

“IK WEET WAT IK WIL!”

IDENTITEITSONTWIKKELING EN EEN ONDERSTEUNENDE CONTEXT ALS
WORTELS VAN EEN PASSENDE STUDIEKEUZE

Aantal woorden: 18377

Julie Jansen

Studentennummer: 01509390

Promotor: Prof. dr. Maarten Vansteenkiste

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

Academiejaar: 2019 – 2020

VOORWOORD

Ik weet nog goed toen ik vijf jaar geleden met enkele vriendinnen naar de SID-IN beurs trok in Flanders Expo Gent. Nog beter herinner ik mij het gevoel dat ik daaraan overhield. Redelijk wat stress en tamelijk wat paniek. Zoveel verschillende mogelijkheden voor mijn toekomst. Hoe zou ik daar ooit één uit moeten kiezen? En zou ik dan wel de juiste keuze maken? Uit ervaring weet ik dat het niet evident is om een passende studiekeuze te maken. Dat het benauwend kan zijn om maar één optie te mogen kiezen wanneer er honderden mogelijkheden zijn. Het onderwerp van mijn masterproef ligt me dan ook nauw aan het hart. Het was zweeten en zwoegen, maar het resultaat mag er zijn. Vaak las ik zaken in de literatuur, die ik ook bij mezelf herkende en die me meer inzicht hebben gegeven in mezelf maar ook in anderen. Hopelijk kunnen zowel ouders als adolescenten inspiratie halen uit deze onderzoeken en op die manier ook hun inzichten vergroten in de zoektocht naar een passende studiekeuze. Natuurlijk heb ik dit niet alleen bereikt. Daarom wil ik graag mijn promotor Maarten Vansteenkiste bedanken voor de tips en het enthousiasme die me de motivatie gaven om verder te blijven zwoegen. Ook mijn begeleider, Branko Vermote, voor alle feedback, hulp met het schrijven en de data-analyse. Zonder jouw grote betrokkenheid was dit zeker nooit gelukt. Verder wil ik ook mijn familie en vrienden bedanken, bij wie ik steeds terecht kon wanneer het even tegen zat, maar ook wanneer het mee zat. Uiteindelijk heb ik de studiekeuze voor Psychologie gemaakt en nog geen enkele dag heb ik er spijt van gehad.

CORONA VERKLARING VOORAF

Deze masterproef werd geschreven tijdens een bizarre periode voor de hele wereld en dus ook voor mezelf. Desondanks heeft deze 'coronatijd' weinig tot geen impact gehad op het voltooien ervan, aangezien deze masterproef over twee jaar is geschreven en in het eerste jaar de dataverzameling al werd volbracht. Daardoor is er niks moeten veranderen aan het oorspronkelijke idee van dit onderzoek. Enkel de bijeenkomsten met de begeleider en promotor konden niet fysiek doorgaan, maar deze konden in dezelfde hoedanigheid online doorgaan.

ABSTRACT

Uit recente cijfers blijkt dat veel adolescenten moeilijkheden ondervinden bij het kiezen van een passende studierichting. Deze masterproef ging daarom bij 329 adolescenten uit het zesde middelbaar na hoe de identiteit van de adolescent en de stijl van betrokkenheid van de ouders samenhangt met de motivatie voor en het uitvoeren van het studiekeuzeproces. Daarnaast werd onderzocht of de algemene ouderlijke opvoedingsstijl, aangevuld met meer identiteitsspecifieke opvoedingsvariabelen samenhangt met een steviger intern kompas van de adolescent. Hiërarchische regressie-analyses toonden aan dat het intern kompas voorspellend was voor zowel oriëntatie, exploratie en binding, alsook voor meer autonome motivatie voor het studiekeuzeproces. Een autonomieondersteunende ouderlijke betrokkenheid hing samen met meer oriëntatie en exploratie, alsook met meer autonome motivatie. Een controlerende ouderlijke betrokkenheid daarentegen was voorspellend voor meer oriëntatie in het studiekeuzeproces en meer gecontroleerde motivatie voor de studiekeuze. Verder werden drie interactie-effecten gevonden, die wijzen op een interactief samenspel tussen persoonlijke en contextuele factoren in de samenhang met het studiekeuzeproces. Ten slotte bleek dat een algemene autonomieondersteunende opvoeding voorspellend was voor een steviger intern kompas, maar wanneer het bevorderen van intern-gerichte waardeprocessen en het demonstreren van intrinsieke waarden in het model werden bijgevoegd, bleek de autonomieondersteunende algemene opvoeding niet meer voorspellend te zijn voor het intern kompas. Samengevat wijst deze masterproef op het belang van zowel persoonlijke als contextuele factoren bij het maken van een passende studiekeuze.

INHOUDSTABEL

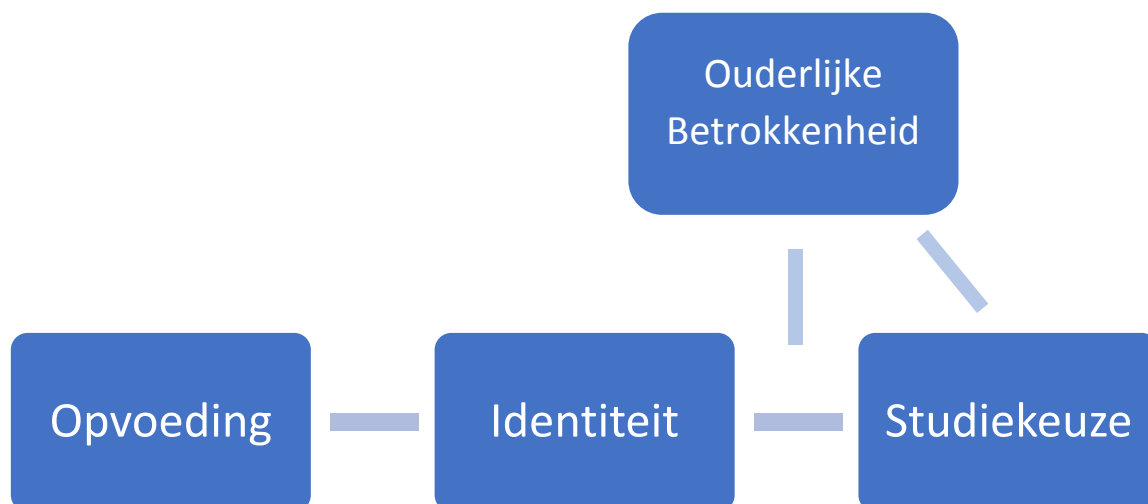
INLEIDING	1
STUDIEKEUZEPROCESSEN	2
Componenten van een gepaste studiekeuze	2
<i>Studiekeuzetaken</i>	2
Het waarom van een studiekeuze: autonome en gecontroleerde motivatie	5
Conclusie	6
BRONNEN VAN EEN GEPASTE STUDIEKEUZE	6
Individuele bron: Identiteitsontwikkeling	6
<i>Operationalisatie van het concept identiteit</i>	7
<i>Marcia</i>	7
<i>Het model van Luyckx</i>	9
<i>De notie van het intern kompas</i>	10
<i>Conclusie</i>	11
Contextuele bron: de meervoudige rol van de ouders	1
<i>Psychologische Basisbehoeftes</i>	11
<i>Algemene opvoedingsstijl</i>	12
<i>Domein-specifieke vertaling/ uitbreiding</i>	14
<i>Vertaling</i>	14
<i>Uitbreiding</i>	16
<i>Conclusie</i>	17
ONDERZOEKSVRAGEN	18
METHODE	19
STEEKPROEF	19
OPZET EN PROCEDURE	20
METINGEN	20
Studiekeuze	20
Intern kompas	21
Ouderlijke betrokkenheid	21
PLAN VAN ANALYSES	22
RESULTATEN	23
PRELIMINAIRE ANALYSES	23
PRIMAIRE ANALYSES	27

DISCUSSIE	33
DE ROL VAN EEN GOED ONTWIKKELD INTERN KOMPAS	33
DE MEERVOUDIGE ROL VAN EEN ONDERSTEUNENDE OUDERLIJKE CONTEXT	34
De rol van ouderlijke context op het studiekeuzeproces	34
De interactie van identiteit en ouderlijke context bij het studiekeuzeproces	35
De rol van ouderlijke context in de vorming van het intern kompas	36
IMPLICATIES, BEPERKINGEN EN STERKTES VAN HET ONDERZOEK ALSOOK SUGGESTIES	37
CONCLUSIE	40
REFERENTIES	41

“Nooit méér inschrijvingen voor hoger onderwijs”. Dit artikel verscheen op 17 december 2018 in De Morgen (Gordts & Vandekerckhove, 2018). Maar liefst 240.332 studenten schreven zich dit academiejaar in aan een hogeschool of universiteit in Vlaanderen (Persbericht kabinet Vlaams minister van Onderwijs, 2018). Uit cijfers van de KU Leuven blijkt echter dat maar de helft van de studenten een bachelordiploma haalt binnen de vijf jaar (Baelmans, 2018). Toenmalig Vlaams minister van Onderwijs, Hilde Crevits, stelt in dat verband dat het zeer belangrijk is om in te zetten op een bewustere studiekeuze en oriëntering naar deze studiekeuze, gezien een passende studiekeuze een verklarende rol speelt in het studiesucces van adolescenten (Germeijs & Verschueren, 2006b) en ook gevolgen heeft voor de latere carrière van de adolescent en het latere leven (Germeijs & Verschueren, 2007). Het is dus een cruciale beslissing.

Adolescenten die in het laatste jaar van het middelbaar zitten, hebben vaak moeite met het kiezen van een studie. Ook uit vorig onderzoek is al duidelijk gebleken dat er veel verschillen zijn in het beslissingsproces dat de adolescenten doorlopen (Germeijs & Verschueren, 2007). Minder duidelijkheid is er over hoe die individuele verschillen in het studiekeuzeproces tot stand komen. Ter verklaring schuift deze masterproef zowel persoons- als omgevingsfactoren naar voor. Zo zouden individuele verschillen in het maken van een studiekeuze kunnen verklaard worden door de identiteitsontwikkeling van de adolescent en de context die al dan niet ondersteunend kan zijn in dit proces. Met betrekking tot omgevingsfactoren toont onderzoek van de Universiteit van Brown (2006, 2007) aan dat adolescenten rekenen op hun ouders als bron van advies en algemene steun bij het maken van een studiekeuze (Simmons, 2008). Bovendien hebben ouders een grote invloed op de emotionele, sociale en cognitieve componenten van het leven van hun adolescenten (Steinberg, 2004). Hun begeleiding kan dan ook een krachtige factor zijn in het beïnvloeden van de loopbaankeuzes van de adolescent (Chope, 2005).

Deze masterproef start met een driedelige literatuurstudie, waarin eerst wordt besproken waarom en op welke manier adolescenten het studiekeuzeproces aanvatten. Dan wordt er gekeken naar de bronnen van een gepaste studiekeuze. Deze worden onderverdeeld in een individuele bron, de identiteitsontwikkeling en een contextuele bron. In de laatste bron wordt er gekeken naar de meervoudige rol van ouders. Deze omvat het opvoeden en vormen van de adolescent, alsook de betrokkenheid in het studiekeuzeproces. Het zou kunnen dat de opvoeding van de ouders een impact heeft, zowel op de identiteit van de adolescent als hoe de adolescent tot een studiekeuze komt. Het is mogelijk dat de betrokkenheid van de ouders zou beïnvloeden waarom de adolescent tot een studiekeuze komt (Figuur 1). Als de adolescent goed weet wie hij is en wat hij belangrijk vindt, kan de adolescent tot een gepaste studiekeuze komen. Om dit goed te weten gaat de adolescent te rade bij de omgeving. De ouders vormen een klankbord zowel bij het ontwikkelen van een identiteit als tijdens het studiekeuzeproces van de adolescent.



Figuur 1. Grafische representatie van de structuur van deze masterproef.

