

Hoe fungeert het internet als leeromgeving voor meisjes?

Myra C.M. Molenaar

Masterthesis Universiteit Utrecht
Masteropleiding Pedagogische Wetenschappen
Masterprogramma Orthopedagogiek

Docent: Asli Ünlüsoy
Tweede beoordelaar: Dr. Claudia van Kruistum
Studentnummer: 3130088
Datum: 6-6-2014

Voorwoord

In het kader van de Master Orthopedagogiek te Utrecht heb ik mijn Masterthesis geschreven over de online leeromgeving van meisjes. Aan het begin van de Master werd ik een beetje overdonderd door de hoeveelheid aan informatie die we verkregen na de eerste thesisbijeenkomst. We kregen een link naar het Wired Up-project (uu.nl/wiredup) en informatie over een survey en het 'Social Network Interview' die in respectievelijk 2009 en 2010 bij leerlingen waren afgenomen. Ik had moeite een overzicht te creëren van de mogelijkheden of juist onmogelijkheden van mijn Masterthesis. Uiteindelijk ben ik heel blij met de richting die ik ben opgegaan met mijn onderzoek en heb ik veel nieuwe kennis en vaardigheden opgedaan.

Het onderwerp sprak me meteen aan, maar ik had het idee door met bestaande interviews te werken, iets te gaan heronderzoeken. Na contact te hebben gehad met mijn thesisbegeleidster Asli Ünlüsoy werd het me duidelijk dat dit geenszins het geval was; door met nieuwe onderzoeksvragen te komen kunnen er weer nieuwe resultaten uit bestaande interviews gehaald worden. Nadat het me duidelijk werd dat er in de wetenschap nog maar zeer weinig kennis beschikbaar was over dit onderwerp en mijn onderzoek daardoor een bijdrage kon leveren aan het doel om het beste uit leerlingen te halen en hun talenten uit te dagen, was mijn enthousiasme gegroeid.

Ik ben mijn Masterthesis samen met Meike Graauw begonnen. We hebben samen de onderzoeksvragen bedacht en het methodedeel geschreven. Helaas konden we de thesis niet gezamenlijk afmaken, maar ik wil Meike graag bedanken voor al haar ideeën en de fijne samenwerking. Daarnaast wil ik Asli Ünlüsoy ook hartelijk bedanken voor de begeleiding die ze me heeft geboden en voor haar feedback tijdens het schrijven van mijn thesis. Ten slotte wil ik Claudia van Kruistum bedanken voor haar thesisbeoordeling.

Ik wens u als lezer veel plezier bij het lezen van mijn Masterthesis. Ik hoop dat mijn thesis meer bewustwording creëert voor de leermogelijkheden van het internet en het een inspiratie zal zijn voor het doen van grootschaliger onderzoek naar dit onderwerp.

Myra Molenaar
Nijmegen, 5 juni 2014

Samenvatting

Door alle nieuwe internettechnologieën kunnen jongeren tegenwoordig hun eigen online leeromgeving creëren. Er is weinig diepgaand onderzoek gedaan naar de relatie tussen online diensten en leren en naar welke rol online netwerken hierbij spelen. Het doel van dit onderzoek was te exploreren hoe het internet als leeromgeving van meisjes fungeert.

Methode: Er zijn negen interviews kwalitatief geanalyseerd gaande over sociale netwerken van Nederlandse meisjes en hoe deze fungeren als leeromgeving. De meisjes waren middelbare scholieren tussen de 13 en 16 jaar oud ($M=14.7$, $SD=1$). **Resultaten:** Meisjes maakten beperkt gebruik van het internet om te leren. Ze zochten af en toe wel zelf informatie op, maar ze maakten nauwelijks gebruik van hun online leerrelaties. Het online leernetwerk bleek grotendeels uit mensen te bestaan waar ook veel offline contact mee bestond. De meisjes noemden vooral offline leermomenten op en waren op die momenten een ontvanger of een verstrekker van informatie (geen dubbelrol). Aangenomen werd dat de rollen online niet zo duidelijk waren omdat op die momenten niet bewust geleerd werd. **Discussie:** De gegevens kwamen overeen met tot nu toe gedaan onderzoek. Meisjes leken zich niet bewust van de online leermogelijkheden aangezien ze online diensten en contacten nauwelijks inzetten om te leren. Door de geringe omvang van de steekproef is de generaliseerbaarheid beperkt. **Conclusie:** Grootschaliger onderzoek naar dit onderwerp is nodig om alle jongeren optimaal te kunnen laten profiteren van de nieuwe leermogelijkheden die door het internet zijn ontstaan.

Trefwoorden: internet, sociale media, leeromgeving, leerrelaties, sociale netwerken, meisjes

Abstract

Due to the new internet technologies, adolescents can currently create their own online learning environment. Little research has been done on the relation between online services and learning and the role of online networks on this learning process. The aim of this study was to explore how the internet functions as a learning environment for girls. **Method:** Nine interviews with Dutch high school girls about their social network and how this functions as a learning environment were analyzed qualitatively. The girls were between 13 and 16 years old ($M=14.7$, $SD=1$). **Results:** Girls used the internet for learning in a restricted way. They searched occasionally for information, but they barely took advantage of their online learning relationships. To a large extent, the online learning network included the same people as the offline learning network. The girls mentioned particularly offline learning moments and in

those moments they were a receiver or a provider of information (not both). It was assumed that the online roles were not very clear, because the girls were not aware of these learning moments. **Discussion:** The findings were in line with previous research. It seems that the girls were not aware of the online learning possibilities, as they barely used the online resources and contacts for learning. Due to the small sample size, the generalizability is limited.

Conclusion: A larger scale research is needed on this topic to ensure that all adolescents are able to optimally benefit from the new learning opportunities created by the internet.

Keywords: internet, social media, learning environment, learning relationships, social network, girls

Hoe fungeert het internet als leeromgeving voor meisjes?

In Nederland maken alle jongeren tussen de 12 en 18 jaar gebruik van het internet en 93 procent van sociale media (Centraal Bureau voor de Statistiek [CBS], 2013). Zo wordt er volop gebruik gemaakt van Twitter, Youtube, Facebook, weblogs, mail en instant messaging (Dabbagh & Kitsantas, 2012; Kaplan & Haenlein, 2010). Jongeren gebruiken deze online diensten vooral voor sociale, gemakkelijke of ontspanningsdoeleinden zoals chatten, spelletjes spelen, foto's delen en muziek (Clark, Logan, Luckin, Mee, & Oliver, 2009). Het internet biedt echter ook veel leermogelijkheden aan; jongeren kunnen zelf informatie opzoeken en ze kunnen online gebruik van elkaar maken om zo nieuwe kennis op te doen (Barron, 2006). Door hulp van iemand anders kunnen leerlingen op een ontwikkelingsniveau terecht komen dat ze zelfstandig niet hadden kunnen bereiken (Vygotsky, 1987). Ondanks dat het internet veel mogelijkheden biedt om het ontwikkelingsniveau te verhogen, blijkt dat hier onvoldoende van geprofiteerd wordt (Clark et al., 2009; Ito et al., 2013). Om het beste uit leerlingen te halen en hun talenten uit te dagen, is onderzoek naar het gebruik van internet als leeromgeving van jongeren van belang.

Dit onderzoek gaat uit van een sociaal constructivistische visie van leren, waarbij verondersteld wordt dat iedereen nieuwe informatie op een eigen wijze construeert en dat sociale processen hierbij een essentiële rol spelen (Gergen, 1985). Iedereen construeert nieuwe kennis, houdingen en vaardigheden op een andere manier, doordat deze worden verbonden met al eerder opgedane informatie. Het leerproces wordt hierbij beïnvloed door bijvoorbeeld reacties en opvattingen uit de sociale omgeving. Door de opkomst van sociale media worden jongeren tegenwoordig makkelijker beïnvloed door sociale interacties. Daarnaast kunnen ze door het gebruik van het internet en mobiele telefoons op een laagdrempelige en zelfstandige manier bepalen wat ze leren en op welke manier ze dit doen (Dabbagh & Kitsantas, 2012; Ito et al., 2013; McLoughlin & Lee, 2010). De door jongeren zelf gecreëerde leeromgeving bestaat voor een groot deel uit digitale netwerken. Deze netwerken kunnen bestaan uit mensen die iemand offline heeft leren kennen, maar ook uit mensen met wie het contact online is gelegd (Ellison, Steinfield, & Lampe, 2007).

