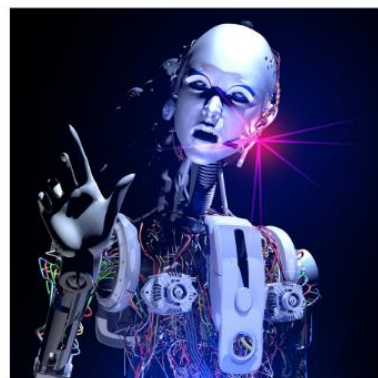




■ DE IMPACT VAN EEN LESSENREEKS MEDIAWIJSHEID IN HET SPECIAAL VOORTGEZET ONDERWIJS

In opdracht van: TMI

Uitgevoerd door:

Hogeschool Utrecht - Lectoraat Betekenisvol
Digitaal Innoveren

In samenwerking met:

Gemeente Schiedam &
Stichting Yulius Onderwijs

COLOFON

Auteurs

Steijn van der Craats

Bo Sichterman

Jason Simon

Romy Andrieu

Associate Lector

Dr. Stan van Ginkel

Jaar van uitgave

2024

Contact en adres

Kenniscentrum Leren en Innoveren, Lectoraat Betekenisvol Digitaal Innoveren

Hogeschool Utrecht

Postbus 85397, 3508 AJ Utrecht

Padualaan 101 – 3584 CS Utrecht

Contactpersoon

Romy Andrieu

romy.andrieu@hu.nl

06-14388747

Inhoudsopgave

Achtergrond	4
Onderzoeksvraag.....	4
Methode.....	5
Deelnemers.....	5
Design.....	5
Instrumenten	5
Procedure	7
Resultaten	8
Mediagebruik	8
Kennis	9
Evaluatie	9
Discussie	9
Limitaties.....	10
Toekomstig onderzoek.....	11
Conclusie	12
Referenties	14

Achtergrond

Het funderend onderwijs speelt een belangrijke rol in het voorbereiden van leerlingen op het navigeren in de digitale wereld (Hobbs, 2010). Zo is het van belang dat leerlingen op een veilige, bewuste, kritische en effectieve manier gebruik kunnen maken van de verschillende soorten (sociale) media (Gillern et al., 2024). Het ontwikkelen van de competentie mediawijsheid, dat onderdeel is van Digitale Geletterdheid, is dan ook een essentiële doelstelling in het voortgezet onderwijs (Voarikiari et al., 2022).

Om het voortgezet onderwijs te ondersteunen met het vormgeven van curricula rondom mediawijsheid, heeft TMI - een Nederlandse onderwijsorganisatie - een lessenreeks ontwikkeld die verschillende thema's behandelt binnen mediawijsheid (bijvoorbeeld projectmanagement, het gebruik van digitale, didactische tools en het ontwikkelen van online content). Deze lessenreeks is ingezet op de school het Yulius Illex (voortgezet speciaal onderwijs) in Schiedam – in samenwerking met de gemeente - om op een laagdrempelige manier te starten met het onderwijzen en aanleren van de competentie mediawijsheid. In de eerste fases van dit implementatieproces wordt de lessenreeks verzorgd door TMI-docenten in de aanwezigheid van de Yulius Illex docenten, en voor latere fases wordt beoogd dat het Yulius Illex dit onderwijs zelfstandig gaat verzorgen.

Om de lessenreeks mediawijsheid te valideren, is er een samenwerking gestart met het Lectoraat Betekenisvol Digitaal Innoveren van de Hogeschool Utrecht. Dit betreft een onderzoek gericht op de impact van de lessenreeks op de competentie mediawijsheid (kennis en percepties) van de leerlingen. De resultaten van dit onderzoek worden gebruikt om het onderwijs te onderbouwen en te verbeteren. Daarnaast zal er uiteindelijk – met behulp van de huidige resultaten én de systematic review (een studie parallel aan het huidige onderzoek)) - een rubric ontwikkeld worden die ingezet kan worden om het niveau van de gehele competentie mediawijsheid – én de leerprogressie – te kunnen beoordelen in het voortgezet onderwijs.

Onderzoeksvraag

Wat is de impact van de lessenreeks op de competentie mediawijsheid gericht op kennis en percepties van leerlingen in het voortgezet speciaal onderwijs?

Methode

Deelnemers

De deelnemers waren leerlingen in de leeftijd van 12 tot 16 uit de klassen 1, 2 en 3 van het Yulius Ilex in Schiedam. Dit betrof zowel het basis- als kaderniveau. Voorafgaand aan het onderzoek hebben de deelnemers - in afstemming met hun ouders/verzorgers - toestemming gegeven om mee te doen aan het experiment. Daarbij heeft het onderzoek plaatsgevonden in afstemming met de directie van de school. Er zijn geen persoonsgegevens opgevraagd en de data is geheel anoniem.

Design

Het onderzoek betreft een quasi-experimentele studie (oftewel een niet-willekeurige verdeling van deelnemers), waarbij een experimentele conditie vergeleken wordt met een controle conditie. De experimentele conditie betreft een groep leerlingen die de lessenreeks mediawijsheid - op de thema's *projectmanagement*, *het gebruik van online tools* en *het ontwikkelen van content* hebben doorlopen. De controle conditie betreft een groep leerlingen die deze lessenreeks niet heeft gevolgd.

Binnen het onderzoek is er triangulatie toegepast; dit is gedaan door de resultaten van een kennistoets te combineren met de percepties van leerlingen. Daarbij is de voorkennis in kaart gebracht, gezien deze invloed kan hebben op de resultaten van de kennistoets en percepties. Op deze manier is beoogd een zo volledig mogelijk beeld te schetsen van de effecten van de lessen op de leerlingen en de argumenten die tot deze effecten kunnen leiden.

Instrumenten

Mediagebruik vragenlijst

Het startniveau omtrent het gebruik van media van de leerlingen is in kaart gebracht met een vragenlijst over de kennis, vaardigheden en attitudes. In deze vragenlijst zijn negen gesloten vragen opgenomen in lijn met de thema's van de lessenreeks (i.e. projectmanagement, het gebruik van digitale tools en het ontwikkelen van online content) en de competentie mediawijsheid (Koc & Barut, 2016). Daarbij is gebruik gemaakt van een vijfpuntsschaal, ofwel Likertschaal, aangepast aan de leefwereld van de leerlingen door gebruik te maken van smileys, waarbij 1 staat voor 'helemaal niet waar (rode, bedroefde smiley)' en 5 voor 'helemaal waar (groene, blij smiley)'. Een voorbeeld van een vraag betreft: *'Ik weet waar Google Drive voor*

gebruikt wordt'. De vragenlijst is gevalideerd onder een groep docenten, mediawijsheid experts en onderzoekers, waarbij eerst een conceptversie is opgesteld, deze besproken is in de groep en vervolgens een eindversie is opgesteld.

Kennistoets

De kennistoets bevat vijf meerkeuzevragen en is opgesteld op basis van (1) de leerdoelen uit het lesplan; (2) de inhoud van de lessen; (3) het RTTI-model; en (4) de gevalideerde raamwerken gericht op de mediawijsheid competentie (Lin, Deng & Lee, 2013). Zo zijn er thema's behandeld rondom projectmanagement, het gebruik van digitale tools en het ontwikkelen van online content. Daarnaast, gelet op het niveau van de leerlingen, is er gekozen om enkel vragen op te stellen die zitten op het 'reproductieniveau' van het RTTI-model (Drost & Verra, 2019). Een voorbeeld van één van de vragen is: '*Waar gebruik je Google Drive voor?*'. Voor de validatie van deze toets is er een conceptversie opgesteld, die vervolgens onder een groep onderzoekers, docenten en mediawijsheid experts is besproken. Op basis van deze discussie is er een nieuwe verbeterde versie opgesteld.

Evaluatievragenlijsten

Om in kaart te brengen hoe de leerlingen de vragen hebben ervaren en - naar hun eigen beoordeling - hebben ingevuld, is er een korte vragenlijst opgesteld. Deze lijst bevatte twee vragen over (1) hoe ze de vragen hebben ervaren en (2) hoe ze zelf inschatten in hoeverre ze de vragenlijst juist hebben ingevuld (oftewel een zelfbeoordeling). Deze vragen werden ingezet om aan te tonen of de resultaten van de kennistoets overeenkomen met de perceptie die de leerlingen over hun eigen kennis en vaardigheden hebben. Daarbij is gebruik gemaakt van een vijfpuntsschaal, ofwel Likertschaal, in lijn met de schaal gebruikt voor de mediagebruik vragenlijst, waarbij 1 staat voor 'helemaal niet waar (rode, bedroefde smiley)' en 5 voor 'helemaal waar (groene, blij smiley)'.

Lessenreeks 'Maak je eigen superheld'

De lessenreeks mediawijsheid – ontwikkeld door TMI – bestaat uit acht lessen, waarin de leerlingen actief aan de slag gaan 'het maken van hun eigen superheld'. Hierbij is beoogd om leerdoelen te behandelen rondom de volgende deelaspecten van mediawijsheid: (1) creativiteit en verbeelding; (2) digitale vaardigheden; (3) tekenvaardigheden; (4) schrijfvaardigheden; (5) samenwerken en communicatie; (6) kritisch denken en probleemoplossing; (7) zelfexpressie en identiteit en (8) projectmanagement. Daarbij worden onderwerpen behandeld als Google Drive, het maken van afbeeldingen met AI, en het schrijven van hun eigen superhelden verhaal. Voor dit onderzoek is een selectie gemaakt van leerdoelen (tevens ook afgestemd op de inhoud) die

getoetst worden in het experiment om de grootte van de vragenlijsten en de cognitieve belasting te beperken.

Procedure

Voorafgaand aan het onderzoek werden de ouders/verzorgers en leerlingen geïnformeerd over de studie en de lessenreeks via de informatiebrief en via de school. Zowel de ouders/verzorgers als de leerlingen zelf zijn vooraf gevraagd om toestemming te geven voor het onderzoek middels fysieke toestemmingsformulieren. Daarnaast werden voorafgaand foto's rondgestuurd van twee docent-onderzoekers van de HU én de TMI-docenten die tijdens het onderzoek en de lessenreeks aanwezig waren, zodat de leerlingen voorbereid waren op wie ze precies konden verwachten.

Voor de experimentele conditie geldt dat - tijdens de laatste les van de lessenreeks - twee docent-onderzoekers van de HU (onder aanwezigheid van de eigen docent van de leerlingen en de TMI-docent) het onderzoek gezamenlijk hebben doorlopen met de leerlingen. Het experiment startte met een introductie over het onderzoek en de bijbehorende procedures. Vervolgens zijn de vragenlijsten afgenomen die gericht waren op (1) het mediagebruik, (2) de kennis, (3) de evaluatie van de vragenlijsten. De vragen werden klassikaal doorgenomen aan de hand van een antwoordformulier die elke leerling op papier voor zich had; dit om de leerlingen aan de hand mee te nemen met het doornemen van de vragen. Tijdens het doornemen van de vragen konden de leerlingen per vraag op zelfstandige wijze hun antwoorden op papier invullen, zonder overleg met hun klasgenoten. Wanneer zij een vraag hadden, dan konden zij deze stellen vragen; zowel de onderzoeker als de eigen docent hielp daarbij in de ondersteuning, enkel om taalkundig vragen te verhelderen.

Voor de controle conditie is exact dezelfde procedure uitgevoerd als de experimentele conditie. Deze heeft plaatsgevonden in dezelfde maand als de uitvoering van de experimentele conditie. Zie Tabel 1 voor een schematisch overzicht van de procedure.

Tabel 1*Overzicht van de procedure van het onderzoek*

	Duur (min)	Beschrijving	Instrument
Introductie	10	Introductie vanuit de docent-onderzoekers over het onderzoek en de procedure	-
Startniveau mediagebruik	15	Het bepalen van het startniveau van de leerlingen rondom mediawijsheid	Mediagebruik vragenlijst (kennis, vaardigheden en attitudes)
Kennis rondom mediawijsheid	10	Het in kaart brengen van de inhoudelijke kennis rondom mediawijsheid	Kennistoets
Evaluatie	5	Het in kaart brengen van de percepties gericht op de afgenomen vragen en de zelfbeoordeling	Evaluatievragenlijst
Afronding	5	Afsluiting vanuit de docent-onderzoekers met een korte reflectie	-

Resultaten

Mediagebruik

Het mediagebruik van de leerlingen uit de experimentele groep is wisselend in termen van frequentie – waar de één veel YouTube of TikTok kijkt en eigen content maakt (overwegend met een score van 4 of 5 beantwoord op de vijfpuntsschaal), geeft de ander aan hier niet zoveel mee bezig te zijn (score 1 of 2 op de vijfpuntsschaal). Leerlingen uit de experimentele groep geven aan programma's die met projectmanagement en het ontwikkelen van content te maken hebben, zoals Google Drive en Leonardo AI, te herkennen en gebruiken (met een score 4 of 5 beantwoord op de vijfpuntsschaal). Hoewel leerlingen Google Drive wel herkennen en gebruiken, geven zij ook aan dat zij niet goed weten hoe zij online iets moeten opslaan.

Ook in de controlegroep is het mediagebruik wisselend – sommige leerlingen geven aan YouTube en TikTok veel te gebruiken, waar anderen dit niet of nauwelijks doen. Leerlingen uit de controlegroep geven niet allemaal aan bekend te zijn met Google Drive (score 1 of 2 op de vijfpuntsschaal). In tegenstelling tot de leerlingen uit de experimentele groep geven de leerlingen uit de controlegroep daarnaast vaak aan wél te weten hoe online documenten opgeslagen moeten worden (score 4 of 5 op de vijfpuntsschaal) en geven zij aan géén gebruik gemaakt te hebben van AI-geassisteerde tools om afbeeldingen te genereren (score 1 of 2 op de vijfpuntsschaal).

Kennis

De meeste leerlingen uit de experimentele groep herkennen de functie van Google Drive. Alle leerlingen weten met welk programma zij met behulp van AI een online afbeelding kunnen maken. Toch zijn er ook leerlingen die aangeven te weten wat eerdergenoemde programma's zijn, maar niet goed kunnen aangeven waar de programma's voor gebruikt worden of hoe ze gebruikt moeten worden. Wat betreft de leerlingen binnen de controlegroep; de meesten weten wat Google Drive is en weten hoe je dit gebruikt, maar kunnen niet allemaal benoemen met welk programma zij met behulp van AI een online afbeelding kunnen maken.

Evaluatie

De leerlingen uit zowel de experimentele groep als uit de controlegroep hebben doorgaans het idee dat zij de vragen goed gemaakt hebben (score 4 of 5 op de vijfpuntsschaal). Wel zijn de leerlingen uit de experimentele groep minder enthousiast over de vragen dan de controlegroep (score 2 of 3 op de vijfpuntsschaal).

Discussie

Uit de resultaten blijkt dat de leerlingen uit de experimentele conditie, die de lessenreeks mediawijsheid hebben gevolgd, meer gebruik maken van AI-geassisteerde programma's om afbeeldingen te genereren en hier ook meer vanaf weten dan de leerlingen uit de controlegroep. Dit is te verklaren door de gegeven lessenreeks, waarbij leerlingen tijdens de lessen werden geïnstrueerd AI te gebruiken voor het genereren van afbeeldingen. Hoewel de experimentele groep ook heeft geoefend met het opslaan van documenten op Google Drive, wisten zij niet altijd te herkennen wat de functie van Google Drive is, noch hoe je daar documenten kan opslaan. Dit bleek uit de antwoorden op de kennisvragen. Daarbij is het opvallend dat de controlegroep de

vragen die relateren aan Google Drive wel juist gemaakt heeft, terwijl zij de lessenreeks niet gevolgd hebben. Uit deze resultaten lijkt dan ook te blijken dat de kennis en vaardigheden onderwezen tijdens de lessenreeks niet substantieel terug te zien zijn in de antwoorden op de reproductievragen die met de kennistoets zijn afgenomen na de lessenreeks. Dit zou gerelateerd kunnen worden aan de noodzaak om desbetreffende kennis en vaardigheden te blijven herhalen voor leerlingen in het speciaal onderwijs om effectief leren te stimuleren (Lankhorst et al., 2008; Radfort et al., 2015). Hierbij is het echter wel van belang om rekening te houden met een zogenaamde (1) selectiebias, gelet op het niveauverschil tussen de verschillende klassen (i.e. basis en kader niveau); (2) de verschillen in voorkennis met (3) de grootte van de steekproef. Deze factoren kunnen namelijk invloed hebben gehad op de interne validiteit van het onderzoek, oftewel 'de mate waarin de resultaten van het onderzoek toegewezen kunnen worden aan de interventie'.

Een ander interessant resultaat kan gerelateerd worden aan de relatie tussen het startniveau van de leerlingen omtrent mediagebruik (hun zelfbeoordeling) en de resultaten van de kennistoets. Hoewel de experimentele groep - middels de vragenlijst over mediagebruik - inschatte te weten wat Google Drive is, blijkt dit niet consistent te zijn met antwoorden op de vragen over Google Drive in de kennistoets. De controlegroep bleek daarentegen conservatiever te zijn over hun inschattingen over kennis van Google Drive, maar heeft de vragen op de kennistoets juist wel goed beantwoord. Er lijkt dus enige inconsistentie te zitten in de zelfbeoordeling van het startniveau en kennis van de leerlingen en de daadwerkelijke leeropbrengsten. Dit resultaat is in lijn met de literatuur die aangeeft dat de percepties van de leerlingen rondom hun eigen leren (zelfbeoordelingen) niet altijd overeenkomen met de leeruitkomsten (Potter & Chan, 2019; Wenselaar, 2022). Dit benadrukt dan ook het belang van de inzet van betrouwbare, formatieve evaluatiemethoden om de leerlingen én (1) inzicht te geven in hun werkelijke niveaus (bijv. van kennis en vaardigheden) én (2) doelgerichte, constructieve feedback te geven voor verbetering. Daarbij is het voor het interpreteren van deze bevindingen wederom ook van belang om de selectiebias in acht te nemen, gezien de leerlingen in de controle conditie meer voorkennis hadden over het gebruik van media dan leerlingen in de experimentele conditie.

Limitaties

De huidige studie kent een aantal limitaties;

Ten eerste is het zo dat de vragenlijst in beide groepen klassikaal is afgenomen. Echter bleek dit uiteindelijk de doelgroep enigszins te overvragen. Binnen het voortgezet speciaal onderwijs wordt er rekening gehouden met de kinderen in het creëren van een optimale

leeromgeving, onder andere door het aanbieden van een prikkelarme omgeving. Dit gebeurt onder andere door de klassengrootte klein te houden en duidelijke kaders te bieden (e.g., Bakker, 2015; Van Haren et al., 2008). Om te borgen dat leerlingen de vragen goed begrijpen is het voor een vervolgstudie cruciaal om rekening te houden met dit gegeven, bijvoorbeeld door de vragenlijsten individueel, apart van de rest van de klas, af te nemen. Deze overvraging zou ook kunnen verklaren waarom de leerlingen uit de experimentele groep minder enthousiast waren over de vragen dan de controlegroep.

Ten tweede bleek tijdens de afname van de vragenlijst dat de formulering van de vragen soms te complex was voor de experimentele groep. Leerlingen vonden het moeilijk om zelfstandig te antwoorden op de vragen, omdat zij deze niet altijd begrepen. De docent die aanwezig was heeft leerlingen kunnen ondersteunen in het begrijpen van de vragen. In het vervolg zou het daarom verstandig zijn docenten die de interventie verzorgen mee te laten kijken met de vraagstelling.

Ten derde is er een verschil aangetoond in de startniveaus van de leerlingen. Dit kan veroorzaakt zijn door de grootte van de onderzoekspopulatie of de verschillen tussen de klassen (qua niveaus en leeftijden). Gezien een verschil in voorkennis effect kan hebben op de resultaten van de kennistoets, zorgt deze bias er dus voor dat de resultaten tussen beide condities niet goed vergeleken kunnen worden.

Tot slot is het belangrijk om een kritische kanttekening te plaatsen bij het begrip *mediawijsheid*. Uit de literatuur blijkt dat dit een complex begrip is om af te bakenen (e.g., Potter, 2022; Schofield, 2023), onder andere vanwege de rijkheid van het begrip. Kernelementen die terugkomen in veel definities van mediawijsheid zijn: (1) het consumeren van media (bijvoorbeeld het lezen van berichten en video's op sociale media) en (2) het bijdragen op betreffende media (bijvoorbeeld het plaatsen van berichten op sociale media) (e.g., Potter, 2022; Chen et al., 2018; Lee et al., 2015). In de huidige interventie is gekozen om mediawijsheid te stimuleren door te werken met Google Drive en Leonardo AI, waardoor leerlingen weliswaar leren hoe zij gebruik maken van online platforms, maar beperkt zijn tot deze specifieke tools.

Toekomstig onderzoek

Voor vervolgonderzoek worden de volgende aanbevelingen gedaan.

Ten eerste wordt aangeraden om een *mixed methods* studie op te zetten, waarbij kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden ingezet worden om een zo volledig mogelijk beeld te schetsen van de leereffecten van de lessen op de leerlingen en hun percepties gericht op de competentie mediawijsheid. Daarbij zou het goed zijn om de leerlingen over een langere tijd

heen te volgen (ook wel een longitudinale studie) waarbij er metingen voor, tijdens en na de lessenreeks plaatsvinden om de langetermijneffecten in kaart te brengen.

Ten tweede, gezien de relatief kleine klassengrootte binnen het voortgezet speciaal onderwijs en de kwetsbaarheid van de doelgroep, is het voor vervolgonderzoek verstandig om vragenlijsten niet klassikaal af te nemen, maar in plaats daarvan een meer individuele aanpak te hanteren. Vragenlijsten zouden dan één op één kunnen worden afgenomen met leerlingen op een manier die past bij de specifieke doelgroep.

Ten derde is de specifieke doelgroep mogelijk niet altijd betrouwbaar bij zelfrapportage. Leerlingen met een LVB (prevalent op het voortgezet speciaal onderwijs binnen cluster 4) zijn geneigd hun eigen prestatievermogen te overschatten (e.g., Wenselaar, 2022). Het is dus belangrijk om meer perspectieven mee te nemen dan die van de leerlingen alleen. Vervolgonderzoek zou zich daarom ook moeten richten op de ervaringen en behoeften van docenten die de interventie hebben verzorgd. Hun perspectief op de interventie geeft mogelijk meer inzicht in het rendement van de interventie.

Conclusie

De interventie *Maak je eigen superheld* draagt bij aan handvatten voor leerlingen om kennis en vaardigheden op te doen ten aanzien van specifieke onderdelen binnen het concept mediawijsheid. Leerlingen komen in aanraking en, oefenen in de vorm van een creatieve opdracht met, online applicaties. Hierdoor worden zij op een laagdrempelige manier gestimuleerd te leren over, en werken met, tools zoals Google Drive en Leonardo AI. Google Drive en Leonardo AI.

Hoewel aanpak van de workshop met de daarin opgenomen tools relevant kunnen zijn voor het stimuleren van *mediawijsheid*, zijn er ook andere applicaties en onlineomgevingen die kansen bieden waar de huidige tools mogelijk in tekort schieten. Eén van de doelen die de interventie beoogd heeft, heeft bijvoorbeeld te maken met het delen van documenten en ontwerpen, maar limiteert tot Google Drive. Conform het genoemde doel zou TMI kunnen overwegen in een sociale mediaomgeving leerlingen een afbeelding van hun superheld te delen. Als leerlingen bij het delen van deze afbeelding ook een kort verhaal schrijven over deze superheld, zou het ook gecombineerd kunnen worden met een ander doel van de interventie: het schrijven van een verhaal met een heldere structuur. Bovenstaande is slechts een voorbeeld en laat zien hoe binnen de leerdoelen van de huidige interventie potentie bestaat om mediawijsheid breder in te steken.

Samenvattend kunnen we concluderen dat de interventie '*Maak je eigen superheld*' effectief bijdraagt aan het bevorderen van mediawijsheid bij leerlingen door hen op een

toegankelijke manier kennis te laten maken met en vaardigheden te laten ontwikkelen in het gebruik van online applicaties zoals Google Drive en Leonardo AI, maar dat er nog ruimte is voor verbetering door de inzet van een bredere range aan digitale tools en sociale mediaomgevingen om zo een nog completer leerdoel te bereiken.

Referenties

- Bakker, N. (2015). De identificatie van kinderen met leerproblemen in tijden van expansie van het speciaal onderwijs en vestiging van de academische orthopedagogiek in Nederland (ca. 1945-1965). *Pedagogiek*, 35(1), 21-38
- Chen, D-T., Lin, T-B., Li, J-Y., & Lee, L. (2018). Establishing the norm of new media literacy of Singaporean students: Implications to policy and pedagogy. *Computers & Education*, 124, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.04.010>
- Drost, M. & Verra, P. (2019). *Handboek RTTI (2^e herziene editie)*. Uitgeverijplus BV.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action. A White Paper on the Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy*. Aspen Institute.
- Koc, M. & Barut, E. (2016). Development and validation of New media Literacy Scale (NMLS) for university students. *Computers in Human Behavior*, 63, 834-843. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.06.035>
- Lankhorst, W. B., Bosman, A. M. T., & Didden, R. (2008). Het effect van twee instructiemethoden op lees[1]en spellingsvaardigheden bij kinderen met een licht tot matige verstandelijke beperking. *Nederlands Tijdschrift voor de Zorg aan mensen met verstandelijke beperkingen*, 34, 181-193
- Lee, L., Chen, D. T., Li, J. Y., & Lin, T. B. (2015). Understanding new media literacy: The development of a measuring instrument. *Computers & Education*, 85, 84-93.
- Potter, J. W. & Chan, T. L. (2019). Reviewing media literacy intervention studies for validity. *Review of Communication Research*, 7, 38-66. <https://doi.org/10.12840/ISSN.2255-4165.018>
- Radford, J., Bosanquet, P., Webster, R., & Blatchford, P. (2015). Scaffolding learning for independence: clarifying teacher and teaching assistant roles for children with special educational needs. *Learning and Instruction*, 36, 1-10. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.10.005>
- Schofield, D., Kupiainen, R., Frantzen, V., & Novak, A. (2023). Show or tell? A systematic review of media and information literacy measurements. *The journal of media literacy education*, 15(2), 124-138.
- Van Haren, L., Wichers-Bots, J., & Blonk, A. (2008). Professionalisering door schoolspecifiek onderzoek. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 47, 444-459.

von Gillern, S., Korona, M., Wright, W., Gould, H., & Haskey-Valerius, B. (2024). Media literacy, digital citizenship and their relationship: Perspectives of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 138, 104404.

Vuorikari Rina, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens-With new examples of knowledge, skills and attitudes (No. JRC128415). Joint Research Centre (Seville site).

Wenselaar, L. (2022). Wat als je ouders licht verstandelijk beperkt zijn, en jij niet? Kinderen van LVB-ouders verdienen speciale aandacht. *Kind & Adolescent Praktijk*, 21(2), 38-44.
<https://doi.org/10.1007/s12454-022-0694-8>