1. Studiekeuzeprocessen.

1. Componenten van een gepaste studiekeuze.

1.1. Studiekeuzetaken.

Een studiekeuze maken voor het hoger onderwijs is een zeer belangrijke beslissing voor adolescenten (Germeijs & Verschueren, 2006b). Deze toekomstige carrièrekeuze bepaalt immers de professionele identiteit van iemand en is daarom erg betekenisvol (Kroger, Martinussen, & Marcia, 2010; Skorikov & Vondracek, 1998). Bovendien is een passende studiekeuze geassocieerd met positieve uitkomsten op vlak van welzijn (Rottinghaus, Jenkins, & Jantzer, 2009) en schools functioneren van adolescenten (Savickas, Briddick, & Watkins, 2002). Zo toonde een studie aan dat adolescenten die op het einde van het zesde middelbaar een passende studiekeuze hebben gemaakt, zich minder angstig voelen en zich beter aanpassen wanneer ze een studie in het hoger onderwijs starten (Germeijs, Luyckx, Notelaers, Goossens, & Verschueren, 2012). Ze voelen zich bovendien zekerder over zichzelf en rapporteren een hoger gevoel van eigenwaarde. Daarbij blijkt dat adolescenten die een gepaste studiekeuze maken op het einde van het laatste middelbaar, beter presteren (Tracey & Robbins, 2006) en meer kans hebben om hun studie succesvol af te ronden (Verschueren & Germeijs, 2006b). Wat betreft de positieve uitkomsten van een passende studiekeuze, is het belangrijk om na te gaan op welke manier adolescenten tot een passende studiekeuze komen.

Vooraleer adolescenten een bepaalde studierichting kiezen en effectief starten, doorlopen ze eerst een proces van exploreren en zoeken (Germeijs & Verschueren, 2007). Hierbij denken adolescenten na over wie ze zijn, wat ze willen doen en spreken ze met vrienden en familie over de verschillende studiemogelijkheden. Bij het maken van zo'n studiekeuze moet de adolescent een

beroep doen op zijn cognitieve vaardigheden om de verschillende opties, met elk hun eigen voor- en nadelen, tegen elkaar af te wegen. Het studiekeuzeproces is verdeeld in zes taken die de belangrijkste onderdelen van het proces voorstellen (Germeijs & Verschueren, 2006b). Deze zijn gebaseerd op de taxonomieën van keuzeproblemen in de context van carrière-ontwikkeling (Gati & Asher, 2001).

Bij de eerste taak zal de adolescent zich *oriënteren* naar een keuze. De adolescent is zich er van bewust dat er een beslissing dient gemaakt te worden en dat het belangrijk is om zich hierin te verdiepen. De tweede taak is *zelfexploratie*, waarbij de adolescent tracht informatie over zichzelf te verzamelen. Dit gaat dan over vragen zoals: wie ben ik en wie zou ik willen zijn, wat zijn mijn interesses en wat doe ik graag? Een derde opdracht is *breed gaan exploreren*. De adolescent verwerft algemene informatie over verschillende alternatieven voor een studie en kijkt welke studies er allemaal bestaan. Hierbij komen er dan vragen zoals: wat voor studies zijn er, waar moet ik heen voor die studies en wat wordt er van mij verwacht bij die studie? Met exploreren wordt er bedoeld dat ze gaan onderzoeken, nadenken en verkennen, praten met vrienden en ouders. Om te kunnen exploreren is er ook een zekere discipline, planning en systematiek noodzakelijk (Kunnen, Holwerda, & Bosma, 2008). De adolescent kan bijvoorbeeld naar opendeurdagen en open lessen gaan, maar voor hij dit gaat doen, is het vereist om te weten waar hij wil gaan kijken en welke studies er zijn waar hij meer over wil weten. Hoe komt de adolescent daar achter? Waar vindt hij relevante informatie? Exploratie van de mogelijkheden begint meestal heel breed en spitst zich daarna toe op een beperkt aantal opties die grondiger worden uitgezocht. Dan gaat de adolescent *in de diepte exploreren*, dit is de vierde taak. Van alle mogelijkheden die uit de brede exploratie zijn gekomen, maakt de adolescent een gereduceerde set en over die set verzamelt hij gedetailleerde informatie. Bij de vijfde stap maakt de adolescent vooruitgang in het *kiezen* uit één van de mogelijkheden en komt tot een staat van beslissing. De voor- en nadelen worden in rekening gebracht en de adolescent beslist. Soms kan het ook zo zijn dat hij naar een bepaalde studie is toegegroeid en dus geen bewuste afweging meer moet maken. Als zesde en laatste stap dient de adolescent *zich toe te wijden* aan die keuze, de adolescent heeft vertrouwen in die bepaalde keuze en er verbinding mee. Hij gaat de beslissing uitvoeren, zich inschrijven en het bekend maken aan zijn omgeving. Zo wordt de keuze een deel van het leven van de adolescent.

Elk van bovenstaande studietaken zijn op zichzelf belangrijk om tot een passende studiekeuze te komen. In dat verband toont onderzoek bij adolescenten in het zesde middelbaar aan dat zowel de beslissing om een specifieke studie aan te vatten alsook de toewijding voor die keuze, voorspellend waren voor het effectief uitvoeren van die keuze (Germeijs & Verschueren, 2007). Verder bleek uit dit onderzoek dat alle studietaken uniek en significant gerelateerd waren aan een betere aanpassing in het hoger onderwijs, wat erop wijst dat alle studiekeuzetaken best doorlopen worden. Het is echter niet zo dat het gaat om een sequentieel proces van opeenvolgende taken, maar over een dynamisch en flexibel proces (Gati & Asher, 2001). Deze visie wordt ondersteund door ander onderzoek dat

aangeeft dat na een binding met een bepaalde identiteitskeuze, exploratie in de diepte optreedt (Luyckx, Goossens, Soenens, & Beyers, 2006). Exploreren gebeurt dus niet enkel voorafgaand aan het maken van een binding. Toch toont onderzoek aan dat er wel degelijk tijdseffecten optreden. Zo zullen oriëntatie en brede exploratie vooral in het begin van het studiekeuzeproces belangrijk zijn, terwijl de omgeving in de diepte exploreren en zich binden aan een keuze vooral op het einde van het studiekeuzeproces een rol zullen spelen (Kunnen et al., 2008).

Sommige adolescenten doorlopen deze studietaken schijnbaar moeiteloos: ze exploreren voldoende en komen uiteindelijk tot een goede binding. De initiële exploratie is belangrijk, gezien enkele auteurs reeds aantoonde dat een te snelle binding, dus te weinig exploratie, lagere niveaus van tevredenheid voorspelt alsook minder aanpassing aan de keuze (Blustein, Ellis, & Devenis, 1989). Een diepgaande exploratie van zichzelf en de omgeving zal daarentegen resulteren in meer overeenkomst tussen de gekozen studie en de adolescent zelf, wat op zijn beurt leidt tot meer tevredenheid, academische aanpassing, zekerheid en identificatie met de keuze (Greenhaus & Sklarew, 1981; Grotevant, 1987; Singh & Greenhaus, 2004; Stumpf, Colarelli, & Hartman, 1983).

Daarentegen lopen sommige adolescenten zich vast in dit studiekeuzeproces en komen niet tot een passende studiekeuze. Een studie van Germeijs en Verschueren (2007) toont aan dat adolescenten kunnen vastlopen op meerdere manieren. Vooreerst zijn er adolescenten die tot weinig exploratie van de studiekeuze komen. Wanneer een adolescent de omgeving weinig exploreert, zal dat leiden tot minder overeenkomst tussen de adolescent en de studierichting (Germeijs & Verschueren, 2007). Daarnaast zijn er adolescenten die na het proces doorlopen te hebben, in de laatste fase weinig binding vertonen aan de gemaakte keuze. Wanneer de adolescent minder verbonden is aan de gekozen studie, is dit minder adaptief, aangezien weinig binding gerelateerd is aan een grotere kans om met de studie te stoppen in het eerste jaar hoger onderwijs (Germeijs & Verschueren, 2006b). Het is belangrijk dat de adolescent zich aan de keuze bindt, want dit is samen met de actualisatie van de keuze en academische aanpassing in het begin van het hoger onderwijs geassocieerd met academisch succes in het eerste jaar hoger onderwijs (Germeijs & Verschueren 2006b, Gerdes & Mallinckrodt, 1994; Lacante et al., 2001; Napoli & Wortman, 1998; Pascarella & Terenzini, 1980). Indien er te weinig academische aanpassing is, neemt de kans op falen in de studie toe alsook de kans om met de studie te stoppen. Exploratie van de omgeving in de diepte en binding aan de keuze zullen voorspellen in welke mate de adolescent uiteindelijk is toegewijd aan de studierichting (Germeijs & Verschueren, 2007). Bijkomend bleek ook uit de resultaten dat minder zelfexploratie en minder binding, risico's vormen om minder motivatie en inspanning te tonen (Germeijs & Verschueren, 2007).

2. Het waarom van een studiekeuze: autonome en gecontroleerde motivatie.

Naast de manier waarop adolescenten dit studiekeuzeproces aanpakken, dus de studiekeuzetaken doorlopen, beargumenteert de Zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 1985) dat ook de motivatie voor het studiekeuzeproces belangrijk is. Er worden hierbij twee soorten motivatie onderscheiden, meer bepaald een gecontroleerde en autonome motivatie.

Adolescenten die een studierichting kiezen vanuit een *gecontroleerde motivatie* ervaren druk en verplichting (Deci & Ryan, 2000). Twee subtypes worden hierbij onderscheiden, namelijk externe en interne druk. Bij externe druk of externe regulatie wordt het studiekeuzeproces uitgevoerd om aan de verwachtingen van anderen te voldoen, er is druk van buitenaf. De adolescent kiest bijvoorbeeld geneeskunde te studeren omdat beide ouders arts zijn en verwachten dat hun adolescent dit ook wordt. Bij interne druk of introjectie komt de druk niet van buitenaf, maar uit zichzelf. De adolescent kiest een bepaalde studiekeuze om gevoelens van schaamte, schuld of angst te vermijden (Vansteenkiste & Soenens, 2015). De adolescent zou dan geneeskunde studeren omdat hij zich schuldig zou voelen indien hij dit niet zou doen. Naast die gecontroleerde motivatie is er *autonome motivatie*, gekenmerkt door psychologische vrijheid en keuze. Ook hier zijn er twee subtypes, namelijk geïdentificeerde regulatie en intrinsieke motivatie. Bij geïdentificeerde regulatie ziet de adolescent in waarom de keuze voor hem of haar persoonlijk relevant is en kan zich identificeren met het persoonlijke belang of de waarde van de keuze (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, & Lens, 2007). In het geval van intrinsieke motivatie vindt de adolescent de gekozen optie zelf interessant en inherent boeiend (Vansteenkiste et al., 2007). De optie reflecteert de interesses van de adolescent zelf.

Zowel gecontroleerde als autonome motivatie zijn reeds in verschillende contexten en voor verschillende taken in verband gebracht met negatieve en positieve effecten. Zo zijn gecontroleerde motieven voor identiteitsrelevante bindingen geassocieerd met minder persoonlijke aanpassing, waaronder een laag gevoel van eigenwaarde en angst (Soenens, Berzonsky, Dunkel, Papini, & Vansteenkiste, 2011). De adolescent voelt zich gedwongen om zich op een bepaalde manier te gedragen, gaat activiteiten benaderen op een resultaatgerichte en rigide manier en laat zo weinig ruimte over voor de ontwikkeling van vaardigheden (Deci & Ryan, 2000). Er komt meer innerlijke druk bij kijken, wat conflicten van toenaderen-vermijden uitlokt en zo tot een slechte aanpassing leidt (Assor, Cohen-Malayev, Kaplan, & Friedman, 2005; Ryan & Deci, 2003; Soenens & Vansteenkiste, 2011). Autonome motieven daarentegen, zijn gerelateerd aan een betere aanpassing (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Connell, 1989; Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx, & Lens, 2009) en aan een adaptief patroon van psychosociaal functioneren (Van Petegem, Beyers, Vansteenkiste, & Soenens, 2012). Specifiek voor laat-adolescenten tonen studies aan dat adolescenten met een autonome motivatie relatief meer kans hebben om een gevoel van psychologische vrijheid in hun activiteiten te

ervaren, meer zelfwaarde rapporteren, een groter gevoel van controle ervaren en minder depressieve symptomen rapporteren (bv. Soenens et al., 2011).

Bovenstaande studies lijken erop te wijzen dat het maken van een autonoom gemotiveerde studiekeuze aangewezen is. Dit is in lijn met onderzoek dat aantoonde dat indien de keuze meer overeenkomstig is met de identiteit van de adolescenten, ze beter functioneren in het hoger onderwijs omdat ze een gevoel van persoonlijke interesse en vrije wil ervaren door zich in te zetten voor hun studie (Walls, 2009). Dit resulteert in meer doorzettingsvermogen en prestatie, alsook meer psychologisch welzijn, waaronder meer vitaliteit en algemeen geluk. Autonome motivatie om een studie te kiezen voorspelt ook de autonome motivatie om te studeren in de specifieke leercontext. Dit zal dan weer invloed hebben op de academische aanpassing (Walls, 2009).