Behalve voor het onderhouden van al bestaande relaties en het opdoen van nieuwe contacten, kunnen sociale media ook ingezet worden om ideeën te promoten en adviezen uit te wisselen (Greenhow & Robelia, 2009). Wanneer bewust kennis, houdingen of vaardigheden tussen twee mensen worden uitgewisseld, wordt in het huidige onderzoek gesproken van een leerrelatie. Bij een leerrelatie kan de ene persoon uitsluitend informatie aan de ander verstrekken, terwijl de ander uitsluitend informatie ontvangt. Er kan ook sprake zijn

van een wisselwerking, waarbij beide personen gelijktijdig bewust van elkaar leren (Barron, 2006). Leerlingen lijken zich tot nu toe vaak niet bewust van deze leerrelaties en andere educatieve mogelijkheden van sociale media (Clark et al., 2009; Grosbeck, Bran, & Tiru, 2011). Het is belangrijk dat het onderwijs zicht krijgt op de functie van het internet als leeromgeving van leerlingen, zodat zij jongeren kunnen stimuleren om hier meer gebruik te maken (Sørensen, Danielsen, & Nielsen, 2007; Ünlüsoy, Haan, & Leander, 2010). Wanneer scholen gebruik zouden maken van de persoonlijke leeromgeving die leerlingen zelf online gecreëerd hebben, zou er namelijk veel effectiever en efficiënter geleerd kunnen worden (McLoughlin & Lee, 2010). Leerlingen zouden hun eigen leermiddelen kunnen selecteren, organiseren en samenstellen om zo op een meer informele, autonome en motiverende manier te leren (Dabbagh & Kitsantas, 2012).

Om leerlingen goed te ondersteunen, dienen scholen rekening te houden met verschillen in sekse. Het is immers aangetoond dat jongens en meisjes op school niet dezelfde prestaties leveren (Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling [CITO], 2013; Sociaal en Cultureel Planbureau / Centraal Bureau voor de Statistiek [SCP/CBS], 2012; Van Houtte, 2004). De verschillen tussen jongens en meisjes kunnen onder andere biologisch en cognitief verklaard worden (Gurian, 2010; Paus, Keshavan, & Giedd, 2008). Zo zijn sekseverschillen waarschijnlijk het gevolg van verschillende genen op de X- en Y-chromosomen en van verschillende hormoonspiegels (Paus et al., 2008). Verder hebben hersenscans verschillen tussen jongens en meisjes aangetoond voor geheugen, verwerking, leerstijl en intelligentiestijlen (Gurian, 2010). Het lijkt erop dat deze gebieden bij jongens gemiddeld iets beter ontwikkeld zijn, aangezien zij aan het eind van de basisschool iets hogere onderwijsprestaties leveren (CITO, 2013). Echter, in het hoger beroepsonderwijs (HBO) en wetenschappelijk onderwijs (WO), blijken de onderwijsprestaties van meisjes uiteindelijk hoger te zijn aan het einde van de studieperiode (SCP/CBS, 2012). Aangezien de gemiddelde prestaties van jongens en meisjes gedurende de schoolloopbaan veranderen, lijken sociale factoren hierop van invloed te zijn.

Vanuit de sociaal constructivistische visie speelt sekse een belangrijke rol in het leerproces doordat de sociale omgeving en de manier waarop jongens en meisjes functioneren binnen hun leeromgeving, verschilt (Gurian & Henley, 2001). Zo hebben jongens bijvoorbeeld vooral vriendschappen met andere jongens en meisjes juist met andere meisjes. Daarnaast vormen jongens over het algemeen vrienden in een vriendengroep en hebben meisjes meer losstaande vriendschappen (Kirke, 2009). Een reden voor de sekseverschillen in

onderwijsprestaties zou kunnen zijn dat binnen het netwerk van jongens minder waarde aan studeren wordt gehecht dan binnen het netwerk van meisjes (Van Houtte, 2004).

Aangezien jongens en meisjes biologisch, cognitief en sociaal van elkaar verschillen, valt te verwachten dat ze andere leermogelijkheden en behoeftes hebben (Gurian, 2010; Gurian & Henley, 2001; Kim, Lehto, & Morrison, 2007; Kirke, 2009; Paus et al., 2008). Om het wetenschappelijk inzicht en het onderwijs hier goed op aan te kunnen laten sluiten is het belangrijk om per sekse afzonderlijk onderzoek uit te voeren. In dit onderzoek is ervoor gekozen om zich specifiek op meisjes te richten. Er is tot nu toe vooral algemeen onderzoek gedaan naar online sociale netwerken en niet naar digitale netwerken die als leeromgeving fungeren (Poulin & Pedersen, 2007; Thelwall, 2008; Ünlüsoy, et al., 2010). Uit voorgaand onderzoek is naar voren gekomen dat meisjes vooral andere meisjes als zogenoemde online vriend hebben (Thelwall, 2008). Ze bleken vooral contacten te onderhouden met meisjes van gelijke leeftijd en met jongens die iets ouder waren dan zichzelf (Poulin & Pedersen, 2007). Over het algemeen blijkt het internet gebruikt te worden om in contact te blijven of te komen met vrienden en familieleden in plaats van nieuwe contacten aan te gaan (Gross, 2004; Subrahmanyam, Reich, Waechter, & Espinoza, 2008; Valkenburg & Peter, 2007). Voor mensen die het lastig vinden om in het echt met anderen in contact te komen, bieden sociale media echter wel meer kansen op sociale interacties (Gross, 2004). De meisjes die andere mensen offline niet goed durven aan te spreken, hebben hier via internet minder moeite mee, omdat ze hun verlegenheid en schaamte makkelijker kunnen verbergen (Kelly, Pomerantz, & Currie, 2006). Deze meisjes gebruiken sociale media zo om extraverte kanten van zichzelf uit te proberen, voordat ze deze offline laten zien (Kelly et al., 2006). Op deze manier biedt het internet een omgeving aan waar sociale vaardigheden geleerd en verbeterd kunnen worden.

Er is daarnaast onderzoek bekend betreffende de informele onderwerpen waarover meisjes online spreken, maar er is daarentegen weinig kennis beschikbaar over de educatieve onderwerpen waarover online gesproken wordt (Kelly et al., 2006; Mesch & Talmud, 2006; Ünlüsoy et al., 2010). Mode en muziek bleken online populaire onderwerpen van meisjes (Kelly et al., 2006). Persoonlijke problemen en romantische relaties worden volgens Mesch & Talmud (2006) minder met mensen besproken die iemand online heeft leren kennen, dan met mensen die iemand ook in het echt kent.

Het is opmerkelijk dat het niet bekend is welke educatieve onderwerpen meisjes online bespreken of informatie over opzoeken en hoe digitale netwerken als leeromgeving fungeren, aangezien het internet tegenwoordig deel uit maakt van het leven van iedere adolescent en hierdoor de leermogelijkheden enorm zijn vergroot (Barron, 2006; CBS, 2013; Poulin &

Pedersen, 2007; Thelwall, 2008; Ünlüsoy, et al., 2010). Zoals eerder gesteld, is het belangrijk om het kennisdomein over online leeromgevingen te vergroten, aangezien meisjes veel effectiever en efficiënter zouden kunnen leren wanneer het internet en leerrelaties hiervoor bewust ingezet zouden worden (Clark et al., 2009; Dabbagh & Kitsantas, 2012; Grosseck et al., 2011; Ito et al., 2013; McLoughlin & Lee, 2010; Sørensen et al., 2007; Ünlüsoy et al., 2010). Het huidige onderzoek had daarom als doel meer inzicht omtrent dit onderwerp te verschaffen. Aangezien het een explorerend onderzoek betrof, konden geen gegronde hypothesen opgesteld worden. De volgende vragen stonden centraal, om te onderzoeken hoe het internet als leeromgeving voor meisjes fungeert:

Deelvraag 1: In hoeverre zetten meisjes internet in voor hun leren?

- a. Hoe komt hetgeen dat meisjes als 'leren' zien terug in hun online activiteiten?
- b. In hoeverre hechten meisjes waarde aan leren met behulp van internet?
- c. Over wat voor onderwerpen wordt online geleerd?
- d. In hoeverre voelen meisjes zich vrij om online leerrelaties te onderhouden?
- e. Is er een wederzijdse beïnvloeding tussen schoolse en online leerervaringen?

Deelvraag 2: Hoe verschilt de opbouw van het offline leernetwerk van meisjes van de opbouw van hun online leernetwerk?

- a. Wat is het verschil in grootte tussen het offline en online netwerk?
- b. In hoeverre is er sprake van overlap tussen het offline en online netwerk?
- c. Hoe verschillen de personen waarmee meisjes offline een leerrelatie hebben van de personen waarmee ze online een leerrelatie hebben?

Variabelen zijn: sekse, leeftijd, etniciteit, woonplaats en interesses.

Deelvraag 3: Hoe verschillen de kenmerken van de offline leerrelaties van meisjes met de kenmerken van hun online leerrelaties?

- a. Wat is het verschil in aard van de relatie tussen het offline en online netwerk?
- b. Vindt het contact met alters in leerrelaties vooral offline of online plaats?
- c. Wat is het verschil in rol die beide personen in de relatie hebben?

