

Spelender(media)wijs; het spelen van een bordspel om de mediawijsheid van leraren in het basisonderwijs te vergroten

Playful(Media)wise; playing a board game to increase media literacy of teachers in primary education

Karin Winters

9 November 2015

Master Leren en Innoveren
Stoas Wageningen | Vilentum Hogeschool



Begeleider:
Drs. L. Spreeuwenberg



Opdrachtgever:
Drs. E. van Montfort
SKBO Oss
Nieuwe Hescheweg 11, 5342 EB
Oss
edithvanmontfort@skbo.nl

Spelender(media)wijs; het spelen van een bordspel om de mediawijsheid van leraren in het basisonderwijs te vergroten

Playful(Media)wise; playing a board game to increase media literacy of teachers in primary education

Samenvatting

In dit evaluerend onderzoek is onderzocht of het spelen van een bordspel bijdraagt aan de mediawijsheid van leraren, ict-coördinatoren en directieleden werkzaam in het basisonderwijs. Leraren, ict-coördinatoren en directieleden hebben in 2014 een zelfinschatting van hun eigen mediawijsheid gemaakt. In het najaar van 2014 is het Bordspel Spelender(media)wijs door 43 deelnemers gespeeld en zijn uit deze groep acht spelers van het spel bevraagd over *hun spelervaring*, hun *veranderde mediawijsheid* en *het leren door middel van een bordspel*.

Zowel kwantitatieve als kwalitatieve data zijn verzameld en geanalyseerd. De resultaten uit het onderzoek geven aan dat het spelen van een bordspel een goede interventie is om de perceptie en de aandacht van leraren over mediawijsheid te versterken. De transfer naar het eigen onderwijs blijft achterwege. Vervolgonderzoek is nodig om objectiever de mediawijsheid te meten en op welke manier zowel leerlingen als ouders meer te betrekken bij het thema. Ook kan nog onderzocht worden hoe het thema mediawijsheid op de agenda gehouden wordt en hoe het opgenomen kan worden in het bekwaamheidsdossier van leraren en directieleden van de Stichting Katholiek Basisonderwijs Oss.

Abstract

In this evaluation study is examined whether playing a board game contributes to enhancing the media literacy of teachers, it coordinators and directors. Teachers, it coordinators and directors made a self-assessment of their own media literacy in 2014. In the autumn of 2014, the board game Playful (Media)wise was played by 43 participants from this group. Eight players of the game were asked about their gaming experience, grown media literacy and learning through a board game.

Both quantitative and qualitative data were collected and analyzed. The results of the study indicates that playing a board game is a good intervention to strengthen the perception and attention from teachers about media literacy. The transfer to their own education is omitted. Further research is needed to objectively measure the media awareness and how involve both students and parents more to the theme. It is also usefull to examine how the theme media literacy can be kept theme on the agenda and how it is included in the dossier proficiency of teachers and directors of the Stichting Katholiek Basisonderwijs Oss.

Inleiding

Een van de eisen die aan de burgers van morgen en aan hun opleiding nu gesteld wordt, is het mediawijs zijn. Toekomstgericht onderwijs maakt leerlingen digitaal vaardig en 'mediawijs'. Dat is nodig, want ze leven in een wereld waarin nieuwe technologieën en digitale informatie van grote invloed zijn op het persoonlijke en werkende leven van iedereen" (Onderwijs2032, 2015 p.4).

Het bestuur van de Stichting Katholiek Basisonderwijs Oss (SKBO) stelt eisen aan de ict bekwaamheid van leraren. Mediawijsheid maakt hiervan onderdeel uit. In het kader hiervan vindt het bestuur van SKBO dat er extra aandacht besteed dient te worden aan de professionalisering van de leraren met betrekking tot hun mediawijsheid. Practice what you preach zou het uitgangspunt moeten zijn, want hoe kunnen leraren leerlingen begeleiden in het digitaal vaardig en mediawijs worden als daar door de leraar zelf onvoldoende aandacht voor is in zijn eigen professionalisering. Om zichzelf te professionaliseren is er scholingsmateriaal nodig.

Om leerlingen mediawijzer te maken is er voor het primair onderwijs veel (les)materiaal beschikbaar. Een aantal lesmethodes is in opdracht van stichting Kennisnet met elkaar vergeleken (Walraven, Paas, & Schouwenaars, 2013). Alle lesmethodes zijn ontwikkeld voor leerlingen. Meestal is er voor leraren slechts een docentenhandleiding beschikbaar, maar geen scholingsmateriaal om zichzelf te scholen. De Stichting Mijn Kind Online (www.mijnkindonline.nl) – sinds een jaar onderdeel van de stichting Kennisnet – richt zich met name op ouders en leraren om kinderen te beschermen tegen de gevaren van internet; datzelfde zien we bij Mediawijzer.net.

Bij Kennisnet.nl is een verzameling van themasites, lesmateriaal en video's over mediawijsheid te vinden, maar ook daar ligt de nadruk op materiaal voor leerlingen en studenten. Bij de ontwikkeling van lesmateriaal wordt ervan uitgegaan dat de leraar in staat is de leerlingen te begeleiden en dat hij voldoende kennis heeft om met enkel de handleiding uit de voeten te kunnen. Een groot deel van de leraren in het basisonderwijs is niet opgegroeid in de gedigitaliseerde wereld en ontwikkeling van mediawijsheid maakte niet of nauwelijks onderdeel uit van de opleiding tot leraar.

Voor kinderen van de huidige basisschoolgeneratie is het gebruik van internettechnologie bijna net zo vanzelfsprekend als water uit de kraan. Deze generatie kinderen wordt ook wel schermgaande jeugd genoemd (Valkenburg, 2014). Leraren van deze huidige basisschoolgeneratie hebben echter het gebruik van internet (en computers) moeten aanleren alsof zij een nieuwe taal leerden. Reeds in 2008 constateerde de Onderwijsraad dat er nog geen sprake was van een constante en reguliere inzet van ict en sociale media in het onderwijs. Zij stelde dat er een steeds grotere kloof ontstaat tussen de mogelijkheden van ict en de daadwerkelijke benutting daarvan door leraren. "In een snel veranderende samenleving veranderen ook de eisen aan het onderwijs. Toenemende individualisering, automatisering, innovatie en internationalisering stellen hoge eisen aan de burgers van morgen, en aan hun opleiding nu." (Onderwijsraad, 2008 p.57). Uit een recent onderzoek dat Now It's Our Time in 2012 uitvoerde, blijkt echter dat leerlingen vragen om meer begeleiding door leraren en meer mediawijsheidslessen (Now it's Our Time, 2013, p. 13).

Uit een oudere overzichtsstudie door Hobbs (2004) blijkt dat veel leraren zelf onvoldoende bedreven zijn in het gebruik van media om hieraan bij hun leerlingen goed aandacht te kunnen besteden. Iets actueler is het onderzoek van het iXperium van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN), uitgevoerd in 2014. De onderzoekers hebben voor de leerlijn 'Leren en lesgeven met ict' in de bachelorfase, een onderzoek uitgevoerd onder alle opleiders en studenten van de lerarenopleiding basisonderwijs (Uerz, Kral, & Ries de, 2014). Uit het onderzoek blijkt dat de opleiders van de pabo veel vaker negatief oordelen over de eigen mediawijsheid dan de studenten over zichzelf. "Op alle bevraagde dimensies is het percentage opleiders dat aangeeft hooguit basaal vaardig te zijn veel groter dan bij de studenten." (Uerz, Kral, & Ries de, 2014, p. 22). Leraren zijn vaak slechts basaal ict-bekwaam (Kirschner, 2013).

Door de publicatie van het advies onderwijs2032 wordt de urgentie om als leraar mediawijs te zijn vergroot. "Digitale vaardigheden horen thuis in de vaste kern van het onderwijs. Het gaat daarbij om mediawijsheid en het vinden, verwerken en creëren van digitale informatie (tekst en beeld), maar ook om het kunnen toepassen van technologieën om antwoorden op vragen te krijgen (zogenoemde computational thinking)" (Onderwijs2032, 2015 p.7). Om dat toekomstgerichte onderwijs mogelijk te maken moet er tijd en faciliteiten zijn voor de professionalisering van leraren. "Een visie die de nieuwsgierigheid en de leergierigheid van leerlingen nadrukkelijk als vertrekpunt van het onderwijs neemt, vraagt om leergierige leraren en scholen die lerende organisaties zijn" (Onderwijs2032, 2015 p.10).

SKBO is zo'n lerende organisatie. Er gaan 4200 kinderen naar 13 scholen (waaronder twee Daltonscholen, één Montessorischool en één school met een eigen ontwikkeld concept). SKBO telt ruim 400 medewerkers. SKBO heeft recent haar stevige ambities geactualiseerd in de zogenoemde LeidRaad SKBO 2016 – 2020 met als missie: "Wij staan voor goed onderwijs. Het kind is onze LeidRaad. Verbonden met de wereld, maken we ruimte en zien elkaar. Samen eigenaar van ontwikkeling; wij zijn SKBO". De voornoemde draagvlakken van de LeidRaad zijn uitgewerkt in consequenties voor 'onderwijs & kwaliteit' en 'mens & middelen' (<http://www.leidRaadSKBO.nl>).

Bij SKBO vormt de kwaliteit van het primaire proces het uitgangspunt van al het handelen en organiseren binnen de scholen. Dat betekent onder andere dat de kwaliteit van de leraar, zijn voortdurende professionele ontwikkeling en de kwaliteitseisen aan inhoud en vormgeving van het onderwijs – waarvoor die leraar verantwoordelijk is – de agenda bepaalt. Dit vormt tevens de basis onder het voorliggende onderzoek. Waar internettechnologie, educatieve software en het mediawijs online handelen onontbeerlijk is voor goed onderwijs – het leren van leerlingen – stelt dat eisen aan de ict-bekwaamheid van leraren. Mediawijsheid maakt onderdeel uit van deze ict-bekwaamheid.

Binnen SKBO wordt geïnvesteerd in het positioneren van de professional en zijn expertise. Zo zijn er naast netwerk van ict-coördinatoren, ook samenwerkende en samenlerende verbanden tussen taal- en reken coördinatoren, gedragsdeskundigen, vertrouwenspersonen. Zij bepalen hun eigen agenda in de ontwikkeling van hun discipline en zijn gezamenlijk verantwoordelijk in het leren van en met elkaar, de kwaliteitsnormen die ze ontwikkelen voor hun school en de stichting. De afgelopen twee jaar is er binnen SKBO extra aandacht besteed aan ict-bekwaamheid (didactisch toepassen van ict en vergroten van mediawijsheid). De ict-coördinatoren hebben daarin een voortrekkersrol en er zijn voor hen ook het afgelopen schooljaar inhoudelijke bijeenkomsten georganiseerd tijdens de jaarlijks vooraf geplande bijeenkomsten. De keuze voor het thema mediawijsheid gebeurde niet in de laatste plaats door het groeiend aantal incidenten binnen diverse scholen in het niet mediawijs handelen

van leraren, bijvoorbeeld het per ongeluk publiceren van adressen en telefoonnummers van leden van de medezeggenschapsraad en het ongewenst (zonder toestemming van de ouders) plaatsen van foto's op Twitter, op zowel persoonlijke titel van leraren als ook het schoolaccount dat door leraren of directieleden beheerd wordt. Dat maakte dat de professionalisering mediawijsheid van leraren uitgebreid werd naar de directies, want ook zij zijn niet vanzelfsprekend opgegroeid met ict en het gebruik van internet.

Door het ontbreken van op leraren gerichte professionaliseringsmogelijkheden rond mediawijsheid is er door het bestuur van SKBO een opdracht gegeven om deze te ontwikkelen en om te onderzoeken of een spel hiervoor een goede werkvorm zou zijn. De keuze voor een spelvorm om de ontwikkeling van mediawijsheid van leraren te stimuleren, is gemaakt omdat juist in de interactie met elkaar leren mogelijk wordt gemaakt (Jonassen, 1999). Het meer informele leren dat binnen het spelen van een spel 'georganiseerd' wordt lijkt tevens stimulerend binnen de toch al zo georganiseerde onderwijsontwikkeling en professionaliseringsactiviteiten. Het samen uitwisselen van ervaringen gedurende het spelen van een spel, de sociale interactie bij onderdelen daarvan, kan leraren helpen op een andere manier naar mediawijsheid te kijken. Daarnaast biedt het zelf spelen van zo'n spel dé mogelijkheid een didactische werkvorm voor de leerlingen uit te proberen en mede vorm te geven. Zelf als leraar handelen conform de kwaliteitseisen die je ook aan het primaire proces stelt waarvoor je verantwoordelijk bent, vormt hierbij de kern.