3. Conclusie.

We kunnen besluiten dat het studiekeuzeproces uit twee componenten bestaat. Enerzijds gaat het over de manier waarop adolescenten de studietaken van oriëntatie en exploratie tot uiteindelijk binding aan de keuze aanpakken. Onderliggend aan het 'hoe' van het studiekeuzeproces ligt de tweede component, namelijk het 'waarom' van de studiekeuze. Dit slaat op de motivatie voor het studiekeuzeproces, die eerder autonoom dan wel gecontroleerd kan zijn. Dit brengt ons bij de vraag welke factoren deze 'hoe' en 'waarom' componenten kunnen beïnvloeden. In wat volgt, bespreken we de individuele en contextuele bronnen van een gepaste studiekeuze.

2. Bronnen van een gepaste studiekeuze.

1. Individuele bron: identiteitsontwikkeling.

Een studiekeuze maken is één van de belangrijke beslissingen die de overgang van adolescentie naar volwassenheid aanduidt. Een studiekeuze maken is hierdoor ingebed in de bredere identiteitsontwikkeling van de adolescent (Munley, 1977), aangezien een studierichting of beroep kiezen, een soort publieke zelfdefinitie impliceert waarin de adolescent zegt "dit is wie ik ben" (Munley, 1977). Een gebrek aan identiteitsgevoel of het ervaren van identiteitsverwarring kan er bijgevolg misschien voor zorgen dat adolescenten niet of erg moeilijk tot een studiekeuze komen.

Eén van de belangrijkste personen die heeft bijgedragen tot hoe identiteit tegenwoordig begrepen wordt, is Erikson (1968). Hij ontwikkelde een theorie waarbij hij de menselijke levensloop onderscheidt in acht fasen. Elke fase bevat zijn eigen ontwikkelingsstaak die personen moeten volbrengen (Vansteenkiste & Soenens, 2015).

Adolescenten krijgen de ontwikkelingsstaak van identiteitsvorming voorgeschoteld, de taak bij uitstek die de kern vormt van een goede persoonlijkheidsontwikkeling (Erikson, 1963). Erikson

omschrijft het gevoel van identiteit als de ervaring dat iemand zich steeds dezelfde persoon voelt, dit op verschillende momenten in de tijd en omgeving.

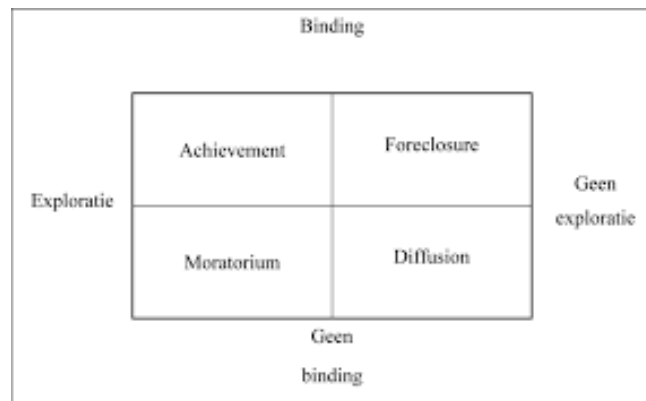
Wanneer adolescenten deze taak goed doorlopen, ontstaat er identiteitsintegratie. Deze wordt bekomen doordat adolescenten zich tijdens de kindertijd identificeren met hun ouders. Deze identificaties worden zich in de adolescentie meer eigen gemaakt, zodat ze een weerspiegeling vormen van wie de adolescenten echt zijn. De identificaties worden dan in een coherent geheel samengebracht, waardoor de adolescent 'een gevoel van identiteit' ervaart (Bosma, 2004). Echter, wanneer adolescenten deze ontwikkelingsstaak niet goed doorlopen, kan identiteitsverwarring ontstaan. Hiervan is sprake als een adolescent geen gevoel heeft van wie hij of zij is, waar hij of zij naartoe gaat en hoe hij of zij in de samenleving past. Er is dan geen werkbare verzameling van idealen ontwikkeld waarop een volwassen identiteit kan worden gebaseerd (Schwartz, 2001). Bovendien is het interne referentiekader onvoldoende ontwikkeld wat resulteert in het onvermogen om identiteitskeuzes te maken op belangrijke domeinen in het leven, zoals de studierichting. Over het algemeen voelt de adolescent zich dan onzeker, heeft te weinig energie om te exploreren en na te denken over mogelijke keuzes (Munley, 1977).

Hoewel Erikson een erg omvattende identiteitstheorie creëerde, werd de theorie pas echt toetsbaar en toepasbaar door de operationalisatie van deze concepten door Marcia.

1.2. Operationalisatie van het concept identiteit.

1.2.1. Marcia.

Marcia (1980) onderscheidt twee dimensies die belangrijk zijn bij het maken van identiteitsrelevante beslissingen, namelijk de mate van exploratie en de mate van binding. Exploratie is het actief overwegen van mogelijke, alternatieve doelen, waarden en overtuigingen. Binding verwijst naar het bereiken van een duidelijk gevoel van zelfdefinitie en het vasthouden aan keuzes in identiteitsrelevante domeinen (Marcia, 1966). Marcia toonde aan dat er twee soorten bindingen bestaan, namelijk bindingen die tot stand waren gekomen na een periode van exploratie en bindingen die aangegaan werden zonder dat er ooit alternatieven in overweging werden genomen. Op basis van deze twee dimensies maakt Marcia een onderscheid tussen vier identiteitsstatussen (zie figuur 2; Soenens & Luyckx, 2003).



Figuur 2. Grafische voorstelling van Marcia's Identiteitsmodel : vier identiteitsstatussen (Vansteenkiste & Soenens, 2010).

Het eerste type is het *achievement* type. Na een periode van veel exploratie, van zowel de omgeving als zichzelf, is er weinig besluiteloosheid of heeft de adolescent zelfs al gekozen. Deze adolescenten denken goed na over wie ze zijn, wat ze belangrijk vinden en maken dan uiteindelijk een keuze. Dit is het meest adaptieve type. Het volgende type, *foreclosure*, wordt gekarakteriseerd door lage exploratie, maar wel een hoge binding en beslissingsstatus. Er is weinig exploratie aan de binding voorafgegaan. Ze hebben zich hierbij doorgaans laten leiden door de wensen en het voorbeeld van significante anderen, zoals de ouders (Soenens & Luyckx, 2003). Bij deze twee types is er minder angst en meer doelgerichtheid in het studiekeuzeproses. De adolescenten hebben meer zekerheid en beslistheid. Ook wordt hier het hoogste gevoel van eigenwaarde vastgesteld en dan vooral bij *achievement* (Germeijs et al., 2012).

Het derde type *diffusion*, wordt gekenmerkt door een chronische besluiteloosheid. Adolescenten uit dit type exploreren niet en maken amper binding met een keuze. Ze hebben veel nood aan informatie omtrent keuzes en ervaren veel negatief gevoel (Germeijs et al., 2012). Dit type heeft het minst adaptieve patroon. *Moratorium*, het laatste type, is geïnformeerd, maar onbeslist (Larson, Heppner, Ham, & Dugan, 1988). De adolescenten die in deze categorie vallen, hebben wel al veel geëxploreerd en informatie verzameld, maar nog niets beslist. Dit type kenmerkt zich door amper binding aan te gaan, ze hebben veel nood aan informatie, maar ervaren weinig negatief gevoel ten opzichte van het *diffusion* type (Kelly & Pulver, 2003). De twee laatste types zijn het minst adaptief, aangezien de adolescent hier geen binding aangaat (Germeijs et al., 2012). Er is aangetoond dat adolescenten uit deze laatste twee types de meeste angst en depressieve symptomen ervaren. Ze zijn nog steeds onzeker over hun keuze op het einde van het middelbaar, ze voelen meer stress en hebben een negatief geloof in zichzelf.

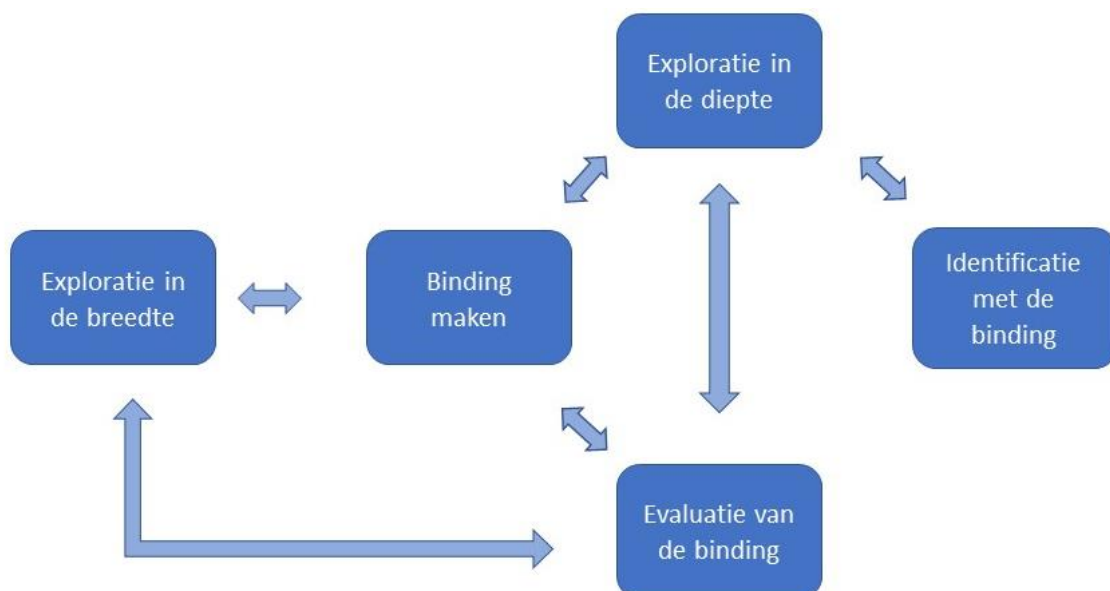
Het model van Marcia is nog steeds zeer belangrijk en oefent een grote invloed uit. In de

afgelopen twintig jaar hebben verschillende onderzoekers dit model uitgebreid of verfijnd (Schwartz, 2001).

1.2.2. Het model van Luyckx.

Het model van Luyckx (et al., 2006; zie figuur 3) bouwt verder op de dimensies die Marcia heeft geïdentificeerd en richt zich vooral op hoe een adolescent zich kan identificeren met een bepaalde binding, eerder dan het maken van de keuze zelf (Bosma, 1985; Meeus, 1996). Hun voornaamste kritiek op Marcia is dat exploratie niet enkel optreedt voor het aangaan van een binding, maar ook plaatsvindt nadat men een initiële binding is aangegaan. Men maakt hierbij het onderscheid tussen exploratie in de breedte en in de diepte. Exploratie in de breedte vindt plaats voor het maken van de binding en gaat over het verzamelen van informatie over verschillende identiteitsmogelijkheden om richting te geven aan het aangaan van verbindingen. Binding maken impliceert het daadwerkelijk maken van keuzes. Bij exploratie in de diepte wordt informatie over de huidige keuzes verzameld. Het representeert de mate waarin adolescenten met hun bestaande (initiële) bindingen omgaan en er actief over reflecteren en praten. En ten slotte identificatie met de binding, dit omvat de mate van identificatie met de gemaakte keuzes.

Het model van Luyckx toont een dynamisch proces waarbij verschillende dimensies elkaar afwisselen. Er zijn dus vormende processen, die keuzes vormen en processen die deze keuzes evalueren. Het onderscheid is belangrijk, ze vullen elkaar aan en hebben wederzijdse invloed (Luyckx, Schwartz, Goossens, Beyers, & Missotten, 2011).



Figuur 3. Grafische representatie van het nieuwe identiteitsmodel (geïnspireerd door Beyers, 2012; Luyckx et al., 2011).

