

Een attitudemodel voor mediagebruik: vorming tot pelgrim, dienaar, leerling en burger

Steef de Bruijn & Henrieke van Dam

Samenvatting

De overheid vraagt aandacht voor 21e-eeuwse vaardigheden als samenwerken, creativiteit, communiceren, kritisch denken, probleemoplossend vermogen en sociale en culturele vaardigheden. Die verschuiving hangt nauw samen met de overgang naar een kenniseconomie en de rol van nieuwe media daarin. Tegelijkertijd heeft het gebruik van deze media veel invloed op het gedrag van jongeren. Daarvoor is in die 21e-eeuwse vaardigheden nog weinig aandacht.

Toch keert de wal inmiddels het schip, want ook de overheid dringt nu aan op persoonlijke vorming en een moreel kompas. Dit betoog benoemt een aantal pedagogische bouwstenen die daarin voorzien.

De kern van het Media Attitude Model bestaat uit vier belangrijke attitudes: pelgrimschap (tegenover het hedonisme), altruïstisch denken (tegenover het egoïsme), verdieping (tegenover oppervlakkigheid) en holistisch denken (tegenover het fragmentarisme).

Inleiding

Hoe ziet het onderwijs van de toekomst er uit? Welke vaardigheden hebben leerlingen nodig om te kunnen functioneren in de kennissamenleving van de 21e eeuw? Daarvoor is meer nodig dan goed kunnen sleutelen, kennis hebben van computers of creatief zijn. Er is – terecht – veel aandacht voor de didactische meerwaarde van de inzet van ICT en nieuwe media, maar tot nu toe kwamen de pedagogische aspecten daarvan – ten onrechte – minder aan bod.

Dit hoofdstuk wil daar een aanzet voor bieden in de vorm van het Media Attitude Model. Eerst komen de zogenoemde 21e-eeuwse vaardigheden aan de orde. De tweede paragraaf beschrijft een model dat hierop een aanvulling biedt en dat in de daaropvolgende paragrafen wordt uitgewerkt en onderbouwd.

Van bedrijfsbelang naar 21e-eeuwse vaardigheden

De economie van de 21e eeuw wordt gekarakteriseerd door de tweede industriële revolutie. Die brengt niet louter voordelen, betogen Brynjolfsson en McAfee, de auteurs van *The Second Machine Age* (2014), maar leidt ook tot drop-outs onder degenen met 'gewone' vaardigheden, omdat die razendsnel zullen worden overgenomen door geautomatiseerde systemen (Brynjolfsson & McAfee, 2014, p. 11).

Het is daarom van groot belang dat jongeren speciale competenties verwerven om de nieuwe technologieën te kunnen blijven hanteren. Voorbeelden van deze zogenoemde 21e-eeuwse vaardigheden zijn: samenwerken, communiceren, ICT-geletterd zijn, sociale en/of culturele vaardigheden bezitten (inclusief burgerschap), creatief zijn, kritisch denken en een probleemoplossend vermogen hebben (Voogt & Roblin, 2010).

Maar wie heeft dat lijstje opgesteld? Uit een analyse blijkt dat de initiatieven hiertoe vooral tot stand kwamen vanuit het bedrijfsleven, terwijl het onderwijs zich daar nauwelijks mee heeft bemoeid (Voogt & Roblin, 2012). Dat is zorgelijk, omdat de invulling van deze vaardigheden dan eenzijdig ingekleurd raakt door economische belangen. De aandacht ligt vooral op het verhogen van efficiency en productiviteit, terwijl er weinig belangstelling is voor de schaduwzijde van het gebruik van ICT en media (Bruijn, 2014a).

Illustratief daarvoor is de beschrijving van de 21e-eeuwse vaardigheden van een van de toonaangevende consortia, P21, het Partnership for 21st Century Learning, gesponsord door bedrijven als Apple, Intel, Ford, Fisher-Price, Lego en Disney. De meest recente editie van dit document (Partnership for 21st Century Skills, 2015) beschrijft dat het belangrijk is dat jongeren sociale media kunnen gebruiken en weten hoe gps werkt, terwijl het begrip privacy niet aan de orde komt en multitasken er juist aangemoedigd wordt.

Van 21e-eeuwse vaardigheden naar vorming

Dat bedrijven een dikke vinger in de pap krijgen bij het ontwikkelen van leerdoelen en curricula is een dubieuze ontwikkeling. Zover is het nog niet en er is intussen sprake van een kentering. Drie voorbeelden maken dat duidelijk. De OESO heeft in het verleden sterk de nadruk gelegd op het belang van 21e-eeuwse vaardigheden voor de macro-economische ontwikkeling (OECD, 2014). Echter, in 2015 verscheen een kritisch rapport waarin de OESO vaststelde dat er meer nodig is in de klas dan alleen computers en digitale leermiddelen. Bij een vergelijking van 64 landen bleken investeringen in ICT niet te leiden tot hogere studieresultaten – regelmatig was juist het omgekeerde het geval. Dat was een tegenvaller en de OESO riep op tot een bezinning over de pedagogische benadering van de leerlingen, met aandacht voor persoonlijke ontwikkeling, motivatie, zelfbeheersing en doorzettingsvermogen: 'If we want students to become smarter than a smartphone, we need to think harder about the pedagogies we are using to teach them. Technology can amplify great teaching but great technology cannot replace poor teaching' (OECD, 2015, p. 4).

