

Universiteit Antwerpen

Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen

**COMPUTERGEBRUIK EN OUDERLIJKE MEDIERING: ONDERZOEK NAAR HET
EFFECT OP SCHOOLTAKEN**

Patrick Soreyn

Masterproef voorgelegd met het oog op het
behalen van de graad van master in de Oplei-
dings- en Onderwijswetenschappen

Promotor: prof. dr. J. Colpaert

Samenvatting

De computer en het internet zijn een belangrijk onderdeel geworden van de leefwereld van de hedendaagse jongere. Zij gebruiken de nieuwe media niet alleen voor hun huiswerk maar vooral ook voor sociale doeleinden en als ontspanning. Heel wat ouders maken zich zorgen over het toenemend computergebruik van hun kinderen. Ze zijn niet alleen bezorgd over de veiligheid van hun kinderen op het internet maar vrezen ook dat het toenemend computergebruik de schoolprestaties negatief zal beïnvloeden. Ouders gaan bijgevolg op zoek naar manieren om het computergebruik van hun jongeren zo goed mogelijk te begeleiden. Ze zoeken daarbij een evenwicht tussen de voor- en nadelen van de nieuwe media.

Via een kwantitatieve onderzoeksmethode waarbij een vragenlijst afgenomen werd bij leerlingen uit de eerste en tweede graad secundair onderwijs, werd in deze masterproef onderzocht in welke mate de gepercipieerde ouderlijke mediëring van het computer- en internetgebruik een effect heeft op de tijd die leerlingen uit de eerste en tweede graad secundair onderwijs wekelijks spenderen aan schoolgebonden taken. Er werd ook nagegaan welke vormen van mediëring er kunnen onderscheiden worden, welke factoren de ouderlijke mediëring bepalen en welke mediëringvormen een positief effect hebben op de studietijd. Tenslotte werd ook onderzocht welke combinatie van mediëringvormen ('mediëringstijl' genoemd) het meest succesvol blijkt te zijn.

De resultaten van dit onderzoek wijzen uit dat ouderlijke mediëring een positief effect heeft op de tijd die leerlingen uit de eerste en tweede graad secundair onderwijs besteden aan schoolgebonden taken, al mag dat effect niet overschat worden. Er zijn andere factoren, zoals het geslacht van de leerling en de onderwijsvorm waarin de leerling zit, die betere voorspellers zijn van de studietijd. Naar analogie met voorgaand onderzoek werden ook in deze studie drie vormen van ouderlijke mediëring van het computer- en internetgebruik teruggevonden: een 'restrictieve' mediëring waarbij jongeren beperkingen opgelegd krijgen met betrekking tot het moment en de duur van hun computer- en internetgebruik, een 'controlerende' mediëring waarbij ouders (achteraf) controleren wat hun zoon of dochter op de computer gedaan heeft en een 'sociaal-communicatieve' mediëring die gekenmerkt wordt door het bespreken van het computergebruik met de jongere zelf, het samen uitvoeren van computeractiviteiten en het bewaken van de veiligheid op het internet. Enkel de mate van 'sociaal-communicatieve' mediëring is een goede voorspeller voor de tijd die leerlingen spenderen aan schooltaken. De soort mediëring die ouders toepassen, wordt voornamelijk bepaald door het geslacht van het kind, de onderwijsvorm waarin het kind zit, het feit of het kind thuis 'enig kind' is of niet en de tijd die de jongere in zijn vrije tijd doorbrengt op de computer en het internet. Dit onder-

zoek heeft uitgewezen dat mediëringstijlen die een matig of hoge 'sociaal-communicatieve' mediëring combineren met een zekere 'controle', eventueel aangevuld met een 'restrictieve' mediëring, de meest succesvolle stijlen zijn om de studietijd van jongeren te verhogen.

Inhoudsopgave

Samenvatting	2
Inhoudsopgave	4
Inleiding	6
Hoofdstuk 1 Literatuurstudie.....	8
1.1 Toegang tot computer en internet thuis.....	8
1.2 Tijdsbesteding van de jongeren	8
1.2.1 Huiswerk	8
1.2.2 Computergebruik.....	10
1.3 Rol van de ouders bij het mediëren van het computer- en internetgebruik van hun kinderen	13
1.3.1 Zorgen van de ouders	13
1.3.2 De leefwereld van de jongere.....	15
1.3.3 verantwoordelijkheid van de ouders.....	15
1.4 Ouderlijke mediëring met betrekking tot computer- en internetgebruik.....	17
1.4.1 Soorten ouderlijke mediëring	17
1.4.2 Welke vormen van mediëring worden toegepast?	19
1.4.3 Factoren die de ouderlijke mediëring bepalen.....	21
1.4.4 Effect van ouderlijke mediëring op het internetgebruik van kinderen en jongeren.....	24
Hoofdstuk 2 Methodologie.....	27
2.1 Onderzoeksmethode.....	27
2.2 Onderzoeksinstrument.....	27
2.3 Respondenten.....	31
2.3.1 Samenstellen van de steekproef.....	31
2.3.2 Respondentkenmerken.....	34
2.4 Dataverzameling	35
2.4.1 Procedure bij het afnemen van de vragenlijst.....	35
2.4.2 Pilootstudie	36
2.4.3 Dataverzameling	36
2.5 Statistische analyses	37
2.5.1 Operationalisering van de variabelen.....	37
2.5.2 Bepalen van verschillende mediëringsvormen.....	38
2.5.3 Bepalen van verschillende mediëringsstijlen.....	43
2.5.4 Statistische analyses	44

Hoofdstuk 3	Resultaten	46
3.1	Studietijd en computertijd.....	46
3.2	Effect van ouderlijke mediëring op studietijd	49
3.3	Factoren die de mate van ouderlijke mediëring verklaren	52
3.4	Soorten ouderlijke mediëring en hun effect op de studietijd	54
3.4.1	Drie soorten ouderlijke mediëring.....	54
3.4.2	Effect van ‘controlerende’, ‘restrictieve’ en ‘sociaal-communicatieve’ mediëring op de studietijd	55
3.4.3	Factoren die de mate van ‘controlerende’, ‘restrictieve’ en ‘sociaal-communicatieve’ mediëring bepalen	57
3.5	Mediëringsstijlen en hun effect op de studietijd	60
Hoofdstuk 4	Conclusie en discussie.....	63
4.1	Conclusie	63
4.1.1	Verband tussen studietijd en computertijd.....	63
4.1.2	Genderverschillen in studietijd en computertijd.....	64
4.1.3	Verschillen in studietijd en computertijd tussen leerlingen uit de eerste en tweede graad secundair onderwijs.....	64
4.1.4	Verschillen in studietijd en computertijd tussen leerlingen die thuis ‘enig kind’ zijn en leerlingen die nog minstens één broer en/of zus hebben.....	65
4.1.5	Effect van ouderlijke mediëring van het computer- en internetgebruik op studietijd	65
4.1.6	Verschillen in ouderlijke mediëring tussen leerlingen uit de eerste graad secundair onderwijs en leerlingen uit de tweede graad secundair onderwijs.....	69
4.1.7	Verschillen in ouderlijke mediëring tussen jongens en meisjes	69
4.1.8	Verschillen in ouderlijke mediëring tussen jongeren die ‘enig kind’ zijn en jongeren die geen ‘enig kind’ zijn	70
4.1.9	Verschillen in ouderlijke mediëring op basis van opleidingsniveau en beroep van de ouders.	70
4.1.10	Verschillen in ouderlijke mediëring op basis van het aantal uur dat een jongere wekelijks in zijn vrije tijd doorbrengt aan de computer	71
4.1.11	Effect van verschillende mediëringsstijlen op de tijd die leerlingen besteden aan schoolwerk	71
4.2	Discussie.....	72
Referenties	.....	75
Bijlagen	.....	80
Bijlage 1	De vragenlijst	80
Bijlage 2	Instructies voor de begeleidende leerkracht	85
Bijlage 3	Lijst met gebruikte symbolen en hun betekenis	87

Inleiding

De computer en het internet zijn een onmisbaar onderdeel geworden van de leefwereld van de hedendaagse jongeren (d'Haenens & Vandoninck, 2012). Vlaamse tieners brengen gemiddeld 2,5 uur per dag op het internet door (Bauwens, Pauwels, Lobet-Maris, Poulet, & Walrave, 2009) en meer dan de helft van de jongeren geeft aan dat ze tegenwoordig niets zijn zonder hun computer (D'hanens, Demeulenaere, Segal, & Vanhoenacker, 2010). Ze gebruiken de computer om informatie op te zoeken en om hun huiswerk te maken, maar in grotere mate voor sociale activiteiten en ontspanning (D'hanens et al., 2010; Duerager & Livingstone, 2012).

Ouders zijn zich bewust van de opvoedkundige en sociale voordelen van de nieuwe media maar maken zich tegelijkertijd zorgen over het toenemend computer- en internetgebruik van hun kinderen. Heel wat ouders zouden liever hebben dat hun kinderen (veel) minder tijd online doorbrengen en zijn vooral bezorgd over de negatieve gevolgen die het kan hebben voor de veiligheid, het gedrag en de houding van hun kinderen (Bauwens et al., 2009; Livingstone & Helsper, 2008; Duerager & Livingstone, 2012). Zo kan het internetgebruik leiden tot een lagere betrokkenheid bij familieactiviteiten en tot het verwaarlozen van schooltaken (Çankaya & Odabasi, 2009; Valcke, Bonte, De Wever, & Rots, 2010). Uit het "EU-kids online"-onderzoek blijkt dat de grootste bekommernis van ouders de schoolprestaties van hun kinderen zijn en dat zes op de tien ouders zich zorgen maken over die schoolprestaties (Duerager & Livingstone, 2012).

Uit een onderzoek dat eind jaren negentig uitgevoerd werd bij jongeren tussen 12 en 18 jaar in het Vlaams voltijds secundair onderwijs, bleek dat bij 30% van de jongeren sprake is van onvoldoende inzet voor schooltaken (De Witte, Hooge, & Walgrave, 2000). De steeds nieuwere media die de huiskamer en de slaapkamer van de jongeren binnenkomen, maken het de ouders niet gemakkelijker om hun kinderen tot studeren aan te zetten. Het is kenmerkend voor pubers dat ze moeilijk kunnen weerstaan aan de nieuwe media. Die zorgen immers voor snelle kicks en korte termijn-beloningen, terwijl studeren vaak pas op lange termijn beloond wordt (van 't Hul, 2010). Ouders proberen het mediagebruik van hun kinderen te reguleren en zoeken daarbij een evenwicht tussen de voor- en nadelen ervan (Livingstone & Helsper, 2008), waarbij ze vooral willen bewaken dat het schoolwerk niet verwaarloosd wordt. Het zoeken naar een juiste begeleidingsvorm is voor ouders een hele uitdaging aangezien ze voor het eerst geconfronteerd worden met een medium waarin ze zichzelf minder expertise toemeten dan hun kinderen (Livingstone, 2007). Jongeren krijgen, ondanks de ongerustheid van de ouders, behoorlijk wat vrijheid wat internetgebruik betreft (Duerager & Livingstone,

2012) en het computergebruik van de kinderen wordt vaak beperkt wanneer de schoolprestaties achteruit gaan (Bauwens et al.,2009).

Er werd al heel wat onderzoek gedaan naar ouderlijke mediëring van het computer- en internetgebruik bij kinderen en jongeren. Onder 'mediëring' wordt elke vorm van begeleiding, controle, beperking, toezicht, ... verstaan die ouders hanteren om het computer- en internetgebruik van hun kinderen te reguleren. Daarbij werd vooral nagegaan wat het effect is van die (verschillende soorten) mediëring op de tijd die kinderen en jongeren op de computer en/of het internet doorbrengen en op hun veiligheid op het net.

Of mediëring van computer- en internetgebruik een effect heeft op de tijd die jongeren besteden aan huiswerk en aan studeren, werd nog niet onderzocht. In deze masterproef zal via een schriftelijke vragenlijst, afgenomen bij leerlingen eerste en tweede graad secundair onderwijs, nagegaan worden in welke mate de algemene ouderlijke mediëring die leerlingen ervaren met betrekking tot hun computer- en internetgebruik, een effect heeft op de tijd die zij spenderen aan schoolgebonden taken. Vervolgens zal onderzocht worden of er verschillende soorten mediëring kunnen onderscheiden worden en welke vormen van mediëring het meest effectief blijken te zijn om de tijd die jongeren aan schooltaken besteden te verhogen. Uiteindelijk zal ook nagegaan worden of bepaalde mediëringstijlen (combinaties van mediëringsvormen) effectiever zijn dan andere. Daarbij zal ook onderzocht worden welke factoren de mate van ouderlijke begeleiding beïnvloeden.

Hoofdstuk 1 Literatuurstudie

1.1 Toegang tot computer en internet thuis

Uit een onderzoek door de Europese Commissie blijkt dat 87% van de Belgische gezinnen met kinderen in 2009 een computer hadden. Ze hadden bovendien bijna allemaal toegang tot internet (Eurydice, 2011). Bijna alle Vlaamse jongeren tussen 12 en 17 jaar hebben thuis een computer en internet ter beschikking (Bauwens et al., 2009; Boonaert & Songers, 2010; d’Hanens et al., 2010; Universiteit Gent, vakgroep onderwijskunde, 2011).

In vele gezinnen is bovendien meer dan één computer aanwezig. Uit een onderzoek bij Oost-Vlaamse leerlingen secundair onderwijs werd vastgesteld dat jongeren thuis gemiddeld 2,5 computers hebben (d’Hanens et al., 2010). Twee op de tien jongeren hebben een eigen computer en acht op de tien gaan online op een computer die ze moeten delen met andere gezinsleden (Bauwens et al., 2009).

Iets meer dan de helft van de Belgische jongeren tussen 10 en 17 jaar had in 2010 een computer en internetaansluiting op de eigen kamer. Het toenemend succes van draadloos netwerk thuis, is hier wellicht niet vreemd aan. Vanaf de leeftijd van 15 jaar neemt het aandeel jongeren dat een computer en internetaansluiting op de kamer heeft, toe. Jongeren uit de lagere sociale klassen hebben vaker een computer in hun kamer (Bauwens et al., 2009; Verammen, 2011).

Wat toegang tot internet betreft, is geen verschil meer vast te stellen tussen jongens en meisjes. Meisjes gaan wel iets vaker online in de woonkamer, terwijl jongens vaker op hun eigen kamer op internet gaan. (Boonaert & Songers, 2010; d’Haenens & Vandoninck, 2012). De helft van de jongeren hebben thuis de mogelijkheid om online te gaan buiten rechtstreeks toezicht van een volwassene. Daarbij is geen verschil vast te stellen tussen jongens en meisjes (d’Haenens & Vandoninck, 2012).

1.2 Tijdsbesteding van de jongeren

1.2.1 Huiswerk

Uit de JOP-monitor 2 blijkt dat de 14 – tot 17-jarige Vlaamse jongeren thuis meer tijd besteden aan “huiswerk maken, studeren en schoolwerk voorbereiden” dan aan chatten, mailen en gamen. Meisjes besteden aan deze activiteiten meer tijd dan jongens. Jongeren van 14 – 15 jaar spenderen meer

tijd aan huiswerk en studeren dan de 16- en 17-jarigen. De 14 – tot 17-jarige jongeren uit het ASO besteden meer tijd aan huiswerk dan hun medeleerlingen uit het TSO en BSO. Bij de oudere leerlingen zijn meer verschillen vast te stellen tussen de onderwijsvormen dan bij de jongere. Leerlingen uit de eerste graad A-stroom besteden evenveel tijd aan huiswerk als de jongeren uit de eerste graad B-stroom (Boonaert & Siongers, 2010). Volgens Van Damme en Van Landeghem (2002) zetten leerlingen zich minder in voor schoolwerk en hechten ze minder belang aan huiswerk naarmate ze doorschuiven in het secundair onderwijs.

Uit heel wat onderzoek blijkt dat de schoolprestaties van kinderen die thuis 'enig kind' zijn, gemiddeld iets hoger zijn dan van kinderen die broers en/of zussen hebben. Dit zou niet alleen te maken hebben met de gemiddeld hogere intelligentie die bij 'enige kinderen' vastgesteld wordt, maar ook met hun grotere motivatie tot goed presteren op school. Bovendien hebben ouders die maar één kind hebben meer tijd om bepaalde vaardigheden met hun kind te oefenen en om ze te helpen met hun schoolwerk (Spek, 2007). Wat televisie kijken betreft, werd er een positief verband gevonden tussen het aantal kinderen in een gezin en het aantal uur dat de kinderen TV kijken en een negatief verband tussen het aantal kinderen en de mate van ouderlijke interventie (Eastin, Greenberg, & Hofschire, 2006).

Op basis van deze bevindingen verwachten we dat onderstaande hypothesen in dit onderzoek zullen bevestigd worden.

Hypothese 1: Meisjes spenderen meer tijd aan schoolgebonden taken dan jongens.

Hypothese 2: Leerlingen uit de eerste graad secundair onderwijs spenderen meer tijd aan schoolgebonden taken dan leerlingen uit de tweed graad.

Hypothese 3: Leerlingen die thuis enig kind zijn spenderen meer tijd aan schooltaken dan leerlingen die nog broers en/of zussen hebben.

Hypothese 4: Leerlingen die thuis enig kind zijn, ervaren meer ouderlijke mediëring van het computer- en internetgebruik dan leerlingen die nog broers en/of zussen hebben.

Hypothese 5: Leerlingen die thuis 'enig kind' zijn besteden in hun vrije tijd minder tijd aan de computer dan leerlingen die nog broers en/of zussen hebben.

1.2.2 Computergebruik

1.2.2.1 Hoeveel tijd spenderen jongeren aan computergebruik?

Multimedia spelen een belangrijke rol in de vrijetijdsbesteding van de 10- tot 17-jarige jongere (Ver-cammen, 2011). Jongeren besteden één derde van hun vrije tijd aan ICT. De momenten waarop jongeren online gaan staan in verband met de maaltijden en het huiswerk. Vanaf 16.00 uur neemt het internetgebruik van jongeren toe. Tussen 17.00 en 20.00 uur wordt er gegeten en wordt het huiswerk gemaakt. Het internetgebruik neemt dan af. Tussen 20.00 en 22.00 uur bereikt het internetgebruik haar maximum. Tussen vrijdagavond en zondagavond wordt internet meer gebruikt dan op weekdagen. Jongeren die in de week veel gebruik maken van ICT, doen dat tijdens het weekend nog meer. Vooral voor jongeren die nog niet mogen uitgaan is het internet een virtuele ontmoetingsplaats (Bauwens et al., 2009).

Vlaamse tieners brengen gemiddeld 2,5 uur per dag op het internet door. Daarbij zijn belangrijke verschillen op te merken tussen schooldagen, woensdagen en vrije dagen (Bauwens et al., 2009). Bijna 70% van de Belgische jongeren tussen 9 en 16 jaar gaan (bijna) dagelijks online en internetgebruik neemt toe met de leeftijd (d'Haenens & Vandoninck, 2012). Uit een Brits onderzoek blijkt dat kinderen die een computer op de eigen kamer hebben per dag meer tijd aan de computer doorbrengen dan kinderen die enkel een computer ter beschikking hebben in een gemeenschappelijke ruimte (Livingstone, 2007).

Uit een onderzoek dat uitgevoerd werd in 2002 bij jongeren uit de derde graad secundair onderwijs in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, bleek dat jongens thuis gemiddeld 4 uur per week meer gebruik maken van de computer dan meisjes (10.5 uur tegenover 6.5 uur), ongeacht andere achtergrondkenmerken. Sociale status, etnische afkomst en onderwijsvorm zorgen niet voor significante verschillen (van Braak J. , 2002).

Jongens en meisjes brengen evenveel tijd online door (d'Haenens & Vandoninck, 2012). Twee op de drie jongeren zijn tevreden over de tijd die ze online doorbrengen. Vooral jongens en jongeren uit de eerste graad zouden graag meer tijd online doorbrengen (Bauwens et al., 2009). Bij de leerlingen uit de eerste graad heeft dat ongetwijfeld te maken met de strengere controle die zij ervaren.

Bauwens e.a. (2009) stelden vast dat ouders de tijd die kinderen op internet doorbrengen beduidend lager inschatten. Als mogelijke verklaring wordt gegeven dat ouders niet steeds in de buurt zijn als de kinderen op internet gaan. Eén op drie ouders meldt immers dat hun kind alleen is wanneer het thuis online gaat.

1.2.2.2 Waarvoor gebruiken jongeren de computer?

Jongeren gebruiken het internet voor educatieve en ontspannende doeleinden. Ze gebruiken het vooral voor schoolwerk, het spelen van spelletjes, het kijken naar videoclips en als communicatiemiddel. Jongens tonen meer interesse in online games, meisjes in communicatietoepassingen. In tegenstelling tot vroeger gaan jongens nu ook vaker online voor communicatiedoeleinden (d'Haenens et al., 2012).

De helft van de jongeren gebruikt het internet om sociale contacten te leggen en te onderhouden. Vooral bij jongeren uit de tweede graad secundair onderwijs is het internet populair als communicatiemiddel. Negen op de tien jongeren zeggen een chatter te zijn en 70 tot 80% van de jongeren gamen. Jongeren uit de eerste graad gamen meer en jongens spelen meer computerspelletjes dan meisjes (Bauwens et.al, 2009; Boonaert & Siongers, 2010; Vercammen, 2011). ASO-leerlingen zoeken meer informatie op en mailen meer, TSO-leerlingen chatten meer en houden meer een weblog bij en BSO-leerlingen besteden meer tijd aan gamen. Bij de oudere leerlingen zijn meer verschillen vast te stellen tussen de onderwijsvormen dan bij de jongere (Boonaert & Siongers, 2010).

Bijna één op de drie jongeren gebruikt het internet voornamelijk voor ontspanningsdoeleinden (Bauwens et al., 2009) en gebruik van internet is voor leerlingen uit alle onderwijsvormen de tweede belangrijkste vrijetijdsbesteding (Boonaert & Siongers, 2010). Uit het PISA-onderzoek blijkt dat Vlaamse 15-jarige jongens de computer thuis meer voor ontspanning gebruiken dan meisjes en dat 15-jarige meisjes de computer thuis meer voor huiswerk gebruiken dan jongens. Socio-economische achtergrond speelt geen significante rol in het computergebruik voor ontspanning (Universiteit Gent, vakgroep onderwijskunde, 2011).

1.2.2.3 Gebruik van de computer voor huiswerk

Ouders geven over het algemeen aan dat hun kinderen de computer meer voor huiswerk gebruiken dan dat de kinderen dat zelf aangeven. Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat tieners tegen

hun ouders zeggen dat ze huiswerk maken op de computer, terwijl ze in werkelijkheid iets anders doen. Het zou ook kunnen dat ouders het internetgebruik van hun tieners te rooskleurig inschatten (Duimel, 2008; van Rooij & van den Eijnden, 2007) .

Zes op de tien leerlingen uit het secundair onderwijs gebruiken thuis de computer om huiswerk te maken en drie op de vier gebruikt het internet voor schoolwerk. Meisjes gebruiken de computer meer voor huiswerk dan jongens. BSO-leerlingen gebruiken de computer minder voor huiswerk. Tussen leerlingen uit de A-stroom en leerlingen uit de B-stroom is geen verschil vast te stellen. In de eerste drie jaar van het secundair onderwijs gebruikt de helft van de leerlingen de computer voor huiswerk, in het vierde jaar zijn dat zes op de tien leerlingen (d'Haenens et al., 2012; D'hanens et al., 2010). Kinderen zijn iets minder frequent bezig met informatief/educatief internetgebruik (zoals internet voor huiswerk) dan met ontspannend gebruik (d'Haenens et al., 2012). Uit een Nederlands onderzoek bij 11- tot 15-jarigen bleek dat het gebruik van internet thuis voor huiswerk toeneemt naarmate de leeftijd toeneemt (van Rooij & van den Eijnden, 2007).

Uit het PISA-onderzoek blijkt dat in 2009 59 % van de Vlaamse 15-jarige leerlingen minstens één keer per week de computer gebruikt om huiswerk te maken en dat 52% minstens één keer per week op internet surft voor huiswerk. Vlaamse 15-jarigen met een bevoorrechte socio-economische achtergrond gebruiken thuis vaker een PC voor schoolwerk dan hun leeftijdsgenoten met een benadeelde socio-economisch achtergrond (Universiteit Gent, vakgroep onderwijskunde, 2011).

Op basis van bovenstaande onderzoeken wordt volgende hypothesen vooropgesteld:

Hypothese 6: Jongeren uit de tweede graad gebruiken de computer en het internet meer als vrijetijdsbesteding dan jongeren uit de eerste graad.

Hypothese 7: Jongens besteden meer tijd aan de computer en aan het internet als vrijetijdsbesteding dan meisjes.

Hypothese 8: Meisjes gebruiken de computer meer voor schooltaken dan jongens.

1.3 Rol van de ouders bij het mediëren van het computer- en internetgebruik van hun kinderen

1.3.1 Zorgen van de ouders

Ouders worden geconfronteerd met de steeds belangrijker rol die de computer, het internet en allerlei nieuwe technologieën innemen in het leven van hun kinderen (d'Haenens & Vandoninck, 2011). Ze zien er de opvoedkundige en sociale voordelen van in maar worden tegelijkertijd geconfronteerd met de negatieve gevolgen die ze kunnen hebben op het gedrag, de houding en de veiligheid van hun kinderen (Livingstone & Helsper, 2008). Niet alleen het geweld dat vaak aanwezig is in games en de mogelijke blootstelling aan porno worden als nadelige gevolgen ervaren (Cankaya & Odabasi, 2009), maar ook het overmatig gebruik van internet dat kan leiden tot internetverslaving, verminderen van familiale betrokkenheid en verwaarlozen van schooltaken (Valcke et al., 2010). Ook een gebrek aan slaap door het gebruik van de nieuwe media kan de schoolprestaties negatief beïnvloeden. Cluydts (2011) stelt dat vooral het gebruik van internet, gsm en computerspelletjes in het uur voor het slapengaan tot een slaapttekort leidt en tot een hogere slaperigheid overdag. In zijn onderzoek gaf één op drie Vlaamse jongeren toe met (heel) veel slaperigheid tijdens de les te kampen. Bij jongeren kan slaapttekort leiden tot verminderde schoolprestaties. Het slaapttekort kan ontstaan doordat jongeren 'slaaptijd' gaan vervangen door tijd die ze spenderen aan digitale media maar het is ook mogelijk dat ze door de digitale media mentaal en emotioneel zo geactiveerd zijn dat ze de slaap niet kunnen vatten.

Bijna één op drie ouders maakt zich ongerust over het internetgebruik van zijn kind, vooral dan over zijn veiligheid. Ouders zijn daarbij bezorgder om hun dochters dan om hun zonen. De grootste bekommernis van de ouders zijn echter de schoolprestaties van de kinderen. Zestig procent van de ouders maakt er zich zorgen over (Duerager & Livingstone, 2012). Uit een Nederlands onderzoek blijkt dat één op zes van de ouders bezorgd is over het feit dat door het spelen van computerspelletjes het huiswerk verwaarloosd wordt (Nikken, 2003).

