

MAG PLEZIER BESTAAN IN DE KLAS?

**EEN DIFFERENTIATIE VAN PLEZIER EN DE SAMENHANG MET
ASPECTEN VAN ZELFBEHEERSING IN KLASSIKALE CONTEXT.**

Aantal woorden: 17.400

Ephraïm Vermeire

Studentennummer: 01202841

Promotor(en): Prof. dr. Maarten Vansteenkiste

Masterproef II voorgelegd voor het behalen van de graad master in de richting Klinische Psychologie

Academiejaar: 2017 - 2018



Abstract

In deze explorerende correlationele studie is het hoofddoel na te gaan of plezier in de klas nefast is voor de zelfbeheersing van leerlingen. Plezier wordt in deze studie bekeken vanuit twee standpunten, enerzijds vanuit de nieuwsgierigheid van leerlingen en anderzijds vanuit een hedonistische oriëntatie. Er wordt vergeleken hoe beide invullingen van plezier correleren met 9 verschillende facetten van zelfbeheersing. Alle constructen worden afgenomen via (gevalideerde) vragenlijsten. De steekproef in deze studie bestaat uit leerlingen uit de 3^{de} graad middelbaar onderwijs ($N=145$, 75.9% = vrouwelijk, gemiddelde leeftijd = 16.8). In dit onderzoek worden er twee onderzoeksvragen getoetst. De eerste onderzoeksvraag gaat na of er voldoende contrast te vinden is tussen beide invullingen van plezier en de samenhang met facetten van zelfbeheersing. Uit de analyses blijkt dat nieuwsgierigheid positieve relaties heeft met zelfbeheersing, dit in tegenstelling tot heden hedonisme dat negatieve relaties heeft met zelfbeheersing. In de tweede onderzoeksvraag worden de correlaties tussen zelfbeheersing en nieuwsgierigheid onderzocht op niveau van het type nieuwsgierigheid: interesse- en deprivatietype. Er wordt een onderscheid gevonden in de partiële correlaties van beide types nieuwsgierigheid en zelfbeheersing. Interesstype nieuwsgierigheid hangt samen met eerder motivationele facetten van zelfbeheersing terwijl deprivatietype nieuwsgierigheid samenhangt met meer 'moetivationale' facetten van zelfbeheersing. Er wordt geconcludeerd dat plezier in de klas verkregen vanuit de nieuwsgierigheid van leerlingen niet nefast is voor hun zelfbeheersing en dat er verder onderzoek nodig is naar interesse- en deprivatietype nieuwsgierigheid en hun samenhang met motivatie.

Dankwoord

Na zes zware, maar mooie jaren sluit ik mijn opleiding aan de faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen af. Deze masterproef is het sluitstuk van die periode. In het proces van schrijven van deze masterproef zijn er een aantal personen die mij hierin hebben bijgestaan en een individueel dankwoord verdienen.

Mijn dank gaat uit naar Prof. dr. Maarten Vansteenkiste om het onderwerp van deze masterproef beschikbaar te stellen en de begeleiding die hij mij geboden heeft. Verder wil ik ook mijn begeleider Joachim Waterschoot bedanken om mijn oneindige stroom van vragen te beantwoorden en feedback te geven.

Ook een dankwoord aan iedereen in mijn familiale, vrienden- en collegiale kring die mij op één of andere manier gesteund heeft tijdens deze jaren. Ook mijn huidige werkgever verdient een vermelding om alles, dat binnen het wettelijk kader mogelijk was, toe te staan van tijdskrediet tot overuren opnemen.

Als laatste is een uitdrukkelijk dankwoord noodzakelijk aan mijn vriendin (toekomstige vrouw) omdat ze het geduld gehad heeft om zes jaar lang iemand te steunen die eigenlijk te weinig tijd voor haar had. Er is een significante kans dat ik zonder haar steun, toewijding en hulp nooit zo ver was geraakt.

Inhoudsopgave

| | |
|--|------------|
| ABSTRACT | I |
| DANKWOORD | III |
| INHOUDSOPGAVE | |
| PLEZIER | 9 |
| Nieuwsgierigheid | 9 |
| Theorieën van nieuwsgierigheid. | 9 |
| Dimensies van nieuwsgierigheid. | 14 |
| Hedonistische Oriëntatie | 17 |
| Plezier In De Klas | 19 |
| ZELFBEHEERSING | 20 |
| HUIDIG ONDERZOEK | 22 |
| METHODE | 25 |
| Steekproef | 25 |
| Procedure | 26 |
| Materiaal | 26 |
| Onafhankelijke variabelen. | 26 |
| Afhankelijke variabelen. | 27 |
| RESULTATEN | 29 |
| Preliminare Analyses | 29 |
| Factoranalyse plezier. | 29 |
| Achtergrondvariabelen. | 30 |
| Hypothesetoetsing | 31 |
| Onderzoeksvraag 1: de differentiatie van plezier en de correlaties met verschillende aspecten van zelfbeheersing in de klas. | 31 |
| Onderzoeksvraag 2: het verschil in correlaties van I-type en D-type nieuwsgierigheid met facetten van zelfbeheersing. | 37 |
| DISCUSSIE | 40 |
| Plezier En Zelfbeheersing: Een Gedifferentieerd Perspectief | 40 |

| | |
|---|-----------|
| Beperking Van Huidig Onderzoek En Aanbevelingen Voor Toekomstig Onderzoek | 44 |
| CONCLUSIE | 46 |
| REFERENTIES | 48 |
| BIJLAGEN | 56 |
| Bijlage 1. Verdeling antwoorden per onderwijssoort voor het item “Ik vind wat ik op school leer interessant.” (Onderwijsspiegel Vlaanderen, p. 83, 2016) | 56 |
| Bijlage 2. Verdeling antwoorden per onderwijssoort voor het item “Ik kom graag naar school.” (Onderwijsspiegel Vlaanderen, p. 82, 2016) | 56 |
| Bijlage 3. Vragenlijst rond sociale media- en smartphonegebruik. | 57 |

In de Onderwijsspiegel van 2016, het jaarlijkse rapport van de Onderwijsinspectie, werd er onderzoek uitgevoerd bij 155.050 leerlingen uit het gewoon en buitengewoon basis- en secundair onderwijs (Onderwijsspiegel Vlaanderen, p. 83, 2016). Eén van de bevroegde onderwerpen was hoezeer leerlingen geïnteresseerd zijn in wat ze op school leren. De resultaten van dit item schetsen een zorgwekkend beeld. Van alle leerlingen, over de verschillende leeftijden (basis en secundair), richtingen (aso, bso, tso, kso) en type (gewoon en buitengewoon) geeft 11 tot 34% (afhankelijk van de specifieke onderwijssoort) aan dat ze 'nooit' of 'meestal niet' geïnteresseerd zijn in de lessen (Bijlage 1). Het percentage ongeïnteresseerde leerlingen stijgt naarmate ze in de 2^e en 3^e graad zitten. Hoe langer leerlingen dus school lopen, hoe minder interesse er is in de lessen. Deze resultaten lopen, al dan niet toevallig, parallel met hun algemene motivatie om naar school te gaan. Ook daar geeft ongeveer 25% van de leerlingen aan dat ze niet graag naar school komen (Bijlage 2). Dit is een belangrijk cijfer aangezien in eerder onderzoek reeds duidelijk was dat, naast eerdere en huidige schoolresultaten (Casillas et al., 2012; Mac Iver, 2010), de motivatie om naar school te gaan een significant aandeel heeft in de variantie van vroegtijdige schoolverlaters (Alivernini & Lucidi, 2011; Casillas et al., 2012; Dæhlen, 2017). In België behaalt 11.7% van de leerlingen geen diploma secundair onderwijs (VSV secundair onderwijs rapport 2009-2013, p. 10, 2015).

Met deze resultaten in het achterhoofd is het masterplan om het onderwijs te hervormen een enorme noodzaak (Masterplan voor de hervorming van het secundair onderwijs, Vlaamse regering, juni 2013). In dit masterplan worden een aantal initiatieven uitgewerkt. Zo is er het voorstel om in te zetten op een bredere waaier aan competenties waarbij er meer aandacht zal geschonken worden aan techniek, wetenschappen, economische en financiële kennis,... (Hervorming van het secundair onderwijs, 2015). Verder wordt er gesproken over de hervorming van de algemene structuur (aso, bso, tso, kso) en de wijze van doorstroming. Wat betreft de maatregelen, blijven die eerder algemeen en/of vaag ofwel zijn ze van structurele aard. Op welke manier er gekeken wordt naar de inhoud van lessen of de manier waarop de lessen gebracht worden, komt te weinig aan bod. Dit is een vreemde vaststelling want een belangrijke vraag is hoe kinderen gemotiveerd en geïnteresseerd kunnen blijven gedurende de volledige schoolloopbaan. Hier moet (ook) blijvende aandacht voor zijn. Als 25% van de leerlingen aangeeft dat ze meestal geen interessante zaken leren, dan is het noodzakelijk om na te denken over andere manieren van lesgeven, meer inspeland op de interesse van leerlingen. Wanneer de inhoud van leerstof en de aanpak van lesgeven niet aantrekkelijker worden en meer aansluiten bij de interesses van leerlingen, gaan er leerlingen

blijven afhaken. Het zou om die reden goed zijn om het masterplan deels op te stellen vanuit het perspectief van de leerling.

Eén van de oplossingen is het onderwijs leuker maken en plezier opwekken binnen de klas. De lessen worden dan afgesteld op de individuele interesses, inhoudelijk verrijkt en leuker aangeboden met als mogelijke uitkomst de motivatie van leerlingen te handhaven of zelfs te versterken. Maar niet alle ouders, leerkrachten en politici geloven in het belang of de werkzaamheid hiervan (Vanneste, 2013; van Schie, 2015), want wat als je de leerlingen enkel die dingen laat doen die ze leuk vinden? De aanwezige vrees is dat het 'opleuken' van het onderwijs de toekomstige valkuil van leerlingen zal worden (van Schie, 2015). In het artikel van van Schie wordt het omschreven als volgt: '(...) nóg meer leukigheid (...), (dan) krijgt het niveau van onderwijs een fatale trap naar beneden waardoor leerlingen naar onder worden geduwd'. Plezierige lesinhoud introduceren of lesinhoud op een plezierige manier brengen wordt dus gezien als een kwalitatieve daling van die lesinhoud waarbij leerlingen de dupe zullen zijn. Er rijzen dan ook een aantal vragen op zoals 'Gaan leerlingen niet willen dat alle lessen leuk zijn? Wat met lessen die niet leuk of niet interessant zijn? Vinden leerlingen dan wel de energie om zich in te spannen? Als alle lessen leuk en plezierig zijn, leren ze dan wel de noodzakelijke vaardigheden aan om in het latere leven door te bijten of te volharden? Zullen ze over voldoende zelfbeheersing beschikken om ook onplezierige taken te volbrengen?'.

In dit onderzoek staat de initiële vraag centraal of het wel klopt dat het ervaren van plezier in de klas ten koste gaat van zelfbeheersing in klassikale context. Is het mogelijk dat dit afhankelijk is van de invulling van plezier? Plezier is immers veelomvattend en komt tot stand op verschillende manieren. Bij plezier kan er snel gedacht worden aan entertainment, gamen en adrenaline, maar plezier wordt ook ervaren tijdens het, gedreven door de eigen nieuwsgierigheid, ontdekken van nieuwe zaken en leren van nieuwe leerstof. Dit is een belangrijke opsplitsing. Plezier bekeken vanuit een meer 'ik-wil-nu-direct-plezier-ervaren' (hedonistisch standpunt) en plezier bekeken vanuit de nieuwsgierigheid van leerlingen. In deze studie wordt er een focus gelegd op de correlatie tussen plezier en zelfbeheersing in de klas. Klopt het dat plezier en zelfbeheersing niet samen gaan? Of hangt dit af vanuit welk perspectief plezier wordt bekeken? Er wordt onderzocht hoe de twee invullingen van plezier gelijken of verschillen in hun correlaties met de verschillende aspecten van zelfbeheersing in een klassikale context. Het is noodzakelijk om een antwoord te vinden op deze vragen om dan toepassingen te kunnen ontwikkelen en te integreren in de klas.

Plezier

Nieuwsgierigheid

Nieuwsgierigheid is een construct waar er reeds in de oudheid aandacht voor was. Zo schreef Aristoteles in zijn werk *Metaphysics* dat mensen van nature uit nieuwsgierig zijn. Hij omschreef nieuwsgierigheid als een intrinsiek verlangen naar kennis. Filosoof en auteur Edmund Burke schreef nieuwsgierigheid, 'als de meest oppervlakkige van alle gevoelens', vier kwaliteiten toe: een intensiteit, een vluchtigheid, een associatie met impulsiviteit, en een tendens tot teleurstelling wanneer nieuwsgierigheid is ingevuld (Burke, 1757/1958). Het kenmerk impulsiviteit, een tegenhanger van zelfbeheersing, valt hierbij op. Burke zag al in de 18^e eeuw een associatie tussen impulsief gedrag en nieuwsgierigheid. Ook het laatste kenmerk, de teleurstelling, valt op. Burke zag geen link tussen nieuwsgierigheid en plezier.

Nieuwsgierigheid wordt in huidig onderzoek en theorieën gedefinieerd als een positief emotioneel-motivationeel systeem geassocieerd met het herkennen, het streven en het reguleren van nieuwe en uitdagende mogelijkheden (Kashdan, Rose, & Fincham, 2004).

Uit historisch perspectief zijn er volgens Silvia (2012) drie verschillende stromingen met elk een andere kijk op nieuwsgierigheid: (1) nieuwsgierigheid als middel om negatieve gevoelstoestanden te reduceren (drift-theorieën); (2) nieuwsgierigheid als bron van intrinsieke motivatie tot leren en exploratie; (3) nieuwsgierigheid als stabiel interindividueel verschil in motivatie dat leidt tot verschillen in kennis, doelen, succes en ervaring. De drie stromingen worden verder toegelicht.

Theorieën van nieuwsgierigheid.

Drift-theorieën.

Hull (1943, 1952) had met zijn model rond driftreductie en bekrachtiging een enorme invloed op wetenschappelijk onderzoek. Hull stelde dat organismen een interne staat van drift ervaren door interne tekorten of door sterke stimulatie uit de omgeving. Nieuwsgierigheid en exploratiegedrag vertegenwoordigen motivationele gedragingen om de interne staat van drift (i.e. onduidelijkheid, onwetendheid, informatiedeprivatie, opgewondenheid) te reduceren (Silvia, 2012). De driftreducerende gedragingen worden belonend ervaren (i.e. worden een bekrachtiger) en worden daardoor vaker gesteld in periodes van drift. Wanneer nieuwsgierigheid niet bevredigd wordt, veroorzaakt of continueert dit onaangename sensaties. Inwinnen van kennis en exploratie zijn zuiver instrumenteel (i.e. driftreductie), deze gedragingen hebben intrinsiek geen waarde voor het individu (Hull, 1943, 1952).

Lange tijd was er onenigheid of nieuwsgierigheid homeostatisch- (intern) of stimulusgeïnduceerd is (extern) (Loewenstein, 1994). Homeostatische drift wordt opgewekt door lichamelijke cues en intensifieert naarmate deze niet worden bevredigd, stimulusgeïnduceerde drift wordt opgewekt door omgevingscues. Geen enkele drift past precies binnen één categorie aangezien de drift zowel extern als intern wordt beïnvloed (Loewenstein, 1994). Honger is bijvoorbeeld intern gestimuleerd wanneer er door prikkels (i.e. hongergevoel) op zoek wordt gegaan naar voedsel, maar honger krijgen bij het zien van een lekkere maaltijd is extern geïnduceerd.

Berlyne (1960) vond dat nieuwsgierigheid werd geactiveerd door de complexiteit, het onbekende en het verrassende van stimuli. Berlyne (1954) plaatste nieuwsgierigheid op twee dimensies: epistemische en perceptuele nieuwsgierigheid op de ene as; specifieke en diverse nieuwsgierigheid op de andere as. Epistemische nieuwsgierigheid refereert naar een verlangen tot het bezitten van kennis. Perceptuele nieuwsgierigheid wordt opgewekt door externe stimuli en vermindert of verdwijnt door langdurige blootstelling aan de stimuli. Specifieke nieuwsgierigheid refereert naar een verlangen voor een bijzonder stukje informatie, zoals bij het oplossen van een puzzel. Diverse nieuwsgierigheid refereert naar een bredere waaier van zoeken naar algemene informatie (Berlyne, 1954). Diverse nieuwsgierigheid bleek later vooral gerelateerd aan verveling en Zuckerman's (1971) sensation seeking scale (Boyle, 1989; Olson & Camp, 1984).

Incongruentie theorieën stellen dat een incongruentie tussen verwachting en realiteit de basis is die nieuwsgierigheid uitlokt (Hebb, 1955; Piaget, 1969). Deze theorie omvat drie basisproposities: 1) nieuwsgierigheid reflecteert een natuurlijk menselijke tendens om de wereld te begrijpen, 2) wordt uitgelokt door verwachtingen die niet ingelost worden, 3) er is een omgekeerde U-curve tussen opgewekte nieuwsgierigheid en de extremiteiten van de geschonden verwachtingen (Loewenstein, 1994). Hebb (1955) argumenteerde dat er een optimaal interval van incongruentie bestaat. Een positie voor dit interval lokt geen nieuwsgierigheid uit. Een level van incongruentie binnen het optimale interval (tussen verwachting en de perceptie) heeft een stimulerend (of aangenaam) effect; een positie buiten het interval een verstorend (of onaangenaam) effect (Hebb, 1949).

