

CLICK IT, LIKE IT, SHARE IT? DE ERVARING MET RISICO'S EN OPPORTUNITEITEN VAN SOCIALE MEDIA IN TERMEN VAN SOCIALE MEDIAWIJSHEID

EEN KWALITATIEF ONDERZOEK BIJ SCHOLIEREN TUSSEN
16 EN 18 JAAR

Wetenschappelijke verhandeling
Aantal woorden: 25 206

Marie-Julie Heugens

Studentennummer: 01507230

Promotor: Prof. dr. Karin Raeymaeckers

Commissaris: Bart Vanhaelewyn

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in de richting
Communicatiewetenschappen afstudeerrichting Communicatiemanagement

Academiejaar: 2018 – 2019



Abstract

Sociale media zijn in een digitale wereld belangrijker dan ooit tevoren, ze hebben dan ook een centrale plaats ingenomen in het dagelijkse leven van vele jongeren. Dat sociale media zo populair zijn, komt onder andere door de vele mogelijkheden op vlak van communicatie, identiteitsvorming en sociale verbondenheid. Jongeren en sociale media zijn tegenwoordig onafscheidelijk en het proces van volwassen worden gaat zich steeds meer online afspelen. Maar naast mogelijkheden brengen sociale media ook potentiële risico's met zich mee zoals cyberpesten, sexting en haatdragende content. Vooral voor jongeren kan dit laatste een uitdaging vormen doordat ze op een intuïtieve manier omgaan met sociale media en ze daarbij vaak inzichten missen om dit op een kritische manier te doen. In de huidige sociale mediacultuur is het dus van belang dat jongeren de voordelen van sociale media kunnen benutten en de nadelen ervan minimaliseren. Daarom tracht dit onderzoek een beeld te schetsen van de ervaring die scholieren tussen 16 en 18 jaar hebben met de risico's en mogelijkheden van sociale media in termen van sociale mediawijsheid. Aan de hand van twaalf diepte-interviews kan over het algemeen geconcludeerd worden dat jongeren over de juiste mentale ingesteldheid en nodige knoppenkennis beschikken van sociale media als communicatietool. Wel mist men deels de cognitieve competenties om de mogelijkheden ervan volledig te kunnen benutten. Op vlak van inhoudsrisico's en gedragsrisico's beschikt men in mindere mate over de nodige praktische en affectieve competenties om potentiële gevaren als commerciële content en privacy gerelateerde zaken volledig te kunnen minimaliseren of vermijden in termen van sociale mediawijsheid. Hierbij is het belangrijk te vermelden dat de drie competenties van sociale mediawijsheid verweven zijn met elkaar en onderling deels overlappen.

Voorwoord

Het schrijven van dit dankwoord voelt voor mij als een overwinning van een intensieve periode met als enige doel de finish te halen. Ik ben dan ook trots u mijn masterproef voor te leggen. Maar een eindwerk schrijf je niet alleen, ik kreeg onvoorwaardelijke hulp en steun vanuit diverse hoeken. Daarom wil ik enkele personen oprecht bedanken.

Eerst en vooral gaat mijn dank uit naar mijn promotor Prof. dr. Karin Raeymaeckers voor de begeleiding, de bruikbare feedback en haar vertrouwen in mij. Verder dank ik alle respondenten voor hun spontane medewerking en kostbare tijd. Speciale dank gaat uit naar mijn ouders en grootouders die mij de voorbije vier jaar ten volle hebben gesteund. Ten slotte wil ik mijn vriend Anthony bedanken voor zijn geduld en aanmoedigen om door te zetten tot het einde.

INHOUDSOPGAVE

Abstract	3
Voorwoord	4
Inhoudsopgave	5
1. Inleiding	6
2. Mediawijsheid : conceptualisering	8
2.1 Verwante concepten van mediawijsheid	11
2.1.1 Informatiegeletterdheid	12
2.1.2 Digitale geletterdheid	14
3. Sociale mediacultuur	17
3.1 Opportuniteiten sociale media	19
3.2 Risico's sociale media	21
3.2.1 Awareness en coping strategieën	25
3.3 Afhankelijke relatie opportuniteiten, risico's en digitale competenties	27
4. Sociale mediawijsheid : conceptualisering	28
5. Onderzoeksmethode	32
5.1 Steekproef	33
5.2 Materiaal	34
5.3 Onderzoekopzet en procedure	36
5.4 Data-analyse	37
6. Resultaten	39
6.1 Opportuniteiten sociale media	39
6.2 Risico's sociale media	47
6.2.1 Inhoudsrisico's	47
6.2.2 Contactrisico's	49
6.2.3 Gedragrisico's	52
7. Bespreking en conclusie	59
8. Bibliografie	63
9. Bijlagen	69
9.1 Tabel volledig conceptueel kader sociale mediawijsheid	69
9.2 Respondentenmatrix	73
9.3 Rekruteringsurvey	74
9.4 Semigestructureerde vragenlijst	79
9.5 Codeboom	81

1. Inleiding

Tegenwoordig groeien kinderen en jongeren op in een volledig gemediatiseerde maatschappij waarin internet en sociale media populairder zijn dan ooit tevoren. Vooral in het leven van jongeren hebben sociale media een centrale plaats ingenomen en zijn ze uitgegroeid tot één van de belangrijkste communicatiemiddelen (Reid & Weigle, 2014; Cabello & Claro, 2017; Danneels & Vanwynsberghe, 2017). Jongeren en sociale media zijn tegenwoordig onafscheidelijk en uit onderzoek blijkt dat het proces van volwassen worden zich steeds meer online gaat afspelen (Van Ouytsel, Walrave & Ponnet, 2015).

Sociale media als Facebook, Instagram en YouTube bieden dan ook heel wat opportuniteiten op vlak van persoonlijke identiteitsvorming, sociale verbondenheid en educatieve vaardigheden (O'Neill & Staksrud, 2014; Reid & Weigle, 2014; Antheunis, Schouten & Kraemer, 2016). Naast de vele opportuniteiten brengen sociale media ook uitdagingen met zich mee in de vorm van online risico's. Dit laatste is vooral voor jongeren een gevaarlijk en soms nog onontgonnen terrein. Zij gaan namelijk op een intuïtieve manier om met sociale media maar missen daarbij vaak inzichten om dit op een kritische en bewuste manier te doen (T'Sas, Driesen, Meeus & Van Ouytsel, 2014; Frison & Eggermont, 2016).

In de huidige sociale mediacultuur is het dus van belang dat jongeren de voordelen van online interacties kunnen maximaliseren en de nadelen ervan minimaliseren (Livingstone, 2014; Cabello et al., 2017; Rodriguez-de-Dios, Van Oosten & Iguarta, 2018). De digitale samenleving is namelijk constant in verandering wat betekent dat de vaardigheden om hiermee te kunnen omgaan ook in hoog tempo mee moeten evolueren (Litt, 2013). Het begrip mediawijsheid is hierbij relevant en is dan ook geen nieuw fenomeen meer binnen de academische wereld. Het is een containerbegrip geworden waar gerelateerde concepten zoals informatiegeletterdheid en digitale geletterdheid in terug te vinden zijn (Livingstone, Van Couvering & Thumin, 2008a; Koltay, 2011).

Sociale mediawijsheid daarentegen is een combinatie van deze drie overlappende begrippen en hun specifieke competenties die ermee samengaan (Livingstone, 2014). Het bestaat namelijk uit praktische, cognitieve en affectieve competenties die onderling verwekt zijn en samen sociale mediawijsheid kunnen meten (Vanwynsberghe, 2014; Vanwynsberghe, Vanderlinde, Georges & Verdegem, 2015). Maar ondanks het maatschappelijk belang blijft onderzoek naar sociale mediawijsheid bij jongeren vrij beperkt. Doordat er vanuit academisch opzicht nood is aan vernieuwend onderzoek zullen we ons in deze masterproef richten op sociale mediawijsheid bij scholieren en voortbouwen op bestaand wetenschappelijk werk.

Dit onderzoek is bijgevolg relevant voor zowel beleidsmakers als onderzoekers omdat het kan bijdragen aan een evaluatie van de huidige sociale mediawijsheid bij jongeren en de tools die hiervoor beschikbaar zijn in het onderwijs.

Meer bepaald zal er in deze masterproef gefocust worden op de ervaring van jongeren tussen 16 en 18 jaar met de opportuniteiten en risico's van sociale media in termen van sociale mediawijsheid.

Eerst en vooral zal er in de literatuurstudie ingegaan worden op de conceptualisering van mediawijsheid. Het begrip wordt gedefinieerd en de paper gaat na hoe het zich verhoudt tegenover verwante concepten zoals informatiegeletterdheid en digitale geletterdheid. Vervolgens wordt er dieper ingegaan op de huidige sociale mediacultuur van jongeren door te wijzen op zowel de potentiële kansen als de gevaren van sociale media. Ten slotte wordt er een link gelegd met sociale mediawijsheid door het belang en de onderlinge verwevenheid van de competenties ervan te benadrukken. Sociale mediawijsheid zal ook worden gedefinieerd en de verschillende aspecten ervan zullen worden besproken aan de hand van een uitgebreid conceptueel kader.

In het volgende luik van deze masterproef wordt de methodologie aangehaald met een focus op de steekproef, onderzoeksopzet, procedure en data-analyse van zowel de rekruteringsurvey als de uitgevoerde diepte-interviews. Vervolgens worden de onderzoeksresultaten van het kwalitatieve onderzoek besproken. Tot slot sluiten we deze masterproef af met een conclusie waarin de resultaten besproken zullen worden. Ook zal er gefocust worden op de beperkingen van deze masterproef en de mogelijkheden voor verder onderzoek.

2. Mediawijsheid : conceptualisering

De laatste jaren is er al veel wetenschappelijk onderzoek gedaan rond allerlei vormen van mediagebruik en de impact ervan op de maatschappij. Mediawijsheid is dan ook geen nieuw fenomeen meer binnen de academische wereld en is gekenmerkt door jarenlange debatten over de fundamentele doelen, vaardigheden en onderzoeksmethoden ervan (Bawden, 2001; Buckingham, 2003; Potter, 2016; Van Audenhove, Mariën & Vanwynsberghe, 2018). Toch hebben wetenschappers nog geen consensus gevonden over wat mediawijsheid nu precies inhoudt doordat men steeds abstracte ideeën toevoegt aan het huidige onderzoeksveld (Potter, 2010; Koltay 2011).

Ook is de invulling van mediawijsheid onderhevig aan verandering, zo zijn er constant nieuwe mediatechnologieën in omloop waardoor men gerelateerde definities en competenties hieraan gaat koppelen (T'Sas et al., 2014). Dit maakt het bijzonder moeilijk om een accuraat meetmodel samen te stellen voor mediawijsheid en het meten van het niveau ervan in het algemeen (Litt, 2013; Mariën & Vleugels, 2011). Wel is men het erover eens dat niemand geboren wordt met een hoog niveau van mediawijsheid, het is iets wat moet worden aangeleerd en iets wat gradueel groeit naarmate men ouder wordt (Van Audenhove et al., 2018). Omdat er meerdere invalshoeken zijn in het onderzoeksdomein van mediawijsheid, is het belangrijk om de verschillende definities en doelen van het begrip te analyseren om meer inzicht te krijgen in de onderliggende componenten ervan.

Oorspronkelijk werd mediawijsheid gedefinieerd als een kritische evaluatie van massamedia. Vooral eind jaren '90 werd de nadruk gelegd op het belang ervan als bescherming tegen het potentiële gevaar van media (Livingstone, 2003). Media werden gezien als gigantische industrieën die ons beeld van de werkelijkheid konden beïnvloeden en die een grote invloed hadden op de hele maatschappij. Mediawijsheid had dan ook als doel om jongeren te bewapenen tegen de manipulatie van massamedia (Buckingham, 2003; Potter, 2016). Hoewel deze visie de mogelijke voordelen van media negeert, is deze protectionistische aanpak lange tijd het ultieme doel geweest van mediawijsheid.

Tegenwoordig kent deze protectionistische aanpak echter een shift en draait het nu hoofdzakelijk om het in staat stellen van mensen om de voordelen die digitale media bieden zoveel mogelijk te benutten en de nadelen ervan te minimaliseren (Van Audenhove et al., 2018). Om maximaal gebruik te maken van de alomtegenwoordigheid van media moet men over de juiste competenties beschikken, waar mediawijsheid voor kan zorgen (Livingstone et al., 2008a).

Potter (2016) heeft hierover een eigen visie en heeft het over controle van beïnvloeding en jongeren de macht geven om media correct te interpreteren en gebruiken. Dit laatste stelt men ook anno 2019 als belangrijkste doel van mediawijsheid, vooral in context van digitale media en het internet.

Dat er tot op vandaag nog altijd relatief weinig eensgezindheid is rond het concept mediawijsheid komt onder meer doordat het een enorme shift heeft gekend van een traditionele focus op print en audiovisuele media naar nieuwere vormen van geletterdheid zoals internet, computer en digitale media (Livingstone, 2003; Livingstone, 2004a). Hierdoor is het een containerbegrip geworden waar vele andere gerelateerde begrippen onder zitten zoals informatiegeletterdheid, digitale geletterdheid en sociale mediawijsheid. Mediawijsheid is dus een overkoepelende term die gebruikt wordt over diverse domeinen, het nadeel daarvan is dat er verwarring is (Livingstone, 2004b; Ala-Mutka, 2011). Wel worden de verschillende competenties gerelateerd aan mediawijsheid steevast onderverdeeld in drie basiscomponenten namelijk vaardigheden, kennis en attitude (Ala-Mutka, 2011). Over het algemeen zijn de meeste invullingen een op vaardigheden gebaseerde definitie met onderliggende componenten en context-specifieke skills (Van Audenhove et al., 2018).

Zo definieert Buckingham (2003) het begrip als de kennis, vaardigheden en competenties die iemand nodig heeft om media te kunnen gebruiken en interpreteren. Mediawijsheid gaat hier verder dan louter cognitieve kennis, het is een vorm van kritische geletterdheid die mensen in staat stelt om de bredere context van media te achterhalen. Dit houdt een analyse, evaluatie en kritische reflectie in van de media waar men aan onderworpen is. Deze definitie blijft echter zeer vaag doordat er niet verder ingespeeld wordt op de precieze vaardigheden en competenties.

Livingstone (2004a, p. 3) daarentegen gaat hierin wel gedetailleerd te werk en definieert mediawijsheid als *'the ability to access, analyse, evaluate and create messages across a variety of contexts'*. Net als bij Buckingham (2003) is hier sprake van analyse en evaluatie als basiscompetenties, wat erop wijst dat het kunnen analyseren en kritisch evalueren van mediaboodschappen een eerste stap richting mediawijsheid kan betekenen. Maar waar de invulling van Buckingham (2003) vooral gebaseerd is op de nodige kennis die iemand nodig heeft om mediawijs te zijn, is de definitie van Livingstone (2004a) een meer op vaardigheden gebaseerde invulling.

In de definitie van Livingstone (2004a) zijn de competenties en vaardigheden voor mediawijsheid namelijk duidelijk opgedeeld in toegang, analyse, evaluatie en content creatie. Elk van deze componenten ondersteunt het volgende als deel van een dynamisch leerproces (Livingstone, 2004b).

De eerste component van Livingstone (2004b) is toegang, dit element ontbreekt in veel huidige definities terwijl dit net het vertrekpunt zou moeten zijn. Hiermee wordt namelijk verwezen naar de digitale kloof, dit gaat over het wel of niet hebben van materiële toegang of het gebruiken van ICT. Maar tegenwoordig dringt er zich al een andere soort ongelijkheid op, namelijk een online ongelijkheid in informatie- en communicatietechnologieën door verschillen in niveau van vaardigheden en gebruik (Mariën & Vleugels, 2011). In deze context spreekt men over de digitale kloof van de tweede graad.

De tweede en derde componenten uit de definitie van Livingstone (2004a) zijn analyse en evaluatie, die ook impliciet terug te vinden zijn in de invulling van Buckingham (2003). Vooraleer men kan over gaan tot evalueren, moet men eerst de bredere sociale en culturele context van mediacontent kennen en kunnen analyseren (Livingstone, 2004a). De twee auteurs hebben hierin dezelfde visie en zien het kritisch en correct kunnen evalueren van mediacontent als geen gemakkelijke taak maar wel een cruciaal element om mediawijs te zijn in een digitale maatschappij gekenmerkt door een overvloed aan informatie.

De laatste en vierde component is die van content creatie. Dit element van creatie en productie van media is niet in alle definities van mediawijsheid terug te vinden. Maar door deze component weg te laten, krijg je een onderschatting van de potentiële mogelijkheden die het internet biedt (Livingstone, 2004a). Want tegenwoordig kan men via het internet en sociale media zowel mediaconsument als mediaproductent zijn en is content creatie dan ook eenvoudiger dan ooit. Ook Buckingham (2003) zag het belang van deze competentie in en nam dit zelfs als basis om iemand mediawijs te kunnen noemen, jongeren moeten eerst zelf content creëren voor ze kritisch kunnen omgaan met hoe media nu precies werken. Al gaat Livingstone (2004b) hier nog verder in door deze competentie ook daadwerkelijk in haar definitie te integreren.

Dit laatste element van content creatie is iets wat minder benadrukt wordt in het werk van Potter (2016), hoewel dit een cruciale competentie is op vlak van digitale en sociale media. Volgens Potter (2016) is mediawijsheid een set van perspectieven die iemand nodig heeft om media en de betekenis van mediaboodschappen te kunnen interpreteren. Met een set van perspectieven wordt er verwezen naar zowel de kennis als vaardigheden die iemand nodig heeft om mediawijs te zijn, deze definitie is dus eerder een combinatie van de twee voorgaande. Ook spreekt Potter (2016) niet langer meer over kritisch omgaan met media, hij gaat dit namelijk opsplitsen in zeven cognitieve skills waaronder analyse en evaluatie die ook bij Buckingham (2003) en Livingstone (2004a) van groot belang waren.

De drie besproken definities hebben dus zowel onderlinge verschillen als gelijkenissen. Zo blijkt dat het kunnen analyseren en evalueren van mediaboodschappen als een basiscompetentie van mediawijsheid gezien kan worden doordat dit in alle definities min of meer terugkomt. Content creatie en het belang ervan is dan weer iets waarin ze verschillen net zoals in hun soort invulling. Zo heeft Buckingham (2003) het meer over kennis, terwijl Livingstone (2004a) een duidelijke op vaardigheden gebaseerde definitie heeft. Potter (2016) die veel later komt in tijd, is eerder een combinatie van de twee voorgaande en bespreekt zowel kennis als vaardigheden.

Toch is de invulling van mediawijsheid door Livingstone (2004a) het meest allesomvattend en ook het meest algemeen aanvaard. Huidige definities van het begrip, nemen deze invulling standaard als vertrekpunt voor verdere definiëring (Van Audenhove et al., 2018). Een belangrijk voordeel is namelijk dat de definitie van Livingstone (2004b) geen onderscheid maakt tussen oude en nieuwe mediatechnologieën, waardoor het zowel toegepast kan worden op traditionele als op nieuwe mediakanalen zoals het internet. Ook de componenten toegang en content creatie zijn cruciaal voor de toepassing ervan op sociale media, deze staan dan ook centraal in ons onderzoek naar sociale mediawijsheid. Verder wordt er gefocust op verschillende vaardigheden zoals analytische, evaluerende en kritische vaardigheden waarover men moet beschikken om mediawijs te zijn. Ook wordt er rekening gehouden met de kennis en kritische ingesteldheid tegenover media. Daarom zullen we de invulling van Livingstone (2004a) als basis nemen voor wat mediawijsheid precies inhoudt en als vertrekpunt voor de verdere conceptualisering van sociale mediawijsheid.

2.1 Verwante concepten van mediawijsheid

Uit de literatuur bleek dat er veel verschillende invullingen zijn voor mediawijsheid en de competenties die ermee samengaan (Buckingham, 2003; Livingstone, 2004a; Potter, 2016). Ook is het een overkoepelende term waar verschillende gerelateerde begrippen in onder zijn gebracht zoals informatiegeletterdheid en digitale geletterdheid, deze worden dan ook vaak als synoniemen ervan gebruikt. Daarom zal er nu gefocust worden op de invulling van deze verwante concepten en hoe ze zich precies verhouden tegenover elkaar en tegenover mediawijsheid.

Ook is het zo dat door de bloei van digitale technologieën en de opkomst van nieuwe media zoals het internet en socialenetwerksites, vaardigheden om correct te kunnen omgaan met media belangrijker dan ooit zijn. Vooraleer we overgaan tot de conceptualisering van sociale mediawijsheid is het daarom belangrijk om eerst stil te staan bij mediawijsheid, informatiegeletterdheid en digitale geletterdheid.

Deze drie begrippen focussen namelijk het meeste op een kritische aanpak tegenover media en de bijkomende vaardigheden en onderliggende componenten ervan (Koltay, 2011). Met andere woorden, om kennis te krijgen van sociale mediawijsheid is het cruciaal om eerst de verwante concepten te verduidelijken die de basis zullen vormen.

2.1.1 Informatiegeletterdheid

Informatiegeletterdheid is een onderwerp waar net zoals bij mediawijsheid, al heel lang onderzoek naar gevoerd wordt en is dus ook geen nieuw fenomeen meer binnen de academische wereld. Het begrip is ontstaan in een context van bibliotheken en onderwijs (Livingstone et al., 2008a). Tegenwoordig krijgt informatiegeletterdheid binnen het wetenschappelijke domein meer aandacht op vlak van digitale multimedia en computers, aangezien men steeds meer informatie online gaat zoeken en verspreiden waardoor digitale vaardigheden noodzakelijk zijn geworden (Bawden, 2001; Vanwynsberghe & Verdegem, 2013). Zij die in een informatiemaatschappij als vandaag weten hoe je kritisch en gericht informatie kan zoeken en selecteren op allerhande informatiekanalen, kennen meer opportuniteiten dan zij die dit niet kunnen. Wel is het belangrijk om te benadrukken dat informatiegeletterdheid een algemene competentie is voor alle soorten communicatiemiddelen, men heeft dit zowel nodig in een digitale als in een traditionele informatie-omgeving (Ala-Mutka, 2011).

Toch blijft informatiegeletterdheid eerder een containerbegrip aangezien er geen concrete afbakening is op vlak van definiëring, doel en onderzoeksmethode. Dit komt onder meer omdat het moeilijk is om media- en informatiegeletterdheid als begrippen nog langer gescheiden te houden door de convergentie van traditionele print en audiovisuele media met digitale computer- en informatiesystemen (Livingstone, 2004a; Ala-Mutka, 2011). De huidige digitalisering zorgt er namelijk voor dat de grenzen tussen de twee beginnen te vervagen en dat ze elkaar soms overlappen qua invulling en gebruik. Hoewel mediawijsheid en informatiegeletterdheid onderling van elkaar verschillen op vlak van oorsprong en onderzoeksmethoden hebben ze toch een ietwat gelijkaardige onderzoeksfocus gekregen, namelijk het begrijpen en bewust evalueren van allerlei soorten media-, informatie- en communicatietechnologieën door het publiek (Livingstone et al., 2008a).

De focus van mediawijsheid ligt wel eerder bij de vaardigheden die men nodig heeft om mediaboodschappen te produceren en kritisch te interpreteren, terwijl informatiegeletterdheid meer de nadruk legt op het identificeren, lokaliseren, evalueren en gebruiken van mediacontent en informatie in het algemeen (Ala-Mutka, 2011).

De gelijkenis tussen de twee onderzoekdomeinen valt ook te betwisten doordat alle media informatie zijn maar niet alle informatie media is, waardoor mediawijsheid onder de bredere paraplu van informatiegeletterdheid geplaatst kan worden. Een specifieke definiëring van de termen is dus cruciaal om onderscheid tussen de twee te maken.