Gezien de mogelijke gevaren van internetgebruik voor de veiligheid van hun kinderen en de mogelijke negatieve gevolgen van computer- en internetgebruik op bijvoorbeeld het huiswerk en de schoolprestaties van hun tieners, proberen ouders het mediagebruik van hun kinderen te reguleren en een evenwicht te zoeken tussen de voor- en nadelen ervan (Livingstone & Helsper, 2008). Een hele uitdaging aangezien ouders voor het eerst geconfronteerd worden met een medium waarin ze zichzelf

minder expertise toemeten dan hun kinderen (Livingstone, 2007). Bovendien is het niet eenvoudig om het gebruik van de computer of het internet te beperken aangezien jongeren die ook nodig hebben voor hun schoolwerk (Eastin, Greenberg & Hofschire, 2006).

Bauwens e. a. (2009) stelden vast dat ouders hun kinderen veel vrijheid geven, ook wat ICT betreft, zolang de schoolresultaten goed blijven. Van zodra de schoolresultaten achteruit gaan, nemen de controle en de beperkingen toe. Zij spreken in dit verband van een 'ruilhuishouding'. In dat onderzoek gaven ASO-leerlingen aan dat hun ouders hun vrijetijdsleven voor bepaalde tijd aan banden leggen wanneer de schoolresultaten niet goed zijn. Dit gebeurt bijvoorbeeld door het gebruik van de computer te beperken. Ouders van TSO- en BSO-leerlingen die lager opgeleid zijn, bemoeien zich minder met de schoolresultaten van hun kinderen en vertonen ook een grotere toegeeflijkheid wat de vrijetijdsbesteding betreft. D'hanens e. a. (2010) stelden vast dat er bij ongeveer 40% van de ondervraagde jongeren regels met betrekking tot het gebruik van computer en/of internet opgelegd werden die te maken hebben met huiswerk en dat er voor meisjes meer dergelijke regels gelden dan voor jongens.

Er werd al heel wat onderzoek gedaan naar de invloed van de (soorten) ouderlijke mediëring van het computer- en internetgebruik van jongeren op de tijd die ze online doorbrengen en op hun veiligheid op het net. Er werd nog niet onderzocht wat het effect is van die ouderlijke mediëring op de tijd die leerlingen spenderen aan schoolwerk. Dit is meteen de eerste onderzoeksvraag:

Onderzoeksvraag 1: In welke mate spenderen jongeren uit de eerste en tweede graad secundair onderwijs meer of minder tijd aan schoolgebonden taken naarmate ze meer of minder ouderlijke mediëring ervaren bij hun computer- en internetgebruik?

Hoewel Livingstone en Helsper (2008) vonden dat een toename in de ouderlijke begeleiding niet leidde tot een afname van het risicogedrag van jongeren op het internet, wordt hier toch uitgegaan van een verwacht positief effect van de mate van mediëring van het computer- en internetgebruik op de tijd die leerlingen spenderen aan schooltaken. Dat ouders meer mediëring van het computer- en internetgebruik gaan toepassen om de schoolprestaties van hun kinderen te verbeteren, lijkt er op te wijzen dat ze een positief verband verwachten tussen de mate van mediëring en de schoolprestaties. Bovendien blijken schoolse prestaties en de tijd die jongeren spenderen aan huiswerk positief gerelateerd te zijn met de ouderbetrokkenheid (Gonzales-DeHass, Willems, & Doan Holbein, 2005). Hoewel niet aan elkaar gelijk, kan toch aangenomen worden dat de mate van mediëring een indicatie

is van de mate van ouderbetrokkenheid. Gentile en Walsh (2002) kwamen ook tot de conclusie dat kinderen beter presteren op school als hun ouders zorgen voor een gezond evenwicht tussen het gebruik van nieuwe media en andere gedragingen.

Aansluitend wordt ook volgende hypothese getest:

Hypothese 9: Jongeren die minder tijd doorbrengen aan de computer als vrijetijdsbesteding, spenderen meer tijd aan schooltaken.

1.3.2 De leefwereld van de jongere

Steeds meer jongeren hebben een computer met internetaansluiting op de eigen kamer. De kamer van de hedendaagse tiener is niet alleen meer een plaats om te slapen en huiswerk te maken, maar een complete leefomgeving, een plaats waar ze zich terugtrekken en van waaruit ze de jongerenwereld kunnen verkennen. Ze hoeven hun kamer niet meer uit om informatie op te zoeken, zich te ontspannen of sociale contacten te leggen (Nelis & van Sark, 2009). De slaapkamer is voor jongeren een belangrijke plaats voor vrijetijdsbesteding geworden. Ze besteden er meer en meer van hun vrije tijd (Bauwens et al., 2009). Ouders weten vaak niet meer waar hun kinderen mee bezig zijn en voelen zich vaak buitengesloten (Nelis & van Sark, 2009).

Dat veel jongeren moeilijk aan de verleiding van de nieuwe media kunnen weerstaan, kan voor een gedeelte verklaard worden door het moeilijk op lange termijn kunnen denken. Het brein van de puber is immers pas rond zijn 16^{de} jaar voldoende volgroeid om al een aantal (beperkte) lichaamssignalen te doen ontstaan die een gevaarlijke keuze voorafgaan. Ze gaan bijgevolg over het algemeen voor de snelle kicks en de korte termijn-beloningen die hen gegeven worden door de games en het internet, terwijl studeren vaak pas op lange termijn beloond wordt (van 't Hul, 2010). Naarmate ze langer in het secundair onderwijs zitten, voelen leerlingen zich ook minder goed op school, zijn ze minder geconcentreerd in de klas, zetten ze zich minder in voor het schoolwerk en hechten ze minder belang aan huistaken (Van Damme & Van Landeghem, 2002).

1.3.3 verantwoordelijkheid van de ouders

Het is in de thuisomgeving en in de vrije tijd van de jongere (die meer en meer thuis doorgebracht wordt) dat ICT het duidelijkst aanwezig is, veel meer dan in de schoolomgeving. De rol van de ouders

in de ICT- opvoeding van tieners is dus niet te onderschatten. Zelfs al wordt de invloed van de vrienden groter naarmate tieners ouder worden, dan nog is de invloed van de ouders daarin het sterkst (d'Haenens et al., 2012).

Valcke e. a. (2010) wijzen hier op een materiële en symbolische verantwoordelijkheid. De materiële verantwoordelijkheid heeft betrekking op het aankopen van de computer of media, de plaats die die in huis krijgen en de toegang die ouders aan hun kinderen geven tot die media. De symbolische rol heeft te maken met het opleggen van regels over het gebruik van de media thuis.

De introductie van nieuwe media in het gezin brengt vaak een reorganisatie van het gezinsleven met zich mee: momenten van maaltijden of van huiswerk maken, kunnen verschuiven of er kunnen nieuwe afspraken moeten gemaakt worden over vrije tijds- en werkruimte en gezamenlijke en privé-ruimtes (Livingstone, 2007). De betekenis die ICT krijgt in het gezin is het resultaat van voortdurende onderhandelingen waarin de verschillende gezinsleden rechten opeisen op zowel de technologieën zelf als op de betekenissen die ermee gepaard gaan (Bauwens et al., 2009). Dat kan voor de nodige conflicten zorgen die soms opgelost worden door de kamer van de kinderen te veranderen in mediarijke ruimtes (Livingstone, 2007). Deze evolutie wordt versterkt door wat Bauwens e. a. (2009) de maatschappelijke tendens naar 'beschermende huisarrestcultuur' noemen waarbij overbezorgde ouders hun kinderen liever binnen houden.

Dit zorgt er wel voor dat ouders hun kinderen minder kunnen controleren en begeleiden (Livingstone, 2007). Het online kunnen gaan via een mobiele telefoon of een device die in de hand kan gehouden worden, bemoeilijkt een mogelijke mediëring nog (Duerager et al., 2012).

Bovendien gaan ouders vaak twijfelen over wat kan en mag wat computer, internet, gamen, ... betreft. Ze zijn immers niet altijd mee zijn met de technologische evoluties en ze staan vaak versteld van hun zelfbewuste tieners, die huiswerk kunnen maken terwijl ze naar muziek luisteren en chatten. Het gevaar bestaat dat de puber, die gewoon is dat er over elke (ouderlijke) beslissing kan onderhandeld worden, de baas wordt in huis. Ze geven wel een zekere indruk maar dat is ook voor een stuk schijn. Ze zijn nog niet in staat prioriteiten te stellen, risico's in te schatten, grenzen te stellen en de gevolgen van hun daden in te schatten. Jongeren vragen ook op het vlak van ICT- en mediagebruik begeleiding en sturing van hun ouders. Ze vinden de eisen die hun ouders stellen meestal redelijk, al houden ze zich er niet altijd aan (Nelis & van Sark, 2009). Ook uit het "EU-kids-online"-onderzoek blijkt dat Belgische jongeren over het algemeen tevreden zijn over het ouderlijk toezicht dat ze erva-

ren bij hun internetactiviteiten. Ze geven ook wel toe allerlei trucs te hanteren om de ouderlijke begeleiding te omzeilen (d'Haenens & Vandoninck, 2012). In vele gezinnen wordt een spel gespeeld waarbij ouders door hun mogelijkheid om te belonen en te straffen macht winnen en jongeren meer expertise en vaardigheden hebben om bijvoorbeeld vermijdingstactieken of passieve weerstand uit te voeren (Livingstone, 2007).

1.4 Ouderlijke mediëring met betrekking tot computer- en internetgebruik

1.4.1 Soorten ouderlijke mediëring

Ouders zijn zich bewust van de educatieve en sociale voordelen van de nieuwe media maar maken zich ook zorgen over de negatieve invloeden die ze kunnen hebben op het gedrag, de houding en de veiligheid van hun kinderen. Ze proberen het mediagebruik van hun kinderen zo te reguleren dat er tussen beide een evenwicht ontstaat (Livingstone & Helsper, 2008). Bijkomende moeilijkheid is dat de kinderen vaak meer expert zijn in de nieuwe media dan de ouders (Livingstone, 2007).

Er werd al heel wat onderzoek gedaan naar de verschillende vormen van mediëring die ouders toepassen met betrekking tot mediagebruik in het algemeen en computer- en internetgebruik in het bijzonder. Aangezien in de meeste studies gelijkaardige vormen van mediëring van het computer- en internetgebruik naar voor komen, worden hieronder een aantal van de meest recente studies aangehaald.

In haar onderzoek bij Vlaamse kleuters en kinderen tot en met het vierde leerjaar onderscheidt Van Ophalvens (2011) drie vormen van mediëring van het computergebruik: een instructieve, een restrictieve en een 'co-using'-vorm. De instructieve vorm van mediëring bestaat vooral uit het verschaffen van meer informatie over de verschillende computerinhouden. De restrictieve vorm van mediëring houdt allerlei regels en beperkingen (bijvoorbeeld tijd- of inhoudbeperkingen) in en de 'co-using'-strategie bestaat vooral uit het gezamenlijk (ouders en kinderen) uitvoeren van activiteiten op de computer. Wat het mediëren van het internetgebruik van die kleuters en kinderen betreft, onderscheidt ze slechts twee soorten: een restrictieve en een instructieve/co-using. Deze laatste houdt in dat ouders tijdens het samen gebruiken van het internet met hun kinderen, uitleg geven over de verschillende internetinhouden.

In een onderzoek bij Belgische jongeren tussen 12 en 18 jaar stelden Bauwens e. a. (2009) drie vormen van ouderlijke begeleiding van het computer- en internetgebruik vast : beperkende of restrictieve begeleiding die tot doel heeft het ICT-gebruik te verminderen of te verbieden (bijvoorbeeld de toegang tot internet beperken tot bepaalde momenten of het bekijken van de internethistoriek); de evaluatieve begeleiding die bestaat uit het bespreekbaar maken van het ICT-gebruik en uit het wijzen op de risico's van ICT; de niet-gefocuste begeleiding, wat betekent dat ouders samen met hun kinderen ICT gaan gebruiken en daarbij enkel commentaar geven wanneer de kinderen er zelf om vragen. Sommige ouders combineren ook verschillende vormen van begeleiding.

Livingstone en Helsper (2008) onderscheiden vier strategieën die ouders hanteren bij het internetgebruik van hun kinderen. Een eerste strategie is 'active co-use' en bestaat onder andere uit het praten met de kinderen over het internetgebruik, het samen gebruiken van internet, in de buurt van het kind blijven als het online is en beperkingen opleggen op de interactiviteit tussen gebruiker en systeem (bijvoorbeeld beperkingen in verband met games en online shopping). Een tweede strategie bestaat uit 'interaction restrictions', wat beperkingen inhoudt op het vlak van email, chat, instant messaging, peer-to-peer games en downloaden. Het instellen van 'technical restriction's (bijvoorbeeld installeren van softwarefilters of monitoring software) is een volgende mogelijkheid. Een laatste strategie is 'parental monitoring' waarbij ouders achteraf de activiteiten van het kind controleren.

In de ouderschapsstijl die ouders kunnen ontwikkelen met betrekking tot het internetgebruik van hun kinderen onderscheiden Valcke e. a. (2010) twee dimensies: 'parental control' (de mate van begeleiding die ouders geven, de mate waarin ze bepaalde beperkingen opleggen aan hun kinderen wat internetgebruik betreft en/of de mate waarin ze regels opleggen) en parental warmth (de mate waarin ouders investeren in communicatie met hun kinderen over het internet en de mate waarin ze ondersteuning bieden, ze betrokken zijn bij het internetgebruik). Op basis van die twee dimensies worden vier internet-ouderschapsstijlen gedefinieerd: de 'permissive parenting style' waarbij geen expliciete grenzen gesteld worden en ouders toegeven aan wat de kinderen vragen. Ze mijden confrontatie, scoren hoog op 'parental warmth', maar laag op 'guidance'. Een tweede ouderschapsstijl is de 'laissez-faire parenting style': deze ouders scoren laag op parental control en parental warmth, ze beperken noch ondersteunen het internetgebruik van hun kinderen. Ouders met een 'authoritative parenting style' stellen duidelijke regels voorop, ze beperken het gedrag van hun kinderen niet expliciet maar verwachten van hen wel dat ze zich verantwoordelijk gedragen. Ze geven eerder praktische regels (bijvoorbeeld regels in verband met toegelaten internettijd). Een laatste ouderschapsstijl die ze onderscheiden is de 'authoritarian parenting style' waarbij ouders (zonder uitleg) regels opleggen

aan hun kinderen en verwachten dat ze die onvoorwaardelijk gehoorzamen. Ze bespreken zelden het internetgebruik en staan niet open voor dialoog over internettoegang.

In het rapport van het “EU kids online”-onderzoek delen Livingstone & Haddon (2008) de begeleidingsstrategieën die ouders gebruiken met betrekking tot de online activiteiten van hun kinderen in drie groepen in: het opleggen van regels en beperkingen, de sociale benaderingen (kijken, delen, praten over het internet met hun kinderen) en het gebruik van technische tools, zoals filter- en monitoring software.

Uit bovenstaande kan geconcludeerd worden dat de verschillende soorten mediëring die ouders hanteren vaak anders benoemd en ingedeeld worden, maar meestal ondergebracht kunnen worden in een drietal categorieën: een mediëring die vooral gericht is op het opleggen van beperkingen op het gebruik van de computer en het internet (= restrictieve benadering), een mediëring waarbij het sociale en communicatieve aspect centraal staat (vaak benoemd als evaluatief, instructief of actieve co-use) en een mediëring die eerder controlerend is (monitoring). We gaan ervan uit dat ook in dit onderzoek drie vormen van computer- en internetmediëring kunnen vastgesteld worden die aansluiten bij deze drie categorieën.

Hypothese 10: Bij leerlingen uit de eerste en tweede graad secundair onderwijs kunnen een controlerende, sociaal-communicatieve en restrictieve vorm van mediëring onderscheiden worden.

1.4.2 Welke vormen van mediëring worden toegepast?

Bauwens e. a. (2009) stelden vast dat ongeveer zeven op de tien jongeren (meer meisjes dan jongens) wel eens de vraag krijgen wat ze op het internet doen. De helft van de jongeren zegt nooit samen met de ouders op het internet te surfen. Geen online aankopen mogen doen en geen persoonsgegevens doorgeven zijn twee verboden die door vele ouders opgelegd worden. Ongeveer één op twee ouders zegt de duur van het internetgebruik te beperken en bijna alle tieners zeggen op het internet te mogen wanneer ze alleen thuis zijn. Meer dan de helft van de ouders geeft aan al gecontroleerd te hebben welke websites hun kinderen bezochten. Eén op vier ouders doet dit zelfs vaak tot systematisch.

Uit het onderzoek van Livingstone en Helsper (2008) blijkt dat 'active co-use' de meest verspreide strategie is: twee derde van de ouders praat met hun kind over het internetgebruik, bijna de helft kijkt naar het scherm en één derde blijft in de buurt als het kind online is. Het opleggen van 'technical restrictions' en 'interaction restrictions' gebeurt door een minderheid: zo installeert één of drie ouders filtersoftware, beperken twee op de vijf ouders emailverkeer en één op acht het gebruik van chatrooms. Ook monitoring is een strategie die door een minderheid van de ouders gevolgd wordt: één op drie ouders controleert de bezochte websites.

Ook Duerager en Livingstone (2012) kwamen tot de conclusie dat controleren wat de jongere op internet gedaan heeft (monitoring) minder populair is bij ouders. Dit zou immers kunnen aangeven dat ouders hun kinderen niet vertrouwen. Meer dan 80 % van de ouders praten met hun kinderen (vooral dochters) over wat ze op internet doen en ongeveer 60 % van de ouders blijven in de buurt als hun kind online is. Minder dan één derde van de ouders gebruikt veiligheidsfilters en ongeveer 10 % van de ouders zorgt voor weinig of geen begeleiding.

Valcke e. a. (2010) vonden in hun onderzoek bij kinderen uit de derde graad lager onderwijs dat de autoritatieve stijl de dominante ouderschapsstijl is, gevolgd door de permissieve, autoritaire en laissez-faire stijl. Ze stelden ook vast dat er ouders waren met een 'mixed parenting style'. zij scoren gemiddeld op zowel parental warmth als parental control.

Naar eigen zeggen genieten de (oudere) tieners heel wat vrijheid bij het invullen van de vrije tijd. Behalve wat het uitgaan betreft, beperkt de ouderlijke controle zich meestal tot incidentele opmerkingen in de aard van 'Is je huiswerk al klaar?'. Niet de inhoud van de vrijetijdsbesteding maar de tijdsbesteding zelf wordt losjes bewaakt: de ouders herinneren hun kinderen er regelmatig aan dat de hobby's niet mogen doorwegen op het schoolwerk of de studie-inzet (Bauwens et al., 2009).

Uit het 'Kids Online'-onderzoek blijkt dat ouders een communicatief-sociale aanpak verkiezen waarbij de nadruk ligt op praten en op de hoogte zijn van wat hun kinderen doen op het internet. De meeste ouders leggen echter ook beperkingen op. Zo leggen de helft van de ouders restricties op in verband met het vrijgeven van persoonlijke gegevens, het uploaden van beeldmateriaal en het downloaden van bestanden. Datzelfde onderzoek toont aan dat Belgische ouders eerder kiezen voor actieve (bijvoorbeeld het kind helpen en samen op internet gaan) en sociale (zoals een oogje in het zeil houden) strategieën en in mindere mate voor restrictieve strategieën (zoals het instellen van een tijdslimiet of een spamfilter). Hoe ouder het kind, hoe vrijer de ouders het kind laten op internet en hoe minder

bezorgd ze zijn. De helft van de ouders controleert welke websites bezocht werden en veertig procent van de ouders controleert de online contacten (d'Haenens et al. 2012).

In haar onderzoek bij kleuters en kinderen tot en met het vierde leerjaar vond Van Ophalvens (2011) dat ouders vooral een combinatie van de verschillende mediëringsstijlen (instructieve, restrictieve en co-using) gebruiken om het computer- en internetgebruik van hun kinderen te begeleiden.

Op basis van bovenstaande onderzoeken kan geconcludeerd worden dat ouders vooral kiezen voor de sociaal-actieve vorm van mediëring en minder voor de restrictieve en controlerende vorm, hoewel toch één derde tot de helft van de ouders achteraf controleert wat hun zoon of dochter op de computer gedaan heeft. In heel wat gevallen kiezen ouders voor een combinatie van mediëringsvormen. We toetsen deze inzichten ook op de data van dit onderzoek en formuleren onderstaande hypothesen. Hierbij moet wel opgemerkt worden dat een lagere score verwacht wordt op de controlerende vorm van mediëring aangezien de leerlingen zelf bevraagd werden over de computer- en internetmediëring die ze ervaren. Het (achteraf) controleren van de computeractiviteiten gebeurt vaak zonder dat de jongere daarvan op de hoogte is.

Hypothese 11: De sociaal-actieve vorm van mediëring is de meest voorkomende vorm van mediëring, gevolgd door de restrictieve en controlerende vorm.

Hypothese 12: Ouders maken vaak gebruik van een combinatie van mediëringsvormen.

1.4.3 Factoren die de ouderlijke mediëring bepalen

1.4.3.1 Leeftijd

Kinderen en jongeren ervaren minder ouderlijke mediëring naarmate ze ouder worden. In haar onderzoek bij kleuters en kinderen uit de eerste en tweede graad lager onderwijs vond Van Ophalvens (2011) dat ouders minder restricties op het computergebruik opleggen naarmate de kinderen ouder worden. Ook oudere kinderen uit de derde graad lager onderwijs krijgen minder ouderlijke begeleiding dan de jongere kinderen uit de derde graad lager onderwijs (Valcke et al., 2010). Deze trend zet zich ook verder bij leerlingen secundair onderwijs: hoe ouder ze worden, hoe minder (restrictieve) regels ze opgelegd krijgen, hoe vaker ze op het internet mogen als ze alleen thuis zijn en hoe minder controle ze ervaren. Enkel wat het geven van veiligheidsadvies betreft, lijkt er weinig verschil te zijn

tussen de jongere en de oudere tieners (Bauwens et al., 2009; D'hanens et al., 2010; Duerager en Livingstone, 2012; Livingstone & Helsper, 2008).

Aangezien de onderzoeksresultaten vrij unaniem zijn, wordt er ook in dit onderzoek van uitgegaan dat hypothese 13 zal bevestigd worden.

Hypothese 13: Oudere leerlingen ervaren minder mediëring van hun computer- en internetgebruik dan jongere leerlingen.

1.4.3.2 Geslacht

Meisjes krijgen meer regels opgelegd in verband met huiswerk, de duur van het computergebruik en de bestanden die ze mogen downloaden dan jongens. Ze mogen ook minder persoonlijke informatie doorgeven via het internet en krijgen meer beperkingen opgelegd in verband met de tijd die ze op internet mogen doorbrengen. Hoewel meisjes geen grotere risico's ervaren op het internet, hebben ouders nog steeds de opvatting dat meisjes online kwetsbaarder zijn dan jongens. Ze hebben dan ook de neiging om hun dochters meer restricties op te leggen, hen meer te controleren en meer met hen te praten over het internet (Bauwens et al., 2009; d'Haenens et al., 2012; D'hanens et al., 2010; van Rooij et al., 2007). In het onderzoek van Livingstone en Helsper (2008) gaven meisjes, in vergelijking met jongens, aan meer mediëring te ervaren, hoewel geen significant verschil kon vastgesteld worden in de regels die jongens en meisjes opgelegd kregen.

In het onderzoek van Valcke e. a. (2010) werd bij leerlingen uit de derde graad lager onderwijs geen onderscheid in ouderschapsstijl met betrekking tot computermediëring gevonden op basis van geslacht van het kind. Van Ophalvens (2011) vond in haar onderzoek bij kleuters en leerlingen uit de eerste en tweede graad lager onderwijs dat jongens meer restrictieve en 'co-using'-mediëring krijgen dan meisjes.

Aangezien uit bovenstaande onderzoeken blijkt dat bij oudere tieners vooral de meisjes meer mediëring ervaren, wordt er verwacht dat dit onderzoek hypothese 14 zal bevestigen.

Hypothese 14: Meisjes uit de eerste en tweede graad secundair onderwijs ondervinden meer ouderlijke mediëring dan jongens.

1.4.3.3 Sociaal-economische status

In haar onderzoek bij kleuters en leerlingen uit de eerste en tweede graad lager onderwijs kon Op-halvens (2011) geen verband terugvinden tussen sociaal-economische achtergrond of opleidingsniveau van de ouders en de mate van computer- en internetmediëring.

Ouders van kinderen uit de derde graad lager onderwijs met een lager opleidingsniveau scoren lager op 'parental warmth'. Ouders die een positievere houding hebben tegenover het internet of meer ervaring ermee hebben, vertonen een hogere mate van 'parental control' en 'parental warmth'. Ouders van allochtone afkomst vertonen geen verschil op vlak van 'parental control' en 'parental warmth' tegenover autochtone ouders (Valcke, 2010).

Wat de evaluatieve begeleiding betreft stellen Bauwens e. a. (2009) vast dat lager opgeleide ouders hun kinderen vooral waarschuwen voor virussen en voor personen met slechte bedoelingen op de chat. Om hun kind te kunnen helpen, vragen ze de hulp van anderen (bijvoorbeeld de school) omdat ze zelf niet weten hoe ze dat moeten doen. Hoger opgeleide ouders geven hun kinderen meer uitleg, leren ze risico's te vermijden en kritisch te zijn. Niet-gefocuste begeleiding gebeurt minder in de lagere sociale groepen. Hoger opgeleide ouders leren hun kinderen vaker nieuwe technologieën te gebruiken en informeren ze meer over keuzes die moeten gemaakt worden. Zij begeleiden hun kinderen ook op een meer gediversifieerde manier, terwijl lager opgeleide ouders hun kinderen eerder op een eenzijdige manier begeleiden door te kiezen voor een uitsluitend beperkende, restrictieve begeleiding.

Livingstone en Helsper (2008) stelden ook vast dat ouders uit hogere sociale klassen meer regels en begeleidingsactiviteiten invoerden. Zij concludeerden dat dat er zou kunnen op wijzen dat zij meer vertrouwd zijn met het internet. Ouders die het internet meer gebruiken of aangeven vaardiger daarin te zijn, begeleiden het internetgebruik van hun kinderen meer. Uit het onderzoek van Duimel (2008) bleek dat ouders juist minder regels opstellen naarmate ze vaker internet gebruiken en over meer computervaardigheden beschikken.

Ouders uit hogere sociaal-economische gezinnen zorgen meer voor actieve begeleiding en leggen niet meer beperkingen op. Ouders die het internet meer gebruiken of er meer mee vertrouwd zijn, gebruiken in hogere mate alle vormen van begeleiding, behalve de restrictieve. Restrictieve maatregelen worden meer gebruikt door ouders uit lagere sociaal-economische gezinnen, ouders met een

lager opleidingsniveau en ouders die zelf weinig internet gebruiken en er minder vertrouwen in hebben (Duerager & Livingstone, 2012).

