



**Universiteit Utrecht**

## **Steun je grootouders: help ze het internet op**

**Het effect van motivatie en beschikbare tijd op de online  
vaardigheden van Nederlandse ouderen, gemodereerd door sociale  
support**

M.J. Gorter, BSc. – 3506495

Master thesis 'Actuele Sociale Vraagstukken'

Faculteit Sociale Wetenschappen, Universiteit Utrecht

Begeleider en eerste corrector: Dr. Z. Lippényi

Tweede corrector: Dr. Vincenz Frey

Datum van afronding: 27 juni 2016



## Voorwoord

Geachte lezer,

Voor u ligt mijn master thesis, het resultaat van zo'n vijf maanden werk en (hopelijk) mijn ticket naar een diploma. Alvorens ik over zal gaan op meer wetenschappelijke taal, wil ik nog een aantal overwegingen delen en een aantal mensen bedanken.

Het schrijven van een thesis is een gaaf proces, een stuk leuker dan ik van tevoren had ingeschat. Je begint met niets en je eindigt met iets wat er nog niet was. Het besef dat je een stukje kennis, al is het maar klein, hebt toegevoegd aan de waanzinnige body of work die al bestond, maakt het proces de moeite waard. Ik vond het niet altijd makkelijk, maar het resultaat maakt (bijna) alles goed.

Er zijn een aantal mensen die ik wil bedanken omdat ze inhoudelijk hebben bijgedragen aan deze thesis.

Allereerst Zoltán Lippényi, mijn begeleider op de Universiteit. Vanaf het begin heb ik mij door Zoltán behandeld gevoeld als een volwaardig wetenschapper, meer als een collega dan als een student en daarvoor kan ik hem niet genoeg bedanken. Het heeft bijgedragen aan de kwaliteit van mijn thesis, maar vooral aan een bepaalde zelfverzekerdheid, waaraan het bij mij nogal eens ontbreekt. Dank daarvoor.

Daarnaast Sonja Winter en Damion Bunders. Sonja omdat ze mij heeft bijgestaan wanneer ik statistische vragen had, Damion omdat hij een waanzinnig fijn klankbord is, met bovendien een gigantische hoeveelheid parate kennis. Dank!

Het proces van schrijven vindt echter niet alleen plaats op de Uithof, achter een bureau. Daarom zijn er ook nog een aantal mensen die ik moet bedanken omdat zij mij privé hebben gesteund wanneer ik het even niet zag zitten, zat te broeden op een paragraaf of was vastgelopen in de stof. Het is altijd fijn om hardop iets te kunnen uitdenken.

Tessa, Pa, Mam, Isaura en Sjors, jullie zijn toppers. Jullie hebben me eindeloos aangehoord, aangemoedigd en gerustgesteld. Jullie geven mij het gevoel dat slagen niet afhankelijk is van een diploma en daarom wil ik jullie bedanken. Bedankt, ik hou van jullie.

Tenslotte wil ik mijn opa's en oma's bedanken. Ze zijn er niet meer allemaal, maar ik heb regelmatig aan ze gedacht wanneer ik zat te werken. Ik denk dat je daar niet aan ontkomt als je een thesis schrijft over ouderen. Als ik inderdaad afstudeer op deze thesis, wil ik mijn afstuderen graag aan hen opdragen.

Nu dit allemaal achter de rug is, rest mij niets anders dan u, de lezer, een fijne rit toe te wensen. Ik hoop dat deze thesis voor u makkelijker wegleeft dan dat 'ie voor mij was om te schrijven.

Mats Gorter, Hilversum, 27 juni 2016

# Inhoudsopgave

<b>Abstract</b>	blz. 4
<b>1. Inleiding</b>	blz. 4
<b>2. Theorie</b>	
<b>2.1 Online vaardigheden</b>	blz. 8
<b>2.2 Motivatie en beschikbare tijd</b>	blz. 9
<b>2.3 Sociale support</b>	blz. 10
<b>2.4 Sekse</b>	blz. 12
<b>2.5 Conceptueel model</b>	blz. 12
<b>3. Data en methoden</b>	
<b>3.1 Data</b>	blz. 13
<b>3.2 Afhankelijke variabele</b>	blz. 14
<b>3.3 Onafhankelijke variabelen</b>	blz. 16
<b>3.4 Analyse</b>	blz. 18
<b>4. Resultaten</b>	blz. 19
<b>5. Conclusie en discussie</b>	
<b>5.1 Conclusie</b>	blz. 23
<b>5.2 Discussie</b>	blz. 24
<b>6. Beleidsaanbevelingen</b>	blz. 26
<b>7. Literatuurlijst</b>	blz. 29
<b>8. Appendix I: enquête</b>	blz. 34
<b>9. Appendix II: bèta's en standaarddeviaties multivariate analyse</b>	blz. 36

# Steun je grootouders: help ze het internet op

## Het effect van motivatie en beschikbare tijd op de online vaardigheden van Nederlandse ouderen, gemodereerd door sociale support

M. J. Gorter

Universiteit Utrecht, Nederland

### Abstract

*In deze thesis is getracht sociale support als moderator onder te brengen in het verband tussen motivatie en beschikbare tijd voor het ontwikkelen van online vaardigheden enerzijds en het niveau van online vaardigheden anderzijds. Op basis van theorie zijn hypotheses opgesteld waarin positieve directe effecten van motivatie en beschikbare tijd, positief modererende effecten van sociale support en sterkere positief modererende effecten van sociale support voor vrouwen dan voor mannen werden verondersteld. Hypothese betreffende positieve directe effecten van motivatie en beschikbare tijd zijn bevestigd, hypotheses betreffende positief modererende effecten van sociale support en verschillen hierin naar sekse zijn verworpen. Op basis van deze bevindingen zijn beleidsaanbevelingen gedaan aan Nederlandse ouderenorganisaties voor het aanwenden van sociale support bij het aanleren van online vaardigheden door Nederlandse ouderen.*

### 1. Inleiding

In Nederland werd tot 2015 traditioneel belastingaangifte gedaan met de zogenaamde ‘blauwe brief’. Toen de belastingdienst aankondigde over te gaan op een digitale belastingaangifte zonder hierbij de papieren mogelijkheid te behouden, ontstond een grote opschudding (Sedee, 2016). Uit onderzoek van de Nationale Ombudsman (Van Helden, Hanse, van den Berg & Wiegel, 2016) sprak de angst dat de kloof tussen overheid en kwetsbare burgers – laaggeletterden en mensen zonder internetverbinding – door afschaffing van de blauwe brief groter wordt (Sedee, 2016).

Het plaatsmaken van deze tastbare brief voor een digitale variant en de opschudding die naar aanleiding hiervan is ontstaan, is een goed voorbeeld van de gevolgen die de voortdurende digitalisering van de Nederlandse samenleving kan hebben voor deze ‘kwetsbare burgers’. Een belangrijke voorwaarde voor digitale deelname aan de samenleving is het beschikken over adequate online vaardigheden (Van Dijk, 2012). De voortgaande digitalisering van de Nederlandse samenleving

betekent hiermee dat het beschikken over adequate online vaardigheden steeds belangrijker wordt voor diegenen die maatschappelijk willen blijven participeren (Van Dijk, 2012).

Sinds de opkomst van het internet en het wijdverspreide gebruik ervan zijn wetenschappers geïnteresseerd geweest in de ongelijke verdeling van online vaardigheden over verschillende bevolkingsgroepen: de zogenaamde 'digital divide' (Van Deursen & Van Dijk, 2010; DiMaggio & Hargittai, 2001). Waar onder deze 'digital divide' in eerste instantie het verschil tussen mensen met toegang tot het internet en mensen zonder toegang tot het internet werd verstaan (DiMaggio & Hargittai, 2001), is deze term met het wereldwijde toenemen van de toegang tot het internet – in 2013 had 97% van de Nederlandse huishoudens een internetverbinding (CBS, 2016) – verschoven naar het verschil tussen mensen met verschillende niveaus van online vaardigheden, oftewel: zij die zich online goed kunnen redden en zij die dit niet kunnen (DiMaggio & Hargittai, 2001; Van Deursen & Van Dijk, 2010). Zoals DiMaggio & Hargittai (2001) het verwoorden: de dichotome 'digital divide' (wel of geen toegang tot het internet) is geworden tot een online ongelijkheid, die kan variëren langs vele verschillende individuele socio-demografische eigenschappen (DiMaggio & Hargittai, 2001; Van Deursen & Van Dijk, 2010; Van Deursen & Helsper, 2015).

Leeftijd is één van de vaakst gevonden verklarende variabelen voor verschillen in online vaardigheden. Ouderen beschikken hierbij consequent over minder online vaardigheden dan jongeren (Hargittai, 2001; Van Deursen & Van Dijk, 2010). Echter, het gebruik van leeftijd (of andere socio-demografische variabelen) als een verklarende variabele voor verschil in online vaardigheden is nog altijd niet afdoende (Van Deursen & Helsper, 2015). In 2014 waren er volgens het CBS 3 miljoen 65-plussers in Nederland (Van Duin & Stoeldraijer, 2014), die in onderzoek vaak als homogene groep met 'uniforme redenen voor internet (non-)gebruik' worden beschouwd (Van Deursen & Helsper, 2015; Helsper & Reisdorf, 2013). Van Deursen & Helsper (2015) benadrukken dat de wijze waarop het internet wordt gebruikt, wordt beïnvloed door sociale omgeving en psychologische karakteristieken en dat deze factoren ook variëren binnen de groep ouderen die in veel onderzoek als homogeen wordt gezien.

Sociale support is reeds lang erkend als een 'cruciaal component' in onderzoek naar computer-gemedieerde communicatie (Friemel, 2014). Echter, het merendeel van het bestaande wetenschappelijk onderzoek ziet sociale support als een afhankelijke variabele die kan worden verklaard door internetgebruik (Sum, Mathews & Pourghasem, 2008; Xie, 2008; Friemel, 2014). Empirische studies naar het omgekeerde causale verband zijn beperkt en 'resultaten variëren naar de operationalisering van sociale support' (Friemel, 2014). DiMaggio en Hargittai identificeerden sociale

support reeds in 2001 als één van de ‘critical dimensions’ waarlangs digitale ongelijkheid ontstaat, maar onderzochten het verband niet. Hsieh, Rai en Keil (2011) concludeerden dat ‘support van kennissen en hun respectievelijke verwachtingen (dat de persoon internet zou moeten gebruiken) internetgebruik in hoge mate bepaalt’ (Hsieh, Rai & Keil, 2011).

In hoeverre sociale support een effect heeft op het daadwerkelijke niveau van online vaardigheden, is weinig onderzocht. Van Deursen en Van Dijk (2010) namen sociale support mee als directe verklarende variabele voor online vaardigheden, maar vonden geen effect. Courtois en Verdegem (2014) concludeerden echter dat sociale support het verband tussen motivatie en toegangskwaliteit enerzijds en online vaardigheden anderzijds modereert voor jongeren.