Loewenstein's informatietekort theorie bouwde verder op de drift-theorieën. Loewenstein (1994) interpreteert nieuwsgierigheid als een gevoel van deprivatie dat ontstaat door de perceptie van een tekort in kennis of informatie. Een informatietekort wordt gedefinieerd door twee zaken: de aanwezige kennis en de gewenste kennis (Loewenstein,

1994). Het punt waarop iemands gewenste kennis hoger ligt dan het huidige level van kennis vormt het informatietekort en lokt nieuwsgierigheid uit. Personen met gelijke kennis hebben dus niet noodzakelijk eenzelfde nieuwsgierigheidsdrang, aangezien deze afhankelijk is van hun gewenste kennis. Informatie die het informatietekort (mogelijks) kan verkleinen, springt in het oog en wekt meer nieuwsgierigheid op. Nieuwsgierigheid kan daarom een sterke motivationele drift zijn die impulsief gedrag produceert en zelfbeheersing op de proef stelt (Loewenstein, 1994).

Het voornaamste probleem met de verschillende driftheorieën is dat het moeilijk exploratiegedrag bij 3-maand oude baby's kan verklaren (Laucht, Becker & Schmidt, 2006). Ook stelt Silvia (2012) dat het onbekende, variatie en onzekerheid op zichzelf al als waardevol en voordelig ervaren worden. Vandaar de verandering in onderzoek naar meer intrinsieke motivatiemodellen.

Competentie en intrinsieke motivatietheorieën.

Een andere kijk op nieuwsgierigheid wordt beschreven in de competentie en intrinsieke motivatie theorieën. Daarbinnen wordt nieuwsgierigheid gezien als een bron van 'interne' motivatie; of als een bron van informeren, leren en exploreren waarbij geen externe belonende of bestraffende bronnen aanwezig zijn. Het gedrag wordt dus gesteld omdat het motiverend is op zich, en niet om een negatieve interne toestand te reduceren (Silvia, 2012). Het competentieperspectief gaat er vanuit dat mensen nieuwsgierig zijn naar hun eigen vaardigheden (Festinger, 1954).

Nieuwsgierigheid, binnen de motivationele theorieën vaak beschreven als interesse, wordt vooral bekeken vanuit een standpunt dat het een hulpmiddel (of zelfs noodzaak) is bij de educatie en ontwikkeling van kinderen. Het verschil tussen interesse en nieuwsgierigheid is nog niet duidelijk. Silvia (2006) stelt dat er theoretisch wel een verschil is tussen nieuwsgierigheid en interesse maar dat dit verschil nog niet bevestigd is door onderzoek. Om die reden worden nieuwsgierigheid en interesse in dit onderzoek beschouwd als de linker- en rechterpedaal van een fiets. De ene heeft de andere nodig om vooruit te raken.

Stern (1973) en Wohlwill (1987) beschreven nieuwsgierigheid als de drijvende kracht achter de ontwikkeling van kinderen. Nieuwsgierigheid is als het ware een motor die gedurende het ontwikkelingsproces de nodige energie bezorgt voor het uitvoeren van allerlei taken, opdrachten en uitdagingen. Kinderen zijn actieve, spelende en nieuwsgierige speurders op zoek naar zaken die hen boeien. Er is een inherente drang naar exploratie van hun omgeving waarbij plezier een belangrijke uitkomst is (Vansteenkiste & Soenens, 2013).

Wanneer mensen gedreven door hun nieuwsgierigheid activiteiten uitvoeren, is dit vaak zonder een aanwijsbare uitkomst en ondervinden mensen plezier in het uitvoeren van de activiteit. Bij de competentie en intrinsieke motivatietheorieën krijgt plezier een belangrijke plaats binnen het concept nieuwsgierigheid. Omwille van het feit dat mensen zich laten leiden door hun nieuwsgierigheid zonder aanwijsbare uitkomst, vond Deci (1975) dat nieuwsgierigheid tot de algemene categorie van intrinsiek gemotiveerd gedrag behoorde. Later werkte Deci samen met Ryan aan de ontwikkeling van de zelf-determinatie theorie (Deci & Ryan, 1985, 2000). In dit model wordt nieuwsgierigheid omschreven als een bron van intrinsieke motivatie. Nieuwsgierigheid, exploratiedrang, en het zoeken van uitdaging zijn de stuwende kracht achter het uitvoeren van intrinsiek gemotiveerde activiteiten (Vansteenkiste & Soenens, p. 45, 2013). Intrinsiek boeiende activiteiten zijn, volgens de zelf-determinatie theorie, aantrekkelijk om op te zoeken en uit te voeren. Intrinsieke motivatie verwijst expliciet naar het uitvoeren van een activiteit omdat deze op zichzelf genotvol of interessant is (Deci, 1975; Lens & Depreeuw, 1998; Ryan & Deci, 2000). Het gedrag is dus niet instrumenteel van aard. Er is geen andere uitkomst dan dat de activiteit op zich voldoening schenkt.

Het concept 'tijd' is ook een belangrijk kenmerk bij intrinsiek gemotiveerd gedrag. Zo lijkt het soms dat de tijd voorbij vliegt bij het uitvoeren van intrinsiek boeiende taken (Conti, 2001) (zie de 'flow state' van Csikszentmihalyi, 1990). Voor de buitenwereld is er dus (soms) een nadeel verbonden met intrinsiek gemotiveerde activiteiten. Zo komt het voor dat een persoon enkel bezig is met de activiteit die hij of zij op dat moment aan het uitvoeren is. Mensen kunnen zichzelf vergeten tijdens deze activiteit of geen belang hechten aan de nutswaarde van wat ze aan het doen zijn en ze bekommeren zich ook niet om wat andere mensen van hen denken of verwachten (Vansteenkiste & Soenens, 2013).

Binnen het werk van Tomkins (1962), onderzoeker binnen de emotie psychologie, komt nieuwsgierigheid naar voor als de basisemotie die een belangrijke invloed heeft op interesse. Interesse is in de kindertijd een motor van perceptuele en cognitieve ontwikkeling; in de volwassenheid de bron van intrinsiek gemotiveerd leren en intellectuele creativiteit. Er is veel onderzoek uitgevoerd die Tomkins' visie ondersteunt dat interesse een bron is van intrinsieke motivatie. Veel gedragsmatige markers van exploratie worden voorspeld door interesse, bijvoorbeeld hoe lang mensen kijken of luisteren naar interessante zaken en hoe lang ze objecten exploreren en hoelang ze werken aan taken (Berlyne, 1971; Sansone & Smith, 2000; Sansone & Thoman, 2005). Uit een onderzoek van Silvia (2006) kwam ook naar voor dat interesse (i.e. nieuwsgierigheid) veel sterker gedragsmatige exploratie voorspelde vergeleken

met plezier. In deze conclusie van Silvia (2006) valt dus op te maken dat plezier uit meerdere facetten bestaat. Plezier komt voor binnen nieuwsgierigheid maar laat zich niet beperken tot enkel nieuwsgierigheid.

De competentie en intrinsieke motivatietheorieën slagen er beter in om de beweegredenen van nieuwsgierig gedrag te verklaren. In deze stroming komt het kenmerk plezier op de voorgrond. Mensen voeren activiteiten uit omwille van het genot en plezier van de taak op zich. Er zijn geen externe belonende factoren. Wanneer mensen gedreven door hun nieuwsgierigheid plezier ervaren, lijkt plezier niet het streefdoel. Het wordt simultaan ervaren tijdens de activiteit.

Omdat het moeilijk is om de verschillen in nieuwsgierig gedrag bij mensen te verklaren ontstond er een nieuwe onderzoekstak die zich richt op de interindividuele verschillen tussen mensen.

Interindividuele verschillen.

Loewenstein (1994) omschreef nieuwsgierigheid als een belangrijk motief dat zowel een positieve als negatieve invloed heeft op het menselijke gedrag in alle fases van het leven. Eén van de eerste psychologen die een verschil zag in mate van nieuwsgierigheid bij mensen was William McDougall (1908/1960). Hij bracht naar voor dat exploratief gedrag geassocieerd was met een instinct van nieuwsgierigheid. Dit instinct is volgens hem aangeboren en verandert gedurende het verloop van het leven. Bij mensen geboren met een zwak instinct, zwakt het verder af; en omgekeerd bij mensen geboren met een sterk instinct, versterkt het gedurende hun leven. McDougal stelt dus dat mensen starten met een verschillende level van nieuwsgierigheid en dat deze verschillen vergroten gedurende het leven.

De Curiosity and Exploration Inventory (CEI, Kashdan, Rose, & Fincham, 2004) is één van de recentere vragenlijsten die individuele nieuwsgierigheid in kaart probeert te brengen. Het zet nieuwsgierigheid uit op een tweedimensionale schaal. De CEI bestaat uit de dimensies exploratie (de zoektocht naar nieuwheid en uitdaging) en absorptie (het volledig opgaan in specifieke activiteiten). Volgens Kashdan (2004) is nieuwsgierigheid een belangrijk motivationele component die het tussenstation is tussen nieuwheid en uitdaging; en de individuele groeimogelijkheden. Deze persoonlijke groeimogelijkheden komen er omdat personen (1) aandachtiger zijn tegenover nieuwe en uitdagende stimuli, (2) een cognitieve en gedragsmatige exploratie uitvoeren naar belonende stimuli, (3) zich in een 'flow'-staat engageren tegenover de belonende stimuli en activiteiten, (4) nieuwe ervaringen integreren door accommodatie of assimilatie (Kashdan et al., p. 292, 2004). Kashdan vermoedt dat

mensen met een hogere nieuwsgierigheid actiever opportuniteiten zullen najagen en er ook beter gebruik van maken. Dit leidt volgens Kashdan tot een betekenisvoller leven.

Volgens Kashdan zijn de flow states (Csikszentmihalyi, 1990), wanneer mensen hun energie en mogelijkheden volledig engageren in uitdagende activiteiten, belangrijk. Het is op die momenten dat mensen klare en duidelijke doelen ervaren, diep geconcentreerd kunnen blijven en een sterk gevoel van persoonlijke controle ervaren (Kashdan et al., 2004). Kashdan (2004) vond dan ook positieve correlaties tussen nieuwsgierigheid en zelfreflectie; en zelfregulerend gedrag. De correlatie tussen nieuwsgierigheid en zelfreflectie is belangrijk want deze suggereert dat nieuwsgierigheid inspeelt op interne processen, en niet enkel door externe stimuli wordt beïnvloed. Het lijkt een mogelijkheid dat zelfreflectie en zelfbeheersing, beide interne processen, met elkaar in verband staan. Op basis van deze informatie wordt de verwachting gecreëerd dat nieuwsgierigheid en zelfbeheersing positief gaan correleren. Het valt natuurlijk af te wachten of dit wordt bevestigd in onderzoek.

Verder is er weinig onderzoek dat zich echt toespitst op de interindividuele verschillen tussen mensen. Het is slechts in de laatste decennia dat onderzoekers loskomen van theorieën en dat er een focus komt op het ontwikkelen van meetinstrumenten om de verschillen tussen mensen in kaart te brengen.

Als er gekeken wordt naar de kern van nieuwsgierigheid, over alle theorieën heen, houdt dit een verlangen in naar nieuwe kennis, informatie, ervaringen of stimulaties om tekorten op te vullen of het onbekende te ervaren (Arnone and Grabowsky, 1992; Berlyne, 1954; Grossnickle, 2014; Litman, 2005). Volgens Grossnickle (2014) vloeien vele theorieën momenteel in elkaar over of schieten tekort. Grossnickle (2014) vond het daarom noodzakelijk om los te komen van theorieën en naar de dimensies van nieuwsgierigheid te kijken.

Dimensies van nieuwsgierigheid.

In het artikel van Grossnickle (2014) wordt nieuwsgierigheid bekeken over een aantal verschillende dimensies. Hiervan worden er twee verder uitgelicht. Eerst wordt de vergelijking gemaakt op basis van de graad van stabiliteit, waarbij nieuwsgierigheid het resultaat is van interne karakteristieken (treknieuwsgierigheid, Kashdan et al., 2004) of van de externe karakteristieken (i.e. omgeving; staatnieuwsgierigheid, Loewenstein, 1994). De tweede vergelijking die gemaakt wordt, is op basis van de reden van nieuwsgierigheid. Er wordt een opdeling gemaakt in epistemische nieuwsgierigheid waarbij de focus enerzijds ligt op het verkrijgen van nieuwe informatie (interessetype) of op het oplossen van tekorten in informatie (deprivatietype) (Litman, 2005).

Trek- en staatnieuwsgierigheid.

Bij treknieuwsgierigheid wordt nieuwsgierigheid gezien als een persoonskenmerk, dat aanhoudt over verschillende situaties. Staatnieuwsgierigheid is dan weer een tijdelijke conditie uitgelokt door situationele stimuli (Grossnickle, 2014). Individuen met een hoge treknieuwsgierigheid zullen vaker nieuwsgierigheid ervaren en zullen dit waarschijnlijk ook intenser beleven. Grossnickle (2014) stelt dat de frequentie hoger ligt omdat deze individuen reageren op meer en diverse situaties; of ze zoeken vaker situaties op waarbij de kans groot is dat er een manifestatie van nieuwsgierigheid zal zijn (Beswick & Tallmadge, 1971; Day, 1971; Litman, 2005; Litman & Silvia, 2006). Staatnieuwsgierigheid behoort meer tot de theorie van Berlyne (1960). Het zijn de omgevingsfactoren (onzekerheid, verrassendheid, nieuwheid en complexiteit) die een onevenwicht of arousal creëren. Trek- en staatnieuwsgierigheid zijn niet incompatibel. In onderzoek is er gevonden dat ze significant correleren. De correlaties, gevonden in verschillende onderzoeken, variëren van .24 (Litman et al., 2005) en 0.50 (Kashdan & Roberts, 2004) tot 0.78 (Reio & Callahan, 2004).

Van alle individuen wordt er verwacht dat, onafhankelijk van hun niveau van treknieuwsgierigheid, ze op bepaalde momenten ervaren dat bepaalde situaties een staat van nieuwsgierigheid veroorzaken (Grossnickle, 2014). De frequentie waarin men staatnieuwsgierigheid ervaart, is afhankelijk van het niveau van treknieuwsgierigheid (Kashdan et al., 2004).

Interesstype en deprivatietype nieuwsgierigheid.

Een belangrijke opdeling in epistemische nieuwsgierigheid (i.e. een verlangen naar het bezitten van kennis), voorgesteld door Litman en zijn collega's (Litman, 2010; Litman et al., 2010; Litman & Jimerson, 2004), zijn de dimensies interesstype (I-type) en deprivatietype (D-type) (Grossnickle, 2014). Centraal in dit model (Figuur 1) staat dat nieuwsgierigheid plezierig is en als belonend ervaren wordt. Dit kan enerzijds omdat mensen informatie verkrijgen waarvan ze vonden dat ze dit tekort hadden (D-type) of dat dit komt door inwinnen van informatie dat aangenaam is voor het individu (I-type).

Figuur 1

Model van nieuwsgierigheid van Litman, Interesse- en deprevatietype nieuwsgierigheid, Litman (2005)

Classification of hypothesised experiences associated with high and low levels of wanting and liking for an integrative I-D model of curiosity

| | <i>Wanting</i> | |
|---------------|--|--|
| | <i>Low level</i> | <i>High level</i> |
| <i>Liking</i> | | |
| High level | Curiosity as a feeling of “interest” (Aesthetic appreciation) | Curiosity as a feeling of “deprivation” (Perceptual/conceptual/fluency) |
| Low level | Ambivalent disinterest or boredom (Spontaneous alternation or novelty seeking) | Need for uncertainty clarification (Need for cognitive closure; morbid or lurid curiosity) |

I-D, interest-deprivation.

I-type nieuwsgierigheid is geassocieerd met positieve affectieve reacties die overeenkomen met zoeken van ongekende informatie waarvan het individu verwacht dat het nieuwsgierigheid zal stimuleren (Litman 2008). De beloning van I-type is het genot dat men krijgt door het verwerven van nieuwe informatie. Anticipatie op dit genot motiveert de I-type nieuwsgierigheid. Bij I-type nieuwsgierigheid worden kennistekorten actief opgezocht en worden ze als positief ervaren omdat ze samengaan met het plezier van iets nieuws te leren.

De aanwezigheid van kennistekorten ontlokt niet altijd plezierige gevoelens. Voor individuen met hoge D-type nieuwsgierigheid betekenen deze kennistekorten onwetendheid. Het is net de mogelijke reductie van die onwetendheid dat zorgt voor de anticipatie van een belonend gevoel (Grossnickle, 2014). De spanning ontstaat door het gevoel van een tekort in informatie, dit kan gereduceerd worden door het verwerven van nieuwe informatie en plaatst de negatieve gevoelens van onzekerheid naast de gevoelens van opluchting door de spanning te reduceren (Grossnickle, 2014).