Omdat er weinig of geen materiaal voorhanden is om de leraren van SKBO in hun professionaliseringsactiviteiten rond mediawijsheid te ondersteunen is het bordspel Spelender(media)wijs ontwikkeld. Het doel van het onderzoek is te onderzoeken of een bordspel een goede werkvorm is om leraren, maar ook directieleden bewuster te maken van hun mediawijsheid, of het ontbreken van mediawijsheid.

Theoretisch kader

"Mediawijsheid is het geheel van kennis, vaardigheden en mentaliteit waarmee burgers zich bewust, kritisch en actief kunnen bewegen in een complexe, veranderlijke en fundamenteel gemedialiseerde wereld." (Definitie van de Raad voor Cultuur, 2005). De term mediawijsheid is vergelijkbaar met de Engelse term 'media literacy' of 'the ability to access, analyze, evaluate and communicate messages in a wide variety of forms' (Aufderheide & Firestone, 1993). De Unesco legt in de definitie van mediawijsheid de relatie naar artikel 19 van de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens (UVRM): "Een ieder heeft recht op vrijheid van mening en meningsuiting. Dit recht omvat de vrijheid om zonder inmenging een mening te koesteren en om door alle middelen en ongeacht grenzen inlichtingen en denkbeelden op te sporen, te ontvangen en door te geven". Mediawijze burgers bezitten de competenties om optimaal gebruik te maken van dit fundamentele recht (Unesco, 2008).

Bij de definitie van mediawijsheid vormen vooral de verschillende benamingen en begrippen een valkuil. Op dit moment wordt de term mediawijsheid vaak in één adem genoemd met 21^e eeuwse vaardigheden, digitale geletterdheid, informatievaardigheden, computational thinking, advanced skills. Voor dit onderzoek is gekozen voor de term mediawijsheid en in de Engelstalige context media literacy, omdat deze het meest met elkaar overeenkomen als het om vastgestelde definities gaat.

In een wat laagdrempeliger beschrijving houdt mediawijsheid in dat burgers in staat zijn om oude (televisie, radio, pers) en nieuwe media (internettoepassingen, sms) te gebruiken en dat zij een gezonde maar positief kritische mentaliteit hebben ten opzichte van deze media. Hierbij zouden zij zich bewust moeten zijn van de mogelijkheden en van de context van informatie (Mediawijzer.net, 2015). Wanneer mediawijsheid vertaald wordt naar een onderwijscontext is dit te zien als 'het actief en positief kritisch omgaan met media', bijvoorbeeld het zoeken van informatie op internet voor het maken van een werkstuk, aandacht besteden aan de rol van reclame in de samenleving en het gebruik (en de risico's daarvan) van sociale media zoals bijvoorbeeld Facebook, Twitter en YouTube.

Smeets en Wester onderzochten in 2009 en 2010 de aandacht die er in het basis- en voortgezet onderwijs is voor mediawijsheid. Hierbij werden de opvattingen die leraren hadden over de mediawijsheid van hun leerlingen verkend. Ook werd gekeken naar de aandacht die besteed wordt aan mediawijsheid op school. Een van de uitkomsten uit het onderzoek was dat de meeste aandacht wordt besteed aan het zoeken en beoordelen van informatie. Ook is er tijd voor de risico's van internet en het creatief gebruik van media. Uit dit onderzoek blijkt dat 24 procent van de leraren uit het primair onderwijs vindt dat eerst het lerarenteam mediawijs moet worden, voordat ze de leerlingen hierin kunnen instrueren; er is meer kennis over mediawijsheid en ict nodig. Een leraar geeft bijvoorbeeld aan dat het nodig is "om de leraren te scholen en te leren wat de risico's zijn. Leraren kennen veel nieuwe media niet goed genoeg om erover mee te praten in de klas". Een andere leraar doet de suggestie voor een "betere training van de leerkrachten, het is nog steeds een beetje hobbyisme van bepaalde leerkrachten of je goed met de computer kan omgaan" (Smeets, M., Wester, E., 2010, p 38).

In zijn boek *Mediawijsheid in de klas* geeft Koning (2015) een beschrijving van mediawijze docenten. Hij stelt dat mediawijze docenten internet niet alleen gebruiken om te consumeren, participeren en produceren, maar veel verder kijken dan dat. “Mediawijze leraren hebben oog voor het grotere geheel”. Mediawijze leraren zijn in staat om samenhang tussen mediawijsheid en de verschillende contexten van henzelf maar ook die van leerlingen te zien. Deze verschillende contexten zijn: de persoonlijke, de maatschappelijke en de vak- en beroepscontext, van zowel leraren als (in dit geval mbo-) leerlingen. Mediawijze leraren kunnen mediawijsheid creatief toepassen in hun onderwijs; zij zien, creëren en benutten kansen om mediawijsheid binnen hun onderwijs in te zetten. Mediawijze leraren realiseren zich dat mediawijsheid essentieel is voor iedereen die in de 21^e eeuw succesvol wil zijn (Koning, 2015).

Scholen hebben sinds 2006 de wettelijke opdracht om aandacht te besteden aan actief burgerschap en sociale integratie (Onderwijsraad, 2006). Kijkend naar de definitie van mediawijsheid waar eerder over gesproken werd: “het bewust kritisch en actief kunnen bewegen in een complexe, veranderende en fundamenteel gemedialiseerde wereld” (Raad voor Cultuur, 2005) is dit te koppelen aan actief burgerschap. De kerndoelen van het basisonderwijs zijn daarom aangevuld met drie kerndoelen die te maken hebben met het vergroten van onder andere de mediawijsheid van leerlingen. Basisschoolleerlingen moeten in staat zijn om: zelfstandig informatie op te zoeken; informatie en meningen te ordenen, te vergelijken en te beoordelen; digitale bronnen als kennisbronnen te gebruiken. Het is echter aan de scholen zelf om te bepalen of en hoe ze aandacht besteden aan deze drie doelen.

Mediawijzer.net (2015) heeft het Mediawijsheid Competentiemodel ontwikkeld. Valcke beschrijft competenties als volgt: “Competenties verwijzen naar een samenhangend complex geheel van kennis, vaardigheden en attitudes die tot uiting komen bij en ontwikkeld worden door concreet handelen in concrete, complexe en authentieke situaties.” (Valcke, 2010, p. 451). Ontwikkelen van competenties past bij een constructivistische kijk op leren. Het constructivistisch ontwerpmodel gaat uit van de opvatting: “de lerende is geen leeg vat dat met extern aangeboden informatie moet worden gevuld” (Verloop, 2003, p. 291). Om competenties te vergroten is een leeromgeving nodig waarin lerenden uitgedaagd worden. Daarnaast is het van belang dat het leren in een concrete context plaatsvindt en de authenticiteit van die context zo hoog mogelijk is (Simons, 1999). Jonassen (1999) geeft voor het ontwerpen van een constructivistische leeromgeving een aantal kenmerken: de lerende is actief kennis aan het construeren, er wordt samengewerkt in conversatie met anderen en er wordt gereflecteerd in conversatie met anderen. Hij geeft aan dat er zeer specifieke leeromgevingen nodig zijn die dit leren ondersteunen (Jonassen, 1999). Dat leren zou kunnen plaatsvinden in een leeromgeving waarin kenmerken van een spel aanwezig zijn. Wanneer we kijken naar uitdaging, concrete contexten en de authenticiteit van de context, kan het samen spelen van een spel voldoen aan deze kenmerken. Het spelen van een bordspel dat als thema mediawijsheid heeft en waarin voor de spelers herkenbare casussen voorkomen maakt dat de leraar de situaties herkent vanuit zijn eigen beroepscontext.

Er zijn een aantal benamingen in omloop voor het spelen van een spel in een educatieve of professionaliseringscontext met daarbij evenveel verschillende activiteiten en leerdoelen. Er kan een onderscheid gemaakt worden tussen ‘play’ en ‘game’ (Homan, 2001). Bij play is er sprake van een sociale activiteit waarbij men door middel van wisselende rollen aan de slag gaat met nieuwe ideeën. De regels van het spel worden voortdurend aangepast. Onder een game wordt een spel verstaan waar juist de regels van het spel vooraf zijn afgesproken. De rollen staan vast en de acties in het spel leiden tot reacties (Homan, 2001).

Ruijters (2006) beschrijft gaming als volgt: “Gaming is een leermethode waarbij mensen deelnemen aan een gestructureerde activiteit of simulatie. De gedachte is dat mensen leren door te doen.” (Ruijters, 2006, p. 315). Het voordeel van het spelen van een spel is dat het (gezamenlijk) leren versneld kan worden. Wat op de werkplek lang kan duren, kan in een spel in kortere tijd nagebootst worden. Spelsimulaties kunnen worden ingezet als een geavanceerde leermethodiek (Kessels & Poell, 2011). Vooral de communicatie in een spelsituatie is van belang en het feit dat een spelsimulatie werkt als een spiegel, biedt de mogelijkheid tot reflectie op eigen handelen. Lerenden hebben bij het spelen van een spel behoefte aan een optimaal niveau van uitdagingen. Lerenden worden uitgedaagd door activiteiten die noch te eenvoudig, noch te moeilijk zijn om uit te voeren (Kessels & Poell, 2011).

Een van de meest eenvoudige vormen van een spel is een bordspel. De kracht van een Ganzenbordspel (het gebruikte format in dit onderzoek) zit in de flexibiliteit maar ook de standaard en dus herkenbaarheid. Het voldoet aan de definitie die Kapp geeft voor een spel: “a system in which players engage in an abstract challenge defined by rules, interactivity en feedback, that results in a quantifiable outcome, often eliciting an emotional reaction” (Kapp, 2012 p. 7).

Zowel Kapp (2012) als McGonigal (2011) beschrijven vier bepalende kenmerken die voor alle spellen gelden; een doel, regels, een terugkoppelingssysteem en vrijwillige deelname. Het doel is het resultaat waardoor spelers hun best willen doen. In het geval van dit onderzoek is het doel van het spel het vergroten van de kennis van en nadenken over mediawijsheid. Het doel zorgt ervoor dat de aandacht wordt vastgehouden en het geeft richting aan de deelname aan het spel. Hoewel misschien klein, het geeft spelers een zinvol gevoel. De regels

leggen spelers beperkingen op, maar bevorderen aan de andere kant de creativiteit en het strategisch denken om andere wegen te verkennen om het doel te bereiken. Onderhandelen over spelregels of deze gezamenlijk overtreden is ook een manier om het uiteindelijke doel te bereiken. Met een terugkoppelingssysteem wordt bedoeld dat spelers weten hoe ver ze gevorderd zijn.

Voor een Ganzenbord is dat natuurlijk heel eenvoudig, de genummerde velden laten de vordering zien. Ook in de spelregels is beschreven wanneer het spel afgelopen is en wanneer iemand de winnaar is. Dit werkt als een belofte aan spelers dat het doel haalbaar is; en dat motiveert om door te gaan. Het laatste kenmerk is vrijwillige deelname. Deelnemers moeten het spel bewust spelen en instemmen met de regels. De instemming creëert overeenstemming om samen te kunnen spelen en geeft deelnemers tegelijkertijd de vrijheid om zich terug te trekken. Het spelen wordt zo als een veilige en plezierige activiteit ervaren. Het uiterlijk, de beloningen, het idee van winnen, de puntentelling, de levels zijn geen bepalende kenmerken van een spel maar manieren om de vier kenmerken te versterken en uit te breiden. Het spelen van bordspellen is normaliter iets dat in een informele thuissituatie plaatsvindt. Maar wanneer een spel doordacht wordt omgezet en op de werkplek wordt ingezet, gebeuren er dingen die in een formele setting niet mogelijk zijn: zoals het informele gesprek, de uitwisseling van ervaringen, herkenbaarheid ("Oh, heb jij dat ook meegemaakt?"). Wanneer een spel goed wordt ingezet in de werksituatie heeft het de potentie om mensen te betrekken, te informeren, en zelfs te laten leren. Als dat het geval is, spreken we over gamification.