Eenzelfde geluid klonk bij de presentatie van de plannen van het Platform Onderwijs2032 (2016). Ook hierin is nadrukkelijk ruimte geclaimd voor persoonlijke ontwikkeling en de vorming van jongeren in brede zin: de school van de toekomst is 'een belangrijke vormende omgeving en oefenplaats. De school draagt bij aan de identiteitsontwikkeling van leerlingen en helpt hen na te denken over hun persoonlijke drijfveren en ambities. Ze reflecteren op wat ze van waarde vinden en hoe ze daar met anderen gestalte aan kunnen geven. Leerlingen denken na over vragen als "Wie ben ik?", "Wie wil ik worden?", "Wat vind ik belangrijk?" en "Hoe wil ik omgaan met anderen?" Ook ontwikkelen ze begrip voor opvattingen en keuzes van anderen' (Platform Onderwijs2032, 2016, p. 26).

In een recente studie van het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling is deze koerswijziging eveneens zichtbaar (SLO, 2015). Het rapport bevat een herziene versie van de eerdere opsomming van 21e-eeuwse vaardigheden waarin meer aandacht is voor mediawijsheid. Dat is een breed begrip dat in alle beschrijvingen van 21e-eeuwse vaardigheden terugkomt, maar meestal ligt de nadruk daarbinnen op het gebruik van apparaten en software en het vinden en verwerken van informatie. In de praktijk bleek dat leerlingen andere aspecten van mediawijsheid, zoals reflecteren op eigen mediagebruik, inzicht in de medialisering van de samenleving en de manier waarop media de werkelijkheid kleuren, slecht beheersen (Walraven, Paas & Schouwenaars, 2013). De SLO heeft de beschrijving van mediawijsheid aangevuld ten opzichte van

de eerdere editie door bijvoorbeeld de noodzaak te noemen om sommige mediatoepassingen te weerstaan in plaats van te benutten, en de notie toe te voegen dat informatie gemanipuleerd kan zijn.

Het Media Attitude Model

Dat vorming en persoonlijke ontwikkeling bij het nadenken over de toekomst van het onderwijs nadrukkelijk op de agenda staan, is bepaald geen overbodige luxe. Die komen onder druk te staan door een belangrijke trend bij de inzet van ICT: de meetcultuur die samengaat met vormen van gepersonaliseerd leren en *learning analytics* (Wetering, 2016). Dit kan gemakkelijk tot de gedachte leiden dat de ontwikkeling en prestaties van een leerling eenvoudig te objectiveren, meten, toetsen, schalen en sturen zijn (Bruijn, Meeuwen & Meijden, 2015a). Zo'n opvatting past in een geïndividualiseerde, instrumentele, opbrengstgerichte benadering van de leerling of de school, maar is bepaald niet zonder risico.

Doordat de inzet van ICT zo'n meetcultuur in het onderwijs stimuleert, dient het vormingsdoel van het onderwijs voortdurend benadrukt te worden. We zagen al dat dit nu gebeurt bij de OESO, het Platform Onderwijs2032 en de SLO, die hun eerdere visies op de 21e-eeuwse vaardigheden bijstelden in reactie op ontwikkelingen in het mediagebruik van leerlingen. Binnen het lectoraat Nieuwe media in vorming en onderwijs van Driestar Hogeschool is onderzoek gedaan naar een duurzame benadering van mediagebruik. Een benadering die leerlingen vormt tot sociale, altruïstische, moreel sensitieve en betrokken burgers die samenleven in een waardevolle gemeenschap. Deze benadering bestaat uit het Media Attitude Model (Bruijn, 2014a).

Volgens dit model ontwikkelen leerlingen hun 21e-eeuwse vaardigheden pas na, naast en door persoonlijke vorming. Anders dan bij de eerder genoemde modellen is deze vorming niet een toevoeging aan, maar een basis voor de digitale vaardigheden. Deze persoonlijke vorming is te herleiden tot onderwijsvormen uit de Griekse, Joodse en vroegchristelijke cultuur (Doornenbal, 2005), zodat ze ook wel aangeduid zijn als een fundament van 1e-eeuwse attitudes ten behoeve van de 21e-eeuwse vaardigheden (Bruijn & Dam, 2014). Het model bestaat uit vier pijlers die samengevat zijn in de metaforen van de *pelgrim*, de *dienaar*, de *leerling* en de *burger*. Deze persona's beschrijven attitudes ten aanzien van mediagebruik die gezamenlijk tot een hoog niveau van mediawijsheid kunnen leiden. Tegelijkertijd hebben zij een duurzaam en houdbaar karakter, zodat ze blijvende betekenis hebben bij de snelle veranderingen in de technologie en het mediagebruik.

Daarmee onderscheidt dit model zich principieel van beschrijvingen van digitale vaardigheden. De benoemde attitudes zijn geen aangeleerde technieken, *skills* of vormen van zelfontplooiing, maar ze veronderstellen een fundamentele verandering van levenshouding.

De vier pijlers van het model zijn afgeleid van de vier domeinen die met elkaar de gehele levenssfeer bestrijken: het persoonlijke (de pelgrim), het sociale (de dienaar), het cognitieve (de leerling) en het organisatorische domein (de burger). Deze indeling is ontleend aan de SAM-schaal voor het meten van attitudes en vaardigheden (Verbond van Kristelijke Werkgevers en Kaderleden, 2005).