Het is niet zo dat kinderen van wie de ouders een lagere of geen opleiding genoten hebben automatisch minder internetbegeleiding zouden krijgen. Er zijn wel aanwijzingen dat ze minder met hun ouders zouden praten over hun internetgebruik. Kinderen met gemiddeld opgeleide ouders ervaren het vaakst ouderlijke tussenkomst (d'Haenens et al. 2012).

Uit bovenstaande bevindingen kan geconcludeerd worden dat wat het verband betreft tussen sociaal-economische status en ouderlijke mediëring, de onderzoeken elkaar tegenspreken. De mate waarin ouders vertrouwd zijn met de computer en het internet speelt hier blijkbaar een belangrijke rol. Aangezien, wegens privacy-redenen, geen informatie opgevraagd werd over het gezinsinkomen, wordt de sociaal-economische status hier vertaald in het beroep en het opleidingsniveau van de ouders. In dit onderzoek worden ook onderstaande hypothesen getoetst.

Hypothese 15: Het opleidingsniveau van de ouders is een voorspeller voor de mate van ouderlijke mediëring.

Hypothese 16: Het beroep van vader en moeder is een voorspeller voor de mate van ouderlijke mediëring.

1.4.4 Effect van ouderlijke mediëring op het internetgebruik van kinderen en jongeren

Over het effect van ouderlijke mediëring en van ouderschapsstijlen op het internetgebruik van jongeren, zijn de meningen verdeeld. Volgens Lee en Chae (2007) is er geen verband tussen restrictieve mediëring en het internetgebruik van jongeren, terwijl Valcke, Schellens, Van Keer en Gerarts (2007) vonden dat kinderen die 'parental control' ervaren, minder risicogedrag vertonen op het internet. Uit het onderzoek van Eastin e. a. (2006) bleek dan weer dat geen enkele ouderschapsstijl invloed had op de tijd die jongeren online doorbrengen. Schary, Cardinal & Loprinzi (2012) stelden vast dat bij kleuters enkel de autoritatieve ouderschapsstijl gerelateerd was aan minder schermtijd.

Uit het onderzoek van Livingstone en Helsper (2008) blijkt dat er een negatief verband bestaat tussen het opleggen van restrictieve regels en het vertonen van het risicogedrag waarnaar de regel verwijst. Wanneer de kinderen de regel zelf ervaren, is er een grotere invloed dan het idee dat ouders hebben

in verband met het opgelegd hebben van een dergelijk verbod. Zij stelden ook vast dat het invoeren van meer ouderlijke begeleiding, geen aanleiding gaf tot een significante vermindering van het risicogedrag van hun kinderen. Ouderlijke mediëring is dus weinig effectief wat betreft het verminderen van het risicogedrag van kinderen. Livingstone en Helsper (2008) verwijzen hierbij naar ander onderzoek dat tot gelijkaardige conclusies kwam. Enige uitzondering hierop is het opleggen van restricties met betrekking tot user-user interactie (bijvoorbeeld verbod op email, chatrooms, online games en downloaden). Dit leidde wel tot een significante vermindering van online risico's.

Bij kinderen in de derde graad lager onderwijs werd vastgesteld dat de ouderschapsstijl, samen met opleidingsniveau van de ouders en hun internetgebruik, op een significante manier het internetgebruik van de kinderen voorspelt (Valcke et al., 2010).

Het "EU kids online"-onderzoek bij kinderen en jongeren tussen 9 en 16 jaar uit vijftientig EU-landen toont aan dat restrictieve maatregelen met betrekking tot internetgebruik, leiden tot minder risico's, maar uiteraard ook tot het beperken van de positieve invloeden van het internet. Het onderzoek vond ook dat er aanwijzingen zijn dat actieve begeleiding van internetgebruik (praten over het internet, online-activiteiten delen, naast het kind zitten of in de buurt blijven, ...) online risico's kunnen beperken, zonder de kinderen te onthouden van de voordelen van het internet. Actieve begeleiding van de veiligheid op het internet voor jongeren tussen 13 en 16 jaar wordt geassocieerd met meer risico's. Voor kinderen van 11 – 12 jaar is er geen significant verband aangetoond. Tussen monitoring en online risico's werd een positief verband vastgesteld voor kinderen tussen 9 en 14 jaar, voor jongeren van 15 – 16 jaar werd geen significant verband vastgesteld. Tegen de verwachting in zijn actieve begeleiding van de veiligheid en monitoring gelinkt aan meer in plaats van minder risico. Het lijkt er dus op dat restrictieve en actieve mediëring van het internetgebruik, de strategieën zijn die preventief ingezet (kunnen) worden, terwijl actieve mediëring van de veiligheid en monitoring eerder het gevolg zijn dan oorzaak van negatieve ervaringen (Duerager & Livingstone, 2012). Op basis van de gegevens van het "EU kids online"-onderzoek vonden d'Haenens en Vandoninck (2012) dat voor Belgische kinderen tussen 9 en 16 jaar alleen actieve en sociale begeleidingstechnieken werkelijk effect hebben op hun online risicogedrag. Hoe hoger die vorm van begeleiding, hoe vaker de privé-instellingen op profielsites duidelijker ingesteld zijn en hoe minder vaak ze online in contact komen met vreemden. Restrictieve vormen van begeleiding lijken voor Belgische kinderen geen significant effect te hebben op het online risicogedrag van kinderen.

van Rooij e. a. (2007) stelden vast dat ouders in 2007 duidelijker en strenger waren met betrekking tot het internetgebruik dan in 2006. Er werden voornamelijk meer regels opgelegd in verband met de tijd die tieners online doorbrachten. Samen met de uitbreiding van het aantal regels werd ook vastgesteld dat het aantal uren internetgebruik per week gedaald was. Hieruit kan geconcludeerd worden dat er een negatief verband bestaat tussen restrictieve mediëring en aantal uren internetgebruik.

Bulck en Berg (2000) vonden dat restrictieve en evaluatieve begeleiding het aantal conflicten tussen ouders en kinderen doet toenemen en dat unfocused begeleiding die conflicten doet afnemen (Livingstone, 2007).

Vorig onderzoek onderzocht vooral wat het effect is van bepaalde vormen van mediëring van het internetgebruik op de tijd die jongeren doorbrengen op internet en op hun veiligheid op het net. Er werd nog geen onderzoek gedaan naar het verband tussen de verschillende mediëringsvormen en de tijd die jongeren spenderen aan schooltaken. Dit wordt de tweede onderzoeksvraag uit dit onderzoek.

Onderzoeksvraag 2: In welke mate leveren de onderscheiden vormen van ouderlijke mediëring van het computer- en internetgebruik een positieve bijdrage tot de tijd die leerlingen uit de eerste en tweede graad secundair onderwijs spenderen aan schoolwerk?

Aangezien in hypothese 12 gesteld werd dat verwacht wordt dat ouders vaak gebruik maken van een combinatie van mediëringsvormen, wordt meteen onderzoeksvraag 3 toegevoegd:

Onderzoeksvraag 3: Welke mediëringsstijl(en)¹ heeft (hebben) een positief effect op de tijd die leerlingen van de eerste en tweede graad secundair onderwijs aan schoolwerk besteden?

¹ Met mediëringsstijl wordt een combinatie van één of meer mediëringsvormen bedoeld.

Hoofdstuk 2 Methodologie

2.1 Onderzoeksmethode

In dit onderzoek werd nagegaan in welke mate ouderlijke mediëring met betrekking tot computer- en internetgebruik een invloed heeft op de tijd die leerlingen uit de eerste en tweede graad secundair onderwijs besteden aan schoolgebonden taken (huistaken, studeren, ...) na de lessen. Bovendien werd onderzocht of ook in dit onderzoek verschillende vormen van ouderlijke mediëring konden onderscheiden worden en welke van die mediëringsvormen een effect hebben op de tijd die leerlingen buiten de lessen spenderen aan schooltaken. Vervolgens werden ook combinaties van mediëringsvormen (mediëringsstijlen) onderzocht op hun effectiviteit. Er werd ook nagegaan welke factoren ouderlijke mediëring beïnvloeden.

Omdat ervan uitgegaan werd dat de perceptie die de leerlingen zelf hebben over de ouderlijke mediëring hun gedrag meer zal beïnvloeden dan de mediëring die ouders aangeven, werd er geopteerd om de leerlingen zelf te bevragen over de ouderlijke mediëring en niet de ouders. In hun onderzoek naar het effect van restrictieve regels op het online risicogedrag van jongeren, vonden Livingstone en Helsper (2008) ook dat wanneer de jongeren de regel zelf ervaren er een grotere invloed is dan het idee dat ouders hebben over het opgelegd hebben van zo'n verbod.

Om op snelle en systematische manier een relatief groot aantal respondenten te bereiken, werd geopteerd voor een survey (zie bijlage 1). Van de leerlingen werd verwacht dat ze een vragenlijst invullen met 36 items die te maken hadden met ouderlijke mediëring. Bovendien werd van hen gevraagd dat ze gedurende een week bijhielden hoeveel tijd ze spendeerden aan huiswerk en aan 'computeren' als vrijetijdsbesteding. Gezien de discipline die dat van de leerlingen vereist, werd er voor gekozen om dat onder begeleiding van hun leerkracht te laten gebeuren. Door de manier waarop de vragenlijst opgemaakt werd, werd er naar gestreefd de anonimiteit zoveel mogelijk te bewaken.

2.2 Onderzoeksinstrument

Om zicht te krijgen op de mate waarin leerlingen begeleid, gecontroleerd en/of beperkt worden in hun computer- en internetgebruik, werd een schriftelijke vragenlijst opgesteld (zie bijlage 1), bestaande uit drie delen. In het eerste deel van die vragenlijst werden aan de leerlingen zesendertig stellingen voorgelegd. Om het invullen te vergemakkelijken werd gekozen voor dichotome vragen

waar bij elke stelling ‘klopt’ of ‘klopt niet’ diende ingevuld te worden (bijvoorbeeld: “Ik mag niet alleen op internet als ik alleen thuis ben.”). Bij enkele stellingen kon ook de mogelijkheid ‘weet ik niet’ aangeduid worden (bijvoorbeeld: “Het gebeurt dat mijn ouders nakijken naar welke websites ik heb gesurft.”).

Elf van de stellingen werden overgenomen uit de vragenlijst die in het onderzoek van Bauwens e. a. (2009) afgenomen werd bij jongeren. Een aantal stellingen die in de originele vragenlijst opgenomen waren met een Likertschaal (nooit – soms – vaak – altijd – ik weet het niet) werden voor dit onderzoek omgezet naar dichotome items (zo werd “Ik surf samen met mijn ouders naar websites.” omgezet naar “Het gebeurt dat ik samen met mijn ouders naar websites surf.”). De andere items die uit die vragenlijst overgenomen werden en daar beantwoord konden worden met “klopt niet”, “klopt wel en ik gehoorzaam hieraan” en “klopt wel maar ik gehoorzaam hier niet aan” werden eveneens in dichotome vorm opgenomen: “klopt” of “klopt niet”. Aangezien in dit onderzoek de perceptie van de ouderlijke controle centraal stond, was het niet van belang te weten of leerlingen de opgelegde beperkingen al dan niet naleefden. In het onderzoek van Bauwens e. a. (2009) werd enkel de mediëring van het internetgebruik onderzocht. Aangezien dit onderzoek niet alleen de mediëring van het internetgebruik maar de mediëring van het computergebruik in het algemeen onderzocht, werden drie stellingen ook vertaald naar computergebruik. Zo werd bijvoorbeeld niet alleen de stelling “Ik mag het internet thuis alleen gebruiken voor schoolwerk.” opgenomen maar ook de stelling “Ik mag de computer thuis alleen gebruiken voor schoolwerk.”. Op die manier werd rekening gehouden met de mogelijkheid dat leerlingen de computer bijvoorbeeld wel mogen gebruiken voor andere doeleinden dan schoolwerk (bijvoorbeeld om spelletjes te spelen) maar het internet niet. Om duidelijk te accentueren of een bepaald item over ‘computer’ of ‘internet’ ging, werden deze woorden telkens cursief en onderlijnd gezet. Bovendien werd benadrukt dat onder ‘computer’ ook de laptop, tablet pc en dergelijke, verstaan werd.

In dat onderzoek van Bauwens e. a. (2009) werd ook een vragenlijst afgenomen bij de ouders. Uit die vragenlijst werden vier items overgenomen, vertaald naar het standpunt van de jongere en omgezet naar dichotome vorm. Zo werd bijvoorbeeld “Mijn kind mag niet op het internet wanneer het alleen thuis is.” omgezet naar: “Ik mag niet op internet wanneer ik alleen thuis ben.” Aangezien niet alleen de internetmediëring maar de computermediëring in het algemeen onderzocht werd, werd ook de stelling “Ik mag de computer niet gebruiken wanneer ik alleen thuis ben.” toegevoegd. Omdat ouders ook samen met hun kinderen de computer offline kunnen gebruiken werd naast de stelling “Het

gebeurt dat ik samen met mijn ouders naar websites surf.” ook de stelling “Het gebeurt dat mijn ouders samen met mij computerspelletjes spelen.” opgenomen.

Omdat het de bedoeling was zicht te krijgen op de mate van gepercipieerde ouderlijke mediëring van het computer- en internetgebruik, was het van belang om zoveel mogelijk bestaande manieren van mediëring op te nemen. Zo kon vermeden worden dat leerlingen een lage ouderlijke mediëring rapporteerden omdat de manier waarop zij begeleid, beperkt of gecontroleerd worden, niet opgenomen was in de lijst. De vragenlijsten van Bauwens e. a. (2009) omvatten niet alle mogelijke manieren van computer- en internetmediëring. Uit literatuuronderzoek bleek dat er nog andere manieren van controle (‘monitoring’), ‘interaction restrictions’ en ‘sociaal-communicatieve’ vormen van mediëring mogelijk zijn. Bovendien komt het opleggen van ‘technical restrictions’ niet aan bod in hun vragenlijsten. De vragenlijst van dit onderzoek werd daarom aangevuld met vragen uit het EU-kids online onderzoek (Livingstone, Haddon, Görzig, & Olafsson, 2011) en uit het onderzoek van Livingstone & Helsper (2008). Uit die vragenlijsten werden elf items overgenomen. Aangezien die vragenlijsten in het Engels opgesteld zijn, werden ze vertaald en eventueel verduidelijkt. Het item “ Stay nearby when your child uses the internet” uit de EU Kids Online survey, werd bijvoorbeeld: “Mijn ouders blijven in de buurt wanneer ik het internet gebruik (ze passeren bv. af en toe eens of ze blijven in dezelfde kamer).” Uit de vragenlijst van Van Ophalvens (2011) werden twee items overgenomen die betrekking hebben op het moment waarop kinderen de computer of het internet mogen gebruiken. Aangezien de vragenlijst van Van Ophalvens gericht is aan ouders en de vragen kunnen beantwoord worden aan de hand van een Likertschaal met vijf antwoordmogelijkheden, werden ook die items vertaald naar het standpunt van de jongere en omgezet in dichotome items (“Mijn kind mag slechts op specifieke tijdstippen thuis een computer gebruiken (bijvoorbeeld enkel op zaterdag).” werd omgezet naar: “Ik mag van mijn ouders maar bepaalde momenten op de computer (bv. enkel in het weekend, na het avondeten, ...).”

Uit het onderzoek van Bauwens e. a. (2009) was gebleken dat ouders het ICT-gebruik van hun kinderen vaak anders gaan mediëren als de schoolprestaties achteruit gaan. D’hanens e. a. (2010) hadden vastgesteld dat bij ongeveer vier op de tien jongeren regels met betrekking tot computer- en internetgebruik opgelegd worden die te maken hebben met huiswerk. Aangezien in dit onderzoek het effect onderzocht werd van computer- en internetmediëring op de tijd die leerlingen spenderen aan schooltaken, werden ook twee stellingen opgenomen die met huiswerk te maken hebben (bijvoorbeeld: “Ik mag maar op internet (als vrijetijdsbesteding) als mijn huiswerk klaar is.”). Aangezien iets meer dan de helft van de Belgische jongeren tussen 10 en 17 jaar een computer met internetaansluiting

ting op de eigen kamer heeft (Vercammen, 2011) en het al dan niet alleen op de kamer mogen met computer en/of internet een belangrijk element is in de mediëringsvorm die ouders hanteren, werd ook het item "Ik mag niet alleen op mijn kamer met de computer." in de vragenlijst opgenomen.

In deel 2 van de vragenlijst werden een aantal achtergrondkenmerken van de leerling en de ouders bevraagd. Zo werd gevraagd naar het geslacht van de leerling, het leerjaar en de onderwijsvorm waarin hij zat. Bij deze laatste kon "1^{ste} graad A-stroom", "1^{ste} graad B-stroom", "ASO", "TSO" of "BSO" aangeduid worden. Uit de literatuur bleek dat deze factoren niet alleen het aantal uren studietijd en computertijd konden beïnvloeden maar ook de mate van ouderlijke mediëring

Aangezien leerlingen die thuis 'enig kind' zijn meer gemotiveerd zijn om op school goed te presteren (Spek, 2007) en meer ouderlijke interventie bij het Tv-kijken ervaren (Eastin et al., 2006), werd ook in dit onderzoek nagegaan of 'enig kind' zijn een invloed heeft op de computertijd, studietijd en ouderlijke mediëring van het computer- en internetgebruik. In de vragenlijst konden leerlingen aanduiden of ze al dan niet 'enig kind' zijn thuis.

Omdat de literatuur aangeeft dat de ouderlijke mediëring ook beïnvloed kan worden door het opleidingsniveau en het beroep van de ouders, werden ook deze variabelen opgenomen in de vragenlijst. Om het opleidingsniveau van de ouders te bepalen, werd gevraagd aan te duiden wat het hoogste diploma van vader en moeder was. Er kon daarbij gekozen worden uit "geen diploma", "diploma lager onderwijs", "diploma secundair onderwijs", "diploma hogeschool" en "diploma universiteit". Ook de mogelijkheid "weet ik niet" werd voorzien. Voor wat het beroep van vader en moeder betreft, kon een keuze gemaakt worden uit "zonder beroep", "werkloos", "arbeider", "bediende", "leraar", "ambtenaar", "zelfstandige" en "gepensioneerd". Ook de nationaliteit en de taal die thuis gesproken wordt, werd bevraagd.

Deel 2 van de vragenlijst werd op hetzelfde blad opgenomen als de tijdstabel (zie deel 3 van de vragenlijst) die de leerlingen meenamen naar huis om dagelijks in te vullen. Achtergrondkenmerken die leerlingen niet konden invullen (bijvoorbeeld opleidingsniveau van de ouders), konden thuis nagevraagd worden. Dit werd aangegeven door bij de keuze "weet ik niet" de vermelding: "Indien mogelijk kan je het thuis nog vragen." op te nemen.

Om het invullen van deel 2 "Enkele persoonlijke gegevens" te vergemakkelijken, werden telkens alle antwoordcategorieën gegeven.

Het derde deel van de vragenlijst bestond uit een tijdstabel (zie bijlage 2) waarin leerlingen een week lang bijhielden hoeveel uren en minuten ze dagelijks spendeerden aan schoolgebonden taken zonder gebruik van de computer en met gebruik van de computer enerzijds en aan computergebruik als vrijetijdsbesteding (chatten, gamen, ...) anderzijds. Om een zo duidelijk mogelijk beeld te krijgen van de tijdsbesteding van de leerlingen werd geopteerd voor de tijdschrijfmethode. Nadeel van deze methode is wel dat het een grote discipline vraagt van de leerlingen. De tabel was wel zo opgesteld dat de invultijd beperkt werd. Om hen aan te sporen die tabel zo correct mogelijk in te vullen, werd expliciet (in vet, cursief en onderlijnd) vermeld de tabel iedere avond in te vullen.

Het eerste blad van de bevraging (= deel 1) werd in de klas ingevuld en aan de leerkracht afgegeven. Blad 2 (= deel 2 en 3) werd meegenomen naar huis en een week later aan de leerkracht terugbezorgd. Om de anonimiteit te bewaken en de twee delen van de bevraging achteraf toch te kunnen matchen werd aan de leerlingen gevraagd om bovenaan elk blad (elk deel van de vragenlijst bestond uit één blad, recto-verso) hun geboortedatum en hun huisnummer in te vullen.

2.3 Respondenten

2.3.1 Samenstellen van de steekproef

In dit onderzoek werd nagegaan wat de invloed is van ouderlijke mediëring van het computer- en internetgebruik van leerlingen uit de eerste en tweede graad secundair onderwijs op het aantal uur dat ze wekelijks spenderen aan schoolgebonden taken. Leerlingen uit de derde graad secundair onderwijs werden in dit onderzoek niet opgenomen. Een belangrijke reden hiervoor is dat er vanuit gegaan werd dat leerlingen uit de derde graad secundair onderwijs wellicht weinig mediëring ervaren. Onderzoek wijst immers uit dat de ouderlijke mediëring van het computer- en internetgebruik afneemt met de leeftijd. Al in het kleuter- en lager onderwijs neemt de ouderlijke mediëring af naarmate de kinderen ouder worden (Valcke et al., 2010; Van Ophalvens, 2011). Deze trend zet zich verder in het secundair onderwijs (Bauwens et al., 2009; D'hanens et al., 2010; Duerager en Livingstone, 2012; Livingstone & Helsper, 2008). Leerlingen uit het KSO-onderwijs werden evenmin in dit onderzoek opgenomen aangezien zij slecht 1.08% uitmaken van het totaal aantal leerlingen uit de eerste en tweede graad secundair onderwijs (Ministerie van onderwijs en vorming, 2011).

Om de steekproef voor dit onderzoek samen te stellen werd gekozen voor de clustertrekking waarbij klassen op een toevallige wijze geselecteerd werden en alle leerlingen uit die klassen in de steekproef opgenomen werden.

In een eerste fase van de steekproeftrekking werd vanuit Blackboard een mail gestuurd naar de groep 'studenten OIW' (Onderwijs en InformatieWetenschappen). Er werd verwacht dat een aantal van hen al les gaven in een secundaire school en dat zij, gezien hun affiniteit met de opleiding, de nodige bereidheid en motivatie zouden vertonen om mee te werken aan dit onderzoek. De begeleiding van de leerkracht bij het afnemen van de vragenlijst zou immers cruciaal zijn. Op de 1 248 mails die op die manier verstuurd werden, kwamen vier reacties: drie studenten-leerkrachten wilden meewerken en één student had de mail doorgestuurd naar een familielid dat ook bereid was mee te werken. Drie van de vier scholen bevonden zich in de provincie Antwerpen (twee uit het vrij onderwijs, één uit het gemeenschapsonderwijs) en één in de provincie Vlaams-Brabant (vrij onderwijs). De directies van deze vier scholen werden gecontacteerd en gaven hun toestemming om aan de bevraging deel te nemen. De leerkrachten beslisten zelf in welke klassen van de eerste en tweede graad ze de vragenlijst zouden afnemen. Het waren wel telkens klassen waarin ze zelf les gaven. De steekproef bevatte na die eerste fase 360 leerlingen.

Rekening houdend met een mogelijke uitval van klassen (de afname van de vragenlijst zou pas een drietal maand na de selectie afgenomen worden), werd beslist om de steekproef nog uit te breiden. Aangezien een school, bijvoorbeeld omwille van haar ligging, vaak een over- of ondervetegenwoordiging heeft van leerlingen uit bepaalde sociale klassen (Kavadias, 2003), werd er voor gekozen om enkel nog scholen te selecteren uit de provincies West- en Oost-Vlaanderen en Limburg. Om ook een zo ruim mogelijke spreiding te hebben over de onderwijsnetten heen, werden enkel nog scholen uit het gemeenschaps- en officieel onderwijs geselecteerd. Van de 360 leerlingen die na de eerste fase in de steekproef opgenomen waren, zaten bijna 80% ($N=286$) in het vrij onderwijs.

Via de website van onderwijs Vlaanderen (www.ond.vlaanderen.be) werden ad random uit elk van de drie provincies tien scholen uit het gemeenschapsonderwijs en drie scholen uit het officieel onderwijs geselecteerd. Er werd een mail gestuurd naar de directie of het secretariaat van die scholen. Twee van de West-Vlaamse scholen uit het gemeenschapsonderwijs reageerden positief. Samen waren zij bereid om die vragenlijst bij 355 leerlingen af te nemen. Een spreiding van de respondenten over drie provincies (West-Vlaanderen, Antwerpen en Vlaams-Brabant) werd als voldoende beschouwd. Bovendien beperkten D'hanens e. a. (2010) hun onderzoek naar jongeren en nieuwe media

tot leerlingen uit Oost-Vlaanderen omdat eerder onderzoek hen geleerd had dat een grotere geografische spreiding in Vlaanderen weinig meerwaarde had. Aangezien in de literatuur geen aanwijzingen konden gevonden worden dat onderwijsnet een invloed zou hebben op de ouderlijke mediëring, werd beslist de steekproef niet verder uit te breiden met leerlingen uit het officieel onderwijs.

In totaal kon de vragenlijst dus afgenomen worden bij 715 leerlingen uit zes scholen (drie scholen uit het gemeenschapsonderwijs en drie uit het vrij onderwijs). Er waren ook verschillende types scholen bij: één middenschool, één ASO-school, één TSO/BSO-school met studierichtingen uit de 'harde sector' (hout, bouw, mechanica, ...), twee scholen die ASO/TSO/BSO-richtingen aanbieden en waarvan de TSO/BSO-richtingen zich situeren in de 'zachte sector' (handel, verzorging, ...) en één school die ASO/TSO/BSO aanbiedt met TSO/BSO-richtingen uit zowel de 'zachte' als de 'harde sector'. De school waar de proefdraai van de vragenlijst afgenomen werd bij 10 leerlingen uit één klas, heeft achteraf de ingevulde vragenlijsten van de definitieve afname ($N=16$) niet terugbezorgd. Aangezien de ingevulde lijsten uit de proefdraai niet meegenomen werden in de analyses, zijn dus van één school geen gegevens verwerkt. De leerlingen uit de steekproef komen dus uit vijf verschillende scholen.

De vijf scholen samen zouden de vragenlijst bij de definitieve afname laten invullen bij 705 leerlingen. Van het eerste deel van de vragenlijst, dat in de klas zelf ingevuld werd en de zesendertig items met betrekking tot de gepercipieerde ouderlijke mediëring bevat, kwamen uiteindelijk 548 exemplaren binnen. Eén leerkracht bezorgde de vragenlijst die ze in haar klas van zestien leerlingen zou afnemen niet terug. Om redenen die niet meegedeeld werden, werd de vragenlijst in de twee West-Vlaamse scholen maar bij 230 leerlingen afgenomen in plaats van bij de beloofde 355 leerlingen. Waarschijnlijk werden een aantal leerkrachten niet bereid gevonden de vragenlijst in hun klas te laten invullen. Het resterend verschil van 16 leerlingen is te verklaren door leerlingen die ziek waren op het moment van de afname of die van klas veranderd waren. Tussen het moment van de toezegging en de uiteindelijke afname van de vragenlijst bevond zich het einde van het eerste trimester. Sommige leerlingen veranderen na het eerste trimester van klas.