Dat binding en identificatie met binding te onderscheiden zijn, wordt ook onderzoeksmatig aangetoond, doordat het vooral de identificatie met de binding is en niet de binding maken op zich, die positief gerelateerd is aan aanpassing en negatief aan depressieve symptomen (Luyckx et al., 2006). Eveneens toont onderzoek aan dat exploratie in de breedte en diepte onderscheiden moet worden, waarbij exploratie in de diepte positief gerelateerd is aan het vermogen tot aanpassing en negatief gerelateerd aan een verlengde exploratie in de breedte. In de diepte exploreren kan leiden tot een positief profiel van aanpassing omdat het aanspoort om bindingen te versterken of te herzien. Daarentegen ondervonden andere onderzoekers dat verlengde exploratie in de breedte aanleiding kan geven tot depressieve klachten en verlaagde eigenwaarde door de onzekerheid die met dit proces gepaard gaat (Schwartz, Zamboanga, Wang, & Olthuis, 2009). Dit noemt men ruminerende exploratie en moet onderscheiden worden van reflectieve exploratie, wat wel adaptief is. Adolescenten die hoog scoren op ruminerend exploreren kunnen moeilijkheden hebben met het vinden van bevredigende antwoorden op identiteitsvragen. Ze menen dat ze onvoldoende vooruitgang in de richting van persoonlijk belangrijke identiteitsdoelen maken, waardoor ze zichzelf steeds dezelfde vragen stellen, wat resulteert in een opdringerig gevoel van onzekerheid en incompetentie (Segerstrom, Tsao, Alde, & Craske, 2000). Daardoor is het vierdimensioneel model uitgebreid en ruminerende exploratie toegevoegd (Luyckx et al., 2008). Dit wordt gezien als een dimensie die de vooruitgang vertraagt of verhindert zowel in de vorming als in de evaluatie van identiteitsbindingen (Luyckx et al., 2011).

1.3. *De notie van het intern kompas.*

Bovenstaande modellen van Marcia en Luyckx leggen de focus vooral op *hoe* identiteitskeuzes worden gemaakt, met processen van exploratie en binding. De Zelfdeterminatietheorie (ZDT) schuift een intern kompas naar voor, wat de basis voor die identiteitskeuzes en dus exploratie en binding, vormt. Het intern kompas is het geheel van diep verankerde waarden, doelen, interesses en voorkeuren die een adolescent onderschrijft. Adolescenten dienen dergelijk intern kompas op te bouwen om daarmee identiteitskeuzes te maken en te reguleren (Vansteenkiste, & Soenens, 2015; Vandekerckhove et al., 2016). Een goed intern kompas stuwt dan de identiteitsontwikkeling. Dit intern kompas wordt gevormd in interactie met het gezin, de school en activiteiten in de vrije tijd. Als een identiteit gereguleerd wordt door autonome motieven, dan neemt deze identiteit de vorm aan van een intern kompas. Op scharniermomenten in ons leven, zoals de beslissing maken voor een bepaalde studierichting, krijgt ons intern kompas verder vorm en bepaalt het ons op een fundamentele manier. Het intern kompas omvat drie functies. Het eerste is *selectie*, het kompas werkt als een leidraad bij belangrijke beslissingen die verband houden met de identiteit. Het is een referentiepunt dat houvast biedt en voor innerlijke rust zorgt bij het kiezen. Dit is zeker van belang als er veel mogelijke opties beschikbaar zijn, zoals dit ook het geval is bij alle mogelijke studierichtingen. Op die manier geeft

het intern kompas richting aan het leven, omdat het adolescenten van interne criteria voorziet om zichzelf en anderen te evalueren waardoor er een gevoel ontstaat dat hun acties coherent en betekenisvol zijn (Assor, 2010, 2011 ; Reeve & Assor, 2011). De volgende functie betreft *zelfregulatie*, de aangenomen identiteit dient verder onderhouden te worden en de keuzes moeten op elkaar afgestemd blijven. En als laatste *veerkracht*, wanneer de identiteitsontwikkeling in de war is gestuurd of onder druk staat, helpt een stevig kompas om zich snel weer te oriënteren.

Als het intern kompas onvoldoende vorm heeft op het einde van het zesde middelbaar en de adolescent geen duidelijke en authentieke waarden, doelen en interesses heeft, wordt de zoektocht naar een studierichting als meer belastend ervaren. Adolescenten worden dan geconfronteerd met tal van opties, maar bezitten geen uitgesproken intern criterium om de opties aan af te wegen. In het bijzonder als de adolescent over een duidelijk en authentiek intern kompas beschikt, zal de adolescent keuze verwelkomen (Assor, 2010, 2011; Reeve & Assor, 2011). De kans dat exploratie dus tot een voldragen keuze leidt, is groter wanneer een intern kompas aanwezig is (Deci & Ryan, 1985). Het fungeert als gids bij het maken van relevante keuzes. Als dit dus niet voldoende aanwezig is, zal het leiden tot halfslachtige keuzes wat er weer voor zorgt dat het intern kompas verder geen vorm krijgt en de adolescent minder gemotiveerd is bij de studie. Het is van belang om een diepgaand exploratieproces te activeren opdat de adolescent in contact kan komen met zijn intern kompas (Vansteenkiste & Soenens, 2015). Het intern kompas vormt dus een zeer belangrijke aspect bij het kiezen van een studierichting.

1.4. *Conclusie.*

We kunnen dus besluiten dat de identiteit een zeer belangrijk aspect is bij het kiezen van een studierichting. Zowel de klassieke benaderingen van Erikson en Marcia, als de hedendaagse benadering van Luyckx geven ons meer inzicht in hoe identiteitskeuzes worden gemaakt. Om dit echter op een goede manier te kunnen doen, is het van belang dat adolescenten over een stevig intern kompas beschikken. Maar deze identiteit ontstaat niet uit zichzelf. Deze wordt gevormd in wisselwerking met de omgeving, vooral met de ouders. Ouders kunnen op deze manier mogelijk op twee manieren invloed uitoefenen op het maken van een studiekeuze bij adolescenten. Enerzijds via de vorming van een intern kompas van de adolescent en anderzijds via hun betrokkenheid bij het studiekeuzep proces op zich.

2. Contextuele bron: de meervoudige rol van ouders.

2.1. *Psychologische basisbehoeften.*

Wanneer adolescenten moeilijkheden ervaren in het beslissingsproces, zoeken ze hulp (Vertsberger & Gati, 2015). Vooral hulpbronnen die dicht bij hen staan, zoals de ouders, worden hierbij

aangesproken (Simmons, 2008). Eén theorie die een groot belang hecht aan de interpersoonlijke context in emotioneel en cognitief welbevinden, is de ZDT (Ryan & Deci, 2016; Ryan & Deci, 2017). De theorie kent een primaire rol toe aan de ondersteuning geleverd door belangrijke anderen, zoals ouders, in verschillende aspecten van het leven (Deci & Ryan, 2011).

De ZDT stelt voorop dat alle individuen natuurlijke, aangeboren en groeigerichte tendensen hebben om te evolueren naar een meer uitgewerkt en harmonieus zelf, waarbij de sociale- en omgevingsfactoren ondersteunend of belemmerend kunnen zijn in dit proces (Deci & Ryan, 2002; Guay, Ratelle, Senécal, Larose, & Deschênes, 2006). De omgeving is ondersteunend wanneer ze bijdraagt tot de psychologische basisnoden van de adolescent. Deze basisnoden zijn aangeboren en worden verondersteld inherent aanwezig te zijn. De ZDT onderscheidt drie psychologische basisbehoeftes. *Autonomie* (Deci & Ryan, 2000) impliceert dat adolescenten keuze ervaren in de initiatie, behoud en regulatie van hun gedrag en dat ze het gevoel hebben zichzelf te kunnen zijn. De behoefte aan *competentie* (Deci, 1975) impliceert dat adolescenten zich in staat voelen om zaken tot een goed einde te brengen, te presteren, keuzes te maken. Ze ervaren een gevoel van effectiviteit. De behoefte aan *relationele verbondenheid* (Deci & Ryan, 2000) verwijst naar de mate waarin adolescenten zich verbonden voelen met significante anderen. Het gaat hier zowel om de kwaliteit als de kwantiteit van menselijke relaties (Vansteenkiste & Soenens, 2015). Vanuit de ZDT wordt bijgevolg verondersteld dat een ouder ondersteunend is wanneer die aan deze drie behoeftes tegemoetkomt. Hier tegenover staat een behoefte-ondermijnende opvoeding, waarbij een ouder geen bijdrage levert aan de basisbehoeftes. Dit kan de ouder doen in zijn algemene opvoeding, maar ook specifiek wanneer een adolescent voor een belangrijke keuze staat.

2.2. *Algemene opvoedingsstijl.*

Reeds heel wat is er geschreven over wat een behoefte-ondersteunende opvoeding is. Vanuit de ZDT schuift men drie cruciale basiscomponenten naar voor, meer bepaald autonomieondersteuning, structuur en relationele steun (Grolnick & Ryan, 1989; Vansteenkiste & Soenens, 2015). Aangezien voornamelijk autonomieondersteuning een belangrijke rol speelt bij het maken van keuzes en het ontwikkelen van identiteit (Soenens, Berzonsky, Vansteenkiste, Beyers & Goossens, 2005; Rogers, 1961; Markland, Ryan, Tobin, & Rollnick, 2005), zowel in de algemene opvoeding als meer specifiek, richten we ons hier op.

Autonomieondersteunende ouders proberen maximaal aansluiting te vinden bij de zienswijze en leefwereld van hun adolescent. Ze stellen zich flexibel op en proberen de zin voor initiatief aan te moedigen, opdat hun adolescent vrijwillig handelt, denkt en voelt (Ryan, Deci, & Grolnick, 1995; Soenens & Vansteenkiste, 2010). Dit bevordert het gevoel van autonomie door adolescenten de indruk te geven dat ze controle hebben over hun eigen gedrag en eigen keuzes kunnen maken (Griffith &

Grolnick, 2014). Daartegenover staat *controlerend opvoeden*. Psychologische controle wordt gedefinieerd als het gebruik van kritiek, schuld inducerende technieken en dreigingen om adolescenten in te schakelen te voldoen aan de wensen van hun ouders (Barber, 1996). Wanneer de ouders controle uitoefenen, zoals bijvoorbeeld het opleggen van verwachtingen, zich rigide opstellen of adolescenten dwingen zich op een bepaalde manier te gedragen, kan dit de competentie, verbondenheid en autonomie belemmeren (Guay et al., 2006). In dat geval voelen adolescenten zich gedwongen, wat kan leiden tot gevoelens van gebrek aan controle en incompetentie. (Deci & Ryan, 1985; Grolnick & Ryan, 1989). Dat autonomieondersteuning een goede zaak is voor adolescenten en controlerend opvoeden brokken maakt, wordt in veelvuldig onderzoek aangetoond. Zo toont onderzoek positieve uitkomsten voor autonomieondersteunend gedrag zoals proactiviteit, integratie en welzijn, terwijl negatieve gevolgen geassocieerd worden met controlerend ouderlijk gedrag, zoals passiviteit, fragmentatie en onwetendheid (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Zowel een autonomieondersteunende opvoeding als een controlerende opvoedingsstijl bestaat uit zes bouwstenen. Wanneer ouders autonomieondersteunend opvoeden, maken ze gebruik van deze zes bouwstenen op een flexibele wijze, naargelang de situatie en de adolescent (Vansteenkiste & Soenens, 2015). De zes bouwstenen worden hieronder weergegeven in de tabel.

Tabel 1. Bouwstenen van een autonomieondersteunende en controlerende opvoedingsstijl:

<i>Bouwsteen</i>	<u>Autonomieondersteuning</u>	<u>Controle</u>
<i>Taakplezier</i>	Voeden van innerlijke motivationele bronnen	Gebruik maken van externe motivatoren (straf, beloning)
<i>Inbreng</i>	Stimuleren van dialoog, inbreng, initiatief en exploratiedrang	Poging tot dialoog, inbreng, initiatief en exploratie afbreken en onderdrukken
<i>Duiding</i>	Adolescentgerichte en betekenisvolle duiding en onderbouwing bieden	Gebrekkige duiding of oudergerichte en machtgebaseerde onderbouwing
<i>Ritme van de adolescent</i>	Geduldig het ontwikkelingsritme van adolescenten volgen	Opleggen van het eigen ontwikkelingsritme of de controle ervan overnemen van de adolescent
<i>Afwijkende mening</i>	Verwelkomen en erkennen van afwijkend perspectief	Minimaliseren, onderdrukken of ontkennen van afwijkend perspectief – extra waarderen van congruent perspectief
<i>Taal</i>	Uitnodigende en informerende communicatie	Dwingende en beoordelende communicatie

2.3. *Domein-specifieke vertaling/uitbreiding.*

2.3.1. *Vertaling.*

Zoals hierboven reeds vermeld, is het bieden van autonomieondersteuning bij uitstek van belang in de identiteitsontwikkeling van adolescenten. Dit komt doordat autonomie de behoefte betreft om zichzelf bekwaam te voelen, persoonlijke keuzes te maken, om initiatief te nemen en persoonlijke doelen en idealen te bereiken.