Studies hebben gevonden dat I- en D-type nieuwsgierigheid verschillen in hun relatie tot verschillende karakteristieken en motivationele constructen. D-type nieuwsgierigheid correleert positief met angst, depressie en woede in hun trekvorm (Litman, 2010; Litman & Jimerson, 2004). In contrast, I-type nieuwsgierigheid correleert negatief met angst, depressie en nood voor afsluiting (i.e. preferentie voor de reductie van onzekerheid en ongekende antwoorden; Litman, 2010; Litman & Jimerson, 2004) en correleert positief met ambiguïteittolerantie (i.e. aanvaarden van onzekerheid; Litman, 2010). D-type is negatief gerelateerd aan ambiguïteittolerantie, en niet significant samenhangend met de nood voor afsluiting. Deze bevindingen suggereren dat I- en D-type nieuwsgierigheid verschillende

relaties hebben met gezamenlijke variabelen zoals nieuwheid en onzekerheid (Grossnickle, 2014). Waar individuen met hoge interesseltype nieuwsgierigheid situaties opzoeken die voor onzekerheid kunnen zorgen, willen individuen met hoge deprivatieltype deze situaties oplossen en reduceren.

Er zijn ook correlaties gevonden met motivationele constructen. I-type nieuwsgierigheid gaat positief samen met het streven naar persoonlijke ontwikkeling en competentieverwerving (i.e. taakoriëntatie). D-type nieuwsgierigheid gaat positief samen met het streven naar competentie demonstreren ten opzichte van anderen (i.e. taakaanpak oriëntatie) en het vermijden van incompetent over te komen ten opzichte van anderen (i.e. taakvermijding oriëntatie); en gematigd met het streven naar persoonlijke ontwikkeling en competentieverwerving (Litman, 2008). Er werd een sterke positieve relatie gevonden tussen de dimensies I-type en D-type nieuwsgierigheid (Litman, 2005, 2010; Litman & Silvia, 2006), toch is de evidentie zo dat ze van elkaar verschillen in manifestatie en in relatie met andere variabelen.

Hedonistische Oriëntatie

Heden hedonisme of hedonistische oriëntatie reflecteert een oriëntatie naar genot, plezier en opwinding dat zich situeert in het heden (Zimbardo & Boyd, 1999). Individuen die hierop hoog scoren, hebben weinig behoefte aan uitgestelde beloningen en zijn voornamelijk gericht op behoeftebevrediging in het hier en het nu (Stolarski, Zajenkowski & Zajenkowska, 2016). Het is een attitude van 'ik-wil-hier-en-nu-plezier-ervaren'. De onderzoekslijn waarin dit wordt onderzocht, is de Future Time Perspective theorie (FTP theorie; De Volder & Lens, 1982; Nurmi, 1991; Nuttin & Lens, 1985; Seginer, 2009; Zimbardo & Boyd, 1999). FTP onderscheidt het verschil bij individuen betreft de anticipatie op toekomstige doelen. Hierbij wordt er een indeling gemaakt tussen individuen met een toekomstgerichtheid en individuen zonder. Binnen de groep met een toekomstoriëntatie kan er een opsplitsing gemaakt worden tussen kort en lang perspectief. Waarbij mensen met een kort perspectief doelen stellen in de nabije toekomst, stellen mensen met een lang perspectief doelen in de verre toekomst. De andere categorie zijn individuen zonder toekomstoriëntatie. Deze groep omvat, naast individuen gericht op het verleden, de individuen met een heden-georiënteerde levensvisie (Zimbardo & Boyd, 1999). Heden-georiënteerde mensen verschillen van toekomst-georiënteerde mensen, in die mate dat ze in het hier en het nu leven, steeds op zoek naar nieuwe stimuli en sensaties (de Bilde, Vansteenkiste & Lens; 2011). Binnen deze groep onderscheidde Zimbardo en Boyd (1999) nog twee verschillende subtypes: een hedonistische en een fatalistische heden-

oriëntatie. Hedonistische mensen worden omschreven als personen die opgesloten zitten in het heden omdat ze op zoek gaan naar onmiddellijke bevrediging en hedonistische plezieren (bv. feesten, seks, tv-kijken, enz.) (Zimbardo en Boyd, 1999). Welzijn wordt dan ook gelijkgesteld met het achtervolgen van plezier en geluk, en een onmiddellijke bevrediging van deze zoektocht (de Bilde, Vansteenkiste & Lens, 2011). De fatalistische heden-oriëntatie bevat die mensen die zich opgesloten voelen in het heden omdat ze zich hulpeloos en hopeloos voelen (Seligman, 1975).

In een artikel van Stolarski, Zajenkowski en Zajenowska (2016) werd gevonden dat individuen binnen de hedonistische groep vaker dan gemiddeld kans hebben op middelmisbruik (Keough, Zimbardo & Boyd, 1999; Wills, Sandy & Yaeger, 2001), meer risico nemen (Zimbardo, Keough & Boyd, 1997), meer impulsief zijn (Lee & Song, 2011), frequenter liegen en stelen, en neigen minder na te denken over gevolgen van hun gedrag (Zimbardo & Boyd, 1999). Een hedenhedonistische oriëntatie is niet zo eenzijdig negatief zoals kan opgemaakt worden uit vorige opsommingen. In het artikel van Stolarski, Zajenkowski en Zajenowska (2016) worden er ook positieve correlaties benoemd. Zo zijn er positieve correlaties gevonden met welbevinden (Zhang, Howell & Stolarski, 2013), een positieve stemming (Stolarski et al., 2014), een gebrek aan schaamte (Zimbardo & Boyd, 1999) en hebben hedonistisch georiënteerde individuen een groter sociaal netwerk en ondervinden meer steun en vriendschap van vrienden of kennissen (Holman & Zimbardo, 2009).

Er kan een vergelijking gemaakt worden tussen nieuwsgierigheid en hedonistisch gedrag. Bij beide speelt niet enkel plezier een belangrijke rol, ook het opgaan in de activiteit speelt een belangrijke rol. Zoals eerder vermeld, gebeurt het dat mensen, gedreven door nieuwsgierigheid, bezig zijn met een intrinsiek gemotiveerde activiteit en hierdoor de tijd uit het oog verliezen. Ze zijn op dat moment enkel bezig met de activiteit en vergeten zichzelf of hechten geen belang aan de nutswaarde van wat ze aan het doen zijn. Dit kan vergeleken worden met mensen die opgesloten zitten in het heden en op zoek gaan naar onmiddellijke belevingen en plezier. Een volledige vergelijking tussen beide gaat niet op. Bij hedonistisch gedrag gaat dit vooral samen met pret, vermaak en adrenaline (Zimbardo & Boyd, 1999) terwijl bij intrinsieke motivatie de activiteit samenvalt met diepe oprechte interesses waardoor het uitvoeren van het gedrag schijnbaar moeiteloos verloopt (Vansteenkiste & Soenens, p.46, 2013).

Plezier In De Klas

Plezier in de klas kan zich dus op verschillende manieren manifesteren. Binnen het onderzoek wordt plezier bekeken vanuit twee verschillende oriëntaties. Enerzijds wordt er gekeken vanuit een hedonistische oriëntatie (present hedonism, Zimbardo & Boyd, 1999) en anderzijds wordt plezier als exponent gekaderd binnen nieuwsgierigheid (epistemische nieuwsgierigheid, Litman, 2010). De reden waarom plezier wordt bekeken vanuit twee verschillende oriëntaties, is omdat beide een andere impact hebben op het schoolse gebeuren. Zo werd in vorig onderzoek reeds gevonden dat heden hedonisme negatief correleert met de lengte van de studietijd; en de academische oriëntatie (i.e. hoe hoger men scoort op hedonisme hoe negatiever de academische oriëntatie) (Horstmanshof & Zmitat, 2007; Zimbardo & Boyd, 1999). Arnone en Grabowsky (1994), Berlyne (1954) en Spielberger en Starr (1994) vonden dan weer dat nieuwsgierigheid een middel is om het proces en de uitkomsten van leren te ondersteunen en te verhogen.

Nieuwsgierigheid en exploratie zijn dus belangrijk in de schoolgaande jaren. Door zich te verwonderen slaan kinderen snel nieuwe informatie op en gaan ze op motorisch, fysiek, cognitief, sociaal en emotioneel vlak snel vooruit (Vansteenkiste & Soenens, 2013). Dewey (1913) stelde voor om leermateriaal in de klassen aan te laten sluiten bij de interesses van de studenten omdat mensen gemotiveerd zijn als ze geïnteresseerd zijn. Ze laten zich volledig onderdompelen in de activiteit, en dat proces op zich is waardevol en relevant. Onderzoek uitgevoerd op scholen vond ook dat studenten betere punten behaalden in interessante lessen, ze betere leer- en leestechieken aanwenden voor interessante teksten en domeinen; en dat ze interessant materiaal beter onthielden (Hidi, 1990, 2001; Krapp, 1999, 2002; Sadoski & Paivio, 2001; Silvia, 2006).

Zoals al eerder aangehaald kan intrinsieke motivatie een motor zijn om te leren, bij te leren, en te ontwikkelen. Maar dit kan enkel als het kind zich daarin gesteund voelt door de ouders of zelfs de leerkrachten (Vansteenkiste & Soenens, 2013). Onderzoek schetst hier een somber beeld over. Zo werd gevonden dat schoolplezier en leergierigheid gemiddeld genomen afbrokkelt doorheen het basis- en middelbaaronderwijs (Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001; Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005). Wat voor het kind plezierig is en hetgeen hen oprecht bekoort wordt zo in de kiem gesmoord. Verwondering, dat onlosmakend verbonden is met het kind zijn, wordt hierdoor verloren. De prijs die hiervoor betaald wordt, is in termen van welzijn en leermotivatie. Vandaar ook de noodzakelijkheid van de onderzoeksvraag. Afhankelijk van

de uitkomst kan nieuwsgierigheid een instrument zijn om gericht toe te passen in een klassikale context.

Een hedonistische oriëntatie staat ook in relatie met het gedrag van leerlingen (de Bilde, Vansteenkiste & Lens, 2011). Het studiegedrag van leerlingen verschilt onder meer door hun visie over de toekomst. Er zijn leerlingen die doelen stellen gericht op de toekomst, waar ze naar toewerken. Anderen hebben dan weer problemen om doelen te stellen of te zien. In de literatuur spreekt men van een preoccupatie met een tijdszone, een dominante tijdsoriëntatie of tijdsperspectief (de Bilde, Vansteenkiste & Lens, 2011). Hiervan wordt gezegd dat deze een enorme impact hebben op iemand zijn beoordelingen, beslissingen en gedrag (Nuttin & Lens, 1985; Zimbardo & Boyd, 1999). In een onderzoek van de Bilde, Vansteenkiste en Lens (2011) werden verschillende correlaties nagegaan met, onder andere, een hedonistische hedenoriëntatie. Daarin werd gevonden dat een hedonistische levensvisie negatief gecorreleerd is met FTP (de Bilde, Vansteenkiste & Lens, 2011). Wat wil zeggen dat mensen die steeds op zoek gaan naar die directe kicks, problemen hebben met het vormen van lange termijn doelen. Dat werd ook teruggevonden in de correlaties met studiestrategieën. Er werd ofwel geen ofwel een negatieve correlatie gevonden met leermethoden (o. a. tijdsmanagement, minder procrastinatie, actief meewerken in de lessen, betere cognitieve processing en hogere punten) (de Bilde, Vansteenkiste & Lens, 2011). Onderzoek toont dus eerder een negatief beeld van de samenhang van hedenhedonisme met verschillende schoolse activiteiten.

Hoewel in beide constructen plezier aanwezig is, is het belangrijk om op te merken dat de beide constructen geen gelijklopende correlaties hebben met verschillende andere constructen. Plezier kan dus verschillende connotaties hebben (Ryan & Deci, 2001). In dit onderzoek wordt nagegaan hoe deze vergelijking tussen beide constructen zich vertaalt in een klassikale context. Waar zit het verschil met beide invullingen van plezier? Dit wordt nagegaan door de correlaties van beide invullingen te vergelijken met verschillende aspecten van zelfbeheersing in de klas.

Zelfbeheersing

Over wat zelfbeheersing precies inhoudt en op welke manier zelfbeheersing wordt bereikt, bestaan er in de literatuur enige onenigheden over. Baumeister, Muraven en Tice (2000) beschrijven zelfbeheersing als de capaciteit om onmiddellijke impulsen en verlangens te weerstaan ten voordele van het bereiken van langere-termijndoelen, een vaardigheid die belangrijk is voor zowel jongeren om een succesvolle ontwikkeling door te maken als voor

mensen in het algemeen met betrekking tot een succesvol functioneren. Het aanleren van de capaciteit om impulsief gedrag te onderdrukken, wordt als enorm belangrijk ervaren in de ontwikkeling van jongeren. Zelfbeheersing is namelijk een cruciale vaardigheid met belangrijke positieve gevolgen (Baumeister, Vohs, & Tice, 2007). Uit veelvuldig onderzoek is reeds gebleken dat een gebrekkige zelfbeheersing een impact heeft op verschillende levensdomeinen. Zo blijkt dat mensen die niet over voldoende zelfbeheersing beschikken problemen ervaren op vlak van druggebruik, overmatig eten of overmatig koopgedrag en zelfs ongewenste zwangerschappen, ook is er een link met minder goede prestaties en emotionele problemen zoals depressieve stemming en een lager gevoel van welbevinden en blijheid (Baumeister, Vohs, & Tice, 2007; Cheung, Gillebaart, Kroese, & De Ridder, 2014; De Ridder, Lensvelt-Mulders, Finkenauer, Stok, & Baumeister, 2012). Het is dan ook cruciaal, volgens vele ontwikkelingspsychologen, dat kinderen tijdens hun ontwikkeling voldoende zelfbeheersing verwerven om te voorkomen dat de genoemde problemen op latere leeftijd ontstaan.

Omtrent zelfbeheersing bestaat er in de literatuur een grote scheiding tussen enerzijds de zelf-determinatie theorie van Ryan en Deci en anderzijds de visie van Kochanska (de morele ontwikkelingspsychologie). Binnen de zelf-determinatie theorie wordt zelfbeheersing gezien als een uiting van intrinsiek gemotiveerde gedragingen. Kochanska (2002) haar visie is er een die zelfbeheersing beschrijft als geïntrojecteerde regulatie op basis van schuldgevoelens.

De beschrijving die Kochanska geeft van zelfbeheersing is er een die grotendeels overeenkomt met normconform gedrag. In haar visie zijn internalisatie en schuldgevoelens een onderdeel van het geweten of de moraliteit (Aksan & Kochanska, 2005). Kinderen met een goed ontwikkeld geweten ervaren schuldgevoelens. Die schuldgevoelens zorgen ervoor dat kinderen gemotiveerd zijn om gewenst gedrag te stellen of zichzelf te beheersen. Volgens Kochanska (en andere ontwikkelingspsychologen) is het dus belangrijk dat kinderen tijdens hun ontwikkeling zelfbeheersing verwerven. Zelfbeheersing op basis van schuldgevoelens betekent dat kinderen, zonder ouderlijk toezicht, kunnen weerstaan aan impulsen en gewenst gedrag vertonen. Dit wordt door Kochanska benoemt als internalisatie. Zelfbeheersing wordt hier dan ook beschouwd als een directe indicatie van succesvolle socialisatie (Maccoby, 2007).

De zelf-determinatie theorie heeft hierover een heel andere mening. Er wordt gesteld dat schuldgevoel niet datgene is dat de zelfbeheersing doet ontstaan. Mede omdat al aangetoond is dat het reguleren van gedrag op basis van schuldgevoelens gepaard gaat met het ervaren van spanning en intern conflict, waarvoor dan ook een emotionele prijs betaald wordt (Assor et al., 2009; Ryan & Connell, 1989; Neyrinck, Vansteenkiste, Lens, Soenens,

Duriez, & Uchnast, 2009). Ook de internalisatie waarvan Kochanska spreekt, het reguleren van gedrag op basis van schuldgevoelens, komt overeen met geïntrojecteerde regulatie op het internalisatiecontinuüm. In vergelijking met andere types zoals geïdentificeerde en geïntegreerde regulatie ligt internalisatie lager gelegen op het continuüm. De zelf-determinatie theorie stelt dat mensen zelfbeheersing tonen omwille van persoonlijke overtuiging. Er moet dus een ontwikkeling zijn voorbij de schuldgedreven zelfbeheersing, namelijk vrijwillige zelfbeheersing. Vanuit die visie wordt gesteld dat autonoom gedreven zelfbeheersing minder energie vergt en minder snel zal falen dan gecontroleerde autonomie (Vansteenkiste & Soenens, 2015).