Van het tweede blad van de vragenlijst, dat de tijdsbesteding en de achtergrondkenmerken bevatte en dat na één week aan de leerkracht terugbezorgd moest worden, werden 452 bruikbare exemplaren ontvangen. Van de 548 leerlingen die deel 1 in de klas ingevuld hadden en deel 2 meegekregen hadden naar huis, dienden 84 leerlingen deel 2 niet terug in. Vier exemplaren van deel 2 konden achteraf niet gematcht worden met deel 1 en werden bijgevolg niet opgenomen in de analyse. Acht

exemplaren van deel 2 werden evenmin opgenomen omdat een te beperkt stuk van de vragenlijst ingevuld was.

In Tabel 1 is een overzicht opgenomen van de spreiding van de 452 respondenten over de verschillende scholen, onderwijsnetten en onderwijsvormen.

Tabel 1
Verdeling van de steekproef per school, onderwijsnet en onderwijsvorm

	Onderwijsnet	A-stroom	B-stroom	ASO	TSO	BSO	Totaal
School 1	gemeenschapsonderwijs	14		44			58
School 2	gemeenschapsonderwijs	73	16				89
School 3	vrij onderwijs		14		113		127
School 4	vrij onderwijs	19	2	46		9	76
School 5	gemeenschapsonderwijs	36	17	28	7	14	102
	Totaal	142	49	118	120	23	452
	Procentueel	31,41%	10,84%	26,11%	26,55%	5,09%	100%

2.3.2 Respondentkenmerken

Tabel 2 geeft een overzicht van hoe de 452 leerlingen uit de steekproef verdeeld zijn per geslacht en onderwijsvorm. De steekproef bestond voor 61.50 % ($N=278$) uit jongens en voor 38.50 % ($N=174$) uit meisjes. Van alle leerlingen zaten er 42.25 % ($N=191$) in de eerste graad secundair onderwijs en 57.75 % ($N=261$) in de tweede graad. Van de leerlingen uit de eerste graad zaten er 74.35 % ($N=142$) in de A-stroom en 25.65 % ($N=49$) in de B-stroom. Van de leerlingen uit de tweede graad zaten er 45,21% ($N=118$) in een ASO-richting, 45.98% ($N=120$) in een TSO-richting en 8.81% ($N=23$) in een BSO-richting. In Tabel 2 is ook het procentueel aandeel opgenomen van elke onderwijsvorm in het totaal aantal leerlingen uit de eerste en tweede graad secundair onderwijs in Vlaanderen.

Tabel 2
Verdeling van de steekproef per geslacht en onderwijsvorm en aantal leerlingen per onderwijsvorm in Vlaanderen in schooljaar 2010-2011

	A-stroom	B-stroom	ASO	TSO	BSO	KSO	Totaal	%
Jongen	75	27	60	103	13	0	278	61,50
Meisje	67	22	58	17	10	0	174	38,50
%	31.42	10.84	26.11	26.54	5.09	0	100	100
Vlaanderen in %	41.76	7.71	22.74	15.34	11.39	1.08	100.02	

Noot: bron cijfers Vlaanderen: www.ond.vlaanderen.be

Van de leerlingen uit de steekproef waren 10.84% ($N=49$) thuis 'enig kind' en 88.72% had nog minstens één broer of zus ($N=401$). Twee leerlingen hadden hun niet aangeduid of ze 'enig kind' waren. Van alle respondenten hadden 96% ($N=435$) de Belgische nationaliteit en 91% ($N=411$) sprak thuis Nederlands.

In Tabel 3 worden de respondenten weergegeven volgens het opleidingsniveau en het beroep van vader en moeder.

Tabel 3

Verdeling van de steekproef per opleidingsniveau en beroep van vader en moeder

Opleidingsniveau	vader		moeder	
	Frequentie (n_i)	Procentueel (f_i)	Frequentie (n_i)	Procentueel (f_i)
Geen diploma	11	2.43	17	3.76
Lager onderwijs	17	3.76	14	3.10
Secundair onderwijs	205	45.35	188	41.59
Hogeschool	97	21.46	141	31.20
Universiteit	52	11.54	35	7.74
onbekend	70	15.49	57	12.61
totaal	452	100	452	100
Beroep				
Zonder beroep	8	1.77	58	12.83
Werkloos	6	1.33	9	1.99
Arbeider	152	33.63	83	18.36
Bediende	121	26.77	161	35.62
Leraar	17	3.76	47	10.40
Ambtenaar	9	1.99	17	3.76
Zelfstandige	118	26.11	69	15.27
Gepensioneerd	4	.88	1	.22
Onbekend	17	3.76	7	1.55
totaal	452	100	452	100

2.4 Dataverzameling

2.4.1 Procedure bij het afnemen van de vragenlijst

Het eerste deel van de vragenlijst (= blad één) werd in de klas ingevuld, onder toezicht van de leerkracht. Na het invullen werd dit deel onmiddellijk door de leerkracht ingezameld. Op die manier kon gegarandeerd worden dat het invullen van de zesendertig items die betrekking hebben op de ouderlijke mediëring van het computer- en internetgebruik, niet beïnvloed werd door de ouders.

Om te vermijden dat de leerlingen de persoonlijke gegevens (recto zijde van blad twee van de vragenlijst) zouden vergeten invullen, werd aan de leerkracht gevraagd om deel 2 ook in de klas te laten invullen. Deel 3 van de vragenlijst (= versozijde van blad 2) bestond uit de tijdstabel die door de leerlingen een week lang bijgehouden werd. Doordat deel 2 op hetzelfde blad afgedrukt werd als deel 3, konden de leerlingen bepaalde 'persoonlijke gegevens' (bijvoorbeeld opleidingsniveau van vader of moeder) thuis nog navragen. Eén week later werd dit blad door de leerkracht terug ingezameld. Aangezien de begeleidende leerkracht een cruciale rol speelde bij het afnemen en inzamelen van de vragenlijst, werd hem een instructieblad met duidelijke aanwijzingen over het verloop van de afname (zie bijlage 2) bezorgd.

2.4.2 Pilootstudie

Om de geschiktheid van de ontwikkelde vragenlijst na te gaan werd in januari een pilootversie van de survey afgenomen bij 10 leerlingen uit één klas tweede graad TSO. De vragenlijst bleek, zowel wat inhoud als taal betreft, voldoende duidelijk. Twee leerlingen hadden de keerzijde van één van de twee bladen niet ingevuld. In het vooruitzicht van de dataverzameling werd op het instructieblad van de leerkracht benadrukt dat beide delen een keerzijde hadden. De leerkracht die de pilootafname begeleid had, signaleerde dat het niet evident was om deel twee van alle leerlingen terug te krijgen.

2.4.3 Dataverzameling

Aangezien leerlingen niet op elk moment van het schooljaar evenveel schoolwerk hebben, was het noodzakelijk om de vragenlijst in alle scholen op hetzelfde moment af te nemen. Er werd gekozen voor de eerste twee weken na de krokusvakantie. Deze periode situeert zich niet in het begin van een trimester, waar leerlingen over het algemeen minder schoolwerk hebben, maar ook niet te dicht bij een examenperiode, waarin leerlingen over het algemeen meer schoolwerk hebben. Op die manier werd getracht een objectief beeld te krijgen van het schoolwerk gedurende een 'normale' lesweek. De gegevens van de pilootstudie werden niet opgenomen in de verwerking van de resultaten. Deze data werden immers in een andere periode van het schooljaar verzameld en zouden de resultaten kunnen vertekenen.

In drie scholen werden de vragenlijsten persoonlijk afgegeven aan de leerkracht die de vragenlijst zou afnemen, in de andere twee scholen werden die overhandigd aan de persoon die de afname in de verschillende klassen zou coördineren. De vragenlijsten werden ook persoonlijk terug opgehaald.

Op die manier werd gehoopt de motivatie bij de verantwoordelijken voor de afname te verhogen en een hogere responsgraad te bekomen. Uit de proefafname was immers gebleken dat het niet gemakkelijk was om leerlingen deel 2 terug te laten indienen en dat de begeleider hier dus een belangrijke rol speelde. Van de 548 leerlingen die deel 1 in de klas ingevuld hadden, dienden uiteindelijk 464 leerlingen achteraf ook deel 2 in. Dit is een responsgraad van 84,67%.

2.5 Statistische analyses

De data die verkregen werden via de vragenlijsten, werden ingevoerd in Excel en vervolgens geïmporteerd in het statistisch programma R 2.15.0.

Alle items uit het eerste deel van de vragenlijst waren dichotoom. Leerlingen duiden bij elke stelling “klopt” of “klopt niet” aan. Bij sommige items kon “weet ik niet” aangeduid worden. Door deze items in Excel in een numeriek veld te coderen als 0 bij “klopt niet”, als 1 bij “klopt” en blanco te laten bij “weet ik niet” werden deze items omgezet in intervalvariabelen. Op deze manier waren die variabelen ook in R meteen als numerieke variabele gedefinieerd.

2.5.1 Operationalisering van de variabelen

2.5.1.1 Totale ouderlijke mediëring

Er werd per leerling een gemiddelde score op de zesendertig items berekend. De items waarop de respondent ‘weet ik niet’ geantwoord had, werden in de berekening van de score niet opgenomen. Voor elke leerling werd bijgevolg een score tussen 0 en 1 bekomen, die een indicatie was van de mate waarin die leerling ouderlijke mediëring bij het computergebruik ervaart. Deze score werd in gestandaardiseerde vorm opgenomen in de statistische analyses. Op basis van 548 ingevulde vragenlijsten werd de Cronbach’s alfa ($\alpha = .81$) bepaald. De interne consistentie van de vragenlijst was dus voldoende betrouwbaar.

2.5.1.2 Studietijd en computertijd

Aan de hand van een tijdstabel hielden de leerlingen gedurende één week dagelijks bij hoeveel tijd (uitgedrukt in uren en minuten) ze spendeerden aan schoolgebonden activiteiten met computer, schoolgebonden activiteiten zonder computer en computergebruik als vrijetijdsbesteding. Voor die

drie activiteiten werd telkens de som gemaakt van de tijd die men er gedurende die week aan besteed had. De totale tijd die men aan schoolwerk besteed had, werd berekend door de som te maken van de tijd besteed aan schoolwerk mét en zonder computer. In de regressieanalyses werden deze variabelen omgezet in z-scores.

2.5.1.3 Opleidingsniveau van de ouders

Het opleidingsniveau van de moeder en de vader werd geoperationaliseerd in een variabele bestaande uit drie categorieën: hoog, midden en laag. ‘Geen diploma’ en ‘diploma lager onderwijs’ werden daarbij beschouwd als laag opleidingsniveau, ‘diploma secundair onderwijs’ als midden opleidingsniveau en ‘diploma hogeschool’ en ‘diploma universiteit’ als hoog opleidingsniveau. Om het opleidingsniveau van vader en moeder te kunnen opnemen in de regressieanalyses werden er telkens dummy-variabelen aangemaakt. Aangezien 70 leerlingen (15.49% van de respondenten) “weet niet” ingevuld hadden bij “hoogste diploma vader” en 57 leerlingen (12.61% van de respondenten) “weet niet” bij “hoogste diploma moeder” werd deze categorie ook opgenomen als dummy-variabele. De groep waarvan de ouder een laag opleidingsniveau had, werd daarbij telkens als referentiegroep beschouwd.

2.5.1.4 Nationaliteit en thuistaal

Aangezien 96% ($N = 435$) van de respondenten de Belgische nationaliteit had en 91% ($N = 411$) thuis Nederlands sprak, werden deze variabelen niet in de analyses opgenomen. Voorgaand onderzoek had bovendien aangetoond dat er op basis van etnische afkomst geen verschil kon waargenomen worden in de computertijd van leerlingen derde graad secundair onderwijs (van Braak J., 2002) en dat ouders van allochtone afkomst geen verschil vertonen tegenover ouders van autochtone afkomst wat internetmediëring van leerlingen lager onderwijs betreft (Valcke, 2010).

2.5.2 Bepalen van verschillende mediëringsvormen

Op basis van de 548 ingevulde vragenlijsten werd een principale componentenanalyse¹ (PCA) met varimaxrotatie uitgevoerd waarbij de 36 items van de vragenlijst onderzocht werden om onderlig-

¹ De principale componentenanalyse is een statistische analysetechniek die nagaat of een verzameling van manifeste variabelen kan gereduceerd worden tot één of meerdere latente variabelen (De Maeyer, Donche, & Franquet, 2011).

gende dimensies (principale componenten) van ouderlijke mediëring te bepalen en het aantal variabelen te reduceren. Aangezien alle 36 dichotome items omgezet werden in binaire (interval)variabelen kon op die variabelen een traditionele principale componentenanalyse uitgevoerd worden (Van de Kooij, 2008). Met 36 items en 548 respondenten is aan de vuistregel voldaan om bij een principale componentenanalyse minimaal tien maal zoveel respondenten te hebben als er items zijn (Stokking, 1998).

Door de PCA werden in totaal twaalf componenten met een eigenvalue groter dan één (Tabel 4) onderscheiden. Gebruik maken van het Kaiser-criterium zou betekenen dat er een eerder beperkte reductie van variabelen zou optreden: van 36 naar 12. Voor het weerhouden van het juist aantal componenten raadt Hatcher (2003) het Kaiser-criterium trouwens niet aan indien het aantal variabelen groter is dan 30 en kleiner dan 250.

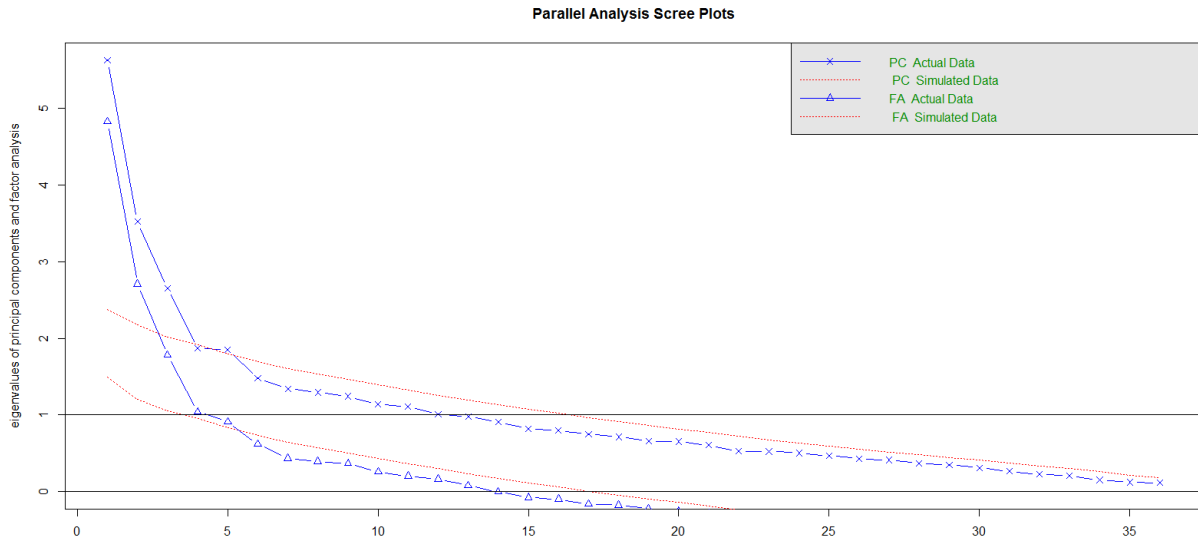
Tabel 4

Overzicht van de 12 componenten met eigenvalue >1 na PCA bij bevraging van 548 leerlingen

component	eigenvalue
1	5.63
2	3.52
3	2.65
4	1.87
5	1.85
6	1.48
7	1.34
8	1.30
9	1.24
10	1.14
11	1.11
12	1.01

Om het aantal componenten te bepalen dat weerhouden moet worden, werd bijgevolg gebruik gemaakt van de scree-test. Op de scree-plot (Figuur 1) kunnen twee duidelijke buigpunten vastgesteld worden: tussen de vierde en de vijfde component en tussen de vijfde en de zesde component. Het aantal componenten vóór het laatste buigpunt (namelijk vijf) werd weerhouden (Hatcher, 2003).

Figuur 1
 Principale Componentenanalyse: scree-plot



Bij elk van de vijf componenten werden enkel de items opgenomen die een lading van .40 of meer vertoonden (Tabel 5) (Hatcher, 2003).

De eerste component komt overeen met wat in de literatuurstudie als ‘interaction restrictions’ benoemd werd: de mate waarin leerlingen beperkt worden in wat ze met de computer en/of het internet mogen doen. Deze component heeft een eigenvalue van 3.91 en verklaart 11% van de variantie. Acht items hebben een relatief hoge lading op die component.

Component 2 kan geïnterpreteerd worden als een factor voor de mate waarin ouders ‘time restrictions’ opleggen met betrekking tot de tijdstippen waarop leerlingen gebruik mogen maken van de computer en het internet en de duur van dat gebruik. Deze component heeft een eigenvalue van 3.78 en verklaart 10% van de variantie. Op deze component hebben zes items een hoge lading.

De derde component heeft een eigenvalue van 2.90 en verklaart 8% van de variantie. Ze valt samen met wat in de literatuur de ‘sociaal-communicatieve’ vorm van mediëring genoemd wordt. Ouders bespreken het computer- en internetgebruik met hun kinderen, voeren samen bepaalde activiteiten op de computer/internet uit en waken over de veiligheid van hun kinderen of het internet. Zeven items hebben een relatief hoge lading op deze component. Deze vorm van mediëring wordt verder ‘sociaal-communicatieve’ mediëring genoemd.

Tabel 5

Principale Componentenanalyse (met varimaxrotatie) met 36 items; oplossing met 5 componenten na bevraging van 548 leerlingen (% van de leerlingen dat op die stelling positief antwoordde)

Item	Component				
	1	2	3	4	5
Ik mag niet op internet wanneer ik alleen thuis ben. (5.75%)	.41				
Ik mag van mijn ouders maar een bepaalde tijd op het internet (bv. 1 u per dag). (15.71%)		.79			
Het gebeurt dat mijn ouders nakijken naar welke websites ik heb gesurft. (9.07%)				.53	
Ik mag maar op internet (als vrijetijdsbesteding) als mijn huiswerk klaar is. (42.70%)		.63			
Mijn ouders helpen me wanneer ik iets niet kan op de computer of op internet. (51.33%)			.40		
Het gebeurt dat mijn ouders mijn e-mails en/of chataccount controleren. (6.64%)				.75	
Mijn ouders blijven in de buurt wanneer ik het internet gebruik (ze passeren bv af en toe eens of ze blijven in dezelfde kamer). (11.95%)					.49
Op de computer die ik gebruik is software/hardware geïnstalleerd die bijhoudt welke websites ik bezoek. (30.09%)					
Ik mag maar op de computer (als vrijetijdsbesteding) als mijn huiswerk klaar is. (38.94%)		.65			
Het gebeurt dat mijn ouders mijn profiel op sociale netwerksites zoals Facebook, Twitter, ... controleren. (9.7 %)				.74	
Ik mag geen muziek, foto's of video uploaden om met anderen te delen. (8.85%)					.61
Ik mag van mijn ouders maar bepaalde momenten op de computer. (14.60%)		.82			
Ik mag niet alleen op mijn kamer met de computer. (12.17%)					.53
Ik mag de computer niet gebruiken wanneer ik alleen thuis ben. (3.10%)					.59
Andere gezinsleden gebruiken dezelfde computer als ik. (56.19%)					
Ik mag van mijn ouders niet gamen op het internet. (3.98%)	.58				
Op mijn computer is software/hardware geïnstalleerd waardoor ik sommige websites niet kan bekijken. (11.73%)				.56	
Ik mag van mijn ouders geen persoonlijke informatie geven op het internet. (39.82%)			.45		
Het gebeurt dat ik samen met mijn ouders naar websites surf. (53.54%)			.59		
Wanneer ik iets meemaak op het internet dat ik niet leuk vind, dan kan/mag ik dat vertellen aan mijn ouders. (81.19%)			.57		
Mijn ouders zeggen me welke websites ik mag bezoeken. (4.20%)	.42				
Ik mag geen eigen profiel hebben op een sociale netwerksite. (7.08%)					
Ik mag van mijn ouders geen spelletjes spelen op de computer. (2.43%)	.58				
Ik mag niet chatten. (1.55%)	.92				
Ik mag het internet thuis alleen gebruiken voor schoolwerk. (1.55%)	.73				
Mijn ouders geven me tips om beter te werken op het internet. (22.12%)				.42	
Ik mag geen muziek of films downloaden van het internet. (12.39%)				.41	
Het gebeurt dat mijn ouders samen met mij computerspelletjes spelen. (13.94%)					
Ik mag maar bepaalde momenten op het internet. (14.16%)		.79			
Mijn ouders wijzen mij op de gevaren van het internet. (65.27%)			.69		
Ik mag van mijn ouders niets kopen op het internet. (59.29%)			.45		
Ik mag de computer thuis alleen gebruiken voor schoolwerk. (1.33%)	.75				
Ik mag van mijn ouders maar een bepaalde tijd op de computer. (14.60%)		.69			
Op de computer die ik gebruik is software of hardware geïnstalleerd die mijn tijd op internet beperkt. (2.43%)	.67				
Het gebeurt dat mijn ouders me vragen wat ik doe op de computer of het internet. (58.19%)			.59		
Mijn ouders blijven bij mij zitten wanneer ik het internet gebruik. (1.77%)				.55	
Cronbach's alfa voor de schalen met items >=.40	.52	.80	.64	.64	.42
Cronbach's alfa voor de interpreteerbare schalen (in het grijs)	.52	.80	.64	.66	.42
Eigenvalue	3.91	3.78	2.90	2.89	2.06
Verklaarde variantie	.11	.10	.08	.08	.06

Noot: Enkel factorladingen >= .40 werden hierboven opgenomen

Component 4 kan omschreven worden als ‘controlerende’ mediëring: ouders controleren (achteraf) wat hun kinderen op het internet doen. De component heeft een eigenvalue van 2.89 en verklaart 8% van de variantie. Zeven items laden relatief hoog op deze component. Om de interpreteerbaarheid te verhogen werden de twee items met de laagste lading (item 26 “Mijn ouders geven me tips om beter te werken op het internet.” en item 27 “Ik mag geen muziek of films downloaden van het internet.”) verwijderd. Beide items hebben een lading die maar net de grens van .40 (respectievelijk .42 en .41) overschrijdt. Item 26 sluit inhoudelijk meer aan bij component 3 en item 27 bij component 1. Aangezien ze op die componenten geen lading van .40 halen, worden ze verder in de analyse niet opgenomen.

Een laatste component die door de PCA onderscheiden wordt, heeft een eigenvalue van 2.06 en verklaart 6% van de variantie. Slechts vier items laden relatief hoog op deze component en kunnen inhoudelijk niet als een aparte vorm van mediëring geïnterpreteerd worden.

Op basis van de PCA werden vijf verschillende vormen van ouderlijke mediëring van het computer- en internetgebruik onderscheiden, waarvan één inhoudelijk moeilijk interpreteerbaar bleek. Om de schaalbetrouwbaarheid van de vijf componenten te bepalen, werden de Cronbach’s alpha-waarden berekend op basis van de weerhouden items per component (Tabel 5).

De interne consistentie van de items uit de schaal ‘interaction restrictions’ ($\alpha=.52$) en die uit schaal 5 ($\alpha=.42$) bleken onvoldoende betrouwbaar. Om deze reden worden die schalen niet verder meege-
nomen in dit onderzoek. De drie andere schalen hebben een redelijke tot goede betrouwbaarheid: ‘time restrictions’ ($\alpha=.80$), ‘sociaal-communicatieve’ mediëring ($\alpha=.64$) en ‘controlerende’ mediëring ($\alpha=.66$). Het verwijderen van item 26 en item 27 uit schaal 4 deed de interne consistentie licht toenemen (van $\alpha=.64$ naar $\alpha=.66$).

Om de validiteit van de drie schalen te onderzoeken werden de correlaties tussen de verschillende mediëringvormen berekend. In Tabel 6 worden de Pearson-correlaties tussen de schalen weergegeven. De drie schalen correleren statistisch positief met elkaar. De correlaties variëren tussen .249 en .311 en kunnen volgens de Cohen-vuistregel zwak tot middelmatig genoemd worden. Dit wijst op het feit dat de verschillende schalen verschillende aspecten van ouderlijke mediëring in kaart brengen.

Tabel 6
Pearson correlatiecoëfficiënten per soort mediëring

	'controlerende'	'restrictieve'	'sociaal-communicatieve'
'controlerende' mediëring	1		
'restrictieve' mediëring	.249***	1	
'sociaal-communicatieve' mediëring	.311***	.261***	1

***' $p < .001$

Op basis van de items die bij elke mediëringsvorm horen, werd voor elke leerling een score voor de drie vormen bepaald. Daarbij werd op dezelfde manier gewerkt als bij het bepalen van de algemene mediëringsscore.

2.5.3 Bepalen van verschillende mediëringsstijlen

Vroeger onderzoek toonde aan dat ouders vaak meerdere vormen van mediëring van het computer- en internetgebruik van jongeren combineren (Bauwens et al., 2009; Van Ophalvens, 2011; Valcke et al., 2010). In dit onderzoek werd ook nagegaan welke combinatie van mediëringsvormen het meest effectief blijkt te zijn in het bevorderen van de tijd die leerlingen spenderen aan schooltaken. In wat volgt wordt een combinatie van mediëringsvormen een mediëringstijl genoemd.

Boon (2005) beschrijft de methode die Lamborn, Mounts, Steinberg en Dornbusch (1991) gebruikten om hun vier 'parenting styles' te definiëren. Op basis van een vragenlijst die afgenomen werd bij jongeren, bepaalden ze voor elke respondent een score op twee dimensies van ouderschap, zoals die door de jongere zelf gepercipieerd werd: ouderlijke betrokkenheid ('parental warmth) en ouderlijke supervisie ('parental control'). Door de steekproef te trichotomiseren op elke dimensie van ouderschap en beide dimensies samen te onderzoeken, onderscheidde ze vier ouderschapsstijlen: de 'autoritatieve' ouderschapsstijl werd gevormd door de combinatie van een score in het hoogste tertiel van beide dimensies, de 'verwaarlozende' stijl door een score in het laagste tertiel van beide dimensies. Een score in het hoogste tertiel van 'supervisie' en in het laagste tertiel voor 'betrokkenheid' werd de 'autoritaire' ouderschapsstijl genoemd en een score in het hoogste tertiel voor 'betrokkenheid' en in het laagste voor 'supervisie' werd de 'permissieve' stijl genoemd. Valcke e.a. (2010) gebruikten dezelfde methode en dezelfde indeling in ouderschapsstijlen om de strategieën te bepalen die ouders hanteren bij het internetgebruik van hun kinderen.