1 *De pelgrim*

Van Oers (2009, pp. 8-9) stelt in zijn betoog over de rol van het onderwijs met het oog op de kennissamenleving dat leerlingen daarvoor niet alleen dienen te beschikken over intellectuele autonomie, maar ook over morele autonomie. Om zinvol en zelfstandig deel te nemen aan het kennisproductieproces moeten zij leren zelfstandig kennis en vaardigheden toe te passen, maar ook leren nadenken over morele keuzes en veronderstellingen die in de keuze en het gebruik van kennis en vaardigheden geïmpliceerd zijn.

Het advies van het Platform Onderwijs2032 (2016, p. 35) gaat een stap verder dan 'leren nadenken over morele keuzes'. Het platform wijst erop dat deze kennissamenleving een steeds grotere culturele variatie vertoont onder invloed van globalisering en migratie. De wereld is een dorp geworden en jongeren dienen te beschikken over een moreel kompas: 'Voor leerlingen betekent dit dat ze sociale en maatschappelijke competenties opdoen, een moreel kompas ontwikkelen, zich op gemeenschappelijke waarden oriënteren en ontdekken hoe die een rol spelen in de omgang met anderen, ook wanneer opvattingen over waarden botsen.'

Dat morele kompas is een van de belangrijke attributen in de rugzak van de jongere op zijn reis naar en door de kennissamenleving. Het veronderstelt niet alleen dat iedereen in staat is zijn richting te bepalen, maar ook dat er daarbij gemeenschappelijke ijkpunten zijn. Die ijkpunten hoeven niet steeds opnieuw op te borrelen uit de groep als een grootste gemene deler, want er is geen discussie meer over de plaats van het noorden. Zo'n kompas is symbool van de heteronome werkelijkheid waarin de waarheid niet in maar buiten de mens ligt.

Een kompas is echter nutteloos zonder reisdoel. Ter Horst (2002, pp. 45-48) benadrukt de noodzaak om leerlingen in deze onduidelijke, onvoorspelbare en richtingloze samenleving een optimistisch toekomstperspectief aan te reiken. Opvoeders ontlenen dat aan hun persoonlijke religie en/of hun levens- en

wereldbeschouwing. Oriëntatie, perspectief en kompas veronderstellen dus een richting en uitzicht, maar ook een traject, een doel en een bestemming. In het Media Attitude Model zijn die aspecten gecombineerd tot en uitgewerkt in de metafoor van de pelgrim. Zijn reis is geen oeverloze zwerftocht en evenmin de ontspannende vakantie van een toerist of de stedentrip van een globetrotter. Een pelgrim is niet alleen uit op het zintuiglijk waarneembare, maar is op zoek naar innerlijke verrijking. Hij investeert in zichzelf en laat zich niet gemakkelijk afleiden. Hij staat open voor een onbekende maar veelbelovende toekomst en ziet daarnaar uit. Daarbij is hij niet gericht op zijn eigen belang, maar op het welzijn van de groep waarmee hij reist (De Muynck, 2016). De pelgrim loopt bij wijze van spreken met zijn hoofd in de wolken. Hij is niet de postmoderne nomade die zich nergens thuis voelt en geen hogere bestemming kent, maar de pelgrim wil het gebied dat hij doorreist verlaten. Dat past bij de beschrijving die de Bijbel geeft van Abraham: die woonde in een tent en voelde zich vreemdeling in zijn omgeving, omdat hij op reis was naar het hemelse Jeruzalem (Hebreeën 11:8-10).

Deze omschrijving van de pelgrim geeft een verdieping aan het eerder genoemde morele kompas. Het gedrag van de pelgrim in de kennissamenleving en bij zijn gebruik van media kenmerkt zich door normativiteit die is afgeleid van innerlijke waarden die samenhangen met de richting en het doel van zijn reis. Hij komt autonoom tot eigen keuzes ten opzichte van anderen en de samenleving (het tweede niveau van participeren, zoals Wardekker (1997) beschrijft), maar hij doet dat binnen een heteronome werkelijkheid (Mackay, 2007, p. 85).

Deze attributen en de attitude van pelgrimage zijn van groot belang voor de oriëntatie in de huidige kennissamenleving. De Amerikaanse wensdroom dat internet een *global village* zou worden, een rustig en overzichtelijk informatiedorp, is niet vervuld – integendeel. De overvloed aan informatie leidt eerder tot polarisatie en tunnelvisie (Bruijn, 2014b). Om binnen die chaotische omgeving toch het juiste spoor te vinden, gebruikt de pelgrim zijn morele kompas. Zo'n pelgrimage heeft ook gevolgen voor de intensiteit van zijn mediagebruik: hij kiest voor matigheid en beschouwt mediagebruik niet als een doel op zich maar als een hulpmiddel om zijn doel te bereiken.

2 De dienaar

De pelgrim reist niet alleen, maar is onderweg met anderen op zijn levensweg. De opvoeding is, naar Kohnstamm, een persoonlijkheid in wording. Ter Horst wijst erop dat dit begrip niet eenzijdig toegespitst mag worden op de individuele ontwikkeling van een jongere. 'Iets wat vaak over het hoofd wordt gezien, is dat het individuele op zich een mens nog niet tot persoonlijkheid

maakt. Wat het hem doet, vond Kohnstamm, is de relatie met de ander en met De Ander; de zogenoemde "ik-jij-relatie" en de "ik-Gij-relatie" (Ter Horst, 2002, p. 42). Niet de zelfontplooiing van het individu staat centraal, maar de verbondenheid met de wereld (De Haan, 2011, pp. 25-26), en voor Kohnstamm ook de verbondenheid met een geestelijke werkelijkheid.