Eerder onderzoek stelde dat zelfbeheersing veel energie vergt en dat de zelfbeheersing na verloop van tijd kan falen (Baumeister et al., 1998). Omdat mensen maar over een bepaalde energievoorraad beschikken kan zelfbeheersing snel opgesoupeerd worden. Zeker als er moet weerstaan worden aan verleidingen en wanneer de impulsen tot onmiddellijke bevredigingen onderdrukt moeten worden (Baumeister, Vohs, & Tice, 2007). Zo wordt gesteld dat bij het uitoefenen van zelfbeheersing op een eerste taak er een effect is op het uitoefenen van zelfbeheersing in een volgende taak. Er is namelijk sprake van een verminderde capaciteit tot zelfbeheersing in de tweede taak. Zelfbeheersing wordt dan soms ook vergeleken met een spier (Baumeister, Vohs, & Tice, 2007): hij kan heel krachtig zijn, maar het herhaaldelijk uitoefenen van zelfbeheersing zorgt ervoor dat deze kracht uitgeput raakt. Net zoals onze spieren ook moe worden bij veelvuldig intensief gebruik. Vandaar het belang die de zelf-determinatie theorie legt op de manier waarop de zelfbeheersing beheerst wordt. Als er sprake is van vrijwillige zelfbeheersing of autonome gedragsregulatie lijkt het erop dat er veel minder energie moet vrijgemaakt worden en dat er ook sprake is van meer vitaliteit (Kasser & Ryan, 1999; van Scheppingen et al., 2014).

Op welke manier zelfbeheersing in de klas wordt gemeten wordt verder verduidelijkt binnen de sectie huidig onderzoek.

Huidig Onderzoek

In dit onderzoek zal worden nagegaan hoe er gedifferentieerd kan worden in de samenhang tussen plezier en verschillende facetten van zelfbeheersing in de klas. Plezier wordt in dit onderzoek bekeken vanuit twee standpunten: nieuwsgierigheid en hedonisme. Er wordt vergeleken hoe beide constructen correleren met aspecten van zelfbeheersing. Dit gebeurt door middel van een explorerende correlatieve studie.

Plezier wordt ervaren wanneer mensen gedreven door nieuwsgierigheid zaken bijleren of ontdekken. De component plezier is de laatste jaren naar voor gekomen in het onderzoek naar nieuwsgierigheid. Binnen de competentie en intrinsieke motivatietheorieën kreeg plezier een voorstaande rol toegeschreven. Litman was een van de eerste die plezier een prominente rol gaf. Binnen het model van Litman (2010) wordt plezier of een gevoel van genot ervaren wanneer mensen informatie verwerven. Dit kan op twee manieren. Enerzijds door nieuwe informatie te verwerven die op toevallige wijze wordt ontdekt (Interesse-type) en anderzijds door specifieke informatie te verwerven waar gericht naar gezocht wordt (Deprivatie-type). Plezier wordt ook ervaren tijdens tv-kijken, gamen en alcoholgebruik, deze activiteiten passen binnen een hedonistische oriëntatie (Zimbardo & Boyd, 1999). Deze hedonistische oriëntatie is meer gericht op het ervaren van fun, kicks en adrenaline. Mensen met een hedonistische oriëntatie leven in het heden, van dag tot dag, zonder rekening te houden met toekomstperspectieven.

Het is duidelijk, als de twee constructen vergeleken worden, dat mensen plezier ervaren uit verschillende activiteiten. Daar waar bij nieuwsgierigheid het leren van nieuwe informatie voorop staat, is dit bij hedonisme eerder een zoektocht naar kicks en adrenaline. Door het verschil in activiteiten waar plezier uit gehaald wordt, is de vraag of plezier wel zo een eenzijdig construct is zoals door sommigen wordt gesteld. De vraag is ook, zoals in de inleiding vermeld wordt, hoe beide invullingen van plezier correleren met zelfbeheersing.

In dit onderzoek worden verschillende aspecten van zelfbeheersing in de klas en zelfbeheersing bij schoolwerk gemeten. Zo wordt er gepeild naar de aspecten van zelfbeheersing bij leerlingen voor aanvatten, tijdens het uitvoeren van en bij het beëindigen van hun schoolwerk. De bevraagde facetten van zelfbeheersing voor het aanvatten van een schooltaak zijn: tijdsmanagement (in welke mate bereiden leerlingen zich voor op schoolwerk), planning (maken ze een planning op) en uitstelgedrag (houden leerlingen zich niet aan hun planning, schuiven ze leer- en werkmomenten voor zich uit, verdoen ze tijd). Facetten van zelfbeheersing tijdens schoolwerk zijn: doorzetting (kunnen leerlingen doorzetten ook als de leerstof moeilijk is), motivationele strategieën (gebruiken leerlingen interne spraak tijdens het werken), concentratie (kunnen leerlingen gefocust werken, zonder afleiding) en sociale media- en smartphonegebruik (laten leerlingen zich afleiden door smartphone en sociale media tijdens schoolwerk). Facetten van zelfbeheersing na schoolwerk zijn: productevaluatie (kijken leerlingen hun schoolwerk na) en procesevaluatie (evalueren leerlingen hun werkproces na schoolwerk).

Een van de belangrijkste redenen om onderzoek te doen naar de correlaties tussen plezier en zelfbeheersing, is dat plezier een middel kan zijn om leerlingen te stimuleren gedurende hun schoolloopbaan. Aangezien, zoals reeds werd aangehaald, gevonden werd dat schoolplezier afbrokkelt gedurende de schoolloopbaan (Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001; Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005) zijn instrumenten die dit kunnen tegengaan van belangrijke waarde. Hoewel het niet zeker is dat plezier zo een middel is, is het toch belangrijk om dit onderzoek uit te voeren. Aangezien door sommigen (Vanneste, 2013; van Schie, 2015) gesteld wordt dat plezier in de klas nefast is voor de zelfbeheersing van kinderen, is het een belangrijke uitdaging om na te gaan hoe de verschillende invullingen van plezier correleren met aspecten van zelfbeheersing in de klas. Er is nog geen onderzoek gevonden dat hier op focust.

Er wordt dus nagegaan of het wel klopt dat wanneer kinderen plezier ervaren dit ten koste gaat van hun zelfbeheersing. Heeft plezier in de klas tot gevolg dat kinderen onvoldoende zullen leren zichzelf te beheersen, bijvoorbeeld omdat ze zich te veel door hun interesses laten leiden en op deze manier te weinig de noodzakelijke stappen zetten in hun schoolwerk, dat niet perse boeiend is? Zolang deze stelling niet ontkracht is, is het moeilijk om een voldoende draagvlak te vinden dat openstaat voor interventies in de klas die samengaan of tot gevolg hebben dat leerlingen plezier ervaren. Het is pas wanneer er een voldoende groot draagvlak gecreëerd is rond plezier promoten in de klas dat er kan gekeken worden om interventies te implementeren.

Door te differentiëren in plezier en te kijken op welke manier beide constructen correleren met aspecten van zelfbeheersing, is het mogelijk om de veronderstelling dat plezier binnen een klascontext niet gepast is, te ontkrachten. Dit is dan ook de eerste hypothese binnen het onderzoek. De verwachting is namelijk dat plezier bekeken vanuit nieuwsgierigheid positieve correlaties zal hebben met de positieve facetten van zelfbeheersing (bv. planning) en negatieve correlaties zal hebben met de negatieve aspecten van zelfbeheersing (bv. uitstelgedrag). Hierbij aanvullend is de verwachting dat plezier vanuit een hedonistisch standpunt een negatieve correlatie zal hebben met de positieve facetten van zelfbeheersing (bv. doorzetting) en een positieve correlatie met de negatieve aspecten van zelfbeheersing (bv. sociale media- en smartphonegebruik). De verwachting is dus dat nieuwsgierige leerlingen een betere planning en tijdsmanagement hebben, geen uitstelgedrag vertonen, een betere concentratie en doorzetting vertonen, motivationele strategieën toepassen tijdens het leren, beter kunnen omgaan met hun smartphone en na hun schoolwerk dit product- en procesmatig

beter evalueren. Bij leerlingen met een hedonistische oriëntatie is de verwachting dat ze minder plannen en een minder goed tijdsmanagement hebben, uitstelgedrag vertonen, minder geconcentreerd zijn, minder doorzetting vertonen, geen motivationele strategieën toepassen tijdens het leren, op een minder goede manier kunnen omgaan met hun smartphone en na hun schoolwerk dit niet evalueren.

In een tweede onderzoeksvraag zal er, gebruikmakend van Litmans model (Litman, 2010), gekeken worden of er binnen nieuwsgierigheid verder gedifferentieerd kan worden in de correlatie met zelfbeheersing. Litman (2010) gaat er namelijk van uit dat nieuwsgierigheid kan opgedeeld worden in twee types. Een type waarbij interesse meer centraal staat (I-type) en bij het andere type deprivatie centraal staat (D-type). Zeker als er gewerkt zou worden naar een toepassing in de praktijk kan het onderscheid tussen beide types nieuwsgierigheid gemaakt worden. Hierbij is de tweede hypothese dat I-type nieuwsgierigheid hogere correlaties zal hebben met de facetten van zelfbeheersing in vergelijking met het D-type. De reden waarom dit verschil verwacht wordt, is omdat I-type meer samengaat met een diepere persoonlijke ontwikkeling waarbij het verwerken van de kennis centraal staat, terwijl D-type meer samengaat met competentieverwerving en het gevoel de informatie te moeten hebben. D-type personen voelen een dwingende noodzaak om kennis te verwerven, wat mogelijks kan interfereren met bepaalde aspecten van zelfbeheersing. Daar het de eerste maal is dat beide types nieuwsgierigheid gelinkt worden met aspecten van zelfbeheersing, is deze hypothese eerder exploratief van aard.

Methode

Steekproef

In totaal werden er 151 vragenlijsten volledig ingevuld. Van de 151 participanten werden 6 participanten uit de data gefilterd omwille van een consistent patroon van ingeven. De steekproef bestaat uit 145 3^e-graads leerlingen uit verschillende studierichtingen. De leeftijd van de participanten ligt tussen 15 en 22 jaar ($M = 16.83$; $SD = 1.016$). Van de 145 leerlingen zijn er 110 vrouwelijke (75,9%) en 35 mannelijke leerlingen (24.1%). 75 leerlingen (51.7%) hebben de vragenlijsten op papier ingevuld, 70 leerlingen digitaal (48.3%). Van alle deelnemers komen er 86 leerlingen uit het algemeen secundair onderwijs (59.3%), 39 leerlingen uit het beroeps secundair onderwijs (26.9%), 19 leerlingen uit het technische secundair onderwijs (13.1%) en 1 leerling uit het kunst secundair onderwijs (0.7%).

Procedure

De zoektocht naar participanten gebeurde op verschillende manieren. Begin september 2017 werden er verschillende middelbare scholen bevraagd naar medewerking in het onderzoek. Er werden scholen gecontacteerd binnen het aso, tso, bso en kso. Deze bevraging gebeurde via e-mail. Bij de digitale aanvraag werd een document bijgevoegd waarin een korte omschrijving stond wat het onderzoek zou inhouden. Daarin werd ook verduidelijkt dat het om een eenmalige afname van vragenlijsten ging die manueel of digitaal ingevuld kon worden door leerlingen uit de derde graad. Er is gekozen voor leerlingen uit de derde graad omdat er dan met een passieve informed consent gewerkt kon worden. In eerste instantie werden er 5 middelbare scholen gecontacteerd, waarvan 1 aso-school heeft deelgenomen aan het onderzoek. Het onderzoek gebeurde bij 4 verschillende 3^e-graadsklassen humane wetenschappen. De vragenlijsten werden in de klas op papier ingevuld. Dit gebeurde telkens in het eigen klaslokaal en nam ongeveer 15 tot 20 minuten in beslag. De vragenlijsten werden later door de testleider digitaal ingevoerd.

In een tweede ronde in participanten rekrutering werd er een tweede maal contact opgenomen met vijf andere middelbare scholen. Van deze 5 middelbare scholen waren er 2 middelbare scholen die hebben deelgenomen aan het onderzoek. In deze scholen werden de vragenlijsten digitaal afgenomen. Dit gebeurde niet in het bijzijn van de testleider maar door de leerkracht. Dat de onderzoeksleider niet aanwezig was tijdens de afname had een negatieve impact op het aantal volledig ingevulde vragenlijsten. Ongeveer de helft van de vragenlijsten werden gedeeltelijk ingevuld. De gedeeltelijk ingevulde vragenlijsten werden niet opgenomen in de data. Omwille van het feit dat vele vragenlijsten onvolledig waren, nam de onderzoeker nog contact op met ouders uit de eigen kenniskring. Ouders met leerlingen uit de 3^e graad werden mondeling of digitaal bevraagd of hun zoon/dochter mocht meewerken aan een onderzoek.

Materiaal

Onafhankelijke variabelen.

Plezier.

Nieuwsgierigheid.

Nieuwsgierigheid wordt gemeten via de I- en D-type Epistemic Curiosity scale for Young children (Piotrowski, Litman & Valkenburg, 2014). Deze schaal wordt normaal door de

ouders ingevuld, maar in dit onderzoek zijn de vragen naar het Ik-perspectief geschreven. Het is een 10-item schaal bestaande uit twee factoren met telkens 5 items: I-type nieuwsgierigheid (bv. "Ik vind het leuk om over nieuwe onderwerpen of nieuwe dingen te leren.") en D-type nieuwsgierigheid (bv. "Ik werk uren om een probleem op te lossen omdat ik het antwoord wil weten."). Hierbij wisselen items elkaar af. De items worden gescoord op een 4-punts Likertschaal, gaande van 1 (bijna nooit) tot 4 (bijna altijd). De cronbach's alpha over de 10 items van nieuwsgierigheid bedraagt .78. Deze overkoepelende schaal van nieuwsgierigheid wordt in de analyses gebruikt om te vergelijken met heden hedonisme. De cronbach's alpha van I-type en D-type nieuwsgierigheid bedragen respectievelijk .69 en .71.

Heden Hedonisme.

De Zimbardo Time Perspective Inventory (Zimbardo & Boyd, 1999) wordt gebruikt om heden hedonisme na te gaan. Alle vragen worden beantwoord op een 5-punts Likertschaal, gaande van 1 (nooit) tot 5 (altijd). Heden hedonisme wordt bevraagd via 15 items. Items die heden hedonisme nagaan zijn ondermeer: "Wanneer ik naar mijn favoriete muziek luister, verlies ik vaak alle tijd uit het oog." en "Ik probeer mijn leven zo zinvol mogelijk te leven, van dag tot dag." De cronbach's alpha van heden hedonisme bedraagt .83.

Afhankelijke variabelen.

Zelfbeheersing.

Leergewoontes.

Bij de vragenlijst naar leergewoontes (Children's Perceived Use of Self-Regulated Learning Inventory; CP-SRLI) wordt er nagegaan welke gewoontes leerlingen aannemen voor, tijdens en na hun schoolwerk. De vragenlijst peilt naar het zelfregulerend gedrag van leerlingen. Hierbij worden elementen van zelfregulerend leren bevraagd op zowel cognitief als motivationeel niveau. De antwoordmogelijkheden werden uitgezet op een 5-punts Likertschaal van 1 (nooit) tot 5 (altijd). De vragenlijst omvat 5 verschillende subschalen: planning (6 items -cronbach's alpha .75), motivatiestrategieën (6 items - .78), doorzettingsvermogen (6 items - .87) en evaluatie op product (3 items - .81)- en procesmatig (4 items - .82) vlak. Van elk van de 5 subschalen wordt er één voorbeeld gegeven: planning: "Voor ik begin aan mijn schoolwerk, plan ik wanneer ik de verschillende taken ga doen.", doorzetting: "Ook als ik liever andere dingen wil doen, begin ik aan mijn schoolwerk.", motivationele leerstrategieën: "Tijdens mijn schoolwerk, motiveer ik mezelf om verder te

werken.”, productevaluatie: “Na schoolwerk, kijk ik mijn antwoorden na.”, procesevaluatie, “Na mijn schoolwerk, vraag ik me af: ‘Is het goed gegaan?’” Voor ondersteunende referenties zie Vandevelde, Van Keer & Rosseel (2013).

Studeren en toetsen.

De vragen die peilen naar studeren en toetsen scoren op het construct: uitstelgedrag. Bij uitstelgedrag of procrastinatie wordt er gemeten in welke mate leerlingen er niet in slagen hun intentie om te leren om te zetten in daden en dus schoolwerk op de lange baan schuiven. Voor ondersteunende referenties zie Vragenlijsten aangaande studie-organisatie vaardigheden (Lens, W., & Depreeuw, E., 1998). Alle antwoorditems worden afgenomen op een 5-punts Likertschaal met antwoordmogelijkheden ‘nooit’ (1) tot ‘altijd’ (5). Uitstelgedrag wordt bevraagd via uit 10 items. De cronbach’s alpha is .87. Een voorbeelditem is “Dikwijls realiseer ik me ’s avonds dat ik tijdens de dag weinig of niets heb gedaan voor school.”

Studiemethode.