De eerste bouwsteen van autonomieondersteunend opvoeden is *taakplezier*. Het is van belang dat een gepaste studiekeuze vanuit een autonome motivatie gebeurt. Deze kunnen ouders bevorderen door het voeden van innerlijke motivationele bronnen, door bijvoorbeeld de nieuwsgierigheid van adolescenten te prikkelen (Reeve, 2009). Tegenovergesteld is het gebruik van controlerende strategieën, waaronder dreigementen (Putwain & Remedios, 2014) of strikte deadlines (Amabile, DeJong, & Lepper, 1976), wat kan leiden tot conflicten die te maken hebben met interne of externe druk, die resulteren in vervreemd functioneren (Deci & Ryan, 2000; Koestner, Losier, Vallerand, & Carducci, 1996).

De tweede bouwsteen is *inbreng* stimuleren. Wanneer adolescenten uit zichzelf veel informatie gaan opzoeken over verschillende identiteitsmogelijkheden, doen ze dit omdat ze denken dat ze door deze actieve zoektocht een goed geïnformeerde en doordachte keuze kunnen maken. Deze exploratie van de identiteit vindt plaats in gezinnen waar de ouders autonomieondersteunend zijn. Deze ouders staan open voor dialoog, vragen naar de mening van hun adolescent en beschikken over een open houding waarin de adolescent zijn mening mag uiten (Reeve & Jang, 2006). Dit in tegenstelling tot gezinnen waar er ouderlijke controle heerst. Daar zijn de adolescenten inschikkelijk aan de eisen van hun ouders en heerst er een starre en gesloten houding ten opzichte van identiteitsrelevante informatie, waaronder persoonlijke waarden en overtuigingen (Berzonsky, 2011; Smits, Soenens, Vansteenkiste, Luyckx, & Goossens, 2010). In dat geval is de mening van de adolescenten onderschikt aan die van de ouders en wordt voor de adolescent bepaald hoe dit proces wordt aangepakt (Smits et al., 2010). Ook wanneer een adolescent breed exploreert kunnen ouders controlerende strategieën gebruiken (Luyckx, Soenens, Vansteenkiste, Goossens, & Berzonsky, 2007). Bijvoorbeeld om hun adolescent onder druk te zetten een specifieke studiekeuze te maken en zich eraan te binden. Niettemin lijken dergelijke controlerende tactieken de binding eerder te verhinderen dan te vergemakkelijken. Door de controle van de ouders kan de adolescent meer angst en besluiteloosheid ervaren, wat kan leiden tot een continue zoektocht naar alternatieve identiteitsmogelijkheden of zelfs tot een ruminerend proces (Baumeister, Shapiro, & Tice, 1985). Een meer gefragmenteerde identiteitsgevoel of zelfbeeld kan het gevolg zijn van ouders die niet gevoelig zijn voor of niet afgestemd zijn op de behoeften van hun adolescenten (Luyckx et al., 2007).

Vervolgens is er bij een autonomieondersteunende opvoeding sprake van *duiding*. Adolescenten zullen actief identiteitgerelateerde informatie uitzoeken en evalueren (Berzonsky, 1989, 1990) in een omgeving waar de ouders duidelijke en redelijke verwachtingen stellen en er een verklaring voor geven (Berzonsky, 2004). Hetzelfde geldt voor het maken van een studiekeuze. Wanneer er voldoende duiding vanuit de ouders komt bij het doorlopen van een studiekeuzetaak, zullen adolescenten actief informatie omtrent studierichtingen uitzoeken en evalueren, aangezien de ouders trachten om de relevantie van de studietaak duidelijk te communiceren (Vansteenkiste, Soenens, Sierens, & Lens, 2005). Daartegenover zullen adolescenten die uitstelgedrag vertonen de neiging hebben om identiteitsconflicten en identiteitgerelateerde informatie te vermijden, wanneer ouders hun adolescent sterk onder druk zetten of gebruik maken van dreiging en schuldinductie (Smits, Soenens, Luyckx, Duriez, Berzonsky & Goossens, 2008; Soenens et al., 2011).

De volgende bouwsteen betreft *het ritme van de adolescent volgen*. Autonomieondersteunende ouders proberen maximaal aan te sluiten bij het ritme waarop de adolescent het studiekeuzeproces doorloopt, ze proberen geduldig te helpen (Reeve, 2009). De studiekeuze en de gevolgen ervan kunnen echter voor veel stress zorgen bij de ouders (Gati & Saka, 2001), wat hun tendens om de beslissing van de adolescent te controleren kan verhogen (Katz, Cohen, Green-Cohen, & Morsiano-davidpur, 2018) en op die manier het ritme van de adolescent kan ondermijnen. Merkwaardig is dat bij sommige adolescenten psychologisch controlerende ouders een actieve zoektocht naar identiteitsmogelijkheden juist kunnen bevorderen. De ouders nemen dan de controle over het ontwikkelingsritme van hun adolescent, waardoor de adolescent zijn eigen natuurlijke ritme niet kan volgen. Dit type identiteitsexploratie, gedreven door ouderlijke druk, resulteert echter in minder bindingen alsook minder identificatie met de bindingen (Luyckx et al., 2007).

Als laatste bouwsteen die we bespreken, verwelkomen autonomieondersteunende ouders de *afwijkende mening* van hun adolescent en erkennen de waarde ervan ook. De ouders proberen hierbij zoveel mogelijk het standpunt van hun adolescent in te nemen, zodat die zich beter begrepen voelt. Hierbij is van belang dat ze tijd spenderen om te luisteren, zelf minder het woord voeren en expliciet peilen naar de mening van hun adolescent en proberen mee te gaan in hun perspectief (Reeve, Deci, & Ryan, 2004). Psychologische controlerende ouders daarentegen projecteren hun eisen en wensen op hun adolescenten en manipuleren ze om hieraan te voldoen, waardoor deze adolescenten contact verliezen met hun eigen gevoelens en wensen (Smits et al., 2008). Wanneer ze dan belangrijke keuzes moeten maken, zoals een studiekeuze, zullen ze sterk twijfelen over wat ze moeten kiezen en maken ze zich zorgen om de verkeerde keuze te maken (Soenens, Vansteenkiste, Luyten, Duriez, & Goossens, 2005). De druk van de ouders zorgt ervoor dat adolescenten onzeker worden over hun keuzes en vervreemd raken van hun intern kompas. De identiteit van de adolescenten is verward (Smits et al.,

2008), waardoor deze adolescenten de identiteitsvorming zullen vermijden en zo minder goed tot identiteitskeuzes komen waar ze ten volle achter staan. De keuze zal pas worden aanvaard door de ouders indien die voldoet aan hun wensen.

Diverse theoretische verslagen suggereren dat psychologisch controlerend ouderschap schadelijk is voor de ontwikkeling van een stabiele en geïntegreerde persoonlijke identiteit bij adolescenten (Barber & Harmon, 2002).

2.3.2. *Uitbreiding.*

Hoewel bovenstaand onderzoek aantoont dat deze autonomieondersteunende bouwstenen belangrijk zijn voor de identiteitsontwikkeling, argumenteren sommige auteurs (bv. Assor, 2012) dat er ook specifieke identiteitsspecifieke bouwstenen moeten worden toegevoegd. Deze identiteitsspecifieke autonomieondersteunende bouwstenen richten zich specifiek op het vormen van een intern kompas. Assor schuift hiervoor drie extra elementen naar voren. Het eerste is *onderzoek naar waarden, doelen en interesses ondersteunen*. Dit verwijst naar daden die de adolescenten aanmoedigen om zich in te spannen in activiteiten, ervaringen en discussies die hen toelaten om hun doelen, waarden en interesses kritisch te onderzoeken en er over te reflecteren. Als de adolescent niet goed weet wat hij wil, dan is het de rol van de opvoeder om een actieve, reflectieve en open zoektocht te ondersteunen naar wat de adolescent echt waardeert, wil en voelt (Assor, 2012).

De tweede component omvat *het bevorderen van intern-gerichte waardeprocessen*. Dit verwijst naar een set van gedragingen van ouders die helpen om adolescenten aandacht te laten schenken aan hun authentieke waarden en noden, eerder dan aan sociale druk. Het is van belang opdat de adolescent zijn waarden en noden meer zal exploreren, alsook op basis daarvan beslissingen zal maken. Het kan dus gezien worden als een training in authentieke beslissingen maken. Vooreerst is het belangrijk dat adolescenten het vermogen ontwikkelen om verwarring tegen te gaan en tijd te nemen om beslissingen op een doordachte en serieuze wijze te maken. Daarnaast moeten adolescenten die geconfronteerd worden met een moeilijke beslissing en hierbij sociale druk ervaren, aangemoedigd worden om hun waarden en doelen te onderzoeken. Tot slot is het van belang de adolescent aan te moedigen alternatieven te overwegen en relevante informatie op te zoeken vooraleer een beslissing te nemen. Deze component wordt enkel gebruikt bij de confrontatie met moeilijke beslissingen of wanneer adolescenten onder sociale druk staan en voorziet een training om onder stress authentieke en rationale beslissingen te maken (Assor, 2012).

Dan is er de laatste identiteitsspecifieke bouwsteen, *het demonstreren van intrinsieke waarden*. Hierbij is het van belang dat significante anderen het gewaardeerde gedrag demonstreren. Ze dienen het gedrag niet enkel vaak te doen, maar zich er ook volledig mee te identificeren en het zelfs leuk vinden om te doen. Dit duidt dan aan dat het gedemonstreerde gedrag het waard is om zich

er voor in te spannen en als resultaat kunnen adolescenten het gevoel krijgen dat ze het gedrag echt willen overnemen en zich hier niet toe verplicht voelen het te doen (Assor, 2012). Het helpt adolescenten om hun waarden en doelen te internaliseren waarrond hun identiteit wordt gevormd en opnieuw wordt geëvalueerd als ze ouder worden (Erikson, 1950, 1968). Wanneer ouders gedrag demonstreren en tegelijk ook andere autonomieondersteunende methoden gebruiken, kan dit gedrag dienen als een mogelijke basis voor het gevoel van een authentieke identiteit. Dan is er meer kans dat er diepe internalisatie van de waarden van de ouders zal optreden als ouders de neiging van de adolescent ondersteunen, om de waarden die door hen bevestigd en gedemonstreerd zijn, serieus te gaan onderzoeken. Wanneer significante anderen geen intrinsiek waardevol gedrag voortonen, kan dit tot identiteitsdiffusie leiden. Dit wordt gekarakteriseerd door het gevoel en de overtuiging dat niets echt waardevol genoeg is om moeite voor te doen (Assor, 2011; Marcia, Waterman, Matteson, Archer, & Orlofsky, 1993).

De bouwstenen demonstreren van intrinsieke waarden en het bevorderen van intern-gerichte waardeprocessen zijn specifiek belangrijk bij de ontwikkeling van adolescenten (Assor, Soenens, Yitzhaki, Ezra, & Geifman, 2019). Onderzoek over het demonstreren van intrinsieke waarden toont aan dat dit bijdraagt aan het gevoel van zelfcongruentie en subjectief welzijn (Yu, Assor, & Liu, 2015). Het bevorderen van intern-gerichte waardeprocessen helpt adolescenten beter om te gaan met moeilijkheden betreffende het maken van bindingen. Onderzoek toont aan dat het bevorderen van intern-gerichte waardeprocessen geassocieerd is met exploratie van innerlijke gevoelens en autonome motivatie (Assor et al., 2005; Assor, 2012). Beiden leveren een unieke bijdrage tot de vorming van identiteitsrelevante bindingen en positieve resultaten in actie en welzijn, via het behoud van een stevig intern kompas. Ouders doen er dus goed aan om deze elementen toe te passen, samen met andere, meer fundamentele autonomieondersteunende bouwstenen.

