

# **HOE MOTIVEER IK MIJN KIND VOOR EEN VERVELENDE TAAK?**

**DE ROL VAN VERSCHILLENDE OUDERLIJKE STRATEGIEËN MET  
EEN BREDE OPVATTING VAN TYPES BELONING**

Aantal woorden: 33005

**Jade Sercu**

Studentennummer: 0150129

Promotor: Prof. dr. Maarten Vansteenkiste

Begeleider: Joachim Waterschoot

Masterproef II voorgelegd voor het behalen van de graad master in de klinische psychologie

Academiejaar: 2020 – 2021



## **Woord vooraf**

Deze thesis vormt het laatste luik in mijn opleiding tot klinisch psycholoog, waarna ik een nieuw hoofdstuk als psycholoog kan beginnen. Het vormt een knooppunt in het verhaal dat ik reeds begon in de lagere school, toen ik besloot dat ik psycholoog wou worden. Het is een hoofdstuk met veel plotwendingen geweest, en zeker naar het einde, meerdere obstakels die er soms voor zorgden dat ik het hele verhaal aan de kant wou leggen. Het Coronavirus was hier zeker één van. Desondanks ben ik blij dat ik heb doorgezet. Ik kan met trots kijken naar de weg die ik heb afgelegd en naar het resultaat waarmee ik het hoofdstuk afsluit.

Echter had ik dit resultaat nooit kunnen bereiken zonder de hulp van heel wat anderen. Daarom neem ik hier graag de tijd om deze personen te bedanken. Als eerste wil ik mijn promotor, Prof. Dr. Maarten Vansteenkiste, bedanken voor deze kans om te werken rond thema's die mij sterk interesseren, met name motivatie, beloning, de Zelf-Determinatietheorie en Sinterklaas. Ook wil ik hem bedanken voor de tijd die hij vrijmaakte om mij te begeleiden, zijn kritische blik en leerrijke feedback. Hiernaast wil ik ook zeker mijn begeleider, Joachim Waterschoot, bedanken voor zijn begeleiding, snelle communicatie, statistische ondersteuning en verbeterwerk. Ik wil hem bedanken voor alle tijd die hij stak in het samen doornemen van de data-analyse, de ruimte die ik kreeg om mijn zorgen te uiten wanneer het even niet meer ging en de mogelijkheid die ik kreeg om telkens weer al mijn vragen te stellen. Ook de participanten wil ik bedanken voor hun deelname, want zonder hen had ik de nodige data niet kunnen bekomen. Verder wil ik ook mijn vrienden en familie bedanken voor de blijvende steun die ik kreeg, ook in moeilijker tijden wanneer de motivatie lager lag. In het bijzonder wil ik hiervoor mijn lief Jordy Speeckaert en vriendin Rikke Stevens bedanken, voor de soms nodige peptalks, de afleidingsmomenten en het samen studeren. Als laatste wil ik ook mijn ouders en broer bedanken om me te blijven steunen en bijstaan tot het einde. Tijdens de laatste weken van mijn traject onderging ons gezin grotere beproevingen dan het afwerken van een masterproef, toch bleef ik jullie steun voelen en dat betekent veel voor mij.

### **Corona preamble**

Het huidige onderzoek werd uitgevoerd tijdens de pandemie van het Coronavirus, wat invloed had op het resultaat. Oorspronkelijk ging de masterproef over het Sinterklaasbeeld bij kinderen en het mogelijke verband met de opvoedingsstijl van de ouders. Om de data te verzamelen zouden er poppeninterviews afgenomen worden bij kleuters uit het derde kleuterklasje, waarna er vragenlijsten meegegeven zouden worden aan hun ouders. Hiervoor was een samenwerking met verschillende scholen in Gent noodzakelijk. Echter zorgde het Coronavirus ervoor dat de scholen regelmatig sloten, de werklast voor de scholen vergroot werd en het onverantwoord werd om vele interviews met kleuters uit te voeren, zonder voorzorgsmaatregelen die mogelijks het beloop van het interview zouden belemmeren. Om deze redenen werd er besloten dat de manier van dataverzameling gewijzigd moest worden. Echter zijn kleuters nog te jong om via vragenlijsten te ondervragen. Daarom werd er overgegaan op een ander onderwerp waar de focus op ouders, in plaats van kinderen, gelegd kon worden. Zo veranderde het onderwerp van de masterproef van het Sinterklaasbeeld bij kinderen naar de motivatiestrategieën die ouders gebruiken om hun kinderen te motiveren bij een vervelende taak. Door dit te doen, en door de focus nu te leggen op de ouders, werd het mogelijk om met vragenlijsten te werken en moest er geen beroep worden gedaan op de scholen. Samengevat werd door de pandemie van het Coronavirus het onderwerp van de huidige masterproef veranderd en kon er geen multi-informant data verzameld worden.

Deze preamble werd in overleg tussen de student en de promotor opgesteld en door beiden goedgekeurd.

## Abstract

Kinderen vinden niet alles steeds leuk wat ze moeten doen. Hierbij kunnen ouders op allerlei manieren te werk gaan om hun kind te motiveren om een bepaalde vervelende taak uit te voeren. In deze masterproef willen we daarom nagaan, vertrekkende vanuit de Zelf-determinatietheorie, welke strategieën ouders hiervoor toepassen en welke factoren hier een rol in spelen. Hierbij wordt extra focus gelegd op de strategie 'beloning' dewelke een dubieuze rol inneemt binnen de motivatieliteratuur.

In een cross-sectionele studie binnen een steekproef van 376 moeders ( $M_{leeftijd} = 42.61$ , range: 19 - 78) gaan we de interne validiteit na van verschillende motivatiestrategieën via principale componentenanalyses. In totaal toonden de resultaten zeven motivatiestrategieën dewelke onderverdeeld worden in autonomie-ondersteunende (duiden, luisteren, autonome zelfmotivatie en informatieve verbale beloning) en controlerende motivatiestrategieën (onderdrukken en dreigen). De strategie *materiële beloning* laadde positief op beide groepen. De predictieve validiteit van de motivatiestrategieën werd onderzocht in het licht van de globale opvoedingsstijl van de moeder, het type taak dat het kind moet uitvoeren en de ouderlijke beoordeling van de taak als 'vervelend'. Dit gebeurde aan de hand van meervoudige regressieanalyses. De resultaten toonden aan dat de motivatiestrategieën samenhangen met de globale opvoedingsstijl en het type taak. Er werden geen verbanden met de ouderlijke beoordeling van de taak als 'vervelend'.

De resultaten, beperkingen en implicaties van het huidige onderzoek worden verder uitgebreid besproken binnen de discussie.

*Keywords: Zelf-determinatietheorie, motivatie, beloning, opvoedingsstijl*

## Inhoudsopgave

<b>Inleiding .....</b>	<b>1</b>
Inleiding.....	1
Hoofdstuk 1: verveling .....	2
Eigenschappen en gevolgen van verveling .....	4
Hoofdstuk 2: motivatie en zelfmotivatie.....	7
De Zelf-Determinatietheorie en motivatie .....	8
Intrinsieke motivatie .....	10
Extrinsieke motivatie.....	11
Externe regulatie.....	11
Geïntrojecteerde regulatie .....	12
Geïdentificeerde regulatie.....	12
Geïntegreerde regulatie .....	13
Samengevat .....	13
Zelfmotivatie .....	13
Hoofdstuk 3: (zelf)gemotiveerd worden .....	16
Opvoeding in de ZDT.....	17
Autonomie-ondersteunend opvoeden.....	18
Autonomie-ondersteunend opvoeden versus controlerend opvoeden .....	19
Motivatiestrategieën .....	21
Mogelijk verband tussen opvoedingsstijl en de gebruikte motivatiestrategieën tijdens een vervelende taak .....	23
Hoofdstuk 4: beloning .....	24
Het effect van beloning op intrinsieke motivatie.....	25
Het effect van beloning bij een vervelende taak.....	28
Samengevat.....	39
Huidig onderzoek .....	30

<b>Methode .....</b>	<b>32</b>
Steekproef .....	32
Materiaal .....	33
Beoordeling huishoudelijke taak .....	33
Algemeen opvoedingsklimaat .....	33
Ouderlijke motivatiestrategieën .....	34
Type taak.....	35
Procedure .....	35
<b>Resultaten .....</b>	<b>36</b>
Onderzoeksvraag 1: Interne validiteit ouderlijke motivatiestrategieën .....	36
Fase 1: Differentiatie ouderlijke motivatiestrategieën.....	36
Fase 2: Differentiatie tussen subcategorieën binnen beloning.....	39
Fase 3: Samenhang tussen de verschillende strategieën .....	42
Onderzoeksvraag 2: predictieve validiteit.....	47
Pearson correlatieanalyses .....	47
Meervoudige regressieanalyses .....	50
<b>Discussie.....</b>	<b>53</b>
Bespreking van de resultaten .....	53
Onderzoeksvraag 1: interne validiteit ouderlijke motivatiestrategieën.....	53
Onderzoeksvraag 2: predictieve validiteit .....	55
Achtergrondvariabelen.....	58
Beperkingen van het huidige onderzoek en suggesties voor toekomstig onderzoek .....	59
Sterktes en implicaties van het huidige onderzoek .....	62
<b>Conclusie .....</b>	<b>62</b>
<b>Referentielijst.....</b>	<b>64</b>
<b>Bijlage .....</b>	<b>75</b>
Bijlage 1: Online vragenlijst met informed consent.....	75

Bijlage 2: Facebook advertentie.....	103
--------------------------------------	-----

## Inleiding

Iedereen moet in het dagelijkse leven taken uitvoeren of deelnemen aan activiteiten die hij/zij uit zichzelf niet zou doen. Ze worden vaak als vervelend bestempeld. Welke taken en activiteiten als vervelend worden gezien is eerder subjectief bepaald. Wat de ene persoon vervelend vindt, kan iemand anders net leuk vinden. Het gevoel 'verveling' zelf is ons daarentegen allemaal bekend. Desondanks blijft de wetenschappelijke definitie van het begrip verveling onduidelijk afgebakend (Elpidorou, 2018). Wanneer een activiteit als vervelend wordt ervaren, zijn er vervolgens verschillende mogelijkheden om hiermee om te gaan. Zo kan er beslist worden te stoppen met datgene dat de verveling oproept, maar dat is niet altijd wenselijk. Zo zou het huis nooit proper liggen, als de huishoudelijke taken steeds gestopt worden wanneer er verveling optreedt. Op die momenten dient er eerder motivatie gevonden te worden om de taak alsnog te volbrengen. Onderzoekers schoven dan ook de mogelijkheid naar voor dat er een motivationeel aspect aanwezig is in verveling (Elpidorou, 2018; van Tilburg, & Igou, 2012).

Motivatie verwijst naar wat mensen aanzet tot handelen (Ryan & Deci, 2018). Binnen de motivatieliteratuur wist onderzoek reeds aan te tonen hoe de omgeving hierop kan inspelen door bijvoorbeeld het bieden van een duidelijke uitleg over de reden waarom de taak nuttig kan zijn om uit te voeren (Reeve, Jang, Hardre, & Omura, 2002; Jang, 2008). Daarnaast kan ook de persoon zelf invloed uitoefenen op zijn/haar motivatie. Door het toepassen van verschillende zelfmotivatiestrategieën zou men de eigen motivatie proberen versterken of behouden (Waterschoot, Soenens, Vermote, & Vansteenkiste, in voorbereiding (c)).

In het huidige onderzoek zal er eerst dieper ingegaan worden op de vraag hoe de omgeving een invloed heeft op de motivatie en zelfmotivatie van een kind bij het uitvoeren van een vervelende taak. Om deze vraag te beantwoorden wordt er vertrokken vanuit het theoretische kader van de Zelf-Determinatietheorie (ZDT; Ryan & Deci, 2018) en wordt de focus gelegd op de rol van de ouders. Er zal worden gekeken naar de strategieën die ouders toepassen om hun kinderen te motiveren voor een vervelende taak. Een van de meest bekende strategieën hierbij is het geven van een beloning voor het uitvoeren van de taak. Dit is een strategie die in de literatuur reeds uitvoerig werd bediscussieerd maar minder in de context van vervelende taken. Binnen de motivatieliteratuur neemt beloning een dubieuze rol in, waarbij het zowel als bevorderend als net ondermijnend voor het plezier van de taak omschreven wordt (e.g., Ryan & Deci, 2018). Daarnaast zal er in het huidige onderzoek gekeken worden naar welke factoren mogelijks een invloed hebben op welke strategieën die toegepast worden door ouders. Zo wordt



het interessant om te kijken in welke mate de globale opvoedingsstijl gelinkt kan worden aan de motivatiestrategieën die gebruikt worden binnen een specifieke situatie. Ook andere factoren kunnen een rol spelen bij de keuze voor het toepassen van bepaalde strategieën. Een tweede factor die onderzocht zal worden is het soort taak dat door het kind moet worden uitgevoerd. Een laatste factor die onderzocht zal worden is de mate waarin de ouders zelf de taak als vervelend ervaren. Speelt de mate waarin de ouders de taak als vervelend ervaren een rol bij welke motivatiestrategieën toegepast worden? Binnen het onderzoek zal er tot slot gecontroleerd worden voor achtergrondvariabelen.

In wat volgt wordt er dieper ingegaan op de bestaande literatuur rond de concepten motivatie, opvoedingsstijlen binnen de ZDT en beloning.

### **Hoofdstuk 1: verveling**

In het dagelijkse leven worden mensen geregeld geconfronteerd met een vervelende activiteit of taak. Dit zijn activiteiten die niet als inherent interessant worden ervaren en waarin elke vorm van plezier ontbreekt (Smith, Wagaman, & Handley, 2009; Vansteenkiste, Soenens, Beyers, & Lens, 2000). Binnen experimenteel onderzoek gebruikt men vaak een waakzaamheidstaak als voorbeeld bij uitstek van een vervelende taak (e.g., Eastwood, Frischen, Fenske, & Smilek, 2012). Dit is een taak waarbij er gekeken wordt naar een reeks patronen dat passeert op een scherm, waarbij de proefpersoon de opdracht krijgt om afwijkingen in het patroon aan te duiden. Dit soort taken zijn typisch langdurig en monotoon van aard. Hoewel sommige activiteiten, zoals een waakzaamheidstaak, bijna universeel als vervelend worden ervaren, is de ervaring van verveling niet intrinsiek verbonden aan een bepaalde activiteit of voorwerp. Verveling is geen eigenschap van een voorwerp, persoon of object, maar bestaat binnen de relatie van een individu en zijn/haar interpretatie van de ervaring. Het is een subjectief concept (Conrad, 1997).

Verveling is een veelvoorkomende ervaring. Zo werd geschat dat 18% tot 50% van de bevolking verveeld was tijdens de jaren '60 tot en met '80 (Klapp, 1986, geciteerd in Eastwood, Cavaliere, Fahlman, & Eastwood, 2007). Een recentere bron toonde dat, binnen een onderzoek naar de Noord-Amerikaanse jongeren tussen 12 en 17 jaar oud, 91% van de jongeren aangaf verveling te ervaren, waarvan 17% aangaf 'vaak' verveling te ervaren. (The National Center on Addiction and Substance Abuse, 2003). Desondanks werd hier tot voor kort weinig onderzoek rond gevoerd. Met de start van het nieuwe millennium begon daar langzaam verandering in te komen, waardoor het aantal onderzoeken rond het thema stijgt. Maar verveling blijft een

onvoldoende begrepen concept, ondanks deze stijging. (Bench & Lench, 2013; Eastwood, et al., 2012; Elpidorou, 2018; Martin, Sadlo, & Stew, 2006; Mikulas & Vodanovich, 1993; van Tilburg & Igou, 2012). Doorheen het onderzoek en vanuit verschillende stromingen werden er verschillende definities naar voor geschoven. Zo stellen Mikulas en Vodanovich (1993) dat verveling een staat is van relatief lage arousal en sterk ongenoegen, welke beide worden toegeschreven aan een inadequaat stimulerende situatie. Met andere woorden: het ervaren ongenoegen wordt door de persoon gelinkt aan de huidige situatie, die niet voldoet om de aandacht vast te houden. Eastwood en collega's (2012) benoemen verveling dan weer als de aversieve ervaring zich bezig te willen houden met een bevredigende activiteit, maar hier niet toe in staat te zijn. Hoewel reeds veel werd beschreven wat verveling kan inhouden, werd een overkoepelende, allesomvattende definitie tot op heden nog niet geformuleerd (Elpidorou, 2018; Mikulas & Vodanovich, 1993).

Wel zijn er overlappingen tussen de bestaande definities. Zo zou verveling een multidimensioneel construct zijn dat mensen op meerdere levels beïnvloedt (Dahlen, Martin, Ragan, & Kuhlman, 2004; Elpidorou, 2018; van Tilburg & Igou, 2012;). Meerdere onderzoeken (e.g., Bench & Lench, 2013; Mercer-Lynn, Bar, & Eastwood, 2014; van Tilburg & Igou, 2012) voerden ook bewijs aan ter ondersteuning van de stelling dat verveling te onderscheiden valt van andere affectieve ervaringen/constructen, zoals verdriet, woede en depressie, en een op zichzelf staande emotie vormt. Verder wordt er binnen het onderzoeksveld zowel gesproken over verveling als persoonlijkheidskenmerk (i.e., 'boredom proneness') als over verveling als psychologische staat (i.e., 'boredom state'). Je kan dus spreken over twee types binnen het concept verveling (Bench & Lench, 2013; Elpidorou, 2018; Martin, et al., 2006; van Tilburg & Igou, 2012). Het *persoonlijkheidskenmerk verveling* gaat over de neiging of gevoeligheid binnen een individu om frequent verveling te ervaren binnen een brede waaier aan situaties. Het is een kenmerk dat een individu zou typeren en dat voor langere tijd aanwezig is. De meerderheid van het bestaande onderzoek gaat over deze benadering van verveling (Elpidorou, 2018). De *staat verveling* ('*State boredom*') daarentegen is van kortdurende en voorbijgaande aard. Deze wordt gekenmerkt door zijn continuïteit en concreetheid. Dat wil zeggen, 'state boredom' gaat over een ononderbroken periode van verveling, die zich afspeelt binnen een concrete tijdsspanne en direct observeerbaar is. Daarnaast kan 'state boredom' worden geïnduceerd of juist opgeheven door proximale situationele factoren. Zo kan het luisteren naar een monotone speech mogelijks het gevoel van verveling oproepen, wat dan bij afloop snel weer kan verdwijnen wanneer de persoon zich in een andere situatie begeeft. 'state boredom' is een emotie die iemand ervaart

in het hier en nu (Elpidorou, 2018). In het huidige onderzoek wordt er gefocust op het omgaan met verveling die gelinkt wordt aan een specifieke activiteit. Om deze reden zal er verder gefocust worden op 'state boredom'. Wanneer de term verveling in het verdere beloop van de masterproef wordt aangehaald, zal dan ook dit type van verveling worden bedoeld.

Ondanks het gebrek aan een allesomvattende definitie rond verveling, worden er binnen de huidige literatuur wel eigenschappen toegeschreven aan het concept verveling die een duidelijker beeld kunnen scheppen over wat verveling precies inhoudt.

### **Eigenschappen en gevolgen van verveling**

In de literatuur worden er meerdere eigenschappen toegeschreven aan verveling. Deze zouden deel uitmaken van het ervaringskarakter of de beleving van verveling (Elpidorou, 2018). In een overzicht van de bestaande literatuur trachtte Elpidorou (2018) deze eigenschappen te bundelen. Hij stelde voor om het ervaringskarakter van verveling op te delen in vier grote componenten: de affectieve component, de cognitieve component, de wilskrachtcomponent en de fysiologische component.

Binnen de *affectieve component* wordt beschreven hoe het individu verveling ervaart als een aversieve staat. Er worden gevoelens van dissatisfactie met de huidige situatie ervaren (Elpidorou, 2018). Het gevoel wordt gekarakteriseerd door de ervaring van ongenoegen, leegte, verdriet, angst en woede (Eastwood, et al., 2012). Het individu ervaart desinteresse in de situatie, wat hij/zij als iets onaangenaam ervaart (Conrad, 1997).

Binnen de *cognitieve component* worden meerdere cognitieve processen samengevat. Zo wordt verveling onder andere gekarakteriseerd door de onmogelijkheid om de aandacht bij de taak of activiteit te houden (Elpidorou, 2018). Sommige studies zien dit als het belangrijkste onderliggende mechanisme van verveling (e.g., Eastwood, et al., 2012). Een andere karaktereigenschap binnen dit component is het loskoppelen van de omgeving. Het individu kan zich niet meer identificeren met zijn/haar omgeving of met de activiteit, wat het gevoel van verveling versterkt. Dit kan onder andere gebeuren doordat het individu de omgeving als onvoldoende betekenisvol, niet uitdagend genoeg of net te moeilijk ervaart. Vaak gebeurt dit loskoppelen in de vorm van dagdromen (Elpidorou, 2018). Ook wordt de tijd anders ervaren wanneer een individu zich verveelt. Zo lijkt de tijd trager voorbij te gaan (Eastwood, et al., 2012; Elpidorou, 2018; Troutwine & O'Neal; 1981; Watt, 1991). Één van de theorieën over dit laatste kenmerk is dat het individu zijn/haar aandacht meer dan gewoonlijk richt op het verstrijken van de tijd, doordat hij/zij zijn/haar aandacht niet bij de huidige taak of activiteit kan houden.

Hierdoor wordt het verstrijken van de tijd bewuster ervaren en lijkt het traag te gaan (Eastwood, et al., 2012; Elpidorou, 2018). Volgens Mikulas en Vodanovich (1993) en Eastwood en collega's (2012) is het aspect van attributie ook van belang. Het individu dient zijn/haar gevoel van dissatisfactie en zijn/haar gebrek aan aandacht te attribueren aan een inadequaat stimulerende omgeving, ongeacht de echte oorzaak van de ervaring. Dat wil zeggen, het individu moet de negatieve gevoelens die hij/zij ervaart toeschrijven aan de situatie waarin hij/zij zich momenteel bevindt, ook als de gevoelens eigenlijk afkomstig zijn van een andere situatie, de eigen gemoedstoestand of anderen. Anders zou de persoon zijn gevoel niet als verveling benoemen.

Binnen de *wilskrachtcomponent* wordt de sterke wens/drang om iets anders te gaan doen vervat (Elpidorou, 2018). Verveling kan hierbij gekoppeld worden aan het gebrek aan keuzevrijheid en het gevoel beperkt te worden in de activiteit. Wanneer een persoon het gevoel krijgt iets te moeten doen dat hij/zij niet wil doen en niet te kunnen doen wat hij/zij wel wil doen, kan dit een gevoel van verveling veroorzaken (Eastwood, et al., 2012; Elpidorou, 2018). Het gebrek aan keuzevrijheid hoeft echter niet per definitie aanwezig te zijn. Een individu kan zich ook vervelen wanneer er veel keuze mogelijkheid aanwezig is. Bijvoorbeeld wanneer een persoon een vrije namiddag heeft en doelloos van de ene zender naar de andere zender zapt op de tv (Mikulas & Vodanovich, 1993).

Binnen de *fysiologische component* worden alle lichamelijke reacties ondergebracht. Dit slaat onder andere op de faciale, vocale en lichamelijke expressie die gelinkt worden aan verveling. Maar het slaat ook op arousal, een kenmerk dat in veel definities voor verveling wordt betrokken. (Elpidorou, 2018). Sommige definities linken een lage arousal aan verveling (e.g., Mikulas & Vodanovich, 1993). Andere linken net een hoge arousal aan verveling (e.g., Bench & Lench, 2013) en nog andere linken beide aan verveling (e.g., Eastwood, et al., 2012; Elpidorou, 2018; Martin, et al., 2006). De link met een lage arousal komt overeen met het beeld dat de doorsnee mens voor ogen heeft wanneer men denkt aan verveling als een apathische staat. Echter is er binnen het onderzoek nog geen overtuigend bewijs gevonden dat verveling enkel aan een lage arousal gelinkt kan worden (Elpidorou, 2018). Een verklaring die naar voor geschoven wordt voor het linken van zowel lage als hoge arousal aan verveling, stelt dat een individu een lage arousal kan ervaren wanneer het individu faalt in het betrokken zijn bij de vervelende activiteit, maar ook een hoge arousal kan ervaren wanneer het individu interne inspanning levert om toch betrokken te blijven (Eastwood et al., 2012; Elpidorou, 2018; Martin, et al., 2006).

Volgens Elpidorou (2018) en van Tilburg en Igou (2012) dragen al deze componenten bij aan de tweeledige functie van verveling. Namelijk (a) het informeren van het individu over de aanwezigheid van een oninteressante situatie en (b) het motiveren om te vluchten van de situatie en een nieuw doel na te streven. Verveling zou hierdoor sterk gelinkt zijn aan zelfregulerende processen die een individu laten streven naar uitdaging of stimulatie en een individu aanzetten om zijn/haar activiteiten als betekenisvol te ervaren en dit ook zo te houden (Elpidorou, 2018; van Tilburg & Igou, 2012). Op deze manier heeft verveling een *motiverend karakter* (Bench & Lench, 2013; Elpidorou, 2018; van Tilburg & Igou, 2012). Wanneer een situatie als oninteressant of onaangenaam wordt ervaren, gaat verveling het individu aanzetten om de situatie aan te passen. Hier worden verschillende strategieën voor gebruikt. Zo kan er op zoek gegaan worden naar andere activiteiten of doelen (Bench & Lench, 2013; Martin, et al., 2006). Hierbij helpt het dat de aandacht bij verveling wegglijpt van de huidige taak of situatie. Dit maakt dat de aandacht gericht kan worden op andere mogelijkheden of situaties die meer aan de verlangens voldoen, dewelke niet opgemerkt zouden worden mocht de aandacht volledig op de vervelende taak gericht blijven (Bench & Lench, 2013). Echter soms is het niet mogelijk of wenselijk om de huidige activiteit te stoppen. Dan kan de ervaring van verveling een individu ook motiveren om gedrag te stellen dat bedoeld is om de taak minder vervelend te maken (Smith, et al. 2009; van Tilburg & Igou, 2012). Hoe kunnen individuen dit voor elkaar krijgen? Hiervoor is het interessant om dieper in te gaan op de concepten motivatie en zelfmotivatie (zie hoofdstukken 2 en 3).

Doordat verveling ons motiveert om de huidige activiteit te veranderen, kan het ons in beweging brengen. Naast dit effect van verveling, helpt verveling ook om ons leven mee vorm te geven. Het geeft namelijk aan wat interessant en betekenisvol is en wat niet. Het speelt hierdoor een grote rol in ons leven als mens (Elpidorou, 2018). Het effect is echter niet enkel positief. Zo toont onderzoek aan dat verveling gelinkt kan worden aan vele negatieve gevolgen. Het meeste onderzoek naar de gevolgen van verveling focust op verveling als een persoonlijkheidskenmerk. Hierbij werden er onder andere positieve verbanden gevonden tussen verveling als persoonlijkheidskenmerk en depressie (e.g., Farmer & Sundberg, 1986; LePera, 2011), eetstoornissen (e.g., Ganley, 1989; Stickney & Miltenberger, 1999), agressie en woede (e.g., Boyle, Richards, & Baglioni, 1993; Dahlen, et al., 2004; Rupp & Vodanovich, 1997), angst (e.g., LePera, 2011; Sommers & Vodanovich, 2000), drugsgebruik (e.g., LePera, 2011, Sommers & Vodanovich, 2000), rijden onder invloed (e.g., Arnett, 1990; Furnham & Saipé, 1993) en werkonzekerheid (e.g., Kass, Vodanovich, & Callender, 2001). Verder werden er negatieve

verbanden gevonden met levenstevredenheid (e.g., Farmer & Sunberg, 1986) en mindfulness (e.g., LePera, 2011). Ook voor verveling als psychologische staat werden er reeds een aantal negatieve gevolgen gevonden. Zo werd er positieve verbanden gevonden met depressie (e.g., Goldberg, Eastwood, LaGuardia, & Danckert, 2011), drugsgebruik (e.g., Lee, Neighbors, & Woods, 2007) en werkontevredenheid (e.g., Kass, et al., 2001).

Kortom, verveling is een op zichzelf staand concept zonder allesomvattende definitie, maar wel met affectieve, cognitieve, wilskracht- en fysiologische componenten. Het speelt een niet te onderschatten rol in ons leven en kan gelinkt worden aan zowel negatieve als positieve psychologische gevolgen. Hiernaast kan het ons ook aanzetten tot verandering. Het heeft een motiverend karakter. De vraag is hoe het individu, ondanks zijn verveling tijdens een taak, motivatie kan opbrengen om de taak alsnog uit te voeren. Echter is het bestaande onderzoek over deze vraag beperkt. Omdat motivatie een dialectisch concept vormt, is het concreter om deze vraag op te delen in een intrapersoonlijke aspect (Hoe kan een individu zichzelf motiveren tot het uitvoeren van een vervelende taak?) en een interpersoonlijke aspect (Hoe kan de omgeving inspelen op de motivatie van een individu voor het uitvoeren van een vervelende taak?). Op beide aspecten wordt dieper ingegaan in de komende hoofdstukken, beginnende met het intrapersoonlijke aspect (hoofdstuk 2: motivatie en zelfmotivatie) en gevolgd door het interpersoonlijke aspect (hoofdstuk 3: gemotiveerd worden)

## **Hoofdstuk 2: motivatie en zelfmotivatie**

Om te begrijpen hoe individuen zichzelf kunnen motiveren is het belangrijk om eerst het concept motivatie beter te begrijpen. Vanuit een etymologisch standpunt gaat motivatie over wat mensen 'beweegt' om te handelen (Ryan & Deci, 2018). Dit staat tegenover amotivatie, wat net verwijst naar een gebrek aan motivatie en intentionaliteit (Deci & Ryan, 2000).

Doorheen de geschiedenis van de experimentele psychologie werden meerdere theorieën opgesteld rond het concept motivatie. Hierbij lag de focus sterk op wat gedrag 'energie' en 'richting' geeft (Ryan & Deci, 2018). Zo werd motivatie voor een lange tijd beschouwd als een unitair construct dat onderzocht werd met betrekking tot zijn sterkte of hoeveelheid (Ryan & Deci, 2018). Yerkes en Dodson (in Ryan & Deci, 2018) stelden bijvoorbeeld dat de hoeveelheid motivatie die een persoon ervaart, in een omgekeerd-U verband gelinkt kan worden aan prestatie. Dat wil zeggen, bij een kleine en bij een grote hoeveelheid motivatie zal een persoon slecht presteren op een taak. Wanneer de persoon een matige hoeveelheid motivatie ervaart zal hij optimaal presteren. Met de opkomst van de cognitieve theorieën vanaf

de jaren '50 kwamen er nieuwe theorieën boven over motivatie. Deze waren op te delen in twee categorieën: de verwachtingstheorieën en de cognitieve-gedragstheorieën. Binnen de *verwachtingstheorieën* (e.g., Vroom, 1964) werd gedrag en attitudes voorspeld aan de hand van de hoeveelheid motivatie die de persoon ervaart. Deze motivatie zou afkomstig zijn van de valentie of psychologische waarde die de persoon hecht aan bepaalde uitkomsten en de waarschijnlijkheid dat de persoon die uitkomsten zal kunnen behalen. Binnen de *cognitieve gedragstheorieën* wordt de hoeveelheid motivatie voorspeld op basis van iemand's verwachtingen over zijn/haar contingentie en krachtdadigheid (e.g., Seligman, 1975, in Ryan & Deci, 2018). Over het algemeen bleef de focus nog steeds op de hoeveelheid motivatie als unitair construct. Echter blijkt uit onderzoek (e.g., Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx en Lens, 2009) dat het type motivatie belangrijker zou zijn voor bepaalde uitkomsten, zoals: testangst, procrastinatie en onderwijsprestatie, dan de hoeveelheid motivatie. Vanuit deze kennis is het interessant om te kijken naar een theoretisch kader dat zich onderscheidt van de voorgaande theorieën door een sterke nadruk op een differentiatie tussen verschillende types en oorzaken van motivatie te leggen, namelijk de Zelf-Determinatietheorie (Ryan & Deci, 2018).

### **De Zelf-Determinatietheorie en motivatie**

De Zelf-Determinatietheorie (ZDT; Ryan & Deci, 2018) is een motivatietheorie over psychologische groei en het persoonlijk functioneren, die van toepassing is op verschillende levensdomeinen en aspecten van het menselijk functioneren. De theorie gaat ervan uit dat mensen een actieve aard hebben en een natuurlijk traject volgen richting integratie en zelfregulatie. Deze natuurlijke groei zou zich uiten op twee manieren, namelijk via intrinsieke motivatie en via het proces van internalisatie of eigenaarschap (Deci & Ryan, 1985; Vansteenkiste & Soenens, 2015). Aan de ene kant vormt hierbij een grote nieuwsgierigheid en verwondering de kern voor een snelle ontwikkeling van de mens van bij de geboorte (Deci, 1975). De exploratie en het zoeken naar uitdagingen die hiermee gepaard gaan, vormen de bron voor het uitvoeren van intrinsiek boeiende activiteiten (Deci & Ryan, 1985). De mens is hierbij als het ware uit zichzelf gemotiveerd om taken en activiteiten uit te voeren die hij/zij als intrinsiek boeiend ervaart. Aan de andere kant voert de mens ook activiteiten uit waartoe hij/zij niet spontaan aangetrokken wordt. Het uitvoeren van deze taken voelt vaak eerder gedwongen aan, maar soms gaat de mens deze vervelende taken ook vrijwillig uitvoeren. De mate van zelfdeterminatie of autonomie die ervaren wordt bij het uitvoeren van deze activiteiten kan verschillen (Ryan & Deci, 2018). Het is hier dat het 'internalisatieproces' een rol speelt.

Internalisatie verwijst naar het proces waarbij een individu overtuigingen, attitudes of gedragsregulaties die van buitenaf aangereikt worden, geleidelijk aan actief gaat overnemen om eigen persoonlijke waarden, normen, attributen of gedragsstijlen te vormen (Deci & Ryan, 1985). Via dit proces worden er activiteiten verkregen die verschillen in de mate van ervaren autonomie bij het uitvoeren ervan. Naarmate de redenen om de activiteit uit te voeren meer verinnerlijkt worden, wordt de activiteit namelijk uitgevoerd met een groter gevoel van autonomie. Het gaat hierbij om een actief verinnerlijkingsproces (Vansteenkiste, et al., 2008).

Om deze natuurlijke groei, via beide paden (i.e., intrinsieke motivatie en het proces van internalisatie), tot zijn recht te laten komen, is het essentieel volgens de ZDT om de aangeboren psychologische behoeften van de mens te bevredigen. Het idee is dat de mate waarin dit traject naar integratie en zelfregulatie goed doorlopen wordt, afhangt van de mate waarin men een rijke bodem aan psychologische steun of 'voeding' krijgt. De ZDT stelt hiervoor drie, van elkaar te onderscheiden, psychologische behoeftes voorop, namelijk de behoefte aan *autonomie*; aan *competentie*; en aan *relationele verbondenheid*. De behoefte aan *competentie* slaat op de nood om zich bekwaam te voelen taken tot een goed einde te kunnen brengen, ofwel het gevoel te hebben effectiviteit te bezitten (Vansteenkiste & Soenens, 2015; White, 1959). De behoefte aan *relationele verbondenheid* verwijst naar de nood aan de ervaring van hechte en warme banden met anderen (Roy & Mark, 1995; Ryan & Deci, 2000c). De behoefte aan *autonomie*<sup>1</sup> slaat dan weer op de nood om psychologische vrijheid in het denken, handelen en voelen te ervaren, ofwel het gevoel zichzelf te kunnen zijn (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2006). Deze behoeftes zijn inherent aanwezig bij iedereen en wanneer voldaan, dragen ze bij aan de psychologische groei en het welbevinden van de mens (Deci & Ryan 2000; Ryan & Deci, 2000c; Ryan, Deci, & Vansteenkiste, 2016; Vansteenkiste & Soenens, 2015). Reeds meerdere onderzoeken vonden positieve verbanden tussen het voldoen aan de noden en het welzijn van mensen (e.g., Deci, Ryan, & Baard, 2004; Ryan & Kasser, 1999). Deze verbanden gaan op over cultuur en leeftijd heen (Deci & Ryan, 2011; Véronneau, Koestner, & Abela, 2005). Echter is er ook een andere kant aan de medaille, namelijk: behoeftefrustratie. In tegenstelling tot behoeftebevrediging leidt behoeftefrustratie tot een problematische ontwikkeling en kan het, als ze blijft aanhouden, leiden tot psychopathologie (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch, & Thøgersen-Ntoumani,

---

<sup>1</sup> Autonomie (in het maken van keuzes) wordt Hierbij onderscheiden van onafhankelijkheid, waarbij laatst genoemde gezien wordt als 'het op zichzelf staan, los van anderen'. Dit onderscheid wordt gemaakt omdat zowel op autonome wijze beslist kan worden om afhankelijk of juist onafhankelijk te zijn van (bijvoorbeeld) de ouders. Net zoals een persoon geforceerd kan worden om onafhankelijk te zijn of juist afhankelijk te blijven. Echter, bij de laatste twee kan er niet gesproken worden van een autonoom besluit. ( Ryan, Deci, Grolnick, & La Guardia, 2015; Vansteenkiste & Soenens, 2015).



2011; Ryan, Deci, Grolnick, & La Guardia, 2015; Ryan, et al., 2016; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Belangrijk hierbij is dat de afwezigheid van de behoeftebevrediging nog niet automatisch zorgt voor behoeftefrustratie, maar dat er een actieve tegenwerking of beschadiging van de behoeften nodig is om hiertoe te komen (Soenens et al., 2017).

Volgens de ZDT zou het bevredigen van de drie behoeften leiden tot intrinsieke motivatie en de instandhouding ervan. Tevens zou het ook zorgen voor het vergemakkelijken van de internalisatie van extrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2000a). Beide processen worden binnen de ZDT uitgeschreven op een continuüm van 'internalisatie' of eigenaarschap (zie figuur 1). Op dit continuüm worden verschillende types motivatie geplaatst, volgens de toenemende mate van internalisatie die binnen de types aanwezig zijn. Deze types worden in de volgende paragrafen verder toegelicht. Eerst is het echter belangrijk om te vermelden dat het internalisatiemodel geen stadiamodel is. Dat wil zeggen: om tot een geïntegreerde gedragsregulatie te komen, is het niet noodzakelijk om door elke vorm van regulatie te passeren (Ryan & Deci, 2018). Ook is het mogelijk dat gedrag gemotiveerd wordt door meer dan één soort motivatie. Er is vaak sprake van een combinatie van meerdere gedragsmotieven. Tot slot is er ook sprake van omkeerbaarheid. Dat wil zeggen: gedrag dat iemand op een bepaald moment heeft geïntegreerd binnen zijn/haar waarden en doelen, kan op een later moment weer als onbelangrijk ervaren worden (Vansteenkiste & Soenens, 2015).

Motivatie	Extrinsieke motivatie				Intrinsieke motivatie
Regulatie	Externe regulatie	Geïntrojecteerde regulatie	Geïdentificeerde regulatie	Geïntegreerde regulatie	Intrinsieke regulatie
Internalisatie	Niet-geïnternaliseerd	Partieel geïnternaliseerd	Bijna volledig geïnternaliseerd	Volledig geïnternaliseerd	Niet nodig
Causaliteit	Externe causaliteits-locus	Externe causaliteits-locus	Interne causaliteits-locus	Interne causaliteits-locus	Interne causaliteits-locus
Motivatie	Gecontroleerde motivatie		Autonome motivatie		

figuur 1: Verschillende types motivatie op een continuüm van 'internalisatie' volgens de ZDT (gebaseerd op Ryan & Deci, 2000c)

### Intrinsieke motivatie

Volgens de ZDT heeft de mens een proactieve aard met een natuurlijk traject richting integratie en zelfregulatie. Een eerste uiting van deze aangeboren tendens tot groei zou intrinsieke motivatie zijn (Deci & Ryan, 1985; Vansteenkiste & Soenens, 2015). Dit verwijst naar de natuurlijke neiging om op zoek te gaan naar uitdaging en nieuwe situaties, om de eigen

mogelijkheden en capaciteiten uit te breiden (Deci & Ryan, 1985, 2000; Ryan & Deci, 2000c, 2018). Wanneer een taak uitgevoerd wordt omdat deze als boeiend, leuk of interessant ervaren wordt, is de persoon intrinsiek gemotiveerd. De taak wordt niet uitgevoerd om een bepaalde uitkomst buiten de activiteit zelf te bekomen, maar wordt inherent bevredigend bevonden (Deci, 1975; Ryan & Deci, 2000c). Wanneer we kijken naar het continuüm (zie figuur 1) zien we dat intrinsieke motivatie helemaal rechts staat op de as. Er is namelijk geen internalisatie nodig om de activiteit vrijwillig uit te gaan voeren, aangezien de activiteit reeds uit zichzelf boeiend bevonden wordt. Daarnaast is er bij intrinsieke motivatie sprake van een groot gevoel van psychologische vrijheid of autonomie. Dat maakt een intrinsiek gemotiveerde activiteit een ideaal voorbeeld voor de categorie 'autonome' motivatie, dat wil zeggen, van gedragsregulaties die gekenmerkt worden door een gevoel van psychologische vrijheid en keuze (Vansteenkiste, Lens, Dewitte, De Witte, & Deci, 2004).

Kortom, intrinsieke motivatie speelt een belangrijke rol in het leven van de mens, als een krachtige motor om te leren, en blijft het hele leven door een belangrijke rol spelen in groei, creativiteit en het welzijn van mensen (Ryan & Moller, 2016; Vansteenkiste & Soenens, 2015).

### **Extrinsieke motivatie**

Wanneer de intrinsieke motivatie voor een taak ontbreekt, kan de taak enkel uitgevoerd worden op basis van extrinsieke motivatie. Deze vorm van motivatie verwijst naar het uitvoeren van een taak of activiteit om een bepaalde uitkomst te bereiken die buiten de activiteit zelf ligt. De activiteit wordt instrumenteel. Het is een middel om een doel te bereiken, buiten de eigenlijke activiteit om (Ryan & Deci, 2000c; Vansteenkiste, et al, 2008). Extrinsiek gemotiveerd gedrag kan sterk verschillen met betrekking tot de mate van internalisatie en de ervaren autonomie (Ryan & Deci, 2018; Vansteenkiste & Soenens, 2015). De ZDT onderscheidt daarom vier types extrinsieke motivatie die op het continuüm geplaatst werden in een stijgende lijn, naargelang de gedragsregulatie meer verinnerlijkt wordt (Ryan & Deci, 2000c). Deze worden in de komende paragrafen beschreven.

**externe regulatie.** Wanneer er sprake is van externe regulatie of externe druk, wordt een activiteit uitgevoerd om aan een externe verwachting te voldoen, een beloning te verkrijgen of een straf te vermijden (Ryan & Deci, 2000c, 2000b). Dit type motivatie staat helemaal links op het continuüm, aangezien de gedragsregulatie nog niet is geïnternaliseerd (Vansteenkiste, et al, 2008; Vansteenkiste & Soenens, 2015). Het gedrag wordt volledig gestuurd door externe

motieven. De persoon gaat zich onder druk gezet voelen om de activiteit uit te voeren. Externe regulatie wordt dan ook gekenmerkt door een extern gepercipieerde causaliteitslocus en wordt geplaatst binnen de categorie 'gecontroleerde' of 'gedwongen' motivatie (deCharms, 1968; Vansteenkiste, et al., 2004; Vansteenkiste, et al., 2008). Deze categorie wordt gekenmerkt door een gevoel van spanning en verplichting, en staat tegenover de eerder genoemde autonome motivatie (Vansteenkiste, et al., 2004). Het gevoel van keuze om de taak al dan niet uit te voeren, ontbreekt bij externe motivatie (Vansteenkiste & Soenens, 2015).

***Geïntrojecteerde regulatie.*** Bij de tweede vorm van externe motivatie gaat de persoon zichzelf onder druk zetten om een activiteit uit te voeren. Dit doet hij/zij om gevoelens van schaamte, schuld of angst te vermijden, om het eigenwaardegevoel op te kunnen krikken of om trots te kunnen zijn op zichzelf (Vansteenkiste & Soenens, 2015; Vansteenkiste, et al., 2008). Er kunnen zowel negatieve gevoelens worden vermeden als positieve gevoelens worden nagestreefd. Gemeenschappelijk aan beide soorten doelen is een conditionele aanvaarding van de eigen persoon. Door het proces van introjectie vormt men een interne versie van de kritische evaluatie van derden. De aanvankelijk voorwaardelijke aanvaarding van de buitenwereld, wordt omgezet naar een voorwaardelijke zelfaanvaarding. Zo kan een persoon bijvoorbeeld enkel trots zijn op zichzelf als de taak tot een goed einde is gebracht (Assor, Vansteenkiste, & Kaplan, 2009; Vansteenkiste, et al., 2008). Dit type motivatie staat iets verder op het continuüm, aangezien de gedragsregulatie niet langer gestuurd wordt door externe factoren, maar door interne factoren. Ondanks deze verschuiving van extern naar intern, wordt het gedrag nog steeds niet als vrijwillig ervaren. Hierdoor wordt ook dit type door een externe causaliteitslocus gekenmerkt en binnen de categorie 'gedwongen' motivatie geplaatst. Het type wordt nog steeds als vrij controlerend ervaren. Het werd namelijk slechts partieel geïnternaliseerd, waardoor het geen onderdeel van het zelf vormt (Ryan & Deci, 2000c; Vansteenkiste, et al. 2008).

***Geïdentificeerde regulatie.*** Het volgende type motivatie wordt gekenmerkt door het identificeren met de waarde van of de redenen voor het gedrag. Bij dit type begrijpt de persoon het belang van het gedrag voor het bereiken van de doelen die hij/zij persoonlijk belangrijk acht en wenst te bereiken. Hierdoor wordt het gedrag uitgevoerd met een groter gevoel van psychologische vrijheid en keuze. De persoon zal er zich helemaal achter kunnen plaatsen en het daardoor vrijwillig uitvoeren, ondanks het feit dat het geen intrinsiek boeiende activiteit betreft. Net als intrinsieke motivatie wordt dit type gekenmerkt door een intern gepercipieerde

causaliteitslocus en wordt het geplaatst binnen de categorie 'autonome' motivatie (Vansteenkiste, et al. 2008; Vansteenkiste & Soenens, 2015).

**Geïntegreerde regulatie.** Geïntegreerde regulatie vormt het laatste type van extrinsieke motivatie en de meest volwaardige vorm van internalisatie (Vansteenkiste, et al. 2008; Weinstein, Przybylski, & Ryan, 2013). Hierbij worden de redenen voor het gedrag waarmee de persoon zich identificeert, geïntegreerd binnen de andere waarden en doelen die de persoon nastreeft. De verschillende persoonlijk zinvolle activiteiten vormen een coherent systeem van waarden, doelen en motieven, in plaats van gefragmenteerd te blijven binnen een soms zelfs conflicterend geheel. Wanneer het gedrag geïntegreerd is, vloeit het gedrag vrijwillig voort uit het zelf, hoewel de activiteit niet als intrinsiek motiverend wordt ervaren. De persoon zal de activiteit helemaal vrijwillig uitvoeren, ondanks het feit dat deze niet boeiend wordt bevonden. Geïntegreerde regulatie wordt dan ook gekenmerkt door een intern gepercipieerde causaliteitslocus en geplaatst binnen de categorie 'autonome' motivatie (Vansteenkiste, et al., 2008; Vansteenkiste & Soenens, 2015).

### **Samengevat**

De ZDT is een motivatietheorie die uitgaat van de idee dat mensen een proactieve aard en natuurlijk groei hebben richting integratie en zelfregulatie. Deze groei uit zich in zijn meest natuurlijke vorm via intrinsieke motivatie, en wordt mogelijk gemaakt door de bevrediging van de drie basisbehoeften. De behoeften voeden als het ware de motivatie en zodoende ook de groei. Volgens de ZDT speelt de omgeving van een individu een belangrijke rol in dit proces. Dit onder andere door het voeden of tegenwerken van deze behoeften (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000b, 2018; Soenens et al., 2017). Hierbij gaat het om een interpersoonlijke vorm van motivatie, waar we in hoofdstuk 3 dieper op ingaan. Vooraleer beter te begrijpen op welke manier de omgeving op motivatie kan inspelen, bespreken we op welke manieren het individu zelf een rol in zijn/haar eigen motivatie kan spelen. Hier begeven we ons in een intrapersonlijke vorm van motivatie genaamd 'zelfmotivatie', een aspect dat tot op heden minder aandacht kreeg binnen de literatuur van de ZDT.

### **Zelfmotivatie**

In het voorgaande deel werd ingegaan op de ZDT en de verschillende types motivatie die theoretisch worden beschreven. De vraag is nu hoe een persoon die bijvoorbeeld externe

motivatie ervaart voor een bepaalde activiteit, deze motivatie kan behouden (bijvoorbeeld om niet ge-amotiveerd te geraken), of zelfs kan overgaan naar een autonomere vorm van motivatie en dit met een beperkte invloed van de omgeving. Het is in dit kader dat het concept 'zelfmotivatie' boven komt. Hoe kan een individu zijn/haar eigen motivatie beïnvloeden?

Zelfmotivatie verwijst naar de capaciteit van een persoon om de eigen motivatie te onderhouden of te veranderen (Waterschoot, et al., in voorbereiding (c)). Doorheen de literatuur worden verschillende benaderingen en definities gehanteerd. Zo omschreven Zimmerman, Bandura en Martinez-Pons (1992) zelfmotivatie als het gemotiveerd zijn vanuit zichzelf door zelf-gerelateerde processen. Boekaerts (1995, 1996, 1997) beschreef het concept als de capaciteit om de eigenmotivatie te monitoren of zich bewust te zijn van de eigen motivatie of gevoelens. Hij benadrukt hierbij dat het belangrijk is om kennis te hebben of bewust te zijn van de algemene motivationele processen en de eigen motivatie. Waterschoot en collega's (in voorbereiding (c)) voegden de bestaande literatuur samen om tot één coherente definitie te kunnen komen. Ze definieerden zelfmotivatie als de capaciteit om de eigen motivatie te reguleren (actiecomponent), wat hand in hand zou gaan met een cognitieve beoordeling van de taak (bewustzijnscomponent). De twee componenten zouden zo een dubbele interactie kunnen hebben met elkaar in de vorm van een feedbacklus. De persoon kan zich bijvoorbeeld bewust zijn van de eigen motivatie, wat naar de capaciteit verwijst om verschillende types van motivatie te kunnen onderscheiden. Op die manier kan hij/zij beseffen dat de motivatie laag ligt, een bovenpersoonlijke vorm kent of aan het afnemen is. Met dit motivationeel bewustzijn kan iemand over gaan naar de actiecomponent. Hierin begint een actief proces waarbij de persoon zijn/haar type motivatie probeert te behouden of veranderen aan de hand van zelfmotiverende strategieën.

Een zelfmotiverende strategie is een handeling om doelgericht en doelbewust de eigen motivatie te beïnvloeden (Wolters, 2003). Er werden reeds een aantal onderzoeken gedaan naar de verschillende door mensen gebruikte strategieën (e.g., Sansone, Weir, Harpster, & Morgan, 1992; Wolters, 1998). Ook aan de verschillende types motivatie binnen de ZDT werden er zelfmotivatiestrategieën gekoppeld (Waterschoot et al., in voorbereiding (c)). Zo kan een persoon gebruik maken van *beloningsgerichte strategieën*, door zichzelf een beloning te geven wanneer de taak afgerond is, of zelfmotiverende strategieën gericht op de ander, door er bijvoorbeeld aan te denken dat een ander kritiek zou kunnen geven wanneer de taak niet wordt uitgevoerd. Deze types strategieën sluiten nauw aan bij de definitie van externe motivatie, waarbij men een externe bron nastreeft. Nauw aansluitend bij de definitie van geïntrojecteerde

motivatie, kan iemand gebruik maken van *zelfwaarde-gerichte strategieën*. Hierbij gaat de persoon zijn eigen zelfwaardegevoel hechten aan de activiteit om zich zo aan te moedigen deze alsnog uit te voeren. Zo zal de persoon bijvoorbeeld zichzelf moed in spreken door te zeggen dat hij/zij trots zal kunnen zijn wanneer de taak volbracht is. De drie bovengenoemde strategieën vallen binnen de gecontroleerde zelfmotivatiestrategieën. Daarnaast kan iemand gebruik maken van *strategieën gericht op naleving* van bepaalde normen. Wanneer een persoon zo'n strategie gebruikt kan hij/zij er zichzelf aan herinneren dat het uitvoeren van de taak past binnen een norm die hij/zij aanhangt. Deze strategieën sluiten op hun beurt sterk aan bij de definitie van geïdentificeerde motivatie. De persoon kan bijvoorbeeld denken dat 'doorzetters iets tegen hun zin moeten kunnen doen'. Tot slot kan de persoon ook gebruik maken van *relevantie- of plezier-gerichte strategieën* welke, samen met de strategieën gericht op naleving van bepaalde normen, vallen binnen de autonome zelfmotivatiestrategieën. Hierbij gaat de persoon bijvoorbeeld op zoek naar hoe een vervelende taak persoonlijk zinvol of fascinerend kan zijn. Binnen de motivatieliteratuur is men reeds begonnen met onderzoek om de effectiviteit van deze strategieën na te gaan. Zo bevonden Waterschoot, Van der Kaap-Deeder, Morbée, Soenens en Vansteenkiste (2021) dat het toepassen van zelfmotivatiestrategieën verveling kan verminderen en levenstevredenheid kan vergroten. Echter voorspelde het gebruik ervan niet per definitie een grotere levenstevredenheid en minder verveling. Ze vonden dat voornamelijk het gebruik van autonome zelfmotivatiestrategieën zorgde voor een vermindering in verveling en verhoging van de levenstevredenheid, waar het gebruik van gecontroleerde zelfmotivatiestrategieën niet het verhogend effect op levenstevredenheid vertoonde en verveling zelfs zou vergroten. In dezelfde lijn constateerden Waterschoot, Soenens en Vansteenkiste (in voorbereiding (b)) dat het type zelfmotivatiestrategieën dat gebruikt werd door de deelnemers van de Dodentocht, meebepaalde of het een positieve ervaring of eerder negatieve ervaring werd. Het gebruik van autonome zelfmotivatiestrategieën bleek een versterkend effect te hebben voor de alertheid en bufferend te werken tegen gecontroleerde motivatie, bedruktheid en amotivatie. Gecontroleerde zelfmotivatiestrategieën deed de gecontroleerde motivatie net toenemen en de alertheid afnemen.

Samengevat kan een persoon zich bewust worden van zijn/haar motivatie om een bepaalde taak of activiteit uit te voeren. Op basis van deze bewustwording kan de persoon dan zijn eigen motivatie onderhouden of veranderen aan de hand van zelf-motiverende strategieën. Op deze manier kan een persoon proberen alsnog motivatie te vinden om een vervelende taak

uit te voeren. In het volgende hoofdstuk gaan we dieper in op de rol van de omgeving, zowel in de motivatie als zelfmotiverende strategieën van een individu.

### **Hoofdstuk 3: (zelf)gemotiveerd worden.**

In dit hoofdstuk proberen we de rol van de omgeving van het individu te begrijpen in zijn/haar (zelf)motivatie. Er wordt dieper ingegaan op de vraag hoe de omgeving de motivatie van het individu kan beïnvloeden (i.e., interpersoonlijk) en welke invloed de omgeving heeft op het gebruik van bepaalde zelfmotiverende strategieën (i.e., intrapersonlijk). Echter is het concept 'omgeving' een breed begrip. Het kan verwijzen naar de gezinsleden van een individu tot de geografische plaats waar iemand leeft. Binnen het huidige onderzoek zal er gefocust worden op slechts één facet van een individu zijn/haar omgeving, namelijk de ouders van het individu. De ouders worden vaak gezien als één van de belangrijkste socialisatiefiguren in de psychologische ontwikkeling van het kind met een sterke invloed op het kind (Darling & Steinberg, 2017; Glass, Bengtson, & Dunham, 1986; Vansteenkiste & Soenens, 2015).

De ZDT stelt dat ouders een grote omgevingsinvloed hebben op de motivatie van hun kind (Ryan & Deci, 2018). Zo kunnen ouders een directe invloed uitoefenen wanneer ze hun kind aanmoedigen om een vervelende taak uit te voeren (zie verder 'motivatiestrategieën'), maar hebben ze ook een indirecte invloed. Volgens de ZDT spelen ouders namelijk een belangrijke rol in het creëren van een behoefteondersteunende omgeving voor hun kind, samen met andere sleutelfiguren. Via het bieden van een dergelijke omgeving kunnen ouders indirect de integratie van extrinsieke motivaties en de intrinsieke motivatie van hun kinderen stimuleren (Deci & Ryan, 2000; Deci, Ryan, & Guay, 2013; Ryan & Deci, 2000b; Soenens, Deci, & Vansteenkiste, 2017). Onderzoek toont aan dat de mate van bevrediging van de drie basisbehoeften in interactie staat met de context waarin mensen leven. (e.g., Deci et al. (2004)). Hierbij is het binnen een behoefte bevredigende context dat mensen het meest kunnen groeien en dat men kan evolueren naar een meer volwaardig functioneren (Deci et al., 2013). Ouders zouden zo een belangrijke rol spelen in de motivatie van hun kind door het voeden of net tegenwerken van de behoeften van hun kind (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000b, 2018; Soenens et al., 2017). De vraag wordt dan hoe ouders zo'n behoefte ondersteunende omgeving kunnen bieden. Om hier een antwoord op te kunnen bieden, wordt er dieper ingegaan het concept opvoeding en de bijhorende strategieën binnen de ZDT.

## Opvoeding in de ZDT

Wanneer er over opvoeding gesproken wordt gaat het meestal over de globale opvoedingsstijl van de ouders. Het gaat over de opvoeding die ouders bieden over verschillende situaties heen (Darling & Steinberg, 2017; Soenens, Vansteenkiste, & Beyers, in press). Met andere woorden, het gaat over het opvoedingsklimaat dat ouders bieden aan hun kinderen. Zoals eerder gesteld leidt het tot psychosociale groei en ontwikkeling van het kind, wanneer ouders de drie psychologische basisbehoeften van hun kind weten te ondersteunen. In dergelijk behoefteondersteunend opvoedingsklimaat worden drie kerndimensies met zes hoofdkenmerken van de opvoedingsstijl onderscheiden: (1) de mate waarin autonomie-ondersteunend versus dwingend opgevoed wordt; (2) de mate waarin er gestructureerd versus chaotisch opgevoed wordt; en (3) de mate waarin warm versus kil opgevoed wordt. Hierbij zou telkens de respectievelijk eerst genoemde van de twee verbonden zijn met een positieve ontwikkeling (Grolnick, Deci, & Ryan, 1997; Skinner, Johnson, & Snyder, 2005; Vansteenkiste, Niemiec, & Soenens, 2010). Echter is er geen sprake van een één-op-één relatie tussen het toepassen van een specifieke dimensie en de bevrediging van één specifieke behoefte. Dat wil zeggen, elke dimensie is in zekere mate van belang voor alle drie de behoeften (Grolnick et al., 1997; Vansteenkiste & Soenens, 2015). Zo stelden Tang, Li, Sandoval, en Liu (2018) bijvoorbeeld vast dat het bieden van een warme en ondersteunende omgeving, gecombineerd met toezicht en duidelijke standaarden voor hun kinderen op vlak van academisch succes, er voor zorgt dat de kinderen zich zowel competent als autonoom voelden op vlak van leren. Wat op zijn beurt bevorderend was voor hun academische motivatie. Dit is een voorbeeld waarin de dimensie warmte versus kil en de dimensie gestructureerd versus chaotisch blijken bij te dragen aan de basisbehoefte aan autonomie, naast de behoefte aan competentie.

Onderzoek toont vele positieve verbanden voor een behoefte ondersteunende omgeving. Dit geldt voor meerdere thema's in het leven, zoals emotionele ontwikkeling (Brenning, Soenens, Petegem, & Vansteenkiste, 2015), sociale en cognitieve vaardigheden (Soenens, Vansteenkiste, & Sierens, 2009) en het algemeen psychologisch welzijn (Niemiec, et al., 2006; Véronneau et al., 2005). Daarnaast blijkt dat een behoefte ondersteunende omgeving ook als buffer kan functioneren bij een gebrekkig functioneren, voortkomend uit een geschiedenis van behoeftefrustratie. Dit kan dan helpen om innerlijke bronnen te creëren die helpen om om te gaan met de situatie (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Zo toonden Bao en Lam (2008) aan dat Chinese kinderen die zich sociaal-emotioneel verbonden voelden met hun ouders een minder grote impact ervoeren wanneer de ouders keuzes maakten in hun plaats. Met



andere woorden: het bevredigen van de behoefte aan verbondenheid vormde een buffer voor een gebrek aan autonomie doorheen de kinderjaren.

Binnen het huidige onderzoek kiezen we ervoor om de focus te leggen op de dimensie autonomie-ondersteuning. Om hiermee aan de slag te kunnen gaan is het noodzakelijk dieper in te gaan op het concept. Wat houdt het in om een autonomie-ondersteunende omgeving te bieden?

### **Autonomie-ondersteunende opvoeding**

In een autonomie-ondersteunende opvoeding vertrekt men vanuit de leefwereld van het kind, waarbij de basisattitude bestaat uit flexibiliteit, openheid en nieuwsgierigheid. Met deze houding probeert de ouder de zin voor initiatief en exploratie van het kind aan te moedigen en zo het kind te ondersteunen in zijn/haar ontwikkeling (Ryan et al., 2016; Soenens & Vansteenkiste, 2010). Op die manier wordt het kind voldaan in zijn behoefte aan autonomie en krijgt het het gevoel zichzelf te mogen zijn. Om dit te bereiken is het belangrijk om als ouder vertrouwen te hebben in de inherente, natuurlijke groei van het kind naar een meer aangepast functioneren en richting een betere integratie en zelfregulatie (Landry et al., 2008).

Binnen de autonomie-ondersteunende opvoedingsstijl wordt er gesproken van verschillende bouwstenen die telkens gelinkt zijn aan een bepaalde strategie, met name: taakplezier, inbreng, duiding, het ritme van het kind volgen, de persoonlijke stem van het kind verwelkomen en een uitnodigende taal gebruiken (Reeve 2009; Vansteenkiste & Soenens, 2015). Zo kunnen autonomie-ondersteunende ouders de innerlijke motivationele bronnen van hun kind voeden door het aanbieden van uitdagende taken en het voorzien van spelelementen die de nieuwsgierigheid prikkelen (Reeve, 2009). Autonomie-ondersteunende ouders kunnen ook inbreng en initiatief van hun kind respecteren en actief aanmoedigen. Dit gebeurt onder andere door het stimuleren van dialoog, het aanbieden van keuzes en door ruimte te laten voor onderhandeling (Soenens, et al., 2007). Wanneer keuze niet mogelijk is en er grenzen gesteld worden, kunnen deze goed onderbouwd worden. Ze worden kindgericht en betekenisvol overgebracht, waardoor het kind de mogelijkheid heeft de reden te internaliseren (Jang, 2008). Een andere strategie is maximaal aan te sluiten bij het ritme van het kind. Dit gebeurt onder andere door het kind zodanig te ondersteunen bij problemen dat hij/zij zelf tot vooruitgang komt en kan groeien in zijn/haar vaardigheden (Reeve, 2009). Ouders wijzen een afwijkend perspectief van hun kind niet af, maar verwelkomen en erkennen het. Ze staan open voor wat hij/zij zegt en erkennen ook de achterliggende emoties die met zijn/haar mening gepaard gaan

(Vansteenkiste & Soenens, 2015). Tot slot word een autonomie-ondersteunende ouder getypeerd door het gebruik van een uitnodigende en informerende communicatiestijl (bijvoorbeeld: 'vragen', 'voorstellen', 'proberen'), waarbij dwingende taal (bijvoorbeeld: 'moeten', 'horen') wordt geminimaliseerd (Vansteenkiste & Soenens, 2015).

Onderzoek toont aan dat een autonomie-ondersteunende opvoeding gelinkt wordt aan vele positieve uitkomsten. Zo zou ze bijdragen aan een algemeen hoger psychologische welzijn en een gezondere psychologische ontwikkeling (Kocayörük, Altıntaş, & İçbay, 2015; Ryan & Deci 2018). Meer specifiek lijkt een autonomie-ondersteunende opvoeding ook bij te dragen tot een adequate emotieregulatie (Brenning et al., 2015), morele ontwikkeling (Roth, 2008), het behoud van intrinsieke motivatie en het verhogen van internalisatie (Ryan & Deci 2018). Zo bleek de opvoedingsstijl bijvoorbeeld één van de voorspellers te zijn bij jongeren voor een grotere geïnternaliseerde motivatie om iets te doen voor het milieu (Grønhøj & Thøgersen, 2017). Samengevat kan het gebruik van een autonomie-ondersteunende opvoeding bijdragen aan de positieve ontwikkeling van kinderen. Wanneer de behoefte aan autonomie echter gefrustreerd wordt of actief tegengewerkt, kan de positieve ontwikkeling belemmerd worden. Dan kan men spreken van een controlerende opvoeding.

### **Autonomie-ondersteunende opvoeding versus controlerende opvoeding**

Bij een controlerende opvoeding wordt er vertrokken van de leefwereld van de ouders. De verwachtingen van de ouders staan centraal en deze vormen de maatstaaf op basis waarvan het kind beoordeeld wordt. De ouders zijn hierbij gefocust op hun eigen functioneren en stellen zich niet open of nieuwsgierig op naar hun kind, maar bepalen hoe deze zich moeten gedragen, voelen en denken. Hierbij zijn bepaalde gedragingen, persoonlijke meningen en gevoelens taboe en is de opvoeding eerder dwingend, verplichtend en manipulatief van aard. Het kind heeft niet het gevoel zichzelf te kunnen zijn en is op zijn/haar hoede om zichzelf bloot te geven (Grolnick & Pomerantz, 2009; Soenens & Vansteenkiste, 2010).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Het concept van *controlerend opvoeden* binnen de ZDT heeft een sterke gelijkenis met de notie van *psychologische controle* uit de klassieke opvoedingsliteratuur, maar de twee zijn niet gelijk aan elkaar. Het concept heeft een bredere betekenis binnen de ZDT dan psychologische controle uit de klassieke opvoedingsliteratuur. Controlerend opvoeden kan worden opgesplitst in intern controlerende technieken, welke meer gelijken aan de psychologische controle, en extern controlerende technieken, welke druk opleggen van buitenaf, bijvoorbeeld via het gebruik van straffen. (Deci, Ryan, & Koestner, 1999; Soenens & Vansteenkiste, 2010). Bij intern controlerende technieken wordt het kind gecontroleerd door in te spelen op de gevoelens die bij het kind spanning en conflict kunnen

Bij een psychologisch-controlerende opvoeding worden de bouwstenen van autonomieondersteuning gelinkt aan andere strategieën. Controlerende ouders gaan in plaats van taakplezier te vergroten en zo de intrinsieke motivatie van de kinderen aan te spreken, gebruik maken van externe motivatoren. Zo kunnen ouders dreigen met een straf of het wegnemen van privileges, of hun kind verleiden met materiële beloningen. Controlerend opvoedende ouders laten geen ruimte voor inbreng en blokkeren pogingen tot initiatief. Ze houden de touwtjes stevig in eigen handen en bepalen wat het kind mag of net niet mag (Vansteenkiste & Soenens, 2015). Er worden veel en strenge grenzen gesteld. Wanneer hier al duiding bij wordt gegeven, gebeurt dit op een in de ogen van het kind betekenisloze manier of gebaseerd op machtsargumenten. Zo gaat een ouder bijvoorbeeld stellen dat een kind moet luisteren omdat zij/hij het zegt (Assor, Kaplan, Roth, 2002). Verder gaan controlerende ouders hun eigen ritme opleggen aan het kind, in plaats van het ritme van het kind te volgen. Zo nemen ze het leerproces over, waardoor niet alleen de ontwikkeling van nieuwe vaardigheden verhinderd wordt maar ook de autonomie van het kind wordt afgeremd (Vansteenkiste & Soenens, 2015). Controlerende ouders zullen het afwijkende perspectief van hun kind minimaliseren, onderdrukken of ontkennen, evenals de emoties die hier achter schuilgaan. Enkel wanneer het kind een congruent perspectief aanneemt, wordt dit met meer positieve reacties aanhoord. Het kind leert zo dat er een bepaalde voorwaardelijkheid aanwezig is bij het aanvaarden van zijn/haar denkwijze, met name: "Ik word aanvaard wanneer mijn mening past binnen het kader dat mijn ouders aanhouden" (Assor, Kaplan, Kanat-Maymon, & Roth, 2005; Assor, Roth, & Deci, 2004). Dit alles gaat vaak gepaard met een dwingend taalgebruik (bijvoorbeeld: "je hoort dit te doen"). Via dit taalgebruik worden de kinderen verplicht of gemanipuleerd om zich op een specifieke manier te gedragen, te denken of zelfs bepaalde zaken te voelen. Dit kan zowel duidelijk en expliciet zijn of eerder impliciet en subtiel inspelen op gevoelens van schuld, angst en schaamte.

Er werd ook onderzoek gevoerd naar de effecten van controlerend opvoeden. Daaruit blijkt dat het onder andere gelinkt wordt aan een verminderde intrinsieke motivatie (Ryan, et al., 2015), grotere aanwezigheid van maladaptieve motivatie (e.g., Vansteenkiste, Soenens, Van

---

teweegbrengen. Dit gebeurt o.a. via het aanpraten van schuldgevoelens en het uiten van teleurstelling op persoonsgerichte wijze. Hierbij worden kinderen dan van binnen uit verteerd door conflicterende emoties. Ondanks het feit dat de methode vaak subtieler is dan de extern controlerende technieken, werkt het duidelijk autonomie inhiberend. (Soenens & Vansteenkiste, 2010).

Petegem, & Duriez., 2014), lagere academische prestaties (Schiffrin & Liss, 2017), een verslechterde ontwikkeling (Ryan, et al., 2015) en psychopathologie (Ryan, et al., 2015; Depestele, et al., 2017).

Deze bevindingen lijken te wijzen op een eerder tegengesteld effect van controlerend opvoeden ten aanzien van autonomie-ondersteunend opvoeden wat eerder besproken werd. Beide concepten worden ook vaak tegenover elkaar geplaatst binnen de wetenschappelijke literatuur over de ZDT (Vansteenkiste & Soenens, 2018). Echter is het belangrijk te nuanceren dat ze desondanks geen tegenpolen zijn van dezelfde onderliggende dimensie. Dat wil zeggen, wanneer autonomie-ondersteuning ontbreekt, hoeft er niet noodzakelijk sprake te zijn van een controlerende opvoeding en omgekeerd. Er kan ook een stagnatie van de psychologische groei plaatsvinden, door de afwezigheid van een autonomie-ondersteunende opvoeding, in plaats van een actieve tegenwerking ervan. Daarbij kunnen beide soorten opvoedingsstrategieën ook voorkomen binnen eenzelfde opvoeding. Hoewel controlerend opvoeden en autonomie-ondersteunend opvoeden dus tegenpolen lijken te zijn en matig negatief met elkaar correleren, staan ze niet volledig haaks op elkaar (Soenens, et al., 2009; Vansteenkiste & Soenens, 2018).

Samengevat blijken ouders een belangrijke rol te spelen bij het voeden of frustreren van de behoefte aan autonomie van hun kind en op die manier een indirecte invloed te hebben op de motivatie van het kind. De globale opvoedingsstijl die ze hanteren speelt hier een cruciale rol in. Een vraag die dan naar boven komt is of de aanpak van ouders bij de specifieke situatie van een vervelende taak overeenkomt met de globale opvoedingsstijl die ze hanteren. De opvoeding wordt hier toegepast op een specifieke situatie, met name de vervelende taak, waardoor er gesproken kan worden over een situationele opvoedingsstijl (Darling & Steinberg, 2017; Soenens, Vansteenkiste, & Beyers, in press). De vraag die zich stelt is met andere woorden: Komt de situationele opvoedingsstijl die ouders toepassen om hun kinderen aan te moedigen voor een vervelende taak (de motivatiestrategieën), overeen met de globale opvoedingsstijl die de ouders hanteren doorheen hun opvoeding. Om hier een antwoord op te kunnen formuleren is het belangrijk te kijken naar de verschillende manieren waarop ouders hun kind kunnen motiveren op een specifiek moment.

### **Motivatiestrategieën**

Naast het bieden van een behoefte ondersteunende omgeving, onder andere via het gebruik van een autonomie-ondersteunende opvoeding, kunnen ouders ook een meer directe rol opnemen bij het inspelen op de motivatie van hun kinderen. Zo zullen ouders hun kinderen

vaak aanmoedigen om een vervelende taak uit te voeren, wanneer deze komen klagen over de taak. Het gaat hier over de situationele opvoedingsstijl binnen een specifieke context, met name de vervelende taak. Om hun kinderen aan te moedigen kunnen ouders verschillende strategieën toepassen. In de literatuur zijn er onderzoeken terug te vinden die enkele van deze strategieën onderzochten, zoals het aanbieden van beloningen (e.g., Deci, 1971; Lepper, Greene & Nisbett, 1973). Toch blijft de literatuur beperkt, zo werd er geen onderzoek gedaan naar de verschillende strategieën samen. Om hieraan tegemoet te komen ontwikkelden Waterschoot, Soenens, en Vansteenkiste (in voorbereiding (a)) een nieuwe vragenlijst om de verschillende strategieën die ouders toepassen, wanneer hun kind klaagt of zeurt om een saaie/vervelende taak uit te voeren, samen te kunnen meten. Ze concludeerde dat, vertrekkende vanuit de ZDT, de verschillende strategieën die ouders toepasten kunnen worden opgesplitst in autonomie-ondersteunende strategieën en controlerende strategieën.

Binnen de categorie *autonomie-ondersteunende strategieën* zitten strategieën die de internalisatie van externe motivatie zouden versterken: autonome zelfmotivatie (e.g., “Ik stel mijn kind voor om uit te zoeken hoe de taak waardevol kan zijn voor zichzelf”), luisteren (e.g., “Ik ben beschikbaar als mijn kind zijn/haar mening over de taak met mij wil delen.”) en duiden (e.g., “Ik leg zo goed mogelijk uit waarom het zinvol is om de taak uit te voeren”).

Binnen de categorie *controlerende strategieën* zitten de strategieën die de behoefte aan autonomie kunnen tegen werken. Hierbij zal het kind de taak uitvoeren met een groter gevoel gedwongen te zijn, geen keuze te hebben en met een laag gevoel van psychologische vrijheid. De strategieën binnen deze categorie zijn: onderdrukken (e.g., “Ik geef aan dat dit gewoon van hem/haar verwacht wordt.”) en dreigen (e.g., “Mijn kind moet gehoorzamen en de taak uitvoeren, anders volgt er een straf.”)

Hiernaast concludeerden ze ook dat er een strategie was, namelijk de strategie *beloning* (e.g., “Ik bied een beloning aan die zal volgen wanneer de taak is afgewerkt.”), die positief lade op beide categorieën en hierdoor binnen beide opgenomen kon worden. Om die reden werd hij op zichzelf geplaatst. De vraag is nu hoe het komt dat beloning op beide categorieën laadde. Hiervoor is het interessant om dieper in te gaan op het onderwerp beloningen (zie hoofdstuk 4: beloning).

Samengevat kunnen ouders op een indirecte manier inspelen op de motivatie van hun kinderen, via het bieden van een behoefte ondersteunende omgeving, en via het direct inspelen op de motivatie van hun kinderen, via het toepassen van autonomie-ondersteunende strategieën, controlerende strategieën of met de strategie ‘beloning’. Nu is het interessant te

bekijken of er een link te vinden is tussen beide concepten en of deze link ook opgaat binnen de specifieke situatie van een vervelende taak.

### **Mogelijk verband tussen opvoedingsstijl en de gebruikte motivatiestrategieën tijdens een vervelende taak**

Er werd ingegaan op de op de globale opvoedingsstijlen die ouders kunnen nastreven en op de verschillende strategieën die ouders kunnen toepassen om hun kind te motiveren binnen een specifieke situatie. Dit roept de vraag op of er een link is tussen beide. Wanneer een ouder bijvoorbeeld een globale autonomie-ondersteunende opvoeding aanhoudt, waarbij er gesteld wordt dat het perspectief van het kind centraal hoort te staan, klinkt het namelijk logisch dat deze ouder zal proberen te luisteren naar het kind wanneer het komt klagen over de vervelende taak. Deze link werd reeds door een paar onderzoeken onderzocht binnen de motivatieliteratuur. Hieruit bleek dat autonomie-ondersteunende individuen ook meer autonomie-ondersteunende strategieën toepassen (e.g., Cheon, Reeve, & Moon, 2012; Joussemet, Mageau, & Koestner, 2014). Dit wijst erop dat er daadwerkelijk een link is tussen beide concepten. Naast het vinden van de link is het interessant na te gaan of deze teruggevonden kan worden binnen de specifieke situatie van een vervelende taak. Onderzoek naar de specifieke toepassing van de link binnen de situatie van een vervelende taak, is echter beperkt. Zo toonden enkele studies wel aan dat het gebruik van autonomie-ondersteunende strategieën binnen een vervelende taak effectief blijkt (e.g., Deci, Eghrari, Patric, & Leone, 1994; Joussemet, Koestner, Lekes, & Houliort, 2004), maar werd de link met de globale opvoedingsstijl hier niet gelegd. Binnen het huidige onderzoek willen we deze link wel leggen.

Mogelijks zijn er ook andere factoren die meebepalen welke strategieën een ouder zal toepassen om zijn/haar kind te motiveren. Zo toonde onderzoek aan dat er een dagelijkse variabiliteit zit in de mate van autonomie-ondersteunende en controlerende opvoedingstechnieken die gebruikt worden (e.g., Aunola, Tolvanen, Viljaranta, & Nurmi, 2013; Mabbe, Soenens, Vansteenkiste, van der Kaap-Deeder, & Mouratidis, 2018; Van der Kaap-Deeder, Vansteenkiste, Soenens, & Mabbe, 2017). De aanwezigheid van deze dagelijkse schommelingen toont aan dat de globale opvoedingsstijl niet de enige invloed kan zijn op de toegepaste strategie. Daarnaast is er ook evidentie gevonden dat de mate van autonomie-ondersteunende en controlerende opvoedingstechnieken die gebruikt worden varieert naargelang de situatie waarin de ouders en kinderen zich bevinden (Grolnick, Gurland, DeCoursey, & Jacob, 2002; Grolnick, Price, Beiswenger, & Sauck, 2007). Een mogelijke factor die

een invloed kan hebben binnen de setting van een vervelende taak, is de soort taak die moet worden uitgevoerd. Zo kan het bijvoorbeeld zijn dat ouders sneller een rationale zullen gebruiken om een kind te motiveren om zijn/haar kamer op te ruimen dan voor het legen van de vuilbak in de keuken, bijvoorbeeld door te zeggen dat het makkelijker is om de eigen spullen terug te vinden in een nette kamer. Deze mogelijke link werd nog niet verder onderzocht binnen de motivatieliteratuur, maar zal worden meegenomen in het huidige onderzoek.

Een andere mogelijke factor is de perceptie die de ouder zelf heeft op de taak. Heeft het de beoordeling van de ouder over de taak (vindt de ouder de taak vervelend dan wel nuttig?) een invloed op de strategie die de ouder zal hanteren bij het motiveren van het kind voor de taak? Eerder onderzoek toonde reeds aan dat er een link zou zijn tussen de negatieve emoties van de ouders en psychologisch controlerend opvoeden. Zo ontdekten Aunola, Viljaranta en Tolvanen (2016) dat deze covariëren met elkaar op dagelijkse basis. Deze negatieve emoties zijn echter ook aanwezig binnen de ervaring van verveling (Conrad, 1997; Eastwood, et al., 2012; Elpidorou, 2018). Deze bevinding meenemende zou het mogelijk zijn dat het gevoel van verveling ook covarieert met de controlerende strategieën. De link met de ouderlijke beoordeling van de taak werd reeds eerder onderzocht door Waterschoot en collega's (in voorbereiding (a)). Hierin werd aangetoond dat er mogelijks een verband is tussen de ouderlijke beoordeling van de taak zelf en de motivationele strategieën die dezelfde ouder gebruikt om zijn/haar kind te motiveren voor een vervelende taak. Er werd namelijk een verband gevonden dat aantoont dat een ouder die een autonomie-ondersteunende opvoeding hanteert, mogelijks toch meer controlerende motivatietechnieken gaat toepassen, wanneer de ouder de taak ook zelf als vervelend bestempelt.

Al deze factoren zullen worden meegenomen in het huidige onderzoek. Voor dat we overgaan op het huidige onderzoek zal er, om de inleiding af te sluiten, dieper worden ingegaan op de dubieuze strategie 'beloning'. Eerder werd al aangegeven dat binnen het onderzoek van Waterschoot en collega's (in voorbereiding (a)) de strategie 'beloning' zowel binnen de autonomie-ondersteunende als de controlerende motivatiestrategieën onder te brengen was. Om dit te kunnen begrijpen is het belangrijk om het concept 'beloning' van naderbij te bekijken en verder open te trekken.

#### **Hoofdstuk 4: Beloning**

Beloningen worden frequent gebruikt in het dagelijkse leven in allerlei vormen en maten. Dit gaat van een snoepje krijgen omdat een kind beleefd was tot geldbonussen op het

werk. De vraag of beloning de motivatie ten goede komt of net negatief beïnvloedt, blijkt echter een complexe vraag. Doorheen de literatuur vonden vele onderzoeken plaats die deze vraag onder de loep namen. Hierbij lag de focus meestal op het effect van beloning op de intrinsieke motivatie. Het effect op het internalisatieproces, wanneer intrinsieke motivatie ontbreekt, kreeg minder aandacht (Vansteenkiste & Soenens, 2015). Binnen deze onderzoeken kwamen verschillende effecten naar boven. Soms werd er een positief effect gevonden van beloning en soms net een negatief effect (Ryan & Deci, 2018; Vansteenkiste & Soenens, 2015). Om te begrijpen wat maakt dat de invloed van beloning op motivatie zo complex is, wordt er dieper ingegaan op het bestaande onderzoek rond beloning, zowel rond het effect op intrinsieke motivatie als op het internalisatieproces.

### **Het effect van beloning op intrinsieke motivatie**

Binnen het onderzoek naar het effect van beloning op intrinsieke motivatie, stelde de operante leerpsychologie dat het toevoegen van extrinsieke motivatie, via het toekennen van beloningen, de totale motivatie van een persoon zou vergroten. Ze stelde dat de intrinsieke en de extrinsieke motivatie additief zijn ten aanzien van elkaar (Porter & Lawler, 1968). In 1971 testte Deci deze hypothese uit. Hij liet participanten deelnemen aan een experiment met twee condities. Ze werden gevraagd om intrinsiek boeiende puzzels op te lossen, waarbij de participanten in de experimentele conditie een beloning kregen voor elke opgeloste puzzel en de participanten uit de controle conditie geen beloning kregen. Na de experimentele fase kwam er een vrijetijdsfase. Tijdens deze fase waren de participanten vrij om te doen wat ze wilden en konden ze verder werken aan de puzzels die nog in de ruimte lagen. Aangezien er in deze fase geen beloning werd gegeven voor het maken van een puzzel, werd de hoeveelheid tijd die gespendeerd werd aan de puzzels gezien als een maat voor de intrinsieke motivatie voor het werken met de puzzels. Uit de resultaten bleek dat de participanten uit de experimentele conditie, die een beloning hadden ontvangen, minder tijd spendeerden aan de puzzel in de vrijetijdsfase. Ze waren minder intrinsiek gemotiveerd om verder te doen dan de mensen uit de controle conditie. Deze uitkomst sprak de hypothese van de operante leerpsychologie tegen. Het toonde aan dat motiveren aan de hand van extrinsieke motivatie technieken, de intrinsieke motivatie laat afnemen. Latere onderzoeken blijken deze stelling te ondersteunen (e.g., Deci, 1972b; Deci, Ryan, & Koestner, 1999; Lepper, et al., 1973; Lepper & Greene, 1975). Binnen de ZDT werd hierrond een hypothese geopperd. Er werd gesteld dat het bieden van een beloning autonomie ondermijnend zou kunnen werken. De persoon zou door het krijgen van de beloning



zijn gedrag niet meer toeschrijven aan het willen uitvoeren van de taak zelf, maar aan het willen krijgen van de beloning (deCharms, 1968). De reden voor het uitvoeren van het gedrag wordt zo geëxternaliseerd. Er wordt overgegaan van een intern ervaren locus of control naar een extern ervaren locus of control (Deci, 1971, 1975; Deci & Ryan, 1985).

Al snel werd er echter geopperd om een onderscheid te maken tussen verschillende soorten externe beloningen, de manier waarop deze worden toegediend en waarvoor ze worden gegeven (Deci, 1971, 1972a; Deci & Cascio, 1972). Dit resulteerde in verschillende studies die elk mogelijke opsplitsingen onderzochten (e.g., Deci & Cascio, 1972; Lepper, et al., 1973; Kruglanski, et al., 1975). Een meta-analyse van de verschillende onderzoeken bracht Deci, Ryan en Koestner (1999) tot een opdeling van het concept beloning in verschillende subcategorieën (zie figuur 2). Als eerste werd hierbij het onderscheid gemaakt tussen een verbale en een tastbare beloning, waarna de categorie van tastbare beloningen nog verder werd opgedeeld. In de volgende alinea's zal er verder ingegaan worden op een aantal van deze subcategorieën, beginnende bij de categorie verbale beloningen. Er zal echter niet op alle subcategorieën ingegaan worden, aangezien dit te uitgebreid wordt voor de doeleinden van deze thesis.

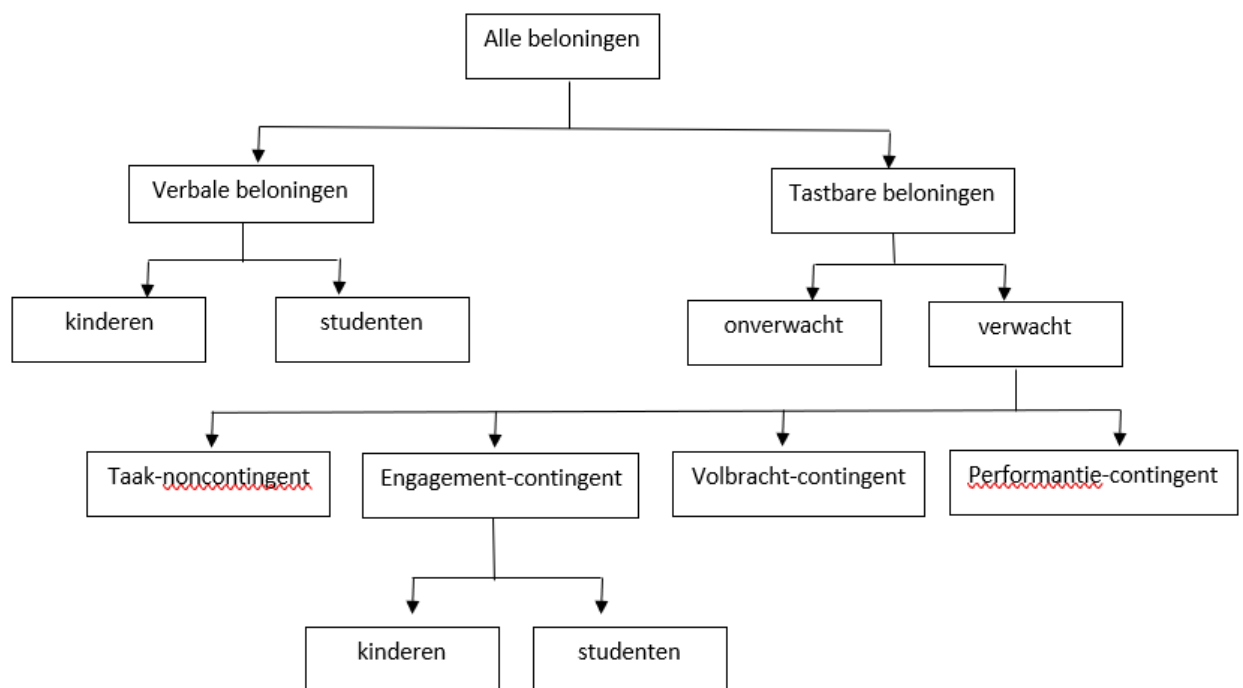
Verschillende studies hebben reeds *verbale beloningen* of *positieve feedback* geplaatst tegenover het krijgen van een tastbare beloning. Hierbij bleek het geven van positieve feedback de intrinsieke motivatie te versterken, in tegenstelling tot het geven van een tastbare beloning, welke de intrinsieke motivatie laat afnemen (Deci, et al., 1999; Deci & Cascio, 1972; Dollinger & Thelen, 1978). Echter moeten deze uitkomsten genuanceerd worden. Verschillende studies stelden namelijk vast dat het geven van een positieve feedback niet altijd tot een versterking van de intrinsieke motivatie leidt. Er werd vastgesteld dat positieve feedback die op informatieve wijze wordt gegeven inderdaad bevorderend zou zijn voor de intrinsieke motivatie, maar dat positieve feedback die merkbaar evaluatief en/of op controlerende wijze wordt gegeven, een negatief effect heeft (Deci, 1972a; Henderlong & Lepper, 2002; Ryan, 1982; Hewett & Conway, 2016). Dit zou komen doordat positieve feedback informatie geeft over de competentie van de persoon. Het geeft de boodschap dat men de taak goed kan uitvoeren, wat bevorderend is voor de behoefte aan competentie en op die manier de intrinsieke motivatie kan voeden. Positieve feedback is ook minder tastbaar dan een materiële beloning en wordt meestal minder verwacht. Hierdoor gaat men het uitvoeren van de activiteit niet toeschrijven aan het willen behalen van de feedback. Wat maakt dat de kans kleiner is dat de behoefte aan autonomie wordt tegengewerkt. Wanneer de feedback echter sterk evaluatief of controlerend

aanvoelt, zal de behoefte aan autonomie wel tegengewerkt worden, waardoor de intrinsieke motivatie kan afnemen (Ryan & Deci, 2018).

Zoals eerder gesteld zouden *tastbare beloningen* de intrinsieke motivatie laten afnemen en net als de categorie verbale beloning, kan ook deze categorie verder genuanceerd worden (Deci, 1972b; Deci, et al., 1999). Zo deelden Deci en collega's (1999) de categorie verder op in *verwachte beloningen* en *onverwachte beloningen*. Hier wordt een lijn getrokken tussen beloningen waarvan de persoon weet dat deze eraan komt (verwachte beloningen) en beloningen die achteraf gegeven worden zonder dat de persoon weet dat ze zullen komen (onverwachte beloningen). Onderzoek toont aan dat de tweede subcategorie niet zou leiden tot een vermindering in intrinsieke motivatie, in tegenstelling tot de eerste subcategorie (Deci, et al., 1999; Lepper, et al., 1973, 1975). Een hypothese die werd geopperd is dat de persoon bij een onverwachte beloning het uitvoeren van de taak niet kan toeschrijven aan het willen verkrijgen van de beloning, aangezien hij/zij niet wist dat er een beloning zou volgen. De persoon voelt zich hierdoor niet beïnvloed in zijn handelen door de beloning en ervaart geen vermindering aan autonomie. Dit resulteert in het behoud van het huidige niveau van intrinsieke motivatie (Deci et al., 1999). Naast het concept van een onverwachte beloning komt er nog een vorm van tastbare beloningen naar voren die niet zou leiden tot een vermindering aan intrinsieke motivatie: Wanneer de beloning een inherent deel vormt van de activiteit, of een waarde uitbeeldt die sterk gelinkt wordt aan de taak, bleek dit de intrinsieke motivatie eerder te versterken dan te verkleinen. Zo stelden Kruglanski en collega's (1975) vast dat geld als beloning de intrinsieke motivatie voor een activiteit zelfs vergroot wanneer het inherent is aan de activiteit, bijvoorbeeld binnen een gokspel. Marinak en Gambrell (2008) stelden dan weer vast dat het geven van een boek als beloning voor lezen, de intrinsieke motivatie versterkte, waar het geven van tokens voor lezen de intrinsieke motivatie laat afnemen. Bij het geven van een boek zou de beloning namelijk niet als controlerend worden ervaren, maar lijkt de beloning juist meer waarde te geven aan de taak zelf (Deci, et al., 1999).

Op basis van al deze onderzoeken rond verschillende vormen van beloningen, werd er een theorie gevormd binnen de eerste minitheorie van de ZDT, met name de Cognitieve evaluatietheorie ('cognitive evaluation theory' (CET)). Ze stelden dat de impact van de verschillende soorten beloningen op de intrinsieke motivatie afhangt van de psychologische betekenis van de activiteit voor het individu, op vlak van autonomie en competentie. Dat wil zeggen: de impact op intrinsieke motivatie hangt af van de mate waarin de beloning als autonomie en/of competentie ondersteunend dan wel afbrekend ervaren wordt. Worden de

beloningen als informatief ervaren op vlak van competentie? Of worden ze als controlerend ervaren op vlak van autonomie? Beide ervaringen kunnen echter aanwezig zijn binnen eenzelfde type beloning. Wanneer dit het geval is zal de sterkst ervaren eigenschap de doorslag geven voor de invloed op intrinsieke motivatie. Vertrekkende vanuit deze stelling zouden onverwachte (tastbare) beloningen en positieve feedback, die niet te sterk beïnvloed wordt door de evaluatieve statements van degene die de feedback geeft, bevorderend zijn voor de intrinsieke motivatie. Dit omdat ze informatie geven over de prestatie van de persoon, zonder als controlerend ervaren te worden. Verwachte tastbare beloningen zouden dan eerder een negatieve invloed hebben op de intrinsieke motivatie, doordat ze vaak als controlerend worden ervaren, net als sterk evaluatieve positieve feedback (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2018).



*Figuur 2: het bekomen schema van binnen de meta-analyse van Deci, Koestner en Ryan (1999) na het samenvatten van de primaire bevindingen van de meta-analyses van de experimenten over het effect van beloning op intrinsieke motivatie (gebaseerd op Deci, Koestner & Ryan, 1999).*

### Het effect van beloning bij een vervelende taak

Naast het krijgen van beloningen voor activiteiten die reeds intrinsiek motiverend worden ervaren, worden kinderen vaak beloond voor het uitvoeren van een vervelende taak. Het idee dat hier meestal achter zit is dat de kinderen de taak anders niet zouden uitvoeren. De beloning wordt hierbij gezien als een eerste stap om de kinderen de zinvolheid van de taak te

leren kennen en er plezier aan te beleven (Baumrind, 2012; Vansteenkiste & Soenens, 2015). Desondanks werd er nog niet veel onderzoek gedaan naar de effecten van beloning op de motivatie binnen een vervelende taak, waardoor de kennis beperkt blijft (Vansteenkiste & Soenens, 2015).

Binnen de ZDT wordt er gesteld dat externe beloning positieve effecten kan hebben om mensen te motiveren bij een vervelende taak. Ze voegen hier echter aan toe dat het problemen kan geven op vlak van duurzaamheid en internalisatie van de activiteit. Zo zou het gewenste gedrag aanwezig zijn zolang de beloning wordt aangeboden, maar kan deze snel wegvallen wanneer er geen beloning meer aangeboden wordt (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2018). Ook binnen het internalisatie proces kunnen er problemen voorkomen. Zo toont onderzoek aan dat kinderen die een beloning kregen voor het uitvoeren van een vervelende taak, de taak als minder waardevol beoordeelden ten aanzien van de kinderen die met een autonomie-ondersteunende aanpak werden aangemoedigd. Hoewel beide groepen even veel persistentiegedrag vertoonden in de vrijetijdsfase (kwantiteit van het gedrag), bleken de kinderen uit de beloningsconditie de taak met minder authenticiteit uit te voeren (kwaliteit van het gedrag). Ze zagen minder het nut in van de taak (Joussemet, et al., 2004; Reeve, et al., (2002). De bevinding dat het geven van een beloning geen negatief effect heeft op de motivatie om verder te doen met de taak tijdens de vrijetijdsfase, is niet geheel onverwacht. In tegenstelling tot het onderzoek rond intrinsieke motivatie, is de motivatie bij het begin van de vervelende taak vermoedelijk al zo laag, dat er niet meer kan zakken. Er zou sprake zijn van een bodemeffect: het persistentiegedrag op de baseline is al zodanig laag dat het de bodem raakt (Vansteenkiste & Soenens, 2015).

Tot slot kunnen mensen die geconfronteerd worden met een vervelende taak ook zichzelf belonen (Wolters, 2003). Recent toonden Waterschoot en collega's (in voorbereiding (c)) aan dat het gebruik van zelf toegediende beloningen niet meteen tot maladaptieve uitkomsten leidden, waar het gebruik van externe druk dit wel deed. De literatuur rond de strategie 'zichzelf belonen' blijft echter beperkt. Daarnaast roept de strategie ook de vraag op of de omgeving van het kind ervoor kan zorgen dat hij/zij de strategie meer gaat toepassen.

### **Samengevat**

Binnen het concept beloning zijn er verschillende subcategorieën te vinden die elk een andere invloed kunnen uitoefenen op de intrinsieke motivatie (e.g., Deci, et al., 1999). Of dat het gaat over een positief effect of negatief effect op de intrinsieke motivatie, zou volgens de

ZDT afhangen van de mate waarin de beloning als controlerend en/of informerend ervaren wordt (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2018). Hoe deze verschillende categorieën de motivatie beïnvloeden binnen een vervelende taak werd nog niet uitgebreid onderzocht (Vansteenkiste & Soenens, 2015). Wel werd naar voor gebracht dat het geven van externe beloningen bij een vervelende taak slechts kortdurend het gewenste gedrag zou verkrijgen. Namelijk zolang dat de beloning wordt aangeboden (Deci & Ryan, 1985).

Het is interessant om te onderzoeken of de verschillende subcategorieën van beloning ook elk een andere invloed zouden uitoefenen op de motivatie voor een vervelende taak. Dat wil zeggen: een taak die men niet als intrinsiek motiverend ervaart, maar waarvoor er extrinsieke motivatie aangewend moet worden. Mogelijks zorgt de opsplitsing van het concept beloning in subcategorieën ervoor dat deze strategie wel ondergebracht kan worden binnen de autonomie-ondersteunende en de controlerende motivatiestrategieën. Doordat een paar subcategorieën binnen de autonomie-ondersteunende strategieën zouden vallen en de andere onder de controlerende strategieën zouden vallen, kan dit mogelijks verklaren waarom de strategie 'beloning' op beide categorieën positief laadde in het onderzoek van Waterschoot en collega's (in voorbereiding (a)). Deze vraag zal de hoofdfocus vormen van dit onderzoek en wordt verrat binnen de eerste onderzoeksvraag.

### **Huidig onderzoek**

Doorheen het leven wordt iedereen geconfronteerd met vervelende of saaie taken. Er wordt dan geen intrinsieke motivatie ervaren om deze uit te voeren, maar het is niet altijd wenselijk om dergelijke taken vervolgens links te laten liggen. Er dient motivatie opgebracht te worden om deze alsnog uit te voeren. Motivatie is onderhevig aan de omgeving. Wanneer een kind geen motivatie vindt voor een taak kunnen ouders daarom een belangrijke rol spelen. Gebaseerd op vorig onderzoek (Waterschoot, et al., in voorbereiding (a)) wensen we daarom in het huidige onderzoek in de eerste plaats de interne validiteit van verschillende ouderlijke motivatiestrategieën na te gaan in een vragenlijst (onderzoeksvraag 1). Hiervoor onderzoeken we of er verschillende ouderlijke strategieën bij het omgaan met een vervelende taak van elkaar gedifferentieerd kunnen worden (onderzoeksvraag 1a). Op basis van de resultaten uit het onderzoek van Waterschoot en collega's (in voorbereiding (a)) voorspellen we dat er inderdaad verschillende strategieën van elkaar te onderscheiden zullen zijn, met name de strategieën 'dreigen', 'onderdrukken', 'luisteren', 'duiden' en 'autonome-zelfmotivatie' (hypothese 1a).

Na deze eerste en replicerende fase, legt de tweede fase de focus op de rol van beloning, waarbij we willen nagaan of er een onderscheid kan gevonden worden tussen verschillende types belonende strategieën (onderzoeksvraag 1b). Dit omwille van de dubieuze rol die de strategie beloning blijkt in te nemen binnen de motivatieliteratuur (e.g., Waterschoot en collega's (in voorbereiding (a)). Het effect van beloning zou volgens de ZDT (Ryan & Deci, 2018) en eerdere literatuur (e.g., Deci & Ryan, 1985) afhangen van de mate waarin de beloning als controlerend en/of informerend ervaren wordt. Op basis van dit idee voorspellen we een duidelijk onderscheid te vinden tussen verschillende types beloningen. Daarnaast kan een individu ook zichzelf belonen, waarvoor bestaand onderzoek suggereert dat ook deze vorm van belonen te onderscheiden zou zijn van andere vormen omdat deze autonomer van aard is (Waterschoot et al., in voorbereiding (c)). Op basis van deze literatuur vormen we de verfijnde hypothese dat er een onderscheid gevonden zal worden tussen vijf types van beloningsstrategieën, met name: 'informatieve verbale beloningen', 'evaluatieve verbale beloningen', 'verwachte tastbare beloningen', 'onverwachte tastbare beloningen' en 'zichzelf belonen' (hypothese 1b).

In een derde fase bekijken we hoe deze verschillende strategieën, zowel de strategieën uit fase 1 als 2, zich tot elkaar verhouden (onderzoeksvraag 1c). Binnen bestaande literatuur (e.g., Waterschoot, et al., 2021) en het onderzoek van Waterschoot en collega's (in voorbereiding (a)) worden twee overkoepelende categorieën onderscheiden, met name de autonomie-ondersteunende strategieën en de controlerende strategieën. Binnen het onderzoek van Waterschoot en collega's (in voorbereiding (a)) laadde de strategie 'beloning' hierbij op beide categorieën en werd hierdoor buiten beide categorieën geplaatst. Binnen het huidige onderzoek verwachten we een ander beeld te zien. Op basis van de bestaande literatuur rond beloning, is de hypothese dat de opsplitsing van de strategie beloning ervoor zal zorgen dat deze specifieker onder te brengen zal zijn binnen de overkoepelende categorieën. Dit doordat informatieve verbale beloningen en de onverwachte tastbare beloningen zullen laden op de categorie autonomie-ondersteunende strategieën, omdat deze strategieën als minder controlerend ervaren worden. De evaluatieve verbale beloningen en verwachte tastbare beloningen zouden dan binnen de controlerende strategieën vallen (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2018). Als laatste voorspellen we dat de strategie zichzelf belonen ook binnen de autonomie-ondersteunende categorie zal vallen. Gebaseerd op de vaststelling dat jezelf belonen sterk duidt op autonomie in het handelen (Waterschoot et al., in voorbereiding (c)). Samengevat voorspellen we dat er negen strategieën te onderscheiden zullen zijn, die uiteenvallen binnen

de twee overkoepelende categorieën autonomie-ondersteunende en controlerende strategieën (hypothese 1c).

Naast de interne validiteit wordt er in het huidige onderzoek ook ingegaan op de predictieve validiteit. In een tweede onderzoeksvraag wordt daarom gekeken naar factoren die mogelijks samenhangen met de motivatiestrategieën die ouders toepassen (onderzoeksvraag 2). In de eerste plaats wordt er hierbij in een exploratieve onderzoeksvraag nagegaan of de soort strategie die wordt toegepast, samenhangt met het type taak dat het kind moet uitvoeren (onderzoeksvraag 2a). Daarnaast wordt er nagegaan of er een verband is tussen de strategieën die de ouder toepast en de globale opvoedingsstijl van de ouder (onderzoeksvraag 2b) en/of de ouderlijke beoordeling van de vervelende taak (onderzoeksvraag 2c). Eerdere studies toonden een positief verband tussen autonomie-ondersteuning en autonomie-ondersteunende strategieën (Cheon et al., 2012; Joussemet et al., 2014). Daarnaast merkten Waterschoot en collega's (in voorbereiding (a)) op dat er een verband zou zijn tussen de toegepaste strategieën en de opvoedingsstijl van de ouders. Onderzoek toonde verder aan dat er mogelijks een invloed is van negatieve emoties op het hanteren van controlerende strategieën (Aunola et al., 2013). Overeenkomstig deze bevindingen voorspellen we dat er voor beide factoren een verband gevonden zal worden. Meer specifiek voorspellen we positieve verbanden te vinden tussen de autonomie-ondersteunende opvoedingsstijl en de autonomie-ondersteunende motivatiestrategieën, en tussen de controlerende opvoedingsstijl en de controlerende motivatiestrategieën (hypothese 2b). Tot slot voorspellen we dat er een positief verband te vinden zal zijn tussen de controlerende motivatiestrategieën en de ouderlijke beoordeling van de taak als vervelend (hypothese 2c).

## **Methode**

### **Steekproef**

Binnen de studie werd gebruikt gemaakt van een steekproef van 376 moeders met een gemiddelde leeftijd van 42.61 jaar oud ( $SD = 7.27$ , range = 19-78). De opleidingsniveaus van de participanten zijn middelbaarniveau (23.3%), bachelor niveau (42.4%) en master niveau (34.3%). Daarnaast vulden de participanten de vragenlijst in met een specifiek kind in gedachten. Hiervan waren 49.6% jongens, 49.9% meisjes en 0.6% ander. De gemiddelde leeftijd bij de kinderen was 10.85 jaar oud ( $SD = 4.22$ , range = 1-20).

Uit de hoofdstekproef werd er ook een substeekproef gebruikt.. Deze beslaat 98 moeders die de vragenlijst op een later moment invulden met een nieuw bijgevoegd deel rond

beloning. Het gaat hier over een toevoeging in de vragenlijst die alleen deze subgroep heeft kunnen invullen. Hun gemiddelde leeftijd was 42.39 jaar oud (SD = 6.72, range = 23-66). In deze substeekproef waren de opleidingsniveaus: middelbaar niveau (20.4%), bachelor niveau (40.8%) en master niveau (38.8%). Ook deze moeders vulden de vragenlijst in met een specifiek kind in gedachten. Hiervan waren 45.9% jongens, 52% meisjes en 2% ander. De gemiddelde leeftijd van de kinderen was 11.54 jaar oud (SD = 4.55, range = 3-20)

## **Materiaal**

### **Beoordeling huishoudelijke taak**

De mate waarin de participanten de huishoudelijke taak als vervelend beoordeelden, werd gemeten aan de hand van 10 items met de prefix "Tijdens het uitvoeren van huishoudelijke taken...". Deze zijn afkomstig van de Multidimensional State Boredom Scale (MSBS; Hunter, Dyer, Cribbie, & Eastwood, 2015). De MSBS bestaat uit vijf dimensies voor verveling, namelijk: de-engagement (bijvoorbeeld: '... voelde het aan als iets repetitief en monotoon.';  $\alpha = .32$ ), tijdperceptie (bijvoorbeeld: '... voelde het aan alsof de tijd vlotter vooruitging';  $\alpha = .61$ ), lage arousal/negatief affect (bijvoorbeeld: '... voelde ik me eenzaam.';  $\alpha = .63$ ), onoplettendheid (bijvoorbeeld: '... voelde mijn concentratie minder goed dan anders.';  $\alpha = .59$ ) en hoge arousal/negatief affect (bijvoorbeeld: '... voelde ik me geprikkeld.';  $\alpha = .67$ ). Elke schaal bestaat uit twee items, dewelke worden gescoord op een 5-punt Likert schaal gaande van 1 'Helemaal oneens' tot 5 'Helemaal eens'. Er werd een totale betrouwbaarheid gevonden voor de vijf de schalen samen van  $\alpha = .81$ , welke voldeed aan het criterium van Nunnally (1978) voor een acceptabele betrouwbaarheid.

### **Algemeen opvoedingsklimaat**

De globale opvoedingsstijl van de participanten, met betrekking tot autonomie-ondersteunend en controlerend opvoeden, werd gemeten via de Vragenlijst Autonomie Ondersteuning door Ouders (VAOO-A; Mageau, Ranger, Joussement, Koestner, Moreau, & Forest, 2015). Deze vragenlijst meet drie autonomie-ondersteunende gedragingen en drie controlerende gedragingen via een subschaal van telkens vier items. Autonomie-ondersteunend opvoeden ( $\alpha = .82$ ) omvat hierbij: het uitleggen van de redenen voor de eisen, regels en limieten (bijvoorbeeld: 'Als ik vraag waarom ik iets moet doen, geven mijn ouders mij goede redenen';  $\alpha = .71$ ), het bieden van keuze binnen bepaalde grenzen (bijvoorbeeld: 'Mijn ouders laten mij vaak zelf beslissen wat ik ga doen';  $\alpha = .63$ ) en het zich bewust zijn van de gevoelens van het kind,



deze accepteren en herkennen (bijvoorbeeld: 'Mijn ouders moedigen mij aan om mezelf te zijn.';  $\alpha = .70$ ). Controlerend opvoeden ( $\alpha = .81$ ) bestaan op zijn beurt uit: dreigen het kind te straffen (bijvoorbeeld: 'Als ik niet precies doe wat mijn ouders willen, dreigen ze met straf.';  $\alpha = .83$ ), aanmoedigen van prestatiedoelen (bijvoorbeeld: 'Mijn ouders zijn alleen trots op mij als ik mijn best doe.';  $\alpha = .55$ ) en schuldinductie (bijvoorbeeld: 'Mijn ouders maken dat ik mij schuldig voel over van alles en nog wat.';  $\alpha = .76$ ). De items worden op een 5-punt Likertschaal gescoord van 1 ('klopt helemaal niet') tot 5 ('klopt helemaal'). Voor het huidige onderzoek werden deze items vertaald naar een ouder-versie.

### **Ouderlijke motivatiestrategieën**

Om de ouderlijke strategieën van de moeder om haar kind te motiveren bij vervelende taken te meten, werd een nieuwe vragenlijst opgesteld door Waterschoot en collega's (in voorbereiding (a)). De vragenlijst beslaat 24 items met de prefix 'Wanneer x klaagt of zeurt om een saaie/vervelende huishoudelijke taak uit te voeren...'. Deze items werden ontwikkeld op basis van de VAOO-A (Mageau, et al., 2015) en de Motivational Self-Regulation Strategies Questionnaire (MSRS-Q; Waterschoot et al., in voorbereiding (a)). De vragenlijst meet drie autonomie-ondersteunende strategieën, twee controlerende strategieën en de strategie beloning met telkens vier items per subschaal. Onder de autonomie-ondersteunende strategieën vallen de strategieën: duiden (bijvoorbeeld: '...leg ik zo goed mogelijk uit waarom het zinvol is om de taak uit te voeren.'), luisteren (bijvoorbeeld: '...geef ik mijn kind de tijd en ruimte te vertellen wat hij/zij denkt over de taak.') en autonome zelfmotivatie (bijvoorbeeld: '...opper ik mijn kind om na te denken hoe hij/zij iets interessant uit de taak kan leren.'). Onder de controlerende strategieën vallen de strategieën dreigen (bijvoorbeeld: '...dreig ik ermee om iets leuks (bijvoorbeeld: zakgeld, een uitje, laat naar bed, geen tv, etc.) af te nemen als mijn kind de taak niet uitvoert.') en onderdrukken (bijvoorbeeld: '... zeg ik aan mijn kind dat doorzetters ook iets tegen hun zin moeten kunnen doen.'). De subschaal beloning wordt, zoals hierboven vermeld, apart gehouden (bijvoorbeeld: '... geef ik mijn kind een beloning opdat dat hij/zij de taak zou uitvoeren.'). Alle items werden gescoord op een 5-punt Likert schaal gaande van 1 'Helemaal oneens' tot 5 'Helemaal eens'.

De vragenlijst is nog in ontwikkeling en onderging reeds een eerste testing door Waterschoot en collega's (in voorbereiding (a)), welke resulteerde in de bovenstaande categorieën. In het huidige onderzoek zullen we de interne validiteit van deze vragenlijst aan een

tweede testing onderwerpen. De betrouwbaarheid van de categorieën wordt om deze reden pas aangehaald bij de resultaten van het huidige onderzoek.

Voor het huidige onderzoek werd verder de strategie beloning aangevuld met nieuwe items en opgedeeld in subcategorieën. Bij de bestaande items werden vier subcategorieën toegevoegd, met name de subcategorieën verwachte materiële beloning met vier items (bijvoorbeeld: '... beloof ik mijn kind een materiële beloning op voorhand, waarbij hij/zij deze enkel ontvangt wanneer de taak is afgewerkt.'), onverwachte materiële beloning met één item (bijvoorbeeld: '... geef ik mijn kind een materiële beloning nadat de taak is afgerond zonder dat hij/zij dit verwachtte.'), evaluatieve verbale beloning met twee items (bijvoorbeeld: '... zeg ik mijn kind dat hij/zij de taak goed heeft uitgevoerd, zoals het ook zou moeten.') en informatieve verbale beloning met twee items (bijvoorbeeld: '... mijn kind een compliment te geven over hoe hij/zij de taak heeft uitgevoerd wanneer de taak is afgelopen.'). Alle bijgevoegde items werden eveneens gescoord op een 5-punt Likert schaal gaande van 1 'Helemaal oneens' tot 5 'helemaal eens'. De interne validiteit van de toegevoegde categorieën zal eveneens als onderdeel van het huidige onderzoek later aan bod komen (zie 'resultaten').

### **Type taak**

Om de ecologische validiteit van de vragenlijst te vergroten, werden de deelnemers gevraagd zich een huishoudelijke taak in te beelden waar hun kind zich verveeld bij zou voelen. Alle beschreven taken werden vervolgens kwalitatief gecategoriseerd in vijf type taken, met name: afwassen (26.6%), huishoudelijke taken (13.7%), kuisen (13.5%), opruimen (31%) en tafelen (15.2%). Hierbij beslaat de groep 'huishoudelijke taken' een uiteenlopende groep aan huishoudelijke taken die niet binnen de overige vier soorten ondergebracht konden worden (e.g., auto wassen, de hond uit laten, koken, ...). Deze variabele werd meegenomen in verdere analyses.

### **Procedure**

De data werd verzameld aan de hand van een online vragenlijst (zie bijlage 1) opgemaakt in Qualtrics. Deze werd verspreid via een Facebook advertentie (zie bijlage 2), over een opgetelde periode van zestien dagen. De participanten kregen een link via dewelke ze de vragenlijst konden invullen. Deelname was pas mogelijk wanneer de participanten de informed consent (zie bijlage 1) hadden gelezen en goedgekeurd. Wanneer dit was gebeurd werden eerst de achtergrondvariabelen bevraagd (de leeftijd van de deelnemers, het geslacht, het

opleidingsniveau, de leeftijd van het kind en het geslacht van het kind), gevolgd door de beoordeling van huishoudelijke taken. Vervolgens werd er gevraagd de vragenlijst in te vullen rond hun rol als ouder, gevolgd door een open vraag over welke ‘vervelende’ taak het kind diende uit te voeren en als laatste de vragenlijst rond de ouderlijke strategieën om hun kind te motiveren tot vervelende huishoudelijke taken. Na de vragenlijsten werden de participanten bedankt voor hun deelname en werd er de optie geboden om zowel opmerkingen te geven als om hun e-mailadres achter te laten om een samenvatting van het onderzoek te kunnen ontvangen. Via deze procedure werden er 1072 participanten bekomen die begonnen zijn met het invullen van de vragenlijst. Vervolgens werden al de participanten afgetrokken die minder dan 80% van de vragenlijst hadden ingevuld (<80% progress). Uiteindelijk bleef er zo nog 2.6% missing data over binnen de grote steekproef ( $n = 376$ ) en 0.02% binnen de substeekproef ( $n = 98$ ). De participanten deden er ongeveer 16 minuten (mediaan: 968 sec) over om de vragenlijst in te vullen. De studie kreeg toestemming van de ethische commissie verbonden aan de Universiteit van Gent.

## Resultaten

### Onderzoeksvraag 1: interne validiteit ouderlijke motivatiestrategieën

#### Fase 1: differentiatie ouderlijke motivatiestrategieën

Om te onderzoeken of de verschillende ouderlijke strategieën, die onderscheiden werden binnen het onderzoek van Waterschoot en collega's (in voorbereiding (a)), van elkaar te differentiëren zijn binnen de huidige steekproef, werd er gebruik gemaakt van een principale componentenanalyse (PCA) met varimax rotatie en list wise deletion. Deze werd uitgevoerd op 20 van de 24 items. Vier items werden nog niet betrokken in deze fase omdat deze deel zouden uitmaken van de strategie beloning die in fase 2 wordt betrokken.

Uit de PCA met varimax rotatie werden vijf componenten weerhouden met een eigenwaarde boven het Kaiser criterium van 1 (zie tabel 1). Gezamenlijk verklaren de vijf componenten 66% van de variatie. De eerste component geeft de strategie *luisteren* weer, waarop de vier items uit de subschaal luisteren laden. De tweede component geeft de strategie *dreigen* weer en hierop laden de vier items van de subschaal dreigen. De strategie *onderdrukken* wordt weergegeven door de derde component. Hierop laden de vier items uit de subschaal onderdrukken. De vierde component geeft op zijn beurt de strategie *autonome zelfmotivatie* weer. Hierop laden de vier items uit de subschaal autonome zelfmotivatie, even als het item “...geef ik redenen die voor mijn kind persoonlijk belangrijk zijn om de taak uit te voeren.” Uit

de subschaal duiden. Echter laadt deze laatste sterker op de vijfde component. Dit vijfde component verwijst naar de strategie *duiden*. Hierop laden alle vier de componenten uit de subschaal duiden.

Hierna werd de betrouwbaarheid van de verschillende strategieën onderzocht. Alle schalen hebben een acceptabele betrouwbaarheid: *luisteren* ( $\alpha = .84$ ), *dreigen* ( $\alpha = 0.86$ ), *onderdrukken* ( $\alpha = .71$ ), *autonome zelfmotivatie* ( $\alpha = .86$ ) en *duiden* ( $\alpha = .76$ ) .

Tabel 1: items ouderlijke motivatiestrategieën, zonder beloningsitems, met bijhorende factorladingen uit de principale componentenanalyse

Item:	AU				
Prefix: “Wanneer mijn kind klaagt of zeurt om een saaie/vervelende huishoudelijke taak uit te voeren...”	ZELF	DR	LSTR	DDN	ONDR
... opper ik mijn kind om op zoek te gaan naar manieren om de taak voor zichzelf betekenisvol te maken.	.84				
... raad ik mijn kind aan om uit te zoeken hoe de taak persoonlijk zinvol kan zijn voor zichzelf.	.82				
... stel ik mijn kind voor om te zoeken hoe hij/zij de taak voor zichzelf enigszins boeiend kan maken.	.78				
... stel ik mijn kind voor om uit te zoeken hoe de taak waardevol kan zijn voor zichzelf.	.78				
... te dreigen met straf als mijn kind de taak niet volledig afmaakt.		.86			
... moet mijn kind gehoorzamen en de taak uitvoeren, anders volgt er een straf.		.86			
... dreig ik ermee om iets leuks (bv. zakgeld, een uitje, laat naar bed, geen tv, etc.) af te nemen als mijn kind de taak niet uitvoert.		.84			
... maak ik mijn kind bang voor de nare gevolgen als hij/zij de taak niet uitvoert.		.71			
... luister ik naar de mening van mijn kind over de vervelende taak.			.84		
... geef ik mijn kind de tijd en de ruimte te vertellen wat hij/zij denkt over de taak.			.75		
... ben ik beschikbaar als mijn kind zijn/haar mening over de taak met mij wil delen.			.74		
... toon ik interesse in de gevoelens van mijn kind over de taak door te luisteren.			.73		
... zorg ik ervoor dat mijn kind het 'waarom' van de taak begrijpt.				.78	
... leg ik zo goed mogelijk uit waarom het zinvol is om de taak uit te voeren.				.76	
... duid ik de achterliggende reden voor het uitvoeren van de taak.				.76	
... geef ik redenen die voor mijn kind persoonlijk belangrijk zijn om de taak uit te voeren.	.44			.54	
... zeg ik mijn kind dat je soms in het leven ook dingen tegen je zin moet doen.					.79
... zeg ik aan mijn kind dat doorzetters ook iets tegen hun zin moeten kunnen doen.					.74
... zeg ik dat mijn kind moet stoppen met zeuren en zich met de taak moet bezighouden.					.67
... zeg ik dat mopperen geen zin heeft: het zorgt er alleen voor dat het langer duurt om de taak af te maken.					.66

Note. coëfficiënten > .30; AU-ZELF: autonome zelfmotivatie, DR: dreigen, LSTR: luisteren, DDN: duiden en ONDR: onderdrukken

## Fase 2: differentiatie subcategorieën binnen beloning

In de tweede fase wilden we onderzoeken of er verschillende subcategorieën te onderscheiden zijn binnen de strategie beloning. Hiervoor werd er een PCA met varimax rotatie en list wise deletion toegepast op de items uit de subschaal beloning (afkomstig van Waterschoot et al., in voorbereiding) en de nieuw toegevoegde beloningsitems (in het kader van de huidige masterproef). In totaal werd de PCA toegepast op dertien items. Er werden vier componenten weerhouden met een eigenwaarde boven het Kaiser criterium 1 (zie tabel 2). Samen verklaren ze 73% van de variantie. De eerste component geeft de strategie *materiële beloning* weer<sup>3</sup>. Deze bevat zowel de toegevoegde subcategorie verwachte materiële beloning als het toegevoegde subcategorie onverwachte materiële beloning. Daarnaast laden ook drie items uit de originele subcategorie beloning erop, met name: "... zeg ik dat mijn kind aan een beloning moet denken die hij/zij zal ontvangen nadat de taak is afgerond.", "... bied ik een beloning aan die zal volgen wanneer de taak is afgewerkt.", "... geef ik mijn kind een beloning opdat dat hij/zij de taak zou uitvoeren.". Deze drie items laden ook zwak tot matig positief op de vierde component, maar sterker op component 1. Component 2 geeft de strategie *informatieve verbale beloningen* weer en valt samen met de items uit de subcategorie informatieve verbale beloningen. Ook het item "... zeg ik mijn kind dat hij/zij de taak goed heeft uitgevoerd, zoals het ook zou moeten." uit de subcategorie evaluatieve verbale beloning, laadt op de tweede component, maar het laadt sterker op de derde component. Deze derde component geeft op zijn beurt de strategie *evaluatieve verbale beloning* weer, die laadt met de twee items uit de subcategorie evaluatieve verbale beloning. Tot slot geeft de vierde component de strategie *zichzelf belonen* weer. Hierop laadt het item "... stel ik voor dat mijn kind zichzelf kan belonen nadat de taak is afgerond." uit de originele subcategorie beloning. Verder laden de andere drie items uit dezelfde subcategorie ook zwak tot matig op dit component, maar sterker op de eerder genoemde eerste component.

De betrouwbaarheid van de bekomen componenten werd nagegaan. Hieruit kwam naar boven dat twee strategieën een acceptabele betrouwbaarheid hebben, namelijk: *informatieve verbale beloning* ( $\alpha = 0.78$ ) en *materiële beloning* ( $\alpha = .91$ ). de strategie *evaluatieve verbale beloning* ( $\alpha = .46$ ) heeft geen acceptabele betrouwbaarheid. Voor de vierde strategie, de

---

<sup>3</sup> Binnen de literatuur werd er een duidelijk onderscheid teruggevonden tussen verwachte en onverwachte materiële beloningen, waarbij beiden verschillende effecten teweegbrachten (e.g., Deci, et al., 1999; Lepper, et al., 1973, 1975). Op basis van deze bevindingen besloten we in verdere analyses naast de bekomen subcategorie van materiële beloningen, ook analyses te doen met de twee subcategorieën verwachte en onverwachte materiële beloningen. In de eerste plaats wouden we onderzoeken of er verschillende subcomponenten te onderscheiden waren binnen de subcategorie materiële beloning. Hiervoor voerden we een PCA met varimax rotatie en list wise deletion uit op de acht items uit de subcategorie materiële beloning. Hieruit werd slechts één component weerhouden.

strategie *zichzelf belonen*, kon er geen betrouwbaarheid berekend worden doordat deze slechts één item bevat.

Tabel 2: beloningsitems met bijhorende factorladingen uit de principale componentenanalyse

Item:	MB	IVB	EVB	ZZB
<b>Prefix: “Wanneer mijn kind klaagt of zeurt om een saaie/vervelende huishoudelijke taak uit te voeren...”</b>				
... beloof ik mijn kind een materiële beloning op voorhand wanneer hij/zij de taak zou uitvoeren.	.89			
... beloof ik mijn kind een materiële beloning op voorhand, waarbij hij/zij deze enkel krijgt wanneer de taak voldoende goed is uitgevoerd.	.84			
... beloof ik mijn kind een materiële beloning op voorhand, waarbij hij/zij deze enkel ontvangt wanneer de taak is afgewerkt.	.84			
... beloof ik mijn kind een materiële beloning op voorhand, waarbij hij/zij de beloning hoe dan ook ontvangt achteraf.	.77			
... zeg ik dat mijn kind aan een beloning moet denken die hij/zij zal ontvangen nadat de taak is afgerond.	.75			.30
... bied ik een beloning aan die zal volgen wanneer de taak is afgewerkt.	.74			.32
... geef ik mijn kind een beloning opdat dat hij/zij de taak zou uitvoeren.	.69			.42
... geef ik mijn kind een materiële beloning nadat de taak is afgerond zonder dat hij/zij dit verwachtte.	.67			
... vertel ik mijn kind achteraf dat de taak goed is uitgevoerd.		.88		
mijn kind een compliment te geven over hoe hij/zij de taak heeft uitgevoerd wanneer de taak is afgelopen.		.87		
... zeg ik mijn kind dat hij/zij de taak goed heeft uitgevoerd, maar dat dit niet meer dan normaal is.			.90	
... zeg ik mijn kind dat hij/zij de taak goed heeft uitgevoerd, zoals het ook zou moeten.		.54	.62	
... stel ik voor dat mijn kind zichzelf kan belonen nadat de taak is afgerond.				.92

Note. coëfficiënten >.30; MB: materiële beloning, IVB: informatieve verbale beloning, EVB: evaluatieve verbale beloning en ZZB: zichzelf belonen



### Fase 3: samenhang tussen de verschillende strategieën

In de derde en laatste fase binnen onderzoeksvraag 1 over de intrinsieke validiteit van de motivatiestrategieën willen we onderzoeken hoe de verschillende strategieën, inclusief de uitgebreide beloningsitems, zich verhouden ten aanzien van elkaar. Hiervoor werd een PCA met varimax rotatie en list wise deletion toegepast op de complete set van 33 items (fase 1 + 2). Uit de analyse werden zeven componenten weerhouden met een eigenwaarde boven het Kaiser criterium 1 (zie tabel 3), welke samen 68% van de variatie verklaren. De eerste component geeft de strategie *autonome zelfmotivatie* weer. Zowel de items uit de subcategorie autonome zelfmotivatie en de subcategorie zichzelf belonen laden op dit component. Naast deze sterke ladingen, zijn er ook drie items die zwak laden op de eerste component, met name het item "... zeg ik dat mijn kind aan een beloning moet denken die hij/zij zal ontvangen nadat de taak is afgerond." uit de subcategorie materiële beloning, het item "... toon ik interesse in de gevoelens van mijn kind over de taak door te luisteren." uit de subcategorie luisteren en het item "... geef ik redenen die voor mijn kind persoonlijk belangrijk zijn om de taak uit te voeren." uit de subcategorie duiden. Echter alle drie de items laden sterker op andere componenten. De tweede component geeft de strategie *materiële beloning* weer, waarop alle items uit de subcategorie materiële beloningen laden. De derde component geeft de strategie *onderdrukken* weer. dit component omvat zowel de items uit de subcategorie onderdrukken als de subcategorie evaluatieve verbale beloningen. Het item "... zeg ik dat mopperen geen zin heeft: het zorgt er alleen voor dat het langer duurt om de taak af te maken." uit de subcategorie onderdrukken laadt hierbij slechts zwak samen met de derde component en laadde even zwak samen met de zesde component. Verder laadde het item ook matig negatief op de zevende component. De strategie *informatieve verbale beloning* wordt weergegeven door de vierde component, die samenvalt met de subcategorie informatieve verbale beloning. Ook het item "... zeg ik mijn kind dat hij/zij de taak goed heeft uitgevoerd, zoals het ook zou moeten." laadt op dit vierde component, maar laadt sterker op de derde component. De strategie *duiden* wordt op zijn beurt weergegeven door de vijfde component, waarop alle items uit de subcategorie duiden laden. De zesde component geeft de strategie *dreigen* weer. Hier laden alle items uit de subcategorie dreigen op. Verder laden twee andere items ook zwak tot matig op de zesde component, met name: het item "... zeg ik mijn kind dat hij/zij de taak goed heeft uitgevoerd, maar dat dit niet meer dan normaal is." uit de subcategorie evaluatieve verbale beloning en het item "... zeg ik dat mopperen geen zin heeft: het zorgt er alleen voor dat het langer duurt om de taak af te maken." uit de subcategorie onderdrukken. Tot slot valt component 7 samen met de

strategie *luisteren*. De items uit de subcategorie *luisteren* laden sterk op dit zevende component. Daarnaast laden de items "... stel ik mijn kind voor om uit te zoeken hoe de taak waardevol kan zijn voor zichzelf." uit de subcategorie *autonome zelfmotivatie* en "... zorg ik ervoor dat mijn kind het 'waarom' van de taak begrijpt." uit de subcategorie *duiden*, zwak op de zevende component maar sterker op eerder genoemde componenten. Ook zijn er twee items, met name het item "... zeg ik dat mopperen geen zin heeft: het zorgt er alleen voor dat het langer duurt om de taak af te maken." en het item "... zeg ik dat mijn kind moet stoppen met zeuren en zich met de taak moet bezighouden.", beiden uit de subcategorie *onderdrukken*, die matig negatief laden op de zevende component.

De betrouwbaarheid van de bekomen strategieën werd nagegaan, waarbij bovenkwam dat alle componenten acceptabele betrouwbaarheid hebben: *autonome zelfmotivatie* ( $\alpha = .83$ ), *materiële beloning* ( $\alpha = .91$ ), *onderdrukken* ( $\alpha = .70$ ), *informatieve verbale beloning* ( $\alpha = .78$ ), *duiden* ( $\alpha = .76$ ), *dreigen* ( $\alpha = .86$ ) en *luisteren* ( $\alpha = .84$ ).

Tabel 3: Alle items ouderlijke motivatiestrategieën met bijhorende factorladingen uit de principale componentenanalyse

Item: Prefix: "Wanneer mijn kind klaagt of zeurt om een saaie/vervelende huishoudelijke taak uit te voeren..."	MT	AU ZELF	LSTR	DR	DDN	ONDR	IVB
... beloof ik mijn kind een materiële beloning op voorhand wanneer hij/zij de taak zou uitvoeren.	.87						
... beloof ik mijn kind een materiële beloning op voorhand, waarbij hij/zij deze enkel ontvangt wanneer de taak is afgewerkt.	.84						
... beloof ik mijn kind een materiële beloning op voorhand, waarbij hij/zij deze enkel krijgt wanneer de taak voldoende goed is uitgevoerd.	.81						
... beloof ik mijn kind een materiële beloning op voorhand, waarbij hij/zij de beloning hoe dan ook ontvangt achteraf.	.76						
... bied ik een beloning aan die zal volgen wanneer de taak is afgewerkt.	.76						
... zeg ik dat mijn kind aan een beloning moet denken die hij/zij zal ontvangen nadat de taak is afgerond.	.73	.33					
... geef ik mijn kind een materiële beloning nadat de taak is afgerond zonder dat hij/zij dit verwachtte.	.73						
... geef ik mijn kind een beloning opdat dat hij/zij de taak zou uitvoeren.	.70						
... opper ik mijn kind om op zoek te gaan naar manieren om de taak voor zichzelf betekenisvol te maken.		.84					
... stel ik mijn kind voor om te zoeken hoe hij/zij de taak voor zichzelf enigszins boeiend kan maken.		.79					
... raad ik mijn kind aan om uit te zoeken hoe de taak persoonlijk zinvol kan zijn voor zichzelf.		.78					
... stel ik voor dat mijn kind zichzelf kan belonen nadat de taak is afgerond.		.70					
... stel ik mijn kind voor om uit te zoeken hoe de taak waardevol kan zijn voor zichzelf.		.69	.32				
... luister ik naar de mening van mijn kind over de vervelende taak.			.81				
... geef ik mijn kind de tijd en de ruimte te vertellen wat hij/zij denkt over de taak.			.78				
... toon ik interesse in de gevoelens van mijn kind over de taak door te luisteren.		.35	.72				
... ben ik beschikbaar als mijn kind zijn/haar mening over de taak met mij wil delen.			.65				
... zeg ik dat mopperen geen zin heeft: het zorgt er alleen voor dat het langer duurt om de taak af te maken.			-.42	.32		.37	
... moet mijn kind gehoorzamen en de taak uitvoeren, anders volgt er een straf.				.88			
... te dreigen met straf als mijn kind de taak niet volledig afmaakt.				.83			
... dreig ik ermee om iets leuks (bv. zakgeld, een uitje, laat naar bed, geen tv, etc.) af te nemen als mijn kind de taak niet uitvoert.				.81			
... maak ik mijn kind bang voor de nare gevolgen als hij/zij de taak niet uitvoert.				.67			
... zorg ik ervoor dat mijn kind het 'waarom' van de taak begrijpt.			.35		.79		

... duid ik de achterliggende reden voor het uitvoeren van de taak.		.78	
... leg ik zo goed mogelijk uit waarom het zinvol is om de taak uit te voeren.		.77	
... geef ik redenen die voor mijn kind persoonlijk belangrijk zijn om de taak uit te voeren.	.31	.68	
... zeg ik aan mijn kind dat doorzetters ook iets tegen hun zin moeten kunnen doen.		.78	
... zeg ik mijn kind dat je soms in het leven ook dingen tegen je zin moet doen.		.77	
... zeg ik mijn kind dat hij/zij de taak goed heeft uitgevoerd, zoals het ook zou moeten.		.61	.41
... zeg ik mijn kind dat hij/zij de taak goed heeft uitgevoerd, maar dat dit niet meer dan normaal is.	.42	.57	
... zeg ik dat mijn kind moet stoppen met zeuren en zich met de taak moet bezighouden.	-.41	.51	
... vertel ik mijn kind achteraf dat de taak goed is uitgevoerd.			.83
... mijn kind een compliment te geven over hoe hij/zij de taak heeft uitgevoerd wanneer de taak is afgelopen.			.81

---

*Note. coëfficiënten >.30; MT: materiële beloning, AU-ZELF: autonome zelfmotivatie, LSTR: luisteren, DR: dreigen, DDN: duiden, ONDR: onderdrukken en IVB: informatieve verbale beloning*

Vervolgens werd er een hogere orde PCA met twee componenten, varimax rotatie en list wise deletion, toegepast op alle zeven strategieën. Hierbij werd gekozen voor twee componenten om in lijn te blijven met de theoretische opdeling tussen autonomie-ondersteunende en controlerende motivatiestrategieën. Door dit te doen wordt het mogelijk te observeren hoe de eerder gevonden beloningscomponenten laden op beide overkoepelende componenten. Daarnaast geeft de ‘the elbow of the screeplot’ ook twee componenten aan, wat het gebruik van twee componenten ondersteunt.

Op de eerste component, die de autonomie-ondersteunende strategieën weergeeft, laden de schalen *autonome zelfmotivatie*, *duiden*, *luisteren*, *informatieve verbale beloning* en *materiële beloning*. Op de tweede component, welke de controlerende strategieën weergeeft, laden de schalen *dreigen*, *onderdrukken* en *materiële beloning*. De schaal *luisteren* laadt ook negatief op het tweede component.

Ook van deze overkoepelende schalen werd de betrouwbaarheid berekend en beide componenten hebben een acceptabele betrouwbaarheid: autonomie-ondersteunende strategieën ( $\alpha = .88$ ) en controlerende strategieën ( $\alpha = .74$ ).

Tabel 4: Schalen ouderlijke motivatiestrategieën met bijhorende factorladingen uit de hogere orde principale componentenanalyse (coëfficiënten  $> .30$ )

strategie	Autonomie-ondersteunende strategieën	Controlerende strategieën
Autonome zelfmotivatie	.80	
Duiden	.76	
Luisteren	.65	-.57
Informatieve Verbale Beloning	.40	
Dreigen		.78
Onderdrukken		.49
Materiële Beloning	.48	.49

In tabel 5 worden de gemiddeldes, standaarddeviaties en Pearson correlaties weergegeven van de ouderlijke motivatiestrategieën. Zo wordt de strategie *informatieve verbale beloning* gemiddeld het meest gehanteerd en de strategie *dreigen* het minste. Binnen de autonomie-ondersteunende strategieën correleren de strategieën *luisteren*, *duiden* en *autonome zelfmotivatie* onderling sterk positief met elkaar. De vierde autonomie-ondersteunende strategie, *informatieve verbale beloning*, correleert enkel matig positief met de strategie *luisteren*. Ook de controlerende strategieën *dreigen* en *onderdrukken* correleren onderling sterk positief. Beiden correleren matig tot sterk negatief met de autonomie-ondersteunende

strategie *luisteren*. Daarnaast correleert de strategie *onderdrukken* ook matig positief met de strategie *informatieve verbale beloning*. Als laatste correleert de strategie *materiële beloning* zwak tot matig positief samen met zowel de autonomie-ondersteunende strategieën *duiden* en *autonome zelfmotivatie*, als met de controlerende strategie *dreigen*.

## Onderzoeksvraag 2: predictieve validiteit

Om te onderzoeken welke factoren samenhangen met de motivatiestrategieën die ouders toepassen, werd er gebruik gemaakt van Pearson correlatieanalyses (zie tabel 5) en meervoudige lineaire regressies (zie tabel 6). In het onderzoek werden drie mogelijke factoren meegenomen: de globale opvoedingsstijl, de ouderlijke beoordeling van de vervelende taak<sup>4</sup> en de soort taak die moet worden uitgevoerd.

### Pearson correlatieanalyses.

Aan de hand van Pearson correlatieanalyses werden de correlaties tussen de motivatiestrategieën, achtergrondvariabelen, ouderlijke beoordeling van de taak en de globale opvoedingsstijl onderzocht (zie tabel 5).

Binnen de achtergrondvariabelen werden de effecten van de leeftijd van de moeder, het opleidingsniveau van de moeder, leeftijd van het kind en het geslacht van het kind nagegaan. Voor de variabele geslacht werd er gekozen om enkel gebruik te maken van de twee categorieën 'jongen' en 'meisje' tijdens de analyses. Dit doordat er slechts enkele participanten deel uitmaakten van de derde groep 'ander', waardoor deze te laag gerepresenteerd werd in de studie en dit voor bias zou zorgen in de resultaten. Omdat de participanten duidelijk aangeven dat het niet gaat om een meisje of jongen, maar om een andere categorie, werd er besloten de groep in zijn geheel buiten beschouwing te laten, eerder dan deze te verdelen over de twee andere categorieën. Binnen de correlatieanalyses werd er een sterke correlatie gevonden tussen de leeftijd van de moeder en de leeftijd van het kind: Hoe ouder de moeder is, hoe ouder het kind is. Daarnaast correleerden de motivatiestrategieën *duiden* en *dreigen* negatief met de leeftijd van de moeder. Voor de achtergrondvariabele 'opleiding' werd er zwakke negatieve

---

<sup>4</sup> Voor de meting van de ouderlijke beoordeling van de vervelende taak, werd er gebruik gemaakt van items uit de MDBS (Hunter, Dyer, Cribbie, & Eastwood, 2015). Hier werden aanvullende items bijgevoegd om een verrijkt beeld rond de ouderlijke beoordeling te kunnen bekomen. Het uitvoeren van een factor analyse op deze items leverde vier subschalen op. Echter zorgde deze opdeling niet voor een verdere verrijking van de bekomen informatie. Dit omdat alle associaties met de strategieën vergelijkbaar waren en de subcomponenten tussen .47\*\* en .53\*\* correleerden met elkaar. Om deze reden werd er beslist verder te gaan met de reeds bestaande schaal 'vervelend', om de vergelijkbaarheid met bestaand en toekomstig onderzoek te vergroten.

correlatie gevonden met de motivatiestrategieën *autonome zelfmotivatie*. Voor de derde achtergrondvariabele 'geslacht van het kind' werden geen significante correlaties gevonden. Tot slot correleert de achtergrondvariabele 'leeftijd van het kind' zwak negatief met de strategieën *duiden*, *dreigen* en *materiële beloning*, en zwak positief met de motivatiestrategie *onderdrukken*.

De Pearson correlatieanalyses tussen de motivatiestrategieën en de globale opvoedingsstijl toonden aan dat autonomie-ondersteunend opvoeden matig tot sterk positief correleert met de autonomie-ondersteunende strategieën *luisteren*, *duiden* en *autonome zelfmotivatie*, en zwak tot sterk negatief correleerde met de controlerende strategieën *dreigen* en *onderdrukken*. Controlerend opvoeden correleert dan weer sterk met de controlerende strategieën *dreigen* en *onderdrukken*, matig met de strategie *materiële beloning*, en zwak tot matig negatief met de autonomie-ondersteunende strategieën *luisteren* en *duiden*. De opvoedingsstijlen onderling vertonen een sterke negatieve correlatie.

Ook de Pearson correlatieanalyses tussen de motivatiestrategieën en de ouderlijke beoordeling van de taak werden onderzocht. Hier kwam slechts één zwak positieve correlatie uit. Zo blijkt vervelend en *onderdrukken* zwak positief gecorreleerd. Hiernaast werd er ook een zwak positief verband gevonden tussen controlerend opvoeden en de ouderlijke beoordeling van de taak als vervelend.

Tabel 5: Correlatietabel van de achtergrondvariabelen, globale opvoedingsstijl, ouderlijke beoordeling taak en motivatiestrategieën

VARIABLE	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
<b>ACHTERGRONDVARIABLEN</b>															
1. Leeftijd moeder	42.61	7.27													
2. Opleidingsniveau moeder	2.11	.75	-.03												
3. Geslacht kind	1.50	.50	-.01	-.03											
4. Leeftijd kind	10.85	4.22	.56**	-.06	.03										
<b>GLOBALE OPVOEDINGSSTIJL</b>															
5. Controlerend Opvoeden	2.04	.52	-.08	-.09	-.06	-.02									
6. Autonomie Ondersteunend Opvoeden	4.22	.36	-.04	.12*	-.02	.08	-.41**								
<b>OUDERLIJKE BEOORDELING TAAK</b>															
7. Vervelend	2.62	.60	-.03	.03	.05	-.06	.17**	-.02							
<b>MOTIVATIESTRATEGIEËN</b>															
8. Luisteren	3.76	.64	.05	-.03	-.01	-.01	-.31**	.49**	-.06						
9. Duiden	3.86	.61	-.12*	.05	-.05	-.18**	-.12*	.40**	-.01	.47**					
10. Autonome Zelfmotivatie	3.02	.77	.07	-.15**	.04	-.06	-.04	.25**	-.06	.38**	.48**				
11. Dreigen	2.06	.80	-.13*	-.02	.02	-.13*	.63**	-.37**	.10	-.33**	-.09	-.04			
12. Onderdrukken	3.74	.67	.04	-.05	-.03	.15**	.40**	-.13*	.13*	-.21**	-.03	.00	.32**		
13. Informatieve Verbale Beloning	4.10	.67	.05	.15	-.03	.02	.08	.12	-.01	.21*	.17	.10	-.14	.25*	
14. Materiële Beloning	2.33	.87	-.05	-.02	.06	-.20**	.22**	.02	.06	.06	.15**	.29**	.23**	.03	.15

Note. M: gemiddelde, SD: standaarddeviatie, \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$



### Meervoudige regressieanalyses

De meervoudige regressieanalyses geven de samenhang weer tussen de motivatiestrategieën en de achtergrondvariabelen, globale opvoedingsstijlen, ouderlijke beoordeling van de taak en het type taak (zie tabel 6). De bekomen resultaten werden weergegeven via gestandaardiseerde coëfficiënten, zodanig dat verschillende variabelen met elkaar vergeleken kunnen worden. De categorische variabelen werden hierbij bekeken tegenover een referentieniveau (bijvoorbeeld: Bij de variabelen 'type taak' werd de categorie 'afwassen' als referentieniveau genomen, waar de andere categorieën tegenover worden geplaatst).

Binnen de achtergrondvariabelen werd er bevonden dat hoe ouder de moeder is, hoe meer ze *luistert* en de *autonome zelfmotivatie* aanmoedigt. Voor de achtergrondvariabele 'opleiding', werd vastgesteld dat participanten met een master significant minder de strategie *autonome zelfmotivatie* toepassen, dan participanten met middelbaar niveau. Voor de derde achtergrondvariabele 'geslacht van het kind' werd wederom geen significant verband gevonden. Tot slot werd over het kind gevonden dat hoe ouder het kind is, hoe meer de moeder de strategie *onderdrukken* gaat toepassen, en hoe minder de strategieën *duiden*, *autonome zelfmotivatie* en *materiële beloning* toegepast worden.

De regressieanalyses toonden aan dat hoe meer er autonomie-ondersteunend opgevoed wordt, hoe meer er wordt *geluisterd*, *geduid*, de *autonome zelfmotivatie* gevoed wordt en *materiële beloningen* worden gegeven, en hoe minder er wordt *gedreigd* en *onderdrukt*. Hoe meer er controlerend opgevoed wordt, hoe meer men *dreigt*, *onderdrukt*, de *autonome zelfmotivatie* voedt en *materiële beloningen*<sup>5</sup> geeft. Voor de ouderlijke beoordeling van de taak als vervelend werden geen significante associaties gevonden met de motivatiestrategieën. Verder toonde de regressieanalyses aan dat de participanten die als type taak 'afwassen' aangeven, significant minder gebruik maken van de strategie *duiden*, dan de ouders die de andere vier types taken aangeven. Verder gebruikten de participanten die het

---

<sup>5</sup> De bevinding dat de strategie Materiële beloning positief geassocieerd werd met zowel met de controlerende opvoeding als de autonomie-ondersteunende opvoeding, zorgde ervoor dat er in vervolg analyses ook regressieanalyses werden uitgevoerd met materiële beloning opgesplitst in de subcategorieën verwachte materiële beloning en onverwachte materiële beloningen. Beide subcategorieën bleven positief geassocieerd met beide opvoedingsstijlen, maar gaven toch een iets genuanceerder beeld. De subcategorie verwachte materiële beloning werd positief geassocieerd aan controlerend opvoeden (.29\*\*\*) en autonomie-ondersteunende opvoeding (.16\*\*), en ook de onverwachte materiële beloning bleef positief geassocieerd aan controlerend opvoeden (.25\*) en autonomie-ondersteunende opvoeding (.37\*\*). Verder werd het significante verschil tussen de type taken "kuisen" en "afwassen" enkel teruggevonden bij de subcategorie verwachte materiële beloning (verwacht: 0.18\*\*; onverwacht: 0.09). Tot slot gaven ook de associaties met de achtergrondvariabelen een lichtelijk anders beeld. Zo werden er bij onverwachte materiële beloning significante verbanden gevonden met leeftijd van de moeder (.28\*), leeftijd van het kind (-.29\*) en met het geslacht van het kind (meisje: .23\*), waar er bij verwachte materiële beloning enkel een, weliswaar sterker, significant verband gevonden werd met leeftijd van het kind (-.31\*\*\*).

type taak 'kuisen' aangeven significant meer de strategie *materiële beloning*, dan de participanten die het type taak 'afwassen' aangeven.

Tabel 6: regressieanalyses met gestandaardiseerde beta coëfficiënten van de motivatiestrategieën, met de achtergrondvariabelen en de predictoren: globale opvoedingsstijl, ouderlijke beoordeling taak, motivatiestrategieën en het type taak

VARIABLE	MT N = 357	AU ZELF N = 357	LSTR N = 357	DR N = 357	DDN N = 357	ONDR N = 357	IVB N = 96
<b>ACHTERGRONDVARIABLEN</b>							
Leeftijd moeder	.11.	.20**	.12*	-.04	.01	-.03	.05
Opleidingsniveau moeder, Bachelor	-.02	-.05	-.01	.02	-.02	-.01	-.06
Opleidingsniveau moeder, Master	-.01	-.21**	-.12.	.06	-.01	.01	.22
Geslacht kind (meisje versus jongen)	.10.	.06	.01	.05	-.02	-.02	-.03
Leeftijd kind	-.31***	-.18**	-.11.	-.10.	-.18**	.18**	-.03
<b>GLOBALE OPVOEDINGSSTIJL</b>							
Controlerend Opvoeden	.30***	.12*	-.10.	.59***	.05	.38***	.14
Autonomie Ondersteunend Opvoeden	.18**	.34***	.48***	-.12*	.44***	.02	.11
<b>OUDERLIJKE BEOORDELING TAAK</b>							
Vervelend	-.01	-.07	-.03	.01	-.02	.07	-.10
<b>TYPE TAAK</b>							
Huishoudelijke taken (versus afwassen)	.11.	-.01	.06	-.03	.15**	.03	.22.
Kuisen (versus afwassen)	.18**	.07	.03	.03	.16**	.06	.12
Opruimen (versus afwassen)	.08	.07	.06	-.03	.25***	.05	.05
Tafel zetten en/of opruimen (versus afwassen)	-.03	.00	.02	.01	.17**	-0.3	-.01

Note. M: gemiddelde, SD: standaarddeviatie, '\*\*\*'  $p < .001$ , '\*\*'  $p < .01$ , '\*'  $p < .05$ , '.'  $p < 0.1$ , MT: materiële beloning, AU-ZELF: autonome zelfmotivatie, LSTR: luisteren, DR: dreigen, DDN: duiden, ONDR: onderdrukken en IVB: informatieve verbale beloning

## **Discussie**

In het dagelijkse leven moet iedereen wel eens taken uitvoeren die men als vervelend bestempelt en niet uit zichzelf zou uitvoeren. Op deze momenten dient er motivatie gevonden te worden om de taken alsnog uit te voeren. Motivatie is deels onderhevig aan de omgeving, waardoor bijvoorbeeld ouders hun kind kunnen helpen wanneer hij/zij geen motivatie kan vinden voor dergelijk vervelende taak. Echter is het een onontgonnen vraag welke strategieën ouders hiervoor kunnen toepassen en hoe deze onderling verschillen. Binnen het huidige onderzoek bouwen we verder op deze vraag met een extra focus voor het geven van beloningen en welke bronnen gerelateerd zijn met het gebruik van deze strategieën. In eerder onderzoek naar de motivatiestrategieën van ouders ontwikkelden Waterschoot en collega's (in voorbereiding (a)) een vragenlijst om de verschillende motivatiestrategieën te kunnen meten. In het huidige onderzoek focuste de eerste onderzoeksvraag zich op de interne validiteit van deze vragenlijst en de bekomen strategieën met enkele nieuwe metingen. In een eerste fase stelden we ons de vraag of de strategieën die Waterschoot en collega's bekwamen, gerepliceerd kunnen worden. In een tweede fase voegden we hier de focus van beloning toe en werd de vraag gesteld of deze strategie kwalitatief opgedeeld kan worden in subcategorieën. In een laatste fase werd onderzocht hoe de verschillende strategieën, zowel de strategieën uit fase 1 als 2, zich tegenover elkaar verhouden. Naast onderzoeksvraag 1 over de interne validiteit onderzochten we de predictieve validiteit van enkele bronnen richting het gebruik van deze strategieën. Meer specifiek werd de vraag gesteld of de globale opvoedingsstijl van de ouder, de beoordeling van de ouder zelf over de vermelde taak als al dan niet vervelend en de specifieke soort huishoudelijke taak die het kind moet uitvoeren, naast enkele achtergrondvariabelen, uniek geassocieerd zijn met de motivatiestrategieën die de ouders toepassen.

In wat volgt bespreken we de resultaten op deze onderzoeksvragen bondig. Daarna worden de beperkingen van het huidige onderzoek en de suggesties voor toekomstig onderzoek weergegeven, gevolgd door de praktische implicaties van het huidige onderzoek.

## **Bespreking van de resultaten**

### **Onderzoeksvraag 1: interne validiteit ouderlijke motivatiestrategieën**

Een eerste doel van dit onderzoek was de interne validiteit nagaan van de vragenlijst die Waterschoot en collega's (in voorbereiding (a)) bekwamen en hierbij dieper in te gaan op de strategie beloning.

De eerste fase resulteerde in vijf motivatiestrategieën, met name: *duiden*, *autonome zelfmotivatie*, *luisteren*, *dreigen* en *onderdrukken*. Dit kwam overeen met de bekomen strategieën van Waterschoot en collega's (in voorbereiding (a)) en bevestigt hypothese 1a.

In de tweede fase werd er dieper ingegaan op de strategie beloning. Er werd nagegaan of deze verder opgedeeld kon worden in substrategieën. Het resultaat gaf vier beloningsstrategieën weer, met name: de *materiële* beloningsstrategie, de *informatieve verbale* beloningsstrategie, de *evaluatieve verbale* beloningsstrategie en de beloningsstrategie *zichzelf belonen*. Deze bevinding bevestigde deels hypothese 1b. Het suggereerde namelijk dat er inderdaad verdere substrategieën gevormd kunnen worden binnen de strategie beloning. Echter werden er slechts vier strategieën onderscheiden, in plaats van de voorspelde vijf strategieën. De voorspelde opsplitsing tussen verwachte materiële beloning en onverwachte materiële beloning werd niet teruggevonden. Dit is opvallend omdat er binnen de beloningsliteratuur wel evidentie werd gevonden voor een onderscheid, waarbij beide vormen van beloning niet dezelfde effecten zouden hebben op de intrinsieke motivatie van een persoon (Deci, et al., 1999; Lepper, et al., 1975; Lepper & Greene, 1975). Het ontbreken van dit onderscheid binnen het huidige onderzoek kan mogelijks toegewezen worden aan een te zwakke representatie van onverwachte materiële beloning binnen de items. Zo werden er in totaal vier items specifiek toegevoegd aan de vragenlijst om verwachte materiële beloning te meten, waar slechts één item werd toegevoegd om onverwachte materiële beloning te meten. Hierdoor is het mogelijk dat de onverwachte beloning niet sterk genoeg gerepresenteerd werd om een onderscheid te kunnen weergeven.

In de derde fase werden alle items samen genomen om te onderzoeken welke strategieën er zo behouden konden worden en hoe deze zich verhouden ten aanzien van elkaar. Dit resulteerde in zeven strategieën die konden worden ondergebracht binnen twee overkoepelende groepen, met name de autonomie-ondersteunende strategieën (*autonome zelfmotivatie*, *duiden*, *luisteren* en *informatieve verbale beloning*) en de controlerende strategieën (*dreigen* en *onderdrukken*). De strategie *materiële beloning* laadde positief op beide categorieën en wordt hierdoor buiten beide geplaatst. Deze bevindingen geven een gedeeltelijke bevestiging van hypothese 1c. Zo worden slechts zeven van de negen voorspelde motivatiestrategieën gevonden. De eerder bekomen strategie *zichzelf belonen* wordt namelijk opgenomen binnen de strategie *autonome motivatie*, en de eerder bekomen strategie *evaluatieve verbale beloning* wordt opgenomen binnen de strategie *onderdrukken*. Hoewel dit afwijkt van de hypothese is het niet verrassend dat beide samenvallen met deze strategieën. Zo

zetten zowel de strategie *zichzelf belonen* als de strategie *autonome zelfmotivatie* het kind zelf aan om iets te doen. Het geeft de ouder een meer passieve rol in het geheel, waarbij deze het kind aanzet om zelf na te denken of iets te doen, in tegenstelling tot de meer actieve strategieën waarbij de ouders zelf argumenten aangeven of een beloning geven. (Guay, et al., 2010). Bij de strategie *evaluatieve verbale beloning* en de strategie *onderdrukken* kunnen soortgelijke gelijkenissen gevonden worden. Verder bleef de strategie *materiële beloning* positief laden op beide groepen (i.e. autonomie-ondersteunende en controlerende motivatiestrategieën), wat de hypothese dat alle strategieën onder te verdelen zouden zijn in de twee overkoepelende categorieën, ondermijnt. Een mogelijke verklaring voor deze bevinding is het samenvallen van verwachte en onverwachte materiële beloning binnen één strategie. Mogelijks zou een onderscheid tussen beide strategieën een ander patroon weergeven, waarbij beide apart onder te brengen zijn in één van de categorieën. Een verdere uitbreiding van de items voor onverwachte materiële beloning kan mogelijks een antwoord bieden op deze vraag. De strategie *informatieve verbale beloning* kon daarentegen wel ondergebracht worden binnen slechts één van de groepen, met name: de autonomie-ondersteunende strategieën. Dit lijkt te suggereren dat een verdere opdeling van de strategie beloning er inderdaad voor kan zorgen dat deze beter onder te brengen is binnen de twee groepen, wat overeen komt met de literatuur rond de ZDT en beloning (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2018) en voor een gedeeltelijke bevestiging van hypothese 1c zorgt.

### **Onderzoeksvraag 2: predictieve validiteit**

Een tweede doel van het huidige onderzoek was de predictieve validiteit van de vragenlijst onderzoeken. We wensten te onderzoeken welke factoren er samenhangen met de motivatiestrategieën die ouders toepassen.

Als eerste werd het verband tussen de motivatiestrategieën die ouders toepassen en de *globale opvoedingsstijl* die de ouders aanhouden onderzocht. Het resultaat wees hierbij op een positief verband tussen de autonomie-ondersteunende opvoedingsstijl en de autonomie-ondersteunende motivatiestrategieën *autonome zelfmotivatie*, *luisteren* en *duiden*, en tussen de controlerende opvoedingsstijl en de controlerende motivatiestrategieën *dreigen* en *onderdrukken*. Verder is er ook een negatief verband gevonden tussen de autonomie-ondersteunende opvoedingsstijl en de controlerende motivatiestrategieën *onderdrukken* en *dreigen*, en is er een zwak tot matig negatieve correlatie tussen de controlerende opvoedingsstijlen en de autonomie-ondersteunende motivatiestrategieën *luisteren* en *duiden*.

Deze bevindingen liggen in lijn met hypothese 2b en eerder onderzoek (Cheon et al., 2012; Joussemet et al., 2014; Waterschoot, et al., in voorbereiding (a)). Het toont aan dat er positieve verbanden gevonden kunnen worden tussen de autonomie-ondersteunende opvoedingsstijl en de autonomie-ondersteunende motivatiestrategieën, en tussen de controlerende opvoedingsstijl en de controlerende motivatiestrategieën. Hiernaast werden er ook een paar onverwachte bevindingen vastgesteld, die niet helemaal in lijn liggen met de hypothese. Zo werd er een positief verband gevonden tussen de autonomie-ondersteunende strategie *autonome zelfmotivatie* en de controlerende opvoedingsstijl, wat niet te verklaren valt op basis van voorgaand onderzoek. Verder laadt de strategie *materiële beloning* positief op zowel de autonomie-ondersteunende als de controlerende opvoedingsstijl. Dit ligt in lijn met de eerder besproken bevinding dat deze motivatiestrategie zowel positief laadt op de categorie autonomie-ondersteunende motivatiestrategieën als de categorie controlerende motivatiestrategieën.

Omwille van deze tegenstrijdige positieve lading op beide opvoedingsstijlen, werd er besloten om vervolganalyses uit te voeren met een opsplitsing tussen verwachte en onverwachte materiële beloning. Deze analyses gaven geen grote verschillen weer. Beide bleven positief geassocieerd met beide opvoedingsstijlen. De grootte en de sterkte van het verband bleek wel te verschillen. Zo was de grootte van het verband met de autonomie-ondersteunende opvoedingsstijl groter bij de onverwachte materiële beloning dan bij de verwachte materiële beloning, en was de sterkte van het verband met de controlerende opvoeding groter bij de verwachte materiële beloning dan bij de onverwachte materiële beloning. Dit lijkt te suggereren dat er mogelijks toch een onderscheid aanwezig is tussen beide substrategieën. Een verdere uitbreiding van de items voor de onverwachte materiële beloning zou hier meer duidelijkheid over kunnen brengen.

Verder werd het verband tussen de motivatiestrategieën en *de ouderlijke beoordeling van de taak als vervelend*, onderzocht. Dit resulteerde in geen enkel significant verband. Dit gebrek aan verbanden weerlegt hypothese 2c, die stelt dat er positieve verbanden gevonden zouden worden. Deze bevindingen zijn verrassend. Zo vonden Waterschoot en collega's (in voorbereiding (a)) eerder wel verbanden terug tussen beide. Ook suggereerde eerder onderzoek dat negatieve emoties een invloed uit kunnen oefenen op het hanteren van controlerende strategieën (e.g., Aunola, et al., 2013), wat aangeeft dat er een verband zou zijn tussen beide. Verveling kan gedefinieerd worden als een negatieve emotie (e.g., van Tilburg & Igou, 2012). Dit suggereert dat er ook een verband gevonden zou moeten worden tussen de ervaring van

verveling bij een taak en de controlerende strategieën, maar dit verband werd niet teruggevonden binnen het huidige onderzoek. Wel werd er een zwak positieve correlatie bevonden tussen de ouderlijke beoordeling van de taak als vervelend en de controlerende opvoedingsstijl. Een mogelijke verklaring zou zijn dat er wel degelijk een verband is tussen de globale opvoedingsstijl die men hanteert en de ouderlijke beoordeling van de taak als vervelend, waarbij er in het huidige onderzoek geen uitspraken gedaan kunnen worden over de richting van het verband, maar dat er zoveel andere factoren meespelen bij de uiteindelijke toepassing van de opvoedingsstijl aan de hand van de motivatiestrategieën, dat dit verband overschaduwd wordt door andere verbanden en geen merkbaar effect meer heeft.

Als laatste werd er in een exploratorisch onderzoek nagegaan of er een verband aanwezig is tussen de motivatiestrategieën die ouders gebruiken en het *type taak* dat het kind moet uitvoeren. Het resultaat toonde aan dat er een aantal verbanden gevonden konden worden. Zo zouden de participanten die als type taak 'afwassen' aangaven significant minder gebruik maken van de strategie *duiden*, dan de ouders die één van de andere vier type taken aangaven. Verder gebruikten de participanten die het type taak 'kuisen' aangaven significant meer de strategie *materiële beloning*, dan de participanten die het type taak 'afwassen' aangaven. Deze bevindingen suggereren dat er een verband is tussen het soort taak en de motivatiestrategieën die de ouders toepassen.

Opvallend is dat er voor de autonomie-ondersteunende motivatiestrategie *informatieve verbale beloning* geen enkele associatie gevonden werd. Dit geldt voor de drie bovengenoemde factoren, maar tevens ook voor de achtergrondvariabelen (zie 'achtergrondvariabelen'). Daarnaast is het de strategie waarvan de participanten gemiddeld het meest aangaven deze toe te passen (gemiddelde: 4.10 op 5). Dit is een interessante bevinding die meerdere verklaringen kan hebben. Zo zou het kunnen dat de strategie geen verbanden weergeeft omdat deze daadwerkelijk even veel toegepast wordt door alle participanten. Een tweede mogelijkheid is dat er sprake is van een vertekening in de resultaten. Deze zou mogelijks ontstaan door dat het conditionele van de strategie niet voldoende gevat wordt door de items, waardoor de participanten de items fout interpreteren en zo sneller het gevoel hebben de strategie toe te passen zonder dat dit daadwerkelijk zo is. Een vertekening zou ook kunnen ontstaan wanneer de participanten sociaalwenselijk antwoorden, waarbij ze zich laten beïnvloeden door wat ze denken dat het maatschappelijk aanvaarde antwoord is. Een derde mogelijkheid is dat de participanten antwoorde, zoals ze zelf denken dat ze de strategie toepassen, maar dat er in het dagelijkse leven wel degelijk verschillen bestaat of dat dit in de ogen van de kinderen niet het



geval is. Met andere woorden: het is mogelijk dat er een discrepantie aanwezig is tussen de ouderlijke perceptie en de perceptie van het kind over hoe vaak de strategie wordt toegepast. Hierbij gaat het niet enkel over de frequentie, maar kan het ook over andere aspecten gaan, zoals de intonatie en de manier waarop het compliment wordt verwoord. Zo zal een compliment anders overkomen bij een kind wanneer er gebruik gemaakt wordt van onder druk zettende taal, zoals 'moeten' of 'zoals verwacht'. Ook de mate waarin de persoon die het compliment geeft, wordt ervaren als een autoriteit op vlak van het gebied waarover het compliment gegeven wordt, kan een invloed hebben op hoe het compliment ervaren wordt. Dit doordat het bijdraagt aan de geloofwaardigheid en de informatieve waarde van het compliment. (Soenens & Vansteenkiste, in voorbereiding). In dit laatste geval zou het mogelijk zijn dat er binnen een experimenteel onderzoek of een onderzoek met een multi-informant design, wel verbanden teruggevonden zouden worden..

### ***Achtergrondvariabelen***

In het huidige onderzoek werd er ook gekeken naar achtergrondvariabelen, waaruit een aantal significante verbanden naar voren kwamen. Als eerste werd er voor de factor *leeftijd van het kind* gevonden dat hoe ouder het kind is, hoe meer de moeder de strategie *onderdrukken* toepast en hoe minder ze de strategieën *duiden*, *autonome zelfmotivatie* en *materiële beloning* toepast. Deze bevindingen wijzen op een adaptatie van de moeder haar gebruikte strategieën naargelang de leeftijd van het kind. Een mogelijke verklaring is dat hoe ouder het kind wordt, hoe meer de moeder het gevoel heeft dat het kind de kennis, zelfstandigheid en maturiteit bezit om de taak uit te voeren, waardoor ze minder op het nut van de taak zal wijzen (*duiden*) en minder zal proberen om zelf het kind te sturen door te dreigen met een straf (*dreigen*). Ze zal er juist meer op wijzen dat het kind al groot genoeg is om de taak uit te voeren via andere strategieën (bijvoorbeeld: *onderdrukken*). Het negatieve verband tussen de leeftijd van het kind en de strategie *autonome zelfmotivatie* voelt minder logisch aan. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de moeder het gevoel heeft dat een ouder kind reeds de maturiteit en kennis heeft om zelf argumenten te kunnen bedenken voor het nut van de taak, zonder dat zij hem/haar hierop moet wijzen.

De factor *leeftijd van de moeder* correleert negatief met *duiden* en daarnaast werd er vastgesteld dat hoe ouder de moeder is, hoe meer ze *luistert* en de *autonome zelfmotivatie* aanmoedigt bij het kind en hoe minder ze gaat *dreigen*. Een mogelijke verklaring is dat de gevonden verbanden gelinkt zijn aan de leeftijd van het kind. Er werd namelijk bevonden dat er

een sterke correlatie is tussen de leeftijd van het kind en de leeftijd van de moeder. Met andere woorden, hoe ouder de moeder, hoe ouder het kind. Hierdoor kan het zijn dat de gevonden resultaten een weerspiegeling vormen van de verbanden met de factor 'leeftijd van het kind'.

Een opvallende bevinding is dat er een negatief verband gevonden werd tussen het opleidingsniveau *master* en de strategie autonome zelfmotivatie, voor de achtergrondvariabele *opleiding*. Dat wil zeggen: participanten binnen de categorie 'master' pasten significant minder de strategie *autonome zelfmotivatie* toe, dan participanten binnen de categorie 'middelbaar'. Dit is opvallend omdat eerder onderzoek aangaf dat hoger opgeleide ouders warmer, meer steunend en met meer positieve interacties omgaan met hun kinderen binnen de opvoeding. (Neppl, Conger, Scaramella, & Ontai, 2009). Deze bevindingen lijken te suggereren dat hoger opgeleide ouders meer de autonomie-ondersteunende opvoedingsstijl hanteren, waardoor het opvallend is dat ze deze autonomie-ondersteunende motivatiestrategie net minder toepassen. Om deze bevinding te kunnen verklaren is verder onderzoek aangewezen.

Voor de achtergrondvariabele *geslacht van het kind* werden er geen significante verbanden gevonden. Dit wijst erop dat er geen onderscheid gemaakt zou worden tussen jongens en meisjes voor de keuze van welke motivatiestrategie er gebruikt wordt.

### **Beperkingen van het huidige onderzoek en suggesties voor verder onderzoek**

De huidige studie heeft te kampen met een aantal beperkingen. Als eerste zijn er beperkingen door het gebruikte onderzoeksdesign. Het huidige onderzoek beslaat een cross-sectioneel onderzoek waarbij enkel de moeder bevraagd werd. Echter voor vervolgonderzoek zou het interessant zijn om gebruik te maken van een multi-informant onderzoeksdesign. Zo zouden ook de vader van het kind, andere belangrijke socialisatiefiguren (e.g., leerkrachten, grootouders, ...) en het kind zelf bevraagd kunnen worden. Wanneer de vader betrokken zou worden in verder onderzoek, geeft dit de mogelijkheid om te kijken of er een onderscheid aanwezig is tussen de soort motivatiestrategieën die de ouders toepassen ('Motiveert de vader zijn kind op dezelfde manier als de moeder dit doet?') Verder wordt het mogelijk om te zien of dezelfde verbanden teruggevonden kunnen worden bij de vader, als bij de moeder. Dat wil zeggen: er kan onderzocht worden of dezelfde factoren een rol spelen bij de keuze van een motivatiestrategie bij de vader, als bij de moeder. Wanneer de kinderen zelf bevraagd worden in een vervolgonderzoek wordt het mogelijk om na te gaan of hetgene dat de ouders aangeven ook zo ervaren wordt door het kind. In hoeverre komt de ervaring van het kind overeen met de ervaring van zijn/haar ouders? Verder wordt het dan interessant om na te gaan welke

strategieën het kind toepast om zichzelf te motiveren en in hoeverre dit gelinkt kan worden aan de motivatiestrategieën die zijn/haar ouders gebruiken. Tot slot zorgt het toevoegen van andere socialisatiefiguren dan de ouders in verder onderzoek ervoor, dat het mogelijk wordt om een breder beeld te vormen over de toegepaste motivatiestrategieën. Deze verbreding maakt het verder mogelijk om na te gaan wat de effecten zijn voor het kind wanneer verschillende socialisatiefiguren andere strategieën toepassen en welke socialisatiefiguren het grootste effect hebben. Naast het gebruik van een multi-informant design, zou het ook interessant zijn om een longitudinale studie uit te voeren. Doordat de huidige studie cross-sectioneel is van aard, is het niet mogelijk om gestaafde uitspraken te doen over de richting van het verband in de resultaten. Hierdoor kunnen er geen uitspraken gedaan worden over de causaliteit van de bevindingen. Door het gebruik van een longitudinaal design wordt dit wel mogelijk. Dit vormt een beperking voor de conclusies uit het huidige onderzoek. Zo zou het bijvoorbeeld interessant zijn voor toekomstig onderzoek om de vragenlijst af te nemen bij het gehele gezin (moeder, vader en kind) en deze om de zoveel jaar opnieuw af te nemen.

Ook de gekozen methode voor het verzamelen van de data, met name een onlinevragenlijst, heeft een aantal beperkingen. Meer algemeen is de vragenlijst een methode die gebruik maakt van zelfrapportage. Een beperking hierbij is dat de participanten mogelijks sociaalwenselijk gaan antwoorden. Dit houdt in dat de participanten de vragen beantwoorden naargelang de volgens hen gangbare norm, in plaats van zich te baseren op hun eigen handelen. Dit kan een bias geven bij de verkregen resultaten. Om dit te voorkomen zou het verrijkend kunnen zijn als toekomstig onderzoek ook andere manieren van dataverzameling toepast. Zo zou er gebruik gemaakt kunnen worden van een experiment of veldstudie, waarbij de data verzameld worden aan de hand van observatie.

Een tweede beperking van de gebruikte verzamelmethode zit in de specifieke vragenlijst die gebruikt werd. Er werd namelijk gebruik gemaakt van een door Waterschoot en collega's (in voorbereiding (a)) ontwikkelde vragenlijst om de ouderlijke motivatiestrategieën te meten, welke voor het huidige onderzoek verder werd aangevuld met nieuwe items om de strategie beloning op te delen in verschillende subcategorieën. Echter sommige van deze substrategieën besloegen slechts één item (i.e., *zichzelf belonen* en *onverwachte materiële beloning*), wat er mogelijks voor zorgde dat bepaalde substrategieën niet sterk genoeg gerepresenteerd werden om herkend te worden als een op zichzelf staande strategie. Voor verder onderzoek zou het om deze reden interessant zijn om het aantal items verder uit te breiden. Op die manier kan er worden nagegaan of er zo meer substrategieën onderscheiden kunnen worden.

Verder werd er voor de uitbreiding van de strategie *beloning* gebruik gemaakt van het beloningsschema dat Deci, Koestner en Ryan (1999) bekwamen in hun onderzoek om tot de substrategieën onverwachte en verwachte materiële beloning te komen. Echter werd bij hun de *verwachte materiële beloning* nog verder opgedeeld in vier subcategorieën. Deze werden niet meegenomen in het huidige onderzoek, maar kunnen interessant zijn om in verder onderzoek te betrekken. Door de items voor de substrategie *verwachte materiële beloning* aan te vullen met items die deze opsplitsing weergeven, kan er worden nagegaan of deze substrategieën teruggevonden kunnen worden. Dit maakt het mogelijk om te kijken of deze verdere opdeling een meerwaarde biedt binnen de gevonden resultaten.

Daarnaast werd de vragenlijst gedeeld op facebook om een breed publiek te kunnen bereiken en voldoende participanten te bekomen. Dit geeft echter ook een beperking omdat niet iedereen een facebookprofiel bezit. Hierdoor lopen we risico op een bias wanneer er een bevolkingsgroep systematisch ondervertegenwoordigd wordt op facebook. Wanneer verder onderzoek gebruik maakt van een vragenlijst zou het daarom wenselijk zijn om deze op meerdere platformen te verspreiden, dit zowel online als offline. Zo kunnen andere sociale media platformen ingezet worden (bijvoorbeeld: instagram of twitter) en kunnen de ouders ook via het schoolnetwerk bereikt worden.

Naast de dataverzamelmethode zit er ook een beperking in de steekproef van het onderzoek. Doordat er nieuwe items toegevoegd werden nadat een grote groep participanten reeds bevraagd werden, werd er gewerkt met een substeekproef ( $N = 98$ ) binnen de gehele steekproef ( $N = 376$ ) van mensen die deze items beantwoordden. Een gevolg hiervan is dat een deel van de PCA analyses en regressieanalyses gebaseerd werd op slechts 98 participanten. Echter om rekenkundige problemen te vermijden werd er idealiter gewerkt met minstens 10 waarnemingen per variabele, wat in het huidige onderzoek neerkomt op 150 participanten (Tabachnick & Fidell, 2001). Verder onderzoek met een grotere (sub)steekproef is dus wenselijk om de validiteit van de resultaten na te kunnen gaan.

Tot slot kan het een suggestie zijn voor toekomstig onderzoek om het verband tussen de motivatiestrategieën en 'het type taak dat het kind moet uitvoeren', verder uit te diepen. In het huidige onderzoek werd hier een eerste exploratief onderzoek naar gedaan, wat resulteerde in een aantal significante verbanden. Verder onderzoek is aangeraden om deze verbanden te valideren en er een verklaring voor te kunnen formuleren.

### **Sterktes en implicaties van het huidige onderzoek**

Een sterkte van het huidige onderzoek is dat het een bijdrage vormt in het onderzoek naar tot nog toe weinig onderzocht thema, met name: de gebruikte motivatiestrategieën voor het motiveren van een kind bij een vervelende taak. Hierbij zorgt het huidige onderzoek voor een aanvulling en validering van de vragenlijst die Waterschoot en collega's (in voorbereiding (a)) opstelden om deze ouderlijke motivatiestrategieën te meten. Dit vanuit het kader van de ZDT. Deze vragenlijst kan interessant zijn voor ouders om een beeld te krijgen op de strategieën die ze toepassen en kan nuttig zijn om de werkbaarheid van interventies te meten. Zo kan de vragenlijst voor en na de interventie afgenomen worden, om te zien in hoeverre er veranderingen teweeggebracht werden.

Een tweede sterkte is de sterke focus op de strategie *beloning*. Door deze focus draagt het huidige onderzoek bij aan het actuele debat over de invloed van beloning op de motivatie van een individu. Een interessante implicatie van het huidige onderzoek is dat de strategie beloning opgedeeld kan worden in verschillende substrategieën, welke anders laden op de overkoepelende categorieën van autonomie-ondersteunende en controlerende motivatiestrategieën en verschillen in de al dan niet gevonden verbanden met andere factoren. Hiermee wordt een eerste gooi gedaan naar het onderzoek naar de verschillende beloningsstrategieën binnen de context van een vervelende taak, dewelke elk verschillende effecten en verbanden kunnen hebben.

Een derde sterkte is dat er gekeken werd naar een mogelijk effect van de soort taak dat het kind moet uitvoeren. Dat wil zeggen: er werd rekening gehouden met het argument dat de context waarin het kind en zijn/haar moeder zich bevinden, zijnde het type taak dat moet worden uitgevoerd, een invloed kan hebben op de toegepaste motivatiestrategie. De bevindingen geven aan dat er verbanden zijn tussen het type taak en bepaalde motivatiestrategieën, wat op zijn beurt een interessante implicatie van het onderzoek vormt, welke vraagt voor meer onderzoek.

Een vierde sterkte van het onderzoek is de brede leeftijd range die aanwezig is voor het kind en voor de moeder (range kind: 1-20 jaar; range moeder: 19-78). Hierdoor is het mogelijk om na te gaan of de verbanden analoog blijven over de verschillende leeftijden heen.

### **Conclusie**

Deze masterproef ging dieper in op de onontgonnen vraag welke motivatiestrategieën ouders toepassen om hun kind te motiveren voor een vervelende taak, met een extra focus voor

de dubieuze strategie beloning en welke bronnen gerelateerd zijn met het gebruik van deze strategieën. Om dit te onderzoeken werd er vertrokken vanuit de ZDT en werd er gebruikgemaakt van de door Waterschoot en collega's (in voorbereiding (a)) opstelde vragenlijst om de ouderlijke motivatiestrategieën te kunnen meten. Het huidige onderzoek eindigde in zeven motivatiestrategieën, dewelke grotendeels ondergebracht konden worden in twee grote groepen: de autonomie-ondersteunende strategieën (*duiden, luisteren, autonome zelfmotivatie en informatieve verbale beloning*) en de controlerende strategieën (*dreigen en onderdrukken*). De laatste motivatiestrategie: *materiële beloning*, laadde op beide groepen positief en behield zo, ondanks de opsplitsing van de strategie beloning, een dubieuze rol. Verder suggereerden de resultaten dat er een invloed is van de globale opvoedingsstijl van de ouders en het type taak dat het kind moet uitvoeren, op de soort motivatiestrategieën die de moeder toepast om het kind te motiveren voor een vervelende taak. Echter, omdat het om een cross-sectioneel onderzoek gaat is het niet mogelijk om uitspraken te doen over de causaliteit van de gevonden verbanden. Verder onderzoek is nodig om de bevindingen te valideren en uit te diepen. Desalniettemin vertelt het huidige onderzoek een beloftevol verhaal waarbij onder andere de complexiteit van de strategie *beloning* verder aan het licht komt, door een sprong te wagen in de diepe wateren van het thema motivatiestrategieën bij een vervelende taak.

### Referentielijst

- Arnett, J. (1990). Drunk driving, sensation seeking, and egocentrism among adolescents. *Personality and individual differences*, 11(6), 541-546. doi.: 10.1016/0191-8869(90)90035-P.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instructions*, 15, 397-413. doi.: 10.1016/j.learninstruc.2005.07.008.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British journal of educational psychology*, 72(2), 261-278. doi.: 10.1348/000709902158883.
- Assor, A., Roth, G., & Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: a self-determination theory analysis. *Journal of Personality*, 72(1), 47-88. doi.: 10.1111/j.0022-3506.2004.00256.x.
- Assor, A., Vansteenkiste, M., & Kaplan, A. (2009). Identified versus introjected approach and introjected avoidance motivations in school and in sports: The limited benefits of self-worth strivings. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 482-497. doi.: 10.1037/a0014236.
- Aunola, K., Tolvanen, A., Viljaranta, J., & Nurmi, J. E. (2013). Psychological control in daily parent-child interactions increases children's negative emotions. *Journal of Family Psychology*, 27(3), 453-462. doi.: 10.1037/a0032891.
- Aunola, K., Viljaranta, J., & Tolvanen, A. (2016). Does daily distress make parents prone to using psychologically controlling parenting? *International Journal of Behavior Development*, 41, 405-414. doi.: 10.1177/0165025416658555.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459-1473. doi.: 10.1177/0146167211413125.
- Baumrind, D. (2012). Differentiating between confrontive and coercive kinds of parental power-assertive disciplinary practices. *Human Development*, 55(2), 35-51. doi.: 10.1159/000337962.

- Bench, S. W., & Lench, H. C. (2013). On the function of boredom. *Behavioral Sciences*, 3, 459-472. doi.: 10.3390/bs3030459.
- Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivational theories. *Educational Psychologist*, 30, 195-200. doi.: 10.1207/s15326985ep3004\_4.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1, 100-112. doi.: 10.1027/1016-9040.1.2.100.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7, 161-186. doi.: 10.1016/S0959-4752(96)00015-1.
- Boyle, G. J., Richards, L. M., & Baglioni, A. J. (1993). Children's motivation analysis test (CMAT): An experimental manipulation of curiosity and boredom. *Personality and Individual Differences*, 15, 637-643. doi.: 10.1016/0191-8869(93)90005-N.
- Brenning, K., Soenens, B., Van Petegem, S., & Vansteenkiste, M. (2015). Perceived maternal autonomy support and early adolescent emotion regulation: A longitudinal study. *Social Development*, 24, 561-578. doi.: 10.1111/sode.12107.
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34, 365-396. doi : 10.1123/jsep.34.3.365.
- Conrad, P. (1997). It's boring: Notes on the meanings of boredom in everyday life. *Qualitative Sociology*, 20, 465-475. doi.: 10.1023/A:1024747820595.
- Dahlen, E. R., Martin, R. C., Ragan, K., & Kuhlman, M. M. (2004). Boredom proneness in anger and aggression: Effects of impulsiveness and sensation seeking. *Personality and Individual Differences*, 37, 1615-1627. doi.: 10.1016/j.paid.2004.02.016.
- Darling, N., & Steinberg, L. (2017). Parenting style as context: An integrative model. In Canter, D., Laursen, B., & Žukauskienė, R. (2017). *Interpersonal development* (pp. 161-170). London: Routledge.
- deCharms, R. (1968). *Personal causation: the internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115. doi.: 10.1037/h0030644.
- Deci, E. L. (1972a). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of*



- Personality and Social Psychology*, 22(1), 113-120. doi.: 10.1037/h0032355.
- Deci, E. L. (1972b). The effects of contingent and noncontingent rewards and controls on intrinsic motivation. *Organizational behavior and human performance*, 8(2), 217-229. doi.: 10.1016/0030-5073(72)90047-5.
- Deci, E. L. (1975) *Intrinsic motivation*. New York: Plenum
- Deci, E. L., & Cascio, W. F. (1972). Changes in intrinsic motivation as a function of negative feedback and threats.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 118-142. doi.: 10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi.: 10.1207/S15327965PLI1104\_01.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Levels of Analysis, Regnant Causes of Behavior and Well-Being: The Role of Psychological Needs. *Psychological Inquiry*, 22(1), 17–22. doi.: 10.1080/1047840X.2011.545978.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Baard, P. P. (2004). Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Well-Being in Two Work Settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(10), 2045–2068. doi.: 10.1111/j.1559-1816.2004.tb02690.x.
- Deci, E., Ryan, R. M., & Guay, F. (2013). Self-determination theory and actualization of human potential. In McInerney, D. M., Marsh, H. W., Craven, R. G., & Guay, F. (Eds.), *Theory driving research: New wave perspectives on self-processes and human development* (pp. 109–133). IAP Information Age Publishing.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Koestner, R. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 126(3), 422-449. doi.: 10.1037/0033-2909.125.6.627.
- Depestele, L., Soenens, B., Lemmens, G. M., Dierckx, E., Schoevaerts, K., & Claes, L. (2017). Parental Autonomy-Support and Psychological Control in Eating Disorder Patients with and without Binge-Eating/Purging Behavior and Non-Suicidal Self-Injury. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 36(2), 126–141. doi.: 10.1521/jscp.2017.36.2.126.
- Dollinger, S. J., & Thelen, M. H. (1978). Overjustification and children's intrinsic motivation:

- Comparative effects of four rewards. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(11), 1259-1269. doi.: 10.1037/0022-3514.36.11.1259.
- Eastwood, J. D., Cavaliere, C., Fahlman, S. A., & Eastwood, A. E. (2007). A desire for desires: Boredom and its relation to alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 1035-1045. doi.: 10.1016/j.paid.2006.08.027.
- Eastwood, J. D., Frischen, A. Fenske, M. J., & Smilek, D. (2012). The unengaged mind: Defining boredom in terms of attention. *Perspectives on Psychological Science*, 7, 482-495. doi.: 10.1177/1745691612456044.
- Elpidorou, A. (2018). The bored mind is a guiding mind: Toward a regulatory theory of boredom. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 17, 455-484. doi.: 10.1007/s11097-017-9515-1.
- Farmer, R., & Sundberg, N. D. (1986). Boredom proneness--the development and correlates of a new scale. *Journal of personality assessment*, 50(1), 4-17. doi.: 10.1207/s15327752jpa5001\_2.
- Furnham, A., & Saipie, J. (1993). Personality correlates of convicted drivers. *Personality and individual differences*, 14(2), 329-336. doi.: 10.1016/0191-8869(93)90131-L.
- Ganley, R. M. (1989). Emotion and eating in obesity: A review of the literature. *International Journal of Eating Disorder*, 8, 343-361. doi.: 10.1002/1098-108X(198905)8:3<343::AID-EAT2260080310>3.0.CO;2-C.
- Glass, J., Bengtson, V. L., & Dunham, C. C. (1986). Attitude similarity in three-generation families: Socialization, status inheritance, or reciprocal influence?. *American Sociological Review*, 685-698. doi.: 10.2307/2095493.
- Goldberg, Y. K., Eastwood, J. D., LaGuardia, J., & Danckert, J. (2011). Boredom: An emotional experience distinct from apathy, anhedonia, or depression. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 30(6), 647-666. doi.: 10.1521/jscp.2011.30.6.647.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In Grusec, J. E., & Kuczynski, L. (Eds.). *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory*. John Wiley & Sons Inc.
- Grolnick, W. S., Gurland, S. T., DeCoursey, W., & Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mothers' autonomy support: An experimental investigation. *Developmental Psychology*, 38(1), 143-155. doi.: 10.1037/0012-1649.38.1.143
- Grolnick, W. S., & Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studying parental control:

- Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3(3), 165–170. doi.: 10.1111/j.1750-8606.2009.00099.x
- Grolnick, W. S., Price, C. E., Beiswenger, K. L., & Sauck, C. C. (2007). Evaluative pressure in mothers: Effects of situation, maternal, and child characteristics on autonomy supportive versus controlling behavior. *Developmental psychology*, 43(4), 991. doi.: 10.1037/0012-1649.43.4.991.
- Grønhoj, A., & Thøgersen, J. (2017). Why young people do things for the environment: The role of parenting for adolescents' motivation to engage in pro-environmental behaviour. *Journal of Environmental Psychology*, 54, 11–19. doi.: 10.1016/j.jenvp.2017.09.005.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 711-735. doi.: 10.1348/000709910X499084.
- Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 128(5), 774-795. doi.: 10.1037/0033-2909.128.5.774.
- Hewett, R., & Conway, N. (2016). The undermining effect revisited: The salience of everyday verbal rewards and self-determined motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 37(3), 436-455. doi.: 10.1002/job.2051.
- Jang, H. (2008). Supporting student's motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology*, 100, 789-811. doi.: 10.1037/a0012841.
- Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N., & Houlfort, N. (2004). Introducing uninteresting tasks to children: A comparison of the effects of rewards and autonomy support. *Journal of Personality*, 72(1), 139-166. doi.: 10.1111/j.0022-3506.2004.00259.x.
- Joussemet, M., Mageau, G. A., & Koestner, R. (2014). Promoting optimal parenting and children's mental health: A preliminary evaluation of the how-to parenting program. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 949-964. doi.: 10.1007/s10826-013-9751-0.
- Kass, S. J., Vodanovich, S. J., & Callender, A. (2001). State-trait boredom: Relationship to absenteeism, tenure, and job satisfaction. *Journal of Business and Psychology*, 16, 317–327. doi.: 10.1023/A:1011121503118.
- Kocayörük, E., Altıntaş, E., & İçbay, M. A. (2015). The Perceived Parental Support, Autonomous-Self and Well-Being of Adolescents: A Cluster-Analysis Approach. *Journal of Child and*

- Family Studies*, 24(6), 1819–1828. doi.: 10.1007/s10826-014-9985-5.
- Kruglanski, A. W., Riter, A., Amitai, A., Margolin, B., Shabtai, L., & Zaksh, D. (1975). Can money enhance intrinsic motivation? A test of the content-consequence hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(4), 744–750. doi.: 10.1037/0022-3514.31.4.744.
- Landry, R., Whipple, N., Mageau, G., Joussemet, M., Koestner, R., DiDio, L., Haga, S. M. (2008). Trust in organismic development, autonomy support, and adaptation among mothers and their children. *Motivation and Emotion*, 32(3), 173–188. doi.: 10.1007/s11031-008-9092-2.
- Lee, C. M., Neighbors, C., & Woods, B. A. (2007). Marijuana motives: Young adults' reasons for using marijuana. *Addictive Behaviors*, 32, 1384–1394. doi.: 10.1016/j.addbeh.2006.09.010.
- LePera, N. (2011). Relationships between boredom proneness, mindfulness, anxiety, depression, and substance use. *The New School Psychology Bulletin*, 8(2), 15-25.
- Lepper, M. R., & Greene, D. (1975). Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(3), 479-486. doi.: 10.1037/h0076484.
- Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), 129-137. doi.: 10.1037/h0035519.
- Mabbe, E., Soenens, B., Vansteenkiste, M., van der Kaap-Deeder, J., & Mouratidis, A. (2018). Day-to-day variation in autonomy-supportive and psychologically controlling parenting: The role of parents' daily experiences of need satisfaction and need frustration. *Parenting*, 18, 86-109. doi.: 10.1080/15295192.2018.1444131.
- Marinak, B. A., & Gambrell, L. B. (2008). Intrinsic motivation and rewards: What sustains young children's engagement with text?. *Literacy Research and Instruction*, 47(1), 9-26. doi.: 10.1080/19388070701749546.
- Martin, M., Sadlo, G., & Stew, G. (2006). *The phenomenon of boredom. Qualitative Research in Psychology*, 3, 193-211. doi.: 10.1191/1478088706qrp066oa.
- Mercer-Lynn, K. B., Bar, R. J., & Eastwood, J. D. (2014) Causes of boredom: The person, the situation, or both?, *Personality and Individual Differences*, 56, 122-126. doi.: 10.1016/j.paid.2013.08.034.
- Mikulas, W. L., & Vodanovich, S. J. (1993) The essence of boredom. *The psychological record*, 43, 3-12.

- Neppl, T. K., Conger, R. D., Scaramella, L. V., & Ontai, L. L. (2009). Intergenerational continuity in parenting behavior: Mediating pathways and child effects. *Developmental Psychology*, 45(5), 1241-1256. doi.: 10.1037/a0014850.
- Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A selfdetermination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29, 761-775. doi.: 10.1016/j.adolescence.2005.11.009.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory* (2nd ed.). New-York: McGraw-Hill.
- Porter, L. W., & Lawler, E. E. (196). *Managerial attitudes and performance*. Homewood, IL: Irwin.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159-175. doi.: 10.1080/00461520903028990.
- Reeve, J., Jang, H., Hardre, P., & Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and emotion*, 26(3), 183-207. doi.: 10.1023/A:1021711629417.
- Roy F., B., & Mark R., L. (1995). Need To Belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. In In Canter, D., Laursen, B., & Žukauskienė, R. (2017). *Interpersonal development* (pp. 161-170). Londen: Routledge.
- Rupp, D. E., & Vodanovich, S. J. (1997). The role of boredom proneness in self-reported anger and aggression. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12, 925–936.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 450-461. doi.: 10.1037/0022-3514.43.3.450.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338. doi.: 10.1207/S15327965PLI1104\_03 62.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definition and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. doi.: 10.1006/ceps.1999.1020.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000c). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. doi.: 10.1037/0003-066X.55.1.68.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557–1585. doi.: 10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2018). *Self-determination theory: Basic Psychological Needs in Motivation Development and Wellness*. New York: Guilford Publishing.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S., & La Guardia, J. G. (2006). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.). *Developmental psychopathology: Theory and method* (pp. 795–849). John Wiley & Sons, Inc..
- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2016). Autonomy and Autonomy Disturbances in Self-Development and Psychopathology: Research on Motivation, Attachment, and Clinical Process. In Cicchetti, D. (Eds.). *Developmental psychopathology, developmental neuroscience* (pp. 1–54). John Wiley & Sons, Inc..
- Ryan, R. M., & Kasser, V. G. (1999). The relation of psychological needs for autonomy and relatedness to vitality, well-being, and mortality in a nursing home. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(5), 935–954. doi.: 10.1111/j.1559-1816.1999.tb00133.x.
- Ryan, R. M., & Moller, A. C. (2016). Competence as a necessary but not sufficient condition for high quality motivation: A self-determination theory perspective. In Elliot, A., Dweck, C., & Yeager, D. (Eds.). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press.
- Sansone, C., Weir, C., Harpster, L., & Morgan, C. (1992). Once a boring task always a boring task? Interest as a self-regulatory mechanism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 379-390. doi.: 10.1037/0022-3514.63.3.379.
- Schiffrin, H. H., & Liss, M. (2017). The effects of helicopter parenting on academic motivation. *Journal of Child and Family studies*, 26, 1472-1480. doi.: 10.1007/s10826-017- 0658-z.
- Skinner, E., Johnson, S., & Snyder, T. (2005). Six Dimensions of Parenting: A Motivational Model. *Parenting*, 5(2), 175–235. doi.: 10.1207/s15327922par0502\_3.
- Smith, J. L., Wagaman, J., & Handley, I. M. (2009). Keeping it dull or making it fun: Task variation as a function of promotion versus prevention focus. *Motivation and Emotion*, 33, 150-160. doi.: 10.1007/s11031-008-9118-9.
- Soenens, B., Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2017). How parents contribute to children's psychological health: The critical role of psychological need support. In L. Wehmeyer, T. D. Little, S. J. Lopez, K. A. Shogren, & R. Ryan (Eds.). *Development of selfdetermination through the life-course* (pp. 171-187). New York: Springer.

- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review, 30*(1), 74–99. doi.: 10.1016/j.dr.2009.11.001.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M. (in voorbereiding). Understanding the complexity of praise through the lens of self-determination theory. Ghent University.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Beyers, W. (in press). Parenting adolescents. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (3rd edition), Vol. 1: *Parenting across the lifespan*. Routledge.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., & Ryan, R. M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology, 43*, 633–646. doi.: 10.1037/0012-1649.43.3.633.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Sierens, E. (2009). How are parental psychological control and autonomy-support related? A cluster-analytic approach. *Journal of Marriage and Family, 71*(1), 187–202. doi.: 10.1111/j.1741-3737.2008.00589.x.
- Sommers, J., & Vodanovich, S. J. (2000). Boredom proneness: Its relationship to psychological- and physical-health symptoms. *Journal of Clinical Psychology, 56*, 149–155. doi.: 10.1002/(SICI)1097-4679(200001)56:1<149::AID-JCLP14>3.0.CO;2-Y.
- Stickney, M. I., & Miltenberger, R. G. (1999). Evaluating direct and indirect measures for the functional assessment of binge eating. *International Journal of Eating Disorders, 26*, 195–204. doi.: 10.1002/(SICI)1098-108X(199909)26:2<195::AID-EAT9>3.0.CO;2-2.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Tang, J., Li, N., Sandoval, J. R., & Liu, Y. (2018). Parenting Styles and Academic Motivation: A Sample from Chinese High Schools. *Journal of Child and Family Studies, 27*(10), 3395–3401. doi.: 10.1007/s10826-018-1164-7.
- The National Center on Addiction and Substance Abuse at Columbia University . (2003). National survey of American attitudes on substance abuse VIII: Teens and parents. New York, NY: Columbia University.
- Troutwine, R., O’Neal, E. C. (1981). Volition, Performance of a Boring Task and Time Estimation. *Sage Journals, 52*(3), 865–866. doi.: 10.2466/pms.1981.52.3.865.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Dewitte, S., De Witte, H., & Deci, E. L. (2004). The ‘why’ and ‘why not’ of job search behavior: Their relation to searching, unemployment experience and

- well-being. *European Journal of Social Psychology*, 34, 345-363. doi.: 10.1002/ejsp.202.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. *Advances in Motivation and Achievement*, 16 PARTA, 105–165. doi.: 10.1108/S0749-7423(2010)000016A007.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263–280. doi.: 10.1037/a0032359.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101, 671-688. doi.: 10.1037/a0015083.
- Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei: Ontwikkeling voeden vanuit de zelf-determinatie theorie*. Leuven: Acco.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Beyers, W., & Lens, W. (2008). Waarom we doen wat we niet graag doen. *Kind en Adolescent*, 29, 64-79. doi.: 10.1007/BF03076742.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Duriez, B. (2014). Longitudinal associations between adolescent perceived degree and style of prohibition and adolescent internalization and defiance. *Developmental Psychology*, 50, 229-236. doi.: 10.1037/a0032972.
- van Tilburg, W. A. P., & Igou, E. R. (2012). On boredom: Lack of challenge and meaning as distinct boredom experiences. *Motivation and Emotion*, 36, 181-194. doi.: 10.1007/s11031-011-9234-9.
- Véronneau, M., Koestner, R. F., & Abela, J. R. Z. (2005). Intrinsic Need Satisfaction and Well-Being in Children and Adolescents: An Application of the Self-Determination Theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(2), 280–292. doi.: 10.1521/jscp.24.2.280.62277.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Hoboken, NJ: Wiley
- Waterschoot, Soenens, & Vansteenkiste (in voorbereiding (a)). Handling boredom from a parental perspective.
- Waterschoot, Soenens, & Vansteenkiste (in voorbereiding (b)). ‘Walking a mile in one’s shoes’: the role of motivational profiles in the experience and performance of a 100 km walking tour
- Waterschoot, J., Soenens, B., Vermote, B., & Vansteenkiste, M. (in voorbereiding (c)). “It’s up



to you!": A multi-method approach towards the validation and the effectiveness of selfmotivating strategies.

- Waterschoot, J., Van der Kaap-Deeder, J., Morbée, S., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2021). "How to unlock myself from boredom?" The role of mindfulness and a dual awareness- and action-oriented pathway during the COVID-19 lockdown. *Personality and Individual Differences*, 175, 110729. doi.: 10.1016/j.paid.2021.110729.
- Watt, J. D. (1991). Effect of boredom proneness on time perception. *Psychological Reports*, 69, 323-327. doi.: 10.2466/PRO.69.5.323-327.
- Weinstein, N., Przybylski, A. K., & Ryan, R. M. (2013). The integrative process: New research and future directions. *Current Directions in Psychological Science*, 22(1), 69-74. doi.: 10.1177/0963721412468001.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333. doi.: 10.1037/h0040934.
- Wolters, C. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, 224-235. doi.: 10.1037/0022-0663.90.2.224.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189-205. doi.: 10.1207/S15326985EP3804\_1.
- Zimmerman, B., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic achievement: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676. doi.: 10.3102/00028312029003663.

## Bijlage:

### Bijlage 1: online vragenlijst met informed consent

---

#### Start of Block: Hoe zie jij jouw ouders?

Q7

#### Welkom!

Beste ouder Niet elke activiteit is leuk. Integendeel. We worden vaak in ons dagelijkse leven geconfronteerd met taken die we saai en vervelend vinden om te doen. Jammer genoeg is het geen optie om deze naast ons neer te leggen. Dit zien we ook bij kinderen. Op dat moment worden ouders uitgedaagd hun kind op te laden en te motiveren om een vervelende taak te doen. In dit onderzoek gaan we na **hoe jij als ouder omgaat met jouw kind wanneer hij/zij zich verveelt**. Dit wensen we te doen via deze online vragenlijst, waarvoor we +- 15 minuten vragen van uw tijd. **Het is belangrijk om te weten dat...** ... uw medewerking **volledig vrijwillig** is en u op elk moment het recht heeft om de deelname aan deze studie stop te zetten. Hier zijn geen gevolgen aan verbonden en er dient hiervoor ook geen reden voor opgegeven te worden; **... de vragenlijst anoniem is en uw persoonlijke gegevens worden gecodeerd**. Dit wil zeggen dat er een letter – of cijfercode wordt gebruikt die enkel door de onderzoeker(s) kan teruggekoppeld worden aan uw naam. Uw identiteit wordt echter op geen enkel moment openlijk gemaakt, ook niet bij de publicatie van de resultaten van het onderzoek; ... er **geen risico's** zijn verbonden aan uw deelname. De studie werd reeds goedgekeurd door de Ethische Commissie voor Wetenschappelijk Onderzoek van de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van de UGent. ... indien er nog onduidelijkheden zijn omtrent het onderzoek of omtrent uw rechten en plichten, u altijd bij volgende contactpersoon terecht kan: Jade Sercu, 2de master student klinische psychologie, Vakgroep Ontwikkelings-, persoonlijkheids- en sociale psychologie, Henri Dunantlaan 2, 9000 Gent. Mail: Jade.Sercu@ugent.be We willen jou alvast hartelijk danken voor je enthousiasme om ons te helpen in dit onderzoek!

Het onderzoeksteam

Klik op 'volgende' om verder te gaan.

---

Page Break

IC

**Jouw toestemming als deelnemer** Ik geef hierbij mijn toestemming om deel te nemen aan een onderzoek aan de Vakgroep Ontwikkelings-, Persoonlijkeids- en Sociale Psychologie onder leiding van Drs. Joachim Waterschoot van de Universiteit Gent. Ik verklaar dat ik de **uitleg** over de aard van de vragen en de taken die tijdens dit onderzoek zullen worden aangeboden, heb gekregen en dat mij de mogelijkheid werd geboden om bijkomende informatie te verkrijgen; volledig uit **vrije wil** wens deel te nemen aan het wetenschappelijk onderzoek; de toestemming geef aan de onderzoekers om de resultaten op **vertrouwelijke wijze** te bewaren en te verwerken en **anoniem** te rapporteren; op de hoogte ben van de mogelijkheid om mijn deelname aan het onderzoek op ieder moment stop te zetten en dit **zonder opgave van reden**; weet dat niet deelnemen of mijn deelname aan het onderzoek stopzetten op **geen enkele manier negatieve gevolgen heeft**; weet dat ik op aanvraag een **samenvatting** van de onderzoeksbevindingen kan krijgen nadat de studie is afgerond en de resultaten bekend zijn; geef toestemming dat mijn data gebruikt worden voor verder analyse door andere onderzoekers na **volledige anonimisering**; weet dat **UGent** de verantwoordelijke eenheid is m.b.t. persoonsgegevens verzameld tijdens het onderzoek. Ik weet dat de data protection officer me meer informatie kan verschaffen over de bescherming van de persoonlijke informatie. Contact: Hanne Elsen ([privacy@ugent.be](mailto:privacy@ugent.be)). **op de hoogte ben van de inhoud van de studie**, waarin er wordt onderzocht hoe ik mijn kind motiveer tijdens een vervelende taak; op de hoogte ben dat de verwerking van mijn persoonsgegevens gebaseerd zijn op de rechtsgronden voorzien in de Algemene Verordening Gegevensbescherming (**AVG**) of General Data Protection Regulation (**GDPR**).

Gelezen en goedgekeurd door:

---

IC\_akkoord Gelieve hier aan te duiden dat...

- ☐ ... ik akkoord ben met mijn deelname aan deze studie. (1)
- ☐ ... ik niet akkoord ben met mijn deelname aan deze studie. (2)

*Skip To: End of Survey If Gelieve hier aan te duiden dat... = ... ik niet akkoord ben met mijn deelname aan deze studie.*



derden Gelieve hier aan te duiden dat...

- ☐ ... mijn gegevens wel mogen gebruikt worden in vervolgonderzoek en wel (op anonieme wijze) mogen gedeeld worden met andere onderzoekers. (1)
- ☐ ... mijn gegevens wel mogen gebruikt worden in vervolgonderzoek, maar hierdoor niet gedeeld mogen worden. (2)
- ☐ ... mijn gegevens niet mogen gebruikt worden in vervolgonderzoek. (3)

---

Page Break

Q76

**Wie ben jij?**

Dank dat je ons wilt helpen in dit onderzoek! Op deze pagina wensen we enkele demografische gegevens van jou te bevragen, om zodanig een idee te krijgen van wie onze vragenlijst heeft ingevuld.

---

geslacht Mijn geslacht is...

- ☐ man (1)
- ☐ vrouw (2)
- ☐ X (3)

---

leeftijd Mijn leeftijd is...

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

()



---

nationaliteit Mijn nationaliteit is...

---



opleiding Mijn hoogste opleidingsniveau is:

- ☐ Geen opleiding/onvolledig basisonderwijs (1)
- ☐ Basisschool (2)
- ☐ Middelbaar/geen opleiding (3)
- ☐ Middelbaar/met diploma (4)
- ☐ Hoger onderwijs (Bachelor) (5)
- ☐ Universitair onderwijs (Bachelor) (6)
- ☐ Universitair onderwijs (Master) (7)
- ☐ Universitair onderwijs (specialiseerd, bv. Doctoraal, Juridisch) (8)

aantal\_kinderen Hoeveel geboren kinderen heb je?

Let op: er wordt hier geen verschil gemaakt inzake biologische kinderen, stiefkinderen, etc.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

Aantal kinderen ()	<input type="range"/>
--------------------	-----------------------

*Skip To: Q78 If Hoeveel geboren kinderen heb je? Let op: er wordt hier geen verschil gemaakt inzake biologische k... [ Aantal kinderen ] =*

kinderen\_jongerdan20 Hoeveel van je kinderen (jonger dan 20) wonen nog bij jou in huis?

Duid nul aan indien je geen kinderen hebt.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

Aantal kinderen ()	<input type="range"/>
--------------------	-----------------------

*Skip To: Q78 If Hoeveel van je kinderen (jonger dan 20) wonen nog bij jou in huis? Duid nul aan indien je geen ki... [ Aantal kinderen ] <=*

---

Page Break

---

*Display This Question:*

*If Hoeveel geboren kinderen heb je? Let op: er wordt hier geen verschil gemaakt inzake biologische k... [ Aantal kinderen ] = 0*

*Or Hoeveel van je kinderen (jonger dan 20) wonen nog bij jou in huis? Duid nul aan indien je geen ki... [ Aantal kinderen ] = 0*

Q78 Je duidde aan dat je geen kinderen of geen kinderen meer hebt die bij jou inwonen. Omdat we in deze vragenlijst graag het functioneren van **ouders met hun kinderen** in kaart willen brengen, kan je hierdoor niet verder deelnemen aan de vragenlijst.

We willen je alvast hartelijk danken voor jouw bereidwilligheid ons te helpen!

Wil je meer informatie of heb je vragen? Contacteer ons dan via [Jade.Sercu@ugent.be](mailto:Jade.Sercu@ugent.be)

*Skip To: End of Survey If Je duidde aan dat je geen kinderen of geen kinderen meer hebt die bij jou inwonen. Omdat we in de... Is Displayed*

---

Page Break

---



Q107

### **Jezelf en jouw leven**

In het eerste deel wensen we graag enkele vragen te stellen over jezelf en jouw leven. Duid aan in welke mate deze stellingen op jou van toepassing zijn.

	Helemaal niet mee eens (1)	Oneens (2)	Een beetje eens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5)
Ik heb doelen die voor mij persoonlijk belangrijk zijn en waar ik ten volle achter sta. (IC_1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan niet zeggen dat ik een doel in het leven heb dat werkelijk belangrijk voor mij is. (IC_2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb doelen die echt weergeven welke persoon ik wil zijn. (IC_3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb plannen die echt belangrijk voor me zijn en die ik volledig onderschrijf. (IC_4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik weet wat voor iemand ik helemaal niet wil zijn. (IC_5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sommige dingen vind ik duidelijk verkeer om te doen, en ik probeer deze met volle overtuiging te vermijden. (IC_6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ik heb het gevoel dat het tegenwoordig onmogelijk is om waarden en doelen te vormen die echt waardevol zijn om na te streven.  
(IC\_7)

☐☐☐☐☐

Er bestaan van die mensen of groepen die volgens mij moreel verwerpelijk zijn en waar ik ten alle tijde probeer van weg te blijven.  
(IC\_8)

☐☐☐☐☐

De dag van vandaag lijkt het erop dat er geen dingen meer zijn die je als verkeerd of verwerpelijk kan beschouwen.  
(IC\_9)

☐☐☐☐☐



Q102

**Jouw gedachten  
en gevoelens**

In deze vragenlijst  
staan 15  
uitspraken over  
alledaagse  
ervaringen.  
Gelieve de  
bijhorende  
antwoordschaal  
te gebruiken om  
aan te geven hoe  
vaak je in de  
afgelopen maand  
deze ervaring  
hebt gehad. Geef  
hierbij aan wat  
echt jouw ervaring  
weergeeft en niet  
zoals je denkt dat  
jouw ervaring zou  
moeten zijn.

Bijna nooit (1)	Veel minder vaak (2)	Iets minder vaak (3)	Nogal vaak (4)	Zeer vaak (5)	Bijna altijd (6)
--------------------	----------------------------	----------------------------	-------------------	------------------	---------------------

Ik kan één of  
andere emotie  
ervaren en mij er  
pas een hele tijd  
later bewust van  
zijn. (mindful\_1)

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Ik breek of mors  
dingen door  
onvoorzichtigheid,  
onoplettendheid  
of omdat ik aan  
andere dingen  
denk. (mindful\_2)

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Ik vind het  
moeilijk om alert  
te blijven voor wat  
er in het hier en  
nu gebeurt.  
(mindful\_3)

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Ik heb de neiging  
snel te wandelen  
naar mijn  
bestemming,  
zonder aandacht  
te schenken aan  
wat ik onderweg  
ervaar.  
(mindful\_4)

☐☐☐☐☐☐

Ik ben niet  
geneigd om  
gevoelens van  
fysieke  
inspanning of  
ongemak op te  
merken totdat ze  
echt mijn  
aandacht trekken.  
(mindful\_5)

☐☐☐☐☐☐

Ik vergeet  
iemand's naam  
vrijwel  
onmiddellijk nadat  
ik hem voor de  
eerste keer heb  
gehoord.  
(mindful\_6)

☐☐☐☐☐☐

Het lijkt alsof ik op  
'automatische  
piloot' leef, zonder  
me erg bewust te  
zijn van datgene  
waarmee ik bezig  
ben. (mindful\_7)

☐☐☐☐☐☐

Ik voer activiteiten  
zeer gehaast uit,  
zonder er echt  
aandacht aan te  
schenken.  
(mindful\_8)

☐☐☐☐☐☐

Ik ga zo op in het  
doel dat ik wil  
bereiken, dat ik  
voeling verlies  
met wat ik hier en  
nu doe om er te  
komen.  
(mindful\_9)

☐☐☐☐☐☐

Ik voer karweien  
of taken  
automatisch uit,  
zonder me  
bewust te zijn van  
wat ik aan het  
doen ben.  
(mindful\_10)

☐☐☐☐☐☐

Ik betrap mezelf  
erop slechts met  
één oor te  
luisteren naar  
iemand, terwijl ik  
tegelijktijd iets  
anders aan het  
doen ben.  
(mindful\_11)

☐☐☐☐☐☐

Ik rijd 'op  
automatische  
piloot' ergens  
heen en vraag me  
vervolgens af  
waarom ik  
daarheen ben  
gereden.  
(mindful\_12)

☐☐☐☐☐☐

Ik betrap mezelf  
erop volledig in  
beslag genomen  
te worden door de  
toekomst of het  
verleden.  
(mindful\_13)

☐☐☐☐☐☐

Ik betrap mezelf  
erop dingen te  
doen zonder er  
aandacht aan te  
besteden.  
(mindful\_14)

☐☐☐☐☐☐

Ik eet zonder mij  
bewust te zijn dat  
ik aan het eten  
ben. (mindful\_15)

☐☐☐☐☐☐



Q50

Jij en een huishoudelijke taak

Huishoudelijke taken zijn onderdeel van onze alledaagse activiteiten. Denk maar aan het opruimen van de tafel, het legen van de vaatwasser of boodschappen doen. Zowel oud als jong worden hiermee geconfronteerd. In deze vragenlijst willen we graag van jou weten wat jij over huishoudelijke taken denkt. Je kan hierbij terugdenken aan jouw ervaringen in de voorbije week.

**Wat denk jij over huishoudelijke taken?**

***Tijdens het uitvoeren van huishoudelijke taken...***

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5)
... vond ik het boeiend om te doen. (HT_boeiend)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... vond ik het zinvol om te doen. (HT_zinvol)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... vond ik het zinloos om te doen. (HT_zinloos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... vond ik het plezierig om te doen. (HT_plezierig)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... vond ik het waardevol om te doen. (HT_waardevol)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... vond ik het onbelangrijk om te doen. (HT_onbelangrijk)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... vond ik het nuttig om te doen. (HT_nuttig)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... vond ik het waardeloos om te doen. (HT_waardeloos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... vond ik het niet interessant om te doen. (HT_noninteressant)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... vond ik het betekenisloos om te doen. (HT_betekenisloos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... wist ik niet goed wat ik aan het doen was. (HT_nietgoedweten)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

... voelde het aan als iets repetitief en monotoon. (HT_repetitief)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... voelde het aan alsof alles me irriteerde. (HT_irriteerde)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... voelde ik me geprikeld. (HT_geprikeld)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... voelde ik me futloos. (HT_futloos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... voelde ik me makkelijk afgeleid. (HT_afgeleid)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... had ik het gevoel dat ik niks te doen had. (HT_niksteden)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... voelde mijn concentratie minder goed dan anders. (HT_concentratie)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... voelde het aan alsof de tijd trager ging dan normaal. (HT_tijdtrager)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... voelde het aan alsof de tijd vlotter vooruit ging. (HT_tijdvlatter)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... voelde ik me eenzaam. (HT_eenzaam)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q79 Top! Je bent al aan de helft van de vragenlijst.

Na enkele zaken over jou te hebben gevraagd, wensen we heel graag jou in de komende vragenlijst enkele vragen te stellen met betrekking tot jouw rol als ouder (bv. welke opvoeding je hanteert, hoe je omgaat met jouw kind dat zich verveelt). Daarom willen we jou vragen hier de voornaam van **één kind** te beschrijven dat je in jouw achterhoofd zal houden tijdens het invullen

van deze vragenlijst.

Gelieve hierbij een kind te kiezen dat nog thuis woont.

**Tijdens het invullen van deze vragenlijst zal ik denken aan mijn kind met de voornaam:**

\_\_\_\_\_

Page Break

Q82

**Je kind '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}'**

Super! Je bent aan het tweede deel van de vragenlijst beland. Om hier later rekening mee te kunnen houden, zouden we jou willen vragen onderstaande gegevens van \${Q79/ChoiceTextEntryValue} in te vullen.

geslacht\_ki Het geslacht van \${Q79/ChoiceTextEntryValue} is

- ☐ een jongen (1)
- ☐ een meisje (2)
- ☐ ander (3)

leeftijd\_ki De leeftijd van \${Q79/ChoiceTextEntryValue} is:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

()	
----	--

type\_ki \${Q79/ChoiceTextEntryValue} is:

- ☐ ... mijn biologisch kind (1)
- ☐ ... mijn niet-biologisch kind (2)
- 

partner\_ki Wat is hier voor jou van toepassing?

- ☐ Mijn huidige partner is we de biologische ouder van \${Q79/ChoiceTextEntryValue} (1)
- ☐ Mijn huidige partner is niet de biologische ouder van \${Q79/ChoiceTextEntryValue} (2)
- 

Page Break

---



Q61

### **Jouw rol als ouder**

Je bent al over de helft!

Als onderdeel van deze vragenlijst zijn we benieuwd naar jouw rol als ouder in de opvoeding van \${Q79/ChoiceTextEntryValue}. Gelieve voor onderstaande stellingen aan te duiden in welke mate deze bij jou passen. Je kan hier bijvoorbeeld terugdenken aan de afgelopen maand.

Let op, er zijn geen goede of foute antwoorden.

---



Q37



	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5)
Ik laat \${Q79/ChoiceTextEntryValue} vaak zelf beslissen wat hij/zij doet. (as_1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als ik wil dat \${Q79/ChoiceTextEntryValue} iets doet, leg ik uit waarom ik dat van hem/haar wil. (as_2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als \${Q79/ChoiceTextEntryValue} weigert iets te doen, dreig ik met iets af te zullen pakken (bv. zakgeld, een uitje, laat naar bed, geen tv, etc.) (pc_1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als ik een belangrijke beslissing dien te nemen over \${Q79/ChoiceTextEntryValue}, houd ik rekening met zijn/haar mening. (as_3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb liever dat \${Q79/ChoiceTextEntryValue} probeert om de beste te zijn dan dat hij/zij plezier maakt. (pc_2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als ik wil dat \${Q79/ChoiceTextEntryValue} zijn/haar gedrag verandert, zorg ik ervoor dat hij/zij zich schuldig gaat voelen. (pc_3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik moedig \${Q79/ChoiceTextEntryValue} aan zichzelf te zijn. (as_4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Binnen zekere grenzen, laat ik \${Q79/ChoiceTextEntryValue} vrij om zijn/haar eigen activiteiten te kiezen. (as_5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als \${Q79/ChoiceTextEntryValue} iets niet mag, weet hij/zij meestal ook waarom het niet mag. (as_6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<p> <code>\$(Q79/ChoiceTextEntryValue)</code>  moet doen wat ik zeg, want  anders pak ik iets af wat hij/zij  graag heeft, zoals zakgeld of  een uitje. (pc_4) </p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p> Ik geloof dat, om succes te  hebben,  <code>\$(Q79/ChoiceTextEntryValue)</code>  altijd de beste moet zijn in wat  hij/zij doet. (pc_5) </p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p> Ik maak dat  <code>\$(Q79/ChoiceTextEntryValue)</code>  zich schuldig voelt over van  alles en nog wat. (pc_6) </p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p> Ik verplaats me in  <code>\$(Q79/ChoiceTextEntryValue)</code>'s  perspectief en begrijp zijn/haar  gevoelens. (as_7) </p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p> Ik aanvaard dat  <code>\$(Q79/ChoiceTextEntryValue)</code>  keuzes maakt die passen bij  hem/haar, ook als ik zelf een  ander andere keuze zou  maken. (as_8) </p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p> Als ik wil dat  <code>\$(Q79/ChoiceTextEntryValue)</code>  iets doet, moet hij/zij  gehoorzamen, anders volgt er  een straf. (pc_7) </p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p> Ik sta open voor de gedachten  en gevoelens van  <code>\$(Q79/ChoiceTextEntryValue)</code>,  zelfs als die verschillen van die  van mij. (as_9) </p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p> Ik ben alleen trots op  <code>\$(Q79/ChoiceTextEntryValue)</code>  als hij/zij haar best doet. (pc_8) </p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p> Als ik wil dat  <code>\$(Q79/ChoiceTextEntryValue)</code>  zich anders gedraagt, zorg ik  ervoor dat hij/zij zich schaamt.  (pc_9) </p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p> Ik zorg ervoor dat  <code>\$(Q79/ChoiceTextEntryValue)</code>  begrijpt waarom ik iets verbied.  (as_10) </p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<p>Als          \${Q79/ChoiceTextEntryValue}          niet precies doet wat ik wil,          dreig ik met straf. (pc_10)</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Ik zorg ervoor dat          \${Q79/ChoiceTextEntryValue}          zich schuldig voelt, om zo          controle over hem/haar uit te          oefenen. (pc_11)</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>\${Q79/ChoiceTextEntryValue}          moet altijd beter zijn dan de          anderen. (pc_12)</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Als          \${Q79/ChoiceTextEntryValue}          mij vraagt waarom zij/hij iets          moet doen, geef ik goede          redenen. (as_11)</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Ik luister naar de mening van          \${Q79/ChoiceTextEntryValue}          als hij/zij het niet eens is met          mij. (as_12)</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Page Break

Q48

**'\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' en vervelende taken**

Leuk dat je tot hier al bent geraakt! Je bent bijna aan het allerlaatste deel van de vragenlijst gekomen.

In dit deel wensen we na te gaan wat jij doet als ouder wanneer je kind klaagt of zeurt om een vervelende taak te doen. Vorig onderzoek wees uit dat vooral huishoudelijke taken als vervelend worden ervaren. Let op, dit kunnen activiteiten zijn die jij vraagt om uit te voeren (bv. het dekken van de tafel) of die jij niet hebt gevraagd uit te voeren (bv. vaatwasser legen). Hoe probeer jij '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' hiervoor op te laden en te motiveren om zodanig de taak af te maken?

Hieronder vind je enkele stellingen. We zouden aan jou willen vragen om tijdens het invullen van deze vragenlijst te denken aan vervelende huishoudelijke taken die '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' uitvoert.

beschrijving\_taak Kan je een huishoudelijke taak bedenken waarvan je denkt dat  
'\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' dit vervelend/saai vindt om uit te voeren?  
Het is geen moeilijke taak, maar het is niet leuk of uitdagend om te doen.

---



Q22 **Wanneer** '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' **klaagt** of zeurt om een saaie/vervelende  
huishoudelijke taak uit te voeren...

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5)
<p>... raad ik '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' aan wat de taak voor hem/haar leuker kan maken. (VT_leukermaken)</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>... geef ik een paar tips om de taak voor zichzelf toch zo boeiend mogelijk te maken. (VT_tipsgeven)</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>... opper ik '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' om na te denken hoe hij/zij iets interessant uit de taak kan leren. (VT_interessantleren)</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>... stel ik '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' voor om te zoeken hoe hij/zij de taak voor zichzelf enigszins boeiend kan maken. (VT_boeiendmaken)</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>... stel ik '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' voor om uit te zoeken hoe de taak waardevol kan zijn voor zichzelf. (VT_waardevolzichzelf)</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>... opper ik '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' om op zoek te gaan naar manieren om de taak voor zichzelf betekenisvol te maken. (VT_betekenisvolmaken)</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>... raad ik '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' aan om uit te zoeken hoe de taak persoonlijk zinvol kan zijn voor zichzelf. (VT_perszinvol)</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>... reik ik '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' strategieën aan om bij zichzelf na te gaan waarom de taak nuttig kan zijn voor zichzelf. (VT_nuttigzichzelf)</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

... geef ik  
'\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' de  
tijd en de ruimte te vertellen wat  
hij/zij denkt over de taak.  
(VT\_vertellendenken)

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

... ben ik beschikbaar als  
'\${Q79/ChoiceTextEntryValue}'  
zijn/haar mening over de taak met  
mij wil delen. (VT\_meningdelen)

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

... toon ik interesse in de  
gevoelens van  
'\${Q79/ChoiceTextEntryValue}'  
over de taak door te luisteren.  
(VT\_interesseluisteren)

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

... luister ik naar de mening van  
'\${Q79/ChoiceTextEntryValue}'  
over de vervelende taak.  
(VT\_meningluisteren)

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

... leg ik zo goed mogelijk uit  
waarom het zinvol is om de taak uit  
te voeren. (VT\_uitleggenzinvol)

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

... duid ik de achterliggende reden  
voor het uitvoeren van de taak.  
(VT\_redenduiden)

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

... geef ik redenen die voor  
'\${Q79/ChoiceTextEntryValue}'  
persoonlijk belangrijk zijn om de  
taak uit te voeren.  
(VT\_redenenpersbelangrijk)

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

... zorg ik ervoor dat  
'\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' het  
'waarom' van de taak begrijpt.  
(VT\_waarombegrijpen)

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

... zeg ik dat  
'\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' de  
taak al had kunnen afwerken in de  
tijd waarin hij/zij aan het  
protesteren was.  
(VT\_afwerkenprotesteren)

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

... zeg ik aan  
'\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' dat  
doorzetters ook iets tegen hun zin  
moeten kunnen doen.  
(VT\_doorzettersdoen)

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

... zeg ik dat mopperen geen zin heeft: het zorgt er alleen voor dat het langer duurt om de taak af te maken. (VT_mopperengeenzin)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... zeg ik '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' dat je soms in het leven ook dingen tegen je zin moet doen. (VT_tegenzin)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... zeg ik 'doet nu gewoon eens wat ik je vraag' opdat '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' de taak zou uitvoeren. (VT_doenwatikvraag)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... geef ik aan dat dit gewoon van hem/haar verwacht wordt. (VT_verwachtgeven)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... zeg ik 'ik reken er op dat jij de taak uitvoert'. (VT_rekenen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... zeg ik dat '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' moet stoppen met zeuren en zich met de taak moet bezighouden. (VT_stopzeuren)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... dreig ik ermee om iets leuks (bv. zakgeld, een uitje, laat naar bed, geen tv, etc.) af te nemen als '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' de taak niet uitvoert. (VT_dreigenafnemen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... maak ik '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' bang voor de nare gevolgen als hij/zij de taak niet uitvoert. (VT_naregevolgen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... moet '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' gehoorzamen en de taak uitvoeren, anders volgt er een straf. (VT_gehoorzamenstraf)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... te dreigen met straf als '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' de taak niet volledig afmaakt. (VT_dreignietvolledig)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

... bied ik een beloning aan die zal volgen wanneer de taak is afgewerkt. (VT_beloning)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... stel ik voor dat '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' zichzelf kan belonen nadat de taak is afgerond. (VT_zichzelfbelonen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... geef ik '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' een beloning opdat dat hij/zij de taak zou uitvoeren. (VT_beluitvoeren)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... zeg ik dat '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' aan een beloning moet denken die hij/zij zal ontvangen nadat de taak is afgerond. (VT_belafgerond)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
'\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' een compliment te geven over hoe hij/zij de taak heeft uitgevoerd wanneer de taak is afgelopen. (VT_compliment)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... vertel ik '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' achteraf dat de taak goed is uitgevoerd. (VT_achtervertellen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... beloof ik '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' een materiële beloning op voorhand, waarbij hij/zij deze enkel krijgt wanneer de taak voldoende goed is uitgevoerd. (VT_belvoldoende)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... geef ik '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' een materiële beloning nadat de taak is afgerond zonder dat hij/zij dit verwachtte. (VT_belzondverwacht)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... beloof ik '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' een materiële beloning op voorhand wanneer hij/zij de taak zou uitvoeren. (VT_uitvoerenbel)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



... beloof ik  
'\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' een  
materiële beloning op voorhand,  
waarbij hij/zij deze enkel ontvangt  
wanneer de taak is afgewerkt.  
(VT\_afgewerktbel)

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

... beloof ik  
'\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' een  
materiële beloning op voorhand,  
waarbij hij/zij de beloning hoe dan  
ook ontvangt achteraf.  
(VT\_belhoedanook)

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

... zeg ik  
'\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' dat  
hij/zij de taak goed heeft  
uitgevoerd, maar dat dit niet meer  
dan normaal is.  
(VT\_feedbacknietmeerdannormaal)

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

... zeg ik  
'\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' dat  
hij/zij de taak goed heeft  
uitgevoerd, zoals het ook zou  
moeten. (VT\_goedzoalsmoeten)

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Page Break



Q99

### De coronacrisis

Super! Je bent aan de allerlaatste vragenlijst beland. Dank alvast om ons tot hier te willen helpen in dit onderzoek!

In de laatste vragenlijst willen we jou enkele vraagjes stellen over de coronacrisis. Zo brengt de coronacrisis enkele gevolgen met zich mee die te vinden zijn in ons dagelijks leven. De maatregelen van de overheid hebben het effect dat we meer thuis zijn en dat de kinderen niet naar school kunnen. Om te weten te komen welke impact dit op jou en jouw kinderen heeft gehad, zouden we je willen vragen onderstaande stellingen te beantwoorden.

Gebruik de antwoordschaal om de vergelijking te maken met de periode voor de coronacrisis.

**In vergelijking met de periode voor de coronacrisis, ...**

	Veel minder dan vroeger (1)	Minder dan vroeger (2)	Evenveel (3)	Meer dan vroeger (4)	Veel meer dan vroeger (5)
... verwacht ik dat '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' huishoudelijke taken uitvoert. (CC_verwachtHT)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... voel ik me verbonden met '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}'. (CC_verbonden)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... begrijp ik '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' goed. (CC_begrijp)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ben ik beschikbaar voor '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}'. (CC_beschikbaar)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... kan ik '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' goed motiveren om huishoudelijke taken te doen. (CC_motiveren)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... voel ik me vertrouwd in mijn ouderschap tegenover '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}'. (CC_vertrouwd)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... besteed ik vrije tijd met '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}'. (CC_vrijetijd)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... staat het gezin onder druk. (CC_gezinsdruk)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... luistert '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' naar mij. (CC_luisteren)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... heb ik een hechte band met '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}'. (CC_hecht)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ben ik strenger tegenover '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' als gevolg van de opgelegde maatregelen. (CC_strenger)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*Display This Question:*

*If De leeftijd van \${q://QID79/ChoiceTextEntryValue} is: [ ] >= 12*

*And De leeftijd van \${q://QID79/ChoiceTextEntryValue} is: [ ] <= 20*

IC\_kind

Wil je ons nog helpen?

Als onderdeel van dit onderzoek zijn we ook zeer benieuwd naar **de ervaringen van de kinderen zelf** wanneer zij een vervelende taak dienen uit te voeren. Wat doen zij om zichzelf te motiveren? Hoe ervaren zij jouw strategieën tijdens het uitvoeren van deze taak?

**Je zou ons fantastisch kunnen helpen indien je aan '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' zou willen vragen om ook een online vragenlijst in te vullen. Dit zal maximum 10 minuten duren.**

Voor we het aan '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' vragen, zouden we graag **jouw toestemming** vragen om ook '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' aan deze studie te laten deelnemen.

Wens je eerst meer informatie of heb je vragen vooraleer jouw toestemming te geven?

Contacteer ons dan via Joachim.Waterschoot@ugent.be

☐ Ik geef mijn toestemming dat jullie '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' contacteren om ook deel te nemen aan deze studie. (4)

☐ Ik geef niet mijn toestemming om '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}' te laten deelnemen aan deze studie. (5)

*Display This Question:*

*If Wil je ons nog helpen? Als onderdeel van dit onderzoek zijn we ook zeer benieuwd naar de ervarin... = Ik geef mijn toestemming dat jullie '\${q://QID79/ChoiceTextEntryValue}' contacteren om ook deel te nemen aan deze studie.*

Q91

**Jouw toestemming als ouder van '\${Q79/ChoiceTextEntryValue}'** Ik, ouder/voogd van **\${Q79/ChoiceTextEntryValue}** geef hierbij mijn kind de toestemming om deel te nemen aan een onderzoek aan de Vakgroep Ontwikkelings-, Persoonlijkeids- en Sociale Psychologie onder leiding van Drs. Joachim Waterschoot van de Universiteit Gent. Ik verklaar dat ik de **uitleg over de aard van de vragen en de taken** die tijdens dit onderzoek zullen worden aangeboden, heb gekregen en dat mijn kind de mogelijkheid zal worden geboden om

bijkomende informatie te verkrijgen; volledig uit **vrije wil** mijn kind laat deelnemen aan het wetenschappelijk onderzoek; de toestemming geef aan de onderzoekers om de resultaten van mijn kind op **vertrouwelijke wijze** te bewaren en te verwerken en **anoniem** te rapporteren;

op de hoogte ben van de mogelijkheid om de deelname van mijn kind aan het onderzoek op ieder moment stop te zetten en dit **zonder opgave van reden**; weet dat niet deelnemen of de deelname van mijn kind aan het onderzoek stopzetten op **geen enkele manier negatieve gevolgen** heeft voor mijn kind. weet dat mijn kind op aanvraag een **samenvatting** van de onderzoeksbevindingen kan krijgen nadat de studie is afgerond en de resultaten bekend zijn; geef toestemming dat de data van mijn kind gebruikt worden voor verder analyse door andere onderzoekers na volledige **anonymisering**; weet dat **UGent** de verantwoordelijke eenheid is m.b.t. persoonsgegevens verzameld tijdens het onderzoek. Ik weet dat de data protection officer me meer informatie kan verschaffen over de bescherming van de persoonlijke informatie van mijn kind. Contact: Hanne Elsen ([privacy@ugent.be](mailto:privacy@ugent.be)).

mijn kind op de hoogte is van de **inhoud** van de studie, waarin er wordt onderzocht hoe mijn kind zichzelf motiveert; op de hoogte ben dat de verwerking van mijn persoonsgegevens gebaseerd zijn op de rechtsgronden voorzien in de Algemene Verordening Gegevensbescherming (**AVG**) of General Data Protection Regulation (**GDPR**).

---

*Display This Question:*

*If Wil je ons nog helpen? Als onderdeel van dit onderzoek zijn we ook zeer benieuwd naar de ervarin... = Ik geef mijn toestemming dat jullie '\$q://QID79/ChoiceTextEntryValue}' contacteren om ook deel te nemen aan deze studie.*

IC\_ki\_akkoord Gelieve hier aan te duiden dat...

- ☐ ... ik akkoord ben met de deelname van mijn kind aan deze studie en de onderzoekers kunnen mijn kind bereiken via onderstaande gegevens. (1)
- ☐ ... ik niet akkoord ben met de deelname van mijn kind aan deze studie. (2)

---

*Display This Question:*

*If Gelieve hier aan te duiden dat... = ... ik akkoord ben met de deelname van mijn kind aan deze studie en de onderzoekers kunnen mijn kind bereiken via onderstaande gegevens.*

mail\_kind Indien u akkoord bent gegaan, naar welke gegevens van uw kind mogen wij onze vragenlijst opsturen?

Gelieve minstens één contactgegeven in te vullen.

	Gegevens (1)
e-mailadres (2)	

Page Break

mail\_SV

**Ongelooflijk bedankt!**

Bedankt dat je ons hebt willen helpen in dit onderzoek. Op deze manier kunnen we in kaart brengen hoe ouders omgaan met hun kinderen wanneer zij zich vervelen. We koppelen dan ook graag de resultaten van dit onderzoek terug.

We wensen jou vanuit ons onderzoekteam alle gezondheid toe.

Ben je benieuwd naar meer onderzoek of wens je hier meer informatie over te ontvangen in de toekomst?

We laten hier wat ruimte om jouw mailadres te noteren.

Let op: dit mailadres zal enkel worden gebruikt voor onderzoeksdoeleinden, wordt niet gekoppeld met jouw gegeven antwoorden of zal niet worden gedeeld met anderen.

---

vrije\_feedback Vrijblijvend: indien je ons nog iets wenst mede te delen, geven we je hier ruimte:

---

End of Block: Hoe zie jij jouw ouders?

Bijlage 2: facebook advertentie

 **Advertentievoorbeeld**



**Onderzoeksgroep:  
Ontwikkelingspsychologie - Universiteit  
Gent**

Gesponsord · 

...

MIJN KIND EN HET HUISHOUDEN: HOE ZIT DAT NU?  
Het huishouden houdt niet op in tijden van corona.  
Hoe motiveer jij jouw kind hiervoor? Help... [Meer lezen](#)



GHENTPMWOP.EU.QUALTRICS.COM  
**JE KIND EN HET HUISHOUDEN**  
Qualtrics sophisticated online surv...

Meer bekijken

 Vind ik leuk

 Opmerking plaatsen

 Delen