Van het spelen van spellen is bekend dat het de motivatie van de speler verhoogt wanneer er bij het ontwerp rekening gehouden is met verschillende uitdagende elementen (Garris, Ahlers, & Driskell, 2002). Spelen is alleen leuk als er iets te winnen is, de motivatie om te spelen wordt erdoor vergroot. Hoe meer een leersituatie voorziet in de motiverende basisbehoeften, des te groter de motivatie tot leren is. Motivatie kan zowel intrinsiek als extrinsiek zijn. Bij intrinsieke motivatie neemt een lerende deel aan een activiteit omdat hijzelf dat interessant of plezierig vindt. Bij extrinsieke motivatie neemt een lerende deel vanwege de uitkomsten van de activiteit (de punten of de beloning). Hoewel een spel vooral gezien wordt als verhoger van de intrinsieke motivatie, is de extrinsieke motivatie ook belangrijk, zeker bij een spel dat gezamenlijk gespeeld wordt. Vansteenkiste (2012) vertaalt intrinsieke motivatie als 'mogen' en extrinsieke motivatie als 'moeten'.

Het belonen van deelnemers gedurende een spel kan de intrinsieke motivatie verhogen. Voorwaarde is wel dat de deelnemers het niet zien als een controlemiddel (als jij het spel speelt krijg je daar iets voor terug). Om de motivatie te behouden zal de lerende de opdrachten moeten herkennen en zullen deze dicht bij de werkwereld van de lerende moeten staan. De Bie en de Kleijn (2001) leggen de link met de beroepspraktijk door het leren in authentieke situaties als uitgangspunt te nemen. Het spelen van een spel dat authentieke herkenbare situaties uit de dagelijkse realiteit bevat, draagt ertoe bij dat lerenden de opdrachten herkennen.

Een educatief spel is eigenlijk een gegamificeerde leersituatie, waarin gericht leerdoelen worden nagestreefd maar de inhoud van het leren (kennis, vaardigheden en houding) spelenderwijs wordt aangeboden aan de lerenden. Borys en Laskowski (2013) geven drie basisvoorwaarden om van een leerproces een game te maken: de activiteit kan geleerd worden, de acties van de speler kunnen worden gemeten en er kan tijdig feedback worden gegeven aan de gebruiker. Een game kan pas educatief genoemd worden als deze wordt gekoppeld aan een of meerdere leersituaties. De leersituatie in dit onderzoek is het vergroten van mediawijsheid bij leraren, de vraag is of een spel daarbij een bruikbaar instrument is.

Het doel van dit onderzoek is om te onderzoeken of het spelen van een bordspel kan bijdragen aan de mediawijsheid van leraren, ict-coördinatoren en directieleden in het basisonderwijs. De aanleiding van dit onderzoek, het ondersteunen van leraren bij hun bewustwordingsproces rond hun eigen mediawijsheid, aangevuld met een theoretische verkenning rondom mediawijsheid, gamification en het leren door middel van een spel, leidt tot de onderzoeksvraag: "Op welke wijze kan het samen spelen van een bordspel bijdragen aan de mediawijsheid van leraren in het primair onderwijs?"

Hierbij wordt een viertal deelvragen gesteld:

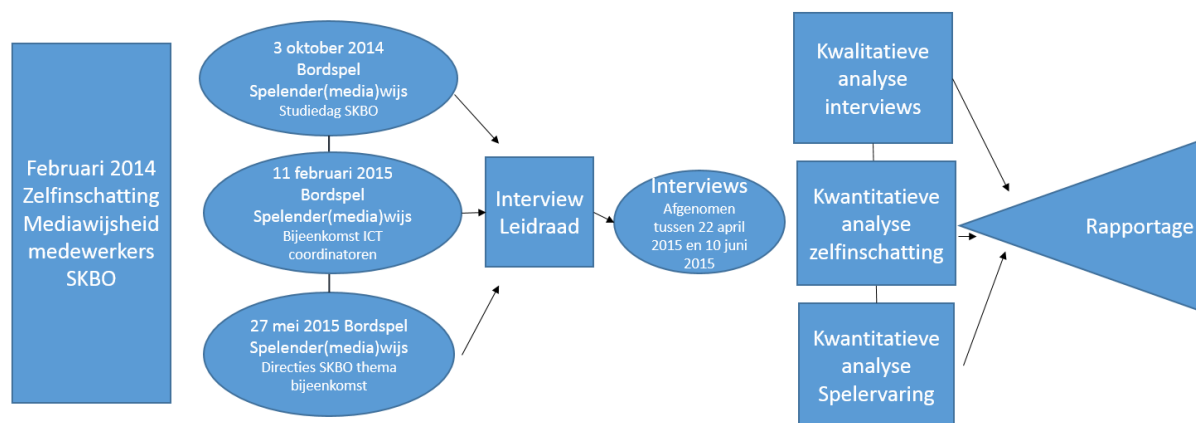
- a) Hoe schatten werknemers van SKBO voorafgaand aan het spelen van het spel hun eigen mediawijsheid in en is er een verschil in deze inschatting ten opzichte van de rol die zij hebben in de organisatie?
- b) Hoe ervaren de deelnemers het spelen van een spel als werkvorm?
- c) Wat betekent het spelen van het spel voor het bewustwordingsproces ten aanzien van mediawijsheid?
- d) Op welke wijze draagt het spelen van het spel bij aan didactische keuzes in de eigen lesgroep van de leraren?

Methode

Onderzoeksopzet

Om antwoorden te vinden op de onderzoeksvragen is gekozen voor een beschrijvend onderzoek met een evaluatief karakter (Saunders, Lewis, Thornhill, Booij, & Verckens, 2011). Hierbij is gekozen voor een gemengde methode en zijn zowel kwantitatieve als kwalitatieve data verzameld. Het onderzoeksontwerp is weergegeven in figuur 1.

Figuur 1. Onderzoeksontwerp Spelender(media)wijs.



In februari 2014 hebben leraren en directieleden van SKBO in het kader van het thema ict-bekwaamheid een zelfinschatting gedaan. Zij beoordeelden zichzelf op grond van gedragsindicatoren die opgesteld waren uit de Kennisbasis ICT, deze kennisbasis is ontwikkeld in opdracht van het Algemeen Directeurenoverleg Educatieve Faculteiten (ADEF, 2013). De zelfinschatting bestond uit dertien vragenlijsten; een daarvan betrof het thema mediawijsheid, deze vragenlijst bestond uit 12 vragen (bijlage 1). De zelfinschatting is ingevuld door 306 leraren en directieleden werkzaam bij SKBO. De uitkomsten van deze zelfinschatting zijn gebruikt om een populatiemeting te doen: hoe mediawijs denken leraren van zichzelf dat zij zijn en wat is het verschil van deze inschatting tussen mannen en vrouwen en de rol die zij hebben in de organisatie?

Op 3 oktober 2014, 11 februari 2015 en 27 mei 2015 speelden in totaal 43 deelnemers het spel Spelender(media)wijs. Direct na het spelen van het spel werd de deelnemers verzocht een evaluatie (bijlage 2) in te vullen. Deze evaluatie werd door alle deelnemers ingevuld.

Tussen 21 april 2015 en 10 juni 2015 werden acht interviews met verschillende speldeelnemers afgenomen. Voor deze interviews werd een interviewleidraad gehanteerd waarin de kernconcepten gamification, mediawijsheid en leren van een spel opgenomen waren. De interviews hadden een semi-gestructureerd karakter, doordat aan ieder dezelfde vragen gesteld werden maar er voldoende ruimte was om aanvullingen te geven.

De interviewleidraad (bijlage 3) is opgesteld naar aanleiding van de uitkomsten uit de evaluatie na het spelen van het spel. Hierin kwamen de drie concepten gamification, mediawijsheid en leren van een spel aan de orde. Aan alle deelnemers zijn dezelfde vragen gesteld, soms in een andere volgorde om het gesprek vloeiend te laten verlopen, soms met aanvullende vragen vanwege de verduidelijking.

Onderzoekseenheden

De zelfinschatting vond plaats bij alle leraren en directieleden werkzaam bij SKBO. De deelnemers aan de drie verschillende spelinterventiemomenten zijn allen werkzaam bij SKBO en betrokken bij het onderwijsproces. Het betreft leraren, leraren met de rol ict-coördinator en directieleden. Er is gekozen voor deze rollen omdat zij allen betrokken zijn bij het primaire proces en mediawijsheid in de persoonlijke resultaatafspraken is opgenomen. Tijdens het eerste spelmoment konden alle werknemers van SKBO aansluiten, het tweede spelmoment vond plaats bij een ict-coördinatorenoverleg en het derde moment vond plaats op een bijeenkomst waarbij enkel de directies en het CvB aanwezig waren.

Alle deelnemers aan het onderzoek waren via de interne nieuwsbrief op de hoogte gesteld van het onderzoek en zijn geworven op basis van vrijwilligheid. In de vragenlijst na het spelen van het spel was het verzoek opgenomen tot het afnemen van een interview op een later moment, acht deelnemers hebben uiteindelijk toegestemd in een interview.

Tabel 1: deelnemers onderzoek

	N	Man	Vrouw	Leraar	Ict-coördinator	Directielid
Populatiemeting	306	46	260	281	11	14
Deelnemers spel	43	13	30	21	11	11
Geïnterviewden	8	5	3	3	2	3

Meetinstrumenten

De zelfinschatting bestond uit een serie digitale vragen die alle betrekking hadden op de ict-bekwaamheid zoals beschreven in de Kennisbasis ICT (ADEF, 2013). Voor dit onderzoek zijn uit deze serie de vragen die betrekking hebben op het thema mediawijsheid gefilterd. Dit betrof 12 vragen in de vorm van een stelling (bijlage 1). De vragen konden beantwoord worden doordat respondenten zichzelf scoorden op een 5-punts schaal (waarbij 1 staat voor ‘dit is zeer van toepassing’ en 5 staat voor ‘ik kan dit niet beoordelen’). De vragen zijn door de onderzoeker zelf opgesteld.

Direct na het spelen van het bordspel bij de drie verschillende momenten is een vragenlijst ingevuld door de deelnemers (bijlage 2). De vragenlijst is beknopt en bevat naast algemene vragen over de deelnemer (geslacht, leeftijd, lesgroep, werkervaring), zes vragen die met de kernconcepten gamification, mediawijsheid en leren van volwassenen te maken hebben. De vragen die te maken hadden met de spelervaring zijn opgesteld op een 5-puntsschaal (waarbij 1 staat ‘voor helemaal eens’ en 5 staat ‘voor helemaal oneens’). Door deze vragenlijst zeer compact te houden, was de kans op sociaal wenselijke antwoorden kleiner (Saunders 2011).

De afgenomen interviews waren semi-gestructureerd, waarbij de onderwerpen vooraf vaststonden en opgenomen zijn in een topiclijst (bijlage 3). De topiclijst werd opgesteld op grond van de kernconcepten uit de onderzoeksvraag: mediawijsheid, spelervaring en het leren van een spel. Er was ruimte voor aanvullingen door respondenten en voor doorvragen door de onderzoeker (Boeije, 2005). Door te werken met topics werd het risico op het overslaan van onderdelen verkleind.

‘Betrouwbaarheid, in de betekenis van herhaalde metingen die tot hetzelfde resultaat leiden, is in veel kwalitatief onderzoek absoluut geen bruikbaar concept’ (Baarda, et al., 2013 p. 243). Om de betrouwbaarheid van de kwalitatieve data en om intersubjectiviteit van de interviews te toetsen is met SPSS een Cohens Kappa berekend. Fragmenten van een interview zijn door een externe opnieuw gecodeerd. De Cohens Kappa voor dit interview, waarbij de scores en de fragmenten van onderzoekster met deze externe interbeoordelaar werd vergeleken was, 0.801. Volgens Groningen en Boer (2008) is een Cohens Kappa van hoger dan .8 goed te noemen.

Interventie: het spel Spelender(media)wijs

Het spel Spelender(media)wijs is geënt op het gezelschapsspel Ganzenbord en bevat 63 speelvelden, maximaal 6 pionnen en een dobbelsteen. Op de velden zijn 14 vlakken voorzien van een afbeelding. Omdat het spel mediawijsheid als thema heeft, zijn deze afbeeldingen iconen van verschillende socialemediatools (bijlage 6). Het voordeel van een reeds bekend speelveld is dat er weinig voorbereidingstijd nodig is om het spel te laten beginnen. Een ander voordeel van een analoog spel is dat de kosten om het te ontwikkelen relatief laag zijn. Een derde voordeel is dat het een kort spel is, binnen maximaal 30 minuten kan het spel uitgespeeld zijn en het heeft dus een geringe tijdsinvestering.