In de vragenlijst rond studiemethoden zitten verschillende constructen verwerkt. Er wordt nagegaan welke leer- en studiestrategieën leerlingen gebruiken tijdens hun schoolwerk en wanneer ze in de les zitten. Zo wordt er tijdsmanagement en concentratie bevraagd. De antwoordmogelijkheden binnen de sectie studiemethode worden uitgezet op een 5-punts Likertschaal met antwoordmogelijk ‘1’ staande voor ‘nooit’ en antwoordmogelijkheid ‘5’ staande voor ‘altijd’. Voor ondersteunende referenties zie de Nederlandstalige versie (Lacante & Lens, 2005) van de Learning and Study Strategies Inventory (LASSI, Weinstein & Palmer, 2002). Concentratie wordt nagegaan door middel van 8 items waarvan er 1 omgekeerd wordt gescoord. De cronbach’s alpha van de schaal bedraagt .83. Een voorbeeld van concentratie is: “Ik stel vast dat ik tijdens de lessen aan andere dingen zit te denken en dat ik niet echt luister naar wat er gezegd wordt.” Tijdsmanagement gaat na of leerlingen zich kunnen houden aan een planning, of ze uitstelgedrag vertonen en in welke mate ze voldoende tijd vrijhouden voor studie- en schoolwerk. De vragenlijst bestaat uit 7 items waarvan er 2 niet weerhouden werden. De twee items die niet worden opgenomen zijn: “Als de leerkracht wegvalt, maak ik goed gebruik van het vrijgekomen uur.” en “Als ik beslis te studeren, bepaal ik op voorhand hoelang ik zal studeren, en ik houd me daaraan.” Een item dat wel wordt opgenomen is: “Ik vind het moeilijk mij aan een studieschema te houden.” Tijdens de scoring van deze vragenlijst zijn alle items omgekeerd gescoord. Dit betekent dat leerlingen met een hoge score op

tijdmanagement voldoende tijd vrijhouden voor hun studie- en schoolwerk. De cronbach's alpha van deze vragenlijst bedraagt .61.

Smartphone/sociale mediagebruik.

Er wordt tot slot een vragenlijst afgenomen die is opgesteld door de onderzoeksleider (Bijlage 3). Deze vragenlijst peilt naar het smartphone- en sociale mediagebruik. De vragenlijst is slechts door 132 leerlingen ingevuld. Dit komt omdat deze vragenlijst eerst niet was toegevoegd aan de digitale versie van de vragenlijst. Het is een korte vragenlijst die bestaat uit 5 items telkens gescoord op een 5-punts Likertschaal met antwoordmogelijkheid '1' staande voor 'nooit' en antwoordmogelijkheid '5' staande voor 'altijd'. De vragen gaan na in welke mate sociale media en smartphonegebruik wordt ingepland tijdens schoolse taken en of deze planning ook gevolgd wordt. Van de 5 items wordt er 1 item niet weerhouden "Ik plan mijn gebruik van smartphone of sociale media in; en hou mij hier aan waardoor ik voldoende tijd heb voor schoolse zaken." Dit item wordt niet weerhouden omdat het onvoldoende correleerde met de andere items. De cronbach's alpha bedraagt .83. Een hoge score op dit construct betekent dat leerlingen veel tijd spenderen aan sociale media en smartphone.

Resultaten

Preliminare Analyses

Factoranalyse plezier.

Om na te gaan of de twee invullingen van plezier (nieuwsgierigheid en heden hedonisme) die in dit onderzoek zijn opgenomen effectief twee verschillende constructen zijn, wordt er een factoranalyse uitgevoerd op alle antwoorditems van de onafhankelijke variabelen. Op die manier kan worden nagegaan of de antwoorditems die 'plezier' meten, op 1 of meerdere factoren laden. Aangezien uit de literatuur naar voren komt dat nieuwsgierigheid en heden hedonisme twee verschillende constructen zijn omwille van hun verschillende correlaties met verscheidene andere constructen, is de beslissing genomen om de factoranalyse uit te voeren met 2 opgelegde factoren. De factoranalyse wordt uitgevoerd via de maximum likelihood met oblimin rotatie met Kaiser normalisatie. Er is gekozen voor een scheve rotatie omdat beide constructen correleren ($r = .13$, $p > .05$). De 2 geroteerde factoren verklaren samen 28,82% van de variantie. Uit de factoranalyse valt op te maken dat heden hedonisme en nieuwsgierigheid elk sterk op een factor laden. Nieuwsgierigheid laadt sterk op factor 2 en heden hedonisme, met uitzondering van antwoorditem 8, laadt sterk op factor 1.

Tabel 1

Pattern Matrix: ladingen items plezier op de geroteerde factoren (factor 1, factor 2)

| | Factor 1 | Factor 2 | | Factor 1 | Factor 2 |
|------------------|----------|----------|-----------------|----------|----------|
| Nieuwsgierigheid | | | Heden Hedonisme | | |
| Item 1 | .07 | .43 | Item 1 | .31 | -.14 |
| Item 2 | .12 | .48 | Item 2 | .58 | .09 |
| Item 3 | .06 | .48 | Item 3 | .28 | -.08 |
| Item 4 | -.11 | .49 | Item 4 | .48 | .08 |
| Item 5 | .06 | .53 | Item 5 | .52 | .08 |
| Item 6 | -.07 | .53 | Item 6 | .59 | -.04 |
| Item 7 | .06 | .40 | Item 7 | .67 | .10 |
| Item 8 | -.15 | .64 | Item 8 | .09 | .22 |
| Item 9 | -.02 | .58 | Item 9 | .71 | .05 |
| Item 10 | -.08 | .56 | Item 10 | .49 | .05 |
| | | | Item 11 | .78 | .03 |
| | | | Item 12 | .57 | .02 |
| | | | Item 13 | .69 | .06 |
| | | | Item 14 | .44 | .00 |
| | | | Item 15 | .39 | -.04 |

Achtergrondvariabelen.

Alvorens na te gaan hoe de invullingen van plezier samengaan met de facetten van zelfbeheersing wordt de rol van de achtergrondvariabelen onderzocht. Er wordt nagegaan of leeftijd, studierichting en geslacht een significante invloed hebben op de afgenomen constructen. Er wordt een Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) uitgevoerd om hoofdeffecten van de achtergrondvariabelen na te gaan. De achtergrondvariabelen worden als onafhankelijke variabele in het model getoetst waarbij de metingen van plezier en zelfbeheersing als afhankelijke variabelen worden beschouwd. Er worden 3 MANOVA-toetsen uitgevoerd met telkens één achtergrondvariabele als hoofdeffect. De multivariate toets toont een significant effect voor geslacht (Wilks' Lambda= .76, $F(12, 119) = 3.17$, $p < .01$). Zo blijkt dat vrouwen hoger scoren op I-type nieuwsgierigheid ($M = 2.76$; $SD = .46$; $F(1, 130) = 5.55$, $p < .05$), planning ($M = 3.34$; $SD = .63$; $F(1, 130) = 10.86$, $p < .01$) en doorzetting ($M = 3.55$; $SD = .62$; $F(1, 130) = 8.55$, $p < .01$) dan mannen (resp. $M = 2.53$; $SD = .54$; $M = 2.89$; $SD = .82$; $M = 3.17$; $SD = .74$). Vrouwen scoren ook hoger op motivationele strategieën ($M = 3.35$; $SD = .66$; $F(1, 130) = 4.1$, $p < .05$), sociale media /smartphone ($M = 3.51$; $SD = .86$; $F(1, 130) = 4.52$, $p < .05$) en productevaluatie ($M = 3.67$; $SD = .78$; $F(1, 130) = 6.20$, $p < .05$) dan mannen (resp. $M = 3.05$; $SD = .92$; $M = 3.13$; $SD = .94$; $M = 3.24$; $SD = 1.02$).

Bij de multivariate toetsing naar het hoofdeffect van leeftijd is er sprake van een significant effect (Wilks' Lambda= .65, $F(22, 236)= 2.63, p < .01$). Bij de univariate toetsen is het enkel deprivatietype nieuwsgierigheid dat een significant effect heeft ($F(6, 125)= 2.53, p < .05$). Bij de laatste multivariate toetsing van scholing is er ook een significant effect (Wilks' Lambda= .65, $F(22, 236)= 2.63, p < .01$). De leerling uit het kso is omwille van analytische redenen uit de data gehouden. Als er gekeken wordt naar de univariate toetsen zijn er een aantal constructen die een significant effect vertonen: l-type nieuwsgierigheid ($F(2, 128)= 3.71, p < .05$), planning ($F(2, 128)= 4.76, p < .05$), doorzetting ($F(2, 128)= 5.15, p < .01$) en productevaluatie ($F(2, 128)= 4.75, p < .05$). De Tukey's HSD post hoc analyse wordt uitgevoerd om te kijken waar het verschil zit tussen groepen. Er komt naar voor dat leerlingen uit het tso significant hoger scoren dan leerlingen uit het bso op twee constructen: doorzetting (bso: $M= 3.16; SD= .81$; tso: $M= 3.58; SD= .66$) en productevaluatie (bso: $M= 3.20; SD= 1.07$; tso: $M= 3.79; SD= .75$). Deze resultaten moeten met voorzichtigheid geïnterpreteerd worden daar er geen gebruik is gemaakt van gebalanceerde groepen.

Hypothesetoetsing

Onderzoeksvraag 1: de differentiatie van plezier en de correlaties met verschillende aspecten van zelfbeheersing in de klas.

Correlatieve toetsing.

In tabel 2 worden de gemiddelden (M), standaarddeviaties (SD), de Cronbach Alpha's (α) en de Pearson correlaties weergegeven voor de onafhankelijke en afhankelijke variabelen. Alle variabelen zijn uitgezet op een 5-punts Likertschaal met uitzondering van nieuwsgierigheid dat op een 4-punts Likertschaal is uitgezet.

In lijn met de factoranalyse vertonen de concepten nieuwsgierigheid en heden hedonisme geen verband met elkaar. Verder zijn er 7 significante correlaties tussen nieuwsgierigheid en de constructen van zelfbeheersing. Zo correleert nieuwsgierigheid positief met planning, doorzetting, motivationele strategieën, concentratie, productevaluatie en procesevaluatie. Nieuwsgierigheid correleert negatief met uitstelgedrag. Tussen heden hedonisme en de constructen van zelfbeheersing zijn er 5 significante correlaties. Heden hedonisme correleert positief met uitstelgedrag, motivationele strategieën, en sociale media- en smartphonegebruik. Heden hedonisme correleert negatief met tijdsmanagement en concentratie. Er komt dus een gedifferentieerd patroon naar voor tussen nieuwsgierigheid en heden hedonisme in de correlaties met zelfbeheersingaspecten.

Tabel 2

Pearson's intercorrelaties van onafhankelijke en afhankelijke variabelen, gemiddelde, standaarddeviatie en Cronbach's alpha

| Variabele | 1 | | 2 | | Voor | | | Tijdens | | | Na | |
|------------------------------|-------|--------|--------|--------|-------|-------|--------|---------|-------|------|------|--|
| | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | | | |
| Plezier | | | | | | | | | | | | |
| 1. Nieuwsgierigheid | - | | | | | | | | | | | |
| 2. Heden Hedonisme | .13 | - | | | | | | | | | | |
| Zelfbeheersing | | | | | | | | | | | | |
| 3. Planning | .36** | .02 | | | | | | | | | | |
| 4. Tijdsmanagement | .11 | -.37** | - | | | | | | | | | |
| 5. Uitselgedrag | -.18* | .26** | -.66** | - | | | | | | | | |
| Tijdens | | | | | | | | | | | | |
| 6. Doorzetting | .34** | -.07 | .37** | -.37** | - | | | | | | | |
| 7. Motivationale strategieën | .39** | .19* | .08 | .04 | .45** | - | | | | | | |
| 8. Concentratie | .17* | -.29** | .60** | -.61** | .37** | .04 | - | | | | | |
| 9. Sociale Media/Smartphone | -.16 | .29** | -.32** | .23** | -.15 | .04 | -.30** | - | | | | |
| 10. Productevaluatie | .28** | -.03 | .20* | -.08 | .57** | .52** | .17* | -.11 | - | | | |
| 11. Procevaluatie | .41** | .12 | .05 | .02 | .24** | .57** | -.04 | -.02 | .41** | - | | |
| <i>M</i> | 2,61 | 3,38 | 3,23 | 2,93 | 3,02 | 3,48 | 3,31 | 2,96 | 3,41 | 3,62 | 2,72 | |
| <i>SD</i> | .43 | .52 | .71 | .64 | .76 | .66 | .75 | .67 | .89 | .86 | .82 | |
| α | .78 | .83 | .75 | .61 | .87 | .87 | .78 | .83 | .83 | .81 | .82 | |

** correlaties significant bij $p < .01$ (tweezijdig getoetst), * correlaties significant bij $p < .05$ (tweezijdig getoetst)

Hiërarchische regressieanalyse.

Via een hiërarchische regressieanalyse wordt nagegaan hoeveel variantie van een afhankelijke variabele verklaard wordt wanneer er een model wordt opgezet waarin zowel de achtergrondvariabelen als de onafhankelijke variabelen worden opgenomen. Dit gebeurt in twee stappen. Eerst wordt het model getoetst waarin enkel de achtergrondvariabelen zijn opgenomen. In stap 2 wordt een volgend model getoetst waarbij de onafhankelijke variabelen worden toegevoegd bij het eerste model. Op deze manier kan er vergeleken worden tussen de twee modellen. Er kan dan afgelezen worden of door het toevoegen van de onafhankelijke variabelen meer variantie kan verklaard worden. Via een F-toets wordt er dan nagegaan of het verschil in verklaarde variantie tussen beide modellen significant is. Als er sprake is van een significant verschil betekent dit dat het model waarin de onafhankelijke variabelen zijn opgenomen de data beter fit. Dan wordt er door het opnemen van de onafhankelijke variabelen in het model meer variantie verklaard van de aspecten van zelfbeheersing. Om de hiërarchische regressieanalyse uit te voeren is het noodzakelijk dat de nominale variabelen dummy-gecodeerd worden. In dit model zijn volgende dummy-coderingen gebruikt: Scholing: aso=1, tso=2, bso=3, kso=4; Geslacht: man=1, vrouw=2. Er zijn 9 hiërarchische regressieanalyses uitgevoerd waarbij telkens bij één van de afhankelijke variabelen wordt getoetst of de onafhankelijke variabelen een significant effect hebben (Tabel 3).

Planning.

In de hiërarchische regressieanalyse van planning verklaren de controlevariabelen 10% van de variantie ($F(3, 141) = 5.13, p < .01$). Er is een significant effect van geslacht op planning ($t = 2.58, p < .05$). In het tweede model wordt er 23% van de variantie verklaard ($F(5, 139) = 8.30, p < .01$). De onafhankelijke variabelen verklaren 13% van de additionele variantie ($F(5, 139) = 11.88, p < .01$). Door de onafhankelijke variabelen in het model op te nemen hebben geslacht ($t = 2.30, p < .05$), leeftijd ($t = 2.35, p < .05$) en scholing ($t = -2.00, p < .05$) een significant effect op planning. Nieuwsgierigheid heeft een positief significant verband met planning, heden hedonisme toont geen significant verband in dit model.

Tijdsmanagement.

In de regressieanalyse van tijdsmanagement wordt er 4% van het model verklaard door de achtergrondvariabelen (niet-significant). Scholing toont wel een significant effect ($t = 2.39, p < .05$). Er wordt er 20% van de variantie verklaard ($F(5, 139) = 6.84, p < .01$) door toevoeging van de onafhankelijke variabelen. Er is 16% additionele variantie verklaard (F

Change(5, 139)= 13.60, $p < .01$). In het tweede model is er een significant effect met scholing ($t= 2.39$, $p < .05$). Heden hedonisme heeft een significant negatief verband met tijdsmanagement.

Uitstelgedrag.

In de hiërarchische regressieanalyse van uitstelgedrag wordt er 6% van de variantie verklaard door de achtergrondvariabelen ($F(3, 141)= 2.79$, $p < .05$). Scholing heeft hierbij een significante regressiecoëfficiënt ($t= -2.56$, $p < .05$). In de tweede stap wordt heden hedonisme en nieuwsgierigheid toegevoegd aan het model. In het tweede model wordt er 16% van de variantie verklaard ($F(5, 139)= 5.28$, $p < .01$). De additionele variantie is 10% (F Change(5, 139)= 8.56, $p < .01$). Er is nog steeds een significante regressiecoëfficiënt voor scholing ($t= -2.43$, $p < .05$). Beide onafhankelijke variabelen hebben een tegengesteld significant verband: nieuwsgierigheid een negatief en heden hedonisme een positief.

Doorzetting.

In de hiërarchische regressieanalyse van doorzetting wordt in het eerste model 6% van de variantie verklaard door de achtergrondvariabelen ($F(3, 141)= 2.99$, $p < .05$). Hierbij heeft geslacht een significante regressiecoëfficiënt ($t= 2.12$, $p < .05$). Bij de toetsing van het tweede model wordt er 13% additionele variantie verklaard (F Change(5, 139)= 10.92, $p < .01$). De totaal verklaarde variantie van het tweede model is dus 16% ($F(5, 139)= 6.41$, $p < .01$). Nieuwsgierigheid heeft in het tweede model een significant positief verband.

Motivationele leerstrategieën.