Een definiëring van informatiegeletterdheid die algemeen aanvaard is en die nog steeds gebruikt wordt in recente wetenschappelijke onderzoeken, komt van Doyle (1994, p. 6) die het begrip definieert als *'the ability to access, evaluate and use information from a variety of sources'*. Onmiddellijk valt de gelijkenis met de definitie van mediawijsheid door Livingstone (2004a) op, want ook hier is er sprake van toegang, evaluatie en het gebruik van verschillende bronnen. Ook is een kritische ingesteldheid bij het ontvangen van informatie even belangrijk als bij het interpreteren van media. Dit toont nogmaals aan dat er gelijkenissen zijn tussen de specifieke competenties van de twee begrippen.

Want de eerste component van de definitie van Doyle (1994) is net zoals bij mediawijsheid, toegang. Alleen is dit in deze context een veel complexer concept dan bij mediawijsheid, het zijn namelijk de vaardigheden en competenties die iemand nodig heeft om de toegang tot de snel evoluerende digitale media- en communicatietechnologieën te behouden. Een belangrijk element hierbij is navigatie, het kunnen vinden van relevante informatie online (Livingstone et al., 2008a). Hoe meer moeilijkheden iemand heeft met dit online navigeren, hoe minder die persoon informatiewijs is en hoe meer nadelen ermee verbonden zijn. Evaluatie is de tweede component uit de definitie en benadrukt dat men in staat moet zijn om informatie correct te lezen en interpreteren. Kortom het kritisch verwerken van informatie, wat ook bij mediawijsheid een noodzakelijke competentie is.

Het element dat ontbreekt in de definitie van Doyle (1994) is content creatie. Informatiegeletterdheid heeft namelijk meer oog voor vragen over toegang, selectie van informatie en het evalueren ervan dan voor de productie van content zelf (Livingstone et al., 2008a; Ala-Mutka, 2011). Hoewel het net zoals bij mediawijsheid steeds eenvoudiger wordt om zelf informatie te verspreiden en aan te maken via computers en andere mediatechnologieën en dit dus wel een belangrijk element vormt voor de definiëring van informatiegeletterdheid. Toch heeft deze invulling voldoende gelijkenissen met de definitie van Livingstone (2004a) over mediawijsheid om de overlapping tussen de containerbegrippen media- en informatiegeletterdheid aan te tonen. Ook kunnen we concluderen dat deze definitie toegepast kan worden op sociale media doordat men toegang moet hebben tot de informatie van zijn online profiel en dat van anderen vooraleer men het kritisch kan evalueren en begrijpen om er daarna voordelen uit te halen en risico's te vermijden.

2.1.2 Digitale geletterdheid

Paul Gilster (1997) was één van de eerste die gebruik maakte van de term digitale geletterdheid. Hij definieert het als de mogelijkheid om informatie uit een grote verscheidenheid aan bronnen afkomstig van computers te begrijpen en te gebruiken. Digitale geletterdheid gaat voor Gilster (1997) verder dan enkel de vaardigheid om dingen te kunnen vinden online, zo benadrukt hij vooral het belang van kritisch denken over de informatie waar men online mee in aanraking komt en de interactiviteit van digitale media (Bawden, 2001; Ala-Mutka, 2011). Die kritische ingesteldheid is ook terug te vinden bij media- en informatiegeletterdheid, wat erop wijst dat dit ook voor sociale mediawijsheid een noodzakelijke competentie zal zijn. Daarnaast blijft de definitie van Gilster (1997) door zijn algemene invulling van digitale geletterdheid en verwijzingen naar nieuwe skills, ook in huidig wetenschappelijk onderzoek nog steeds relevant om te vermelden (Vanwynsberghe, 2014).

Toch bleef de definitie van Gilster (1997) vrij vaag, daarom namen Martin en Grudziecki (2006) deze als basis voor een meer concrete invulling ervan. Martin en Grudziecki (2006, p. 255) zien digitale mediawijsheid als *'the awareness, attitude and ability of individuals to appropriately use digital tools and facilities to identify, access, manage, integrate, evaluate, analyze and synthesize digital resources, construct new knowledge, create media expressions, and communicate with others, in the context of specific life situations, in order to enable constructive social action and to reflect upon this process'*. Opnieuw zijn duidelijke gelijkenissen terug te vinden met de definitie van Livingstone (2004a) over mediawijsheid zoals toegang, evaluatie, analyse, content creatie en context.

Martin en Grudziecki (2006) zien digitale geletterdheid wel als meer dan een set van vaardigheden maar benadrukken niet hoe ze de term concreet afbakenen (Vanwynsberghe, 2014). Dit maakt het bijzonder moeilijk om deze definitie in te delen in meetbare items of schalen voor digitale geletterdheid. Ferrari (2013) bouwde daarom verder op het werk van Martin en Grudziecki (2006) en zorgde voor een conceptualisering van het begrip en voor concreet meetbare items ervan. Ze deelt digitale geletterdheid op in vijf verschillende competenties namelijk informatie, communicatie, content creatie, veiligheid en probleemoplossend. Deze worden dan weer onderverdeeld in 21 specifieke sub-competenties en drie niveaus van vaardigheden, kennis en attitude (Ferrari, 2013).

Deze conceptualisering van Ferrari (2013) toont gelijkenissen met de classificatie van digitale vaardigheden van Van Deursen en Van Dijk (2010). Zij maken onderscheid tussen operationele, formele, informatieve en strategische internetvaardigheden.

Uit hun onderzoek blijkt dat er hieromtrent geen verschillen zijn op vlak van geslacht en leeftijd. Wel blijkt dat de jongere generatie, de zogenoemde digital natives, beter scoren op vlak van operationele en formele vaardigheden maar niet voor informatieve en strategische internetvaardigheden (Van Deursen & Van Dijk, 2010; Mariën & Vleugels, 2011). Later werd deze operationalisering nog aangevuld met communicatieve vaardigheden en content creatie om het interactieve aspect van digitale media te benadrukken (Van Deursen, Helsper & Eynon, 2016; Van Audenhove, Vanwynsberghe & Mariën, 2017). Door deze items en schalen is het mogelijk om het effectieve digitale vaardigheidsniveau van iemand te meten, onder andere bij jongeren blijkt dit niveau ongelijk verdeeld te zijn (Ala-Mutka, 2011; Van Deursen et al., 2016). Daarnaast zijn de hoeveelheid internetgebruik, benutte online opportuniteiten en zelf-ingeschatte internetvaardigheden indicatoren om het algemene niveau van digitale geletterdheid bij iemand te kunnen achterhalen (Litt, 2013; Vandoninck, d'Haenens & Donoso, 2010).

Omdat er in dit deel over digitale geletterdheid al gesproken werd over internetvaardigheden, digitale competenties en vaardigheden op vlak van digitale media, is het van belang om digitale geletterdheid voldoende af te bakenen. Dit begrip wordt namelijk vaak als synoniem gegeven of verward met internetgeletterdheid en/of computergeletterdheid. Hoewel de drie geletterdheden gelijkenissen bevatten, hebben ze toch een verschillende invalshoek en onderzoeksfocus. Computergeletterdheid is het minst brede concept en focust zich vooral op de technische kennis en het kunnen gebruiken van computers en gerelateerde software (Ala-Mutka, 2011). Internetgeletterdheid gaat verder dan enkel het technische aspect en gaat ook focussen op de opportuniteit om te kunnen functioneren in een genetwerkte online mediaomgeving (Ala-Mutka, 2011; Van Deursen et al., 2016). We zouden computer- en internetgeletterdheid dus kunnen plaatsen onder de brede paraplu van digitale geletterdheid. Deze gaat namelijk in op het correct kunnen gebruiken van meerdere digitale media, hiervoor zijn er overlappende competenties van computer- en internetgeletterdheid voor nodig.

Het onderzoeksdomein van digitale geletterdheid kent dus een complex landschap van definities, conceptualiseringen en operationaliseringen, die vaak overlappen met andere gerelateerde concepten (Vanwynsberghe, 2014). Ondanks het grote belang van digitale competenties in de huidige maatschappij, is er dus geen eenduidige en algemeen aanvaarde afbakening van het begrip terug te vinden in de wetenschappelijke literatuur (Tekale, 2018; Holloway, Green & Livingstone, 2013).

Dit zorgt ook voor methodologische problemen omtrent het meten ervan zoals conceptuele ambiguïteit, geen internationaal aanvaarde meetschalen, te eenzijdige of beperkte operationalisering en geen consensus over de meest geschikte meetmethode (Van Deursen et al., 2016; Mariën & Van Audenhove, 2011; Tekale, 2018).

Een van de meest gebruikte meetmethodes voor digitale geletterdheid en vaardigheden zijn surveys, waarin men gebruik maakt van zelfrapportering (Van Deursen et al., 2016; Ala-Mutka, 2011). Dit brengt echter beperkingen met zich mee op vlak van betrouwbaarheid en validiteit. Zo schatten vooral jongeren hun eigen digitale vaardigheden hoger in dan hun effectieve niveau, wat uiteraard een te positief beeld geeft van de reële digitale vaardigheden en kennis (Mariën & Van Audenhove, 2011; Porat, Blau & Barak, 2018). Daarnaast worden ook regelmatig performantietesten gebruikt maar ook hier zijn er methodologische beperkingen en overschat men de eigen digitale vaardigheden vergeleken met de effectieve competenties (Porat et al., 2018). Het aansluitende hoofdstuk over sociale mediawijsheid zal hier dieper op ingaan, aangezien dit ook meegenomen moet worden in dit onderzoek naar de ervaring van jongeren met sociale media en hun algemene niveau van sociale mediawijsheid.

De belangrijkste conclusie hier is dat er geen duidelijke afbakening is van digitale geletterdheid en digitale vaardigheden op vlak van definitie, conceptualisering en operationalisering waardoor er ook methodologische discussies en drempels zijn ontstaan binnen het wetenschappelijke domein (Tekale, 2018; Ala-Mutka, 2011). Daarnaast kent digitale geletterdheid gelijkenissen en overlappende competenties met zowel media- en informatiegeletterdheid als met computer- en internetgeletterdheid. Dit toont nogmaals de verwevenheid aan tussen de verschillende soorten geletterdheden. Toch heeft ook digitale geletterdheid als onderzoeksdomein een eigen focus en invalshoek en kunnen we dit dus los bekijken van alle andere geletterdheden.

De gegeven definities en conceptualisering van digitale geletterdheid brengen namelijk meer dan enkel technische vaardigheden met zich mee, ook cognitieve en evaluerende vaardigheden zijn niet te onderschatten (Ala-Mutka, 2011; Van Audenhove et al., 2017). Daarnaast werd ook de interactiviteit en specifieke opportuniteiten van digitale media benadrukt in de conceptualisering. Dit laatste element zorgt ervoor dat de conceptualisering van digitale geletterdheid toegepast kan worden op sociale media, doordat sociale media zich onder de noemer van digitale media bevinden.

Maar aangezien niet alle digitale media ook sociale media zijn, kunnen we deze brede conceptualisering van digitale geletterdheid en digitale vaardigheden dus slechts gedeeltelijk toepassen in context van sociale mediawijsheid. Toch zijn er opnieuw heel wat gelijkenissen tussen de twee geletterdheden, waar we in het volgende hoofdstuk verder op in zullen gaan.

3. Sociale mediacultuur

Vooraleer we kunnen overgaan tot de conceptualisering van sociale mediawijsheid is het belangrijk om eerst stil te staan bij de huidige sociale mediacultuur aangezien dit een noodzakelijk element vormt. Kinderen en jongeren groeien namelijk op in een digitale wereld waarin sociale media en internet populairder zijn dan ooit tevoren. Sociale media hebben dan ook een centrale plaats ingenomen in hun leven en zijn uitgegroeid tot één van de belangrijkste communicatiemiddelen (Reid & Weigle, 2014; Daneels & Vanwynsberghe, 2017). Ondanks het grote belang van sociale media in het leven van jongeren en in de huidige maatschappij, is er geen algemeen aanvaarde definitie van wat sociale media nu precies zijn binnen de academische wereld (Carr & Hayes, 2015). Toch zijn er meerdere onderzoekers in geslaagd om het begrip te definiëren en conceptueel te verhelderen (Kapoor, Tamil, Rana, Patil, Dwivedi & Nerur, 2018; Carr & Hayes, 2015).

Een veel gebruikte definitie is die van Kaplan en Haenlein (2010, p. 61) zij beschrijven sociale media als *'a group of Internet-based applications that build on the ideological and technological foundations of Web 2.0, and that allow the creation and exchange of User Generated Content'*. Daarnaast hebben ze ook een classificatie gemaakt van sociale media op basis van twee dimensies. Namelijk de mate van sociale aanwezigheid en mediarijkeid van het medium en de mate van zelfpresentatie en persoonlijke vrijgegeven informatie (Kaplan & Haenlein, 2010). Zo hebben de onderzoekers zes verschillende vormen van sociale media kunnen afleiden namelijk blogs, collaboratieve projecten zoals Wikipedia, socialenetwerksites, content communities zoals YouTube, virtuele sociale werelden en virtuele game werelden.

Binnen het kwalitatief onderzoek van deze masterproef zal er gefocust worden op Facebook, Instagram en YouTube doordat deze wereldwijd de grootste zijn qua aantal gebruikers. Ook in Vlaanderen gebruiken 87% van de inwoners deze sociale media (Digimeter, 2018). Facebook en Instagram bevinden zich volgens de classificatie van Kaplan en Haenlein (2010) onder de term socialenetwerksites. Dit zijn applicaties die het mogelijk maken om met elkaar te communiceren, vrienden uit te nodigen en foto's te delen door middel van een persoonlijk profiel dat aangemaakt moet worden (Kaplan & Haenlein, 2010).

YouTube daarentegen valt onder de noemer van content communities doordat dit een lagere mate van zelfpresentatie en vrijgegeven persoonlijke info bevat. Zo wordt er op YouTube meer niet-persoonlijk gerelateerde content aangeleverd in vergelijking met Facebook en Instagram waar wel de focus ligt op persoonlijke foto's, video's en blogs.

Omdat het voor deze masterproef van belang is om Facebook, Instagram en YouTube onder dezelfde noemer te kunnen plaatsen, kiezen we voor de meer recente definitie van sociale media van Carr & Hayes (2015). Zij kwamen na een uitgebreide literatuurstudie tot volgende algemene definitie '*social media are Internet-based channels that allow users to opportunistically interact and selectively self-present, either in real-time or asynchronously, with both broad and narrow audiences who derive value from user-generated content and the perception of interaction with others*' (Carr & Hayes, 2015, p.53). Hierin staan drie concepten centraal namelijk internetgebaseerd, interactie met anderen en user-generated content. Deze begrippen zijn toepasselijk op zowel Facebook en Instagram als op YouTube en benadrukken de belangrijkste aspecten van sociale media. Daarom stellen we deze algemene definitie van sociale media voorop in deze masterproef.

Dat sociale media zo populair zijn komt onder andere doordat het interactie met mensen van over de hele wereld mogelijk maakt en er zo voor zorgt dat jongeren zich verder kunnen ontplooiën (Livingstone, 2008b; T'Sas et al., 2014). Jonge adolescenten zijn namelijk nog op zoek naar een eigen identiteit en hierbij zijn contacten heel belangrijk om hun sociale vaardigheden te kunnen ontwikkelen (Schurgin O'Keeffe & Clarke-Pearson, 2011; Allen, Ryan & Gray, 2014). Sociale media brengen dan ook heel wat opportuniteiten met zich mee maar toch zijn onderzoekers het erover eens dat er ook potentiële risico's mee gepaard gaan, determinerend voor het welzijn en de mentale gezondheid van jongeren (Reid & Weigle, 2014; Livingstone, 2014; Moreland & Fox, 2015; Antheunis et al., 2016; Frison & Eggermont, 2016).

De potentiële risico's van sociale media zijn bijvoorbeeld cyberpesten, sexting of een laag zelfbeeld (Frison & Eggermont, 2016). In de huidige sociale mediacultuur is het dus belangrijk dat jongeren de voordelen van online interacties kunnen maximaliseren en de nadelen ervan minimaliseren (Livingstone, 2014; Livingstone, Olafsson, Helsper, Villanueva, Veltri & Folkvord, 2017). Naast die risico's brengen sociale media ook een andere uitdaging met zich mee voor jongeren, ze zijn namelijk constant in verandering wat betekent dat de vaardigheden om hiermee te kunnen omgaan ook in hoog tempo mee moeten evolueren (Litt, 2013; Vanwynsberghe, Vanderlinde, Georges & Verdegem, 2015b; Kapoor et al., 2018).

Dit alles wijst op het belang van sociale mediawijsheid en de kritische en digitale vaardigheden die ermee samengaan. Jongeren moeten namelijk sociale mediawijs zijn en zo in staat zijn om op een correcte manier met sociale media als Facebook, Instagram en YouTube om te gaan zodat de opportuniteiten ervan benut worden en de risico's vermeden worden. Opportuniteiten en risico's van sociale media voor jongeren en sociale mediawijsheid met gerelateerde competenties gaan dan ook hand in hand. Dit laatste benadrukt ook nog eens de relevantie van onze onderzoeksvraag namelijk: *Hoe ervaren jongeren tussen 16 en 18 jaar de opportuniteiten en risico's van sociale media in termen van sociale mediawijsheid?*

Voor we overgaan tot de conceptualisering van sociale mediawijsheid, zullen we eerst uitgebreid de opportuniteiten en risico's van sociale media bespreken, aangezien dit een hoofdonderdeel uitmaakt van onze onderzoeksvraag. Daarnaast is het ook van belang om eerst een inzicht te krijgen in de voor- en nadelen van sociale media voor jongeren in het algemeen voor er een concrete conceptualisering van sociale mediawijsheid gevormd kan worden. Ook zal de afhankelijke relatie tussen de opportuniteiten en risico's van sociale media met de gerelateerde digitale competenties besproken worden om nogmaals de verwevenheid tussen deze drie concepten aan te tonen.

3.1 Opportuniteiten sociale media

Sociale media zijn in een digitale wereld belangrijker dan ooit tevoren, ze hebben dan ook een centrale plaats ingenomen in het dagelijkse leven van vele jongeren (O'Neill & Staksrud, 2014; Cabello et al., 2017; Daneels & Vanwynsberghe, 2017). Jongeren en sociale media zijn tegenwoordig onafscheidelijk en uit onderzoek blijkt dat het proces van volwassen worden zich steeds meer online gaat afspelen (Van Ouytsel et al., 2015). Dat sociale media zo populair zijn, komt onder andere doordat het interactie met mensen van over de hele wereld mogelijk maakt en er zo voor zorgt dat jongeren zich verder kunnen ontplooiën (Livingstone, 2008b; T'Sas et al., 2014). Jonge adolescenten zijn namelijk nog op zoek naar een eigen identiteit en hierbij zijn interpersoonlijke communicatie en contacten heel belangrijk om hun sociale vaardigheden te kunnen ontwikkelen (Schurigin O'Keeffe & Clarke-Pearson, 2011; Allen, Ryan & Gray, 2014).

Sociale media bieden jongeren dus onder andere kansen op vlak van identiteitsvorming (Van Ouytsel et al., 2015; Reid & Weigle, 2014). Tijdens de puberteit gaan adolescenten namelijk experimenteren met het vormen van hun persoonlijke identiteit (Van Ouytsel et al., 2015; Livingstone & Brake, 2009).

Daarom presenteren ze zichzelf online door een profiel te creëren op verschillende sociale media, die profielen kunnen ze dan personaliseren door het toevoegen van foto's, video's, quotes en hashtags (Reid & Weigle, 2014). Op deze manier is het mogelijk om zich met andere leeftijdsgenoten te vergelijken en via de geconnecteerde vriendengroepen krijgt men feedback en reacties op de digitale zelfpresentatie (Van Ouytsel et al., 2015; Reid & Weigle, 2014). Zo kunnen jongeren hun eigen identiteit vormen en nadenken over hoe ze waargenomen willen worden door leeftijdsgenoten en andere geconnecteerde vrienden. Op die manier groeit hun vertrouwen om zichzelf te uiten, wat ten goede komt aan de presentatievaardigheden (Schurgin O'Keeffe & Clarke-Pearson, 2011).

Ook ontstaan er door deze persoonlijke profielen, connecties met andere leeftijdsgenoten en wordt het online netwerk van jongeren verbreed (Reid & Weigle, 2014; Allen et al., 2014). Dit laatste wijst op een andere opportuniteit van sociale media namelijk sociale verbondenheid en interactie (Livingstone & Brake, 2009). Jonge mensen zitten namelijk constant online op sociale media en zijn bereikbaar om te communiceren met anderen of om hun ervaringen met leeftijdsgenoten te kunnen delen via posts, foto's of chat. Dit laatste kan negatief bekeken worden doordat men zich gaat isoleren van de offline wereld en enkel nog contact heeft met mensen die ze online leren kennen (Kapoor et al., 2018).

Maar uit empirisch onderzoek blijkt dat dit genuanceerd moet worden, aangezien adolescenten beide vormen van communicatie combineren. Zo dient online communicatie in de eerste plaats om offline vriendschappen te onderhouden en minder om contacten te leggen met nieuwe mensen online (Livingstone & Brake, 2009; Reid & Weigle, 2014). Al is contacten leggen met nieuwe mensen en zo nieuwe vrienden ontmoeten voor velen ook een belangrijke opportuniteit van sociale media omdat het bijdraagt aan hun sociaal kapitaal (Antheunis et al., 2016; Vandoninck, d'Haenens, De Cock & Donoso, 2012).

Daarnaast bieden sociale media ook kansen op vlak van romantische relaties en experimenteren met seksualiteit (Van Ouytsel et al., 2015). Men gaat namelijk flirten met iemand online en gaat sneller mensen aanspreken doordat ze het gevoel hebben makkelijker zichzelf te kunnen zijn online dan face-to-face (Livingstone & Olafsson, 2011). Dit komt omdat sociale media een zekere mate van anonimiteit verzekert vergeleken met face-to-face interacties (Reid & Weigle, 2014). Ook gaan sommige tieners via sociale media gaan experimenteren met seksualiteit, een voorbeeld hiervan is sexting. Zo blijkt uit onderzoek van Apestaartjaren (2018) dat 12% van de ondervraagde Vlaamse jongeren de afgelopen twee maanden een seksueel getinte foto van zichzelf had gemaakt en doorgestuurd naar iemand.

Dit waren vooral jongeren uit de 3^e graad van het middelbaar, wat ook onze doelgroep is voor deze masterproef. Dit kan resulteren in een negatieve ervaring wanneer het vertrouwen geschonden wordt maar kan ook positief zijn wanneer een jongere zich seksueel kan ontplooiën en het een deel wordt van hun seksuele ontwikkeling (Van Ouytsel et al., 2015; Apestaartjaren, 2018).

Ook brengen sociale media educatieve voordelen met zich mee, zo gebruiken tieners het om bepaalde zaken bij te leren of te weten te komen (Van Ouytsel et al., 2015; Haddon, 2014). Uit Digimeter (2018) blijkt dat 74% van de Vlaamse jongeren tussen 16 en 24 jaar maandelijks het nieuws volgt via sociale media. Daarnaast gebruiken sommigen het ook voor huiswerk en groepswork of om algemeen informatie op te zoeken wanneer ze iets te weten willen komen. Een andere opportuniteit van sociale media is dat men er creatief mee kan bezig zijn door zelf content te plaatsen of men kan er inspiratie op doen. Hierdoor kan men zijn of haar creatieve vaardigheden vormen door zelf foto's of filmpjes te maken en bewerken online (Schurgin O'Keeffe & Clarke-Pearson, 2011; O'Neill & Staksrud, 2014). Ook groeien de praktische en technologische skills wanneer men regelmatig sociale media gebruikt en nieuwe zaken ontdekt.