Het doel van het bordspel Spelender(media)wijs staat op de spelregelkaart beschreven als: de titel MediawijsMaster behalen. Het werkelijke doel is, zoals de titel van het bordspel aangeeft, door middel van het spelen van een spel, mediawijzer te worden, zowel op kennisniveau als op bewustwordingsniveau. Naast de standaard attributen zijn er bij dit spel enkele aanvullende objecten. Op het middenveld liggen 56 kaartjes, waarop vragen staan, deze kaarten zijn genummerd. Er wordt in de spelregels verwezen naar een website, ictbekwaam.nl. Hier mogen de spelers tijdens het spel spieken als een antwoord op de kenniskaart niet gegeven kan worden. Op de spelregelkaart staat hiervoor een wachtwoord. Om de score van goede en foute antwoorden bij te houden zijn er twee stempels, like en dislike. Deze term en de bijbehorende afbeelding is bekend van het socialemediaplatform Facebook en dus voor veel mensen heel herkenbaar. Er is een scorevel per deelnemer, maar daarvoor kan ook een blanco vel papier gebruikt worden. Op een gelamineerd vel staan een aantal mediawijsheid-casussen beschreven. Ter illustratie: “Casus 1: Blij als hij is met de eerste lesdag van zijn dochter, filmt een vader deze vanaf vertrek thuis tot binnen in de school. Vervolgens plaatst hij de video op YouTube, zonder de school daarvan in kennis te

stellen. Andere ouders zijn niet blij met zijn actie omdat de kinderen allemaal goed zichtbaar in beeld zijn, evenals een aantal ouders. Hoe pak je dit aan?"

De spelregels: voor aanvang wordt er eenmaal met de dobbelsteen gegooid; degene met de hoogste worp is voor de duur van het spel communitymanager. Deze term is afkomstig van online community's; de manager heeft de rol van toezichthouder en leidt alles in goede banen. In het spel is de communitymanager degene die het laatste woord heeft als de spelers er met elkaar niet uitkomen. Dit is met name van belang bij het wel of niet bereiken van consensus over de casussen. Nadat de communitymanager aangewezen is, moet allereerst een casus van de casuskaarten opgelost worden. Na overleg met elkaar en wanneer er consensus is, gooien de deelnemers nogmaals met de dobbelsteen en kan het spel beginnen. Wanneer een deelnemer op een afbeelding (icoon) komt, moet hij een kenniskaart van de stapel pakken en de vraag voorlezen. Om het antwoord te vinden mag overlegd worden, ook mag hier op de website gespiekt worden. Wanneer het antwoord goed is (en bevestigd door de community manager) mag er een like-stempel op de scorekaart gezet worden. Zoals in het Ganzenbord de put bestaat, is hier het icoon 'verboden voor mobiele telefoons' de valkuil: drie beurten overslaan of zes gooien. Wanneer een speler het einde gehaald heeft ontvangt hij twee like-stempels. Het spel is echter pas afgelopen als er weer een casus opgelost is. Door de likes bij elkaar op te tellen en de dislikes daarvan af te trekken, verdient diegene die de meeste likes overhoudt de titel MediawijsMaster. Omdat er meer kenniskaarten zijn dan er iconen op het spelbord staan en omdat elke deelnemer van het spel het wachtwoord van de spieksite heeft, is er tijdens of na het spel ruimte om de spelregels aan te passen. Dit kan door bij een fout antwoord in plaats van een stempel te zetten een herkansingsvraag te stellen. Dit kan ook door deelnemers toe te staan op internet naar het antwoord te zoeken, voor er gebruik gemaakt wordt van de spieksite.

Met dit spelontwerp is voldaan aan de vier bepalende elementen van een spel (McGonigal, 2011) namelijk; *Een doel*, het specifieke resultaat waardoor spelers hun best gaan doen. Het zorgt dat zij hun aandacht erbij houden en het geeft richting aan het actief deelnemen. Er moet iets bereikt worden. Het geeft de spelers een zinvol gevoel. *Regels*, deze staan op een bijgeleverde kaart en zijn compact maar herkenbaar. *Een terugkoppelingssysteem*, zowel door de spelers zelf, de communitymanager maar ook de website waarop de antwoorden te vinden zijn. *Vrijwillige deelname*, alhoewel in het onderzoek het spelen van het spel wel een georganiseerde interventie was.

Procedure

In december 2013 is in het kader van ict-bekwaamheid een zelfinschatting gehouden onder alle werknemers van SKBO. Een van de onderdelen in deze zelfinschatting was mediawijsheid. De uitkomsten van dit onderdeel zijn gebruikt om een populatiemeting te doen. Hoe denken de leraren, ict-coördinatoren en directeurs over hun eigen mediawijsheid?

Op 3 oktober 2014 vond de jaarlijkse studiedag plaats van de scholen, aangesloten bij SKBO. Op elke school werden thematisch workshops gehouden door zowel leraren als uitgenodigde externe experts. Op één van de scholen lag de focus op het thema onderwijs met ict. Deelnemers namen op vrijwillige basis deel aan de studiedag en kozen een thema van hun voorkeur. Deelnemers waren voor de zomervakantie op de hoogte gesteld van het programma en de inhoud van de workshops. Zij konden zich vooraf aanmelden voor twee verschillende workshops. In twee workshops van anderhalf uur konden deelnemers aansluiten bij het bordspel Spelender(media)wijs. Daaraan namen 22 medewerkers van verschillende scholen deel. In de workshopruimte stonden vier speltafels opgesteld waarop het bordspel klaar stond, zodat direct gestart kon worden met het spel. Direct na het spelen werd door de deelnemers de evaluatie ingevuld. Om zoveel mogelijk vragenlijsten in te laten vullen, was het van belang om alle deelnemers direct een reactie in te laten vullen ('niemand de deur uit') volgens het model van Kirkpatrick (van Driel, 2012, p. 216). Juist omdat het om de spelervaring (was het leuk?) ging, was het van belang om deze vragen direct te beantwoorden omdat de spelervaring op dat moment nog vers in het geheugen lag.

Omdat een aantal van 22 deelnemers te laag was om werkelijk een afspiegeling van de werknemers van SKBO te hebben, zijn de spellen op een centrale plaats achtergebleven om op andere momenten door een team gebruikt te kunnen worden. Met de bovenschools ict-coördinator werd afgesproken dat bij een eventuele uitleen van het spel de onderzoeker op de hoogte gebracht zou worden. Dit was in januari 2015 nog niet voorgekomen. Om de bekendheid van het spel te vergroten, is het spel gespeeld op 11 februari tijdens het vooraf geplande overleg met ict-coördinatoren van alle scholen. Ict-coördinatoren zijn leraren met een extra taak, zij verzorgen dus ook onderwijs aan verschillende lesgroepen. Op verzoek van het directielid, verantwoordelijk voor ict en professionalisering, is er op 27 mei 2015 nogmaals een spelmoment geweest. Deelnemers aan deze bijeenkomst waren allen directeur op een van de scholen van SKBO.

Uit de eerste groep deelnemers zijn in februari 2015 twaalf mensen, die opgegeven hadden wel geïnterviewd te willen worden, benaderd per e-mail. In de e-mail stond het verzoek om een afspraak te maken

voor een interview. Hierop werd door vier benaderden negatief en door acht benaderden niet gereageerd. Hierna is een herhalingsverzoek gestuurd met daarin een datum en te kiezen interviewtijden. Daarop werd door drie respondenten positief gereageerd. Door de onderzoeker zijn vervolgens nog twee ict-coördinatoren mondeling benaderd en zijn de interviews gepland en afgenomen.

Na de bijeenkomst van de directieleden op 27 mei zijn driedirectieleden benaderd en geïnterviewd. Ondanks het feit dat de directieleden geen les geven, zijn alle vragen uit de interviewleidraad gesteld. De periode tussen het spelen van het spel en het interview van deze laatste groep was korter dan bij de eerste twee groepen. Het enige verschil was dat bij de eerste groep soms een korte opfris-uitleg plaatsvond.

De later afgenomen interviews werden met toestemming van de geïnterviewden opgenomen op een memorecorder. De interviews vonden plaats op de werklocaties van de deelnemers.

Data-analyse

De populatiemeting is gedaan door de vragenlijst mediawijsheid uit de zelfinschatting ict-bekwaamheid met behulp van Predicted Analyses Software (SPSS) te analyseren. Er heeft met SPSS een betrouwbaarheids-toetsing plaatsgevonden door Crohnbachs's alfa van de vragen te bepalen, deze was 0,896 en kan dus als zeer betrouwbaar worden beschouwd. Voor deze analyse is uit de antwoordenset de stelling 'ik kan dit niet beoordelen' verwijderd, deze is gezien als 'weet het niet' of 'ik wil het niet invullen'. De resultaten van de vraag: *Ben je bekend met het competentiemodel van mediawijzer.net* is hier ook buiten beschouwing gelaten; dit betreft een kennisvraag. De respons op deze vraag wordt in de resultaten wel meegenomen en vergeleken met dezelfde vraag die in de interviews gesteld is.

De vragenlijst die direct na het spelen van het bordspel door de deelnemers is ingevuld, is opgedeeld in twee delen: algemene informatie over de respondenten (leeftijd, ervaring, lesgroep, rol) en spelervaring. Er heeft een betrouwbaarheidsmeting op de vragen over spelervaring plaatsgevonden door met behulp van SPSS Crohnbach's alfa te bepalen, deze was 0.753 en kan dus als betrouwbaar worden beschouwd.

De uitkomsten van de zes vragen over spelervaring vormden de input voor de interviewleidraad, die opgedeeld werd in drie sets vragen behorend bij de kernconcepten gamification, mediawijsheid en het leren van een spel.

Voor het bepalen van de codes om de interviews te analyseren is voor het kernconcept mediawijsheid gekozen voor het Mediawijsheid Competentiemodel dat ontwikkeld is door Mediawijzer.net. Dit competentiemodel bestaat uit 10 mediawijsheidcompetenties (bijlage 5). Voor de codering van het concept gamification is gebruik gemaakt van twee bronnen, Kapp (2012) en McGonical (2011), dit om zowel het spelconcept als de spelervaring en het leren van een spel te meten.

Voor het opstellen van de codes over het leren door middel van een spel door de deelnemers is een onderscheid gemaakt in kennis, vaardigheid en gedrag, de drie onderdelen uit het spel (kenniskaarten, de mogelijkheid tot spieken en de casussen). Daarnaast is het leren van elkaar (sociaal leren) opgenomen.

De interviews zijn opgenomen met een memorecorder, na toestemming van de geïnterviewde. De interviews zijn volledig uitgeschreven en geïmporteerd in het softwarepakket Atlas.Ti. De data van de interviews zijn deductief geanalyseerd in Atlas.Ti waarin eerst de codering (bijlage 4) werd ingevoerd. Hiervoor is gekozen omdat er voldoende theoretisch kader bestond om de codelijsten te maken (Boeije 2012). Het coderingsschema kwam tot stand door de theoretische constructen mediawijsheid, gamification en het leren van volwassenen te operationaliseren.

Resultaten

De resultatenparagraaf is opgedeeld in twee delen. Als eerste worden de resultaten van de populatiemeting weergegeven en beschreven. Dit resultaat heeft betrekking op deelvraag a) *Hoe schatten werknemers van SKBO voorafgaand aan het spelen van het spel hun eigen mediawijsheid in en is er een verschil in deze inschatting ten opzichte van de rol die zij hebben in de organisatie?*

Vervolgens zijn de vragen uit de vragenlijst die na het spelen van het spel ingevuld zijn, geanalyseerd. Hierin zijn zowel de antwoorden van de zes vragen als de uitkomsten van de interviews opgenomen. Ter illustratie en verrijking van deze resultaten worden een aantal citaten uit de interviews weergegeven. Deze analyse heeft betrekking op de spelervaring en deelvragen b) *Hoe ervaren de deelnemers het spelen van een spel als werkvorm?* c) *Wat betekent het spelen van het spel voor het bewustwordingsproces ten aanzien van mediawijsheid?* en d) *Op welke wijze draagt het spelen van het spel bij aan didactische keuzes in de eigen lesgroep van de leraren?*

Hoe schatten werknemers van SKBO voorafgaand aan het spelen van het spel hun eigen mediawijsheid in en is er een verschil in deze inschatting ten opzichte van de rol die zij hebben in de organisatie?