2.4. Conclusie.

De ouderlijke opvoeding is van belang om adolescenten in hun drie basisbehoeften te voorzien, namelijk autonomie, competentie en verbondenheid. Specifiek voor de identiteitsvorming en de studiekeuze is vooral het ondersteunen van de autonomie van belang, waarbinnen zes bouwstenen te onderscheiden zijn. Assor (2012) voegt aan de zes bouwstenen van autonomieondersteuning nog drie elementen toe die nodig zijn voor het vormen van een intern kompas, waarvan twee elementen specifiek erg belangrijk zijn.

ONDERZOEKSVRAGEN

Aan de hand van bovenstaande literatuur worden er vier onderzoeksvragen vooropgesteld, weergegeven in figuur 4. De eerste drie onderzoeksvragen handelen over het studiekeuzeproces.

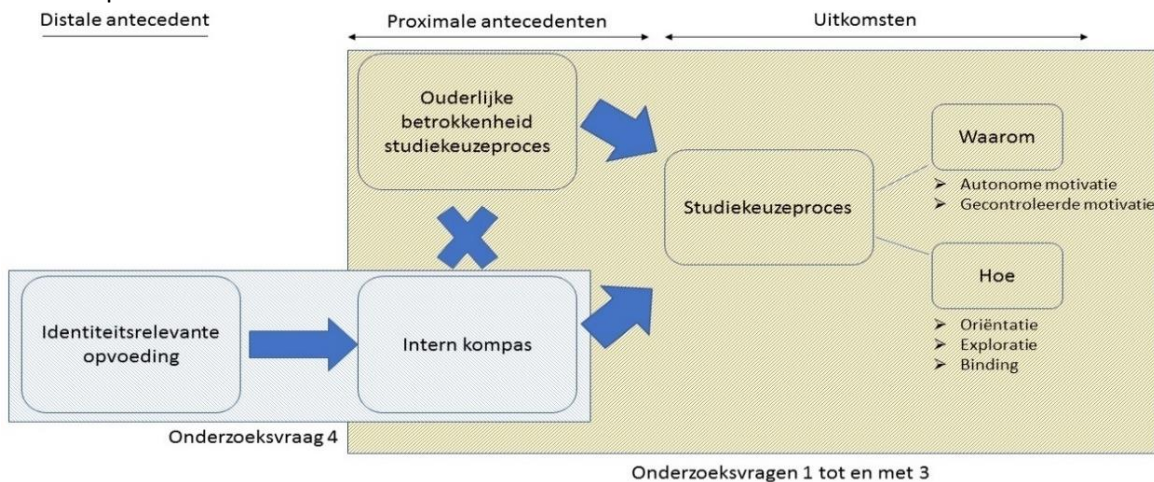
1. Een eerste onderzoeksvraag betreft de rol van het intern kompas in het studiekeuzeproces. Op basis van voorgaand onderzoek (Germeijs et al., 2012) verwachten we dat adolescenten met een stevig intern kompas het studiekeuzeproces grondiger aanpakken: ze gaan zich meer oriënteren, exploreren verschillende studiealternatieven meer en ervaren daarbovenop meer binding met de gemaakte keuze (1a). Tevens voorspellen we bij deze adolescenten ook meer autonome en minder gecontroleerde motivatie voor het studiekeuzeproces (1b).

2. De tweede onderzoeksvraag stelt voorop dat een autonomieondersteunende ouderlijke betrokkenheid bij het studiekeuzeproces samenhangt met een grondiger uitgevoerd en meer autonoom gemotiveerd studiekeuzeproces. Het omgekeerde wordt verwacht voor een controlerende ouderlijke context.

3. De derde onderzoeksvraag gaat na of het verband tussen een autonomieondersteunende ouderlijke betrokkenheid en een grondiger en meer autonoom gemotiveerd studiekeuzeproces sterker is bij adolescenten met een stevig intern kompas (synergetisch effect), terwijl het verband met een controlerende ouderlijke context minder sterk is bij adolescenten met een stevig intern kompas (compenserend effect).

De laatste onderzoeksvraag handelt over het ontwikkelen van het intern kompas en op welke manier daarop ingewerkt kan worden.

4. De vierde en laatste onderzoeksvraag stelt dat de algemene autonomieondersteunende opvoedingsstijl gelinkt is aan een stevig intern kompas, terwijl een controlerende opvoedingsstijl gelinkt is aan een slecht afgestemd intern kompas. Specifiek zijn ouderlijke *intrinsieke waarden demonstreren* en *bevorderen van intern-gerichte waardeprocessen* geassocieerd met een steviger intern kompas.



Figuur 4. Grafische representatie van de onderzoeksvragen.

METHODE

1. Steekproef.

De onderzoeksvragen werden onderzocht bij 329 participanten, verspreid over zes verschillende scholen in Vlaanderen. Van deze participanten waren er 122 mannen (37%), 198 vrouwen (60%) en 9 interseks, genderfluïde, androgyn, onzeker,... (3%). De gemiddelde leeftijd van de adolescenten was 17,5 jaar ($SD = 0.62$). Een meerderheid van de steekproef volgde een richting talen (34%) of een richting wetenschappen (32%) en een minderheid een richting economie (24%) of een richting humane wetenschappen (9%). Bijna alle participanten woonden bij één of beide ouders (95%), waarbij de ouders van de meeste deelnemers (74%) nog steeds samenwonend waren. De meeste participanten hadden ouders van Belgische nationaliteit, terwijl een minderheid van de participanten een vader (11%) of moeder (10%) van buitenlandse origine had. Wat betreft de ouderlijke opleiding, had 54% van de vaders en 54% van de moeders een diploma hoger onderwijs, 21% van de vaders en 19% van de moeders had een diploma secundair onderwijs en had 8% van de vaders en 3% van de moeder succesvol het lager onderwijs afgerond. Alle adolescenten kwamen uit het zesde jaar algemeen secundair onderwijs (ASO). Enkel adolescenten uit het ASO werden gerekruteerd, aangezien deze adolescenten meer waarschijnlijk zullen verder studeren. De vragenlijsten werden in mei en juni 2019 afgenomen, een periode waarin het maken van een studiekeuze op de voorgrond staat. Andere kenmerken van de deelnemende scholen worden in de tabel gespecificeerd.

Tabel 2. Kenmerken van de deelnemende scholen:

	School 1	School 2	School 3	School 4	School 5	School 6
N	84	9	55	29	91	60
Studierichting						
Humane wetenschappen	0%	22%	0%	38%	1%	28%
Economie	44%	56%	7%	28%	20%	13%
Talen	44%	11%	64%	7%	37%	7%
Wetenschappen	12%	11%	29%	27%	42%	52%
Regio	Oost-Vlaanderen	Antwerpen	Oost-Vlaanderen	West-Vlaanderen	West-Vlaanderen	Limburg

2. Opzet en procedure.

Om de onderzoeksvragen te toetsen werd een cross-sectioneel onderzoek opgezet dat via zelfrapportage bij de adolescenten werd afgenomen op school. De school tekende een actieve toestemmingsbrief waarin staat dat zij als goede huisvader optreedt bij het onderzoek. Aan de adolescenten zelf werd een passieve toestemmingsbrief meegegeven om door de ouders te laten tekenen indien, zij hun adolescent geen toestemming gaven om deel te nemen aan het onderzoek. De adolescenten zelf hebben actieve toestemming gegeven. De vragenlijsten peilden naar de studiekeuze van de adolescenten, de identiteit van de adolescenten en de betrokkenheid van de ouder. De betrokkenheid van de ouders werd verder onderverdeeld in de specifieke ouderlijke betrokkenheid in verband met de studiekeuze van de adolescent en de algemene ouderlijke opvoedingsstijl. De vragenlijsten konden zowel op papier als online worden ingevuld, waarbij de adolescenten telkens een lesuur kregen om de vragenlijsten in te vullen. Dit gebeurde met toezicht van de masterproefstudent, zodat de adolescenten steeds vragen konden stellen in geval van onduidelijkheden. Na het lesuur werden alle vragenlijsten teruggegeven.

3. Metingen.

3.1. Studiekeuze.

Via de Vragenlijst studiekeuzetaken (VST, 45 items; Germeijs & Verschueren, 2006a) wordt nagegaan in welke mate adolescenten de verschillende studiekeuzetaken doorlopen. Op een vier-tot zespuntenschaal wordt gepeild naar de oriëntatie van de adolescent (*“Ik denk vaak na over welke studie ik volgend jaar zal kiezen”*, $\alpha = .82$), de exploratie van zichzelf (*“Ik heb zelf nagedacht over wat ik goed en minder goed kan”*, $\alpha = .84$) alsook de exploratie in de breedte (*“Ik heb brochures of websites van verschillende studierichtingen bekeken”*, $\alpha = .85$) en exploratie in de diepte (*“Ik heb studiemateriaal van een bepaalde studierichting ingekeken”*, $\alpha = .82$). Verder wordt ook de beslissingsstatus bevraagd (*“Som hieronder maximum drie studierichtingen op die je op dit moment overweegt”*) en de binding aan de keuze (*“Ben je zeker van je keuze voor deze studierichting?”*, $\alpha = .80$). Voor de analyses worden de schaalscores van oriëntatie, binding en exploratie ($\alpha = .91$) bestaande uit exploratie van zichzelf, in de breedte en in de diepte gebruikt.

Verder wordt er gepeild naar de motivatie voor de studiekeuze aan de hand van 8 items gebaseerd op Soenens (et al., 2011). Deze motivatie kan gecontroleerd of autonoom zijn. *“Ik streef dit plan na omdat ik hiertoe verplicht word door anderen”* is een voorbeeld van gecontroleerde motivatie en *“Ik streef dit plan na omdat ik ten volle achter dit plan sta”* is een voorbeeld van autonome motivatie. Deze schaal was binnen de huidige steekproef betrouwbaar met een Cronbach's alpha van .81 voor gecontroleerde motivatie en Cronbach's alpha van .79 voor autonome motivatie.

3.2. Intern kompas.

Het bezitten van een intern kompas wordt gemeten door de vragenlijst ontwikkeld door Avi Assor. Deze bevat 10 items met een 5-punt Likert schaal, gaande van helemaal niet van toepassing (1) tot helemaal wel van toepassing (5). Voorbeelditems zijn *“Ik heb doelen die voor mij persoonlijk belangrijk zijn en waar ik ten volle achter sta”* en *“Sommige dingen vind ik duidelijk verkeerd om te doen en ik probeer deze met volle overtuiging te vermijden”*. Deze vragenlijst was is binnen de huidige steekproef betrouwbaar met een Cronbach's alpha van .74.

3.3. Ouderlijke betrokkenheid.

De volgende vragenlijsten houden verband met de betrokkenheid van de ouders. De adolescenten hebben aangegeven welke persoon in hun leven het meest de moeder- en vaderrol op zich neemt en welke ouder het meest betrokken is bij de studieloopbaan. Van alle adolescenten kozen 72 voor de vaderfiguur (22%) en 236 adolescenten kozen voor de moederfiguur (72%). De overige 6% gaf geen antwoord op deze vraag. De vragen betreffen deze persoon. Eerst werd er gepeild naar de algemene opvoeding van de ouders. Hiervoor werd gebruik gemaakt van de Perceived Parental Autonomy Support Scale (P-PASS; Mageau, Ranger, Joussemet, Koestner, Moreau, & Forest, 2015). Dit is een vragenlijst bestaande uit 24 items om autonomieondersteunend en controlerend opvoedgedrag te beoordelen met behulp van afzonderlijke subschalen gebruikmakend van een zevenpunt Likertschaal gaande van klopt helemaal niet (1) tot klopt helemaal wel (7). De P-PASS beoordeelt de volgende gedragingen voor autonomieondersteunend opvoedgedrag: Keuze binnen bepaalde grenzen, reden voor eisen en limieten, erkenning van gevoelens. Een voorbeelditem is *“Als ik iets niet mag, weet ik meestal ook waarom ik het niet mag”*. Deze schaal was binnen de huidige steekproef betrouwbaar met een Cronbach's alpha van .91. Voor controlerend opvoedgedrag worden volgende gedragingen beoordeeld: Bedreigingen met bestraffing, prestatiedruk, schuldinducerende kritiek. Een voorbeelditem is *“Als mijn ouder wil dat ik mijn gedrag verander, zorgt hij/zij ervoor dat ik mij schuldig ga voelen”*. Deze schaal was binnen de huidige steekproef betrouwbaar met een Cronbach's alpha van .90.

De volgende twee vragenlijsten slaan op de identiteitsspecifieke bouwstenen. De eerste vragenlijst peilt naar de ouderfiguur die intrinsieke waarden demonstreert. Er worden 9 vragen gesteld over de innerlijke waarden, overtuigingen en het gedrag van die ouderfiguur via de Inherent Value Demonstration ontwikkeld door Avi Assor (2012; Yu et al., 2015). Een voorbeelditem is *“Het gedrag van mijn ouder strookt met zijn/haar overtuigingen”*. De Cronbach's alpha van deze vragenlijst in deze steekproef is .75.

De tweede vragenlijst meet het bevorderen van intern-gerichte waardeprocessen door middel

van de schaal Fostering Inner Value van Avi Assor (2012; Yu et al., 2015). Deze bevat 10 items waaronder *“Wanneer ik een moeilijke beslissing moet nemen, stelt mijn ouder voor om eerst te proberen uit te zoeken hoe ik er echt over denk”*. Beide vragenlijsten maakten gebruik van een vijfpunten Likertschaal gaande van helemaal niet akkoord (1) tot helemaal wel akkoord (5). De Cronbach’s alpha is .88.

Vervolgens werd er gepeild naar de betrokkenheid van de ouders in verband met de studiekeuze. De betrokkenheid van de ouderfiguur in verband met de studiekeuze wordt in kaart gebracht via 23 items aan de hand van een vijfpunten Likertschaal gaande van helemaal niet (1) tot helemaal wel (5). De items zijn onderverdeeld in vier verschillende categorieën, waaronder steun en structuur (*“Mijn ouder praat met mij over mijn interesses en vaardigheden op het vlak van studie en beroep”*, $\alpha = .89$), interferentie en controle (*“Mijn ouder probeert om zijn/haar ideeën over mijn toekomstig beroep door de duwen”*, $\alpha = .78$), autonomieondersteuning (*“Mijn ouder geeft me vrijheid om zelf een studierichting of beroep te kiezen”*, $\alpha = .78$) en onbetrokkenheid (*“Mijn ouder is niet echt geïnteresseerd in mijn toekomstige studie of beroep”*, $\alpha = .77$). In deze masterproef maken we enkel gebruik van autonomieondersteuning en controle.

4. Plan van analyses.

In eerste instantie werden de preliminaire analyses uitgevoerd, waarbij er eerst een factoranalyse uitgevoerd werd op de ouderlijke betrokkenheid op de studiekeuze om te kijken of er inderdaad twee factoren, namelijk een autonomieondersteunende en controlerende ouderlijke betrokkenheid, konden weerhouden worden. Vervolgens werd er een Missing Value Analyse uitgevoerd. Daarbij werden de ontbrekende gegevens geschat met het EM (expectation maximization) algoritme in SPSS, via 500 iteraties. Op basis van deze bekomen dataset werden correlatieve analyses uitgevoerd om een eerste zicht te krijgen op de samenhang van de bestudeerde, relevante variabelen. Daarna werd er een multivariate covariantie-analyse (MANCOVA) uitgevoerd om te bekijken welke sociodemografische kenmerken een significante invloed hadden op de bestudeerde variabelen.

Na de preliminaire analyses volgden de primaire analyses. Hierbij was een eerste taak het standaardiseren van de variabelen en het aanmaken van interactietermen. Vervolgens werd er een hiërarchische regressie-analyse uitgevoerd waarbij de onderzoeksvragen 1 tot en met 3 getoetst werden. Vervolgens werd ook de 4^e onderzoeksvraag getoetst aan de hand van een hiërarchische regressie-analyse.

RESULTATEN

1. Preliminaire Analyses.

Eerst werd een exploratorische factoranalyse uitgevoerd op de ouderlijke betrokkenheid bij de studiekeuze, om de onderliggende structuur van de betrokkenheidsschaal te valideren. Een exploratorische factoranalyse werd uitgevoerd op de 10 items met de varimax rotatie met Kaiser Normalisatie. De Kaiser-Meyer-Olkin meting verifieerde de adequaatheid van de steekproef voor de analyse, KMO = .84 ('verdienstelijk' volgens Hutcheson & Sofriniou, 1999). Alle KMO waarden voor individuele items waren groter dan .80, wat goed boven de aanvaardbare limiet van .50 is (Field, 2013). Een initiële analyse werd uitgevoerd om de eigenwaarden van elke factor te verkrijgen. Twee factoren hadden eigenwaarden boven Kaiser's criterium van 1 en verklaarden in combinatie 57.30% van de variantie. De scree plot was ambigu en vertoonde buigingen die het behoud van 2 of 3 factoren zouden rechtvaardigen. Er werden twee factoren weerhouden omwille van het Kaiser's criterium voor deze waarde. Tabel 3 toont de factorladingen na de rotatie. De items die de ervaren controle nagaan van de ouderfiguur (zoals 'mijn ouder probeert om zijn/haar ideeën over mijn toekomstig beroep door te duwen') laadden hoog op de eerste factor, die een controlerende ouderlijke betrokkenheid suggereert. De tweede factor bevat items (zoals 'mijn ouder luistert naar mijn mening over mijn toekomstige studie of beroep') die de autonomieondersteunende ouderlijke betrokkenheid beoogt te meten. Het tweede item ('mijn ouder probeert mijn studiekeuze in een bepaalde richting te duwen') laadde, conform de theorie, positief op de controlerende factor en negatief op de autonomieondersteunende factor. Ook het laatste item ('mijn ouder geeft me vrijheid om zelf een studierichting of beroep te kiezen') laadde op beide factoren, maar bood een heldere structuur door de negatieve lading op de controlerende factor en de positieve lading op de autonomieondersteunende factor. De items laadden zoals theoretisch verondersteld werd, waardoor ze allemaal weerhouden werden in verdere analyses.

Tabel 3. Exploratorische factoranalyse:

	Controlerend	Autonomie- ondersteunend
Mijn ouder probeert om zijn/haar ideeën over mijn toekomstig beroep door te duwen.	.81	
Mijn ouder probeert mijn studiekeuze in een bepaalde richting te duwen.	.80	-.27
Mijn ouder praat me studiekeuzes die hem/haar niet bevallen uit het hoofd.	.72	
Mijn ouder heeft zo zijn/haar eigen ideeën over mijn toekomstige loopbaan en probeert me hiervan te overtuigen.	.72	
Mijn ouder bemoeit zich erg met mijn zoektocht naar een goede loopbaan.	.54	
Mijn ouder luistert naar mijn mening over mijn toekomstige studie of loopbaan.		.79
Mijn ouder moedigt me aan om goed bij mijzelf na te gaan welke studie-of beroepskeuze echt bij mij past.		.77
Mijn ouder moedigt me aan om een studie-of beroepskeuze te maken waar ik zelf echt achtersta.		.75
Wanneer ik twijfel over mijn studie-of beroepskeuze geeft mijn ouder me het gevoel dat dit normaal en begrijpelijk is.		.70
Mijn ouder geeft me vrijheid om zelf een studierichting of beroep te kiezen.	-.50	.56

De ontbrekende gegevens in deze dataset (3.3% tot 9.4% van alle gegevens) bleken missing (completely) at random (M(C)AR), want Little's MCAR test, die de hypothese van MCAR vs MAR toetst, werd niet verworpen ($\chi^2 = 513.82$; $df = 597$; $p = .99$). Bijgevolg werden de ontbrekende gegevens geschat met het EM (Expectation Maximization) algoritme in SPSS, via 500 iteraties.

Daarna werd aan de hand van een multivariate covariantie-analyse (MANCOVA) gekeken naar de impact van de sociodemografische kenmerken op de bestudeerde variabelen. De resultaten toonden aan met betrekking tot kenmerken van de adolescent, dat geslacht ($F(30,360) = 1.49$; $p = .05$; $\eta^2 = .11$), leeftijd ($F(15,179) = .75$; $p = .73$; $\eta^2 = .06$), studierichting ($F(45,532.54) = .91$; $p = .63$; $\eta^2 = .07$) en prestatie, bepaald door het behalen van onvoldoendes ($F(15,179) = 1.05$; $p = .40$; $\eta^2 = .08$) geen significante relatie vertoonden met de bestudeerde variabelen. School had wel een significante invloed

op de bestudeerde variabelen ($F(75,861.60) = 1.37; p = .02; \eta^2 = .10$), op univariaat vlak hing school samen met exploratie van zichzelf ($p = .04$), binding aan de studiekeuze ($p = .00$), gecontroleerde motivatie ($p = .03$), autonome motivatie ($p = .00$) en het demonstreren van intrinsieke waarden ($p = .01$). Ook de inschatting van de kans op een A-attest had een significante invloed op multivariaat niveau ($F(15;179) = 2.02; p = .02; \eta^2 = .14$). Op univariaat niveau hing een hogere inschatting van de kans op een A-attest samen met meer autonome motivatie voor de studiekeuze ($b = .22$), meer exploratie ($b = .15$), zowel van zichzelf ($b = .14$), de breedte ($b = .15$) en de diepte ($b = .17$), meer binding aan de studiekeuze ($b = .25$), een steviger intern kompas ($b = .11$), meer bevorderen van intern-gerichte waardeprocessen ($b = .15$) en meer autonomieondersteunende algemene opvoeding ($b = .24$). Bijgevolg werd er voor de sociodemografische factoren school en de kans op een A-attest gecontroleerd bij de verdere analyses. Met betrekking tot kenmerken van de ouders had de opleiding van de moeder ($F(60,700.95) = 1.01; p = .45; \eta^2 = .08$), de opleiding van de vader ($F(60,700.95) = .97; p = .53; \eta^2 = .07$), de nationaliteit van de moeder ($F(15,179) = 1.59; p = .08; \eta^2 = .12$), noch de nationaliteit van de vader ($F(15,179) = 1.31; p = .20; \eta^2 = .10$) een significante invloed op de bestudeerde variabelen.

Vervolgens werden de Pearson correlaties berekend tussen de verschillende predictoren en uitkomstvariabelen. Eerst bekeken we de correlaties tussen de variabelen uit de eerste drie onderzoeksvragen (zie figuur 4). Deze resultaten zijn terug te vinden in tabel 4. Wat de onderlinge relatie tussen de predictoren betreft, bleek dat de autonomieondersteunende betrokkenheid van de ouders bij de studiekeuze significant positief gecorreleerd was met het intern kompas en significant negatief met de controlerende betrokkenheid van de ouders bij de studiekeuze. Tussen het intern kompas en de controlerende ouderlijke betrokkenheid werd geen verband gevonden.

Verder werd ook het verband van de predictoren met de uitkomstvariabelen bekeken. Wat te verwachten viel, werd bevestigd in de resultaten, namelijk dat het intern kompas significant positief gecorreleerd was met autonome motivatie en de drie studiekeuzetaken en significant negatief gecorreleerd met gecontroleerde motivatie. Ook een autonomieondersteunende betrokkenheid van de ouders bij de studiekeuze had een significant positief verband met autonome motivatie en de drie studiekeuzetaken. De controlerende betrokkenheid van de ouders bij de studiekeuze was significant positief gecorreleerd met gecontroleerde motivatie en significant negatief met binding aan de studiekeuze. We vonden echter geen significant negatieve verbanden van controlerende ouderlijke betrokkenheid met autonome motivatie, oriëntatie en exploratie.

Ten slotte werd er gekeken naar het verband tussen de uitkomsten onderling. Autonome motivatie was significant positief gecorreleerd met de drie studiekeuzetaken. Gecontroleerde motivatie was significant negatief gecorreleerd met binding aan de keuze. De studiekeuzetaak oriëntatie was significant positief gecorreleerd met exploratie. Opmerkelijk was dat er geen

significante correlatie was tussen oriëntatie en binding aan de keuze. De studiekeuzetaak exploratie was op zijn beurt wel significant positief gecorreleerd met binding aan de keuze.