Om de mediëringsstijlen in deze studie te definiëren werd een methode gebruikt die verwant is met de methode van Lamborn e.a. (1991). Hierbij werden de drie vormen van mediëring beschouwd als drie dimensies van ouderlijke mediëring van het computer- en internetgebruik. Op basis van de score die leerlingen behaalden op de dimensie ‘sociaal-communicatieve’ mediëring werd de steekproef ook getrichotomiseerd. De groep ‘hoge sociaal-communicatieve mediëring’ werd gevormd door de leerlingen uit het hoogste tertiel, de groep ‘midden instructieve mediëring’ door de leerlingen uit het middelste tertiel en de groep ‘lage sociaal-communicatieve mediëring’ door de leerlingen uit het laagste tertiel. Aangezien 75% van de leerlingen ($N=338$) uit de steekproef geen enkele vorm van ‘controlerende mediëring’ rapporteerden en 46% van de leerlingen ($N=206$) geen ‘restrictieve mediëring’ ervaarden, werd de steekproef voor die beide dimensies van ouderlijke mediëring slechts in twee groepen ingedeeld: leerlingen die die mediëringsvorm wel ervaarden en zij die die niet ervaarden. Op basis van die drie mediëringsvormen konden bijgevolg 12 mediëringsstijlen onderscheiden worden. In Tabel 7 kunnen de verschillende mediëringsstijlen afgelezen worden, met de absolute en relatieve frequenties van voorkomen in de steekproef.

Tabel 7

Overzicht van de mediëringsstijlen met de absolute en relatieve frequenties

stijl	‘controlerende’ mediëring	‘restrictieve’ mediëring	‘sociaal- communica- tieve’ mediëring	Frequentie (n_i)	Percentage (f_i)
A	geen	geen	laag	84	18.58
B	geen	geen	midden	67	14.82
C	geen	geen	hoog	21	4.46
D	geen	wel	laag	57	12.61
E	geen	wel	midden	69	15.27
F	geen	wel	hoog	40	8.85
G	wel	geen	laag	10	2.21
H	wel	geen	midden	18	3.98
I	wel	geen	hoog	6	1.33
J	wel	wel	laag	7	1.55
K	wel	wel	midden	31	6.86
L	wel	wel	hoog	42	9.29
Totaal				452	100.00

2.5.4 Statistische analyses

Om het verband te onderzoeken tussen de tijd die leerlingen spenderen aan schoolgebonden taken (al dan niet met de computer) en de tijd die ze doorbrengen aan de computer als vrijetijdsbesteding, werden correlatieanalyses uitgevoerd.

Er werd gebruik gemaakt van verschillende t-testen om significante verschillen te kunnen vaststellen in bovenstaande tijdsbesteding tussen jongens en meisjes, tussen leerlingen die 'enig kind' zijn en leerlingen die geen 'enig kind' zijn, tussen leerlingen van de eerste en tweede graad secundair onderwijs.

Via ANOVA-analyses werd nagegaan of er significante verbanden konden vastgesteld worden tussen enerzijds het opleidingsniveau en beroep van beide ouders en anderzijds de tijd die leerlingen spenderen aan schoolgebonden taken.

Via een multivariate regressieanalyse werd een antwoord gezocht op de onderzoeksvraag of de mate van ouderlijke mediëring van het computer- en internetgebruik een voorspeller is voor de tijd die leerlingen uit de eerste en tweede graad secundair onderwijs besteden aan schoolgebonden taken, buiten de lesuren. Ook om het effect na te gaan van de verschillende mediëringsvormen ('controle-rende', 'restrictieve' en 'sociaal-communicatieve') en de verschillende mediëringsstijlen op het aantal uren studeren en om te achterhalen welke factoren de gepercipieerde ouderlijke mediëring bepalen, werd gebruik gemaakt van multivariate regressieanalyses. De variabelen 'geslacht', 'enig kind', 'onderwijsvorm', 'opleidingsniveau moeder' en 'opleidingsniveau vader' werden als dummy-variabelen opgenomen in de regressieanalyses. Ook de variabele 'mediëringsstijl' werd omgezet in dummy-variabelen.

Hoofdstuk 3 Resultaten¹

Hieronder worden de resultaten van de verschillende statistische analyses beschreven. Daarbij worden de 16 hypothesen getoetst en wordt een antwoord gezocht op de drie onderzoeksvragen. Aangezien er voor gekozen werd om de resultaten thematisch te beschrijven, komen de onderzoeksvragen niet in chronologische volgorde aan bod.

3.1 Studietijd en computertijd

De leerlingen uit de steekproef spendeerden per week gemiddeld 5.44 uur aan schoolwerk zonder daarbij gebruik te maken van de computer ($M=5.44$, $SD=4.44$) en 1.93 uur met gebruik van de computer ($M=1.93$, $SD=2.83$). Daarnaast zaten ze gemiddeld 12.33 u per week aan de computer als vrijetijdsbesteding ($M=12.33$, $SD=10.69$). Er werd een matig positief significant verband vastgesteld tussen de tijd die leerlingen spenderen aan schoolgebonden taken met en zonder de computer ($r=.252$, $p<.001$) en tussen de tijd die leerlingen spenderen aan schoolgebonden taken met de computer en tijd die ze als vrijetijdsbesteding doorbrengen aan de computer ($r=.166$, $p<.01$) (Tabel 8). Leerlingen die de computer vaker gebruiken in hun vrije tijd, gebruiken die dus ook meer voor schooltaken. Er werd geen significant verband vastgesteld tussen de tijd die leerlingen spenderen aan schoolgebonden taken en de tijd die ze aan de computer doorbrengen als vrijetijdsbesteding ($r=.026$, $p>.05$).

Tabel 8

Pearson correlatiecoëfficiënten tussen huiswerktijd met en zonder pc, totale huiswerktijd en computertijd in de vrije tijd

	Huiswerktijd zonder pc	Huiswerktijd met pc	Totale huiswerktijd	Computertijd in vrije tijd
Huiswerktijd zonder pc	1			
Huiswerktijd met pc	.252***	1		
Totale huiswerktijd	.884***	.676***	1	
Computertijd in vrije tijd	-.071	.166***	.026	1

***' $p < .001$

Hypothese 1: Meisjes spenderen meer tijd aan schoolgebonden taken dan jongens.

Uit Tabel 9 kan afgeleid worden dat de meisjes uit de steekproef gemiddeld 2.25 uur per week meer spenderen aan schooltaken dan de jongens. Het 95% betrouwbaarheidsinterval voor het geschatte verschil in de populatie ligt tussen 1.08 en 3.41. Verder toonde een onafhankelijke t-test aan dat, indien er geen verschil is in de populatie, dit vastgestelde verschil in de steekproef wel zeer onwaar-

¹ In bijlage 3 is een tabel opgenomen met een overzicht van de gebruikte symbolen en hun betekenis.

schijnlijk zou zijn ($t(292.73)=-3.792, p<.001$). Het effect van geslacht op het aantal uren studeren, kan beschouwd worden als een klein effect ($d=.38$).

Tabel 9

Onafhankelijke t-testen: verschillen in huiswerktijd en computergebruik in de vrije tijd tussen jongens en meisjes

			significantie			
	jongen <i>M</i>	meisje <i>M</i>	95% betrouwbaar- heidsinterval		<i>t</i>	<i>df</i>
Huiswerkijd zonder pc	4.83	6.42	-2.43	-.77	-3.766***	450
Huiswerkijd met pc	1.68	2.32	-1.18	-.11	-2.382*	450
Totale huiswerkijd	6.50	8.75	-3.41	-1.08	-3.792***	292.73
Computertijd in vrije tijd	13.13	11.05	.06	4.10	2.022*	450

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Hypothese 8: Meisjes gebruiken de computer meer voor schooltaken dan jongens.

In de steekproef gebruikten de meisjes de computer gemiddeld 2.32 uur per week voor schoolwerk, terwijl jongens dat gemiddeld 1.68 u per week doen (Tabel 9). Een onafhankelijk t-test toonde aan dat dat verschil significant is ($t(450)=-2.382, p<.05$). Ook het effect van geslacht op het aantal uur dat leerlingen spenderen aan schooltaken, kan beschouwd worden als een klein effect ($d=-.23$).

Hypothese 7: Jongens besteden meer tijd aan de computer en aan het internet als vrijetijdsbesteding dan meisjes.

De jongens uit de steekproef gebruikten de computer gemiddeld 2.08 uur per week meer voor vrijetijdsdoeleinden dan meisjes (Tabel 9). Het 95% betrouwbaarheidsinterval voor het geschatte verschil in de populatie ligt tussen .06 en 4.10. Jongens besteden dus significant meer tijd aan ‘computeren’ als vrijetijdsbesteding dan meisjes ($t(450)=2.02, p<.05$).

Hypothese 2: Leerlingen uit de eerste graad secundair onderwijs spenderen meer tijd aan schoolgebonden taken dan leerlingen uit de tweed graad.

Leerlingen uit de eerste graad secundair onderwijs spenderen per week niet significant meer of minder tijd aan schoolwerk ($t(450)=-.105, p>.05$) dan leerlingen uit de tweede graad (Tabel 10). Ook wat het gebruik van de pc voor schoolwerk betreft, is er geen significant verschil op te merken ($t(450)=.858, p>.05$).

Tabel 10

Onafhankelijke t-testen: verschillen in huiswerktime en computergebruik in de vrije tijd tussen leerlingen uit de eerste en tweede graad secundair onderwijs

	Eerste graad <i>M</i>	Tweede graad <i>M</i>	95% betrouwbaar- heidsinterval		<i>t</i>	<i>df</i>
			significantie			
Huiswerktime zonder pc	5.27	5.56	-1.121	.542	-.684	450
Huiswerktime met pc	2.06	1.83	-.298	.761	.858	450
Totale huiswerktime	7.33	7.39	-1.152	1.035	-.105	450
Computertime in vrije tijd	13.20	11.70	-.500	3.494	1.473	450

'' p < .05 '**' p < .01 '***' p < .001*

Hypothese 6: Jongeren uit de tweede graad gebruiken de computer en het internet meer als vrijetijdsbesteding dan jongeren uit de eerste graad.

De leerlingen uit de steekproef die in de eerste graad zaten, brachten in hun vrije tijd gemiddeld 13.20 uur per week door aan de computer en leerlingen uit de tweede graad 11.70 uur (Tabel 10). Dit verschil is niet significant en kan dus niet doorgetrokken worden naar de populatie ($t(450)=1.473$, $p>.05$).

Hypothese 3: Leerlingen die thuis enig kind zijn spenderen meer tijd aan schooltaken dan leerlingen die nog broers en/of zussen hebben.

De leerlingen uit de steekproef die thuis 'enig kind' zijn, besteedden gemiddeld 2.48 uur per week meer aan schooltaken dan kinderen die geen 'enig kind' zijn. Het 95% betrouwbaarheidsinterval voor het geschatte verschil in de populatie ligt tussen .76 en 4.20. Een onafhankelijke t-test toonde aan dat dit vastgestelde verschil in de steekproef significant is ($t(452)=2.83$, $p<.01$). Dit effect van 'enig kind' op aantal uren studeren is een eerder klein effect ($d = .42$) (Tabel 11).

Hypothese 5: Leerlingen die thuis 'enig kind' zijn besteden in hun vrije tijd minder tijd aan de computer dan leerlingen die nog broers en/of zussen hebben.

Uit Tabel 11 kan afgeleid worden dat 'enige kinderen' uit de steekproef gemiddeld 0.44 uur per week minder doorbrachten aan de pc als vrijetijdsbesteding dan leerlingen die geen 'enig kind' zijn. Dit verschil kon echter niet doorgetrokken worden naar de populatie ($t(452)=-.28$, $p>.05$).

Tabel 11

Onafhankelijke t-testen: verschillen in huiswerkijd en computergebruik in de vrije tijd tussen leerlingen die thuis 'enig kind' zijn en kinderen die geen 'enig kind' zijn

	Enig kind <i>M</i>	Geen enig kind <i>M</i>	significantie			
			95% betrouwbaarheidsinterval	<i>t</i>	<i>df</i>	
Totale huiswerkijd	9.60	7.12	.756	4.195	2.830**	452
Computertijd in vrije tijd	11.81	12.25	-3.605	2.717	-.276	452

'' p < .05 '**' p < .01 '***' p < .001*

3.2 Effect van ouderlijke mediëring op studietijd

Onderzoeksvraag 1: In welke mate spenderen jongeren uit de eerste en tweede graad secundair onderwijs meer of minder tijd aan schoolgebonden taken naarmate ze meer of minder ouderlijke mediëring ervaren bij hun computer- en internetgebruik?

Via een bivariate regressieanalyse werd nagegaan of de 'ouderlijke mediëring' die leerlingen ervaren, mediëring' als het 'aantal uren schoolwerk' werden als gestandaardiseerde variabele in de regressieanalyse opgenomen (Tabel 12).

Uit Tabel 12 kan afgeleid worden dat een leerling die gemiddeld scoort op 'algemene' ouderlijke mediëring een gemiddeld aantal uren studeert ($\beta = -1.673e^{-17}$, $t = .000$, $p > .05$). De hoeveelheid 'algemene' ouderlijke mediëring die leerlingen percipiëren, heeft een significant positief effect op het aantal uren studeren ($\beta = 1.466e^{-01}$, $t = 3.145$, $p < .01$). De 'algemene' ouderlijke mediëring die leerlingen ervaren, verklaart slechts 1.9% van de steekproefvariabiliteit in het aantal uren dat ze besteden aan schooltaken ($R^2(\text{adj}) = .019$). Deze variabiliteit is significant ($F(1,450) = 9.87$, $p < .01$).

Tabel 12

Effect van ouderlijke mediëring op de studietijd (bivariate regressieanalyse)

	Coëfficiënt	<i>t</i>	<i>p</i>
Constante (z-score)	$-1.673e^{-17}$	.000	1.000
Ouderlijke mediëring (z-score)	$1.466e^{-01}$	3.145	.002 **
R ² (adj)	.019		

Noot: significantiecodes: '' p < .05; '**' p < .01 '***' p < .001*

Vervolgens werden via multivariate regressieanalyses een aantal modellen geschat. Elk model bevat één bijkomende controlevariabele die vanuit de literatuur relevant bleek. Aangezien via een ANOVA-analyse geen statistisch significant effect kon vastgesteld worden van het beroep van de vader ($F(8) = 1.818, p > .05$) en het beroep van de moeder ($F(8) = 1.708, p > .05$) op het aantal uren dat leerlingen per week spenderen aan schooltaken, werden deze variabelen niet opgenomen in de regressieanalyses. Tabel 13 geeft het model weer dat statistisch het best bij de data past en dat 13.80% van de steekproefvariabiliteit verklaart ($R^2(adj)=.138$) en significant is ($F(8,443)=10.01, p<.001$).

Tabel 13

Effect van ouderlijke mediëring op de studietijd, na controle voor geslacht, 'enig kind', onderwijsvorm en tijd die in de vrije tijd aan de computer doorgebracht wordt

	Coëfficiënt	t	p	
Constante (z-score)	.163	1.678	.094	
Ouderlijke mediëring (z-score)	.173	3.542	.0004	***
Computertijd vrije tijd (z-score)	.105	2.256	.025	*
Geslacht (ref.=meisje)	-.240	-2.507	.013	*
Enig kind (ref.=geen enig kind)	.295	2.078	.038	*
Onderwijsvorm (ref.=A-stroom)				
B-stroom	-.575	-3.722	.0002	***
ASO	.357	2.989	.003	**
TSO	-.211	-1.720	.086	
BSO	-.457	-2.159	.031	*
R ² (adj)	.138			

Noot: significantiecodes: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Ook na controle voor geslacht, 'enig kind' zijn, onderwijsvorm en de tijd die leerlingen wekelijks doorbrengen aan de computer als vrijetijdsbesteding, blijft er een significant positief effect uitgaan van de algemene 'ouderlijke mediëring' op het aantal uur dat leerlingen uit de eerste en tweede graad secundair onderwijs wekelijks besteden aan schooltaken ($\beta=.173, t=-3.542, p<.001$).

Onafhankelijke t-testen hadden aangetoond dat jongens minder tijd spenderen aan schooltaken dan meisjes (Tabel 9) en dat kinderen die thuis 'enig kind' zijn meer tijd spenderen aan schooltaken dan kinderen die nog broers en/of zussen hebben (Tabel 11). Tabel 12 bevestigt dat jongens gemiddeld significant minder uren per week besteden aan schoolgebonden taken dan meisjes ($\beta=-.240, t=-2.507, p<.05$) en dat thuis 'enig kind' zijn een significant positief effect heeft op het aantal uren dat een leerling voor school werkt ($\beta=.295, t=2.078, p<.05$).

Hypothese 9: Jongeren die minder tijd doorbrengen aan de computer als vrijetijdsbesteding, spenderen meer tijd aan schooltaken.

Hoewel er geen significante correlatie vastgesteld kon worden tussen het aantal uur dat een leerling aan de computer doorbrengt in zijn vrije tijd en het aantal uur dat hij spendeert aan schooltaken (Tabel 8), blijkt uit Tabel 12 dat de tijd die leerlingen spenderen aan de computer als vrijetijdsbesteding toch een significante voorspeller is voor het aantal uur dat zij besteden aan schoolwerk. Hoe meer een jongere de computer gebruikt in de vrije tijd, hoe meer tijd hij ook besteedt aan schooltaken. ($\beta=.105, t=2.256, p<.05$).

Wanneer gekeken wordt naar het effect van de onderwijsvorm op het aantal uur dat leerlingen per week spenderen aan schoolwerk, blijkt uit Tabel 12 dat leerlingen uit de tweede graad ASO ($\beta=.357, t=2.989, p<.01$) significant meer tijd besteden aan schoolwerk dan leerlingen uit de eerste graad A-stroom. Leerlingen uit de eerste graad B-stroom ($\beta=-.575, t=-3.722, p<.001$) en leerlingen uit de tweede graad BSO ($\beta=-.457, t=-2.159, p<.05$) spenderen wekelijks significant minder tijd aan schooltaken dan leerlingen uit de eerste graad A-stroom. Er kon in de wekelijkse studietijd geen statistisch significant verschil vastgesteld worden tussen leerlingen uit de tweede graad TSO en leerlingen uit de eerste graad A-stroom ($\beta = -.211, t = -1.720, p > .05$).

Hoewel een ANOVA-analyse aangetoond had dat er een klein statistisch significant effect was van het opleidingsniveau van de vader ($F(2)=4.419, p<.05, \eta^2=.023$) en de moeder ($F(2)=6.477, p<.01, \eta^2=.032$) op het aantal uren dat leerlingen spenderen aan schoolwerk, leverde het opnemen van deze (dummy)variabelen in de regressieanalyse geen statistisch beter model op ($F(6)=1.733, p>.05$). Leerlingen van wie de vader een 'midden' opleidingsniveau ($\beta=.156, t=.714, p>.05$) of een 'hoog' opleidingsniveau ($\beta=.140, t=.608, p>.05$) heeft spenderen niet significant meer of minder tijd aan schoolgebonden taken dan leerlingen van wie de vader een laag opleidingsniveau heeft. Leerlingen van wie de moeder een 'midden' opleidingsniveau ($\beta=.083, t=.393, p>.05$) of een 'hoog' opleidingsniveau ($\beta=.343, t=1.500, p>.05$) heeft spenderen ook niet significant meer of minder tijd aan schoolgebonden taken dan leerlingen van wie de moeder een laag opleidingsniveau heeft.

Er konden geen interactie-effecten vastgesteld worden tussen de mate van mediëring en geslacht ($\beta=.008, t=.086, p>.05$) en de mate van mediëring en 'enig kind' ($\beta=.034, t=.255, p>.05$). Gepercipieerde ouderlijke mediëring heeft dus bij jongens en meisjes hetzelfde effect op het aantal uren studietijd. Er is ook geen verschillend effect bij leerlingen die thuis 'enig kind' zijn tegenover leerlingen die geen 'enig kind' zijn.

De 'algemene' mediëring heeft voor ook voor leerlingen uit de B-stroom ($\beta=-.055, t=-.394, p>.05$), het ASO ($\beta=.107, t=-.798, p>.05$), het TSO ($\beta=-.042, t=-.355, p>.05$) en het BSO ($\beta=.168, t=-.732, p>.05$)

geen groter of kleiner effect op het aantal uren studeren dan voor leerlingen uit de eerste graad A-stroom.

3.3 Factoren die de mate van ouderlijke mediëring verklaren

Om na te gaan welk effect de onderwijsvorm, het geslacht, het 'enig kind' zijn, het opleidingsniveau van beide ouders en het aantal uur dat leerlingen in hun vrije tijd doorbrengen aan de computer heeft op de mate van ouderlijke mediëring, werden via een multivariate regressieanalyse een aantal modellen geschat. In elk model werd een nieuwe variabele toegevoegd. De afhankelijke variabele (ouderlijke mediëring) en de onafhankelijke variabele 'tijd besteed aan de pc als vrije tijd' zijn gestandaardiseerde waarden, de andere onafhankelijke variabelen werden omgezet naar dummyvariabelen. Aangezien een ANOVA-analyse uitgewezen had dat er geen significant effect is van het beroep van vader ($F(8)=.731, p > .05$) en moeder ($F(8)=.519, p > .05$) op de mate van gepercipieerde mediëring, werden deze variabelen niet in de regressieanalyse opgenomen. Tabel 14 geeft een overzicht van het model dat het best bij de data past.

Tabel 14

Effect van onderwijsvorm, geslacht en uren pc-gebruik voor vrijetijdsdoeleinden op de mate van ouderlijke mediëring

	Coëfficiënt	t	p	
Constante (z-score)	.479	5.326	5.57e-05	***
Onderwijsvorm				
A-stroom (=ref)				
B-stroom	.133	.887	.555	
ASO	-.602	-5.347	3.49e-06	***
TSO	-.535	-4.599	1.15e-06	***
BSO	-.669	-3.297	.001	**
Geslacht (ref=meisje)	-.260	-2.826	.001	**
Uren op pc als vrije tijd (z-score)	-.286	-6.661	8.03e-11	***
R ² (adj)	.185			

Noot: significantiecodes: `` p < .05; `**` p < .01 `***` p < .001*

Hypothese 13: Oudere leerlingen ervaren minder mediëring van hun computer- en internetgebruik dan jongere leerlingen.

Uit Tabel 14 kan afgeleid worden dat leerlingen uit de eerste graad B-stroom niet significant meer ouderlijke mediëring ondervinden dan leerlingen uit de eerste graad A-stroom ($\beta=.133, t=.887, p>.05$). Leerlingen uit de 2^{de} graad ASO percipiëren significant minder ouderlijke mediëring dan leerlingen uit de eerste graad A-stroom ($\beta=-.560, t=-4.699, p < .001$). Ook leerlingen uit de tweede graad

TSO ($\beta=-.585$, $t=-4.933$, $p<.001$) en leerlingen uit de tweede graad BSO ($\beta=-.694$, $t=-3.228$, $p<.001$) signaleren minder ouderlijke mediëring dan leerlingen uit de eerste graad A-stroom. Aangezien leerlingen uit de eerste graad B-stroom evenveel mediëring ervaren als leerlingen uit de eerste graad A-stroom en leerlingen uit de tweede graad ASO, TSO en BSO minder mediëring rapporteren, kan aangenomen worden dat oudere leerlingen inderdaad minder mediëring ervaren dan jongere leerlingen.

Hypothese 14: Meisjes uit de eerste en tweed graad secundair onderwijs ondervinden meer ouderlijke mediëring dan jongens.

Jongens ervaren significant minder ouderlijke mediëring ervaren dan meisjes ($\beta=-.260$, $t=-2.826$, $p<.01$) (Tabel 14). Er konden geen significante interactie-effecten tussen geslacht en onderwijsvorm teruggevonden worden ($p>.05$).

Hypothese 15: Er is een positief verband tussen het opleidingsniveau van de ouders en de mate van ouderlijke mediëring.

Het opleidingsniveau van de vader en dat van de moeder hebben geen significant effect op de hoeveelheid gepercipieerde ouderlijke mediëring. Kinderen van wie de vader hoog opgeleid ($\beta=.254$, $t=1.312$, $p>.05$) of 'midden' opgeleid ($\beta=.090$, $t=.480$, $p>.05$) is, ondervinden niet significant meer of minder ouderlijke mediëring dan leerlingen van wie de vader laag opgeleid is. Ook kinderen van wie de moeder hoog opgeleid ($\beta=-.086$, $t=-.460$, $p>.05$) of 'midden' opgeleid is ($\beta=-.162$, $t=-.887$, $p>.05$) rapporteren niet meer of minder ouderlijke mediëring dan kinderen van wie de moeder laag opgeleid is.

Hypothese 4: Leerlingen die thuis enig kind zijn ervaren meer ouderlijke mediëring van het computer- en internetgebruik dan leerlingen die nog broers en/of zussen hebben.

De variabele 'enig kind' toevoegen aan het model uit Tabel 14 levert geen statistisch beter model op. Kinderen die thuis 'enig kind' zijn rapporteren niet significant meer of minder ouderlijke mediëring dan kinderen die nog broers en/of zussen hebben ($\beta=.109$, $t=.792$, $p>.05$).

Hypothese 16: Het beroep van vader en moeder is een voorspeller voor de mate van ouderlijke mediëring.

Via een ANOVA-analyse werd vastgesteld dat er geen significant effect is van het beroep van vader ($F(8)=.731, p > .05$) en moeder ($F(8)=.519, p > .05$) op de mate van ouderlijke mediëring.

Het aantal uren dat een leerling per week doorbrengt aan de pc als vrijetijdsbesteding blijkt wel een significante voorspeller te zijn voor de mate van ouderlijke mediëring (Tabel 14). Hoe minder uren een leerling aan de pc doorbrengt als vrijetijdsbesteding, hoe hoger de ouderlijke mediëring is die hij ervaart ($\beta=-.286, t=-6.661, p<.001$).

Uit Tabel 14 kan geconcludeerd worden dat het geslacht van de jongere, de onderwijsvorm en het aantal uren dat hij/zij wekelijks spendeert op de computer als vrijetijdsbesteding bepalende variabelen zijn voor wat de mate van ouderlijke mediëring betreft. Samen verklaren ze 18.5% van de variatie in de ouderlijke mediëring ($R^2(adj)=.185$). Dit werd ook significant bevonden ($F(6,445)=18.38, p<.001$).

3.4 Soorten ouderlijke mediëring en hun effect op de studietijd

3.4.1 Drie soorten ouderlijke mediëring

Hypothese 10: Bij leerlingen uit de eerste en tweede graad secundair onderwijs kunnen een controlerende, sociaal-communicatieve en restrictieve vorm van mediëring onderscheiden worden.

Via een principale componentanalyse op de dataset (Tabel 5) konden drie soorten ‘computer mediëring’ onderscheiden worden. Een eerste mediëringsvorm wordt gekenmerkt door het (achteraf) controleren van de computer- en internetactiviteiten van de jongere. Deze vorm wordt verder benoemd als ‘controlerende’ mediëring. Een tweede vorm van mediëring bestaat het opleggen van beperkingen met betrekking tot het moment waarop de pc mag gebruikt worden en de duur van het gebruik. Naar deze vorm zal verwezen worden als ‘restrictieve’ mediëring. Bij de derde vorm van mediëring gaan ouders vooral in gesprek met hun kinderen over het pc-gebruik, doen ze samen dingen op de pc en waken ze over de veiligheid op het net. Deze vorm wordt verder aangeduid als ‘sociaal-communicatieve’ mediëring. De drie schalen vertoonden een voldoende interne consistentie: ‘controlerende’ mediëring ($\alpha=.66$), ‘restrictieve’ mediëring ($\alpha=.64$) en ‘sociaal-communicatieve’ mediëring ($\alpha=.80$).