Het eerste model van motivationele leerstrategieën kan met enkel de achtergrondvariabelen 6% van de variantie verklaren ($F(3, 141)= 3.22$, $p < .05$). Hier zijn geen significante effecten van de achtergrondvariabelen. Door toevoeging van de onafhankelijke variabelen wordt er 24% van de variantie verklaard ($F(5, 139)= 8.67$, $p < .01$). Er wordt 18% meer van de variantie verklaard door toevoeging van de onafhankelijke variabelen. Er zijn 2 significante regressiecoëfficiënten bij de achtergrondvariabelen: leeftijd ($t= 2.68$, $p < .01$) en scholing ($t= -2.06$, $p < .05$). Het positieve verband met nieuwsgierigheid blijft overeind. In de correlatietabel (Tabel 2) wordt er een significante correlatie gevonden tussen motivationele leerstrategieën en heden hedonisme. In de hiërarchische regressieanalyse wordt er geen significant verband gevonden tussen heden hedonisme en motivationele leerstrategieën.

Concentratie.

Slechts 1% van de variantie wordt verklaard bij het eerste model van concentratie ($F(3, 141) = .28, p > .10$). Van de achtergrondvariabelen is er geen enkele die een significante regressiecoëfficiënt heeft. Het model waarin de onafhankelijke variabelen zijn opgenomen, verklaart 13% van de variantie ($F(5, 139) = 4.26, p < .01$). De toegevoegde variantie bedraagt 12% ($F \text{ Change}(5, 139) = 10.16, p < .01$). Ook in het tweede model hebben de achtergrondvariabelen geen significante regressiecoëfficiënt. Er komen wel 2 significante verbanden naar voor bij de onafhankelijke variabelen. Een negatief verband met heden hedonisme en een positief verband met nieuwsgierigheid.

Sociale media en smartphonegebruik.

Bij het model van sociale media en smartphonegebruik kan er 5% van de variantie verklaard worden door de achtergrondvariabelen ($F(3, 128) = 2.08, p > .10$). In dit model is er geen significante regressiecoëfficiënt. Bij de tweede stap wordt er 11% meer van de variantie verklaard door nieuwsgierigheid en heden hedonisme op te nemen ($F \text{ Change}(5, 126) = 8.71, p < .01$). In totaal wordt er 16% variantie verklaard ($F(5, 126) = 4.88, p < .01$). Er is geen significante regressiecoëfficiënt bij scholing, leeftijd of geslacht. Er wordt wel een positief verband gevonden met heden hedonisme en een negatief verband met nieuwsgierigheid.

Productevaluatie.

In het model waarbij de productevaluatie wordt nagegaan verklaart het eerste model met enkel de achtergrondvariabelen 8% van de variantie ($F(3, 141) = 3.97, p < .01$). In het tweede model wordt er 16% van de variantie verklaard ($F(5, 139)$). De verklaarde variantie wordt dus verdubbeld door de onafhankelijke variabelen mee op te nemen in het model ($F \text{ Change}(5, 139) = 7.17, p < .01$). Er treedt een verandering op in significantie van de achtergrondvariabelen, scholing heeft nu een significante regressiecoëfficiënt ($t = -2.24, p < .05$). Enkel nieuwsgierigheid toont een positief significant verband.

Procevaluatie.

In het eerste model van procevaluatie wordt er 4% van de variantie verklaard ($F(3, 141) = 2.08, p > .10$), dit is niet significant. Leeftijd heeft in dit model een significante regressiecoëfficiënt ($t = 2.15, p < .05$). In het tweede model wordt er 23% van de variantie verklaard ($F(5, 139) = 8.17, p < .01$). Er wordt dus 19% extra van de variantie verklaard door de onafhankelijke variabelen mee op te nemen in het model ($F \text{ Change}(5, 139) = 16.61, p < .01$). Hierbij heeft leeftijd een significante regressiecoëfficiënt ($t = 2.97, p < .01$) en is er een positief verband tussen nieuwsgierigheid en procevaluatie.

Tabel 3

Hierarchische regressietabel van nieuwsgierigheid en heden hedonisme op (elk gescheiden) de onafhankelijke variabelen

| Afhangelijke Variabele | Planning | | Tijds- management | | Uitstelgedrag | | Doorzetting | | Motivationale Strategieën | | Concentratie | | Sociale Media/ Smartphone | | Product evaluatie | | Proces evaluatie | |
|---------------------------|----------|-------|----------------------|--------|---------------|--------|-------------|-------|------------------------------|-------|--------------|--------|------------------------------|--------|----------------------|-------|---------------------|-------|
| | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| Controle Variabelen | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Geslacht | .22* | .19* | .06 | .09 | .01 | .00 | .19* | .16 | .14 | .08 | -.01 | .00 | .14 | .13 | .17 | .14 | .07 | .01 |
| Leeftijd | .15 | .19* | -.10 | -.10 | .02 | .01 | .01 | .04 | .16 | .21** | -.06 | -.06 | .02 | .00 | .12 | .15 | .19* | .24** |
| Studierichting | -.13 | -.17* | .23* | .21* | -.24* | -.22* | -.10 | -.14 | -.14 | -.17* | .06 | .04 | -.13 | -.11 | -.17 | -.20* | .04 | .00 |
| Onafhankelijke Variabelen | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Nieuwsgierigheid | | .37** | | .15 | | -.21** | | .35** | | .38** | | .21* | | -.22** | | .29** | | .42** |
| Heden Hedonisme | | -.05 | | -.39** | | .28** | | -.14 | | .13 | | -.32** | | .29** | | -.09 | | .07 |
| R ² | .10** | .23 | .04 | .20 | .06* | .16 | .06* | .19 | .04* | .21 | .01 | .13 | .05 | .16 | .08** | .16 | .04 | .23 |
| Δ R | | .13** | | .16** | | .10** | | .13** | | .17** | | .12** | | .11** | | .08** | | .19** |

De waarden in de tabel zijn de gestandaardiseerde gewichten (B). **p < .01, *p < .05

Onderzoeksvraag 2: het verschil in correlaties van I-type en D-type nieuwsgierigheid met facetten van zelfbeheersing.

Componentenanalyse.

In de literatuur van Litman (2010) komt naar voor dat nieuwsgierigheid uit twee componenten bestaat. Vandaar dat er een componentenanalyse wordt uitgevoerd op de data. De 10 items van nieuwsgierigheid worden onderhevig aan een principal component analyse met scheve oblimin rotatie. De scheve rotatie wordt gebruikt omdat de componenten van nieuwsgierigheid onderling correleren ($r = .47$, $p < .01$). Uit de data komt inderdaad een patroon naar voor dat nieuwsgierigheid opsplitst in twee componenten (Tabel 4). Deze twee componenten verklaren samen 46,15% van de variantie. Het teken bij component 2 is omwille van leesbaarheid gewijzigd.

Tabel 4

Componentenanalyse nieuwsgierigheid: pattern matrix: ladingen items nieuwsgierigheid op geroteerde componenten

| Nieuwsgierigheid | Component | |
|------------------|-----------|------|
| | 1 | 2 |
| I-type item 1 | .48 | .12 |
| D-type item 1 | -.01 | .66 |
| I-type item 2 | .71 | -.03 |
| D-type item 2 | -.01 | .65 |
| I-type item 3 | .71 | .02 |
| D-type item 3 | -.10 | .80 |
| I-type item 4 | .71 | -.12 |
| D-type item 4 | .08 | .71 |
| I-type item 5 | .66 | .11 |
| D-type item 5 | .24 | .48 |

Correlationele en partiële toetsing.

Om het onderscheid in I- en D-type nieuwsgierigheid en de correlaties met verschillende facetten van zelfbeheersing te onderzoeken, wordt er terug gebruik gemaakt van de Pearson intercorrelatietabel (Tabel 5). Omdat I- en D-type nieuwsgierigheid significant positief correleren ($r = .47$, $p < .01$) is het niet mogelijk om uit de Pearson correlaties de zuivere correlatie van een bepaald type van nieuwsgierigheid en een aspect van zelfbeheersing te halen. Het kan namelijk zijn dat een correlatie tussen een type van nieuwsgierigheid en een aspect van zelfbeheersing voor een deel bepaald wordt door het andere type van

nieuwsgierigheid. De partiële correlaties houden in dit geval in dat I-type nieuwsgierigheid gezuiverd wordt van D-type nieuwsgierigheid en D-type wordt gezuiverd van I-type nieuwsgierigheid. Zo worden de zuivere correlaties verkregen met de aspecten van zelfbeheersing. Naast de Pearson correlatie is ook de partiële correlatie terug te vinden in tabel 5. Ook de gemiddelden, standaarddeviaties en Cronbach's alphas van beide types nieuwsgierigheid zijn opgenomen.

Interesstype nieuwsgierigheid.

Uit de Pearson correlaties valt af te lezen dat I-type nieuwsgierigheid positief significant correleert met 5 facetten van zelfbeheersing namelijk planning, doorzetting, motivationele strategieën, product- en procesevaluatie.

Door een partiële correlatie uit te voeren bij interesstype nieuwsgierigheid met als controle variabele deprivatietype zijn er een aantal verschillen opgetreden. Interesstype correleert nog slechts met 4 constructen van zelfbeheersing significant. Dit zijn planning, motivationele strategieën, productevaluatie en procesevaluatie. De significante correlatie met doorzetting wordt dus niet teruggevonden.

Deprivatietype nieuwsgierigheid.

D-type nieuwsgierigheid correleert positief significant met 6 constructen van zelfbeheersing. Er zijn positief significante correlaties met planning, doorzetting, motivationele strategieën, concentratie, productevaluatie en procesevaluatie. D-type nieuwsgierigheid correleert ook significant negatief met één construct van zelfbeheersing namelijk uitstelgedrag. Door de partiële correlatie uit te voeren bij deprivatietype nieuwsgierigheid met als controlevariabele interesstype zijn een groot aantal veranderingen opgetreden in de correlatietabel. Zo zijn de significante correlaties met motivationele strategieën en product- en procesevaluatie weggefallen. Er blijven nog 3 significante correlaties over waarvan twee positieve en één negatieve. Er is nog steeds een positief significante correlatie met doorzetting en concentratie. De negatief significante correlatie met uitstelgedrag blijft ook behouden.

Tabel 5

De Pearson correlaties en de partiële correlaties voor I- en D-type nieuwsgierigheid met de facetten van zelfbeheersing

| Zelfbeheersing | Interesstype | | Deprivatietype | |
|------------------------------|--------------|------------|----------------|------------|
| | r | partiële r | r | partiële r |
| 1. Planning | .32** | .18* | .30** | .16 |
| 2. Tijdsmanagment | .05 | .00 | .15 | .09 |
| 3. Uitstelgedrag | -.04 | .07 | -.26** | -.24** |
| 4. Doorzetting | .24** | .11 | .34** | .24** |
| 5. Motivationale strategieën | .41** | .30** | .26** | .11 |
| 6. Concentratie | .05 | .01 | .23** | .18* |
| 7. Sociale Media/Smartphone | -.14 | -.07 | -.15 | -.09 |
| 8. Productevaluatie | .29** | .20* | .19* | .12 |
| 9. Procesevaluatie | .40** | .28** | .31** | .14 |
| <i>M</i> | 2,70 | | 2,52 | |
| <i>SD</i> | .49 | | .51 | |
| α | .69 | | .71 | |

** correlaties significant bij $p < .01$ (tweezijdig getoetst), * correlaties significant bij $p < .05$ (tweezijdig getoetst)

Discussie

De huidige studie onderzoekt of er een onderscheid gemaakt kan worden in twee constructen die een vorm van plezier tot gevolg hebben, namelijk nieuwsgierigheid en heden hedonisme. Dit gebeurt op basis van een correlatieve studie waarbij de data verzameld is via een vragenlijst bij leerlingen uit de 3^{de} middelbare graad.

In de eerste onderzoeksvraag wordt er nagegaan in welke mate nieuwsgierigheid en heden hedonisme verschillen in hun correlaties met de facetten van zelfbeheersing. Hierbij wordt er een positieve samenhang verwacht tussen nieuwsgierigheid en zelfbeheersing. De tegengestelde samenhang wordt verwacht tussen heden hedonisme en zelfbeheersing. De samenhang tussen de onafhankelijke variabelen en de afhankelijke variabelen kan afgelezen worden in de Pearson intercorrelatietabel (Tabel 2). Het is belangrijk om hierbij in acht te nemen dat dit gaat over correlatieve en niet over causale verbanden. Dit houdt in dat de gevonden resultaten geen richting aanduiden. In dit onderzoek kan niet aangetoond worden dat meer plezier in de klas er voor zorgt dat leerlingen meer zelfbeheersing vertonen. In dit onderzoek wordt enkel nagegaan op welke manier plezier en zelfbeheersing samengaan.

Plezier En Zelfbeheersing: Een Gedifferentieerd Perspectief

Het onderzoek is er gekomen omdat er stemmen zijn die vinden dat plezier in de klas nefast is voor de leerlingen (Vanneste, 2013; van Schie, 2015). De angst is aanwezig dat kinderen zich onvoldoende zullen leren beheersen. Deze visie gaat er van uit dat plezier een unidimensionaal construct is. Men gaat er van uit dat plezier in de klas nefast is, los van de invulling van dit plezier. Vandaar is het een uitdaging om een gedifferentieerder beeld van plezier te tonen.

De idee dat alle plezier zomaar over één kam mag geschoren worden, wordt op basis van de evidentie gevonden in dit onderzoek, tegengesproken. Een eerste bevinding die wijst in de richting dat nieuwsgierigheid en heden hedonisme niet hetzelfde zijn, is de niet-significante correlatie tussen beide constructen. Dit wordt ook bevestigd in de factoranalyse (Tabel 1) die uitgevoerd is op de items van de onafhankelijke variabelen. Daar komt duidelijk naar voor dat nieuwsgierigheid en heden hedonisme op twee verschillende factoren laden. Een derde bewijs kan gehaald worden uit de correlatietabel. Uit de correlatietabel valt op te maken dat de onafhankelijke variabelen niet op een gelijkaardige manier correleren met de facetten van zelfbeheersing. Er is namelijk slechts één facet waarbij ze op eenzelfde manier significant

correleren en dat is bij motivationele strategieën. Er zijn twee facetten waarop heden hedonisme en nieuwsgierigheid diametraal tegenover elkaar staan, namelijk uitstelgedrag en concentratie. Nieuwsgierigheid correleert positief met concentratie en negatief met uitstelgedrag terwijl heden hedonisme negatief correleert met concentratie en positief met uitstelgedrag. Verder zijn er geen gelijke of tegengestelde significante correlaties te vinden. Het is dus duidelijk dat nieuwsgierigheid en heden hedonisme verschillen van elkaar in hun manier van correleren met verschillende aspecten van zelfbeheersing. Op basis van deze data kan men besluiten dat er gedifferentieerd kan worden in de manier waarop plezier wordt ingevuld en hoe deze associeert met aspecten van zelfbeheersing. Plezier uit heden hedonistische activiteiten kan niet gelijkgesteld worden met plezier verkregen door activiteiten gedreven door nieuwsgierigheid. Dit wil nog niet zeggen dat plezier vanuit nieuwsgierigheid een positieve samenhang heeft met zelfbeheersing.

In de correlatietabel is er evidentie te vinden dat nieuwsgierigheid een positieve samenhang heeft met een aantal aspecten van zelfbeheersing. Zo correleert nieuwsgierigheid significant positief met planning, doorzetting, motivationele strategieën, concentratie en product- en procesevaluatie en negatief significant met uitstelgedrag. Er wordt geen significante correlatie gevonden met tijdsmanagement en sociale media- en smartphonegebruik. De positieve correlaties met de verschillende leergewoontes en concentratie, en de negatieve correlatie met uitstelgedrag tonen aan dat nieuwsgierigheid niet nefast is voor de zelfbeheersing van leerlingen. Integendeel, hoe nieuwsgieriger leerlingen zijn, hoe meer doorzetting ze vertonen en hoe geconcentreerder ze kunnen werken. Verder gaan ze zelf minder uitstelgedrag registreren, gaan ze meer motivationele strategieën toepassen en evalueren ze meer hun eindresultaat op proces- en productmatig vlak. Dit wordt ook bevestigd in de hiërarchische regressie-analyse die is uitgevoerd. Nieuwsgierigheid heeft een positief significante regressiecoëfficiënt bij planning, doorzetting, motivationele strategieën, concentratie en product- en procesevaluatie en een negatief significante regressiecoëfficiënt bij uitstelgedrag en sociale media- en smartphonegebruik. Het is opnieuw belangrijk om op te merken dat dit louter correlationele verbanden zijn. Het is niet noodzakelijk door hun nieuwsgierigheid dat leerlingen meer zelfbeheersing vertonen. Het toont wel aan dat nieuwsgierigheid een positieve samenhang heeft met verschillende facetten van zelfbeheersing. In de literatuurstudie werd gevonden dat Loewenstein (1994) stelt dat nieuwsgierigheid een motivationele drift is die zelfbeheersing op de proef stelt. Dit is niet wat

in dit onderzoek naar voor komt. Uit dit onderzoek komt naar voor dat nieuwsgierigheid en zelfbeheersing positief samengaan.

