

# **HOE OUDERS HUN KINDEREN MOTIVEREN BIJ EEN VERVELENDE TAAK**

**EEN ONDERZOEK NAAR DE INTERNE EN PREDICTIEVE VALIDITEIT  
VAN MOTIVERENDE STRATEGIEËN**

Aantal woorden: 20808

**Demi Casteleyn**

Studentennummer: 01705259

Promotor(en): Prof. dr. Maarten Vansteenkiste

Begeleider: Joachim Waterschoot

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

Academiejaar: 2019 – 2020

## **Voorwoord**

Mijn hoofdstuk als student komt op zijn einde waarbij ik deze masterproef zie als een symbolisch slot van dit traject en tegelijkertijd als de start van iets nieuw. Tijdens mijn secundair onderwijs kreeg ik snel het gevoel dat ik gedreven was om mensen te helpen. Ik startte op de hogeschool met de opleiding Toegepaste Psychologie en schreef mijn bachelorproef over levenslang leren. In dit onderzoek kwam het begrip ‘motivatie’ kort aan bod en maakte ik de beslissing om verder te studeren. Tijdens mijn opleiding master in de Klinisch Psychologie kreeg ik de kans om mij te verdiepen in motivationele processen. Ik ben hiervoor dankbaar om een onderwerp te mogen onderzoeken dat aansluit bij mijn interesses. Het schrijven van deze masterproef was voor mij een rollercoaster. Tijdens het schrijven heb ik zowat elke vorm van motivatie ervaren. Deze rollercoaster kreeg bovendien een speciale wending door het Coronavirus waardoor er een aantal interessante analyses jammer genoeg niet uitgevoerd konden worden. Desondanks vond ik het wel een fijne rollercoaster en ben ik tevreden met het resultaat. Ik hoop dat dit onderzoek kan bijdragen aan de opleiding master in de Klinische Psychologie en kan leiden tot vervolgonderzoek.

Ik had deze masterproef nooit tot een goed einde kunnen brengen zonder de hulp en de steun van anderen. Als eerste wil ik mijn Promotor, Prof. Dr. Maarten Vansteenkiste, bedanken voor de ondersteuning, begeleiding, kritische blik en samenwerking. Mijn begeleider, Joachim Waterschoot, wil ik bedanken voor alle begeleiding, ondersteuning, samenwerking, verbeterwerk, statistische ondersteuning maar ook voor zijn eeuwig geduld met mijn vragen. Graag wil ik alle deelnemers bedanken voor het invullen van de vragenlijsten. Daarnaast wil ook mijn vriend, Iwein Van Damme, bedanken die mij doorheen al mijn motivationele fases bleef ondersteunen en verrassen, gedurende mijn hele traject. Verder wil ook mijn schoonvader, Peter Van Damme, bedanken die de tijd nam om mijn masterproef na te lezen. Tenslotte wil ik al mijn vrienden en vriendinnen bedanken die bijdragen aan de mooie en mindere momenten van mijn hoofdstuk als student.

### **Corona preamble**

De invloed van Corona laat ook zijn sporen na in deze masterproef. Oorspronkelijk was het de bedoeling om multi-informant data te verzamelen. Zo wilden we equivalente data verzamelen van minimum 200 moeders en hun kind (9 tot 18 jaar) voor de hoofdstudie. Hiervoor zouden we de hulp van scholen hebben ingeschakeld. Via een gesloten enveloppe zouden de moeders de nodige informatie en documenten krijgen, namelijk: een informatiebrief, een informed consent voor hun deelname, een papieren vragenlijst en een informed consent voor hun kind. De ouders zouden een week de tijd krijgen om de vragenlijst in te vullen en eventueel toestemming te geven voor de deelname van hun kind. Vervolgens zouden de kinderen de vragenlijst invullen op een afgesproken moment op school. Door de komst van Corona werden de scholen gesloten en is op deze manier de dataverzameling moeten wijzigen. Er werd een online vragenlijst opgesteld voor moeders en verspreid via een Facebook-advertentie. In deze vragenlijst konden moeders aangeven of hun kind eventueel zou willen deelnemen en of zij hier toestemming voor verlenen. Deze advertentie werd 10 dagen online gezet en zorgde daarmee voor een succesvolle dataverzameling. Er was een kleine respons op de vraag of hun kind zou willen deelnemen aan vervolgonderzoek. Ook vulden bijna geen mannen de vragenlijst in, waardoor de dataverzameling zich heeft beperkt tot moeders.

Idealiter hadden we onderzocht of er een verband is met de strategieën die de moeder hanteert als zijzelf vervelende taken moet doen, welke zij toepast om haar eigen kind hiervoor te motiveren en hoe het kind zichzelf motiveert tot vervelende taken. Doordat er geen multi-informant data aanwezig is, konden deze verbanden niet meer onderzocht worden. Dit heeft ook als gevolg dat motivationele zelfregulatie minder de focus werd van de masterproef. Initieel had dit wel een prominente rol waardoor de inleiding hier wel zo naar is geschreven.

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

## Abstract

Kinderen motiveren om een vervelende taak uit te voeren vormt een ware uitdaging voor ouders. Gekaderd binnen de Zelf-Determinatie Theorie (ZDT) stellen we binnen deze masterproef de vragen welke strategieën ouders hiervoor kunnen gebruiken en waar deze strategieën op berusten. Gebaseerd op de bestaande literatuur omtrent de opvoedingsdimensie ‘autonomieondersteunend versus psychologisch controlerend opvoeden’ werd een vragenlijst ontwikkeld om de aangereikte ouderlijke strategieën te meten wanneer het kind een vervelende taak dient uit te voeren. De interne validiteit werd onderzocht bij moeders in een cross-sectionele studie ( $N = 115$ ,  $M_{leeftijd} = 42.5$ ). Via principale component analyses vonden we acht strategieën: intrinsieke motivatie voeden, geïdentificeerde zelfmotivatie stimuleren, het perspectief exploreren, een rationale aanbieden, het perspectief minimaliseren, dwingen, dreigen en beloning geven. Naast een tweede toetsing van de interne validiteit werd in de hoofdstudie ( $N = 286$ ,  $M_{leeftijd} = 42.01$ ) de predictieve validiteit onderzocht van deze ouderlijke strategieën. In de resultaten bleken de ouderlijke strategieën samen te hangen met algemene opvoedingsstijl en de ouderlijke beoordeling van de vervelende taak waarvoor ze het kind dienen te motiveren. Regressieanalyses toonden positieve associaties aan voor autonomieondersteunende strategieën met algemene autonomieondersteuning en hoe nuttig de taak werd beoordeeld. Verder bleken de controlerende strategieën positief geassocieerd met psychologisch controlerend opvoeden en hoe vervelend de taak werd bevonden door de moeder. Naast de dubbele motivationele rol van beloning, worden verdere beperkingen en de praktische implicaties van het huidige onderzoek uitgebreid besproken in de discussie.

*Keywords: Zelf-Determinatie Theorie, motivatie, autonomieondersteuning*

## Inhoudstafel

Inleiding.....	1
Hoe gaan we om met een vervelende taak? .....	2
Zelfmotivatie .....	3
Inleiding tot het begrip zelfmotivatie .....	3
Een bewustzijnscomponent. ....	5
<i>Metamotivatie.</i> .....	5
<i>Motivationale differentiatie.</i> .....	5
Een actiecomponent. ....	6
Een effectieve feedback lus tussen het bewustzijn en de actie.....	8
De Zelf-Determinatie Theorie en zelfmotivatie .....	9
Intrinsieke motivatie.....	9
Extrinsieke motivatie.....	10
<i>Externe regulatie.</i> .....	11
<i>Geïntrojecteerde regulatie.</i> .....	11
<i>Geïdentificeerde regulatie</i> .....	12
Ouderlijke wortels .....	14
Psychologische basisbehoeften. ....	14
Behoeftesondersteunend opvoeden.....	15
Autonomieondersteunend opvoeden versus psychologisch controlerend opvoeden. ....	16
<i>Autonomieondersteunend opvoeden</i> .....	16
<i>Psychologisch controlerend opvoeden.</i> .....	17
Autonomieondersteuning en psychologische controle tijdens vervelende taken.....	18
Huidig onderzoek .....	20
PILOOTSTUDIE.....	21
Methode.....	24
Deelnemers.....	24
Materialen.....	24

Procedure.....	25
Resultaten .....	25
Onderzoeksvraag 1: interne validiteit ouderlijke strategieën .....	25
Discussie.....	30
HOOFDSTUDIE .....	34
Methode.....	34
Deelnemers .....	34
Materialen.....	34
Procedure.....	36
Resultaten .....	36
Onderzoeksvraag 1: interne validiteit ouderlijke strategieën .....	36
Achtergrondvariabelen .....	38
Onderzoeksvraag 2: predictieve validiteit.....	39
Pearson correlatieanalyses.....	39
Meervoudige regressieanalyses .....	40
Discussie.....	46
Onderzoeksvraag 1: Interne validiteit ouderlijke strategieën.....	47
Onderzoeksvraag 2: Predictieve validiteit.....	48
Beperkingen van het onderzoek en suggesties voor vervolgonderzoek.....	50
Sterktes en implicaties van het onderzoek .....	52
Conclusie .....	53
Referentielijst .....	54
Bijlagen .....	68
Bijlage 1: Ouderlijke strategieën pilootstudie.....	68
Bijlage 2: Informed consent .....	74
Bijlage 3: Online vragenlijst .....	75
Bijlage 4: Advertentie .....	84

## Inleiding

In het leven krijgt iedereen te maken met taken die hij of zij niet spontaan zou uitvoeren. Wat iemand als vervelend ervaart verschilt van persoon tot persoon, van moment tot moment. Zo kan het voor een persoon vervelend aanvoelen om dagelijks de afwas te doen, maandelijks de kamer op te ruimen of zelfs huiswerk te maken. In de literatuur wordt dit gevoel van verveling gezien als een negatieve emotie die ons handelen beïnvloedt (Eastwood, Frischen, Frenske, & Smilek, 2012). Opvallend hierbij is dat mensen ondanks deze verveling vaak in staat zijn de taak alsnog uit te voeren, hoewel ze weinig plezier aan de taak beleven. Dit wijst erop dat verveling een invloed heeft op onze motivatie voor de taak (Elpidorou, 2018). Motivatie gaat over wat mensen beweegt om te handelen (Ryan & Deci, 2017). Zo kan iemand bijvoorbeeld opzoek gaan naar manieren om de vervelende taak persoonlijk zinvoller of zelfs plezieriger te maken. Deze capaciteit om onze motivatie zelf aan te pakken verwijst naar het begrip ‘zelfmotivatie’. De literatuur rond zelfmotivatie is beperkt. Daarom trachten we in deze masterproef meer inzicht te krijgen in dit concept, gekaderd binnen het theoretisch raamwerk van de Zelf-Determinatie Theorie (ZDT; Ryan & Deci, 2017).

We mogen echter niet negeren dat de omgeving een fundamentele invloed kan hebben op onze motivatie (e.g. Vansteenkiste & Soenens, 2018). Omdat ouders een van de meest primaire socialisatie figuren in onze psychologische ontwikkeling zijn, ontstaat de vraag in welke mate ze bijdragen aan deze capaciteit tot zelfmotivatie van hun kinderen. Meer specifiek willen we onderzoeken hoe ouders hun kinderen motiveren tot vervelende taken. Omdat dit, naar onze kennis, nog niet uitgebreid werd onderzocht in de literatuur, zullen we dit nagaan via een zelfontwikkelde vragenlijst. In een pilootstudie onderzoeken we de interne validiteit, waarop we in een hoofdstudie ook trachten de mogelijke factoren die samenhangen met deze ouderlijke strategieën in kaart te brengen (i.e. predictieve validiteit).

Gebaseerd op de brede literatuur van motivatie en welke omgevingscondities fundamenteel zijn, wensen we bijkomend te onderzoeken in welke mate zelfmotivatie bij de kinderen geworteld is in de opvoeding die ze ervaren en/of welke strategieën ouders gebruiken tijdens een vervelende taak. De huidige coronacrisis zorgde er echter voor dat deze onderzoeksvraag niet kon getoetst worden. We focusten op de rol van ouders in het stimuleren van jongeren om vervelende taken uit te voeren, maar konden niet nagaan of verschillende ouderlijke strategieën samenhangen met verschillende zelf-motiverende strategieën bij jongeren. In wat volgt, bespreken we zelfmotivatie vanuit de bestaande motivatieliteratuur en gaan we dieper in op een ‘autonomieondersteunende versus controlerende’ opvoedingscontext als mogelijke wortel van zelfmotivatie (Vansteenkiste & Soenens, 2018).

## Hoe gaan we om met een vervelende taak?

In het leven worden we geconfronteerd met taken die als onaangenaam worden ervaren en die we niet spontaan zouden uitvoeren, zoals huishoudelijke taken (Waterschoot, Soenens, Vermote, & Vansteenkiste, in voorbereiding). Dergelijke activiteiten noemen we vervelende taken. Niet omdat ze moeilijk zijn, maar omdat ze als saai en vervelend worden ervaren en elke vorm van plezier ontnemen (Vansteenkiste, Soenens, Beyers, & Lens, 2008). Zoals in de literatuur beschreven, speelt de ervaring van verveling zich af op verschillende niveaus, namelijk de gedachten, de gevoelens, het gedrag, de aandacht en de motivatie (van Tilburg & Igou, 2012).

Op het domein van *gedachten en gevoelens* wordt verveling beschreven als een negatieve subjectieve emotie waarbij een individu weinig belangstelling heeft voor de situatie of activiteit (Conrad, 1997; van Tilburg & Igou, 2012). Daarnaast beschrijven Eastwood en collega's (2012) verveling als een aversieve ervaring waarbij iemand zich wil engageren in een activiteit die bevredigend is, maar hiertoe niet in staat is. Terwijl iemand zich verveelt, is er een ontevredenheid met de huidige situatie en wil die persoon iets anders doen (e.g. Elpidorou, 2018; van Tilburg & Igou, 2012). Mensen ervaren op dat moment de huidige situatie als niet optimaal. Dit kan begrepen worden in termen van betekenis, complexiteit of uitdaging (Elpidorou, 2018). Als iemand zich verveelt, is het mogelijk dat er een gebrek aan uitdaging wordt ervaren en er geen betekenis aan de activiteit wordt gehecht (van Tilburg & Igou, 2012). Verder kunnen mensen een veranderende perceptie van tijd ervaren. Zo kan het lijken dat de tijd langzaam verstrijkt (e.g. Watt, 1991). Verveling is een negatieve emotie die de motivatie om effectief te handelen nadelig beïnvloedt (Eastwood et al., 2012). Anderzijds zet het ons aan een uitweg te zoeken voor dergelijke situaties (Elpidorou, 2018).

Op het niveau van *gedrag* kan de staat van verveling individuen er enerzijds toe brengen om de taak stop te zetten en anderzijds leiden tot de motivering van een reeks strategieën om de taak alsnog uit te voeren. Hiermee verwijzen we naar cognitieve en gedragsmatige strategieën die gericht zijn op het verminderen van hoe saai een activiteit of situatie is door, bijvoorbeeld, op zoek te gaan naar plezier (Smith, Wagaman, & Handley, 2009), een uitdaging of een stimulatie (Bench & Lench, 2013; Dahlen, Martin, Ragan, & Kuhlman, 2004; van Tilburg & Igou, 2012) of meer betrokkenheid (Sansone, Weir, Harpster, & Morgan, 1992; Silvia, 2006).

Op het niveau van *aandacht* definiëren Eastwood et al. (2012) verveling ook in termen van aandacht. Om te participeren in een taak dient iemand in staat te zijn om de aandacht te richten op interne (bv. gedachten, gevoelens) en externe (bv. omgevingsstimuli) informatie. Wanneer verveling optreedt, is iemand er niet in geslaagd om aandacht te besteden aan één of beide vormen van informatie. Verder is er een link met arousal. Verveling wordt omschreven als een staat van lage arousal (Russel, 1980), hoge arousal (Bench & Lench, 2013) of van beide vormen



(Eastwood et al., 2012). Kwalitatief onderzoek over het karakter van de ervaring van verveling biedt dus geen sluitende ondersteuning voor de stelling dat verveling moet worden opgevat als een toestand van lage arousal (Martin, Sadlo, & Stew, 2006). Individuen merken vaak op dat ze zich in een staat van verveling moe, passief en onverschillig voelen. Daarnaast geven ze aan gevoelens van angst, prikkelbaarheid, rusteloosheid en frustratie te ervaren (Martin et al., 2006).

Op het *motivationale niveau* kan verveling volgens Elpidorou (2018) worden beschouwd als een extrinsieke motivatie om ons gedrag te veranderen. Extrinsieke motivatie is een begrip uit de ZDT (Ryan & Deci, 2017) en verwijst naar de redenen om gedrag te stellen als instrument om een gevolg te bekomen, zoals een beloning, of te vermijden, zoals een straf. Als iemand zich verveelt, kan men zich ofwel bij de situatie neerleggen ofwel zichzelf in beweging zetten om de aversieve ervaring van verveling te verminderen. Dit principe is ook van toepassing voor het uitvoeren van een taak die als vervelend aanvoelt. In plaats van de taak te stoppen of naast zich neer te leggen, kan er vanuit een motivationeel oogpunt geopperd worden om de taak alsnog te doen. Er kan met name geprobeerd worden om het vervelende aspect van de taak aan te pakken. Zo kan je bijvoorbeeld jezelf een beloning beloven of kan je proberen de taak zelf plezieriger te maken. Mensen proberen zichzelf te motiveren. Volgens Sansone et al. (1992) vloeien deze motivationele verschillen voort uit de definitie die mensen aan een activiteit geven, meer specifiek in termen van hun interesse voor de taak. Als een persoon een activiteit interessant vindt, zal deze geneigd zijn om eerder langer te persisteren in de activiteit (e.g. Sansone, Sachau, & Weir, 1989; Sansone et al., 1992). Bij een lagere interesse is een persoon minder geneigd om een activiteit te blijven doen, tenzij ze iets vinden om een taak relatief interessanter te maken. Volgens Elpidorou (2018) bezitten we deze capaciteit tot zelfmotivatie omdat de verveling ons motiveert om uit een toestand van ongenoegen te raken en ons naar een toestand te brengen die meer aansluit bij onze belangen en behoeftes. In de literatuur werd er vanaf de jaren negentig onderzoek gedaan naar mogelijke bronnen hiervoor. Zo zouden zelfregulerende processen, zoals motivationele zelfregulatie, worden gestimuleerd bij verveling (Sansone et al., 1992). In wat volgt, gaan we dieper in op het begrip ‘motivationale zelfregulatie’ of ‘zelfmotivatie’. Beide begrippen zijn synoniemen. In de verdere masterproef zullen we daarom gebruik maken van zelfmotivatie.

## **Zelfmotivatie**

### **Inleiding tot het begrip zelfmotivatie**

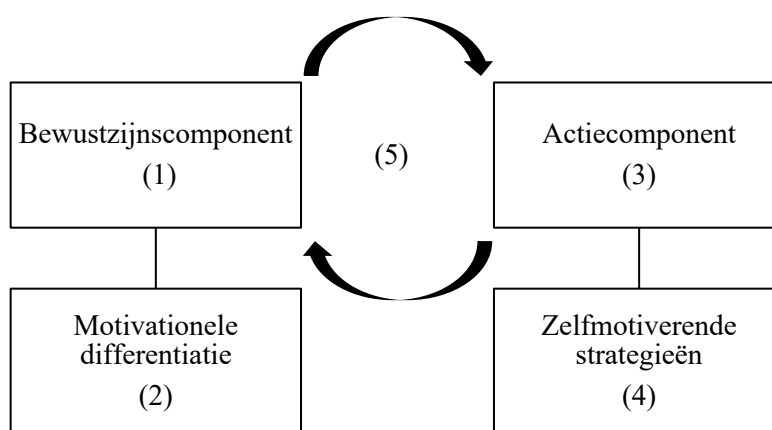
Zelfmotivatie verwijst naar de capaciteit om de eigen motivatie te onderhouden of te veranderen. In de literatuur worden verschillende benaderingen en definities gehanteerd voor zelfmotivatie. Als één van de eerste onderzoekers naar zelfmotivatie onderzocht Zimmerman (1989, 1990) het concept als een onderdeel van zelfregulerend leren. In zijn studies wordt zelfmotivatie beschreven

als gemotiveerd zijn vanuit zichzelf of door zelf-gerelateerde processen, zoals zelf-effectiviteit (Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992).

Tegelijkertijd zijn motivationele processen onderwerp van reflecties en reacties (Wolters, 2003; Wolters, Pintrich, & Karabenick, 2005). Hiermee wordt gesteld dat wanneer studenten zich bewust zijn van hun drijfveren de gepaard gaande reflectie hen in staat stelt om stappen te ondernemen om hun academisch functioneren te verbeteren. In lijn met deze definitie van Wolters (2003, 2011) definieert het raamwerk van Boekaerts (1995, 1996, 1997) zelfmotivatie als het vermogen om de eigen motivatie te monitoren of zich bewust te zijn van de eigen motivatie of gevoelens. Hierbij benadrukt Boekaerts (1995, 1996) het belang van de kennis, het bewustzijn of het begrip van de eigen motivatie en de algemene motivationele processen.

Tot slot stellen Miele en Scholer (2016, 2018) een metamotivationeel model van motivatie regulatie voorop. Dit model focust zich voornamelijk op hoe mensen hun motivatie reguleren voor een specifiek taakdoel. Ze onderscheiden twee wederkerige processen, namelijk monitoring en controle. De component *monitoring* heeft betrekking op de cognitieve beoordeling van de activiteit, rekening houdend met een specifiek leerdoel. De andere component, *controle*, verwijst naar het selecteren en uitvoeren van strategieën om de eigen motivatie te ondersteunen of te veranderen (Miele & Scholer, 2016).

Op basis van deze literatuur vatten we deze benaderingen samen in één coherente definitie die we verder doorheen deze masterproef zullen gebruiken. Met zelfmotivatie verwijzen we naar de capaciteit om de eigen motivatie te reguleren (*actiecomponent*) gebaseerd op een cognitieve beoordeling van de taak (*bewustzijnscomponent*). In de volgende delen lichten we beide componenten specifiek toe met behulp van Figuur 1.



Figuur 1: Schematisch overzicht van het begrip 'zelfmotivatie'.

### **Een bewustzijnscomponent.**

**Metamotivatatie.** De bewustzijnscomponent verwijst naar een motivationeel bewustzijn of *metamotivatatie* (zie Figuur 1, (1)). Het beschrijft de metacognitieve overtuigingen of het bewustzijn van de eigen motivatie (Murayama, Kitagami, Tanaka, & Raw, 2016). In het raamwerk van Boekaerts (1995, 1996) werd het belang reeds benadrukt van deze bewustzijnscomponent. Scholer, Miele, Murayama en Fujita (2018) stellen dat de effectiviteit van metamotivatatie en het succesvol nastreven van doelen in het algemeen meer afhangt van wat mensen weten en geloven over hun eigen motivatie. Zo zal de zelfmotivatie afhangen van hoe accuraat deze metamotivatatiele overtuigingen zijn (MacGregor, Carnevale, Dusthimer, & Fujita, 2017; Murayama, Kuratomi, Johnsen, Kitagami, & Hatano, 2018). Bijvoorbeeld werd in de studie van Murayama et al. (2018) gevraagd aan deelnemers om de motivationele impact in te schatten van een beloning bij anderen. Zo kregen de deelnemers een beschrijving te lezen van een andere studie (Murayama, Matsumoto, Izuma, & Matsumoto, 2010) die het ondermijnende effect van beloningen op taakinteresse aantoonde. Ze kregen te lezen dat in deze studie deelnemers in twee groepen werden verdeeld: een groep die een geldsom kreeg afhankelijk van hun taakprestatie en een groep waarbij geen beloning beloofd werd. Na het experiment werden de deelnemers enkele minuten alleen gelaten en onwetend geobserveerd. De deelnemers konden elke activiteit uitvoeren die ze wilden, inclusief de taak van het experiment. In plaats van de resultaten van het ondermijnend effect van beloningen op interesse van de studie van Murayama et al. (2010) te geven, werd in de studie van Murayama et al. (2018) aan de deelnemers gevraagd een voorspelling te maken van de meest waarschijnlijke uitkomst van dit scenario. De meeste deelnemers gaven aan dat de beloningsgroep de taak vaker deed en ze waren sterker overtuigd van hun voorspelling dan diegenen die het correcte antwoord gaven. Deze resultaten wijzen op de inaccurate metacognitieve overtuigingen dat deelnemers hebben over types motivatie. Deze vaststelling over inaccuratie is niet nieuw. Zo toonden de resultaten van andere studies dat deelnemers er niet altijd in slagen om de voordelen te zien van zelfbewuste doelen om hun behoeften te bevredigen (Werner & Milyavskaya, 2018) en onderkenden ze de waarde van positieve gevoelens, interesse en uitdaging niet bij het anticiperen op toekomstige taken (Woolley & Fishbach, 2015).

