo beschreef *Respondent 2*: "Het is algemeen bekend dat videomateriaal beter blijft hangen dan teksten in bijvoorbeeld een boek. Soms is het goed dat leerlingen een beeld hebben bij lesstof. Niet dat ze alleen maar moeten lezen en teksten moeten stampen in hun hoofd." Dit komt overeen met het onderzoek van Livingstone (2012), waarin wordt gesteld dat jongeren beter en makkelijker leren wanneer taal met beeld gecombineerd wordt, omdat op deze manier de mogelijkheden van de brein optimaal gebruikt kunnen worden en jongeren de leerstof sneller kunnen onthouden.

4.2 De gevolgen van digitale media

De tweede deelvraag van dit onderzoek luidt als volgt: 'Welke negatieve en/ of positieve effecten verwachten leerkrachten van het mediagebruik op de onderwijsprestaties, en waarom?'. Deze deelvraag is beantwoord aan de hand van twee onderdelen, namelijk de kansen en de risico's van digitale media voor de onderwijsprestaties. Daarbij worden er ook een aantal gevolgen voor de ontwikkeling gekoppeld aan de kansen en risico's voor de onderwijsprestaties, omdat deze met elkaar samenhangen.

4.2.1 De kansen voor onderwijsprestaties

Als er gekeken wordt naar de kansen van digitale media voor onderwijsprestaties, benoemden leerkrachten het vaakst dat jongeren tegenwoordig veel vaker in aanraking komen met nieuws, deels bewust en deels onbewust. 9 van de 12 leerkrachten vinden dit een positief effect van digitale media. Zo beschreef *Respondent 4*: "Ze hebben ook veel kennis over de wereld tegenwoordig. Door filmpjes en verhalen op media waar nieuwswaardige gebeurtenissen uitgelegd worden". Daarnaast kunnen jongeren volgens leerkrachten ook vaker via digitale media discussiëren met anderen over nieuwswaardige gebeurtenissen en bepaalde standpunten met elkaar delen. Dit kan verklaard worden middels theorieën waarin Martens (2011) en Steel (2012) benoemen dat jongeren vrijwel overal toegang hebben tot grote hoeveelheden informatie, omdat het gebruik van digitale media onafhankelijk is van tijd en plaats. Echter, de overige drie leerkrachten vinden juist dat er op digitale media veel 'fake news' en onzinnige informatie wordt geplaatst. Volgens hen worden jongeren te vaak slecht of verkeerd geïnformeerd. Zo beschreef *Respondent 7*:

“Anderzijds is op digitale media ook veel fake news en onzin te vinden. Leerlingen leren dus meer door digitale media, maar ze kunnen ook verkeerde informatie leren. Dat is dan weer een negatief punt.” De toename in nieuwsconsumptie wordt dus door leerkrachten gezien als zowel een kans als een risico. Volgens alle leerkrachten komen jongeren vaker in aanraking met nieuws, maar het risico is dat daar automatisch ook ‘fake news’ bij komt kijken. Leerkrachten benoemden daarbij dat deze kans enkel optimaal benut kan worden, wanneer jongeren leren om bronnen kritisch te beoordelen.

Een tweede kans is dat digitale media samenwerkingen bevorderen. Door bijvoorbeeld online gaming leren jongeren met elkaar samen te spelen en dat is volgens leerkrachten ook van belang binnen het onderwijs. Daarbij komt dat het mogelijk is om veel sneller contact te hebben met medeleerlingen en leerkrachten, wat de kans op samenwerking vergroot: “Daar maak ik gebruik van door videofeedback te geven. Dat vinden ze altijd wel leuk. Ik heb het idee dat ze dan ook naar de feedback luisteren, terwijl als je fysiek feedback geeft dwalen hun gedachten af” (*Respondent 1*). Deze bevindingen zijn in lijn met de studies van Borgdorff en Pijpers (2013) en Martens (2011), waarin wordt gesteld dat jongeren middels digitale media op een snelle manier kennis met elkaar en anderen kunnen delen, vragen aan elkaar kunnen stellen en kunnen samenwerken.

Ten derde benoemde de helft van de leerkrachten (6 van de 12) uit dit onderzoek dat jongeren veel creatiever zijn geworden door digitale media in vergelijking met de tijd zonder technologieën en media. Hierbij ging het voornamelijk over creativiteit bij het maken van school- en huiswerk. Zo beschreef *Respondent 5*: “Onder andere de toename in creativiteit vertaalt zich weer naar de prestaties op school. Dat zie je terug bij presentaties. (...) Niet alleen met PowerPoint, maar ze maken tegenwoordig ook gebruik van andere programma’s om een presentatie te maken.” Daarnaast zijn de leerkrachten van mening dat jongeren creatiever zijn in het bedenken van oplossingen. Hierbij ging het voornamelijk over problemen bij het maken en inleveren van school- en huiswerk.

Ten vierde is uit de interviews naar voren gekomen dat leerkrachten vinden dat de Engelse vaardigheden van jongeren zijn verbeterd door digitale media. Dit wordt als een groot voordeel gezien voor hun onderwijsprestaties. Zij zijn van mening dat jongeren veel Engelstalige programma’s kijken en vaak in aanraking komen met de Engelse taal via diverse sociale media kanalen, zowel bewust als onbewust. Zo beschreef *Respondent 11*: “Veel jongeren spreken veel beter Engels dan een aantal jaren geleden. Ik denk dat dit voornamelijk komt door het online gamen. Veel games zijn natuurlijk in het Engels, maar los van dit gamen veel jongeren ook wereldwijd met jongeren uit andere landen, waardoor ze wel Engels moeten spreken.” Deze bevindingen zijn in lijn met het onderzoek van Van der Woud en Hootsen (2017), waarin wordt gesteld dat de Engelse vaardigheden van jongeren toenemen door het gebruik van digitale media.

Tot slot spelen de algemene effecten van digitale media tijdens de ontwikkeling van jongeren een rol bij deze kansen. Hier zijn zelfstandigheid en het reguleren van emoties de twee meest genoemde algemene effecten. Zo zijn jongeren tegenwoordig veel zelfstandiger, omdat zij alles kunnen opzoeken en zelf kunnen regelen via digitale media. Volgens de leerkrachten hadden zij vroeger overal hulp bij nodig en zijn zij nu in staat om alles eerst zelf uit te zoeken. Dit heeft een positief effect op de onderwijsprestaties, omdat dit volgens leerkrachten samenhangt met het ontwikkelen van algemene kennis en vaardigheden. Volgens *Respondent 2* is dat al terug te zien bij de kleinste dingen: “Ik denk dat de nieuwste technologieën veel mogelijkheden bieden voor leerlingen om zelfstandiger te zijn. (...) Misschien een lullig voorbeeld, maar denk alleen al aan afspraken met klasgenoten. Vroeger werd dat op het schoolplein door de ouders geregeld. Nu maken leerlingen zelf afspraken.” Ten tweede bevorderen digitale media de emoties van jongeren. Volgens leerkrachten komen jongeren door digitale media namelijk steeds vaker in aanraking met persoonlijke problemen en emoties. Tegenwoordig wordt er online zoveel gedeeld en dat zorgt ervoor dat zij bepaalde situaties van verschillende kanten kunnen bekijken. Leerkrachten zijn van mening dat jongeren zonder digitale media geen weet zouden hebben van die verschillende perspectieven. Daarnaast werd benoemd dat jongeren bewuster zijn geworden van de impact op anderen door heftige situaties die zich voordoen op media, zoals pesten. Zo beschreef *Respondent 9*: “Door digitale media leren ze bewust wat voor impact ze kunnen hebben op anderen. Ze kunnen zich beter inleven in leeftijdsgenoten en hebben meer respect voor problemen, want ook die worden zonder schaamte via digitale media gedeeld.” Dat de emoties van jongeren door digitale media worden bevorderd, resulteert volgens leerkrachten in betere banden tussen jongeren, medeleerlingen en leerkrachten zelf.

4.2.2 De risico's voor onderwijsprestaties

Tijdens de interviews kwam er, in vergelijking met de vragen over de positieve effecten, bij de leerkrachten meer los tijdens de vragen over de negatieve effecten van digitale media op de onderwijsprestaties van jongeren. Alle leerkrachten van dit onderzoek zijn namelijk van mening dat digitale media meer slechts dan goeds brengen als het gaat om de onderwijsprestaties. Ten eerste benoemden alle leerkrachten dat digitale media een afleiding vormen tijdens school- en huiswerk en resulteren in een afname van oplettendheid en concentratieproblemen: “En omdat ze dus 24/7 beschikbaar zijn, is dat ook het geval op momenten dat ze moeten rusten. Hierdoor zie je regelmatig leerlingen, met name in de ochtend, die echt nog wakker moeten worden. Ze zijn er niet vanaf minuut één bij met hun hoofd” (*Respondent 5*). Dit kan verklaard worden middels literatuur, waarin O'Keeffe en Clarke-Pearson (2011) concluderen dat er op digitale media sprake is van zulke grote

hoeveelheden informatie en prikkels waardoor jongeren vaker afgeleid worden en concentratieproblemen hebben.

Volgens een aantal leerkrachten hangen afleiding en concentratieproblemen samen met het stellen van prioriteiten. Voor veel jongeren is goed presteren op school geen prioriteit meer, in plaats daarvan vinden zij het belangrijker om bij een groep te horen, veel volgers te hebben op sociale media kanalen of goed te zijn in een bepaald spelletje. Wanneer jongeren huiswerk moeten maken of moeten leren, zijn ze vaak met andere zaken op digitale media bezig: “Nu gebruiken ze hun smartphone niet alleen voor privé, maar ook voor schoolwerk- of activiteiten. Jonge kinderen kunnen op die leeftijd gewoon nog geen prioriteiten stellen. Ze kunnen niet met zichzelf afspreken dat ze eerst even twee uur huiswerk gaan maken en daarna mogen gamen met vriendjes en vriendinnetjes” (*Respondent 3*). Deze percepties worden ondersteund door de literatuur van Jacobsen en Forste (2011). Volgens deze studie verlagen digitale media namelijk de efficiëntie en productiviteit tijdens school- en huiswerk. Digitale media is prioriteit geworden waardoor het school- en huiswerk wordt afgeraffeld. Dit heeft een negatief effect op de onderwijsprestaties.

Tevens maken veel leerkrachten zich zorgen over een afname in leesvaardigheid door digitale media. Omdat jongeren zich niet goed kunnen concentreren tijdens school- en huiswerk, kunnen zij niet meer in één keer een tekst uitlezen, vooral geen tekst uit een fysiek schoolboek. Daarnaast lezen jongeren volgens de leerkrachten überhaupt al veel minder dan voor het digitale tijdperk. Zij gaan veel liever gamen of films kijken in plaats van dat zij in hun vrije tijd een boek gaan lezen. *Respondent 4* beschreef dit als volgt: “Ten eerste gaat de leesvaardigheid van leerlingen achteruit door dat mediagebruik. Dat zei ik net al, maar alles moet kant en klaar worden aangeboden. (...) Niet meer op één taak kunnen richten en dat is lastig als je aan het lezen bent.” Jongeren zijn gewend geraakt dat zij alle informatie voor school- en huiswerk op kunnen zoeken en via video’s kunnen bekijken. Tevens heeft dat volgens de leerkrachten ook weer een negatieve invloed op hun taalvaardigheid: “Hun taalgebruik gaat ook achteruit. Spelfouten zijn op digitale media geen taboe. Hierdoor wordt taalgebruik foutief overgenomen. Die woorden nemen ze weer mee naar school. Je ziet ook vooral veel afkortingen” (*Respondent 4*).

Tot slot maken leerkrachten zich zorgen over de algemene effecten van digitale media op de ontwikkeling van jongeren, die samenhangen met de onderwijsprestaties. Slaapproblemen, verslaving en pesten zijn effecten waar zij zich het meest zorgen over maken. Volgens de leerkrachten letten jongeren die last hebben van bijvoorbeeld slaapproblemen minder goed op tijdens lessen. Zo beschreef *Respondent 9*: “En dat slaapgebrek belemmert leerlingen in hun dagelijks functioneren. Er zijn leerlingen die veel te laat gaan slapen. (...) Ik geloof ook best dat er leerlingen zijn die in de nacht wakker worden met het gevoel dat ze hun mobiele telefoon moeten bekijken. Of ze worden heel vroeg

wakker.” Daarnaast vinden de leerkrachten dat mediaverslaving veel te vaak voorkomt. Volgens hen hebben digitale media voorrang gekregen op school- en huiswerk: “Ik denk echt dat (game)verslaving echt veel voorkomt. Je ziet leerlingen de hele dag spelletjes spelen. Dit terwijl ze door gangen lopen, huiswerk aan het maken zijn of zelfs luisteren naar mijn uitleg tijdens de lessen” (*Respondent 11*). Tevens is pesten volgens leerkrachten een groot probleem op digitale media. Volgens hen is het aantal leerlingen dat gepest wordt de afgelopen jaren flink toegenomen, waardoor steeds meer jongeren angst hebben om naar school te gaan. Zo vertelde *Respondent 5*: “En misschien nog wel een groter probleem; pesten. Dat is sterk toegenomen. Vooral ook anoniem, want veel leerlingen zijn ook niet ‘held-genoege’ om hun eigen naam te gebruiken als het om pesten gaat. Dat anoniem pesten wordt heel makkelijk gemaakt op digitale media.”

4.3 Mediavaardigheid van jongeren

Dat leerkrachten zich meer richten op de negatieve effecten van digitale media, hangt voor een groot deel samen met de mediavaardigheid van jongeren. Op de vraag ‘Hoe mediavaardig vindt u uw leerlingen?’ benoemden in eerste instantie de meeste leerkrachten dat zij mediavaardig zijn: “Erg mediavaardig. Dit merkte ik al tijdens mijn twee stageperiodes en is eigenlijk alleen maar toegenomen in de loop der jaren. Het is ook niet gek natuurlijk, als je ziet hoe veel zij op digitale media bezig zijn” (*Respondent 8*). Hierbij ging het voornamelijk over de ICT-vaardigheden, oftewel de praktische vaardigheden die nodig zijn om digitale media te kunnen gebruiken. Toen de risico’s en gevaren aangehaald werden tijdens de interviews, benoemden de leerkrachten dat veel jongeren zich daar niet bewust van zijn. In dat opzicht vinden de leerkrachten jongeren ‘knoppenvaardig’, maar niet mediavaardig- en wijs: “We hebben onlangs nog gesproken over de situatie van Bilal Wahib. (...) Toen we over die situatie aan het praten waren gaven veel leerlingen aan dat ze hetzelfde zouden doen voor zo’n groot geldbedrag. Ze zijn totaal niet bezig met wat ze aan het doen zijn en wat de gevolgen daarvan kunnen zijn.” (*Respondent 4*). Deze bevindingen komen overeen met de theorieën van Hobbs (2011), Nikken (2013) en Pijpers (2017), waarin wordt gesteld dat jongeren handig om kunnen gaan met ICT, maar nog niet op een veilige, verantwoorde en kritische manier met digitale media omgaan.

Aansluitend werd de vraag ‘In hoeverre loopt het mediagebruik van uw leerlingen voor school- en huiswerk en mediagebruik voor privé door elkaar?’ gesteld. Alle 12 de leerkrachten vinden dat deze twee soorten mediagebruik continu door elkaar lopen en elkaar verdringen. *Respondent 2* vertelde: “Omdat de leerlingen niet mediawijs genoeg zijn, loopt dat wel echt volledig door elkaar. Privé mediagebruik is een continu gebeuren en voor school- en huiswerk wordt echt tijd vrijgemaakt. Op school worden ze tijdens de les continu gestoord door die telefoon die brandt in hun broekzak.” Er kan dus gesteld worden dat de

leerkrachten van mening zijn dat jongeren handig omgaan met de werking van digitale media, maar dat zij niet bewust zijn van de inhoud en media niet structureel kunnen gebruiken, wat eerder in het onderzoek van Pijpers en Jacobsen (2015) werd geconcludeerd. Volgens leerkrachten is het van belang dat jongeren de juiste hulp en begeleiding krijgen, waarbij zij drie soorten begeleiding het meest belangrijkst vinden. Ten eerste zijn zij van mening dat er (landelijke) mediaregels moeten worden opgesteld binnen het onderwijs. Momenteel worden er overal andere regels gehanteerd waardoor jongeren niet goed weten waar ze aan toe zijn. Door regels op te stellen over wat wel en niet mag, kan in ieder geval het mediagebruik op school gereguleerd worden. Volgens de leerkrachten is dat een belangrijke eerste stap. Ten tweede vinden leerkrachten het van belang dat er binnen het onderwijs lessen worden gegeven over media en digitale vaardigheden. In die lessen leren jongeren hoe ze media verantwoord kunnen gebruiken, maar leren zij ook over de werking hiervan. Een aantal leerkrachten gaven zelfs aan dat medialessen als basisvakken in het onderwijs geïntegreerd moeten worden, omdat de samenleving blijft digitaliseren en media in de toekomst een nog grotere rol gaan spelen:

Ik denk dat het heel goed kan zijn voor de ontwikkeling van kinderen op het gebied van mediavaardigheid om ook op middelbare scholen hier meer aandacht aan te besteden. Vaak gaan middelbare scholen er vanuit dat de basisschool dit al heeft bijgebracht, of dat leerlingen het zichzelf, al dan niet thuis, al hebben aangeleerd. Ze zouden hiervoor dus speciale lessen kunnen ontwikkelen, echt als basisvakken (*Respondent 12*).

Tot slot benoemden de leerkrachten dat zij jongeren willen ondersteunen op het gebied van digitale media, door om de zoveel tijd verschillende gastsprekers uit te nodigen op scholen. Hierbij denken leerkrachten aan verschillende gastsprekers, zoals media-experts, influencers en bekende Nederlanders. Volgens leerkrachten zijn dit namelijk voorbeeldfiguren waar ze eerder bepaalde zaken van aannemen dan van andere personen, zoals ouders, verzorgers en leerkrachten binnen het onderwijs.

4.4 De rol van leerkrachten

De derde en vierde deelvraag van dit onderzoek luiden als volgt: 'Worden digitale media door leerkrachten zelf ingezet voor hun eigen onderwijs? Zo ja, hoe en met welk doel?' en 'Hoe mediavaardig vinden leerkrachten zichzelf en heeft deze mediavaardigheid invloed op het inzetten van digitale media in het onderwijs?'. Deze deelvragen zijn beantwoord aan de hand van drie onderdelen, namelijk de mediavaardigheid van leerkrachten, de adoptie van

digitale media in het onderwijs en de huidige begeleiding en toekomstige behoeften van leerkrachten.

4.4.1 Mediavaardigheid van leerkrachten

Uit de interviews is naar voren gekomen dat de percepties van leerkrachten over hun eigen mediavaardigheid verschillen. Op de vraag ‘Loopt u wel eens tegen zaken aan wanneer u gebruik maakt van digitale media?’ antwoordden 5 van de 12 leerkrachten dat zij geen problemen ervaren tijdens het gebruik van digitale media. Zo beschreef *Respondent 7*: “Als ik eerlijk ben denk ik dat het wel meevalt. Ik ben nog een heel jonge docent en probeer de ontwikkelingen bij te houden zodat ik mezelf ook kan blijven ontwikkelen. En ik wil de leerlingen natuurlijk effectief laten leren en ontwikkelen.” Deze leerkrachten gaven aan dat hun mediavaardigheid te maken heeft met hun jonge leeftijd en het opgroeien met digitale media. Deze bevindingen komen overeen met het onderzoek van Gretter en Yadav (2018), waarin wordt gesteld dat mensen die zijn opgegroeid met media, hier beter mee om weten te gaan waardoor zij zich classificeren tot mediavaardig.

Daarentegen gaven 7 van de 12 leerkrachten aan dat zij wel degelijk tegen bepaalde zaken aanlopen wanneer zij gebruik maken van digitale media. Zij snappen vaak de werking van digitale media niet en hebben er weinig kennis over. Zo beschreef *Respondent 9*: “Ik loop heel vaak tegen dingen aan. Ik ben zelf minder bedreven in het gebruik van digitale media. (...) Toen ik gebruik wilde maken van Kahoot, heb ik eerst even samengezeten met een jongere docent. Zij heeft uitgelegd hoe het werkt. Daarna heb ik het nog een keer thuis geprobeerd en daarna heb ik het pas toegepast in de lessen.” Volgens deze leerkrachten kost het voor hun veel tijd om te achterhalen hoe digitale media werken. Zij beschikken niet altijd over deze tijd waardoor zij met regelmaat hulp nodig hebben van anderen.

Tevens is uit de interviews naar voren gekomen dat er sprake is van een generatiekloof binnen het onderwijs als het gaat om mediavaardigheid. De leerkrachten van dit onderzoek vinden dat de jongere leerkrachten vaardiger zijn met media dan de oudere leerkrachten. Deze bevindingen kunnen eveneens verklaard worden aan de hand van de theorie waarin Gretter en Yadav (2018) stellen dat leerkrachten vaardiger zijn met media wanneer zij ermee opgegroeid zijn. Door deze kloof verschillen de percepties van leerkrachten over het mediagebruik van jongeren en worden er verschillende regels binnen het onderwijs gehanteerd.evens zijn de taken binnen het onderwijs meer verdeeld en hebben de oudere leerkrachten regelmatig hulp nodig van de jongere leerkrachten:

Maar er zijn ook meerdere leerkrachten binnen deze school die dat dus helemaal niet zin zitten. Dan hebben we het wel over de wat oudere leerkrachten ja. Zij missen toch wel bepaalde kennis over media. Daar hebben we het ook wel vaak over. We

proberen daarom de taken goed te verdelen tussen de collega's en de collega's die vaardiger zijn met digitale media in hun kracht te zetten (*Respondent 1*).

4.4.2 De adoptie van digitale media in het onderwijs

In dit onderzoek is gekeken naar de adoptie van digitale media in het onderwijs door middel van de vraag: 'Zet u digitale media zelf in voor uw eigen onderwijs?'. Alle 12 de leerkrachten vertelden dat zij digitale media inzetten voor hun eigen onderwijs. Echter, de ene leerkracht maakt meer gebruik van digitale media dan de andere leerkracht. Dit komt overeen met de literatuur van Badia et al. (2014) waaruit blijkt dat digitale media op de ene middelbare school dagelijks gebruikt wordt, maar dat het op de andere middelbare school eerder een uitzondering is. De leerkrachten van dit onderzoek gaven aan dat zij enkel nog gebruik maken van 'simpelere' digitale media, zoals digitale apparaten, educatieve programma's en sociale media kanalen:

Ik gebruik filmpjes op YouTube om aan de Engelse uitspraak van leerlingen te werken. (...) Om de spelling van Engelse woorden te oefenen gebruik ik wel eens Kahoot. (...) Verder moeten mijn leerlingen ook wel eens een Engelse film kijken op Netflix of Engelse liedjes luisteren op Spotify, dus die digitale media zet ik ook regelmatig in (*Respondent 6*).

Op de vraag 'Hoe en met welk doel zet u digitale media in voor uw eigen onderwijs?' werd wisselend gereageerd. Aan de ene kant noemden de leerkrachten verschillende beroepsmatige motivaties. Hierbij ging het met name over de praktische aspecten van digitale media, zoals de snelheid. Volgens hen kunnen digitale media het werk van leerkrachten ondersteunen: "Voor sommige activiteiten is dat veel handiger. Het gaat ook sneller. Anders moet ik eerst iedereen pen en papier geven, de tafels uit elkaar schuiven. De leerlingen moeten dan de laptops van zich af draaien, dus dan kan hun tafelgenootje niet meekijken" (*Respondent 7*). Aan de andere kant benoemden de leerkrachten verschillende pedagogische motivaties. Zo zetten leerkrachten digitale media in om de jongeren te motiveren, nieuwe leerkansen te bieden en hun interesses te stimuleren. Volgens de leerkrachten reageren jongeren namelijk heel enthousiast wanneer er digitale media ingezet worden tijdens lessen:

Ook gebruik ik het wel eens om in de sfeer te komen of om de motivatie wat op te krikken. Door de les te beginnen met up tempo muziek raken de leerlingen vaak al gemotiveerd. Dat is dan net dat kleine extraatje. Ik kan dus wel zeggen dat de

doelstellingen, zoals motiveren, wel worden behaald door middel van digitale media. Daarom ga ik er ook mee door (*Respondent 1*).

Ondanks dat alle leerkrachten van dit onderzoek digitale media inzetten voor hun eigen onderwijs, gaf de helft van de leerkrachten (6 van de 12) aan dat hun voorkeur uitgaat naar het traditionele lesgeven en dat volledig digitale media onderwijs nog niet gebruikelijk is: “Toch vind ik dat digitale media op deze school iets te veel de overhand aan het innemen is. Dit heeft natuurlijk ook deels met corona te maken en de tijd waarin we leven, maar ‘de oude manier van lesgeven’ is nog altijd de beste manier, vind ik” (*Respondent 8*). Volgens deze leerkrachten mogen de jongeren er dus niet vanuit gaan dat er in elke les digitale media worden gebruikt. Deze bevindingen ondersteunen de studie van Badia et al. (2014), waarin wordt gesteld dat het inzetten van digitale media vaak nog sporadisch gebeurt.

Verder is in dit onderzoek gekeken naar de invloed van de mate van mediavaardigheid op het inzetten van digitale media in het onderwijs: ‘Heeft de mate van uw mediavaardigheid invloed op het inzetten van digitale media in uw eigen onderwijs?’. Slechts twee leerkrachten gaven aan dat de mate van hun mediavaardigheid geen invloed heeft op het inzetten van digitale media in hun lessen. De andere tien leerkrachten gaven aan dat de mate van hun mediavaardigheid invloed heeft op het inzetten van digitale media in het onderwijs: “Ik wil heel graag nieuwe dingen proberen, maar dan moet ik het wel eerst onder de knie hebben. (...) Ik ga geen media inzetten in mijn lessen als ik er zelf helemaal niks van begrijp. (...) Daar heeft mediakennis wel invloed op denk ik” (*Respondent 2*). Leerkrachten die zichzelf niet mediavaardig classificeren, durven digitale media vaak niet in te zetten tijdens hun lessen. Hiervoor willen zij eerst vaardiger worden met media. Dit is in lijn met het onderzoek van Badia et al. (2014), waarin wordt gesteld dat er nog maar weinig gebruik wordt gemaakt van digitale media in het onderwijs, omdat leerkrachten niet voldoende mediavaardig zijn.

4.4.3 Huidige begeleiding en toekomstige behoeften

Bij de rol die leerkrachten spelen in het gebruik van digitale media van jongeren, zijn ook de percepties over de huidige begeleiding en toekomstige behoeften van belang. Op de vraag ‘Hoe denkt u over uw rol in de ontwikkeling van mediavaardigheid bij uw leerlingen?’ gaven alle leerkrachten aan dat zij vinden dat ze een rol hierin spelen. Zij vinden dat ze jongeren moeten ondersteunen bij hun mediagebruik, voornamelijk omdat zij veel tijd met hen doorbrengen. Echter, 5 van de 12 leerkrachten gaven aan dat zij zichzelf wel verantwoordelijk voelen, maar niet de volledige taak op zich willen nemen. Volgens deze leerkrachten spelen andere partijen, zoals ouders, verzorgers en de overheid, ook een grote

rol. Tevens gaven zij aan dat het prettig zou zijn als er vanuit digitale media zelf meer controle wordt geboden:

Maar wij kunnen niet alle maatschappelijke problemen oplossen. Wij beseffen heel goed welke rol wij vervullen in de maatschappij, en het ontwikkelen van mediavaardigheid bij leerlingen is ook een belangrijke, maar wij krijgen de middelen niet. Niet vanuit school, niet vanuit de overheid (*Respondent 5*).

Ondanks dat een deel van de leerkrachten van mening is dat zij niet de volledige verantwoordelijkheid moeten nemen, bieden alle 12 de leerkrachten tegenwoordig wel begeleiding in het gebruik van digitale media binnen het onderwijs. Dit doen zij door gesprekken aan te gaan met jongeren over onder andere hun mediagebruik, de gevaren van digitale media en gebeurtenissen in de media: “Door zoveel mogelijk met de leerlingen daarover te praten. (...) Ik probeer er echt voor te zorgen dat de leerlingen weten dat ze alles met mij kunnen bespreken. Soms als we tijd over hebben tijdens de lessen dan praten we nog even over gebeurtenissen in het nieuws op het gebied van media” (*Respondent 6*). Ook proberen zij de jongeren te begeleiden door regels en afspraken op te stellen over het gebruik van digitale media binnen het onderwijs. Welke regels en afspraken er zijn opgesteld, verschilt tussen de middelbare scholen en leerkrachten. Op een aantal scholen wordt daar één lijn in getrokken en is het niet aan de leerkracht om zelf regels op te stellen. Zo beschreef *Respondent 10*: “Op de school waar ik dan lesgeef hebben we na een tijdje de beslissing gemaakt om helemaal geen gebruik meer te maken van smartphones op school. (...) Dus we willen wel inzetten op digitale media, maar wel de keuze maken welke media we dan gebruiken.” Aan de andere kant zijn er ook leerkrachten die geen algemene regels hebben over mediagebruik en daarom hun eigen regels en afspraken opstellen. Daarbij gaven de leerkrachten wel aan dat dat voor hunzelf en jongeren vaak een moeilijke situatie is, omdat niemand weet waar ze aan toe zijn. De helft van de leerkrachten vindt het belangrijk dat mediaregels ‘schoolbreed’, en misschien zelfs landelijk, worden ingevoerd om duidelijkheid te creëren:

Ik denk dat ze daar wel een beetje moeite mee hebben. Je hoort ook wel eens ‘maar bij het vak Economie mag dit of dat wel’. (...) Maar voor leerkrachten is dat ook weer lastig. Bij het ene vak komen digitale media beter van pas dan bij een ander vak. (...) Dus het is lastig om daar consequent in te zijn. Maar eigenlijk is dat dus wel nodig (*Respondent 1*).

Om de huidige begeleiding van leerkrachten te ondersteunen en te achterhalen wat zij nodig hebben als professionals binnen dit vakgebied, stonden de toekomstige behoeften van leerkrachten ook centraal. Uit de interviews is naar voren gekomen dat de leerkrachten zeker oog hebben voor de kansen van digitale media en hun rol in de begeleiding bij jongeren, maar dat het wel van belang is dat leerkrachten eerst zelf beschikken over mediavaardigheid. Hierbij werd externe begeleiding, in de vorm van cursussen, trainingen en workshops, het vaakst door hen benoemd:

Ik zou in de toekomst graag workshops en trainingen volgen op het gebied van media zodat ik leerlingen nog beter kan ondersteunen. Dat is denk ik echt belangrijk voor de toekomst, omdat het onderwijs zich alleen nog maar meer zal gaan richten op digitale media (*Respondent 6*).

Daarnaast gaven de leerkrachten aan dat zij behoefte hebben aan betere interne communicatie en begeleiding, ook vanuit de ICT-afdeling. Zij vinden dat er vaker vergaderingen en uitlegavonden moeten plaatsvinden over het mediagebruik van jongeren en hun rol daarin. Zeker nu het tijdperk is aangebroken waarin het onderwijs steeds verder digitaliseert. Zo beschreef *Respondent 4*: “En communicatie is de sleutel. Onderling moeten wij als docenten ook blijven communiceren. We moeten weten wat er speelt, wat wel werkt, wat niet werkt en hoe we bepaalde zaken moeten aanpakken. Uiteindelijk zit iedereen in hetzelfde schuitje en ik denk dat het goed is om het met elkaar daarover te hebben.” Ook vinden leerkrachten dat zij begeleid moeten op momenten dat er nieuwe media worden geïntroduceerd binnen het onderwijs. Voorbeelden die werden genoemd zijn iPads en digiboards.

Echter, volgens de leerkrachten wordt er momenteel te weinig aandacht besteed aan de mediavaardigheid van leerkrachten: “Zoals toen we de laptops op school kregen. Toen is er weinig uitleg over gegeven. Een laptop is ook niet het meest ingewikkelde, maar voor docenten die nooit gebruik maken van een laptop en altijd gebruik maakte van de vaste computer, is het wel even wennen. Dus of we bepaalde begeleiding, informatie en ondersteuning missen, dat is denk ik wel zo” (*Respondent 7*). Volgens hen worden er steeds vaker nieuwe media apparaten geïntroduceerd in het onderwijs waar zij van te voren geen tekst en uitleg over krijgen. Daarom nemen veel leerkrachten zelf het initiatief om wegwijs te worden in de digitale wereld. Slechts één leerkracht vindt dat er voldoende begeleiding en informatie werd aangeboden vanuit het onderwijs: “Zo werden we bijvoorbeeld een dagje begeleid bij het testen van smartboards. (...) En verder kunnen we sinds kort dan ook workshops en trainingen volgen. Tijdens workshops laten professionals precies zien hoe bepaalde digitale media werken en tijdens trainingen word je getraind om die digitale media

daadwerkelijk toe te passen” (*Respondent 10*). Daarentegen gaf deze leerkracht wel aan dat het van belang is dat alle scholen de leerkrachten gaan begeleiden in hun rol en dat toekomstige workshops en trainingen noodzakelijk zijn. Deze bevindingen komen overeen met de theorieën van Domine (2011) en Marzano en Heflebower (2012) die stelden dat de vaardigheden van leerkrachten op het gebied van digitale media de afgelopen jaren nauwelijks zijn toegenomen, mede doordat er te weinig aandacht aan wordt besteed.

4.5 Verschillen in percepties

De vijfde deelvraag van dit onderzoek luidt als volgt: ‘In hoeverre verschillen de percepties tussen leerkrachten op; onderwijsniveau (vmbo en vwo), onder- en bovenbouw, geslacht en mate van mediavaardigheid?’. In deze paragraaf wordt per deelvraag besproken of één of meerdere van de achtergrondkenmerken samenhangen met de percepties van leerkrachten.

4.5.1 Samenhang achtergrondkenmerken en mediagebruik

De percepties van leerkrachten over de mate van het mediagebruik van jongeren hangen samen met drie achtergrondkenmerken, namelijk het onderwijsniveau, leerjaar en geslacht (*Deelvraag 1*). Er is geen verband gevonden tussen deze percepties en de mate van hun mediavaardigheid.

Ten eerste is er een verband gevonden tussen de percepties van leerkrachten en het onderwijsniveau. Wanneer er gekeken wordt naar de gemiddelde schermtijd van jongeren, schatten leerkrachten van het vmbo de gemiddelde schermtijd hoger in dan de leerkrachten van het vwo. Vmbo-leerkrachten schatten dat hun leerlingen gemiddeld negen uur per dag gebruik maken van digitale media, terwijl vwo-leerkrachten aangeven dat dit gemiddeld 6,5 uur is. Zo beschreef *Respondent 3* (leerkracht vmbo): “Ik denk dat de gemiddelde schermtijd van mijn leerlingen wel rond de 10 uur per dag is. (...) Maar je ziet dat ze in een paar minuten tijd al tientallen meldingen op hun smartphone binnenkrijgen. Dat scherm licht de hele dag op. De schermtijd is gewoon te hoog.” Eveland en Scheufele (2000) en Pijpers en Jacobsen (2015) benoemden al eerder in hun studies dat het gebruik van tablets, spelcomputers en sociale media kanalen afloopt met het onderwijsniveau. Dat wil zeggen dat vwo-leerlingen hier minder gebruik van maken dan vmbo-leerlingen.

Ten tweede is er een verband gevonden tussen de percepties van leerkrachten over het mediagebruik en het leerjaar. Leerkrachten die lesgeven in de onderbouw vinden dat de gemiddelde schermtijd van jongeren hoger is dan leerkrachten van de bovenbouw, voornamelijk op tablets: “Ik denk dat de schermtijd gemiddeld wel op 8 uur per dag zit. Natuurlijk zijn er uitzonderingen die veel meer op hun telefoon zitten, maar daar is het ook een gemiddelde voor” (*Respondent 11* – leerkracht onderbouw). Leerkrachten van de onderbouw schatten dat hun leerlingen gemiddeld 9,5 uur per dag gebruik maken van

digitale media, terwijl bovenbouw-leerkrachten aangeven dat dit gemiddeld 7 uur is. Pijpers en Jacobsen (2015) stelden al eerder dat het dagelijkse gebruik van tablets afneemt met de leeftijd. Dat wil zeggen dat leerlingen uit de onderbouw hier vaker gebruik van maken dan leerlingen van de bovenbouw.

Ten derde is er een verband gevonden tussen de percepties over de mate van het mediagebruik van jongeren en het geslacht van leerkrachten. Zo schatten de zes vrouwelijke leerkrachten de gemiddelde schermtijd van jongeren hoger in, namelijk 8,5 uur, dan de zes mannelijke leerkrachten, namelijk 6 uur. Dit komt overeen met de verwachtingen, omdat eerder onderzoek van Nikken (2013) stelde dat de percepties over het mediagebruik van jongeren kunnen verschillen tussen het geslacht.

Tot slot is er gekeken of het onderwijsniveau, leerjaar en geslacht ook met elkaar samenhangen. Daaruit is gebleken dat er een verband is tussen de percepties van leerkrachten over het mediagebruik en de drie achtergrondkenmerken. Dat wil zeggen dat vrouwelijke leerkrachten die op vmbo-niveau lesgeven in de onderbouw, de gemiddelde schermtijd van hun leerlingen het hoogst inschatten.

4.5.2 Samenhang achtergrondkenmerken en kansen en risico's

De percepties van leerkrachten over de kansen en risico's van digitale media op de onderwijsprestaties hangen samen met drie achtergrondkenmerken, namelijk het onderwijsniveau, leerjaar en de mate van mediavaardigheid (*Deelvraag 2*). Er is geen verband gevonden tussen de percepties over kansen en risico's en het geslacht van leerkrachten.

Ten eerste is er een verband gevonden met het onderwijsniveau waarop leerkrachten lesgeven. Leerkrachten die lesgeven op het vwo kijken positiever aan tegen de kansen van digitale media voor de onderwijsprestaties dan vmbo-leerkrachten. Zij maken zich tevens minder zorgen over de risico's van digitale media en vertrouwen meer op de mediavaardigheid van hun leerlingen: "Ik geef dan op vwo-niveau les, maar ik kan me voorstellen dat leraren van het vmbo meer last hebben van het mediagebruik van leerlingen. Ik denk dat oudere vwo-leerlingen toch iets beter na kunnen denken en bewuster met digitale media omgaan" (*Respondent 5*). Pijpers en Jacobsen (2015) stelden al eerder in hun onderzoek dat vwo-leerlingen geneigd zijn om digitale media functioneler toe te passen voor hun persoonlijke ontwikkeling en onderwijsprestaties dan vmbo-leerlingen.

Ten tweede is er een verband gevonden tussen de percepties van leerkrachten over de kansen en risico's en het leerjaar. Zo geloven leerkrachten van de bovenbouw meer in de kansen van digitale media dan onderbouw-leerkrachten. *Respondent 5* vertelde: "Ik denk dat de meeste leerlingen wel redelijk mediavaardig zijn, maar dat komt misschien ook wel omdat ik alleen lesgeef in de bovenbouw. Ik denk dat de mediavaardigheid van leerlingen wel

afhangt van onderbouw en bovenbouw. Vanaf klas drie zie je een kritischere blik bij leerlingen als het gaat om digitale media.” Daarbij maken onderbouw-leerkrachten zich meer zorgen over de nadelige gevolgen van digitale media voor hun leerlingen.

Ten derde blijkt dat leerkrachten die zichzelf niet mediavaardig noemen, negatiever zijn over de kansen van digitale media en zich meer zorgen maken over de risico's voor de onderwijsprestaties. Zij vinden dat zij niet voldoende vaardig zijn met digitale media en daarom ook geen goed beeld hebben van de kansen voor de onderwijsprestaties. Deze leerkrachten geven aan dat zij wel op de hoogte zijn van die kansen door andere leerkrachten, maar dat ze daar zelf nog geen ervaringen mee hebben. Dit komt overeen met het onderzoek van Antonietti en Giorgetti (2006). In deze studie is namelijk geconcludeerd dat mediavaardige leerkrachten positiever zijn over de kansen van digitale media en zich minder zorgen maken over de risico's hiervan.

Tot slot is er gekeken of het onderwijsniveau, leerjaar en de mate van mediavaardigheid ook met elkaar samenhangen. Daaruit is gebleken dat er een verband is tussen de percepties van leerkrachten over de kansen en risico's en de drie achtergrondkenmerken. Dat wil zeggen dat mediavaardige leerkrachten die lesgeven op vwo-niveau in de bovenbouw, het meest positief zijn over de kansen van digitale media en zich het minst zorgen maken over de risico's hiervan. Daarentegen zijn niet-mediavaardige leerkrachten die lesgeven in de onderbouw op vmbo-niveau, het minst positief over de effecten van digitale media voor de onderwijsprestaties.

4.5.3 Samenhang achtergrondkenmerken en adoptie digitale media

De percepties van leerkrachten over de adoptie van digitale media in het onderwijs hangen samen met twee achtergrondkenmerken, namelijk het onderwijsniveau en de mate van mediavaardigheid (*Deelvraag 3*). Er is geen verband gevonden tussen deze percepties en het leerjaar en geslacht van leerkrachten.

Ten eerste is er een verband gevonden tussen de percepties over de adoptie van digitale media in het onderwijs en het onderwijsniveau waarop leerkrachten lesgeven. Uit de interviews is naar voren gekomen dat leerkrachten van het vwo sneller en vaker digitale media inzetten voor hun eigen onderwijs dan vmbo-leerkrachten. Zo beschreef *Respondent 9*: “Daar staat alles op wat ze nodig hebben op school. Vwo-leerlingen in de bovenbouw hebben relatief volle roosters. Soms hebben ze negen uur les op een dag en dat betekent dan ook vaak negen uur op de iPad. (...) Wel in de wetenschap dat vwo'ers die verantwoordelijkheid aankunnen natuurlijk.” Daarbij gaven drie van de zes vwo-leerkrachten aan dat hun leerlingen kritisch en verantwoordelijk met digitale media om kunnen gaan, waardoor zij eerder digitale media in durven te zetten voor hun eigen onderwijs.

Ten tweede is er een verband gevonden tussen de percepties over de adoptie van digitale media in het onderwijs en de mate van de mediavaardigheid van leerkrachten. Zo zetten leerkrachten die zichzelf niet mediavaardig vinden, digitale media ook minder snel in voor hun eigen onderwijs: “Aan de andere kant ben ik ook wel iemand die van tevoren dus alles uit gaat zoeken. (...) Maar dan moet ik het wel eerst onder de knie hebben. In ieder geval de basis. Ik ga geen media inzetten in mijn lessen als ik er zelf helemaal niks van begrijp” (*Respondent 2*). Deze leerkrachten hanteren liever de traditionele manier van lesgeven, omdat ze daaraan gewend zijn en daar controle over hebben. Zij durven digitale media niet in te zetten voor hun eigen onderwijs, omdat ze er niet voldoende kennis over hebben en er niet vaardig genoeg mee zijn. Dat leerkrachten nog maar weinig gebruik maken van digitale media in hun eigen onderwijs, heeft volgens Badia et al. (2014) te maken met het gebrek aan mediavaardigheid onder leerkrachten.

Tot slot is er gekeken of het onderwijsniveau en de mate van mediavaardigheid ook met elkaar samenhangen. Daaruit is gebleken dat er een verband is tussen de percepties van leerkrachten over de adoptie van digitale media en deze twee achtergrondkenmerken. Dat wil zeggen dat mediavaardige leerkrachten die lesgeven op vwo-niveau, digitale media het vaakst inzetten voor hun eigen onderwijs.

4.5.4 Samenhang achtergrondkenmerken en mediavaardigheid

Tot slot hangen de percepties van leerkrachten over hun mediavaardigheid samen met slechts één achtergrondkenmerk, namelijk het geslacht van de leerkrachten (*Deelvraag 4*). Er is verder geen verband gevonden tussen deze percepties en het onderwijsniveau en leerjaar.

In alle 12 de interviews is de vraag ‘Zijn er wel eens dingen waar u tegen aan loopt als u zelf gebruik maakt van digitale media?’ gesteld. Daaruit is gebleken dat vrouwelijke leerkrachten zichzelf vaardiger vinden met digitale media dan mannelijke leerkrachten. Vier van de zes vrouwelijke leerkrachten vonden zichzelf namelijk (redelijk) mediavaardig ten opzichte van één van de zes mannelijke leerkrachten. Zo beschreef vrouwelijke *Respondent 7*: “Ik ben nog een heel jonge docente en probeer de ontwikkelingen bij te houden zodat ik mezelf ook kan blijven ontwikkelen. En ik wil de leerlingen natuurlijk effectief laten leren en ontwikkelen. Collega's komen ook regelmatig naar mij toe als ze problemen hebben met digitale media.” De mannelijke leerkrachten gaven aan dat zij vaker tegen zaken aanlopen bij het gebruik van digitale media en dat zij vaker om hulp moeten vragen aan anderen.

4.6 Conclusie resultaten

Het blijkt dat de leerkrachten van mening zijn dat jongeren veel gebruik maken van verschillende digitale media, voor zowel school- en huiswerk als voor vermaak, privé-

informatie en -communicatie. Volgens de leerkrachten bieden digitale media kansen voor de onderwijsprestaties van jongeren, maar brengt het gebruik ook risico's met zich mee. Leerkrachten maken zich zorgen over deze risico's, omdat zij vinden dat jongeren niet vaardig genoeg zijn met digitale media. De twee soorten mediagebruik lopen volgens hen volledig door elkaar. Zij nemen hun rol in de ontwikkeling van mediavaardigheid bij jongeren heel serieus, maar daarvoor is het wel van belang dat de leerkrachten zelf vaardiger met media worden. Niet alle leerkrachten vinden zichzelf mediavaardig en vinden het daarom ook een risico om digitale media in te zetten voor hun eigen onderwijs. Om de kansen van digitale media voor de onderwijsprestaties te benutten en ervoor te zorgen dat jongeren kritisch en verantwoordelijk met digitale media omgaan, hebben de leerkrachten behoefte aan externe cursussen, trainingen en workshops op het gebied van media. Daarnaast verwachten zij ook betere interne communicatie en begeleiding.

5. Conclusie en discussie

Dit onderzoek geeft antwoord op de hoofdvraag: 'Wat zijn de percepties van leerkrachten over de kansen en risico's van het gebruik van digitale media door jongeren tussen de 12 en 17 jaar oud voor hun onderwijsprestaties in het middelbaar onderwijs?'. Deze hoofdvraag wordt beantwoord aan de hand van vijf deelvragen. De eerste deelvraag gaat over het gebruik van digitale media over jongeren. De tweede deelvraag over de positieve en negatieve effecten van digitale media op de onderwijsprestaties en de derde deelvraag over de adoptie van digitale media in het onderwijs. De vierde deelvraag richt zich op de mediavaardigheid van leerkrachten en de invloed daarvan op het inzetten van digitale media in het onderwijs. Tot slot is er gekeken naar de verschillen in percepties tussen leerkrachten van verschillende onderwijsniveaus, leerjaren, geslacht en de mate van mediavaardigheid. Om deze vragen te kunnen beantwoorden zijn er in totaal 12 semigestructureerde interviews gehouden met leerkrachten van verschillende middelbare scholen in Nederland. In dit hoofdstuk wordt per deelvraag een conclusie getrokken. Tot slot wordt er gekeken naar de beperkingen van het onderzoek en wordt er advies gegeven voor vervolgonderzoek.

5.1 Conclusie

Aan de hand van de vijf deelvragen van dit onderzoek kunnen er verschillende conclusies worden getrokken. Middels de eerste deelvraag, 'Welke digitale media worden door jongeren gebruikt volgens leerkrachten?', kan er geconcludeerd worden dat jongeren volgens leerkrachten de hele dag door gebruik maken van digitale media. Deze media gebruiken zij voor zowel school- en huiswerk, als voor vermaak, privé-informatie en -communicatie. Leerkrachten schatten de gemiddelde schermtijd van jongeren tussen de 3 en 12 uur per dag. Volgens eerder onderzoek van Valkenburg (2014) besteden jongeren in totaal gemiddeld zes uur per dag aan digitale media, waarvan drie uur aan sociale media kanalen en ruim 2,5 uur aan 'entertainmentmedia'. Dat wil zeggen dat de schermtijd, die uit de interviews naar voren is gekomen, gemiddeld hoger is. Dit verschil is mogelijk te verklaren, doordat dit onderzoek zich heeft gericht op zowel het mediagebruik voor school, als vrije tijd. Dit in tegenstelling tot het onderzoek van Valkenburg (2014), dat zich enkel heeft gericht op het mediagebruik in de vrije tijd van jongeren. Daarnaast heeft Valkenburg (2014) het mediagebruik in een andere tijdsperiode onderzocht, namelijk zeven jaar geleden. Er kan dus geconcludeerd worden dat leerkrachten vinden dat het mediagebruik van jongeren tussen de 12 en 17 jaar oud de afgelopen jaren is toegenomen. Een mogelijke verklaring hiervoor is volgens leerkrachten het coronavirus en de bijhorende lockdown. Jongeren hebben de afgelopen maanden veel thuis gezeten en zijn zich meer gaan vervelen, waardoor hun mediagebruik is toegenomen. Hierdoor hebben zij veel online lessen moeten volgen en zijn zij veel meer digitale apparaten en programma's gaan gebruiken dan in de tijd

voor het coronavirus. Leerkrachten zien deze toename als een belemmering voor de ontwikkeling van jongeren, omdat zij van mening zijn dat 'face-to-face' contacten te weinig aandacht krijgen en vinden dat jongeren tegenwoordig te weinig bewegen en buitenspelen. Daarom is het van groot belang dat er aan de hand van dit onderzoek nieuwe data verzameld wordt over het mediagebruik van jongeren, voor zowel school- en huiswerk, als voor vermaak, privé-informatie en -communicatie.

Aan de hand van de tweede deelvraag, 'Welke negatieve en/ of positieve effecten verwachten leerkrachten van het mediagebruik op de onderwijsprestaties, en waarom?' kan er geconcludeerd worden dat de leerkrachten vinden dat digitale media zowel kansen als risico's met zich meebrengen voor onderwijsprestaties. Daarbij benoemden de leerkrachten wel dat digitale media meer slechts, dan goeds met zich meebrengen als het gaat om de onderwijsprestaties. Leerkrachten maken zich, naast de sociale, psychische en fysieke problemen, vooral zorgen over concentratieproblemen en afname van interesse, efficiëntie en productiviteit. Deze effecten kunnen verklaard worden aan de hand van de theorie van O'Keeffe en Clarke-Pearson (2011), waarin wordt gesteld dat er op digitale media sprake is van grote hoeveelheden informatie en prikkels waardoor jongeren vaak afgeleid worden en minder productief werken. Volgens leerkrachten krijgt het mediagebruik voor vermaak, privé-informatie en -communicatie vaak voorrang op school- en huiswerk en daarom zijn jongeren continu aan het 'multitasken'. Het vaak schakelen tussen taken leidt tot slechtere onderwijsresultaten- en prestaties dan wanneer zij één taak tegelijk uit zouden voeren. Omdat jongeren het mediagebruik voor school- en huiswerk en mediagebruik voor vermaak, privé-informatie en -communicatie niet van elkaar gescheiden kunnen houden, zijn leerkrachten van mening dat jongeren nog niet voldoende mediavaardig zijn. Om jongeren op de juiste manier gebruik te laten maken van media en ervoor te zorgen dat de onderwijsprestaties er geen nadeel, maar voordeel van ondervinden, vinden leerkrachten dat jongeren begeleiding nodig hebben. Bij begeleiding denken leerkrachten aan mediaregels, bijvoorbeeld over het gebruik van digitale media binnen het onderwijs, gastsprekers en het aanbieden van lessen over media en digitale vaardigheden. Daarvoor is beleid vanuit overheidswege van belang. Vanuit de overheid moeten er mediaregels worden opgesteld voor middelbare scholen, zodat het mediagebruik van jongeren binnen het onderwijs gereguleerd kan worden. Daarnaast is het van belang dat de overheid in de toekomst budgetten beschikbaar gaat stellen. Met die budgetten kunnen middelbare scholen medialessen en gastsprekers, bijvoorbeeld door Netwerk Mediawijsheid, financieren. Er kan dus gesteld worden dat de overheid volgens de leerkrachten een belangrijke taak heeft als het gaat om het mediavaardig maken van middelbare scholieren.

Bij de derde deelvraag: 'Worden digitale media door leerkrachten zelf ingezet voor hun eigen onderwijs? Zo ja, hoe en met welk doel?' kan er geconcludeerd worden dat

leerkrachten uit het middelbaar onderwijs digitale media inzetten voor hun eigen onderwijs ter ondersteuning van de lesstof, maar ook om jongeren te motiveren en hen nieuwe leerkansen te bieden. Echter, dit gebeurt op de ene middelbare school vaker dan op de andere middelbare school, wat al eerder in het onderzoek van Badia et al. (2014) werd gesteld. Daarnaast is er naar voren gekomen dat er enkel nog maar gebruik wordt gemaakt van educatieve programma's en sociale media. Zo wordt Kahoot ingezet om te oefenen met leerstof en bepaalde kennis te testen en YouTube om te oefenen met uitspraak, maar ook ter ondersteuning van de lesstof. Tevens worden er steeds meer nieuwe digitale media binnen het onderwijs geïntroduceerd, zoals digiboards, tablets en online lesmateriaal. Van de leerkrachten wordt vaak verwacht dat zij hier handig mee overweg kunnen en dat zij daarbij geen ondersteuning nodig hebben. Echter, de leerkrachten blijken hier niet altijd mee overweg te kunnen en gaven aan dat zij daar wel degelijk begeleiding bij nodig hebben. Ze hebben behoefte aan betere interne communicatie en begeleiding als het gaat om adoptie van digitale media binnen het onderwijs, zoals uitlegavonden en vergaderingen. Er kan dus geconcludeerd worden dat middelbare scholen in Nederland intern meer aandacht en tijd moeten besteden aan de mediavaardigheid van leerkrachten. Daarnaast moet er binnen lerarenopleidingen ook structureel aandacht zijn voor de nieuwe gemedialiseerde samenleving en moeten leerkrachten voorbereid worden op de nieuwe manier van lesgeven.

Door middel van de vierde deelvraag, 'Hoe mediavaardig vinden leerkrachten zichzelf en heeft deze mediavaardigheid invloed op het inzetten van digitale media in het onderwijs?', kan er geconcludeerd worden dat de mate van mediavaardigheid verschilt tussen leerkrachten. Volgens leerkrachten verschilt de mediavaardigheid tussen jonge en oude leerkrachten, omdat de meeste jonge leerkrachten met digitale media zijn opgegroeid. Hierdoor is er sprake van een generatiekloof. Daarnaast heeft de mate van hun mediavaardigheid veel invloed op het inzetten van digitale media in het onderwijs. Omdat veel leerkrachten zichzelf niet vaardig genoeg vinden met digitale media, durven zij deze niet in te zetten voor hun lessen. Deze percepties zijn in lijn met de theorie van Badia et al. (2014). Echter, leerkrachten staan er wel voor open om vaardiger te worden met digitale media, zodat ze hun leerlingen beter kunnen begeleiden bij hun mediagebruik. Zo hebben zij onder andere behoefte aan externe begeleiding, zoals mediacursussen, -trainingen en -workshops. Leerkrachten willen op deze manier meer te weten komen over het mediagebruik van hun leerlingen om hen te kunnen begeleiden, maar ook over de werking van digitale media, zodat ze deze zelf ook kunnen inzetten. Er kan dus geconcludeerd worden dat er meer aandacht en tijd moet worden besteed aan de mediavaardigheid van zowel huidige, als toekomstige leerkrachten. Het is van belang dat middelbare scholen in Nederland gaan investeren in mediacursussen, -trainingen en -workshops voor huidige leerkrachten. Hiervoor is het tevens van belang dat de overheid budgetten beschikbaar gaat stellen. Daarnaast

moeten lerarenopleidingen zich meer richten op het mediagebruik van jongeren en de mediavaardigheid van leerkrachten. Hierdoor kunnen leerkrachten wegwijs worden met digitale media en zijn zij beter voorbereid op het huidige werkveld.

Bij de vijfde deelvraag, 'In hoeverre verschillen de percepties tussen leerkrachten op; onderwijsniveaus (vmbo en vwo), onder- en bovenbouw, geslacht en mate van mediavaardigheid?' is er gekeken naar de samenhang tussen de percepties en de achtergrondkenmerken van leerkrachten. Tussen de percepties en het onderwijsniveau waarop leerkrachten lesgeven zijn de meeste verbanden gevonden. Ten eerste is naar voren gekomen dat leerkrachten die lesgeven op vmbo-niveau, de schermtijd van leerlingen het hoogst inschatten. Deze bevinding kan verklaard worden aan de hand van de theorieën van Eveland en Scheufele (2000) en Pijpers en Jacobsen (2015), waarin gesteld is dat de mate van mediagebruik afloopt bij hogere onderwijsniveaus. Ten tweede blijkt uit de interviews dat vwo-leerkrachten het meest positief zijn over de kansen van digitale media en zich het minst zorgen maken over de risico's hiervan. Dit kan verklaard worden aan de hand van de studie van Pijpers en Jacobsen (2015), waarin naar voren is gekomen dat vwo-leerlingen kritischer met digitale media omgaan dan vmbo-leerlingen. Tot slot blijkt dat vwo-leerkrachten digitale media sneller en vaker inzetten voor hun lessen dan vmbo-leerkrachten, omdat zij van mening zijn dat vwo-leerlingen hier verantwoord mee om kunnen gaan. Aan de hand van deze bevindingen kan er geconcludeerd worden dat het voor vmbo-leerlingen het meest noodzakelijk is om ondersteund te worden met gastcolleges en op hen afgestemde lessen over media en digitale vaardigheden, die specifiek aansluiten op hun leer- en interesseniveau.

Ook zijn er meerdere verbanden gevonden tussen de percepties en het leerjaar waarin leerkrachten lesgeven. Ten eerste blijkt dat leerkrachten die lesgeven in de onderbouw de schermtijd van leerlingen hoger inschatten dan bovenbouw-leerkrachten. Deze bevinding kan eveneens verklaard worden aan de hand van de theorieën van Eveland en Scheufele (2000) en Pijpers en Jacobsen (2015), waarin gesteld is dat de mate van mediagebruik afloopt bij oudere leerlingen. Ten tweede is naar voren gekomen bovenbouw-leerkrachten het meest positief zijn over de kansen van digitale media en zich het minst zorgen maken over de risico's hiervan. Pijpers en Jacobsen (2015) stelden al eerder in hun studie dat bovenbouw-leerlingen kritischer met digitale media omgaan dan onderbouw-leerlingen. Er kan dus geconcludeerd worden dat onderbouw-leerlingen, van zowel het vmbo als vwo, meer ondersteuning nodig hebben die specifiek aansluit op hun leer- en interesseniveau, dan bovenbouw-leerlingen.

Tussen de percepties en het geslacht van leerkrachten zijn twee verbanden gevonden. Zo is uit de interviews naar voren gekomen dat vrouwelijke leerkrachten de schermtijd van hun leerlingen hoger inschatten dan mannelijke leerkrachten, namelijk acht

tot negen uur tegenover zes uur. Ten tweede blijkt dat vrouwelijke leerkrachten zichzelf over het algemeen vaardiger vinden met digitale media dan mannelijke leerkrachten, namelijk vier van de zes vrouwen tegenover één van de zes. Deze bevindingen kunnen verklaard worden aan de hand van de studie van Nikken (2013), waarin is gesteld dat percepties over mediagebruik kunnen verschillen tussen mannen en vrouwen.

Tot slot zijn er twee verbanden gevonden tussen de percepties en de mate van mediavaardigheid van leerkrachten. Uit de interviews is naar voren gekomen dat mediavaardige leerkrachten namelijk positiever zijn over de kansen van digitale media en zich minder zorgen maken over de risico's hiervan dan leerkrachten die zichzelf niet mediavaardig vinden. Daarnaast blijkt dat de mate van mediavaardigheid invloed heeft op het inzetten van digitale media binnen het onderwijs. Leerkrachten die niet mediavaardig zijn, zetten digitale media namelijk minder snel in dan mediavaardige leerkrachten. Echter, niet-mediavaardige leerkrachten staan wel open voor de adoptie van digitale media binnen het onderwijs. Er kan geconcludeerd worden dat niet-mediavaardige leerkrachten meer en vaker behoefte hebben aan interne en externe begeleiding op het gebied van media dan mediavaardige leerkrachten.

De centrale onderzoeksvraag luidt als volgt: 'Wat zijn de percepties van leerkrachten over de kansen en risico's van het gebruik van digitale media door jongeren tussen de 12 en 17 jaar oud voor hun onderwijsprestaties in het middelbaar onderwijs'. Aan de hand van dit onderzoek kan er geconcludeerd worden dat leerkrachten van mening zijn dat digitale media zowel kansen als risico's met zich meebrengen. Ten opzichte van jaren geleden bieden digitale media veel ondersteuning voor jongeren op het gebied van hun leerprocessen en dat biedt perspectief voor het toekomstige onderwijs. Echter, leerkrachten maken zich meer zorgen over de risico's van digitale media. Zij vinden het heel belangrijk dat jongeren mediavaardig worden, maar achten zichzelf niet in staat om hun leerlingen daar optimaal bij te helpen. Hiervoor is het van belang dat verschillende partijen, zoals de overheid, middelbare scholen en lerarenopleidingen, meer aandacht gaan besteden aan de mediavaardigheid van de leerkrachten zelf. Wanneer leerkrachten vaardiger worden met digitale media, kunnen zij hun leerlingen ondersteuning bieden en hen begeleiden in de gemedialiseerde samenleving. Op deze manier wordt de kans op risico's verkleind, en kunnen de bijhorende kansen van digitale media worden benut, wat kan leiden tot betere onderwijsprestaties in de toekomst.

5.2 Discussie

Ondanks er tijdens dit onderzoek maatregelen zijn getroffen om de betrouwbaarheid en de validiteit te waarborgen, bevat dit onderzoek ook een aantal beperkingen. Ten eerste kan er niet met zekerheid worden gesteld dat de percepties van de leerkrachten ook gedeeld

worden door alle andere leerkrachten in Nederland, ondanks het feit dat de resultaten van dit onderzoek voor een groot deel overeenkomen met de resultaten van eerdere studies. Het sample, bestaande uit 12 leerkrachten, is te klein om harde uitspraken te doen over de percepties over de kansen en risico's van digitale media voor de onderwijsprestaties van jongeren. Omdat dit van te voren bekend was, is geprobeerd een zo divers mogelijk sample samen te stellen voor dit onderzoek. Er is gezocht naar leerkrachten van verschillende middelbare scholen op verschillende plaatsen in Nederland, waardoor de kans groter is dat een ander sample dezelfde resultaten oplevert.

Een tweede beperking van dit onderzoek is dat er mogelijk meerdere achtergrondkenmerken een rol spelen bij de percepties van leerkrachten, naast het onderwijsniveau, leerjaar, geslacht en de mediavaardigheid die in dit onderzoek zijn meegenomen. Zo is bijvoorbeeld de leeftijd van de respondenten niet meegenomen in dit onderzoek, maar is wel naar voren gekomen dat er sprake is van een generatiekloof als het gaat om de percepties van leerkrachten. Daarnaast zijn enkel de onderwijsniveaus vmbo en vwo meegenomen in dit onderzoek. Voor vervolgonderzoek zou het interessant zijn om een grotere selectie achtergrondkenmerken te onderzoeken, zodat er nog specifiekere gekeken kan worden naar de behoeftes van leerkrachten. Door middel van kwantitatief onderzoek zou achterhaald kunnen worden welke achtergrondkenmerken een rol spelen bij de percepties van leerkrachten over de kansen en risico's van digitale media.

Tot slot heeft het coronavirus en de lockdown waarschijnlijk invloed gehad op de resultaten van dit onderzoek. Ten eerste zaten jongeren veel vaker thuis en moesten zij online onderwijs volgen, wat effect kan hebben op de mate van hun mediagebruik en de bijbehorende gevolgen. Hierdoor kunnen de percepties van leerkrachten ook veranderd zijn. Daarnaast hebben ook leerkrachten moeten schakelen tussen fysiek onderwijs en online onderwijs. Dit betekent dat zij verplicht waren om vaker digitale media in te zetten voor hun eigen onderwijs en dat zij wellicht vaardiger zijn geworden met digitale media door dit regelmatige gebruik. Deze factoren hebben waarschijnlijk invloed gehad op de percepties van leerkrachten. Daarom is het mogelijk dat de herhaalbaarheid en daarmee de betrouwbaarheid van dit onderzoek niet optimaal zijn. Een vervolgonderzoek na het coronavirus kan dus andere resultaten opleveren dan dit onderzoek.

Dit onderzoek heeft een beeld geschetst over de percepties van leerkrachten over de kansen en risico's van digitale media voor de onderwijsprestaties van jongeren tussen de 12 en 17 jaar oud. Daarbij is er gekeken naar het mediagebruik van jongeren, de positieve en negatieve gevolgen hiervan, de mediavaardigheid van zowel jongeren als leerkrachten en de adoptie van digitale media binnen het onderwijs. Het blijkt dat digitale media de leerprocessen van jongeren kunnen ondersteunen, maar dat zij hiervoor wel begeleiding vanuit leerkrachten nodig hebben. Jongeren kunnen digitale media namelijk niet zelfstandig

kritisch en verantwoord gebruiken, waardoor hun onderwijsprestaties negatief beïnvloed kunnen worden. Om hen op de juiste manier te kunnen begeleiden, is het van belang dat er zowel intern als extern meer aandacht wordt besteed aan de mediavaardigheid van de leerkrachten zelf. Ten tweede heeft dit onderzoek verbanden tussen de percepties van leerkrachten en hun achtergrondkenmerken opgeleverd. Het blijkt namelijk dat de percepties verschillen op onderwijsniveau, leerjaar, geslacht en de mate van mediavaardigheid. Aan de hand van deze percepties en de verbanden met achtergrondkenmerken, is achterhaald wat leerkrachten nodig hebben als professionals binnen het onderwijsvakgebied. In de praktijk kan hier rekening mee gehouden worden, zodat leerkrachten gepaste begeleiding ontvangen, maar ook aan jongeren kunnen geven in de ontwikkeling van mediavaardigheid bij hen.

Literatuurlijst

- Adler, P. A., & Adler, P. (1998). *Peer power: Preadolescent culture and identity*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Antheunis, M., Schouten, A. & Krahmer, E. (2016). The role of social networking sites in early adolescents' social lives. *The Journal of Early Adolescence*, 36(3), 348-371.
- Antheunis, M. L., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2010). Getting acquainted through social network sites: Testing a model of online uncertainty reduction and social attraction. *Computers in Human Behavior*, 26, 100-109.
- Antonietti, A., & Giorgetti, M. (2006). Teachers' beliefs about learning from multimedia. *Computers in Human Behavior*, 22, 267–282.
- Arends-Tóth, J. (2019). *Jongeren en internetgebruik*. Jaarrapport Landelijke Jeugdmonitor 2019. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS).
- Badia, A., Meneses, J., Sigalés, C., & Fàbregues, S. (2014). Factors affecting school teachers' perceptions of the instructional benefits of digital technology. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 357-362.
- Barendregt, C., van der Poel, A., & van de Mheen, D. (2005). Tracing selection effects in three non-probability samples. *European Addiction Research*, 11(3), 124-131.
- Beentjes, J., d'Haenens, L., Van der Voort, T., & Koolstra, C. (1999). Nederlandse en Vlaamse kinderen en jongeren als gebruikers van interactieve media. *Tijdschrift voor Communicatiewetenschap*, 27(2), 105-124.
- Bent, M. (2021). *Mix van online-en offlineonderwijs heeft de toekomst* (Doctoral dissertation, Aeres Hogeschool).
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Denken en Doen. Amsterdam: Boom onderwijs.
- Boeke, H., Dondorp, L., Heitink, M., & Pijpers, R. (2017). *Monitor Jeugd en media 2017*. Zoetermeer: Kennisnet.
- Borgdorff, M., & Pijpers, R. (2013). *Sociale media op school*. Zoetermeer: Kennisnet.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Broom, A., Hand, K., & Tovey, P. (2009). The role of gender, environment and individual biography in shaping qualitative interview data. *International Journal of Social Research Methodology*, 12(1), 51-65. <https://doi.org/10.1080/13645570701606028>
- Buckingham, D. (2007). Media education goes digital: an introduction. *Learning, Media and Technology*, 32(2), 111-119.
- Carrier, L. M., Cheever, N. A., Rosen, L. D., Benitez, S., & Chang, J. (2009). Multitasking across generations: Multitasking choices and difficulty ratings in three generations of Americans. *Computers in Human Behavior*, 25(2), 483-489.

- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2015). *Jongeren over media*. Geraadpleegd van <https://www.cbs.nl/nl-nl/achtergrond/2015/47/jongeren-over-media>
- Christ, W. G., & Potter, W. J. (1998). Media literacy, media education, and the academy. *Journal of Communication*, 48(1), 5-15.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- De Jong, I., & Albers, M. (2017). *Samenwerken aan digitale geletterdheid*. Geraadpleegd van <https://www.cubiss.nl/sites/default/files/bestanden/actueel/samenwerken%20aan%20digitale%20geletterdheid.pdf>
- Delfos, M. (2013). The virtual environment from a developmental perspective. In: *Improving the Quality of Childhood in Europe 2012*, Volume 3, pp. 102-157. European Council for Steiner Waldorf Education.
- Domine, V. (2011). Building 21st-century teachers: An intentional pedagogy of media literacy education. *Action in Teacher Education*, 33(2), 194-205.
- Duimel, M., & de Haan, J. (2007). *Nieuwe links in het gezin*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Dumitrica, D., & Pridmore, J. (2019). Qualitative interviews & sampling. *Qualitative Methods Supplemental Texts*.
- Eveland Jr, W. P., & Scheufele, D. A. (2000). Connecting news media use with gaps in knowledge and participation. *Political Communication*, 17(3), 215-237.
- Evers, J. (2007). *Kwalitatief interviewen: kunst én kunde*. Den Haag: Boom/Lemma.
- Faizi, R., El Afia, A., & Chiheb, R. (2013). Exploring the potential benefits of using social media in education. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 3(4), 50-53.
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: Interviews and focus groups. *British Dental Journal*, 204(6), 291-295. <https://doi.org/10.1038/bdj.2008.192>
- Gretter, S., & Yadav, A. (2018). What do preservice teachers think about teaching media literacy?: An exploratory study using the theory of planned behavior. *Journal of Media Literacy Education*, 10(1), 104-123.
- Haan, J. de & F. Huysmans (2004). IT/Media use and psychological development among Dutch youth. *IT & Society*, 1(6), 44-58.
- Hermanovicz, J.C. (2002). The great interview: 25 strategies for studying people in bed. *Qualitative Sociology*, 25(4), 479-499.
- Hobbs, R. (2011). The state of media literacy: A response to Potter. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 55(3), 419-430.
- Hobbs, R. (2017). Measuring the digital and media literacy competencies of children and teens. In *Cognitive development in digital contexts* (pp. 253-274). Academic Press.

- Hobbs, R., & Tuzel, S. (2017). Teacher motivations for digital and media literacy: An examination of Turkish educators. *British Journal of Educational Technology*, 48(1), 7-22.
- Holmes, B. & Gardner, J. (2006). *E-Learning: concepts and practice*. London: SAGE Publications.
- Ihmeideh, F., & Alkhawaldeh, M. (2017). Teachers' and parents' perceptions of the role of technology and digital media in developing child culture in the early years. *Children and Youth Services Review*, 77, 139-146.
- Ivanović, M. (2014). Development of media literacy—an important aspect of modern education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 149, 438-442.
- Jacobsen, W. C., & Forste, R. (2011). The wired generation: Academic and social outcomes of electronic media use among university students. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(5), 275-280.
- Kapborg, I. & Berterö, C. (2001). Using an interpreter in qualitative interviews: does it threaten validity? *Nursing Inquiry*, 9, 52–56.
- Karpinski, A. C., Kirschner, P. A., Ozer, I., Mellott, J. A., & Ochwo, P. (2013). An exploration of social networking site use, multitasking, and academic performance among United States and European university students. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 1182–1192. doi:10.1016/j.chb.2012.10.011
- Kerawalla, L., & Crook, C. (2002). Children's computer use at home and at school: Context and continuity. *British Educational Research Journal*, 28(6), 751-771.
- Kroger, J. (2000). *Identity development. Adolescence through adulthood*. London, England: SAGE.
- Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education*, 38(1), 9-24.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., and Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings*. LSE, London: EU Kids Online.
- Martens, R. (2011). Waarom ICT de sleutel tot beter onderwijs is. *Onderwijsinnovatie Open Universiteit*, 4, 11-13.
- Marzano, R. J., & Heflebower, T. (2012). *Teaching & assessing 21st century skills*. Bloomington, I.N.: Marzano Research Laboratory.
- Mesfin, G., Ghinea, G., Grønli, T. M., & Hwang, W. Y. (2018). Enhanced agility of e-learning adoption in high schools. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(4), 157-170.
- Nangle, D. W., Erdley, C. A., Newman, J. E., Mason, C. A., & Carpenter, E. M. (2003). Popularity, friendship quantity, and friendship quality: Interactive influences on

- children's loneliness and depression. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 32, 546-555.
- Nikken, P. (2012). *Oorzaken van te weinig mediaopvoeding*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Geraadpleegd via de website van het Nederlands Jeugdinstituut: <http://www.nji.nl/eCache/DEF/1/09/737.html>
- Nikken, P. (2013). *Media-risico's voor kinderen*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Geraadpleegd via de website van het Nederlands Jeugdinstituut: <https://www.nji.nl/nl/Download-NJi/Publicatie-NJi/Media-risicos-voor-kinderen.pdf>
- Nikken, P. (2017). Parental mediation of media. In P. Rössler, C. A. Hoffner, & L. van Zoonen (Eds). *The International Encyclopedia of Media Effects* (pp. 1-13). <https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0204>
- Nikken, P., & Jongmans, L. (2013). *Mediawijsheid*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Geraadpleegd via de website van het Nederlands Jeugdinstituut: <https://www.nji.nl/nl/Download-NJi/Publicatie-NJi/Mediawijsheid.pdf>
- O'Keeffe, G. S., & Clarke-Pearson, K. (2011). The impact of social media on children, adolescents, and families. *Pediatrics*, 127(4), 800-804.
- Opdenakker, R. (2006). Advantages and disadvantages of four interview techniques in qualitative research. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-7.4.175>
- Ophir, E., Nass, C., & Wagner, A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(37), 15583-15587.
- Paul, J. M., Baker, H. M., & Cochran, J. D. (2012). Effect of online social networking on student academic performance. *Computers in Human Behavior*, 28, 2117-2127. doi: 10.106/j.chb.2012.06.016
- Peeters, A. & Valkenburg, P. (1999). *Classificatie van audiovisuele media: Wat willen ouders?* Hilversum: NOS KLO.
- Peters, O. (2000). Digital learning environments: New possibilities and opportunities. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 1(1).
- Pijpers, R. (2017). *Monitor jeugd en media 2017*. Zoetermeer: Kennisnet.
- Pijpers, R., & Jacobsen, S. (2015). *Monitor jeugd en media 2015*. Zoetermeer: Kennisnet.
- Pleijter, A. R. J. (2006). *Typen en logica van kwalitatieve inhoudsanalyse in de communicatiewetenschap*. Ubbergen: Tandem Felix.
- Poelman, T., & Vermeire, E. (2015). Aan welke criteria moet kwalitatief onderzoek voldoen. *Minerva*, 14(2), 24.
- Potter, W. J. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), 675-696.

- Qu, S., & Dumay, J. (2011). The qualitative research interview. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 8(3), 238 - 264. doi: 10.1108/11766091111162070
- Quinn, S., & Oldmeadow, J. (2013). The Martini effect and social networking sites: Early adolescents, mobile social networking and connectedness to friends. *Mobile Media & Communication*, 1, 237-247.
- Reulink, N., & Lindeman, L. (2005). Kwalitatief onderzoek. *Participerende observatie, documentanalyse, interviewen*.
- Sonck, N. & De Haan, J. (2011). *Kinderen en internetrisico's*. Den Haag: SCP.
- Sonck, N., Livingstone, S., Kuiper, E., & de Haan, J. (2011). *Digital literacy and safety skills*.
- Stanisavljević-Petrović, Z., Radović, V., & Ivanović, A. (2012). Media literacy and culture of the primary school pupils in Niš. *Kultura*, 137, 210-234.
- Tsitouridou, M., & Vryzas, K. (2004). The prospect of integrating ICT into the education of young children: The views of Greek early childhood teachers. *European Journal of Teacher Education*, 27(1), 29-45.
- Valkenburg, P. M. (2014). *Schermgaande jeugd: Over jeugd en media*. Amsterdam: Prometheus.
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of Adolescent Health*, 48(2), 121-127.
- Van der Veer, N., Boekee, S., & Hoekstra, H. (2020). *Nationale social media onderzoek 2020*. Newcom Research & Consultancy.
- Van der Woud, L., & Hootsen, M. (2017). *Onderzoek gebruik sociale media en omgang met smartphones in het voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd van <https://www.duo-onderwijsonderzoek.nl/wp-content/uploads/2017/12/Rapportage-Sociale-mediagebruik-en-smartphones-in-het-VO-14-december-2017.pdf>
- Van Driel, I., Pouwels, L., Beyens, I., Keijsers, L., & Valkenburg, P. (2019). *Posting, scrolling, chatting & snapping: Youth (14–15) and social media in 2019*. Amsterdam: Center for Research on Children, Adolescents, and the Media (CcaM), Universiteit van Amsterdam.
- Van Rees, K., & Van Eijck, K. (2003). Media repertoires of selective audiences: The impact of status, gender, and age on media use. *Poetics*, 31(5-6), 465-490.
- Wiebenga, F., van der Hagen, S., Hilberdink, W., Huveneers, S., Pattipeilohy, V., Schoonhoven, B., Schwarz, F., Thomassen, B. & Wissink, B. (2011) Meten van Mediawijsheid: *Een studie naar een raamwerk, meetmiddelen en toepassing hiervan*. EYE Film Instituut Nederland.

Appendix A – Achtergrondinformatie respondenten

Respondent	Geslacht	Functie	Onderwijsniveau	Leerjaar
1	Man	Docent bewegingsonderwijs	Vwo	1 en 2 (onderbouw)
2	Man	Docent praktijkonderwijs en mediacoach	Vmbo	1 en 2 (onderbouw)
3	Vrouw	Docent economie	Vmbo	3 en 4 (bovenbouw)
4	Man	Docent Duits	Vmbo	3 en 4 (bovenbouw)
5	Man	Docent geschiedenis/ maatschappijleer	Vwo	4, 5 en 6 (bovenbouw)
6	Vrouw	Docent Engels	Vwo	1, 2 en 3 (onderbouw)
7	Vrouw	Docent maatschappijleer/ levensbeschouwing	Vmbo	3 en 4 (bovenbouw)
8	Vrouw	Docent Duits	Vwo	1, 2 en 3 (onderbouw)
9	Man	Docent economie	Vwo	4, 5 en 6 (bovenbouw)
10	Man	Docent geschiedenis/ maatschappijleer en onderwijscoach	Vwo	4, 5 en 6 (bovenbouw)
11	Vrouw	Docent Engels	Vmbo	1 en 2 (onderbouw)
12	Vrouw	Docent Frans	Vmbo	1 en 2 (onderbouw)

Appendix B – Topiclijst

INTRODUCTIE

Inleiding van het interview

- Mezelf kort introduceren
- Bedank de respondent voor de medewerking
- Vragen of het interview opgenomen mag worden
- Anonimiteit van het interview aanhalen
- Uitleggen waar het interview over gaat en wat het doel van het onderzoek is
- Uitleggen dat ten alle tijden gekozen kan worden om geen antwoord te geven en dat er altijd ruimte is om verduidelijking te vragen
- Uitleggen dat er geen goede of foute antwoorden zijn

ALGEMEEN

Geslacht:

Functie:

Onderwijsniveau:

Leerjaar (onder- of bovenbouw):

Topic 1: algemene informatie

HOOFDVRAAG 1: “Zou u zichzelf eerst even kort kunnen introduceren? Wie bent u en wat doet u?”

Topic 2: het digitale media gebruik onder jongeren

HOOFDVRAAG 2: “Welke digitale media worden volgens u gebruikt door jongeren tussen de 12 en 17 jaar oud?”

2.1 Eventuele vervolgvragen:

- a) Wat zijn volgens u de meest populaire digitale media onder jongeren tussen de 12 en 17 jaar oud?
- b) Waarom zijn volgens u deze media zo populair onder jongeren tussen de 12 en 17 jaar oud?

HOOFDVRAAG 3: “Wat doen uw leerlingen volgens u op digitale media?”

HOOFDVRAAG 4: “Wat vindt u van het digitale media gebruik van uw leerlingen?”

4.1 Eventuele vervolgvragen:

- a) Waarom vindt u dat uw leerlingen bijvoorbeeld te veel/ voldoende/ te weinig gebruik maken van digitale media?
- b) Wat is volgens u de gemiddelde schermtijd van uw leerlingen?

Topic 3: de kansen en risico's van digitale media

HOOFDVRAAG 5: “Wat voor negatieve effecten hebben digitale media volgens u op de ontwikkeling van uw leerlingen, en waarom?”

Voorbeelden: verslaving, pesten, minder beweging, seks en/ of geweld

HOOFDVRAAG 6: “Wat voor positieve effecten hebben digitale media volgens u op de ontwikkeling van uw leerlingen, en waarom?”

Voorbeelden: meer algemene kennis, omgaan met emoties en/ of creativiteit

HOOFDVRAAG 7: “Wat voor negatieve effecten hebben digitale media volgens u op de onderwijsprestaties van uw leerlingen, en waarom?”

Voorbeelden: concentratieproblemen, afname van interesse en oplettendheid

HOOFDVRAAG 8: “Wat voor positieve effecten hebben digitale media volgens u op de onderwijsprestaties van uw leerlingen, en waarom?”

Voorbeelden: verbeteren van sociale-, digitale- en taalvaardigheden

Topic 4: mediavaardigheid van leerlingen

HOOFDVRAAG 9: “Hoe mediavaardig vindt u uw leerlingen?”

9.1 Eventuele vervolgvragen:

- a) Kan u voorbeelden noemen waarom u uw leerlingen wel/ niet mediavaardig vindt?

HOOFDVRAAG 10: “Gaan uw leerlingen verantwoordelijk en kritisch met digitale media om?”

HOOFDVRAAG 11: “In hoeverre loopt het mediagebruik van uw leerlingen voor school- en huiswerk en mediagebruik voor privé door elkaar?”

HOOFDVRAAG 12: “Wat is er volgens u nodig om ervoor te zorgen dat uw leerlingen (nog meer) mediavaardig zijn?”

Topic 5: digitale media binnen het onderwijs

HOOFDVRAAG 17: “Zet u digitale media zelf in voor uw eigen onderwijs?”

HOOFDVRAAG 18: “Zo ja, welke digitale media? Zo nee, waarom niet?”

18.1 Eventuele vervolgvragen:

- a) Zo ja, waarom en met welk doel zet u digitale media in voor uw eigen onderwijs?
- b) Zo ja, hoe wordt het inzetten van digitale media in uw eigen onderwijs ontvangen door uw leerlingen?

Topic 6: mediavaardigheid van leerkrachten

HOOFDVRAAG 13: “Zijn er wel eens dingen waar u tegen aan loopt als u zelf gebruik maakt van digitale media?”

HOOFDVRAAG 14: “Heeft de mate van uw mediavaardigheid invloed op het inzetten van digitale media in uw eigen onderwijs?”

HOOFDVRAAG 15: “Wat is er volgens u nodig om ervoor te zorgen dat u (nog meer) mediavaardig bent?”

HOOFDVRAAG 16: “Mist u bepaalde informatie/ begeleiding?”

Topic 7: de rol van leerkrachten

HOOFDVRAAG 19: “Hoe denkt u over uw rol in de ontwikkeling van mediavaardigheid bij uw leerlingen?”

Uitleg: omdat het onderwijs jongeren moet opleiden om actief en bewust kunnen participeren in de samenleving die steeds verder digitaliseert, is het onderwijs de aangewezen plek om hen te leren omgaan met media en hen op te voeden tot mediawijze burgers

HOOFDVRAAG 20: “Op welke manier manier(en) probeert u uw leerlingen te begeleiden op het gebied van digitale media?”

20.1 Eventuele vervolgvragen:

- a) Welke regels en/ of afspraken heeft u opgesteld voor uw leerlingen als het gaat om het gebruik van digitale media binnen uw eigen onderwijs?

HOOFDVRAAG 21: “Wat heeft u in de toekomst nog nodig om deze rol zo goed mogelijk te kunnen vervullen?”

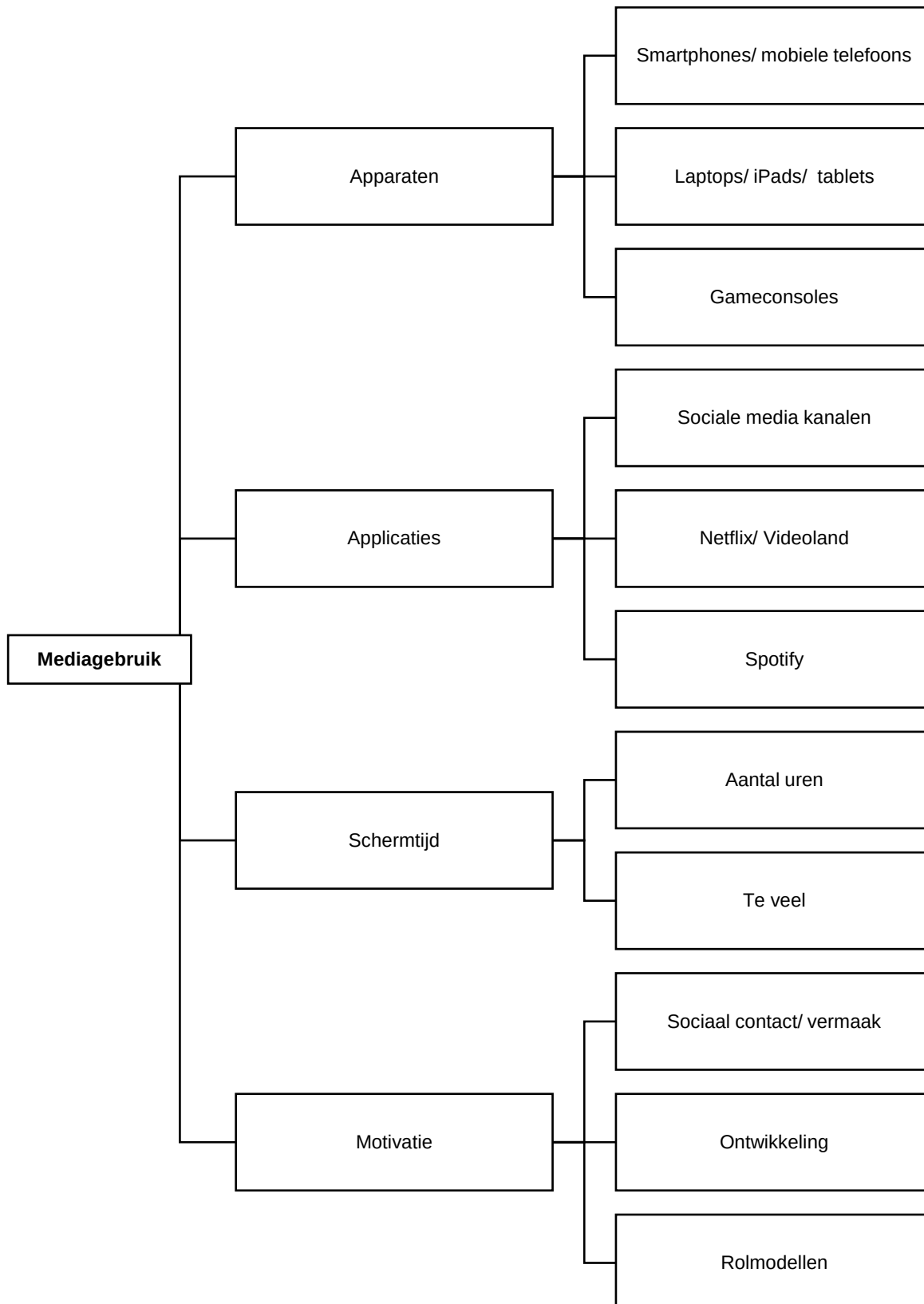
AFSLUITEN

- Laat de respondent weten dat dit het einde van het interview is
- Vragen of de respondent nog vragen of opmerkingen heeft
- Bedank de respondent nogmaals voor de medewerking

Appendix C – Codeboom

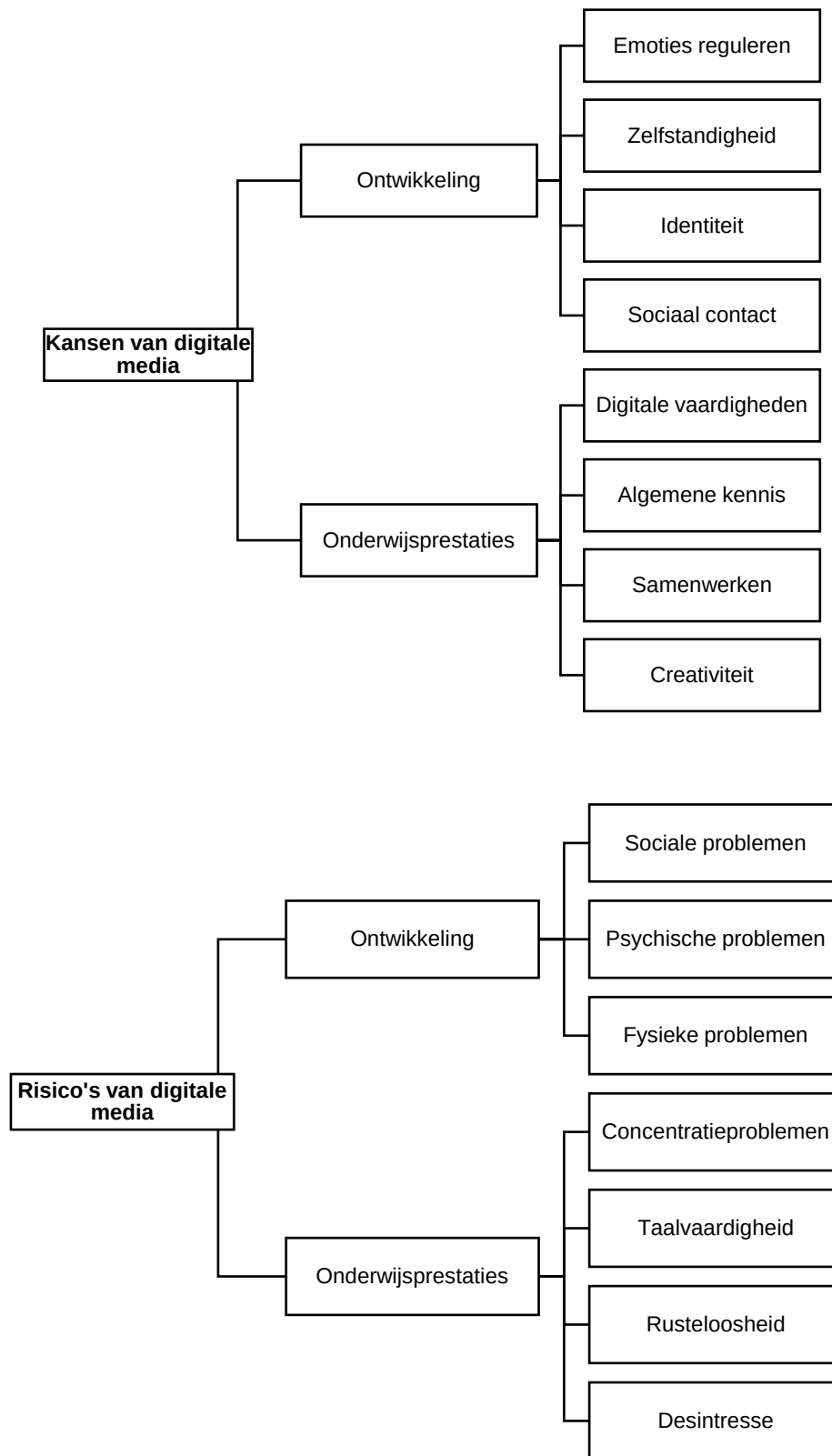
Codeboom bij de eerste deelvraag

'Welke digitale media worden door jongeren gebruikt volgens leerkrachten?'



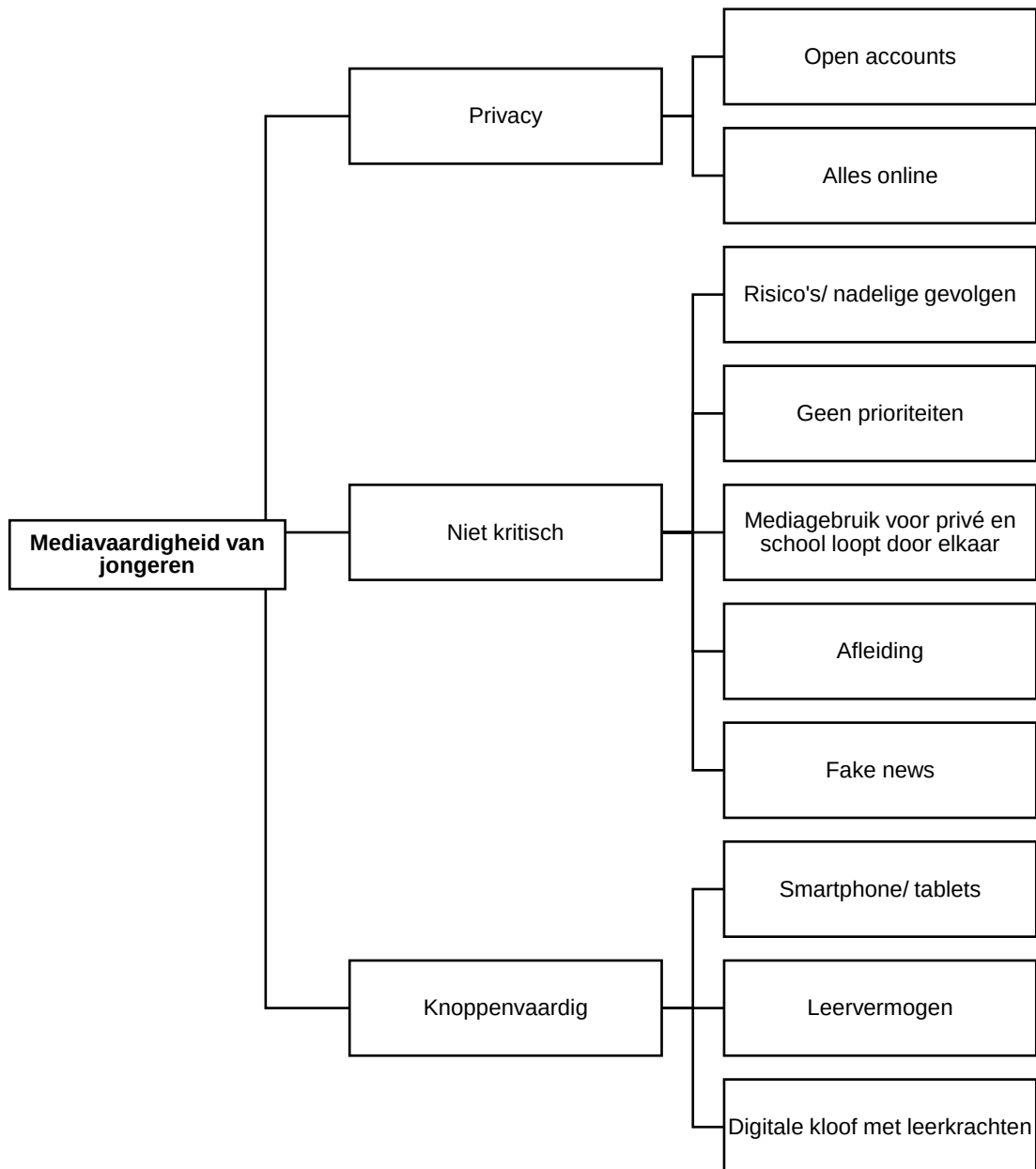
Codebomen bij de tweede deelvraag

'Welke negatieve en/ of positieve effecten verwachten leerkrachten van het mediagebruik op de onderwijsprestaties, en waarom?'



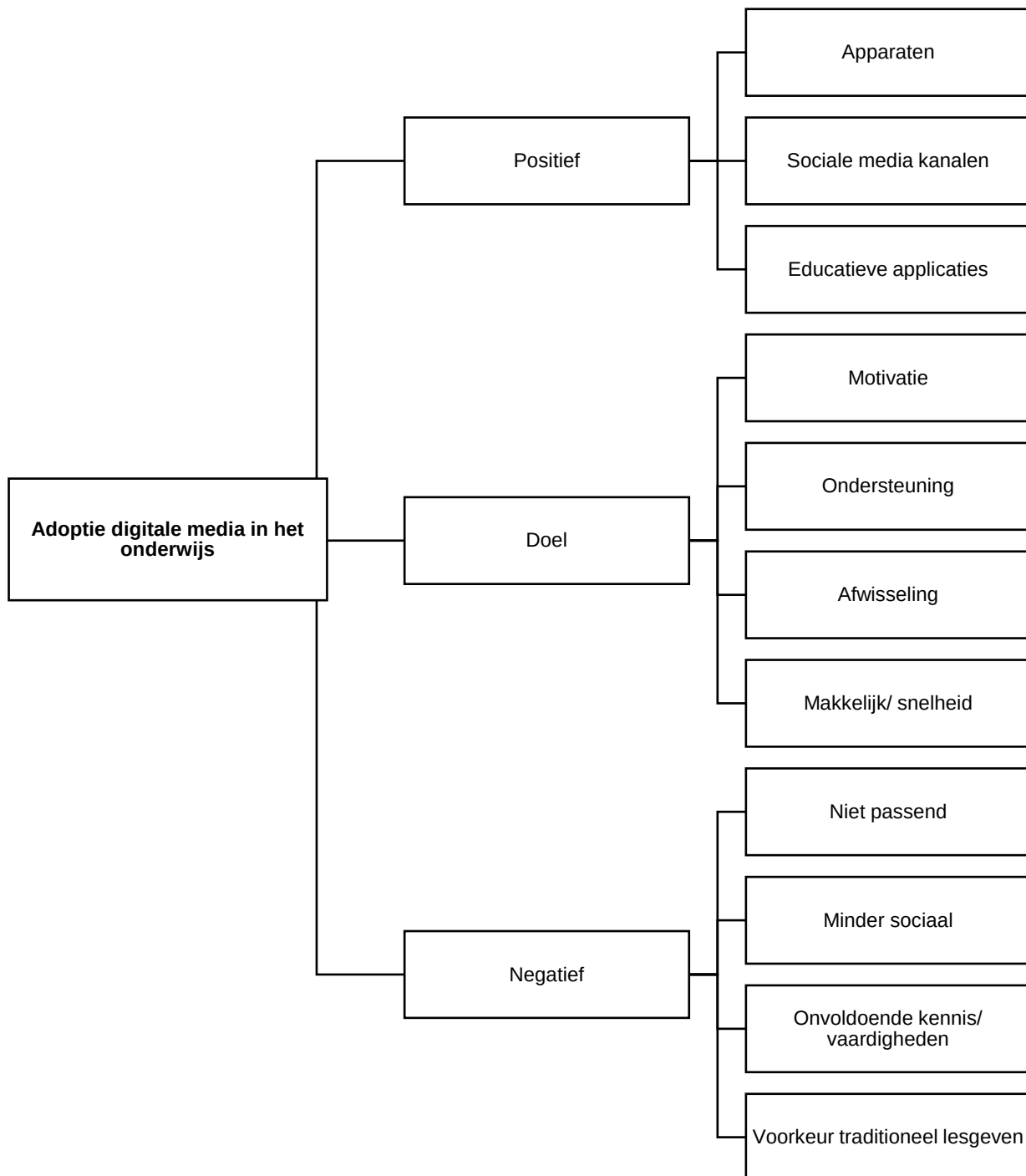
Vervolg codebomen bij de tweede deelvraag

'Welke negatieve en/ of positieve effecten verwachten leerkrachten van het mediagebruik op de onderwijsprestaties, en waarom?'



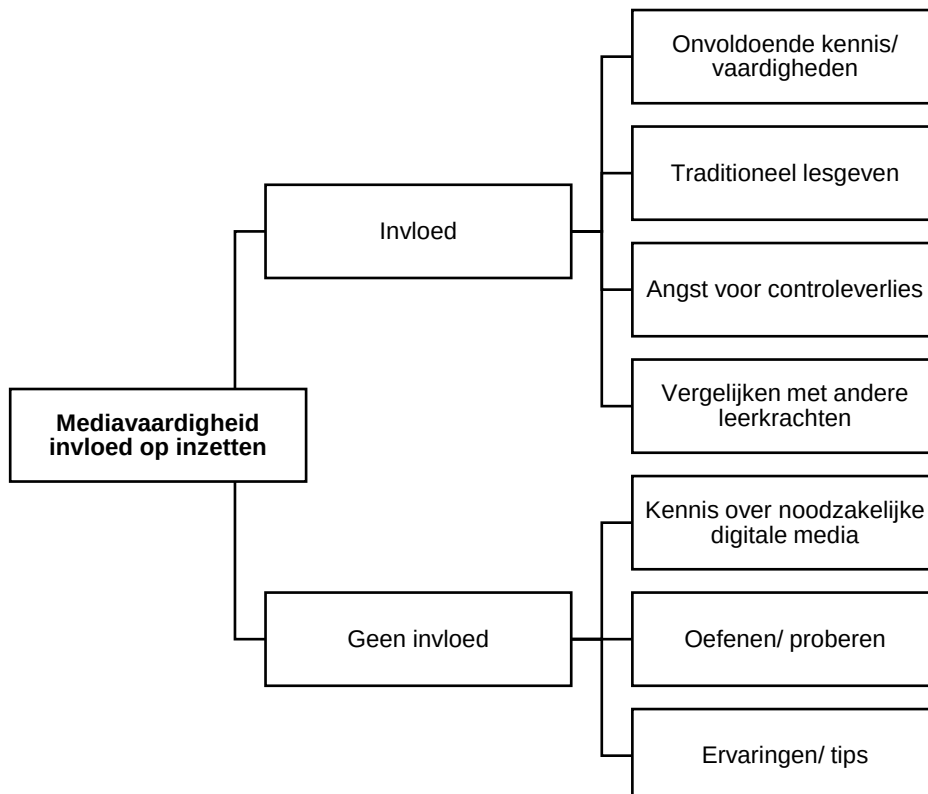
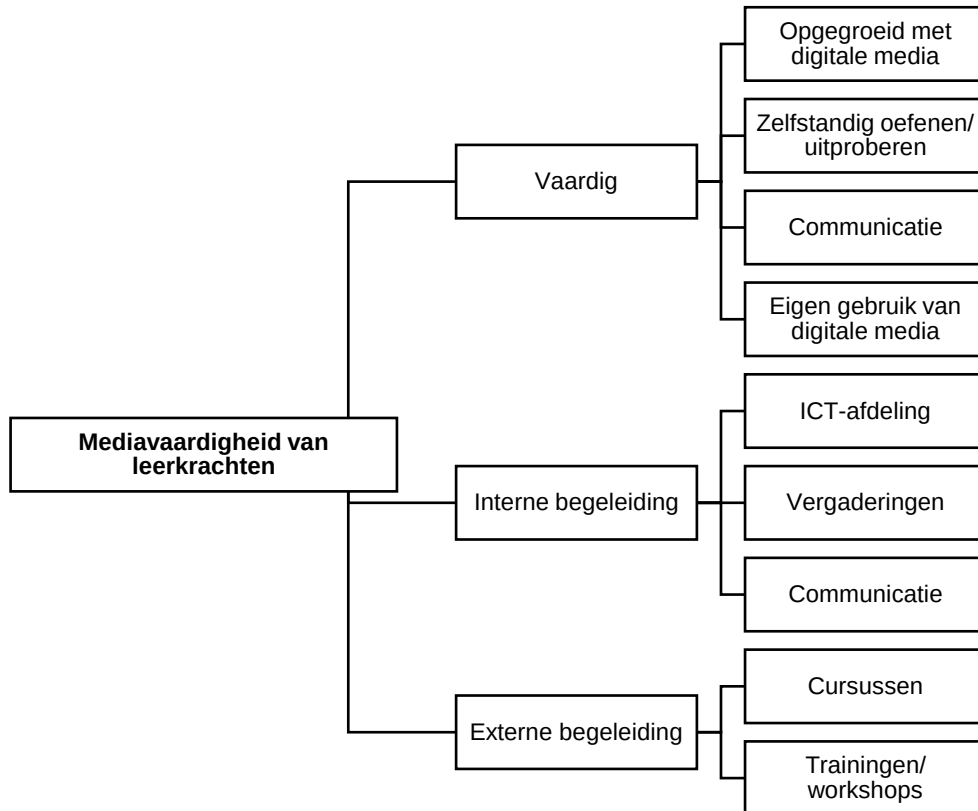
Codeboom bij de derde deelvraag

'Worden digitale media door leerkrachten zelf ingezet voor hun eigen onderwijs? Zo ja, hoe en met welk doel?'



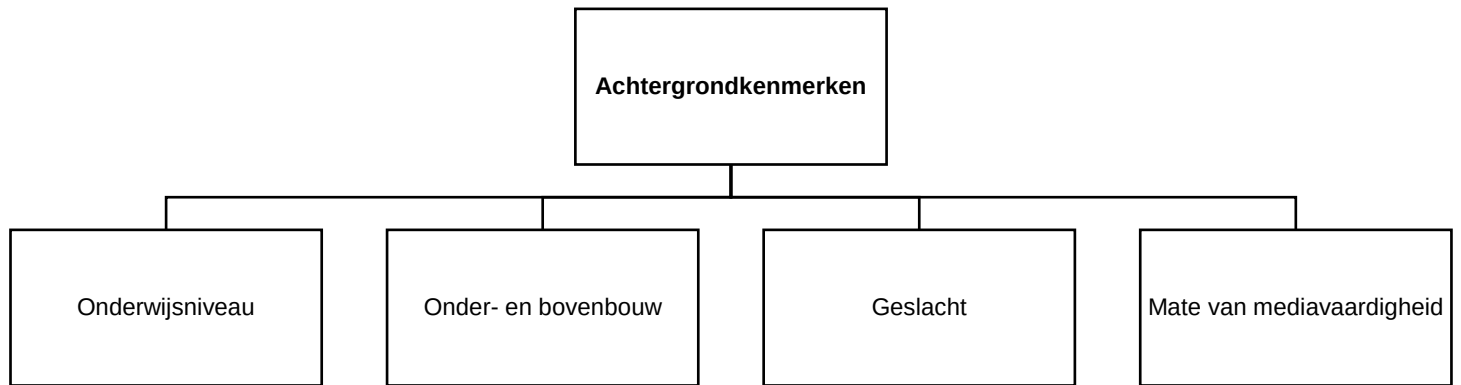
Codebomen bij de vierde deelvraag

‘Hoe mediavaardig vinden leerkrachten zichzelf en heeft deze mediavaardigheid invloed op het inzetten van digitale media in het onderwijs?’



Codeboom bij de vijfde deelvraag

'In hoeverre verschillen de percepties tussen leerkrachten op; onderwijsniveaus (vmbo en vwo), onder- en bovenbouw, geslacht en mate van mediavaardigheid?'



Appendix D – Codeboek

Codes deelvraag 1			Omschrijving	Voorbeeld quote
Mediagebruik	Apparaten	Smartphones/ mobiele telefoons	Wanneer respondenten benoemen dat jongeren gebruik maken van smartphones of mobiele telefoons.	“Ik denk dat kinderen van die leeftijd voornamelijk gebruik maken van smartphones.”
		Laptops/ iPads/ tablets	Wanneer respondenten benoemen dat jongeren gebruik maken van laptops, iPads of tablets.	“Dat gebruiken ze voornamelijk op hun smartphone, maar ik denk ook op hun iPad of tablet.”
		Gameconsoles	Wanneer respondenten benoemen dat jongeren gebruik maken van gameconsoles, voornamelijk PlayStation.	“En ik mag de Playstation ook niet vergeten. Of andere gameconsoles.”
	Applicaties	Sociale media kanalen	Wanneer respondenten benoemen dat jongeren gebruik maken van sociale media kanalen, voornamelijk WhatsApp, Instagram, Snapchat en TikTok.	“Ik denk dat ze vooral veel gebruik maken van sociale media en dan met name Instagram, Snapchat en tegenwoordig ook TikTok.”

		Netflix/ Videoland	Wanneer respondenten benoemen dat jongeren films en series kijken via Netflix of Videoland.	“Ook kijken ze vaak films en serieus op apps zoals Netflix en Videoland.”
		Spotify	Wanneer respondenten benoemen dat jongeren muziek luisteren of downloaden via Spotify.	“Tegenwoordig hebben ze overal een abonnement op. Ook bijvoorbeeld op Spotify om muziek te luisteren en te downloaden.”
	Schermtijd	Aantal uren	Wanneer respondenten het gemiddeld aantal uren benoemen dat jongeren gebruik maken van digitale media.	“Ik denk dat de gemiddelde schermtijd van mijn leerlingen wel rond de 10 uur per dag is.”
		Te veel	Wanneer respondenten benoemen dat jongeren gemiddeld te veel gebruik maken van digitale media.	“Ik vind vooral dat ze te veel gebruik maken van digitale media.”
	Motivatie	Sociaal contact/ vermaak	Wanneer respondenten benoemen dat jongeren gebruik maken van digitale media om sociaal contact te onderhouden/ om zichzelf te vermaken. Deze twee zijn samengenomen, omdat het vaak samen werd benoemd.	“Ik denk dat die apps zo populair zijn door sociaal contact.”