In de correlatietabel valt ook af te lezen dat heden hedonisme een negatieve samenhang heeft met de facetten van zelfbeheersing. Heden hedonisme correleert positief significant met uitstelgedrag en sociale media- en smartphonegebruik. Er is een negatief significante correlatie te vinden met tijdsmanagement en concentratie. Er wordt één correlatie teruggevonden die niet binnen de verwachting valt en dat is de positief significante correlatie van heden hedonisme met motivationele strategieën. Hierbij is het wel belangrijk op te merken dat het significante verband tussen heden hedonisme en motivationele strategieën niet bevestigd wordt in de hiërarchische regressieanalyse (Tabel 3). De negatieve samenhang tussen zelfbeheersing en heden hedonisme komt minder sterk naar voor dan verwacht maar kan toch afgelezen worden uit de data. Zo komt naar voor dat leerlingen met een hogere score op hedonistische oriëntatie meer uitstelgedrag vertonen en daarmee samengaan minder goed hun tijd kunnen managen. Ook hebben die leerlingen het moeilijker om tijdens hun schoolwerk geconcentreerd te werken, waarbij ze vaker afgeleid worden door sociale media en hun smartphone. In eerder onderzoek van de Bilde, Vansteenkiste en Lens (2011) werden reeds de correlaties nagegaan van een hedonistische tijdsoriëntatie met verschillende leermethodes die een aantal facetten van zelfbeheersing bevatten. In het onderzoek van de Bilde, Vansteenkiste en Lens (2011) werden er toen significant negatieve correlaties teruggevonden tussen heden hedonisme en concentratie, tijdsmanagement en doorzetting. De eerste twee negatieve correlaties worden in dit onderzoek bevestigd. De negatieve correlatie tussen heden hedonisme en doorzetting wordt in dit onderzoek niet bevestigd.

In de tweede onderzoeksvraag wordt er onderzocht hoe de verschillende types van nieuwsgierigheid (interessetype en deprivatietype, Litman, 2010) verschillen in hun samenhang met de facetten van zelfbeheersing. Hierbij wordt verwacht dat I-type nieuwsgierigheid meer positieve verbanden zal vertonen met facetten van zelfbeheersing vergeleken met D-type nieuwsgierigheid. Uit de onderzoeksdata blijkt dat de verwachting niet wordt bevestigd. Er is een genuanceerder beeld van correlaties gevonden (Tabel 5). Wanneer er enkel naar de data van de correlatietabel zou gekeken worden, zou geconcludeerd kunnen worden dat D-type nieuwsgierigheid de geprefereerde peiler is om te implementeren in de klas. Deze conclusie zou getrokken kunnen worden omdat D-type significant correleert met zeven facetten van zelfbeheersing terwijl dit bij I-type “slechts” met vijf facetten is. Het is niet

aan te raden om zonder verder onderzoek te kiezen voor kwantiteit boven kwaliteit. Er zijn nog twee redenen waarom dit een overhaaste conclusie zou zijn.

De eerste reden is dat de partiële correlatietabel een ander beeld toont (Tabel 5). Wanneer beide types voor elkaar zijn uitgezuiverd, wordt het patroon uit de correlatietabel niet bevestigd. Wanneer D-type uitgezuiverd wordt van I-type blijven er slechts drie van de correlaties overeind terwijl er bij I-type, uitgezuiverd van D-type, vier correlaties overeind blijven. Uit de partiële correlaties kan afgelezen worden dat leerlingen die hoog scoren op D-type nieuwsgierigheid meer geconcentreerd zijn tijdens het maken van hun schoolwerk, rapporteren ze meer doorzetting tijdens de uitvoering van een taak en geven ze zelf aan dat ze minder uitstelgedrag gaan vertonen. Leerlingen die hoog scoren op I-type nieuwsgierigheid geven aan dat ze voor het aanvangen van hun schoolwerk meer zullen plannen, tijdens het uitvoeren van een taak gaan ze zichzelf meer ondersteunen door interne motivationele spraak, geven ze ook aan dat ze na afloop van hun schoolwerk dit gaan nalezen en gaan ze zich meer afvragen hoe het maken van hun schoolwerk verlopen is.

De tweede reden waarom D-type niet zomaar geprefereerd mag worden boven I-type, is omwille van de theoretische achtergrond onderzocht door Litman (2010). De clue zit natuurlijk al in de naam, namelijk deprivatie. In onderzoek is reeds gevonden dat deprivatietype nieuwsgierigheid positief correleert met angst, depressie en woede in hun trekform (Litman, 2010; Litman & Jimerson, 2004). Ook gaat D-type nieuwsgierigheid positief samen met het streven naar competentie demonstreren ten opzichte van anderen en het vermijden van incompetent over te komen ten opzichte van anderen (Litman, 2008). Dit zijn niet meteen zaken die geïnstalleerd of verder versterkt moeten worden in een klas. Ook het 'moeten' komt sterk naar voor binnen het deprivatietype (Litman, 2010). Wanneer er interventies bedacht worden op basis van de deprivatie component kan dit gevolgen hebben op lange termijn. Kasser en Ryan (1999) en van Scheppingen et al. (2014) vonden dat wanneer er gewerkt werd vanuit vrijwillige zelfbeheersing of autonome gedragsregulatie dit minder energie vroeg van participanten. Wanneer er dan interventies geïmplementeerd zouden worden die, vanuit een interne druk van 'moeten', meer als gecontroleerde zelfbeheersing ervaren worden, zal dit juist energie vragen bij leerlingen (Baumeister et al., 1998). Aangezien zelfbeheersing werd vergeleken met een spier die bij herhaaldelijk uitoefenen zijn kracht verliest (Baumeister, Vohs, & Tice, 2007), is dan de vraag hoe ver die uitgetrokken kan worden. Tot op welk punt gaan interventies gestuurd vanuit D-type nieuwsgierigheid een positief gevolg hebben als deze eerder gestuurd zijn vanuit gecontroleerde zelfbeheersing? Het gehele

systeem van interacties wordt nog gecompliceerder als er rekening gehouden wordt met Tomkins' visie. Tomkins (1962) vond dat nieuwsgierigheid een motor is van de ontwikkeling van kinderen. Dit wil dus zeggen dat aan de enerzijds nieuwsgierigheid ervoor zorgt dat kinderen ontwikkelen, maar anderzijds is het mogelijk dat D-type nieuwsgierigheid net meer energie gaat vragen waardoor er kans is op een sputterende motor. Het is wel belangrijk om op te merken dat dit niet onderzocht is in dit onderzoek.

Dat D-type nieuwsgierigheid een 'moeten'-component bevat, komt volgens de onderzoeksleider naar voor in de partiële correlaties met de facetten van zelfbeheersing. Deze partiële correlaties zijn concentratie, doorzetting en uitstelgedrag. Beschouw concentreren, doorzetten en geen uitstelgedrag vertonen los van de context van nieuwsgierigheid en er komt een bepaald beeld naar voor. Het is niet moeilijk dit te plaatsen in een context van interne druk of een externe autoriteitsfiguur. Opnieuw, dit is niet gevonden in dit onderzoek maar het lijkt een belangrijke factor om rekening mee te houden en verder onderzoek naar uit te voeren.

Bij partiële correlaties van interesseltype komt het motivationele aspect meer naar voor. Er is de correlatie met motivationele leerstrategieën en het motivationele aspect komt ook naar voor in de correlaties met product- en procesevaluatie. Leerlingen nemen het initiatief om hun leerproces of hun eindproduct te evalueren. Ze proberen dan te leren uit wat ze minder deden of juist zeer goed en willen ze dat hun eindproduct volledig is afgewerkt. Het willen goed doen en motivatie staan hier meer op de voorgrond.

Beide types nieuwsgierigheid worden in voorgaande op een extreme wijze beschreven, maar dit enkel met de bedoeling om het verschil dat er tussen beide types aanwezig is, meer naar voor te brengen. Het is natuurlijk ook belangrijk om voor ogen te houden dat beide types nieuwsgierigheid sterk correleren met elkaar. De vraag die ook gesteld kan worden, is of het ene type aanwezig kan zijn zonder het andere. Is de hypothetisch theoretische gedachtegang die hier beschreven wordt wel aanwezig in de realiteit?

Beperking Van Huidig Onderzoek En Aanbevelingen Voor Toekomstig Onderzoek

Er zijn een aantal beperkingen aan dit onderzoek. Eerst en vooral betreft het een steekproef met enkel 3^{de}-graadsleerlingen waardoor een generalisatie over alle leerlingen niet mogelijk is. Er treden waarschijnlijk verschillen op wanneer dit onderzoek wordt uitgevoerd bij leerlingen uit de lagere school. Nieuwsgierigheid en interesse kennen waarschijnlijk nog andere en pure vormen van interesse in de lagere school. Ook zelfbeheersing heeft waarschijnlijk een andere invulling in de lagere school. Verder is dit een correlatieve studie

vandaar dat er geen causale verbanden mogen gesteld worden. Bijgevolg is het niet mogelijk om de richting van effect te bepalen. Het is dus niet zeker dat leerlingen met meer nieuwsgierigheid, meer doorzetting tonen en betere leergewoontes onderhouden omwille van nieuwsgierigheid. Het kan evengoed andersom zijn dat leerlingen met betere leergewoontes en meer doorzetting net nieuwsgieriger zijn. Ook wordt er in dit onderzoek gebruik gemaakt van zelfrapportages. Het gaat dus om de subjectieve beleving van de leerlingen, bijvoorbeeld in welke mate zij vinden dat ze nieuwsgierig zijn. Resultaten kunnen hierdoor de common method bias vertonen (Conway & Lance, 2010).

In onderzoek naar zelfbeheersing wordt er aandacht geschonken aan de rol van intrinsieke motivatie in het proces van zelfbeheersing (Zelf Determinatie theorie, Vansteenkiste & Soenens, 2015). Nieuwsgierigheid wordt ook gekaderd binnen de intrinsieke motivatietheorieën (Deci, 1975). In dit onderzoek wordt er ook een gesuggereerd dat er een rol voor motivatie is weggelegd in de samenhang van I- en D-type nieuwsgierigheid en zelfbeheersing. Het is duidelijk dat de rol van motivatie in het verband tussen nieuwsgierigheid en zelfbeheersing onderbelicht is. Is intrinsieke motivatie een moderator of mediator in de correlatie tussen nieuwsgierigheid en zelfbeheersing? Kan er een verband gevonden worden tussen een bepaald type van nieuwsgierigheid en autonome zelfbeheersing of net gecontroleerde zelfbeheersing? Het is duidelijk dat hier nog verder onderzoek naar gedaan mag worden.

Een tekortkoming in dit onderzoek is dat er gewerkt wordt met een vragenlijst afgenomen op één moment in de tijd. Aangezien er zelfbeheersing noodzakelijk is voor het aanvangen, tijdens en na afronden van een taak, zou het goed zijn dat zelfbeheersing op die momenten wordt bevraagd aan kinderen. Eén van de meest uitdagende stappen die er genomen moet worden in toekomstig onderzoek is dan ook het opzetten van een doortast experimenteel design om causale verbanden na te gaan. In toekomstig onderzoek kan er ook nagegaan worden wat de gevolgen zijn voor leerlingen die op een bepaald type hoog of laag scoren. Hebben leerlingen met een hoge D-type nieuwsgierigheid er baat bij of zijn er juist negatieve gevolgen wanneer er gebruik gemaakt wordt van interventies steunend op nieuwsgierigheid. Wat met leerlingen die laag scoren op beide types? Hoe ervaren zij het om in een omgeving te zijn waarin nieuwsgierig gedrag wordt uitgedaagd? Voelt dit als een last voor hen? Het is een uitdaging om de interindividuele verschillen in kaart te brengen met daaraan gekoppeld de positieve en/of negatieve gevolgen van een nieuwsgierigheidstimulerende omgeving.

Verder kan de samenhang met zelfbeheersing worden uitgediept. Wat zijn de gevolgen wanneer een leerling wordt gesteund in zijn/haar nieuwsgierigheid? Heeft dit enkel een effect op de zelfbeheersing van leerlingen wanneer ze een vak leren waarnaar ze nieuwsgierig zijn? Of vindt er een spillover-effect plaats naar een vak waar er minder interesse of nieuwsgierigheid voor is?

Wenselijk kan een longitudinaal design mogelijkheden bieden om bepaalde relevante zaken te onderzoeken. Aangezien in een aantal onderzoeken werd gevonden dat schoolplezier en leergierigheid afbrokkelt gedurende de schoolloopbaan (Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001; Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005) is de vraag of het mogelijk is om via interventies gericht op de nieuwsgierigheid van leerlingen schoolplezier te handhaven of zelfs te versterken. Er kan ook onderzocht worden of het klopt dat, zoals William McDougall (1908/1960) stelde, nieuwsgierigheid verandert gedurende het leven. Wordt het inderdaad sterker bij mensen met een aangeboren sterke nieuwsgierigheid?

Rekening houdend met Loewenstein's informatietekort theorie (1994) (=niet alle informatie zorgt bij iedereen voor een zelfde niveau van nieuwsgierigheid) zijn er ook een aantal hindernissen in het proces van het ontwikkelen van interventies. Aangezien niet alle informatie voor iedereen eenzelfde effect heeft op hun nieuwsgierigheid, is de vraag hoe hier mee moet worden omgegaan.

In de hiërarchische regressieanalyses komt een aantal keer naar voor dat de achtergrondvariabelen een significant effect hebben op het model. Het is dus belangrijk om de invloed van scholing, leeftijd en geslacht na te gaan in verder onderzoek.

Conclusie

Zoals verwacht wordt, is er in dit onderzoek evidentie gevonden om de stelling 'Plezier in de klas is nefast voor de zelfbeheersing van kinderen.' te ontkrachten. Er komt naar voor dat plezier meerdere invullingen kan hebben waarbij er een positieve samenhang teruggevonden wordt tussen nieuwsgierigheid en zelfbeheersing en een negatieve samenhang tussen heden hedonisme en zelfbeheersing. In dit onderzoek wordt ook een onderscheid gevonden in de samenhang tussen I- en D-type nieuwsgierigheid en zelfbeheersing. Hierbij wordt gevonden dat I-type nieuwsgierigheid meer samenhangt met motivationele aspecten van zelfbeheersing terwijl D-type nieuwsgierigheid samenhangt met 'moetivationale' aspecten van zelfbeheersing. Wel wordt er besloten dat het wenselijk is om hier meer onderzoek naar uit te voeren en naar de rol die motivatie heeft in de samenhang tussen nieuwsgierigheid en

zelfbeheersing. Hoewel dit onderzoek een aantal beperkingen heeft, wordt er toch een belangrijke conclusie getrokken. Plezier in de klas kan bestaan wanneer dit gevoed wordt vanuit de nieuwsgierigheid en interesse van leerlingen.

Referenties

- Aksan, N., & Kochanska, G. (2005). Conscience in childhood: Old questions, new answers. *Developmental Psychology, 41*, 506 – 516.
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *Journal of Educational Research, 104*, 241 – 252.
- Arnone, M. P., & Grabowsky, B. L. (1994). Curiosity as a personality variable influencing learning in a learner controlled lesson with and without advisement. *Educational Technology Research and Development, 42*, 5 – 20.
- Assor, A., Kaplan, H., Feinberg, O., & Tal, K. (2009). Promoting teachers' internalization of practices combining vision with voice. A learning and implementation structure based on self-determination theory. *Theory and Research in Education, 7*, 234–243.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2007). Self-regulation, ego-depletion, and motivation. *Social and Personality Psychology Compass, 1*, 115 – 128.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M., & Tice, D. M. (1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 1252 – 1265.
- Baumeister, R. F., Muraven, M., & Tice, D. M. (2000). Ego depletion: A resource model of volition, self-regulation, and controlled processing. *Social Cognition, 18*, 130 – 150.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science, 16*, 351 – 355.
- Berlyne, D. E. (1954). A theory of human curiosity. *British Journal of Psychology, 45*, 180 – 191.
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal and curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- Berlyne, D. E. (1971). *Aesthetics and psychobiology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Beswick, D. G., & Tallmadge, K. (1971). Reexamination of two learning style studies in the light of the cognitive process theory of curiosity. *Journal of Educational Psychology, 62*, 456 – 462.
- Boyle, G. J. (1989). Breadth-depth or state-trait curiosity? A factor analysis of state-trait curiosity and state anxiety scales. *Personality and Individual Differences, 10*, 175 – 183.
- Burke, E. (1958). *A philosophical enquiry into the origin of our ideas of the sublime and beautiful*. London: Routledge & Kegan Paul. (Original work published 1757)
- Casillas, A., Robbins, S., Allen, J., Kuo, Y. -L., Hanson, M. A., & Schmeiser, C. (2012). Predicting early academic failure in high school from prior academic achievement, psychosocial characteristics, and behavior. *Journal of Educational Psychology, 107*, 407 – 420.