We kunnen concluderen dat sociale media heel wat opportuniteiten met zich meebrengen op vlak van communicatie, identiteitsvorming, sociale verbondenheid, romantische relaties en educatieve en creatieve vaardigheden. Het is dan ook van belang om niet enkel te focussen op de risico's maar ook op deze opportuniteiten die uitmonden in positieve ervaringen met sociale media (Haddon, 2014; Cabello et al., 2017). Al de potentiële risico's wegen namelijk niet op tegen de vele voordelen die sociale media jongeren bieden op vlak van hun ontwikkeling als persoon en hun sociale vaardigheden (Van Ouytsel et al., 2015). Hoeveel opportuniteiten van sociale media jongeren ervaren, hangt af van hun motivaties en vaardigheden maar ook van hun demografische kenmerken (Livingstone, Kirwall, Ponte & Staksrud, 2014). Zo blijkt dat hoe ouder iemand wordt en hoe meer men sociale media gebruikt qua frequentie, hoe meer voordelen men eruit haalt (Helsper, Hasebrink, Sagvari & De Haan, 2013).

3.2 Risico's sociale media

Naast de vele opportuniteiten brengen sociale media ook uitdagingen met zich mee in de vorm van online risico's. Dit laatste is vooral voor jongeren een gevaarlijk en soms nog onontgonnen terrein. Zij gaan namelijk op een intuïtieve manier om met sociale media maar missen daarbij vaak inzichten om dit op een kritische en bewuste manier te doen (T'Sas et al., 2014).

Zo blijkt dat jongeren zichzelf ook zorgen maken hieromtrent, doordat ze vaak de praktische, kritische en creatieve skills niet hebben om de risico's te vermijden en de opportuniteiten te maximaliseren (Livingstone & Helsper, 2010). Ook is adolescentie gekenmerkt door een periode van experimenteren en dus meer risico's nemen, dit mondt voor sommigen uit in een vicieuze cirkel van risico's waarbij het ene risico resulteert in een ander (Livingstone & Görzig, 2014). Toch blijkt uit kwantitatief onderzoek dat de reële schade bij jongeren, veroorzaakt door sociale mediagebruik relatief laag is vergeleken met de vele potentiële risico's online (Vandoninck, 2016).

Eerst en vooral is het daarom van belang te benadrukken dat een risico niet automatisch resulteert in reële schade voor de persoon in kwestie en dat jongeren hun emotionele respons op risico's niet altijd overeenstemt met de verwachtingen van volwassenen en onderzoekers (Livingstone et al., 2014; Livingstone, Haddon, Görzig & Olafsson, 2011; Vandoninck, 2016; Cabello et al., 2017). Een risico kan gedefinieerd worden als een gebeurtenis die geassocieerd wordt met potentiële schade voor de persoon in kwestie (Livingstone & Görzig, 2014; Cabello et al., 2017). Terwijl schade beschreven wordt als de reële fysieke, emotionele of sociale gevolgen van een risico (Livingstone & Görzig, 2014). De twee begrippen zijn dus geen synoniemen want een risico kan ook positief gepercipieerd en ervaren worden (Livingstone, Haddon & Görzig, 2012).

Uit kwantitatief onderzoek blijkt dat sexting hiervan een voorbeeld is. Zo kan dit voor de jongere in kwestie een positieve ervaring zijn als deel van zijn of haar seksuele ontwikkeling maar kan dit ook negatief aflopen wanneer het vertrouwen geschonden wordt en er effectief mentale schade optreedt (Van Ouytsel et al., 2015; Livingstone & Görzig, 2014). Dit voorbeeld toont duidelijk het verschil aan tussen een potentieel risico en effectieve schade en is van belang voor het verdere onderzoek.

Gevaren van sociale media en het internet in het algemeen kunnen ingedeeld worden in drie verschillende groepen namelijk inhoudsrisico's, contactrisico's en gedragsrisico's (Livingstone et al., 2012). Inhoudsrisico's positioneren de jongere als een ontvanger van boodschappen waaraan ze kunnen worden blootgesteld en die mogelijk mentale schade met zich kunnen meebrengen (Livingstone et al., 2014). Voorbeelden van zo'n potentiële inhoudsrisico's zijn racistische, haatdragende, gewelddadige of pornografische content die vrijgegeven wordt op sociale media. Ook commerciële content in de vorm van bijvoorbeeld gepersonaliseerde reclame of banners, valt hieronder. Uit kwantitatief onderzoek blijkt dat jongeren het meeste in aanraking komen met inhoudsrisico's maar dat deze het minste schade met zich mee brengen in vergelijking met de overige risico's (Smahel & Wright, 2014; Vandoninck, 2016).

Meestal houdt men er wel een negatief gevoel van frustratie en irritatie aan over. Deze frustratie kan ook veroorzaakt zijn door het feit dat men niet over de nodige praktische kennis beschikt om reclame zoals banners en pop-ups weer van het scherm te krijgen (Smahel & Wright, 2014). Daarnaast zijn er ook contactrisico's, deze hebben betrekking op online contact en positioneren de adolescent als een onwetende en/of ongewillige deelnemer van eerder volwassen activiteiten (Livingstone et al., 2014). Deze contactrisico's kennen verschillende scenario's zoals mensen die zich anders voordoen online, de mogelijkheid tot ongepaste of seksueel getinte contacten, vriendschapsverzoeken van onbekenden en face-to-face afspraken als gevolg van online contact.

Daarbij is er een dunne grens tussen het ontmoeten van onbekenden en het maken van nieuwe vrienden online (Livingstone et al., 2011; O'Neill & Staksrud, 2014). Het ontmoeten van onbekenden is namelijk een risico met potentieel gevaar op schade, maar het maken van nieuwe vrienden is een opportuniteit. Over het algemeen is nieuwe mensen ontmoeten online niet iets waar adolescenten zich zorgen over maken maar wanneer het wel voorkomt, kan het serieuze gevolgen hebben (Livingstone et al., 2014). Afhankelijk van de jongere in kwestie en de context, mondt dit uit in een risico of een opportuniteit. Zo blijkt dat oudere jongens uit de meer technische richtingen en met laagopgeleide ouders, het meeste risico lopen om onbekende mensen toe te voegen online doordat ze er minder kritisch over nadenken (Hasebrink, Görzig, Haddon, Kalmus & Livingstone, 2011). Van deze groep jongeren is er slechts een heel klein percentage dat ook effectief face-to-face afspreekt met iemand die ze op sociale media ontmoet hebben (Hasebrink et al., 2011). Daarnaast zijn vooral meisjes voorzichtig met ongewenst contact in de vorm van vriendschapsverzoeken van onbekenden en reageren ze er eerder terughoudend op (Smahel & Wright, 2014).

Vervolgens is er nog een laatste categorie van online gevaren namelijk gedragsrisico's. Dit is de grootste en omvangrijkste categorie en percipieert de adolescent als het ware als een speler in een online peer-to-peer context (Livingstone et al., 2014). Gedragsrisico's betreffen het grootste potentiële gevaar op vlak van mentale, fysieke of sociale schade zoals het verliezen van vrienden of depressies, hier correleert risico positief met schade dus hoe groter het risico, hoe meer kans op schade voor de jongere in kwestie (Livingstone, Mascheroni & Staksrud, 2015). Risico's die gedragsgerelateerd zijn, kunnen zich op verschillende manieren voordoen. De meest voorkomende en meteen ook de meest wetenschappelijk onderzochte hiervan zijn cyberpesten, negatieve reacties van anderen, misbruiken van persoonlijke informatie of gehackt worden, privacy gerelateerde gevaren en sexting (Christofides, Muise & Desmarais, 2012; Smahel & Wright, 2014; Livingstone et al., 2014).

Cyberpesten blijkt uit onderzoek de meeste schade met zich mee te brengen zowel op mentaal vlak als op emotioneel en sociaal vlak (O'Neill & Staksrud, 2014; Vandoninck, 2016). Adolescenten zijn namelijk zeer gevoelig voor hun reputatie en imago tegenover leeftijdsgenoten, cyberpesten kan dus zware gevolgen hebben op het emotionele welzijn van de jongere in kwestie, zeker wanneer de pestkop anoniem is of wanneer er een groot publiek de pesterijen kan mee volgen online (Vandoninck, 2016). Daarnaast benadrukt men ook het feit dat er sneller gemene commentaren worden gegeven online door de fysieke en psychologische afstand tussen zender en ontvanger (Christofides, 2012).

Al zijn de negatieve gevolgen hiervan niet anders dan die bij het offline pesten namelijk lager zelfbeeld, depressieve gevoelens, schaamte en sociale angsten (Vandoninck, 2016). Hoewel cyberpesten de meeste ernstige gevolgen met zich mee kan brengen, blijkt dat dit relatief weinig voorkomt. Zo blijkt uit Apestaartjaren (2018) dat slechts 22% van de ondervraagde jongeren tussen 12 en 18 jaar ooit al eens online gepest is, wel geeft 54% aan omstaander te zijn van zo'n pesterijen.

Een ander potentieel risico in deze categorie is sexting, dit kan ook negatieve gevolgen met zich meebrengen wanneer het vertrouwen geschonden wordt en de foto van de persoon in kwestie verspreid wordt zonder toestemming (Van Ouytsel et al., 2015). Het kan gedefinieerd worden als het uitwisselen van seksueel getinte beelden of berichten (Livingstone et al., 2014). Meestal ontstaat deze negatieve situatie als gevolg van groepsdruk van leeftijdsgenoten en niet door onbekenden die interageren met de jongere in kwestie (Ringrose, Gill, Livingstone & Harvey, 2012). Vooral oudere tienermeisjes die zich niet goed in hun vel voelen, blijken een grotere kans te hebben om sexts te versturen (Livingstone & Görzig, 2014). Wel blijkt dat slechts 12% van de Vlaamse jongeren tussen 12 en 18 jaar de voorbij twee maanden een sext had verstuurd, dit blijft dus een kleine minderheid (Apestaartjaren, 2018).

Een ander gevaar binnen gedragsrisico's zijn privacy gerelateerde zaken zoals gehackt worden, identiteitsdiefstal of persoonlijke informatie openbaar plaatsen die misbruikt kan worden. Zo blijkt dat Vlaamse jongeren maar gemiddeld scoren op vlak van privacy management, want slechts 59 % maakt gebruik van de algemene privacy-instellingen (Apestaartjaren, 2018). Vooral meisjes gaan voorzichtiger om met persoonlijke informatie en zetten sneller hun profiel op privé en untaggen zich in foto's die niet gepast lijken (Apestaartjaren, 2018). Vaak zijn jongeren niet op de hoogte van de mogelijke gevaren omtrent hun privacy, al blijkt uit kwalitatief onderzoek dat kinderen wel aangeven erover na te denken (Smahel & Wright, 2014). Maar in werkelijkheid ondernemen ze hiervoor geen verdere acties en is er dus sprake van de privacy-paradox.

Als afsluiter is het belangrijk deze risico's ook eens vanuit een andere invalshoek te bekijken. Zo kunnen vele risico's namelijk gerelateerd worden aan de term affordances, dit zijn de functies die sociale media aanbieden en waar jongeren hun eigen invulling aan geven (Fox & Moreland, 2015). Zo komen bepaalde risico's eerder voor op bepaalde sociale media en zetten Facebook, Instagram en YouTube tieners aan om zaken openbaar te delen als foto's en video's, is er een bepaalde mate van anonimiteit, wordt er sociale druk uitgeoefend om ook sociale media aan te maken om overal en altijd geconnecteerd te blijven met vrienden en zet het aan tot overmatig gebruik ervan (Ringrose et al., 2012; Livingstone et al., 2014; Fox & Moreland, 2015).

3.2.1 Awareness en coping strategieën

Verschillende socio-demografische, psychologische, contextuele en socio-culturele factoren hebben een impact op hoe jongeren omgaan met al deze potentiële risico's en gevaren van sociale media en het internet in het algemeen (Vandoninck, 2016). Daarnaast hebben deze factoren ook een invloed op de ontwikkeling van weerbaarheid bij het ervaren van negatieve situaties online (Livingstone et al., 2011). Afhankelijk van de context, is het mogelijk dat een negatieve ervaring die resulteert in onaangename gevoelens, ook positief kan zijn voor de emotionele ontwikkeling, sociale skills en weerbaarheid van de jongere in kwestie (Vandoninck, 2016). Leren uit ervaring is dan ook van belang bij het opbouwen van weerbaarheid voor de mogelijke risico's van sociale media. Ook de sociale context is hierbij van belang, zo hebben leeftijdsgenoten, broers en zussen, ouders en leraren een grote invloed op de gedragsgerelateerde en affectieve respons van jongeren op negatieve situaties die zich online kunnen voordoen (Vandoninck, 2016).

Het bewustzijn van de gevaren van sociale media, ook wel awareness genaamd, motiveert jongeren om problematische situaties te voorkomen. Deze awareness wordt verhoogd door de directe of indirecte ervaring met een risico op sociale media, ook kan dit aangewakkerd worden door ouderlijke voorzorgen of awareness-programma's op school (Smahel & Wright, 2014). Daarna komt de fase van preventieve maatregelen, namelijk wat kinderen effectief doen of overwegen om te doen om negatieve of problematische situaties online te vermijden (Vandoninck, D'Haenens & Smahel, 2014).

Uit onderzoek van Vandoninck et al. (2014) blijkt dat er hiervan vijf hoofdcategorieën zijn namelijk (1) probleemoplossende strategie (2) planning en reflectie waarbij men kritisch gaat nadenken over de situatie (3) informatie opzoeken om zijn of haar online skills en kennis over veiligheid te verhogen (4) zoeken van mentale steun om advies te vragen om negatieve ervaringen te voorkomen (5) fatalistische aanpak waarbij men de situatie zal aanvaarden als een deel van het leven en dit zal proberen te verbloemen.

Wanneer jongeren effectief worden geconfronteerd met een risico, spreken we van coping strategieën. Dit zijn specifieke probleemoplossende strategieën die men toepast nadat een negatieve ervaring zich voor doet online (Vandoninck et al., 2014). Hierbij zijn er drie hoofdstrategieën die kunnen worden onderverdeeld in meerdere subdimensies (Vandoninck, D'Haenens & Roe, 2013). De eerste categorie is een passieve/ fatalistische strategie, hier hoopt men dat het probleem vanzelf overgaat of stopt men een tijdje met het gebruik van internet, verder onderneemt men geen acties om het probleem op te lossen (Livingstone, 2011).

De tweede strategie is een communicatieve aanpak waarbij men gaat praten met iemand over de online situatie. Hierbij zijn vooral de ouders, leeftijdsgenoten en leraren van belang doordat zij een praktische en emotionele ondersteuning kunnen bieden als sleutelfiguur in het leven van jongeren (Livingstone et al., 2011). Een derde en laatste strategie is een proactieve aanpak waarbij men effectief actie zal ondernemen en de situatie onder ogen zal zien, om de schade te beperken. Dit kan gaan van het verwijderen van ongewenste berichten tot het blokkeren van de zender (D'Haenens, Vandoninck & Donoso, 2013). Voor deze laatste aanpak heeft de jongere in kwestie wel de nodige technische en digitale vaardigheden nodig. Veelal reageren jongeren met een combinatie van de drie verschillende categorieën coping strategieën (Livingstone et al., 2014). Ook de ernst van de situatie en de mate van mentale, fysieke of sociale schade speelt een rol in het toepassen van een gepaste strategie (Smahel & Wright, 2014).

Zo reageren jongeren op inhoudsrisico's meestal met het probleem te negeren, terwijl men bij contactrisico's als ongewenste interactie met onbekenden meestal direct over gaat tot een communicatieve strategie. Gedragsrisico's kunnen het meeste schade met zich meebrengen vandaar dat jongeren hier het zwaarst op reageren met een proactieve aanpak om de controle over de situatie niet te verliezen, meestal in combinatie met een communicatieve strategie (Vandoninck, 2016).

3.3 Afhankelijke relatie opportuniteiten, risico's en digitale competenties

Om een overkoepelend geheel te vormen en de verwevenheid tussen de opportuniteiten en risico's van sociale media en de term sociale mediawijsheid te benadrukken, is het van belang om stil te staan bij de componenten hun afhankelijke relatie. Uit kwantitatief onderzoek blijkt namelijk dat opportuniteiten en risico's positief gecorreleerd zijn (Livingstone et al., 2010; Livingstone, 2013; Vandoninck, 2016; Rodriguez-de-Dios et al., 2018).

Opportunities moedigen jongeren namelijk aan om meer tijd te spenderen online, waardoor ze ook meer in aanraking kunnen komen met de risico's van sociale media. Hoe meer iemand dus online is, hoe meer opportunities die persoon zal tegenkomen maar ook hoe groter de kans dat hij of zij wordt blootgesteld aan de risico's (Rodriguez-de-Dios et al., 2018). Sommige onderzoekers menen daarbij dat het verhogen van de digitale competenties van adolescenten, de beste manier is om online opportunities te maximaliseren en risico's te minimaliseren (Livingstone et al., 2011; Livingstone, 2013; Rodriguez-de-Dios et al., 2018).

Maar uit kwantitatief onderzoek blijkt dat verhoogde digitale competenties voor een breder en dieper gebruik van sociale media en het internet zorgen, waardoor er meer opportunities zijn maar ook meer potentiële risico's (Livingstone et al., 2011). Al hoeft de blootstelling aan enige kans op risico's niet perse als negatief bekeken te worden, want door die verhoogde digitale competenties weten jongeren namelijk hoe ze hier best op een kritische en bewuste manier mee omgaan (Livingstone et al., 2015). Daarnaast is het ook van belang dat jongeren een evenwicht vinden tussen de vele online opportunities en risico's en moeten ze beseffen dat deze hand in hand gaan, vooraleer ze hier op een bewuste manier mee kunnen omgaan.

Hoe ouder, hoe meer digitaal competent iemand is en dus hoe groter de kans dat hij of zij de opportunities van sociale media en het internet maximaliseert en de risico's minimaliseert. Met ouder worden leren adolescenten namelijk de potentiële risico's herkennen, gaan ze er op een kritischere manier mee om en verminderen ze zo de mogelijke schade (Livingstone et al., 2011; Hasebrink et al., 2011). Met andere woorden, ze hebben er meer controle over, waardoor de impact ervan verkleint. Zo blijkt dat oudere tieners de hoge mate van blootstelling aan online inhoudsrisico's gaan normaliseren, doordat ze er als het ware gewoon zijn aan geworden en weerbaarheid hebben opgebouwd (Vandoninck, 2016). Al blijkt dit complexer bij contactrisico's en gedragsgerelateerde gevaren online, daar reageren oudere jongeren namelijk gevoeliger op dan pre-adolescenten maar gebruiken ze wel meerdere coping strategieën om ermee om te gaan (Vandoninck, 2016).

Jongere kinderen daarentegen maximaliseren minder online opportunities en missen tegelijk vaak de kritische en praktische vaardigheden om op een adequate manier met de risico's van sociale media om te gaan, beide deels door een gebrek aan ervaring (T'Sas et al., 2014; Livingstone, 2014; Vandoninck, 2016). Zij spenderen namelijk minder tijd aan sociale media dan oudere tieners en zitten daarnaast nog in een fase van experimenteren waardoor zij net meer worden blootgesteld aan de gevaren. Maar aangezien ze de vaardigheden nog niet hebben ontwikkeld om er op een kritische manier mee om te gaan, kan deze negatieve situatie meer mentale en emotionele schade met zich meebrengen dan voor oudere jongeren (Livingstone et al., 2015; Rodriguez-de-Dios et al., 2018).

Daarom is het van belang om in te zetten op het aanmoedigen van digitale competenties bij jongeren, zodat ze de opportuniteiten van sociale media kunnen benutten en de risico's kunnen minimaliseren (Cabello et al., 2017; Livingstone et al., 2015; Rodriguez-de-Dios et al., 2018). Hierbij moet men verder gaan dan het aanleren van praktische knoppenkennis, ook kritische, analytische en emotionele aspecten gerelateerd aan sociale media moeten namelijk aan bod komen.

4. Sociale mediawijsheid : conceptualisering

Nu zowel mediawijsheid en gerelateerde concepten, als de huidige sociale mediacultuur van jongeren uitgebreid besproken is, kunnen we overgaan tot de conceptualisering van sociale mediawijsheid of anders gezegd de competenties en vaardigheden die nodig zijn om de opportuniteiten van sociale media te benutten en de risico's ervan te minimaliseren. Sociale mediawijsheid is een combinatie van de begrippen sociale media, waarbij interactie en actieve participatie van de gebruikers centraal staat en het begrip geletterdheid, wat verwijst naar de traditionele invullingen van mediawijsheid en verwante begrippen als informatiegeletterdheid en digitale geletterdheid die praktische en kritische vaardigheden met zich meebrengen (Vanwynsberghe et al., 2015a).

Sociale media integreren tekst en afbeeldingen van print en audiovisuele media in computer- en informatiesystemen, vandaar dat het gebruik ervan veel dezelfde competenties vereist als bij mediawijsheid en gerelateerde concepten (Smahel & Wright, 2014; Vanwynsberghe et al., 2015b). Sociale mediawijsheid verenigt als het ware de tradities van mediawijsheid, informatiegeletterdheid en digitale geletterdheid met als gemeenschappelijk doel de kritische en bewuste betrokkenheid van het publiek tegenover media en informatie in het algemeen (Livingstone et al., 2008). Toch zijn invullingen van mediawijsheid en verwante begrippen maar gedeeltelijk toe te passen op sociale mediawijsheid en dus niet voldoende om het sociale mediagebruik van jongeren volledig te kunnen begrijpen en meten (Vanwynsberghe et al., 2015a).

Sociale media hebben namelijk specifieke kenmerken waar rekening mee gehouden moet worden. Zo heeft de gebruiker van sociale media een zeer actieve rol in onder andere het selecteren, creëren en delen van media content (Vanwynsberghe & Verdegem, 2013). Ook bevat het een zekere mate van interactie en creativiteit waarvan geen sprake is bij traditionele media. Daarnaast brengt sociale media nog andere uitdagingen met zich mee, zoals de constante updating en ontwikkeling van de software waardoor digitale vaardigheden van gebruikers constant moeten mee evolueren (Litt, 2013).

Die digitale vaardigheden van adolescenten blijken, zoals aangehaald in het vorige deel, in context van sociale media positief gecorreleerd te zijn met online risico's, hoe meer iemand dus digitaal competent is, hoe groter de kans dat ze in een online risicovolle situatie terecht komen (Livingstone, 2014; Rodriguez-de-Dios et al., 2018). Daarom is het belangrijk dat jongeren capabel zijn om op een kritische en bewuste manier om te gaan met sociale media zodat ze de risico's kunnen vermijden, dit wijst op het belang van sociale mediawijsheid.

Want jongeren die dit niet zijn, zullen een heleboel opportuniteiten laten liggen en in plaats daarvan blootgesteld worden aan risico's, waardoor ze in benarde situaties terecht kunnen komen zowel online als offline. Toch is onderzoek naar sociale mediawijsheid bij jongeren zeer beperkt en blijft dit een relatief nieuw begrip. Zo gaat heel veel onderzoek focussen op de mogelijkheden en risico's van sociale media, maar kijken ze daarbij minder naar hoe mensen nu effectief omgaan met het medium en hoe men sociale mediawijsheid ontwikkelt. Daarnaast focust men enkel op de digitale vaardigheden en gevolgen ervan, zo blijkt dat hoewel jongeren beschouwd worden als digital natives, er een grote ongelijkheid is in het niveau van online vaardigheden en dat dus niet alle jongeren even digitaal competent zijn (Livingstone, 2014; Mariën & Vleugels, 2011; Livingstone et al., 2015).

Die digitale ongelijkheden worden meestal beschreven aan de hand van socio-economische variabelen zoals geslacht, leeftijd en educatie nochtans zouden variabelen als vaardigheden, kennis en affectie tegenover sociale media, beter de verschillen in gebruik en competenties van digitale media kunnen beschrijven (Livingstone & Helsper, 2010; Litt, 2013). Socio-demografische variabelen alleen zijn niet langer meer voldoende om de digitale ongelijkheden van jongeren op vlak van vaardigheden van online media te verklaren (Livingstone & Helsper, 2010; Paulussen, Courtois, Mechant & Verdegem, 2010; Cabello et al., 2017). Bij het meten van sociale mediawijsheid moet men dus rekening houden met specifieke variabelen en competenties maar hierover is er dus nog geen consensus gevonden.