Dit sluit aan bij de opvattingen van Platform Onderwijs2032 (2016, p. 26) die de school niet alleen ziet als een oefenplaats voor persoonsvorming maar ook voor groepsvorming. Het proces van groepsvorming verloopt echter niet spontaan in de hierboven beschreven richting. Daarom zijn deze uitgangspunten bepalend geweest voor de keuze van de tweede media-attitude, die van de dienaar.

Nieuwe media, sociale media bij uitstek, kenmerken zich door twee tegenstrijdige bewegingen: individualisering en samenbinding. Dat laatste lijkt voor de hand te liggen en de aanduiding sociale media verwijst daar dan ook naar. Een indicatie dat sociale media daadwerkelijk de onderlinge afstand tussen mensen verkleinen, is het onderzoek naar de theorie van 'six degrees of separation'. Die theorie behelst dat twee willekeurige mensen op aarde vijf tot zeven stappen van elkaar gescheiden zijn (Dodds, Muhamad & Watts, 2003). Bij een experiment onder gebruikers van Microsoft Messenger in 2006 bleek dat gemiddeld 6,6 stappen te zijn (Sanderson, 2008). Facebook voerde een soortgelijk onderzoek uit onder haar gebruikers en kwam in 2011 tot 3,74 tussenstappen en in 2016 tot 3,57 tussenstappen (Edunov, Diuk, Bhagat & Burke, 2016). De onderzoekers concluderen daaruit dat 'the world is more closely connected than you might think'.

Het is echter de vraag wat die connectie precies inhoudt. Sherry Turkle duidt dat met de titel van haar boek: *Alone together* (2011). Onderzoekers van het NetLab en Pew Internet (Rainie & Wellman, 2012, p. 12) beschrijven dit als 'networked individualism', grote netwerken van individuen die slechts oppervlakkig met elkaar verbonden zijn. De aard van de vriendschap verandert, zeggen zij, want je kunt moeilijk een suikerklontje lenen van een Facebookvriend die duizend mijl van je vandaan woont, maar je kunt er wel adviezen en emotionele steun van krijgen. Met wat handigheid op sociale media levert zo'n verre vriend meer op dan een goede buur. 'The new social operating system of "networked individualism" liberates us from the restrictions of tightly knit groups; it also requires us to develop networking skills and strategies, work on maintaining ties, and balance multiple overlapping networks.' Mensen gedragen zich meer als individuen in een netwerk dan als leden van een groep: de samenleving bestaat niet langer uit groepen maar uit netwerken. De onderzoekers benadrukken wel dat de vriendschappen van het gewone leven onmisbaar blijven en investeringen vergen.

Het is dus maar de vraag of sociale media zo socialiserend zijn als de naam suggereert. De eerste signalen uit onderzoeken daarnaar zijn niet hoopvol. In een land met een meer individualistische cultuur (de Verenigde Staten) blijken de netwerken van sociale media groter, losser van karakter en meer gericht op plezier vergeleken met die in een land met een sterke collectivistische cultuur (Zuid-Korea). Het gebruik van sociale media is daar intensiever, maar de netwerken zijn veel kleiner en hechter en ze dienen vooral om de bestaande relaties te versterken en er onderlinge steun aan te ontleen (Kim, Sohn & Choi, 2011).

Het lijkt erop dat sociale media voortborduren op de individualistische voedingsbodem van veel westerse landen als surrogaat voor de hechte structuur van de traditionele samenleving.

Om die reden benadrukt het Media Attitude Model het belang van groepsvorming ten opzichte van netwerkvorming of individualisering. Dat is vormgegeven in de metafoor van de dienaar, gekenmerkt door waarden als trouw, liefde, altruïsme en verantwoordelijkheid tegenover de tendensen van het egocentrisme en coconvorming.

Deze attitude doet voluit recht aan het sociale karakter van nieuwe media en de beschikbare mediaplatforms lenen zich er goed voor. Het voorbeeld uit Korea laat zien dat deze media niet inherent individualiserend zijn. De attitude van dienstbaarheid sluit daarmee goed aan op die van de pelgrim, die niet alleen reist en ook onderweg gericht is op het welzijn van de ander. Het gaat de dienaar om meer dan sociaal vaardig te zijn. Dienaar zijn betekent niet alleen dat je de ander geen overlast bezorgt, maar dat je de ander zo behandelt als je zelf behandeld wilt worden. De dienaar is bereid zichzelf weg te cijferen ten gunste van de ander en een extra mijl te gaan.