**Motivatatiele differentiatie.** Als onderdeel van een motivationeel bewustzijn zouden types motivatie ook van elkaar te onderscheiden of te *differentiëren* zijn (zie Figuur 1, (2)). Guay, Chanal, Ratelle, Marsh, Larose en Boivin (2010) gingen de intensiteit en de kwaliteit van schoolse motivatie na bij een groep van lagereschoolkinderen. Zo werd er gekeken naar de motivatie voor school in het algemeen en meer specifiek voor schrijven, lezen en wiskunde over alle leerjaren heen. Uit de resultaten komt naar voren dat naarmate de leerlingen ouder waren de onderzoekers

een sterkere differentiatie opmerkten in hun schoolmotivatie. Zo vertonen leerlingen uit de eerste graad geen differentiatie tussen schoolonderwerpen (bv. “Ik ga niet graag naar school.”) terwijl er een toename op te merken was bij leerlingen in de tweede en derde graad (bv. “Ik vind wiskunde belangrijk. Schrijven vind ik leuk”). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat iemand met toenemende leeftijd meer leerervaringen heeft en zo nauwkeuriger over de eigen motivatie kan rapporteren (Bandura, 1997; Deci & Ryan, 1985). Dit kan vergeleken worden met het ontwikkelen van interesses. Zo stellen Deci en Ryan (1985) vast dat interesses in de kindertijd ongedifferentieerd zijn en differentiatie geleidelijk aan toeneemt door ervaringen. Dit vinden we ook terug in de emotieliteratuur, waarbij het begrip ‘emotionele differentiatie’ verwijst naar de precisie van het identificeren en onderscheiden van emoties (Lennarz, Lichtwarck-Aschoff, Timmerman, & Granic, 2018). Specifiek betekent dit dat iemand een gevoel kan beschrijven in termen van, bijvoorbeeld, boos zijn, maar bij meer emotionele differentiatie een onderscheid kan maken tussen jaloezie, boosheid of verdriet.

Samenvattend verwijst metamotivatie naar een bewustzijn van de eigen motivatie dat gepaard gaat met een capaciteit om verschillende vormen van motivatie te kunnen onderscheiden. Binnen de literatuur van zelfmotivatie (e.g. Miele & Scholer, 2016) wordt voorspeld dat metamotivatie nodig is om een de eigen motivatie te kunnen detecteren. Net zoals bij emotionele differentiatie zou men de eigen motivatie effectiever kunnen reguleren wanneer er wordt gefocust op specifiekere vormen van motivatie in vergelijking met meer algemene motivationele overtuigingen (Barrett, Gross, Christensen, & Benvenuto, 2011). Het is bijvoorbeeld onwaarschijnlijk dat iemand een taak aangenamer zal proberen maken voordat die bewust opmerkt dat de taak als vervelend wordt ervaren of dat die persoon interesse verliest (Wolters, 2011). Het wordt besproken als een voorwaarde om een handeling uit te voeren om vervolgens de motivatie effectiever te versterken of aan te passen, een proces waar zelf-motiverende strategieën, als actiecomponent van zelfmotivatie, verantwoordelijk zijn.

### **Een actiecomponent.**

De actiecomponent van zelfmotivatie (zie Figuur 1, (3)) verwijst naar een actief proces waarbij iemand het niveau en het type motivatie probeert te behouden of te veranderen door het toepassen van zelf-motiverende strategieën (zie Figuur 1, (4)) (e.g. Miele & Scholer, 2018; Wolters, 2003, 2011; Schwinger & Otterpohl, 2017). Een *motivationale zelfregulatiestrategie* of *zelf-motiverende strategie* wordt door Wolters (2003) gedefinieerd als een handeling om doelbewust en -gericht de eigen motivatie te beïnvloeden. Deze strategieën kunnen helpen om doelen te bereiken, aan de slag te gaan met een taak of het blijven volhouden wanneer de motivatie niet optimaal is (Wolters, 1998, 1999, 2003). Deze actiecomponent werd voor het eerst

onderzocht door Sansone en collega's (1992) door te observeren welke strategieën er gebruikt worden om een taak interessanter te maken. In studie 1 (Sansone et al., 1992) werden deelnemers gevraagd om drie oninteressante taken uit te voeren, namelijk een woord-zoekpuzzel, het kopiëren van een lettermatrix en het kopiëren van een lettermatrix in verschillende scriptstijlen. Daarna werden deelnemers gevraagd om de strategieën aan te geven die de taak voor hen interessanter maakten. Hierin werden vier strategieën onderscheiden, namelijk het verhogen van vaardigheids- of uitdagingscomponent, het verhogen van de artistieke of creatieve component, iets veranderen aan de context en het variëren in procedure. Uit de resultaten komt naar voor dat individuen meer geneigd zijn om strategieën te gebruiken die interesse verhogen in condities die suggereren dat ze hun motivatie dienen aan te passen. Hiermee verwijzen de auteurs naar het moment wanneer de taak oninteressant is, er een veronderstelde reden is om te blijven doorgaan met de taak of er een relevante strategie aanwezig is. Door het gebruik van deze strategieën waren deelnemers van studie 2 (Sansone et al., 1992) in staat om een taak als meer positief te definiëren en er langer mee te persisteren. Echter brachten deze resultaten enkele onduidelijkheden met zich mee, zoals de vraag welk mechanisme schuilgaat achter het omgaan met een vervelende taak. Specifieker werd de vraag gesteld welke bron verantwoordelijk was voor het toepassen van bepaalde strategieën om zodanig de eigen motivatie te veranderen voor eenzelfde taak. Hiermee verwijzen we naar het begrip 'zelfmotivatie', een concept dat na de studie van Sansone et al. (1992) in de literatuur meer empirische aandacht en evidentie kreeg.

Na de studie van Sansone et al. (1992) observeerde Wolters (1998) bij universiteitsstudenten welke strategieën zij toepassen om zichzelf te motiveren voor saaie en vervelende academische taken. Uit deze antwoorden bleken zes types strategieën te onderscheiden worden (e.g. Trang, 2015), namelijk het verhogen van situationele interesse (*"Ik maak de taak interessanter voor mezelf"*, Wolters & Benzon, 2013), het verhogen van persoonlijke significantie, zichzelf consequenties opleggen (*"Ik leg mezelf een straf op als ik het niet doe"*, Wolters, 2003), prestatiegerichte zelfspraak gebruiken (*"Ik presteer beter dan anderen"*, Schwinger & Otterpohl, 2017), taakgerichte zelfspraak (*"Ik moet zoveel mogelijk leren uit deze taak"*, Miele & Scholer, 2016) gebruiken en het controleren van de omgeving (*"Ik vermijd elke soort afleiding"*; Wolters, 2011). Op basis van deze onderverdeling leken enkele studies verbanden aan te tonen tussen het verhogen van interesse en zowel meer inspanning als langere persistentie voor een vervelende taak (Sansone, Wiebe, & Morgan, 1999; Wolters, 1999). Er werd een zwakke negatieve relatie gevonden met academische prestaties (Schwinger & Steinsmeier-Pelster, 2012). *Zichzelf consequenties opleggen* hing positief samen met de intentie tot het verderzetten van iemands opleiding, academische prestaties (Nota, Soresi, & Zimmerman, 2004; Schwinger & Steinsmeier-Pelster, 2012), inspanning (Schwinger & Steinsmeier-Pelster,

2012) en algemeen welzijn (Wolters, 2003). Een verdere conceptualisering van deze strategieën bleef beperkt binnen de literatuur, een punt waar we met deze masterproef een bijdrage aan willen leveren.

### **Een effectieve feedback lus tussen het bewustzijn en de actie.**

Het is denkbaar dat de metamotivationele en de actiecomponenten een dubbele interactie hebben met elkaar, dit in de vorm van een feedback lus (Miele & Scholer, 2016; Wolters, 2003; zie Figuur 1 (5)). Zo neemt de actiecomponent de output van metamotivatatie op als input en metamotivatatie neemt de output van de actiecomponent als input. Wanneer iemand bijvoorbeeld een taak dient uit te voeren uit schuldgevoel en zich hiervan ook bewust is, kan dit individu zelf-motiverende strategieën hanteren om de motivatie voor de taak aan te passen richting meer persoonlijke zinvolheid, waardoor het schuldgevoel al dan niet wordt weggewerkt. De aanleiding voor een effectief gebruik van dergelijke strategie kan ontstaan wanneer iemand zich bewust is van de eigen motivatie, die al dan niet een probleem kan vormen voor de beleving van de taak (Miele & Scholer, 2016). Wanneer iemand zich bewust is van de eigen motivatie en de gepaard gaande negatieve effecten ervaart, kan dit individu strategieën toepassen om de eigen motivatie aan te passen.

De interactie tussen beide componenten werd eerder besproken door Scholer en collega's (2018). Zij suggereren dat de effectiviteit van zelfmotivatie afhankelijk is van de kennis die het individu heeft van een bepaalde taak. Deze kennis is metamotivationeel van aard en kan betrekking hebben op de persoon, de taak of de strategie. De eerste vorm verwijst naar taakkennis waarbij iemand het niveau en type motivatie kent dat nodig is om een taak tot een goed eind te brengen. Ten tweede moet er kennis zijn over welke strategie gebruikt kan worden om de motivatie te verhogen of te veranderen. Tot slot is er nog zelfkennis, met name de kennis over welke strategie iemand het best kan toepassen (Miele & Scholer, 2016, 2018; Wolters, 2011). Bijvoorbeeld, wanneer een persoon aan een schooltaak werkt moet die zowel het niveau als het type motivatie kennen om de taak tot een goed eind te brengen (taakkennis), weten welke strategieën er gebruikt kunnen worden om de motivatie te vergroten of te veranderen (strategiekennis) en weten welke strategie iemand het best kan uitvoeren (zelfkennis) (Miele & Scholer, 2016). Wanneer een van de vormen van kennis ontbreekt, zouden mensen minder geneigd zijn om een geschikte strategie te gebruiken (Boekaerts, 1996; Wolters, 2011).

De benaderingen van Schwinger (2012, 2017) en Wolters (1998, 1999, 2003, 2011), zoals we hierboven beschreven, beogen exhaustief van aard te zijn. Hiermee wordt bedoeld dat ze alles omvattend zijn. Specifieker lijkt de reeds bestaande literatuur omtrent zelfmotivatie te suggereren dat de effectiviteit van zelf-motiverende strategieën individueel verschillend is en de hoeveelheid

motivatie de inspanning en prestaties het meest ten goede komt. Het is de vraag of iemand zichzelf *veel* dient te motiveren of eerder *hoe*. In de motivatieliteratuur kwam deze vraag eerder aan bod binnen een studie van Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx en Lens (2009) gekaderd binnen de ZDT (Ryan & Deci, 2017). In deze studie wordt aangetoond dat het type motivatie meer van belang is dan de hoeveelheid motivatie bij optimale onderwijsuitkomsten, testangst en procrastinatie. Bovendien is het een relevante vraag *waarom* mensen bij, bijvoorbeeld, prestatiegerichte zelfspraak net zo hard hun best gaan doen om beter te presteren dan anderen. Ook vertrekken deze benaderingen vanuit een eclectisch standpunt waarbij observationeel werd gekeken naar strategieën (Wolters, 1999). Vanuit deze lacunes lijkt het nodig de toenemende literatuur en de conceptualisering van zelfmotivatie te bekijken vanuit een theoretisch kader als dat van de ZDT, een theorie die zowel de kwantiteit als de kwaliteit van motivatie in kaart brengt.

### De Zelf-Determinatie Theorie en zelfmotivatie

Motivatie is afgeleid van het Latijnse woord ‘movere’ en gaat over wat mensen beweegt om te handelen (Ryan & Deci, 2017). Daartegenover staat amotivatie wat verwijst naar een gebrek aan motivatie en aan intentionaliteit (Deci & Ryan, 1985, 2000; Vansteenkiste, Lens, & 2006, Ryan & Deci, 2017). De ZDT biedt een theoretisch kader aan waarin de kwaliteit van motivatie centraal staat, uitgeschreven op een continuüm van ‘internalisatie’ of ‘eigenaarschap’ (zie Figuur 2). *Internalisatie* verwijst naar een actief proces waarbij mensen overtuigingen, normen, attitudes, waarden en gedragsregels die extern worden aangeboden in zich opnemen of reguleren (Ryan & Deci, 2000a). Op het continuüm worden verschillende soorten motivatie geplaatst die in de volgende alinea’s worden toegelicht. Terzelfdertijd definiëren we analoog aan de verschillende soorten motivatie de soorten zelf-motiverende strategieën in het kader van de ZDT.

Motivatie	Amotivatie	Externe motivatie			Intrinsieke motivatie
Regulatie	Niet gereguleerd	Externe regulatie	Geïntrojecteerde regulatie	Geïdentificeerde regulatie	Intrinsieke motivatie
Internalisatie	Niet-geïnternaliseerd	Niet-geïnternaliseerd	Partieel geïnternaliseerd	Bijna volledig geïnternaliseerd	Niet nodig
Motivatie	Geen motivatie	Gecontroleerde motivatie		Autonome motivatie	

Figuur 2: Verschillende vormen van motivatie en regulatie volgens de ZDT (gebaseerd op Ryan & Deci, 2000a)

#### Intrinsieke motivatie.

Het basisidee van de ZDT is dat mensen een natuurlijke neiging hebben om enerzijds gedragsregulaties, identiteitsaspecten, emoties en doelen te internaliseren en te integreren binnen het zelf en anderzijds om intrinsiek aangesproken activiteiten uit te voeren. De mens wordt

gekenmerkt door een spontane groeitendens die verwijst naar het proces van internalisatie en intrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000a). Wat essentieel wordt geacht voor deze groeiprocessen zijn de aangeboren psychologische basisbehoeften. De drie basisbehoeften zijn: autonomie, competentie en relationele verbondenheid. Samengevat, verwijst autonomie naar psychologische vrijheid en eigenaarschap van het eigen gedrag. Competentie omvat het gevoel van bekwaamheid en relationele verbondenheid betreft liefde en zorg van significante anderen (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017). Later wordt hier dieper op ingegaan wanneer we de rol van de omgeving bespreken op onze motivatie (zie behoefteondersteunend opvoeden). De bevrediging van de drie behoeften leidt tot intrinsieke motivatie en de instandhouding ervan en zal de integratie van extrinsieke motivatie vergemakkelijken (Ryan & Deci, 2000b). Integratie verwijst naar de verdere omvorming van die regulatie naar die van zichzelf. Hierdoor zal de regulatie voortkomen vanuit een gevoel van eigenwaarde (Ryan & Deci, 2000a).

*Intrinsieke motivatie* verwijst naar de natuurlijke neiging om op zoek te gaan naar nieuwigheden en uitdagingen, om de eigen capaciteiten en mogelijkheden uit te breiden, om te oefenen en te leren (Deci & Ryan, 1985, 2000; Legault, 2017; Ryan & Deci, 2000a, 2017). Activiteiten worden uitgevoerd omdat deze op zichzelf leuk of interessant zijn. Verder worden activiteiten ondernomen vanuit interesse en afwezigheid van materiële beloningen of dreigende straffen (Deci & Ryan, 2000). Intrinsiek gemotiveerde activiteiten en gedragingen geven een groot gevoel van autonomie of psychologische vrijheid (Vansteenkiste & Soenens, 2018). Kinderen zijn vanaf hun geboorte actief, nieuwsgierig. Het zijn speelse ontdekkingsreizigers die geen externe beloningen nodig hebben om in actie te komen (Harter, 1978; Piaget, 1952). Gedurende het hele leven speelt intrinsieke motivatie een cruciale rol in de groei, de creativiteit, de vitaliteit en het gevoel van welzijn van mensen (Ryan & Moller, 2016).

### **Extrinsieke motivatie.**

Wanneer iemand geconfronteerd wordt met een vervelende taak zal dit *extrinsieke motivatie* vergen. Dergelijke activiteiten zijn per definitie extrinsiek gemotiveerd (Vansteenkiste et al., 2008) en worden gekenmerkt door een gebrek aan plezier (Waterschoot et al., in voorbereiding). Als iemand extrinsiek is gemotiveerd, houdt die zich bezig met een taak of gedrag omdat er een gevolg aan is verbonden, zoals een beloning of straf (Legault, 2017). Extrinsieke motivatie is instrumenteel van aard (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017). Zo is een activiteit een middel om een doel te bereiken dat buiten deze activiteit is gelegen (Vansteenkiste et al., 2008). Uitkomsten van extrinsiek gemotiveerd gedrag en de mate van internalisatie en autonomie kunnen sterk verschillen (Ryan & Deci, 2017; Vansteenkiste, Aelterman, De Muynck, Haerens,



Patall, & Reeve, 2018). Hierdoor zijn er verschillende vormen van extrinsieke motivatie te onderscheiden, die de mate waarin de waarde en regulatie van een bepaald gedrag is geïnternaliseerd en geïntegreerd weerspiegelt (Ryan & Deci, 2000a; Vansteenkiste et al., 2018). In het continuüm (zie Figuur 2) worden drie vormen van extrinsieke motivatie onderscheiden die in het volgend onderdeel zijn beschreven. In navolging van deze beschrijvingen koppelen we ook de verschillende zelf-motiverende strategieën aan de verschillende vormen.

**Externe regulatie.** Indien er sprake is van *externe regulatie* wordt een activiteit uitgevoerd of regels opgevolgd om aan externe verwachtingen of verplichtingen te voldoen, een dreigende staf te vermijden of om een beloning te krijgen (Ryan & Deci, 2000a, 2000c; Vansteenkiste et al., 2008). Het gedrag wordt volledig gestuurd door externe motieven, maar ook de gedragsregulatie is niet geïnternaliseerd. Wanneer het opgedragen gedrag een noodzakelijke voorwaarde is om negatieve gedragsuitkomsten zoals, straf en kritiek te vermijden of om positieve uitkomsten zoals beloning, appreciatie te verkrijgen, stijgt het gevoel van externe verplichting. Daarnaast ontbreekt een gevoel van keuze bij het al dan niet uitvoeren van een gedrag (Vansteenkiste & Soenens, 2018). Wanneer iemand geconfronteerd wordt met een vervelende taak, kan die zichzelf belonen om zichzelf op te laden voor de taak. Op dat moment worden er *beloningsgerichte strategieën* gehanteerd. Een andere mogelijkheid is dat iemand zichzelf motiveert voor een vervelende taak door de gedachte dat dit van hem/haar wordt verwacht. Zichzelf eraan herinneren dat anderen kritiek zouden geven wanneer de taak niet zou uitgevoerd worden, verwijst naar zelf-motiverende *strategieën gericht op de ander* (Waterschoot et al., in voorbereiding).

**Geïntrojecteerde regulatie.** Een tweede vorm van extrinsieke motivatie is *geïntrojecteerde regulatie*. Introjectie verwijst naar een soort regulatie die vrij gedwongen en controlerend is. Er is een gedeeltelijke internalisatie waarbij de regels in de persoon zelf aanwezig zijn, maar geen deel uitmaken van de geïntegreerde set van motieven, cognities en affecten die het zelf vormen (Deci & Ryan, 2000). Er hoeft niet steeds een externe druk ervaren worden want iemand kan zichzelf ook onder druk zetten om bepaalde zaken van zichzelf gedaan te krijgen. Een gedrag wordt uitgevoerd om gevoelens van angst, schaamte en schuld te vermijden, om ons zelfwaardegevoel op te krikken of om trots te zijn (Vansteenkiste et al., 2008, 2018). De gedragsregulatie wordt niet meer gestuurd door externe, maar door interne factoren, zoals schuldgevoelens, en het wordt nog altijd niet als vrijwillig ervaren (Ryan & Deci, 2000a, 2000c). Bij de confrontatie met een vervelende taak kan iemand met een geïntrojecteerde motivatie hiervoor zichzelf moed in spreken om de taak te volbrengen omdat die dan trots kan zijn op

zichzelf. Op dat moment gooit het individu zijn/haar eigen zelfwaarde in strijd om de vervelende taak alsnog uit te voeren. Er worden *zelfwaarde-gerichte strategieën* gebruikt. Een andere vorm van geïntrojecteerde zelfmotivatie is jezelf te plaatsen tegenover een eigen gevormde norm. Bijvoorbeeld kan je eraan denken dat ‘doorzetters iets moeten kunnen doen tegen hun zin’ of ‘enkel goede leerlingen hun huiswerk kunnen maken, ook al is het vervelend om te doen’. Op dat moment worden er zelf-motiverende *strategieën* gebruikt *gericht op naleving* van een bepaalde norm (Waterschoot et al., in voorbereiding).

***Geïdentificeerde regulatie.*** *Geïdentificeerde regulatie* verwijst naar het proces waarbij mensen de onderliggende waarden of redenen van het gedrag accepteren, herkennen en zich er mee identificeren (Deci & Ryan, 2000). Het gedrag wordt begrepen in functie van de doelen die iemand persoonlijk relevant vindt en wil bereiken. Omdat de gedragsregulatie grotendeels geïnternaliseerd of verinnerlijkt is, wordt er eigenaarschap over ons gedrag verworven. Activiteiten worden uitgevoerd met een groter gevoel van keuze en psychologische vrijheid, omdat het gedrag overeenstemt met persoonlijke doelen en ambities die persoonlijk relevant worden geacht. Deze regulatie wordt gekenmerkt door een gevoel van vrijwillig functioneren (Vansteenkiste et al., 2008, 2018). Het resulterend gedrag is meer autonoom, maar kan nog steeds extrinsiek gemotiveerd zijn omdat het gedrag instrumenteel van aard kan zijn, in plaats van alleen maar een bron van plezier en tevredenheid (Deci & Ryan, 2000). Deze vorm van motivatie kan ook ingezet worden als bron voor zelfmotivatie. Zo kan iemand proberen op zoek te gaan naar hoe de vervelende taak alsnog persoonlijk zinvol of waardevol kan zijn. Dit verwijst naar *relevantie-gerichte strategieën* (Waterschoot et al., in voorbereiding).

### **Autonome en gecontroleerde vormen van motivatie**

De verschillende vormen van motivatie kunnen onderverdeeld worden in meer autonome of meer gecontroleerde vormen van motivatie. Dit onderscheid wordt ook weergegeven op het internalisatiecontinuüm (zie Figuur 2). Het onderscheid tussen autonome motivatie (rechtser op het continuüm) en gecontroleerde motivatie (linkser op het continuüm) is een belangrijke conceptuele doorbraak, omdat het aangeeft dat iemand die een activiteit niet graag doet, deze toch op een graduele vrijwillige en autonome wijze kan uitvoeren (Ryan & Deci, 2000c; Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006).

*Autonome motivatie* verwijst zowel naar intrinsieke motivatie (het ervaren van plezier) als enkele vormen van extrinsieke motivatie namelijk, geïdentificeerde (gedrag stellen uit persoonlijke zinvolheid) en geïntegreerde (er is een harmonie tussen het gedrag en de waarden van het individu) motivatie. Wanneer mensen autonoom gemotiveerd zijn, zijn ze in staat om zich

te identificeren met de waarde van een activiteit en hebben ze dit vervolgens in hun eigen waarden opgenomen of 'geïnternaliseerd' (Deci & Ryan, 2008; Vansteenkiste, Lens, Dewitte, de Witte, & Deci, 2004). *Gecontroleerde motivatie* bestaat uit externe regulatie en geïntrojecteerde regulatie. Wanneer mensen interne of externe druk ervaren om te denken, te voelen en zich te gedragen op een bepaalde manier, is hun motivatie gecontroleerd van aard (Deci & Ryan, 2008; Vansteenkiste, Lens et al., 2004). Echter kan extrinsiek gemotiveerd gedrag net zoals intrinsiek gemotiveerd gedrag autonoom gemotiveerd zijn, wanneer de gedragsregulatie wordt geïnternaliseerd (Vansteenkiste, Lens et al., 2004; zie Figuur 2).

Belangrijk om op te merken is dat het internalisatiecontinuüm geen stadiamodel is. Het is niet noodzakelijk om door elke vorm van regulatie te gaan om een gedrag te kunnen integreren of internaliseren (Ryan & Deci, 2017). De verschillende regulatievormen weerspiegelen geen verschillende stadia van het internalisatiecontinuüm. Mensen kunnen een activiteit ook spontaan intrinsiek boeiend vinden, waarbij de gedragsregulatie niet geïnternaliseerd dient te worden. Externe regulatie is geen noodzakelijk voorstadium van een geïnternaliseerd functioneren (Vansteenkiste & Soenens, 2018). Verder is het niet zo dat het gedrag van iemand door slechts één type drijfveer wordt gemotiveerd. Mensen vertonen echter een combinatie van verschillende gedragsmotieven. Tot slot is er ook geen sprake van onomkeerbaarheid. Iemand kan een bepaalde activiteit op een bepaald ogenblik relevant en zinvol vinden maar op een later moment niet meer. Vansteenkiste en Soenens (2018) stellen dat dit mogelijk veroorzaakt kan worden door een behoefteondermijnende omgeving. De mate waarin de omgeving behoefteondersteunend dan wel behoefteondermijnend is, speelt een belangrijke rol in het faciliteren, ondermijnen of afremmen van het internalisatieproces en intrinsieke motivatie.

Niettemin zijn er wel interessante ontwikkelingsaangelegenheden voor de verschillende types van internalisatie. In verschillende studies werd al aangetoond dat met het ouder worden mensen meer en meer gaan handelen op basis van intrinsieke en geïnternaliseerde motieven. Uit de resultaten van de studie van Chandler en Connell (1987) wordt een toenemende internalisatie gevonden bij kinderen van 5 tot 13 jaar voor activiteiten die ze niet leuk vinden. Ook in de studies van Sheldon, Kasser, Houser-Marko, Jones en Turban (2005) werd aangetoond dat oudere volwassenen meer intrinsieke motivatie hebben en minder externe en geïntrojecteerde motivatie dan jongere mensen bij het uitvoeren van sociale taken zoals stemmen, fooi geven en belastingen betalen. De cognitieve waarde speelt echter ook een rol bij autonome regulatie. Van een kleuter kan niet verwacht worden dat die de waarde begrijpt van de wet of zich moedwillig voelt als die bijvoorbeeld een gordel moet dragen (Ryan & Deci, 2017).

Vanuit de ZDT wordt getracht om inzicht te krijgen hoe ouders de intrinsieke motivatie en internalisatie kunnen versterken of net kunnen tegenwerken. Zo gaat deze theorie er van uit

dat het ondersteunen van de basisbehoeften internalisatie en integratie van niet-intrinsiek gemotiveerd gedrag zal vergemakkelijken (Ryan & Deci, 2017). Ouders zijn een grote omgevingsinvloed die kunnen inspelen op de motivatie van hun kinderen voor een bepaalde taak. Zo wordt binnen de ZDT gekaderd dat ouders inspelen op de behoefte van hun kind, wat volgt in een bepaalde vorm van motivatie. Ouders kunnen echter ook een indirecte rol hierin spelen. Zo kunnen ze een rol spelen in de capaciteit tot zelfmotivatie bij het kind waardoor die de eigen motivatie zelf in handen heeft. Wat verstaan wordt onder een autonomieondersteunende aanpak wordt beschreven in een volgend onderdeel. Eerst wordt stilgestaan bij wat de basisbehoeften zijn en wat de invloed van ouders is hierop.

## **Ouderlijke wortels**

### **Psychologische basisbehoeften.**

De ZDT stelt drie psychologische basisbehoeften centraal binnen de theorie, namelijk de behoefte aan autonomie, competentie en relationele verbondenheid (Deci & Ryan, 2000, 2017; Vansteenkiste & Soenens, 2018). Een psychologische basisbehoefte wordt binnen de ZDT gedefinieerd als een aangeboren psychologische voedingsstof die essentieel is voor psychologische groei, integriteit en welzijn (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017). De bevrediging van de behoeftes wordt essentieel geacht voor ons optimaal persoonlijk en sociaal functioneren. *Autonomie* is de mate waarin iemand zichzelf kan zijn, auteur kan zijn van zijn eigen handelen, denken en voelen. Het verwijst naar het gevoel van psychologische vrijheid en keuzes bij de uitvoering van een taak. *Competentie* wordt omschreven als de mate waarin iemand zich bekwaam voelt om gewenste resultaten te bereiken. Tot slot verwijst *relationele verbondenheid* naar de mate van intimiteit en waarin iemand een hechte en warme band ervaart met belangrijke anderen (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017; Vansteenkiste & Soenens, 2018).

De behoeftes zijn vanaf de geboorte aanwezig en werkzaam en blijven belangrijk gedurende het hele leven. Wanneer aan de basisbehoefte voldaan is, draagt dit bij tot de optimale groei, integriteit en welbevinden van alle mensen, ongeacht hun geslacht, leeftijd, sociale klasse of culturele achtergrond. Zelfs mensen die weinig belang hechten aan de basisbehoeften zouden gebaat zijn bij de bevrediging ervan. Frustratie van de behoeftes manifesteert zich vaak in de vorm van verminderde psychologische groei, integriteit welbevinden en kan zelfs probleemgedrag in de hand werken (Ryan & Deci, 2017; Vansteenkiste & Soenens, 2018). Gevoelens van autonomiefrustratie vinden plaats wanneer iemand handelt vanuit externe of interne druk, dat als controlerend wordt ervaren (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017). Frustratie van relationele verbondenheid uit zich in een ervaring van relationele uitsluiting en

eenzaamheid (Ryan, 1995; Soenens, Deci, & Vansteenkiste, 2017). De frustratie van competentie omvat gevoelens van falen en twijfels over de zelfeffectiviteit (Ryan, 1995).

Belangrijk om op te merken is dat binnen de ZDT, behoeftefrustratie niet gelijkgesteld wordt met een gebrek aan behoeftebevrediging. Frustratie ontstaat wanneer de behoeften actief worden ondermijnd (Soenens et al., 2017). Onderzoek toont aan dat de frustraties van de behoeften voorspellend is voor maladaptieve ontwikkelingsresultaten, zoals stress, (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch, & Thogersen-Ntoumani, 2011), interpersoonlijke problemen (Costa, Ntoumanis, & Bartholomew, 2015) en zelfs psychopathologie (Vansteenkiste & Soenens, 2018). De ZDT beoogt dat ouders, in interactie met andere sleutelfiguren (leerkrachten, leeftijdsgenoten), een cruciale rol spelen in het voeden of het tegenwerken van de psychologische basisbehoeften van een kind (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000c, 2017; Soenens et al., 2017).

### **Behoefteondersteunend opvoeden.**

Bij kinderen is het opvoedingsklimaat een belangrijke omgeving met een invloed op de bevrediging of frustratie van hun psychologische basisbehoeften. Wanneer ouders aan de basisbehoeften tegemoetkomen, wordt er gesproken van behoefteondersteund opvoeden, waarbij drie dimensies worden onderscheiden: de mate waarin socialisatiefiguren autonomieondersteunend of dwingend zijn; waarin ze gestructureerd of chaotisch te werk gaan; en waarin ze warm of kil en afstandelijk zijn (Grolnick, Deci, & Ryan, 1997; Grolnick & Ryan, 1989; Joussemet, Landry, & Koestner, 2008; Vansteenkiste & Soenens, 2018). Vansteenkiste en Soenens (2018) stellen dat elke dimensie tot op zekere hoogte relevant is voor elk van de drie basisbehoeften. Specifiek betekent dit dat er niet wordt gesproken in de literatuur over een één-op-één relatie tussen één van de behoefteondersteunende dimensies en de behoeftebevrediging of behoeftefrustratie (Grolnick et al., 1997). Zo is het bieden van ouderlijke steun verbonden aan de bevrediging van de behoefte aan autonomie en competentie. Wanneer een ouder betrokken is, kennen ze hun kind beter en hebben ze meer kennis over hoe ze de vaardigheidsontwikkeling van hun kind kunnen ondersteunen.

In het algemeen toont onderzoek aan dat er tal van voordelen voortvloeien uit een behoefteondersteunende omgeving voor kinderen. Zo ontwikkelen ze betere emotionele (Brenning, Soenens, Petegem, & Vansteenkiste, 2015), sociale en cognitieve vaardigheden (Soenens, Vansteenkiste, & Sierens, 2009). Verder worden er verbanden gevonden met het behalen van betere studieresultaten (Liew, Kwok, Chang, Chang, & Yeh, 2014), vertonen kinderen meer geavanceerd moreel functioneren (Bureau & Mageau, 2014), maken ze een soepelere identiteitsontwikkeling door (Assor, 2012) en zitten ze beter in hun vel, wat afstraalt op

hun, eigenwaarde, zelfvertrouwen en algemeen welbevinden (Niemic, Lynch, Vansteenkiste, Bernstein, Deci, & Ryan, 2006). Daarnaast kan een ondersteunende omgeving een bufferende rol spelen bij een gebrekkig functioneren als gevolg van een behoeftefrustrerende geschiedenis, wat op zijn beurt kan helpen bij het vormen van innerlijke bronnen die bijdragen aan de manier hoe mensen hiermee om zullen gaan (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Bijvoorbeeld kan een vervelende taak de behoefte aan autonomie frustreren, omdat er geen ruimte is voor eigen inbreng of psychologische vrijheid. Hieruit volgt de vraag of een meer autonomieondersteunende aanpak, vanuit de omgeving, kan leiden tot een betere aanpak van een vervelende taak. Daarom leggen we in deze masterproef de focus op de eerste dimensie waarbij ouders autonomieondersteunende of psychologisch controlerende opvoedingsstrategieën kunnen gebruiken.

### **Autonomieondersteunend opvoeden versus psychologisch controlerend opvoeden.**

***Autonomieondersteunend opvoeden.*** Binnen de literatuur wordt er gesproken over verschillende bouwstenen binnen autonomieondersteunend opvoeden, die elk verwijzen naar een bepaalde strategie (e.g. Reeve, 2009; zie Tabel 1 voor een overzicht.). Dit opvoedingsklimaat kent een basisattitude van nieuwsgierigheid, openheid en flexibiliteit om het kind te ondersteunen in zijn/haar ontwikkeling (Vansteenkiste & Soenens, 2018). Dit baseert zich op een basisvertrouwen in de ontwikkeling en de mogelijkheden van het kind om spontaan en beter vaardigheden te ontwikkelen met het ouder worden (Landry, Whipple, Mageau, Joussemet, & Koestner, 2008). Zo nemen ouders het perspectief in van het kind, bieden ze ondersteuning en moedigen ze zelfexpressie aan (Ryan & Deci, 2017; Ryan, Deci, Grolnick, & La Guardia, 2006; Soenens & Vansteenkiste, 2010). Ouders staan open voor en erkennen afwijkende perspectieven van hun kind. Ze geven en ondersteunen de *persoonlijke stem van het kind*. Regels en taken worden bijvoorbeeld gecommuniceerd op basis van zinvolle *duidingen* en onderbouwingen, waardoor het kind zich hierin kan herkennen (Jang, 2008). Er wordt getracht maximaal aan te sluiten bij het *ritme van het kind*. Verder wordt er gebruik gemaakt van een *uitnodigende en informerende communicatiestijl* (bv. vragen, voorstellen, proberen) en wordt dwingende taal (bv. moeten, horen) geminimaliseerd (Vansteenkiste & Soenens, 2018). Ze bieden uitdagende taken aan en voorzien spelelementen die de nieuwsgierigheid en *taakplezier* prikkelen (Reeve, 2009). Ouders stimuleren *inbreng* naast initiatief, exploratiedrang en dialoog. Ze laten ruimte voor onderhandeling en bieden keuzes aan (Soenens, Vansteenkiste, Lens, Luyckx, Goossens, Beyers, & Ryan, 2007). Samenvattend creëren ouders die autonomieondersteunende strategieën toepassen in hun opvoeding ruimte voor taakplezier, inbreng van hun kind, duiding, ritme van het kind, de stem van het kind en uitnodigende taal (Vansteenkiste & Soenens, 2018).

In verschillende studies werd aangetoond dat de ondersteuning van autonomie een positieve invloed heeft op het behouden van intrinsieke motivatie, het verhogen van internalisatie en het psychologisch welbevinden (Ryan & Deci, 2017; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004). In een studie van Vansteenkiste, Soenens, Van Petegem en Duriez (2014) komt naar voor dat kinderen die hun ouders als autonomieondersteunend ervaren, activiteiten uitvoeren met wilskracht en vanuit eigen wil, in plaats van omdat ze het gevoel hebben hiertoe verplicht te worden. Ook vertonen deze kinderen een diepere internalisatie van de ouderlijke en morele regels. Ze aanvaarden en begrijpen deze regels beter en brengen deze in verband met eigen weloverwogen principes en waarden. Verder leek een autonomieondersteunende aanpak bij te dragen aan ontwikkelingsvaardigheden zoals meer adequate emotieregulatie (Brenning et al., 2015), executieve functies, aandachtsprocessen, het werkgeheugen (Bernier, Carlson, & Whipple, 2010), cognitieve zelfregulatie (Bindman, Pomerantz, & Roisman, 2015), altruïsme en morele ontwikkeling (Roth, 2008). Bovendien is er een samenhang met een betere kwaliteit van studiemotivatie en zelfs betere schoolresultaten (Grolnick & Ryan, 1989; Joussemet et al., 2008; Vasquez, Patall, Fong, Corrigan, & Pine, 2016). Samenvattend kunnen ouders bijdragen aan natuurlijke psychologische groeiprocessen van hun kind door de behoefte van autonomie te ondersteunen. Echter wanneer ouders deze behoefte tegenwerken, is er een risico dat de ontwikkeling van het kind wordt belemmerd. Dit wordt gekaderd binnen een controlerende vorm van opvoeden.

***Psychologisch controlerend opvoeden.*** Psychologisch controlerend of dwingend opvoeden staat tegenover autonomieondersteunend opvoeden, omdat het zich niet richt op de ontwikkelingsaspecten van het kind waar autonomieondersteund opvoeden zich wel tot richt. Het is belangrijk te nuanceren dat beide soorten opvoedingsstrategieën kunnen voorkomen bij eenzelfde ouder. Ze mogen niet gezien worden als tegenpolen van eenzelfde onderliggende dimensie. Specifiek wil dit zeggen dat wanneer ouders de autonomie van hun kinderen niet ondersteunen, dit niet per definitie zegt dat ze psychologisch controlerend opvoeden. Omgekeerd geldt ook dat de afwezigheid van psychologisch controlerend opvoeden niet noodzakelijk wil zeggen dat de ouders actief de autonomie van hun kind ondersteunen (Vansteenkiste & Soenens, 2018). Bij het psychologisch controlerend opvoeden wordt er een andere invulling gegeven aan de bouwstenen van autonomieondersteuning (zie Tabel 1). Zo worden initiatieven van het kind niet gehoord, gevoelens worden geminimaliseerd, onderdrukt of ontkend (Assor, Kaplan, Kanat-Maymon, & Roth, 2005; Assor, Roth, & Deci, 2004). Er is een bepaalde voorwaardelijkheid. Pas wanneer kinderen voldoen aan de eisen van hun ouders worden hun gevoelens, mening en gedrag aanvaard. Wanneer ouders regels en taken opleggen en een onderbouwing geven, is deze niet

betekenisvol voor het kind zelf. Daarnaast kan een machtsgerichte onderbouwing gegeven worden zoals: “Doe het omdat ik het zeg!”. Ouders nemen het leerproces van hun kind over en leggen een eigen ontwikkelingsritme op. Hierdoor wordt niet alleen de ontwikkeling van nieuwe vaardigheden verhinderd maar ook de autonomie van de kinderen afgeremd (Vansteenkiste & Soenens, 2018). Psychologisch controlerende ouders hanteren een dwingend expliciet of impliciet taalgebruik (bv. *“je hoort dit te doen”*). Het kan ook een meer intrusieve of subtiële invloed hebben op gevoelens van schuld, angst en schaamte. Dit taalgebruik heeft als doel om te beoordelen, te sturen en te evalueren. Waardoor kinderen gemanipuleerd, verplicht worden of onder druk worden gezet om een andere manier van denken of voelen aan te nemen. Verder worden er externe incentives gebruikt in plaats van interne. Bijvoorbeeld kunnen ouders dreigen met een (fysieke) straf of er één geven, privileges afnemen, beloningen gebruiken zodat een kind wordt overhaalt tot stellen van het wenselijke gedrag. Psychologisch controlerende ouders gaan pogingen tot dialoog, inbreng, initiatief, keuze en exploratie afbreken en onderdrukken (Vansteenkiste & Soenens, 2018). Uit een onderzoek van Talwar en Lee (2011) komt naar voor dat kinderen zichzelf niet durven blootgeven en sommige zaken verbergen uit angst voor teleurstellende of straffende reacties van hun ouders. Kinderen hebben het gevoel dat ze zichzelf niet mogen zijn en zich moeten aanpassen.

In tegenstelling tot autonomieondersteuning, leidt het gebruik van controlerende strategieën tot de frustratie van de behoefte aan autonomie (Mabbe, Soenens, Vansteenkiste, & Van Leeuwen, 2016), maladaptieve motivaties zoals amotivatie (Garn & Jolly, 2015), oppositionele opstandigheid (Vansteenkiste et al., 2014), en ontwikkelingsproblemen zoals internaliserende (Soenens, Luyckx, Vansteenkiste, Duriez, & Goossens, 2008) en externaliserende gedragingen (Joussemet, Vitaro, Barker, Côté, Nagin, Zoccolillo, & Tremblay, 2008). Door het kind gerapporteerd psychologisch controlerend opvoeden hangt samen met extrinsieke motivatie om te leren, maladaptief perfectionisme en vermijdende leerdoelen (e.g. Schiffrin & Liss, 2017). Deze zijn op hun beurt geassocieerd met lagere academische prestaties (Schiffrin & Liss, 2017). Ouders hebben een cruciale rol in het voeden of het tegenwerken van de psychologische basisbehoeften van een kind. Deze rol op de behoefte autonomie werd in het algemeen besproken. Hierbij stellen we de vraag of de aanpak van ouders bij vervelende taken gelijkaardig is aan een autonomieondersteunende of controlerende manier van opvoeden.

### **Autonomieondersteuning en psychologische controle tijdens vervelende taken.**

Naast de uitgebreide literatuur omtrent een autonomieondersteunende aanpak van ouders, is het onderzoek beperkt naar de toepassing en de effecten ervan wanneer hun kind een vervelende taak dient te doen. Dit is cruciaal omdat het vaak voortkomt dat een kind zijn of haar verveling



aangeeft en ouders op dat moment voor de uitdaging staan om regels en waarden over te brengen op een manier dat kinderen deze vrijwillig zouden uitvoeren, eerder dan uit een gevoel van verplichting (Vansteenkiste et al., 2008). Bovendien is het denkbaar dat deze situatie voor de ouder bijkomend uitdagend is. Iemand motiveren voor een taak die je misschien zelf vervelend vindt om te doen neigt naar een contradictio in terminus. Dit roept de vraag op of het algemene opvoedingsklimaat ook in dergelijke situatie wordt toegepast en of de beoordeling van deze taak (vervelend versus nuttig) hierin geen cruciale rol speelt.

Eerder onderzoek toonden zowel bij ouders (e.g. Joussemet, Mageau & Koestner, 2014), leerkrachten (e.g. Cheon, Reeve, & Moon, 2012) en coaches (e.g. Carpentier & Mageau, 2013) aan dat een autonomieondersteunend persoon ook meer autonomieondersteunende strategieën gebruikt. Het is echter de vraag of ook iemand motiveren voor een vervelende taak eenzelfde strategieën uitlokt. Bijvoorbeeld kunnen ouders mogelijk een beloning aanbieden wanneer de vervelende taak is afgerond. Hoewel dit lijkt te werken op korte termijn (McGraw, 1987), bleken er verborgen kosten te zijn met deze strategie. Zo kan het de ontwikkeling verstoren om uit een oninteressante taak belangrijke waarden te halen, daar waar de focus enkel op het verkrijgen van de beloning ligt (Deci, 1971; Deci, Koestner, & Ryan, 1999; Ryan & Deci, 2000d). Hoewel de literatuur beperkt is naar de toepassing bij vervelende taken, toonden enkele studies evidentie voor de effectiviteit van autonomieondersteunende strategieën (e.g. Joussement, Koestner, Lokes, & Houliort, 2004). In een onderzoek van Deci, Eghrari, Patric en Leone (1994) dienden deelnemers een vervelende computergestuurde taak te doen. Wanneer autonomieondersteunende strategieën werden toegepast, bijvoorbeeld het bieden van een zinvolle onderbouwing/rationale voor de taak in plaats van het gebruik van controlerende taal, ervoeren de deelnemers de taak als positiever en besteedden ze meer tijd aan de taak wanneer ze hier achteraf de keuze toe hadden (i.e. de vrije keuze periode). Verder was er een positieve samenhang tussen het engagement tijdens de vrije keuze periode en zelfrapportages van keuze, bruikbaarheid en interesse/plezier, wat een geïntegreerde vorm van motivatie weerspiegelt. Verder onderzoek toonde aan dat het geven van een rationale een positieve invloed heeft op de interesse van de taak en het gebruik van interesse-verhogende strategieën om de verveling te verwerken (Jang, 2008; Sansone et al., 1992, 1999). De algemene opvoedingsstijl zou aldus een sterke associatie hebben met de gebruikte strategieën tijdens een vervelende taak. Bovendien onderzoeken we nog een tweede factor die mogelijk naast deze relatie een rol speelt.

Een tweede vraag is in welke mate de ouderlijke beoordeling van de taak zelf een invloed heeft op de gebruikte strategieën. Dit is mogelijk, omdat eerder onderzoek variatie aantoonde in de algemene opvoedingsstijl van de ouder van dag tot dag (Mabbe, Soenens, Vansteenkiste, Van der Kaap-Deeder, & Mouratidis, 2018) en van situatie tot situatie (Repetti, Reynolds, & Sears,

2015). Deze constatering brengt de behoefte met zich mee om meer inzicht te krijgen in de wortels van deze dagelijkse variaties. Zo toonden Aunola, Viljaranta en Tolvanen (2016) aan dat negatieve emoties van de ouders op dagelijkse basis covarieert met psychologisch controlerend opvoeden, die ook aanwezig zijn bij verveling (Conrad, 1997; Eastwood et al., 2012). Hier stellen we ook de bijkomende vraag of een ouder in staat is een zinvolle rationele te geven (als autonomieondersteunende strategie) voor een taak die de ouder zelf betekenisloos of vervelend vindt? Op basis van deze vaststelling willen we onderzoeken of de beoordeling die ouders geven aan een taak een rol speelt op het hanteren van een autonomieondersteunende of eerder controlerende aanpak. Daarnaast werd in de bovengenoemde onderzoeken niet alle bouwstenen bestudeerd. Ook werd dit nog niet eerder samen bekeken. Daarom wordt in deze masterproef getracht om alle relevante bouwstenen van autonomieondersteunende opvoeding te bestuderen binnen de opvoeding én binnen een specifieke toepassing, namelijk het kind motiveren voor een vervelende taak. In Tabel 1 worden hypothetische voorbeelden gegeven van hoe de autonomieondersteunende aanpak van ouders bij vervelende taken eruit zou kunnen zien. Bij de bouwsteen *duiding* is het bijvoorbeeld mogelijk dat ouders uitleggen waarom het belangrijk is om de taak uit te voeren. Dit sluit aan bij een autonomieondersteunende aanpak terwijl het kind de taak ‘verplichten om te doen omdat de ouder het zegt’ meer controlerend is.

### **Huidig onderzoek**

In ons dagelijks leven is niet alles plezierig en worden taken soms als saai en vervelend ervaren. Een manier om met deze taken om te gaan is onszelf op te laden en onszelf te motiveren om de taak alsnog uit te voeren. Daarnaast spelen ouders een fundamentele rol in de omgeving en de psychologische ontwikkeling van hun kinderen, waarbij het maar de vraag is in welke mate zij inspelen op onze capaciteit tot motivationele zelfregulatie of zelfmotivatie. Hierbij leggen we de focus op de actiecomponent en gaan we na welke strategieën ouders hanteren wanneer ze geconfronteerd worden met hun kind dat klaagt of zeurt over vervelende taken. We gebruiken de ZDT (Ryan & Deci, 2017) als theoretisch kader met het oog op zowel de kwaliteit als de kwantiteit van zelfmotivatie.

Ten tweede wordt er in deze masterproef onderzocht of de verschillende bouwstenen van de ouderlijke ‘autonomieondersteuning versus psychologische controle’ dimensie specifiek toe te passen zijn wanneer een kind een vervelende taak uitvoert. In de huidige literatuur ontbreekt een valide vragenlijst om dit te onderzoeken. Daarom ontwikkelen we binnen een pilootstudie een vragenlijst met verschillende ouderlijke strategieën, specifiek gericht op het motiveren van kinderen voor een vervelende taak. Het doel van deze pilootstudie is de interne validiteit na te gaan van deze ontwikkelde vragenlijst en er vervolgens een valide versie van op te stellen

(onderzoeksvraag 1). Hier voorspellen we dat we twee dimensies kunnen onderscheiden, in lijn met de voorgaande literatuur (e.g. Vansteenkiste & Soenens, 2018), namelijk autonomieondersteunende strategieën en psychologisch controlerende strategieën (hypothese 1).

Naast een nieuwe toetsing voor de interne validiteit van deze ontwikkelde vragenlijst, focust de hoofdstudie zich op de predictieve validiteit. We gaan hierbij op zoek naar mogelijke factoren die samenhangen met deze ouderlijke motiverende strategieën (onderzoeksvraag 2). De mogelijke factoren die in deze masterproef onderzocht worden, zijn de opvoedingsstijlen en de beoordeling van huishoudelijke taken. Eerdere studies toonden een positieve relatie tussen autonomieondersteunende strategieën en autonomieondersteuning (Carpentier & Mageau, 2013; Cheon et al., 2012; Joussemet et al., 2014). Op basis van deze bevindingen voorspellen we dat wanneer een ouder hoog scoort op een algemene autonomieondersteunende opvoeding deze ook meer autonomieondersteunende strategieën toepast om hun kind te motiveren, vice versa voor de psychologisch controlerende opvoeding (hypothese 2A). Verder toonden Aunola et al. (2016) aan dat negatieve emoties mogelijk een invloed hebben op het hanteren van een psychologisch controlerende opvoeding. Vertrekkende vanuit deze vaststelling verwachten we dat wanneer ouders deze taak zelf als vervelend beoordelen dit gepaard gaat met het gebruik van meer controlerende strategieën. Verder verwachten we dat wanneer een ouder de taak nuttig vindt, eerder een autonomieondersteunende strategie zal hanteren zoals bijvoorbeeld het aanbieden van een rationale (hypothese 2B).

## **PILOOTSTUDIE**

De pilootstudie is gericht op het construeren van een valide zelf-rapportage vragenlijst die ouderlijke strategieën meet om hun kind te motiveren om een vervelende taak uit te voeren. Dit in een situatie waarin het kind klaagt of zeurt over het uitvoeren van een vervelende taak. Zo stellen we ons de vraag wat ouders doen om hun kind op dat moment alsnog te motiveren om de taak uit te voeren. Dergelijke situaties kunnen uniek en uitdagend zijn voor ouders. Ongetwijfeld zal elke ouder op een bepaald moment met zulke situaties geconfronteerd worden. In de huidige literatuur is dergelijk onderzoek beperkt, noch is er een vragenlijst aanwezig die dergelijke ouderlijke strategieën meet. Bovendien vertrekken we vanuit een ZDT-kader waarbij rekening wordt gehouden met zowel de kwantiteit als kwaliteit van motivatie. Dit is een meerwaarde in vergelijking met de benaderingen van Schwinger (2012, 2017) en Wolters (1998, 1999, 2003, 2011). Het opstellen van een valide vragenlijst zou een grote meerwaarde kunnen hebben voor de ZDT-literatuur in het bijzonder en motivatieliteratuur in het algemeen.

Tabel 1

*Overzicht van de bouwstenen binnen autonomieondersteunend en psychologisch controlerend opvoeden, samen met definiëringen en toepassingen binnen vervelende taken (gebaseerd op Vansteenkiste & Soenens, 2018).*

Bouwstenen	Opvoeding	Algemeen	Voorbeelden tijdens het motiveren voor een vervelende taak
De persoonlijke stem van het kind	Autonomieondersteunend	Openstaan en erkennen van afwijkend perspectief	Begrip tonen voor gevoelens die verband houden met de taak
	Psychologisch controlerend	Onderdrukken, minimaliseren of ontkennen van afwijkend perspectief. Ouderlijk perspectief extra waarderen	Eigen mening over de taak belangrijker vinden dan die van het kind
Duiding	Autonomieondersteunend	Bieden van kindgerichte en betekenisvolle duiding en onderbouwing	Uitleggen waarom het belangrijk is dat de taak wordt uitgevoerd
	Psychologisch controlerend	Duiding niet afgestemd op het kind, of machtsgebaseerde en oudergerichte onderbouwing	Als ouder aangeven dat het kind de taak moet doen omdat die het zegt
Het ritme van het kind	Autonomieondersteunend	Ontwikkelingsritme van het kind geduldig volgen	Voldoende tijd geven aan het kind om de taak te volbrengen
	Psychologisch controlerend	Opleggen van eigen ontwikkelingsritme of overnemen van leerproces	Aangeven enkel trots te kunnen zijn op het kind als het de taak beter uitvoert dan anderen

Uitnodigende taal	Autonomieondersteunend	Uitnodigende en informerende communicatie	Voorstellen om te helpen bij de taak indien nodig
	Psychologisch controlerend	Dwingende communicatie	Tegen het kind zeggen dat dit nu eenmaal zaken zijn die moeten
Taakplezier	Autonomieondersteunend	Voeden van innerlijke motivationele bronnen	Samen opzoek gaan naar wat het kind boeiend vindt in de taak
	Psychologisch controlerend	Externe beloningen hanteren	Een beloning beloven als de taak goed is afgewerkt.
Inbreng	Autonomieondersteunend	Stimuleren van dialoog, inbreng, initiatief en exploratiedrang	Een kind zelf laten bepalen wanneer en hoe de taak wordt uitgevoerd
	Psychologisch controlerend	Onderdrukken en afbreken van pogingen tot dialoog, inbreng, initiatief en exploratiedrang	Een kind schuldig laten voelen opdat die de taak zou uitvoeren

## Methode

### Deelnemers

De steekproef van deze pilootstudie bestaat uit 115 moeders met een kind van 3 tot 19 jaar. De moeders hebben een gemiddelde leeftijd van 42.5 jaar ( $SD = 6.0$ , range: 30-61 jaar). Het meest voorkomende opleidingsniveau is een middelbaar diploma (38.3%) gevolgd door hoger onderwijs (bachelor) (36.5%), universitair onderwijs (master) (14.8%), geen middelbaar diploma (5.2%), universitair onderwijs (bachelor) (2.6%) en universitair onderwijs (gespecialiseerd) (2.6%). Aan deze moeders werd gevraagd de vragenlijst in te vullen met een specifiek kind in gedachten. Deze steekproef van kinderen bestaat uit 54 jongens (47%) en 61 meisjes (53%). De kinderen hadden een gemiddelde leeftijd van 12.85 jaar ( $SD = 3.12$ , range: 3-19 jaar). De oorspronkelijke steekproef had 117 deelnemers. Er werden twee mannelijke participanten verwijderd om zodanig de gehele steekproef te richten op moeders. Het invullen van de vragenlijst duurde gemiddeld 23 minuten.

### Materialen

Gebaseerd op de kwalitatieve resultaten van Waterschoot en collega's (in voorbereiding), kozen we ervoor om ons te richten op een specifiek type vervelende taak, dit om de standaardisatie binnen de vragenlijst te verhogen. Uit deze studie kwam naar voor dat 76% van de jongeren en de moeders aangaf dat huishoudelijke taken als vervelend werden ervaren.

**Ouderlijke strategieën.** Om de ouderlijke strategieën van de moeder om hun kind te motiveren bij vervelende taken te meten, werd een nieuwe vragenlijst opgesteld (zie Bijlage 1). De 85 items werden ontwikkeld op basis van de Vragenlijst Autonomie Ondersteuning door Ouders – Adolescent versie (VAOO-A; Mageau, Ranger, Joussement, Koestner, Moreau, & Forest, 2015) en de Motivational Self-Regulation Strategies Questionnaire (MSRS-Q; Waterschoot et al., in voorbereiding). In totaal werden 85 items opgesteld die opgedeeld kunnen worden in twee soorten schalen. De eerste schaal bevat items die de bouwstenen van autonomieondersteuning en psychologische controle in kaart brengt; de tweede set aan items verwijst naar het ouderlijk aanmoedigen van het gebruik van zelf-motiverende strategieën. In Tabel 2 wordt een overzicht gegeven van deze schalen en hun subschalen met telkens een voorbeelditem. Alle items werden gescoord op een 5-punt Likert schaal gaande van 1 '*Helemaal oneens*' tot 5 '*Helemaal eens*'.

Tijdens het opstellen van deze vragenlijst werd duidelijk dat de bouwsteen 'ritme van het kind' een sterke overlap vertoonde met andere bouwstenen. Omdat deze bouwsteen zowel niet in de originele opvoedingsvragenlijst (VAOO-A) aanwezig is en we om praktische redenen

spaarzaam wilden zijn in de lengte van de vragenlijst, werd besloten deze uit de vragenlijst te laten.

## Procedure

De verzameling van de data gebeurde via een online vragenlijst opgemaakt met Qualtrics. Via een link kregen de deelnemers toegang tot de vragenlijst. Deze link werd verspreid via mail en sociale media. Er werden zowel deelnemers gerekruteerd via het netwerk van de masterproefstudent als van de begeleider. De vragenlijst bevatte een verwelkoming met een samenvatting van het doel van het onderzoek. De deelnemers konden pas deelnemen aan de online vragenlijst indien ze bij het begin de informed consent (zie Bijlage 2) gelezen en goedgekeurd hadden. Vervolgens werden demografische gegevens bevraagd: de leeftijd, het geslacht, het opleidingsniveau, de leeftijd van het kind en het geslacht van het kind. Nadien kwam het onderdeel ‘hoe motiveer ik mijn kind voor een vervelende taak aan bod’. In dit onderdeel werden de nieuw ontwikkelde items bevraagd om ouderlijke strategieën te meten. Aan het eind van de vragenlijst werden de deelnemers bedankt en kregen ze de mogelijkheid om een samenvatting te vragen en opmerkingen te geven. De studie kreeg toestemming van de ethische commissie verbonden aan de Universiteit van Gent.

## Resultaten

### Onderzoeksvraag 1: interne validiteit ouderlijke strategieën

Om de interne validiteit na te gaan van de ouderlijke strategieën werd een principale componentanalyse met varimax rotatie uitgevoerd op alle 85 items. Er werden vijf componenten weerhouden van de 24 die een eigenwaarden hadden boven het Kaiser criterium van 1. Gezamenlijk verklaarden deze componenten 41.82% van de variantie. De items in een eerste factor representeerden een algemene autonomieondersteunende factor, de tweede *dreigen*, de derde *dwang*, de vierde *beloning* en de vijfde een matige vorm van autonomieondersteuning.

Op basis van deze inhoudelijke onderverdeling werden acht schalen gevormd met telkens vier items. De items werden geselecteerd op basis van de hoogste ladingen en de hypothetische inhoud van de items. In Tabel 3 staan de items per schaal weergegeven met de bijhorende factorladingen. Van de eerste algemene autonomieondersteunende factor werden vier schalen gevormd voor de finale versie van de vragenlijst. Deze componenten kregen volgende labels: *intrinsieke motivatie voeden*, *geïdentificeerde zelfmotivatie stimuleren*, *exploratie van perspectief* en *rationale aanbieden*. Uit de factor die gerepresenteerd werd door *dwang* werden twee inhoudelijke schalen gevormd: *perspectief minimaliseren* en *dwang*. Uit de vierde factor werden items geselecteerd voor de schaal *beloning*. Tot slot werd uit de factor die *dreigen* weergaf vier

items geselecteerd die de schaal *dreigen* vormen. Uit de vijfde factor werden geen items gehaald omdat deze factor inhoudelijk geen eenduidige strategie weergaf.

Vervolgens werd er een hogere orde principale componentenanalyse met varimax rotatie uitgevoerd op de acht schalen (zie Tabel 3). Er werden twee componenten weerhouden die een eigenwaarden hadden boven het Kaiser criterium van 1 en gezamenlijk verklaarden deze componenten 61.10% van de variantie. Een eerste component gaf autonomieondersteunende strategieën weer en bevatte de volgende schalen: *intrinsieke motivatie voeden*, *geïdentificeerde zelfmotivatie stimuleren*, *exploratie van perspectief*, *rationale aanbieden* en tegen verwachting in ook *beloning*. Dwang laadde negatief op deze eerste component. Een tweede component verwees naar controlerende strategieën waarin volgende schalen teruggevonden werden: *perspectief minimaliseren*, *dwang*, *dreigen* en *beloning*. *Perspectief minimaliseren* laadde negatief op deze tweede component. *Beloning* laadde positief op beide componenten waardoor *beloning* niet werd toegevoegd aan autonomieondersteunende of controlerende strategieën.

Op basis van de acht gevormde schalen werden de Cronbachs alfa's, gemiddelden, standaarddeviaties en Pearson correlaties berekend (zie Tabel 4). Uit de betrouwbaarheidsanalyses kwam naar voor dat *intrinsieke motivatie voeden*, *geïdentificeerde zelfmotivatie stimuleren*, *exploratie van perspectief*, *perspectief minimaliseren*, *dwang* en *beloning* een acceptabele betrouwbaarheid hadden. De betrouwbaarheid van *dreigen* en *rationale aanbieden* voldeed niet aan het criterium van  $\alpha = .70$  voor een acceptabele betrouwbaarheid (Nunnally, 1978). De autonomieondersteunende strategieën ( $\alpha = .89$ ) en controlerende strategieën ( $\alpha = .82$ ) hadden een acceptabele betrouwbaarheid.

Verder werden er paired sample *t*-tests uitgevoerd om na te gaan of er significante gemiddelde verschillen waren tussen de strategieën. Drie paren waren niet significant verschillend, namelijk: *intrinsieke motivatie voeden* en *dreigen*, *exploratie van perspectief* en *perspectief minimaliseren* en *rationale aanbieden* en *perspectief minimaliseren*. Moeders hanteerden meer autonomieondersteunende strategieën ( $M = 3.60$ ,  $SD = .51$ ) dan controlerende strategieën ( $M = 3.06$ ,  $SD = .49$ ). Dit verschil was significant op  $\alpha = .05$  ( $t(114) = 5.15$ ,  $p < .001$ ). Moeders gebruikten het vaakst *exploratie van perspectief* en het minst *geïdentificeerde zelfmotivatie stimuleren* als autonomieondersteunende strategie. *Perspectief minimaliseren* was de meest gehanteerde controlerende strategie en *dreigen* de minst gehanteerde door moeders.

In Tabel 4 worden de Pearson correlatieanalyses weergegeven. Hieruit kwamen verschillende significante correlaties naar voor. Alle autonomieondersteunende strategieën correleerden matig tot sterk positief met elkaar. *Intrinsieke motivatie* correleerde zwak positief met *beloning*. Er werden matige negatieve correlaties gevonden tussen de



autonomieondersteunende strategieën en *dwang*. Verder correleerden de controlerende strategieën onderling matig tot sterk positief.

### Achtergrondvariabelen

De ruwe scores van het opleidingsniveau van de moeder werden bewerkt. Deze variabele werd opgedeeld in twee groepen in plaats van de acht niveaus. Een eerste groep omvat moeders ( $N = 50$ ) met de volgende opleidingsniveaus: geen opleiding of onvolledig basisonderwijs, basisschool, middelbaar zonder diploma en middelbaar met diploma. De volgende groep omvat moeder ( $N = 65$ ) met een hoger opleidingsniveau: hoger onderwijs, universitair onderwijs (bachelor), universitair onderwijs (master) en universitair onderwijs (gespecialiseerd, bv. Doctoraal, juridisch).

De mogelijke effecten van het opleidingsniveau van de moeder, het geslacht van het kind, de leeftijd van het kind en de leeftijd van de moeder op ouderlijke strategieën werden onderzocht. Er werden multivariate variantieanalyse (MANOVA) uitgevoerd om het effect van het opleidingsniveau van de moeder en het geslacht van het kind na te gaan. Er werd geen effect van het geslacht van het kind gevonden. De Wilks's  $\Lambda$  toont aan dat er een significant verschil was van het opleidingsniveau van de moeder op de strategie *perspectief minimaliseren*  $\Lambda = .83$  ( $F(8, 106) = 1.30, p = .01, \eta^2 = .17$ ). Moeders die een lager opleidingsniveau genoten ( $M = 3.99, SD = .51$ ) gebruikten de strategie *perspectief minimaliseren* significant meer dan moeders met een hoger opleidingsniveau ( $M = 3.76, SD = .62, F(1, 113) = 4.33, p = .04$ ). Verder liet de Wilks's  $\Lambda$  zien dat er een significant verschil was van het opleidingsniveau van de moeder op de strategie *dreigen*  $\Lambda = .83$  ( $F(8, 106) = 1.30, p = .01, \eta^2 = .17$ ). Moeders die een lager opleidingsniveau genoten ( $M = 2.51, SD = .73$ ) gebruikten de strategie *dreigen* significant meer dan moeders met een hoger opleidingsniveau ( $M = 2.01, SD = .54, F(1, 113) = 14.61, p < .001$ ). Beide significante verschillen hebben volgens de richtlijnen van Cohen (1988) een grote effect size. Tot slot werden via Pearson correlatieanalyses de effecten van de leeftijd van de moeder en de leeftijd van het kind onderzocht (zie Tabel 4). Er werd een zwakke negatieve correlatie gevonden tussen leeftijd van het kind en *rationale bieden*.

Tabel 2

*Overzicht van de (sub)schalen van ouderlijke strategieën, aantal items en voorbeelditems.*

Schaal	Items	Voorbeelditem
Subschaal		Prefix: “Wanneer mijn kind klaagt of zeurt om een saaie/vervelende huishoudelijke taak uit te voeren...”
Taakplezier		
Intrinsieke motivatie voeden	4	... geef ik een paar tips om de taak toch zo boeiend mogelijk te maken
Straf/beloning	9	... moet mijn kind gehoorzamen en de taak uitvoeren, anders volgt er een straf
Inbreng		
Dialogoog/initiatief	6	... laat ik mijn kind vrij om zijn/haar eigen manier van aanpak te kiezen
Onderdrukking	5	... zeg ik dat ik nog altijd de baas ben in huis
Duiding		
Rationale	4	... geef ik redenen die voor mijn kind persoonlijk belangrijk zijn om de taak uit te voeren
Geen of gebrekkige rationale	5	... zeg ik 'daarom' wanneer mijn kind vraagt waarom hij/zij de taak moet uitvoeren
Persoonlijke stem van het kind		
Exploratie/erkennen van perspectief	10	... luister ik naar de mening van mijn kind over de vervelende taak
Ontkennen/minimaliseren	8	... zeg ik dat mopperen geen zin heeft: het zorgt er alleen maar voor dat het nog langer zal duren om de taak af te maken
Uitnodigende taal		
Uitnodigend/informatief	4	... vraag ik mijn kind om de taak te proberen uitvoeren
Dwingend/beoordelend	6	... zeg ik ‘ik reken erop dat jij de taak uitvoert’

#### Motivationele strategieën

Interesse-gericht	4	... stel ik mijn kind voor om te zoeken hoe de taak voor zichzelf boeiend te maken
Relevantie-gericht	4	... opper ik mijn kind om op zoek te gaan naar manieren om de taak voor zichzelf betekenisvol te maken
Gericht op naleving	4	... laat ik mijn kind focussen op de gedachte dat hij/zij zich niet goed zou voelen indien de taak niet tot een einde wordt gebracht
Zelfwaarde-gericht	4	... stel ik mijn kind voor zichzelf voor te houden dat doorzetters ook iets tegen hun zin moeten kunnen doen
Beloningsgericht	4	... stel ik voor dat mijn kind zichzelf met iets kan belonen nadat de taak is afgerond
Gericht op de ander	4	... laat ik mijn kind eraan herinneren dat hij/zij de taak uitvoert omdat het moet van iemand anders

---

## Discussie

Op het moment dat een kind klaagt of zeurt wanneer hij/zij een vervelende taak dient uit te voeren, staan ouders voor de uitdaging hun kind te motiveren om alsnog de vervelende taak uit te voeren. Aangezien de huidige literatuur hierover beperkt is en een specifieke valide meting ontbreekt, ontwikkelden we een nieuwe vragenlijst en beoogden we dit te valideren in een pilootstudie. Zo onderzochten ettelijke studies (e.g. Deci et al., 1994; Jang, 2008; Joussement et al., 2004) slechts enkele strategieën zoals: het aanbieden van een rationale of een beloning. Net zoals autonomieondersteunend en psychologisch controlerend opvoeden verschillende bouwstenen omvatten (Vansteenkiste & Soenens, 2018), was er een overtuiging dat gelijkaardige bouwstenen terug te vinden zijn wanneer ouders hun kind proberen te motiveren tot het uitvoeren van vervelende taken. Er was een vertrouwen dat ouders meer dan alleen een beloning of rationale bieden aan hun kind. De basis van de constructie van de vragenlijst zijn de bouwstenen. De VAOO-A gaf een eerste aanzet om items te vormen op basis van de bouwstenen. Er werden nieuwe items gevormd voor de bouwstenen die niet in de VAOO-A opgenomen waren. Daarnaast werden nog items toegevoegd uit de studie van Waterschoot en collega's (in voorbereiding) die motivationele strategieën in kaart brachten. Uiteindelijk was er een set van 85 items die werd gereduceerd naar 32 items.

De vijf factoren die uit de PCA met varimax rotatie naar voren kwamen, verklaarde 42% van de variantie. Het is wenselijk dat de factoren samen 60% van de variantie verklaren (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2012). De hogere orde PCA met varimax rotatie weerhield twee factoren die samen 61% van de variantie verklaarden. Deze twee componenten weergaven autonomieondersteunende en controlerende strategieën weer. De strategie *beloning* had positieve cross-ladingen op beide componenten. Daarnaast lijkt de steekproef ons ook te beperken om deze set aan items te valideren. Zo stelden Tabachnick en Fidell (2001) een vuistregel op dat er minimum 10 waarnemingen per variabele nodig zijn om rekenkundige problemen te vermijden. Dit wil zeggen dat een steekproef van minstens 160 moeders gewenst was. We werden hier beperkt door onze praktische mogelijkheden, mede door de lengte van de vragenlijst. Zo startten 311 moeders aan de vragenlijst en vulden slechts 115 moeders (37%) de vragenlijst in voor minimaal 60%. Mede hierom zal het interessant zijn om in de hoofdstudie deze nieuwe vragenlijst nogmaals te analyseren.

Tabel 3

*Items ouderlijke strategieën per subschaal en bijhorende factor en factorlading uit de principale componentenanalyses (coëfficiënten >.25)*

Strategieën	Item Prefix: “Wanneer mijn kind klaagt of zeurt om een saaie/vervelende huishoudelijke taak uit te voeren ...”	Factor	Factor- lading	Hogere orde	Hogere factor- lading
Intrinsieke motivatie voeden	... raad ik mijn kind aan wat de taak voor hem/ haar leuker kan maken.	1	.62	1	.88
	... geef ik een paar tips om de taak voor zichzelf toch zo boeiend mogelijk te maken.	1	.62		
	... opper ik mijn kind om na te denken hoe hij/zij iets interessants uit de taak kan leren.	1	.62		
	... stel ik mijn kind voor om te zoeken hoe hij/zij de taak voor zichzelf enigszins boeiend kan maken.	1	.65		
Geïdentificeerde zelfmotivatie aanreiken	... stel ik mijn kind voor om uit te zoeken hoe de taak waardevol kan zijn voor zichzelf.	1	.64	1	.85
	... opper ik mijn kind om op zoek te gaan naar manieren om de taak voor zichzelf betekenisvol te maken.	1	.59		
	... raad ik mijn kind aan om uit te zoeken hoe de taak persoonlijk zinvol kan zijn voor zichzelf.	1	.38		
	... reik ik mijn kind strategieën aan om bij zichzelf na te gaan waarom de taak nuttig kan zijn voor zichzelf.	1	.71		
Exploratie van perspectief	... geef ik mijn kind de tijd en de ruimte te vertellen wat zij/hij denkt over de taak.	1	.64	1	.71
	... ben ik beschikbaar als mijn kind zijn/haar mening over de taak met mij wil delen.	1	.61		
	... toon ik interesse in de gevoelens van mijn kind over de taak door te luisteren.	1	.60	2	-.25
	... luister ik naar de mening van mijn kind over de vervelende taak.	1	.59		

Rationale aanbieden	... leg ik zo goed mogelijk uit waarom het zinvol is om de taak uit te voeren.	1	.48	1	.79
	... duid ik de achterliggende reden voor het uitvoeren van de taak.	1	.60		
	... geef ik redenen die voor mijn kind persoonlijk belangrijk zijn om de taak uit te voeren.	1	.47		
	... zorg ik ervoor dat mijn kind het 'waarom' van de taak begrijpt.	1	.52		
Perspectief minimaliseren	... zeg ik dat mijn kind de taak al had kunnen afwerken in de tijd waarin hij/zij aan het protesteren was.	3	.59	2	.77
	... zeg ik aan mijn kind dat doorzetters ook iets tegen hun zin moeten kunnen doen.	3	.63		
	... zeg ik dat mopperen geen zin heeft: het zorgt er alleen maar voor dat het langer duurt om de taak af te maken.	3	.62		
	... zeg ik mijn kind dat je soms in het leven ook dingen tegen je zin moet doen.	3	.60		
Dwang	... zeg ik 'doe nu gewoon eens wat ik je vraag' opdat mijn kind de taak zou uitvoeren.	3	.54	1	-.37
	... geef ik aan dat dit gewoon van hem/haar verwacht wordt.	3	.58		
	... zeg ik 'ik reken er op dat jij de taak uitvoert'.	3	.52	2	.76
	... zeg ik dat hij/zij moet stoppen met zeuren en zich met de taak moet bezighouden.	3	.49		
Beloning	... bied ik een beloning aan die zal volgen wanneer de taak is afgewerkt.	4	.84	1	.27
	... stel ik voor dat mijn kind zichzelf kan belonen nadat de taak is afgerond.	4	.69		
	... geef ik mijn kind een beloning opdat hij/zij de taak zou uitvoeren.	4	.80	2	.51
	... zeg ik dat mijn kind aan een beloning denkt die hij/zij zal ontvangen nadat de taak is afgerond.	4	.74		
Dreigen	... dreig ik ermee om iets leuks (bv. zakgeld, een uitje, laat naar bed, geen tv, etc.) af te nemen als het de taak niet uitvoert.	2	.39	2	.75
	... maak ik mijn kind bang voor de nare gevolgen als hij/zij de taak niet uitvoert.	2	.57		
	... moet mijn kind gehoorzamen en de taak uitvoeren, anders volgt er een straf.	2	.51		
	... te dreigen met straf als mijn kind de taak niet volledig afmaakt.	2	.49		

Tabel 4

*Cronbachs alpha ( $\alpha$ ), gemiddelde (M), standaarddeviatie (SD) en Pearson correlatie tussen leeftijd moeder, leeftijd kind, intrinsieke motivatie voeden, geïdentificeerde zelfmotivatie stimuleren, exploratie van perspectief, rationale aanbieden, perspectief minimaliseren, dwang, dreigen en beloning*

	Items	$\alpha$	M	SD	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Leeftijd moeder			42.35	5.95									
2. Leeftijd kind			12.87	3.11	.57**								
3. Intrinsieke motivatie voeden	4	.79	3.40	.70	-.07	-.18							
4. Geïdentificeerde zelfmotivatie stimuleren	4	.82	3.17	.74	-.08	-.16	.72**						
5. Exploratie van perspectief	4	.77	3.93	.52	-.12	-.13	.53**	.45**					
6. Rationale aanbieden	4	.58	3.82	.52	-.14	-.19*	.57**	.58**	.45**				
7. Perspectief minimaliseren	4	.72	3.86	.58	-.07	.09	-.09	-.02	-.15	-.03			
8. Dwang	4	.70	3.47	.69	-.01	.09	-.31*	-.18**	-.42**	-.25**	.59**		
9. Dreigen	4	.66	2.25	.66	-.15	.04	-.16	.05	-.14	-.13	.36**	.43**	
10. Beloning	4	.86	2.66	.88	-.17	-.09	.22*	.13	-.03	.10	.15	.10	.31*

*Note.* \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , +  $p < .10$ .

## HOOFDSTUDIE

Het opstellen van de vragenlijst biedt de mogelijkheid om de aanpak van ouders om hun kind te motiveren tot het uitvoeren van vervelende taken in kaart te brengen. De vragenlijst omvat een brede range aan autonomieondersteunende en controlerende strategieën. Het construeren van de vragenlijst maakt het mogelijk om de invloed van ouders op de capaciteit van zelfmotivatie te onderzoeken. De coronacrisis beperkte ons in onze opzet om deze laatste vraag te onderzoeken. Doordat we via deze pilootstudie een reeks valide items konden selecteren, biedt dit ruimte om in de hoofdstudie zowel de interne als de predictieve validiteit van de vragenlijst na te gaan in een nieuwe en grotere steekproef. Een eerste hypothese is dat de strategieën opgedeeld kunnen worden in autonomieondersteunende en psychologisch controlerende strategieën. Verder wilden we onderzoeken of de algemene opvoedingsstijl en de ervaring van de ouder van eenzelfde vervelende taak samenhangt met bepaalde ouderlijke motiverende strategieën. Hierbij voorspellen we dat wanneer een ouder hoog scoort op een algemene autonomieondersteunende opvoeding deze ook meer autonomieondersteunende strategieën toepast om het kind te motiveren, vice versa voor de psychologisch controlerende opvoeding (hypothese 2A). Tot slot verwachten we dat wanneer ouders een taak zelf als vervelend beoordelen dit gepaard gaat met het gebruik van meer controlerende strategieën. Als de ouder de taak nuttig vindt, verwachten we dat er meer autonomieondersteunende strategieën worden gehanteerd (hypothese 2B).

## Methode

### Deelnemers

De steekproef van deze studie bestaat uit 286 moeders met een gemiddelde leeftijd van 42.01 jaar ( $SD = 6.17$ , range: 27-78 jaar). De nationaliteiten van de moeders zijn Belg (97.20%) en Nederlands (2.80%). Het meest voorkomende opleidingsniveau is hoger onderwijs (40.2%) gevolgd door universitair onderwijs (30.1%), middelbaar met diploma (18.2%), middelbaar/geen opleiding (4.2%), universitair onderwijs (gespecialiseerd, bv. Doctoraal, juridisch) (3.8%), universitair onderwijs (bachelor) (3.1%) en geen opleiding/onvolledig basisonderwijs (0.3%). Net zoals in de pilootstudie, vulden de moeders de vragenlijst in over een specifiek kind, waarvan 141 jongens (49.3%) en 145 meisjes (50.7%). De gemiddelde leeftijd van de kinderen was 10.63 jaar ( $SD = 4.08$ , range: 1-20 jaar).

### Materialen

**Vragenlijst Autonomie Ondersteuning door Ouders.** De algemene opvoedingsstijl, in termen van autonomieondersteunende en controlerende opvoeding, werd gemeten via de VAOO-A (Mageau et al., 2015). De vragenlijst meet drie autonomieondersteunende gedragingen en drie



controleerende gedragingen via een subschaal met vier items per gedrag. Autonomieondersteunend opvoeden omvat: het bieden van keuze binnen bepaalde grenzen (bv., 'Mijn ouders laten mij vaak zelf beslissen wat ik ga doen';  $\alpha = .59$ ), het uitleggen van de redenen voor de eisen, regels en limieten (bv., 'Als ik vraag waarom ik iets moet doen, geven mijn ouders mij goede redenen';  $\alpha = .69$  en het zich bewust zijn van de gevoelens van het kind, deze accepteren en herkennen (bv., 'Mijn ouders moedigen mij aan om mezelf te zijn.';  $\alpha = .69$ ). Psychologisch controlerend opvoeden bestaan uit: dreigen het kind te straffen (bv., 'Als ik niet precies doe wat mijn ouders willen, dreigen ze met straf.';  $\alpha = .82$ ), schuldinductie (bv., 'Mijn ouders maken dat ik mij schuldig voel over van alles en nog wat.';  $\alpha = .79$ ) en aanmoedigen van prestatiedoelen (bv., 'Mijn ouders zijn alleen trots op mij als ik mijn best doe.';  $\alpha = .54$ ). De items worden op een 5-punt Likertschaal gescoord van 1 ('*klopt helemaal niet*') tot 5 ('*klopt helemaal*'). Verder werden deze items vertaald naar een ouder-versie. De totale score van autonomieondersteunend opvoeden ( $\alpha = .81$ ) en psychologisch controlerend opvoeden ( $\alpha = .82$ ) wordt bekomen door het gemiddelde te nemen van de bijhorende subschalen.

#### **Beoordeling huishoudelijke taak.**

**Verveling.** De beoordeling van huishoudelijke taken in de mate van verveling werd gemeten door middel van 10 items. Deze items zijn afkomstig van de Multidimensional State Boredom Scale (MSBS; Hunter, Dyer, Cribbie, & Eastwood, 2015), bestaande uit vijf dimensies voor verveling: de-engagement (bv. '... voelde het aan als iets repetitief en monotoon.';  $\alpha = .31$ ), hoge arousal/negatief affect (bv. '... voelde ik me geprikkeld.';  $\alpha = .68$ ), onoplettendheid (bv. '... voelde mijn concentratie minder goed dan anders.';  $\alpha = .60$ ) lage arousal/negatief affect (bv. '... voelde ik me eenzaam.';  $\alpha = .61$ ) en tijdperceptie (bv. '... voelde het aan alsof de tijd vlotter vooruit ging';  $\alpha = .61$ ). Elke schaal bestaat in deze vragenlijst uit twee items. Alle items worden gescoord op een 5-punt Likert schaal gaande van 1 '*Helemaal oneens*' tot 5 '*Helemaal eens*'. Er werd een totale betrouwbaarheid gevonden voor alle vijf de schalen samen van  $\alpha = .76$ .

**Nut.** Er werd aan de moeders ook gevraagd om huishoudelijke taken te beoordelen op nut ( $\alpha = .81$ ). Dit werd gemeten via drie items geselecteerd uit de Self-Regulation Questionnaire (SRQ; Ryan & Connel, 1989). Een voorbeeld item is: '... vind ik het zinvol om te doen'. Alle items worden gescoord op een 5-punt Likert schaal van 1 '*Helemaal oneens*' tot 5 '*Helemaal eens*'.

**Ouderlijke strategieën.** Om de ouderlijke strategieën in kaart te brengen die ouders gebruiken als hun kind klaagt of zeurt over een vervelende huishoudelijke taak wordt de vragenlijst gebruikt die opgesteld werd tijdens de pilootstudie. Deze vragenlijst meet vier

autonomieondersteunende strategieën, drie controlerende strategieën en de strategie beloning met telkens vier items (zie Tabel 6).

## Procedure

Via een online vragenlijst opgemaakt met Qualtrics werd de data verzameld voor de studie. In Bijlage 3 wordt de volledige vragenlijst weergegeven. Deze vragenlijst werd verspreid via een facebook advertentie gericht op vrouwen, gedurende 10 dagen in Vlaanderen. Bij deze advertentie (zie Bijlage 4) werd een korte samenvatting gegeven over het onderzoek. Via een link kregen de deelnemers toegang tot de vragenlijst. De deelnemers konden pas deelnemen aan de online vragenlijst indien ze bij het begin de informed consent (zie Bijlage 2) gelezen en goedgekeurd hadden. Nadien werden eerst enkele achtergrondvariabelen bevraagd (de leeftijd, het geslacht, het opleidingsniveau, de leeftijd van het kind en het geslacht van het kind). Vervolgens kwam de beoordeling van huishoudelijke taken aan bod, gevold door hun rol als ouder en ouderlijke strategieën om hun kind te motiveren tot vervelende huishoudelijke taken. Wanneer de vragenlijst was afgerond, werd er gepeild naar de mogelijkheid om een kind te laten deelnemen aan vervolgonderzoek. Hiervoor werd toestemming van de ouder gevraagd en contactgegevens van het kind. Dit laatste deden we met de ambitie om zelf-motiverende strategieën en de perceptie van het kind op zijn/haar ouder in kaart te brengen. Tot slot werden de deelnemers bedankt en kregen ze de mogelijkheid om opmerkingen te geven en zich in te schrijven om een samenvatting van het onderzoek te ontvangen. Het invullen van de vragenlijst nam gemiddeld 22 minuten in beslag. De studie kreeg toestemming van de ethische commissie verbonden aan de Universiteit van Gent.

## Resultaten

### Onderzoeksvraag 1: interne validiteit ouderlijke strategieën

Om de onderliggende structuur van de items van ouderlijke strategieën te onderzoeken werd een principale componentenanalyse met varimax rotatie uitgevoerd op alle 32 items. Er werden acht componenten weerhouden die een eigenwaarden hadden van boven het Kaiser criterium van 1 en konden gezamenlijk 65.82% van de variantie verklaren (zie Tabel 5). Een eerste component gaf autonomieondersteunende strategieën weer. Hierin kwamen de twee strategieën *intrinsieke motivatie voeden* en *geïdentificeerde zelfmotivatie stimuleren* terug. Bovendien kwam één item van *rationale bieden* hierin voor, namelijk: ‘geef ik redenen die voor mijn kind persoonlijk belangrijk zijn om de taak uit te voeren.’. Een tweede component verwees naar *perspectief minimaliseren*. In deze component kwamen alle items terug van de strategie *perspectief minimaliseren* en twee *dwang*-items: ‘zeg ik ‘doe nu gewoon eens wat ik je vraag’

opdat mijn kind de taak zou uitvoeren' en 'zeg ik dat hij/zij moet stoppen met zeuren en zich met de taak moet bezighouden'. Een derde factor verwees naar *dreigen*. Alle items van de strategie *dreigen* laadden op deze factor. Een vierde factor gaf *exploratie van perspectief* weer. Op deze schaal laadden alle items van de strategie *exploratie van perspectief*. De vijfde factor gaf *beloningen* weer. Alle items van de strategie *beloning* laadden op deze factor. Echter laadde het item 'stel ik voor dat mijn kind zichzelf kan belonen nadat de taak is afgerond' hoger op de achtste factor. De zesde factor verwees naar het bieden van een rationale. Alle items van *rationale bieden* laadden op deze factor. Het item 'geef ik redenen die voor mijn kind persoonlijk belangrijk zijn om de taak uit te voeren' had een lage factorlading. De zevende component gaf *dwang* weer. Deze component omvatte de andere twee items die behoren tot de strategie *dwang*. Tot slot verwees de laatste component naar een mix van strategieën. Het bevatte de volgende items: 'reik ik mijn kind strategieën aan om bij zichzelf na te gaan waarom de taak nuttig kan zijn voor zichzelf' (*geïdentificeerde zelfmotivatie stimuleren*), 'zeg ik aan mijn kind dat doorzetters ook iets tegen hun zin moeten kunnen doen' (*perspectief minimaliseren*) en 'stel ik voor dat mijn kind zichzelf kan belonen nadat de taak is afgerond' (*beloning*).

Vervolgens werd er een hogere orde principale componentenanalyse met varimax rotatie uitgevoerd op alle acht schalen (zie Tabel 5). Er werden twee componenten weerhouden die een eigenwaarden hadden van boven het Kaiser criterium van 1 en konden gezamenlijk 58.10% van de variantie verklaren. Een eerste component gaf autonomieondersteunende strategieën weer en de tweede component gaf controlerende strategieën weer. Op de eerste component laadden: *intrinsieke motivatie voeden*, *geïdentificeerde zelfmotivatie stimuleren*, *rationale bieden*, *exploratie van perspectief* en onverwachts ook *beloning*. Op de tweede component laadden: *perspectief minimaliseren*, *dwang*, *dreigen* en ook *beloning*. Omwille van deze resultaten zullen we *beloning* op zich bekijken in verdere analyses en niet onder autonomieondersteunende of controlerende strategieën plaatsen. Tot slot laadde *rationale aanbieden* negatief op de tweede component.

De betrouwbaarheden van de verschillende strategieën werden onderzocht. De volgende schalen hadden een acceptabele betrouwbaarheid: *intrinsieke motivatie voeden* ( $\alpha = .81$ ), *geïdentificeerde zelfmotivatie aanreiken* ( $\alpha = .83$ ), *exploratie van perspectief* ( $\alpha = .82$ ), *rationale aanbieden* ( $\alpha = .71$ ), *dwang* ( $\alpha = .70$ ), *dreigen* ( $\alpha = .86$ ) en *beloning* ( $\alpha = .79$ ). Enkel de strategie *perspectief minimaliseren* ( $\alpha = .69$ ) voldeed net niet aan het criterium van Nunnally (1978) voor een acceptabele betrouwbaarheid. Tot slot hadden de overkoepelende autonomieondersteunende strategieën ( $\alpha = .89$ ) en controlerende strategieën ( $\alpha = .84$ ) een acceptabele betrouwbaarheid.

In Tabel 6 en 7 worden de gemiddelde, standaarddeviaties en Pearson correlaties weergegeven van de ouderlijke strategieën. Alle autonomieondersteunende strategieën hadden

een sterke positieve correlatie onderling. Ook de controlerende strategieën hadden een sterke positieve correlatie onderling. *Dwang* en *dreigen* hadden met alle autonomieondersteunende strategieën een zwakke tot matige negatieve correlatie. *Perspectief minimaliseren* had een zwakke negatieve correlatie met *exploratie van perspectief*. Daarnaast had *beloning* een zwakke positieve correlatie met *intrinsieke motivatie voeden*, *geïdentificeerde zelfmotivatie stimuleren*, *rationale aanbieden* en *dreigen*.

Verder werden er paired sample *t*-tests uitgevoerd om na te gaan of er significante verschillen waren tussen de strategieën. Alle paired sample *t*-tests waren significant ( $p < .05$ ) behalve één uitzondering. Het verschil tussen de strategie *rationale aanbieden* en *perspectief minimaliseren* was niet significant. Moeders hanteerden significant meer autonomieondersteunende strategieën in vergelijking met controlerende strategieën ( $t(259) = 5.47, p < .001$ ). Moeder gebruikten het vaakst *rationale aanbieden* en het minst *geïdentificeerde zelfmotivatie stimuleren* als autonomieondersteunende strategie. De controlerende strategie die het vaakst werd gehanteerd door moeders was *perspectief minimaliseren* en de minst gehanteerde strategie was *dreigen*.

### Achtergrondvariabelen

De ruwe scores van het opleidingsniveau van de moeder werden bewerkt zoals in de pilootstudie. De variabele werd opgedeeld in twee groepen, namelijk: moeders met een lager opleidingsniveau ( $N = 66$ ) en moeders met een hoger opleidingsniveau ( $N = 218$ ).

Om na te gaan of huishoudelijke taken als een vervelende taak werd gezien door de moeders werd er eerst afzonderlijk naar de descriptieve gegevens van de verschillende schalen van de beoordeling van verveling gekeken en naar de beoordeling van nut. Omdat de schaal de-engagement een lage betrouwbaarheid had, werden deze items apart opgenomen in de analyses. Moeders gaven aan gemiddeld genomen meer huishoudelijke taak als repetitief en monotoon te ervaren ( $M = 3.47, SD = .98$ ) en als nuttig ( $M = 3.65, SD = .73$ ). Huishoudelijke taken werden door moeders gemiddeld genomen minder ervaren in termen van onoplettendheid ( $M = 2.94, SD = .81$ ), hoge arousal/negatief affect ( $M = 2.76, SD = .88$ ), vertraagde tijdperceptie ( $M = 2.70, SD = .84$ ), lage arousal/negatief affect ( $M = 2.62, SD = .85$ ) en ‘... wist ik niet goed wat ik aan het doen was’ ( $M = 1.98, SD = .73$ ).

Verder werden er paired sample *t*-tests uitgevoerd om na te gaan of er significante verschillen waren tussen de schalen die de beoordeling van verveling omvatten bij moeders. Alle paired sample *t*-tests waren significant met twee uitzonderingen. Er werden geen significante verschillen gevonden tussen vertraagde tijdperceptie en hoge arousal/negatief affect en tussen vertraagde tijdperceptie en lage arousal/negatief affect.

Bovendien werden de effecten van de leeftijd van de moeder, het opleidingsniveau van de moeder, de leeftijd van het kind, en het geslacht van het kind op de ouderlijke strategieën onderzocht. Er werden geen significante effecten gevonden van het opleidingsniveau van de moeder en geslacht van het kind op de ouderlijke strategieën. Hiervoor werden MANOVA-analyses uitgevoerd. Om het effect van de leeftijd van de moeder en het kind na te gaan werd er gekeken naar correlatieanalyses (zie Tabel 7). De leeftijd van de moeder had een zwakke negatieve correlatie met *rationale aanbieden*. Er werden zwakke negatieve correlaties gevonden tussen de leeftijd van het kind en *rationale aanbieden* en *beloning*. Verder werden zwakke positieve correlaties gevonden tussen de leeftijd van het kind en *perspectief minimaliseren* en *dwang*.

Er werden geen correlaties gevonden voor de leeftijd van de moeder en autonomieondersteunend opvoeden, psychologisch controlerend opvoeden, beoordeling van verveling en beoordeling van nut. Hetzelfde geldt voor de leeftijd van het kind.

## **Onderzoeksvraag 2: predictieve validiteit**

Om na te gaan welke factoren samenhangen met de ouderlijke strategieën werden Pearson correlatieanalyses uitgevoerd (zie Tabel 7) en meervoudige lineaire regressies (zie Tabel 8). De algemene opvoedingsstijl en de ervaring van het huishouden werden gezien als mogelijke factoren. Enkel de significante correlaties en effecten worden gerapporteerd.

### **Pearson correlatieanalyses**

De Pearson correlatieanalyses tussen de ouderlijke strategieën en het autonomieondersteunend en controlerende opvoeden van de VAOO-A werden onderzocht. Alle autonomieondersteunende strategieën hadden een zwakke tot sterke positieve correlatie met autonomieondersteunend opvoeden. Verder werd er een matige negatieve correlatie gevonden tussen autonomieondersteunend opvoeden en *dreigen* en een zwakke negatieve correlatie met *dwang*. Er werden sterke tot matige positieve correlaties gevonden tussen psychologisch controlerend opvoeden en alle controlerende strategieën. Psychologisch controlerend opvoeden correleerde matig negatief met *exploratie van perspectief* en zwak negatief met *rationale aanbieden*. *Beloning* correleerde zwak negatief met psychologisch controlerend opvoeden. Tot slot was er een matige negatieve correlatie tussen autonomieondersteunend en psychologisch controlerend opvoeden ( $r = -.46, p < .001$ ).

De Pearson correlaties tussen de ouderlijke strategieën en de beoordeling van huishoudelijke taken werden geanalyseerd. Hieruit kwam een zwakke positieve correlatie naar voor tussen alle autonomieondersteunende strategieën en de beoordeling van plezier en nut. Er

werden zwakke negatieve correlaties gevonden tussen de beoordeling van verveling en *intrinsieke motivatie voeden* en verveling en *exploratie van perspectief*. Tot slot was er een zwakke positieve correlatie tussen verveling en *dwang*.

### **Meervoudige regressieanalyses**

Verder werden er een reeks van meervoudige regressieanalyses uitgevoerd. Eerst werden gestandaardiseerde scores berekend van de verschillende predictoren: autonomieondersteunend opvoeden, psychologisch controlerend opvoeden, de beoordeling van verveling en de beoordeling van nut. Hierdoor kunnen scores op verschillende variabelen met elkaar vergeleken worden omdat de meeteenheid gestandaardiseerd is (Hair et al., 2012). Bovendien werd er steeds gecontroleerd voor de leeftijd van de moeder en de leeftijd van het kind. Op deze manier kan nagegaan worden of de significante effecten geldig zijn ongeacht de leeftijd van de moeder en de leeftijd van het kind. Er werden een reeks aan regressieanalyses uitgevoerd voor de verschillende ouderlijke strategieën, beoordelings- en opvoedingsschalen afzonderlijk (zie Tabel 8). De reden hiervoor was dat zowel de opvoedingsvariabelen als de beoordelingsvariabelen dermate gecorreleerd zijn dat dit de kans op multicollineariteit in de modellen verhoogd (Hair et al., 2012). In Tabel 8 worden de gestandaardiseerde coëfficiënten weergegeven voor de regressieanalyses met als predictoren: autonomieondersteunend opvoeden en verveling, psychologisch controlerend opvoeden en verveling, autonomieondersteunend opvoeden en nut en psychologisch controlerend opvoeden en nut voor alle ouderlijke strategieën afzonderlijk en autonomieondersteunende en controlerende strategieën. De resultaten worden besproken voor de opvoedingsstijlen en voor de beoordelingen afzonderlijk.

De regressieanalyses (zie Tabel 8) toonden aan dat autonomieondersteunend opvoeden positief geassocieerd was met alle autonomieondersteunende strategieën afzonderlijk en samen. Verder werden er significante negatieve hoofdeffecten gevonden op *dwang*, *dreigen* en controlerende strategieën. Psychologisch controlerend opvoeden was positief geassocieerd met *beloning* en alle controlerende strategieën afzonderlijk en samen. Bovendien werden er negatieve hoofdeffecten gevonden op *exploratie van perspectief*, *rationale aanbieden* en autonomieondersteunende strategieën.

Bij de beoordeling van huishoudelijke taken kwamen er positieve associaties naar voor van verveling op *dwang* en controlerende strategieën. Er werden negatieve associaties gevonden tussen verveling en de volgende strategieën: *intrinsieke motivatie voeden*, *exploratie van perspectief* en autonomieondersteunende strategieën. Verder werden er positieve associaties gevonden tussen nut en alle autonomieondersteunende strategieën onderling en samen.

Tabel 5

*Items ouderlijke strategieën per subschaal en bijhorende factor en factorladingen uit de principale componentanalyses (coëfficiënten >.25)*

Strategieën	Item Prefix: “Wanneer mijn kind klaagt of zeurt om een saaie/vervelende huishoudelijke taak uit te voeren ...”	Factor	Factor- lading	Hogere orde	Hogere factor- lading
Intrinsieke motivatie voeden	... raad ik mijn kind aan wat de taak voor hem/ haar leuker kan maken.	1	.72	1	.85
	... geef ik een paar tips om de taak voor zichzelf toch zo boeiend mogelijk te maken.	1	.67		
	... opper ik mijn kind om na te denken hoe hij/zij iets interessants uit de taak kan leren.	1	.70		
	... stel ik mijn kind voor om te zoeken hoe hij/zij de taak voor zichzelf enigszins boeiend kan maken.	1	.80		
Geïdentificeerde zelfmotivatie stimuleren	... stel ik mijn kind voor om uit te zoeken hoe de taak waardevol kan zijn voor zichzelf.	1	.77	1	.83
	... opper ik mijn kind om op zoek te gaan naar manieren om de taak voor zichzelf betekenisvol te maken.	1	.77		
	... raad ik mijn kind aan om uit te zoeken hoe de taak persoonlijk zinvol kan zijn voor zichzelf.	1	.76		
	... reik ik mijn kind strategieën aan om bij zichzelf na te gaan waarom de taak nuttig kan zijn voor zichzelf.	1	.58		
		8	.47		
Exploratie van perspectief	... geef ik mijn kind de tijd en de ruimte te vertellen wat zij/hij denkt over de taak.	4	.67	1	.56
	... ben ik beschikbaar als mijn kind zijn/haar mening over de taak met mij wil delen.	4	.78		
	... toon ik interesse in de gevoelens van mijn kind over de taak door te luisteren.	4	.70		
		6	.38		
	... luister ik naar de mening van mijn kind over de vervelende taak.	4	.67		
Rationale aanbieden	... leg ik zo goed mogelijk uit waarom het zinvol is om de taak uit te voeren.	6	.72	1	.74
	... duid ik de achterliggende reden voor het uitvoeren van de taak.	6	.77		
	... geef ik redenen die voor mijn kind persoonlijk belangrijk zijn om de taak uit te voeren.	1	.51	2	-.45
		6	.38		

Perspectief minimaliseren	... zorg ik ervoor dat mijn kind het 'waarom' van de taak begrijpt.	6	.73		
	... zeg ik dat mijn kind de taak al had kunnen afwerken in de tijd waarin hij/zij aan het protesteren was.	2	.63		
	... zeg ik aan mijn kind dat doorzetters ook iets tegen hun zin moeten kunnen doen.	2	.58		
		8	.47	2	.81
	... zeg ik dat mopperen geen zin heeft: het zorgt er alleen maar voor dat het langer duurt om de taak af te maken.	2	.71		
	... zeg ik mijn kind dat je soms in het leven ook dingen tegen je zin moet doen.	2	.76		
Dwang	... zeg ik 'doe nu gewoon eens wat ik je vraag' opdat mijn kind de taak zou uitvoeren.	2	.62		
	... geef ik aan dat dit gewoon van hem/haar verwacht wordt.	7	.84	2	.81
	... zeg ik 'ik reken er op dat jij de taak uitvoert'.	7	.53		
	... zeg ik dat hij/zij moet stoppen met zeuren en zich met de taak moet bezighouden.	2	.62		
Beloning	... bied ik een beloning aan die zal volgen wanneer de taak is afgewerkt.	5	.89		
	... stel ik voor dat mijn kind zichzelf kan belonen nadat de taak is afgerond.	5	.42	1	.46
		8	.64		
	... geef ik mijn kind een beloning opdat hij/zij de taak zou uitvoeren.	5	.85		
	... zeg ik dat mijn kind aan een beloning denkt die hij/zij zal ontvangen nadat de taak is afgerond.	5	.80	2	.29
Dreigen	... dreig ik ermee om iets leuks (bv. zakgeld, een uitje, laat naar bed, geen tv, etc.) af te nemen als het de taak niet uitvoert.	3	.81		
	... maak ik mijn kind bang voor de nare gevolgen als hij/zij de taak niet uitvoert.	3	.71	2	.71
	... moet mijn kind gehoorzamen en de taak uitvoeren, anders volgt er een straf.	3	.84		
	... te dreigen met straf als mijn kind de taak niet volledig afmaakt.	3	.84		



Tabel 6

*Gemiddelde (M), standaarddeviatie (SD) en Pearson correlatie tussen intrinsieke motivatie voeden, geïdentificeerde zelfmotivatie stimuleren, exploratie van perspectief, rationale aanbieden, perspectief minimaliseren, dwang, dreigen en beloning*

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Intrinsieke motivatie voeden	3.28	.74							
2. Geïdentificeerde zelfmotivatie stimuleren	3.10	.78	.74**						
3. Exploratie van perspectief	3.78	.60	.41**	.35**					
4. Rationale aanbieden	3.89	.56	.47**	.48**	.46**				
5. Perspectief minimaliseren	3.97	.61	-.07	-.04	-.22**	.01			
6. Dwang	3.58	.66	-.20**	-.18**	-.32**	-.19**	.62**		
7. Dreigen	2.11	.81	-.15*	-.13*	-.36**	-.17**	.36**	.37**	
8. Beloning	2.68	.79	.27**	.19**	.09	.19**	.04	.04	.19**

*Note.* \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , +  $p < .10$ .

Tabel 7

*Gemiddelde (M), standaarddeviatie (SD) en Pearsoncorrelaties tussen ouderlijke strategieën, leeftijd moeder, leeftijd kind, autonomieondersteunend opvoeden, psychologisch controlerend opvoeden, beoordeling van verveling en beoordeling van nut.*

	<i>M</i>	<i>SD</i>	INTR	GEID	EXPL	RAT	PERSMIN	DWANG	DREIG	BEL
Leeftijd moeder	42.01	6.17	.01	.04	-.04	-.16**	.03	.05	-.08	.00
Leeftijd kind	10.63	4.08	-.08	.00	-.07	-.16**	.18**	.16**	-.03	-.14*
AS	4.20	.36	.32**	.29**	.49**	.49**	-.08	-.19**	-.37**	.10
CON	2.10	.54	-.11	-.01	-.35**	-.15*	.35**	.37**	.63**	.19**
Verveling	2.75	.58	-.20**	-.12	-.15*	-.06	.10	.17**	.07	-.01
Nut	3.65	.73	.24**	.21**	.14*	.19**	.00	-.08	-.07	.04

*Note.* \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , +  $p < .10$ , INTR = *intrinsieke motivatie voeden*, GEID = *geïdentificeerde zelfmotivatie stimuleren*, EXPL = *exploratie van perspectief*, RAT = *rationale aanbieden*, PERSMIN = *perspectief minimaliseren*, DWANG = *dwang*, DREIG = *dreigen*, BEL = *beloning*, AS = *autonomieondersteunend opvoeden*, CON = *psychologisch controlerend opvoeden*.

Tabel 8

*Regressieanalyses met gestandaardiseerde beta coëfficiënten van ouderlijke strategieën met predictoren autonomieondersteunend opvoeden, psychologisch controlerend opvoeden, beoordeling verveling en nut*

	AS STRAT	Autonomieondersteunende strategieën				CON STRAT	Controlerende strategieën			BEL
		INTR	GEID	EXPL	RAT		PERSMIN	DWANG	DREIG	
Leeftijd moeder	.10	.13+	.11	.08	-.03	-.15*	-.11	-.09	-.15*	.12+
Leeftijd kind	-.14*	-.15*	-.06	-.10	-.13*	.20**	.25	.22**	.04	-.21**
Verveling	-.15**	-.19**	-.10+	-.12*	-.04	.14*	.11	.18**	.05	-.02
AS	.48***	.32***	.29***	.48***	.48***	-.29***	-.08	-.18**	-.38***	.10+
Leeftijd moeder	.01	.07	.06	-.04	-.12	-.04	-.06	-.03	-.02	.13+
Leeftijd kind	-.10	-.12+	-.05	-.03	-.09	.11+	.20**	.16*	-.06	-.23**
Verveling	-.16**	-.20**	-.12+	-.12*	-.05	.10+	.09	.15**	.01	-.04
CON	-.16*	-.08	.01	-.33***	-.15*	.57***	.32***	.35***	.63***	.22***
Leeftijd moeder	.08	.11	.10	.07	-.04	-.14*	-.11	-.08	-.15*	.12
Leeftijd kind	-.13*	-.14*	-.06	-.09	-.14*	.18**	.24**	.20**	.03	-.21**
Nut	.18**	.19**	.16**	.06	.12*	-.02	.00	-.06	.01	.03
AS	.46***	.29***	.27***	.48***	.45***	-.30***	.09	-.18**	-.39***	.10
Leeftijd moeder	.00	.06	.06	-.04	-.12+	-.04	-.06	-.02	-.02	.13+
Leeftijd kind	-.10	-.12+	-.05	-.04	-.10	.10+	.19**	.15*	-.06	-.23**
Nut	.25***	.24***	.21***	.13*	.20**	-.05	.00	-.08	-.03	.06
CON	-.16**	-.09	.01	-.34***	-.14*	.58***	.33***	.36***	.63***	.22***

*Note.* \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , +  $p < .10$ , INTR = intrinsieke motivatie voeden, GEID = geïdentificeerde zelfmotivatie stimuleren, EXPL = exploratie van perspectief, RAT = rationale aanbieden, PERSMIN = perspectief minimaliseren, DWANG = dwang, DREIG = dreigen, BEL = beloning, AS = autonomieondersteunend opvoeden, CON = psychologisch controlerend opvoeden, AS STRAT = autonomieondersteunende strategieën, CON STRAT = controlerende strategieën.

## Discussie

Ouders zijn primaire socialisatiefiguren in de ontwikkeling van hun kinderen. Vanuit de ZDT wordt aangetoond dat ouders een cruciale rol spelen in het voeden of tegenwerken van psychologische basisbehoeften van een kind (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000c, 2017; Soenens et al., 2017). Deze basisbehoeften zijn essentieel voor psychologische groei, integriteit en het psychologische welzijn (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017). In de theorie bevat een opvoedingsdimensie twee opvoedingsstijlen, namelijk autonomieondersteunend en psychologisch controlerend opvoeden (Vansteenkiste & Soenens, 2018). Talrijke studies tonen positieve effecten van autonomieondersteunend opvoeden aan op het psychologisch functioneren (Assor, 2012; Brenning et al., 2015; Bureau & Mageau, 2014; Liew et al., 2014; Niemiec et al., 2006; Ryan & Deci, 2017; Soenens et al., 2009), terwijl psychologisch controlerend opvoeden eerder resulteerde in de frustratie van de behoefte aan autonomie (Mabbe et al., 2016), maladaptieve motivaties (e.g. Garn & Jolly, 2015) en ontwikkelingsproblemen (e.g. Soenens et al., 2008).

De huidige literatuur is beperkt over de eigenlijke toepassing van deze opvoedingsstijlen binnen vervelende taken. Specifiek is het de vraag of dergelijke opvoedingsstrategieën ook effectief van toepassing zijn wanneer een ouder zijn of haar kind dient te motiveren voor een vervelende taak. Er werden vaak slechts enkele bouwstenen bestudeerd zoals het bieden van een rationale, erkennen van gevoelens of het geven van beloningen (e.g. Deci et al., 2004). Bovendien is er in de huidige literatuur, naar onze kennis, geen valide vragenlijst aanwezig die ouderlijke motiverende strategieën meet in deze specifieke situatie. Deze lacunes dienen als basis van de onderzoeksvragen in deze masterproef. We ontwikkelden een vragenlijst om meerdere bouwstenen in kaart te brengen en hun relevantie te meten. Daarnaast beoogden we mogelijke associaties van deze ouderlijke strategieën in kaart te brengen met de algemene opvoedingsstijl en de ouderlijke beoordeling van de vervelende taak. Enkele studies tonen aan dat een persoon die autonomieondersteunend is ook meer autonomieondersteunende strategieën gebruikt (e.g. Joussemet et al., 2014). Daarnaast bestaat er ook dagelijkse variatie van negatieve emoties op een bepaalde opvoedingsstijl zoals psychologisch controlerend opvoeden (Aunola et al., 2016). Dergelijke negatieve emoties kunnen ook aanwezig zijn bij verveling (Conrad, 1997; Eastwood et al., 2012). Vanuit het oorspronkelijke onderzoeksopzet wilden we de mogelijke invloed van ouders op de capaciteit van zelfmotivatie onderzoeken. Hierdoor biedt deze masterproef een bondig overzicht van zelfmotivatie vanuit de bestaande motivatieliteratuur.

### Onderzoeksvraag 1: Interne validiteit ouderlijke strategieën.

Een eerste doelstelling van dit onderzoek was het opstellen van een valide vragenlijst van ouderlijke motiverende strategieën. De validiteit van deze vragenlijst werd onderzocht via hogere orde principale component analyses (PCA) met varimax rotatie in beide studies. Eerst werden deze analyses op itemniveau onderzocht en vervolgens op schaalniveau. De PCA op itemniveau weerhield vijf componenten die gezamenlijk 42% van de variantie verklaarden. Uit deze componenten werden acht schalen gevormd. Een hogere orde PCA verdeelde deze schalen in twee componenten die gezamenlijk 61% van de variantie verklaarden, namelijk: autonomieondersteunende en controlerende strategieën. Onder autonomieondersteunende strategieën behoren: *intrinsieke motivatie voeden*, *geïdentificeerde zelfmotivatie stimuleren*, *erkennen van perspectief* en *rationale aanbieden*. De controlerende strategieën zijn *perspectief minimaliseren*, *dwang* en *dreigen*. De strategie *beloning* laadde zowel op autonomieondersteunende als controlerende strategieën. In de hoofdstudie weerhield de PCA met varimax rotatie uitgevoerd op de finale 32 items uit de pilootstudie acht componenten die gezamenlijk 66% van de variantie konden verklaren. Gelijkaardige bevindingen werden teruggevonden zoals in de pilootstudie. De strategieën *exploratie van perspectief*, *rationale aanbieden*, *beloning* en *dreigen* laadden elk op één eigen factor. *Intrinsieke motivatie voeden* en *geïdentificeerde zelfmotivatie stimuleren* werden samengenomen. Verder laadde één item van *rationale aanbieden* op deze component. De items van strategieën *perspectief minimaliseren* en *dwang* laadden niet zoals verwacht elk op één factor. Sommige items clusterden zelfs samen. Tot slot gaf een achtste component een mix van controlerende en autonomieondersteunende strategieën weer. Bij de hogere orde PCA werd opnieuw het onderscheid gemaakt tussen autonomieondersteunende en controlerende strategieën. De strategie *beloning* laadde opnieuw op beide componenten. Het merendeel van de schalen vertoonde een goede interne consistentie ( $.58 < \alpha < .86$ ). Enkel werd er in de pilootstudie voor *dreigen* en *rationale bieden* en in de hoofdstudie voor *perspectief minimaliseren* niet voldaan aan het criteria voor een acceptabele betrouwbaarheid (Nunally, 1978).

Vanuit de ZDT-literatuur werd er verwacht een onderscheid te vinden tussen autonomieondersteunende en controlerende strategieën. Dit werd ook bevestigd in beide studies, hoewel er een uitzondering was voor het hanteren van *beloningen*. In de pilootstudie laadde deze strategie hoger op controlerende strategieën, maar in de hoofdstudie hoger op autonomieondersteunende strategieën. Deze resultaten geven een dubbelzinnig karakter van *beloningen* weer. Dat de strategieën *perspectief minimaliseren* en *dwang* samen clusterden in de hoofdstudie is niet zo vreemd. Bij het opstellen van deze strategieën bij de pilootstudie werden deze beide geconstrueerd uit éénzelfde component. Verder werd er verwacht om op itemniveau

een onderscheid terug te vinden van ouderlijke strategieën op basis van de bouwstenen. Als we de ouderlijke strategieën met de bouwstenen van autonomieondersteunend en psychologisch controlerend opvoeden vergelijken (Vansteenkiste & Soenens, 2018) vinden we enkele gelijkenissen. Zo is de bouwsteen ‘persoonlijke stem van het kind’ terug te vinden in de strategieën *exploratie van perspectief* en *perspectief minimaliseren*. De strategie *rationale aanbieden* sluit aan bij de bouwsteen ‘duiding’. De strategie *dwang* kan gezien worden als de controlerende invulling van ‘uitnodigende taal’. De autonome invulling van ‘taakplezier’ wordt weergegeven in de strategie *intrinsieke motivatie voeden* en de controlerende invulling bij de strategieën *beloning* en *dreigen*. Tot slot zou de strategie *geïdentificeerde zelfmotivatie stimuleren* een onderdeel kunnen zijn van de bouwsteen ‘inbreng’. Anderzijds kan deze strategie ook gezien worden als een nieuwe bouwsteen. De bouwsteen ‘het ritme van het kind’ werd reeds bij het opstellen van de vragenlijst niet weerhouden. Verder kwam de bouwsteen ‘inbreng’ niet uit de PCA’s naar voor, noch de autonome invulling van uitnodigende taal. Deze resultaten suggereren dat er overeenkomsten zijn met een autonomieondersteunende of controlerende aanpak in het algemeen en specifiek bij vervelende taken.

Als laatste is het interessant dat er zowel actieve als passievere vormen van motiverende strategieën terug te vinden zijn. *Het bieden van een rationale* is een voorbeeld van een actieve strategie waarbij de ouder een reden geeft aan het kind om de taak uit te voeren. *Geïdentificeerde zelfmotivatie stimuleren* wijst dan eerder op een passievere vorm, waarbij de ouder hun kind stimuleert zelf na te gaan hoe de taak relevant en nuttig kan zijn. Gebaseerd op de studies van motivationele differentiatie (Guay et al., 2010) en internalisatie (Chandler & Connell, 1987; Sheldon et al., 2005) kunnen we ons afvragen of dit gerelateerd is aan de leeftijd van het kind. In beide studies van deze masterproef kwam naar voor dat hoe ouder een kind is hoe minder de moeders de strategieën *rationale aanbieden* en *beloning* gebruikten. Als een kind ouder is, gaat dit gepaard met meer gebruik van de strategieën *perspectief minimaliseren* en *dwang* door de moeders.

## **Onderzoeksvraag 2: Predictieve validiteit**

De mogelijke verbanden van ouderlijke strategieën met de opvoedingsstijlen en beoordeling van een taak werden onderzocht aan de hand van regressieanalyses. In lijn met onze verwachtingen was autonomieondersteunend opvoeden positief geassocieerd met alle autonomieondersteunende strategieën. Deze bevindingen zijn gelijkaardig aan eerder onderzoek (Carpentier & Mageau, 2013; Cheon et al., 2012; Joussem et al., 2014). Daarentegen was zoals verwacht psychologisch controlerend opvoeden positief geassocieerd met alle controlerende strategieën afzonderlijk en samen. Verder werden er ook negatieve associaties gevonden tussen

psychologisch controlerend opvoeden en autonomieondersteunende strategieën (bv. *rationale aanbieden*), maar ook negatieve associaties tussen autonomieondersteunend opvoeden en controlerende strategieën (bv. *dreigen*). Het hanteren van een psychologisch controlerende opvoedingsstijl gaat gepaard met minder gebruik van autonomieondersteunende strategieën, het omgekeerde geldt voor de autonomieondersteunende opvoedingsstijl.

Bij de beoordeling van verveling werden positieve associaties gevonden met *dwang* en controlerende strategieën. Deze resultaten zijn in lijn met het onderzoek van Aunola et al. (2016). Opvallend is dat er ook negatieve associaties werden gevonden tussen verveling en autonomieondersteunende strategieën (bv. *intrinsieke motivatie voeden*). Voor de beoordeling van nut werden positieve associaties gevonden met alle autonomieondersteunende strategieën. Deze resultaten ondersteunen de hypothese dat de betekenis die moeders geven aan een huishoudelijke taak geassocieerd is met het hanteren van bepaalde strategieën. Onderzoek van Sansone et al (1992) toonde reeds aan dat de definitie die wordt gegeven aan een taak tot motivationele verschillen kan leiden. Dergelijke verschillen kunnen zich uiten in een actieve component (strategieën). De resultaten impliceren dat de beoordeling van de taak een rol kan spelen in het hanteren van een autonomieondersteunende of controlerende aanpak. Het is belangrijk om op te merken dat in het onderzoek van Aunola en collega's (2016) emoties worden onderzocht terwijl in deze masterproef verveling en nut meer als drijfveren worden gezien. We maakten de link met deze studie omdat verveling ook gedefinieerd kan worden als een negatieve emotie (Conrad, 1997; van Tilburg & Igou, 2012). Dit opende de vraag of verveling als drijfveer ook een rol speelt in het hanteren van een bepaalde opvoedingsstijl.

Een andere opvallende bevinding is dat enkel psychologisch controlerend opvoeden geassocieerd is met *beloning*. De strategie *beloning* laadde bij de PCA's niet éénduidig op ofwel autonomieondersteunende strategieën of controlerende strategieën. Uit de huidige resultaten blijkt dus een dubbelzinnig karakter van de strategie *beloning*. Het debat of beloningen een motiverende dan wel een demotiverende invloed hebben is complex (Deci et al., 1999). Een belangrijk onderscheid dat in dit debat gemaakt moet worden, is het soort taak waarvoor iemand beloond wordt. In het onderzoek van Joussemet en collega's (2014) werd aangetoond dat het geven van beloningen bij het uitvoeren van vervelende taken een bodem-effect heeft. Dit wil zeggen dat als er bij aanvang van de taak weinig persistentiegedrag is, dit moeilijk ondermijnd kan worden door het aanbieden van een beloning. Dergelijke bevindingen contrasteren met de ondermijnende impact van beloningen op het persistentiegedrag voor inherent boeiende activiteiten (Deci et al., 1999). Beloningen fungeren als een tweesnijdend zwaard met een dubbele functie, namelijk informeren en sturen. Wanneer ouders beloningen introduceren om zaken gedaan te krijgen van hun kinderen of hun gedrag te sturen en te evalueren, zal hun autonomie schade op lopen.

Daarnaast kunnen ouders hun kinderen informeren over hun capaciteiten en hun competenties bevestigen door hen een schouderklopje te geven. Vaak zijn ouders van mening dat, indien elke spontane interesse ontbreekt, het gerechtvaardigd is om hun kinderen te belonen voor het uitvoeren van oninteressante taken (Vansteenkiste & Soenens, 2018). Vaak doen ze dit vanuit de veronderstelling dat hun kinderen het anders toch niet zullen doen.

De strategie *beloning* in deze masterproef is eerder sturend van aard, bijvoorbeeld: ‘... bied ik een beloning aan die zal volgen wanneer de taak is afgewerkt’. Wat de gevolgen kunnen zijn van deze strategie bij kinderen konden we jammer genoeg niet bevragen door de beperkingen van het onderzoeksdesign. De resultaten van dit onderzoek tonen positieve correlaties aan van *beloning* met zowel autonomieondersteunende als controlerende strategieën en daarnaast positieve associaties met psychologisch controlerend opvoeden. Verder onderzoek zal meer duidelijkheid moeten brengen in de relatie van deze constructen. Er kan bijvoorbeeld via clusteranalyses nagegaan worden of de betekenis van beloning verschilt wanneer ouders globaal meer autonomieondersteunend zijn of eerder globaal psychologisch controlerend zijn.

### **Beperkingen van het onderzoek en suggesties voor vervolgonderzoek**

Deze masterproef bevat een aantal belangrijke beperkingen. Een eerste beperking is het onderzoeksdesign. We deden een cross-sectioneel onderzoek waarbij enkel moeders bevraged werden. Vervolgonderzoek kan een multi-informant design aannemen. De steekproef is beperkt tot Vlaamse moeders en kan uitgebreid worden naar moeders, vaders, andere belangrijke opvoedingsfiguren en kinderen met verschillende nationaliteiten. Door een gelijk aantal vaders en moeders te bevragen, kunnen verschillen tussen hen onderzocht worden. Verder zou het opnemen van equivalente data van hun kinderen meer omvattende informatie kunnen geven over ouderlijke motiverende strategieën. Zo kan de ouder-vragenlijst vertaald worden naar een kind-vragenlijst. Verder zou ook de effectiviteit van de ouderlijke strategieën nagegaan kunnen worden via dit design. Er kan dan onderzocht worden of de ouderlijke strategieën die de moeder/vader gebruikt samenhangen met de strategieën die het kind gebruikt om zichzelf te motiveren. Daarnaast kan het verband tussen de strategieën die de moeder/vader gebruikt om zichzelf te motiveren en welke strategieën het kind gebruikt om zichzelf te motiveren interessant zijn om te onderzoeken. Er kan verwacht worden dat beide verbanden positief samenhangen. In een studie van Assor et al. (2004) werd bijvoorbeeld een intergenerationele transmissie gevonden van psychologisch controlerend opvoeden. Moeders die hun vader als meer psychologisch controlerend ervoeren, toonden een positieve attitude voor een psychologisch controlerende aanpak. Vervolgens werden deze moeders ook door hun dochters beoordeeld als meer psychologisch controlerend. Bovendien zou een longitudinaal onderzoeksdesign of een



experiment wel uitspraken kunnen doen over causaliteit in vergelijking met een cross-sectioneel design. Dit beperkt de conclusies die uit het onderzoek getrokken kunnen worden. We kunnen dus geen uitspraken doen over de richting van verbanden maar enkel over de samenhang.

Een tweede beperking is het gegeven dat er zelfrapportage van de moeders werd gebruikt voor de dataverzameling. Hierbij is het mogelijk dat moeders sociaal wenselijk antwoordden. Zo vroegen we moeders om te reflecteren over hun eigen opvoedingsgedrag waardoor er - ondanks de verzekerde anonimiteit van het onderzoek - sociaal wenselijk geantwoord kan zijn.

Een derde beperking is de steekproefgrootte van de pilootstudie. Tabachnick en Fidell (2001) formuleerden een vuistregel dat er minimum 10 waarnemingen nodig zijn per variabele om rekenkundige problemen te vermijden. Idealiter was een steekproef van minimum 160 moeders gewenst in de pilootstudie. De PCA's in zowel de piloot- als hoofdstudie zijn niet perfect. Verder onderzoek naar de interne validiteit van de ouderlijke strategieën met een grote steekproef is dus gewenst. De resultaten van de validiteit zijn beloftevol maar verder onderzoek is nodig. Zo kan nagegaan worden of dezelfde of nieuwe strategieën onderscheiden worden. Bovendien kunnen ook andere vormen van validiteit onderzocht worden zoals de constructvaliditeit.

Een laatste beperking omvat het construct beoordeling van verveling. De interne consistentie van deze schaal was acceptabel ( $\alpha = .76$ ) maar de subschalen ( $.61 < \alpha < .68$ ) waren volgens de criteria van Nunally (1978) net niet acceptabel. De subschaal de-engagement had een zeer lage interne consistentie ( $\alpha = .31$ ) waardoor deze items afzonderlijk werden opgenomen in de analyses. De items zijn afkomstig van de MSBS (Hunter et al., 2015) waarbij acceptabele betrouwbaarheden werden gerapporteerd ( $.87 < \alpha < .80$ ). De originele vragenlijst bestaat uit 29 items waarvan in deze masterproef slechts 10 werden geselecteerd en elke schaal bevatte slechts twee items. Vervolgonderzoek zou de volledige MSBS kunnen opnemen om meer betrouwbare uitspraken te kunnen doen over de relatie tussen de beoordeling van verveling en ouderlijke strategieën. Bovendien werden huishoudelijke taken niet meer dan gemiddeld beoordeeld als vervelend, wel als repetitief, monotoon en nuttig.

Een andere suggestie vertrekt vanuit de vaststelling dat er een extra bouwsteen werd geïdentificeerd naast de klassieke bouwstenen van autonomieondersteunend opvoeden. Deze bouwsteen heeft betrekking op geïdentificeerde zelf-motiverende strategieën. De strategie *geïdentificeerde zelfmotivatie stimuleren* verwijst naar een passievere vorm van strategieën. We zouden verwachten dat oudere kinderen meer baat hebben bij passievere strategieën. Oudere kinderen vertonen meer motivationele differentiatie (Guay et al., 2010) wat impliceert dat ze beter in staat zijn om hun eigen motivatie te reguleren. Jongere kinderen zouden bijvoorbeeld meer baat hebben bij het geven van een heldere rationale net omdat een ouder actief de motivatie probeert

te stimuleren. Verder onderzoek zou meer duidelijkheid kunnen brengen over de precieze rol van actieve en passievere strategieën bij verschillende leeftijden.

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

Een sterkte van deze masterproef is dat het als eerste een vragenlijst ontwerpt die ouderlijke strategieën meet vanuit het ZDT-kader om kinderen te motiveren tot vervelende taken. Deze vragenlijst maakt het mogelijk om de effectiviteit van de strategieën na te gaan om kinderen optimaal te motiveren voor vervelende taken. De vragenlijst kan een handig instrument zijn voor ouders die hierover opvoedingsvragen hebben. Zo zou de vragenlijst voor en na een interventie afgenomen kunnen worden. Op deze manier kunnen verschillen en eventuele positieve effecten in kaart worden gebracht. Bovendien werd in deze masterproef de praktische vraag sterk theoretisch behandeld. Daarnaast is de brede leeftijdsrange (1 tot 20 jaar) van de kinderen waarvoor de moeders de vragenlijst invulden een sterkte. Door deze brede range kon onderzocht worden of resultaten analoog zijn voor de verschillende leeftijden.

De bevindingen zijn interessant voor de opvoedingspraktijk. Er kunnen een reeks aan autonomieondersteunende strategieën gehanteerd worden om kinderen te motiveren tot vervelende taken. Bovendien toonde eerder onderzoek de variabiliteit aan op het hanteren van een opvoedingsstijl (Mabbe et al., 2018; Repetti et al., 2015). Dit wil zeggen dat ouders die globaal autonomieondersteunend zijn, af en toe ook een psychologisch controlerende aanpak hanteren. Deze variabiliteit biedt de mogelijkheid om interventies te implementeren om zodoende effectieve strategieën aan te leren en toe te passen. Zo kunnen ouders zich bewuster worden van de impact van mogelijke strategieën en hun opvoeding in het algemeen. In een meta-analyse van Su en Reeve (2011) werden verschillende autonomieondersteunende interventies onderzocht. Over het algemeen waren deze interventies effectief. Ouders vertoonden na het aanleren van een autonomieondersteunende opvoeding zelfs de neiging om dergelijke aanpak op verschillende thema's toe te passen (Froiland, 2015). Dit biedt ondersteuning voor de mogelijkheid dat autonomieondersteuning aan te leren is.

Een belangrijke implicatie van dit onderzoek is het belang van de eigen beoordeling die wordt gegeven aan een taak. De resultaten tonen aan dat naast een bepaalde opvoedingsstijl de beoordeling die wordt gegeven aan een taak samenhangt met het hanteren van een autonomieondersteunende of controlerende aanpak. Eerder werd aangehaald dat metamotivatie nodig is om de eigen motivatie effectief te reguleren. Er bestaat een feedback lus tussen metamotivatie en de actiecomponent (strategieën) (Miele & Scholer, 2016; Wolters, 2003). Als iemand zich bewust is van zijn eigen motivatie en de gepaard gaande effecten ervaart, kan dit individu strategieën toepassen om de eigen motivatie aan te passen (Miele & Scholer, 2016). Wij

suggereren dat wanneer ouders hun kind dienen te motiveren voor een taak een gelijkaardige feedback lus aanwezig is. Daarnaast wordt gesuggereerd dat de effectiviteit van de feedback lus afhankelijk is van de kennis, namelijk: taakkennis, zelfkennis en strategiekennis (Miele & Scholer, 2016, 2018; Wolters, 2011). Ouders kunnen er gebaat bij zijn om zich bewust te worden van hun eigen motivatie, beoordeling van de taak, net omdat dit mogelijk een rol speelt bij het effectief reguleren van anderen hun motivatie. Kennis hebben over welke strategie het best gebruikt kan worden bij de taak en uitgevoerd kan worden door hun kind hebben ook een invloed op de effectiviteit.

Tevens zijn de bevindingen interessant voor het debat over beloningen. De strategie in deze masterproef had eerder een sturend karakter wat gepaard kan gaan met schade voor autonomie (Vansteenkiste & Soenens, 2018). Hoewel onderzoek aangeeft dat beloningen een bodem-effect kunnen hebben (Joussement et al., 2014) bij vervelende taken, kunnen ouders het idee ontwikkelen dat beloningen effectief zijn wanneer hun kind het gewenste gedrag stelt. Dit zou kunnen leiden tot meer gebruik van deze strategie en dus mogelijk ook meer andere controlerende strategieën. De bewustwording van de dubbele functie van beloning bij ouders kan er voor zorgen dat ze deze strategie eerder op een informerende manier zullen gebruiken in plaats van sturend.

## Conclusie

Deze masterproef beoogde een nieuwe valide vragenlijst te ontwikkelen die ouderlijke motiverende strategieën in kaart brengt om kinderen te motiveren tot vervelende taken. Hiervoor werd de ZDT als theoretisch kader genomen. Tot op heden werd er naar onze kennis geen valide vragenlijst ontwikkeld die dergelijke strategieën meet. Net zoals in de opvoedingsliteratuur (e.g. Vansteenkiste & Soenens, 2018) vinden we een opdeling in autonomieondersteunende en controlerende strategieën. De autonomieondersteunende strategieën zijn: *intrinsieke motivatie voeden*, *geïdentificeerde zelfmotivatie stimuleren*, *exploratie van perspectief* en *rationale bieden*. *Perspectief minimaliseren*, *dwang* en *dreigen* werden geïdentificeerd als controlerende strategieën. De strategie *beloning* gaf een dubbelzinnig karakter weer in de resultaten. Bovendien werden mogelijke associaties van de ouderlijke strategieën in kaart gebracht. De resultaten suggereren dat de opvoedingsstijl en beoordeling van een taak een invloed kunnen hebben op het hanteren van een autonomieondersteunende en controlerende aanpak. Desondanks kunnen we geen uitspraken doen over causale verbanden. De resultaten van de factoranalyses zijn beloftevol maar verder replicatieonderzoek met een meer uitgebreide steekproef is wenselijk om de huidige bevindingen te staven.

## Referentielijst

Assor, A. (2012). Allowing choice and nurturing an inner compass: Educational practices supporting student's need for autonomy. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & Wylie, C. (Eds.), *Handbook of research on students' engagement* (pp. 421-439). New York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7\_20

Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instructions, 15*, 397-413. doi: 10.1016/j.learninstruc.2005.07.008

Assor, A., Roth, G., & Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: A self-determination theory analysis. *Journal of Psychology, 72*, 47-88. doi: 10.1111/j.0022-3506.2004.00256.x

Aunola, K., Viljaranta, J., & Tolvanen, A. (2016). Does daily distress make parents prone to using psychologically controlling parenting? *International Journal of Behavior Development, 41*, 405-414. doi: 10.1177/0165025416658555

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Barrett, L. F., Gross, J. J., Christensen, T. C., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion, 15*, 713-724. doi: 10.1080/02699930143000239

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin, 37*, 1459-1473. doi: 10.1177/0146167211413125

Bench, S. W., & Lench, H. C. (2013). On the function of boredom. *Behavioral Sciences, 3*, 459-472. doi: 10.3390/bs3030459

Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child development, 81*, 326-339. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x

Bindman, S. W., Pomerantz, E. M., & Roisman, G. I. (2015). Do children's executive functions account for associations between early autonomy-supportive parenting and achievement through high school? *Journal of Educational Psychology, 107*, 756-770. doi: 10.1037/edu0000017

Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivational theories. *Educational Psychologist, 30*, 195-200. doi: 10.1207/s15326985ep3004\_4

Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist, 1*, 100-112. doi: 10.1027/1016-9040.1.2.100

Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction, 7*, 161-186. doi: 10.1016/S0959-4752(96)00015-1

Brenning, K., Soenens, B., Van Petegem, S., & Vansteenkiste, M. (2015). Perceived maternal autonomy support and early adolescent emotion regulation: A longitudinal study. *Social Development, 24*, 561-578. doi: 10.1111/sode.12107

Bureau, J. S., & Mageau, G. A. (2014). Parental autonomy support and honesty: The mediating role of identification with the honesty value and perceived costs and benefits of honesty. *Journal of Adolescence, 37*, 225-236. doi: 10.1016/j.adolescence.2013.12.007

Carpentier, J., & Mageau, G. A. (2013). When change-oriented feedback enhances motivation, well-being and performance: A look at autonomy-supportive feedback in sport. *Psychology of Sport and Exercise, 14*, 423-435. doi: 10.1016/j.psychsport.2013.01.003

Cheon, S. H., Reeve, J., & Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34, 365-396. doi : 10.1123/jsep.34.3.365

Chandler, C. L., & Connell, J. P. (1987). Children's intrinsic, extrinsic and internalized motivation: A developmental study of children's reasons for liked and disliked behaviours. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 357-365. doi:10.1111/j.2044-835X.1987.tb01072.x

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Conrad, P. (1997). It's boring: Notes on the meanings of boredom in everyday life. *Qualitative Sociology*, 20, 465-475. doi: 10.1023/A:1024747820595

Costa, S., Ntoumanis, N., & Bartholomew, K. (2015). Predicting the brighter and darker sides of interpersonal relationships: Does psychological need thwarting matter? *Motivation and Emotion*, 39, 11-24. doi: 10.1007/s11031-014-9427-0

Dahlen, E. R., Martin, R. C., Ragan, K., & Kuhlman, M. M. (2004). Boredom proneness in anger and aggression: Effects of impulsiveness and sensation seeking. *Personality and Individual Differences*, 37, 1615-1627. doi: 10.1016/j.paid.2004.02.016

Deci, E. L. (1971). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22, 113-120. doi: 10.1037/h0032355

Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 118-142. doi: 10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668. doi: 10.1037/0033-2909.125.6.627

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104\_01

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49, 182-185. doi: 10.1037/a0012801

Eastwood, J. D., Frischen, A. Fenske, M. J., & Smilek, D. (2012). The unengaged mind: Defining boredom in terms of attention. *Perspectives on Psychological Science*, 7, 482-495. doi: 10.1177/1745691612456044

Elpidorou, A. (2018). The bored mind is a guiding mind: Toward a regulatory theory of boredom. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 17, 455-484. doi: 10.1007/s11097-017-9515-1

Froiland, J. M. (2015). Parents’ weekly descriptions of autonomy supportive communication: Promoting children’s motivation to learn and positive emotions. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 117-126. doi: 10.1007/s10826-013-9819-x

Garn, A. C., & Jolly, J. L. (2015). A model of parental achievement-oriented psychological control in academically gifted students. *High Ability Studies*, 26, 105-116. doi: 10.1080/13598139.2015.1028614

Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec, & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children’s internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135-161). New York: Wiley.

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children’s self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154. doi: 10.1037/0022-0663.81.2.143

Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 711-735. doi: 10.1348/000709910X499084

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2012). *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). New York: Pearson.

Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64. doi: 10.1159/000271574

Hunter, J. A., Dyer, K. J., Cribbie, R. A., & Eastwood, J. D. (2015). Exploring the utility of the Multidimensional State Boredom Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 32, 1-10. doi: 10.1027/1015-5759/a000251

Jang, H. (2008). Supporting student's motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology*, 100, 789-811. doi: 10.1037/a0012841

Joussemet, M., Landry, R., & Koestner, R. (2008). A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology*, 49, 194-200. doi: 10.1037/a0012754

Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N., & Houliort, N. (2004). Introducing uninteresting tasks to children: A comparison of the effects of rewards and autonomy support. *Journal of Personality*, 72, 139-166. doi: 10.1111/j.0022-3506.2004.00259.x

Joussemet, M., Mageau, G. A., & Koestner, R. (2014). Promoting optimal parenting and children's mental health: A preliminary evaluation of the how-to parenting program. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 949-964. doi:10.1007/s10826-013-9751-0

Joussemet, M., Vitaro, F., Barker, E. D., Côté, S., Nagin, D. S., Zoccolillo, M., & Tremblay, R. E. (2008). Controlling parenting and physical aggression during elementary school. *Child Development*, 79, 411-425. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01133.x



Landry, R., Whipple, N., Mageau, G., Joussemet, M., & Koestner, R. (2008). Trust in organismic development, autonomy-support, and adaptation among mothers and their children. *Motivation and Emotion*, 32, 173-188. doi: 10.1007/s11031-008-9092-2

Legault, L. (2017). Self-determination theory. In V. Zeigler-Hill, & T. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (pp. 1-9). New York: Springer. doi:10.1007/978-3-319-28099-8\_1162-1

Lennarz, H. K., Lichtwarck-Aschoff, A., Timmerman, M. E., & Granic, I. (2018). Emotion differentiation and its relation with emotional well-being in adolescents. *Cognition and Emotion*, 32, 651-657. doi: 10.1080/02699931.2017.1338177

Liew, J., Kwok, O., Chang, Y.-P., Chang, B. W., & Yeh, Y.-C. (2014). Parental autonomy support predicts academic achievement through emotion-related self-regulation and adaptive skills in Chinese American adolescents. *Asian American Journal of Psychology*, 5, 214-222. doi: 10.1037/a0034787

Mabbe, E., Soenens, B., Vansteenkiste, M., van der Kaap-Deeder, J., & Mouratidis, A. (2018). Day-to-day variation in autonomy-supportive and psychologically controlling parenting: The role of parents' daily experiences of need satisfaction and need frustration. *Parenting*, 18, 86-109. doi: 10.1080/15295192.2018.1444131

Mabbe, E., Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Van Leeuwen, K. (2016). Do personality traits moderate relations between psychologically controlling parenting and problem behavior in adolescents? *Journal of Personality*, 84, 381-392. doi: 10.1111/jopy.12166

MacGregor, K. E., Carnevale, J. J., Dusthimer, N. E., & Fujita, K. (2017). Knowledge of the self-control benefits of high-level versus low-level construal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 112, 607-620. doi:10.1037/pspp0000130

Mageau, G. A., Ranger, F., Joussemet, M., Koestner, R., Moreau, E., & Forest, J. (2015). Validation of the Perceived Parental Autonomy Support Scale (P-PASS). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 47, 251-262. doi:10.1037/a0039325

Martin, M., Sadlo, G., & Stew, G. (2006). The phenomenon of boredom. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 193-211. doi: 10.1191/1478088706qrp066oa

McGraw, K. O. (1987). The detrimental effect of reward on performance: A literature review and a prediction model. In M. R. Lepper, & D. Greene (Eds.), *The hidden cost of reward* (pp. 33-66). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Miele, D. B., & Scholer, A. A. (2016). Self-regulation of motivation. In K. R. Wentzel, & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 363-384). New York, NY: Routledge.

Miele, D. B., & Scholer, A. A. (2018). The role of metamotivational monitoring in motivation regulation. *Educational Psychologist*, 53, 1-21. doi: 10.1080/00461520.2017.1371601

Murayama, K., Kitagami, S., Tanaka, A., & Raw, J. A. L. (2016). People's naiveté about how extrinsic rewards influence intrinsic motivation. *Motivation Science*, 2, 138-142. doi:10.1037/mot0000040

Murayama, K., Kuratomi, K., Johnsen, L., Kitagami, S., & Hatano, A. (2018). *People underestimate their capability to motivate themselves without performance-based extrinsic incentives*. Article in preparation. doi:10.31219/osf.io/5uvyf

Murayama, K., Matsumoto, M., Izuma, K., & Matsumoto, K. (2010). Neural basis of the undermining effect of monetary reward on intrinsic motivation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107, 20911-20916. doi: 10.1073/pnas.1013305107

Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29, 761-775. doi : 10.1016/j.adolescence.2005.11.009

Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41, 198-215. doi: 10.1016/j.ijer.2005.07.001

- Nunally, J. C. (1978). *Psychometric Theory* (2nd ed.). New-York: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159-175. doi: 10.1080/00461520903028990
- Repetti, R. L., Reynolds, B. M., & Sears, M. S. (2015). Families under the microscope: Repeated sampling of perceptions, experiences, biology, and behavior. *Journal of Marriage and Family*, 77, 126-146. doi: 10.1111/jomf.12143
- Roth, G. (2008). Perceived parental conditional regard and autonomy support as predictors of young adults' self- versus other-oriented prosocial tendencies. *Journal of Personality*, 76, 513-533. doi: 10.1111/j.1467-6494.2008.00494.x
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161-1178. doi: 10.1037/h0077714
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427. doi: 10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761. doi: 10.1037/0022-3514.57.5.749
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338. doi: 10.1207/S15327965PLI1104\_03

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000c). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definition and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000d). When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation. In C. Sansone, & J. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 13-54). California: Academic Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York: The Guilford Press.

Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S., & La Guardia, J. G. (2006). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. In D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and method* (pp. 795-849). doi:10.1002/9780470939383.ch20

Ryan, R. M., & Moller, A. C. (2016). Competence as a necessary but not sufficient condition for high quality motivation: A self-determination theory perspective. In A. Elliot, C. Dweck, & D. Yeager, *Handbook of competence and motivation* (2nd ed.). New York: Guildford Press.

Sansone, C., Sachau, D. A., & Weir, C. (1989). Effects of instruction on intrinsic interest: The importance of context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 819-829. doi: 10.1037/0022-3514.57.5.819

Sansone, C., Weir, C., Harpster, L., & Morgan, C. (1992). Once a boring task always a boring task? Interest as a self-regulatory mechanism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 379-390. doi: 10.1037/0022-3514.63.3.379.

Sansone, C., Wiebe, D., & Morgan, C. (1999). Self-regulating interest: The moderating role of hardiness and conscientiousness. *Journal of Personality*, 67, 701-733. doi: 10.1111/1467-6494.00070

Schifffrin, H. H., & Liss, M. (2017). The effects of helicopter parenting on academic motivation. *Journal of Child and Family studies*, 26, 1472-1480. doi: 10.1007/s10826-017-0658-z

Scholer, A. A., Miele, D. B., Murayama, K., & Fujita, K. (2018). New directions in self-regulation: The role of metamotivational beliefs. *Current Directions in Psychological Science*, 27, 437-442. doi: 10.1177/0963721418790549

Schwinger, M., & Otterpohl, N. (2017). Which one works best? Considering the relative importance of motivational regulation strategies. *Learning and individual Differences*, 53, 122-132. doi: 10.1016/j.lindif.2016.12.003

Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2012). Effects of motivational regulation on effort and achievement: A mediation model. *International Journal of Educational Research*, 56, 35-47. doi: 10.1016/j.ijer.2012.07.005

Silvia, P. J. (2006). *Exploring the psychology of interest*. New York: Oxford University Press. doi: 10.1093/acprof:oso/9780195158557.001.0001

Sheldon, K. M., Kasser, T., Houser-Marko, L., Jones, T., & Turban, D. (2005). Doing one's duty: chronological age, felt autonomy, and subjective well-being. *European Journal of Psychology*, 19, 97-115. doi: 10.1002/per.535

Smith, J. L., Wagaman, J., & Handley, I. M. (2009). Keeping it dull or making it fun: Task variation as a function of promotion versus prevention focus. *Motivation and Emotion*, 33, 150-160. doi: 10.1007/s11031-008-9118-9

Soenens, B., Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2017). How parents contribute to children's psychological health: The critical role of psychological need support. In L. Wehmeyer, T. D. Little, S. J. Lopez, K. A. Shogren, & R. Ryan (Eds.), *Development of self-determination through the life-course* (pp. 171-187). New York: Springer.

Soenens, B., Luyckx, K., Vansteenkiste, M., Duriez, B., & Goossens, L. (2008). Clarifying the link between parental psychological control and adolescents' depressive symptoms: Reciprocal versus unidirectional models. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54, 411-444. doi: 10.1353/mpq.0.0005

Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30, 74-99. doi: 10.1016/j.dr.2009.11.001

Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Sierens, E. (2009). How are parental psychological control and autonomy support related? A cluster-analytic approach. *Journal of Marriage and the Family*, 71, 187-202. doi: 10.1111/j.1741-3737.2008.00589.x

Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., & Ryan, R. M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, 43, 633-646. doi: 10.1037/0012-1649.43.3.633

Su, Y.-L., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23, 159-188. doi:10.1007/s10648-010-9142-7

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed). Boston: Allyn and Bacon.

Talwar, V., & Lee, K. (2011). A punitive environment fosters children's dishonesty: A natural experiment. *Child Development*, 82, 1751-1758. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01663.x

Trang, K. T. (2015). Validity evidence for a measure of motivational regulation strategies. Retrieved from <https://kuscholarworks.ku.edu/handle/1808/19519>

Vansteenkiste, M., Aelterman, N., De Muynck G.-J., Haerens L., Patall, E., & Reeve, J. (2018). Fostering personal meaning and self-relevance: A self-determination theory perspective on internalization. *The Journal of Experimental Education*, 86, 30-49. doi: 10.1080/00220973.2017.1381067

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist, 41*, 19-31. doi: 10.1207/s15326985ep4101\_4

Vansteenkiste, M., Lens, W., Dewitte, S., De Witte, H., & Deci, E. L. (2004). The 'why' and 'why not' of job search behavior: Their relation to searching, unemployment experience and well-being. *European Journal of Social Psychology, 34*, 345-363. doi: 10.1002/ejsp.202

Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration, 23*, 263-280. doi: 10.1037/a0032359

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic goals and autonomy-support. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*, 246-260. doi: 10.1037/0022-3514.87.2.246

Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2018). *Vitamines voor groei: Ontwikkeling voeden vanuit de zelf-determinatie theorie*. Leuven: Acco.

Vansteenkiste, M., Soenens, B., Beyers, W., & Lens, W. (2008). Waarom we doen wat we niet graag doen. *Kind en Adolescent, 29*, 64-79. doi: 10.1007/BF03076742

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology, 101*, 671-688. doi: 10.1037/a0015083

Vansteenkiste, M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Duriez, B. (2014). Longitudinal associations between adolescent perceived degree and style of prohibition and adolescent internalization and defiance. *Developmental Psychology, 50*, 229-236. doi: 10.1037/a0032972

van Tilburg, W. A. P., & Igou, E. R. (2012). On boredom: Lack of challenge and meaning as distinct boredom experiences. *Motivation and Emotion*, 36, 181-194. doi: 10.1007/s11031-011-9234-9

Vasquez, A. C., Patall, E. A., Fong, C. J., Corrigan, A. S., & Pine, L. (2016). Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research. *Educational Psychology Review* 28, 605-644. doi: 10.1007/s10648-015-9329-z

Waterschoot, J., Soenens, B., Vermote, B., & Vansteenkiste, M. (in voorbereiding). "It's up to you!": A multi-method approach towards the validation and the effectiveness of self-motivating strategies.

Watt, J. D. (1991). Effect of boredom proneness on time perception. *Psychological Reports*, 69, 323-327. doi: 10.2466/PRO.69.5.323-327

Werner, K. M., & Milyavskaya, M. (2018). We may not know what we want, but do we know what we need? Examining the ability to forecast need satisfaction in goal pursuit. *Social Psychological and Personality Science*, 9, 656-663. doi: 10.1177/1948550617720274

Wolters, C. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, 224-235. doi: 10.1037/0022-0663.90.2.224

Wolters, C. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11, 281-299. doi: 10.1016/S1041-6080(99)80004-1

Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189-205. doi: 10.1207/S15326985EP3804\_1

Wolters, C. A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teacher College Record*, 113, 265-283. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ927078>



Wolters, C. A., & Benzon, M. B. (2013). Assessing and predicting college students' use of strategies for the self-regulation of motivation. *The Journal of Experimental Education*, 81, 199-221. <https://doi.org/10.1080/00220973.2012.699901>

Wolters, C., Pintrich, P., & Karabenick, S. (2005). Assessing academic self-regulated learning. In K. Moore, & L. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 251-270). New York: Springer.

Woolley, K., & Fishbach, A. (2015). The experience matters more than you think: People value intrinsic incentives more inside than outside an activity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 109, 968-982. doi: 10.1037/pspa0000035

Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning and academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339. doi: 10.1037/0022-0663.81.3.329

Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17. doi: 10.1207/s15326985ep2501\_2

Zimmerman, B., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic achievement: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676. doi: 10.3102/00028312029003663

## Bijlagen

### Bijlage 1: Ouderlijke strategieën pilootstudie

*Items weergegevens volgens bouwsteen en per onderdeel van de bouwsteen*

Bouwsteen	Onderdeel van de bouwsteen	Item
Taakplezier	Intrinsieke motivatie voeden	... geef ik een paar tips om de taak toch zo boeiend mogelijk te maken.
Taakplezier	Intrinsieke motivatie voeden	...vraag ik aan mijn kind wat de taak voor hem/ haar plezieranter zou kunnen maken.
Taakplezier	Intrinsieke motivatie voeden	... probeer ik iets toe te voegen aan de taak waardoor het leuker wordt om te doen.
Taakplezier	Intrinsieke motivatie voeden	... probeer ik de nieuwsgierigheid in de taak aan te wakkeren bij mijn kind.
Taakplezier	Straf/beloning	... dreig ik met iets af te pakken dat mijn kind leuk vindt (bv. zakgeld, een uitje, laat naar bed, geen tv, etc.).
Taakplezier	Straf/beloning	... moet mijn kind gehoorzamen en de taak uitvoeren, anders volgt er een straf.
Taakplezier	Straf/beloning	... te dreigen met straf als mijn kind de taak niet volledig afmaakt.
Taakplezier	Straf/beloning	... zeg ik dat, als hij/zij de taak niet doet, hij/zij ook niet meer op mijn hulp moet rekenen.
Taakplezier	Straf/beloning	... stel ik mijn kind een beloning in het vooruitzicht, die hij/zij enkel kan bekomen indien de taak wordt uitgevoerd.
Taakplezier	Straf/beloning	... geef ik mijn kind een beloning opdat hij/zij de taak zou uitvoeren.
Taakplezier	Straf/beloning	... zeg ik dat mijn kind eerst de vervelende taak dient af te werken vooraleer hij/zij iets mag doen dat hij/zij graag doet.
Taakplezier	Straf/beloning	... maak ik mijn kind bang voor de gevolgen als hij/zij de taak niet uitvoert.
Taakplezier	Straf/beloning	... bied ik een beloning aan die zal volgen wanneer de taak is afgewerkt.

Inbreng	Dialogoog/initiatief	... laat ik mijn kind zelf beslissen op welke manier hij/zij de taak zal aanpakken.
Inbreng	Dialogoog/initiatief	... ga ik in dialoog met mijn kind om samen te zoeken hoe hij/zij de taak het best kan uitvoeren.
Inbreng	Dialogoog/initiatief	... laat ik mijn kind vrij om zijn/haar eigen manier van aanpak te kiezen.
Inbreng	Dialogoog/initiatief	... aanvaard ik dat mijn kind keuzes maakt die passen bij hem/haar om de taak uit te voeren.
Inbreng	Dialogoog/initiatief	... laat ik mijn kind zelf beslissen wanneer hij/zij de taak uitvoert.
Inbreng	Dialogoog/initiatief	... laat ik mijn kind zelf beslissen met wie de taak wordt uitgevoerd.
Inbreng	Onderdrukking	... maak ik nog eens extra duidelijk hoe ik vind dat de taak aangepakt moet worden.
Inbreng	Onderdrukking	... zeg ik gewoon tegen mijn kind wanneer ik vind dat de taak af moet zijn.
Inbreng	Onderdrukking	... onderstreep ik dat zij niet steeds kan beslissen hoe en wanneer taken worden uitgevoerd.
Inbreng	Onderdrukking	... zeg ik dat ik nog altijd de baas ben in huis.
Inbreng	Onderdrukking	... zeg ik dat ouders geen dienaars zijn van hun kinderen en ze moeten gehoorzamen.
Duiding	Rationale	... leg ik zo goed mogelijk uit waarom het nodig is de taak uit te voeren.
Duiding	Rationale	... zorg ik ervoor dat mijn kind het 'waarom' van de taak begrijpt.
Duiding	Rationale	... geef ik redenen die voor mijn kind persoonlijk belangrijk zijn om de taak uit te voeren.
Duiding	Rationale	... duid ik de achterliggende reden voor het uitvoeren van de taak.
Duiding	Geen of gebrekkige rationale	... zeg ik dat hij/zij de taak gewoon moet uitvoeren omdat ik het zeg en daarmee basta.
Duiding	Geen of gebrekkige rationale	... zeg ik 'daarom' wanneer mijn kind vraagt waarom hij/zij de taak moet uitvoeren.
Duiding	Geen of gebrekkige rationale	... zeg ik mijn kind dat je soms in het leven ook dingen tegen je zin moet doen.

Duiding	Geen of gebrekkige rationale	... zeg ik dat het leven geen ponykamp is: niet alles is leuk, en dus moet je jezelf maar dwingen om het te doen.
Duiding	Geen of gebrekkige rationale	... wijs ik er op dat hij/zij moet leren om iets terug te doen voor zijn ouders.
Persoonlijke steun	Erkennen van perspectief	... geef ik te kennen dat ik het ook een vervelende taak zou vinden.
Persoonlijke steun	Actieve exploratie van perspectief	... toon ik interesse in de gevoelens van mijn kind door vragen te stellen.
Persoonlijke steun	Actieve exploratie van perspectief	... stel ik me open voor de gedachten en gevoelens van mijn kind over de taak, zelfs als die verschillen van die van mij.
Persoonlijke steun	Passieve exploratie van perspectief	... luister ik naar de mening van mijn kind over de vervelende taak.
Persoonlijke steun	Actieve exploratie van perspectief	... probeer ik de ergernis van mijn kind over de taak te begrijpen.
Persoonlijke steun	Erkennen van perspectief	... te erkennen dat het logisch is dat mijn kind niet veel zin heeft om zo'n taak uit te voeren.
Persoonlijke steun	Erkennen van perspectief	... zich in het perspectief van mijn kind te plaatsen en mezelf af te vragen wat er zo vervelend aan is.
Persoonlijke steun	Passieve exploratie van perspectief	... geef ik mijn kind de tijd en de ruimte om zijn/haar mening over de taak te vertellen tegen mij.
Persoonlijke steun	Actieve exploratie van perspectief	... vraag ik gericht naar wat mijn kind zo vervelend vindt aan de taak.
Persoonlijke steun	Passieve exploratie van perspectief	... ben ik beschikbaar voor mijn kind als hij/zij zijn/haar mening over de taak met mij wenst te delen.
Persoonlijke steun	Ontkennen/minimaliseren	... zeg ik dat hij/zij moet stoppen met zeuren en zich moet bezig houden met de taak.
Persoonlijke steun	Ontkennen/minimaliseren	... toon ik geen begrip voor de afwijkende mening van mijn kind.
Persoonlijke steun	Ontkennen/minimaliseren	... zeg ik dat de taak toch niet zo vervelend kan zijn.
Persoonlijke steun	Ontkennen/minimaliseren	... zeg ik dat mijn kind de taak al had kunnen afwerken in de tijd die hij/zij gebruikte om te protesteren.

Persoonlijke steun	Ontkennen/minimaliseren	... zeg ik dat mopperen geen zin heeft: het zorgt er alleen maar voor dat het nog langer zal duren om de taak af te maken.
Persoonlijke steun	Ontkennen/minimaliseren	... zeg ik dat het me als ouder toch wel zal teleurstellen als hij/zij de taak niet uitvoert.
Persoonlijke steun	Ontkennen/minimaliseren	... te zeggen tegen mijn kind "doe gewoon eens wat ik zeg!".
Persoonlijke steun	Ontkennen/minimaliseren	... zeg ik dat het ontgoochelend is dat hij/zij op die leeftijd nog moeilijk doet over dit soort taken.
Uitnodigende taal	Uitnodigend/informatief	... geef ik aan dat ik het fijn vind dat mijn kind de taak probeert uit te voeren.
Uitnodigende taal	Uitnodigend/informatief	... moedig ik mijn kind aan door te zeggen dat hij/zij de taak tot een goed einde zal brengen.
Uitnodigende taal	Uitnodigend/informatief	... geef ik aan dat mijn kind mijn hulp mag inroepen als hij/zij moeite ervaart met de taak.
Uitnodigende taal	Uitnodigend/informatief	... vraag ik mijn kind om de taak te proberen uitvoeren.
Uitnodigende taal	Dwingend/beoordelend	... geef ik aan dat dit van hem/haar verwacht wordt.
Uitnodigende taal	Dwingend/beoordelend	... zeg ik dat dit nu eenmaal zaken zijn die moeten gebeuren.
Uitnodigende taal	Dwingend/beoordelend	... zeg ik 'ik reken er op dat jij de taak uitvoert'.
Uitnodigende taal	Dwingend/beoordelend	... geef ik aan ontgoocheld te zullen zijn als hij/zij de taak niet uitvoert.
Uitnodigende taal	Dwingend/beoordelend	... dwing ik mijn kind om de taak uit te voeren, waardoor hij/zij niet stil staat bij waarom en wat hij/zij doet.
Uitnodigende taal	Dwingend/beoordelend	... zeg ik 'doe nu gewoon eens wat ik je vraag' opdat mijn kind de taak zou uitvoeren.
Zelfmotivatie strategieën	Interesse-gericht	... beveel ik mijn kind aan om uit te zoeken hoe de taak voor zichzelf enigszins leuk te maken.
Zelfmotivatie strategieën	Interesse-gericht	... stel ik mijn kind voor om te zoeken hoe de taak voor zichzelf boeiend kan maken.

Zelfmotivatie strategieën	Interesse-gericht	... opper ik mijn kind om na te denken hoe hij/zij iets interessants uit de taak kan leren.
Zelfmotivatie strategieën	Interesse-gericht	... stel ik mijn kind voor om iets kleins te ontdekken in de taak dat hij/zij toch leuk vindt.
Zelfmotivatie strategieën	Relevantie-gericht	... beveel ik mijn kind aan om uit te zoeken hoe de taak persoonlijk zinvol kan zijn voor zichzelf.
Zelfmotivatie strategieën	Relevantie-gericht	... stel ik mijn kind voor om uit te zoeken hoe de taak waardevol kan zijn voor zichzelf.
Zelfmotivatie strategieën	Relevantie-gericht	... opper ik mijn kind om op zoek te gaan naar manieren om de taak voor zichzelf betekenisvol te maken.
Zelfmotivatie strategieën	Relevantie-gericht	... reik ik mijn kind strategieën aan om bij zichzelf na te gaan waarom de taak nuttig kan zijn voor zichzelf.
Zelfmotivatie strategieën	Gericht op naleving	... zeg ik mijn kind zich te bedenken dat hij/zij enkel fier op zichzelf kan zijn als hij/zij de vervelende taak heeft afgerond.
Zelfmotivatie strategieën	Gericht op naleving	... laat ik mijn kind voorhouden dat hij/zij pas trots kan zijn als hij/zij de taak kan afronden, ook al vindt hij/zij de taak vervelend om te doen.
Zelfmotivatie strategieën	Gericht op naleving	... laat ik mijn kind focussen op de gedachte dat hij/zij zich niet goed zou voelen indien de taak niet tot een einde wordt gebracht.
Zelfmotivatie strategieën	Gericht op naleving	... stel ik mijn kind voor de denken aan de gedachte dat hij/zij teleurgesteld in zichzelf zou zijn indien hij/zij de vervelende taak niet zou doen.
Zelfmotivatie strategieën	Zelfwaarde-gericht	... opper ik mijn kind te denken aan het idee dat plichtsbewuste mensen iets moeten kunnen doen dat ze vervelend vinden.
Zelfmotivatie strategieën	Zelfwaarde-gericht	... laat ik mijn kind eraan herinneren dat je hard in het leven moet zijn omdat niet alles leuk is en je ook vaak dingen tegen je zin moet doen.
Zelfmotivatie strategieën	Zelfwaarde-gericht	... stel ik mijn kind voor zichzelf voor te houden dat doorzetters ook iets tegen hun zin moeten kunnen doen.

Zelfmotivatie strategieën	Zelfwaarde-gericht	... laat ik mijn kind zich bedenken dat je beter wordt door dingen in het leven te doen die nu eenmaal moeten.
Zelfmotivatie strategieën	Beloningsgericht	... zeg ik mijn kind dat hij/zij zichzelf een beloning kan beloven op voorwaarde dat hij/zij de vervelende taak uitvoert.
Zelfmotivatie strategieën	Beloningsgericht	... leg ik het idee voor dat mijn kind kan blijven denken aan de beloning die hij/zij zal ontvangen nadat de taak is afgerond.
Zelfmotivatie strategieën	Beloningsgericht	... stel ik voor dat mijn kind zichzelf met iets kan belonen nadat de taak is afgerond.
Zelfmotivatie strategieën	Beloningsgericht	... stel ik mijn kind voor zichzelf met iets te belonen dat hij/zij leuk vindt als de taak goed of voldoende is uitgevoerd.
Zelfmotivatie strategieën	Gericht op de ander	... zeg ik mijn kind te focussen op gedachte dat de taak uitgevoerd moet worden van anderen.
Zelfmotivatie strategieën	Gericht op de ander	... laat ik mijn kind eraan herinneren dat hij/zij de taak uitvoert omdat het moet van iemand anders.
Zelfmotivatie strategieën	Gericht op de ander	... opper ik mijn kind de taak toch maar beter te doen want er anders kritiek volgt van anderen.
Zelfmotivatie strategieën	Gericht op de ander	... stel ik mijn kind voor te denken dat anderen van hem/haar verwachten dat hij/zij de taak uitvoert.

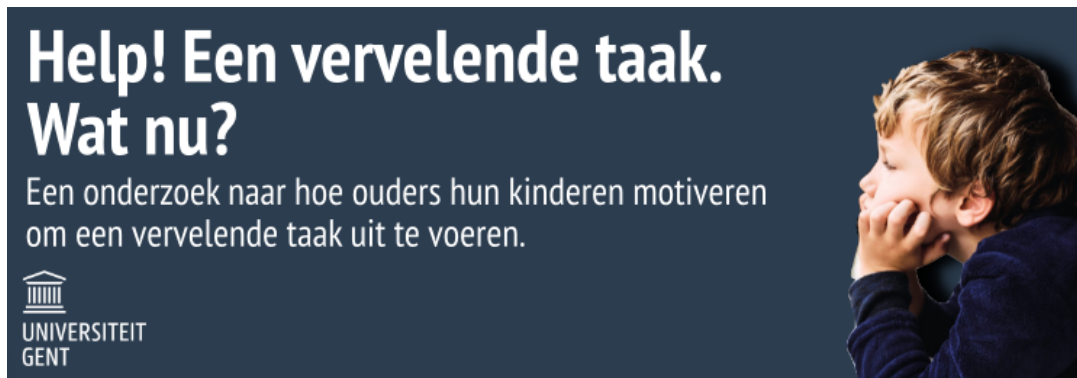
## **Bijlage 2: Informed consent**

Ik, (naam, vul hieronder in), verklaar hierbij dat ik, als proefpersoon bij een studie aan de vakgroep Ontwikkelings-, Persoonlijkeheids- en Sociale Psychologie van de Universiteit Gent, ...

- de uitleg over de aard van de vragen en de taken die tijdens dit onderzoek zullen worden aangeboden, heb gekregen en dat mij de mogelijkheid werd geboden om bijkomende informatie te verkrijgen;
- volledig uit vrije wil deelneem aan het wetenschappelijk onderzoek;
- de toestemming geef aan de onderzoekers om de resultaten op vertrouwelijke wijze te bewaren en te verwerken en anoniem te rapporteren;
- op de hoogte ben van de mogelijkheid om mijn deelname aan het onderzoek op ieder moment stop te zetten en dit zonder opgave van reden;
- weet dat niet deelnemen op geen enkele manier negatieve gevolgen heeft;
- weet dat ik op aanvraag een samenvatting van de onderzoeksbevindingen kan krijgen nadat de studie is afgerond en de resultaten bekend zijn;
- weet dat de UGent de verantwoordelijke eenheid is m.b.t. persoonsgegevens verzameld tijdens het onderzoek. Ik weet dat de data protection officer me meer informatie kan verschaffen over de bescherming van mijn persoonlijke informatie (contact Hanne elsen: [privacy@ugent.be](mailto:privacy@ugent.be))
- op de hoogte ben van de inhoud van de studie, waarin er wordt onderzocht hoe ik mezelf en mijn kind motiveer
- op de hoogte ben dat de verwerking van mijn persoonsgegevens gebaseerd zijn op de rechtsgronden voorzien in de Algemene Verordening Gegevensbescherming (AVG) of General Data Protection Regulation (GDPR).



### Bijlage 3: Online vragenlijst



Beste ouder

Niet elke activiteit is leuk. Integendeel. We worden vaak in ons dagelijkse leven geconfronteerd met taken die we saai en vervelend vinden om te doen. Jammer genoeg is het geen optie om deze naast ons neer te leggen. Dit zien we ook bij kinderen. Op dat moment worden ouders uitgedaagd hun kind op te laden en te motiveren om een vervelende taak te doen. In dit onderzoek gaan we na hoe jij als ouder omgaat met jouw kind wanneer hij/zij zich verveelt. Dit wensen we te doen via deze online vragenlijst, waarvoor we +- 15 minuten vragen van uw tijd.

Het is belangrijk om te weten dat...:

... uw medewerking volledig vrijwillig is en u op elk moment het recht heeft om de deelname aan deze studie stop te zetten. Hier zijn geen gevolgen aan verbonden en er dient hiervoor ook geen reden voor opgegeven te worden;

... de vragenlijst anoniem is en uw persoonlijke gegevens worden gecodeerd. Dit wil zeggen dat er een letter – of cijfercode wordt gebruikt die enkel door de onderzoeker(s) kan teruggekoppeld worden aan uw naam. Uw identiteit wordt echter op geen enkel moment openlijk gemaakt, ook niet bij de publicatie van de resultaten van het onderzoek;

... er geen risico's zijn verbonden aan uw deelname. De studie werd reeds goedgekeurd door de Ethische Commissie voor Wetenschappelijk Onderzoek van de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van de UGent.

... indien er nog onduidelijkheden zijn omtrent het onderzoek of omtrent uw rechten en plichten, u altijd bij volgende contactpersoon terecht kan:

Demi Casteleyn, 2de master student klinische psychologie, Vakgroep Ontwikkelings-, persoonlijkheids- en sociale psychologie, Henri Dunantlaan 2, 9000 Gent.

Mail: [Demi.Casteleyn@ugent.be](mailto:Demi.Casteleyn@ugent.be)

We willen jou alvast hartelijk danken voor je enthousiasme om ons te helpen in dit onderzoek!

Het onderzoeksteam

Gelezen en goedgekeurde door:

---

Gelieve hier aan te duiden dat...

- ☐ ... ik akkoord ben met mijn deelname aan deze studie.
- ☐ ... ik niet akkoord ben met mijn deelname aan deze studie.

Gelieve hier aan te duiden dat...

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

### Wie ben jij?

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

Mijn geslacht is...

- ☐ man
- ☐ vrouw
- ☐ X

Mijn leeftijd is...

0      10      20      30      40      50      60      70      80      90      100



Mijn nationaliteit is...

---

Mijn hoogste opleidingsniveau is:

- Geen opleiding/onvolledig basisonderwijs
- Basisschool
- Middelbaar/geen opleiding
- Middelbaar/met diploma
- Hoger onderwijs (Bachelor)
- Universitair onderwijs (Bachelor)
- Universitair onderwijs (Master)
- Universitair onderwijs (specialiseerd, bv. Doctoraal, Juridisch)

### **Jij en een huishoudelijke taak**

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

Wat denk jij over huishoudelijke taken?

Helemaal eens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5)
----------------------	------------	-------------------------------	----------	----------------------

Tijdens het uitvoeren van huishoudelijke taken...

... vond ik het zinvol om te doen.	1	2	3	4	5
... vond ik het waardevol om te doen.	1	2	3	4	5
... vond ik het nuttig om te doen.	1	2	3	4	5
... wist ik niet goed wat ik aan het doen was.	1	2	3	4	5
... voelde het aan als iets repetitief en monotoon.	1	2	3	4	5
... voelde het aan alsof alles me irriteerde.	1	2	3	4	5
... voelde ik me geprikkeld.	1	2	3	4	5
... voelde ik me futloos.	1	2	3	4	5
... voelde ik me makkelijk afgeleid.	1	2	3	4	5
... had ik het gevoel dat ik niks te doen had.	1	2	3	4	5
... voelde mijn concentratie minder goed dan anders.	1	2	3	4	5

... voelde het aan alsof de tijd trager ging dan normaal.	1	2	3	4	5
... voelde het aan alsof de tijd vlotter vooruit ging.	1	2	3	4	5
... voelde ik me eenzaam.	1	2	3	4	5

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

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

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

---

### **Jouw kind**

Super! Je bent aan het tweede deel van de vragenlijst beland. Om hier later rekening mee te kunnen houden, zouden we jou willen vragen onderstaande gegevens van je kind in te vullen.

Het geslacht van mijn kind is:

- ☐ een jongen
- ☐ een meisje
- ☐ ander

De leeftijd van mijn kind is:

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

## Jouw rol als ouder

Je bent al over de helft!

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

Let op, er zijn geen goede of foute antwoorden.

Helemaal eens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5)
----------------------	------------	-------------------------------	----------	----------------------

Ik laat mijn kind vaak zelf beslissen wat hij/zij doet.	1	2	3	4	5
Als ik wil dat mijn kind iets doet, leg ik uit waarom ik dat van hem/haar wil.	1	2	3	4	5
Als mijn kind weigert iets te doen, dreig ik met iets af te zullen pakken (bv. zakgeld, een uitje, laat naar bed, geen tv, etc.)	1	2	3	4	5
Als ik een belangrijke beslissing dien te nemen over mijn kind houd ik rekening met zijn/haar mening.	1	2	3	4	5
Ik heb liever dat mijn kind probeert om de beste te zijn dan dat hij/zij plezier maakt.	1	2	3	4	5
Als ik wil dat mijn kind zijn/haar gedrag verandert, zorg ik ervoor dat hij/zij zich schuldig gaat voelen.	1	2	3	4	5
Ik moedig mijn kind aan zichzelf te zijn.	1	2	3	4	5
Binnen zekere grenzen, laat ik mijn kind vrij om zijn/haar eigen activiteiten te kiezen.	1	2	3	4	5
Als mijn kind iets niet mag, weet hij/zij meestal ook waarom het niet mag.	1	2	3	4	5
Mijn kind moet doen wat ik zeg, want anders pak ik iets af wat hij/zij graag heeft, zoals zakgeld of een uitje.	1	2	3	4	5
Ik geloof dat, om succes te hebben, mijn kind altijd de beste moet zijn in wat hij/zij doet.	1	2	3	4	5
Ik maak dat mijn kind zich schuldig voelt over van alles en nog wat.	1	2	3	4	5
Ik verplaats me in mijn kind's perspectief en begrijp zijn/haar gevoelens.	1	2	3	4	5

Ik aanvaard dat mijn kind keuzes maakt die passen bij hem/haar, ook als ik zelf een ander andere keuze zou maken.	1	2	3	4	5
Als ik wil dat mijn kind iets doet, moet hij/zij gehoorzamen, anders volgt er een straf.	1	2	3	4	5
Ik sta open voor de gedachten en gevoelens van mijn kind zelfs als die verschillen van die van mij.	1	2	3	4	5
Ik ben alleen trots op mijn kind als hij/zij haar best doet.	1	2	3	4	5
Als ik wil dat mijn kind zich anders gedraagt, zorg ik ervoor dat hij/zij zich schaamt.	1	2	3	4	5
Ik zorg ervoor dat mijn kind begrijpt waarom ik iets verbied.	1	2	3	4	5
Als mijn kind niet precies doet wat ik wil, dreig ik met straf.	1	2	3	4	5
Ik zorg ervoor dat mijn kind zich schuldig voelt, om zo controle over hem/haar uit te oefenen.	1	2	3	4	5
Mijn kind moet altijd beter zijn dan de anderen.	1	2	3	4	5
Als mijn kind mij vraagt waarom zij/hij iets moet doet, geef ik goede redenen.	1	2	3	4	5
Ik luister naar de mening van mijn kind als hij/zij het niet eens is met mij.	1	2	3	4	5

### Mijn kind en vervelende taken

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

In dit deel wensen we na te gaan wat jij doet als ouder wanneer je kind klaagt of zeurt om een vervelende taak te doen. Vorig onderzoek wees uit dat vooral huishoudelijke taken als vervelend worden ervaren. Let op, dit kunnen activiteiten zijn die jij vraagt om uit te voeren (bv. het dekken van de tafel) of die jij niet hebt gevraagd om uit te voeren (bv. vaatwasser legen). Hoe probeer jij jouw kind hiervoor op te laden en te motiveren om zodanig de taak af te maken? Hieronder vind je enkele stellingen. We zouden aan jou willen vragen om tijdens het invullen van deze vragenlijst te denken aan vervelende huishoudelijk taken die jouw kind uitvoert.

Kan je een huishoudelijke taak bedenken waarvan je denkt dat jouw kind dit vervelend/saai vindt om uit te voeren? Het is geen moeilijke taak, maar het is niet leuk of uitdagend om te doen.

---

Wanneer mijn kind klaagt of zeurt om een saaie/vervelende huishoudelijke taak uit te voeren...

Helemaal eens (1)	Oneens (2)	Noch eens, noch oneens (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5)
... raad ik mijn kind aan wat de taak voor hem/haar leuker kan maken.	1	2	3	4 5
... geef ik een paar tips om de taak voor zichzelf toch zo boeiend mogelijk te maken.	1	2	3	4 5
... opper ik mijn kind om na te denken hoe hij/zij iets interessant uit de taak kan leren.	1	2	3	4 5
... stel ik mijn kind voor om te zoeken hoe hij/zij de taak voor zichzelf enigszins boeiend kan maken.	1	2	3	4 5
... stel ik mijn kind voor om uit te zoeken hoe de taak waardevol kan zijn voor zichzelf.	1	2	3	4 5
... opper ik mijn kind om op zoek te gaan naar manieren om de taak voor zichzelf betekenisvol te maken.	1	2	3	4 5
... raad ik mijn kind aan om uit te zoeken hoe de taak persoonlijk zinvol kan zijn voor zichzelf.	1	2	3	4 5
... reik ik mijn kind strategieën aan om bij zichzelf na te gaan waarom de taak nuttig kan zijn voor zichzelf.	1	2	3	4 5
... geef ik mijn kind de tijd en de ruimte te vertellen wat hij/zij denkt over de taak.	1	2	3	4 5
... ben ik beschikbaar als mijn kind zijn/haar mening over de taak met mij wil delen.	1	2	3	4 5
... toon ik interesse in de gevoelens van mijn kind over de taak door te luisteren.	1	2	3	4 5
... luister ik naar de mening van mijn kind over de vervelende taak.	1	2	3	4 5
... leg ik zo goed mogelijk uit waarom het zinvol is om de taak uit te voeren.	1	2	3	4 5
... duid ik de achterliggende reden voor het uitvoeren van de taak.	1	2	3	4 5
... geef ik redenen die voor mijn kind persoonlijk belangrijk zijn om de taak uit te voeren.	1	2	3	4 5
... zorg ik ervoor dat mijn kind het 'waarom' van de taak begrijpt.	1	2	3	4 5
... zeg ik dat mijn kind de taak al had kunnen afwerken in de tijd waarin hij/zij aan het protesteren was.	1	2	3	4 5

... zeg ik aan mijn kind dat doorzetters ook iets tegen hun zin moeten kunnen doen.	1	2	3	4	5
... zeg ik dat mopperen geen zin heeft: het zorgt er alleen voor dat het langer duurt om de taak af te maken.	1	2	3	4	5
... zeg ik mijn kind dat je soms in het leven ook dingen tegen je zin moet doen.	1	2	3	4	5
... zeg ik 'doe nu gewoon eens wat ik je vraag' opdat mijn kind de taak zou uitvoeren.	1	2	3	4	5
... geef ik aan dat dit gewoon van hem/haar verwacht wordt.	1	2	3	4	5
... zeg ik 'ik reken er op dat jij de taak uitvoert'.	1	2	3	4	5
... zeg ik dat mijn kind moet stoppen met zeuren en zich met de taak moet bezighouden.	1	2	3	4	5
... dreig ik ermee om iets leuks (bv. zakgeld, een uitje, laat naar bed, geen tv, etc.) af te nemen als mijn kind de taak niet uitvoert.	1	2	3	4	5
... maak ik mijn kind bang voor de nare gevolgen als hij/zij de taak niet uitvoert.	1	2	3	4	5
... moet mijn kind gehoorzamen en de taak uitvoeren, anders volgt er een straf.	1	2	3	4	5
... te dreigen met straf als mijn kind de taak niet volledig afmaakt.	1	2	3	4	5
... bied ik een beloning aan die zal volgen wanneer de taak is afgewerkt.	1	2	3	4	5
... stel ik voor dat mijn kind zichzelf kan belonen nadat de taak is afgerond.	1	2	3	4	5
... geef ik mijn kind een beloning opdat dat hij/zij de taak zou uitvoeren.	1	2	3	4	5
... zeg ik dat mijn kind aan een beloning denkt die hij/zij zal ontvangen nadat de taak is afgerond.	1	2	3	4	5

### Wil je ons nog helpen?

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



Je zou ons fantastisch kunnen helpen indien je aan jouw kind zou willen vragen om ook een online vragenlijst in te vullen. Dit zal maximum 10 minuten duren. Voor we het aan jouw kind vragen, zouden we graag jouw toestemming vragen om ook jouw kind aan deze studie te laten deelnemen.

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

Contacteer ons dan via [Demi.Casteleyn@ugent.be](mailto:Demi.Casteleyn@ugent.be)

- Ik geef mijn toestemming dat jullie mijn kind contacteren om ook deel te nemen aan deze studie.
- Ik geef niet mijn toestemming om mijn kind te laten deelnemen aan deze studie.

Ongelooflijk bedankt!

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

We wensen jou vanuit ons onderzoekteam alle gezondheid toe.

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

We laten hier wat ruimte om jouw mailadres te noteren.

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

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

## Bijlage 4: Advertentie

 **Advertentievoorbeeld**

**Onderzoeksgroep:  
Ontwikkelingspsychologie - Universiteit  
Gent**

Gesponsord · 

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



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

Meer bekijken

 Vind ik leuk

 Opmerking plaatsen

 Delen