Sociale mediawijsheid kan gedefinieerd worden als de praktische, cognitieve en affectieve competenties die iemand nodig heeft om toegang te hebben tot, te analyseren, evalueren en creëren van sociale mediacontent over verschillende contexten heen (Vanwynsberghe & Verdegem, 2013). Deze definitie is gebaseerd op de invulling van mediawijsheid van Livingstone (2004a), aangezien deze zowel op nieuwe als op traditionele media toegepast kan worden. Vandaar dat de definitie van sociale mediawijsheid en mediawijsheid veel gelijkenissen vertoont zoals toegang, evaluatie en creatie. Het is aan de hand van deze twee definities dat Vanwynsberghe en Verdegem (2013) een conceptueel kader van sociale mediawijsheid hebben samengesteld dat we verder zullen bespreken en gebruiken.

Het conceptueel kader is samengesteld uit drie verschillende competenties zoals ook in de definitie weergegeven is. De eerste competentie is de praktische of de zogenaamde knoppenkennis, dit houdt de vaardigheden in om toegang te hebben tot en te kunnen werken met sociale media (Vanwynsberghe et al., 2015b). Dit gaat ruimer dan knoppenkennis, het omvat ook de technische competenties om de creatieve en interactieve opties van sociale media te benutten, zoals het uploaden, bewerken en delen van foto's en video's.

Cognitieve competenties komen als tweede aan bod en verwijzen naar de kritische analyse en evaluatie van mediacontent en informatie die vrijgegeven wordt via sociale media (Vanwynsberghe, 2014). Op deze manier renderen cognitieve competenties als een vorm van risicomanagement wanneer men sociale media gebruikt. Als derde en laatste competentie is er affectie of meer bepaald attitude en motivatie tegenover sociale media. Dit is iets waar men bij zowel mediawijsheid als informatiegeletterdheid geen rekening mee hield en is dan ook kenmerkend voor sociale mediawijsheid. Hoe mensen hun praktische en cognitieve competenties gebruiken, hangt namelijk voor een groot deel af van hoe ze hun eigen sociale media gedrag en de eigenschappen van sociale media inschatten (Vanwynsberghe & Verdegem, 2013). Met andere woorden de attitude die iemand aanneemt tegenover sociale media heeft gevolgen voor de keuze van het eigenlijke gedrag online.

Om volledig sociale mediawijs te zijn, moeten jongeren over alle drie de competenties beschikken om de opportuniteiten van sociale media zoveel mogelijk te maximaliseren en de risico's te minimaliseren (Vanwynsberghe, 2014). Het conceptueel kader wordt gevisualiseerd als een cirkel om het dynamische proces van de drie competenties aan te duiden, maar ook om de overlapping en verwevenheid ervan te benadrukken. Zo kan men niet overgaan tot cognitieve competenties als men geen praktische kennis heeft en als men geen positieve attitude heeft tegenover sociale media is de kans klein dat men er gebruik van zal maken (Vanwynsberghe & Verdegem, 2013).

Vanwynsberghe (2014) heeft deze drie basiscompetenties vertaald in vier verschillende dimensies met elk hun eigen concreet meetbare subdimensies. Op die manier is het dus mogelijk om een meetinstrument voor sociale mediawijsheid te ontwikkelen, waarbij vaardigheden, kennis en attitude centraal staan. Daarnaast is deze conceptualisering gebaseerd op die van internetvaardigheden van Van Deursen en Van Dijk (2010) en op dat van digitale geletterdheid van Ferrari (2013), beide zijn al aan bod gekomen in deze literatuurstudie. Daarom zullen we deze definitie en conceptueel kader als basis nemen voor verder onderzoek naar sociale mediawijsheid. Wel is het belangrijk om te benadrukken dat sociale mediawijsheid contextafhankelijk is en een individueel proces is, waarbij iedereen andere competenties heeft en het begrip invult op zijn eigen manier (Vanwynsberghe et al., 2015a). Ook zijn alle dimensies verweven met elkaar en is een kleine overlap onvermijdelijk.

De eerste dimensie van sociale mediawijsheid is het omgaan met informatie in een context van sociale media. Deze dimensie is onderverdeeld in drie subdimensies namelijk (1) browsen, zoeken en lokaliseren van informatie (2) confrontatie met informatie (3) gebruik en opslaan van informatie. Deze drie subdimensies zijn dan weer opgedeeld in specifieke indicatoren binnen praktische, cognitieve en affectieve competenties (Vanwynsberghe, 2014). Een voorbeeld van de eerste subdimensie browsen, zoeken en lokaliseren van informatie, is het bewust zijn dat er verschillende opties zijn om informatie op te zoeken, nadenken op welke manier je het efficiëntst je nodige info kan opzoeken en het geloven in de eigen capaciteiten om dit te doen.

De tweede dimensie van deze conceptualisering heeft betrekking op het communiceren in een sociale mediaomgeving. Hierbij is er opnieuw een opdeling gemaakt tussen drie subdimensies namelijk (1) interageren via sociale media (2) delen van content (3) managen van een digitale identiteit. Wanneer er specifiek naar technische competenties wordt gekeken, is het van belang dat de persoon in kwestie de nodige knoppenkennis heeft om te kunnen interageren, dat hij of zij weet hoe je een foto of video uploadt via sociale media en dat men een persoonlijk profiel kan onderhouden (Vanwynsberghe, 2014). Bij cognitieve competenties ligt de nadruk meer op kennis zoals het evalueren van het publiek waar je mogelijks mee zal interageren, de voor- en nadelen kennen van iets online te delen en de link tussen de offline en online wereld kennen. Daarnaast is er ook nog de affectieve competentie waar Vanwynsberghe (2014) de nadruk legt op het zich goed voelen bij het delen van content en het belang om jezelf te kunnen zijn via sociale media.

Een derde dimensie focust op het creëren van content via sociale media. Dit is onderverdeeld in twee subdimensies namelijk (1) ontwikkelen van content en (2) hergebruiken van online content. Hierbij heeft men zowel de nodige knoppenkennis nodig als het bewustzijn dat de affordances van sociale media aanzetten om zelf content als foto's en video's te maken en het aandurven om die content ook effectief te delen op sociale mediakanalen. De vierde en laatste dimensie heeft betrekking op het probleemvermijdend en probleemoplossend gedrag op sociale media. Hierbij wordt er vooral nadruk gelegd op het managen van de risico's van sociale media. Voorbeelden van indicatoren zijn weten waar en hoe je je privacy kan beschermen, begrijpen van alle mogelijke gevaren die zich online kunnen voordoen en een realistische, positieve attitude aannemen tegenover sociale media.

Sociale mediawijsheid bestaat dus uit drie competenties praktische, cognitieve en affectieve en de verdere conceptualisering uit vier dimensies namelijk zoeken van informatie, communiceren, creëren van content en probleemvermijdend/probleemoplossend gedrag in een sociale mediacontext, die elk nog eens zijn onderverdeeld in subdimensies en contextspecifieke indicatoren (Vanwynsberghe, 2014). De volledige gedetailleerde conceptualisering is te vinden in de bijlagen.

Doordat deze conceptualisering van sociale mediawijsheid zo allesomvattend is en een van de weinige die beschikbaar is in de wetenschappelijke literatuur, nemen we deze als basis voor ons verder kwalitatief onderzoek naar de ervaring van jongeren met de risico's en opportuniteiten van sociale media in termen van sociale mediawijsheid.

5. Onderzoeksmethode

Uit de uitgebreide literatuurstudie is impliciet het belang van sociale mediawijsheid voor jongeren aan bod gekomen wat zowel de wetenschappelijke als maatschappelijke relevantie van dit onderzoek verhoogt. In een digitale maatschappij waar sociale media verstrengeld zijn met het alledaagse leven van jongeren, is het namelijk van belang dat men de capaciteit heeft om de mogelijke opportuniteiten ervan te benutten en de risico's zoveel mogelijk te minimaliseren. Deze capaciteit staat gelijk aan sociale mediawijsheid en toont nogmaals de verwevenheid tussen de begrippen opportuniteiten, risico's en sociale mediawijsheid aan. Doordat er vanuit academisch opzicht nood is aan extra onderzoek rond sociale mediawijsheid, luidt onze centrale onderzoeksvraag als volgt :

Hoe ervaren jongeren tussen 16 en 18 jaar de opportuniteiten en risico's van sociale media in termen van sociale mediawijsheid?

Deze onderzoeksvraag zal aan de hand van kwalitatief onderzoek in de vorm van diepte-interviews onderzocht worden. Voorafgaand aan de interviews is er een online rekruteringsurvey verspreid op sociale media om geschikte respondenten te vinden hiervoor. In deze masterproef is er geopteerd voor een kwalitatieve onderzoeksmethode omdat het doel is om diepere inzichten te verkrijgen omtrent jongeren en hun sociale mediagebruik. Door middel van diepte-interviews staat de leefwereld van jongeren centraal en zal er doorgevraagd kunnen worden over hun ervaringen met de opportuniteiten en risico's van sociale media (Olafsson, Livingstone & Haddon, 2013). Hun mening, attitude en gedachten kwamen op deze manier het beste naar boven en zorgde voor voldoende diepgang en inzichten om een antwoord te bieden op de centrale onderzoeksvraag. Daarnaast blijkt uit de literatuur dat er vraag is naar diepgaand kwalitatief onderzoek omtrent ervaringen van jongeren met sociale media, om het aanbod kwantitatief onderzoek enerzijds aan te vullen (Livingstone & Görzig, 2014; Smahel & Wright, 2014; Banaji, Livingstone, Nandi & Stoilova, 2018).

5.1 Steekproef

De onderzoekspopulatie van deze masterproef zijn Vlaamse schoolgaande jongeren tussen 16 en 18 jaar. Het onderzoek heeft zich hoofdzakelijk gesitueerd in West-Vlaanderen en Oost-Vlaanderen met een focus op middelbare scholieren. Een belangrijke voorwaarde voor de diepte-interviews was dat de respondenten beschikten over profielen op zowel Facebook, Instagram als YouTube. Wij stellen deze drie sociale media centraal doordat zij in Vlaanderen volgens Digimeter (2018) het populairst zijn bij jongeren tussen 16 en 24 jaar en daarnaast ook het grootste aantal gebruikers hebben.

Ook is het onmogelijk om de risico's en opportuniteiten van alle sociale media en de bijkomende specifieke competenties te bevragen, vandaar deze afbakening. Om deze doelgroep het beste te bereiken, is er gebruik gemaakt van een sneeuwbalsteekproef. Er is namelijk een link van de online rekruteringsurvey via sociale media rondgestuurd zodat scholieren deze konden invullen en eventueel verder konden verspreiden en doorsturen naar andere jongeren. Aan de hand van socio-demografische vragen aan het begin werden enkel deze respondenten geselecteerd die binnen onze specifieke onderzoekspopulatie vielen. Zij hebben dan de survey verder kunnen invullen en kwamen in aanmerking voor deelname aan een diepte-interview.

Deze survey gaf al een eerste inzicht in het sociale mediagebruik en digitale competenties bij onze doelgroep en beschouwen we als een vooronderzoek. Op basis van de surveydata zijn er in totaal 12 jongeren tussen 16 en 18 jaar geïnterviewd geweest omtrent dit thema. Deze respondenten hebben we dus enerzijds geselecteerd op basis van hun antwoorden op de rekruteringsurvey, anderzijds zijn ze gekozen op basis van de variabelen geslacht, leeftijd en opleidingsniveau. Om een evenwicht in de dataverzameling te krijgen, hebben we gebruik gemaakt van een respondentenmatrix, deze is te vinden in de bijlagen.

Belangrijk hierbij te vermelden is dat er enkel jongeren uit ASO en TSO ondervraagd zijn. Dit is een keuze die gemaakt is op basis van praktische mankementen, zo waren leerlingen uit het KSO en BSO ondervertegenwoordigd in de rekruteringsurvey en zijn er geen geschikte kandidaten gevonden die wouden deelnemen aan een diepte-interview en die tegelijk voldeden aan alle voorwaarden. Daarnaast hebben we gekozen voor jongeren met een leeftijd tussen 16 en 18 jaar, doordat deze leeftijdscategorie een significant deel uitmaakt van de wetenschappelijke literatuur omtrent onze onderzoeksvraag. Er is gekozen voor een minimum leeftijd van 16 jaar doordat uit de literatuur blijkt dat oudere tieners betere digitale competenties en dus een hoger niveau van sociale mediawijsheid zouden hebben dan jongere kinderen (Livingstone et al., 2014; O'Neill et al., 2013; Cabello et al., 2017).

Onze specifieke leeftijdscategorie heeft dus volgens inzichten uit de literatuurstudie een grotere kans om de opportuniteiten van sociale media te benutten en de risico's ervan te minimaliseren, waardoor we deze kunnen toetsen aan de vooropgestelde componenten van sociale mediawijsheid.

5.2 Materiaal

Zoals daarnet aangehaald, werd er als eerste stap van dit onderzoek een inleidende rekruteringsurvey opgesteld via Qualtrics, om geschikte respondenten voor de diepte-interviews te bereiken. Aan het begin van deze survey is er een korte inleiding gegeven over het onderwerp. Daarna werd er gevraagd naar demografische variabelen zoals leeftijd, geslacht en studierichting, zodat mensen die niet tot de juiste doelgroep hoorden de survey ook niet verder konden invullen. Vervolgens werd er opgebouwd naar meer concrete vragen die toetsten naar het algemene niveau van sociale mediawijsheid van de jongere in kwestie. De vragen en schalen die gebruikt werden in deze rekruteringsurvey zijn gebaseerd op het conceptueel model van Vanwynsberghe et al. (2013) die sociale mediawijsheid opdelen in praktische, cognitieve en affectieve competenties.

Een eerste vraag die peilde naar het online gedrag van de respondenten, focuste op de frequentie van hun gebruik en is gemeten door middel van een 5-punten schaal die gaat van 'nooit' tot 'meerdere malen per dag'. Een tweede vraag omtrent online gedrag is meer ingegaan op de technische competenties van de respondent. Deze vraag is gebaseerd op de voorgestelde schalen en items uit het doctoraatsonderzoek van Vanwynsberghe (2014) die een soort toolkit ontwikkelde om sociale mediawijsheid te kunnen meten, aangezien er nog geen concrete meetinstrumenten voor zijn. Er is gevraagd hoe vaak de respondent tien bepaalde zaken uitvoert op Facebook, zes op Instagram en zeven op YouTube. Dit ging van 'veranderen van privacy instellingen' tot 'het uploaden van foto's'. De respondent kon hierop antwoorden aan de hand van een 5-puntenschaal die ging van 'nooit' tot 'dagelijks', ook is er een extra optie 'ken ik niet' toegevoegd.

Vervolgens zijn de vaardigheden van de respondenten bevraagd aan de hand van een reeks activiteiten op Facebook, Instagram en YouTube die dezelfde zijn als bij de vorige vraag. Alleen was er ditmaal een 5-punten Likertschaal gegeven die ging van 'helemaal niet goed' tot 'helemaal goed' waarop de respondenten moesten aanduiden hoe goed ze zijn in het uitvoeren van de activiteiten.

Na vaardigheden werd de kennis oftewel cognitieve competenties van de respondent bevraagd aan de hand van enkele termen die gerelateerd zijn aan sociale media zoals taggen, cookies, phishing,... waarvan ze moesten aangeven op een 5-punt Likertschaal hoe vertrouwd ze zijn met de termen. De schaal ging van 'helemaal niet goed' tot 'helemaal goed'. Deze vraag is gebaseerd op de bevindingen van Hargittai (2009) om digitale kennis te kunnen meten. Ook werd deze lijst aangevuld met een controle-item om nonchalante antwoorden van de respondenten tegen te gaan, deze term proxypod is afkomstig van Hargittai (2009) die aantoonde dat de meeste respondenten dit controle-item er kunnen uithalen.

Als laatste werden er vragen opgesteld om de attitude van de respondent tegenover sociale media te meten. Ook hier maakten we gebruik van de toolkit van Vanwynsberghe (2014) die zelf verwijst naar de schaal van Bruner, James en Hensel (2001) om attitude tegenover een technologie te kunnen meten. Deze meting bestaat uit een serie van zes items gemeten op een 7-punt semantische differentiaal. De respondent kon kiezen uit sociale media is slecht/ goed, saai/ interessant, negatief/ positief,... Daarna kwam er een tweede vraag om de attitude tegenover sociale media te achterhalen, deze is gelijk aan de vraag rond opinie uit de survey van Digimeter 2017. De respondent kreeg een reeks algemene statements over sociale media zoals 'Ik ben bezorgd dat sociale media mijn privacy aantast' of 'Ik spendeer te veel tijd aan sociale media'. En aan de hand van een 5-punt Likertschaal die gaat van 'helemaal niet akkoord' tot 'helemaal akkoord' konden ze aanduiden in welke mate ze akkoord gingen met de statements.

De laatste vraag ging na of de respondent in kwestie bereid was om deel te nemen aan een diepte-interview omtrent het thema sociale media. Indien de respondent hiermee instemde, werd nog gevraagd naar mogelijke data om dit interview af te nemen. De volledige rekruteringsurvey is terug te vinden in de bijlagen.

Eens de survey afgewerkt was, werd deze verstuurd via sociale media met als doel zoveel mogelijk jongeren uit onze doelgroep te bereiken. Later is deze survey geanalyseerd geweest in SPSS 24 en zijn er 12 geschikte respondenten uitgekozen om de diepte-interviews af te nemen.

De structuur van het interview hebben we opgesteld op basis van onze wetenschappelijke literatuurstudie en de huidige centrale onderzoeksvraag van deze masterproef. Aan de hand van een semigestructureerde vragenlijst werd er dieper ingegaan op hun sociale mediagebruik van Facebook, Instagram en YouTube. Thema's die aan bod kwamen tijdens het interview waren onder andere motivatie van gebruik, belang van sociale media, sociale context en hun ervaring met de risico's en opportuniteiten van sociale media waarbij de verschillende risico's en opportuniteiten uitgebreid bevestigd werden. Tijdens het afnemen van de diepte-interviews zijn de belangrijkste onderwerpen ongewijzigd gebleven, maar is soms de vraagstelling wat veranderd afhankelijk van de respondent in kwestie. Zo merkten we dat het voor sommige jongeren moeilijk was om hun ervaringen met de risico's van sociale media te delen met de onderzoeker. Daarom werd de vraagstelling soms meer in verhaalvorm gesteld of werd er gebruik gemaakt van kaartjes die men moest rangschikken en iets over moest vertellen. De volledige semigestructureerde vragenlijst is te vinden in de bijlagen.

5.3 Onderzoekopzet en procedure

Als eerste stap van het onderzoek is er dus een rekruteringsurvey opgesteld via Qualtrics. Deze werd in februari en maart verspreid via sociale media. Door middel van een sneeuwbalsteekproef werd deze survey door de jongeren zelf ook nog eens verspreid onder hun leeftijdsgenoten via sociale media. Het doel van deze survey was enkel en alleen om zoveel mogelijk geschikte respondenten te verzamelen voor de diepte-interviews. De data die in de kwalitatieve fase verzameld werd, is dan ook de eigenlijke basis van het onderzoek en zal een antwoord geven op de onderzoeksvraag. Het is belangrijk om hierbij te benadrukken dat kwalitatief onderzoek niet gegeneraliseerd kan worden naar de volledig populatie.

Jongeren die instemden om deel te nemen aan een interview en die voldeden aan de criteria, werden via e-mail gecontacteerd en op de hoogte gebracht van het verdere verloop van het onderzoek. Alle 12 de diepte-interviews zijn afgenomen in maart en april. De meeste interviews hebben plaatsgevonden bij de respondent thuis, sommige interviews zijn ook afgenomen bij de onderzoeker thuis op vraag van de respondent in kwestie of om praktische redenen. De semi-structureerde vragenlijst nam ruim een uur in beslag en vond plaats in een ruimte waar de andere gezinsleden niet konden meeluisteren. Het volledige gesprek werd met toestemming van de respondenten, opgenomen met behulp van een voice-recorder. Dit was van belang zodat de interviews achteraf letterlijk konden worden uitgetypt en geanalyseerd.

Voor het diepte-interview van start ging, was er eerst een korte kennismaking om de respondent op zijn of haar gemak te stellen. Eens het interview van start ging, werd eerst en vooral de anonimiteit en confidentialiteit van hun antwoorden benadrukt. Daarnaast werd er ook meegedeeld dat er geen foute of slechte antwoorden waren maar dat het wel belangrijk was dat ze zo goed en zo eerlijk mogelijk probeerden te antwoorden. Op het einde van het gesprek werd als afsluiter ook nog eens gevraagd wat de respondent in kwestie van het interview vond en of hij of zij nog iets wenste toe te voegen of nog vragen had.

5.4 Data-analyse

De eerste data-analyse had betrekking op de gegevens van de rekruteringsurvey en vond plaats door middel van het softwareprogramma SPSS 24. In totaal vulden 218 mensen de survey in, na data-cleaning bleek dat er 167 respondenten de survey volledig en correct hadden ingevuld.

Respondenten die de vragenlijst niet volledig hadden ingevuld of die niet voldeden aan de leeftijd van 16 t.e.m. 18 jaar, werden niet meegerekend in de verdere analyse. Van de 167 respondenten bleek 41,3% man en 58,1% vrouw, daarnaast gaf één persoon aan tot het geslacht X te behoren. Vervolgens werd er gekeken naar de leeftijden van de respondenten die de rekruteringsurvey hadden ingevuld. Uit de frequentietabel bleek dat 37,1% van de ondervraagden 16 jaar waren, 38,3% 17 jaar en 24,6% waren 18-jarigen. Verder werd er ook nagegaan welke studierichting de respondenten volgden. Dit bleek niet gelijk verdeeld, 54,5% van de jongeren volgde namelijk ASO en 25,1% volgde TSO maar slechts 13,2% van de respondenten volgde BSO en 5,4% kwam uit KSO. 1,8% had andere aangeduid in de vragenlijst, dit ging om mensen die 18 jaar waren maar al in het hoger onderwijs zaten.

Ook de respondenten die aangaven te willen deelnemen aan een diepte-interview kwamen hoofdzakelijk uit het ASO en TSO. Vandaar is er beslist om met deze jongeren verder te gaan, doordat zo ook het evenwicht in de opgestelde respondentenmatrix behouden werd. Verder is deze rekruteringsurvey inhoudelijk en in de diepte geanalyseerd geweest per geselecteerde respondent, die zich kandidaat stelde om deel te nemen aan een interview. Na een reeks testen in SPSS 24, is er namelijk vastgesteld dat geen enkele test significant was. Een verklaring hiervoor is een te kleine steekproef of te grote onderlinge verschillen in de schalen. Op basis van deze analyse hebben we 12 respondenten gevonden voor het kwalitatief onderzoek. Dit was namelijk de eigenlijke focus van ons onderzoek en bracht wel relevante informatie naar boven om de centrale onderzoeksvraag van deze masterproef te beantwoorden.

Nadat alle interviews waren afgenomen en uitgetypt, is deze data uitgebreid geanalyseerd geweest. Dit analyseren is handmatig gebeurd, wegens technische problemen met het softwareprogramma Nvivo 10. Er is gewerkt geweest volgens de Grounded Theory van Glaser en Strauss (1967). In een eerste fase van de analyse, is er open gecodeerd geweest. Hierbij zijn alle belangrijke en relevante fragmenten voor het onderzoek aangeduid met bijpassende codes. In een tweede fase van data-analyse werd er axiaal gecodeerd hier werden de codes, aangebracht uit de eerste fase, gegroepeerd in categorieën. Ten slotte werden deze axiale codes verder gestructureerd en geassocieerd met onze belangrijkste specifieke thema's van dit onderzoek via selectief coderen. In deze fase werd er dan ook getracht relaties en verbanden te vinden tussen de verschillende centrale concepten van dit onderzoek. De volledige codeboom is te vinden in de bijlagen van deze masterproef.

6. Resultaten

In dit deel zullen de onderzoeksresultaten worden besproken die een antwoord trachten te geven op de centrale onderzoeksvraag van deze masterproef namelijk : *Hoe ervaren jongeren tussen 16 en 18 jaar de opportuniteiten en risico's van sociale media in termen van sociale mediawijsheid?*

Deze onderzoeksvraag bestaat uit twee delen, enerzijds de opportuniteiten en anderzijds de risico's van sociale media in termen van sociale mediawijsheid. Het eerste deel van de bespreking zal daarom aandacht besteden aan de opportuniteiten die de respondenten ervaren via sociale media. Het tweede deel zal vervolgens focussen op de risico's en wordt onderverdeeld in inhoudsrisico's, contactrisico's en gedragsrisico's, zoals besproken in de voorafgaande literatuurstudie. In beide delen zal er telkens de link worden gemaakt met de indicatoren van sociale mediawijsheid volgens het vooropgestelde conceptuele kader van Vanwynsberghe (2014). Er zal daarbij nagegaan worden welke eventueel onderliggende competenties afgeleid kunnen worden uit de ervaring van de respondenten met sociale media. Op die manier zal er een duidelijk en overkoepelend beeld geschetst worden en zal er dus een antwoord gevormd worden op de huidige onderzoeksvraag.

6.1 Opportuniteiten sociale media

In het eerste deel van de diepte-interviews is er gefocust op de opportuniteiten van sociale media en het belang ervan voor de respondenten. Uit de literatuurstudie bleek dat sociale media verschillende kansen bieden voor jongeren op vlak van communicatie, identiteitsvorming, romantische relaties en educatieve en creatieve vaardigheden (Reid & Weigle, 2014; Antheunis et al., 2016; Van Ouytsel et al., 2015)

Wanneer jongeren gevraagd werd wat voor hen de belangrijkste opportuniteit was van sociale media, hebben alle twaalf de respondenten hetzelfde antwoord gegeven namelijk communicatie. Sociale media worden gezien als een snel en handig communicatietool waardoor men in contact kan blijven met vrienden en afspraken kan maken met elkaar. Vooral Facebook Messenger werd hierbij aangehaald als meest gebruikte applicatie. Voordelen hiervan zijn dat het volledig gratis is en dat zo goed als alle leeftijdsgenoten erover beschikken. Daarnaast gaven alle respondenten aan dat het makkelijk te gebruiken is en dat men eenvoudig een account kan aanmaken online. Via de optie groepschats kan men met meerdere mensen tegelijk praten, ook dit werd als handig gepercipieerd voor onder andere school gerelateerde zaken.

Moest men over geen Facebook of dergelijke sociale media beschikken, zou sociale interactie met vrienden langzamer en moeilijker verlopen. Sommige respondenten gaven zelfs aan dat vriendschappen zouden verwateren of dat communiceren met bepaalde mensen onmogelijk zou worden.

“Vooral het sociale en communiceren. Je kan nu toch niet meer zeggen tegen mensen van ik heb geen Facebook. Bijvoorbeeld in de Chiro, als je als groep een lid hebt die geen Facebook heeft, dan gaat dat ook niet om zaken te regelen of af te spreken met dat lid en zo weet je niet wie er komt en wie niet”. Meisje, ASO, 18 jaar

“Het is gemakkelijk om contact te houden met mensen die je niet veel meer ziet. Ik ben op uitwisseling geweest naar Malta en nu kan ik via Facebook nog contact houden met die mensen. Moest sociale media er niet zijn, zou dat moeilijker zijn”. Jongen, ASO, 17 jaar

Ook gaven twee respondenten aan dat ze sommige vrienden al actief hadden aangemoedigd om bepaalde sociale media aan te maken, zodat ze met hen konden afspreken en ze makkelijker konden meepraten over zaken die gebeuren op sociale media. Daarnaast gaven slechts vijf respondenten aan ook via het medium Instagram te communiceren met vrienden. Deze applicatie werd namelijk gezien in functie van foto's en video's, terwijl Facebook dus hoofdzakelijk dienst doet als communicatiemiddel. Constante bereikbaarheid en communicatie zijn dan ook een van de belangrijkste affordances van Facebook (Fox & Moreland, 2015). Bij YouTube gaven alle respondenten aan dat hier niet op gecommuniceerd wordt, dit is om muziek te beluisteren en naar video's te kijken.

Opvallend is wel dat men aangaf sociale media als communicatietool enkel te gebruiken om offline vriendschappen te onderhouden of om mensen die ze al eens in het echt gezien hadden beter te leren kennen. Nieuwe mensen leren kennen online wordt dus, ondanks dat de wetenschappelijke literatuur dit aangeeft, niet gezien als een opportuniteit van sociale media. Zo was er slechts één jongen die al eens mensen had aanvaard die hij totaal niet kende met als doel om nieuwe vrienden te maken. Een verklaring hiervoor is dat de overige respondenten het aanvaarden van mensen die men niet kent, als risicovol percipieert. Men ziet nieuwe mensen leren kennen online dan ook niet als een opportuniteit maar als een risico, hier zal in het volgende deel van de resultaten dieper op ingegaan worden.

Naast communiceren, kwam ook het sociale aspect van sociale media sterk naar voren tijdens de interviews. Zo gaven de meeste respondenten aan dat de functie verjaardagen op Facebook zeer nuttig was en dat er overvloedig gebruik wordt gemaakt van pagina's voor evenementen.

Moest deze laatste optie er niet zijn, zou men veel feestjes en uitnodigingen missen waar ze naar toe gaan in hun offline leven. Dit zou hun sociale leven niet ten goede komen. Want tegenwoordig wordt er bijna uitsluitend op sociale media reclame gemaakt voor evenementen als fuiven en verjaardagsfeestjes volgens hen. Er werd hieromtrent door één respondent aangehaald dat er amper nog affiches of flyers worden uitgedeeld omdat die veel geld kosten en toch worden weggegooid, terwijl sociale media gratis en overzichtelijker is.

“Feestjes, iemand die je uitnodigt via Facebook of zo. Als dat er niet zou zijn, zou je dat persoonlijk moeten berichten of moeten zeggen aan iedereen maar dat vergeet men. Terwijl je op Facebook nog eens een herinnering krijgt van evenement volgende week of morgen”. Jongen, ASO, 16 jaar

Hierbij wordt ook de verstrengeling tussen online en offline aangetoond. Respondenten gaven zelf aan dat deze twee hetzelfde zijn of dat ze elkaar kunnen aanvullen. Aan de hand van sociale media kunnen jongeren dus hun sociaal kapitaal vergroten zowel online als offline (Allen et al., 2014).

“Offline en online dat is hetzelfde bij mij, dat loopt gelijk en vult elkaar aan. De vrienden waarmee ik stuur en afspreek online zijn dezelfde vrienden waar ik ook in het echt mee afspreek. Ook bijvoorbeeld van die evenementaankondigingen dan zie ik dat online want daarvoor word je dus uitgenodigd op sociale media. Ik zet me dan op aanwezig en dan ga ik daar in het echt naar toe”. Jongen, TSO, 17 jaar

Daarnaast gaven tien respondenten aan dat sociale media ook vaak een gespreksonderwerp is op school of bij vrienden. Zo kan men praten over zaken als foto's op Instagram en Facebook of grappige filmpjes op YouTube. Scrollen door sociale media wordt dan ook als een gewoonte gezien en als een leuke activiteit voor tijdverdrijf en om op de hoogte te blijven van alles wat er gebeurt online. Eén respondent gaf hierbij wel aan dat er een sociale druk is om te kunnen meepraten over sociale media op school en met vrienden of leeftijdsgenoten. Ze voelde zich bijna gepusht om dagelijks haar sociale media te raadplegen daardoor.

“Het is wel al eens gebeurd dat ik niet kon meepraten over een gebeurtenis op Instagram omdat ik het niet had gezien. Dat vond ik echt vervelend en daardoor heb ik het gevoel dat ik nu constant alles van sociale media moet gezien hebben”. Meisje, ASO, 16 jaar.

Het scrollen door sociale media, kan ook impliciet gerelateerd worden aan persoonlijke identiteitsvorming. Alle respondenten gaven namelijk aan dat ze het leuk vonden om te kijken naar foto's en video's van anderen. Vijf respondenten gaven zelfs aan dit leuker te vinden dan zelf zaken te posten. Het valt op dat vooral de vrouwelijke respondenten aangaven hun eigen profiel te willen vergelijken met dat van anderen. Zo werd er aangehaald dat ze door het kijken naar andere hun profiel, ook inspiratie krijgen voor hun eigen content zoals foto's of online verhalen.

Die eigen foto's blijken zowel voor de mannelijke als voor de vrouwelijke respondenten van belang. Zo werd er meermaals aangegeven dat het belangrijk is dat het mooie foto's zijn en dat men er goed moet opstaan vooraleer ze het posten op hun sociale media. Enerzijds om negatieve reacties te vermijden, anderzijds omdat men op zoek is naar positieve bevestiging via sociale media. Vijf respondenten gaven hieromtrent aan dat ze de foto in kwestie eerst even naar vrienden of vriendinnen sturen om feedback te krijgen erop.

“Vriendinnen sturen vaak naar elkaar om foto's eerst te laten keuren en meer zelfvertrouwen te krijgen erover. Pas na lang twijfelen wordt dan beslist om de foto wel of niet online te posten”.

Meisje, ASO, 16 jaar

Anderen maken daarnaast ook gebruik van filters om hun foto, veelal via Instagram, wat te bewerken. Drie respondenten vinden het ook gewoon leuk om creatief bezig te zijn met deze verschillende opties en bij te leren hierover. De reden dat de respondenten foto's of dergelijke zaken posten op sociale media is om positieve feedback te krijgen maar ook om aan anderen te laten zien dat ze zich amuseren of leuke activiteiten gedaan hebben.

“In de eerste plaats doe ik het voor mezelf, als ik het zelf een mooie foto vind dan zet ik hem erop. Maar natuurlijk doe je het ook voor de andere mensen om te tonen van dat was een mooi moment of een leuke dag of feest”. Jongen, TSO, 17 jaar

Voorals meisjes blijken op zoek te zijn naar die positieve feedback van vrienden in de vorm van likes en reacties, wat dus overeenstemt met de wetenschappelijke literatuur (Schurgin O'Keeffe & Clarke-Pearson, 2011). Veel jongeren zijn ook bezig met hun aantal volgers online en gaan daardoor meer posten op sociale media, al blijkt dit bij sommige respondenten eerder onbewust te gebeuren.

“Als ik ergens ben, merk ik van mezelf dat ik de reflex heb om mijn GSM boven te halen en foto's te nemen of verhalen te maken en op Instagram te zetten. Ik ben dan bezig van al die mensen die mij volgen, moeten dat zien en weten waar ik ben.” Meisje, ASO, 18 jaar

Toch blijkt dat de meeste respondenten de reactie van vrienden het allerbelangrijkste vinden en niet het aantal likes die ze krijgen per post of hun aantal volgers. Vooral mannelijke respondenten gaven aan dit belangrijk te vinden.

“Ik weet dat veel mensen daar mee bezig zijn met hun aantal volgers of likes, vooral op Instagram. Maar ik vind dat niet belangrijk, voor mij is Instagram gewoon om te tonen aan mijn vrienden waar ik mee bezig ben of wat ik aan het doen ben. Zij zullen daar dan op reageren en het leuk vinden. Ik vind dan hun posts ook leuk en reageer erop bij mijn beste vrienden, maar voor de rest kan het aantal volgers mij echt niet schelen”. Jongen, TSO, 18 jaar

Naast het aspect van identiteitsvorming, kwamen in de diepte-interviews ook nog andere opportuniteiten van sociale media aan bod. Zo werden ook de educatieve voordelen ervan benadrukt door enkele respondenten. Men gaat sociale media dan gebruiken als tool om het nieuws en de actualiteit te volgen. Daarnaast bleken ook twee respondenten onder andere YouTube te gebruiken bij huiswerk. Ze konden in de zoekbalk naar filmpjes zoeken per onderwerp en gebruikten die dan bij mondelinge presentaties in de klas.

Ook de creatieve kansen van sociale media werden door vier vrouwelijke respondenten benadrukt. Zoals eerder aangehaald vinden sommige het leuk om creatief bezig te zijn met content als foto's en video's en om deze te bewerken. Hierdoor groeien zowel de creatieve als de praktische vaardigheden. Anderen doen dan weer inspiratie op voor school gerelateerde zaken.

“Voor vakken op school als PO of esthetiek moet je soms dingen tekenen of maken. Maar ik vind het moeilijk om daar zelf op te komen, daarom kijk ik dan eens op Instagram of andere sociale media om inspiratie te krijgen voor mijn taak”. Meisje, TSO, 16 jaar

In de literatuurstudie over de opportuniteiten van sociale media, werd ook meermaals gefocust op de kansen op vlak van romantische relaties. Jongeren gaan namelijk experimenteren met seksualiteit en gaan online flirten met mensen om zich seksueel te ontplooiën (Reid & Weigle, 2014; Van Ouytsel et al., 2015). Een opvallende bevinding uit de interviews is dan ook dat geen enkele respondent dit aangaf als een opportuniteit van sociale media. Integendeel, wanneer er gefocust werd op sexting of seksuele communicatie, gebruikte men de termen risico en gevaarlijk. Sexting zag men dan ook alleen maar als iets negatiefs, ook al wordt het vertrouwen niet geschonden. Een verklaring hiervoor is dat zo goed als alle respondenten een indirecte ervaring hadden gehad met sexting die negatief was afgelopen. Daarnaast wordt sexting en seksueel getinte communicatie op school en door hun ouders als een gevaar gezien en wordt dit ook meegedeeld als iets waar men heel voorzichtig mee moet omgaan. Vandaar dat de respondenten sexting dan ook eerder als een risico gaan percipiëren.

Over het algemeen hebben de ondervraagde jongeren een positieve attitude tegenover sociale media, slechts drie respondenten waren eerder neutraal doordat ze ook de negatieve aspecten niet uit het oog wilden verliezen. Daarnaast gaven de meeste respondenten ook aan dat sociale media belangrijk is in hun leven maar dat het je leven ook niet mag gaan overheersen. De respondenten beschikken hierdoor over de juiste mentale ingesteldheid en dus affectieve competenties om de opportuniteiten van sociale media te maximaliseren en te benutten. Wanneer we al deze aangehaalde opportuniteiten uit de diepte-interviews gaan toetsen aan het conceptuele kader van sociale mediawijsheid volgens Vanwynsberghe (2014), kunnen vooral de dimensies communicatie en creatie content in een sociale mediaomgeving hierop worden toegepast.

De dimensie 'communicatie' is opgedeeld in drie subdimensies namelijk interactie, delen van content en managen van een online identiteit (Vanwynsberghe, 2014). Als eerste wordt gekeken naar de technische competenties hieromtrent in vergelijking met de aangehaalde opportuniteiten van sociale media door de respondenten. Zo is duidelijk dat de ondervraagde jongeren in staat zijn om relevante sociale mediaplatformen te gebruiken in functie van hun communicatieve noden en interesses. Facebook wordt hierbij naar voor geschoven als handigste communicatietool. Daarbij werd er aangehaald dat er verschillende functies beschikbaar zijn zoals groepschats, statussen en online groepen. Ook op vlak van delen van content scoren de respondenten goed doordat ze de capaciteit hebben om online te communiceren en foto's of video's te uploaden op zowel Instagram als Facebook. Wel bleek dit voor YouTube minder het geval te zijn. Een aantal respondenten gaven namelijk aan dit niet te kunnen, doordat ze deze optie nooit gebruiken. Het managen van een online identiteit werd al eerder aangehaald en ook hier lijken de respondenten geen probleem mee te hebben.

Wanneer we kijken naar de dimensie communicatie op vlak van cognitieve competenties, zijn de respondenten iets minder ver ontwikkeld. Zo gebruiken ze sociale media eerder als communicatietool uit gewoonte en omdat het snel gaat. Men is wel op de hoogte van de verschillende opties en regels per sociale mediakanaal, maar gaat bijvoorbeeld minder het publiek van de gedeelde content evalueren. Dit komt doordat sommige respondenten aangeven eerder impulsief en uit reflex zaken online te delen. Ook vragen de respondenten zich niet af of de gedeelde content en informatie wel relevant is voor anderen. Ze posten namelijk foto's eerder voor zichzelf en om positieve feedback te krijgen. Daarnaast hebben de respondenten wel aangegeven dat sociale media je gedrag voor een deel beïnvloedt. Zo gaven een aantal jongeren aan dat ze zaken liken en reageren op foto's niet alleen omdat het leuk is maar ook omdat sociale media dit toelaten.

Ook zijn de respondenten zich bewust van de opportuniteiten en gevaren van het delen van bepaalde content op sociale media. Een concreet voorbeeld hiervan is sexting dit wordt gepercipieerd als een risico door de ondervraagde jongeren wegens te gevaarlijk. Daarnaast zijn alle respondenten zich zeer bewust van de link tussen de offline en de online wereld, dit kwam naar voor in de aangehaalde voorbeelden. Ook zijn de respondenten zich zeer bewust van hun eigen profiel en het belang ervan, ze gaan dit namelijk vergelijken met dat van andere leeftijdsgenoten en het zo gaan optimaliseren.

Als laatste zijn er ook nog de emotionele competenties op vlak van communicatie in een sociale mediaomgeving. Hierbij beschikken de respondenten over de juiste motivatie om de communicatieve functie van sociale media te benutten. Zo moedigen sommige andere vrienden aan om het te gebruiken maar waren ze zich bewust dat dit ook een negatieve impact kan hebben.

Een voorbeeld die hierbij aangehaald werd was dat het hen afleidde van schoolwerk of dat ze er te lang mee bezig waren overdag. De volgende dimensie van sociale mediawijsheid die gelinkt kan worden aan de aangehaalde opportuniteiten van sociale media is 'content creatie'. Deze dimensie kent twee subdimensies namelijk het maken van content en het hergebruiken van content (Vanwynsberghe, 2014). Opvallend is dat dit laatste zo goed als niet werd aangehaald door de respondenten als opportuniteit van sociale media. Wel gebruikten sommige jongeren filmpjes van YouTube in een presentatie en haalden anderen inspiratie uit bepaalde posts op sociale media. Maar geen enkele respondent ging effectief bestaande content gaan gebruiken en herwerken voor eigen gebruik. Deze opportuniteit wordt op vlak van sociale mediawijsheid dus nog niet volledig benut.

Daarnaast gaan de respondenten wel zelf content ontwikkelen in de vorm van foto's en filmpjes. Daarbij scoren ze goed zowel op vlak van praktische en cognitieve competenties als op vlak van affectieve competenties. Zo gaven alle ondervraagde jongeren aan in staat te zijn een foto te maken, te uploaden en te bewerken via verschillende platformen als Instagram en Facebook. Bij YouTube kwam dit minder naar boven doordat geen enkele respondent zelf video's maakte om op YouTube te plaatsen. Impliciet werd duidelijk dat men niet wist hoe men bijvoorbeeld een filmpje moest uploaden op dit platform doordat men dit nog nooit eerder gedaan had en ook geen belang aan hechtte. Daarnaast beschikken de respondenten ook over de nodige skills om hun foto's te kunnen bewerken, hierbij werden onder andere de filters van Instagram aangehaald als voorbeeld.

Iets waar de respondenten niet of minder van op de hoogte waren is dat sociale media kenmerken heeft waardoor creëren en delen van content gestimuleerd wordt. Zo gaf men aan dat men foto's en content plaatst voor zichzelf, hierbij gaf geen enkele respondent aan dat dit deels door het medium zelf zou kunnen komen. Ook bij de dimensie content creatie van sociale mediawijsheid beschikt men dus over minder capaciteiten op vlak van cognitieve competenties.

Bij emotionele competenties in het conceptueel kader van Vanwynsberghe (2014), wordt er gefocust op zaken als het niet bang zijn om gecreëerde content te delen via sociale media en de mogelijke negatieve reacties in overweging nemen. Dit werd door de respondenten meermaals zelf benadrukt, zoals ook uit de voorgaande voorbeelden bleek. Zo gaan meisjes foto's op voorhand eens doorsturen naar vriendinnen om extra zelfvertrouwen te krijgen om de foto te plaatsen en gaan jongens ook nadenken over hoe ze op de foto of het filmpje staan om negatieve reacties te vermijden. Zo werd er aangegeven in de interviews geen dronken foto's te uploaden op sociale media om onder meer hun reputatie niet te schaden en geen negatieve reacties van ouderen uit te lokken.

Deels kan ook de dimensie 'omgaan met informatie op sociale media' van sociale mediawijsheid worden toegepast op de opportuniteiten van sociale media, al kwam deze minder aan bod in de interviews en kan dit minder worden toegepast op de opportuniteiten en risico's van sociale media. Deze dimensie wordt onderverdeeld in browsen, zoeken en lokaliseren van informatie, confrontatie met informatie en het gebruiken en opslaan van informatie in een online omgeving (Vanwynsberghe, 2014). Op vlak van technische competenties kan er worden afgeleid uit de antwoorden van de respondenten dat men in staat is om informatie op te zoeken op verschillende sociale mediakanalen. Zo is men op de hoogte van verschillende zoekbalken op YouTube, Instagram en Facebook. Ook de optie 'taggen' is geen probleem voor de respondenten. Ze gaven aan elkaar regelmatig te taggen in verschillende content op sociale media zoals grappige filmpjes en foto's.

Op vlak van cognitieve competenties zijn de ondervraagde jongeren voldoende op de hoogte van wie of wat ze best volgen op sociale media om bepaalde geprefereerde informatie te krijgen. Zo gaven drie mannelijke respondenten aan voetbalpagina's te volgen en vonden meisjes het vooral belangrijk om ook beroemde mensen op Instagram te volgen omdat dit aanleunde bij hun interesses.

Voor emotionele competenties wordt er gekeken naar het geloof in zichzelf om de juiste informatie te vinden op sociale media. De respondenten waren hierbij overtuigd van hun eigen kunnen. Een reden hiervoor kan zijn dat de meesten al enkele jaren gebruik maken van Facebook, Instagram en YouTube waardoor men zo goed als alle opties en mogelijkheden ondertussen al heeft gevonden en gebruikt. Ook waren ze overtuigd van sociale media als kanaal om bepaalde informatie te vinden.

Er kan dus geconcludeerd worden dat bij de dimensie communicatie vooral de cognitieve competenties wat ontbreken. Dit kan verklaard worden doordat sociale media voor de respondenten een gewoonte is geworden en gebruikt wordt als snel en handig communicatietool. Hierdoor gaat men minder nadenken over de inhoudelijke content of het vooropgestelde publiek niet meer kritisch gaan analyseren en evalueren. Daarbij gaan ze dus ook niet meer kijken of de gedeelde communicatie wel relevant is voor dit publiek.

De technische en affectieve competenties van sociale mediawijsheid zijn wel voldoende op vlak van communicatie en content creatie. Uit de aangehaalde voorbeelden van de respondenten kan er worden afgeleid dat ze over de belangrijkste knoppenkennis en juiste ingesteldheid beschikken om de opportuniteiten van sociale media te kunnen benutten. Wel blijkt dat de subdimensie hergebruiken van content nog onderbenut wordt door de respondenten.

6.2 Risico's sociale media

Voor dit deel van de resultaten is er een opsplitsing gemaakt in inhoudsrisico's, contactrisico's en gedragsrisico's. Hierbij zal vooral de dimensie van probleemoplossend en probleemvermijdend gedrag uit het conceptuele kader van Vanwynsberghe (2014) omtrent sociale mediawijsheid gelinkt worden aan de ervaring van de respondenten met de risico's van sociale media. Ook de andere dimensies als communicatie, informatie en content creatie zullen nog aan bod komen en gerelateerd worden aan de gevaren van sociale media volgens de ondervraagde jongeren. Telkens wordt hierbij de opsplitsing gemaakt tussen praktische, cognitieve en affectieve competenties, die samen het concept sociale mediawijsheid vormen (Vanwynsberghe et al., 2015b).

6.2.1 Inhoudsrisico's

Zoals aangehaald in de literatuur positioneren inhoudsrisico's de jongere als een ontvanger van boodschappen waaraan ze kunnen worden blootgesteld en die mogelijk mentale schade met zich kunnen meebrengen (Livingstone et al., 2014). De inhoudsrisico's die aan bod zijn gekomen in de diepte-interviews zijn haatdragende of gewelddadige content en commerciële content.

Haatdragende en gewelddadige content

Meer dan de helft van de respondenten gaf tijdens de diepte-interviews aan zich regelmatig te storen aan haatdragende of gewelddadige content die men tegenkomt op sociale media. Meestal neemt dit de vorm aan van korte filmpjes op Facebook of video's op YouTube. Opvallend was dat jongeren vooral Facebook aangaven als het medium waar ze zeer frequent dergelijke content aantreffen. De respondenten vroegen zich hierbij af hoe het kwam dat sociale media als Facebook dit toelieten en waarom het zo frequent op hun eigen sociale media terechtkwam. Ze gaven aan geschokt te zijn hieromtrent maar aangezien men niet weet hoe ze zo'n controversiële content kunnen vermijden, proberen de meeste respondenten het te negeren en hopen dat het vanzelf weer weggaat. Een voorbeeld die hierbij gegeven werd, waren filmpjes van onthoofdingen door IS.

"Ik kom vaak van die shockerende content tegen online en ik vraag me dan altijd af hoe dat eigenlijk bij mij terechtkomt zo iets. Zo'n filmpjes met onthoofdingen of zo zijn gewoon om misselijk van te worden. En dan komt dat op sociale media en wordt dat verspreid om zoveel mogelijk mensen te shockeren. Maar dat is net wat die gasten willen, mensen bang maken.

Ik vind het gewoon echt raar hoe zo iets online kan komen en dat Facebook dat daar laat staan. Ik denk daar dan wel eens over na of als het echt te shockerend is, praat ik erover met mijn vrienden".

Jongen, ASO, 16 jaar

Deze bevindingen stroken met de wetenschappelijke literatuur waarin kwantitatief onderzoek reeds heeft aangetoond dat jongeren online regelmatig in aanraking komen met inhoudsrisico's als haatdragende en gewelddadige content en er een gevoel van frustratie aan overhouden (Smahel & Wright, 2014; Vandoninck, 2016). Hoewel dit voor de respondenten dus storend is en ze aangeven geshockeerd te zijn bij het zien van dergelijke content, doen ze er niets aan. Dit is deels omdat ze niet weten hoe en dus niet over de nodige praktische competenties beschikken hieromtrent. Anderzijds ontbreken ook de nodige affectieve competenties op vlak van motivatie om er iets aan te doen. Men heeft dit risico als het ware genormaliseerd en probeert het daardoor eerder te negeren.

Commerciële content

Ook reclame werd door de meeste respondenten aangegeven als zeer storend. Vooral commerciële content op Facebook en YouTube werd als voorbeeld aangehaald, hoewel men ook op Instagram gesponsorde content kan aantreffen. Opvallend is dat men een duidelijk ander gevoel heeft bij het ervaren van reclame op Facebook dan bij reclame op YouTube. Zo blijkt men vooral gevoelens van irritatie en frustratie te hebben bij commerciële content op YouTube doordat het zo abrupt en tijdens het kijken van de video kan verschijnen voor enkele seconden. Men kan het niet direct wegglikken en moet dus verplicht enkele seconden naar de reclame kijken, die meestal over zaken gaat die niet in de lijn liggen met de interesses van de respondent. Enkele jongeren gaven daarbij aan het medium hierdoor minder te gebruiken.

“Tegenover YouTube sta ik redelijk negatief omdat er zoveel reclame en advertenties in komen. Ik stond vanmorgen onder de douche en liet ondertussen een liedje afspelen op YouTube maar nog voor het tweede liedje begon, zat er al een reclame van 30 seconden tussen. Dus ik vind dat echt vervelend”. Jongen, ASO, 18 jaar

Bij reclame op Facebook maken de respondenten zich meer zorgen omtrent hun privacy. Negen respondenten gaven hierbij namelijk aan op de hoogte te zijn van alle gepersonaliseerde reclame op Facebook en wat het medium doet met je gegevens. Dit laatste getuigt van de nodige cognitieve competenties op vlak van sociale mediawijsheid volgens het conceptuele kader van Vanwynsberghe (2014). Daarnaast gaven respondenten wel aan niet te weten hoe men dit kon vermijden, daardoor vond men het eng dat sociale media gebruik maken van hun gegevens. Hier is er dus net zoals bij haatdragende en gewelddadige content een tekort aan praktische competenties, men geeft namelijk toe niet te beschikken over de nodige knoppenkennis om reclame te vermijden.

Volgens de literatuur is het mede door dit gebrek dat er een negatief gevoel wordt overgehouden aan de blootstelling met reclame (Smahel & Wright, 2014). Als oplossing gaan ze het probleem negeren en er verder niet bij stil staan, ook dit strookt met de eerdere bevindingen uit de literatuurstudie (Vandoninck, 2016).

“Op Facebook kom je echt veel reclameboodschappen tegen. Als je bijvoorbeeld op het internet naar schoenen zit te kijken en je opent dan je Facebook dan zie je datzelfde paar schoenen tussen die reclame staan. Dat vind ik echt raar en ook wel eng hoe ze dat allemaal weten van mij. Maar omdat ik niet denk dat je daar iets aan kan doen, negeer ik het gewoon”. Meisje, TSO, 17 jaar.

Over het algemeen staat men dus negatief tegenover reclame op sociale media omdat men van mening is dat sociale media niet dienen als medium voor reclame. Men geeft dan ook aan niet de intentie te hebben om iets te kopen via dit kanaal. Toch moet dit genuanceerd worden doordat drie respondenten aangaven dit ook handig te vinden. Zo gaf een vrouwelijke respondent aan dat ze het leuker vond om gepersonaliseerde reclame te ontvangen doordat ze dan kan kijken naar zaken waar ze echt naar op zoek is of die haar interesseren.

Voor inhoudsrisico's kunnen we concluderen dat respondenten op vlak van sociale mediawijsheid, zowel enkele praktische als affectieve competenties missen bij de dimensie probleemoplossend en probleemvermijdend gedrag uit het conceptuele kader van Vanwynsberghe (2014). Ze zijn dus niet volledig in staat om dit risico op een correcte manier te vermijden of minimaliseren. Een verklaring hiervoor kan gevonden worden in de literatuur, men gaat inhoudsrisico's, namelijk normaliseren waardoor men niet of minder actief naar oplossingen gaat zoeken (Vandoninck, 2016; Smahel & Wright, 2014). In plaats daarvan gaan ze het probleem namelijk negeren, wat duidt op een gebrek op vlak van affectieve competenties. Wel beschikken de respondenten over voldoende kennis op vlak van gepersonaliseerde reclame en gegevensgebruik hieromtrent, wat wijst op de nodige cognitieve competenties van de dimensie probleemoplossend en probleemvermijdend gedrag.

6.2.2 Contactrisico's

Contactrisico's hebben betrekking op het online contact van jongeren via sociale media en positioneren de adolescent hieromtrent als een onwetende en/of ongewillige deelnemer van deze activiteiten (Livingstone et al., 2014). In de interviews werd er dieper ingegaan op twee contactrisico's namelijk contact met onbekenden en contact met mensen die zich anders voordoen online.

Contact met onbekenden

Uit de literatuur blijkt dat er een dunne grens is tussen het ontmoeten van onbekenden en het maken van nieuwe vrienden op sociale media (Livingstone et al., 2011; O'Neill & Staksrud, 2014). Het online ontmoeten van onbekenden is namelijk een risico met potentieel gevaar op schade, maar het maken van nieuwe vrienden is dan weer een opportuniteit.

Zoals reeds aangehaald in het eerste deel van de resultaten, blijkt dat het ontmoeten van nieuwe mensen via sociale media slechts door één respondent gepercipieerd werd als een opportuniteit. Alle andere jongeren gaven aan hier heel voorzichtig mee om te gaan. De literatuur benadrukte hierbij dat vooral meisjes voorzichtig zijn met ongewenst contact in de vorm van vriendschapsverzoeken van onbekenden (Smahel & Wright, 2014). Toch is dit te nuanceren doordat ook de mannelijke respondenten in de interviews aangaven hier zeer terughoudend op te reageren. Wel aanvaarden de meeste jongeren vriendschapsverzoeken van mensen die ze niet echt kennen, maar wel al eens offline zijn tegengekomen. Vooral deze laatste factor blijkt van groot belang te zijn voor het al dan niet aanvaarden en communiceren met de persoon in kwestie.

Daarnaast gaven de ondervraagde jongeren aan het raar te vinden wanneer ze een vriendschapsverzoek krijgen van iemand die ze helemaal niet kennen, maar dat dit wel vrij vaak voorkomt. Bij het ontvangen van zo'n verzoek denkt men eerst en vooral aan de eigen privacy en is men van mening dat niet iedereen over hun persoonlijke gegevens als woonplaats, foto's, relatiestatus... moet weten. Als ze zo'n verzoek ontvangen, gaan ze eerst het online profiel van de persoon in kwestie gaan bekijken. Op basis van enkele indicatoren als naam, aantal foto's en aantal vrienden wordt er dan beslist de persoon al dan niet te aanvaarden.

"Ik aanvaard enkel mensen die ik ken of die ik ooit al eens gezien heb in het echt. Als ik zo'n vriendschapsverzoek krijg dan kijk ik wel eerst naar de naam en dan ook naar de foto's van die persoon. En als ik het gevoel heb dat ik die echt niet ken en niemand van gemeenschappelijke vrienden ermee heb dan denk ik nee". Jongen, ASO, 16 jaar

Dit wijst op de nodige cognitieve competenties van sociale mediawijsheid bij de dimensie van probleemoplossend en probleemvermijdend gedrag. Men is zich namelijk bewust van de gevaren omtrent het contacteren van onbekenden en gaat dit risico gaan evalueren en op basis van enkele parameters beslissen.

Als oplossing gaan ze het vriendschapsverzoek in kwestie verwijderen en wanneer dit herhaaldelijk gebeurt door dezelfde persoon, gaan ze deze blokkeren. Hierbij beschikken ze dus over de nodige praktische knoppenkennis volgens het conceptuele kader van sociale mediawijsheid van Vanwynsberghe (2014).

Verder lijken de respondenten er niet mee bezig te zijn enerzijds omdat de meeste een privé profiel hebben en anderzijds vonden degene met een openbaar profiel het niet erg dat een onbekend iemand hun foto's kon zien.

Hoewel uit de literatuur blijkt dat men bij contactrisico's vooral een communicatieve strategie toepast om het op te lossen (Vandoninck, 2016), valt het op dat de ondervraagde jongeren hier niet zwaar aan tillen en buiten het verwijderen geen verdere acties ondernemen.

Wel is het zo dat één respondent al had meegemaakt dat er een onbekende man geregeld berichten stuurde naar haar met de vraag om af te spreken. In het begin is ze meegegaan in dit gesprek maar uiteindelijk heeft ze toch niet afgesproken met de man in kwestie op aanraden van haar vriendinnen. Wanneer er dus effectief een conversatie gaande is met een onbekende, gaat men wel eerder een communicatieve strategie toepassen om het gevaar te evalueren.

Contact met mensen die zich anders voordoen online

Meer bepaald gaat het hier om contact in de vorm van een persoon volgen op Instagram, Facebook en YouTube. Respondenten gaven gedurende de interviews zelf aan dat dit een veel voorkomend probleem is, namelijk mensen die zich beter, rijker of mooier voordoen online dan ze in het echt zijn. Kortom, personen die het perfecte leven lijken te hebben en dit tonen via content op sociale media zijn volgens de ondervraagde jongeren een potentieel gevaar. Mensen gaan zich namelijk spiegelen aan zo'n persoon en dit kan soms negatieve gevolgen hebben.

Vooral de vrouwelijke respondenten benadrukten hierbij het potentiële gevaar. Zo gaven ze alle zes aan dat ze zichzelf ook onbewust gaan spiegelen aan zo'n personen. Meestal zijn dit influencers op Instagram die men gaat volgen en kopiëren op vlak van kleding, make-up of haarstijl. Toch vinden ze het belangrijk om zichzelf te blijven op sociale media en trouw te blijven aan hun online identiteit. Dit wijst op de nodige emotionele competenties van de communicatieve dimensie van sociale mediawijsheid. Men is namelijk tevreden met zichzelf en hun digitale identiteit en wil dit ook zo houden. Men gelooft ook niet zomaar alles wat men ziet op sociale media en gaat hier op een nuchtere manier mee om.

“Sommige foto's op sociale media zijn echt onrealistisch en dan ga ik me daar toch wel vragen bij stellen. Dat zijn meestal mensen die er perfect uit zien op foto's maar in het echt niet zo zijn. Toch ga ik me ergens wel onbewust spiegelen misschien maar ik blijf gewoon mezelf”. Meisje, ASO, 16 jaar

Daarnaast waren de mannelijke respondenten veel kritischer tegenover contact met mensen die zich beter voordoen op sociale media. Zij waren zich bewust van het feit dat er bijvoorbeeld veel gefotoshopt wordt en dat het belangrijker is om gewoon jezelf te zijn.

Toch gaven ze ook aan dat er jongens zijn die zich gaan spiegelen aan zo'n personen en dit negatieve gevolgen kan hebben zoals ongelukkig of onzeker zijn. De achterliggende reden is wel anders dan bij vrouwen volgens de respondenten, namelijk meer reputatie gericht en om zichzelf beter te doen voelen. Terwijl dit voor meisjes puur uiterlijk is en meer uit nood aan positieve feedback van peers.

“Niemand heeft het perfecte leven en iedereen heeft wel eens een slecht moment. Dat zijn op Instagram meestal mensen die dan hun echte zelf niet tonen. Ik denk dat ze dat wat doen om hun reputatie hoog te houden maar dat is niet echt dus het interesseert me niet zo”. Jongen, TSO, 17 jaar

Op vlak van contactrisico's beschikken de respondenten dus over voldoende praktische, cognitieve en emotionele competenties op vlak van sociale mediawijsheid. Men is zich bewust van het potentiële gevaar en evalueert dit kritisch en gaat in actie treden om dit te vermijden zoals het weigeren van vriendschapsverzoeken van onbekenden. Daarnaast is men tevreden met de eigen online identiteit en slaagt men er dan ook in om dit correct te managen zoals aangegeven in het conceptuele kader van sociale mediawijsheid van Vanwynsberghe (2014) in de communicatieve dimensie. Een verklaring voor deze aanwezige competenties kan zijn dat het contact met onbekenden en contactrisico's in het algemeen, regelmatig aan bod komt in de lessen op school en dat er meer aandacht aan wordt besteed door de ouders van de respondenten.

6.2.3 Gedragsrisico's

Dit is de grootste en omvangrijkste categorie van online gevaren en percipieert de adolescent als het ware als een speler in een online peer-to-peer context (Livingstone et al., 2014). Gedragsrisico's betreffen het grootste potentiële gevaar op vlak van mentale, fysieke of sociale schade zoals het verliezen van vrienden of depressies, hier correleert risico positief met schade dus hoe groter het risico, hoe meer kans op schade voor de jongere in kwestie (Livingstone et al., 2015). De gedragsrisico's die aangehaald werden tijdens de interviews zijn privacy gerelateerde gevaren, cyberpesten en sexting.

Privacy gerelateerde gevaren

Uit de cijfers van Apestaartjaren (2018) blijkt dat Vlaamse jongeren maar gemiddeld scoren op vlak van privacy management, want slechts 59% maakt gebruik van de algemene privacy-instellingen. Vooral meisjes zouden voorzichtiger omgaan met persoonlijke informatie en zetten sneller hun profiel op privé en untaggen zich in foto's die niet gepast lijken (Apestaartjaren, 2018). Dit kan worden beaamd met de resultaten uit de diepte-interviews.

Zo gaven vooral de vrouwelijke respondenten aan hun profielen op sociale media op privé te zetten en vonden ze het dan ook belangrijk dat niet iedereen aan hun persoonlijke gegevens kon. Hiervoor hebben ze de nodige instellingen aangebracht op zowel Facebook en Instagram. Voor YouTube was dit minder het geval omdat men enerzijds niet wist hoe men daar de privacy-instellingen kon aanpassen en anderzijds omdat er buiten naam en e-mailadres geen enkele andere persoonlijke informatie op te vinden is.

“Vroeger had ik een openbaar profiel maar volgden veel rare mensen mij of begon men te reageren op mijn foto’s maar ik heb die volgers verwijderd. Nu staat mijn profiel op privé en heb ik veel meer controle want ik kan zien wie me wil toevoegen en zo. Dat is dus veel beter en veiliger”.

Meisje, ASO, 18 jaar

De vrouwelijke respondenten waren op de hoogte van de gevaren en maakten preventieve maatregelen als het lezen van het privacy-beleid van Facebook en alles op privé zetten. Dit wijst op zowel cognitieve al praktische competenties in de dimensie van probleemvermijdend gedrag op vlak van sociale mediawijsheid.

Opvallend was dat jongens veel nonchalanter omgingen met hun privacy en persoonlijke gegevens. Zo gaven de meeste mannelijke respondenten aan er wel eens over na te denken maar eigenlijk zijn ze er verder niet mee bezig en ondernemen ze geen acties om hun gegevens te beschermen. Hier is dus sprake van een privacy-paradox, zoals eerder aangehaald in de literatuurstudie (Smahel & Wright, 2014). Bij vijf van de zes mannelijke respondenten stond hun profiel van zowel Facebook als Instagram op openbaar. Hoewel ze meermaals aangaven bewust na te denken over hun online privacy en de gevaren ervan. Daarnaast gaven ook vier mannelijke respondenten aan niet op de hoogte te zijn van het aanpassen van de privacy-instellingen. Een verklaring van deze privacy-paradox op basis van sociale mediawijsheid kan dus zijn dat men de nodige praktische competenties mist. Dit in combinatie met een gebrek aan emotionele competenties aangezien ze niet de mentale ingesteldheid hebben om verder te zoeken naar een oplossing.

“Al mijn profielen zijn openbaar denk ik. Ik maak me daar niet zoveel zorgen om maar weet ook niet alles zitten van privacy of dingen die je daarvoor moet installeren, dus dan laat ik het maar zo. Er zou al iets ergs moeten gebeuren tegen dat ik het zal aanpassen of er echt voor zal kijken”.

Jongen, TSO, 17 jaar

Men is zich dus wel cognitief bewust van het potentiële gevaar op vlak van privacy. Een verklaring voor de aanwezige cognitieve competenties is dat privacy vaak op school, door de ouders of in de actualiteit wordt aangehaald.

De respondenten gaven ook aan hiervan bewust te zijn en te gaan nadenken over hun persoonlijke gegevens na bijvoorbeeld een les op school of nieuwsitem in de actualiteit omtrent dit onderwerp. Toch gaan vooral de mannelijke respondenten hier eerder nonchalant mee om en ondernemen de meeste van hen geen preventieve acties. Dit kan dus wijzen op een gebrek aan technische en affectieve competenties van sociale mediawijsheid op vlak van privacy. Belangrijk om hierbij te vermelden is dat geen enkele respondent aangaf al een zeer negatieve ervaring te hebben gehad met privacy en sociale media.

“Het blijft gewoon moeilijk die privacy-instellingen. Zo foto’s uploaden kan je makkelijk leren van iemand maar als je op tien verschillende links moet klikken of nog een keer een e-mailadres moet invullen of zo om je privacy-instellingen te kunnen veranderen, dan is dat echt veel werk. Dan moet je er echt al iets van kennen om dat te kunnen aanpassen. Daarom laat ik het gewoon op openbaar staan allemaal”. Jongen, ASO, 18 jaar

Cyberpesten

Cyberpesten blijkt uit onderzoek de meeste schade met zich mee te brengen zowel op mentaal niveau als op emotioneel en sociaal vlak (O’Neill & Staksrud, 2014; Vandoninck, 2016). Adolescenten zijn namelijk zeer gevoelig voor hun reputatie en imago tegenover leeftijdsgenoten, cyberpesten kan dus zware gevolgen hebben op het emotionele welzijn van de jongere in kwestie, zeker wanneer de pestkop anoniem is of wanneer er een groot publiek de pesterijen kan mee volgen online (Vandoninck, 2016). Daarnaast benadrukt men in de literatuur ook het feit dat er sneller gemene commentaren worden gegeven online door de fysieke en psychologische afstand tussen zender en ontvanger (Christofides, 2012).

Al deze bevindingen uit de wetenschappelijke literatuur kunnen ook beaamd worden door de resultaten uit de diepte-interviews. Zo gaven acht respondenten aan dat cyberpesten een van de ergste zaken is die je kan overkomen op sociale media. Deels doordat de pestkop zich anoniem kan houden maar ook doordat alles zo openbaar is en andere leeftijdsgenoten het kunnen volgen. Vooral Facebook wordt door de jongeren geassocieerd met een verhoogde kans op cyberpesten. Daarnaast gaven twee respondenten aan offline gepest te zijn geweest, maar ook zij percipieerden online pesten als ernstiger. Reden hiervoor is omdat je er elk moment van de dag mee geconfronteerd kan worden en er dus non-stop mee te maken hebt.

“Ik ben vroeger gepest geweest vanwege mijn haarkleur maar dat was in het echt en niet online. Ik denk dat sociale media een veel grotere impact op je heeft, want je ziet gewoon alles staan iedere keer als je online gaat en je wordt er echt elk moment van de dag mee geconfronteerd.

De pestkoppen kunnen daar dan ook foto's van nemen en doorsturen naar andere mensen om je nog meer uit te lachen dus dat moet echt heel erg zijn zo cyberpesten". Jongen, TSO, 16 jaar

Uit Apestaartjaren (2018) blijkt dat 22% van de Vlaamse jongeren tussen 12 en 18 jaar ooit al eens online gepest is geweest en dat 54% hiervan al een omstaander was. Ook uit de interviews gaven meer dan de helft van de respondenten aan al een indirecte ervaring te hebben met cyberpesten. Maar hoewel ze de ernst ervan in zien, zijn ze toch niet geneigd om die persoon te helpen. Slechts één respondent had dit wel al gedaan door te sturen naar de persoon in kwestie en het advies te geven om de pestkop te rapporteren of blokkeren als vriend. Opvallend is dat jongeren aangaven niet te weten hoe je cyberpesten best oplost. De meeste zouden praten met hun vrienden of hun ouders indien de situatie te ernstig zou worden en daarnaast zouden ze ook de pestkop blokkeren en rapporteren. Deze proactieve aanpak in combinatie met communicatieve strategie werd ook als meest toegepaste oplossing van cyberpesten beschreven in de literatuur en komt dus overeen met de bevindingen van de diepte-interviews (Vandoninck, 2016; Livingstone et al., 2014).

De meeste respondenten gaven aan dit te kunnen op zowel Facebook en Instagram en beschikken hiermee dus over de nodige technische competenties op vlak van sociale mediawijsheid. Twee respondenten benadrukten dat ze niet wisten hoe je iemand moet rapporteren online, maar dat ze hiervoor wel de nodige inspanningen zouden ondernemen moesten ze ooit het slachtoffer van cyberpesten zijn.

Ook waren de respondenten zich zeer bewust van dit potentiële gevaar en gingen ze zichzelf ook preventief gaan beschermen door bijvoorbeeld geen negatieve reacties te geven op andere hun content of geen rare foto's van zichzelf online te plaatsen. Ze benadrukten ook het feit dat men online veel sneller negatieve reacties durft geven en dat het snel kan escaleren doordat er een fysieke grens is tussen de pestkop en degene die gepest wordt. Opvallend is wel dat jongeren een duidelijke grens maken tussen negatieve reacties en cyberpesten. Hierbij gaven ze aan dat hoewel ze negatieve reacties op hun eigen content langer onthouden, ze dit niet zien als cyberpesten. Ze definieerden het pesten als een gebeurtenis dat meerdere keren plaatsvindt en meer in termen van uitsluiten of uitlachen.

"Cyberpesten is als het herhaaldelijk gebeurt, meerdere keren per week of per dag zelfs dat je berichten ontvangt dat je niets waard bent of zo om je zelfbeeld helemaal naar beneden te halen. Of ook wanneer ze je gaan uitsluiten en je taggen in erge foto's want dan zien al je andere vrienden dat ook dus dat is dan nog erger. Niet gewoon als je één negatieve reactie krijgt". Meisje, ASO, 17 jaar

De respondenten hebben op vlak van cyberpesten een realistische en kritische attitude. Ze zijn zich bewust van het potentiële gevaar en gaan preventieve maatregelen ondernemen hieromtrent.

Ook gaven ze aan de nodige knoppenkennis te hebben om stappen tegen de eventuele pestkoppen te kunnen ondernemen online. Er kan dus geconcludeerd worden dat men op vlak van cyberpesten voldoende praktische, cognitieve en emotionele competenties heeft om dit risico te kunnen vermijden of minimaliseren.

Sexting

Sexting kan gedefinieerd worden als het uitwisselen van seksueel getinte beelden of berichten (Livingstone et al., 2014). Meestal ontstaat deze negatieve situatie als gevolg van groepsdruk van leeftijdsgenoten en niet door onbekenden die interageren met de jongere in kwestie (Ringrose et al., 2012). Vooral oudere tienermeisjes die zich niet goed in hun vel voelen, blijken volgens de literatuur een grotere kans te hebben om sexts te versturen (Livingstone & Görzig, 2014). Wel blijkt dat slechts 12% van de Vlaamse jongeren tussen 12 en 18 jaar de voorbije twee maanden een sext had verstuurd, dit blijft dus een kleine minderheid (Apestaartjaren, 2018).

Tijdens de interviews percipieerde geen enkele respondent het concept sexting als een opportuniteit van sociale media. Zowel de ondervraagde meisjes als jongens reageerden hier zeer negatief op en associeerden het onmiddellijk met negatieve gevolgen. Woorden als dom, gevaarlijk en respectloos kwamen hierbij naar boven.

“Ik zou dat nooit doen sexting. Je hebt toch nog altijd een beetje respect voor jezelf in de eerste plaats en als je dat doet, wordt dat sowieso verspreid ook. Dus ik vind dat gewoon dom als je dat doet”.

Meisje, TSO, 17 jaar

“Ik zie daar echt het nut niet van in. Je hebt zo jongens die zeggen van ik stuur foto’s van mijn piemel door naar meisjes want dan gaan ze mij zeker willen. Maar ik begrijp dat echt niet dat je zoiets zou doen. Zoek een lief in het echt gewoon en doe dat niet”. Jongen, ASO, 16 jaar

Men is zich dus bewust van het potentiële gevaar hieromtrent en gaat dit risico uit de weg door middel van een kritische evaluatie van het fenomeen. Dit duidt op aanwezige cognitieve competenties van de dimensie probleemoplossend en probleemvermijdend gedrag uit het conceptuele kader van Vanwysberghe (2014).

Alle respondenten gaven hierbij aan al een indirecte ervaring te hebben gehad met sexting en de mogelijke negatieve gevolgen. Zo kon elke respondent wel één iemand opnoemen die bij hen op school zit en dit al meegemaakt heeft. Men is er dan ook van overtuigd dat sexting via sociale media iets is wat heel frequent voorkomt en altijd verkeerd afloopt. Opmerkelijk hierbij is ook dat de meeste jongeren aangaven dat sexting iets is wat op zeer jonge leeftijd plaatsvindt.

“Je hoort dat wel veel. Het gebeurt zelfs meestal op heel jonge leeftijd al dat mensen dat doen, vind ik. In het tweede middelbaar hoorde je al van die verhalen van die stuurde naaktfoto’s en iedereen heeft dat staan. Dat is echt mijn grootste nachtmerrie. Maar langs de andere kant is het ook goed dat dat gebeurt want dan ben je je daar bewust van dat je dit best niet doet. Het gebeurt in ieder geval echt heel veel en dan wordt er ook veel over die foto’s gepraat op school of sturen mensen dat door”.

Meisje, ASO, 18 jaar

Deze reacties zijn verrassend doordat uit kwantitatief onderzoek van Apestaartjaren (2018) blijkt dat er slechts een kleine minderheid van de jongeren tussen 12 en 18 jaar aan sexting doet namelijk 12% en dat het grotendeels gaat om jongeren uit de derde graad. Deze kwantitatieve resultaten zijn dus tegenstrijdig met de gedachtegang omtrent sexting van de geïnterviewde jongeren. Een verklaring hiervoor kan zijn dat men zowel op school als door de ouders wordt gewaarschuwd voor de gevaren van sexting via sociale media, de respondenten hebben dit zelf benadrukt gedurende de interviews. Doordat dit dus vaak aan bod komt, zullen de respondenten dit ook eerder associëren met iets negatiefs en risicovol en zullen ze de indruk krijgen dat dit heel frequent voorkomt bij jongeren.

Als oplossing zouden de respondenten eerst en vooral een communicatieve strategie aannemen en erover praten met vrienden. Opvallend is wel dat ze in verband met sexting, pas als het echt niet anders meer kan, hun ouders zouden aanspreken hieromtrent. Terwijl ze dit voor alle andere reeds aangehaalde risico’s wel zouden doen. Bij sexting speelt namelijk het gevoel van schaamte mee, zo gaven de respondenten aan zich te schamen moest dit ooit gebeuren. Ook op je offline leven heeft sexting een hele grote impact, de foto wordt volgens de respondenten verspreid op school en iedereen staart je aan en weet wat je gedaan hebt.

“Dat blijft je je hele leven achtervolgen, je staat dan bekend als die persoon van de naaktfoto en wordt ook constant zo bekeken. Dus je zelfvertrouwen krijgt sowieso een hele zware deuk daardoor. Dus het is te zien hoe erg de situatie is. Als het echt uit de hand dreigt te lopen, zou ik wel naar mijn ouders gaan maar dat vind ik hier echt al een grote stap omdat ik me zou schamen en zij het niet zouden begrijpen.”. Jongen, TSO, 16 jaar

Ook zouden sommige gaan praten met een leerkracht op school, al wordt dit gezien als een noodplan. Daarnaast gaven de respondenten aan de persoon die de foto heeft verspreid, te rapporteren en blokkeren op sociale media. Twee respondenten zouden zelf tijdelijk minder sociale media gebruiken om het probleem even te laten rusten. Wel gaven de meeste jongeren aan dat dit probleem moeilijk opgelost kan worden doordat die foto voor altijd op het internet zal blijven staan, wat je ook doet of onderneemt.

De respondenten zijn zich dus duidelijk bewust van het potentiële gevaar van sexting en gaan hier op een kritische manier mee om, wat wijst op de nodige cognitieve competenties voor de dimensie probleemoplossend en probleemvermijdend gedrag uit het conceptuele kader van Vanwynsberghe (2014) omtrent sociale mediawijsheid. Ook gaven de respondenten aan proactief naar een oplossing te zoeken en over de nodige knoppenkennis te beschikken om het risico te minimaliseren. Zo zouden ze de persoon die de foto verspreidde rapporteren en blokkeren als vriend. Daarnaast hebben de meeste jongeren een realistische kijk op dit risico van sociale media en zijn ze bereid hulp te zoeken bij anderen om het probleem te kunnen oplossen. Dit laatste benadrukt de juiste ingesteldheid en dus de emotionele competenties die nodig zijn om sociale mediawijs om te gaan met sexting en het risico te vermijden of minimaliseren.

7. Bespreking en conclusie

Sociale media hebben een centrale plaats ingenomen in het dagelijkse leven van vele jongeren (O'Neill & Staksrud, 2014; Cabello et al., 2017; Daneels & Vanwynsberghe, 2017). In de huidige sociale mediacultuur is het dan ook van belang dat jongeren de voordelen van online interacties kunnen maximaliseren en de nadelen ervan minimaliseren (Livingstone, 2014; Cabello et al., 2017; Rodriguez-de-Dios et al., 2018). Ondanks het maatschappelijk belang ervan is onderzoek naar sociale mediawijsheid bij jongeren beperkt en blijft het een relatief onontgonnen terrein. Deze masterproef heeft daarom tot doel na te gaan wat de ervaring is van scholieren tussen 16 en 18 jaar met de risico's en opportuniteiten van sociale media in termen van sociale mediawijsheid.

Sociale mediawijsheid is een combinatie van de begrippen sociale media, waarbij interactie en actieve participatie van de gebruikers centraal staat en het begrip geletterdheid, wat verwijst naar de traditionele invullingen van mediawijsheid en verwante begrippen als informatiegeletterdheid en digitale geletterdheid die praktische en kritische vaardigheden met zich mee brengen (Vanwynsberghe et al., 2015a; Livingstone, 2014). Deze concepten werden uitgebreid besproken in de literatuurstudie samen met de huidige sociale mediacultuur van jongeren, waarbij de opportuniteiten en risico's van sociale media benadrukt werden.

Vervolgens is sociale mediawijsheid gedefinieerd als de praktische, cognitieve en affectieve competenties die iemand nodig heeft om toegang te hebben tot, te analyseren, evalueren en creëren van sociale mediacontent over verschillende contexten heen (Vanwynsberghe & Verdegem, 2013). De vooropgestelde conceptualisering van Vanwynsberghe (2014) hieromtrent is opgesplitst in vier dimensies namelijk omgaan met informatie, communicatie, content creatie en probleemvermijdend en probleemoplossend gedrag in een sociale mediaomgeving.

De onderzoeksresultaten, afkomstig van het kwalitatieve onderzoek in de vorm van twaalf diepte-interviews, benadrukken de ervaring van de respondenten met zowel de opportuniteiten als met de risico's van sociale media. Deze bevindingen werden telkens gerelateerd aan het conceptuele kader van sociale mediawijsheid volgens Vanwynsberghe (2014). Op basis hiervan kan er een antwoord gegeven worden op de centrale onderzoeksvraag.

Uit de literatuurstudie bleek dat sociale media verschillende kansen bieden voor jongeren op vlak van communicatie, persoonlijke identiteitsvorming, romantische relaties en educatieve en creatieve vaardigheden (Reid & Weigle, 2014; Antheunis et al., 2016; Van Ouytsel et al., 2015). Dit is ook beaamd geweest door de resultaten van de diepte-interviews.

Zo worden sociale media gezien als een snel en handig communicatietool waardoor men in contact kan blijven met vrienden en afspraken kan maken met elkaar. Opvallend hierbij is wel dat sociale media door de respondenten niet gepercipieerd worden als een medium om nieuwe vrienden te leren kennen, in tegenstelling tot wat de literatuur aan geeft. Daarnaast bleek ook de opportuniteit van romantische relaties op sociale media niet benut te worden door de respondenten. Men geeft aan dit als een risico te zien en gaat dit dan ook vermijden.

Over het algemeen hebben de ondervraagde jongeren een positieve attitude tegenover sociale media. Daarnaast gaven de meeste respondenten ook aan dat sociale media belangrijk is in hun leven maar dat het je leven ook niet mag gaan overheersen. Ze beschikken hierdoor over de juiste mentale ingesteldheid en dus affectieve competenties om de opportuniteiten van sociale media te maximaliseren.

Bij het toetsen van de opportuniteiten aan het conceptuele kader van sociale mediawijsheid volgens Vanwynsberghe (2014), kwamen vooral de dimensies communicatie en creatie content naar voor. Bij de communicatieve dimensie blijkt dat de respondenten zowel over de nodige praktische als affectieve competenties beschikken op vlak van sociale mediawijsheid. De cognitieve competenties hieromtrent blijken ondermaats. Een verklaring hiervoor is dat men sociale media ziet en gebruikt als communicatietool uit gewoonte en omdat het snel gaat. Men gaat eerder impulsief en uit reflex zaken online gaan delen. De respondenten zijn dus wel op de hoogte van de verschillende opties en basisregels maar gaan de specifieke content en het publiek van sociale media niet meer kritisch en bewust inhoudelijk gaan evalueren. Ook voor de dimensie content creatie blijken deze cognitieve competenties minder ontwikkeld en wordt daarnaast de opportuniteit van het hergebruiken van content op sociale media amper benut.

De risico's van sociale media zijn opgesplitst in inhoudsrisico's, contactrisico's en gedragsrisico's. Hieraan werd vooral de dimensie van probleemoplossend en probleemvermijdend gedrag uit het conceptuele kader van Vanwynsberghe (2014) omtrent sociale mediawijsheid gelinkt.

Voor inhoudsrisico's kunnen we concluderen dat respondenten op vlak van sociale mediawijsheid, zowel enkele praktische als affectieve competenties missen. Ze zijn dus niet volledig in staat om dit risico op een correcte manier te vermijden of minimaliseren doordat de nodige knoppenkennis ontbreekt. Een verklaring hiervoor kan gevonden worden in de literatuur, men gaat inhoudsrisico's namelijk normaliseren waardoor men niet of minder actief naar oplossingen gaat zoeken (Vandoninck, 2016; Smahel & Wright, 2014). In plaats daarvan gaan ze het probleem namelijk negeren, wat duidt op een gebrek op vlak van affectieve competenties.

Op vlak van contactrisico's beschikken de respondenten over voldoende praktische, cognitieve en emotionele competenties in termen van sociale mediawijsheid. Men is zich bewust van het potentiële gevaar en evalueert dit kritisch en gaat in actie treden om dit te vermijden zoals het weigeren van vriendschapsverzoeken van onbekenden. Daarnaast is men tevreden met de eigen online identiteit en slaagt men er dan ook in om dit correct te managen. Een verklaring voor deze aanwezige competenties kan zijn dat het contact met onbekenden en contactrisico's in het algemeen, regelmatig aan bod komen in de lessen op school en dat er meer aandacht aan wordt besteed door de ouders van de respondenten.

Bij gedragsrisico's zijn de nodige cognitieve competenties aanwezig. De respondenten zijn zich bewust van het potentiële gevaar op vlak van privacy, cyberpesten en sexting en gaan preventieve maatregelen nemen hieromtrent. Voor privacy geven sommige jongeren wel aan niet over de knoppenkennis te beschikken om hiervoor instellingen te veranderen. Ook blijkt dat vooral de mannelijke respondenten de juiste ingesteldheid en dus affectieve competenties missen om hier dan ook effectief iets aan te doen. Voor zowel cyberpesten als sexting waren de technische en emotionele competenties wel ruimschoots aanwezig en kan men deze risico's in termen van sociale mediawijsheid voldoende vermijden of minimaliseren.

Over het algemeen kan dus geconcludeerd worden dat jongeren deels de cognitieve competenties missen om de opportuniteiten van sociale media volledig te benutten. En dat men op vlak van inhoudsrisico's en gedragsrisico's in mindere mate beschikt over de nodige praktische en affectieve competenties om potentiële gevaren als commerciële content en privacy gerelateerde zaken volledig te kunnen minimaliseren of vermijden in termen van sociale mediawijsheid. Hierbij is het belangrijk te vermelden dat de drie competenties verweven zijn met elkaar en onderling deels overlappen.

Beperkingen en mogelijkheden voor verder onderzoek

Ondanks de nieuwe inzichten, bevat deze masterproef enkele beperkingen waarmee rekening moet worden gehouden bij de interpretatie van de onderzoeksresultaten en bij toekomstig onderzoek.

Eerst en vooral moet benadrukt worden dat de verkregen data via diepte-interviews subjectief is, hierdoor kan het antwoord op de onderzoeksvraag dus niet als volledig juist en objectief gepercipieerd worden. De focus van dit kwalitatieve onderzoek lag dan ook eerder op het achterhalen van de ervaringen, gedachten en motivaties van de respondenten omtrent de risico's en opportuniteiten van sociale media. De rol van de onderzoeker moet hierbij benadrukt worden, want deze zorgt voor een zekere bias bij het afnemen, uittypen en verwerken van de kwalitatieve data. Ook de respondenten konden sociaal wenselijk antwoorden en hierdoor de verkregen data vertekenen.

Daarnaast was de omvang van de onderzochte doelgroep beperkt, 12 diepte-interviews is minimaal en op basis daarvan kan er geen representatief besluit worden genomen. Ook was de steekproef op vlak van leeftijd en opleidingsniveau beperkt en bijgevolg zeer homogeen. Zo zijn enkel jongeren van het ASO en TSO bevroegd, door praktische beperkingen.

Voor toekomstig onderzoek kan het daarom interessant zijn gebruik te maken van een grotere en meer heterogene steekproef op vlak van leeftijd en opleidingsniveau. Ook andere indicatoren op vlak van socio-demografische en contextuele variabelen kunnen meegenomen worden in verder onderzoek. Zo kan men jongeren met verschillende kenmerken onderling gaan vergelijken op vlak van sociale mediawijsheid. Daarnaast kan de representativiteit van deze resultaten uitgebreid worden via kwantitatieve onderzoeksmethoden.

8. Bibliografie

Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Allen, K., Ryan, T., Gray, D., McInerney, D. & Waters, L. (2014). Social media use and social connectedness in adolescents: the positives and the potential pitfalls. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 31(1), 18-31.

Antheunis, M., Schouten, A. & Kraemer, E. (2016). The role of social networking sites in early adolescents' social lives. *The Journal of Early Adolescence*, 36(3), 348-371.

Banaji, S., Livingstone, S., Nandi, A. & Stoilova, M. (2018). Instrumentalising the digital: findings from a rapid evidence review of development interventions to support adolescents' engagement with ICTs in low and middle income countries. *Development in Practice*, 28(3), 1-23.

Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218-259.

Bruner, G. C., Hensel, P. J. & James, K. E. (2001). *Marketing scales handbook. 3. A compilation of multi-item measures*. Chicago, Ill., USA: American Marketing Association.

Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning, and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.

Cabello, T, Cabello, P. & Claro, M. (2017). Online opportunities and risks for children and adolescents: The role of digital skills, age, gender and parental mediation in Brazil. *New Media & Society*, 20(7), 2411-2431.

Carr, C. & Hayes, R. (2015). Social media: Defining, developing, and divining. *Atlantic Journal of Communication*, 23(1), 1-43.

Christofides, E., Muise, A. & Desmarais, S.(2012). Risky Disclosures on Facebook: The Effect of Having a Bad Experience on Online Behavior. *Journal of Adolescent Research*, 27(6), 1-11.

Daneels, R. & Vanwynsberghe, H. (2017). Mediating social media use: Connecting parents' mediation strategies and social media literacy. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 11(3), 1-13.

d'Haenens, L., Vandoninck, S. & Donoso, V. (2013) *How to cope and build online resilience?* EU Kids Online, London, UK.

Doyle, C. (1994). *Information literacy in an information society : a concept for the information age*. Syracuse, N.Y : ERIC Clearinghouse on Information & Technology.

Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fox, J. & Moreland, J. (2015). The dark side of social networking sites: An exploration of the relational and psychological stressors associated with Facebook use and affordances. *Computers in Human Behavior*, 45(1), 168-176.

Frison, E. & Eggermont, S. (2016). "Harder, Better, Faster, Stronger": Negative Comparison on Facebook and Adolescents' Life Satisfaction Are Reciprocally Related. *Cyberpsychology, behavior and social networking*, 19(3), 158-64.

Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York, NY: Wiley.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.

Haddon, L. (2014). *Technical interviews report: the qualitative study*. LSE, London: EU Kids Online.

Hargittai, E. (2009). An update on survey measures of web-oriented digital literacy. *Social Science Computer Review*, 27(1), 130-137.

Hasebrink, U., Görzig, A., Haddon, L., Kalmus, V. & Livingstone, S. (2011). *Patterns of risk and safety online: in-depth analyses from the EU Kids Online survey of 9- to 16-year-olds and their parents in 25 European countries*. LSE, London: EU Kids Online.

Helsper, E., Kalmus, V., Hasebrink, U., Sagvari, B. & de Haan, J. (2013). *Country classification: opportunities, risks, harm and parental mediation*. LSE, London: EU Kids Online.

Holloway, D., Green, L. & Livingstone, S. (2013). *Zero to eight. Young children and their internet use*. LSE, London: EU Kids Online.

iMinds (2017). *Digimeter 2017*. Geraadpleegd op 28 april 2018 op het World Wide Web: <https://www.imec-int.com/drupal/sites/default/files/inline-files/imec-digimeter-full-2018.pdf>

iMinds (2018). *Digimeter 2018*. Geraadpleegd op 2 mei 2019 op het World Wide Web: <https://www.imec-int.com/drupal/sites/default/files/inline-files/457015-IMEC-DIGIMETER-2019-NL-v9.pdf>

- Kaplan, A. M. & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53(1), 59-68.
- Kapoor, K., Tamilmani, K., Rana, N., Patil, P., Dwivedi, Y. & Nerur, S. (2018). Advances in Social Media Research: Past, Present and Future. *Information Systems Frontiers*, 20(3), 531-558.
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211-221.
- Litt, E. (2013). Measuring users' internet skills: A review of past assessments and a look toward the future. *New Media & Society*, 15(4), 612-630.
- Livingstone, S. & Brake, D. (2009). On the Rapid Rise of Social Networking Sites: New Findings and Policy Implications. *Children & Society*, 24(1), 75-83.
- Livingstone, S. (2014). Developing social media literacy: how children learn to interpret risky opportunities on social network sites. *Communications: The European Journal of Communication Research*, 39(3), 283-303.
- Livingstone, S. & Görzig, A. (2014). When adolescents receive sexual messages on the internet: Explaining experiences of risk and harm. *Computers in Human Behavior*, 33(1), 8-15.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. & Olafsson, K. (2011). *EU kids online: final report*. LSE, London: EU Kids Online.
- Livingstone, S., Haddon, L. & Görzig, A. (Eds.)(2012). *Children, risk and safety on the internet: research and policy challenges in comparative perspective*. Bristol: Policy Press.
- Livingstone, S. & Helsper, E. J. (2010). Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: The role of online skills and internet self-efficacy. *New Media & Society*, 12(2), 309-329.
- Livingstone, S., Kirwall, L., Ponte, C. & Staksrud, E. (2014). In their own words: what bothers children online? *European Journal of Communication*, 29(3), 271-288.
- Livingstone, S., Mascheroni, G. & Staksrud, E. (2015). *Developing a framework for researching children's online risks and opportunities in Europe*. LSE, London: EU Kids Online.
- Livingstone, S. (2004a). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *Communication Review*, 7(1), 3-14.

Livingstone, S. & Olafsson, K. (2011) *Risky communication online*. London: Media@LSE Electronic Working Papers.

Livingstone, S., Olafsson, K., Helsper, E., Villanueva, F., Veltri, G. & Folkvord, F. (2017). Maximizing Opportunities and Minimizing Risks for Children Online: The Role of Digital Skills in Emerging Strategies of Parental Mediation. *Journal of Communication*, 67(1), 82-105.

Livingstone, S. (2008b). Taking risky opportunities in youthful content creation: Teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media & Society*, 10(3), 459-477.

Livingstone, S. (2003). *The changing nature and uses of media literacy*. London: Media@LSE Electronic Working Papers.

Livingstone, S., Van Couvering, E. & Thumim, N. (2008a). Converging traditions of research on media and information literacies. In Coiro, J., Knobel M. & Lankshear C. (Ed.), *Handbook of Research on New Literacies*. (pp.103-132). New York: Taylor & Francis Group.

Livingstone, S. (2004b). What is media literacy? *Intermedia*, 32(3), 18-20.

Mariën, I. & Van Audenhove, L. (2011). *Mediageletterdheid en digitale vaardigheden: Naar een multidimensioneel model van digitale exclusie*. Studiedienst Vlaamse Gemeenschap.

Mariën, I. & Vleugels, C. (2011). Van digitale kloof naar digitale inclusie: Naar een duurzame ondersteuning van e-inclusie initiatieven in Vlaanderen. *Tijdschrift voor Communicatiewetenschap*, 39(4), 104-119.

Martin, A. & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *ITALICS*, 5(4), 249-267.

Mediaraven, Mediawijs & MICT (2018). Onderzoeksrapport Apestaartjaren 7. Paper gepresenteerd voor de Conferentie Apestaartjaren 7, Gent.

Olafsson, K., Livingstone, S. & Haddon, L. (2013). *Children's Use of Online Technologies in Europe. A review of the European evidence base*. LSE, London: EU Kids Online.

O'Neill, B. & Staksrud, E. (2014). *Final recommendations for policy*. London: EU Kids Online, LSE.

Paulussen, S., Courtois, C., Mechant, P. & Verdegem, P. (2010). Adolescents' New Media Literacy in Flanders (Belgium). *Observatorio (OBS*) Journal*, 4(4), 361-374.

- Porat, E., Blau, I. & Barak, A. (2018). Measuring digital literacies: Junior high-school students' perceived competencies versus actual performance. *Computers & Education*, 126(1), 23-36.
- Potter, J. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), 675-696.
- Potter, J. (2016). *Media literacy*. 8th ed. Los Angeles: SAGE.
- Reid, D. & Weigle, P. (2014). Social media use among adolescents: Benefits and risks. *Adolescent Psychiatry*, 4(1), 73-80.
- Ringrose, J., Gill, R., Livingstone, S. & Harvey, L. (2012). *A qualitative study of children, young people and 'sexting': a report prepared for the NSPCC*. London: National Society for the Prevention of Cruelty to Children.
- Rodriguez-de-Dios, I., Van Oosten, J. & Iguarta, J. (2018). A study of the relationship between parental mediation and adolescents' digital skills, online risks and online opportunities. *Computers in Human Behavior*, 82(1), 186-198.
- Schurigin O'Keeffe, G. & Clarke-Pearson, K. (2011). The Impact of Social Media on Children, Adolescents, and Families. *Pediatrics*, 127(4), 800-806.
- Smahel, D. & Wright, M. (2014). *The meaning of online problematic situations for children: results of qualitative cross-cultural investigation in nine European countries*. LSE, London: EU Kids Online.
- Tekale, R. (2018). Digital literacy. *The South Asian Academic Research Chronicle*, 6(9), 152-157.
- T'Sas, J., Driesen, A., Meeus, W. & Van Ouytsel, J. (2014). *Mediawijs met Media Didactica. Ontwikkelingsinstrument voor lerenden, leraren en lerarenopleiders*. Brugge: die Keure.
- Van Audenhove, L., Mariën, I. & Vanwynsberghe, H. (2018). Media Literacy Policy in Flanders Belgium: From Parliamentary Discussions to Public Policy. *Journal of Media Literacy Education*, 10(1), 59-81.
- Van Audenhove, L., Mariën, I., Vanwynsberghe, H. (2017). Mediawijsheid in Vlaanderen. Van Parlementaire discussie tot de oprichting van het Kenniscentrum Mediawijsheid. *Tijdschrift voor Communicatie-wetenschap*, 45(4), 244-266.
- Van Deursen, A., Helsper, E. & Eynon, R. (2016) Development and validation of the Internet Skills Scale (ISS). *Information, Communication & Society*, 7(1), 1-20.

Van Deursen, A. & Van Dijk, J. (2010). Internet skills and the digital divide. *New Media & Society*, 13(6), 893-911.

Vandoninck, S. (2016). *Dealing with online risks: how to develop adequate coping strategies and preventive measures with a focus on vulnerable children*. KU Leuven. Faculteit Sociale Wetenschappen, Leuven, België.

Vandoninck, S., d'Haenens, L., De Cock, R. & Donoso, V. (2012). Social networking sites and contact risks among Flemish youth. *Childhood*, 19(1), 69-85.

Vandoninck, S., d'Haenens, L. & Donoso, V. (2010). Digitale geletterdheid bij Vlaamse jongeren: hoe gaan ze om met online contentrisico's? *Tijdschrift voor Communicatiewetenschap*, 38(2), 100-117.

Vandoninck, S., d'Haenens, L. & Roe, K. (2013). Online risks : coping strategies of less resilient children and teenagers across Europe. *Journal of Children and Media*, 7(1), 60-78.

Vandoninck, S., d'Haenens, L. & Smahel, D. (2014). *Preventive measures: how youngsters avoid online risks*. LSE, London: EU Kids Online.

Van Ouytsel, J., Walrave, M. & Ponnet, K. (2015). Like it or not? Hoe sociale media hun intrede doen op school? *WELWIJS*, 26(4), 7-10.

Vanwynsberghe, H., Boudry, E. & Verdegem, P. (2015a). De impact van ouderschapsstijlen op de ontwikkeling van sociale mediageletterdheid bij adolescenten. *Tijdschrift voor Communicatiewetenschap*, 43(1), 84-100.

Vanwynsberghe, H. (2014). *How users balance opportunity and risk : a conceptual exploration of social media literacy and measurement*. Ghent University. Faculty of Political and Social Sciences, Ghent, Belgium.

Vanwynsberghe, H., Paulussen, S. & Verdegem, P. (2011). Het belang van (onderzoek naar) nieuwe mediageletterdheid. *Etmaal van de communicatiewetenschappen, Proceedings*. Presented at the Etmaal van de Communicatiewetenschappen, Twente, Nederland: Universiteit Twente.

Vanwynsberghe, H., Vanderlinde, R., Georges, A. & Verdegem, P. (2015b). The librarian 2.0: identifying a typology of librarians' social media literacy. *JOURNAL OF LIBRARIANSHIP AND INFORMATION SCIENCE*, 47(4), 283-293.

Vanwynsberghe, H. & Verdegem, P. (2013). Integrating social media in education. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 15(3), 1-11.

9. Bijlagen

9.1 Tabel volledig conceptueel kader sociale mediawijsheid

Table 5 Dimension 1 dealing with information in a social media environment

	Browsing, searching and locating information	Being confronted with information	Using and storing information
Technical competencies	<p>Conducting searches according to the specific needs</p> <p>Navigating through different hyper-linked and networked resources and information</p> <p>Searching for more detailed information through targeted information searches</p> <p>Modifying information searches according to the in-built algorithms</p> <p>Being aware of the different possibilities to find information on social media</p>	<p>Checking the information found on different sources</p> <p>Checking by whom an original message was sent</p>	<p>Organizing the found information</p> <p>Being able to use different information management software, services, and applications</p> <p>Ability to tag information</p>
Cognitive competencies	<p>Thinking of which way of searching for information would best answer the information need</p> <p>Knowing whom to follow to receive particular kinds of information</p> <p>Thinking and understanding how information is generated on social media</p> <p>Thinking and understanding how information is managed on social media</p> <p>Thinking and understanding how information is made available on social media</p>	<p>Understanding that information must be checked on different sources</p> <p>Being aware that some people, countries or firms are more represented on social media than others</p> <p>Being aware that some search engine mechanisms of social media and algorithms are not neutral for presenting information</p> <p>Evaluating and interpreting information</p> <p>Thinking about the usefulness, timelessness, accuracy, and integrity of the information</p> <p>Judging the validity of the found information</p> <p>Being aware that commercial interests shape the order of listing information on social media</p>	<p>Being aware of the consequences of storing information on social media</p> <p>Thinking about the opportunities and shortfalls of different storage services [both online and offline)</p>
Emotional competencies	<p>Finding social media useful to seek for information, taking into the possible impact that social media companies control the attention and visibility of users' content</p> <p>Believing in the own abilities to find relevant information</p> <p>Believing in the own abilities to determine how the information flow function on social media</p>	<p>Recognizing that most information must be double checked in other more traditional media resources</p>	<p>Recognizing the importance of storing information, with possible drawbacks in mind</p>

Table 6 Dimension 2 communicating in a social media environment

	Interacting through social media	Sharing content on social media	Managing a digital identity
Technical competencies	<p>Being able to find relevant social media platforms or services that correspond to his/her communicational interests and needs</p> <p>Knowing and being able to use the different functionalities of social media platforms and services</p> <p>Being able to use different social media platforms and communication services (e.g. mail, chat, status update, group discussions)</p> <p>Being able to select the most appropriate way to communicate according to the purpose (e.g. mail, chat, status update, group discussions)</p>	<p>Being able to type a message</p> <p>Being able to upload a photo or movie</p>	<p>Being able to construct a profile on social media</p> <p>Being able to track his/her own digital footprint</p>
Cognitive competencies	<p>Thinking and understanding how communication through social media is distributed, displayed, and managed</p> <p>Understanding the behavioural norms and 'rules' that prevail on different social media platforms and services (e.g. netiquette)</p> <p>Evaluating who the public of the content is</p> <p>Adapting the content to the receiver [e.g. not writing irrelevant messages]</p> <p>Realizing that not everyone has an equal voice nor do they get the same visibility in social media (cf. commercial interests)</p>	<p>Understanding the benefits and risks [for him/herself but also for others] of sharing content and information with others</p> <p>Thinking about which content or information may be publicly shared and which not</p> <p>Knowing that the structure or the characteristics of a social media platform influence your behaviour</p> <p>Wondering whether the shared content and information is relevant for others</p>	<p>Understanding the link between the offline and online world</p> <p>Being aware of the positive and negative consequences of having a truthful online identity</p> <p>Understanding how your online identity is seen by others</p>
Emotional competencies	<p>Recognizing the functionality of communication through social media, taking into account possible negative impacts concerning communicating through social media</p> <p>Willing to select the most appropriate way to communicate according to the purpose</p>	<p>Feeling comfortable in communication through social media, taking into account the possible drawbacks of communicating through social media</p>	<p>Finding it important to be yourself, both online and offline, taking into account possible drawbacks of a true online identity.</p>

Table 7 Dimension 3 creation of content in a social media environment

	Developing content	Re-using ... Re-mixing content
Technical competencies	<p>Being able to use the basic package of social media platforms to create content in different formats (e.g. text, images)</p> <p>Being able to use other devices or software to create content to upload on social media (e.g. photo camera, a drawing program)</p> <p>Being able to edit content</p>	<p>Being able to re-mix and re-use different kinds of existing content</p>
Cognitive competencies	<p>Understanding how copyright applies to information or content on social media</p> <p>Being aware that the architectural features of social media platforms stimulates you to create content</p>	<p>Realizing that existing content can be re-mixed and re-used</p> <p>Taking into account that it is more appropriate to refer to the original author/maker of content</p> <p>Being critical about the selection of content that will be re-elaborated</p>
Emotional competencies	<p>Not being afraid to create content on social media or to upload on social media, taking into account possible drawback of creating and sharing content on social media</p>	<p>Finding it inappropriate to re-use content from others and behave like you made the content yourself</p>

Table 8 Dimension 4: Problem-avoiding and problem-solving in a social media environment

Problem-avoiding and problem-solving in a social media environment	
Technical competencies	<ul style="list-style-type: none"> Being able to take steps to protect your profile from hacking Knowing how and having the ability to protect your personal information through privacy settings Knowing where and being able to ban/report abuse and threats Knowing where to look for information about solving a technical problem
Cognitive competencies	<ul style="list-style-type: none"> Reflecting on the consequences of your own behaviour on social media Being aware that social media platforms use the personal information of its users in commercial messages Understanding how data about his/her online identity can or cannot be used by third parties Critically reading the terms of service of social media platforms Understanding the risks when you sign up for a new service, download, or app
Emotional competencies	<ul style="list-style-type: none"> Having a realistic attitude towards the benefits and risks associated with social media Be willing to seek help when a problem on social media arises Holding a positive attitude towards learning about social media Be willing to experiment with new platforms and services, but at the same time be ready to reject inappropriate platforms and services

9.2 Respondentenmatrix

Naam (initialen)	Geslacht	Leeftijd	Studierichting
G.N.	Man	16 jaar	ASO
V.C.	Man	16 jaar	TSO
M.V.	Man	17 jaar	ASO
N.F.	Man	17 jaar	TSO
M.D.	Man	18 jaar	ASO
M.L.	Man	18 jaar	TSO
T.V.	Vrouw	16 jaar	ASO
M.H.	Vrouw	16 jaar	TSO
J.V.	Vrouw	17 jaar	ASO
A.A.	Vrouw	17 jaar	TSO
F.V.	Vrouw	18 jaar	ASO
J.M.	Vrouw	18 jaar	TSO

9.3 Rekruteringsurvey

In het kader van mijn opleiding aan de Universiteit Gent voer ik voor mijn masterproef een onderzoek uit naar sociale mediawijsheid bij Vlaamse scholieren van 16 t.e.m. 18 jaar. Hiervoor maak ik gebruik van de survey die je zo meteen zal invullen.

De survey bestaat uit een aantal vragen over sociale media en jouw gebruik ervan. Alle gegevens zullen op een anonieme en vertrouwelijke manier worden verwerkt. Indien je met vragen zit tijdens het invullen van deze survey, aarzel dan niet om een e-mail te sturen naar MarieJulie.Heugens@UGent.be

1. Wat is je geslacht?

- Man
- Vrouw
- X

2. Wat is je leeftijd?

- 16 jaar
- 17 jaar
- 18 jaar
- Andere :

3. Welke studierichting volg je?

- ASO
- TSO
- BSO
- KSO
- Andere :

4. Hoe vaak bezoek of gebruik je onderstaande sociale media?

	Nooit	Maandelijks	Wekelijks	Dagelijks	Meerdere malen per dag
Facebook	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Twitter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
YouTube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instagram	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pinterest	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tumblr	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Swarm	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Snapchat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tinder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
We heart it	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Hoe vaak doe je onderstaande zaken gemiddeld op Facebook?

	Nooit	Maandelijks	Wekelijks	Dagelijks	Meerdere malen per dag
Privacy-instellingen veranderen	0	0	0	0	0
Content van je tijdlijn verwijderen	0	0	0	0	0
Groepen gebruiken	0	0	0	0	0
Iets delen	0	0	0	0	0
Iets liken	0	0	0	0	0
Uploaden van foto's	0	0	0	0	0
Een reactie geven (in tekstvorm)	0	0	0	0	0
Iemand taggen	0	0	0	0	0
Iemand defrienden	0	0	0	0	0
Evenement aankondigen	0	0	0	0	0

6. Hoe vaak doe je onderstaande zaken gemiddeld op Instagram?

	Nooit	Maandelijks	Wekelijks	Dagelijks	Meerdere malen per dag
Iets liken	0	0	0	0	0
Een reactie geven (in tekstvorm)	0	0	0	0	0
Een foto posten	0	0	0	0	0
Een privé-bericht versturen	0	0	0	0	0
Content delen via Instagram Stories	0	0	0	0	0
Een video posten	0	0	0	0	0

7. Hoe vaak doe je onderstaande zaken gemiddeld op YouTube?

	Nooit	Maandelijks	Wekelijks	Dagelijks	Meerdere malen per dag
Privacy-instellingen veranderen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Content verwijderen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Een video delen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Een video liken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uploaden van een video	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Een reactie geven (in tekstvorm)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kanalen volgen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Hoe goed ben je in het uitvoeren van volgende activiteiten op Facebook?

	Helemaal niet goed	Niet goed	Noch goed, noch slecht	Goed	Heel goed
Privacy-instellingen veranderen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Content van je tijdlijn verwijderen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Groepen gebruiken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Iets delen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Iets liken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uploaden van foto's	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Een reactie geven (in tekstvorm)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Iemand taggen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Iemand defrienden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evenement aankondigen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Hoe goed ben je in het uitvoeren van volgende activiteiten op Instagram?

	Helemaal niet goed	Niet goed	Noch goed, noch slecht	Goed	Heel goed
Iets liken	0	0	0	0	0
Een reactie geven (in tekstvorm)	0	0	0	0	0
Een foto posten	0	0	0	0	0
Een privé-bericht versturen	0	0	0	0	0
Content delen via Instagram Stories	0	0	0	0	0
Een video posten	0	0	0	0	0

10. Hoe goed ben je in het uitvoeren van volgende activiteiten op YouTube?

	Helemaal niet goed	Niet goed	Noch goed, noch slecht	Goed	Heel goed
Privacy-instellingen veranderen	0	0	0	0	0
Content verwijderen	0	0	0	0	0
Een video delen	0	0	0	0	0
Een video liken	0	0	0	0	0
Uploaden van een video	0	0	0	0	0
Een reactie geven (in tekstvorm)	0	0	0	0	0
Kanalen volgen	0	0	0	0	0

11. Hoe vertrouwd ben je met volgende begrippen gerelateerd aan sociale media?

	Helemaal niet goed	Niet goed	Noch goed, noch slecht	Goed	Heel goed
Taggen	0	0	0	0	0
Podcast	0	0	0	0	0
Firewall	0	0	0	0	0
Proxypod	0	0	0	0	0
Widget	0	0	0	0	0
Sharen	0	0	0	0	0
Cookies	0	0	0	0	0
Like	0	0	0	0	0
Phishing	0	0	0	0	0
Hashtag	0	0	0	0	0

12. Sociale media is...

<i>Slecht</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<i>Goed</i>
<i>Dwaas</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<i>Handig</i>
<i>Niet Leuk</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<i>Leuk</i>
<i>Nutteloos</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<i>Bruikbaar</i>
<i>Saaï</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<i>Interessant</i>
<i>Negatief</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<i>Positief</i>

13. In hoeverre ben je het eens met de volgende stellingen?

	Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Neutraal	Akkoord	Helemaal akkoord
Ik maak me zorgen dat sociale media mijn privacy schendt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je mist veel updates en evenementaankondigingen zonder sociale media	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik spendeer teveel tijd aan sociale media	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan geen dag doorkomen zonder sociale media	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik deel nu meer op sociale media dan ooit tevoren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik denk altijd bewust na over wat ik deel op sociale media en met wie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Ben je bereid om deel te nemen aan een diepte-interview rond dit thema in maart?

Ja, laat hier je e-mailadres achter zodat ik je kan contacteren

Nee

Bedankt dat je wilt deelnemen aan een diepte-interview omtrent sociale media. Dit interview zou doorgaan in maart op een vrijdag, zaterdag of zondag. Laat hier weten welke precieze data het beste uitkomen voor jou om dit interview te doen.

Bijvoorbeeld: vrijdag 15 maart, zaterdag 16 maart en zondag 24 maart ben ik zeker vrij.

9.4 Semigestructureerde vragenlijst

Mijn naam is Marie-Julie Heugens en ik ben een studente aan de Universiteit Gent. Ik wil je eerst en vooral hartelijk bedanken om tijd vrij te maken en deel te nemen aan dit diepte-interview. Dit onderzoek voer ik uit voor mijn masterproef bij Vlaamse scholdieren tussen 16 en 18 jaar oud en zal dieper ingaan op jouw relatie met sociale media. Dit interview zal een groot uur duren en wordt opgenomen om dit later te kunnen uittypen en analyseren. Bij het analyseren zal ik anoniem omgaan met jouw interview, je naam zal dus nergens vermeld worden. Ik wil ook benadrukken dat er geen foute of slechte antwoorden zijn maar dat het wel belangrijk is om alles zo goed en zo eerlijk mogelijk te beantwoorden. Als er vragen of opmerkingen zijn tijdens het interview mag je die uiteraard altijd stellen of melden. Heb je nu nog vragen voor we beginnen? Anders zullen we nu van start gaan met het interview.

Inleidende vragen

- Ik heb hier enkele kaartjes met verschillende sociale media op namelijk Facebook, Instagram en YouTube. Zou je deze kunnen rangschikken van wat je het meest gebruikt naar wat het minst?
 - Waarom gebruik je die sociale media het meeste? Wat vind je daar zo goed of leuk aan?
 - Waarom gebruik je die sociale media het minste? Wat vind je er niet goed aan?
 - Waarvoor gebruik je elk medium? M.a.w. gebruik je verschillende sociale media voor specifieke zaken?

Transitievragen

- Zijn sociale media belangrijk voor jou of niet?
 - Heb je het gevoel dat je iets zou missen als je geen sociale media zou hebben?
- Denk je dat sociale media een positieve of negatieve invloed hebben op je offline leven en waarom?

Sleutelvragen

- Wat is jouw attitude tegenover sociale media? Goed, slecht, leuk, saai, negatief of positief?
 - Verschilt dit bij Facebook, Instagram of YouTube of blijft dit gelijk?
- Wat zijn de belangrijkste opportuniteiten van sociale media voor jou?

- Denk je dat sociale media ook risico's met zich meebrengen? Zo ja, welke? Denk je dat dit verschilt voor Facebook, Instagram, YouTube? Welke zou je het ergste vinden? Of zijn er dingen waarvoor je oppast als je bepaalde sociale media gebruikt?
- Heb je al eens een negatieve ervaring gehad met sociale media? Zo ja, wat precies? Bijvoorbeeld cyberpesten, sexting, commerciële content, contact met onbekenden...
 - Heb je daar dan met iemand over gepraat? Zo ja, met wie? Vrienden, ouders, leerkracht?
 - Hoe heb je daar dan op gereageerd of mee omgegaan?
 - Heb je dingen gedaan om zoiets in de toekomst te vermijden?
 - Welke strategie werkt volgens jou het beste om om te gaan met zo'n negatieve ervaring?
 - ◆ Hopen dat het probleem vanzelf overgaat
 - ◆ Praten met iemand
 - ◆ Stoppen met sociale media te gebruiken
 - ◆ Het probleem proberen op te lossen
 - ◆ Berichten verwijderen
 - ◆ Zender blokkeren of deleten als vriend
- Zijn er mensen in je omgeving (ouders, leerkracht, vrienden) die zeggen dat je voorzichtig moet zijn met wat je post op sociale media? Waarvoor waarschuwen je ouders je vooral? En luister je daar dan naar? Vind je het goed dat ze dat doen?
- Denk je soms na over privacy online, wie dit dan allemaal kan zien? Weet je bij Facebook, Instagram en YouTube hoe je dit moet aanpassen?
 - Heb je een openbaar profiel of niet? Waar wel, niet? Welke gegevens zet je dan online (naam, foto, adres, telefoonnummer, relatiestatus, hobby's...)?
 - Sta je stil bij hoe andere mensen je profiel zien? Vind je dat belangrijk?
 - Ben je op de hoogte wat sociale media met je gegevens doen?

Afsluitende vragen

- We naderen het einde van ons gesprek waarin we heel wat zaken besproken hebben. Zelf onthoud ik bij jou vooral... Klopt dit? Ben je daarmee akkoord?
- Vond je het moeilijk om met mij over de risico's en opportuniteiten van sociale media te praten?
- Zijn er ten slotte nog vragen die je hebt of zaken waarover je het wilt hebben of die niet duidelijk waren?

9.5 Codeboom

Risico's op sociale media

- Inhoudsrisico's
 - Commerciële content: (gepersonaliseerde) reclame
 - Ongewenste content: gewelddadig of haatdragend
- Gedragsrisico's
 - Cyberpesten
 - Negatieve reacties van anderen
 - Sexting: versturen van naaktfoto's
 - Privacy
- Contactrisico's
 - Mensen die zich online anders voordoen dan offline
 - Contact met onbekenden (bv. vriendschapsverzoeken)
- Overige aangehaalde risico's
 - Virus
 - Verslaving (teveel tijd spenderen aan sociale media)

Omgaan met risico's sociale media

- Hopen dat het probleem vanzelf over gaat
- Praten met iemand
 - Vrienden / ouders / school
- Stoppen met sociale media te gebruiken
- Het probleem proberen op te lossen
- Berichten verwijderen
- Zender blokkeren of deleten als vriend

Omgevingsfactoren

- Vrienden / ouders / school

Opportunities van sociale media

- Belang sociale media voor jongeren
- Attitude tegenover sociale media
- Creatief
- Nieuws
- Huiswerk
- Identiteitsvorming (profiel)
- Feedback van anderen
- Vriendschap onderhouden
- Nieuwe mensen
- Constant bereikbaar
- Romantische relaties