3 De leerling

De altruïstische houding van de dienaar vraagt een zekere mate van zelfverloochening, maar dat mag niet leiden tot een verminderd zelfbewustzijn of tot zelfverwaarlozing. Ter Horst (2008) noemt zelfbewustzijn juist de kern van zijn opvoedingsmodel en het is de taak van de opvoeder om kinderen in te wijden in de geheimen van de werkelijkheid zodat ze toegewijd kunnen leven. Een randvoorwaarde daarbij is 'dat hun vrij zwevende, distributieve aandacht wordt gefocaliseerd, op een en hetzelfde onderwerp gericht, ingezoomd, scherp gesteld en gefixeerd'. De Leidse pedagoog wijst erop dat dit haaks staat op de trend van flexibiliteit en multitasking. 'Het genoemde focaliseren staat daar dwars op en is daardoor vaak zo moeilijk. Het is meer dan concentreren; namelijk één onderwerp scherp stellen en het fixeren; dat is er gedurende enige tijd helemaal bij blijven. De tijd wordt even stilgezet terwijl

de klok door draait. Dat lijkt niet meer van deze tijd. Toch zullen we het met onze kinderen moeten proberen als we willen dat ze meer diepgang krijgen dan een surfplank' (Ter Horst, 2008, 164-166).

Toen Ter Horst dit schreef, was de iPhone net op de markt gekomen. In de daaropvolgende jaren stond dit toestel symbool voor de hyperverbonden smartphonegeneratie. Nieuwe media nodigen uit om voortdurend online te zijn en te multitasken. Hierboven is al genoemd dat in programma's voor 21e-eeuwse vaardigheden ook het multitasken wordt aanbevolen. Nederlanders doen dat royaal: ze combineren hun totale dagelijks mediatijd (7 uur, 22 minuten) gedurende 60% daarvan (4 uur, 29 minuten) met andere activiteiten (Sonck & De Haan, 2015). Twee derde van de Amerikaanse jongeren denkt dat multitasking geen negatieve invloed heeft op de kwaliteit van het huiswerk (Common Sense Media, 2015, p. 17).

Toch bestaat er inmiddels nauwelijks meer twijfel over dat de prikkels van de smartphone en de neiging om te multitasken onze aandacht verdelen, contra-productief zijn en prestaties aanzienlijk verminderen (Compernelle, 2014). Ze stimuleren het reflexdeel van het brein en hinderen daarmee het reflectieve deel ervan.

Desondanks neemt de prikkelcultuur toe in de vorm van steeds frequentere boodschappen (Facebook Messenger, Whatsapp) en video's die hooguit een tiental seconden duren (Snapchat, Vine, Instagram). Het dagelijkse aantal bekeken video's op Snapchat evenaart inmiddels dat op Facebook en YouTube (Oreskovic, 2016).

Deze laatste ontwikkeling illustreert een andere trend: die van de beeldcultuur en de ontleding. Nederlanders lezen in de loop der jaren steeds minder (Sociaal Cultureel Planbureau, 2013). Tussen 2006 en 2011 nam de leestijd met 35% af, bij jongeren tussen 12 en 19 jaar zelfs met 64%. Nederlandse jongeren lezen nu gemiddeld 11 minuten per dag terwijl ze dagelijks 2 uur en 15 minuten media bekijken en 2 uur en 12 minuten communiceren (Wennekers, Van Troost & Wiegman, 2016).

Deze ontleding bij jongeren is zorgelijk. Lezen is belangrijk voor de ontwikkeling van kinderen en maakt hen slimmer: blootstelling aan geschreven of gedrukte tekst levert een veel grotere bijdrage aan de woordenschat van kinderen dan het kijken naar tv-programma's en bevordert ook de spreekvaardigheid en de algemene kennis (Cunningham & Stanovich, 1998). Het geconcentreerd lezen en dieper verwerken van de tekst leidt tot beter onthouden ervan (Craik & Tulving, 1975), maar dat wordt juist sterk gehinderd door de overvloed aan mediale prikkels.

Om kinderen daar weerbaar tegen te maken, bevat het Media Attitude Model de metafoor van de leerling. Zijn media-attitudes zijn dat hij zich wil ver-

diepen, brongericht denkt, taakwisselingen tegengaat, geconcentreerd wil werken en de verbale cultuur leert waarderen. Dat is mogelijk door zich te verzetten tegen de heersende trend van het altijd online zijn en het multitasken en door selectief en kritisch om te gaan met de beeldcultuur. Ontprikken, dieplezen, *right-tasks* en breinpauses zijn belangrijke gereedschappen van de leerling in de kennissamenleving (Compernelle, 2014). Aandacht is als een spier die je kunt oefenen (Goleman, 2013). Bewust kiezen, rust nemen en mindfulness-strategieën zijn daarbij onmisbaar (Crabbe, 2016).

Deze houdingen passen ook bij de persona van de pelgrim die doelgericht reist en zich daartoe moet oriënteren op zijn omgeving. Hij wil zich niet laten afleiden van zijn reisdoel. Daarbij is hij dienstbaar ten opzichte van zijn reisgezelschap maar tegelijkertijd op zoek naar innerlijke rijkdom. De huidige overvloed aan informatie vergemakkelijkt dat echter niet. Om uit de rijkdom aan bronnen kennis en inzicht te verwerven en tot innerlijke wijsheid te komen, is een leerhouding vereist.

4 De burger

De metafoor van de pelgrim kan de indruk wekken van iemand die wereldvreemd is, die zich isoleert van en geen boodschap heeft aan zijn omgeving. Dat zou strijden met een ander belangrijk doel van de opvoeding en het onderwijs: burgerschapsvorming. 'Jezelf leren zien als deel van een groep, een samenleving, de wereld, en je positie daarin in een breder en kritisch perspectief leren plaatsen' (Oers, Leeman & Volman, 2009, p. 1).

Het verwerven van mediawijsheid is een voorwaarde voor goed burgerschap. In hun beschrijving daarvan constateren Kuiper en Volman (2009, pp. 49-57) dat er nog weinig aandacht is voor waarden en normen die je dient te hantieren in de virtuele wereld en voor het verantwoordelijkheids- en plichtsgevoel op internet. Dat geldt vooral als consumenten van nieuwe media tegelijkertijd producenten zijn. Het belang van deze aspecten van mediawijsheid neemt toe naarmate mediagebruik – en in het bijzonder deze producentrol – de bestaande maatschappelijke structuren ingrijpend beïnvloedt. Voorbeelden van zulke media-invloeden treffen we niet alleen aan op economisch gebied (Amazon, de deeleconomie van UberPop en Airbnb, robotica, de disruptieve businessmodellen van Picnic, Netflix en Spotify), maar ook op politiek terrein (Twitterdemocratie, Arabische Lente, politieke crowdfunding), op het vlak van informatievoorziening en meningsvorming (gekleurd nieuws op de smartphone, medische informatie, tunnelvisie door de zogenoemde *filterbubble*) en in het onderwijs (Wikipedia, Steve Jobsscholen, *learning analytics*).

Mediawijsheid in relatie tot burgerschap omvat dus veel meer dan ICT-vaardigheden of digitale geletterdheid. Bij een beschrijving van de 21e-eeuwse

vaardigheden heeft SLO diverse vaardigheden op dit gebied benoemd (Thijs, Fisser & Hoeven, 2014): planning, timemanagement, verantwoording nemen voor eigen handelen en keuzes, langetermijndenken, inlevingsvermogen, constructief communiceren, en het bewust zijn van de collectieve verantwoordelijkheid als burger in een samenleving.

Met het oog op de hierboven opgesomde invloeden is daar in het Media Attitude Model een uitbreiding op gemaakt in de metafoor van de burger. Burgerschapsvorming is erop gericht dat de jongere breed georiënteerd raakt, dat hij consistent en generalistisch kan denken en werken vanuit een holistisch wereldbeeld en dat hij kritisch is ten opzichte van fragmentarisering, het belang van samenhang en *helicopterview* onderkent, problemen vanuit diverse invalshoeken benadert en de grote lijnen ziet. Daarmee voelt de jongere zich verantwoordelijk voor en is hij loyaal naar de bovenliggende structuur of organisatie waarin hij een plaats inneemt. Hij voelt zich thuis in multidisciplinaire teams, maar blijft daarbij respectvol ten opzichte van de bestaande hiërarchische verhoudingen.

De attitude van burger vergt echter meer dan het aanleren van een aantal vaardigheden. Het is het verwerven van een levenskunst om zich verantwoordelijk en betrokken te bewegen binnen een sombere, gebroken werkelijkheid waar zich veel kwaadwillende mediagebruikers bevinden.

Synthese

Voor een juiste duiding van het Media Attitude Model is het van belang dat de genoemde metaforen geen rollen zijn waarin mensen zich wisselend begeven of vertonen, maar dat ze in harmonieuze samenhang met elkaar zijn binnen een en dezelfde persoonlijkheid in wording. Als dat niet het geval is, zou de pelgrim zich vooral kunnen richten op de toekomst en de bestemming van zijn reis, en daarbij uit het oog verliezen dat hij als burger medeverantwoordelijk is voor zijn directe omgeving. Hij loopt dan met z'n hoofd in de wolken en staat niet met twee benen op de grond. Eenzelfde dualisme kan ontstaan wanneer de leerling zich vooral richt op innerlijke verrijking en zijn relatie met anderen uit het oog verliest en vergeet dat hij dienaar is. In zijn standaardwerk over opvoeding waarschuwde Dewey (1916) al tegen dit dualisme tussen zelfopoffering en zelfontplooiing dat onvermijdelijk tot compromissen zou leiden: 'It is the particular task of education at the present time to struggle in behalf of an aim in which social efficiency and personal culture are synonyms instead of antagonists.'

Er is in de metaforen dus geen sprake van tegenstelling maar van synergie. De leerling verrijkt zich om anderen beter tot dienaar te kunnen zijn. Idem bij de pelgrim, die is met de woorden van Augustinus (426) tegelijkertijd burger van twee werelden: de aardse stad en de hemelse stad. In die traditie is ook de pelgrimsmetafoor ingeburgerd geraakt (Bunyan, 1678). Dit impliceert dat het holistisch wereldbeeld ook een niet-materiële werkelijkheid omvat, een geestelijke realiteit die invloed heeft op het dagelijks functioneren. Dat uit zich in levensbeschouwing, aandacht voor rituelen, symbolen en traditie. De opvoeder zal de jongere daarom inleiden in betekenissen en inwijden in geheimen op de levensweg (Ter Horst, 2008, pp. 145-166). Dat is onmogelijk zonder de innerlijke verdieping van de leerling en dat zal zich uiten in een leven als dienaar, een vorm van dienstbaarheid die niet alleen een horizontale maar ook een verticale dimensie kent. Waterink (1958, p. 121) verwoordde dat opvoedingsdoel als: 'de vorming van de mens tot zelfstandige, God naar Zijn Woord dienende persoonlijkheid, geschikt en bereid al de gaven, die hij van God ontving, te besteden tot Gods eer en tot heil van het schepsel, in alle levensverbanden waarin God hem plaatst'. Ook Ter Horst (2008, p. 72) wijst op dat hogere doel: "Christelijke opvoeding en pedagogiek zijn er niet voor om een samenleving in stand te houden, maar om de Weg naar het Koninkrijk te wijzen en begaanbaar te houden."