		Ontwikkeling	Wanneer respondenten benoemen dat jongeren gebruik maken van digitale media om zichzelf/ een eigen identiteit te ontwikkelen.	“Dat komt denk ik omdat die kinderen nog niet volledig een eigen identiteit hebben ontwikkeld.”
		Rolmodellen	Wanneer respondenten benoemen dat jongeren gebruik maken van digitale media om rolmodellen / BN'ers / influencers te volgen.	“Zij zien daar voorbeeldfiguren en die gaan ze kopiëren.”
Codes deelvraag 2			Omschrijving	Voorbeeld quote
Kansen van digitale media	Ontwikkeling	Emoties reguleren	Wanneer respondenten benoemen dat jongeren door digitale media hun emoties beter kunnen regelen, zoals het inleven in anderen.	“Ook denk ik dat ze beter om kunnen gaan met hun emoties en gevoelens. Misschien durven ze die nu ook wat sneller met andere mensen te delen.”
		Zelfstandigheid	Wanneer respondenten benoemen dat jongeren door digitale media zelfstandiger worden, zoals door zelf op te zoek te gaan naar oplossingen.	“Ik merk ook dat de huidige generatie leerlingen veel zelfstandiger is geworden.”
		Identiteit	Wanneer respondenten benoemen dat jongeren door digitale media hun eigen identiteit kunnen ontwikkelen.	“Ze ontwikkelen een eigen persoonlijkheid tijdens die creatieve processen. Het ontwikkelen van een eigen

				smaak en mening hoort daar ook bij.”
		Sociaal contact	Wanneer respondenten benoemen dat digitale media de socialisatie van jongeren bevorderen.	“Ook zit er tegenwoordig zo’n groot sociaal aspect aan digitale media. Kinderen kunnen continu met elkaar in contact blijven en daarnaast zorgt het voor een bepaald vermaak.”
	Onderwijsprestaties	Digitale vaardigheden	Wanneer respondenten benoemen dat digitale media ervoor zorgen dat de digitale vaardigheden van jongeren toenemen.	“En verder vind ik ook wel dat de digitale vaardigheden zijn toegenomen.”
		Algemene kennis	Wanneer respondenten benoemen dat digitale media ervoor zorgen dat de hoeveelheid algemene kennis van jongeren toenemen, door bijvoorbeeld meer in contact te komen met nieuws.	“Ze kunnen hun taalvaardigheden beter ontwikkelen en leerlingen hebben ook veel meer algemene kennis.”
		Samenwerken	Wanneer respondenten benoemen dat digitale media ervoor zorgen dat jongeren beter met elkaar kunnen samenwerken, door bijvoorbeeld de	“Ze leren samen spelen, wat dan weer de samenwerkingen op school kan bevorderen.”

			laagdrempeligheid en tijdens het gamen.	
		Creativiteit	Wanneer respondenten benoemen dat digitale media ervoor zorgen dat jongeren creatiever zijn, voornamelijk in het maken van school- en huiswerk.	“Ik merk dat de leerlingen een stuk creatiever zijn geworden sinds ze gebruik maken van digitale media.”
Risico's van digitale media	Ontwikkeling	Sociale problemen	Wanneer respondenten benoemen dat digitale media leiden tot sociale problemen onder jongeren, zoals angst om 'face-to-face' te communiceren.	“En tijdens tussentijdse gesprekken, dat gaat dan over hun voortgang, kunnen ze geen oogcontact meer maken en kijken ze continu weg en om hun heen.”
		Psychische problemen	Wanneer respondenten benoemen dat digitale media leiden tot psychische problemen onder jongeren, zoals een mediaverslaving.	“Elke vrije minuut duiken ze achter dat schermje om iets 'leuks' te doen. Dan moet je je ook echt zorgen gaan maken over verslavingen vind ik.”
		Fysieke problemen	Wanneer respondenten benoemen dat digitale media leiden tot fysieke problemen onder jongeren, zoals obesitas.	“Ze zitten veel achter de schermen en komen hierdoor minder buiten, en bewegen dus minder.”

	Onderwijsprestaties	Concentratieproblemen	Wanneer respondenten benoemen dat digitale media leiden tot concentratieproblemen onder jongeren.	“Ik merk dat ze door hun smartphone heel erg snel zijn afgeleid en ze hebben echt wel last van concentratieproblemen.”
		Taalvaardigheid	Wanneer respondenten benoemen dat digitale media leiden tot een afname in taalvaardigheid.	“Ze hebben heel veel sociale contacten, maar dat is alleen op digitale media. Ik vind de taalvaardigheden ook juist achteruit gegaan. Via digitale media communiceren leerlingen veel met afkortingen of straaltaal.”
		Rusteloosheid	Wanneer respondenten benoemen dat digitale media leiden tot rusteloosheid.	“Ik denk dat ze ook heel onrustig worden van dat vele mediagebruik. Het geeft je geen rust in je hoofd.”
		Desinteresse	Wanneer respondenten benoemen dat digitale media leiden tot een afname in interesse of oplettendheid.	“De negatieve effecten die ik ervaar, zijn voornamelijk concentratieverlies en

				interesse in andere zaken. Je merkt gewoon dat deze interesse afneemt.”
Mediavaardigheid van jongeren	Privacy	Open accounts	Wanneer respondenten benoemen dat jongeren niet beschikken over een privé-account bij het gebruik van digitale media.	“Tegenwoordig is het ook hip om geen slotje op je accounts op sociale media te hebben, bijvoorbeeld op Instagram.”
		Alles online	Wanneer respondenten benoemen dat jongeren al hun gegevens/ gevoelens vrijgeven via digitale media.	“Leerlingen zetten hun hele leven online. Wat ze eten, met wie ze zijn en waar ze zijn. Maar ik weet ook dat veel leerlingen adresgegevens vrijgeven. In welke stad ze wonen, hun geboortjaar en bij sommige gevallen ook hun e-mailadres of telefoonnummer.”
	Niet kritisch	Risico's/ nadelige gevolgen	Wanneer respondenten benoemen dat jongeren zich niet bewust zijn van de risico's en de nadelige gevolgen van digitale media.	“Daarnaast zijn leerlingen ook niet bewust van de gevaren van media.”

		Geen prioriteiten	Wanneer respondenten benoemen dat jongeren geen prioriteiten kunnen stellen en dat het gebruik van digitale media voor alles gaat.	“Jonge kinderen kunnen op die leeftijd gewoon nog geen prioriteiten stellen.”
		Mediagebruik voor privé en school lopen door elkaar	Wanneer respondenten benoemen dat jongeren hun mediagebruik niet kunnen reguleren, waardoor het mediagebruik voor privé en voor school- en huiswerk door elkaar loopt.	“Mediagebruik voor school en privé lopen in grote mate door elkaar. Helaas wel.”
		Afleiding	Wanneer respondenten benoemen dat jongeren afgeleid worden door digitale media wanneer zij bezig zijn met belangrijkere zaken.	“Buitenom het feit dat digitale media zorgen voor afleiding en concentratieverlies.”
		Fake news	Wanneer respondenten benoemen dat jongeren niet kritisch kunnen kijken naar bronnen op digitale media.	“Anderzijds is op digitale media ook veel fake news en onzin te vinden.”
	Knoppenvaardig	Smartphone/ tablets	Wanneer respondenten benoemen dat jongeren handig overweg kunnen met hun smartphone of tablet.	“Ze weten meer hoe dingen werken, zoals het maken van filmpjes op smartphones. Dat gaat dan ook om ICT-vaardigheden.”

		Leervermogen	Wanneer respondenten benoemen dat jongeren vaardig zijn met digitale media, omdat ze nog jong zijn en daarom snel nieuwe dingen kunnen leren.	“Dit komt grotendeels omdat ze er de hele dag ‘mee bezig zijn’ en gewoon een leeftijd hebben waarin ze snel dingen oppakken. Je hoeft ze bij wijze van spreken maar één keer iets uit te leggen, en ze weten het gelijk voor de volgende keren.”
		Digitale kloof met leerkrachten	Wanneer respondenten benoemen dat jongeren vaak beter overweg kunnen met digitale media dan leerkrachten zelf.	“Ideaal als ik er zelf niet uit kom. Ze leren snel, omdat ze zo jong zijn. Ze gaan vaak handiger om met digital media dan ikzelf.”
Codes deelvraag 3			Omschrijving	Voorbeeld quote
Adoptie digitale media in het onderwijs	Positief	Apparaten	Wanneer respondenten benoemen dat zij digitale media apparaten inzetten in hun eigen onderwijs, zoals smartphones en tablets.	“Om deel te nemen aan die quizen moeten leerlingen hun smartphone gebruiken.”
		Sociale media kanalen	Wanneer respondenten benoemen dat zij sociale media kanalen inzetten in hun	“Ik gebruik filmpjes op YouTube om aan de

			eigen onderwijs, zoals YouTube en WhatsApp.	Engelse uitspraak van leerlingen te werken.”
		Educatieve applicaties	Wanneer respondenten benoemen dat zij educatieve applicaties inzetten in hun eigen onderwijs, zoals Kahoot.	“Om de spelling van Engelse woorden te oefenen gebruik ik wel eens Kahoot.”
	Doel	Motivatie	Wanneer respondenten benoemen dat zij digitale media inzetten in hun eigen onderwijs jongeren te motiveren.	“Ik kan dus wel zeggen dat de doelstellingen, zoals motiveren, wel worden behaald door middel van digitale media. Daarom ga ik er ook mee door.”
		Ondersteuning	Wanneer respondenten benoemen dat zij digitale media inzetten in hun eigen onderwijs om het onderwijsproces van jongeren te ondersteunen en bevorderen.	“Soms laat ik leerlingen filmpjes kijken ter ondersteuning van de uitleg of als voorbereiding op een nieuw thema.”
		Afwisseling	Wanneer respondenten benoemen dat zij digitale media inzetten in hun eigen onderwijs om af te wisselen met traditionele lesmethodes.	“Dat gebruik is dan als een formatieve toetsing, om in de les wat af te wisselen.”
		Makkelijk/ snelheid	Wanneer respondenten benoemen dat zij digitale media inzetten in hun eigen	“Ze kunnen alles veel makkelijker en sneller

			onderwijs om school-, huiswerk en leerstof makkelijker en sneller te maken.	opzoeken, wat het leerproces enorm kan bevorderen.”
	Negatief	Niet passend	Wanneer respondenten benoemen dat zij digitale media niet inzetten in hun eigen onderwijs, omdat het niet passend is voor het vak dat zij geven.	“Het is niet altijd passend. Bij vakken als Engels, Duits en Frans vind ik digitale media meer passend.”
		Minder sociaal	Wanneer respondenten benoemen dat zij digitale media niet inzetten in hun eigen onderwijs, omdat het de socialisatie tussen leerkrachten en jongeren belemmerd.	“Daardoor worden ze veel minder sociaal met mensen die ze normaal spreken.”
		Onvoldoende kennis/vaardigheden	Wanneer respondenten benoemen dat zij digitale media niet inzetten in hun eigen onderwijs, omdat zij niet over voldoende kennis en vaardigheden beschikken.	“Maar dat is lastig, want veel leerkrachten hebben niet genoeg kennis over digitale media.”
		Voorkeur traditioneel lesgeven	Wanneer respondenten benoemen dat zij digitale media niet inzetten in hun eigen onderwijs, omdat zij liever gebruik maken van de traditionele lesmethodes.	“Dit heeft natuurlijk ook deels met corona te maken en de tijd waarin we leven, maar ‘de oude manier van lesgeven’ is

				nog altijd de beste manier, vind ik.”
Codes deelvraag 4			Omschrijving	Voorbeeld quote
Mediavaardigheid van leerkrachten	Vaardig	Opgegroeid met digitale media	Wanneer respondenten zichzelf mediavaardig noemen, omdat ze opgegroeid zijn met digitale media.	“Ik ben ook deels met media opgegroeid, dus dat wereldje is voor mij geen onbekend terrein.”
		Zelfstandig oefenen/ uitproberen	Wanneer respondenten zichzelf mediavaardig noemen, omdat ze zelfstandiger oefenen / digitale media uitproberen.	“Toen heb ik van tevoren even op het internet gekeken hoe het werkte. En voordat de eerste les via Teams begon, heb ik eerst getest of alles werkte. Dat gaat nu allemaal prima.”
		Communicatie	Wanneer respondenten zichzelf mediavaardig noemen, omdat ze veel communiceren met anderen, zoals collega's, over de werking van digitale media.	“Gelukkig heb ik genoeg ook jongere collega's die er net wat meer verstand van hebben en mij kunnen helpen als ik problemen heb.”

		Eigen gebruik van digitale media	Wanneer respondenten zichzelf mediavaardig noemen, omdat ze zelf in hun vrije tijd veel gebruik maken van digitale media.	“Die media gebruik ik zelf ook in mijn vrije tijd, dus ik wist al hoe dat werkte.”
	Interne begeleiding	ICT-afdeling	Wanneer respondenten benoemen dat ze niet mediavaardig zijn en dat ze meer begeleiding willen van de ICT-afdeling.	“Wat begeleiding betreft zou ik meer begeleiding willen van de ICT-afdeling op onze school.”
		Vergaderingen	Wanneer respondenten benoemen dat ze niet mediavaardig zijn en dat ze meer vergaderingen willen over digitale media.	“Dat kunnen we dan doen door bijvoorbeeld extra vergaderingen in te plannen die echt specifiek over het mediagebruik van leerlingen gaan.”
		Communicatie	Wanneer respondenten benoemen dat ze niet mediavaardig zijn en dat ze meer willen communiceren met anderen, zoals collega's, over digitale media.	“Meer overleg tussen leraren is dan ook nodig.”
	Externe begeleiding	Cursussen	Wanneer respondenten benoemen dat ze niet mediavaardig zijn en behoefte hebben aan media cursussen.	“Ik zou heel graag mediacursussen willen volgen in de toekomst. Die kunnen ervoor zorgen dat

				ik zelf ook handiger wordt met media en dat ik gewoon beter weet wat kinderen allemaal doen op digitale media.”
		Trainingen/ workshops	Wanneer respondenten benoemen dat ze niet mediavaardig zijn en behoefte hebben aan media trainingen of workshops.	“Daarnaast hoop ik dat ik in de toekomst nog veel workshops en trainingen mag volgen.”
Mediavaardigheid invloed op inzetten	Invloed	Onvoldoende kennis/ vaardigheden	Wanneer respondenten benoemen dat ze onvoldoende kennis of vaardigheden hebben om digitale media in te zetten voor hun eigen onderwijs.	“Digitale media waar ik geen kennis over heb zal ik minder snel inzetten in mijn eigen onderwijs.”
		Traditioneel lesgeven	Wanneer respondenten benoemen dat ze niet mediavaardig genoeg zijn en daarom de voorkeur geven aan lesgeven op de traditionele manier.	“Je bent ten slotte gewend aan de oude manier van lesgeven.”
		Angst voor controleverlies	Wanneer respondenten benoemen dat zij digitale media niet inzetten voor hun eigen onderwijs, omdat ze bang zijn om de controle over de les te verliezen.	“Nu gebruik ik het niet, omdat ik als docent controle wil houden over het leerproces van de leerlingen.”

		Vergelijken met andere leerkrachten	Wanneer respondenten benoemen dat zij digitale media niet inzetten voor hun eigen onderwijs, omdat zij in vergelijking met andere leerkrachten minder vaardig zijn met digitale media.	“Op sommige momenten zijn ze écht een stukje mediavaardiger dan ik ben.”
	Geen invloed	Kennis over noodzakelijke media	Wanneer respondenten benoemen dat de mate van hun mediavaardigheid geen invloed heeft op het inzetten van digitale media in hun eigen onderwijs, omdat ze genoeg kennis hebben over de voor het onderwijs noodzakelijke digitale media.	“De digitale media die ik gebruik in het onderwijs heb ik onder de knie.”
		Oefenen/ proberen	Wanneer respondenten benoemen dat de mate van hun mediavaardigheid geen invloed heeft op het inzetten van digitale media in hun eigen onderwijs, omdat ze eerst oefenen/ proberen met digitale media voordat ze het toepassen.	“Die moet ik van tevoren uitzoeken zodat ik in de les precies aan de leerlingen kan vertellen hoe het werkt.”
		Ervaringen/ tips	Wanneer respondenten benoemen dat de mate van hun mediavaardigheid geen invloed heeft op het inzetten van digitale media in hun eigen onderwijs,	“Gelukkig heb ik genoeg ook jongere collega’s die er net wat meer verstand van hebben en mij kunnen

			omdat ze ervaringen of tips ontvangen van anderen, zoals collega's, over wat wel en niet werkt.	helpen als ik problemen heb."
Codes deelvraag 5			Omschrijving	Voorbeeld quote
Achtergrondkenmerken	Onderwijsniveau		Wanneer respondenten benoemen dat het niveau waarop zij lesgeven invloed heeft hun percepties.	"Ik geef dan op vwo-niveau les, maar ik kan me voorstellen dat leraren van het vmbo meer last hebben van het mediagebruik van leerlingen."
	Onder- en bovenbouw		Wanneer respondenten benoemen dat het leerjaar waarin zij lesgeven invloed heeft hun percepties.	"En dan ben ik nog blij dat ik lesgeef aan de oudere leerlingen in de bovenbouw, want zij hebben zichzelf al wat meer ontwikkeld."
	Geslacht		Wanneer respondenten benoemen dat het geslacht invloed heeft hun percepties.	"Ik zie daar wel veel voordelen van in, maar ik ben natuurlijk wel een mannelijke en jonge docent, dus misschien ben ik daar wat makkelijker in

			dan andere docenten hoor.”
	Mate van mediavaardigheid	Wanneer respondenten benoemen dat de mate van hun mediavaardigheid invloed heeft hun percepties.	“Ja, omdat ik minder vaardig ben met digitale media gebruik ik het ook veel minder dan andere docenten.”