In februari 2014 hebben 306 werknemers van SKBO een zelfinschatting gemaakt van hun eigen mediawijsheid. De vragen zijn opgesteld uit het thema mediawijsheid uit de Kennisbasis ICT. De uitkomsten van deze zelfinschatting zijn opgenomen in onderstaande tabel 2.

In tabel 2 zijn de percentages van de gegeven antwoorden op de vragenlijst mediawijsheid uit de zelfinschatting opgenomen. De antwoorden zijn genummerd van 1 (dit is zeer op mij van toepassing) tot 5 (ik kan hier niet over oordelen)

Tabel 2: Uitkomsten zelfinschatting mediawijsheid van werknemers van SKBO in %

N = 306	1	2	3	4	5
Ik ga verstandig en doelgericht om met digitale media en al haar mogelijkheden.	10,1	50,7	31,4	3,9	3,9
Ik ben me bewust van mijn eigen presentatie op diverse sociale en professionele netwerken.	18,6	42,9	16,9	16,7	4,9
Ik maak gebruik van diverse media om leerlingen ouders en collega's in en op school te informeren.	6,9	27,5	48,4	16,5	0,7
Ik ben bekend met de inhoud van het competentiemodel van Mediawijzer.net.	1,6	7,7	26,5	61,5	2,6
Ik verdiep mij in de manier waarop leerlingen communiceren en werken door gebruik van technologie en internet.	2,6	17,0	40,5	36,2	3,7
Ik selecteer bronnen die geschikt zijn voor de doelgroep.	3,9	33,3	27,5	31,6	3,7
Ik leg uit hoe media worden gemaakt en hoe dit kan bijdragen aan beeldvorming en de invloed die dit heeft op hun ontwikkeling.	1,3	14,8	30,3	46,4	7,2
Ik kan de meerwaarde en risico's van internetgebruik expliciet maken en deze bespreken met leerlingen.	5,9	26,6	37,7	25,2	4,6
Ik leer leerlingen bewust de afweging te maken wanneer je leert en actief participeert op het web; en wanneer je informatie afschermt en deelt.	2,3	17,7	30,2	43,6	6,2
Ik maak digitaal pesten bespreekbaar, zodat er meer begrip ontstaat tussen pesters en kinderen die gepest worden.	9,8	33,1	23,5	26,2	7,2
Ik praat over goed gedrag op internet.	8,2	34,1	27,9	23,6	6,2
Ik stimuleer leerlingen actief en bewust gebruik te maken van online community's om daarmee hun leerdoelen te faciliteren.	2,0	9,5	19,7	61,3	7,5

De deelnemers aan de zelfinschatting mediawijsheid zijn ingedeeld in groepen volgens de rol die zij zijn bij SKBO vervullen te weten; directie, leraar, ict-coördinator. Er is een one-way ANOVA test uitgevoerd om te verkennen of er verschillen in mediawijsheid tussen deze rollen zijn. Er is een significant verschil op het $p < .05$ niveau in de zelfinschatting scores voor de drie rollen gevonden: $F = (2) 9,284$, $p = .000$. Deze resultaten worden weergegeven in tabel 3.

Tabel 3: One-way variantie analyse (ANOVA) van zelfinschatting mediawijsheid tussen groepen.

	df	F	Verschil
Rol	2	9.284	.000

Om te zien welke rollen van elkaar verschillen is een post-hoc vergelijking uitgevoerd. Deze liet zien dat ict-coördinatoren zichzelf significant hoger inschatten op mediawijsheid dan leraren ($p=.000$) en directie ($p=.010$).

Tabel 4: Post Hoc vergelijking tussen de rollen bij SKBO

Rol	Rol	Verschil
Leraar	ict-coördinator	.000
	Directie	.912
ict-coördinator	Leraar	.000
	Directie	.010
Directie	Leraar	.912
	ict-coördinator	.010

De resultaten van de antwoorden op de vragenlijst die direct na het spelen van het spel is ingevuld, zijn opgenomen in tabel 4. Vervolgens worden de resultaten per gestelde vraag uit deze vragenlijst verrijkt met uitspraken, gedaan door de respondenten in de interviews. Deze resultaten worden per deelvraag beschreven.

Tabel 5: de antwoorden op zes vragen over de spelervaring, mediawijsheid en het leren van het spel

	Helemaal eens	Eens	Een beetje eens	Oneens	Helemaal Oneens	N.V.T.% *
1. Het spelen van het spel was leuk.	19	14	6	4	0	
2. Ik heb van het spel geleerd.	11	20	9	1	2	
3. Ik ga de kennis die ik opgedaan heb toepassen in mijn klas.	3	3	13	12		12
4. Het spel kan ook met leerlingen gespeeld worden.	12	11	8	10	2	
5. Een bordspel is een goede werkvorm voor mij.	14	15	7	7	0	
6. Het Bordspel heeft mij media bewuster gemaakt.	9	13	16	5	0	

*Niet van Toepassing (N.V.T.) is ingevuld door directieleden die geen lesgroepen hebben.

Omdat het slechts 43 deelnemers betreft zijn de resultaten in aantal gegeven antwoorden weergegeven.

Deelvraag b) Hoe ervaren de deelnemers het spelen van een spel als werkvorm?

Op de in de vragenlijst gestelde vraag of het *spelen van het spel leuk was*, geven 33 respondenten aan dat zij het helemaal eens, eens of een beetje eens zijn met deze stelling. 4 deelnemers van de respondenten geven aan het oneens te zijn met deze stelling.

In de interviews geven alle geïnterviewden bij de vragen over spelervaring aan het spelen van het spel leuk gevonden te hebben. Op de in de interviews gestelde vraag naar wat er dan leuk gevonden wordt aan het spelen, wordt de informele sfeer waarin deelnemers het spel speelden als meest waardevol bestempeld. De uitwisseling met elkaar en het gesprek aangaan over ervaringen ("Heb jij dat wel een meegemaakt en hoe heb je dat opgelost?") wordt ook door allen genoemd. "Het heeft iets van knussigheid", is een van de uitspraken die het informele spelplezier onderschrijven. Het feit dat het spel een herkenbaar uiterlijk heeft (Ganzenbord) maakt dat het gemak van snel beginnen genoemd wordt: "Dit is bekend en dan kun je ook snel spelen", "Je kwam er wel heel makkelijk in ook al ben je met mensen die je niet kent" en "Het gemak om te spelen vond ik wel heel prettig", waren uitspraken van geïnterviewden. Ondanks het feit dat mediawijsheid veelal gericht is op online activiteiten, misten de deelnemers het digitale niet. "Gewoon het bij elkaar zitten als groepje met zo'n bordspel in het midden, leidt minder af; je bent wat geconcentreerder", gaf een van hen aan als voordeel.

In de interviews komt bij het onderdeel of *een spel een goede werkvorm* is naar voren dat deelnemers aan het spel niet het gevoel hebben dat zij aan het leren zijn. Op een tussenvraag: 'zou het schelen of je een spelletjesspeler bent of niet' geeft een van de respondenten aan dat dat wel verschil maakt. Ook mensen die niet vaak spelen of bijvoorbeeld liever een training volgen of theorie willen verkennen, hebben echter aangegeven dit spel als instrument positief ervaren te hebben.

In de interviews is gevraagd welke kenmerken van het bordspel het spelen van het spel leuk maakte. Bij alle geïnterviewden komt direct de sociale interactie ter sprake in combinatie met de casussen. Deelnemers geven aan het waardevol te vinden het gesprek met elkaar aan te gaan over een onderwerp dat niet alle dagen ter sprake komt, maar wel elke dag op school kan plaatsvinden. Het gesprek en de discussie over de casussen zowel met collega's die zij niet kennen als met hun eigen teamleden wordt waardevol genoemd. Een van de geïnterviewden beschrijft het gesprek over de casussen als volgt: "de eerste casus was heel actueel omdat die situatie bij een van ict-coördinatoren juist voorgekomen was. Dat zorgde wel voor een bepaalde dynamiek; hoe kunnen we jou daarbij helpen of wat is er gebeurd".

Met betrekking tot de kenniskaarten geven deelnemers aan, dat zij ongeacht hun niveau nieuwe termen geleerd te hebben. De betekenis van iconen en termen was voor een aantal geïnterviewden nieuw, voor anderen een opfrisser van eerder opgedane kennis. Een deelnemer is door de kennismaking met Symbaloo (een webtool om links naar websites te verzamelen en te delen) daar zelf actief mee aan de slag gegaan. De kenniskaarten zijn door de bevroegden als waardevol en leerzaam bestempeld: "als je er niet alert op gemaakt wordt zal je het waarschijnlijk ook niet ontdekken". Gedurende het spel komen lang niet alle kenniskaarten aan bod, bij nagenoeg alle bevroegden zijn na het spel de overgebleven kenniskaarten bekeken. Dat ging in de trant van: "Oh ja... dat icoontje hebben we gemist; wat is dat dan?"

Deelvraag c) Wat betekent het spelen van het spel voor het bewustwordingsproces ten aanzien van mediawijsheid?

Opgeteld geven 30 respondenten aan in meerdere of mindere mate geleerd te hebben van het spel. In de interviews geven alle deelnemers aan iets geleerd te hebben van het spel. “Het leren van het gesprek met elkaar en hoe iedereen dat oppakt, daar leer je denk het meeste van”, gaf een van de geïnterviewden als uitleg. De beschrijving van wat zij hebben geleerd, volgt later in deze analyse.

Voor de vraag over vergroten van de mediawijsheid beantwoord kon worden, is in de interviews gevraagd naar een eigen definitie van mediawijsheid en de bekendheid met het Mediawijsheid Competentiemodel van Mediawijzer.net. Deze laatste vraag kwam ook in de zelfinschatting aan de orde.

Op de vraag: *Ik ben bekend met de inhoud van het competentiemodel voor mediawijsheid van Mediawijzer.net* uit de zelfinschatting geeft 61,5 % van de respondenten aan dat dit voor hen niet van toepassing is. 9,1% vindt het op zichzelf van toepassing of zeer van toepassing. Op deze vraag wordt in de interviews door 6 van de 8 geïnterviewden aangegeven het competentiemodel niet helder voor de geest te hebben. Ze geven als antwoord: “Tets met blokken die in zo’n tijdlijn staan, maar inhoudelijk heb ik ze niet paraat”, “Nee, ik kan het niet voor de geest halen”, “Ik heb er wel een keer naar gekeken”.

De vraag: *Wat versta jij onder mediawijsheid?* is aan alle geïnterviewden gesteld. “Mediawijsheid is een samengesteld woord, media en wijsheid”, zo wordt door twee respondenten aangegeven. “Wijs omgaan met media, weten welke gevolgen acties hebben die je online pleegt”. De antwoorden zijn veelal gerelateerd aan het gedrag van kinderen online, weten wat er gebeurt als je een foto op internet plaatst, hoe je moet zoeken op internet. Twee van de respondenten trekken mediawijsheid breder naar andere media als televisie en de krant. “Kinderen zouden de tools mee moeten krijgen om te kunnen oordelen wat vind ik goed en wat vind ik niet goed.” De geïnterviewden geven aan dat ook zij zich bewust zijn van dingen die niet goed kunnen gaan en de gevolgen die niet-mediawijs gedrag kunnen hebben. Voorbeelden die genoemd worden hebben vooral betrekking op het plaatsen van foto’s op internet door leerlingen en kleine ruzies die ontstaan door roddelen over elkaar in een WhatsApp-groep.

Vooraf het zelf op de hoogte zijn van wat er kan en niet kan op internet wordt genoemd. Drie van de geïnterviewden zijn zelf actief op verschillende sociale media platforms. Twee van de directieleden zijn beheerder van het schoolaccount op Twitter. Verschillende keren wordt verwezen naar de rol van ouders met betrekking tot mediawijsheid. “Er wordt bijvoorbeeld wel naar de kijkwijzer op tv gekeken of een programma geschikt is voor de kinderen, maar bij het spelen van een (online) game wordt hier door ouders minder naar gekeken.”

Zijn de deelnemers aan het spel mediawijzer geworden?

Hier geven 5 spelers aan dat zij niet mediawijzer geworden zijn door het spelen van het spel. Dat betekent dat 38 van de deelnemers in meer of mindere mate aangeeft mediawijzer geworden te zijn. Uit de interviews blijkt dat een deel van de respondenten zich bewust is van het feit dat een aantal leraren een zeer lage mediawijsheid heeft en dat dit een risico inhoudt. Een van de bevroegde directieleden zegt: “We moeten niet onderschatten dat een aantal leraren een zeer lage mediawijsheid heeft en dat dat ook gevaarlijk is. Dat zij echt niet weten waar de kinderen mee bezig zijn; en ik denk wel dat wij dat moeten weten. We hoeven niet overal aan deel te nemen, maar we moeten wel weten wat er is. Ik denk dat we daar als schoolleiders ook een grote verantwoordelijkheid in hebben”.

Een van de ict-coördinatoren geeft aan: “Wat mij opviel was dat dingen waarvan je denkt, dat weet toch iedereen, dat toch sommige collega’s echt niet weten wat dat is”. De geïnterviewde directieleden verwijzen bij het geleerde naar het feit dat zij niet wisten dat een Facebook-account pas aangemaakt mag worden als kinderen 13 jaar oud zijn. Daar is tijdens het spelen van het bordspel over gesproken. “Hoe bereik je de ouders en leerlingen zonder daarbij de regels van de wet, maar ook ethische regels te overtreden?” “Mag een leraar online ‘vriendjes’ worden met ouders en leerlingen?” Een van de geïnterviewden geeft aan dat zij, door het spel met collega’s te spelen, nu zicht heeft op welke collega meer weet van bepaalde zaken dan zij zelf. Ze kan nu gebruikmaken van die expertise, dat was voor het spelen van het spel niet bij haar bekend.

In alle interviews kwam ook het publiceren van foto’s op internet ter sprake. Ouders geven bij inschrijving van leerlingen aan of en waar foto’s gepubliceerd mogen worden. In hoeverre houden de leraren daar rekening mee? Veelal zijn het ouders die bij activiteiten foto’s maken, bijvoorbeeld op schoolreisje of met feesten als Sinterklaas en Kerstmis. Daar gaat het soms fout, omdat andere ouders niet weten welke kinderen niet online zichtbaar mogen zijn en welke afspraken met ouders van die kinderen gemaakt zijn.

De ict-coördinatoren geven aan dat herhaling en het ‘op de agenda houden’ van mediawijsheid een vereiste is om ook de ‘wijsheid’ in stand te houden. Zoals een van de respondenten aangaf, de waan van de dag maakt dat het zo weer vergeten wordt.

Deelvraag d) Op welke wijze draagt het spelen van het spel bij aan didactische keuzes in de eigen lesgroep van de leraren.

Gaan de respondenten het geleerde in hun klas toepassen?

De twaalf directieleden binnen de groep respondenten geven aan dat dit niet op hen van toepassing is, zij hebben geen vaste lesgroepen. Van de leraren en ict-coördinatoren zijn 19 respondenten het eens of een beetje eens met deze stelling. Uit de interviews blijkt dat de geïnterviewden iets minder uitgesproken zijn. Drie respondenten zijn enthousiast met het geleerde aan de slag gegaan in hun onderwijs. “Als ik kijk wat het mijn lessen verrijkt heeft...dat is echt enorm.” “Ik ben ook gaan kijken naar mijn eigen lessen en het gebruik van webtools in mijn lessen.” Een van de geïnterviewde leraren gaf aan het spel heel graag met haar lesgroep te willen spelen. Maar daarvoor wil zij de casuïstiek veranderen en zij acht een docentenhandleiding nodig om na het spelen van het spel door te kunnen vragen over de casussen. Ook waren 2 geïnterviewden benieuwd naar wat leerlingen weten en wat niet als het de kenniskaarten betreft. Uit de interviews blijkt dat niet alle collega's even ict-minded en mediawijs geacht worden en zoals een van de geïnterviewden aangeeft: “het is toch de snelheid van ontwikkelingen, de betrokkenheid van ouders en de eigen angst die maakt dat er niet structureel aandacht is voor mediawijsheid in de didactische setting”. Door respondenten werd aangegeven dat mediawijsheid niet structureel op het lesprogramma van scholen van SKBO staat. Veelal wordt het ad hoc in de lessen ingezet. Twee van de respondenten geven aan zich daar zorgen over te maken.

Op de vraag of *het spel geschikt is om met leerlingen te spelen*, geven 2 respondenten aan dat het helemaal niet en 10 niet geschikt is om met leerlingen te spelen. In de interviews wordt uitgelegd dat het komt omdat de casussen teveel gericht zijn op volwassenen. Daarnaast wordt aangegeven dat er dan meer handvatten voor de leraren moeten zijn om er na het spelen van het spel in de klas verder over te kunnen praten.

Op de keuzevraag *Voor wie vind je het bordspel nog meer geschikt?* geven 21 deelnemers aan dat het spel geschikt is om met collega's, ouders en leerlingen te spelen. De gemaakte keuzes zijn weergegeven in tabel 5.

Tabel 6: Voor wie vind je het bordspel geschikt?

Voor wie vind je het bordspel geschikt?	
Collega's	5
Collega's, Leerlingen	8
Collega's, Leerlingen, Ouders	21
Collega's, Ouders	7
Ouders, Leerlingen	1
Ouders	0
Leerlingen	1
	43

Conclusie en discussie

In deze conclusie worden eerst de deelvragen beantwoord om uiteindelijk de hoofdvraag te beantwoorden. Vervolgens worden op grond van conclusie kanttekeningen gemaakt, vragen gesteld en enkele aanbevelingen aan het bestuur van SKBO gedaan.

Hoe schatten werknemers van SKBO voorafgaand aan het spelen van het spel hun eigen mediawijsheid in en is er een verschil in deze inschatting ten opzichte van de rol die zij hebben in de organisatie?

Hoewel de zelfinschatting in februari 2014 plaatsvond en de vragenlijst over mediawijsheid onderdeel uitmaakte van een andere meting (ict-bekwaamheid), kunnen er toch enkele conclusies getrokken worden. Op de vragen uit de zelfinschatting wordt het antwoord ‘dit is zeer op mij van toepassing’ relatief weinig gebruikt. Dit kan komen doordat de deelnemers in februari 2014 nog niet bewust met mediawijsheid bezig waren. Dit kan ook komen doordat de vragen soms niet helder waren. Ook omdat mediawijsheid geen deel uitmaakt van de kerndoelen en dus door leraren niet standaard in hun lessen gebruikt wordt, kan het zijn dat pas bij het spelen van het bordspel het bewustzijn over mediawijsheid aangewakkerd is.

Door de antwoorden te bekijken vanuit de verschillende rollen die mensen binnen SKBO bekleden, is de zelfinschatting over mediawijsheid van ict-coördinatoren significant hoger ten opzichte van leraren en ook ten opzichte van directieleden. In de onderzoeken van Smeets en Wester was geen specifieke aandacht voor de verschillende rollen die leraren naast hun lesgevende taken hebben. Wel geven zij in het advies aan dat een mediacoach binnen scholen leraren kan helpen. De ict-coördinatoren hadden een voortrekkersrol om hun collega's

te stimuleren bij de inzet van ict in hun onderwijs. De inhoudelijke bijeenkomsten kunnen bijgedragen hebben aan dat verschil bij de zelfinschatting.

Uit de interviews blijkt dat de mensen met de rol ict-coördinator zich bewust zijn van hun kennis en soms zelfs hun kennisvoorsprong. De extra aandacht die op de kennis en vaardigheden van ict-coördinatoren gericht was, kan de verklaring zijn voor het verschil bij de zelfinschatting mediawijsheid.

Hoe ervaren de deelnemers het spelen van een spel als werkvorm?

De spelervaring van nagenoeg alle deelnemers was positief, slechts 4 deelnemers gaf aan het spel helemaal niet leuk te vinden en 6 een beetje leuk. Ook de positieve uitslag op de vraag of een bordspel een geschikte werkvorm is, laat zien dat professionaliseringsactiviteiten niet per definitie formele scholing hoeven te zijn. Vanwege het feit dat mediawijsheid niet in de bekwaamheidseisen van de wet Beroepen In Onderwijs (BIO) staan en de urgentie van het vergroten van mediawijsheid door niet iedereen even sterk gevoeld wordt, maakt dat een werkvorm als deze snel, regelmatig en door verschillende lagen van de organisatie ingezet kan worden. De herkenbaarheid van de casussen in het spel is in lijn met wat de Bie en Klein (2001) aangeven dat opdrachten authentiek moeten zijn. Ook het sociale aspect, leren van elkaar door het gesprek aan te gaan is door de deelnemers bevestigd en als waardevol bestempeld. Dit is in lijn met de uitgangspunten van professionalisering zoals door SKBO in de LeidRaad (2015) opgenomen. Zoals Ruijters (2012) aangeeft dat gaming een leermethode is waarbij mensen deelnemen aan een gestructureerde activiteit of simulatie, is dit van toepassing geweest bij dit onderzoek.

Wat betekent het spelen van het spel voor het bewustwordingsproces ten aanzien van mediawijsheid?

31 deelnemers aan het spel geven aan in meer of mindere mate mediawijzer geworden te zijn. In de interviews wordt vervolgens aangegeven dat er door henzelf ervaren verschillen zijn tussen leraren met betrekking tot de algemene mediawijsheid. Alle geïnterviewden geven aan in meer of mindere mate geleerd te hebben van het spel. Zowel de kennisvragen als de casusvragen hebben nieuwe inzichten opgeleverd en door de informele uitwisseling zijn ervaringen met elkaar gedeeld. De kenmerken van een constructivistische leeromgeving waren hier zichtbaar. De lerende is actief kennis aan het construeren, er wordt samengewerkt in conversatie met anderen en er wordt gereflecteerd in conversatie met anderen (Jonassen, 1999). Uit de spelsessie met de directieleden blijkt het bewustwordingsproces zich vooral te richten op de communicatie met ouders en het gebruik van sociale media door scholen. Ook is het verantwoordelijkheidsgevoel dat de directieleden hebben met betrekking tot het actueel houden van mediawijsheid door henzelf aangegeven.

Op welke wijze draagt het spelen van het spel bij aan didactische keuzes in de eigen lesgroep van de leraren?

Het is op zijn minst verrassend te noemen dat veel deelnemers aan het spel aangeven in meer of mindere mate geleerd te hebben van het spel. 23 respondenten geven aan dat het spel ook geschikt is om door leerlingen gespeeld te worden maar geven vervolgens op de vraag of het geleerde wordt toegepast in hun eigen klas, minder positieve antwoorden. Uit de interviews blijkt dat niet alle collega's even ict-minded en mediawijz geacht worden. Het is dan vooral de snelheid van nieuwe ontwikkelingen en de angst voor het onbekende die dan meespeelt. Mediawijsheid staat niet structureel op het lesprogramma van scholen van SKBO, veelal wordt het ad hoc in de lessen ingezet. Twee van de respondenten geven aan zich daar zorgen over te maken. Deze uitkomst is in lijn met de onderzoeken die aangehaald zijn in het theoretisch kader waarin aangegeven wordt dat leraren vaak basaal ict-bekwaam zijn en zich richten, op 'knoppen' in plaats van de strategie (Kirschner, 2013).

Met het antwoord op de deelvragen kan vervolgens de onderzoeksvraag: *Op welke wijze kan het samen spelen van een bordspel bijdragen aan de mediawijsheid van leraren, ict-coördinatoren en directieleden in het primair onderwijs?* beantwoord worden.

De werkvorm; 'het spelen van een bordspel' wordt door het grootste deel van de deelnemers aan het spel als een goede werkvorm ervaren, slechts 4 deelnemers zijn het oneens en 6 deelnemers een beetje eens met de stelling over het spelplezier. Dit sluit aan bij de theorie over gamification en het leren van een spel. Het leren door te doen. De gedachte is dat mensen leren door te doen.' (Ruijters, 2006, p. 315). Het spelen van een spel is een sociale activiteit waarbij men door middel van wisselende rollen aan de slag gaat met nieuwe ideeën (Homan 2001).

Juist omdat mediawijsheid geen deel uitmaakt van de bekwaamheidseisen van leraren en directieleden, is de informele manier om kennis op te doen in een formele setting als positief ervaren. De keuze door de onderzoeker om het spel niet digitaal te maken maar enkel digitaal te ondersteunen, wordt als prettig en leerzaam ervaren.

Het spelen van een spel om de ontwikkeling van mediawijsheid te bevorderen is waardevol gebleken. Bij het ontwerp van het spel is rekening gehouden met de vier bepalende kenmerken zoals door McGonigal (2011) en

Kapp (2012) beschreven namelijk: doel, regels, terugkoppelingssysteem en vrijwillige deelname. Juist vanwege de herkenbaarheid van de lay-out (Ganzenbord), de eenvoudige regels (die door deelnemers gedurende het spel werden aangepast), het terugkoppelingssysteem (de website om te spieken) en de vrijwillige deelname maken dat deelnemers actief deelnemen aan het spel. Zij zijn zich tegelijkertijd niet constant bewust van het feit dat zij leren. Tijdens het spelen werd actief kennis geconstrueerd en samengewerkt door met elkaar in gesprek te gaan over de eigen kennis en de opgedane ervaringen met sociale media (hoe heb jij dat opgelost) dit zijn de kenmerken van een constructivistische leeromgeving (Jonassen, 1999).

Discussie

Er blijven na dit onderzoek nog vragen over, zowel voor wat betreft het onderzoek als de gevonden resultaten

De gebruikte vragen in de zelfinschatting zijn opgesteld op grond van de kennisbasis ict van ADEF, dit omdat het thema mediawijsheid onderdeel is van de totale kennisbasis ict Directeurenoverleg Academische Educatieve Faculteiten (ADEF, 2013). Het is bij een nieuwe meting die enkel gericht is op de ontwikkeling van mediawijsheid van leraren beter om uit te gaan van de gedragsindicatoren uit het Mediawijsheid Competentiemodel (Mediawijzer.net, 2014). Dit om een standaard model te hanteren dat herkenbaar is en het mogelijk maakt om te vergelijken met andere onderzoeken.

In het onderzoek is enkelvoudig gemeten en is niet vastgesteld of de mediawijsheid werkelijk is toegenomen. Er heeft enkel een zelfinschatting plaatsgevonden en na het spelen van het spel en door de geïnterviewden aangegeven gegroeide mediawijsheid is niet werkelijk getoetst. Dat is een van de hiaten in dit onderzoek. Het feit dat er niet met vooraf gevalideerde vragenlijsten gewerkt is maakt dat het onderzoek in een later stadium moeilijk te vergelijken is met andere onderzoeken met hetzelfde thema.

De deelnemers aan het bordspel – en in nog grotere mate de deelnemers aan de interviews – hebben zelf de keuze gemaakt om het spel te spelen en om vervolgens geïnterviewd te worden. Dat betekent dat er al in meer of mindere mate affiniteit was met mediawijsheid. Dat betekent ook dat de uitkomsten van dit onderzoek voor wat betreft de deelnemers geen afspiegeling is van alle SKBO-werknemers.

Hoewel het spel vrijwillig en in een informele setting gespeeld werd, was de activiteit (het spelen) een gestructureerde interventie. Deelnemers wisten dat zij een spel gingen spelen dat betrekking had op mediawijsheid, dat zou kunnen betekenen dat de affiniteit een rol gespeeld heeft. Dit is niet onderzocht.

Om het spel met leerlingen te kunnen spelen, zal het volgens de deelnemers aan het spel, enkele aanpassingen moeten ondergaan. Om het in de lessen in te kunnen zetten zal het spel zal dan door alle leraren gespeeld moeten zijn. Daarmee wordt de regel van vrijwillige deelname overtreden (McGonical, 2011) en is het de vraag hoe gemotiveerd de leraren zijn om het spel te spelen.

Het feit dat het competentiemodel van Mediawijzer.net zowel bij de populatiemeting als in de interviews veelal onbekend blijkt, kan tot gevolg hebben dat professionalisering rondom mediawijsheid ad hoc plaatsvindt. Het feit dat Mediawijzer.net de focus veelal legt op de leerlingen en jongeren en niet op leraren, kan daarvan ook als reden te noemen zijn.

Doordat in de wettelijke professionaliseringseisen van leraren ook mediawijsheid – en in bredere zin ict-bekwaamheid – niet opgenomen is, maakt dat er een hiaat kan ontstaan in de ontwikkeling van leraren ten opzichte van hun doelgroep, de leerlingen. Dit feit wordt door zowel leraren als directies onderkend. Door het verschijnen van het advies Onderwijs2032 (2015) wordt de urgentie om leraren mediawijzer te laten zijn vergroot. Hoe kunnen leraren leerlingen begeleiden in mediawijsheid als daar door de leraar zelf onvoldoende aandacht voor is binnen zijn eigen professionalisering?

Aanbevelingen

Op grond van het onderzoek en de conclusies kan een aantal aanbevelingen gedaan worden aan de opdrachtgever van dit onderzoek.

Omdat de zelfbeoordeling in februari 2014 plaatsvond kan overwogen worden om deze nogmaals uit te voeren. Door dit te doen kan het gezien worden als een ontwikkelingsinstrument waaruit blijkt dat professionaliseringsactiviteiten ook werkelijk tot groei van mediawijsheid geleid hebben.

Mediawijsheid zal blijvend op de agenda gehouden moeten worden om de leraren en directies alert te houden op ontwikkelingen in (online) media, hun eigen gedrag en de aansluiting bij de leefwereld van de leerling. Dit wordt onderschreven door het eerste advies van Onderwijs2032 (2015). Hierbij kunnen de ict-coördinatoren een rol spelen door hen als ambassadeurs en als experts te zien.

Gezien het feit dat geïnterviewde directieleden de urgentie van het vergroten van de mediawijsheid, het mediawijs handelen en de communicatie vanuit school (het gebruik van de websites en sociale media) erkennen, kan er in komend schooljaar meer gerichte aandacht zijn voor mediawijsheid. De suggestie om bij de start van elke teamvergadering een casus te bespreken, het nogmaals spelen van het bordspel met het team maar ook met ouders

en de LeidRaad sociale media zijn daartoe een eerste aanzet. Dit zal explicieter genoemd kunnen worden in de Leidraad.

Uit de gesprekken blijkt dat het spel gespeeld kan worden met zowel ouders als leerlingen. Wanneer er meer variatie in het bordspel aangebracht wordt, sluit het beter aan bij verschillende doelgroepen. Dit kan door de casuïstiek meer aan te laten sluiten bij de doelgroep en de kaarten te splitsen in ‘kennis’ en ‘casus’ kaarten. Wanneer deze aanpassingen gemaakt zijn kan dit leraren helpen bij de didactische keuze om het spel ook in hun eigen klas in te zetten.

Wanneer de bovengenoemde aanbevelingen worden overgenomen kan de voorsprong die SKBO nu heeft met betrekking tot het ingezette beleid op mediawijsheid van leraren, als voorbeeld dienen voor andere scholen en schoolbesturen. Het eerste advies van onderwijs2032 (2015) bevestigt (achteraf) het nut van dit onderzoek. De eisen die aan de burgers van morgen en aan hun opleiding nu gesteld worden, is het mediawijs zijn en daar zijn mediawijze onderwijsprofessionals voor nodig.

Referenties

- ADEF. (2013, mei 16). *Kennisbasis ICT*. ADEF. Opgehaald van Leroweb: http://www.leroweb.nl/cms/wp-content/uploads/2013/07/130618_definitief_kbict_2013.pdf
- Aufderheide, P. & Firestone, C. (1993). *Media literacy: A report of the national leadership conference on media literacy*. Queenstown, MD: The Aspen Institute.
- Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Peters, V., van der Velden, T., & de Goed, M. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek, handling voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Boeije, H. (2012). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Borys, M., & Laskowski, M. (2013). Implementing game elements into didactic process; a case study. *Management, Knowledge and Learning*. International Conference.
- De Bie, D., & de Kleijn, J. (2001). *Wat gaan we doen?* Houten: Bohn Stafleu van Loghem.
- De Caluwe, L., & Vermaak, H. (2006). *Leren veranderen*. Deventer: Kluwer.
- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. (2002). Games, motivation and learning: a research and practice model. *Simulation and Gaming* 33, 441-467.
- Groningen B., & Boer, C. (2008). *Beschrijvende statistiek: Het berekenen en interpreteren van tabellen en statistieken*. Den Haag: Boomonderwijs.
- Homan, T. (2001). *Teamleren*. Schoonhoven: Academic Service.
- Jonassen, D. (1999). Designing Constructivist Learning Environments. In *Instructional-design theory and models: A new paradigm of instructional theory: Volume II* (pp. 215-239). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction*. San Francisco: Pfeiffer an Imprint of Wiley.
- Kennisnet. (2012, juni 10). *Samen leren, het onderwijs volgens generatie Z*. Zoetermeer: Kennisnet. Opgehaald van Kennisnet: http://www.kennisnet.nl/fileadmin/contentelementen/kennisnet/Leerlingfeedback/NIOT_Onderzoeksrapport_lr.pdf
- Kennisnet. (2014, juni). *Kennisnet Mediawijsheid*. Geraadpleegd op 9 juni 2015, van <http://www.kennisnet.nl/themas/mediawijsheid/>
- Kessels, J., & Poell, R. (2011). *Handboek human resource development*. Houten: Bohn Stafleu van Loghem.
- Kirschner, P.A. (2013). *Knopvaardig is wat anders dan digitaal geletterd*. 4W Uitgave 1-2013. Zoetermeer: Kennisnet.
- Koning, P. (2015). *#Mediawijsheid in de klas*. Den Bosch: Koning Willem I College.
- Mediawijzer.net. (2014, juni 13). *Competentiemodel*. Geraadpleegd op 28 augustus 2015, van <http://www.mediawijzer.net/competentiemodel/>
- McGonigal, J. (2011). *Reality Is Broken; Why Games Make Us Better and How They Can Change The World*. New York: Penguin Press.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2006, mei 6). *Wet Bio*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Opgehaald van Wetten Overheid: http://wetten.overheid.nl/BWBR0016944/geldigheidsdatum_06-05-2014
- Now It's Our Time. (2012). *Samen doen, samen zijn. De jeugd van 2012*. Amsterdam: Now It's Our Time.
- Onderwijs2032. (2015, oktober 21). *Hoofddlijn advies: een voorstel*. Den Haag: Platform Onderwijs 2032. Opgehaald van Platform Onderwijs 2032: <http://onsonderwijs2032.nl/wp-content/uploads/2015/09/Hoofddlijn-advies-Een-voorstel-Onderwijs2032.pdf>
- Onderwijsraad. (2006). *Onderwijs en burgerschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2008). *Onderwijs en maatschappelijke verwachtingen*. Den Haag: Onderwijsraad
- Raad voor Cultuur. (2005). *Mediawijsheid, de ontwikkeling van nieuw burgerschap*. Den Haag: Raad voor Cultuur.
- Reigeluth, C. (1999). *Instructional-Design Theories and Models*. London: Lawrence Erlbaum associates, Inc.
- Ruijters, M. (2006). *Liefde voor leren*. Deventer: Kluwer.
- Ruijters, M., & Simons, R.-J. (2012). *Canon van het leren*. Deventer: Kluwer.
- Saunders, M., Lewis, P., Thornhill, A., Booij, M., & Verckens, J. (2011). *Methoden en technieken van onderzoek*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.
- Simons, R.-J. (1999). Competentiegerichte leeromgevingen in organisaties en hoger beroepsonderwijs. *Competentie gerichte leeromgeving*, 31-45.
- SKBO. (2014, juni 9). Geraadpleegd op 9 juni 2014 van <http://portal.skbo.nl/skbo.nl/Paginas/Homepage-SKBO-Stichtingsite.asp>
- Smeets, E., Wester, M. (2009) *Mediawijsheid in het primair onderwijs en voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.

- Smeets, E., Wester, M. (2010). *Mediawijsheid in het onderwijs in 2010*. Nijmegen: ITS.
- Uerz, D., Kral, M., & Ries de, K. (2014). *Lerarenopleiding voor de 21e eeuw: Leren en lesgeven met ICT*. Nijmegen: HAN University of Applied Science Press.
- UNESCO (2008). *UNESCO's ICT competency standards for teachers*. Opgehaald op 17 juli 2015 van: <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx>.
- Valcke, M. (2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*. Gent: Academia Press.
- Valkenburg, P. (2014). *Schermgaande jeugd*. Promethues: Amsterdam.
- Van Aken, J., & Andriessen, D. (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2013). *Vitamines van Groei*. Gent: Academia Press.
- Verloop, N. (2003). *Onderwijskunde*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Walraven, A., Paas, T., & Schouwenaars, I. (2013). *Mediawijsheid in het primair onderwijs: achtergronden en percepties*. Nijmegen: ITS.

Dankwoorden

Op het voorblad van mijn 4^e portfolio staat: “Wat betreft de toekomst; je hoeft hem niet te zien, je moet hem mogelijk maken”, Antoine de Saint-Exupéry. Met diezelfde quote heb ik een bijdrage aan de Bildungskalender2016 geleverd.

Edith van Montfort gaf mij in juni 2014 een vergezicht en vervolgens de duw. Haar steun – soms boze dan weer opbeurende woorden – is van onschatbare waarde geweest. Stoas Vilentum en met name Hanneke de Laat hebben me toegelaten in de masteropleiding, daarvoor dank. Soms noemde ik de masteropleiding ‘een cursus omgaan met teleurstellingen’ maar mijn critical friends, de studiegenoten – met name Marike Jansen en Wilbert van der Heul – hielpen me de moed er in te houden. Amber Walraven gaf vooral voor wat betreft het onderzoek en het theoretisch kader net dat feedback-duwtje dat ik nodig had. De punten en komma’s staan hier op de juiste plaats dankzij Carla Desain. Mijn keukentafellief Paul is denk ik nog blijer dan ikzelf ben dat het erop zit.

Al deze mensen hebben me geholpen mijn toekomst mogelijk nog beter te maken, daar ben ik ze onbeschrijfelijk dankbaar voor.

Bijlage 1: Vragen gesteld in zelfinschatting thema Mediawijsheid

- 1 Ik ga verstandig en doelgericht om met digitale media en al haar mogelijkheden.
- 2 Ik ben me bewust van mijn eigen presentatie op diverse sociale en professionele netwerken.
- 3 Ik maak gebruik van diverse media om leerlingen, ouders en collega's in en om de school te informeren.
- 4 Ik ben bekend met de inhoud van het competentiemodel voor mediawijsheid van <http://www.Mediawijzer.net>.
- 5 Ik verdiep mij in de manier waarop de leerlingen communiceren en werken door gebruik van technologie en internet.
- 6 Ik selecteer bronnen die geschikt zijn voor de doelgroep waarbij specifieke aandacht is voor tekst, taalgebruik, beeld en bron.
- 7 Ik leg uit hoe media gemaakt worden en hoe dit kan bijdragen aan beeldvorming en de invloed die dit heeft op hun ontwikkeling.
- 8 Ik kan de meerwaarde en risico's van internetgebruik expliciet maken van en deze bespreken met leerlingen.
- 9 Ik leer leerlingen bewust de afweging te maken wanneer je leest en actief participeert op het web en wanneer je informatie afschermt en deelt.
- 10 Ik maak digitaal pesten bespreekbaar, zodat er meer begrip ontstaat tussen pesters en kinderen die gepest worden.
- 11 Ik praat over goed gedrag op internet.
- 12 Ik stimuleer leerlingen om actief en bewust gebruik te maken van online communities om daarmee hun leerdoelen te faciliteren.

Bijlage 2 Survey Spelender(media)wijs

Onderstaand volgen een aantal vragen die te maken hebben met het zojuist gespeelde bordspel en de algemene informatie.

De resultaten worden (anoniem) gebruikt voor het onderzoek in de master leren en innoveren

Algemene informatie

Ik ben een

Vrouw ☐ Man ☐

Mijn leeftijd is:

☐ 25-30 ☐ 30-35 ☐ 35-40 ☐ 40-45 45-50 ☐ 50 ☐ 55-60 60 ☐ ☐

Ik geef (hoofdzakelijk) les aan groep:

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ geen ☐ alle groepen

De schoolsoort (bijvoorbeeld Montessori) waaraan ik verbonden ben is:

Het aantal jaren dat ik onderwijservaring heb is:

Mijn aanstellingsomvang is:

Hieronder volgen een aantal stellingen over het bordspel en de ervaring.

In hoeverre ben je het eens of oneens met de onderstaande stellingen?

In een schaal van 1 tot 5 (helemaal eens, eens, een beetje eens, oneens, helemaal oneens)

Stelling	1	2	3	4	5
Het spelen van het spel was leuk					
Ik heb van het spel geleerd					
Ik ga de kennis die ik opgedaan heb toepassen in mijn klas					
Het spel kan ook met leerlingen gespeeld worden					
Een bordspel is een geschikte werkvorm voor mij					
Het spel heeft mij mediabewuster gemaakt					

Voor wie vind je het bordspel geschikt?

Collega's ☐ Ouders ☐ Leerlingen ☐ Anders namelijk

Mag ik je benaderen voor een interview dat volgt op deze onderzoeksfase?

Jouw emailadres: of telefoon nr.:

Wil je meer weten over het spel, het onderzoek of heb je vragen of opmerkingen?

Mail dan naar: karinwinters@gmail.com of bel me op: 06-55358793

DANK VOOR JE DEELNAME!!

Bijlage 3: Interviewleidraad

Algemene gegevens

Wat is je functie en het aantal jaren dat je bij SKBO werkt?

Heeft u daarvoor bij een ander schoolbestuur gewerkt?

Aan welke lesgroep geef je hoofdzakelijk les?

Heb je andere taken naast leraar (bijv. ict-coördinator, bovenbouw coördinator)?

Wat is je leeftijd?

Wat is je aanstellingsgrootte?

Topic: Spelervaring

Het spel nog even op tafel en opfrissen geheugen. (nodig?)

1. Waarom is het spelen van een bordspel leerzaam? (KENNIS)
2. Welke aspecten vond je leerzaam?
3. Wat vond je van het spelen van het bordspel Spelender(media)wijs?
Deelvragen indien nodig:
 - De casus vooraf en achteraf
 - De kennisvragen
 - De gesprekken met collega's die tijdens het spelen plaatsvonden (MENINGSVORMING)
 - De mogelijkheid om te spieken via www.ictbekwaam.nl
 - De stempels like en dislike
 - Wat zou je anders willen zien aan het spel; of toe willen voegen?
4. Met wie zou je het spel nog wel een keer willen spelen?
Hangt dat ook af van met wie je het spel speelt?
(doel: uitwisseling met collega's die je goed kent, is anders dan die van vreemden of ouders).
5. Zou dat dan anders zijn?
6. Wil je nog iets kwijt over de spelervaring?

Topic: Mediawijsheid/Mediabewustzijn

Uitleg: Bij SKBO is mediawijsheid en het didactisch inzetten van ict speerpunt van professionalisering.

7. Wat houdt het begrip mediawijsheid voor jou in?
Wat zou je kunnen vertellen over mediawijsheid/bewustzijn en hoever ben je daar het afgelopen jaar wijzer in geworden?
8. In hoeverre ben je mediawijzer geworden door het spelen van het spel; of juist niet?

9. Kwam dit alleen door het spelen van het bordspel?
10. Welke scholingsactiviteiten heb je daarna nog meer bijgewoond die met dat onderwerp te maken hadden?

Topic: Leren van een spel

11. Wat heb je van het spelen van het spel geleerd?
 - kennis
 - gedeelde ervaringen van anderen
 - vaardigheden (spieken op de site)
12. Hoe gebruik je de kennis die je opgedaan hebt bij het spel?
(doel van de vraag: Is er gedragsverandering ingezet met betrekking tot mediabewustzijn door het spelen?)
13. Hoe heb je het geleerde toegepast in de praktijk?
14. Wat heb je gedaan?
15. Wat heb je nodig om het spel met je leerlingen te spelen?
16. En met ouders?
17. Wanneer zou je dat doen en waarom?
18. Vind je dit leren informeel of formeel leren?

Tot slot

19. Wat is in dit interview nog niet aan de orde geweest dat wel te maken heeft met het onderwerp mediawijsheid, het spelen van een spel, transfer?

Bijlage 4: Codeboom

Code-Filter: All

HU: analyse spelendermediawijs
File: [C:\Users\Karin\Desktop\Spelender(media)wijs onderzoek\D...\analyse spelendermediawijs.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2015-06-14 12:40:56

Algemeen

G1 Spelplezier

G10 Impact

G2 Kennis

G3 Casussen

G4 Wedstrijdelement

G5 Sociale Interactie

G6 Doel

G7 Regels

G8 Terugkoppelingssysteem

G9 Vrijwillige Deelname

L 1 Gegroeid mediabewustzijn

L 2 Leren van het spel

L 3 Bekwaamheidseisen leraren

M1.1 Inzicht hebben in de medialisering van de samenleving

M1.2 Begrijpen hoe media gemaakt worden

M1.3 Zien hoe media de werkelijkheid kleuren

M2.1 Apparaten, software en toepassingen gebruiken

M2.2 Oriënteren binnen mediaomgevingen

M3.1 Informatie vinden en verwerken

M3.2 Content creëren

M3.3 Participeren in sociale netwerken

M4.1 Reflecteren op het eigen gebruik

M4.2 Doelen realiseren met media

M5 Gebruik terminologie

M6 Bekendheid met Competentieset mediawijzer.net

Restcode

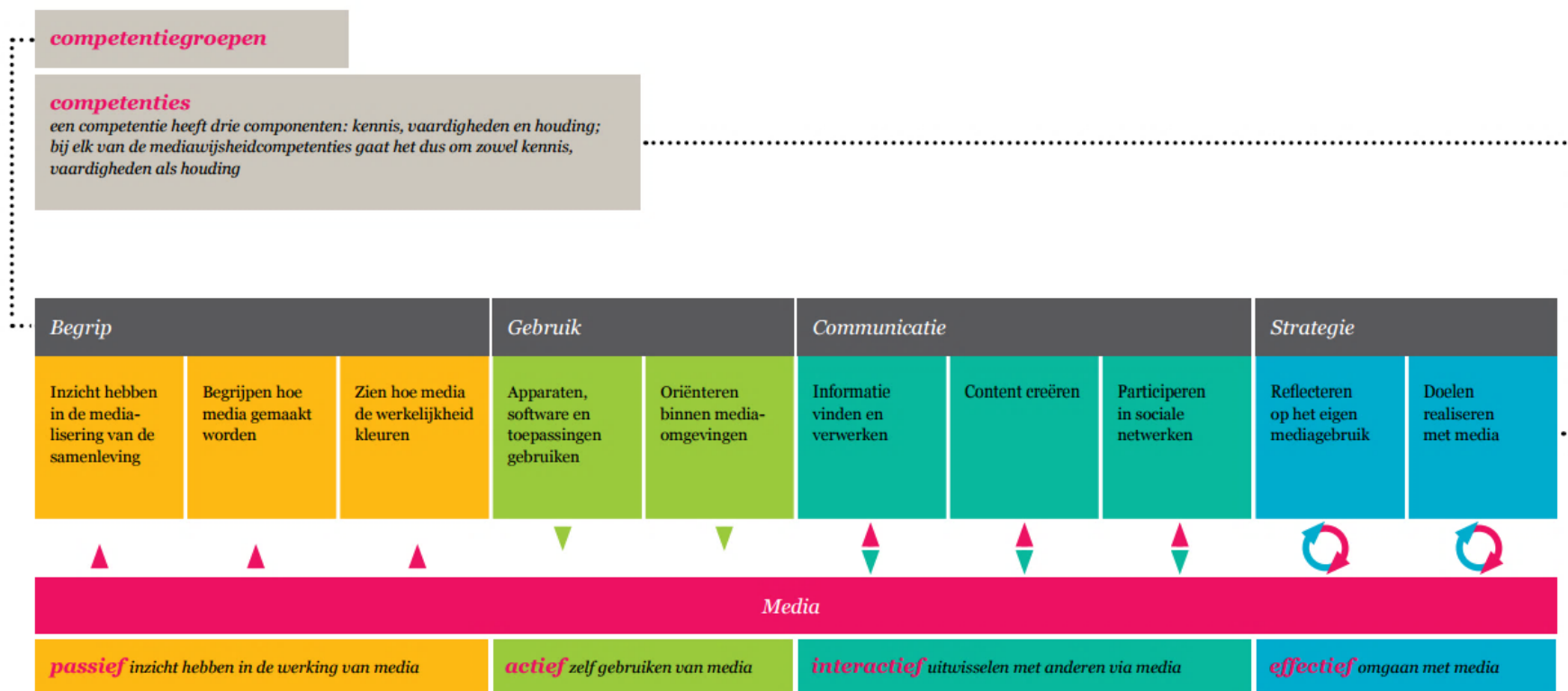
T1 Transfer leerlingen

T2 Transfer ouders

T3 Transfer teamleden

Urgentiegevoel

Bijlage 5 : Mediawijsheid Competentiemodel van Mediawijzer.net



Bijlage 6: Afbeelding van het bordspel Spelender(media)wijs.