Dit sluit goed aan bij de christelijke levensbeschouwing waaruit het Media Attitude Model is ontstaan. Die bevat een optimistisch toekomstperspectief door Ter Horst (2002, p. 48) omschreven als: 'de belofte, de droom van de nieuwe hemel en de nieuwe aarde; het Koninkrijk van de Liefde dat alles van doen heeft met de verschijning van Jezus Christus'.

De bruikbaarheid van dit model is echter niet beperkt tot christenen en de genoemde metaforen kunnen ook dienstbaar zijn aan andere levens- of wereldbeschouwingen. Ter Horst voegt er daarom aan toe – en wij sluiten ons daarbij aan: 'Alle schoolmensen die dit soort duizelingwekkende joods-christelijke visioenen niet met me kunnen delen, maar vanuit andere vergezichten proberen de leerlingen een toekomstperspectief te bieden dat de liefde op het oog heeft, reken ik tot mijn pedagogische vrienden en bondgenoten.'

Conclusie

Wat betekent dit model voor het onderwijs in de 21e eeuw waarin smartphones het straatbeeld domineren, tablets in de klas gemeengoed worden en onderwijsrobots taken van docenten overnemen? Al in de jaren tachtig van de vorige eeuw schreef een orthopedagoog (Ordemans, 1986) over de computer

in de klas: 'Zij die zich inbeelden dat de computer ook maar enigszins in staat is de onderwijzer te vervangen, hebben vermoedelijk zeer weinig besef van de noodzaak van deze dingen voor het onderwijs: tucht, inspanning, moeite, liefde, blijdschap, vreugde.' Zolang computers, apps en onderwijsrobots nog niet over deze menselijke eigenschappen, vaardigheden, karaktertrekken en emoties beschikken, kunnen ze een prima functie vervullen in het onderwijs, maar vormen ze geen alternatief voor de leerkracht of docent. Dat hoeft ook niet, want het vormen van leerlingen tot pelgrims, dienaren, leerlingen en burgers, zoals dat inmiddels op een reeks christelijke scholen gebeurt (Bruijn, Meeuwen & Meijden, 2015b), blijft een taak voor onderwijzers van vlees en bloed.

Literatuur

- Augustinus, A. (426). *De civitate Dei*.
- Bruijn, S.M. de & Dam, H. van (2014). *Het Media Attitude Model: een theoretisch kader*. Geraadpleegd via www.weeswijsmetmedia.nl/mam.
- Bruijn, S.M. de (2014a). Challenge for 21st-Century Educators: Build a 1st-Century Attitude. In G. Horváth, R.K. Bakó & E. Biró-Kaszás, *Ten Years of Facebook. Proceedings of the Third International Conference on Argumentation and Rhetoric*, . Oradea: Partium Press.
- Bruijn, S.M. de (2014b). Het dorp is de wereld geworden. In A. Pons, *Biblebelt Online. Bevindelijk gereformeerd en nieuwe media* (pp. 125-163). Apeldoorn: Labarum Academic.
- Bruijn, S.M. de, Meeuwen, D. van & Meijden, M. van der (2015a). Staan er in 2032 rijen robots bij het CWI? *DRS magazine*, 5, 15-19.
- Bruijn, S.M. de, Meeuwen, D. van & Meijden, M. van der (2015b). *Visionotitie Lereren 2020. Pedagogisch-didactische bouwstenen*. Gouda: Driestar educatief.
- Brynjolfsson, E. & McAfee, A. (2014). *The Second Machine Age*. New York: Norton.
- Bunyan, J. (1678). *The Pilgrim's Progress from This World to That Which is to Come*. London: Ponder.
- Common Sense Media (2015). *The Common Sense Census: Media Use by Tweens and Teens*. San Francisco.
- Compennolle, Th. (2014). *Ontketen je brein*. Tiel: Lannoo.
- Crabbe, T. (2016). *Nooit meer te druk. Een opgeruimd hoofd in een overvolle wereld*. Amsterdam: Luitingh-Sijthoff.
- Craik, F.I.M. & Tulving, E. (1975). Depth of Processing and the Retention of Words in Episodic Memory. *Journal of Experimental Psychology*, 104, 268-294.
- Cunningham, A.E. & Stanovich, K.E. (1998). What Reading Does for the Mind. *American Educator*, 22, 8-15.

- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan Company.
- Dodds, P.S., Muhamad, R. & Watts, D.J. (2003). An Experimental Study of Search in Global Social Networks. *Science*, 301, 827-829.
- Doornenbal, R.J.A. (2005). De 'beroving der Egyptenaren'. In A. de Muynck & B. Kalkman, *Perspectief op leren. Verkenningen naar onderwijs en leren vanuit de christelijke traditie* (pp. 31-55). Gouda: Driestar educatief.
- Edunov, S., Diuk, C., Filiz, I.O., Bhagat, S. & Burke, M. (2016). *Three and a half degrees of separation*. Geraadpleegd op 22 maart 2016 via <https://research.facebook.com/blog/three-and-a-half-degrees-of-separation/>.
- Goleman, D. (2013). *Aandacht*. Amsterdam: Business Contact.
- Haan, D. de (2011). Persoonsvorming en ontwikkelingsgericht onderwijs. In *Essays over vorming in het onderwijs* (pp. 25-26). Den Haag: Onderwijsraad.
- Horst, W. ter (2002). *Onderwijzen is opvoeden*. Kampen: Kok.
- Horst, W. ter (2008). *Christelijke pedagogiek als handelingswetenschap*. Kampen: Kok.
- Kim, Y., Sohn, D. & Choi, S.M. (2011). Cultural difference in motivations for using social network sites: A comparative study of American and Korean college students. *Computers in Human Behavior*, 27, 365-372.
- Kuiper, E. & Volman, M. (2009). Mediawijsheid: leren participeren in de informatiesamenleving. In Van Oers, B., Leeman, Y & M. Volman, *Burgerschapsvorming en identiteitsontwikkeling* (pp. 49-57). Assen: Van Gorcum.
- Mackay, E. (2007). *Meesterschap in spiegelbeeld*. Gouda: Driestar educatief.
- Muynck, B. de (2016). *Pelgrimage: Christelijk leraarschap tussen roeping en vreemdelingschap*. Gouda: Driestar educatief.
- OECD (2014). *Building effective skills strategies at national and local levels*. Geraadpleegd op 22 april 2016 via <http://skills.oecd.org/developskills/documents/Buidling-effective-skills-strategies-project-brochure.pdf>.
- OECD (2015). *Student, computers and learning. Making the connection*. Geraadpleegd op 22 april 2016 via <http://www.oecd.org/publications/students-computers-and-learning-9789264239555-en.htm>.
- Oers, B. van (2009). Onderwijzen in de kennissamenleving. In B. van Oers, Y. Leeman & M. Volman, *Burgerschapsvorming en identiteitsontwikkeling. Een bijdrage aan pedagogische kwaliteit in het onderwijs* (pp. 8-9). Assen: Van Gorcum.
- Oers, B. van, Leeman, Y. & Volman, M. (2009). *Burgerschapsvorming en identiteitsontwikkeling*. Assen: Van Gorcum.
- Ordemans, B. (1986). De computer in de klas III. *Criterium*, 15, 174-193.
Geraadpleegd op 22 april 2016 via <http://www.digibron.nl/search/detail/012ecb7cd7f61262e7d93e62/de-computer-in-de-klas-iii/0>.
- Oreskovic, A. (2016). Snapchat rivals Facebook with 8 billion video views on its app every day. *Business Insider*. Geraadpleegd op 22 april 2016 via <http://>

- uk.businessinsider.com/snapchat-now-rivals-facebook-with-8-billion-video-views-on-its-app-every-day-2016-2?r=US&IR=T.
- Partnership for 21st Century Skills (2015). *P21 Framework Definitions*. Geraadpleegd op 22 april 2016 via http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf.
- Platform Onderwijs 2032 (2016). *Ons onderwijs2032 Eindadvies*. Geraadpleegd op 22 april 2016 via <http://ononderwijs2032.nl/wp-content/uploads/2016/01/Ons-Onderwijs2032-Eindadvies-januari-2016.pdf>.
- Rainie, L. & Wellman, B. (2012). *Networked. The new social operating system*. Cambridge: MIT Press.
- Sanderson, K. (2008). Six degrees of messaging. *Nature* doi:10.1038/news.2008.670.
- SLO (2015). *Curriculum van de toekomst*. Geraadpleegd op 22 april 2016 via <http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden/>.
- Sociaal en Cultureel Planbureau (2013). *Gedrukte media lezen*. Geraadpleegd op 22 april 2016 via http://www.scp.nl/Onderzoek/Tijdsbesteding/Hoe_lang_en_hoe_vaak/Vrije_tijd/Mediagebruik/Gedrukte_media_lezen.
- Sonck, N. & Haan, J. de (2015). *Media: Tijd in beeld. Dagelijkse tijdsbesteding aan media en communicatie*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Thijs, A., Fisser, P. & Hoeven, M. van der (2014). *21e-eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs*. Enschede: SLO.
- Turkle, S. (2011). *Alone Together*. New York: Basic Books.
- Verbond van Kristelijke Werkgevers en Kaderleden (2005). *SAM-schaal; Schaal voor meting van Attitudes en Vaardigheden*. Geraadpleegd via <http://ond.vvkso-ict.com/vvksosites/item.asp?WID=1&PID=2046>.
- Voogt, J. & Roblin, N.P. (2010). *21st Century Skills. Discussienota*. Enschede: Universiteit Twente.
- Voogt, J. & Roblin, N.P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44, 299-321.
- Walraven, A., Paas T. & Schouwenaars, I. (2013). *Mediawijsheid in het primair onderwijs: achtergronden en percepties*. Nijmegen: ITS/Radboud Universiteit Nijmegen.
- Wardekker, W. (1997). *Onderwijs: participatie en reflectie*. St. Maarten: Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs.
- Waterink, J. (1958). *Theorie der opvoeding*. Kampen: J.H. Kok.
- Wennekers, A.M., Troost, D.M.M. van & Wiegman, P.R. (2016). *Media:Tijd 2015*. Amsterdam/Den Haag: NLO, NOM, SKO, BRO en SCP.
- Wetering, M.W. van (2016). *Kennisnet Trendrapport 2016-2017*. Zoetermeer: Stichting Kennisnet.