De onderzoeksvraag die in deze thesis zal worden beantwoord, luidt daarom: *‘In hoeverre heeft sociale support een effect op het niveau van online vaardigheden van ouderen?’*

De beleidsvraag die zal worden beantwoord, luidt: *‘Hoe kunnen ouderen worden geholpen bij het ontwikkelen van online vaardigheden’* met als subvraag: *‘Hoe kan sociale support worden aangewend om ouderen te helpen bij het ontwikkelen van online vaardigheden?’*

De toevoeging van deze thesis aan het bestaande onderzoek, is de toespitsing op ouderen. Hoewel eerder onderzoek is gedaan naar verschillende variabelen waarlangs online vaardigheden onder ouderen kunnen verschillen, bleef dit onderzoek beperkt tot het benoemen van deze variabelen (Van Deursen & Van Dijk, 2010; Van Deursen & Helsper, 2015) en niet het verkennen van een verklarend mechanisme. Courtois en Verdegem hebben getracht sociale support als moderator onder te brengen in een verklarend model, maar hun onderzoek beperkte zich tot een ‘relatief jonge en etnisch diverse populatie’ in België (Courtois & Verdegem, 2014). Naar weten van de auteur is deze thesis uniek in het opzicht dat in dit onderzoek wordt getracht het verklarend mechanisme achter sociale support in kaart te brengen voor ouderen.

Nederland kampt met een toenemende vergrijzing, die volgens het CBS een hoogtepunt zal bereiken in 2040, wanneer Nederland naar verwachting 4,8 miljoen 65-plussers zal tellen (Van Duin & Stoeldraijer, 2014). Verkregen inzichten in de wijze waarop ouderen online vaardigheden aanleren en de rol die sociale support hierin speelt, kunnen daarom een brede toepassing hebben voor de Nederlandse samenleving, nu en in de toekomst.

Een beter begrip van het effect van sociale support op het niveau van online vaardigheden kan leiden tot beter georganiseerde en efficiëntere hulp aan ouderen bij het ontwikkelen van online vaardigheden. Een hoger niveau van online vaardigheden vergemakkelijkt de digitale deelname aan

de samenleving (Van Dijk, 2012) en eerder onderzoek beschrijft positieve effecten van internetgebruik voor ouderen: Shapira, Barak en Gal (2007) concludeerden dat ouderen die gebruik maken van het internet zich minder eenzaam en depressief en meer tevreden en *in control* voelen (Shapira, Barak & Gal, 2007). Voorbeelden van andere positieve uitkomsten van internetgebruik die relevant kunnen zijn voor ouderen zijn het identificeren van medische condities (Diaz et al., 2002) en het ontmoeten van een partner door deelname aan online dating (Valkenburg & Peter, 2007).



## 2. Theorie

### 2.1 Online vaardigheden

Door de jaren heen zijn er verschillende theoretische modellen ontwikkeld om het niveau van online vaardigheden te meten (Bunz, 2009; Van Deursen & Van Dijk, 2010; Hargittai, 2005; Helsper & Eynon, 2013). In deze thesis zal gebruik worden gemaakt van een model dat in 2012 is ontwikkeld door Van Deursen, Van Dijk en Peters.

Dit model maakt onderscheid tussen twee soorten online vaardigheden: medium-gerelateerde vaardigheden en inhoud-gerelateerde vaardigheden. Deze vaardigheden kunnen elk opnieuw worden onderverdeeld in twee soorten vaardigheden (zie figuur 1).

Online vaardigheden			
Medium-gerelateerde online vaardigheden		Inhoud-gerelateerde online vaardigheden	
Operationele vaardigheden: <i>het kunnen opereren van een browser.</i>	Formele vaardigheden: <i>het kunnen navigeren op het internet.</i>	Informatie vaardigheden: <i>het kunnen lokaliseren van benodigde informatie.</i>	Strategische vaardigheden: <i>het kunnen profiteren van het internet.</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Websites bezoeken door het invoeren van de juiste URL in het juiste veld.</li> <li>- Zoektermen invoeren in het juiste veld.</li> <li>- Verschillende soorten bestanden kunnen opslaan en opslaan op de harde schijf.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Het gebruiken van hyperlinks in verschillende soorten menu's en lay-outs.</li> <li>- Niet gedesoriënteerd raken van het navigeren op/tussen één/meerdere sites.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De juiste website kiezen om informatie te zoeken.</li> <li>- De juiste informatie selecteren (op websites en in zoekresultaten).</li> <li>- Informatiebronnen op waarde schatten.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oriënteren op een bepaald doel.</li> <li>- De juiste acties ondernemen en de juiste beslissingen maken om dit doel te bereiken.</li> <li>- De voordelen van dit doel</li> </ul>

*Figuur 1: Conceptuele definitie van online vaardigheden (Van Deursen & Van Dijk, 2010; Van Deursen, Van Dijk & Peters, 2012).*

Medium-gerelateerde vaardigheden omvatten de vaardigheden die te maken hebben met het efficiënt gebruik maken van een browser, feitelijk het computerprogramma dat de gebruiker toegang verschaft tot het internet. Deze vaardigheden zijn *operationele vaardigheden* en *formele vaardigheden*, die respectievelijk de omgang met een browser (het gebruik van het programma zelf) en het navigeren op het internet (niet 'verdwalen' op het internet) omvatten.

Inhoud-gerelateerde vaardigheden gaan voorbij de medium-gerelateerde vaardigheden en omvatten de vaardigheden die te maken hebben met de *inhoud* van het internet. Deze inhoud-gerelateerde

vaardigheden zijn *informatie vaardigheden* en *strategische vaardigheden*, die respectievelijk het lokaliseren van de gewenste informatie (effectief gebruik maken van zoekmachines en –termen en gevonden informatie evalueren) en het profiteren van het internet (zodanig gebruik maken van internet dat het leven offline verbetert) omvatten (Van Deursen & Van Dijk, 2010; Van Deursen, Van Dijk & Peters, 2012).

De vier soorten vaardigheden (operationeel, formeel, informatie en strategisch) worden op volgorde aangeleerd: een individu moet eerst over voldoende operationele vaardigheden beschikken alvorens kan worden overgegaan tot het aanleren van formele vaardigheden (Van Deursen & Van Dijk, 2010; Van Deursen, Van Dijk & Peters, 2012).

## **2.2 Motivatie en beschikbare tijd**

Een belangrijke hulpbron bij het ontwikkelen van online vaardigheden is motivatie (Van Dijk, 2012). In deze thesis wordt motivatie tot het ontwikkelen van online vaardigheden gemodelleerd naar de conceptualisering van Teo, Lim en Lai (1999), waarin onderscheid wordt gemaakt tussen extrinsieke en intrinsieke motivatie. Extrinsieke motivatie is hierin gedefinieerd als “de uitvoering van een activiteit omdat die naar verwachting instrumentaal is in het bereiken van waardevolle uitkomsten, die verschillen van de activiteit zelf” (Teo, Lim & Lai, 1999). Intrinsieke motivatie omvat “de uitvoering van een activiteit om geen andere duidelijke reden dan het proces van de uitvoering van de activiteit per se” (Teo, Lim & Lai, 1999). Extrinsiek gemotiveerden zullen het internet dus gebruiken omdat het *nuttig* is, intrinsiek gemotiveerden omdat het *leuk* is.

Eerder onderzoek toont aan dat de houding (vindt een individu het internet leuk en/of nuttig) van een individu jegens het internet cruciaal is voor het gebruikmaken ervan (Venkatesh, Morris & Davis, 2003; Van Deursen & Helsper, 2015), waarbij negatievere houdingen jegens het internet zijn geassocieerd met ‘internet anxiety’ en ‘pogingen om de aan internet gependeerde tijd te minimaliseren’ (Van Deursen & Helsper, 2015; Durndell & Haag, 2002; Rockwell & Singleton, 2002). Via deze aan het internet gependeerde tijd heeft motivatie tot het ontwikkelen van online vaardigheden indirect gevolgen voor het niveau van online vaardigheden. Schumacher & Morahan-Martin (2001) concludeerden dat technologische expertise sterk is geassocieerd met eerdere ervaring en de hoeveelheid huidig gebruik. Hargittai (2002) concludeerde dat ervaring met internet en intensiteit van het internetgebruik goede voorspellers zijn van online vaardigheden. Deze bevindingen resulteren in een eerste hypothese:

Hypothese 1a: *‘Naarmate een individu meer gemotiveerd is om online vaardigheden te ontwikkelen, zal deze individu over een hoger niveau van online vaardigheden beschikken.’*

Een aanvullende belangrijke hulpbron die kan worden ingezet bij het bereiken van bepaalde doelen, zoals het ontwikkelen van online vaardigheden, is tijd (Van Dijk, 2012). Zoals eerder besproken heeft de hoeveelheid tijd die online wordt gependend een positief effect op het niveau van online vaardigheden (Hargittai, 2002; Schumacher & Morahan-Martin, 2001).

Becker (1965) stelt echter dat tijd onderhevig is aan een zekere mate van competitie: het kan slechts één keer gebruikt worden. Als gevolg hiervan moet een individu kiezen aan welke bezigheden hij/zij de beschikbare tijd besteedt, waarbij tijd die wordt besteed aan bijvoorbeeld werk of familie niet meer kan worden ingezet voor andere bezigheden, zoals het ontwikkelen van online vaardigheden. Een belangrijke factor in het ontwikkelen van online vaardigheden is daarmee de hoeveelheid tijd waarover een individu kan beschikken. Dit resulteert in een tweede hypothese:

Hypothese 1b: *‘Naarmate een individu meer beschikbare tijd heeft om online vaardigheden te ontwikkelen, zal deze individu over een hoger niveau van online vaardigheden beschikken.’*

### **2.3 Sociale support bij het ontwikkelen van online vaardigheden**

Een belangrijke factor in het ontwikkelen van online vaardigheden is de aanwezigheid van sociale support: individuen die de toe-eigening van het internet ‘aansporen, geleiden en ondersteunen’ (Courtois & Verdegem, 2016; Hampton, Sessions & Her, 2011). Katz en Aspden (1997) concludeerden dat het aanleren van online vaardigheden voornamelijk informeel plaatsvindt, zoals via vrienden, familie en collega’s. Van Deursen, Courtois en Van Dijk (2014) concludeerden dat internetgebruikers vaak hulp zoeken bij vrienden of familie wanneer zij ‘ontoereikende online vaardigheden ervaren’.

Bakardjieva (2005) benadrukt het belang van ‘warm experts’ in de sociale omgeving: individuen die beschikken over online bekwaamheid en kunnen mediëren tussen ‘het technologische universele en de concrete situatie, behoeftes en achtergrond van de beginneling waarmee hij/zij een persoonlijke relatie onderhouden’ (Bakardjieva, 2005). Stewart (2007) beschrijft de vergelijkbare ‘local experts’: ‘individuen die een sleutelrol spelen in het ondersteunen van adoptie en gebruik van ICT in een heteroog sociaal netwerk’ (Stewart, 2007).