Methode

Om antwoord te verkrijgen op de onderzoeksvragen, zijn data geanalyseerd die verkregen zijn van het Wired Up-project (www.uu.nl/wiredup). Dit is een grootschalig onderzoek naar de manier waarop jongeren omgaan en leren met nieuwe media. Het huidige onderzoek heeft gebruikgemaakt van data die verkregen zijn door middel het Social Network Interview (SNI). Het SNI was een follow-up van een survey die in 2009 was uitgevoerd. Het

SNI is in 2010 bij 79 van de eerder onderzochte 1408 leerlingen afgenomen. De leerlingen die deel hadden genomen aan de survey waren door middel van een stratificeerde steekproeftrekking geselecteerd, zodat de verdeling van sekse, leeftijd en opleidingsniveau in de steekproef vergelijkbaar was met de verdeling in de Nederlandse populatie. De selectie van de follow-up kwam tot stand doordat van de eerder zeven geselecteerde scholen die deelnamen aan de survey, er twee wilden meewerken aan het SNI. Het interview is bij die leerlingen afgenomen die tijdens de survey hadden aangegeven regelmatig online activiteiten te doen en online contacten te hebben. Vanwege deze doelgerichte selectie is de steekproef niet geheel representatief voor de algehele populatie (Boeije, 2005). Aangezien het hier een kwalitatief onderzoek betreft, wordt wel meer diepgaand inzicht verkregen in de wijze waarop leerlingen hun persoonlijke online netwerk inzetten om te leren.

Participanten

Om de invloed van etniciteit niet in het onderzoek te betrekken is ervoor gekozen enkel de interviews van Nederlandse leerlingen te analyseren. In totaal hebben 25 Nederlandse leerlingen (17 meisjes en 9 jongens) aan het SNI deelgenomen. Om voorlopige uitspraken over het internet als leeromgeving te kunnen doen, zijn in het kader van het huidige onderzoek negen interviews van meisjes geanalyseerd. De scholen waren gevestigd in Rotterdam en 's-Hertogenbosch. De Nederlandse meisjes die in de analyse zijn meegenomen, waren tussen de 13 en 16 jaar oud met een gemiddelde leeftijd van 14.7 jaar ($SD=1$). Ongeveer 56% zat op het VMBO basis of gemengd; 22% zat op het VMBO theorie en 22% zat op het HAVO.

Meetinstrumenten

Dit onderzoek is exploratief van aard en schetst een beeld van de manier waarop het persoonlijke online netwerk van meisjes fungeert als bron voor kennis, houdingen en vaardigheden. Het betreft een onderzoek naar sociale processen, de betekenisgeving en beleving van de respondenten. Kwalitatief onderzoek, waarbij de dagelijkse werkelijkheid van respondenten centraal staat, ligt dan ook voor de hand (Mortelmans, 2011).

Het SNI is een semigestructureerd interview dat ontworpen is om een beeld te krijgen van het offline en online sociale netwerk van jongeren en hoe dit netwerk fungeert als leeromgeving. Het SNI bestaat uit twee gedeeltes: het 'Name Generator'-gedeelte en het interviewgedeelte (De Haan, Leander, Prinsen, & Ünlüsoy, 2010). In het Name Generator-gedeelte is met behulp van software van VennMaker in kaart gebracht uit welke personen het sociale netwerk van de respondenten bestond. De respondent (het ego) werd gevraagd minimaal 10 en maximaal 35 belangrijke personen (alters) uit zijn netwerk op te noemen.

Hierbij is steeds gevraagd of het contact met deze alters vooral offline of meer online plaatsvond (De Haan et al., 2010). Tijdens het interviewgedeelte zijn vragen aan de respondent gesteld over diverse aspecten van identiteit, leren van de omgeving, formeel- en informeel leren en over de transitie van verworven kennis in verschillende contexten.

Procedure

Het semigestructureerde interview begon met een korte introductie waarbij het doel van het interview werd uitgelegd en tevens gegarandeerd werd dat alles wat de leerling zou gaan vertellen, anoniem zou blijven. Verder werd verteld dat er altijd de gelegenheid was om vragen te stellen. Het SNI duurde ongeveer 1,5 uur met een pauze ertussen. Aan het einde van het interview kreeg elke leerling een cadeaubon.

Data-analyse

Deelvraag 1: In hoeverre zetten meisjes internet in voor hun leren?

Om deelvraag 1 te beantwoorden is de volgende informatie uit de interviews in een datamatrix georganiseerd: wat het ego over leren zei, welke online activiteiten er werden genoemd, wat het ego zei over online leren, wat het ego zei over verschillende vormen van leren, welke online onderwerpen het ego online opzocht/over sprak met alters, hoe het ego dacht over het verschil in online en offline contact hebben met iemand en ten slotte over de wederzijdse invloed tussen schoolse en online activiteiten. Door de datamatrix te analyseren konden de overeenkomsten en verschillen tussen casussen worden onderscheiden.

Deelvraag 2: Hoe verschilt de opbouw van het offline leernetwerk van meisjes van de opbouw van hun online leernetwerk?

Van iedere alter was bekend of het contact offline plaatsvond, vooral/alleen maar online of op beide plekken. Voor het analyseren van het totale offline netwerk werden de alters waarmee alleen offline contact was evenals alters waarmee zowel offline als online contact was in de analyse meegenomen. Voor het onderzoeken van het totale online netwerk werden de alters waarmee alleen online contact was evenals alters waarmee zowel online als offline contact was in de analyse meegenomen.

Ten eerste is de grootte van beide netwerken onderzocht en de overlap tussen het offline en online netwerk. Vervolgens zijn de sekse, leeftijd, etniciteit en woonplaats van alters in zowel de offline als online leeromgeving geïnventariseerd. Daaropvolgend werden de persoonsgegevens van deze twee verschillende groepen vergeleken met de persoonsgegevens van het ego zelf. Om de interesses van de offline en online netwerken met het ego zelf te vergeleken werd alle informatie uit de interviews over interesses in de datamatrix georganiseerd en vervolgens geanalyseerd.

Deelvraag 3: Hoe verschillen de kenmerken van de offline leerrelaties van meisjes met de kenmerken van hun online leerrelaties?

De aard van alters in het totale offline netwerk is vergeleken met de aard van alters in het totale online netwerk. Om te onderzoeken of het contact met alters in leerrelaties vooral offline of online plaatsvond is de volgende informatie uit de interviews in een datamatrix georganiseerd: van wie het ego leert, waarbij het ego hulp krijgt, aan wie het ego hulp geeft, wie een voorbeeld voor het ego is, voor wie het ego een voorbeeld is en wie het ego inspireert. Om te bepalen hoe de rollen in zowel de offline als online leerrelaties eruit zagen, is eveneens van deze informatie gebruik gemaakt. Daarnaast is de informatie uit de interviews over de volgende onderwerpen toegevoegd: wie het ego online aanmoedigen, op wie het ego online let, wie er online het meeste aandacht aan het ego besteed en of het ego online wel iets verspreid heeft.

Resultaten

Om te onderzoeken hoe het internet voor meisjes als leeromgeving fungeert zullen per deelvraag de belangrijkste resultaten worden besproken.

Deelvraag 1: In hoeverre zetten meisjes internet in voor hun leren?

Subvraag 1a: Hoe komt hetgeen dat meisjes als 'leren' zien terug in hun online activiteiten?

Alle meisjes, op één na, dachten bij leren als eerste aan school. Bij ongeveer de helft van de meisjes was een andere (tweede) associatie levenservaringen: "Gewoon dingen leren die je meemaakt." Bij vijf van de negen meisjes kwam datgene wat ze als leren zagen terug in hun online activiteiten. Vier van deze vijf meisjes dacht aan school en gaf tevens aan het internet voor school te gebruiken. De online activiteiten die zij noemden waren: 'Google, voor werkstukken', 'sites om woordjes mee te oefenen', 'Wikipedia voor werkstukken' en 'scholieren.com, voor samenvattingen'. Het andere meisje zag leren als iets breed: "Adviezen aannemen, kritiek accepteren, alles wat we meemaken." Dit was ook terug te zien in haar online activiteiten: chatten op MSN en mailen.

Bij twee meisjes kwam datgene wat ze als leren zagen gedeeltelijk terug in hun online activiteiten. Zo associeerde een meisje leren met 'saai, school en leren uit boeken'. Zij gaf aan het internet wel eens voor school te gebruiken, maar ook voor veel andere activiteiten zoals: MSN, Hyves, muziek luisteren en muziek delen.

Er kan geconcludeerd worden dat hetgeen wat meisjes als leren zagen en hun online activiteiten niet altijd overeenkwamen. De meeste meisjes dachten bij leren aan school, maar slechts de helft zette het internet hier ook bewust voor in. Dat er zo'n groot verschil zit tussen

wat meisjes als leren zien en hun online activiteiten is niet verwonderlijk. De meisjes zaten alle op de middelbare school, dus bij leren in het dagelijks leven zullen ze snel aan schools leren denken. Het internet kan daarentegen voor uiteenlopende zaken gebruikt worden: om verschillende dingen te leren maar ook ter ontspanning. Dat niet alle meisjes internet (bewust) inzetten om voor school te leren is daarom ook niet vreemd.

Subvraag 1b: In hoeverre hechten meisjes waarde aan leren met behulp van internet?

Vier meisjes hechtten een beetje waarde aan het leren met behulp van internet. Het internet werd wel bewust ingezet om te leren, maar er werd aangegeven liever van mensen te leren. Een reden die hiervoor gegeven werd: "Ik vraag liever iets aan mensen, omdat zij uit eigen ervaring spreken en internet is wat algemener." Drie van deze vier meisjes vonden uitleg via internet soms moeilijker te begrijpen dan via mensen.

Drie meisjes hechtten een minimale waarde aan het leren met behulp van internet. Ze dachten online nooit iets van iemand geleerd te hebben en gaven aan het liefst persoonlijk van iemand te leren.

Twee meisjes hechtten juist veel waarde aan het leren met behulp van internet. Een meisje vertelde het goed en belangrijk te vinden om zelf dingen op te zoeken: "Want daar leer je van, je denkt zelf ook nog na." Ze gaf aan zich op het internet meer betrokken te voelen bij het leren dan op school. Daarbij merkte ze op dat het leuker is om dingen zelf uit te zoeken, dan iets verplicht te moeten leren. Een ander meisje gaf aan het internet voor veel verschillende schoolse activiteiten te gebruiken en zei woordjes liever online te leren dan van een persoon.

Er kan geconcludeerd worden dat de meeste meisjes niet veel waarde hechtten aan het leren met behulp van het internet. De meisjes gebruikten het internet wel om te leren, maar slechts twee meisjes gaven aan dit ook belangrijk te vinden. Het belang dat gehecht werd aan het leren via het internet heeft waarschijnlijk wederom met het concept 'leren' te maken, waarbij amper bedacht werd dat er bijna van elke (online) situatie geleerd kan worden. Ook waren de meisjes zich waarschijnlijk niet bewust van de mogelijkheden die verschillende vormen van sociale media kunnen bieden om van elkaar te leren. Leren zien meisjes vooral als dingen die verplicht opgedaan moeten worden en de uitleg hiervoor krijgen ze liever van iemand persoonlijk dan er op het internet, in hun vrije tijd, naar opzoek te gaan.

Subvraag 1c: Over wat voor onderwerpen wordt online geleerd?

De twee onderwerpen die naast 'school' het meeste naar voren kwamen waren: 'Persoonlijke dingen/levenservaringen delen' en 'hobby's'. Alle meisjes zaten op Hyves en MSN en afgezien van één iemand, praatten zij hier allen over alles wat hun bezig hield. Over

een online contact werd bijvoorbeeld het volgende gezegd: "We praten heel veel samen over onze problemen enzo, hoe we dat dan kunnen oplossen enzo." Dit betrof de scheiding van haar ouders en problemen met vrienden en jongens. Persoonlijke gevoelens en gedachten werden door alle meisjes uitsluitend met wat vaste mensen besproken; dit waren voornamelijk vrienden, vriendinnen of familieleden.

Een grote (online) hobby van de meisjes bleek muziek te zijn. Er werd muziek opgezocht op Youtube, gedownload, gedeeld met vrienden, op TMF.nl gekeken voor de nieuwste hits, songteksten opgezocht en vertaald en ten slotte werd er informatie opgezocht over optredens en concerten. Een andere hobby waarover online geleerd werd was: 'MSNen'. Dit gebeurde door 'msn-taal' te observeren en dingen over MSN op Google op te zoeken.

Er kan geconcludeerd worden dat meisjes het internet weinig gebruikten om over nieuwe onderwerpen te leren. Persoonlijke zaken bespraken de meisjes overwegend met de mensen waar ze in het echt ook hecht mee waren en het leernetwerk werd nog erg weinig ingezet om bewust te leren. Dit kan komen doordat de meisjes aan hebben gegeven liever in het echt van mensen te leren. Een andere reden kan zijn dat de meisjes MSN zien als iets ter ontspanning en het niet als een plek beschouwen om over opdrachten van school te praten. De onderwerpen die de meisjes opnoemden waarover ze nieuwe dingen leerden, zijn de logische belangrijke onderwerpen in het dagelijks leven van tienermeisjes: muziek en "MSN-en".

Subvraag 1d: In hoeverre voelen meisjes zich vrij om online leerrelaties te onderhouden?

Vier van de negen meisjes gaven aan geen verschil te zien tussen online en offline met iemand praten. Ze vertelden online hetzelfde te zijn als in het echt en zagen geen verschil in de dingen die ze offline en online tegen iemand zeiden.

Vier andere meisjes zagen ook weinig verschil tussen een online en offline relatie, maar gaven wel toe online soms anders te zijn, minder verlegen. Redenen om via het internet meer te durven zeggen waren: "Een verkeerde reactie komt minder hard aan. En via internet is praten gewoon makkelijker." Verder vertelde dit meisje mensen van school te kennen die ze in het echt niet veel sprak, maar op Hyves nog wel eens. Een ander meisje gaf ook aan online meestal andere dingen te zeggen dan in het echt, "omdat je in het echt misschien toch meer verlegen bent." Problemen besprak dit meisje wel liever in het echt: "Omdat je in het echt gelijk antwoord krijgt en je meer geholpen wordt."

Eén meisje voelde zich beperkt om online zichzelf te zijn doordat haar ouders mee konden lezen wanneer zij beneden achter de computer zat. Twee andere meisjes vertrouwden het praten via het internet sowieso niet heel erg. Belangrijke dingen bespraken ze liever in het echt, omdat ze anders niet wisten wie hun persoonlijke informatie te lezen zouden krijgen.

Beide meisjes vertelden vreemde mensen ook niet toe te voegen op Hyves.

Er waren drie meisjes die wel online contacten met vreemden hebben gemaakt. De twee meisjes die andere meisjes via spelletjessites hebben leren kennen, hadden hier goede vriendschappen mee opgebouwd. Een meisje had een online relatie bijvoorbeeld nog nooit in het echt gezien, maar ze onderhielden wel intensief contact: de afgelopen vier jaar spraken ze elkaar bijna dagelijks en ze konden online overal met elkaar over praten.

Er kan geconcludeerd worden dat alle meisjes online leerrelaties onderhielden, maar dat variëteit bestaat in de mate waarin ze zich vrij voelden om online zichzelf te zijn en andere mensen te vertrouwen. Aan de ene kant gaf de helft van de meisjes aan online makkelijker met (redelijk) onbekende mensen te praten, maar aan de andere kant waren deze gesprekken vaak oppervlakkiger. Het is niet vreemd dat meisjes liever diepgaande gesprekken voeren met mensen die ze ook in het echt goed kennen, omdat ze weten dat deze mensen te vertrouwen zijn. Het verschil in het vertrouwen in online contacten heeft waarschijnlijk deels te maken met de gevaren die online contacten met zich mee kunnen brengen en deels met de waarde die de meisjes hechten aan hun privacy.

Subvraag 1e: Is er een wederzijdse beïnvloeding tussen schoolse en online leerervaringen?

De meeste meisjes waren het eens dat online leerervaringen invloed hebben op ervaringen op school. Ze noemden dingen die ze thuis online opzochten en voor school inzetten en tevens noemden drie meisjes sociale vaardigheden die ze via online ervaringen hadden opgedaan. Zo vertelde een meisje nu makkelijker "recht in het gezicht" van mensen iets te zeggen en dat ze "eerder tegen iemand gewoon een gesprek aangaat ofzo," omdat ze via MSN en Hyves geoefend heeft om met mensen te communiceren.

Drie meisjes konden bedenken dat schoolse ervaringen ingezet kunnen worden voor online ervaringen. De Engelse taal werd door twee meisjes als voorbeeld genoemd en één meisje noemde een vertaalsite die ze via school heeft leren kennen.

Er kan geconcludeerd worden dat volgens de meisjes weinig wederzijdse beïnvloeding bestond tussen schoolse en online leerervaringen. De meeste meisjes konden de invloed van online leerervaringen op schoolse leerervaringen wel aangeven, maar andersom werd dit amper opgemerkt. Het is waarschijnlijk dat de wederzijdse beïnvloeding in werkelijkheid groter is, maar dat de meisjes zich hier enkel niet van bewust zijn. Zo vertelden slechts twee meisjes dat zij het leren van de Engelse taal toepasten op het internet, terwijl de andere zeven meisjes vanzelfsprekend ook Engelse les hebben gehad en deze kennis zeer waarschijnlijk zullen toepassen op het internet.

Conclusie deelvraag 1: In hoeverre zetten meisjes internet in voor hun leren?