Hypothese 11: De sociaal-communicatieve vorm van mediëring is de meest voorkomende vorm van mediëring, gevolgd door de restrictieve en controlerende vorm.

De resultaten van dit onderzoek bevestigen hypothese 11. Er werd door 75% van de leerlingen ($N=338$) uit de steekproef geen enkele vorm van ‘controlerende mediëring’ gerapporteerd en 46% van de leerlingen ($N=206$) ervoeren geen ‘restrictieve mediëring’. Slechts 3% van de leerlingen ($N=14$) gaven aan geen enkele vorm van ‘sociaal-communicatieve mediëring’ te ervaren.

De score op een bepaalde soort mediëring werd bepaald door het gemiddelde te nemen van de scores op de items uit de vragenlijst die bij die soort mediëring hoort. Aangezien het dichotome items betreft (waar bij sommige items ook “weet ik niet” kon ingevuld worden) wordt een score bekomen die ligt tussen 0 en 1. Items waarop “weet ik niet” werd geantwoord, werden niet mee opgenomen in de berekening. De gemiddelde score over alle leerlingen heen bedraagt voor de ‘controle’-schaal .094 ($N=452$, $M=.094$, $SD=.197$), voor de ‘restrictieve’-schaal .236 ($N=452$, $M=.236$, $SD=.283$) en voor de ‘sociaal-communicatieve’-schaal .585 ($N=452$, $M=.585$, $SD=.262$). Er wordt dus gemiddeld het hoogst gescoord op de ‘sociaal-communicatieve’ vorm van mediëring.

Hypothese 12: Ouders maken vaak gebruik van een combinatie van mediëringsvormen.

Aangezien 62% van de respondenten ($N=280$) aangaven minstens twee van de drie mediëringsvormen (in meer of mindere mate) te ervaren, kan inderdaad gesteld worden dat ouders vaak meerdere mediëringsvormen combineren.

3.4.2 Effect van ‘controlerende’, ‘restrictieve’ en ‘sociaal-communicatieve’ mediëring op de studietijd

Onderzoeksvraag 2: In welke mate leveren de onderscheiden vormen van ouderlijke mediëring van het computer- en internetgebruik een positieve bijdrage tot de tijd die leerlingen uit de eerste en tweede graad secundair onderwijs spenderen aan schoolwerk?

Via multivariate regressieanalyses werd nagegaan of er, zoals bij de algemene mate van gepercipiëerde ouderlijke mediëring, een effect kon vastgesteld worden van de verschillende vormen van mediëring op het aantal uren dat een leerling per week spendeert aan schoolgebonden taken.

Tabel 15 toont aan dat de ‘controlerende’ mediëring ($\beta=2.606e^{-02}$, $t=.524$, $p>.05$) en de ‘restrictieve’ mediëring ($\beta=-9.124$, $t=-.019$, $p>.05$) geen significant effect hebben op het aantal uren dat leerlingen studeren. Enkel bij de ‘sociaal-communicatieve’ mediëring kon een statistisch significant effect vastgesteld worden ($\beta=1.70e^{-01}$, $t=3.416$, $p<.001$).

Tabel 15

Effect van de 'controlerende', 'restrictieve' en 'sociaal-communicatieve' mediëring op het aantal uur studeren

	Coëfficiënt	t	p	
Constante (z-score)	-2.769e ⁻¹⁷	.000	1.000	
'controlerende' mediëring	2.606e ⁻⁰²	.524	.601	
'restrictieve' mediëring	-9.124e ⁻⁰⁴	-.019	.985	
'sociaal-communicatieve' mediëring	1.705e ⁻⁰¹	3.416	.001	***
R ² (adj)	.026			

Noot: significantiecodes: `*` p < .05 `**` p < .01 `***` p < .001

Er werden vervolgens verschillende modellen geschat waarbij telkens een bijkomende controlevariabele toegevoegd werd en het model dat het best bij de data past, werd weerhouden (Tabel 16). Dat model verklaart 12.72% van de steekproefvariabiliteit ($R^2(adj)=.1272$) en is significant ($F(7,444)=10.39, p<.001$).

Ook na controle voor de variabelen geslacht, 'enig kind' en onderwijsvorm blijft de 'sociaal-communicatieve' mediëring nog steeds een significant positief effect hebben op het aantal uur dat een leerling uit de eerste en tweede graad secundair onderwijs wekelijks spendeert aan schoolgebonden taken.

Tabel 16

Effect van 'sociaal-communicatieve' mediëring op de studietijd, na controle voor geslacht, onderwijsvorm en 'enig kind'

	Coëfficiënt	t	p	
Constante (z-score)	.176	1.799	.073	
'sociaal-communicatieve' mediëring (z-score)	.128	2.748	.006	**
Geslacht (ref.=meisje)	-.205	-2.100	.036	*
Enig kind (ref.=geen enig kind)	.293	2.051	.041	*
Onderwijsvorm (ref.=A-stroom)				
B-stroom	-.544	-3.501	5e ⁻⁰³	***
ASO	.283	2.418	.016	*
TSO	-.274	-2.258	.024	*
BSO	-.480	-2.254	.025	*
R ² (adj)	.127			

Noot: significantiecodes: `*` p < .05; `**` p < .01 `***` p < .001

Het opnemen van de gestandaardiseerde controlevariabele 'computertijd vrije tijd' in de multivariate regresieanalyse waarbij het effect van de 'algemene' ouderlijke mediëring nagegaan werd op het aantal uur dat leerlingen wekelijks spenderen aan schoolgebonden taken (Tabel 13) leidde tot de conclusie dat de tijd die leerlingen wekelijks besteden aan de computer als vrijetijdsbesteding een licht positief effect heeft op de tijd die ze spenderen aan schoolwerk ($\beta=.105, t=2.256, p<.05$). Het

opnemen van die variabele in bovenstaande regressieanalyse, leverde geen statistisch beter model op. 'Computertijd vrije tijd' oefent geen significant effect uit op de studietijd ($\beta=.084$, $t=1.849$, $p<.05$), al wordt de 95% betrouwbaarheid die verwacht wordt maar net niet gerealiseerd ($p=.065$). Een correlatieanalyse (Tabel 8) kon evenmin een significant verband vaststellen tussen de tijd die leerlingen spenderen aan schoolgebonden taken en de tijd die ze aan de computer doorbrengen als vrijetijdsbesteding ($r=.03$, $p>.05$). Voorzichtigheidshalve kan er dus van uit gegaan worden dat de tijd die leerlingen doorbrengen aan de pc als vrije tijd geen significant effect heeft op de tijd die ze spenderen aan schooltaken.

In tegenstelling tot het model uit Tabel 13 dat het effect van 'algemene' ouderlijke mediëring weergeeft op de studietijd, blijken ook leerlingen uit de tweede graad TSO significant minder tijd te besteden aan schooltaken dan leerlingen uit de eerste graad A-stroom ($\beta=-.274$, $t=-2.258$, $p<.05$).

Ook het model waarbij het opleidingsniveau van vader en moeder meegenomen werden als controlevariabelen, leverde geen statistisch beter model op. Kinderen van wie de vader hoog ($\beta=.372$, $t=1.845$, $p>.05$) of 'midden' opgeleid is ($\beta=.275$, $t=1.405$, $p>.05$) spenderen niet significant meer of minder tijd aan studie dan leerlingen van wie de vader laag opgeleid is. Ook als de moeder hoog ($\beta=.377$, $t=1.943$, $p>.05$) of 'midden' ($\beta=.130$, $t=.687$, $p>.05$) opgeleid is, wordt er niet significant meer of minder tijd aan schoolwerk besteed dan wanneer de moeder laag opgeleid is.

Om dezelfde reden als bij de regressieanalyse uit Tabel 13 werden het beroep van vader en moeder niet als controlevariabelen opgenomen in deze regressieanalyse.

3.4.3 Factoren die de mate van 'controlerende', 'restrictieve' en 'sociaal-communicatieve' mediëring bepalen

Om een antwoord te krijgen op de vraag welke factoren de mate van de verschillende mediëringsvormen bepalen, werd gebruik gemaakt van multivariate regressieanalyses. Bij het onderzoeken van elke mediëringsvorm werden verschillende modellen geschat waarbij telkens één bijkomende variabele opgenomen werd. Het model dat het best bij de data paste, werd weerhouden.

3.4.3.1 'sociaal-communicatieve' mediëring

In Tabel 17 wordt een overzicht gegeven van het best passende model. Het verklaart 15.60% van de steekproefvariabiliteit ($R^2(adj) = .156$) en is significant ($F(12, 439)=7.965$, $p < .001$). Zowel het geslacht en de onderwijsvorm van de jongere, als het aantal uren dat hij wekelijks op de computer

doorbrengt tijdens zijn vrije tijd en het opleidingsniveau van de vader en de moeder zijn significante voorspellers voor de mate waarin leerlingen uit de eerste en tweede graad secundair onderwijs ‘sociaal-communicatieve’ mediëring ervaren.

Jongens ervaren opvallend minder ‘sociaal-communicatieve’ mediëring ($\beta = -.470$, $t = -4.989$, $p < .001$) dan meisjes. Er is geen significant verschil vast te stellen tussen de mate van ‘sociaal-communicatieve’ mediëring tussen leerlingen uit de eerste graad A-stroom en leerlingen uit de eerste graad B-stroom ($\beta = -.021$, $t = -.133$, $p > .05$). Leerlingen uit de tweede graad rapporteren duidelijk minder ‘sociaal-communicatieve’ mediëring dan leerlingen uit de eerste graad. Vooral leerlingen uit de tweede graad BSO signaleren opvallend minder ‘sociaal-communicatieve’ mediëring ($\beta = -.648$, $t = -3.123$, $p < .01$) tegenover leerlingen uit de eerste graad. Leerlingen van wie de moeder hoog opgeleid is ($\beta = -.464$, $t = -2.107$, $p < .05$), ervaren opvallend minder ‘sociaal-communicatieve’ mediëring tegenover leerlingen van wie de moeder laag opgeleid is. Als de moeder een ‘midden’ opleidingsniveau heeft ($\beta = -.386$, $t = -1.851$, $p > .05$) wordt er niet significant meer of minder ‘sociaal-communicatieve’ mediëring ervaren in vergelijking met moeders die laag opgeleid zijn. Leerlingen van wie de vader ‘midden’ ($\beta = .555$, $t = 2.563$, $p < .05$) of hoog ($\beta = .723$, $t = 3.140$, $p < .01$) opgeleid is, signaleren dan weer opvallend meer ‘sociaal-communicatieve’ mediëring.

Tabel 17

Effect van onderwijsvorm, geslacht, uren pc-gebruik voor vrijetijdsdoeleinden, ‘enig kind’ en opleidingsniveau van vader en moeder op de mate van ‘sociaal-communicatieve’ mediëring

	Coëfficiënt	t	p	
Constante (z-score)	.294	1.355	.176	
Onderwijsvorm				
A-stroom (=ref)				
B-stroom	-.021	-.133	.894	
ASO	-.316	-2.685	.008	**
TSO	-.342	-2.840	.005	**
BSO	-.648	-3.123	.002	**
Geslacht (ref=meisje)	-.470	-4.989	8.78e-07	***
Uren op pc als vrije tijd (z-score)	-.201	-4.548	7.01e-06	***
Opleidingsniveau moeder				
Laag (= ref.)				
Midden	-.386	-1.851	.065	
Hoog	-.464	-2.107	.036	*
Onbekend	-.744	-2.727	.007	**
Opleidingsniveau vader				
Laag (= ref.)				
Midden	.555	2.563	.011	*
Hoog	.723	3.170	.002	**
Onbekend	.945	3.550	.001	***
R ² (adj)	.156			

Noot: significantiecodes: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

3.4.3.2 'restrictieve' mediëring

Enkel de onderwijsvorm en het aantal uren dat een jongere wekelijks aan de computer doorbrengt als vrijetijdsbesteding, zijn bepalende factoren voor de mate waarin leerlingen 'restrictieve' mediëring ervaren (Tabel 18). Er is geen significant verschil vast te stellen tussen leerlingen uit de eerste graad B-stroom en leerlingen uit de eerste graad A-stroom ($\beta=-.004$, $t=-.27$, $p>.05$). Leerlingen uit de tweede graad ASO ($\beta=-.439$, $t=-3.682$, $p<.001$), TSO ($\beta=-.311$, $t=-2.622$, $p<.01$) en BSO ($\beta=-.599$, $t=-2.787$, $p<.01$) rapporteren wel op opvallend minder 'restrictieve' mediëring dan leerlingen uit de eerste graad A-stroom. Leerlingen die wekelijks meer uren doorbrengen aan de computer als vrijetijdsbesteding, signaleren significant minder 'restrictieve' mediëring ($\beta=-.245$, $t=-5.436$, $p<.001$). Het model verklaart 8.70% van de steekproefvariabiliteit ($R^2(adj)=.870$) en is significant ($F(5, 446)=9.591$, $p<.001$).

Tabel 18

Effect van onderwijsvorm en uren pc-gebruik voor vrijetijdsdoeleinden op de mate van 'restrictieve' mediëring

	Coëfficiënt	t	p	
Constante (z-score)	.228	2.843	.005	**
Onderwijsvorm				
A-stroom (=ref)				
B-stroom	-.004	-.027	.978	
ASO	-.439	-3.682	.001	***
TSO	-.311	-2.622	.009	**
BSO	-.599	-2.787	.006	**
Uren op pc als vrije tijd (z-score)	-.245	-5.436	9e-08	***
R ² (adj)	.870			

Noot: significantiecodes: `*` $p < .05$; `**` $p < .01$ `***` $p < .001$

3.4.3.3 'controlerende' mediëring

Het model uit Tabel 19 verklaart 11.00% van de steekproefvariabiliteit ($R^2(adj)=.110$) en is significant ($F(6,445)=10.25$, $p<.001$). Jongens ervaren minder 'controlerende' mediëring dan meisjes ($\beta=-.276$, $t=-2.866$, $p<.01$) en leerlingen die meer tijd spenderen aan de computer als vrijetijdsbesteding, signaleren iets minder 'controlerende' mediëring ($\beta=-.092$, $t=-2.038$, $p<.01$). Opvallend is dat leerlingen uit de eerste graad B-stroom duidelijk significant meer controle ondervinden dan leerlingen uit de eerste graad A-stroom ($\beta=.415$, $t=2.650$, $p<.01$). Wat 'restrictieve' en 'sociaal-communicatieve' mediëring betreft, was er geen verschil vast te stellen tussen leerlingen uit de A-stroom en leerlingen uit de B-stroom. Leerlingen uit de tweede graad ASO ($\beta=-.501$, $t=-4.258$, $p<.01$), TSO ($\beta=-.362$, $t=-2.972$, $p<.01$)

en BSO ($\beta=-.546$, $t=-2.572$, $p<.05$) rapporteren wel duidelijk minder ‘controle’ dan leerlingen uit de eerste graad A-stroom.

Tabel 19

Effect van geslacht, onderwijsvorm en uren pc-gebruik voor vrijetijdsdoelinden op de mate van ‘controlerende’ mediëring

	Coëfficiënt	t	p	
Constante (z-score)	.378	4.039	6.33e ⁻⁰⁵	***
Jongen (ref.=meisje)	-.276	-2.866	.004	**
Onderwijsvorm				
A-stroom (=ref)				
B-stroom	.415	2.650	.008	**
ASO	-.501	-4.258	2.51e ⁻⁰⁵	***
TSO	-.362	-2.972	.003	**
BSO	-.546	-2.572	.010	*
Uren op pc als vrije tijd (z-score)	-.092	-2.038	.04	*
R ² (adj)	.110			

Noot: significantiecodes: `*` $p < .05$; `**` $p < .01$ `***` $p < .001$

3.5 Mediëringstijlen en hun effect op de studietijd

Elf leerlingen uit de steekproef ($N=452$) rapporteerden geen enkele vorm van mediëring, één leerling ervaarde enkel een ‘controlerende’ mediëring, twee leerlingen enkel een ‘restrictieve’ mediëring en 161 leerlingen enkel een ‘sociaal-communicatieve’ mediëring. Van alle leerlingen uit de steekproef signaleerden 62% een combinatie van twee of drie mediëringvormen. Zoals hoger aangegeven (hypothese 12), kan gesteld worden dat ouders kiezen voor een combinatie van mediëringvormen. In Tabel 7 kunnen 12 verschillende mediëringstijlen (combinaties van mediëringvormen) onderscheiden worden.

Onderzoeksvraag 3: Welke mediëringstijl(en) heeft (hebben) een positief effect op de tijd die leerlingen van de eerste en tweede graad secundair onderwijs aan schoolwerk besteden?

Om te bepalen welke mediëringstijlen het meest effectief zijn om het aantal uren studietijd te verhogen, werden via een multivariate regressieanalyse verschillende modellen geschat. Het model dat het best bij de data paste, werd weerhouden (Tabel 20). Dat model verklaart 13.22% van de steekproefvariabiliteit ($R^2(adj) = .1322$) en is significant ($F(17, 434)=5.042$, $p < .001$). De 12 mediëringstijlen werden als dummyvariabelen opgenomen in de analyse. Mediëringstijl A, die gekenmerkt wordt

door een lage mate van ‘sociaal-communicatieve’ mediëring en geen ‘controlerende’ of ‘restrictieve’ mediëring en die dus de mediëringstijl is met de geringste mate van mediëring, werd daarbij als referentie gebruikt.

Uit Tabel 20 kan afgeleid worden dat, na controle voor geslacht, ‘enig kind’ en onderwijsvorm, acht mediëringstijlen significant beter scoren in het verhogen van de studietijd dan mediëringstijl A, die voor weinig of geen mediëring staat. De stijlen die niet significant beter zijn dan stijl A, zijn de mediëringstijlen die een lage ‘sociaal-communicatieve’ mediëring combineren met controle en/of beperkingen. Enkel de combinatie van een lage ‘sociaal-communicatieve’ mediëring met een ‘restrictieve’ mediëring en zonder controle (stijl D), scoort ook significant beter dan stijl A ($\beta=.317$, $t=1.978$, $p<.05$). Van alle mediëringstijlen die een positief effect hebben op de studietijd, heeft stijl D wel het kleinste effect. Ook stijl C, die bestaat uit een hoge ‘sociaal-communicatieve’ mediëring zonder controle en zonder restricties, zorgt niet voor een hogere studietijd ($\beta=.098$, $t=.424$, $p>.05$).

Tabel 20

Effect van de verschillende mediëringstijlen op het aantal uren studeren per week na controle voor geslacht, onderwijsvorm en enig kind

	Coëfficiënt	t	p	
Constante (z-score)	-.151	-1.022	.308	
Mediëringstijl				
Stijl A (= ref)				
Stijl B	.453	2.944	.003	**
Stijl C	.098	.424	.672	
Stijl D	.317	1.978	.049	*
Stijl E	.351	2.266	.024	*
Stijl F	.375	2.041	.042	*
Stijl G	.018	.056	.956	
Stijl H	.666	2.674	.008	**
Stijl I	.772	1.942	.053	
Stijl J	.044	.119	.905	
Stijl K	.526	2.610	.009	**
Stijl L	.532	2.856	.004	**
Jongen (ref.=meisje)	-.224	-2.272	.024	*
Onderwijsvorm				
A-stroom (=ref)				
B-stroom	-.586	-3.695	2.49e ⁻⁰⁴	***
ASO	.315	2.610	.009	**
TSO	-.240	-1.919	.056	
BSO	-.406	-1.888	.060	
Enig kind	.291	2.024	.044	*
R ² (adj)	.110			

Noot: significantiecodes: `*` p < .05; `**` p < .01 `***` p < .001

Mediëringsstijl I ($\beta=.772$, $t=1.942$, $p>.05$), die in de steekproef het grootste positief effect heeft op de tijd die leerlingen spenderen aan schooltaken, haalt maar net niet de grens van 95% betrouwbaarheid ($p=.053$). Indien de betrouwbaarheidsgrens iets ruimer geïnterpreteerd wordt, kan stijl I ook beschouwd worden als een mediëringsstijl die significant beter scoort dan stijl A. Stijl I ($\beta=.772$, $t=1.942$, $p=.053$), stijl H ($\beta=.666$, $t=2.675$, $p<.01$), stijl L ($\beta=.532$, $t=2.856$, $p<.01$) en stijl K ($\beta=.526$, $t=2.610$, $p<.01$) zijn bijgevolg de mediëringsstijlen die het meest bijdragen tot het verhogen van de tijd die leerlingen besteden aan schoolwerk. Het zijn dus vooral de mediëringsstijlen die een 'medium' of 'hoog' niveau van 'sociaal-communicatieve' mediëring combineren met een (beperkte) vorm van controle en met eventueel een (beperkte) vorm van 'restrictieve' mediëring. In de steekproef ervaren 21.46% ($N=97$) van de leerlingen één van die vier mediëringsstijlen.

Hoofdstuk 4 Conclusie en discussie

4.1 Conclusie

Deze masterproef onderzocht in welke mate de ouderlijke mediëring met betrekking tot computer- en internetgebruik een invloed heeft op de tijd die leerlingen uit de eerste en tweede graad secundair onderwijs spenderen aan schoolgebonden taken (na de lessen). Aangezien de leerlingen zelf werden bevraagd betreft het hier de mediëring zoals die door de leerling gepercipieerd wordt. Er werd ook nagegaan hoeveel tijd die leerlingen wekelijks spenderen aan schoolgebonden taken en aan de computer als vrijetijdsbesteding. Bovendien werd onderzocht welke factoren de mate van ouderlijke mediëring bepalen. Vervolgens werd nagegaan of leerlingen uit de eerste en tweede graad secundair onderwijs verschillende soorten mediëring rapporteren en of die verschillende vormen ook een verschillend effect hebben op de studietijd. Aangezien vastgesteld werd dat ouders verschillende vormen van mediëring combineren werd onderzocht welke combinaties effect hebben op de studietijd. Een combinatie van mediëringvormen werd een mediëringstijl genoemd.

In het onderzoek zijn 16 hypothesen en drie onderzoeksvragen geformuleerd. Bij wijze van synthese worden de resultaten hieronder samengevat. Daarbij worden de hypothesen en/of onderzoeksvragen die samen horen, samen behandeld.

4.1.1 Verband tussen studietijd en computertijd

Uit de JOP-monitor (Boonaert & Siongers, 2010) bleek dat 14 – tot 17-jarige Vlaamse jongeren thuis meer tijd besteden aan “huiswerk maken, studeren en schoolwerk voorbereiden dan aan “chatten, mailen en gamen”. In dit onderzoek spendeerden leerlingen uit de eerste en tweede graad secundair onderwijs gemiddeld 7.37 u per week aan schoolgebonden taken en gemiddeld 12.33 u per week aan de pc als vrijetijdsbesteding. Tijdens één vierde van die studietijd maakten ze gebruik van de computer.

Er kon in dit onderzoek geen eenduidig bewijs gevonden worden voor een mogelijk significant verband tussen het aantal uur dat leerlingen aan de computer doorbrengen voor vrijetijdsdoeleinden en de totale tijd die ze besteden aan schoolwerk. Een correlatieanalyse toonde geen verband maar afhankelijk van de andere variabelen die in de regressieanalyse opgenomen werden, kon er al dan niet een significant positief effect vastgesteld worden van het aantal uur computertijd op de studietijd. Hypothese 9 (‘Jongeren die minder tijd doorbrengen aan de computer als vrijetijdsbesteding, spenderen meer tijd aan schooltaken’) kon dus niet bevestigd worden.

Er kon wel aangetoond worden dat leerlingen die meer vrije tijd doorbrengen aan de computer, de computer ook meer gebruiken voor schoolgebonden taken. De computer wordt bij het studeren ook meer ingezet door leerlingen die meer tijd spenderen aan schoolwerk zonder de computer.

4.1.2 Gendersverschillen in studietijd en computertijd

De eerste hypothese ('Meisjes besteden meer tijd aan schooltaken dan jongens.') werd in dit onderzoek bevestigd. De meisjes uit dit onderzoek spendeerden significant meer tijd aan schoolwerk (gemiddeld 2.26 u per week meer) dan jongens. Ook hypothese 8 ('Meisjes gebruiken de computer meer voor schooltaken dan jongens.') werd door dit onderzoek ondersteund. De resultaten van het PISA-onderzoek worden dus bevestigd (Universiteit Gent, vakgroep onderwijskunde, 2011).

De jongens uit deze studie spenderen in hun vrije tijd significant meer tijd (gemiddeld 2.08 u meer per week) aan de computer dan meisjes. Hypothese 4 ('Jongens besteden meer tijd aan de computer en het internet als vrijetijdsbesteding dan meisjes.') werd dus bevestigd. De bevindingen uit het Pisa-onderzoek bij 15-jarige jongeren (Universiteit Gent, vakgroep onderwijskunde, 2011) en uit een onderzoek bij leerlingen derde graad secundair onderwijs (van Braak, 2002), kunnen dus doorgetrokken worden naar leerlingen uit de volledige eerste en tweede graad secundair onderwijs.

4.1.3 Verschillen in studietijd en computertijd tussen leerlingen uit de eerste en tweede graad secundair onderwijs

Hypothese 2 stelt dat leerlingen uit de eerste graad secundair onderwijs meer tijd spenderen aan schoolgebonden taken dan leerlingen uit de tweede graad. De resultaten uit dit onderzoek konden dit niet bevestigen. Wat gemiddelde tijd betreft die leerlingen besteden aan schooltaken, kon geen significant verschil vastgesteld worden tussen leerlingen uit de eerste graad en leerlingen uit de tweede graad.

Wanneer opgesplitst wordt per onderwijsvorm bleek dat leerlingen uit de eerste graad B-stroom wekelijks minder uren spenderen aan schooltaken dan leerlingen uit de eerste graad A-stroom. Dit is in tegenstelling met de bevindingen van Boonaert & Siongers (2010). Zij stelden vast dat leerlingen uit de eerste graad A-stroom evenveel tijd aan huiswerk besteden als leerlingen uit de eerste graad B-stroom. Uit dit onderzoek kwam naar voor dat leerlingen uit de tweede graad ASO meer en leerlingen uit de tweede graad BSO minder tijd aan schoolgebonden taken besteden dan leerlingen uit de eerste graad A-stroom. Voor wat de leerlingen uit de tweede graad TSO betreft is de situatie minder duidelijk. Afhankelijk van de andere variabelen die in de regressieanalyse opgenomen werden,

kon wel of geen significant verschil vastgesteld worden tegenover leerlingen uit de eerste graad A-stroom. Boonaert & Siongers (2010) stelden vast dat TSO-leerlingen minder tijd besteden aan schoolwerk. De stelling van Van Damme & Van Landeghem (2002) dat jongeren zich minder inzetten voor schoolwerk en minder belang hechten aan huistaken naarmate ze vorderen in het secundair onderwijs, lijkt in dit onderzoek enkel met zekerheid op te gaan voor BSO-leerlingen.