Het mechanisme achter deze positieve effecten van sociale support op het ontwikkelen van online vaardigheden kan worden verklaard aan de hand van Bandura’s ‘social learning theory’. Bandura onderscheidt in deze theorie twee types van leren: ‘enactive learning’ en ‘observational learning’,

waarbij de eerste staat voor leren door middel van zelf opgedane ervaring en de tweede voor leren door observatie van anderen en het repliceren van fysieke of symbolische modellen (Bandura, 1986, 1994; Courtois & Verdegem, 2014).

In navolging van dit onderscheid kunnen individuen op ruwweg twee verschillende manieren omgaan met ontoereikende online vaardigheden. Allereerst kan worden overgegaan op *self-directed learning* (Van Deursen, Courtois & Van Dijk, 2014). Hierbij ontwikkelt een individu onafhankelijk online vaardigheden middels een proces van trial-and-error. De tweede optie is het aanspreken van de sociale omgeving (Van Deursen, Courtois & Van Dijk, 2014). Deze sociale support kan in de context van het ontwikkelen van online vaardigheden worden gezien als de hulpbron die kan worden aangesproken wanneer een individu tijdens het gebruikmaken van het internet tegen moeilijkheden aanloopt (Hampton, Sessions & Her, 2011).

‘Observational learning’, dus leren aan de hand van het sociale netwerk, is krachtiger en efficiënter dan ‘enactive learning’, omdat “de individu hierbij wordt voorzien van directe informatie over passende acties en verwachtingen betreffende zelfredzaamheid worden versterkt” (Courtois & Verdegem, 2014). Aan de hand hiervan kan de verwachting worden opgesteld dat beschikking over sociale support een positief effect heeft op het ontwikkelen van online vaardigheden.

In deze thesis zal sociale support worden gemodelleerd naar de conceptualisatie van Hsieh, Rai en Keil (2011), die sterk in overeenstemming is met de eerder besproken bevindingen. Hsieh, Rai en Keil (2011) onderscheiden twee dimensies van sociale support bij het ontwikkelen van online vaardigheden: de waargenomen verwachting vanuit het sociale netwerk (dat de individu het internet zou moeten gebruiken) en de geboden hulp vanuit het sociale netwerk (wanneer de individu moeilijkheden ervaart). Deze beide dimensies zijn modererend van aard: sociale support versterkt, middels een proces van aanmoediging en hulp, de eerder veronderstelde positieve effecten van motivatie en beschikbare tijd. Op basis van de eerder besproken positieve invloed van sociale support kunnen de volgende hypothesen worden geformuleerd:

Hypothese 2a : *‘Naarmate een individu meer beschikking heeft over sociale support, zal het positieve effect van motivatie om online vaardigheden te ontwikkelen groter zijn dan voor individuen die minder beschikking hebben over sociale support.’*

Hypothese 2b: *‘Naarmate een individu meer beschikking heeft over sociale support, zal het positieve effect van de beschikbare tijd om online vaardigheden te ontwikkelen groter zijn dan voor individuen die minder beschikking hebben over sociale support.’*

## 2.4 Sekse

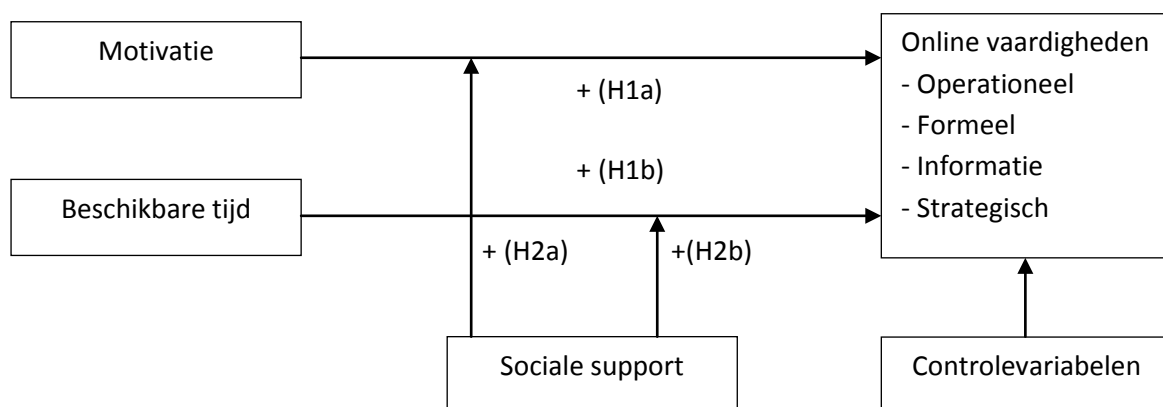
In onderzoek naar digitale technologie en sekse beschikken vrouwen consequent over lagere niveaus van 'computer self-efficacy' en hogere niveaus van 'computer anxiety' dan mannen (Durndell & Haag, 2002). Als gevolg hiervan is het waarschijnlijk dat vrouwen bij het aanleren van online vaardigheden sneller zullen vragen om support, om te compenseren voor deze lagere niveaus van zelfredzaamheid en hogere mate van angstigheid.

Deze aanname wordt ondersteund door meer algemeen onderzoek naar sekseverschillen in sociale support. In dit onderzoek lijkt de algemene aanname dat vrouwen sociale support zowel meer verlenen als ontvangen (Reevy & Maslach, 2001). Kessler, McLeod & Wethington (1985) concludeerden dat vrouwen hun omgeving van meer sociale support voorzien dan mannen en hier ook meer support voor terug krijgen (Kessler, McLeod & Wethington, 1985). Tannen concludeerde dat mannen meer dan vrouwen geneigd zijn hun eigen problemen te verstoppen en advies te geven aan anderen (Rosenfield & Mouzon, 2013; Tannen, 1996). Deze bevindingen resulteren in de volgende hypothese:

Hypothese 3: *'De positieve effecten van sociale support zoals ondergebracht in hypotheses 2a en 2b zullen voor vrouwen sterker zijn dan voor mannen.'*

## 2.5 Conceptueel model

In figuur 2 zijn de bovenstaande variabelen en hypothesen (met uitzondering van hypothese 3) ondergebracht in een conceptueel model:



*Figuur 2: Conceptueel model.*

### 3. Data en methoden

#### 3.1 Data

Om de hypothesen te toetsen is gebruik gemaakt van een dataset die in twee stappen is verzameld.

Allereerst is een grote, online enquête uitgezet onder in totaal 7.787 leden van een opiniepanel. Dit opiniepanel wordt onderhouden door een grote Nederlandse organisatie die zich richt op ouderen. De enquête werd beschikbaar voor de leden van het opiniepanel op 18 maart 2016 en op 23 maart hadden in totaal 3.042 respondenten de enquête ingevuld, resulterend in een responsrate van 39,01%.

Omdat het gebruik van een online enquête naar verwachting een selectie-effect op online vaardigheden met zich meebrengt, is een aanvullende, papieren enquête verstuurd met het ledenblad van de eerder genoemde organisatie. Van de in totaal 350.000 leden van deze organisatie hebben 12.500 random geselecteerde leden met hun ledenblad een enquête ontvangen, die zij na het invullen zelf moesten frankeren en retourneren. Met het terugsturen van een volledig ingevulde enquête maakten de respondenten kans op één van de tien prijzen: een boek.

Deze enquête is op 26 april verstuurd en de auteur heeft enquêtes die zijn teruggestuurd vóór 27 mei verwerkt. In totaal zijn er 211 enquêtes teruggestuurd, resulterend in een responsrate van 1,69%. Dit lage percentage is deels te verklaren aan de hand van opgelegde beperkingen vanuit de eerder besproken organisatie: om de anonimiteit van de respondenten te waarborgen was het vanuit de organisatie niet toegestaan om leden persoonlijk te benaderen. Het sturen van een herinnering was hierdoor praktisch onmogelijk.

Van de in totaal 3.253 respondenten tellende dataset zijn alleen de respondenten geselecteerd zonder missende waarden op de relevante variabelen. Bovendien zijn alle respondenten jonger dan 50 jaar uit de dataset gefilterd, resulterend in een steekproef van 2.800 respondenten. Het demografisch profiel van de steekproef is weergegeven in tabel 1.

**Tabel 1: Demografisch profiel van de onderzoekspopulatie (N = 2.800)**

	N	%
<b>Geslacht</b>		
Man	1.220	43,6%
Vrouw	1.580	56,4%
<b>Leeftijd</b>		
50 – 69	1.664	59,4%
70 – 79	950	34,0%
80+	186	6,6%
<b>Opleidingsniveau</b>		
Geen opleiding/basisonderwijs	99	3,5%
Vmbo/Mbo	1271	45,4%
Havo/Hbo	1056	37,7%
VWO/Wo	374	13,4%
<b>Wijze van dataverzameling</b>		
Papieren enquête	164	5,9%
Online enquête	2.636	94,1%

### 3.2 Afhankelijke variabele

De afhankelijke variabele in dit onderzoek, *online vaardigheden*, is geoperationaliseerd aan de hand van het eerder besproken instrument ontwikkeld door Van Deursen, Van Dijk en Peters (2012). Van Deursen, Van Dijk en Peters opperden op basis van hun onderzoek een vijftal items per soort vaardigheid, met een totaal van twintig items. De respondenten werden gevraagd om deze stellingen te beantwoorden aan de hand van een 1 tot 5 Likertschaal, met antwoordcategorieën 1 = ‘Helemaal mee oneens’, 2 = ‘Enigszins mee oneens’, 3 = ‘Neutraal’, 4 = ‘Enigszins mee eens’ en 5 = ‘Helemaal mee eens’.

In de online enquête zijn achttien van deze twintig items opgenomen. In de papieren enquête zijn, wegens een beperking in de beschikbare ruimte, twaalf van de twintig items opgenomen. Deze selectie is gebaseerd op een betrouwbaarheidsanalyse (Cronbach’s Alpha) van de online enquête. De drie items per soort online vaardigheid die gezamenlijk de hoogste betrouwbaarheid opleverden, zijn in de papieren enquête opgenomen. In de definitieve analyse zijn alleen de twaalf items zoals weergegeven in tabel 2 opgenomen.

**Tabel 2: Beschrijvende statistieken afhankelijke variabelen (N = 2.800)**

	Range	M	SD	N
<b>Operationele vaardigheden (<math>\alpha = .879</math>)</b>				
O1: 'Ik ben in staat om een bestand op te slaan op mijn computer'	1 – 5	4,10	1,38	2.800
O2: 'Ik kan bestanden van mijn computer naar een andere computer verplaatsen via het internet'	1 – 5	4,02	1,49	2.800
O3: 'Ik kan computerprogramma's downloaden van het internet'	1 – 5	4,11	1,37	2.800
<b>Formele vaardigheden (<math>\alpha = .862</math>)</b>				
F1: 'Ik vind een website niet snel verwarrend'	1 – 5	3,76	1,28	2.800
F2: 'Ik raak niet snel 'verdwaald' op het internet'	1 – 5	3,94	1,27	2.800
F3: 'Ik ervaar niet snel moeilijkheden met de vormgeving van een website'	1 – 5	3,75	1,29	2.800
<b>Informatie vaardigheden (<math>\alpha = .726</math>)</b>				
I1: 'Ik vind (op het internet) altijd de informatie die ik zoek'	1 – 5	3,60	1,17	2.800
I2: 'Ik gebruik meer dan één zoekterm wanneer ik gebruik maak van een zoekmachine (Google, Yahoo etc.)'	1 – 5	3,69	1,30	2.800
I3: 'Ik bekijk niet alleen de eerste pagina met zoekresultaten van een zoekmachine'	1 – 5	3,51	1,29	2.800
<b>Strategische vaardigheden (<math>\alpha = .788</math>)</b>				
S1: 'Ik maak beslissingen gebaseerd op informatie die ik op het internet aantref'	1 – 5	3,15	1,09	2.800
S2: 'Ik gebruik informatie van meerdere websites bij het maken van beslissingen'	1 – 5	3,50	1,21	2.800
S3: 'Ik ondervind voordelen van het internet'	1 – 5	4,19	1,01	2.800

Een factoranalyse (PCA) wijst uit dat het onderscheid tussen de vier verschillende soorten vaardigheden zoals besproken in de theorie sectie deels kan worden herkend in de dataset. De initiële analyse (Promax) resulteert in drie overduidelijke factoren (eigenwaardes 5,353; 1,613 en 1,101), waarbij de eerste factor bestaat uit de inhoud-gerelateerde vaardigheden (informatie en strategisch), de tweede factor uit operationele vaardigheden en de derde factor uit formele vaardigheden.

Echter, wanneer de factoranalyse wordt verzocht om een vierde factor te onderscheiden (eigenwaarde 0,846) zijn in de geroteerde componentmatrix overduidelijk de vier verschillende soorten vaardigheden te onderscheiden.



**Tabel 3: Resultaten geroteerde factoranalyse online vaardigheden (N = 2.800)**

	<b>Factor 1</b>	<b>Factor 2</b>	<b>Factor 3</b>	<b>Factor 4</b>
O1	.905	.380	.502	.455
O2	.902	.359	.467	.406
O3	.879	.419	.523	.456
F1	.363	.879	.348	.311
F2	.444	.896	.388	.306
F3	.337	.876	.316	.225
I1	.366	.379	.724	.401
I2	.512	.302	.825	.448
I3	.446	.272	.848	.467
S1	.342	.204	.385	.897
S2	.494	.330	.584	.872
S3	.554	.362	.593	.717

Op basis van de factoren die uit zowel eerder onderzoek (Van Deursen en Van Dijk, 2010; Van Deursen, Van Dijk en Peters, 2012) als de beschreven factoranalyse zijn gevonden, zijn vier somvariabelen geconstrueerd die ieder een soort online vaardigheid representeren. De correlaties tussen deze onderlinge factoren zijn opgenomen in tabel 4.

**Tabel 4: Correlaties tussen factoren**

	<b>Operationeel</b>	<b>Formeel</b>	<b>Informatie</b>	<b>Strategisch</b>
<b>Operationeel</b>	1	.431	.566	.500
<b>Formeel</b>	.431	1	.400	.323
<b>Informatie</b>	.566	.400	1	.567
<b>Strategisch</b>	.500	.323	.567	1

### 3.3 Onafhankelijke variabelen

De eerste onafhankelijke variabele in dit onderzoek, de **motivatie tot het ontwikkelen van online vaardigheden**, is geoperationaliseerd naar Teo, Lim en Lai (1999) zoals besproken in de theoriesectie. Intrinsieke motivatie is geoperationaliseerd aan de hand van de stelling ‘Internetten lijkt mij/is een leuke vrijetijdsbesteding’. Extrinsieke motivatie is geoperationaliseerd aan de hand van de stelling ‘Internetten lijkt mij/is een nuttige vrijetijdsbesteding’. De respondenten werden opnieuw gevraagd deze stellingen te beantwoorden aan de hand van een 1 tot 5 Likertschaal met antwoordcategorieën identiek aan die van de afhankelijke variabele. Deze stellingen zijn opgeteld tot één variabele.

De tweede onafhankelijke variabele in dit onderzoek, de **beschikbare tijd voor het ontwikkelen van online vaardigheden**, is geoperationaliseerd aan de hand van de stelling ‘Ik heb voldoende vrije tijd

om te kunnen internetten', die wederom kon worden beantwoord aan de hand van een 1 tot 5 Likertschaal met antwoordcategorieën identiek aan die van de afhankelijke variabele.

De moderator in dit onderzoek, **sociale support**, is geoperationaliseerd aan de hand van de stellingen 'Mijn sociale omgeving helpt mij als ik vragen heb over het internet' en 'Mijn sociale omgeving moedigt internetgebruik aan'. Deze stellingen konden wederom worden beantwoord aan de hand van een 1 tot 5 Likertschaal met antwoordcategorieën identiek aan die van de afhankelijke variabele. Deze stellingen zijn opgeteld tot één variabele.

De controlevariabelen in dit onderzoek zijn **geslacht**, **leeftijd**, **opleidingsniveau** en **wijze van dataverzameling**. Op basis van de vraag 'Wat is uw geslacht' met antwoordcategorieën 'Man' en 'Vrouw' is een dichotome variabele met waardes 0 ('Man') en 1 ('Vrouw') geconstrueerd. Leeftijd is geoperationaliseerd aan de hand van een ratiovariabele gebaseerd op de vraag 'Wat is uw geboortjaar?'. Opleidingsniveau is geoperationaliseerd aan de hand van een categorische variabele gebaseerd op de vraag 'Wat is uw opleidingsniveau?' met antwoordcategorieën 'Geen opleiding/basisonderwijs', 'Vmbo/Mbo', 'Havo/Hbo' en 'VWO/Wo'. Opleidingsniveau is opgenomen in de analyse in de vorm van dummies. Wijze van dataverzameling is geoperationaliseerd aan de hand van een dichotome variabele met waardes 0 ('Papier') en 1 ('Online').

**Tabel 5: beschrijvende statistieken onafhankelijke variabelen (N = 2.800)**

	Range	M	SD	N
<b>Motivatie tot het ontwikkelen van online vaardigheden</b>	2 – 10	7,64	2,16	2.800
'Internetten lijkt mij/is een leuke vrijetijdsbesteding'	1 – 5	3,84	1,17	2.800
'Internetten lijkt mij/is een nuttige vrijetijdsbesteding'	1 – 5	3,80	1,15	2.800
<b>Beschikbare tijd voor het ontwikkelen van online vaardigheden</b>				
'Ik heb voldoende vrije tijd om te kunnen internetten'	1 – 5	4,11	1,08	2.800
<b>Sociale support</b>	2 – 10	6,10	2,33	2.800
'Mijn sociale omgeving helpt mij als ik vragen heb over het internet'	1 – 5	2,87	1,31	2.800
'Mijn sociale omgeving moedigt internetgebruik aan'	1 – 5	3,22	1,35	2.800
<b>Controlevariabelen</b>				
Geslacht	0 – 1	0,56	0,50	2.800
Leeftijd	50 – 96	68,36	7,22	2.800
Opleidingsniveau	1 – 4	2,61	0,76	2.800
Wijze van dataverzameling	0 – 1	0,94	0,24	2.800

De Pearson's correlaties tussen de onafhankelijke variabelen zijn opgenomen in tabel 6.

**Tabel 6: Pearson's correlaties tussen de onafhankelijke variabelen (N = 2.800)**

	1	2	3	4	5	6	7
<b>1. Geslacht</b>	1	-.115**	-.080**	.011	.010	-.105**	.133**
<b>2. Leeftijd</b>		1	.091**	-.196**	-.035	.090**	.044*
<b>3. Opleidingsniveau</b>			1	-.028	-.020	-.008	-.008
<b>4. Dataverzameling</b>				1	.040*	.021	-.148
<b>5. Motivatie</b>					1	.548**	.267**
<b>6. Beschikbare tijd</b>						1	.163**
<b>7. Sociale support</b>							1

\* = significant bij een p van .05, \*\* = significant bij een p van .01

### 3.4. Analyse

Om de hypothesen te toetsen is gebruik gemaakt van een multivariate covariantie-analyse (Mancova) in SPSS 22, uitgevoerd in vier modellen. Hierbij zijn 'Operationele vaardigheden', 'Formele vaardigheden', 'Informatie vaardigheden' en 'Strategische vaardigheden' opgenomen als afhankelijke variabelen en 'Motivatie tot het ontwikkelen van online vaardigheden', 'Beschikbare tijd voor het ontwikkelen van online vaardigheden', 'Sociale Support' als covariaten. De directe effecten van 'Motivatie tot het ontwikkelen van online vaardigheden' en 'Beschikbare tijd voor het ontwikkelen van online vaardigheden' zijn getoetst in model 1, zonder interactievariabelen. De interactievariabele 'Motivatie\*sociale support' is als covariaat opgenomen in model 2, de interactievariabele 'Beschikbare tijd\*sociale support' is als covariaat opgenomen in model 3. In model 4 zijn beide interactievariabelen opgenomen. De controlevariabelen 'Leeftijd', 'Opleidingsniveau' en 'Wijze van dataverzameling' zijn eveneens opgenomen als covariaten. In de analyse zijn geen fixed factors opgenomen. Om hypothese 3 te toetsen zijn de analyses apart uitgevoerd voor mannen en vrouwen.

## 4. Resultaten

In de tabellen 7 en 8 zijn de resultaten van de multivariate toetsen opgenomen voor respectievelijk mannen en vrouwen. Tabellen met de bèta's en standaarddeviaties zijn opgenomen in Appendix II. Hier is voor gekozen omdat deze tabel, met aparte bèta's en standaarddeviaties voor vier afhankelijke variabelen per verklarende variabele, groot is en ten koste gaat van de leesbaarheid. Significante coëfficiënten worden besproken in de tekst.

Uit de multivariate toets voor *mannen* blijkt dat er in alle vier de modellen significante effecten zijn van controlevariabelen *leeftijd* ( $F(4, 1206) = 17.22, p < .001$ ) en *wijze van dataverzameling* ( $F(4, 1206) = 9.23, p < .001$ ). Er zijn tevens effecten voor opleidingsniveau, waarbij *Vmbo/Mbo* niet significant afwijkt van de referentiecategorie *Geen opleiding/basisonderwijs*, in tegenstelling tot *Havo/Hbo* ( $F(4, 1206) = 2.81, p = .025$ ) en *VWO/Wo* ( $F(4, 1206) = 5.00, p = .001$ ).

*Motivatie tot het ontwikkelen van online vaardigheden* heeft eveneens een significant effect in alle vier de modellen ( $F(4, 1206) = 15.54, p < .001$ ). *Beschikbare tijd voor het ontwikkelen van online vaardigheden* heeft een significant effect in model 1 en model 2 ( $F(4, 1207) = 8.99, p = .001$ ), maar dit effect valt weg wanneer de interactievariabele *Tijd\*support* wordt toegevoegd aan modellen 3 en 4. De bèta's van zowel motivatie als beschikbare tijd voor het ontwikkelen van online vaardigheden zijn positief voor alle vier de soorten online vaardigheden (zie Appendix II). Dit betekent dat, wanneer we kijken naar mannen, hypothese 1a en hypothese 1b geheel kunnen worden bevestigd: naarmate motivatie en beschikbare tijd voor het ontwikkelen van online vaardigheden toenemen, stijgt het niveau van online vaardigheden.

*Sociale support* heeft een significant direct effect in model 1 en model 2 ( $F(4, 1207) = 2.50, p = .042$ ), maar dit effect valt weg in modellen 3 en 4. De interactievariabelen *Motivatie\*support* en *Tijd\*support* zijn in geen van de vier modellen significant. Hiermee kunnen hypothese 2a en 2b worden verworpen voor mannen: het effect van motivatie en beschikbare tijd op het niveau van online vaardigheden neemt niet toe wanneer een individu beschikking heeft over meer sociale support.

Uit de multivariate toets voor *vrouwen* blijkt dat er in alle vier de modellen significante effecten zijn van controlevariabelen *leeftijd* ( $F(4, 1566) = 35.19, p < .001$ ) en *wijze van dataverzameling* ( $F(4, 1566) = 13.36, p < .001$ ). Er zijn tevens significante verschillen tussen referentiecategorie *Geen opleiding/basisonderwijs* en *Vmbo/Mbo* ( $F(4, 1566) = 4.76, p = .001$ ), *Havo/Hbo* ( $F(4, 1566) =$

10.60,  $p < .001$ ) en **VWO/Wo** ( $F(4, 1566) = 15.41, p < .001$ ). Dit in tegenstelling tot de toets voor mannen, waar **Vmbo/Mbo** niet significant afweek van de referentiecategorie.

**Motivatie tot het ontwikkelen van online vaardigheden** heeft voor vrouwen een significant effect in alle vier de modellen ( $F(4, 1566) = 24.48, p < .001$ ), evenals **Beschikbare tijd voor het ontwikkelen van online vaardigheden** ( $F(4, 1566) = 2.56, p = .037$ ). Dit in tegenstelling tot voor mannen, waar beschikbare tijd voor het ontwikkelen van online vaardigheden slechts in één model significant bleek. De bèta's voor motivatie en beschikbare tijd voor het ontwikkelen van online vaardigheden zijn positief voor alle vier de soorten online vaardigheden (zie Appendix II). Dit betekent dat hypothese 1a en hypothese 1b kunnen worden bevestigd voor vrouwen.

**Sociale support** heeft in alle vier de modellen een significant direct effect ( $F(4, 1566) = 8.94, p < .001$ ). Er zijn voor vrouwen tevens significante effecten voor de interactievariabelen **Motivatie\*support** ( $F(4, 1567) = 5.35, p < .001$ ) en **Tijd\*support** ( $F(4, 1567) = 3.85, p = .004$ ) wanneer deze los worden opgenomen, respectievelijk in model 2 en model 3. Wanneer beide interactievariabelen worden opgenomen in model 4, blijft alleen **Motivatie\*support** significant ( $F(4, 1566) = 2.47, p = .043$ ). Dit in tegenstelling tot voor mannen, waar beide interactievariabelen in geen van de vier modellen significant bleken.

Opvallend is dat de bèta's van de interactievariabelen voor vrouwen negatief blijken te zijn (met uitzondering van formele vaardigheden, zie Appendix II). Dit betekent dat naarmate vrouwen over meer sociale support beschikken, het effect van motivatie en beschikbare tijd voor het ontwikkelen van online vaardigheden op het niveau van online vaardigheden (meer specifiek: operationele-, informatie- en strategische vaardigheden) weliswaar positief blijft, maar minder sterk is. Hiermee kunnen hypothese 2a en 2b worden verworpen voor vrouwen. Waar werd verwacht dat een hoge mate van motivatie en beschikbare tijd voor het ontwikkelen van online vaardigheden zou worden versterkt door een hoge mate van sociale support, blijkt de data het tegendeel te bevestigen.

**Tabel 7. Resultaten multivariate toets voor mannen, in vier modellen (N = 1.220)**

<u>Variabelen</u>	<u>Model</u>	<u>Wilk's <math>\lambda</math></u>	<u>F</u>	<u>df</u>	<u>Error df</u>
<b>Leeftijd</b>	M1	.946**	17.09	4	1208
	M2	.946**	17.06	4	1207
	M3	.946**	17.21	4	1207
	M4	.946**	17.22	4	1206
<b>Geen opleiding/basisonderwijs</b>	REF.				
<b>Vmbo/Mbo</b>	M1	.998	.49	4	1208
	M2	.998	.49	4	1207
	M3	.998	.49	4	1207
	M4	.998	.49	4	1206
<b>Havo/Hbo</b>	M1	.991*	2.87	4	1208
	M2	.991*	2.82	4	1207
	M3	.991*	2.87	4	1207
	M4	.991*	2.81	4	1206
<b>VWO/Wo</b>	M1	.984**	5.00	4	1208
	M2	.984**	4.96	4	1207
	M3	.984**	5.01	4	1207
	M4	.984**	5.00	4	1206
<b>Wijze van dataverzameling</b>	M1	.971**	8.89	4	1208
	M2	.970**	9.28	4	1207
	M3	.971**	8.90	4	1207
	M4	.970**	9.23	4	1206
<b>Motivatie</b>	M1	.813**	69.36	4	1208
	M2	.947**	17.06	4	1207
	M3	.813**	69.32	4	1207
	M4	.951**	15.54	4	1206
<b>Beschikbare tijd</b>	M1	.971**	8.96	4	1208
	M2	.971**	8.99	4	1207
	M3	.995	1.46	4	1207
	M4	.996	1.09	4	1206
<b>Sociale support</b>	M1	.939**	19.78	4	1208
	M2	.992*	2.50	4	1207
	M3	.995	1.55	4	1207
	M4	.995	1.54	4	1206
<b>Interactie motivatie*support</b>	M1	-	-	-	-
	M2	.997	.94	4	1207
	M3	-	-	-	-
	M4	.996	1.07	4	1206
<b>Interactie tijd*support</b>	M1	-	-	-	-
	M2	-	-	-	-
	M3	.999	.34	4	1207
	M4	.998	.47	4	1206

\* = significant bij een p van < .05

\*\* = significant bij een p van < .01

**Tabel 8. Resultaten multivariate toets voor vrouwen, in vier modellen (N = 1.580)**

<b>Variabelen</b>	<b>Model</b>	<b>Wilk's <math>\lambda</math></b>	<b>F</b>	<b>df</b>	<b>Error df</b>
<b>Leeftijd</b>	<i>M1</i>	.917**	35.34	4	1568
	<i>M2</i>	.917**	35.24	4	1567
	<i>M3</i>	.918**	35.21	4	1567
	<i>M4</i>	.981**	35.19	4	1566
<b>Geen opleiding/basisonderwijs</b>	REF.				
<b>Vmbo/Mbo</b>	<i>M1</i>	.988**	4.81	4	1568
	<i>M2</i>	.988**	4.68	4	1567
	<i>M3</i>	.988**	4.73	4	1567
	<i>M4</i>	.988**	4.76	4	1566
<b>Havo/Hbo</b>	<i>M1</i>	.973**	10.84	4	1568
	<i>M2</i>	.974**	10.59	4	1567
	<i>M3</i>	.974**	10.57	4	1567
	<i>M4</i>	.974**	10.60	4	1566
<b>VWO/Wo</b>	<i>M1</i>	.962**	15.67	4	1568
	<i>M2</i>	.962**	15.44	4	1567
	<i>M3</i>	.962**	15.30	4	1567
	<i>M4</i>	.962**	15.41	4	1566
<b>Wijze van dataverzameling</b>	<i>M1</i>	.966**	13.78	4	1568
	<i>M2</i>	.967**	13.29	4	1567
	<i>M3</i>	.967**	13.53	4	1567
	<i>M4</i>	.967**	13.36	4	1566
<b>Motivatie</b>	<i>M1</i>	.806**	94.53	4	1568
	<i>M2</i>	.908**	39.87	4	1567
	<i>M3</i>	.806**	94.55	4	1567
	<i>M4</i>	.941**	24.48	4	1566
<b>Beschikbare tijd</b>	<i>M1</i>	.982**	7.18	4	1568
	<i>M2</i>	.982**	7.15	4	1567
	<i>M3</i>	.983**	6.67	4	1567
	<i>M4</i>	.993*	2.56	4	1566
<b>Sociale support</b>	<i>M1</i>	.974**	10.59	4	1568
	<i>M2</i>	.977**	9.21	4	1567
	<i>M3</i>	.982**	7.24	4	1567
	<i>M4</i>	.978**	8.94	4	1566
<b>Interactie motivatie*support</b>	<i>M1</i>	-	-	-	-
	<i>M2</i>	.987**	5.35	4	1567
	<i>M3</i>	-	-	-	-
	<i>M4</i>	.994*	2.47	4	1566
<b>Interactie tijd*support</b>	<i>M1</i>	-	-	-	-
	<i>M2</i>	-	-	-	-
	<i>M3</i>	.990**	3.85	4	1567
	<i>M4</i>	.998	.98	4	1566

\* = significant bij een  $p$  van  $< .05$

\*\* = significant bij een  $p$  van  $< .01$

## 5. Conclusie en discussie

### 5.1 Conclusie

In deze thesis is getracht een antwoord te geven op de vraag: *'In hoeverre heeft sociale support een effect op het niveau van online vaardigheden van ouderen?'*. Hierbij is op basis van theorie allereerst verondersteld dat er positieve directe effecten zijn van motivatie en beschikbare tijd voor het ontwikkelen van online vaardigheden op het niveau van vier verschillende soorten online vaardigheden: een meer gemotiveerd individu met meer beschikbare tijd voor het ontwikkelen van online vaardigheden, zal over een hoger niveau van online vaardigheden beschikken. Daarnaast is verondersteld dat sociale support een positief modererende rol speelt in deze verbanden: naarmate een individu over meer sociale support beschikt, zullen de positieve effecten van motivatie en beschikbare tijd voor het ontwikkelen van online vaardigheden sterker zijn. Tenslotte werd verondersteld dat het effect van sociale support voor vrouwen sterker is dan voor mannen. Deze hypothesen zijn getoetst aan de hand van een 2.800 respondenten tellende steekproef, verzameld aan de hand van zowel een papieren enquête als een online enquête.

Het eerste paar hypothesen, betreffende de positieve direct effecten van motivatie en beschikbare tijd voor het ontwikkelen van online vaardigheden, is voor zowel mannen als vrouwen bevestigd. Er zijn sterke, significante positieve effecten gevonden voor beide variabelen. De motivatie tot het ontwikkelen van online vaardigheden is hierbij met name interessant, omdat zowel de intrinsieke motivatie (de mate waarin een individu het internet als leuk beschouwt) als de extrinsieke motivatie (de mate waarin een individu het internet als nuttig beschouwt) kunnen worden beïnvloed, wat zeer concrete mogelijkheden voor beleid met zich meebrengt.

Het tweede paar hypothesen, betreffende het positief modererende effect van sociale support, is verworpen voor zowel mannen als vrouwen, echter op verschillende gronden. Voor mannen is in model 1 weliswaar een klein direct effect van sociale support gevonden, maar de interacties zijn niet significant gebleken. Voor vrouwen is in alle modellen een significant direct effect van sociale support gevonden, evenals significante modererende effecten van sociale support voor zowel motivatie als beschikbare tijd voor het ontwikkelen van online vaardigheden. Echter, de bèta's wijzen op een negatief modererende invloed. Dit in tegenstelling tot de hypothesen, die een positief modererende invloed veronderstelden.

De derde hypothese, betreffende het verschil in het modererende effect van sociale support tussen mannen en vrouwen, is verworpen. Hoewel de directe effecten van sociale support inderdaad



sterker zijn voor vrouwen dan voor mannen, zijn er geen positief modererende effecten gevonden. Op basis van literatuur komt het verschil tussen mannen en vrouwen in de directe effecten van sociale support – hoewel niet opgenomen in de hypothesen – niet als een verrassing. Zoals in de theorie sectie gesteld, beschikken vrouwen over een lager niveau van ‘computer self-efficacy’ en een hoger niveau van ‘computer anxiety’ (Durndell en Haag, 2002), wat impliceert dat vrouwen bij het aanleren van online vaardigheden sneller zullen vragen op support. Bevindingen van Reevy en Maslach (2001) ondersteunen dit idee, zij dat vrouwen meer support ontvangen. Mannen zijn eerder geneigd advies te geven (Rosenfield en Mouzon, 2013). De resultaten kunnen worden gezien als een bevestiging van deze eerdere conclusies: de directe effecten van sociale support zijn voor mannen minder significant dan bij vrouwen (in model 3 en 4 zelfs helemaal niet significant) en hebben dus minder effect op het niveau van online vaardigheden.

Een mogelijke verklaring voor het negatief modererende effect van sociale support bij vrouwen kan zijn dat sociale support (aanmoediging en de mogelijkheid tot vragen stellen) oudere vrouwen onzeker maakt en daarmee de positieve effecten van motivatie en beschikbare tijd voor het ontwikkelen van online vaardigheden ietwat fnuikt. Wellicht zijn oudere vrouwen, meer dan oudere mannen, bang niet aan de verwachtingen van de sociale omgeving te kunnen voldoen of voelen zij zich geïntimideerd door de sociale omgeving bij het ontwikkelen van online vaardigheden, waardoor een hogere mate van sociale support een verzwakking van de directe effecten van motivatie en beschikbare tijd voor het ontwikkelen van online vaardigheden tot gevolg heeft.

Een mogelijke verklaring voor het afwezige modererende effect van sociale support bij mannen kan eveneens worden gevonden bij de eerder genoemde hogere ‘computer self-efficacy’ van mannen ten opzichte van vrouwen. Wellicht staan mannen als gevolg van deze verhoogde zelfredzaamheid minder open voor invloed vanuit de sociale omgeving.

## **5.2 Discussie**

Deze thesis heeft een aantal sterke punten. Allereerst is er, op basis van een grote en representatieve steekproef een relevante bijdrage geleverd aan de bestaande literatuur over de wijze waarop oudere Nederlanders online vaardigheden aanleren. In de bestaande literatuur over het verband tussen online vaardigheden en sociale support zijn online vaardigheden tot nu toe voornamelijk beschouwd als verklarende variabele (Friemel, 2014; Sum, Mathews & Pourghasem, 2008; Xie, 2008) en niet als afhankelijke variabele, zoals in deze thesis. Het gebruik van sociale support als moderator is tevens relatief weinig verkend in de bestaande literatuur. Hoewel Courtois en Verdegem (2014) sociale support eerder als moderator onder hebben gebracht in een

onderzoeksmodel ter verklaring van het niveau van online vaardigheden, bleef hun steekproef beperkt tot een “relatief jonge en etnisch diverse populatie”, getrokken in België. Naar weten van de auteur is in deze thesis voor het eerst getracht de rol van sociale support in het ontwikkelen van online vaardigheden in kaart te brengen voor Nederlandse ouderen. Deze thesis is tevens een blijk van de kracht van het door Van Deursen, Van Dijk en Peters (2012) ontwikkelde instrument om online vaardigheden te meten.

Deze thesis kent echter ook een aantal zwakke punten, die mogelijkheden bieden voor toekomstig onderzoek. Allereerst is voor het meten van het niveau van online vaardigheden gebruik gemaakt van zelfrapportage. Van Deursen en Van Dijk (2010), de auteurs van de gebruikte schaal voor online vaardigheden, benadrukken echter het belang van het daadwerkelijk testen van de online vaardigheden om zo vertekeningen in het niveau te voorkomen. Toekomstig onderzoek moet zich daarom focussen op het testen van online vaardigheden in een laboratoriumsetting.

Daarnaast zijn in deze thesis geen verwachtingen opgesteld betreffende het directe effect van sociale support op het niveau van online vaardigheden, alleen betreffende een modererend effect van sociale support. Hoewel in de theoriesectie een sterk argument is geopperd voor het meenemen van sociale support als moderator, zijn de verwachte effecten niet gevonden. Een mogelijke verklaring hiervoor is de wijze waarop motivatie en sociale support zijn gemeten en de mate waarin motivatie kan worden beschouwd als exogene variabele in het conceptueel model zoals weergegeven in sectie 2.5, ‘Theorie: conceptueel model’. Wellicht meet de stelling ‘Mijn sociale omgeving moedigt internetgebruik aan’ eerder hoe motivatie wordt beïnvloed door de sociale omgeving van de respondent. Toekomstig onderzoek doet er daarom goed aan motivatie en sociale support zorgvuldig te conceptualiseren.

Hoewel er geen hypotheses zijn opgesteld betreffende het directe effect van sociale support, lijkt dit effect wel te bestaan, met name voor vrouwen. In combinatie met het gevonden negatieve moderatie-effect van sociale support op het niveau van online vaardigheden voor vrouwen, is dit een interessante mogelijkheid voor vervolgonderzoek.

## 6. Beleidsaanbevelingen

De beleidsvraag zoals geformuleerd in de inleiding van deze thesis luidde: *‘Hoe kunnen ouderen worden geholpen bij het ontwikkelen van online vaardigheden?’* Met als subvraag: *‘Hoe kan sociale support worden aangewend om ouderen te helpen bij het ontwikkelen van online vaardigheden?’* Alvorens zal worden overgegaan op het beantwoorden van deze vragen, is het nuttig een korte achtergrond van huidig beleid te schetsen.

Ouderen in Nederland zien hun belangen behartigd door enkele grote seniorenorganisaties, zoals de ANBO, de Unie KBO, de PCOB en Omroep MAX. Al deze organisaties hebben vergelijkbare standpunten betreffende de digitalisering van de Nederlandse samenleving, wellicht nog het best samengevat in de verklaring van Unie KBO betreffende de digitalisering van de belastingdienst zoals besproken in de inleiding: “De KBO is niet tegen digitalisering van diensten, wel tegen uitsluiting” (“Zorgen over snelle digitalisering belastingen”, 2016). “Senioren moeten kunnen blijven deelnemen aan de technologische samenleving en daarin ook gestimuleerd moeten worden” (“Digitalisering en technologisering van de samenleving”, z.j.). De verantwoordelijkheid voor deze stimulering ligt volgens de Unie KBO bij de overheid, die “educatieve programma’s voor senioren om toegang tot internet en andere technologische voorzieningen ... te vergroten, moet faciliteren” (“Digitalisering en technologisering van de samenleving”, z.j.).

Op basis van de theorie zoals gepresenteerd in deze thesis kan de vraag aan de overheid om educatieve programma’s worden onderschreven. Immers, zoals gepresenteerd in sectie 2.2, ‘Theorie: motivatie en beschikbare tijd’, heeft de hoeveelheid tijd die online wordt gependeed een positief effect op het niveau van online vaardigheden (Hargittai, 2002; Schumacher & Morahan-Martin, 2001). Echter, alleen het faciliteren van een educatief programma zal geen of weinig effect hebben wanneer de doelgroep niet gemotiveerd is. Uit de resultaten van deze thesis blijkt immers dat voor zowel mannen als vrouwen een sterk direct effect van motivatie op het niveau van online vaardigheden bestaat. Daarom zullen Nederlandse seniorenorganisaties, alvorens over te gaan op het vragen om educatieve programma’s van de overheid, eerst hun doelgroep moeten zien te motiveren.

**Beleidsaanbeveling 1: de Nederlandse overheid doet er goed aan tegemoet te komen aan de oproep van ouderenorganisaties tot het faciliteren van educatieve programma’s voor ouderen. Echter, ouderenorganisaties hebben hierin tevens een eigen verantwoordelijkheid: het motiveren van hun doelgroep. Indien ouderen niet gemotiveerd zijn om online vaardigheden te ontwikkelen, zullen educatieve programma’s zeer waarschijnlijk niet de beoogde resultaten bereiken.**

Onderzoek van Vandenbosch en collega's (2004) toont aan dat "de weerstand van ouderen ten opzichte van techniek afhangt van in hoeverre de voortschrijdende techniek weet aan te sluiten op de specifieke behoefte van ouderen" (Vandenbosch et al., 2004). De Haan, Klumper en Steyaert (2004) concluderen dat ouderen gemotiveerd raken om het internet te gebruiken wanneer zij het internet kunnen koppelen aan hun eigen bestaan (De Haan, Klumper & Steyaert, 2004), waarbij veiligheid, zorg en contact met de familie "de beste aanknopingspunten vormen voor toekomstige acceptatie van ICT onder ouderen" (Van der Leeuw, 2004). Ouderenorganisaties zouden er dus verstandig aan doen om hun eigen doelgroep zowel extrinsiek als intrinsiek te motiveren door middel van inspelen op deze kennis. Hierbij valt te denken aan het bieden van online content gericht op veiligheid en zorg (extrinsieke motivatie) en het ontwikkelen van toepassingen waarmee contact met familie kan worden gemaakt (intrinsieke motivatie).

**Beleidsaanbeveling 2: ouderenorganisaties moeten in het motiveren van hun doelgroep rekening houden met de aansluiting van de educatieve programma's op het leven en de behoeftes van de doelgroep. Veiligheid, zorg en contact met de familie zijn hierin de beste aanknopingspunten (Van der Leeuw, 2004).**

Hoewel het veronderstelde positief modererende effect van sociale support niet wordt ondersteund door de resultaten, blijft het theoretisch kader sterk. Daarnaast zijn er positieve directe effecten van sociale support op het niveau van online vaardigheden gevonden. Daarom worden, op basis van de theorie zoals gepresenteerd in sectie 2.3, 'Theorie: sociale support', tevens enkele aanbevelingen gedaan als antwoord op de subvraag, betreffende het incorporeren van sociale support in het aanleren van online vaardigheden door ouderen.

Bij het aanleren van online vaardigheden is zowel de aanwezigheid van een nabije expert wanneer men moeilijkheden ervaart (Bakardjieva, 2005; Stewart, 2007) als aanmoediging vanuit de sociale omgeving (Hsieh, Rai & Keil, 2011) van belang. Indien de overheid overgaat tot het faciliteren van educatieve programma's, moet hierin daarom plaats zijn voor een sociaal aspect.

Voor de nabije expert kan hierbij worden gedacht aan één of meerdere leraren en/of begeleiders, die bereikbaar zijn voor het beantwoorden van vragen. De hoeveelheid aanmoediging vanuit het sociale netwerk is echter sterk afhankelijk van persoonlijke factoren. Daarom zullen ouderenorganisaties en de overheid bij het ontwikkelen van educatieve programma's een aspect van sociale support moeten integreren in de te ontwikkelen educatieve programma's, zodat deelnemende ouderen sociale support aan elkaar kunnen ontleen en niet alleen afhankelijk zijn van hun persoonlijke netwerk. Hierbij valt bijvoorbeeld te denken aan samenwerken in groepen.

**Beleidsaanbeveling 3: de overheid moet in het faciliteren van educatieve programma's rekening houden met de positieve effecten van sociale support. Daarom moeten de educatieve programma's een geïntegreerd sociaal aspect hebben, waarbij deelnemende ouderen niet alleen afhankelijk zijn van aanmoediging en hulp uit hun sociale omgeving, maar ook steun aan elkaar kunnen onttrekken.**

## 7. Literatuurlijst

- Antonucci, T. C. & Akiyama, H. (1987). An examination of sex differences in social support among older men and women. *Sex roles*, 17(11-12), 737-749.
- Bakardjieva, M. (2005). *Internet society: The Internet in everyday life*. London: Sage.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Becker, G. S. (1965). A Theory of the Allocation of Time. *The economic journal*, 75(3), 493-517.
- Bunz, U. (2004). The computer-email-web (CEW) fluency scale-development and validation. *International journal of human-computer interaction*, 17(4), 479-506.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2016, 27 mei). *ICT-gebruik van personen naar persoonskenmerken, 2005-2013*. [Dataset]. Geraadpleegd van <http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?DM=SLNL&PA=71098NED&D1=33-34,78-91&D2=0&D3=a&HDR=G1,T&STB=G2&VW=T>
- Courtois, C. & Verdegem, P. (2014). With a little help from my friends: An analysis of the role of social support in digital inequalities. *New Media & Society*, 16(1), 1-20.
- De Haan, J., Klumper, O. & Steyaert, J. (2004). *Surfende senioren, kansen en bedreigingen van ICT voor ouderen*.
- Deursen, A. J.A.M. van, Courtois, C. & Dijk, J. A.G.M. van. (2014). Internet skills, sources of support, and benefiting from Internet use. *International journal of human-computer interaction*, 30(4), 278-290.
- Deursen, A. J.A.M. van & Dijk, J. A. G.M. van. (2010). Measuring internet skills. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 26(10), 891-916.
- Deursen, A. J. A. M. van, Dijk, J. A. G. M. van & Peters, O. (2012). Proposing a survey instrument for measuring operational, formal, information, and strategic internet skills. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 28(12), 827-837.

- Deursen, A. J.A.M. van & Helsper, E. J. (2015). A nuanced understanding of Internet use and non-use among the elderly. *European journal of communication*, 30(2), 171-187.
- Diaz, J.A., Griffith, R.A., Ng, J.J., Reinert, S.E., Friedmann, P.D. & Moulton, A.W. (2002) Patients' use of the internet for medical information. *Journal of general internal medicine*, 17, 180-185.
- Digitalisering en technologisering van de samenleving. (z.j.). Geraadpleegd van <http://www.uniekbo.nl/kbodigitaal/standpunt/standpunten/digitalisering-en-technologisering.html>
- Dijk, J. A. G. M. van. (2012). The evolution of the digital divide: The digital divide turns to inequality of skills and usage. *J. Bus, M. Crompton, M. Hildebrandt, & G. Metakides (Eds.), Digital enlightenment yearbook, 2012*, 57-75.
- DiMaggio, P. & Hargittai, E. (2001). From the 'digital divide' to 'digital inequality': Studying Internet use as penetration increases. *Princeton: Center for Arts and Cultural Policy Studies, Woodrow Wilson School, Princeton University*, 4(1), 4-2.
- Duin, C. van & Stoeldraijer, L. (2014). Bevolkingsprognose 2014–2060: groei door migratie. *Centraal Bureau voor de Statistiek*.
- Durndell, A. & Haag, Z. (2002). Computer self-efficacy, computer anxiety, attitudes towards the Internet and reported experience with the Internet, by gender, in an East European sample. *Computers in human behavior*, 18(5), 521-535.
- Friemel, T. N. (2016). The digital divide has grown old: Determinants of a digital divide among seniors. *New media & society*, 18(2), 313-331.
- Hampton, K. N., Sessions, L. F., & Her, E. J. (2011). Core networks, social isolation, and new media: How Internet and mobile phone use is related to network size and diversity. *Information, Communication & Society*, 14(1), 130-155.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American journal of sociology*, 78(2), 1360-1380.
- Hargittai, E. (2001). Second-level digital divide: mapping differences in people's online skills. *First Monday*, 7(4). Geraadpleegd van: <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/942/864>

- Hargittai, E. (2002). Beyond logs and surveys: In-depth measures of people's web use skills. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(14), 1239-1244.
- Hargittai, E. (2005). Survey measures of web-oriented digital literacy. *Social science computer review*, 23(3), 371-379.
- Helden, W.J. van, Hanse, D.J., Berg, W.C.P. van den, en Wiegel, B.C. (2016). *Het verdwijnen van de blauwe envelop: een onderzoek naar de digitalisering van het berichtenverkeer van de Belastingdienst*. Geraadpleegd van:  
<http://www.nationaleombudsman.nl/system/files/onderzoek/Rapport%202016030%20Verdwijnen%20blauwe%20envelop.pdf>
- Helsper, E. J., & Eynon, R. (2013). Distinct skill pathways to digital engagement. *European Journal of Communication*, 28(6), 1-25.
- Hsieh, J. P. A., Rai, A., & Keil, M. (2011). Addressing digital inequality for the socioeconomically disadvantaged through government initiatives: Forms of capital that affect ICT utilization. *Information Systems Research*, 22(2), 233-253.
- Katz, J., & Aspden, P. (1997). Motivations for and barriers to Internet usage: Results of a national public opinion survey. *Internet Research*, 7(3), 170-188.
- Kessler, R. C., McLeod, J. D., & Wethington, E. (1985) The costs of caring: A perspective on the relationship between sex and psychological distress. In I. G. Sarason & B. R. Sarason (Eds.), *Social Support: Theory, research and applications*. Dordrecht, The Netherlands: Martinus Nijhoff.
- Leeuw, J. van der. (2004). ICT en langer zelfstandig wonen. In J. De Haan, O. Klumper, & J. Steyaert (Red.), *Surfende senioren: kansen en bedreigingen van ICT voor ouderen* (pp. 131-148). Geraadpleegd van:  
[http://www.scp.nl/Publicaties/Alle\\_publicaties/Publicaties\\_2004/Surfende\\_Senioren](http://www.scp.nl/Publicaties/Alle_publicaties/Publicaties_2004/Surfende_Senioren)
- Reevy, G.M. & Maslach, C. (2001). Use of social support: Gender and personality differences. *Sex Roles*, 44, 437-459.



- Rockwell, S. & Singleton, L. (2002). The effects of computer anxiety and communication apprehension on the adoption and utilization of the Internet. *Electronic Journal of Communication*, 12(1). Geraadpleegd van: <http://www.cios.org/EJCPUBLIC/012/1/01212.html>
- Rosenfield, S., & Mouzon, D. (2013). Gender and mental health. In A.V. Horwitz & T.L. Scheid (Red.) *Handbook of the sociology of mental health* (pp. 277-296). Springer Netherlands.
- Schumacher, P., & Morahan-Martin, J. (2001). Gender, Internet and computer attitudes and experiences. *Computers in human behavior*, 17(1), 95-110.
- Sedee, M. (2016, 5 april). Ombudsman hekelt verdwijnen blauwe envelop. *NRC Handelsblad*. Geraadpleegd van: <http://www.nrc.nl/nieuws/2016/04/05/ombudsman-hekelt-verdwijnen-blauwe-envelop>
- Shapira, N. A., Barak, A., & Gal, I. (2007). Promoting older adults' well-being through Internet training and use. *Ageing & Mental health*, 11, 477-484.
- Stewart, J. (2007). Local experts in the domestication of information and communication technologies. *Information, Community and Society*, 10(4), 547-569.
- Sum, S., Mathews, M. R., Pourghasem, M., & Hughes, I. (2008). Internet technology and social capital: How the internet affects seniors' social capital and wellbeing. *Journal of Computer Mediated Communication*, 14(1), 202-220.
- Tannen, D. (1994). *Gender and discourse*. Oxford University Press.
- Teo, T. S., Lim, V. K., & Lai, R. Y. (1999). Intrinsic and extrinsic motivation in Internet usage. *Omega*, 27(1), 25-37.
- Valkenburg, P.M. & Peter, J. (2007). Who visits online dating sites? Exploring some characteristics of online daters. *CyberPsychology & Behavior*, 10, 849-852.
- Vandenbosch, H., Van den Bulck, J., Beullens, K., Indesteege, G., & Eggermont, S. (2004). Ouderen en ICT: vier scenario's voor de toekomst. In J. De Haan, O. Klumper, & J. Steyaert (Red.), *Surfende senioren: kansen en bedreigingen van ICT voor ouderen* (pp. 131-148). Geraadpleegd van: [http://www.scp.nl/Publicaties/Alle\\_publicaties/Publicaties\\_2004/Surfende\\_Senioren](http://www.scp.nl/Publicaties/Alle_publicaties/Publicaties_2004/Surfende_Senioren)

Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS quarterly*, (27) 425-478.

Zorgen over snelle digitalisering belastingen. (2016, 10 mei). Geraadpleegd van <http://www.uniekbo.nl/kbodigitaal/>

## 8. Appendix I: enquête

(Introductietekst en opmaak zijn op verzoek van de stageorganisatie weggelaten.)

1. Wat is uw geslacht?  Man  Vrouw
2. Wat is uw geboortjaar? [       ] (bijvoorbeeld '1950')
3. Wat is uw hoogst genoten opleiding?  Geen opleiding / basisonderwijs  
 Vmbo/Mbo  
 Havo/Hbo  
 VWO/Wo
4. Heeft u (enige) ervaring met het internet?  Ja  Nee (ga verder met vraag 9)
5. Heeft u thuis beschikking over een internetverbinding?  Ja  Nee (ga verder met vraag 7)
6. In welk jaar kreeg u thuis beschikking over een internetverbinding?  
[       ] (bijvoorbeeld '2008')
7. Hoeveel uur per dag maakt u gemiddeld gebruik van het internet?  
[       ] (bijvoorbeeld '5')

8. De volgende stellingen hebben betrekking op uw internetvaardigheden. Geef aan in hoeverre u het eens bent met deze stellingen. De categorieën zijn als volgt: 1 = 'Helemaal mee oneens', 2 = 'Enigszins mee oneens', 3 = 'Neutraal', 4 = 'Enigszins mee eens' en 5 = 'Helemaal mee eens'. Een kruisje zetten in de juiste kolom volstaat.

- Ik ben in staat om een bestand (foto's, pdf's) op te slaan op mijn computer
- Ik kan bestanden van mijn computer naar een andere computer verplaatsen via het internet
- Ik kan computerprogramma's downloaden van het internet
- Ik vind een website niet snel verwarrend
- Ik raak niet snel 'verdwaald' op het internet
- Ik ervaar niet snel moeilijkheden met de vormgeving van een website
- Ik vind (op het internet) altijd de informatie die ik zoek
- Ik gebruik meer dan één zoekterm wanneer ik gebruik maak van een zoekmachine (Google, Yahoo etc.)
- Ik bekijk niet alleen de eerste pagina met zoekresultaten van een zoekmachine
- Ik maak beslissingen op basis van informatie die ik op het internet aantref
- Ik gebruik informatie van meerdere websites bij het maken van beslissingen
- Ik ondervind voordelen van het internet

**9. De volgende stellingen hebben betrekking op ondersteuning en motivatie. Geef aan in hoeverre u het eens bent met deze stellingen.** De categorieën zijn als volgt: 1 = 'Helemaal mee oneens', 2 = 'Enigszins mee oneens', 3 = 'Neutraal', 4 = 'Enigszins mee eens' en 5 = 'Helemaal mee eens'. Een kruisje zetten in de juiste kolom volstaat.

Mijn sociale omgeving helpt mij als ik vragen heb over het internet

Mijn sociale omgeving moedigt internetgebruik aan

Internetten lijkt mij/is een leuke vrijetijdsbesteding

Internetten lijkt mij/is een nuttige vrijetijdsbesteding

Ik heb voldoende vrije tijd om te kunnen internetten

## 9. Appendix II: bèta's en standaarddeviaties multivariate analyse

Bèta's en standaarddeviaties voor mannen (N = 1.220)

<u>Operationele vaardigheden</u>	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	$\beta$	$\sigma$	$\beta$	$\sigma$	$\beta$	$\sigma$	$\beta$	$\sigma$
Leeftijd	-.052	.013	-.051	.013	-.051	.013	-.052	.013
Geen opleiding/basisonderwijs	REF.		REF.		REF.		REF.	
Vmbo/Mbo	.487	.457	.489	.456	.488	.457	.489	.457
Havo/Hbo	1.323	.459	1.306	.459	1.322	.459	1.305	.459
VWO/Wo	1.907	.458	1.896	.485	1.903	.386	1.902	.486
Wijze van dataverzameling	.804	.379	.855	.380	.805	.379	.862	.380
Motivatie	.520	.048	.660	.105	.520	.048	.684	.117
Beschikbare tijd	.398	.099	.407	.099	.461	.234	.293	.258
Sociale support	.016	.040	.226	.146	.066	.172	.172	.185
Interactie motivatie*support	-	-	-.026	.018	-	-	-.031	.020
Interactie tijd*support	-	-	-	-	-.011	.038	.021	.043
<u>Formele vaardigheden</u>	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	$\beta$	$\sigma$	$\beta$	$\sigma$	$\beta$	$\sigma$	$\beta$	$\sigma$
Leeftijd	-.093	.013	-.093	.013	-.094	.013	-.094	.013
Geen opleiding/basisonderwijs	REF.		REF.		REF.		REF.	
Vmbo/Mbo	.007	.455	.008	.455	.006	.455	.007	.455
Havo/Hbo	1.039	.457	1.035	.457	1.041	.457	1.033	.457
VWO/Wo	1.263	.484	1.261	.484	1.273	.484	1.272	.484
Wijze van dataverzameling	-.452	.377	-.442	.379	-.455	.377	-.428	.379
Motivatie	.492	.048	.520	.105	.492	.048	.570	.116
Beschikbare tijd	.241	.099	.243	.099	.088	.233	.008	.257
Sociale support	-.236	.040	-.193	.146	-.357	.171	-.306	.185
Interactie motivatie*support	-	-	-.005	.018	-	-	-.015	.020
Interactie tijd*support	-	-	-	-	.027	.038	.043	.043

<u>Informatie vaardigheden</u>	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	$\beta$	$\sigma$	$\beta$	$\sigma$	$\beta$	$\sigma$	$\beta$	$\sigma$
Leeftijd	-.061	.011	-.061	.011	-.061	.011	-.061	.011
Geen opleiding/basisonderwijs	REF.		REF.		REF.		REF.	
Vmbo/Mbo	.006	.391	.005	.391	.005	.391	.005	.391
Havo/Hbo	.567	.393	.571	.393	.568	.393	.571	.393
VWO/Wo	.985	.415	.987	.415	.987	.416	.987	.416
Wijze van dataverzameling	-1.262	.324	-1.274	.325	-1.262	.324	-1.274	.326
Motivatie	.470	.041	.437	.090	.470	.041	.437	.100
Beschikbare tijd	.430	.085	.428	.085	.395	.200	.429	.221
Sociale support	.013	.034	-.037	.125	-.014	.247	-.036	.159
Interactie motivatie*support	-	-	.006	.015	-	-	.006	.017
Interactie tijd*support	-	-	-	-	.006	.033	.000	.037
<u>Strategische vaardigheden</u>	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	$\beta$	$\sigma$	$\beta$	$\sigma$	$\beta$	$\sigma$	$\beta$	$\sigma$
Leeftijd	-.047	.010	-.047	.010	-.047	.010	-.047	.010
Geen opleiding/basisonderwijs	REF.		REF.		REF.		REF.	
Vmbo/Mbo	.291	.342	.291	.342	.290	.342	.290	.342
Havo/Hbo	.806	.343	.803	.343	.808	.343	.802	.343
VWO/Wo	1.209	.363	1.207	.363	1.215	.363	1.215	.363
Wijze van dataverzameling	-.286	.283	-.277	.284	-.288	.283	-.267	.285
Motivatie	.526	.036	.552	.079	.526	.036	.587	.087
Beschikbare tijd	.369	.074	.371	.074	.270	.175	.207	.193
Sociale support	.142	.030	.182	.109	.063	.129	.103	.139
Interactie motivatie*support	-	-	-.005	.013	-	-	-.012	.015
Interactie tijd*support	-	-	-	-	.018	.028	.030	.032

**Bèta's en standaarddeviaties voor vrouwen (N = 1.580)**

<u>Operationele vaardigheden</u>	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	$\beta$	$\sigma$	$\beta$	$\sigma$	$\beta$	$\sigma$	$\beta$	$\sigma$
Leeftijd	-.093	.013	-.093	.013	-.093	.013	-.093	.013
Geen opleiding/basisonderwijs	REF.		REF.		REF.		REF.	
Vmbo/Mbo	2.230	.514	2.201	.514	2.221	.515	2.225	.515
Havo/Hbo	3.242	.518	3.214	.518	3.234	.519	3.236	.519
VWO/Wo	4.123	.566	4.100	.566	4.114	.567	4.124	.567
Wijze van dataverzameling	1.460	.394	1.493	.394	1.463	.394	1.495	.394
Motivatie	.655	.052	.800	.110	.655	.052	.862	.134
Beschikbare tijd	.307	.101	.306	.101	.359	.220	.102	.267
Sociale support	-.054	.041	.145	.139	-.017	.145	.086	.157
Interactie motivatie*support	-	-	-.025	.017	-	-	-.036	.021
Interactie tijd*support	-	-	-	-	-.009	.034	.035	.042
<u>Formele vaardigheden</u>	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	$\beta$	$\sigma$	$\beta$	$\sigma$	$\beta$	$\sigma$	$\beta$	$\sigma$
Leeftijd	-.083	.012	-.084	.012	-.084	.012	-.084	.012
Geen opleiding/basisonderwijs	REF.		REF.		REF.		REF.	
Vmbo/Mbo	.765	.471	.784	.471	.782	.472	.780	.472
Havo/Hbo	1.343	.474	1.362	.475	1.359	.475	1.358	.475
VWO/Wo	1.785	.518	1.801	.518	1.801	.519	1.796	.519
Wijze van dataverzameling	.320	.360	.298	.361	.315	.361	.298	.361
Motivatie	.366	.048	.269	.101	.367	.048	.257	.122
Beschikbare tijd	.347	.092	.348	.092	.252	.201	.387	.245
Sociale support	-.157	.037	-.290	.128	-.224	.132	-.278	.144
Interactie motivatie*support	-	-	.017	.015	-	-	.019	.019
Interactie tijd*support	-	-	-	-	.016	.031	-.007	.039

<u>Informatie vaardigheden</u>	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	$\beta$	$\sigma$	$\beta$	$\sigma$	$\beta$	$\sigma$	$\beta$	$\sigma$
Leeftijd	-.086	.010	-.085	.010	-.085	.010	-.085	.010
Geen opleiding/basisonderwijs	REF.		REF.		REF.		REF.	
Vmbo/Mbo	.879	.389	.844	.389	.829	.390	.833	.390
Havo/Hbo	1.466	.392	1.433	.392	1.421	.393	1.422	.392
VWO/Wo	2.126	.428	2.098	.428	2.080	.429	2.086	.429
Wijze van dataverzameling	-1.027	.298	-.987	.298	-1.011	.298	-.988	.298
Motivatie	.561	.039	.733	.083	.560	.039	.704	.101
Beschikbare tijd	.155	.076	.154	.076	.428	.166	.251	.202
Sociale support	.019	.031	.256	.105	.213	.109	.284	.119
Interactie motivatie*support	-	-	-.030	.013	-	-	-.025	.016
Interactie tijd*support	-	-	-	-	-.047	.025	-.017	.032
<u>Strategische vaardigheden</u>	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	$\beta$	$\sigma$	$\beta$	$\sigma$	$\beta$	$\sigma$	$\beta$	$\sigma$
Leeftijd	-.075	.008	-.074	.008	-.074	.008	-.074	.008
Geen opleiding/basisonderwijs	REF.		REF.		REF.		REF.	
Vmbo/Mbo	.551	.332	.499	.330	.469	.331	.473	.331
Havo/Hbo	1.273	.334	1.223	.333	1.198	.334	1.200	.333
VWO/Wo	1.816	.365	1.775	.364	1.740	.365	1.749	.364
Wijze van dataverzameling	-.884	.254	-.826	.253	-.858	.253	-.828	.253
Motivatie	.567	.033	.821	.071	.565	.033	.756	.086
Beschikbare tijd	.277	.065	.275	.065	.726	.141	.490	.172
Sociale support	.101	.026	.451	.089	.419	.093	.513	.101
Interactie motivatie*support	-	-	-.044	.011	-	-	-.033	.014
Interactie tijd*support	-	-	-	-	-.077	.022	-.037	.027