Er kan geconcludeerd worden dat meisjes internet beperkt inzetten voor hun leren. Slechtst de helft zette het internet in om dingen over school te leren en er werd online weinig over nieuwe onderwerpen geleerd. De meeste meisjes bleken daarbij weinig waarde te hechten aan het leren via het internet en ze waren zich weinig bewust van de wederzijdse beïnvloeding tussen schools leren en het leren via het internet. De meisjes gebruikten sociale media amper om hulp te vragen aan anderen over schoolse zaken. Sociale media werden vooral gebruikt om door meningen van anderen over persoonlijke zaken te leren en zaken rondom muziek en MSN met elkaar te delen. De meisjes waren zich vaak niet bewust dat op zulke momenten ook geleerd werd. Meisjes gebruikten het internet amper om nieuwe leerrelaties op te doen. De mensen waar ze online contact mee hadden en van leerden, waren meestal ook degene waar ze offline een goede band mee hadden. Daarbij gaven de meeste meisjes aan liever in het echt van iemand te leren dan online. Het is aannemelijk dat het aantal online leermomenten in werkelijkheid groter was, maar dat de meisjes zich hier niet bewust van waren omdat hun hoofddoel bij het contact vooral ontspanning was en niet leren.

Deelvraag 2: Hoe verschilt de opbouw van het offline leernetwerk van meisjes van de opbouw van hun online leernetwerk?

Subvraag 2a: Wat is het verschil in grootte tussen het offline en online netwerk?

Uit Tabel 1 is af te leiden dat het offline netwerk bij bijna alle meisjes groter was dan het online netwerk.

Subvraag 2b: In hoeverre is er sprake van overlap tussen het offline en online netwerk?

Uit tabel 1 is af te leiden dat de overlap tussen de netwerken meestal de helft of meer dan de helft van het totale netwerk omvatte. Slechts bij één meisje was de overlap minder dan de helft. Dit heeft als reden dat haar online netwerk heel klein is, want alle mensen met wie zij online contact had, zaten ook in haar offline netwerk.

Tabel 1

De grootte van de netwerken en de overlap tussen het offline netwerk en online netwerk

	Grootte van het gehele netwerk (n)	Offline netwerk (n - %)	Online netwerk (n - %)	Overlap tussen het offline en online netwerk (n - %)
Casus 23	22	22 - 100%	6 - 27%	6 - 27%
Casus 197	21	21 - 100%	13 - 62%	13 - 62%
Casus 204	26	18 - 69%	21 - 81%	13 - 50%
Casus 264	28	25 - 89%	18 - 64%	15 - 54%
Casus 482	26	26 - 100%	12 - 46%	12 - 46%
Casus 499	21	21 - 100%	17 - 81%	17 - 81%
Casus 532	18	16 - 89%	10 - 56%	8 - 44%
Casus 795	19	16 - 84%	12 - 63%	9 - 47%
Casus 869	29	29 - 100%	23 - 79%	23 - 79%

Subvraag 2c: Hoe verschillen de personen waarmee meisjes offline een leerrelatie hebben van de personen waarmee ze online een leerrelatie hebben?

In tabellen 2 en 3 zijn de verhoudingen per variabele in het offline en online netwerk weergegeven. In het beide netwerken hadden de meisjes vooral contacten met andere meisjes/vrouwen, maar in de online netwerken kwamen meer meisjes/vrouwen voor. Blijkbaar hadden de meisjes met een deel van de jongens/mannen die ze in het echt hadden leren kennen, geen online contact. Een reden hiervoor kan zijn dat offline contacten vaak verplicht zijn om mee om te gaan, zoals klasgenoten of familieleden. Het hoeft daarbij tussen het ego en de alter niet te klikken. De mensen die toegelaten worden tot het online netwerk, worden vaak wel uit vrije keuze opgenomen. Blijkbaar zijn het overwegend andere meisjes/vrouwen met wie de meisjes intensief contact wilden hebben.

De meeste meisjes hadden offline vooral contacten met alters die ouder waren dan zichzelf en online met alters die even oud waren als zichzelf. Dit kan dit verklaard worden doordat offline contacten vaak familieleden waren waar niet of nauwelijks online contact mee bestond, zoals grootouders of ouders.

Bijna alle meisjes hadden zowel offline als online vooral contacten met Nederlandse mensen. Waarschijnlijk groeiden deze Nederlandse meisjes op in een omgeving waar ze offline weinig in contact kwamen met mensen met een andere etniciteit en beoogden ze niet via het internet mensen met een andere etniciteit te leren kennen.

Tabel 2

De verdeling van sekse, leeftijd en etniciteit van alters binnen het offline netwerk en het online netwerk

	Sekseverdeling in netwerken (jongens (%) - meisjes (%))		Leeftijdverdeling in netwerken (jonger dan zichzelf (%) - even oud als zichzelf (%) - ouder dan zichzelf (%))		Etniciteitverdeling in netwerken (Nederlands (%) - een andere nationaliteit (%))	
	Offline	Online	Offline	Online	Offline	Online
Casus 23	50% - 50%	17% - 83%	14% - 14% - 72%	0% - 50% - 50%	69% - 31%	67% - 33%
Casus 197	33% - 67%	23% - 77%	0% - 33% - 67%	0% - 54% - 46%	91% - 9%	85% - 15%
Casus 204	28% - 72%	33% - 67%	0% - 62% - 38%	0% - 62% - 38%	67% - 33%	72% - 28%
Casus 264	52% - 48%	44% - 56%	0% - 64% - 36%	0% - 83% - 17%	84% - 16%	83% - 17%
Casus 482	38% - 62%	25% - 75%	0% - 12% - 88%	0% - 17% - 83%	100% - 0%	100% - 0%
Casus 499	24% - 76%	18% - 82%	0% - 52% - 48%	0% - 65% - 35%	95% - 5%	94% - 6%
Casus 532	50% - 50%	40% - 60%	6% - 6% - 88%	0% - 20% - 80%	94% - 6%	90% - 10%
Casus 795	38% - 62%	8% - 92%	13% - 38% - 49%	8% - 75% - 17%	100% - 0%	100% - 0%
Casus 869	21% - 79%	17% - 83%	48% - 21% - 52%	52% - 22% - 26%	24% - 76%	22% - 78%

De meeste alters van de meisjes uit zowel het offline als het online netwerk woonden in de buurt. Ten opzichte van het offline netwerk, bevonden zich in het online netwerk vaker alters die verder weg in Nederland woonden. Dit is te verklaren doordat drie meisjes contacten hadden met alters die ze voornamelijk of alleen maar online spraken. Dit waren vooral familieleden die verder weg in Nederland woonden en daarnaast enkele vrienden die ze op vakantie of via het internet hadden leren kennen. Het is begrijpelijk dat ze deze mensen minder in het echt zagen en daardoor voornamelijk via het internet spraken.

Tabel 3

De verdeling van de woonplaats van alters binnen het offline netwerk en het online netwerk

	Woonplaatsverdeling in netwerken																	
	(thuis (%) - zelfde buurt (%) - zelfde stad (%) - verder weg in Nederland (%) - woonplaats onbekend (%))																	
	Offline					Online												
Casus 23	9%	-	59%	-	9%	-	23%	-	0%	0%	-	67%	-	0%	-	33%	-	0%
Casus 197	14%	-	24%	-	43%	-	19%	-	0%	8%	-	15%	-	62%	-	15%	-	0%
Casus 204	17%	-	39%	-	39%	-	6%	-	0%	10%	-	33%	-	24%	-	33%	-	0%
Casus 264	16%	-	24%	-	52%	-	8%	-	0%	0%	-	28%	-	61%	-	11%	-	0%
Casus 482	12%	-	8%	-	12%	-	68%	-	0%	8%	-	8%	-	8%	-	76%	-	0%
Casus 499	14%	-	14%	-	48%	-	19%	-	5%	6%	-	18%	-	47%	-	24%	-	6%
Casus 532	6%	-	31%	-	0%	-	63%	-	0%	0%	-	30%	-	0%	-	70%	-	0%
Casus 795	25%	-	63%	-	6%	-	6%	-	0%	17%	-	42%	-	8%	-	33%	-	0%
Casus 869	3%	-	31%	-	59%	-	7%	-	0%	4%	-	35%	-	57%	-	4%	-	0%

Het is lastig uitspraken te doen over het verschil tussen de interesses van de meisjes zelf en de alters in hun offline en online netwerken. Dit komt doordat de meisjes vooral interesses benoemden van de alters met wie ze zowel een offline als online leerrelatie hadden. De interesses die uit de interviews veel naar voren kwamen, zijn: computeren, muziek, sporten, shoppen en naar buiten gaan met vrienden. De meeste meisjes merkten op vooral intensief contact (zowel offline als online) te hebben met de mensen die dezelfde interesses hadden als zijzelf.

Conclusie deelvraag 2: Hoe verschilt de opbouw van het offline leernetwerk van meisjes van de opbouw van hun online leernetwerk?

Er kan geconcludeerd worden dat de opbouw van het offline netwerk van meisjes weinig verschilde met de opbouw van hun online netwerk. Het offline netwerk was in de meeste gevallen wel groter, maar de alters uit het online netwerk waren meestal ook degene die zich in het offline netwerk bevonden. Het is daarom niet verwonderlijk dat de persoonsgegevens van de alters uit het online netwerk weinig verschilde met die uit het offline netwerk. In beide netwerken hadden de meisjes vooral relaties met alters die meisje/vrouw waren, de Nederlandse nationaliteit bezaten en in de buurt woonden. Ten opzichte van het offline netwerk, bevonden zich in het online netwerk wel vaker alters die even oud waren als zichzelf en verder weg in Nederland woonden. Dit is te verklaren doordat drie meisjes wel contacten hadden met alters die ze voornamelijk of alleen maar online spraken. Mede door de grote overlap tussen de twee netwerken, konden geen gegronde uitspraken gedaan worden betreffende verschillen in interesses tussen de relaties in het offline en online netwerk.

Deelvraag 3: Hoe verschillen de kenmerken van de offline leerrelaties van meisjes met de kenmerken van hun online leerrelaties?***Subvraag 3a: Wat is het verschil in aard van de relatie tussen het offline en online netwerk?***

De aard van de relaties binnen het offline en het online netwerk zijn in tabel 4 weergegeven. Er kan geconcludeerd worden dat bij de meeste meisjes een verschil bestond tussen het offline en het online netwerk wat betreft aard van de relatie. Verder was er veel variëteit tussen de casussen met betrekking tot de inhoud van deze verschillen. Een overlap tussen de casussen was dat de meisjes online een groter aandeel schoolvrienden hadden dan offline. De percentages gaven echter een vertekend beeld, want wanneer naar de aantallen gekeken werd, bleken bijna alle meisjes evenveel schoolvrienden in het offline als online netwerk te hebben. De verklaring voor het hogere percentage schoolvrienden was te vinden in de hoeveelheid familieleden in beide netwerken en niet in de hoeveelheid schoolvrienden. Het offline netwerk bestond namelijk bij bijna iedereen uit een groter aandeel familieleden dan het online netwerk. Dit is verklaarbaar doordat grootouders doorgaans geen internet zullen hebben en de meisjes met gezinsleden meestal ook geen online relatie zullen hebben. Bij drie meisjes was het percentage 'vrienden buiten school' in het online netwerk een stuk groter dan in het offline netwerk, dit waren meisjes die ze online of op vakantie hadden leren kennen. Het is daarom logisch te verklaren dat ze met deze meisjes geen offline relatie hadden en hierdoor de aard van de relatie tussen het offline en online netwerk verschilde.

Tabel 4

De aard van de relatie binnen het offline en het online netwerk

	Verdeling van de aard van de relatie							
	(familie (%) - schoolvriend (%) - vriend buiten school (%) - anders (%))							
	Offline				Online			
Casus 23	82%	- 18%	- 0%	- 0%	33%	- 67%	- 0%	- 0%
Casus 197	33%	- 38%	- 19%	- 10%	8%	- 61%	- 31%	- 0%
Casus 204	39%	- 39%	- 22%	- 0%	43%	- 33%	- 24%	- 0%
Casus 264	16%	- 16%	- 64%	- 4%	0%	- 17%	- 78%	- 6%
Casus 482	77%	- 0%	- 19%	- 4%	67%	- 0%	- 33%	- 0%
Casus 499	48%	- 28%	- 24%	- 0%	35%	- 35%	- 30%	- 0%
Casus 532	88%	- 6%	- 6%	- 0%	60%	- 10%	- 30%	- 0%
Casus 795	62%	- 31%	- 6%	- 0%	25%	- 58%	- 17%	- 0%
Casus 869	38%	- 56%	- 3%	- 3%	26%	- 65%	- 4%	- 4%

Subvraag 3b: Vindt het contact met alters in leerrelaties vooral offline of online plaats?

Bij zes van de negen meisjes kwam uit de interviews naar voren dat het contact met alters in leerrelaties vooral offline plaatsvond. Er werd over vriendinnen, vrienden, vriendjes, exen, ouders, zussen, broers, nichten, neven, ooms, tantes, mensen van de hobbyclub en leraren gesproken. Bij alle meisjes kwamen contacten zowel offline als online voor, maar concrete voorbeelden waren bij zes van de negen meisjes voornamelijk offline leermomenten: socialer zijn geworden door veel met vrienden om te gaan, zaken rondom de computer hebben geleerd, schoolzaken, fietsen, Turkse woordjes, koken en met kinderen omgaan. Tevens vonden bij deze meisjes aanmoedigen, steun en hulp aan en van alters vooral offline plaats.

Twee meisjes konden naast offline leermomenten ook voorbeelden geven van online leerrelaties. Bij het ene meisje waren dit drie nichten die alle drie verder weg in Nederland woonden, mensen van school waarmee ze vooral online contact had en mensen die ze enkel van het internet kende. Ze gaf aan door de online ervaringen geleerd te hebben om beter te communiceren. Ten slotte vroeg ze online ook om hulp betreffende schoolse zaken. Bij het andere meisje waren drie van haar vier vriendinnen meisjes die ze via het internet had leren kennen. Ze sprak online met haar vriendinnen over problemen, maar ze leerde ook andere dingen zoals spelletjes spelen en muziek downloaden.

Bij een meisje was het moeilijk te zeggen of het contact met alters in leerrelaties vooral offline of online plaatsvond. Veel alters sprak ze zowel offline als online, maar zij noemde juist ook leerrelaties op die uitsluitend online of offline plaatsvonden.

Er kan geconcludeerd worden dat alle meisjes zowel offline als online contacten onderhielden met leerrelaties. Bij het merendeel bleken contacten met leerrelaties vooral offline plaats te vinden. Het is begrijpelijk dat meisjes bij 'leren' aan bepaalde vaardigheden dachten, die ze eerst niet hadden en nu wel. Aangezien de online leerrelaties weinig ingezet werden voor schools leren en de meisjes chatten met mensen vooral zagen als 'elkaar helpen' in plaats van 'van elkaar leren', is het logisch dat uit de interviews bleek dat het contact met leerrelaties vooral offline plaatsvond. Daarbij kenden de meisjes veel alters van hun hobby. Ondanks het online contact met deze alters, zal het concrete leren in de ogen van de meisjes vooral offline plaatsvinden. Er waren twee meisjes bij wie het contact met hun leerrelaties vooral online plaatsvond. Opvallend was dat deze meisjes in hun leernetwerk amper tot geen alters hadden die ze van school kenden. Het was bij hen daarom logisch te verklaren dat zij, buiten de leermomenten met gezinsleden, vooral online leermomenten hadden met alters.

Subvraag 3c: Wat is het verschil in rol die beide personen in de relatie hebben?

Bij de meeste meisjes was er een verschil tussen de rol die ze hadden in hun offline leerrelaties met de rol die ze hadden in hun online leerrelaties. Slechts bij twee meisjes leek hier geen verschil tussen te zitten. Deze twee meisjes hadden in hun leernetwerk vooral mensen waar ze zowel offline als online (intensieve) relaties mee hadden. Ze dachten dat iedereen altijd wel een beetje van elkaar leert door veel met elkaar te bespreken en "wat we allemaal meemaken zijn leerervaringen."

Twee meisjes waren offline meer ontvanger van informatie dan online. Ze kregen vooral hulp, adviezen en inspiratie van familieleden. Online noemden ze voorbeelden waarbij ze zowel ontvanger als verstrekker van informatie waren.

De andere vijf meisjes gaven aan offline juist meer een verstrekker van informatie te zijn dan online. De dingen die zij aan anderen leerden waren: Engels, zaken rondom de computer, MSN, Hyves en Facebook. Ook werden liedjes met anderen gedeeld, werd klaar gestaan voor familie en vrienden en werden anderen geïnspireerd om meer naar buiten te gaan. Daarnaast gaven vier van de vijf meisjes aan offline ook een specifieke rol te hebben als ontvanger van informatie: uitleg over computerzaken, Facebook, Youtube en muziek downloaden. Ook kregen de meisjes hulp bij zaken van school en praktische dingen zoals leren fietsen en koken. Online hadden de meisjes vaak een dubbelrol doordat er niet specifiek iets uit werd gelegd, maar contacten van elkaar leerden door het over ervaringen en

problemen te hebben.

Er kan geconcludeerd worden dat de meisjes in de offline leerrelaties vaker een specifieke rol als ontvanger of verkrijger van informatie hadden dan in de online leerrelaties. De verklaring voor dit verschil kan gezocht worden in de plek waar mensen contact met elkaar hebben (offline of online), maar ook in de personen waar leerrelaties mee bestonden. De offline leermomenten bestonden namelijk grotendeels uit contacten met gezinsleden, terwijl bij de online leermomenten vooral over vrienden en familieleden gesproken werd. Het is aannemelijk dat de plek van grotere invloed is dan de persoon, aangezien de meisjes eerder aangaven het makkelijker te vinden om in het echt iemand te helpen of hulp te ontvangen dan via het internet. Tevens kan het zijn dat de rollen online in werkelijkheid specifiekere voorkwamen dan nu is gebleken, aangezien uit de interviews niet naar voren is gekomen hoe de gesprekken online precies verliepen.

Conclusie deelvraag 3: Hoe verschillen de kenmerken van de offline leerrelaties van meisjes met de kenmerken van hun online leerrelaties?

Er kan geconcludeerd worden dat de kenmerken van de offline leerrelaties van meisjes met de kenmerken van hun online leerrelaties verschilden in aard van de relatie, in het aantal leermomenten en in de rol die beide personen in de relatie hadden. Dit is verklaarbaar door de belangrijke rol van gezinsleden in het leven van de meisjes: vooral ouders, broers en zussen werden als leerrelatie aangewezen. Aangezien er met deze mensen vooral offline contact plaatsvond en met vrienden relatief meer online contact, is het logisch dat de kenmerken tussen offline en online leerrelaties kwamen te verschillen. Echter, konden de kenmerken van beide leerrelaties niet goed met elkaar worden vergeleken, doordat de meisjes zich weinig bewust waren van online leermomenten.

Conclusie onderzoeksvraag: Hoe fungeert het internet als leeromgeving voor meisjes?

Er kan geconcludeerd worden dat meisjes internet beperkt inzetten om te leren. Zelf dingen opzoeken voor school werd nog wel eens gedaan, maar er werd weinig gebruik gemaakt van de online leerrelaties. De meisjes gaven aan dat ze liever in het echt van iemand leerden, dan bewust online iemand in te zetten om iets nieuws te leren. Er waren maar weinig meisjes die online contacten hadden die ze verder niet/amper in het echt spraken. Online werd daarom vaak met dezelfde mensen gepraat als offline. Er kwam uit de interviews niet duidelijk naar voren over welke onderwerpen specifiek online werd gepraat en of op deze manier online veel geleerd werd. Aangenomen werd dat de meisjes online vooral gelijktijdig van elkaar leerden door met elkaar over persoonlijke onderwerpen te praten. Het internet werd dan ook vooral gebruikt om zichzelf te ontwikkelen op sociaal gebied en niet zozeer om

bewust nieuwe dingen te leren.

Discussie

Het doel van dit onderzoek was inzicht te geven over hoe het internet als leeromgeving voor meisjes fungeert. Dit is verkregen door middel van het kwalitatief analyseren van negen interviews met meisjes betreffende sociale netwerken en leermogelijkheden.

Uit bestaand onderzoek naar digitale netwerken van jongeren leek de overlap tussen het offline en online netwerk groot, maar er konden geen precieze uitspraken gedaan worden omdat exacte gegevens van alters (voor- en achternaam) ontbraken (Gross, 2004; Subrahmanyam et al., 2008; Valkenburg & Peter, 2007). In het huidige onderzoek bestond het offline netwerk bij meer dan de helft van de meisjes uit het gehele netwerk en bij de andere meisjes tussen de 69% en 89%. Dit betekent dat met bijna alle online relaties ook offline contact bestond.

Sociale media bleek van belang voor de sociale ontwikkeling van de meisjes, doordat via het internet op een ongedwongen wijze geoefend kan worden met communiceren en hierdoor de sociale vaardigheden in het offline leven ook kunnen verbeteren. Dit resultaat komt overeen met beperkt onderzoek betreffende online lerende meisjes (Kelly, et al., 2006). Uit ander beperkt onderzoek, naar offline en online relaties, bleek dat met online opgedane vriendschappen minder over persoonlijke problemen en romantische relaties gesproken werd (Mesch & Talmud, 2006). Dit komt deels overeen met het huidige onderzoek waaruit bleek dat de meeste meisjes met (redelijk) onbekende mensen vooral over oppervlakkige onderwerpen praatten. Er was echter ook sprake van online gesloten vriendschappen waarmee evenveel besproken werd als met offline vrienden. Het lijkt erop dat de meeste meisjes niet openstaan om online nieuwe vriendschappen op te doen, maar wanneer dit wel gebeurt offline en online vrienden als gelijkwaardig worden gezien.

Tot op heden zijn geen onderzoeken bekend die persoonsgegevens van offline leerrelaties met persoonsgegevens van online leerrelaties hebben vergeleken. Daarentegen is wel beperkt onderzoek gedaan naar de persoonsgegevens van online sociale netwerken in het algemeen. Deze gegevens kwamen overeen met het huidige onderzoek waaruit bleek dat meisjes online vooral heterogene contacten hebben (Poulin & Pedersen, 2007; Thelwall, 2008).

De communicatiemogelijkheden van het internet die in de interviews naar voren zijn gekomen zijn heel divers: instant massaging, mail, chatsites, profiel sites, Youtube en online spellen. Meisjes vormden op deze manier hun eigen leeromgeving. De online omgeving kan

echter niet los gezien worden van de offline wereld. Zo werd er online over onderwerpen gesproken die meisjes offline hadden meegemaakt en zijn het dezelfde mensen waar meisjes offline als online intensief contact mee hadden. Er werd gedacht dat door de mogelijkheden van het internet tal van nieuwe kansen geschept worden om te leren, maar dat jongeren hier nog weinig gebruik van maken (Barron, 2006; Clark et al., 2009; Dabbagh & Kitsantas, 2012; Grosseck et al., 2011; Ito et al., 2013; McLoughlin & Lee, 2010). Dit komt overeen met de resultaten van dit onderzoek: voor school werden wel (beperkt) dingen opgezocht, maar de meisjes maakten zeer weinig gebruik van hun online sociale netwerk om te leren.

De huidige resultaten kunnen als eerste verklaard worden door het concept 'leren'. De meisjes waren zich vaak niet bewust van alle momenten waarop zij leerden, omdat ze vooral aan schools leren dachten. Een andere verklaring voor het huidige geschetste beeld kan het schoolniveau van de meisjes zijn (Hong, Peng, & Rowell, 2009). Het overgrote deel van de meisjes (78%) zat op het VMBO. Het is aannemelijk dat meisjes op een lager schoolniveau andere interesses hebben dan meisjes op een hoger schoolniveau en daarom online ook over andere onderwerpen zullen praten. Tevens kan de tijd die buiten school bewust ingezet wordt om te leren verschillen. Dit is te verklaren doordat meisjes met een ander schoolniveau een andere kijk kunnen hebben op het concept leren en doordat de hoeveelheid aan schoolopdrachten anders kan zijn. De waarde en de noodzaak om sociale media te gebruiken om te leren kan om deze redenen beïnvloed worden door het schoolniveau.

Andere verklaringen voor de resultaten kunnen gezocht worden in de beperkingen van dit huidige onderzoek. Ten eerste is de generaliseerbaarheid van de resultaten beperkt doordat er gebruik is gemaakt van een doelgerichte selectie en de steekproef slechts uit negen meisjes bestond. Daarnaast zijn de interviews afgenomen in het kader van een breder onderzoek naar sociale netwerken en leren, waardoor de vragen die gesteld zijn niet precies overeenkwamen met de huidige onderzoeksvragen. De huidige onderzoeksvragen waren opgesteld aan de hand van het interviewschema van het SNI (De Haan et al., 2010). Echter, achteraf bleek de betrouwbaarheid van het onderzoek in geding te zijn gekomen doordat met sommige meisjes uitvoeriger over onderwerpen was gesproken dan met andere meisjes (Boeije, 2005). Om deze reden ontbrak bij sommige meisjes zelfs informatie over bepaalde onderwerpen. Door gebruik te maken van bestaande interviews bestond er tevens geen mogelijkheid om met de meisjes dieper over mogelijke leermomenten te kunnen spreken. Hierdoor kan het zijn dat meisjes online over meer (schoolse) onderwerpen met elkaar praatten dan nu naar voren is gekomen.

Ten slotte is een beperking dat de interviews in 2010 zijn afgenomen. Het internet en sociale media ontwikkelen zich razend snel, waardoor de situatie reeds vier jaar later

aanzienlijk anders kan zijn (Kaplan & Haenlein, 2010). Zo bestonden er in 2010 nog Hyves en MSN en werd er met de mobiele telefoon nog nauwelijks gebruik gemaakt van online communicatie. Kortom de geschetste situatie kan in werkelijkheid anders zijn doordat er gebruik is gemaakt van bestaande en niet actuele interviews. Ondanks de vele beperkingen, heeft het huidige onderzoek een belangrijke bijdrage geleverd aan wetenschappelijke kennis betreffende de online leeromgeving van meisjes, aangezien diepgaand onderzoek naar dit onderwerp eerder ontbrak.

Conclusie

Meisjes maakten volop gebruik van sociale media en het internet, vooral MSN en Hyves bleken populair. De hoofdreden was met mensen contacten te onderhouden waar ook offline de meeste contacten mee bestonden. Het merendeel van de meisjes gebruikten sociale media niet om nieuwe online leerrelaties aan te gaan en daarbij vond bewust leren over het algemeen offline plaats. Meisjes maken dus weinig gebruik van de vele mogelijkheden van het internet om op een laagdrempelige en zelfstandige manier invloed uit te oefenen op hun eigen leerproces (Dabbagh & Kitsantas, 2012; Ito, et al., 2013; McLoughlin & Lee, 2010).

Om jongeren te laten profiteren van hun leermogelijkheden door middel van het internet, is bewustwording van belang. Scholen zouden sociale media meer in moeten zetten door bijvoorbeeld groepspagina's aan te maken waar gezamenlijk aan opdrachten gewerkt kan worden, maar waar ook discussies kunnen plaatsvinden over onderwerpen die jongeren zelf interessant vinden. Wanneer jongeren online meer samenwerken, zullen ze betere contacten krijgen met andere leerlingen en gemotiveerder worden om hun kennis over te brengen (Dabbagh & Kitsantas, 2012; Grosbeck, et al., 2011). Naast dat jongeren op deze manier een positievere houding krijgen ten opzichte van leren, bieden sociale media zo ook mogelijkheden aan om hun sociale en cognitieve vaardigheden te verbeteren.

Aangezien er tot nu toe nog geen onderzoek was gedaan naar hoe het internet als leeromgeving voor meisjes kan fungeren en welke rol hun online netwerk hierbij speelt, was het huidige onderzoek van belang om hier meer inzicht in te verschaffen. Om goed aan te sluiten bij de leerbehoeften en mogelijkheden van jongeren is echter grootschaliger onderzoek nodig, met actuele gegevens. Toekomstig onderzoek zal gebruik moeten maken van een grotere steekproef, waarin genoeg variëteit bestaat in leeftijd en schoolniveau. Tevens kan toekomstig onderzoek zich richten op jongens en jongeren met andere etniciteiten.

Referenties

- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, 49, 193-224. doi:10.1159/000094368
- Boeije, H. R. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Den Haag: Boom onderwijs.
- Centraal Bureau voor de Statistiek [CBS] (2013). *Bevolkingstrends 2013: Gebruik en gebruikers van sociale media*. Den Haag/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek. Verkregen op 16 oktober 2013, van: http://www.cbs.nl/NR/rdonlyres/06A12225-495E-4620-80F6-F2A53E819957/0/2013_1001b15art.pdf
- Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling [CITO] (2013). *Terugblik en resultaten 2013: Eindtoets basisonderwijs groep 8*. Arnhem: Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling. Verkregen op 17 januari 2014, van: http://www.cito.nl/~media/cito_nl/Files/Primair%20en%20speciaal%20onderwijs/cito_terugblik_eindtoets_2013.ashx
- Clark, W., Logan, K., Luckin, R., Mee, A., & Oliver, M. (2009). Beyond web 2.0: Mapping the technology landscapes of young learners. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25, 56-69. doi:10.1111/j.1365-2729.2008.00305.x
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education*, 15, 3-8. doi:10.1016/j.iheduc.2011.06.002
- De Haan, M., Leander, K. M., Prinsen, F. R., & Ünlüsoy, A. (2010). *Social network interview instrument wired up project*. Utrecht University. Unpublished manuscript.
- Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook "friends": Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12, 1143-1168. doi:10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x
- Francis, B. (2010). Gender, toys and learning. *Oxford Review of Education*, 36, 325-344. doi:10.1080/03054981003732278
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266-275. doi:10.1037/0003-066X.40.3.266
- Greenhow, C., & Robelia, B. (2009). Informal learning and identity formation in online social networks. *Learning, Media and Technology*, 34, 119-140. doi:10.1080/17439880902923580
- Gross, E. F. (2004). Adolescent internet use: What we expect, what teens report. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25, 633-649. doi:10.1016/j.appdev.2004.09.005

- Grosbeck, G., Bran, R., & Tiru, L. (2011). Dear teacher, what should I write on my wall? A case study on academic uses of Facebook. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1425-1430. doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.306
- Gurian, M. (2010). *Boys and Girls Learn Differently! A Guide for Teachers and Parents: Revised 10th Anniversary Edition*. San-Francisco: Jossey Bass.
- Gurian, M., & Henley, P. (2001). *Boys and girls learn differently: A guide for teachers and parents*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hong, E., Peng, Y., & Rowell, L. L. (2009). Homework self-regulation: Grade, gender, and achievement-level differences. *Learning and Individual Differences*, 19, 269-276. doi:10.1016/j.lindif.2008.11.009
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., . . . Watkins, S. G. (2013). *Connected Learning: An Agenda for Research and Design*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub. Verkregen op 5 november 2013, van: <http://dmlhub.net/publications/connected-learning-agenda-research-and-design>
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53, 59-68. doi:10.1016/j.bushor.2009.09.003
- Kelly, D. M., Pomerantz, S., & Currie, D. H. (2006). "No boundaries"? Girls' interactive, online learning about femininities. *Youth & Society*, 38, 3-28. doi:10.1177/0044118X05283482
- Kim, D. Y., Lehto, X. Y., & Morrison, A. M. (2007). Gender differences in online travel information search: Implications for marketing communications on the internet. *Tourism Management*, 28, 423-433. doi:10.1016/j.tourman.2006.04.001
- Kirke, D. M. (2009). Gender clustering in friendship networks: Some sociological implications. *Methodological Innovations Online*, 4, 23-36. Verkregen op 31 mei 2014, van: <http://www.methodologicalinnovations.org.uk/wp-content/uploads/2013/11/3.-Kirk-paper-23-36.pdf>
- McLoughlin, C., & Lee, M. J. W. (2010). Personalised and self-regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26, 28-43. Verkregen op 24 januari 2014, van: <http://ascilite.org.au/ajet/ajet26/mcloughlin.pdf>
- Mesch, G., & Talmud, I. (2006). The quality of online and offline relationships: The role of multiplexity and duration of social relationships. *The Information Society*, 22, 137-148. doi: 10.1080/01972240600677805

- Mortelmans, D. (2011). *Kwalitatieve analyse met Nvivo*. Leuven: Acco.
- Paus, T., Keshavan, M., & Giedd, J. N. (2008). Why do many psychiatric disorders emerge during adolescence? *Nature Reviews Neuroscience*, *9*, 947-957. doi:10.1038/nrn2513
- Poulin, F., & Pedersen, S. (2007). Developmental changes in gender composition of friendship networks in adolescent girls and boys. *Developmental psychology*, *43*, 1484-1496. doi:10.1037/0012-1649.43.6.1484
- Sociaal en Cultureel Planbureau / Centraal Bureau voor de Statistiek [SCP/CBS] (2012). *Emancipatiemonitor*. Den Haag: SCP-publicatie. Verkregen op 23 januari 2013, van: [http://www.cbs.nl/NR/rdonlyres/F5DF2565-1721-40A4-BF16-FF7852AAC53D/0/emancipatiemonitor 2012.pdf](http://www.cbs.nl/NR/rdonlyres/F5DF2565-1721-40A4-BF16-FF7852AAC53D/0/emancipatiemonitor%202012.pdf)
- Sørensen, B. H., Danielsen, O., & Nielsen, J. (2007). Children's informal learning in the context of schools of the knowledge society. *Education and Information Technologies*, *12*, 17-27. doi: 10.1007/s10639-006-9019-z
- Subrahmanyam, K., Reich, S. M., Waechter, N., & Espinoza, G. (2008). Online and offline social networks: Use of social networking sites by emerging adults. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *29*, 420-433. doi:10.1016/j.appdev.2008.07.003
- Thelwall, M. (2008). Social networks, gender, and friending: An analysis of MySpace member profiles. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, *59*, 1321-1330. doi:10.1002/asi.20835
- Ünlüsoy, A., De Haan, M., & Leander, K. (2010). Netwerken van jongeren als nieuwe leeromgevingen. *Pedagogiek*, *30*, 43-57. Verkregen op 28 september 2013, van: <http://www.pedagogiek-online.nl/index.php/pedagogiek/article/view/393>
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2007). Preadolescents' and adolescents' online communication and their closeness to friends. *Developmental Psychology*, *43*, 267-277. doi:10.1037/0012-1649.43.2.267
- Van Houtte, M. (2004). Why boys achieve less at school than girls: The difference between boys' and girls' academic culture. *Educational Studies*, *30*, 159-173. doi:10.1080/0305569032000159804
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 1. Problems of general psychology* (pp. 37-285). New York: Plenum.