Tussen leerlingen uit de eerste en tweede graad secundair onderwijs kon geen significant verschil vastgesteld worden in de gemiddelde tijd die wekelijks besteed wordt aan 'computeren' als vrijetijdsbesteding. Hoewel D'Haenens en Vandoninck (2012) in hun onderzoek bij Belgische jongeren tussen 9 en 16 jaar vaststelden dat internetgebruik toeneemt met de leeftijd, moet hypothese 6 ('Jongeren uit de tweede graad gebruiken de computer en het internet meer als vrijetijdsbesteding dan jongeren uit de eerste graad.') op basis van dit onderzoek, verworpen worden.

4.1.4 Verschillen in studietijd en computertijd tussen leerlingen die thuis 'enig kind' zijn en leerlingen die nog minstens één broer en/of zus hebben

Jongeren die 'enig kind' zijn, besteden wekelijks meer tijd aan schoolgebonden taken dan zij die thuis geen 'enig kind' zijn maar brengen niet significant meer of minder tijd door aan de computer als vrijetijdsbesteding in vergelijking met kinderen die nog minstens één broer of zus hebben. Hypothese 3 ('Leerlingen die thuis 'enig kind' zijn, spenderen meer tijd aan schooltaken dan leerlingen die nog broers en/of zussen hebben.') wordt dus bevestigd. Dat kinderen die thuis 'enig kind' zijn een grotere motivatie hebben om goed te presteren op school (Spek, 2007) lijkt door dit onderzoek dus ondersteund te worden. Hypothese 5 ('Leerlingen die thuis 'enig kind' zijn besteden in hun vrije tijd minder tijd aan de computer dan leerlingen die nog broers en/of zussen hebben.') wordt door dit onderzoek niet onderschreven. Het positief verband dat door Eastin e.a. (2006) gevonden werd tussen het aantal kinderen in een gezin en het aantal uur dat kinderen televisie kijken, kan dus niet doorgetrokken worden naar het computer- en internetgebruik.

4.1.5 Effect van ouderlijke mediëring van het computer- en internetgebruik op studietijd

4.1.5.1 Algemene ouderlijke mediëring

Livingstone en Helsper (2008) bevestigden voorgaand onderzoek dat een toename van de ouderlijke mediëring (met uitzondering van restricties met betrekking tot user-user-interacties) geen significante vermindering veroorzaakte van het risicogedrag dat hun kinderen vertoonden op het internet. Eastin e.a. (2006) concludeerden dat geen enkele ouderschapsstijl invloed had op de tijd die jongeren

online doorbrengen. De eerste onderzoeksvraag van dit onderzoek was 'In welke mate spenderen jongeren uit de eerste en tweede graad secundair onderwijs meer of minder tijd aan schoolgebonden taken naarmate ze meer of minder ouderlijke mediëring ervaren bij hun computer- en internetgebruik?'. Dit onderzoek heeft aangetoond dat de mate van ouderlijke mediëring van het computer- en internetgebruik van leerlingen van de eerste en tweede graad secundair onderwijs wél een klein positief effect heeft op het aantal uren dat leerlingen wekelijks spenderen aan schoolgebonden taken. Ook na controle voor geslacht, onderwijsvorm 'enig kind' en de tijd die leerlingen wekelijks doorbrengen aan de computer als vrijetijdsbesteding, blijft het effect overeind. Het effect van de ouderlijke mediëring van computer- en internetgebruik op het aantal uren dat leerlingen besteden aan schoolwerk, is even groot voor jongens als voor meisjes. Er is ook geen verschil in effect tussen de leerlingen uit de verschillende onderwijsvormen en tussen kinderen die thuis 'enig kind' zijn en kinderen die geen 'enig kind' zijn.

4.1.5.2 Verschillende vormen van ouderlijke mediëring

In voorgaand onderzoek naar mediëring van het computer- en/of internetgebruik van jongeren werden steeds verschillende vormen van mediëring onderscheiden. Deze mediëringsvormen worden vaak anders benoemd en ingedeeld, maar kunnen over het algemeen in een drietal categorieën ondergebracht worden: een restrictieve mediëring waarbij het opleggen van beperkingen (interactiebeperkingen, technische beperkingen, ...) centraal staat, een mediëring die vooral gericht is op controleren van wat de jongere op de computer doet of gedaan heeft en een sociaal-communicatieve mediëring waarbij vooral aandacht gaat naar het bespreken van het computer- en internetgebruik en het uitvoeren van gezamenlijke activiteiten op de computer.

Deze drie vormen van mediëring waar in hypothese 10 ('Bij leerlingen uit de eerste en tweede graad secundair onderwijs kunnen een controlerende, sociaal-communicatieve en restrictieve vorm van mediëring onderscheiden worden.') van uitgegaan wordt, werden in dit onderzoek ook teruggevonden: een 'controlerende' mediëring die gekenmerkt wordt door het (achteraf) controleren van de computer- en internetactiviteiten van de jongeren, een 'restrictieve' mediëring waarbij beperkingen opgelegd worden met betrekking tot het moment waarop de computer gebruikt mag worden en de duur van het gebruik en een 'sociaal-communicatieve' mediëring waarbij ouders het computergebruik met hun kinderen bespreken, ze oog hebben voor de veiligheid van hun kinderen op het internet en samen met hun kinderen activiteiten op de computer uitvoeren.

De 'restrictieve' mediëring uit dit onderzoek sluit nauw aan bij de 'beperkende of restrictieve' begeleiding die Bauwens e. a. (2009) onderscheidden in hun onderzoek bij 12- tot 18-jarigen. De 'sociaal-

communicatieve' begeleiding uit dit onderzoek komt in grote mate overeen met wat zij 'evaluatieve' begeleiding noemen. Hun derde vorm, de 'niet-gefocuste' begeleiding, waarbij ouders samen met de kinderen ICT gebruiken en slechts commentaar geven wanneer de kinderen daarom vragen, kon hier niet teruggevonden worden. Daarentegen werd in het onderzoek van Bauwens e. a. (2009) geen 'controlerende' begeleidingsvorm teruggevonden. Wat in deze studie 'controlerende' mediëring genoemd wordt, is een combinatie van twee strategieën die in het onderzoek van Livingstone en Helsper (2008) naar voren kwamen: het instellen van 'technical restrictions' (softwarefilters of monitoring software) en 'parental monitoring' (achteraf controleren van de internetactiviteiten). In dat onderzoek, dat enkel de internetbegeleiding van ouders bestudeerde, werd ook het opleggen van 'interaction restrictions' (beperkingen op het vlak van email, chat, online gaming, ...) en de 'active co-use' als strategie onderscheiden. Deze laatste strategie sluit nauw aan bij wat hier 'sociaal-communicatieve' mediëring genoemd werd of bij Bauwens e. a. (2009) als 'evaluatieve begeleiding' aangeduid werd. De drie soorten mediëring die in dit onderzoek onderscheiden werden, sluiten wellicht het meest aan bij de drie 'groepen' begeleidingsstrategieën die Livingstone en Haddon (2009) onderscheidde: het opleggen van regels en beperkingen (waar de 'restrictieve' mediëring uit dit onderzoek kan bij ondergebracht worden), de sociale benaderingen (waar 'sociaal-communicatieve' mediëring toe behoort) en het gebruik van technische tools (onderdeel van de 'controlerende' mediëring uit dit onderzoek).

Hypothese 11 ('De sociaal-communicatieve vorm van mediëring is de meest voorkomende vorm van mediëring, gevolgd door de restrictieve en controlerende vorm.') wordt door dit onderzoek onderschreven. Er wordt gemiddeld het hoogst gescoord op de 'sociaal-communicatieve' mediëring en 97 % van de respondenten rapporteerden een bepaalde vorm van 'sociaal-communicatieve' mediëring. Dit sluit aan bij vorig onderzoek dat aantoonde dat de meer communicatief-sociale benaderingen van begeleiding het vaakst door de ouders gehanteerd worden (Bauwens et al., 2009; Duerager & Livingstone, 2012; Livingstone & Helsper, 2008). Achteraf controleren is minder populair (Duerager & Livingstone, 2012), hoewel één op drie (Livingstone & Helsper, 2008) tot een op twee (Bauwens et al., 2009; d'Haenens et al., 2012) ouders controleert welke websites hun kinderen raadplegen. In dit onderzoek werd het laagst gescoord op de 'controlerende' mediëring. Slechts 25 % van de ondervraagde jongeren geeft aan een bepaalde vorm van 'controle' te ervaren. Livingstone en Helsper (2008) geven aan dat het opleggen van restricties door een minderheid van de ouders toegepast wordt. In dit onderzoek gaf 53% van de jongeren aan één of andere vorm van 'restrictie' opgelegd te krijgen. Duerager en Livingstone (2012) vonden dat ongeveer 10 % van de ouders weinig of geen begeleiding geven. In dit onderzoek gaven 2.4% van de respondenten aan geen enkele vorm van begeleiding te ervaren.

Hier moet uiteraard bij opgemerkt worden dat de leerlingen zelf informatie gaven over de ouderlijke mediëring en dat ze misschien niet altijd zicht hebben op de mate waarin hun ouders hun computeractiviteiten (achteraf) gaan controleren. Hier kan dus een onderschatting optreden. Bij de lage scores op 'controlerende' en 'restrictieve' mediëring kan ook verwezen worden naar de evolutie die Livingstone (2007) vaststelt in de gezinnen waar discussies rond media steeds vaker opgelost worden door de jongeren te voorzien van mediarijke slaapkamers. Dit onderzoek lijkt dit te bevestigen. Slechts 12 % van de ondervraagde jongeren gaf aan niet alleen op de kamer te mogen met de computer en iets minder dan de helft van de jongeren kan gebruik maken van een computer die niet gedeeld moet worden met andere gezinsleden. Op die manier worden de mogelijkheden tot controle en het kunnen opvolgen van opgelegde beperkingen, ingeperkt. Ook het vaker online gaan via mobile devices zorgt ervoor dat controle minder gemakkelijk wordt (Duerager & Livingstone, 2012).

Meer dan 60 % van de leerlingen ervaren minstens twee van de drie mediëringsvormen. Hypothese 12 ('Ouders maken vaak gebruik van een combinatie van mediëringsvormen.') lijkt hier dus bevestigd te worden.

De tweede onderzoeksvraag die centraal stond in dit onderzoek was: 'In welke mate leveren de onderscheiden vormen van ouderlijke mediëring van het computer- en internetgebruik een positieve bijdrage tot de tijd die leerlingen uit de eerste en tweede graad secundair onderwijs spenderen aan schoolwerk?'

In de meeste onderzoeken naar het effect van ouderlijke mediëring op de computer- en/of internet-tijd van jongeren of op hun veiligheid op het net, wordt het effect van de verschillende mediëringsvormen onderzocht. De resultaten van die onderzoeken spreken elkaar vaak tegen. Lee en Chae (2007) vonden bijvoorbeeld geen verband tussen restrictieve mediëring en het internetgebruik van jongeren, terwijl van Rooij e.a. (2007) een negatief verband ontdekten tussen regels met betrekking tot internettijd en de werkelijk doorgebrachte tijd op internet. In het 'EU-kids online'-onderzoek werd vastgesteld dat beperkingen met betrekking tot het internet wel leiden tot minder risicogedrag (Duerager & Livingstone, 2012). Uit datzelfde onderzoek bleek dit echter voor Belgische kinderen niet op te gaan. Voor hen geeft enkel een actieve en sociale begeleiding aanleiding tot minder risicogedrag (d'Haenens & Vandoninck, 2012). Het effect van actieve begeleiding en controle lijkt, volgens het 'EU-kids online' onderzoek, dan weer afhankelijk te zijn van de inhoud van de begeleiding en van de leeftijd van de jongere (Duerager & Livingstone, 2012).

Voor de mate waarin ouders 'controlerend' of 'beperkend' optreden werd in dit onderzoek geen significant effect gevonden op het aantal uur dat leerlingen spenderen aan schoolgebonden taken. De

mate waarin ouders 'sociaal-communicatief' optreden heeft wel een significant positief effect op het aantal uren studeren. Dat effect blijft gehandhaafd na controle voor geslacht, onderwijsvorm, 'enig kind' en de tijd die wekelijks aan de computer doorgebracht wordt als vrijetijdsbesteding. Deze bevindingen sluiten aan bij het 'EU kids online'-onderzoek waarin bij Belgische kinderen tussen 9 en 16 jaar vastgesteld werd dat enkel actieve en sociale begeleidingstechnieken effect hebben op hun online risicogedrag (d'Haenens & Vandoninck, 2012).

4.1.6 Verschillen in ouderlijke mediëring tussen leerlingen uit de eerste graad secundair onderwijs en leerlingen uit de tweede graad secundair onderwijs

Hypothese 13 ('Oudere leerlingen ervaren minder mediëring van hun computer- en internetgebruik dan jongere leerlingen.') werd door dit onderzoek bevestigd. Bovendien blijkt dat leerlingen uit de eerste graad B-stroom evenveel ouderlijke mediëring ervaren als leerlingen uit de eerste graad A-stroom. Deze bevindingen komen overeen met wat uit eerder onderzoek bleek. Valcke e. a. (2010) stelden vast dat de ouderlijke begeleiding van kinderen uit de lagere school afnam met de leeftijd en ook uit onderzoek bij leerlingen secundair onderwijs bleek dat de oudere tieners minder ouderlijke begeleiding krijgen met betrekking tot computer- en internetgebruik in vergelijking met jongere tieners (Bauwens et al., 2009; Duerager & Livingstone, 2012; Livingstone & Helsper, 2008). Wanneer nagegaan wordt welke invloed de onderwijsvorm heeft op de drie soorten mediëring, dan kunnen dezelfde conclusies getrokken worden als bij de invloed van de 'algemene' mediëring. Alleen kan vastgesteld worden dat leerlingen uit de eerste graad B-stroom significant meer 'controle' ervaren dan leerlingen uit de eerste graad A-stroom. Zij krijgen niet meer beperkingen opgelegd en krijgen ook niet meer 'sociaal-communicatieve' begeleiding.

4.1.7 Verschillen in ouderlijke mediëring tussen jongens en meisjes

In hun onderzoek bij kinderen uit het lager onderwijs stelden Valcke e. a. (2010) geen verschil vast in computerbegeleiding tussen jongens en meisjes. Bij leerlingen uit het secundair onderwijs werd in vorig onderzoek vastgesteld dat ouders over het algemeen strenger zijn tegenover hun dochters dan tegenover hun zonen wat betreft het computergebruik (Bauwens et al., 2009; d'Haenens et al., 2010; van Rooij et al., 2007). Ook in dit onderzoek rapporteren jongens minder 'algemene' ouderlijke controle dan meisjes. Hypothese 14 ('Meisjes uit de eerste en tweede graad secundair onderwijs ervaren meer ouderlijke mediëring dan jongens.') werd dus bevestigd. De bevindingen voor de 'algemene' mediëring gelden ook voor de 'sociaal-communicatieve' en 'controleerende' mediëring: jongens ervaren minder 'sociaal-communicatieve' mediëring en controle in vergelijking met meisjes. Opvallend is wel dat jongens niet significant meer of minder beperkingen ervaren dan meisjes. Uit

voorgaande onderzoeken bij leerlingen secundair onderwijs bleken meisjes meer beperkingen opgelegd te krijgen dan jongens (Bauwens et al., 2009; d'Haenens et al., 2012; D'Hanens et al., 2010; van Rooij et al., 2007). Bij kleuters en kinderen uit de eerste en tweede graad lager onderwijs werd vastgesteld dat jongens meer beperkingen opgelegd kregen dan meisjes (Van Ophalvens, 2011).

4.1.8 Verschillen in ouderlijke mediëring tussen jongeren die 'enig kind' zijn en jongeren die geen 'enig kind' zijn

Kinderen die geen broer(s) en/of zus(sen) hebben, ondervinden niet meer 'algemene' ouderlijke mediëring dan hun medeleerlingen die thuis geen 'enig kind' zijn. Hypothese 4 ('Leerlingen die thuis 'enig kind' zijn, ervaren meer ouderlijke mediëring dan leerlingen die nog broers en/of zussen hebben.') kon door dit onderzoek dus niet bevestigd worden. Ook wanneer het effect van 'enig kind' zijn, nagegaan wordt op de verschillende mediëringsvormen, moet geconcludeerd worden dat 'enige kinderen' niet anders benaderd worden dan jongeren die nog broers en/of zussen hebben. Het positief verband dat door Eastin e.a. (2006) gevonden werd tussen het aantal kinderen in een gezin en de mate van ouderlijke interventie bij het Tv-kijken, kan dus niet doorgetrokken worden naar computer- en internetmediëring.

4.1.9 Verschillen in ouderlijke mediëring op basis van opleidingsniveau en beroep van de ouders

Het opleidingsniveau noch het beroep van de ouders hebben een voorspellende waarde voor de mate van 'algemene' ouderlijke mediëring. Hypothese 15 ('Het opleidingsniveau van de ouders is een voorspeller voor de mate van ouderlijke mediëring.') en hypothese 16 ('Het beroep van vader en moeder is een voorspeller voor de mate van ouderlijke mediëring.') kunnen in dit onderzoek dus niet bevestigd worden.

Het beroep van de ouders is evenmin een voorspellende factor voor wat de drie soorten mediëring betreft. Wat het opleidingsniveau van de ouders betreft, ervaren leerlingen van wie de ouders hoger opgeleid zijn evenmin meer of minder 'controlerende' en 'restrictieve' mediëring dan leerlingen van wie de ouders laag opgeleid zijn. Leerlingen van wie de moeder hoog opgeleid is, ervaren opvallend minder 'sociaal-communicatieve' begeleiding dan leerlingen van wie de moeder laag opgeleid is en leerlingen van wie de vader 'gemiddeld' of hoog opgeleid is, ervaren opvallend meer 'sociaal-communicatieve' mediëring tegenover leerlingen van wie de vader laag opgeleid is.

Met betrekking tot de invloed van opleidingsniveau en beroep van ouders op de computer- en internetmediëring komen onderzoeken tot verschillende resultaten. De bevindingen uit dit onderzoek lijken het meest aan te leunen bij D'Haenens et al. (2012) die eveneens vonden dat kinderen van wie de ouders een lagere of geen opleiding genoten niet automatisch minder internetbegeleiding zouden krijgen. Zij stelden wel vast dat kinderen met gemiddeld opgeleide ouders het vaakst ouderlijke begeleiding ervaren. Dat hoger opgeleide ouders hun kinderen meer uitleg geven en hen meer leren risico's te vermijden en kritisch te zijn (Bauwens et al., 2009), lijkt hier enkel op te gaan voor de opleiding van de vader. Het zeer verschillend effect van het opleidingsniveau van de vader en dat van de moeder op de mate van 'sociaal-communicatieve' mediëring is opvallend en vraagt zeker verder onderzoek. Bij de interpretatie van deze resultaten mag uiteraard niet uit het oog verloren worden dat van 15,49% van de respondenten het opleidingsniveau van de vader niet gekend was en van 12,61% als opleidingsniveau van de moeder 'onbekend' ingevuld werd.

4.1.10 Verschillen in ouderlijke mediëring op basis van het aantal uur dat een jongere wekelijks in zijn vrije tijd doorbrengt aan de computer

De hoeveelheid tijd die een leerling aan de pc doorbrengt als vrijetijdsbesteding blijkt een voorspeller te zijn voor de mate van mediëring. Hoe meer tijd een leerling doorbrengt aan de pc als vrijetijdsbesteding, hoe minder mediëring hij ervaart. Dit geldt niet alleen voor de 'algemene' mediëring maar ook voor de drie verschillende mediëringsvormen.

4.1.11 Effect van verschillende mediëringsstijlen op de tijd die leerlingen besteden aan schoolwerk

De derde onderzoeksvraag luidde: 'Welke mediëringsstijl(en) heeft (hebben) een positief effect op de tijd die leerlingen van de eerste en tweede graad secundair onderwijs aan schoolwerk besteden?' Op basis van het wel of niet voorkomen van 'controlerende' en 'restrictieve' mediëring en op basis van een lage, midden of hoge mate van 'sociaal-communicatieve' mediëring werden 12 verschillende mogelijke combinaties of mediëringsstijlen bepaald (Tabel 7).

De mediëringsstijlen die een midden of hoge mate van 'sociaal-communicatieve' mediëring combineren met een (beperkte) controle en eventueel een (beperkte) mate van 'restrictieve' mediëring blijken het meest bij te dragen tot een hogere studietijd. Uit dit onderzoek kan bijgevolg geconcludeerd worden dat de beste strategie om als ouder het studeren van jongeren te bevorderen, bestaat uit voldoende aandacht besteden aan het bespreken van het computer- en internetgebruik van de kinderen, aan het samen uitvoeren van computeractiviteiten en aan hun internetveiligheid én dit te

combineren met een beperkte vorm van controle, eventueel aangevuld met bepaalde (tijds)beperkingen.

Dit ligt dus in de lijn van wat de autoritatieve opvoeding genoemd wordt: de opvoedingsstijl waarbij duidelijke grenzen gesteld worden maar waarbij ouders voldoende uitleg geven. Deze ‘succesvolle’ ouderschapsstijlen met betrekking tot het mediëren van computer- en internetgebruik, lijkt dus te bevestigen dat leerlingen die streng maar liefdevol opgevoed worden het best presteren en vaker hun huiswerk maken (Nelis & van Sark, 2009).

4.2 Discussie

Bij het interpreteren van de resultaten uit dit onderzoek mag niet uit het oog verloren worden dat de vertegenwoordiging van het aantal leerlingen uit de verschillende onderwijsvormen niet volledig overeenkomt met de werkelijke verdeling van de leerlingen over de verschillende onderwijsvormen. In Tabel 2 kan bijvoorbeeld vastgesteld worden dat het aantal leerlingen uit de tweede graad BSO duidelijk ondervertegenwoordigd en de leerlingen uit de tweede graad TSO oververtegenwoordigd waren in deze steekproef.

Bovendien stellen we vast dat in dit steekproef 10% van de leerlingen ‘enig kind’ waren terwijl, volgens de cijfers van de FOD economie 47% van de ‘familiekernen” met kinderen slechts één kind hebben (FOD, 2012). Aangezien dit onderzoek aan het licht bracht dat er verschillen zijn wat studeren betreft tussen kinderen die thuis ‘enig kind’ zijn en kinderen die nog broer(s) en/of zus(sen) hebben, kan het interessant zijn om in vervolgonderzoek daar verder op in te gaan. Om correctere vergelijkingen te maken zou de steekproef meer ‘enige’ kinderen moeten bevatten.

In dit onderzoek werd geen onderscheid gemaakt tussen de verschillende soorten digitale media. In de vragenlijst werd duidelijk vermeld dat onder ‘computer’ bijvoorbeeld ook de laptop en de tablet pc (zoals de ipad) verstaan werd. Duerager en Livingstone (2012) wezen er al op dat de verschillende mobile devices ervoor zorgen dat controle op het mediagebruik van de jongeren, moeilijker wordt. Momenteel gaat heel wat aandacht naar het inzetten van tablet pc’s in het onderwijs maar toekomstig onderzoek kan zich ook richten op de impact die de tablet pc (zoals de ipad) en andere mobile devices hebben, niet alleen op de ouderlijke mediëring en de tijd die jongeren spenderen aan schoolwerk maar ook op het gezinsleven in het algemeen. Door deze nieuwe media worden ouders immers nog meer geconfronteerd met wat Valcke e. a. (2010) de materiële en symbolische verantwoordelijkheid noemen: de verantwoordelijkheid met betrekking tot het aankopen van die media, de

plaats die ze in huis krijgen en de toegang die aan de kinderen gegeven wordt en het opleggen van regels over het gebruik van die media thuis.

Livingstone en Helsper (2008) stelden vast dat een regel die door de jongere zelf ervaren wordt, meer effect heeft op zijn gedrag dan het idee dat ouders hebben over het opgelegd hebben van zo'n verbod. Vandaar dat in dit onderzoek de leerlingen zelf bevraagd werden over de mate van mediëring die ze ervaren. Er werd gevonden dat de mate van ouderlijke mediëring van het computer- en internetgebruik die leerlingen ervaren, een positief effect heeft op de tijd die ze aan schoolwerk besteden. Bovendien bleek dat minder tijd doorbrengen aan de computer en het internet als vrijetijdsbesteding niet automatisch gepaard gaat met meer tijd besteden aan schoolwerk. Leerlingen die beperkingen opgelegd krijgen met betrekking tot de momenten waarop ze de pc en het internet mogen gebruiken en de tijd die ze op de pc en het internet mogen doorbrengen, spenderen niet meer tijd aan schoolwerk dan leerlingen die die beperking niet ervaren. Een combinatie van sociaal-communicatieve begeleiding (computer- en internetgebruik bespreken, samen computeractiviteiten doen en bewaken van de veiligheid op het internet) met een (beperkte) vorm van controle en eventueel aangevuld met bepaalde (tijds)beperkingen, lijkt de meest effectieve strategie om de studietijd van de jongeren te verhogen. Deze bevindingen kunnen niet alleen ouders helpen in hun zoektocht naar een manier om hun kinderen te motiveren om meer tijd aan schooltaken te besteden en om hen te doen weerstaan aan de snelle kicks die de nieuwe media hen bieden, maar kunnen bijvoorbeeld ook leerkrachten en ouderverenigingen helpen om adviezen aan ouders te geven.

De effectief gebleken mediëringstijl lijkt aan te sluiten bij de autoritatieve opvoeding die voor de huidige generatie jongeren voorgesteld wordt en die omschreven kan worden als een strenge maar liefdevolle opvoeding waarbij grenzen gesteld worden die steeds bespreekbaar zijn maar slechts tot op zekere hoogte onderhandelbaar zijn. Ouders leggen vooral ook uit waarom grenzen nodig zijn. Bovendien wijst onderzoek uit dat jongeren die liefdevol maar streng opgevoed worden, het gelukkigst zijn en het best presteren. Ze maken vaker hun huiswerk, halen betere cijfers, spijbelen minder en worden minder vaak geschorst van school. Wanneer het fout loopt, dan is dat vaak te wijten aan het niet consequent opvolgen van de afgesproken regels (Nelis & van Sark, 2009). De mediëringstijl waaraan in dit onderzoek een positief effect op de gependeerde tijd voor schooltaken toegeschreven wordt, lijkt deze positieve effecten van de autoritatieve opvoeding te bevestigen.

De mediëringstijl die vanuit dit onderzoek naar voor wordt geschoven, wordt voornamelijk gekenmerkt door communicatie tussen ouders en kinderen en in mindere mate door regels en controle. De effectiviteit van deze mediëringstijl kan ook (gedeeltelijk) verklaard worden vanuit de zelfdetermi-

natietheorie van Deci & Ryan. Indien de communicatie over het computer- en internetgebruik tussen ouders en kinderen vooral gericht is op het bieden van zinvolle uitleg over bijvoorbeeld de reden waarom bepaalde regels opgelegd worden (zoals waarom de jongere pas op de computer mag als het huiswerk klaar is), dan neemt de kans toe dat de jongere zich het persoonlijk belang van die regels eigen maakt. Binnen de zelfdeterminatietheorie wordt dit geïdentificeerde regulatie genoemd waarbij de jongere autonoom gemotiveerd wordt: hij stelt het gedrag op een welwillende of zelfgekozen wijze en met een gevoel van psychologische vrijheid. In tegenstelling tot gecontroleerde motivatie, waarbij de drijfveer voor een bepaald gedrag een (van buitenaf) opgelegde verplichting is, heeft autonome motivatie positieve effecten op de prestaties en op het volhouden van verworven (studie)gedrag (Vansteenkiste, Soenens, Sierens, & Lens, 2005).

Nikken en Pardoën (2010) wijzen er nog op dat het positief effect van een actieve mediëringstijl sterk samenhangt met de kwaliteit van de gesprekken die ouders met hun kinderen hebben. Gesprekken die positief ingezet worden in een warme, open relatie tussen ouder en kind, zijn bevorderlijk voor de ontwikkeling van een kind. De kwaliteit van de communicatie tussen ouders en kinderen werd in dit kwantitatief onderzoek niet onderzocht maar verdient zekere aandacht in kwalitatief vervolgonderzoek. Dergelijk vervolgonderzoek kan ook nagaan hoe de (nieuwe) mediaopvoeding in een gezin tot stand komt en in welke mate de verschillende partijen zich daar goed bij voelen. Hoe ouders in gescheiden of samengestelde gezinnen de mediëring van computer- en internetgebruik aanpakken, is gezien het toenemend aantal verschillende soorten samenlevingsvormen waar vaak kinderen uit verschillende gezinnen van oorsprong samen opgevoed worden, zeker de moeite om verder te onderzoeken. In dit onderzoek werd geen onderscheid in gezinsvorm opgenomen.

Communiceren met jongeren over hun computer- en internetgebruik, samen met een beperkte controle en (eventueel) het opleggen van een aantal beperkingen, zijn de kernelementen van de mediëringstijl die ouders kunnen aangeraden worden om de studietijd van hun kinderen te verhogen. Dit zijn adviezen die preventief kunnen werken en kunnen vermijden dat er sanctionerend moet optreden worden. Bauwens e. a. (2009) stelden immers vast dat ouders vaak beperkingen opleggen op het computer- en internetgebruik als de schoolresultaten achteruit gaan. We sluiten ons hier aan bij Nikken (2011) die vindt dat bij het helpen van ouders bij de mediaopvoeding van hun kinderen gebruik gemaakt moet worden van een preventieve aanpak. Hij verwijst daarbij naar de jeugdhulp waar men er meer en meer van overtuigd is dat het beter is om ouders adviezen te geven om preventief op te treden als de problemen thuis nog relatief klein zijn, in plaats van achteraf veel geld te moeten investeren in curatieve interventies.

Referenties

- Bauwens, J., Pauwels, C., Lobet-Maris, C., Pouillet, Y., & Walrave, M. (2009). *Cyberteens, cyberrisks, cybertools: Tieners en ICT, risico's en opportuniteiten*. Gent: Academia Press.
- Boon, H. J. (2005). At risk adolescents: their perception of parenting styles. Paper gepresenteerd op de jaarlijkse AARE bijeenkomst, Parramatta, Australië.
- Boonaert, T., & Siongers, J. (2010). Jongeren en media: van mediavreemden tot hybride meerwaardezoekers. In N. Vettenburg, J. Deklerck, & J. Siongers, *Jongeren in cijfers en letters, bevindingen uit de JOP-monitor 2* (pp. 135-159). Leuven: Acco.
- Çankaya, S., & Odabasi, H. F. (2009). Parental controls on children's computer and Internet use. *Procedia Social and Behavioral Sciences*(1), 1105–1109.
- d'Haenens, L., & Vandoninck, S. (2012). *Kids Online: Vaardigheden, kansen en risico's van kinderen en jongeren op het internet*. Gent: Academia Press.
- De Maeyer, S., Donche, V., & Franquet, A. (2011). *Principale Componentenanalyse en betrouwbaarheid - een open leerpakket*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- De Witte, H., Hooge, J., & Walgrave, L. (2000). *Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld*. Leuven: Universitaire Pers.
- D'hanens, K., Demeulenaere, A., Segal, B., & Vanhoenacker, B. (2010, april). *apestaartjaren 3*. Onderzoeksrapport gepresenteerd op de tweejaarlijkse studiedag Apestaartjaren, Gent.
- Duerager, A., & Livingstone, S. (2012). *How can parents support children's internet safety?* London: LSE, EU Kids Online.
- Duimel, M. (2008). Tieners, ouders en internet. In A.E. Bronner et al. (red), *Ontwikkelingen in het marktonderzoek* (pp. 27-40). Haarlem: SpaarenHout.
- Eastin, M., Greenberg, B., & Hofschire, L. (2006). Parenting the Internet. *Journal of Communication*, 56, 486-504.
- Eurydice. (2011). *Key Data on Learning and Innovation through ICT at School in Europe 2011*. Brussel: EACEA P9 Eurydice.

- FOD Economie. (z.j.). *Bevolking - Familiekernen naar het aantal kinderen*. Opgehaald op 15 april 2012, van http://statbel.fgov.be/nl/statistieken/cijfers/bevolking/structuur/huishoudens/jaar_gewest_kinderen/
- Gentile, D., & Walsh, D. (2002). A normative study of family media habits. *Applied Developmental Psychology, 23*, 157-178.
- Goedseels, E., Vettenburg, N., & Walgrave, L. (2000). Vrienden en vrije tijd. In H. De Witte, J. Hooge, & L. Walgrave, *Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld* (pp. 149-183). Leuven: Universitaire pers.
- Gonzales-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review, 17*(2), 99-123.
- Hatcher, L. (2003). *A Step-by-Step Approach to Using the SAS System for Factor Analysis and Structural Equation Modeling*. North Carolina: SAS Institute Inc.
- Hermes, J., Naber, P., & Dieleman, A. (2007). *Leefwerelden van jongeren, thuis, school, media en populaire cultuur*. Bussum: Coutinho.
- Kavadias, D. (2003). *Over leven in de klas ... De invloed van de onderwijsvormen op de attitudes van leerkrachten secundair onderwijs in Vlaanderen*. Paper. Universiteit Antwerpen, Antwerpen.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child development, 62*, 1049-1065.
- Lee, S., & Chae, M. A. (2007). Children's Internet use in a family context: influence on family relationships and parental mediation. *Cyberpsychology & Behavior, 10*(5), 640-644.
- Livingstone, S. (2007). Strategies of parental regulation in the media-rich home. *Computers in human behavior, 23*(3), 920-941.
- Livingstone, S., & Haddon, L. (2009). *EU Kids Online: Final Report*. LSE, London: EU Kids Online.
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2008). Parental mediation and children's Internet use. *Journal of broadcasting & electronic media, 52*(4), 581-599.

- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Olafsson, K. (2011). *EU-kids online*. London: The London School of Economics and Political Science.
- Meulman, J. J., Van der Kooij, A. J., & Heiser, W. J. (2004). Principal Components Analysis With Nonlinear Optimal Scaling Transformation for Ordinal and Nominal Data. In K. David, *The Sage Handbook of Quantitative Methodology for the Social Sciences* (p. 513). California: Sage Publications Inc.
- Ministerie van onderwijs en vorming. (z.j.). *2010 - 2011 Aantal leerlingen in het Nederlandstalig secundair onderwijs naar fusiegemeente (hoofdzetel), graad, leerjaar, onderwijsvorm, onderwijsstelsel, soort inrichtende macht en geslacht*. Opgehaald op 15 april 2012, van http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2010-2011/rapporten/gemeenterapporten/Secundair_Inschrijvingen_Geografie_HZ_Geslacht_Graad_Leerjaar_Stelsel_Vorm_SoortIM_Soortonderwijs_10.pdf
- Ministerie van onderwijs en vorming. (2011). *Schoolbevolking secundair onderwijs*. Opgehaald op 12 april 2012, van http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2010-2011/statistisch_jaarboek_pdfs/9_177_206.pdf
- Nelis, H., & van Sark, Y. (2009). *Puberbrein binnenstebuiten: Wat beweegt jongeren van 10 tot 25 jaar*. Utrecht/Antwerpen: Kosmos Uitgevers B.V.
- Nikken, P. (2003). Ouderlijke zorgen over het 'gamen' van hun kinderen. *Pedagogiek*, 23(4), 303-317.
- Nikken, P. (2011). *On children, media and their parents*. Opgehaald op 17 juni 2012, van <http://repub.eur.nl/res/pub/23781/On-children-media-and-their-parents.pdf>
- Nikken, P., & Pardoën, J. (2010). Mediaopvoeding. In J. de Haan, & R. Pijpers, *Contact! Kinderen en nieuwe media* (pp. 201-219). Houten: BSL.
- Schary, D. P., Cardinal, B. J., & Loprinzi, P. D. (2012). Parenting style associated with sedentary behaviour in preschool children. *Early Child Development and Care*, 182, 1015-1026.
- Smits, W. (2004). *Maatschappelijke participatie van jongeren. Bewegen in de sociale, vrijetijds en culturele ruimte*. Brussel: Vakgroep Sociologie-Onderzoeksgroep TOR, Vrije Universiteit Brussel.
- Spek, M. (2007). *Zijn enig kinderen zielig, verwend, en egoïstisch?*. Opgehaald op 15 juli 2012, van <http://www.ouders.nl/mopv2007-enigkinderen.htm>

- Stevens, F. (2004). Jeugd en media, Media als verlengstuk van het dagelijks leven. In D. Burssens, S. De Groot, H. Hyuysmans, I. Sinnaeve, F. Stevens, K. Van Nuffel, et al., *Jeugdonderzoek belicht, Voorlopig syntheserapport van wetenschappelijk onderzoek naar Vlaamse kinderen en jongeren (2000-2004)*. Leuven-Brussel-Gent: Onuitgegeven onderzoeksrapport, K.U.Leuven, VUB, & UGent, pp. 81-104.
- Stokking, K. M. (1998). *Bouwstenen voor onderzoek in onderwijs en opleiding*. Utrecht: ISOR.
- Universiteit Gent, vakgroep onderwijskunde. (2011). *Digitale geletterdheid volgens PISA*. Opgehaald op 20 februari 2012, van http://www.pisa.ugent.be/uploads/assets/68/1309263815974-PISA_ERAbroch_HR_final.pdf
- Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B., & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on Internet use of primary school children. *Computers & Education, 55*(2), 454-464.
- Valcke, M., Schellens, T., Van Keer, H., & Gerarts, M. (2007). Primary school children's safe and unsafe use of Internet at home and at school: an exploratory study. *Computers in Human Behavior, 23*, 2838-2850.
- van Braak, J. (2002). Digitale ongelijkheid onder jongeren in het secundair onderwijs. *ICT en onderwijsvernieuwing, 2*, 59-80.
- van Braak, J., & Kavadias, D. (2005). The influence of Social-demographic Determinants on Secondary SchoolChildren's Computer Use, Experience, Beliefs and Competence. *Technology, Pedagogy and Education, 14*(1), 43-59.
- Van Damme, J., & Van Landeghem, G. (2002). *Welbevinden en prestaties in de Eerste en de Tweede Graad van het Secundair Onderwijs*. Leuven: onuitgegeven onderzoeksrapport, K.U.Leuven.
- Van de Kooij, A. J. (2008). *factor analysis for binary variables*. Opgehaald op 15 juli 2012, van <http://spsx-discussion.1045642.n5.nabble.com/factor-analysis-for-binary-variables-td1085115.html>
- van der Donk, C., & van Lanen, B. (2010). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Van Ophalvens, M. (2011). *Meidagebruik van jonge kinderen in de thuisomgeving, Parental mediation van computer- en internetgebruik bij jonge kinderen*. Masterproef. K.U.Leuven, Leuven.

- Van Rompaey, V., Roe, K., & Struys, K. (2002). Children's influence on Internet access at home. Adoption and use in the family context. *Information, Communication & Society*, 5(2), 189-206.
- van Rooij, T., & van den Eijnden, R. (2007). *Monitor Internet en Jongeren. Ontwikkelingen in internetgebruik en de rol van opvoeding*. Den Haag: Ivo.
- van 't Hul, B. (2010). *Hoe was het vandaag op internet: Ouderbegeleiding binnen de Kinder & Jeugd psychiatrie bij problematisch internetgebruik*. Opgehaald op 15 februari 2012, van http://www.nvspv.nl/vakblad/sppdf/sp93/SP93april2010_hoofd02.pdf
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., & Lens, W. (2005). Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat. *Caleidoscoop*, 17, 18-25.
- Vercammen, M. (2011). *Jongeren en vrijetijdsbesteding*. Brussel: OIVO.
- Vettenburg, N., Deklerck, J., & Siongers, J. (2009). *Jongeren binnenstebuiten, Thema's uit het jongerenleven onderzocht*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Vlaamse overheid Beleidsdomein Onderwijs en Vorming. (2012). *Vlaams Onderwijs in Cijfers, 2010-2011*. Opgehaald op 31 juli 2012, van http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2010-2011/nedl%20zakboekje/111070_zakboekje_NL.pdf

Bijlagen

Bijlage 1 De vragenlijst

VRAGENLIJST COMPUTERGEBRUIK BIJ LEERLINGEN VAN DE EERSTE EN TWEEDE GRAAD SECUNDAIR ONDERWIJS

Deze gegevens dienen enkel om je ingevulde vragenlijst te coderen! Vul ze dus correct in!

geboortedatum:
 huisnummer:

WOORDJE VOORAF

Deze vragenlijst maakt deel uit van een onderzoek dat ik uitvoer als eindwerk binnen mijn studies Opleidings- en Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Antwerpen. De gegevens worden volledig anoniem verwerkt. De vragenlijst bestaat uit 3 delen. Deel 1 dien je, na het invullen, onmiddellijk terug af aan de leerkracht, deel 2 en 3 geef je volgende week terug af aan je leerkracht.

DEEL 1

De vragen die hieronder staan, gaan over de manier waarop je thuis van je ouders de computer mag gebruiken. Als je niet bij je ouders woont of niet bij beide ouders, dan mag je de persoon nemen bij wie je het meest verblijft. Onder computer verstaan we ook bv. de laptop en tablet pc (bv. ipad).

Kleur bij elke stelling **het bolletje** dat bij jou van toepassing is: "klopt" of "klopt niet". Bij sommige uitspraken kun je ook aanduiden "weet ik niet".

		klopt	klopt niet	weet ik niet
1	Ik mag niet op <u>internet</u> wanneer ik alleen thuis ben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
2	Ik mag van mijn ouders maar een bepaalde tijd op het <u>internet</u> (bv. 1 u per dag).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
3	Het gebeurt dat mijn ouders nakijken naar welke websites ik heb gesurft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Ik mag maar op <u>internet</u> (als vrijetijdsbesteding) als mijn huiswerk klaar is.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
5	Mijn ouders helpen me wanneer ik iets niet kan op de computer of op internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
6	Het gebeurt dat mijn ouders mijn e-mails en/of chataccount controleren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
7	Mijn ouders blijven in de buurt wanneer ik het internet gebruik (ze passen bv af en toe eens of ze blijven in dezelfde kamer).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
8	Op de computer die ik gebruik is software/hardware geïnstalleerd die bijhoudt welke websites ik bezoek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Ik mag maar op de <u>computer</u> (als vrijetijdsbesteding) als mijn huiswerk klaar is.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
10	Het gebeurt dat mijn ouders mijn profiel op sociale netwerksites zoals Facebook, Twitter, ... controleren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Ik mag geen muziek, foto's of video uploaden om met anderen te delen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
12	Ik mag van mijn ouders maar bepaalde momenten op de <u>computer</u> (bv. enkel in het weekend, na het avondeten, ...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
13	Ik mag niet alleen op mijn kamer met de computer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
14	Ik mag de computer niet gebruiken wanneer ik alleen thuis ben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
15	Andere gezinsleden gebruiken dezelfde computer als ik.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

16	Ik mag van mijn ouders niet gamen op het <u>internet</u> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
17	Op mijn computer is software/hardware geïnstalleerd waardoor ik sommige websites niet kan bekijken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Ik mag van mijn ouders geen persoonlijke informatie geven op het internet (zoals bv. mijn naam, adres).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
19	Het gebeurt dat ik samen met mijn ouders naar websites surf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
20	Wanneer ik iets meemaak op het internet dat ik niet leuk vind, dan kan/mag ik dat vertellen aan mijn ouders.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
21	Mijn ouders zeggen me welke websites ik mag bezoeken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
22	Ik mag geen eigen profiel hebben op een sociale netwerksite.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
23	Ik mag van mijn ouders geen spelletjes spelen op de <u>computer</u> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
24	Ik mag niet chatten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
25	Ik mag het internet thuis alleen gebruiken voor schoolwerk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
26	Mijn ouders geven me tips om beter te werken op het internet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
27	Ik mag geen muziek of films downloaden van het internet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
28	Het gebeurt dat mijn ouders samen met mij computerspelletjes spelen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
29	Ik mag maar bepaalde momenten op het <u>internet</u> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
30	Mijn ouders wijzen mij op de gevaren van het internet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
31	Ik mag van mijn ouders niets kopen op het internet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
32	Ik mag de <u>computer</u> thuis alleen gebruiken voor schoolwerk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
33	Ik mag van mijn ouders maar een bepaalde tijd op de <u>computer</u> (bv. één uur per dag).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
34	Op de computer die ik gebruik is software of hardware geïnstalleerd die mijn tijd op internet beperkt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35	Het gebeurt dat mijn ouders me vragen wat ik doe op de computer of het internet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
36	Mijn ouders blijven bij mij zitten wanneer ik het internet gebruik.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Controleer nog eens of je wel alles ingevuld hebt!

Deze gegevens dienen enkel om je ingevulde vragenlijst te coderen! Vul ze dus correct in!

geboortedatum:
huisnummer:

DEEL 2 ENKELE PERSOONLIJKE GEGEVENS

geslacht	<input type="radio"/> jongen	<input type="radio"/> meisje						
leerjaar	<input type="radio"/> 1 ^{ste}	<input type="radio"/> 2 ^{de}	<input type="radio"/> 3 ^{de}	<input type="radio"/> 4 ^{de}				
onderwijsvorm	<input type="radio"/> 1 ^{ste} graad A-stroom	<input type="radio"/> 1 ^{ste} graad B-stroom						
	<input type="radio"/> ASO	<input type="radio"/> TSO	<input type="radio"/> BSO					
nationaliteit	<input type="radio"/> Belg	<input type="radio"/> andere						
de taal die ik thuis spreek	<input type="radio"/> Nederlands	<input type="radio"/> andere						
Ben je thuis enig kind?	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> neen						
hoogste diploma vader	<input type="radio"/> geen diploma	<input type="radio"/> diploma lager onderwijs	<input type="radio"/> diploma secundair onderwijs	<input type="radio"/> diploma hogeschool	<input type="radio"/> diploma universiteit	<input type="radio"/> weet ik niet (indien mogelijk kan je het thuis nog vragen)		
hoogste diploma moeder	<input type="radio"/> geen diploma	<input type="radio"/> diploma lager onderwijs	<input type="radio"/> diploma secundair onderwijs	<input type="radio"/> diploma hogeschool	<input type="radio"/> diploma universiteit	<input type="radio"/> weet ik niet (indien mogelijk kan je het thuis nog vragen)		
Beroep moeder	<input type="radio"/> zonder beroep	<input type="radio"/> werkloos	<input type="radio"/> arbeider	<input type="radio"/> bediende	<input type="radio"/> leraar	<input type="radio"/> ambtenaar	<input type="radio"/> zelfstandige	<input type="radio"/> gepensioneerd
Beroep vader	<input type="radio"/> zonder beroep	<input type="radio"/> werkloos	<input type="radio"/> arbeider	<input type="radio"/> bediende	<input type="radio"/> leraar	<input type="radio"/> ambtenaar	<input type="radio"/> zelfstandige	<input type="radio"/> gepensioneerd

Controleer nog eens of je wel alles ingevuld hebt!

DEEL 3 HOEVEEL TIJD SPENDEER JE DAGELIJKS AAN SCHOOLWERK EN AAN DE COMPUTER?

Hieronder vul je **iedere avond** in hoeveel tijd je, buiten de lessen, besteed hebt aan:

- 1) schoolwerk **ZONDER** gebruik van de computer
- 2) schoolwerk **MET** gebruik van de computer
- 3) aan "computeren" als vrijetijdsbesteding, m.a.w. niet voor school

De tijd die je bv. aan schoolwerk besteedt in de avondstudie mag je ook meerekenen.

Als je bv. via je computer afspraken maakt of uitleg geeft, ... die te maken heeft met school, dan telt dat mee als "tijd besteed aan schoolwerk **MET** gebruik van de computer".

Let op: Met computer wordt hier ook bedoeld: laptop, tablet pc (bv. ipad)

	tijd besteed aan schoolwerk ZONDER gebruik van de computer	tijd besteed aan schoolwerk MET gebruik van de compu- ter	tijd besteed aan "compute- ren", niet voor school
maandag	..... uur en minuten	..... uur en minuten	..... uur en minuten
dinsdag	..... uur en minuten	..... uur en minuten	..... uur en minuten
woensdag	..... uur en minuten	..... uur en minuten	..... uur en minuten
donderdag	..... uur en minuten	..... uur en minuten	..... uur en minuten
vrijdag	..... uur en minuten	..... uur en minuten	..... uur en minuten
zaterdag	..... uur en minuten	..... uur en minuten	..... uur en minuten
zondag	..... uur en minuten	..... uur en minuten	..... uur en minuten

Hartelijk bedankt!

Bijlage 2 Instructies voor de begeleidende leerkrach

INSTRUCTIES VOOR DE LEERKRACHT

De afname van de vragenlijst zou gestart moeten worden in de eerste week na de krokusvakantie!

- 1) De enquête bestaat uit 2 bladen, recto-verso gekopieerd (WIL ER OP LETTEN DAT VOOR- EN ACHTERKANT INGEVULD WORDT, A.U.B.!):
 - blad 1 bevat deel 1: Laat dit deel door de lln invullen tijdens de les (dit neemt vermoedelijk een 10-tal minuutjes in beslag). Vraag dit, na het invullen terug in.
 - blad 2 bevat deel 2 en deel 3. Laat de lln deel 2 (persoonlijke gegevens) ook al in de klas invullen, a.u.b. (zo vergeten ze dat achteraf niet). Deel 3 moeten ze thuis invullen en de week na-dien terug aan jou indienen. Wat ze over de persoonlijke gegevens niet weten (bv. opleiding ouders) kunnen ze thuis navragen.
- 2) Op elk van de 2 bladen wordt bovenaan de geboortedatum en het huisnummer gevraagd. Dit is een code om achteraf de 2 bladen per ll. terug te kunnen samenvoegen. Mocht er een tweeling in de klas zitten, vraag dan dat ze eventueel hun klasnummer toevoegen.
- 3) Vragen i.v.m. wat mag en niet mag van de ouders: indien er kinderen zijn bij wie co-ouderschap van toepassing is (en ze dus evenveel bij vader als moeder zijn), kiezen één ouder en vullen consequent de vragenlijst in vanuit die situatie.
- 4) Hoe wordt deel 3 ingevuld?

Indien u de vragenlijst bijvoorbeeld laat invullen op woensdag, dan beginnen de lln de tijdsmeting in te vullen vanaf de woensdag en gaan zo door t.e.m. de zondag. Vanaf de maandag vullen ze dan vanaf bovenaan verder aan t.e.m. dinsdag. Op woensdag dienen ze het dan terug aan u in.
- 5) De 2 bundels bezorg je dan terug aan de persoon die binnen uw school de afname coördineert.

Bemerkingen:

HARTELIJK DANK VOOR UW MEDEWERKING!

Bijlage 3 Lijst met gebruikte symbolen en hun betekenis

symbool	analyse	betekenis
p		de kans dat het vastgestelde verschil in de steekproef zich niet voordoet in de populatie bv. $p < .05$: er is minder dan 5% kans dat het verschil in de steekproef zich niet voordoet in de populatie; in de sociale wetenschappen wordt een kans van $< .05$ meestal voldoende klein geacht om te kunnen concluderen dat het verschil zich in de populatie ook zal voordoen.
r	correlatieanalyse	- $1 < r < 1$: geeft de grootte van de correlatie weer tussen twee kwantitatieve variabelen - $.10 < r < .10$: geen correlatie - $.30 < r < -.10$ of $.10 < r < .30$: zwakke correlatie - $.50 < r < .30$ of $.30 < r < .50$: middelmatige correlatie $r < -.5$ of $r > .50$: sterke correlatie
d	t-test	de effectgrootte, de sterkte van het verschil tussen twee groepen wat een bepaalde variabele betreft $d \geq .80$: groot effect $.50 < d < .79$: medium $.20 < d < .49$: klein $d \leq .20$: geen effect
$t(292.73) = -3.79, p < .001.$	t-test	De kans dat we, bij 292.73 vrijheidsgraden een t-waarde bekomen gelijk aan of groter dan -3.79 als er geen verschil is in de gemiddelde scores binnen de populatie is kleiner dan .001, m.a.w. we kunnen er vanuit gaan dat er ook in de populatie een verschil is.
$F(2) = 4.419, p < .05$	F-test (ANOVA)	De kans dat we, bij 2 vrijheidsgraden een F-waarde bekomen gelijk aan of groter dan 4.419 als er in de populatie geen verschil in afhankelijke variabele is tussen de verschillende condities,

		is kleiner dan .05, m.a.w. we kunnen er vanuit gaan dat er ook in de populatie een verschil is.
η^2		<p>Geeft aan wat het aandeel van de totale variantie in de afhankelijke variabele is dat we kunnen toeschrijven aan de invloed van de onafhankelijke variabele</p> <p>Vb.: $\eta^2 = .023$: 2.3% van de variantie in de onafhankelijke variabele kan toegeschreven worden aan de onafhankelijke variabele</p> <p>$\eta^2 \leq .01$: geen effect</p> <p>$.01 < \eta^2 < .05$: klein effect</p> <p>$.06 < \eta^2 < .14$: medium effect</p> <p>$\eta^2 > .14$: groot effect</p>
β	Regressieanalyse	<p>Kan verwijzen naar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) het intercept van de regressierechte: geeft de waarde weer van de afhankelijke variabele als de onafhankelijke variabele waarde 0 heeft; 2) de helling van de regressierechte: geeft weer met hoeveel de onafhankelijke variabele verandert als de onafhankelijke variabele met 1 eenheid toeneemt.
R^2	Regressieanalyse	Geeft aan hoeveel procent van de variantie in de afhankelijke variabele kan worden verklaard aan de hand van het regressiemodel.
Adj. R^2 (=adjusted R^2)	Regressieanalyse	de R^2 die gecorrigeerd werd voor de complexiteit van het model (waarmee het groot aantal onafhankelijke variabelen wordt bedoeld).