- Cheung, T. T. L., Gillebaart, M., Kroese, F. M., & De Ridder, D. T. D. (2014). Why are people with high self-control happier? The effect of trait self-control on happiness as mediated by regulatory focus. *Frontiers in Psychology, 5*, 1 - 6.
- Conti, R. (2001). Time flies: Investigating the connection between intrinsic motivation and the experience of time. *Journal of Personality, 69*, 1 – 26.
- Conway, J. M., & Lance, C. E. (2010). What reviewers should expect from authors regarding common method bias in organizational research. *J Bus Psychol 25*, 325 – 334.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: HarperCollins.
- Day, H. I. (1971). The measurement of specific curiosity. In H. I. Day, D. E. berlyne, & D. E. Hunt (Eds.), *Intrinsic motivation: A new direction in education*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Dæhlen, M. (2017). Completion in vocational and academic upper secondary school: The importance of school motivation, self-efficacy, and individual characteristics. *European Journal of Education, 52*, 336 – 347.
- de Bilde, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction, 21*, 332 – 344.
- De Ridder, D. T., Lensvelt-Mulders, G., Finkenauer, C., Stok, F. M., & Baumeister, R. F. (2012). Taking stock of self-control: A meta-analysis of how trait self-control relates to a wide range of behaviors. *Personality and Social Psychology Review, 16*, 76 – 99.
- De Volder, M. L., & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 566 – 571.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Publishing Co.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and the “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychology Inquiry, 11*, 227 – 268.
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Boston, MA: Riverside.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations, 7*, 117 – 140.

- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3 – 13.
- Grossnickle, E. M. (2014). Disentangling Curiosity: Dimensionality, Definitions, and Distinctions from Interest in Educational Contexts. *Educational Psychology Review*, 28, 23 – 60.
- Hebb, D. O. (1949). *The organization of behavior*. New York: Wiley.
- Hebb, D. O. (1955). Drives and the C.N.S. (conceptual nervous system). *Psychological Review*, 62, 243 – 254.
- Hebb, D. O. (1958). The motivating effects of exteroceptive stimulation. *American Psychologist*, 13, 109 – 113.
- Hervorming van het secundair onderwijs (2015) retrieved from <https://www.vlaamsparlement.be/dossiers/hervorming-van-het-sekundair-onderwijs>
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 23 – 32.
- Hidi, S. (2001). Interest, reading, and learning: Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, 13, 191 – 209.
- Holman, E. A., & Zimbardo, P. G. (2009). The social language of time: the time perspective-social network connection. *Basic and Applied Social Psychology*, 31, 136 – 147.
- Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university student. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 703 – 718.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Hull, C. L. (1952). *A behavior system*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Kashdan, T. B., & Roberts, J. E. (2004). Trait and state curiosity in the genesis of intimacy: differentiation from related constructs. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 32, 792 – 816.
- Kashdan, T. B., Rose, P., & Fincham, F. D. (2004). Curiosity and exploration: Facilitating positive subjective experiences and personal growth opportunities. *Journal of Personality Assessment*, 82, 291 – 305.
- Kasser, V. M., & Ryan, R. M. (1999). The relation of psychological needs for autonomy and relatedness to health, vitality, well-being and mortality in a nursing home. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 935 – 954.

- Keough, K. A., Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Who's smoking, drinking, and using drugs? Time perspective as a predictor of substance use. *Basic and Applied Social Psychology*, 21, 149–164.
- Kochanska, G. (2002). Committed compliance, moral self, and internalization: A mediational model. *Developmental Psychology*, 38, 339–351.
- Krapp, A. (1999). Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 23–40.
- Krapp, A. (2002). An educational-psychological theory of interest and its relation to self-determination theory. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 405–427). Rochester, NY.: University of Rochester Press.
- Lancante, M., & Lens, W. (2005). Nederlandstalige aanpassing van de Weinstein-Palmer LASSI-scales. Unpublished research paper. Belgium: University of Leuven.
- Laucht, M., Becker, K., & Schmidt, M. H. (2006). Visual exploratory behavior in infancy and novelty seeking in adolescence: two developmentally specific phenotypes of DRD4?. *Journal of child psychology and psychiatry*, 47, 1143–1151.
- Lee, S. & Song, E. (2011). Influences of time perspective on impulsive purchase tendency. *Journal of Global Scholars of Marketing Science*, 21, 210–217.
- Lens, W., & Depreeuw, E. (1998). Studiemotivatie en faalangst nader bekeken. Leuven: University Press.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, 184–196.
- Litman, J. A. (2005). Curiosity and the pleasures of learning: wanting and liking new information. *Cognition & Emotion*, 19, 793–814.
- Litman, J. A. (2008). Interest and deprivation factors of epistemic curiosity. *Personality and Individual Differences*, 44, 1585–1595.
- Litman, J. A. (2010). Relationships between measures of I- and D-type curiosity, ambiguity tolerance, and need for closure: an initial test of the wanting-liking model of information seeking. *Personality and Individual Differences*, 48, 397–410.
- Litman, J. A., Collins, R. P., & Spielberger, C. D. (2005). The nature and measurement of sensory curiosity. *Personality and Individual Differences*, 39, 1123–1133.

- Litman, J. A., Crowson, H. M., & Kolinski, K. (2010). Validity of the interest- and deprivation type epistemic curiosity distinction in non-students. *Personality and Individual Differences*, 49, 531 – 536.
- Litman, J. A., & Jimerson, T. L. (2004). The measurement of curiosity as a feeling of deprivation. *Journal of Personality Assessment*, 82, 147 – 157.
- Litman, J. A., & Silvia, P. J. (2006). The latent structure of trait curiosity: evidence for interest and deprivation curiosity dimensions. *Journal of Personality Assessment*, 86, 318 – 328.
- Loewenstein, G. (1994). The Psychology of Curiosity: a Review and Reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116, 75 – 98.
- Mac Iver, M. A. (2010). Gradual disengagement: A portrait of the 2008 – 2009 dropouts in the Baltimore City Schools. Baltimore Education Research Consortium. Retrieved from http://www.acy.org/upimages/Gradual_Disengagement.pdf
- Maccoby, E. E. (2007). Historical overview of socialization research and theory. In: J. Grusec & P. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization*. Guilford Press; New York: 2007. pp. 13–41.
- Masterplan voor de hervorming van het secundair onderwijs (2013) retrieved from <https://www.vlaamsparlement.be/bestanden/Documenten/Masterplan-Hervorming-SO.pdf>
- McDougall, W. (1908/1960). *An introduction to social psychology*. London: Methuen.
- Neyrinck, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Soenens, B., Duriez, B., & Uchnast, Z. (2009). The significance of motivational regulations of religious behavior in a traditional Catholic society: A cross-national comparison between Poland and Belgium. Unpublished manuscript.
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11, 1 – 59.
- Nuttin, J., & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olson, K. R., & Camp, C. J. (1984). Analysis of curiosity measures in adults. *Psychological Reports*, 54, 491 – 497.
- Onderwijsspiegel Vlaanderen (2016) retrieved from http://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Onderwijsspiegel_2016.pdf
- Piaget, J. (1969). *Psychology of intelligence*. New York: Littlefield, Adams.

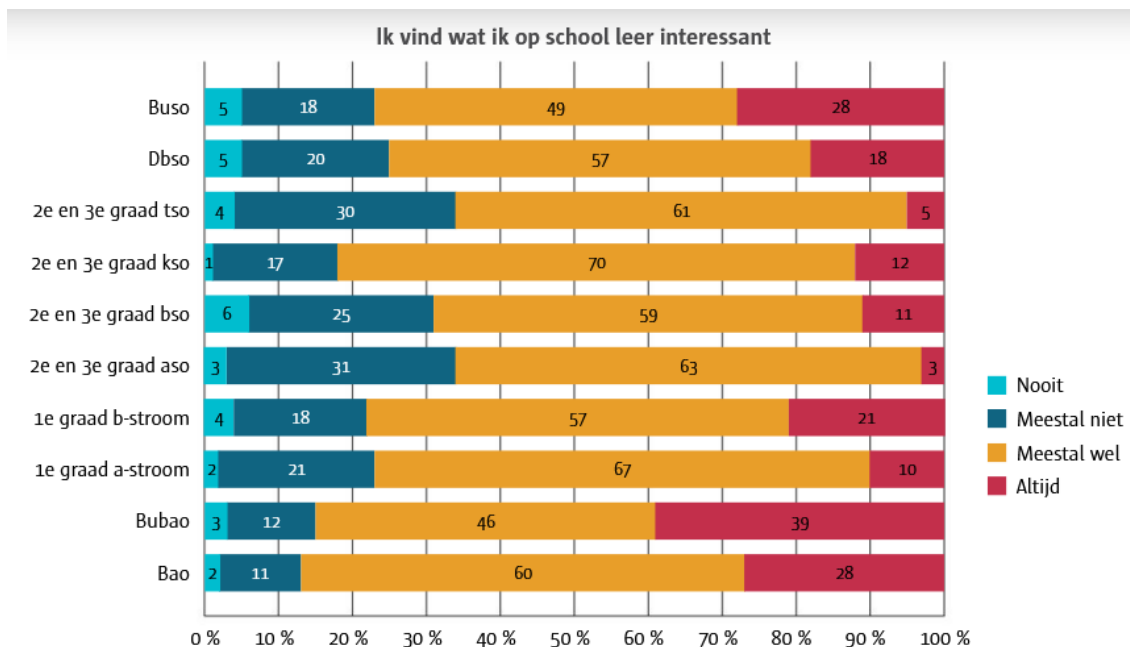
- Piotrowski, J. T., Litman, J. A., & Valkenburg, P. (2014). Measuring epistemic curiosity in young children. *Infant and child development*, 23, 542 – 553.
- Reio, T. G., Jr., & Callahan, J. L. (2004). Affect, curiosity, and socialization-related learning: a path analysis of antecedents to job performance. *Journal of Business and Psychology*, 19, 3 – 22.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749 – 761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141 – 166.
- Sadoski, M., & Paivio, A. (2001). *Imagery and text: A dual coding theory of reading and writing*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sanone, C., & Smith, J. L. (2000). Interest and self-regulation: The relation between having to and wanting to. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation* (pp. 341 – 372). San Diego, CA: Academic.
- Sanone, C., & Thoman, D. B. (2005). Interest as the missing motivator in self-regulation. *European Psychologist*, 10, 175 – 186.
- Seginer, R. (2009). *Future orientation: Developmental and ecological perspectives*. New York: Springer.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: Freeman.
- Silvia, P. J. (2006). *Exploring the psychology of interest*. New York: Oxford University Press.
- Silvia, P. J. (2012). Curiosity and Motivation. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (pp. 157 – 166). New York: Oxford University Press.
- Spielberger, C. D., & Starr, L. M. (1994). Curiosity and exploratory behavior. In H. F. O'Neil, Jr. & M. Drillings (Eds.), *Motivation: Theory and research* (pp. 221-243). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Stern, D. N. (1973). *The interpersonal world of the child*. New York: Basic Books.
- Tomkins, S. S. (1962). *Affect, imagery, consciousness. Vol. 1: The positive affects*. New York: Springer.
- Stolarski, M., Matthews, G., Postek, S., Zimbardo, P. G., & Bitner, J. (2014). How we feel is a matter of time: relationships between time perspective and mood. *Journal of Happiness Studies*, 15, 809 – 827.

- Stolarski, M., Zajenkowski, M., & Zajenkowska, A. (2016). Aggressive? From time to time uncovering the complex associations between time perspectives and aggression. *Current Psychology*, 35, 506 – 515.
- van Scheppingen, A. R., de Vroome, E. M. M., ten Have, K. C. J. M., Zwetsloot, G. I. J. M., Bos, E. H., & van Mechelen, W. (2014). Motivations for health and their associations with lifestyle, work style, health, vitality, and employee productivity. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 56, 540 – 546.
- van Schie, P. (2015, oktober 12). De 'aardigheid' in het onderwijs zal een valkuil blijken. Retrieved from <http://www.trouw.nl/tr/nl/4556/Onderwijs/article/detail/4159937/2015/10/12/De-aardigheid-in-het-onderwijs-zal-een-alkuil-blijken.dhtml>
- Vandeveld, S., Van Keer, H. & Rosseel, Y. (2013). Measuring the complexity of upper primary school children's self-regulated learning: A multi-component approach. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 407 – 425.
- Vanneste, A. (2013, januari 25). We moeten af van het idee dat onderwijs enkel 'leuk' moet zijn. Retrieved from <http://www.demorgen.be/binnenland/we-moeten-af-van-het-idee-dat-onderwijs-enkel-leuk-moet-zijn-be037f10/>
- Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2013). *Vitamines van groei: over de motiverende rol van ouders in de opvoeding*. Gent: Academia Press.
- Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2015). *Vitamines van groei: de ontwikkeling voeden vanuit de zelfdeterminatie theorie*. Gent: Acco Uitgeverij.
- VSV secundair onderwijs rapport 2009-2013 (2015) retrieved from <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/vroegtijdig-schoolverlaten-in-het-vlaams-secundair-onderwijs>
- Weinstein, C. E., & Palmer, D. R. (2002). LASSI User's Manual (2nd ed.). Florida: H&H Publishing Inc
- Wills, T. A., Sandy, J. M., & Yaeger, A. M. (2001). Time perspective and early-onset substance use: A model based on stress-coping theory. *Psychology of Addictive Behaviors*, 15, 118 – 125.
- Wohlwill, J. F. (1987). Introduction. In D. Görlitz & J. F. Wohlwill (Eds.), *Curiosity, imagination, and play* (pp. 1 – 21). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

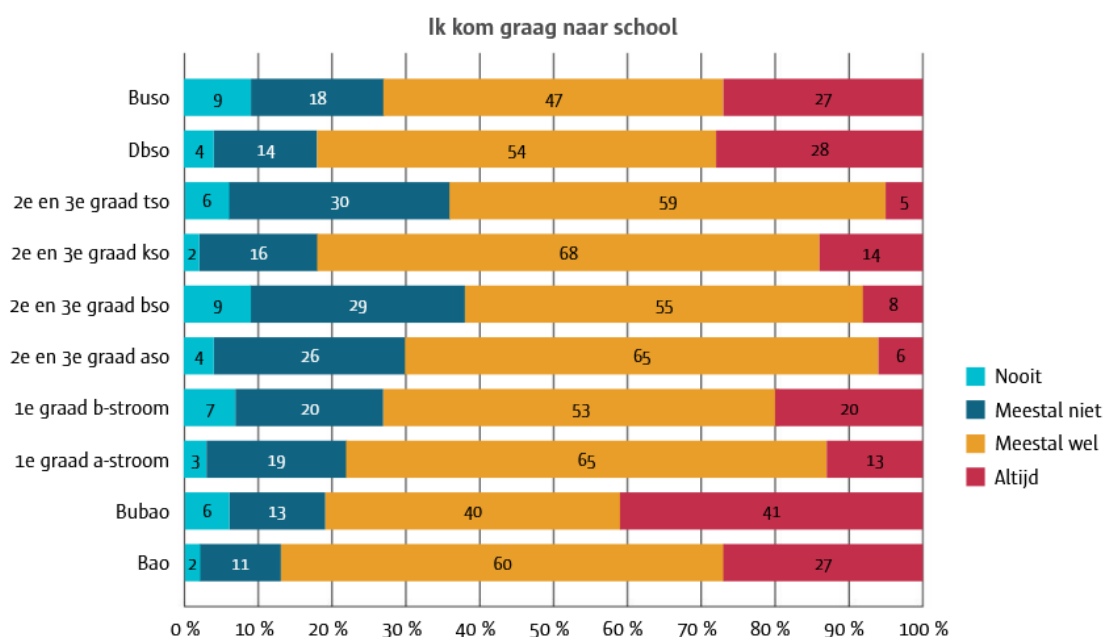
- Zhang, J. W., Howell, R. T., & Stolarski, M. (2013). Comparing three methods to measure a balanced time perspective: the relationship between balanced time perspective and subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 14, 169 – 184.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: a valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271 – 1288.
- Zimbardo, P. G., Keough, K. A., & Boyd, J. N. (1997). Present time perspective as a predictor of risky driving. *Personality and Individual Differences*, 23, 1007 – 1023.
- Zuckerman, M. (1971). Dimensions of sensation seeking. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 36, 45 – 52.

Bijlagen

Bijlage 1. Verdeling antwoorden per onderwijssoort voor het item “Ik vind wat ik op school leer interessant.” (Onderwijsspiegel Vlaanderen, p. 83, 2016)



Bijlage 2. Verdeling antwoorden per onderwijssoort voor het item “Ik kom graag naar school.” (Onderwijsspiegel Vlaanderen, p. 82, 2016)



Bijlage 3. Vragenlijst rond sociale media- en smartphonegebruik.

Volgende vragen gaan over jouw **smartphone/sociale media gebruik.**

Duid voor volgende vragen aan hoe goed dit bij jou past. Wees eerlijk, de antwoorden worden anoniem behandeld!

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|--------------|----------|---------|----------|---------|
| Helemaal niet akkoord | Niet akkoord | Neutraal | Akkoord | Helemaal | Akkoord |
| 1. Ik plan mijn gebruik van smartphone of sociale media in; en hou mij hier aan waardoor ik voldoende tijd heb voor schoolse zaken. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Ik ben mij niet altijd bewust hoeveel tijd ik besteed aan sociale media. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Ik heb het gevoel dat ik te veel tijd verlies aan sociale media terwijl ik eigenlijk wil werken voor school. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Ik ga vaak mijn smartphone/sociale media checken tijdens schoolwerk. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Hoewel ik mijzelf soms voorneem om geen tijd te spenderen aan smartphone/computer merk ik achteraf dat ik dit toch gedaan heb. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |