

# **“KIJK, GOOGLE BEPAALT DAARIN VEEL”**

---

## ***DE BETEKENISGEVING VAN LERENDE VOLWASSENEN AAN ONLINE EN INFORMEEL AUDIOVISUEEL EDUCATIEMATERIAAL***

*Afstudeeronderzoek Master*

Universiteit Utrecht  
Faculteit Geesteswetenschappen  
Master Film- en Televisiewetenschap

Utrecht, 6 juni 2014  
Eerste begeleider: Dr. R. H. Leurs  
Tweede begeleider: Dr. V. C. A. Crone

Jelske Anne Adriana van Strijp  
3360792  
Jelskevanstrijp@gmail.com  
J.A.A.vanStrijp@students.uu.nl

[We] leren [...] 10% van wat we lezen, 20% van wat we horen, 30% van wat we zien en 50% van wat we zien én horen. Het gebruik van audiovisueel beeldmateriaal, waarbij je ziet én hoort, levert dus meer leerrendement op dan het lezen van een tekst, het horen van uitleg of het kijken naar een plaatje. Bewegend beeld en geluid zijn krachtige middelen om kennis over te dragen.

(David A. Sousa, 2006)

## Voorwoord

Voor u ligt mijn afstudeeronderzoek over de betekenisgeving van lerende volwassenen aan online en informeel audiovisueel educatiemateriaal, tevens de afsluiting van de master Film- en televisiewetenschap. Mijn interesse voor de potentiële impact van visuele media blijkt onder andere uit mijn vooropleidingen Communicatie- en Informatiewetenschappen en Architectuurgeschiedenis. Als jonge academicus ('Generatie Y') zoek ik alles op het internet en daarbij kijk én luister ik het liefst naar filmpjes zoals *TED talks*. Als masterstudent Film- en Televisiewetenschap aan de Universiteit van Utrecht ben ik geïnteresseerd in audiovisueel materiaal en in combinatie met mijn communicatie achtergrond is mijn onderzoek toegespitst op het gebruik en de daarmee gepaard gaande betekenisgeving ervan.

Gedurende mijn studie en mijn afstudeeronderzoek heb ik veel steun gehad van vrienden, kennissen en familie. Hen dank ik voor hun betrokkenheid. In het bijzonder dank ik mijn begeleider Rob Leurs voor zijn deskundige begeleiding en kritische feedback. Zijn op- en aanmerkingen hebben mijn onderzoek, conclusies en scriptie naar hoger niveau gebracht. Mijn dank gaat ook uit naar Amber de Haer, met wie ik maandenlang in het CIM heb gestudeerd. We hebben elkaar vaak op humoristische wijze gemotiveerd. Daarnaast bedank ik Marijn van Vliet voor haar betrokkenheid tijdens mijn afstudeerperiode en haar sturende interview. Ik bedank ook Annemieke, Ken, Suzan, Tara en Jan voor hun mentale bijdragen en de soms noodzakelijke afleiding tijdens mijn afstudeerperiode. Tot slot wil ik mijn ouders enorm bedanken voor de altijd leuke tips, de spellingscontrole en hun onvoorwaardelijk geloof in mijn kunnen. Bedankt.

Jelske van Strijp

Utrecht, 6 juni 2014

## Samenvatting

In dit onderzoek is gepoogd om de betekenisgeving van lerende volwassenen aan online en informeel audiovisueel educatiemateriaal te achterhalen. Deze nieuwe theorie over de betekenisgeving aan educatie *met behulp van* het audiovisuele materiaal, is gebaseerd op de data vanuit de semi-gestructureerde interviews. Door middel van de *grounded theory*-methode is deze data geanalyseerd. De betekenisgeving van lerende volwassenen aan online en informeel audiovisueel educatiemateriaal bestaat binnen een context van welgestelde en hoger opgeleide werkzoekenden, die informeel willen leren.

Uit de resultaten van de analyse blijkt dat online informeel leren voor volwassenen een illustratie of verdieping biedt op de actuele werkervaring. Door deze onspecifieke en dus niet vastomlijnde behoeftes voor online leren, is er nauwelijks sprake van een voornemen. Lerende volwassenen hebben een globale indicatie van waar ze naar op zoek zijn. De selectie van het educatiemateriaal wordt echter beïnvloed en beperkt door een aantal subjectieve factoren. De selectie wordt allereerst gebaseerd op het beperkte en geprioriteerde aanbod van een vooraf onbewust gekozen zoekmachine, in de meeste gevallen Google. Vanuit deze eerste beperking wordt de doorslaggevende selectie van het educatiemateriaal verder beperkt door de secundaire beleving. Deze gevoelsargumenten kunnen bijvoorbeeld zijn 'te langdradig', 'niet mijn stijl' en 'nieuw en inspirerend'. De secundaire beleving (van een onderdeel van AV materiaal) is daardoor het voornaamste selectiecriteria van lerende volwassenen binnen het beperkte en geprioriteerde aanbod van een zoekmachine dat tot een voldoening van online en informeel leren leidt.

In relatie tot de discussie rondom betekenisgeving binnen de *cultural studies*, versterkt dit onderzoek de standpunten van Stuart Hall en John Fiske. De voornaamste conclusie van Hall is dat betekenisgeving (on)bewust bepaald wordt door gestructureerde paden van een dominante ideologie. Fiske beweert dat de secundaire beleving, gebaseerd op de sociale context, een grote bijdrage levert. Doordat secundaire belevingen betrekking hebben op het reeds ingeperkte aanbod van een (onbewust gekozen) zoekmachine, heeft de dominante ideologie een overheersendere invloed. De sequentie, eerst dominante ideologie dan de secundaire beleving, bepaalt dat dit onderzoek in lijn is met Hall in de betekenisgeving. Vervolg onderzoek zou zich daarom kunnen richten op het optimaliseren van het informeel leren. Dit kan via het verbeteren van het aanbod aan relevant educatief materiaal.

**Kernwoorden:** betekenisgeving, informeel leren, audiovisueel materiaal, volwassenen, internet.

## Abstract

In this study, we try to find the meaning-making of the learning adults to online and informal audio-visual educational material. It focusses on the education with the use of online audio-visual media. Via data from the semi-structured interviews, the experiences and observations of the learning adults are gathered. These data are analysed with the use of the grounded theory-method. It is important that the meaning, given by the learning adults to the online and informal audio-visual educational material, is observed within the social context of podded, high-educated people, who are looking for a job and willing to learn in an informal way.

The analysis shows that online informal learning gives an illustration and deepening to adults' actual job related experience. Due to this unspecific character, there is no specific intention and no fixed needs, whereby the vague discontent of the learning adults is filled in diversely. The learning adults have a global indication what to find. The selection of the educational material is influenced and limited by a number of subjective factors. The selection is primarily based on the limited offer of the unconsciously chosen search engine, in most cases Google. From this first limitation, the decisive selection of the educational material is further restricted by secondary experience. These reasons may include feelings like "too wordy," "not my style" and "new and inspiring."

In relation to the discussion of meaning-making within the cultural studies, this study reinforces the positions of Stuart Hall en John Fiske. The main conclusion of Hall is that the meaning is unconsciously determined by structured paths of a dominant ideology. Fiske argues that the secondary reasons, based on the social context, make a major contribution. Because the secondary reasons related to the already limited supply of a (unconsciously chosen) search engine, the dominant ideology has more influence. The sequence, first the dominant ideology than the secondary reasons, states that this study is coherent with Hall's terms of the meaning-making. Further research should therefore be focussing on optimizing informal learning. This can via improving the offer of relevant educational material.

**Keywords:** meaning-making, informal learning, audio-visual material, adults, internet

## Inhoud

<b>1</b>	<b>Inleiding</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Theoretisch kader</b>	<b>6</b>
2.1	Beknopte achtergrond schets .....	8
2.2	Betekenisgeving .....	9
2.2.1	Behoeftte en voornemen .....	10
2.2.2	Open aanbod .....	12
2.2.3	Selectie en voldoening .....	13
<b>3</b>	<b>Methode</b>	<b>15</b>
3.1	Respondenten .....	15
3.2	Semigestructureerd interview .....	17
3.3	Opbouw interview.....	19
3.4	Analysemethode.....	20
<b>4</b>	<b>Data-analyse</b>	<b>22</b>
4.1	Onbeduidend voornemen.....	22
4.2	Secundaire beleving.....	26
4.3	Voldoening .....	28
<b>5.</b>	<b>Conclusie</b>	<b>30</b>
	<b>Referentielijst</b>	<b>34</b>
	Literatuur .....	34
	Bronnen .....	41

## Bijlage

# 1 Inleiding

Tegenwoordig is digitale media niet meer weg te denken uit ons dagelijks leven. We leven als het ware in een multimediale wereld.<sup>1</sup> Vooral het internet heeft een belangrijke rol gekregen binnen de context van het gezin, vrije tijd, onderwijs en de werksfeer, omdat er via deze digitale omgeving eenvoudig informatie, communicatie en vermaak gezocht kan worden. Nagenoeg alle informatie<sup>2</sup> is gedigitaliseerd en openbaar toegankelijk op het *World Wide Web*, mits er toegang tot internet is via een computer, laptop, *tablet* of *smartphone*. Door het omarmen van nieuwe (media)technologieën, verandert de toegang tot informatie, de inhoud van informatie en is er de mogelijkheid om continu nieuwe en andere kennis te vergaren. Doordat de communicatie niet meer plaats- en tijdafhankelijk is, vervagen grenzen. Niet alleen de grenzen tussen personen, instituten, sectoren en landen vervagen, maar tevens ook de grenzen tussen werken, leren, ontspannen, vriendschap en de privésfeer. Hierdoor ontstaan er nieuwe vormen van communicatie met een eigen dynamiek die op hun beurt ook nieuwe contacten, kennis<sup>3</sup>, waarden en normen opleveren.<sup>4</sup>

Het internet verandert eveneens de communicatie van en binnen het onderwijs. De enorme digitale informatievoorziening heeft invloed op *wat* en vooral op *hoe* er geleerd wordt.<sup>5</sup> Door de verbreding van de informatietoever en de toegankelijkheid van de digitale omgeving wordt online educatie op afstand mogelijk (*Asynchronous Distance Learning*). Dit biedt de mogelijkheid om externe informatie te integreren binnen het bestaande onderwijs en nieuwe vormen van onderwijs op te zetten (bijvoorbeeld *iPad*-scholen). Voornamelijk online audiovisueel (hierna: AV) materiaal<sup>6</sup> wordt door

---

<sup>1</sup> Je zou kunnen zeggen dat we niet *met* media leven maar *in* media leven, omdat alles om ons heen bepaald wordt door media en we dat vaak niet meer doorhebben.

<sup>2</sup> Informatie is het 'ruwe materiaal' van begrip. De technologie beïnvloedt de opslag, communicatie en manipulatie van informatie.

Uit: Wim. A. Wulf, "Science and the Internet," in *Communicating science: Volume 1 – Professional contexts*, E. Scanlon et al. (red.) (Londen: Routledge, 1998), 137.

<sup>3</sup> Kennis is het vermogen om vragen te stellen en vragen te kunnen beantwoorden.

Uit: Marcel Mirande, *Stilstaan bij een haastig medium. Over de betekenis van het Internet in het onderwijs* (Bussum: Uitgeverij Coutinho, 2000), 96;

<sup>4</sup> Mirande, *Stilstaan bij een haastig medium*, 11.;

Wulf, *Science and the Internet*, 137.;

Michael van Wetering & Carla Desain, "Trendrapport 2014-2015. Technologiekompas voor het onderwijs," *Kennisnet* 2013, 6-12. Laatst geraadpleegd op 3 juni 2014.;

Simone Röddler, Martina Franzen & Peter Weingart (red.), *The Science' Media Connection – Public Communication and its Repercussions* (Dordrecht: Springer Netherlands, 2012), 47 en 48.;

Sönke Bartling & Sascha Friesike (red.), *Opening Science. The Evolving Guide on How the Internet is Changing Research, Collaboration and Scholarly Publishing* (Londen: Springer, 2014), V.

<sup>5</sup> Mirande, *Stilstaan bij een haastig medium*, 11 en 12.

<sup>6</sup> In dit onderzoek wordt met audiovisueel materiaal de esthetiek van film en televisie in een nieuwe vorm op het web bedoeld. Online Av materiaal kan verschillende vormen hebben, namelijk declaratief waarbij de kennis verbreed wordt, procedure volgend waarbij iets nieuws geleerd wordt door stappen te volgen of als probleemoplossing.

onderwijzers, leraren en hoogleraren gebruikt als toevoeging binnen het al bestaande onderwijsmateriaal. De site *YouTube* herbergt een enorm scala aan dit materiaal dat gebruikt wordt in het hoger onderwijs.<sup>7</sup> Door de integratie van online AV educatiemateriaal binnen het formele onderwijs, vervaagt de grens tussen de context van formeel en informeel leren.<sup>8</sup> De grens tussen institutioneel en gestructureerd onderwijs in een klaslokaal (formeel leren) en de dagelijkse, spontane probleemoplossingen en leermomenten (informeel leren) is moeilijk te trekken. Het informele leren wordt ook vaak als een directe toevoeging of aanvulling op het formele leren gezien.<sup>9</sup> De bijdrage die het internet heeft binnen de formele educatie wordt steeds vaker onderzocht binnen de mediastudies en de pedagogiek. Het is opvallend dat er vaak wordt gesproken over de wijze waarop AV media via ICT (informatie- en communicatietechnologie) worden geïntegreerd binnen het reguliere basis- en voortgezet onderwijs en welke competenties de leerlingen zouden moeten hebben om met de (nieuwe) informele technologieën om te kunnen gaan. Zo geven bijvoorbeeld adviesorganen *Kennisnet* en *Common Sense Media* een handreiking aan onderwijsinstellingen en verzorgers van kinderen over de mogelijkheden van de bestaande technologische middelen.<sup>10</sup>

In mijn optiek ontbreekt nog de interesse voor onderzoek naar het informele leren via het internet op volwassen leeftijd.<sup>11</sup> Na een formele opleiding of studie leren volwassenen verder op de werkvloer, thuis en in hun vrije tijd. Volwassenen moeten en/of willen zich steeds vaker om- of bijscholen om hun werkervaring efficiënter te maken, te verbeteren of om te voldoen aan een bepaald werkprofiel.<sup>12</sup> Om te blijven leren en up-to-date te blijven moet je mee bewegen met (technische) veranderingen om nieuwe informatie tot je te krijgen en dat biedt een handreiking voor de motivatie om

---

Uit: P. J. Schellens & A. Maes, "Tekstontwerp," in *Taalbeheersing als communicatiewetenschap*, A. Braet (red) (Bussum: Coutinho, 2000).

<sup>7</sup> L. Wilkes, N. Pearce & E. Barker, "Fostering an ecology of openness: The role of social media in public engagement at the Open University," in *Teaching Arts and Science with the New Social Media*, Wankel (red.) (Bingley: Emerald Publishing Group, 2011), 14.

<sup>8</sup> Eric M. Meyers, Ingrid Erickson & Ruth V. Small, "Digital literacy and informal learning environments: an introduction," in *Learning, Media and Tlogy* Vol. 38, No. 4 (Z.p.: Routledge, 5 maart 2013), 356.

<sup>9</sup> Richard Zoet & Daniel A. Wagner, *ICT and Learning. Supporting Out-of-school Youth and Adults* (Z.p.: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2006), 15.;

V. Marsick & K. Watkins, *Informal and Incidental Learning in the Workplace* (Londen: Routledge, 1990).

<sup>10</sup> Van Wetering & Desain, *Tendrapport 2014-2015*, 6-12.;

Common Sense Media. "Who we are." *Commonsensemedia*, 2014. Laatst geraadpleegd op 3 juni 2014. <http://www.commonsensemedia.org/>;

<sup>11</sup> Volwassenen definiëren we in dit onderzoek als de hoger opgeleide (HBO of WO niveau) man of vrouw met een leeftijd tussen de 24 jaar en de 55 jaar, die geen geloof belijdt en de werkervaring wil verbeteren. Voor meer informatie zie 3.1 Respondenten.

<sup>12</sup> De WerkMarkt, "Veel werkzoekenden willen graag bijscholen voor een nieuwe baan," *De WerkMarkt* 24 januari 2013. Laat geraadpleegd op 6 maart 2014,

<http://www.dewerkmarkt.nl/veel-werkzoekenden-willen-graag-bijscholen-voor-een-nieuwe-baan/>



online en informeel te leren.<sup>13</sup> Voor lerende volwassenen ligt de uitdaging dus ergens anders dan voor leerlingen die informele educatie aangereikt krijgen als directe aanvulling op het formele onderwijs. Door online en informeel leren, wordt het steeds eenvoudiger om direct actuele informatie te vergaren die wel of niet door of via de werkgever wordt aangeboden.<sup>14</sup> Informeel leren past eenvoudiger dan formele opleidingen, trainingen of cursussen in de routine van het dagelijks leven van volwassenen, omdat op eigen initiatief en op elk willekeurig moment geleerd kan worden.<sup>15</sup> Vanuit de werkgever worden daarnaast ook geen belemmerende beperkingen opgelegd. De grens tussen formeel en informeel leren wordt ook vager doordat educatie op het internet vaak de reputatie heeft 'leuk' te zijn en online en informeel AV materiaal daardoor de entertainmentfactor heeft. Je kunt tegenwoordig zelfs leren via *Serious Gaming* en online simulaties.<sup>16</sup>

Leren is dus een permanent proces en stopt niet op een bepaalde leeftijd of na een afgeronde opleiding. Mensen leren hun *leven lang* en daar komt met het internet een 'leven-wijd' aspect bij, omdat het internet niet tijd- en plaats afhankelijk is.<sup>17</sup> Door de toegang tot grote hoeveelheden informatie vertroebelt echter het overzicht in de potentieel aanwezige kennis. Hulpbronnen bij het zoeken, zoals online zoekmachines, bieden enige houvast in de zoektocht naar online AV educatiemateriaal.<sup>18</sup> Volwassenen zijn niet van

---

<sup>13</sup> Er zijn veel verschillende middelen om jezelf nieuwe informatie bij te brengen en te leren, zoals leren uit boeken of kijken naar televisie. Een toenemende manier van informatieoverdracht is via online AV materiaal. Op het internet, mede door YouTube, komen steeds meer instructiefilmpjes die je verder helpen met bijvoorbeeld een recept, het maken van een digitaal fotoboek, een besturingssysteem, je leren gitaarspelen of een uitleg van een formule etc.

<sup>14</sup> Harm Weistra, "Leren in werktijd. Een Literatuuronderzoek naar formele en informele kenmerken van het leren," in *E-learning* (2005) 1 en 6. Laatst geraadpleegd 3 juni 2014.

<http://www.e-learning.nl/files/Literatuuronderzoek%20Leren%20in%20Werktijd.pdf>

<sup>15</sup> Jorge Larreamendy-Joerns & Gaea Leinhardt, *Going the Distance With Online Education* (Z.p.: Aera en SAGE, 1 januari 2006), 567 en 568.;

Van Wetering en Desain, *Tendrapport 2014-2015*, 12 en 13.

<sup>16</sup> Larreamendy-Joerns & Leinhardt, *Going the Distance With Online Education*, 597.;

John Hartley, *Uses of Television* (Londen: Routledge, 1999), 40 en 41.;

Ger van Enckenvort, *Educatie als animatie. Opstellen over de activerende rol van vorming en volwasseneneducatie* (Utrecht: Elsevier/De Tijdstroom, 1997), 143-145.;

CINOP, *Rapportage CINOP. Leven Lang Leren 2011-2012* (Amsterdam: NIDAP, mei 2012), 2.;

M.C.E. van Dam-Mieras & W.M. de Jong (red.), "Onderwijs voor een kennissamenleving. De rol van ICT nader bekeken. Voorstudies en achtergronden XIII," in *Wetenschappelijke Raad voor het regeringsbeleid* (Den Haag: Sdu Uitgevers, 2002), 64.;

Wim Westra, "Spellen en simulaties in het onderwijs: hype of voorbode?" *Open.ou* 2014. Laatst geraadpleegd 3 juni 2014. <http://www.open.ou.nl/wim/publicationspdf/Games%20en%20simulaties.pdf>

<sup>17</sup> Meyers, Erickson & Small, *Digital literacy and informal learning environments: an introduction*, 356 en 357.

<sup>18</sup> De moderne westerse samenleving kan gezien worden als een door media verzadigde samenleving. Er lijken door de digitale wereld geen grenzen meer te zijn. Echter, zijn die barrières er onbewust wel. Bijvoorbeeld bij de informatietoegang op het internet, waarbij er zo veel informatie openbaar is op het internet dat het moeilijk is om gewenste, juiste en meest bruikbare informatie te kunnen vinden. Er is een overlaad aan informatiebronnen, die door de producent (die tegelijkertijd ook consument is) aangeboden worden. De gebruiker van het internet moet mediawijs zijn, om de voor hen juist bronnen te kunnen selecteren en de kwaliteit ervan te kunnen beoordelen.

Uit: Mark Deuze, "Leven in Media," in *Omzien naar de Toekomst: Jaarboek ICT en Samenleving 2008|09* (Z.p.: Media Update Vakpublicaties, 2008), 67-84.;

Knut Lundby (red), *Mediatization, concept, changes, consequences* (New York: Peter Lang Publishing Inc., 2009), 1 en 2.;

jongs af aan opgegroeid met het internet en hebben daardoor niet alleen een andere sociale achtergrond en kennis dan kinderen en jongeren, maar geven mogelijk ook een andere betekenis aan hun zoektocht en het daadwerkelijk gevonden materiaal.<sup>19</sup> Uit recente onderzoeken van Elaine Tan en Sabrina Leone blijkt dat het gebruik van online video's een populaire manier is om informeel te leren, vooral bij volwassenen die een leven lang willen leren.<sup>20</sup> In dit onderzoek is daarom de volwasseneneducatie op een informele manier via online aangeboden AV educatiemateriaal het uitgangspunt. Het is naar mijn mening echter ook belangrijk welke betekenis volwassenen aan het gebruik van online AV educatiemateriaal toekennen. Het gaat hierbij niet om educatie *over* het onderwerp media, maar over educatie *met behulp van* media.<sup>21</sup>

Uit het voorafgaande, waaruit blijkt dat online en informeel leren een grote reikwijdte heeft, een leven lang leren steeds belangrijker wordt en informeel leren dicht bij entertainment ligt, vloeit de volgende hoofdvraag: **'Welke betekenis geven lerende volwassenen aan online en informeel audiovisueel educatiemateriaal?'** Deze hoofdvraag loopt als een rode draad door dit hele onderzoek en wordt beantwoord door een drietal deelvragen, namelijk: *'Hoe definiëren volwassenen online leren en leermateriaal?'*, *'Welk voornemen en welke behoeftes hebben volwassenen om te leren?'* en *'Hoe selecteren de lerende volwassenen het gewenste online AV educatiemateriaal dat leidt tot voldoening?'* Deze deelvragen worden in dit onderzoek beantwoord aan de hand van data uit interviews. Hierbij speelt de betekenisgeving vanuit ervaringen een grote rol. De persoonlijke ervaringen zorgen ervoor dat de lerende volwassenen gezien worden als subjecten.<sup>22</sup> Het subject beweegt namelijk binnen een sociale context, dat mogelijk impact heeft op de betekenisgeving. Via de interactie tussen de wetenschap en die sociale omgeving, wordt er inzicht verkregen in de voorkeuren van volwassenen. De mate waarin de sociale context en de macht van online zoekmachines van belang worden geacht, worden in hoofdstuk twee rondom de discussie over betekenisgeving binnen de

---

Hendrik Drachsler, *Navigation Support for Learners in Informal Learning Networks* (Maastricht: Datawyse, Open Universiteit Nederland, 2009), 13.

<sup>19</sup> Zonder hier een hypothese op te stellen, zouden er door verschillende groepen subjecten andere waardes gehecht kunnen worden aan online en informeel AV educatiemateriaal.

<sup>20</sup> Elaine Tan, "Informal learning on *YouTube*: exploring digital literacy in independent online learning," in *Learning, Media and Technology*, Vol. 38, No. 4 (Durham: Learning Technologies Team, Durham University, 5 maart 2013), 463 en 464.;

Sabrina Leone, *Characterization of a Personal Learning Environment as a Lifelong Learning Tool* (New York: Springer Briefs in Education, 2013), 1-31.

<sup>21</sup> De processen die gepaard gaan met cultuur- en dus ook informatieoverdracht en -vernieuwing zijn afhankelijk van het onderwijs, maar in dit onderzoek zal juist de afhankelijkheid van educatie door online audiovisuele media op deze informatieoverdracht centraal staan.

Uit: Daan Thoomes, "Gemankeerde volwassenheid?," in *De Waagschaal, tijdschrift voor theologie, cultuur en politiek*, jrg.30, nr. 7 (2001), 12-14.

<sup>22</sup> Hierbij is het van belang dat het onderscheid tussen een subject en een individu helder is. Een individu bestaat door de biologische verschillen tussen mensen, zoals het geslacht of huidskleur. Een subject bestaat uit het verschil in sociale relaties, zoals westers of democratisch zijn.

Uit: John Fiske, "Chapter 4: Subjectivity and address," in *Television Culture* (Londen: Routledge, 1987), 48-58.

*cultural studies* uiteen gezet. Het derde hoofdstuk is een uiteenzetting van de onderzoeksmethode, waarbij de verantwoording van de selectie van respondenten, de semigestructureerde interviews en de data-analyse via *grounded theory* aan bod komen. De resultaten uit de analyse bieden uiteindelijk een praktische theorie over de betekenisgeving aan online en informeel AV educatiemateriaal door lerende volwassenen in hoofdstuk vier. Naast een concluderend theoretisch antwoord dat een maatschappelijke (normatieve) rol kan vervullen in de praktijk, neemt dit onderzoek een standpunt in, in de discussie rondom betekenisgeving. Dit onderzoek levert een bijdrage aan bedrijven en instanties in de huidige Nederlandse samenleving over een manier waarop een leven lang blijven leren kan worden ingevuld.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Marilyn Narey (red.), *Making meaning. Constructing Multimodal Perspectives of Language, Literacy, and Learning through Arts-based Early Childhood Education* (Pittsburgh: Springer Science, 2009), 2.; Dam-Mieras & de Jong, *Onderwijs voor een kennissamenleving*, 9 en 10.; Dr. Micha de Winter, *Democratische opvoeding versus de code van de straat* (Utrecht: Universiteit Utrecht, 2005). Laatst geraadpleegd op 3 juni 2014.

## 2 Theoretisch kader

Zoals vermeld in de inleiding wordt er door de mediastudies en pedagogiek steeds meer aandacht besteed aan de relatie tussen media en leren. 'Media learning' kan refereren naar het leren *over* media én naar het leren *met behulp van* media. Doorgaans krijgt het leren *over* het medium internet de meeste aandacht en wordt het vaak bediscussieerd onder de noemer 'Mediawijsheid'.<sup>24</sup> Hierbij wordt afgevraagd of de jeugd de goede competenties heeft en mediavaardig genoeg is om de juiste en gewenste informatie via het internet te vinden, of dat zij mogelijk beschermd moet worden. In lijn met dit onderzoeksobject worden ook *social network sites*, virtuele werelden zoals *online games*, de digitale geletterdheid (*digital literacy*) en *e-learning* onderzocht. De *online classroom* staat centraal (*Open Educational Resources*), waarbij informeel leren als toevoeging op en in relatie met het formele leren wordt bestudeerd.<sup>25</sup>

Dit onderzoek richt zich niet op deze mediawijsheid, maar op het leren *met behulp van* het medium internet. Volwassenen worden in dit onderzoek niet gezien als beschermers van de jonge gebruikers, maar als de gebruikers van online educatiemateriaal zelf. Spaarzame literatuur over leren met behulp van internet gaat voornamelijk over de productiekant of de sociale gemeenschapsvorming. Zo bediscussieert Marcel Mirande in zijn boek *Stilstaan bij een haastig medium* (2000) wel de bijdrage van het internet voor het onderwijs, maar hij richt zich op de producent en gaat voorbij aan de receptie van de leerlingen.<sup>26</sup> Elaine Tan daarentegen geeft in *Informal learning on YouTube* (2013) als reactie op eerder onderzoek naar het gebruik van *YouTube* in het klaslokaal, wel een theorie over receptie. Zij legt de focus op de rol en de impact van de open content van *YouTube* dat door studenten via sociale netwerken zoals *Facebook* uitgewisseld wordt, waardoor gemeenschapsvorming ontstaat.<sup>27</sup> Hierbij ligt de nadruk op het uitwisselen van online video's, waarbij ze concludeert dat

---

<sup>24</sup> Volgens de Raad voor Cultuur is mediawijsheid "... het geheel van kennis, vaardigheden en mentaliteit waarmee burgers zich bewust, kritisch en actief kunnen bewegen in een complexe, veranderlijke en fundamenteel gemedialiseerde wereld." In verband met deze mediawijsheid staan de rol van het onderwijs, de redzame jeugd en de beschermingsfactor door verzorgers centraal. Het is echter moeilijk om 'mediawijsheid' te verwoorden naar andere groepen dan de jeugd.

Uit: Raad voor Cultuur, *Mediawijsheid: de ontwikkeling van nieuw burgerschap* (Den Haag: Raad voor cultuur, 2005), 18.

<sup>25</sup> Arnd-Michael Nohl, "A Media Education Perspective. Cultures of Media Practice and 'Media-building'," in *European Journal of Cultural Studies* (Londen: SAGE Publications, 2007), 418.;

Hemmo Bruinenberg, *Echte helderheid over mediawijsheid. Een genealogie van het begrip mediawijsheid* (BA Eindwerkstuk Universiteit Utrecht, 2012), 3 en 15.;

Marisa Ponti, "Self-directed learning and guidance in non-formal open courses," in *Learning, Media and Technology Vol. 39, No. 2* (Z.P.: Routledge, 21 april 2013), 154-168.

<sup>26</sup> Mirande, *Stilstaan bij een haastig medium*, 11 en 12.

<sup>27</sup> Tan, *Informal learning on YouTube*, 463 en 464.

gebruikers van YouTube voornamelijk consumeren en video's alleen delen op Facebook als er een entertainmentfactor in zit. YouTube is volgens haar, in tegenstelling tot wat veel anderen beweren<sup>28</sup>, dan ook geen social network in tegenstelling tot Facebook, die de bindende factor wel vervult.<sup>29</sup>

Waar de receptie binnen de relatie tussen internet en educatie al object van studie is bij het recente onderzoek van Tan, is het minder gangbaar binnen de academische context om hierbij de betekenisgeving te betrekken. Een te vullen lacune gebaseerd op relevante en recente literatuur is hier op zijn plaats. In mijn onderzoek ligt de focus op de individuele betekenisgeving, waarbij selectiecriteria om tot voldoening te komen belangrijk worden verondersteld. Een beperkt onderdeel van Tan's onderzoek is de manier van zoeken naar gewenst AV materiaal waarbij de nadruk ligt op studenten die een aanvulling zoeken op formeel educatiemateriaal van een docent. Daarnaast onderzoekt zij voornamelijk het gebruik van AV educatiemateriaal na de selectie. Boekaerts & Minnaert beschrijven in *Self-Regulation with Respect to Informal Learning* (1999) de materiaalselectie. Zij beweren dat het op een exploratieve manier gebeurt en het 'een open zoektocht' is waarbij 'entertainment' een rol speelt.<sup>30</sup> Mijn onderzoek bouwt voort op de onderzoeken van Tan en Boekaerts & Minnaert en geeft een aanvulling met literatuur uit cultural studies over betekenisgeving door de literaire gebruiker in een bepaalde sociale context. Binnen de cultural studies wordt het idee dat je weet wat de betekenis is van een medium, zonder dit aan de gebruikers te vragen verworpen en staat receptie voorop. Een benadering die ook centraal staat binnen dit onderzoek en in dit hoofdstuk verder wordt toegelicht.<sup>31</sup>

Voordat een theorie over de betekenisgeving aan online en informeel AV educatiemateriaal door lerende volwassenen gevormd kan worden, is het belangrijk dat we de discussie rondom betekenisgeving verhelderen en recente en minder recente onderzoeken hiermee in relatie brengen. Eerst wordt een achtergrond geschetst onder het kopje *2.1 Beknopte achtergrond schets*, waarbij de groeiende toegankelijkheid om informeel te leren via het internet een belangrijke plaats inneemt.<sup>32</sup> Na deze achtergrondschets wordt uitgelegd hoe betekenis tot stand komt volgens theoretische concepten van Stuart Hall en John Fiske, hetgeen dient als de basis voor betekenisgeving in mijn onderzoek. Dit wordt aangevuld met recente literatuur over voornemens, behoeftes, emoties en voldoening die een rol spelen bij de selectie van materiaal. Dit

---

<sup>28</sup> Joseph B. Walther & Jeong-woo Jang, "Communication Processes in Participatory Websites," in *Journal of Computer-Mediated Communication* 18 (International Communication Association, 2012), 2-15.;

<sup>29</sup> Tan, *Informal learning on YouTube*, 465, 468 en 469.

<sup>30</sup> Monique Boekaerts & A. Minnaert, "Self-regulation with Respect to Informal Learning," in *International Journal of Educational Research Vol. 31, No. 6*, 1999, 533-536.

<sup>31</sup> Tan, *Informal learning on YouTube*, 467 en 468.

<sup>32</sup> Weistra, *Leren in werktijd*, 1-3, 12 en 13.;

Lundby, *Mediatization*, 21.

geeft een breder inzicht in de betekenisgeving door lerende volwassenen aan online en informeel AV educatiemateriaal in een 'wereld vol informatie- en leerbronnen'.

## 2.1 Beknopte achtergrond schets

Anno 2014 kan je op internet over alles informatie vinden, maar dit is niet altijd zo vanzelfsprekend geweest. Vanaf begin jaren '60 wordt de toegankelijkheid van informatie een doelstelling van de samenleving. De informatie wordt toegankelijker gemaakt door radio- en televisie, met name de omroep Teleac.<sup>33</sup> In de jaren '60 tot en met begin jaren '80 speelt ook de sociaal wetenschappelijke studie over volwassen-educatie al een bescheiden rol onder de noemer 'andragogie'. Hierbij wordt de relatie tussen de educatieve werker en de lerende volwassene bestudeerd. Vanuit de andragogie start in 1984 de *Nederlandse Open Universiteit*, die een 'begeleidende zelfstudie' aanbiedt. Schriftelijke kennis en vaardigheden kunnen - voor het eerst in Nederland - overal en op ieder gewenst tijdstip geraadpleegd worden op papier. Ondanks dat de andragogie geen vakgebied meer is, biedt het een belangrijke bijdrage aan informele educatie.<sup>34</sup>

De doelstelling van de samenleving en de Open Universiteit kan als voorloper gezien worden van het huidige streven naar een leven lang flexibel, zelfstandig en informeel leren, dat door de openheid van AV materiaal op het internet nu mogelijk een hoogtepunt bereikt. Naast het tegenwoordig groeiende aanbod van formele online cursussen en colleges,<sup>35</sup> groeit ook het zelfstandig en informele leren via online aangeboden materiaal. Harm Weistra beschrijft in *Leren in werktijd* (2005) de verschuiving in belangstelling van formele, centraal geplande leeractiviteiten naar informele, onbewuste, door de gebruiker geïnitieerde leeractiviteiten.<sup>36</sup> Deze achtergrond schets moet in het achterhoofd gehouden worden bij het informele karakter van leren.<sup>37</sup>

---

<sup>33</sup> Teleac is vanaf de jaren 60 tot 2011 de educatieve omroep die scholing, onderwijs en vorming voor kinderen aanbiedt. Via: Over NTR. "NTR: speciaal voor iedereen," *NTR*. Laatst geraadpleegd op 3 juni 2014. <http://www.ntr.nl/page/over-ntr>

<sup>34</sup> Open Universiteit, "Wat is de Open Universiteit?" *Open Universiteit*, 2014. Laatst geraadpleegd op 3 juni 2014. <http://www.ou.nl/web/over-ons/wat-is-de-open-universiteit>

<sup>35</sup> Via de zogeheten MOOC's (Massive Open Online Courses), iTunesU, Weblectures.nl, de Universiteit van Nederland, verschillende websites van (voornamelijk) Amerikaanse universiteiten en zelfs via HEMA Academie kan je goedkoop, dan wel 'gratis' online leren van AV educatiemateriaal.

Uit: Larreamendy-Joerns & Leinhardt, *Going the Distance With Online Education*, 570-572.;

Via: Sander van Walsum, "Dit is e-siggit, student van de toekomst," *Volkskrant* vrijdag 31 januari 2014, 7. Laatst geraadpleegd op 3 juni 2014.;

Arjan Dasselaar, "Waarom zetten werelds beroemdste universiteiten hun colleges online, en Nederlandse niet?" *Volkskrant* donderdag 20 september 2012. Laatst geraadpleegd 3 juni 2014.

<http://www.volkskrant.nl/vk/nl/3184/opinie/article/detail/3319438/2012/09/20/Waarom-zetten-s-werelds-beroemdste-universiteiten-hun-colleges-op-Coursera-en-Nederlandse-niet.dhtml>

<sup>36</sup> Weistra, *Leren in werktijd*, 1 en 6.

<sup>37</sup> Van Enckenvort, *Educatie als animatie*, 128-138.;

Van Wetering & Desain, *Tendrapport 2014-2015*, 12 en 13.;

## 2.2 Betekenisgeving

In dit onderzoek ligt de interesse in wat de lerende volwassenen zelf zeggen over hun gebruik, de daarmee gepaard gaande betekenisgeving en in de contextualisering van die betekenis. Betekenisgeving is in dit onderzoek gedefinieerd als de ervaringen met en interpretatie aan online en informeel AV educatiemateriaal van lerende volwassenen. De nadruk ligt hierbij op de receptie van de gebruikers en de processen van betekenisgeving, waarbij de macht en sociale context een rol spelen.<sup>38</sup> Lerende volwassenen geven dus hun betekenis door te interpreteren en verschijnselen op hun manier uit te leggen. In lijn met deze benadering ligt de uit de cultural studies afkomstige gedachte dat communicatieprocessen niet lineair verlopen, maar dat zowel producenten als gebruikers betekenis geven.<sup>39</sup> Het internet is een groot dialoog waarin producent en gebruiker een stem hebben die vanuit de sociale context wordt gevormd. De hoofdvraag binnen deze stroming is: hoe gebruiken *mediagebruikers* mediateksten? Hierbij staat de receptie centraal, dat ook een centrale rol heeft bij de betekenisgeving in dit onderzoek. Cultural studies kent meerdere antwoorden op de vraag hoe mediagebruikers mediateksten gebruiken. Binnen deze discussie over betekenisgeving (oorspronkelijk over de rol van televisie in de jaren '70 en '80) staat grondlegger Stuart Hall tegenover John Fiske. Hall zegt dat gebruikers aan de dominante ideologie worden onderworpen, keuzes opgelegd krijgen en daarbinnen keuzes maken. John Fiske beweert dat gebruikers zelf betekenis geven aan de hand van de sociale context en zo zelf mediateksten selecteren uit alle aangeboden bronnen. David Morley neemt hierin een tussenweg die meerdere betekenissen erkent binnen een dominante ideologie die gebruikers kunnen geven.<sup>40</sup>

Vanuit deze verschillende invalshoeken binnen de cultural studies kan geconcludeerd worden dat de gebruikers van televisie niet passief participeren, maar als een *active audience* betekenis geven aan mediateksten. De gebruikers van online AV

---

Weistra, *Leren in werktijd*, 1-3.

<sup>38</sup> Narey, *Making meaning*, 2.;

H. Driessen en H. de Jonge, *In de ban van betekenis. Proeven van symbolische antropologie* (Nijmegen: SUN, 1994), 10-12 en 17.;

Joke Hermes & Maarten Reesink, *Inleiding Televisiestudies* (Amsterdam: Boom, 2003), 51-53.

<sup>39</sup> Het encoding/decoding-model van Stuart Hall is een (bijna circulaire) variatie, al dan niet een uitbreiding, op het oorspronkelijke communicatie model waarbij betekenis in één richting plaatsvond, namelijk het zender-boodschap-ontvanger-model van Harold Laswell (1950).

Uit: Hermes en Reesink, *Inleiding Televisiestudies*, 51-53.

<sup>40</sup> H. Driessen & H. de Jonge, *In de ban van betekenis. Proeven van symbolische antropologie* (Nijmegen: SUN, 1994), 10-12 en 17.;

Hermes & Reesink, *Inleiding Televisiestudies*, 10-12, 32, 47-50.;

Maggs Liddy & Marie Parker-Jenkins (red.), "Education that matters. Teachers, Pedagogy and Development Education at Local and Global level," In *Rethinking education Volume 7* (Bern: Peter Lang AG, International Academic Publishers, 2013), 147.;

Olga Kovbasyuk & Patrick Blessinger (red.), *Meaning-Centered Education. International Perspectives and Explorations in Higher Education* (New York: Routledge, 2013), 35-38, 45 en 48.

materiaal geven naar mijn mening vooral actief gehoor aan de communicatie op het internet. De gebruikers, hier de lerende volwassenen, luisteren én kijken naar het door hem of haar geselecteerde materiaal. Zij bepalen tevens ook door de selectie van online AV materiaal, welke betekenis er aan gegeven wordt en kunnen hierover hun mening uiten. De discussie over betekenisgeving kan daarom een bijdrage leveren aan de in dit onderzoek bestudeerde betekenisgeving aan online en informeel AV educatiemateriaal van lerende volwassenen. Er spelen daarnaast verschillende aspecten een rol die de betekenisgeving van lerende volwassenen vormgeven, namelijk het voornemen van leren gebaseerd op behoeftes (2.2.1 *Behoeftte en voornemen*), de mate van het open aanbod bij de selectie van materiaal (2.2.2 *Open aanbod*) en de voldoening die daarbij bereikt wordt (2.2.3 *Selectie en voldoening*).<sup>41</sup>

### 2.2.1 Behoeftte en voornemen

De groeiende openbare en toegankelijke hoeveelheid informatie op het internet pretendeert dat mensen op een flexibele, zelfstandige en informele manier kunnen leren. De gebruikers zouden door alle toegankelijke mediateksten verschillende en persoonlijke paden kunnen kiezen. Doordat de gebruiker in eigen verantwoordelijkheid en motivatie een leerpad kiest, is de gebruiker die een leven lang wil leren een zelfregulerende *learner*.<sup>42</sup> Het persoonlijke leerpad wordt verkregen door een aanpassing van de selectie aan persoonlijke behoeftes, interesses en vaardigheden. De belangrijkste voorwaarde hierbij is dat ze deze behoeftes herkennen en identificeren. Bij (on)bewuste realisatie van behoeftes kan de lerende volwassene bepalen wat, waar, wanneer en hoe hij of zij leert. In lijn met deze opvatting, dat gebruikers een eigen pad zouden kunnen kiezen in de digitale wereld om hun behoeftes te bevredigen, ligt de uit de cultural studies afkomstige gedachte dat gebruikers zelf betekenis geven aan een mediatekst aan de hand van hun sociale context. Volgens John Fiske is betekenisgeving afhankelijk van een sociaal systeem bestaande uit ervaringen van het individu, geslacht, leeftijd, familie, sociale klasse, etniciteit en de plaats binnen een samenleving. Het belang van deze sociale context wordt bevestigd door de Amerikaanse media theoreticus Neil Postman. Hij heeft onderzocht dat de interpretatie bij het leren mede wordt bepaald door eerder opgedane kennis en vaardigheden. De sociale context bestaat volgens Postman uit een aantal instituten zoals de familie, de vriendengroep uit leeftijdsgenoten, de school ofwel het werk en de media, die fungeren in een samenleving waarin globalisatie, individualisatie

---

<sup>41</sup> Janice Radway, "Reception study: ethnography and the problems of dispersed audiences and nomadic subjects," in *Cultural Studies* (Londen: Routledge, 1988), 359-362.

<sup>42</sup> Meyers, Erickson & Small, *Digital literacy and informal learning environments*, 67.



en commercialisatie plaatvinden. Postman ziet het internet als hét communicatiemiddel dat de potentie heeft om de learner, hier de lerende volwassene, te verbinden met de teacher, oftewel de producent, op een dynamische, flexibele en interactieve manier. Digitale netwerken, websites, en databanken zijn een noodzakelijke faciliteit om kennis te construeren. Lerende volwassenen kunnen hun eigen pad kiezen en van verschillende producenten hun kennis op doen in de digitale wereld.<sup>43</sup>

Persoonlijke betekenisgeving kan daarom volgens zowel Fiske als Postman niet los gezien worden van sociaal-culturele condities. De menselijke geest verschuift, selecteert en structureert onbewust nieuwe input aan de hand van contextuele ervaringen uit het verleden. Deze ervaringen situeren een opvatting over nieuwe kennis in de toekomst, waardoor er bij betekenisgeving een relatie wordt gelegd tussen de context en een nieuwe ervaring. Hierdoor hebben lerende volwassenen, voordat ze daadwerkelijk beginnen met zoeken en beslissen welk materiaal ze bekijken, een bepaald voornemen. Michael Eraut beschrijft dat het voornemen bij leren wordt bepaald door impliciete behoeftes en het moment van leren. Het moment van informeel leren wordt door hem beschouwd als 'toevallig' waardoor een voornemen niet altijd bewust aanwezig is.<sup>44</sup> Door deze subjectiviteit worden andere betekenissen onderdrukt. De gebruikers geven betekenis aan mediateksten die voor hem of haar op dat moment relevant zijn. Ze selecteren volgens Fiske zelf de gewenste mediateksten uit het totaal aan aangeboden bronnen, hierdoor kan de lerende volwassene gezien worden als een actieve learner. Kortom, een gebruiker kan een persoonlijk leerpad volgen wanneer hij of zij een eenduidig voornemen heeft gebaseerd op behoeftes uit ervaringen binnen een context. Betekenis wordt dan gegeven als de relatie tussen die context en een nieuwe ervaring.<sup>45</sup>

---

<sup>43</sup> Fiske, *Television Culture*, 48-58.;

Neil Postman & Charles Weingartner, *Teaching As a Subversive Activity* (Z.p.: Penguin Education Specials 1971), 158 en 169.;

Hans van Driel, *Beeldcultuur. De communicatiepraktijk* (Amsterdam: Boom onderwijs, 2004), 11.

<sup>44</sup> Michael Eraut, "Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge in professional work," in *The Necessity of Informal Learning*, F. Coffield (Bristol: The Policy Press, 2000), 12-28.;

Charles A. Ahern & Kenton de Kirby, *Beyond Individual Differences. Organizing Processes, Information Overload, and Classroom Learning* (Londen: Springer, 2011), 7, 8 en 26.;

<sup>45</sup> Leone, *Characterization of a Personal Learning Environment as a Lifelong Learning Tool*, 9, 10, 14 en 15.;

Eugenia Siapera, "Multiculturalism online. The internet and the dilemmas of multicultural politics," in *European Journal of Cultural Studies* (Londen: University of Leicester and SAGE Publications, 2006), 21.;

Kirsten Drotner, "Boundaries and bridges. Digital storytelling in education studies and media studies," in *Digital Storytelling, Mediatized Stories. Self-representation in new Media*, Knut Lundby (red.) (New York: Peter Lang Publishing, Inc., 2008), 73.;

Lundy, *Mediatization*, 25-28 en 31.;

John Fiske & John Hartley, *Reading Television* (Londen: Methuen & Co Ltd, 1978), 17.;

Kim Christian Schröder, "Making sense of audience discourses. Towards a multidimensional model of mass media reception," in *European Journal of Cultural Studies* 3 (Londen: SAGE Publications, 2000), 24 en 241.;

John Fiske, *Understanding Popular Culture* (Londen: Routledge, 1990), 1-12.;

Fiske, *Television Culture*, 48-58.;

Sonia Livingstone, *Making Sense of Television. The psychology of audience interpretation* (New York: Routledge, 2007), 38-46.;

### 2.2.2 Open aanbod

Tegenover deze visie waarin de sociale context een grote rol speelt bij het beslissingsproces van een gebruiker, ligt de uit de cultural studies afkomstige gedachte van Stuart Hall als basis. Hall beweert dat er altijd een dominante ideologie heerst in een mediatekst.<sup>46</sup> De dominante ideologie is het heersende en vanzelfsprekende 'wereldbeeld', die bestaat binnen een *discours* met bepaalde codes en conventies. Dit kan gezien worden als een beperkende voorselectie van een ideologie. De betekenis die door *encoding* (betekenisgeving van de producent) aan de tekst wordt gegeven ligt daardoor in structuren, dat zorgt voor grenzen waarbinnen het decoderen (betekenisgeving door de ontvanger) kan plaatsvinden. Binnen de context van de beperkende en dominante ideologie kunnen gebruikers een voorkeur hebben voor een bepaalde betekenis, die wordt toegekend als ze iets herkennen en als het voldoet aan verwachtingen gebaseerd op ervaringen.<sup>47</sup>

De nog steeds grote hoeveelheid aan bronnen binnen een ideologie heeft een keerzijde. De informatie is door verschillende auteurs geplaatst, bijvoorbeeld door webpaginahouders, recensenten en leken die een bijdrage leveren. De identiteit van de auteur is vaak moeilijk te achterhalen. Het overzicht van kwalitatieve en bruikbare informatie raakt kwijt, waardoor er feitelijk een onjuist leerproces kan ontstaan of dat behoeftes moeilijker worden bereikt.<sup>48</sup> Hierbij bieden online zoekmachines enige houvast, doordat zij zoekresultaten baseren op trefwoorden van de gebruiker. Deze systemen kunnen zowel vereenvoudigd als complicerend werken, omdat ze informatie uit verschillende bronnen tegelijk aanbieden en een onderling verband impliceren. Vanuit die zoekresultaten kan de gebruiker een selectie maken. Een discours wordt vanuit de machtspositie van een zoekmachine dominant aan de groep gebruikers getoond door ze vooraan in een hitlijst te plaatsen. Door de oneindige hoeveelheid *hits* kunnen de

---

Karley Beckman, Sue Bennett & Lori Lockyer, "Understanding students' use and value of technology for learning," in *Learning, Media and Technology Vol. 39, No. 3* (Z.p. Routledge, 19 december 2013), 354-356.

<sup>46</sup> Oorspronkelijk is Hall's theorie uit 1973 bedoeld als een manier om televisie te bestuderen. Voornamelijk journalistieke en nieuwsitems op televisie kregen hierbij de aandacht. Ondanks deze oorspronkelijke benadering, heeft het naar mijn mening nog genoeg fundering voor de bestudering van andere mediateksten, zoals online AV materiaal.

Uit: David Morley, *Television, Audiences and Cultural Studies* (Londen: Routledge, 1992).

<sup>47</sup> Ahern & De Kirby, *Beyond Individual Differences*, 7, 8 en 26.;

Leone, *Characterization of a Personal Learning Environment as a Lifelong Learning Tool*, 1, 2, 14 en 15.

<sup>48</sup> De moderne westerse samenleving kan gezien worden als een door media verzadigde samenleving. Er lijken door de digitale wereld geen grenzen meer te zijn. Echter, zijn die barrières er onbewust wel. Bijvoorbeeld bij de informatietoegang op het internet, waarbij er zo veel informatie openbaar is op het internet dat het moeilijk is om gewenste, juiste en meest bruikbare informatie te kunnen vinden. Er is een overlaad aan informatiebronnen, die door de producent (die tegelijkertijd ook consument is) aangeboden worden. De gebruiker van het internet moet mediawijs zijn, om de voor hen juist bronnen te kunnen selecteren en de kwaliteit ervan te kunnen beoordelen.

Uit: Deuze, *Leven in Media*, 67-84.;

Lundby, *Mediatization, concept, changes, consequences*, 1 en 2.;

Drachler, *Navigation Support for Learners in Informal Learning Networks*, 13.

zoekresultaten alsnog overweldigend zijn voor lerende volwassenen. Hierdoor beperken gebruikers zich tot de eerst aangeboden zoekresultaten. De keuze van een gebruiker om de zoekresultaten over te nemen en dus te selecteren, kan daardoor in verband worden gebracht met het volgen van een onbewust opgelegd institutioneel patroon in de manier waarop zij media gebruiken. Het is de vraag of de gebruikers de dominante ideologie van de zoekmachine, in de vorm van een *preferred reading*, van de producenten overnemen door de suggesties van de zoekmachine over te nemen.<sup>49</sup> De gebruikers kunnen deze primaire betekenis vanuit de dominante ideologie namelijk geheel overnemen (*dominant*), overwegend delen ervan aannemen (*negotiated*) of geheel verwerpen (*opposite*) waardoor ze tegenover deze ideologie komen te staan. Volgens Hall kunnen gebruikers dus betekenis geven aan een mediatekst *binnen* de opgelegde paden van een dominante ideologie. Ze decoderen binnen een gestructureerd aanbod, waardoor de aanbieder grote macht heeft. Concluderend kan worden gesteld dat de gebruiker bij de keuze voor een online zoekmachine, zijn controle op een persoonlijk informeel leerpad onbewust inperkt en de mate van betekenisgeving gedeeltelijk bij de zoekmachine legt.<sup>50</sup>

### 2.2.3 Selectie en voldoening

Morley beweert dat het oorspronkelijke preferred reading-model van Hall een goed concept vormt (onder voorbehoud van ontwikkelingen en wijzigingen) als het gaat over de beperkte openheid tot verschillende interpretaties aan mediateksten. Morley ziet echter net als Fiske, het belang van de sociale context bij betekenisgeving door subjecten. Een gebruiker ziet volgens Morley door de sociale context meer dan alleen de dominante ideologie, omdat de boodschap een constructie is vanuit de sociale context. Daarbij stelt Morley wel dat betekenisgeving afhangt van en beïnvloed wordt door de discourses die bij een bepaald publiek op een bepaald moment een rol spelen. Hierdoor zitten er altijd meerdere betekenissen in een boodschap, maar zijn de opties niet oneindig. Volgens Morley zal de samenhang tussen encoding en decoding uiteindelijk een

---

<sup>49</sup> Google en andere zoekmachines gebruiken een zoekmachineoptimalisatie, die ervoor zorgt dat bronnen hoger in de prioritering komen te staan op basis van een algoritme.

Google, *Beginnershandleiding voor zoekmachineoptimalisatie (seo) van Google*, 2011.

[http://static.googleusercontent.com/external\\_content/untrusted\\_dlcp/www.google.nl/nl/nl/intl/nl/webmasters/docs/search-engine-optimization-starter-guide-nl.pdf](http://static.googleusercontent.com/external_content/untrusted_dlcp/www.google.nl/nl/nl/intl/nl/webmasters/docs/search-engine-optimization-starter-guide-nl.pdf)

<sup>50</sup> Stuart Hall, "Encoding/decoding," in *Culture, Media, Language*, Stuart Hall, Dorothy Hobson, Andrew Lowe and Paul Willis (red.) (Londen: Hutchinson, 1980), 128-138.;

David Morley & Kuan-Hsing Chen, *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies* (New York: Routledge, 1996), 123-124.;

Walther & Jang, *Communication Processes in Participatory Websites*, 2.;

Schröder, *Making sense of audience discourses*, 241 en 242.;

Hermes & Reesink, *Inleiding Televisiestudies*, 47-51.;

Ponti, *Self-directed learning and guidance in non-formal open courses*, 162 en 163.;

Nohl, *A Media Education Perspective*, 416.

betekenis vormen.<sup>51</sup> Ook recentelijke studies naar betekenisgeving op het internet zoals die van Jan-Frederik Kremer en Benedikt Müller, zien net als Hall ook de machtspositie van autoriteiten met controle en leiderschap, maar tevens ook de neutraliteit die ontstaat door het grensoverschrijdende karakter van het internet.<sup>52</sup> Het terrein van deze macht bestaat nu uit een netwerk van bronnen, waarin je uitgesloten of juist opgenomen wordt. Doordat internet grensoverschrijdend is, biedt het een informatiebasis voor een groot publiek. Echter, door het steeds groter wordende aanbod aan informatie, heb je als gebruiker steeds minder zelf de controle op de hoeveelheid, objectiviteit en de continu veranderlijke informatie.<sup>53</sup>

Een bescheiden onderdeel van Tan's onderzoek is de zoektocht naar de gewenste informatie, waarbij ze stuit op vier selectiecriteria die studenten gebruiken. De eerste criteria is dat ze online en informeel AV educatiemateriaal als toevoeging op het formele leren zoeken, de tweede criteria is dat ze hun selectiekeuze baseren op een toevallig gevoel, daarnaast laten ze bij de selectie de *rating* van anderen op het materiaal een rol spelen en tot slot maken ze een inschatting van de kwaliteit van de bron.<sup>54</sup> Uiteindelijk geven lerende volwassenen betekenis aan het gevonden online en informeel educatiemateriaal door de selectie die ze maken, waarbij voldoening wordt behaald als de selectie voldoet aan de (on)bewuste behoeftes. In deze subjectieve belevingswereld in het proces van betekenisgeving hebben volgens Nico Henri Frijda emoties een grote bijdrage. Emoties zijn gevoelens, oftewel innerlijke gewaarwordingen, waardoor een bepaald selectiegedrag tot stand komt. Het emotionele gevoel is een onbewuste secundaire beleving van een interactie.<sup>55</sup> Enerzijds is er dus een grote macht van de aanbieders, anderzijds is er een grensoverschrijdend karakter door de enorme hoeveelheid aan bronnen op het internet. Gebruikers geven betekenis door gewenst materiaal te selecteren, vaak op een emotionele wijze, die uiteindelijk leidt tot voldoening. Hoe betekenis gegeven wordt door lerende volwassenen blijkt uit de analyse in hoofdstuk vier, waarvoor eerst in hoofdstuk drie de methode wordt beschreven.

---

<sup>51</sup> Morley, *Television, Audiences and Cultural Studies*, 14, 19 en 20.;

Andrea L. Press, "Audience Research in the Post-Audience Age: An Introduction to Barker and Morley," in *The Communication Review* (University of Illinois, 23 september 2006), 93 en 94.

<sup>52</sup> Jan-Frederik Kremer & Benedikt Müller (red.), *Cyberspace and International Relations. Theory, Prospects and Challenges* (New York: Springer Heidelberg, 2014), XIV.

<sup>53</sup> Manuel Castells, *Communication power* (Oxford: University Press, 2013), 50.;

Wulf, *Science and the Internet*, 137 en 138.;

Postman & Weingartner, *Teaching As a Subversive Activity*, 158.

<sup>54</sup> Tan, *Informal learning on YouTube*, 469-471.

<sup>55</sup> Boekaerts & Simons, *Leren en Instructie*, 141-168.;

Nico Frijda, *Spinoza en het moderne. Emotie-onderzoek* (Delft: Uitgeverij Eburon, Vereniging Het Spinozahuis, 2000), 3-7.;

Leone, *Characterization of a Personal Learning Environment as a Lifelong Learning Tool*, 15.

## 3 Methode

De keuze voor een kwalitatief onderzoek is gebaseerd op het feit dat betekenisgeving per subject kan verschillen binnen de sociaal-culturele context. Ervaringen en observaties uit de interviews kunnen hierdoor niet gereduceerd worden tot cijfers, maar worden in dit onderzoek geïnterpreteerd aan de hand van datacategorisering. Mede hierdoor is er gekozen voor de op grounded theory gebaseerde kwalitatieve analyse, waarbij de nadruk ligt op onderlinge verhoudingen tussen categorieën binnen overkoepelende thema's. Voordat deze analyse kan plaats vinden, wordt in dit hoofdstuk als eerste de selectie respondenten beschreven (3.1 *Respondenten*) die behoren tot de groep lerende volwassenen. De (in)directe waarnemingen van deze lerende volwassenen worden verkregen door middel van semigestructureerde interviews, in de vorm van een gesprek. Dit is de meest gebruikte strategie om kwalitatieve data te verzamelen (3.2 *Semigestructureerd interviewmethode* en 3.3 *Opbouw interview*). Tot slot wordt de op grounded theory gebaseerde kwalitatieve analyse beschreven onder het kopje 3.4 *Analysemethode*.<sup>56</sup>

### 3.1 Respondenten

Het gaat in dit onderzoek niet over de effectiviteit van online leren, maar om de betekenis die lerende volwassenen aan online en informeel AV educatiemateriaal toekennen.<sup>57</sup> Aan de hand van de ervaringen van lerende volwassenen die gepaard gaan met het gebruik van online AV educatiemateriaal, wordt de betekenisgeving onderzocht. Er wordt gesproken over 'de lerende volwassenen'. Maar wie behoren tot deze selectie? In de Nederlandse wet staat: "minderjarigen zijn zij, die de ouderdom van achttien jaren niet hebben bereikt en niet gehuwd of geregistreerd zijn dan wel gehuwd of geregistreerd zijn geweest of met toepassing van artikel 253ha meerderjarig zijn verklaard."<sup>58</sup> Er wordt onder andere gesuggereerd dat iemand volwassen is, als hij of zij de leeftijd van achttien jaar bereikt. Tegenwoordig speelt de mate van zelfstandigheid daarbij een grote rol, waarbij een afgeronde opleiding en het in staat zijn van het hebben van een betaalde

---

<sup>56</sup> Barbara DiCicco-Bloom & Benjamin F. Crabtree, "The qualitative research interview," in *Medical Education* (Blackwell Publishing Ltd., 2006), 314 en 315.

<sup>57</sup> Bij de benadering van mogelijke respondenten beweerden veel volwassenen niet te leren via online AV materiaal. Het was dus lastiger dan van tevoren gedacht om respondenten te vinden die naar hun eigen mening aan de selectie eisen van dit onderzoek voldeden.

<sup>58</sup> Maximus, "Artikel 233: Burgerlijk Wetboek Boek 1," *Maximus* 2014. Laatst geraadpleegd op 3 juni 2014. <http://maxius.nl/burgerlijk-wetboek-boek-1/artikel233>.

(voltijd) baan belangrijk wordt geacht.<sup>59</sup> In dit onderzoek ligt de nadruk op hoger opgeleide volwassenen op HBO of Universitair niveau die op zoek zijn naar een nieuwe baan, functie of opdracht. Volwassenen die leren zijn namelijk degenen die voorheen hebben genoten van hogere educatie.<sup>60</sup> Doordat de gemiddelde leeftijd van geslaagde Hbo'ers op 23.4 ligt en van afgestudeerde academici op 25.1, wordt de ondergrens van de volwassenleeftijd binnen dit onderzoek vastgesteld op 24 jaar.<sup>61</sup> Vanaf deze leeftijd zijn de volwassenen in staat om een baan op eigen niveau te beoefenen. Het in staat zijn om een betaalde (voltijd) baan te hebben is in de huidige Nederlandse maatschappij echter niet zo vanzelfsprekend, omdat anno 2014 Nederland in een economische crisis zit. Hierdoor is er een hoge werkloosheid onder zowel laag- als hoogopgeleiden mannen en vrouwen.<sup>62</sup> Dit betekent dat er veel mensen geen baan kunnen vinden, ontslagen worden, van functie moeten of willen veranderen of aan de slag gaan als zzp'er (zelfstandige zonder personeel). Hoger opgeleiden moeten of willen zich hierdoor vaak om- of bijscholen om te kunnen voldoen aan een bepaald profiel. De bovengrens van lerende volwassenen ligt in dit onderzoek op 55 jaar, omdat op deze leeftijd volwassenen nog minstens tien jaar op de arbeidsmarkt terecht kunnen en zich daarom genoodzaakt voelen om te leren.<sup>63</sup>

De selectie volwassenen bestaat in dit onderzoek uit hoger opgeleide mannen en vrouwen wonend in Nederland, met een leeftijd tussen de 24 en 55 jaar. Bij de benadering van respondenten, bleken zij allemaal welgesteld te zijn. Doordat deze respondenten hoger opgeleid en welgesteld zijn, ga ik er van uit dat zij de kennis hebben van en de mogelijkheid hebben tot internetgebruik.<sup>64</sup> Zoals blijkt uit het theoretisch kader, heeft ieder subject een eigen sociale achtergrond waardoor hij of zij andere beweegredenen kan hebben om te moeten of willen leren. Ieder subject staat op zichzelf, met een eigen sociale situatie, een eigen geschiedenis en is wonend en werkend in een eigen sociale structuur. Binnen de groep lerende volwassenen vallen daarom ook

---

<sup>59</sup> F.F. Jr. Furstenberg, S. Kennedy, V.C. McLoyd, R.G. Rumbaut & R.A. Settersten (2004), "Growing up is hard to do," in *Contexts* (Berkeley: University of California Press, 2004), 33-41.

<http://www.rci.rutgers.edu/~jdowd/furstenbergetal-growingup.pdf>.

<sup>60</sup> Dit blijkt uit onderzoek van *Economic Co-operation and Development* uit 2003, geciteerd door Richard Zoet & Daniel A. Wagner, *ICT and Learning*, 15 en 24.

<sup>61</sup> Centraal Bureau voor de Statistiek, "Persbericht Jaarboek onderwijs in cijfers voor 2006," CBS 6 januari 2006, 2. Laatst geraadpleegd op 3 juni 2014.

<http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/onderwijs/publicaties/artikelen/archief/2006/2006-701-pb.htm>

<sup>62</sup> Centraal Bureau voor de Statistiek, "Beroepsbevolking; geslacht en leeftijd," CBS 22 november 2013. Laatst geraadpleegd op 3 juni 2014.

<http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?VW=T&DM=SLNL&PA=71738NED&D1=22,26&D2=a&D3=0&D4=0&D5=6,11,16,21,26,31,36,41,46,51,60,I&HD=130311-0953&HDR=T,G1&STB=G3,G2,G4>

<sup>63</sup> André Timmermans, "UWV Arbeidsmarktprognose 2013-2014. Met een doorkijk naar 2018," UWV 2014. Laatst geraadpleegd op 3 juni 2014.

[http://www.uwv.nl/overuwv/Images/UWV\\_Arbeidsmarktprognose%202013-2014\\_def.pdf](http://www.uwv.nl/overuwv/Images/UWV_Arbeidsmarktprognose%202013-2014_def.pdf)

<sup>64</sup> Klaas Gutschoven, "Adolescents' educational level and computer use: An exploratory study of the relationship between adolescents' current educational level and the use of computer applications and computer attitudes," in *Communications* Vol. 29, No. 2. (Z.p.: 2004), 135-137.

subjecten, maar om een zo algemeen mogelijke betekenisgeving te achterhalen zijn enkele belangrijke sociale kenmerken overeenkomstig. De respondenten zijn namelijk allemaal welgesteld, hoog opgeleid en belijden geen geloof. Als onderzoeker construeer ik door deze criteria een groep lerende volwassenen. Vanuit deze groep wordt een overkoepelende theorie ontwikkeld. Er worden, zoals blijkt uit de analyse, overeenkomsten tussen de uitspraken van de subjecten gevonden over wat lerende volwassenen verstaan onder bijvoorbeeld online leren.<sup>65</sup>

### 3.2 Semigestructureerd interview

Om ervaringen van lerende volwassenen te achterhalen, moeten de volwassenen openhartig vertellen over hun online AV media gebruik en hun mening durven geven. De focus van zowel het onderzoek als het diepte interview liggen op persoonlijke ervaringen, perspectieven en observaties. Vanuit de cultural studies-gedachte is in dit onderzoek ook de sociale context een focuspunt. Elke ervaring is gevormd door subjectieve waardes, maar ook door structuren van instituties waarin het subject plaatsneemt. De keuze voor dit onderzoek valt daarom op het semigestructureerde interview, dat zich verdiept in deze sociale en persoonlijke ervaringen door middel van (in)directe waarnemingen.<sup>66</sup> Binnen deze methode worden waarnemingen verkregen uit *open* en *individuele* interviews, zodat de respondent de ruimte heeft om eigen interpretaties te geven op vragen. Deze interviews zijn individueel en face-to-face afgenomen in de vorm van een gesprek, zodat de respondent zo min mogelijk beïnvloed en beperkt wordt door andere meningen.<sup>67</sup>

Ondanks dat het interview de vorm aan neemt van een gesprek, waardoor ieder interview andere data oplevert, biedt het semigestructureerde interview voldoende structuur om specifieke categorieën aan te snijden. Het interview is namelijk gebaseerd op verschillende categorieën die verband houden met de hoofdvraag, zoals het zoekgedrag, de motivatie, de selectie van AV materiaal en de voorkeuren daarbij. Deze categorieën zijn georganiseerd rondom de drie thema's binnen de betekenisgeving aan online en informeel AV educatiemateriaal. Doordat ik als onderzoeker sturing geef gedurende het semigestructureerde interview, kunnen alle interviews met elkaar in relatie gebracht worden en hieruit thema's en overkoepelende betekenissen herleid worden (zie 4 *Data-analyse*). Ondanks dat dit semigestructureerde interview vraagt naar

---

<sup>65</sup> Morley, *Television, Audiences and Cultural Studies*, 13 en 14.;  
Hartley, *Uses of Television*, 40 en 41.

<sup>66</sup> DiCicco-Bloom & Crabtree, *The qualitative research interview*, 315.

<sup>67</sup> Beth L. Leech, "Asking Questions: Techniques for Semi structured Interviews," in *Political Science and Politics*, Vol. 35, No. 4 (American Political Science Association, December 2002), 665.

specifieke categorieën, is er genoeg ruimte voor persoonlijke ervaringen binnen de reikwijdte van het onderzoek (uitgelegd in de volgende alinea). Het is daarbij belangrijk dat de respondenten begrijpen dat ieder antwoord dat zij geven een bijdrage levert aan de algemene betekenisgeving en dus niet fout kan zijn. Uiteindelijk houdt zo goed als elke vraag binnen het interview verband met de hoofdvraag van dit onderzoek, waardoor er een relatief geconcentreerd aanbod aan antwoorden bestaat.<sup>68</sup>

Tijdens het interview is er een continue wisselwerking tussen mijzelf als onderzoeker en de respondent, hierdoor is er soms afstand gedaan van de semi-geplande route betreft de volgorde van categorieën. Er moest namelijk ingespeeld worden op de gewenste richting van de respondent, zodat zo gedetailleerd mogelijke verhalen blootgelegd werden. Hierdoor zijn de open vragen aan de persoonlijke situaties van de lerende volwassenen aangepast. Aan de hand van een topiclijst, waarin de categorieën zijn verwerkt, zijn vragen gesteld die ervoor zorgen dat het interview een gesprek was en niet een volledig gestructureerd interview. Gedurende de afnameprocedure, veranderden de focuspunten zodat uiteindelijk alle gesprekken met elkaar in relatie gebracht konden worden en de verschillende categorieën te kunnen onderbrengen in thema's. Om het interview de gewenste richting op te laten gaan, geven zogenoemde 'prompts' (richting aangevers) sturing die de respondenten laten doorpraten en behoeden voor onnodige en onzinnige uitweidingen. Doordat deze prompts sturing geven, zorgen ze ook voor een detaillering van de antwoorden binnen categorieën.<sup>69</sup>

Doordat het interview een interactie is tussen de interviewer en de geïnterviewde, is er rekening gehouden met de mogelijkheid tot sociaal-wenselijke antwoorden. Dit is zoveel mogelijk gecompenseerd door de geïnterviewde ten eerste zo veel mogelijk op diens gemak te stellen met behulp van afspraken over de mate van anonimiteit van gegevens en de mogelijkheid tot audio-opname. Het gaat in dit onderzoek namelijk niet om de direct herleidbare antwoorden van de desbetreffende respondent, maar om de ervaringen van lerende volwassenen in relatie met de context. Geen respondent vindt het echter een probleem als persoonlijke gegevens vrijgegeven worden. De respondent krijgt ten tweede zoveel mogelijk de vrijheid om zijn of haar ervaringen te vertellen mede door stiltes op te laten vullen door de respondenten zelf. De respondent krijgt zo de ruimte en voelt zich vrij om een eigen invulling te geven op de vraag. Tot slot vindt het interview

---

<sup>68</sup> Leech, *Asking Questions*, 665 en 666.;  
DiCicco-Bloom & Crabtree, *The qualitative research interview*, 316.

<sup>69</sup> Ibidem, 317.;

Lili Luo & Barbara M. Wildemuth, "Chapter 4: Semi-structured interviews," in *Applications of social research methods to questions in information and library science*, Barbara M. Wildemuth (Westport: Libraries Unlimited, 2009), 232-240.;

Leech, *Asking Questions*, 665-668.;

John W. Creswell, *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Los Angeles: SAGE, 2009), 183.



plaats op een voor de respondent gewenst tijdstip en vertrouwde plaats. Dit biedt naast een vertrouwde omgeving, ook extra informatie over de context waarin de respondent zich dagelijks begeeft. Om eerst een vertrouwensband tussen mijzelf als interviewer met respondent te winnen, daarna dieper in te gaan op het online leren en tot slot vragen te stellen over de persoonlijke situatie in de werksfeer, is er bewust voor een driedeling van het interview gekozen. Dit wordt uitgelegd in de volgende paragraaf.<sup>70</sup>

### 3.3 Opbouw interview

Het eerste segment van het interview is gebaseerd op de vertrouwensband tussen de interviewer en respondent. Een respondent moet zich namelijk vertrouwd voelen om een zo persoonlijk mogelijk antwoord te geven. Om niet meteen in de *personal space* van de respondent te treden, zijn persoonlijke vragen betreft sociale achtergrond en werkstatus aan het einde van het interview behandeld. Het is hierbij belangrijk dat de respondent niet overschaduwd wordt door de kennis van de interviewer, maar de ruimte krijgt om zijn ervaringen en meningen te delen. De respondent moet in deze fase op de hoogte zijn van de professionele status van de interviewer, die beschikt over algemene kennis van het onderwerp. De bijdrage van de specifieke ervaringen die ermee gepaard gaan kent de interviewer niet en hier kan de respondent dus een bijdrage leveren. De eerste stap van het interview legt de interviewer daarom bij de respondent, door te vragen naar een concreet voorbeeld. Bij dit door henzelf geselecteerde voorbeeld geven de respondenten een *'grand tour'* door hun eigen leerwereld. Deze tour dient als een soort ijsbreker die de macht volledig (doch gestuurd) bij de respondent legt. De respondent kent het materiaal en voelt zich daardoor zeker in het vertellen van zijn of haar specifieke verhaal. Daarnaast geeft het een kijkje in het online leergedrag van de individuele volwassene, dat als handreiking kan worden gebruikt bij het eerste thema (4.1 *Onbeduidend voornemen*) en bij de invulling de volgende twee interviewsegmenten.<sup>71</sup>

Als er eenmaal vertrouwen is gewonnen, vindt het tweede segment van het interview plaats waar wordt ingegaan op algemenere ervaringen met online AV educatiemateriaal. Daarnaast zijn er ook specifieke vragen over het educatiemateriaal zelf gesteld, namelijk welk soort educatiemateriaal ze het meest waarderen, waar, wanneer en hoe vaak ze het bekijken, hoe lang het duurt voordat ze de gewenste

---

<sup>70</sup> Creswell, *Research design*, 183.;

Anne Galletta, *Mastering the Semi-Structured Interview and Beyond. From research Design to Analyses and Publications* (New York: New York University Press, 2013), 11, 17, 21 24 en 45.

<sup>71</sup> Leech, *Asking Questions*, 665-667.;

Galletta, *Mastering the Semi-Structured Interview and Beyond*, 24 en 46-52.;

Creswell, *Research design*, 183.;

DiCicco-Bloom & Crabtree, *The qualitative research interview*, 316.

informatie hebben gevonden en of het leren via online AV materiaal leuk moet zijn. Dit geeft verheldering aan de gegeven antwoorden uit het eerste segment, waardoor er een algemenere betekenis gegeven kan worden in de analyse. In het derde en tevens het laatste segment, geeft de interviewer een beknopte conclusie aan de hand van de verkregen antwoorden. Naast deze concluderende functie, worden er ook vragen gesteld met betrekking tot de sociale context. Hierna krijgt de respondent weer de volledige 'macht' om toevoegingen aan het gesprek te geven en om zelf vragen te stellen aan de interviewer. Hierdoor komt verrassende informatie naar boven waar nog niet eerder aan is gedacht en uiteindelijk van belang kan zijn bij een volgend interview en de analyse. Om uiteindelijk alles zo goed mogelijk te interpreteren, worden alle gesprekken opgenomen op audio. De opname zorgt ervoor dat de gesprekken letterlijk geanalyseerd worden en de anonieme, maar persoonlijke data verwerkbaar zijn in categorieën.<sup>72</sup>

### 3.4 Analysemethode

Na het verzamelen van de kwalitatieve data uit de semigestructureerde interviews, zijn de ervaringen op een systematische wijze geanalyseerd. De hier toegepaste vorm van empirisch onderzoek is de grounded theory methode. De relatief kleine casus bestaat namelijk uit observaties en interpretaties van een klein aantal diepte interviews. Grounded theory is oorspronkelijk de theorie over analysemethode van Barney G. Glaser en Anselm L. Strauss uit 1967, dat sinds de late jaren tachtig de dominante methode in de sociale wetenschappen is als het gaat om data-analyse. De wetenschappers die grounded theory aanhangen onderzoeken alle mogelijke theoretische verklaringen voor hun bevindingen uit waarnemingen, om van daaruit toe te werken naar een theorievorming. Er zijn twee hoofdrichtingen binnen deze theorie aan te wijzen. De eerste analysemethode lijkt op de oorspronkelijke grounded theory-analyse en hierbij neemt Glaser het initiatief. Deze eerste richting richt zich op de inductieve analyse van data, dat betekent dat de analyse zich baseert op direct waargenomen feiten. De uiteindelijke theorie is volgens Glaser dan ook bruikbaar buiten de context waarin het onderzoek plaats vindt.<sup>73</sup>

De tweede richting van grounded theory, waar Strauss samen met Juliet Corbin zich sterk voor maken, is de noch inductieve noch deductieve analyse. Deductie en inductie worden bij deze analyse met elkaar gekoppeld. Je voorkennis en de sociale

---

<sup>72</sup> Galletta, *Mastering the Semi-Structured Interview and Beyond*, 11, 24 en 45.; DiCicco-Bloom & Crabtree, *The qualitative research interview*, 318.

<sup>73</sup> Barney G. Glaser & Anselm L. Strauss, *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research* (New Brunswick (U.S.A.) and Londen (U.K.): Aldine Transaction, a Division of Transaction Publishers, 2006).

context zijn volgens hen niet uit te sluiten bij de analyse van direct en indirect waarneembare feiten, waardoor je als onderzoeker ook niet zuiver inductief bent. De data zijn namelijk geproduceerd onder controle van de onderzoeker, die daardoor voorzichtig en bewust de verkregen data moet interpreteren.<sup>74</sup> Dit onderzoek sluit zich aan bij deze tweede richting van Strauss en Corbin, omdat vanuit de cultural studies-gedachte (besproken in 2.2 *Betekenisgeving*) de context van de respondenten een belangrijke rol speelt. De data-analyse legt geen statische relaties, omdat bij de inductieve manier alles in relatie staat met de context. Daarnaast ben ik als onderzoeker niet uitsluitend inductief, omdat ik ook voorkennis heb door eigen ervaringen en door de bestudering van theorie. Binnen grounded theory gaat het echter om de observaties van de onderzoeker uit de verzamelde data over ervaringen van de respondenten. Tussen de data van de respondenten worden verbanden gelegd, om de verschillende relaties te ontdekken die tot een bepaalde en mogelijk gemeenschappelijke betekenis leiden. Als eerste worden de data gecodeerd, daarna opgedeeld in categorieën (zie tabellen 1 en 2 in de *bijlage*) die uiteindelijk in de analyse met elkaar in relatie worden gebracht in overkoepelende thema's. De uitwerking hiervan is te lezen in het volgende hoofdstuk.<sup>75</sup>

---

<sup>74</sup> Fiske, *Television Culture* (Londen: Routledge, 1990), 89.;

Morley, *Television, audiences & cultural studies* (New York: Routledge, 1992), 13.

<sup>75</sup> Anselm L. Strauss & Juliet Corbin, "Grounded theory methodology," in *Handbook of qualitative research*, N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.) (Thousand Oaks, CA: Sage, 1994), 273-285.;

R.H. Leurs, *Onbegrijpelijk kwaad : Marc Dutroux als 'ster van het kwaad' en als sublieme media-ervaring* (Amsterdam: Vossiuspers UvA – Amsterdam University Press, 2006), 4-9, 101 en 102.

## 4 Data-analyse

Met behulp van de grounded theory-methode van Strauss en Corbin, worden de data gedurende de analyse continu waargenomen, gecodeerd en worden er relaties gelegd tussen ervaringen en observaties. De data zijn gecodeerd in aantal categorieën (zie tabel 1 in de *bijlage*), waarbij een relatie tussen categorieën een van de drie overkoepelende thema's vormt. De drie thema's zijn in dit hoofdstuk onderverdeeld in de betekenisgeving van lerende volwassenen aan (online) leren en het voornemen dat zij hebben (*4.1 Onbeduidend voornemen*), de rol van de secundaire beleving bij de daadwerkelijke selectie van online en informeel AV educatiemateriaal (*4.2 Secundaire beleving*) en de voldoening die de selectie uiteindelijk oplevert voor de lerende volwassenen (*4.3 Voldoening*). Binnen deze thema's worden relaties gelegd tussen categorieën die geïllustreerd worden door karakteristieke citaten van de respondenten. Of beter gezegd, we moeten opzoek naar de betekenisgeving per thema binnen de context van Nederlandse welgestelde en hoger geschoolde werkzoekenden die informeel willen leren. Deze betekenissen worden verwoord in de tussenconclusies per paragraaf. Belangrijk hierbij is dat de data het uitgangspunt vormen van de tussenconclusies en dat de koppeling met de literatuur een verdere interpretatie geeft.<sup>76</sup> De betekenissen moeten gezien worden in het kader van de sociale context, dat in de tweede tabel (zie tabel 2 in de *bijlage*) is opgenomen. In de conclusie (*5. Conclusie*) worden de drie thema's aan elkaar gekoppeld, waaruit een algemene betekenisgeving volgt.

### 4.1 Onbeduidend voornemen

Vanuit de categorieën zoekgedrag, online educatie, motivatie door werkdruk en entertainment, ontstaan relaties die het eerste thema waarborgen. Dit eerste thema is de betekenisgeving die lerende volwassenen geven aan het online leren en het voornemen dat zij hebben bij hun zoektocht naar online en informeel AV educatiemateriaal die behoeftes vervullen. Het is opvallend dat bij het werven van respondenten, nagenoeg alle volwassenen geen eenduidige definitie geven over hoe of wat zij leren van en via online aangeboden AV materiaal. De meeste volwassenen koppelen hun gebruik van online AV materiaal niet direct aan leren en voelen zich daardoor niet geroepen om hierover in gesprek te gaan voor dit onderzoek. Aan de hand van de vier categorieën wordt de betekenisgeving over online leren geanalyseerd.

---

<sup>76</sup> Dimitri Mortelmans, *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden* (Leuven: Acco Uitgeverij, 2009), 383.

De eerste relatie die gelegd kan worden uit de data, is dat online leren dus geen eenduidige definitie heeft voor lerende volwassenen. Dit blijkt onder andere uit het volgende citaat over online AV materiaal: "niet echt om te leren, je leert er altijd wel iets van (Respondent 3)." Deze reactie roept bij mij de volgende vraag op: *wat verstaan volwassenen onder online leren en wat is volgens hen online leermateriaal?* Uit de gesprekken met de respondenten, die uiteindelijk tot de conclusie kwamen wel te leren via online AV materiaal, blijkt dat er een brede opvatting bestaat over het begrip 'online leren'. De lerende volwassenen zeggen te leren, maar op de vraag wat ze leren is geen duidelijk antwoord. De opvatting wat leren is, is uiteenlopend. Deze kan traditioneel van aard zijn; "leren, zeg maar in de klassieke zin van het woord, zoals je kijkt op *YouTube* naar een geschiedenis documentaire. Leren als in stof tot je opnemen (Respondent 1)." Waarbij lerende volwassenen zelfs bestuderend leren:

Ik denk dat ik voor een internetkijker behoorlijk gedegen ben. Ook als ik een boek lees, ik lees bijna altijd bestuderend. Ik zal nooit een pagina overslaan, of denken er zat iemand doorheen te praten nu heb ik die alinea gemist, dan pak ik die alinea gewoon nog een keer (Respondent 5).

Ditzelfde online AV materiaal kan voor lerende volwassenen ook informeel en onbeduidend van aard zijn: "dat hoeft niet altijd op formele trainingen te zijn, dat kan ook juist via *YouTube* filmpjes zijn, dat je jezelf constant verbetert (respondent 2)." Er bestaat voor de lerende volwassene dus geen eenduidige definitie voor het begrip 'online leren', waardoor leren een ruime invulling kent dat varieert van traditioneel en formeel leren binnen werktijd of een cursus, tot aan informele kennis vergaring via bijvoorbeeld *TED talks* en *tutorials* via *YouTube*. Lerende volwassenen zien het leren via *online AV* educatiemateriaal voornamelijk als een informele illustratie of verdieping van waar zij mee bezig zijn. Het online en informeel AV materiaal moet dienen als een informele toevoeging aan het formele leren binnen hun werkervaring: "nou blijkt dat de onderwerpen waar ik mee bezig ben, dat die gewoon vaak in *TEDx* terecht komen (Respondent 4)." Met uitzondering van respondent 8 die het online AV materiaal als de eerste bron van educatie ziet: "het is eigenlijk mijn opleiding (Respondent 8)."

Een belangrijke factor dat het voornemen voor de daadwerkelijke zoektocht richting geeft, is dat online en informeel AV educatiemateriaal het doel moeten hebben om de kansen op het werkveld te vergroten. Dit kan variëren van persoonlijke ontwikkelingen tot aan het begrijpen van specifieke software. Lerende volwassenen koppelen leren aan hun actuele werkervaring. Dit blijkt uit het volgende citaat: "puur gerelateerd aan waar ik op dat moment mee bezig ben (Respondent 1)." Dit wordt bevestigd door respondent 7: "op welke manier komt dat in het bedrijfsleven terug of

wat kan je er nog meer uit halen?" Ondanks dat respondenten online AV educatiemateriaal ervaren als informeel leren, kijken lerende volwassenen met een serieuze ondertoon, "omdat je dan toch gefocust bent op je werk (Respondent 6)."

Lerende volwassenen kijken online en informeel AV materiaal dus om te leren in relatie tot het verbeteren van hun werkervaring en zien het informeel leer materiaal als een toevoeging op het formele leren. Wat het *informele* karakter van online AV educatiemateriaal bevestigt, is dat lerende volwassenen AV materiaal verkiezen boven tekst, omdat het toegankelijker is: "ik doe dat liever dan de papieren gebruiksaanwijzing lezen. Dit is natuurlijk veel aantrekkelijker (Respondent 1)." Dit wordt bevestigd door de volgende citaten: "kom je een hit van YouTube tegen, dan ga ik er wel meteen heen (Respondent 2)." en "Het is ook gewoon gemakkelijk. [...] Hier is het dan gelijk bereikbaar (Respondent 8)." De reputatie van online en informeel AV educatiemateriaal lijkt gepaard te gaan met een ontspanningsfactor, zoals blijkt uit een citaat van respondent 3: "tekst lezen doe ik dan niet, daar heb ik geen rust voor. En filmpjes klik je dan wel aan (Respondent 3)." Het lezen van een online tekst is voor de lerende volwassenen te tijdrovend en valt daarom niet onder *gewenst* informeel leren. Online en informeel AV educatiemateriaal daarentegen zorgt naast informele educatie dus ook voor ontspanning. Deze ontspanningsfactor wordt versterkt door humor en onvolmaakt AV materiaal, dat de lerende volwassenen dulden binnen deze informele vorm van educatie. "Dat trekt je er bij elke keer en dan houd je de focus langer vast. Dat ze er humor in brengen of als ze een vraag stellen waar je over na moet denken (Respondent 4)." Door dit entertainmentgehalte, vervagen grenzen tussen werken, leren en ontspannen.<sup>77</sup> Lerende volwassenen vinden dat het kijken naar filmpjes ontspannend en leuk is omdat het weinig energie kost, aantrekkelijk en verleidelijk is. Dit blijkt uit volgend citaat: "het is vaak heel verleidelijk om te denken van: 'ik ga wel inspiratie opdoen en een filmpje kijken' (Respondent 5)."

Het serieuzere online en informele AV educatiemateriaal wat lerende volwassenen gerelateerd aan hun werkervaring bekijken, vinden zij voornamelijk door het zoeken via zoekmachines *Google* of YouTube.<sup>78</sup> Alle respondenten hebben de zoekmachine *Google* als startpagina en beginnen hierin nagenoeg allemaal met het intypen van zoektermen.<sup>79</sup>

---

<sup>77</sup> Mirande, *Stilstaan bij een haastig medium*, 11.

<sup>78</sup> *Google* is een zoekmachine die een gepatenteerd algoritme gebruikt. Dit betekent dat de zoekmachine de waarde van een website of link bepaalt aan de hand van het aantal keer dat er naar gelinkt wordt vanaf andere internetpagina's. De pagina's die naar de site refereren worden ook op deze manier op waarde geschat.

<sup>79</sup> *Google* is de zoekmachine die de meeste mensen gebruiken wanneer ze op zoek zijn naar online informatie. ComScore onderzocht dat *Google* de leider is betreft de beschikbare zoekmachines met 66,4 %.

Uit: Z. Whittaker, *comScore: Google, Bing gain search share as Yahoo dips* (CBS Interactive, 12 maart 2012), laatst geraadpleegd op 3 juni 2014. <http://www.zdnet.com/blog/btl/comscore-google-bing-gain-search-share-as-yahoo-dips/71334>;

M. Lea & S. Jones, "Digital Literacies in Higher Education: Exploring Textual and Technological Practice," in *Studies in Higher Education*, Vol. 36, No. 4, 2011, 387.

De lerende volwassenen hebben globaal voornemen van wat zij willen vinden. De selectie van het online en informeel AV educatiemateriaal wordt gebaseerd op het beperkte aanbod van een vooraf onbewust gekozen zoekmachine.<sup>80</sup> Deze selectie berust op de eerste pagina aan resultaten van Google. Dit wordt bevangen in volgend citaat: "kijk, Google bepaalt daarin veel (Respondent 2)."

Kort samenvattend bestaat er dus een ruim begrip over leren onder de lerende volwassenen dat varieert van formele kennisvergaring, tot aan de persoonlijke ontwikkeling op een informele manier via online AV materiaal. Lerende volwassenen weten *dat* ze willen leren, maar niet precies *wat* ze willen leren. Ze zoeken op een ruim onderwerp in een (onbewust gekozen) zoekmachine, waarbij het online educatiemateriaal uit de eerste zoekresultaten direct een illustratie of aanvulling zijn op hetgene waar zij mee bezig zijn. De selectiemogelijkheden worden dus beperkt door de keuze van een zoekmachine die een beperkt en gerangschikt aanbod aanbiedt. Daar is echter niemand zich van bewust en lijkt ook niet beperkend voor de lerende volwassenen omdat het aanbod nog steeds zeer groot is. De vooraf bepaalde, maar niet vastomlijnde behoeftes van de lerende volwassenen kunnen beschreven worden binnen de criteria van toegankelijkheid, aanvulling, aantrekkelijkheid, ontspanning, entertainment en levendigheid. Deze niet-inhoudelijke behoeftes zouden tot een bepaald voornemen moeten leiden om een eigen pad op het internet te vinden volgens Eraut.<sup>81</sup> Ondanks dat, bestaat er voor lerende volwassenen nauwelijks een voornemen. Het voornemen is alleen gebaseerd op een actuele illustratie of verdieping op de werkervaring, maar kan dus van alles zijn. De lerende volwassenen herkennen en identificeren de behoeftes echter niet, omdat ze niet vastomlijnd zijn en daardoor verschillend kunnen worden vervuld. Hierdoor weten lerende volwassenen niet precies weten wat, waar, wanneer en hoe ze willen leren.<sup>82</sup>

Deze manier van betekenisgeving aan online en informeel AV educatiemateriaal door lerende volwassenen waaruit amper een voornemen ontstaat, kan in relatie gebracht worden met de het groeiende aanbod aan openbare informatie via het internet. Door de toegankelijkheid tot wereldwijde informatie en de mogelijkheid tot interactie, groeit het flexibel, zelfstandig en informeel leren. Daarnaast leren de lerende volwassenen ook onbewust steeds meer, omdat ze wel degelijk bewust zijn van het feit dat je altijd wel iets tegenkomt waarvan je leert. Dit is niet direct gericht op hetgeen

---

<sup>80</sup> Daarnaast krijgen lerende volwassenen mondelinge tips en tips via de e-mail of social media binnen een vaste kring contacten gerelateerd binnen hun werksector. Verdieping op deze tips zoeken zij ook via een zoekmachine.

<sup>81</sup> Eraut, *Non-formal learning*, 12-28.;

<sup>82</sup> Fiske, *Television Culture*, 48-58.;

Postman & Weingartner, *Teaching As a Subversive Activity*, 169.

gezocht wordt, maar meer algemene kennis op persoonlijk vlak.<sup>83</sup> Het informele leren wordt vergemakkelijkt door het online aangeboden informele AV educatiemateriaal waar vaak de voorkeur naar uitgaat ten opzichte van online tekst omdat het ontspannend, verleidelijker en minder tijdrovend is.<sup>84</sup> De selectiemogelijkheden binnen dit online aangeboden materiaal is echter niet oneindig, omdat een zoekmachine een beperkt aanbod biedt binnen een *discours*. Lerende volwassenen beperken zich verder tot dit aanbod, door vooral een selectie te maken uit de resultaten getoond op de eerste hitpagina. De lerende volwassenen volgen door de prioritering (de rangschikking van de van getoonde zoekresultaten op prioriteit) onbewust een opgelegd patroon. Google, of een andere zoekmachine, biedt op deze manier een gemeenschappelijke informatiebasis voor de lerende volwassenen. Uit de uitspraak van respondent 2, "kijk, Google bepaalt daarin veel", blijkt dat hij bewust is van deze dominante opgelegde ideologie, maar hier geen waarde aan geeft. De respondent, en tevens alle lerende volwassenen, besluiten tot een gedeeltelijke overname van de *preferred reading*.<sup>85</sup> Waarom er sprake is van deze *negotiated reading*, blijkt in 4.3 *Voldoening*. In lijn met Stuart Hall's opvatting geven de lerende volwassenen dus betekenis aan online AV educatiemateriaal binnen de gebaande structuren van Google.<sup>86</sup>

## 4.2 Secundaire beleving

Vanuit deze eerste beperkingen, namelijk het uitblijven van een bepaald voornemen bij het leren en de (on)bewust gekozen beperktheid aan zoekresultaten van de zoekmachine, wordt de doorslaggevende selectie van materiaal verder beperkt door secundaire argumenten in termen van 'emotie' en 'gevoel'. Dat de selectiekeuze op een gevoel wordt gebaseerd, wordt ook door Tan vastgesteld.<sup>87</sup> Dat brengt ons bij het tweede thema, de secundaire beleving, waarbij de categorieën zoekgedrag, selectie en motivatie met elkaar in relatie worden gebracht. Lerende volwassenen verklaren dat je uit al het gevonden online en informeel AV educatiemateriaal altijd wel iets kan leren: "wat ik daar uit haal zijn echt verschillende dingen. Overal zit input: persoonlijke ontwikkeling, nieuwe dingen leren ontdekken, nieuwe perspectieven kennen (Respondent 7)." Een verklaring hiervoor is dat lerende volwassenen geen inhoudelijke en vastomlijnde behoeftes hebben

---

<sup>83</sup> Weistra, *Leren in werktijd*, 1-3, 6, 12 en 13.

<sup>84</sup> Van Wetering & Desain, *Tendrapport 2014-2015*, 12 en 13.

<sup>85</sup> Een uitgebreidere verklaring over de reden waarom de lerende volwassenen gedeeltelijk de *preferred reading* overnemen, is te lezen bij 4.3 *Voldoening*.

Uit: Castells, *Communication power*, 417

<sup>86</sup> Morley & Chen, *Stuart Hall*, 123-124.

<sup>87</sup> Tan, *Informal learning on YouTube*, 469-471.



die zich dus ook niet uiten in een voornemen om gericht te leren (zie vorige paragraaf). Met uitzondering van een *software tutorial*, beperken zij hun selectie door secundaire belevingen zoals 'te langdradig', 'niet mijn stijl' en 'nieuw en inspirerend'. Doordat lerende volwassenen hun selectie binnen het aanbod door secundaire belevingen laten bepalen, blijkt ook dat ze dus niet precies weten wat ze zoeken. De volgende twee citaten benadrukken deze secundaire beredenering, waarbij lerende volwassenen online en informeel AV educatiemateriaal zien "als inspiratiebron [...] [dat] een mooi gevoel oplevert" (Respondent 7) en zichzelf daarbij beschreven als "[...] iemand die heel snel weet van 'dit is niet mijn stijl' (Respondent 8)."

In termen van deze secundaire beleving van het geselecteerde materiaal, spreken de respondenten van inspiratie, stijl, ontroering, verwondering, interesse, verassing, persoonlijk nut en relevantie. Uit voorafgaande opsomming blijkt dat er een divers aantal mogelijkheden zijn waarop lerende volwassenen hun selectie en ervaringen laten beïnvloeden. Zo zegt respondent 7: "ik ben gewoon heel nieuwsgierig [...] [en] dat is het leuke aan TEDx, dat als die *talks* er niet waren dan zou je het ook niet weten (Respondent 7)." Doordat lerende volwassenen geen voornemen hebben, laten zij hun secundaire beleving de daadwerkelijke selectie bepalen en beperken. Na het aanklikken van de eerste hit in de lijst van Google of YouTube, zien lerende volwassenen naar eigen zeggen al aan het begin van het online en informeel AV materiaal of het wel of niet het gewenste gevoel oplevert. Dit kan gebaseerd zijn op onderwerp, vorm (een slide show of een bewegend filmpje) of stijl, zoals blijkt uit volgend citaat: "te langdradig, met een muziekje en heel lang gefilmd [is], dan schuif je wel eens door en anders dan heb je het wel gezien (Respondent 3)." Deze citaten concretiseren dat secundaire belevingen van lerende volwassenen de selectie bepalen en doorslaggevend zijn.

Uit de relaties binnen dit thema kunnen we concluderen dat lerende volwassenen de daadwerkelijke selectie laten bepalen door hun secundaire beleving. De lerende volwassenen hebben geen specifiek voornemen en verwachtingspatroon betreft leren en de daarmee gepaard gaande selectie van materiaal, waardoor ze van verschillende dingen uit de zoekresultaten kunnen leren. Doordat er geen specifieke verwachtingen zijn, beperken de secundaire belevingen de keuze. Deze belevingen zijn, ook bij nieuw materiaal, gebaseerd op kennis en ervaringen die lerende volwassenen hebben vanuit de sociale context. Dit ligt voor een deel in lijn met de bewering van John Fiske dat mediagebruikers betekenis geven door een voorkeur binnen een aangeboden selectie te hebben. Deze voorkeur ontstaat vanuit de sociale context en de subjectpositie van lerende volwassenen. De subjecten hebben namelijk variaties binnen de betekenisgeving, waardoor er meerdere secundaire belevingen kunnen zijn. De gebruikers laten zich dus

beperken door enerzijds het beperkte en prioriterende aanbod van de zoekmachine en anderzijds door de secundaire beleving, een emotioneel gevoel, gebaseerd op kennis en ervaringen vanuit de sociale context. Waar Fiske beweert dat deze secundaire beleving tot stand komt vanuit ervaringen binnen de sociale context waaruit een voornemen ontstaat, kan er ook gepleit worden voor de mogelijkheid dat de beleving tot stand komt door het heersende en vanzelfsprekende discours. De secundaire beleving is in dit geval niet gebaseerd op ervaringen uit het verleden en een voornemen, maar op de dominante ideologie waarin de lerende volwassene zich op een bepaald moment begeeft waardoor er een algemene betekenis gegeven kan worden.<sup>88</sup>

### 4.3 Voldoening

Uit de voorafgaande paragrafen blijkt dat de betekenis die lerende volwassenen aan online en informeel AV materiaal toekennen ten eerste wordt bepaald door het ontbreken van een *voornemen* en het *aanbod* van een zoekmachine en ten tweede dat de daadwerkelijke selectie uit dat aanbod gebaseerd is op de *secundaire beleving*. Een derde aspect, en tevens het derde thema in dit onderzoek, dat van invloed is op de betekenisgeving, is het genoegen in een relatief *bescheiden gebruik* van het daadwerkelijk geselecteerde materiaal. De categorieën zoekgedrag en selectie, worden binnen dit thema in relatie gebracht met de categorie voldoening. Lerende volwassenen hebben geen vastomlijnde behoeftes, waardoor ze niet gericht zoeken en genoegen nemen met een onderdeel van het gevonden materiaal, waarbij ze het gevoel hebben dat “het [...] net even dat ene tipje [geeft] (Respondent 1).”

Een onderdeel van een groter geheel (een geheel filmpje) wordt al als relevant beschouwd, waarmee de lerende volwassenen naar eigen zeggen zelf verder kunnen met hun ‘werk’. Ze halen uit een onderdeel onverwacht veel voldoening. Enkele voorbeelden van hoe lerende volwassenen met onderdelen te werk gaan: “dit zijn de mogelijkheden en ga het maar eens zelf proberen. Dan kom je er zelf meestal wel uit” (Respondent 5) en “al pak je maar kleine stukjes daarvan en daar borduur je dan zelf weer op verder (Respondent 6).” Lerende volwassenen zijn over het algemeen tevreden met (gedeeltelijke) resultaten die ze vinden en daar verder mee kunnen. Lerende volwassenen hebben blijkbaar een hint nodig waarmee ze dan, op basis van hun ruime ervaring op dat vlak, zelf verder kunnen. Dat lerende volwassenen voldoening halen uit

---

<sup>88</sup> Fiske, *Understanding Popular Culture*, 1-12.;  
Fiske, *Television Culture*, 48-58.;  
Postman & Weingartner, *Teaching As a Subversive Activity*, 169.;  
Morley & Chen, *Stuart Hall*, 123-124.

onderdelen van het online en informeel AV educatiemateriaal, blijkt ook uit volgend citaat: "tot nu toe denk ik steeds voor wat ik wil, heb ik kunnen vinden wat ik zocht. (Respondent 1)."

Iedere lerende volwassene haalt andere informatie uit online en informeel AV educatiemateriaal. De een wil weten in welke hoek hij of zij moet zitten van een bepaald softwareprogramma, de ander wil snel de mogelijkheden van educatief materiaal bekijken. In het geval van bijvoorbeeld een *TED talk* of YouTube film kan de scrollmogelijkheid de oplossing bieden. Het zien van opties kan al voldoening opleveren. Dit wordt gevangen in volgend citaat: "Dat is denk ik de sterkte van filmpjes. Het is minder *ge-predefined* dan een stuk tekst (Respondent 2)." Kant-en-klare producten lijken niet acceptabel binnen het informele leren.<sup>89</sup> Er bestaan daardoor meerdere betekenissen in een mediatekst. De algemene betekenis die hieruit volgt, is dat lerende volwassenen voldoening halen uit een onderdeel van een mediatekst.<sup>90</sup>

Volgens Neil Postman zou materiaal geproduceerd moeten worden als reactie op de vraag van lerende volwassenen. Die vraag zou ontstaan uit de sociale context van lerende volwassenen en zo een verwachting scheppen. Het internet zou hiervoor hét communicatiemiddel zijn, waarbij de gebruikers een eigen pad zouden kunnen kiezen. In dit onderzoek blijkt dat lerende volwassenen geen vastomlijnde behoeftes en een voornemen hebben, waardoor, eenmaal gekozen voor een bepaald online AV aanbod, ze snel voldoening vinden in hun zoekactie. Dit verzacht de stelling van Postman, omdat lerende volwassenen eigenlijk geen 'vraag' hebben en dus al voldoening halen uit *onderdelen* van het AV materiaal. Dit brengt mij bij de *negotiated reading* van Hall. Lerende volwassenen geven betekenis door een onderdeel van de dominante ideologie voor lief te nemen en daar geen verdere consequenties van voelen. Ze zijn in staat om uit het aanbod zelf het relevante gedeelte te halen. Ze bekijken vaak alleen een begin of scrollen naar het eind, om te bepalen of het online en informeel AV materiaal wel of niet het gewenste gevoel oplevert, relevant is en daarmee dus 'antwoord' geeft op het globale voornemen. Zij zijn op basis van hun werk- en levenservaring, in staat snel de relevantie te bepalen. Lerende volwassenen halen dus zelfs voldoening uit onderdelen van het aanbod dat gegeven wordt door de producenten en aanbieders.<sup>91</sup>

---

<sup>89</sup> Leone, *Characterization of a Personal Learning Environment as a Lifelong Learning Tool*, 18 en 19.

<sup>90</sup> Radway, *Reception study*, 359-362.

<sup>91</sup> Liddy & Parker-Jenkins, *Education that matters*, 147;  
Postman & Weingartner, *Teaching As a Subversive Activity*, 158.;  
Hall, *Encoding/decoding*, 128-138.

## 5. Conclusie

Met behulp van voorafgaande analyse is met dit onderzoek een nieuwe theorie over de betekenisgeving van lerende volwassenen aan online en informeel audiovisueel educatiemateriaal ontwikkeld. De nieuwe theorie kan gezien worden als een eerste aanzet voor een nieuw onderzoeksterrein. Die aanzet richt zich op de receptie van media-educatie, waarbij het meteen een standpunt inneemt in de cultural studies-discussie rondom betekenisgeving. Om tot dit standpunt te komen, werden eerst de ervaringen en observaties van lerende volwassenen met online en informeel AV educatiemateriaal geanalyseerd. Het gaat bij dit onderzoek namelijk niet om de educatie *over* online AV media, maar over educatie *met behulp van* online AV media. Door het groeiende aanbod en de verbeterde toegankelijkheid van informatie op het internet, is de manier en de inhoud van leren veranderd. Door de groeiende bereikbaarheid van informatie, vindt er tegenwoordig een verschuiving plaats in de belangstelling van formeel naar informeel leren. Hierbij speelt online AV educatiemateriaal, dat varieert van online tutorials tot aan TED talks, een centrale rol. Om tot de betekenisgeving van lerende volwassenen aan online en informeel audiovisueel educatiemateriaal te komen, geeft de analyse antwoord op de volgende deelvragen: *'Hoe definiëren volwassenen online leren en leermateriaal?', 'Welk voornemen en welke behoeftes hebben volwassenen om te leren?' en 'Hoe selecteren de lerende volwassenen het gewenste online AV educatiemateriaal dat leidt tot voldoening?'* De antwoorden op deze vragen vormen de betekenisgeving.

Ondanks dat online leren voor lerende volwassenen geen eenduidige betekenis heeft, kan het in relatie gebracht worden met een tweetal globale en niet-inhoudelijke behoeftes. De eerste behoefte is de illustratieve functie van het materiaal, dat een leuke toevoeging moet zijn op de actuele werkervaring. Doordat het informele leren in relatie staat met de werkervaring, moet het online en informeel AV educatiemateriaal wel een serieuze ondertoon hebben. Hierbij heeft het online en informeel AV educatiemateriaal de voorkeur boven andere vormen van informeel leren, zoals het tijdrovende lezen van een online tekst. Ten tweede zien lerende volwassenen het kijken én luisteren naar online en informeel AV educatiemateriaal als een ontspanning en daarom is het erg aantrekkelijk. Deze ontspanningsfactor wordt versterkt door bescheiden humor en onvolmaaktheid, dat de lerende volwassenen dulden binnen deze informele vorm van educatie, omdat het zorgt voor herkenning. Door dit entertainmentgehalte vervagen namelijk de grenzen tussen werken, leren en ontspannen.

Doordat informeel leren niet begrepen kan worden als één bepaalde manier van

leren maar divers kan worden ingevuld en dat de behoeftes niet vast omljnd zijn, weten lerende volwassenen niet precies wat ze zoeken. Door dit gebrek aan een voornemen, is er geen specifiek verwachtingspatroon voor gewenste zoekresultaten. Dat lerende volwassenen niet precies weten wat ze zoeken, blijkt uit een aantal subjectieve factoren. De eerste factor is dat lerende volwassenen met relatief ruime zoektermen, met uitzondering van een *software tutorial*, uitsluitend in een zoekmachine op zoek gaan naar online en informeel AV educatiemateriaal. Lerende volwassenen beperken zich tot de eerste hitpagina van een zoekmachine. De lerende volwassenen worden dus (on)bewust gestuurd, door gestructureerde paden van de geselecteerde zoekmachine. Vanuit deze eerste beperking, wordt de doorslaggevende selectie van het educatiemateriaal verder beperkt door de secundaire beleving van lerende volwassenen in termen van 'emotie' en 'gevoel'. De secundaire belevingen kunnen bijvoorbeeld zijn 'te langdradig', 'niet mijn stijl' en 'nieuw en inspirerend'. Binnen de zoektocht naar een gewenste secundaire beleving kunnen zelfs onderdelen van het AV educatiemateriaal voor voldoening zorgen. Voldoening halen lerende volwassenen uit een onderdeel dat als aanwijzing gezien kan worden om verder te zoeken of zelf aan de slag te gaan. Vaak zien lerende volwassenen aan het begin van AV educatiemateriaal of het voor hem of haar relevant is en het gewenste gevoel oplevert, of scrollen door. Voldoening kan zo bereikt worden uit een onderdeel van het online AV materiaal.

Kort samengevat, selecteren lerende volwassenen, zonder vastomlijnde behoeftes en zonder een specifiek voornemen, zelf de voor hen relevante onderdelen van online en informeel AV educatiemateriaal binnen het beperkte en prioriterende aanbod van een zoekmachine met behulp van hun secundaire beleving.

### *Standpunt cultural studies*

Met deze nieuwe theorie over de betekenisgeving van lerende volwassenen aan online en informeel AV educatiemateriaal, levert dit onderzoek een bijdrage aan de discussie over betekenisgeving binnen de cultural studies. Aan de ene kant wordt een bepaald aanbod aan online en informeel AV educatiemateriaal op een dominante wijze aangeboden in hitlijsten via een online zoekprogramma maar daarentegen speelt de secundaire beleving (dat een resultaat is van de sociale context) een bijdrage in de daadwerkelijke selectie van het AV materiaal. Door het grensoverschrijdende karakter van het internet, lijkt het alsof je kunt selecteren uit een hele wereld aan bronnen. Lerende volwassenen baseren hun selectie echter uitsluitend door het aanbod van een zoekmachine. De zoekmachine heeft op deze manier veel invloed op de resultaten waarbinnen lerende volwassenen selecteren. Lerende volwassenen bewegen zich binnen het discours van een zoekmachine. Door deze macht die lerende volwassenen aan de zoekmachine geven,

resulteert er een aanbod binnen een netwerk van codes en conventies van een dominante ideologie. De lerende volwassenen volgen zo (on)bewust een collectief opgelegd patroon.

Doordat lerende volwassenen geen vastomlijnde behoeftes en geen voornemen hebben, maar hun secundaire beleving binnen een dominante ideologie de selectie laten bepalen, hebben zoekmachines uiteindelijk dus de grootste macht bij de betekenisgeving. Lerende volwassenen decoderen namelijk binnen de vast opgelegde paden van de zoekmachine. De betekenisgeving van lerende volwassenen aan online en informeel AV educatiemateriaal, ligt dus in lijn met Stuart Hall's opvatting binnen de discussie over betekenisgeving. De voornaamste conclusie hieruit is dat betekenisgeving (on)bewust bepaald wordt door gestructureerde paden van een dominante ideologie en de secundaire beleving. Doordat secundaire belevingen betrekking hebben op het reeds ingeperkt aanbod van een (onbewust gekozen) zoekmachine, heeft de dominantie ideologie een overheersendere invloed. De sequentie, eerst dominante ideologie dan de secundaire beleving, bepaalt dat dit onderzoek in lijn is met Hall in de betekenisgeving.

### *Reflectie grounded theory*

Uit voorgaande conclusies, waaruit blijkt dat het aanbod van de zoekmachines vooraan in de keten zit, kunnen we stellen dat de dominante ideologie een grotere invloed heeft op de betekenisgeving van lerende volwassenen aan online en informeel AV educatiemateriaal dan de sociale context. We moeten de bevindingen en de daaraan gekoppelde conclusies, die een nieuwe theorie vormen echter wel bekijken binnen die sociale context. De betekenisgeving van lerende volwassenen bestaat binnen een context van Nederlandse welgestelde en hoger opgeleide werkzoekenden die informeel willen leren. De nieuwe theorie kan niet los gezien worden van deze context. Echter, binnen het onderzoek toont het gevoel van lerende volwassenen geen grote verschillen, waardoor geconcludeerd kan worden dat een persoonlijke en daardoor specifieke sociale contexten slechts een bescheiden rol hebben bij de subjectieve betekenisgeving van een afzonderlijke volwassene.

Bij de eerste benadering van dit onderzoek, gestuurd door de inductieve benadering binnen de grounded theory, achtte ik het belang van subjectiviteit vanuit de sociale context groter dan uiteindelijk uit de resultaten blijkt. Lerende volwassenen volgen (on)bewust dominante paden, waardoor zij zich al binnen een ideologie bewegen. Het nieuwe onderzoeksterrein waarin dit onderzoek als eerste aanzet dient, zou zich kunnen richten op deze dominante ideologie van zoekmachines. Dit onderzoek roept bij mij namelijk de vraag op *wat de kaders van encoding zijn waarbinnen de gebruiker kan decoderen?* Het antwoord op deze vraag kan een theoretische verdieping zijn op de

theorie over de betekenisgeving van lerende volwassenen aan online en informeel AV educatiemateriaal. Daarnaast kan vervolgonderzoek zich ook richten op primaire bronnen uit kwantitatief onderzoek, over bijvoorbeeld het letterlijke gedrag van lerende volwassenen op de computer of iPad. De op ervaringen gebaseerde data zijn namelijk secundaire informatie en dus goed bruikbaar voor betekenisgeving, maar minder voor het precieze *gebruik* van deze mediabronnen. Voortbouwend op de combinatie van het kwantitatieve gebruik en de kwalitatieve betekenisgeving, zou een praktische vorm van online en informeel AV educatiemateriaal kunnen voortkomen beschreven door een van de respondenten:

“Wat ik ook ooit wel eens gezien heb is dat ze filmpjes hebben gemaakt waarbij je in het begin een soort indexopgave hebt, waardoor je snel naar een bepaald fragment kunt. Dus je hebt bijvoorbeeld tien fragmenten en dan klik je meteen naar 00:05:34 minuten (Respondent 2).”

Concluderend kan de betekenisgeving van lerende volwassenen aan online en informeel AV educatiemateriaal, waarbij informeel leren gepaard gaat met de werkervaring en gevonden wordt op basis van een secundaire beleving binnen het aanbod van een zoekmachine, fungeren als een algemene beperkende factor voor encoding van zowel de producenten als de zoekmachines. Deze beperkende factor hoeft niet negatief te zijn, maar kan producenten helpen geschikt en algemeen online en informeel AV educatiemateriaal te leveren waardoor lerende volwassenen steeds beter een leven lang kunnen blijven leren.

# Referentielijst

## Literatuur

Ahern, Charles A. & Kenton de Kirby. *Beyond Individual Differences. Organizing Processes, Information Overload, and Classroom Learning*. Londen: Springer, 2011.

Bartling, Sönke & Sascha Friesike (red.). *Opening Science. The Evolving Guide on How the Internet is Changing Research, Collaboration and Scholarly Publishing*. Londen: Springer, 2014.

Beckman, Karley, Sue Bennett & Lori Lockyer. "Understanding students' use and value of technology for learning." In *Learning, Media and Technology Vol. 39, No.* (N.p. Routledge, 19 december 2013).

Boekaerts, Monique & A. Minnaert. "Self-regulation with Respect to Informal Learning." In *International Journal of Educational Research Vol. 31, No. 6*, 1999.

Boekaerts, Monique & P. Robert-Jan Simons. *Leren en Instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Koninklijke Van Gorcum, 1995.

Bryant, Antony & Kathy Charmaz. *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. Londen: SAGE Publications, 2007.

Bruinenberg, Hemmo. *Echte helderheid over mediawijsheid. Een genealogie van het begrip mediawijsheid*. BA Eindwerkstuk Universiteit Utrecht, 2012.

Castells, Manuel. *Communication power*. Oxford: University Press, 2013.

CINOP. *Rapportage CINOP. Leven Lang Leren 2011-2012*. Amsterdam: NIDAP, 2012.

Creswell, John W. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: SAGE, 2009.

Dam-Mieras, M.C.E. van, & W.M. de Jong (red.). "Onderwijs voor een kennissamenleving. De rol van ICT nader bekeken. Voorstudies en achtergronden XIII." In *Wetenschappelijke*



*Raad voor het overheidsbeleid*. Den Haag: Sdu Uitgevers, 2002.

Denzin, K. & Y. S. Lincoln (red.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

Deuze, Mark. "Leven in Media." In *Omzien naar de Toekomst: Jaarboek ICT en Samenleving 2008|09*. Z.p.: Media Update Vakpublicaties, 2008.

DiCicco-Bloom, Barbara, & Benjamin F. Crabtree. "The qualitative research interview." In *Medical Education*. N.p.: Blackwell Publishing Ltd., 2006.

Drachsler, Hendrik. *Navigation Support for Learners in Informal Learning Networks*. Maastricht: Datawyse, Open Universiteit Nederland, 2009.

Van Driel, Hans. *Beeldcultuur. De communicatiepraktijk*. Amsterdam: Boom onderwijs, 2004.

Driessen H. & H. de Jonge. *In de ban van betekenis. Proeven van symbolische antropologie*. Nijmegen: SUN, 1994.

Drotner, Kirsten. "Boundaries and bridges. Digital storytelling in education studies and media study." In *Digital Storytelling, mediated Stories. Self-representation in new Media*, Knut Lundby (red.). New York: Peter Lang Publishing, Inc., 2008.

Van Enckenvort, Ger. *Educatie als animatie. Opstellen over de activerende rol van vorming en volwasseneneducatie*. Utrecht: Elsevier/De Tijdstroom, 1997.

Eraut, Michael. "Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge in professional work." In *The Necessity of informal Learning*, F. Coffield. Bristol: The Policy Press, 2000.

Fiske, John. *Understanding Popular Culture*. Londen: Routledge, 1990.

Fiske, John. *Television Culture*. Londen: Routledge, 1987.

Fiske, John & John Hartley. *Reading Television*. Londen: Methuen & Co Ltd, 1978.

Frijda, Nico. *Spinoza en het moderne. Emotie-onderzoek*. Delft: Uitgeverij Eburon, Vereniging Het Spinozahuis, 2000.

Kremer, Jan-Frederik & Benedikt Müller (red.). *Cyberspace and International Relations. Theory, Prospects and Challenges*. New York: Springer Heidelberg, 2014.

Furstenberg, F. F. Jr., S. Kennedy, V.C. McLoyd, R.G. Rumbaut & R.A. Settersten. "Growing up is hard to do." In *Contexts*. Berkley: University of California Press, 2004. <http://www.rci.rutgers.edu/~jdowd/furstenbergetal-growingup.pdf>

Galletta, Anne. *Mastering the Semi-Structured Interview and Beyond. From research Design to Analyses and Publications*. New York: New York University Press, 2013.

Glaser, Barney G., & Anselm L. Strauss. *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick (U.S.A.) and Londen (U.K.): Aldine Transaction, a Division of Transaction Publishers, 2006.

Gravesteijn, Carolien J. & Regnerus F. W. Diekstra. *Levensvaardigheden: een lesprogramma voor het aanleren van sociale en emotionele vaardigheden en burgerschapsvorming in het voortgezet onderwijs*. Woerden: NIGZ, 2008.

Gutschoven, Klaas. "Adolescents educational level and computer use: An exploratory study of the relationship between adolescents current educational level and the use of computer applications and computer attitudes." In *Communications, Vol. 29, No. 2*. N.p.: 2004.

Hall, Stuart, Dorothy Hobson, Andrew Lowe & Paul Willis (red.). *Culture, Media, Language, Stuart Hall*. Londen: Hutchinson, 1980.

Hartle, Lynn & Candace Jaruszewicz. "Rewiring and Networking Language, Literacy, and Learning through the Arts: Developing Fluencies with Technology." In *Making meaning. Constructing Multimodal Perspectives of Language, Literacy, and Learning through Arts-based Early Childhood Education*, Marilyn Narey (red.). Pittsburgh: Springer Science, 2009.

Hartley, John. *Uses of Television*. Londen: Routledge, 1999.

Hermes, Joke & Maarten Reesink. *Inleiding Televisiestudies*. Amsterdam: Boom, 2003.

Kovbasyuk, Olga & Patrick Blessinger (red.). *Meaning-Centered Education. International Perspectives and Explorations in Higher Education*. New York: Routledge, 2013.

Kremer, Jan-Frederik & Benedikt Müller (red.). *Cyberspace and International Relations. Theory, Prospects and Challenges*. New York: Springer Heidelberg, 2014.

Larreamendy-Joerns, Jorge & Gaea Leinhardt. *Going the Distance With Online Education*. N.p.: Aera en SAGE, 2006.

Leech, Beth L. "Asking Questions: Techniques for Semistructured Interviews." In *Political Science and Politics*, Vol. 35, No. 4. N.p.: American Political Science Association, 2002.

Lea M. & S. Jones. "Digital Literacies in Higher Education: Exploring Textual and Technological Practice." In *Studies in Higher Education*, Vol. 36, No. 4, 2011.

Leone, Sabrina. *Characterization of a Personal Learning Environment as a Lifelong Learning Tool*. New York: Springer Briefs in Education, 2013.

Leurs, R.H. *Onbegrijpelijk kwaad : Marc Dutroux als 'ster van het kwaad' en als sublieme media-ervaring*. Amsterdam: Vossiuspers UvA – Amsterdam University Press, 2006.

Liddy, Maggs & Marie Parker-Jenkins (red). "Education that matters. Teachers, Pedagogy and Development Education at Local and Global level." In *Rethinking education*, Vol. 7. Bern: Peter Lang AG, International Academic Publishers, 2013.

Livingstone, Sonia. *Making Sense of Television. The psychology of audience interpretation*. New York: Routledge, 2007.

Lundby, Knut (red). *Mediatization, concept, changes, consequences*. New York: Peter Lang Publishing Inc., 2009.

Luo, Lili & Barbara M. Wildemuth. "Chapter 4: Semi-structured interviews." In *Applications of social research methods to questions in information and library science*, Barbara M. Wildemuth. Westport: Libraries Unlimited, 2009.

Marsick, V. & K. Watkins, *Informal and Incidental Learning in the Workplace* (Londen:

Routledge, 1990).

Meyers, Eric M., Ingrid Erickson & Ruth V. Small. "Digital literacy and informal learning environments: an introduction." In *Learning, Media and Technology Vol. 38, No. 4*. N.p.: Routledge, 5 maart 2013.

Mirande, Marcel. *Stilstaan bij een haastig medium. Over de betekenis van het Internet in het onderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho, 2000.

Morley, David. *Television. Audiences and Cultural Studies*. Londen: Routledge, 1992.

Morley, David & Kuan-Hsing Chen. *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies*. New York: Routledge, 1996.

Mortelmans, Dimitri. *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Acco Uitgeverij, 2009.

Narey, Marilyn (red.). *Making meaning. Constructing Multimodal Perspectives of Language, Literacy, and Learning through Arts-based Early Childhood Education*. Pittsburgh: Springer Science, 2009.

Nohl, Arnd-Michael. "A Media Education Perspective. Cultures of Media Practice and 'Media-building'." In *European Journal of Cultural Studies*. Londen: SAGE Publications, 2007.

Ponti, Marisa. "Self-directed learning and guidance in non-formal open course." In *Learning, Media and Technology Vol. 39, No. 2*. N.P.: Routledge, 21 april 2013.

Postman, Neil & Charles Weingartner. *Teaching as a Subversive Activity*. N.p.: Penguin Education Specials, 1971.

Press, Andrea L. "Audience Research in the Post-Audience Age: An Introduction to barker and Morley." In *The Communication Review*. University of Illinois, 2006.

Radway, Janice. "Reception study: ethnography and the problems of dispersed audiences and nomadic subjects." In *Cultural Studies*. Londen: Routledge, 1988.

Röddler, Simone, Martina Franzen & Peter Weingart (red.). *The Science' Media Connection – Public Communication and its Repercussions*. Dordrecht: Springer Netherlands, 2012.

Schellens, P. J. & A. Maes. "Tekstontwerp." In *Taalbeheersing als communicatiewetenschap*. A. Braet (red). Bussum: Coutinho, 2000.

Schrøder, Kim Christian. "Making sense of audience discourses. Towards a multidimensional model of mass media reception." In *European journal of Cultural studies* 3. Londen: SAGE Publications, 2000.

Siapera, Eugenia. "Multiculturalism online. The internet and the dilemmas of multicultural politics." In *European Journal of Cultural Studies*. Londen: University of Leicester and SAGE Publications, 2006.

Sousa, David A. *How the Brain Learns*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2006.

Strauss, Anselm L. & Juliet Corbin. "Grounded theory methodology." In *Handbook of qualitative research*. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.). Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

Tan, Elaine, "Informal learning on YouTube: exploring digital literacy in independent online learning," in *Learning, Media and Technology, Vol. 38, No. 4*. Durham: Learning Technologies Team, Durham University, 5 maart 2013.

Thoomes, Daan. "Gemankeerde volwassenheid?" In *In de Waagschaal, tijdschrift voor theologie, cultuur en politiek, jrg. 30, nr. 7*, 2001.

Walther, Joseph B. & Jeong-woo Jang. "Communication Processes in Participatory Websites." In *Journal of Computer-Mediated Communication* 18. International Communication Association, 2012.

Weistra, Harm. "Leren in werktijd. Een Literatuuronderzoek naar formele en informele kenmerken van het leren." In *E-learning*, 2005. Geraadpleegd op 3 juni 2014.

<http://www.e-learning.nl/files/Literatuuronderzoek%20Leren%20in%20Werktijd.pdf>

Westra, Wim. *Spellen en simulaties in het onderwijs: hype of voorbode?* Open.ou. Geraadpleegd op 3 juni 2014.

<http://www.open.ou.nl/wim/publicationspdf/Games%20en%20simulaties.pdf>

Van Wetering, Michael & Carla Desain. "Tendrapport 2014-2015. Technologiekompas voor het onderwijs." *Kennisnet* 2013. Laatst geraadpleegd op 3 juni 2014.

<http://innovatie.kennisnet.nl/wp-content/uploads/tendrapport/Tendrapport.pdf>

Wilkes, L., N. Pearce & E. Barker. "Fostering an ecology of openness: The role of social media in public engagement at the Open University." In *Teaching Arts and Science with the New Social Media*. Wankel (red.). Bingley: Emerald Publishing Group, 2011.

De Winter, Dr. Micha. *Democratische opvoeding versus de code van de straat*. Utrecht: Universiteit Utrecht, 2005.

Wulf, Wim. A. "Science and the Internet." In *Communicating science: Volume 1 – Professional contexts*. Eileen Scanlon, Roger Hill and Kirk Junker (red.). Londen/New York: Routledge, 1999.

Zoet, Richard & Daniel A. Wagner. *ICT and Learning. Supporting Out-of-school Youth and Adults*. N.p.: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2006.

## Bronnen

Maximus. "Artikel 233: Burgerlijk Wetboek Boek 1." *Maxus* 17 februari 2014. Laatst geraadpleegd op 3 juni 2014. <http://maxius.nl/burgerlijk-wetboek-boek-1/artikel233>.

Centraal Bureau voor de Statistiek. "Beroepsbevolking; geslacht en leeftijd." *CBS* 22 november 2013. Laatst geraadpleegd op 3 juni 2014.

<http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?VW=T&DM=SLNL&PA=71738NED&D1=22,26&D2=a&D3=0&D4=0&D5=6,11,16,21,26,31,36,41,46,51,60,I&HD=130311-0953&HDR=T,G1&STB=G3,G2,G4>

Centraal Bureau voor de Statistiek. "Geslaagden naar woongemeente vanaf 2000'01." *CBS* 5 oktober 2012. Laatst geraadpleegd op 3 juni 2014.

<http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?VW=T&DM=SLNL&PA=71493ned&LA=NL>

Centraal Bureau voor de Statistiek, "Persbericht Jaarboek onderwijs in cijfers voor 2006." *CBS* 6 januari 2006. Laatst geraadpleegd op 3 juni 2014.

<http://www.cbs.nl/nl->

[NL/menu/themas/onderwijs/publicaties/artikelen/archief/2006/2006-701-pb.htm](http://www.cbs.nl/nl-menu/themas/onderwijs/publicaties/artikelen/archief/2006/2006-701-pb.htm)

Common Sense Media. "Who we are." *Commonsensemedia* 2014. Laatst geraadpleegd op 3 juni 2014.

<http://www.commonsensemedia.org/>

Dasselaar, Arjan. "Waarom zetten werelds beroemdste universiteiten hun colleges online, en Nederlandse niet?" *Volkscrant* donderdag 20 september 2012. Laatst geraadpleegd op 3 juni 2014.

<http://www.volkscrant.nl/vk/nl/3184/opinie/article/detail/3319438/2012/09/20/Waarom-zetten-s-werelds-beroemdste-universiteiten-hun-colleges-op-Coursera-en-Nederlandse-niet.dhtml>

Goethem, Frauke van. "Universiteit van Nederland." *Universiteit van Nederland* 19 maart 2014. Laatst geraadpleegd op 3 juni 2014.

<http://www.universiteitvannederland.nl/>

Google. Beginnershandleiding voor zoekmachineoptimalisatie (seo) van Google. 2011. [http://static.googleusercontent.com/external\\_content/untrusted\\_dlcp/www.google.nl/nl/](http://static.googleusercontent.com/external_content/untrusted_dlcp/www.google.nl/nl/)

nl/intl/nl/webmasters/docs/search-engine-optimization-starter-guide-nl.pdf

Leraar24. "Dossier: audiovisueel materiaal in de klas." *Leraar24* 5 december 2011.

Laatst geraadpleegd op 3 juni 2014.

<http://www.leraar24.nl/dossier/3183/audiovisueel-materiaal-in-de-klas>

Open Universiteit. "Wat is de Open Universiteit?" *Open Universiteit* 2014. Laatst geraadpleegd op 13 juni 2014.

<http://www.ou.nl/web/over-ons/wat-is-de-open-universiteit>

NTR. "NTR: speciaal voor iedereen," NTR. Laatst geraadpleegd op 3 juni 2014.

<http://www.ntr.nl/page/over-ntr>

Raad voor Cultuur. *Mediawijsheid: de ontwikkeling van nieuw burgerschap*. Den Haag: Raad voor cultuur, 2005.

Timmermans, André. "UWV Arbeidsmarktprognose 2013-2014. Met een doorkijk naar 2018." *UWV 2014*. Laatst geraadpleegd op 3 juni 2014.

[http://www.uwv.nl/overuwv/Images/UWV\\_Arbeidsmarktprognose%202013-2014\\_def.pdf](http://www.uwv.nl/overuwv/Images/UWV_Arbeidsmarktprognose%202013-2014_def.pdf)

Van Walsum, Sander. "Dit is e-sigitt, student van de toekomst." *Volkskrant* vrijdag 31 januari 2014. Laatst geraadpleegd op 3 juni 2014.

Weblectures. "Varianten." *Weblectures*. Laatst geraadpleegd op 3 juni 2014.

<http://www.weblectures.nl/content/instructie-weblecture-0>

De WerkMarkt. "Veel werkzoekenden willen graag bijscholen voor een nieuwe baan." *De WerkMarkt* 24 januari 2013. Laatst geraadpleegd op 3 juni 2014.

<http://www.dewerkmarkt.nl/veel-werkzoekenden-willen-graag-bijscholen-voor-een-nieuwe-baan/>

Whittaker, Z. *ComScore: Google, Bing gain search share as Yahoo dips*. CBS Interactive 12 maart 2012. Laatst geraadpleegd op 3 juni 2014.

<http://www.zdnet.com/blog/btl/comscore-google-bing-gain-search-share-as-yahoo-dips/71334>



## Bijlage

Tabel 1

Respondent Nummer	Zoekgedrag	Selectie voorbeeld	Online educatie	Selectie AV media	Motivatie om te leren	Entertainment	Delen van links	Voldoening
1	iPad > Safari zoekbalk (krap trefwoord) > Hitlijst (YouTube-hit) > YouTube (want geen hit, ruim trefwoord) > YouTube (want geen krap trefwoord). Geen surfer op het internet en wordt niet snel afgeleid. Wel meerdere filmpjes kijken tijdens het zoeken, maar van zelfde onderwerp (slecht zicht of selectief onderdeel of verdieping). iPad of computer.	Snoeien van een appelboom. Meerdere filmpjes bekijken.	1x per week of twee weken voor eigen doelen. Maar met kinderen veel vaker. Kort voordat ze de desbetreffende actie onderneemt. Als kinderen op school zijn of 's avonds doordeweeks (ongestoord). Individueel en collectief. Praktische en technische dingetjes of illustraties. Voor de kleinste details, kwaliteit dan niet belangrijk. Eén tip kan al voldoende zijn. Ook filmpjes via ProgrammaGemist.nl terugkijken, maar vooral praktisch. Inspiratie, techniekjes en trucjes leren.	Lengte (6min te lang), liefst rond 2min. Kort en bondig. Bij eerste paar seconden duidelijk. Actie zien (toegankelijk, liever geen slideshow). Visueel. Realistisch. Laagdrempelig. Geen lange introductie / geen sfeer. Zoekt in relatie met waar ze mee bezig is. Liever dan papier (aantrekkelijker en toegankelijker). In actie zien werkt goed. Toevoeging aan stappenplan (bereiding recept). Helder, duidelijk, goed camerapunt, goed geluid, geen promotie, geen gezicht in beeld. Virtuele tour. Vindt stilstandbeeld met voiceover bagger. Ziet het belang van beeld (beter onthouden).	Ter bevrediging van eigen nieuwsgierigheid. Beter onthouden dan lezen in boek. Praktische stappenplannen. Voelt geen druk om te leren, behalve om zelf dingen te begrijpen.	Leuk, neigt naar entertainment.	Geeft vaak linkjes door of vertelt het door.	Eén tip kan al voldoende zijn.
2	iPad > Google (precieze trefwoord) > vaak naar forums of soms hit naar YouTube (als het in Google bovenaan staat) > vaak doorspoelen naar interessante deel voor jou > zoekt naar een aanwijzing en gaat dan zelf verder kijken in de software > bij slechte hits in YouTube het trefwoord in Google weer veranderen. Na kijken filmpje zelf proberen (zien als aanwijzing), als dat niet lukt stapsgewijs via filmpje. Is geen surfer, niet geneigd andere filmpjes te kijken na een filmpje. Filmpjes gerelateerd aan werk binnen bepaalde kring.	Instructiefilmpjes hoe je een bepaalde handeling verricht. Eerste hit in Google, van een filmpje.	Een filmpje is voor hem niet zaligmaken, als het tekst is vind hij dat ook prima. Maar soms is een stukje film wel handiger. Meestal instructiefilmpjes voor software, soms ook TEDx. Vaak als aanwijzing, soms ondersteunend. Google bepaalt veel. Eén keer per week (werkgerelateerd en hobby). Filmpje kijken kan overal. YouTube voor illustraties.	Je moet de mogelijkheid hebben om snel ergens doorheen te scrollen. Fijn als er een soort inhoudsopgave is zodat je een bepaald fragment kunt kiezen (anders te serieel). De lengte bekipt hij niet bij aanklikken en duur heeft te maken met interesse, maar vaak gedeeltes interessant dus dan scrollen (3.5min vindt hij nog wel gaan). Het begin is daarin belangrijk (traag dan weglippen). Als het filmpje boven aan staat of een hit in Google is. Ziet het belang van beeld (globaal idee, en iedereen haalt er andere informatie uit voor hun belang). Filmpje is minder ge-predifined dan een tekst.	Prombleemoplossing binnen werksfeer. Om een aanwijzing te krijgen om verder te kunnen. Sociale en persoonlijke druk.	Ook in hobby sfeer. Heeft niet gelijk te zijn (in knulligheid soms meerwaarde, menselijk dus herkenbaar, moet wel leesbaar zijn). Mag geen reclameuiting hebben.	Plaats zelf instructiefilmpjes en geeft linkjes door binnen bepaalde kring. Hij saved vaak filmpjes om aan anderen te laten zien. Hij beheerd ook linkjes op een eigen site voor werk, om anderen oweg te helpen.	zoekt naar een aanwijzing en gaat dan zelf verder kijken in de software
3	Tijdens werk > pc > vooral tijdens e-Mail doorwerken (als ze het even zat is) > maandpost Jesse van der Velde (filmpjes kijk ze, tekst geen rust voor) > en gaat dan weer door met werken. iPad > terugkijken op UitzendingGemist.nl wat gemist op tv. Klikt soms door in YouTube. Maar ze verzuipd dan in filmpjes en daar heeft ze de rust niet voor. Ze gaat ook Googelen op een trefwoord en dan komt ze ergens uit (niet per se filmpjes).	Kennisfilmpje over voedsel. 5min over voedsel van Jesse van der Velde. Ze vind die man goed praten en fijn om naar te luisteren.	Bijscholing via Herboristencursus. Ook hier kijken ze filmpjes terug van tv, in collectief gezelschap. Ze zou willen dat er meer lezingen online stonden (kost geld). Ze gaat ook op internet kijken als ze voor een opdracht kennis wilt vergaren (ook in de bibliotheek).	Filmpje Jesse van der Velde duurt 5min en van Keuringsdienst van Waarde duurt 20min. 7min is al wel lang, veel langer moet het niet duren. Maar als het interessant is en je bewust en gericht kijkt, dan kijkt ze wel langdurig. Manier van vertellen (direct in de camera). Om voorbeelden te krijgen. Voor kennis-herhaling of andere gezichtspunten. Ze ziet snel of het iets voor haar is, en ze schuift wel eens door. Zelf gevonden filmpjes via Google kijkt ze meestal niet helemaal af (vaak te langdradig, muziekje). Filmpjes om iemand achter tekst te leren kennen.	Ze wil kennis over voedsel bijhouden o.a. omdat ze bij de herboristencursus bespreken wat er in de krant staat en op tv gekomen is. Iedereen houdt het een beetje bij. Sommige filmpjes worden ook bekeken in de 'les'. Dus druk: werkervaring omdat iedereen tijdens de cursus ook filmpjes kijkt.	Klikt soms door in YouTube. Maar ze verzuipd dan in filmpjes en daar heeft ze de rust niet voor.	Ze stuurt ook linkjes door, als ze denkt dat mensen dit moeten weten. En krijgt ook linkjes van andere.	e ziet snel of het iets voor haar is, en ze schuift wel eens door. Zelf gevonden filmpjes via Google kijkt ze meestal niet helemaal af.
4	Pc > Google > trefwoord 'UitzendingGemist Tegenlicht' (ze kijkt deze afleveringen altijd terug). Of via Twitter of Facebook linkjes van andere bekijken. De dag na een uitzending gaat ze naar persoon Googelen, en die gaat ze ook een tijdje volgen (via Twitter, Facebook of LinkedIn). Ze komt ook via een specifiek trefwoord intypen bij Google bij TEDx. Soms gaat ze naar NOS.nl. Nieuws.nl of NRC, en kijkt dan filmpjes. Ze zet soms linkjes in favorieten, maar kan de favorieten vaak niet terug vinden. Rolt wel eens van het ene filmpje in een ander.	Tegenlicht 'Youtopia'. Kijkt ze iedere keer terug.	Ze heeft al lang niet via de formele weg zichzelf bijgeschoold. De laatste was drie jaar geleden en was een training Mindfulness. Op het moment leert ze veel meer door te zoeken op het internet op zoektermen. Ze maakt aantekeningen bij filmpjes van Tegenlicht en TEDx op een blocknote. Daarom via pc fijner dan direct op tv. Ze kan dan terugspoelen. Maar soms moeilijk te concentreren en de focus (kinderen). Ze vind het fantastisch dat je niet de wereld hoeft over te reizen, maar alles zo kan zien.	Filmpjes moeten inspirerend zijn (of het moet verwonderen). Ze moet er over na kunnen denken wat je zelf zelf mee kan doen. De tijd dat ze kijkt ligt aan hoeveel tijd ze voor over heeft (houdt niet zo van beeldschermen). Vaak het idee dat ze tijd zit te verdoen. Ze kijkt het meest in de woonkamer met haar man Koen ('s avonds) op een groot laptopscherm. Dan kan ze er daarna nog over doorpraten. Ze leert veel van hoe anderen ergens mee omgaan. Ze kijkt ook graag TEDx. Ze kijkt niet naar datum. Ze kijkt niet met een bepaalde regelmaat (2 a 3x per week, soms 3 achter elkaar). In winter kijkt ze meer.	Andere gezichtspunten zien; inspiratie. Ze voelt geen sociale druk. De media trekken haar. Wel werkddruk want ze wil andere gezichtspunten zien.	Filmlinkjes via Twitter moeten kort zijn (vaak verloren korte momentjes op mobiel). Humor mag er wel in zitten om het bij jezelf te brengen, maar vermaak niet.	Veel foto's op Facebook. Heel soms linkjes op Twitter.	Ze vind het fantastisch dat je niet de wereld hoeft over te reizen, maar alles zo kan zien.
5	iPad > TED talks (meest bekeken als meest interessant). Iedereen haalt uit een filmpje iets anders (experience marketing). Hij komt TED talks tevens tegen of krijgt het mondeling of via Facebook aangeraden. Kijkt vaak dingen die hem niet meer interesseren, omdat het erg verleidelijk is. Tijdens een moeilijke kuis die veel energie kost, is het verleidelijk om 'inspiratie' op te doen via een filmpje. Hij gebruikt het internet ipv de krant (NU.nl) > kijkt dan naar de korte nieuwssamenlevings. Tutorials van Google over AdWorks > uitleg mogelijkheden > vervolgens zelf aan de gang en komt er meestal dan zelf uit.	TED talk van Simon Sinek. Over marketing; het belang van de Waarom-vraag. Na cursus van een dag, deze persoon opgezocht via Google en komt uit op TED talks.	Cursussen van een dag op opdrachtgevers, bijvoorbeeld Marketingcursus. Daarna thuis opzoeken op het internet. Hij kijkt behoorlijk gedegen, hij kijkt en leest altijd bestuderend (je weet nooit waar de pareltjes zitten). Als hij iets gemist heeft kijkt hij gewoon nog een keer. Als het niets is klikt hij weg of scrollt even vooruit om te kijken of er nog iets komt. Hij gaat niet graag boeken lezen, hij gaat het doen en loopt dan tegenproblemen aan die hij gaat uitzoeken. Na een filmpje vaak van 'ohh nu heb ik um.' Hij houdt niet van schoolse discipline.	TED talks voor inspiratie, en om parallelen te kunnen leggen voor legitimering. Zodat zijn Experience marketing benadering gegrond wordt en een stevig fundament heeft. Ontroering en persoonlijk verhaal belangrijk. Afgelopen twee jaar een keer per maand een filmpje werk-gerelateerd. Hij kijkt naar zelf filmpjes, om op zijn eigen niveau ook toe te passen en om het zelf beter te doen. Kijkt filmpjes omdat het gemakzuchtig is. Kijkt vaak overdag achter zijn pc. Hij gebruikt filmpjes om te blijven leren en om inspiratie op te doen uit wat andere zeggen.	Nieuwe inzichten. TED talks zijn allerlei ideeën die het waard zijn om te verspreiden (hij is in veel geïnteresseerd). Inspiratie opdoen op het gebied van marketing of consultancy. Soms direct kunnen toepassen op een 'klus'. Dus werkervaring.	Vaak ook grappige filmpjes tussendoor (via Facebook en Dumpert).	Hij en zijn vrouw Gina delen elkaar het meest. Zij haalt het uit haar omgeving en hij uit die van hem. Hij zet ook filmpjes op Facebook, maar dan van zijn zoon. Anders heeft het niet zijn meritis.	Kijkt tutorials van Google over AdWorks over de mogelijkheden omvervolgens zelf aan de gang te gaan en komt er meestal dan zelf uit. Is het niets is klikt hij weg of scrollt even vooruit om te kijken of er nog iets komt.
6	Pc > Google > trefwoord > TEDx. Maar vooral: pc > YouTube > trefwoord (choreografie) muziekstijl of liedje, of via lijstje kanalen van wie ze volgt (abonnement YouTube). Ze klikt ook altijd door (hoog in de lijst door hoge rating). Ze pakt kleine stukjes en daar borduurt ze zelf op voort, vanuit daar gaat ze verder werken.	Choreografieën via vaste kanalen. Tutorials of filmpopname van een les of show. Via kanalen bij YouTube waar ze een abonnement op heeft.	Twee takken van carrière: dans en entertainment. Ze gebruikte TEDx voor studierelateerde opdrachten. Voor haar werk als dansjuf leert ze veel via YouTube. Iedere dansjuf maakt de lessen thuis en omdat ze dan geen grote spiegelzaal hebben kunnen ze via filmpjes zien hoe het eruit ziet. Ze houdt een soort van writersblog bij. Hieruit kan ze inspiratie halen.	Het moet aanspreken en inspireren. Als iets interessant is doet de lengte er niet toe. Ze kijkt naar diverse danstijlen. Haar lievelings choreo van nu kan ze soms wel 100x per dag kijken.	Bijhouden, omdat de meest progressieve mensen zitten in New York, LA en Japan. Daar kan je niet zomaar een lesje bij gaan volgen. Ze vindt dat ze nooit klaar is met filmpjes kijken, omdat er altijd weer iets nieuws is (stijl of trend). Dus werkervaring.	Haar lievelings choreo van nu kan ze soms wel 100x per dag kijken.	Sommige filmpjes deelt ze, als het echt een toegevoegde waarde heeft (om elkaar te helpen). Maar niet te veel want ze wil niet en van de tien zijn die voor een functie geschikt zijn en dat haar leerlingen beter zijn. Soms zet ze zelf ook een filmpje op YouTube (4jaar geleden).	Je pakt kleine stukjes en daar borduurt je zelf op voort, vanuit daar gaat ze verder werken.
7	Computer > Openet verschillende Google Tabbladen en tikt verschillende titels van filmpjes in > in de Google hitlijst komen YouTube hits die ze aanklikt (TEDx). Ze krijgt de filmpjes via LinkedIn en Twitter of via haar vriendje. Ze is heel nieuwsgierig, dus kijkt veel verschillende dingen en ook randomly.	TED talks. Drie verschillende filmpjes die ze tot vindt. Selectie op basis van een leuk begin, origineel en connectie met publiek.	Heeft afgelopen zomer een training gevolgd bij een instituut en die taring heet Innovators Eye. Dit deed ze met een groep mensen. Ze heeft voor traineeship bij ING ook online cursus moeten doen.	Originaliteit, mooi gevoel, leuk begin, inspiratie, emotioneel, het moet je raken, grappig, connectie met publiek. Raakvlak met eigen idee, overeenkomsten, nieuwe ideeën. Ze haalt verschillende dingen uit een filmpje. Imput wilt ze. Ze leert van elkaar. Grenzen worden opgezicht. mensen leren kennen. Ze schrijft soms met filmpjes mee, maar kijkt en luistert er vooral naar.	Ze is nieuwsgierig. Persoonlijke druk om zichzelf te ontwikkelen voor een baan.	Selectie op basis van een leuk begin, origineel en connectie met publiek.	Ze krijgt filmpjes doorgevoerd, vooral via Twitter en LinkedIn. Ze plaatst zelf ook linkjes omdat ze het wil delen om mensen zichzelf te laten uitdagen. Ze volgt ook mensen.	Ze haalt verschillende dingen uit een filmpje.
8	iPad > app Pinterest > foto's of iPad > Google > video's > typt interests in die ze wil zien > vaak in Engels. Ze kijkt vaak meerdere tutorials door door te klikken. Ook scrollt ze vaak door, ze heeft het meest aan het begin en het einde van een tutorial. Ze zegt als snel te zien wanneer een tutorial haar niet aanspreekt en klikt dan weg.	Tutorial bruidsboekje maken. Selecteerd op basis van stijl. Of het haar aanspreekt.	Ze heeft al lang niet via de formele weg zichzelf bijgeschoold. Een paar workshops. Ze kijkt wel veel tutorials op het internet en ziet dat als haar opleiding.	Als het haar stijl heeft, duidelijke uitleg.	Directe uitleg bij een 'probleem'. Kijken hoe anderen het doen. De boeketten moeten goed zijn, dus druk vanuit opdrachtgever.	Vindt het leuk om er naar te kijken.	Ze zet veel op Pinterest, Instagram en Facebook en volgt ook enkele anderen.	Ook scrollt ze vaak door, ze heeft het meest aan het begin en het einde van een tutorial. Ze zegt als snel te zien wanneer

Tabel 2

Respondent nummer	Geslacht	Leeftijd	Wonend in Randstad	Sociale klasse	Religie	Opleiding Middelbare school	Opleiding HBO of WO	Werk sector	Leren tijdens werk	Bijleren om concurrentie	Huidige werk status	Opzoek naar
1	Vrouw	45	Voorburg	Welgesteld	Katholiek opgevoed. Nu niet meer belijdend.	VWO gymnasium met vakkenpakket B: natuurkunde, wiskunde, biologie, economie.	Propedeuse WO Psychologie. Medische biologie WO twee jaar in Nijmegen (om te voldoen aan eisen voor Geneeskunde). Hoge Hotelschool HBO afgemaakt in Maastricht.	Productie bij IDTV. Horeca bedrijf. ABN AMRO Bank.	Bij ABN AMRO Bank traineeship, met allemaal vakgerelateerd cursussen = formeel (zonder filmpjes). Nog een keer aangemeld bij Universiteit, maar niet toegelaten.	Nee, om beter te worden in haar vak. Maar vond ze wel heel leuk.	Na vertrek naar buitenland, geen werk. Ze is praktisch ingesteld.	Wegens verhuizing naar Londen niet opzoek.
2	Man	55	Venlo	Welgesteld	Katholiek opgevoed. Nu niet meer belijdend.	VWO gymnasium.	TU Delft: Electrotechniek.	Research & Development.	Cursussen: kleurgebruik, maar ook didactiek, communicatie, samenwerking.	Om software te begrijpen.	Technisch, maar minder in het onderzoek. Namelijk bij een trainingscentrum.	Andere functie binnen het bedrijf: support.
3	Vrouw	53	Venlo	Welgesteld	Christelijk opgevoed. Nu niet meer belijdend.	VWO atheneum.	Universiteit Utrecht: Fysische geografie.	Teammanager van een milieu-educatiecentrum. Voor basisscholen.	Ja, voor verdieping.	Om up-to-date te blijven en te kunnen werken met mensen die actuele kennis hebben.	Zzp'er. Krijgt genoeg opdrachten. Cursus herborist. Workshops. Vrijwilligerswerk. Lid en op de lijst van GroenLinks.	Oprachten over advies en volichting van milieu.
4	Vrouw	44	Venlo	Welgesteld	/	HAVO.	Maastricht: HBO sociaal pedagogisch werker. Universiteit van Wageningen: gezondheidswetenschappen (gezondheidsvoorlichter, want wilde naar de tropen).	Bezoekerscentrum. Asielzoekerscentrum. Drie jaar als basismanager gezondheidszorg in de trop van de Dominicaanse Republiek. Drie jaar als maatschappelijk werker. Staff functionaris. Acht jaar directeur kinderopvang.	Ja, voor verdieping.	Om verschillende gezichtspunten te blijven kennen.	Zzp'er. Krijgt weinig opdracht In gezondheidsbevordering en vind het moeilijk om een baan te vinden. Nu bezig met opdracht binnen te halen bij ziekenhuis. Net gesolliciteerd bij GGD.	Gezondheidsvo orlichting.
5	Man	43	Utrecht	Welgesteld	Katholiek opgevoed. Nu niet meer belijdend.	VWO	Maastricht: HBO Hoge Hotelschool.	Projectcoördinator bij toeristische organisatie 'Lekker weg in eigen land'. Een jaar professioneel zeilen. InActie, een zandsculpturenorganisatie. Acht jaar bij reclamebureau Maximun. CAPmanager bij DTS. Marketingmanager bij HISWA.	Ja, voor inspiratie.	Ja.	Twee jaar zzp'er. Kan niet precies zeggen wat zijn vak is, want is in veel geïnteresseerd. Hij verspreid zijn werk gedurende de dag. Tot nu toe voor 3 opdrachtgevers.	Klussen op gebied van marketing.
6	Vrouw	24	Amersfoort. Werkt in Amersfoort, Eemnes en Zaandam.	Welgesteld	/	VWO tweetalig Engels	Een jaar WO Engels. HBO: entertainmentmanagement.	Dans: lerares aan kinderen en volwassenen in kader van wijkzorg en jeugdzorg. En bij een bookingskantoor en mediabureau.	Ja. Bij dans altijd filmpjes kijken.	Ja.	Dansles geven.	Dansles geven.
7	Vrouw	29	Utrecht	Welgesteld	/	VWO	Utrecht: Bachelor Algemene Sociale wetenschappen. Nijmegen: Pre-master en master Bedrijfswetenschappen.	Communicatie en innovatie	Ja, voor traineeship moest ze cursussen doen.	Voor persoonlijke ontwikkeling.	Werk niet (al half jaar) om volledige focus op traineeshipsollicitatie s. Solliciteerd veel en doet veel aan persoonlijke ontwikkeling.	Traineeship, net die dag traineeship ING en Phillips aangeboden gekregen.
8	vrouw	40+	Voorburg	Welgesteld	/	HAVO	Groningen: HBO Public Relations en Overheidscommunicatie. Slamanca: opleiding Spaans.	Pensioenadviseur. Projectmanager bij Architectenbureau. Sales bij Harbor Club.	/	Ja, om mooie en goede boeketten te maken.	Parttime in dienst bij Harbor Club en zelfstandig ondernemer als bloemist.	Oprachten om boeketten voor te maken. Ze is genomineerd door de Rabo Bank voor de startersaward.



**Universiteit Utrecht**

**Jelske van Strijp**

3360792