Tabel 4. Correlatietabel:

	A	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8
Predictoren											
1. Autonomieondersteunende ouderlijke betrokkenheid	.78	4.21	.58	-							
2. Controlerende ouderlijke betrokkenheid	.78	2.40	.78	-.33***	-						
3. Intern kompas	.74	3.74	.54	.24***	-.06	-					
Uitkomsten											
4. Autonome motivatie	.79	4.19	.63	.34***	-.06	.44***	-				
5. Gecontroleerde motivatie	.81	1.87	.85	-.16**	.37***	-.13*	-.10	-			
6. Oriëntatie	.82	3.86	.69	.31***	.03	.28***	.33***	.04	-		
7. Exploratie	.91	2.80	.51	.31***	-.01	.33***	.39***	-.10	.50***	-	
8. Binding	.80	4.57	.87	.22***	-.14*	.36***	.47***	-.27***	.08	.24***	-

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

Vervolgens bekeken we de correlaties tussen de variabelen uit de vierde onderzoeksvraag (zie figuur 4), deze zijn ondergebracht in tabel 5.

Met betrekking tot de predictoren onderling werden significante correlaties gevonden tussen de algemene opvoeding en de identiteitsspecifieke opvoeding. Meer specifiek was een autonomieondersteunende algemene opvoeding significant positief gecorreleerd met het demonstreren van intrinsieke waarden en het bevorderen van intern-gerichte waardeprocessen en significant negatief gecorreleerd met een controlerende algemene opvoeding. Een controlerende algemene opvoeding was op zijn beurt significant negatief gecorreleerd met het bevorderen van intern-gerichte waardeprocessen en er werd geen correlatie gevonden met het demonstreren van intrinsieke waarden. Het demonstreren van intrinsieke waarden en het bevorderen van intern-gerichte waardeprocessen waren positief significant gecorreleerd.

Ten slotte werd ook hier het verband van de predictoren met de uitkomstvariabele, het intern kompas, bekeken. Uit de resultaten bleek dat het intern kompas met zowel de autonomieondersteunende algemene opvoeding, het demonstreren van intrinsieke waarden en het bevorderen van intern-gerichte waardeprocessen positief gecorreleerd was.

Tabel 5. Correlatietabel:

	A	M	SD	1	2	3	4	5
Predictoren								
1. Autonomieondersteunende algemene opvoeding	.91	5.30	.86	-				
2. Controlerende algemene opvoeding	.90	2.88	1.04	-.54***	-			
3. Demonstreren van intrinsieke waarden	.75	3.75	.53	.30***	-.05	-		
4. Bevorderen van intern-gerichte waardeprocessen	.88	3.89	.64	.63***	-.34***	.47***	-	
Uitkomst								
5. Intern kompas	.74	3.74	.54	.20***	-.07	.39***	.30***	-

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

2. Primaire Analyses.

Om de invloed van het intern kompas op het studiekeuzeproces na te gaan, werd een hiërarchische regressie-analyse uitgevoerd op de vijf uitkomstvariabelen. Bij de eerste stap werden de significante sociodemografische kenmerken uit de multivariate analyse ingevoerd. Bij de tweede stap werden de hoofdeffecten van het intern kompas en de autonomieondersteunende als controlerende ouderlijke betrokkenheid bij het studiekeuzeproces ingevoerd. De derde stap bevat de interactie-effecten van het intern kompas met de autonomieondersteunende en controlerende ouderlijke betrokkenheid. De resultaten zijn samengebracht in tabel 6.

Uit deze resultaten bleek dat het intern kompas een uniek positief verband toonde met oriëntatie, exploratie en binding in het studiekeuzeproces, alsook met autonome motivatie terwijl het negatief samenhang met gecontroleerde motivatie voor het studiekeuzeproces.

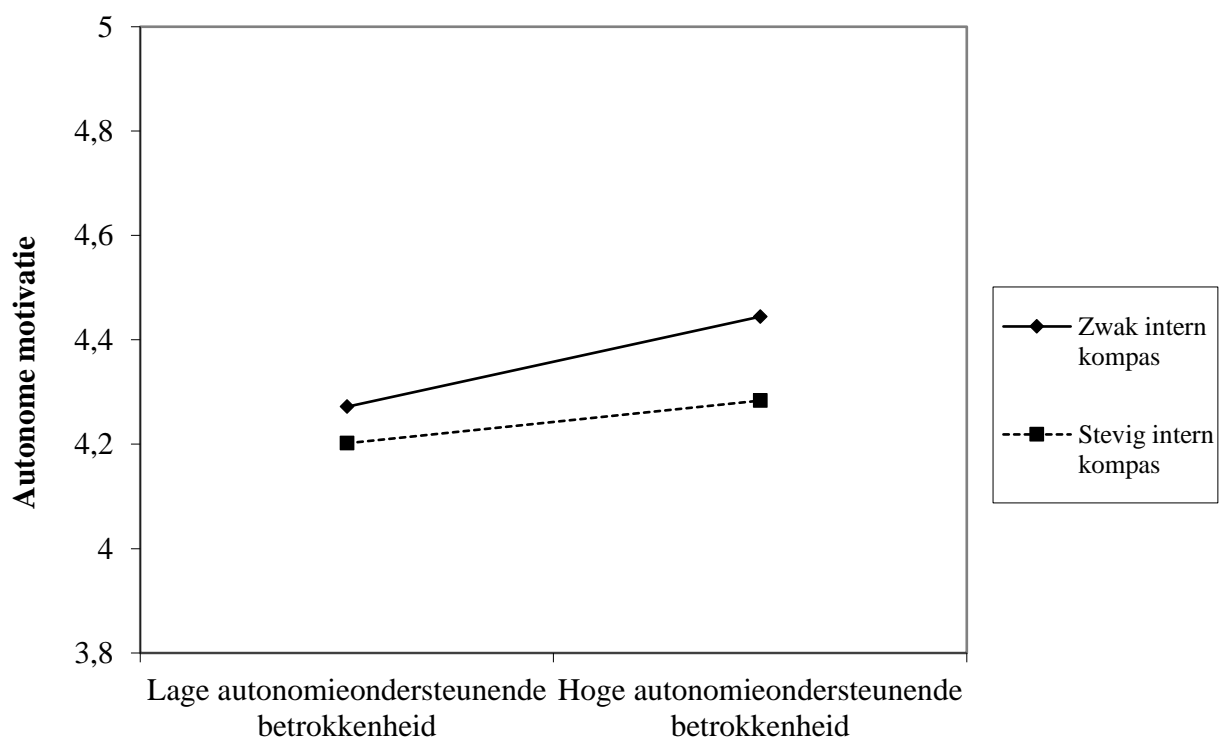
Daarbovenop vertoonden adolescenten die een autonomieondersteunende ouderlijke betrokkenheid ervaarden bij hun studiekeuzeproces, meer oriëntatie en exploratie, alsook meer autonome motivatie. Daarentegen vertoonden zowel de mate van binding met de gemaakt keuze als een gecontroleerde motivatie geen significante samenhang met de autonomieondersteunende ouderlijke betrokkenheid. Een controlerende ouderlijke betrokkenheid was voorspellend voor meer oriëntatie in het studiekeuzeproces en meer gecontroleerde motivatie voor de studiekeuze.

Tabel 6. Hiërarchische regressie-analyse onderzoeksvragen 1 tot en met 3:

	Hoe									Waarom					
	Oriëntatie			Exploratie			Binding			Autonome motivatie			Gecontroleerde motivatie		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1. Sociodemografische kenmerken															
○ School	-.07	-.05	-.04	-.19**	-.17**	-.16**	-.01	.00	.00	-.18**	-.16**	-.14**	.12*	.13*	.14*
○ Kans A-atteest	.24***	.17**	.18**	.25***	.18**	.18**	.22***	.15**	.15**	.30***	.21***	.21***	-.02	-.01	-.01
2. Hoofdeffecten															
○ Intern kompas		.19***	.20***		.25***	.24***		.31***	.31***		.35***	.34***		-.11*	-.13*
○ Autonomieondersteunende ouderlijke betrokkenheid		.29***	.28***		.24***	.26***		.10	.10		.23***	.23***		-.00	-.01
○ Controlerende ouderlijke betrokkenheid		.13*	.13*		.09	.09		-.09	-.09		.04	.03		.37***	.37***
3. Interactie-effecten															
○ Intern kompas x autonomieondersteunende ouderlijke betrokkenheid			-.10			-.07			.01			-.14**			-.07
○ Intern kompas x controlerende ouderlijke betrokkenheid			.10			-.05			-.02			-.12*			-.14*
Verklaarde variantie	.05***	.13***	.02**	.07***	.15***	.00	.05**	.13***	.00	.09***	.21***	.02**	.01	.15***	.02*

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

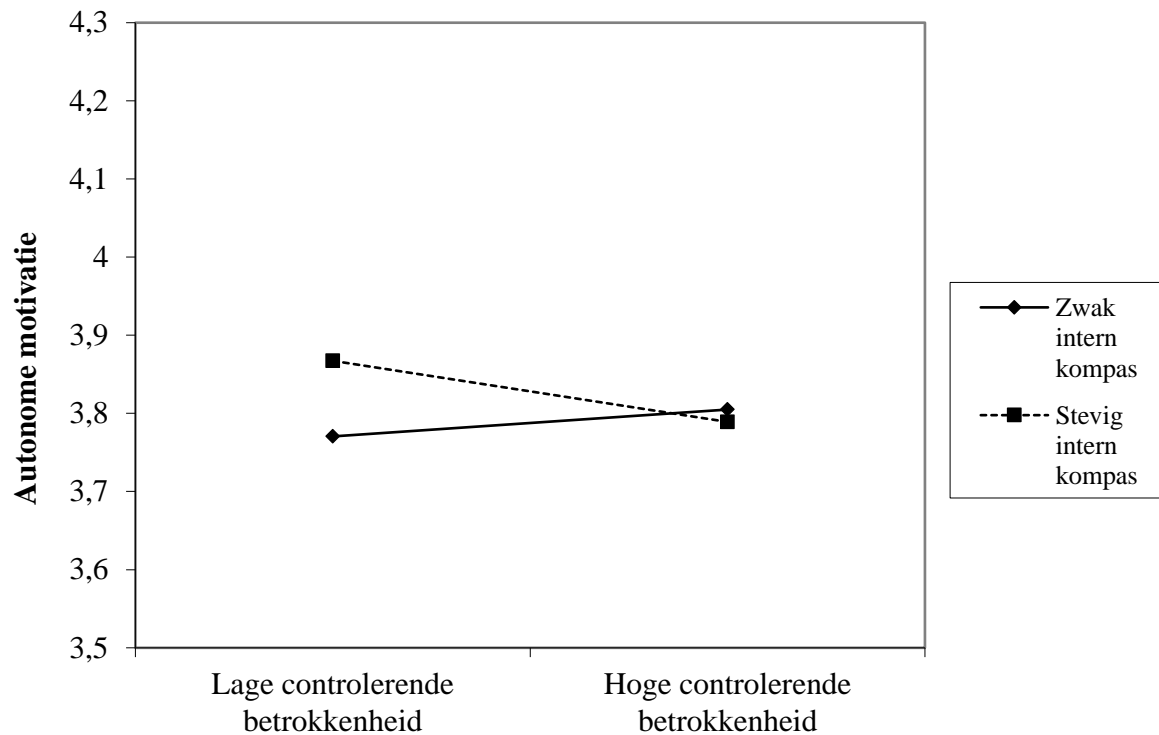
Met betrekking tot de interactie-effecten toonde de hiërarchische regressie-analyse drie significante interactie-effecten. Deze interactie-effecten werden onderzocht aan de hand van procedures voor two-way interacties (Aiken & West, 1991; Dawson, 2014; Dawson & Richter, 2006). Op basis van 1 standaarddeviatie boven en onder het gemiddelde werden er twee aparte groepen gemaakt van de ouderlijke betrokkenheid, die laag of hoog kon zijn en het intern kompas, wat zwak of sterk kon zijn. Vervolgens werd het verband in deze subgroepen in kaart gebracht. Vooreerst was er een interactie-effect tussen het intern kompas en een autonomieondersteunende ouderlijke betrokkenheid op autonome motivatie, te zien in figuur 5. Daarbij was te merken dat zowel adolescenten met een zwak intern kompas als met een stevig intern kompas, baat hadden bij een hoge autonomieondersteunende ouderlijke betrokkenheid. Beiden vertoonden dan meer autonome motivatie in het studiekeuzeproces. Daarbovenop bleek dat adolescenten met een zwak intern kompas nog meer autonome motivatie vertoonden wanneer de ouders meer autonomieondersteunend betrokken zijn dan adolescenten met een stevig intern kompas.



Figuur 5. Interactie-effect tussen autonomieondersteunende ouderlijke betrokkenheid en intern kompas in de voorspelling van autonome motivatie.

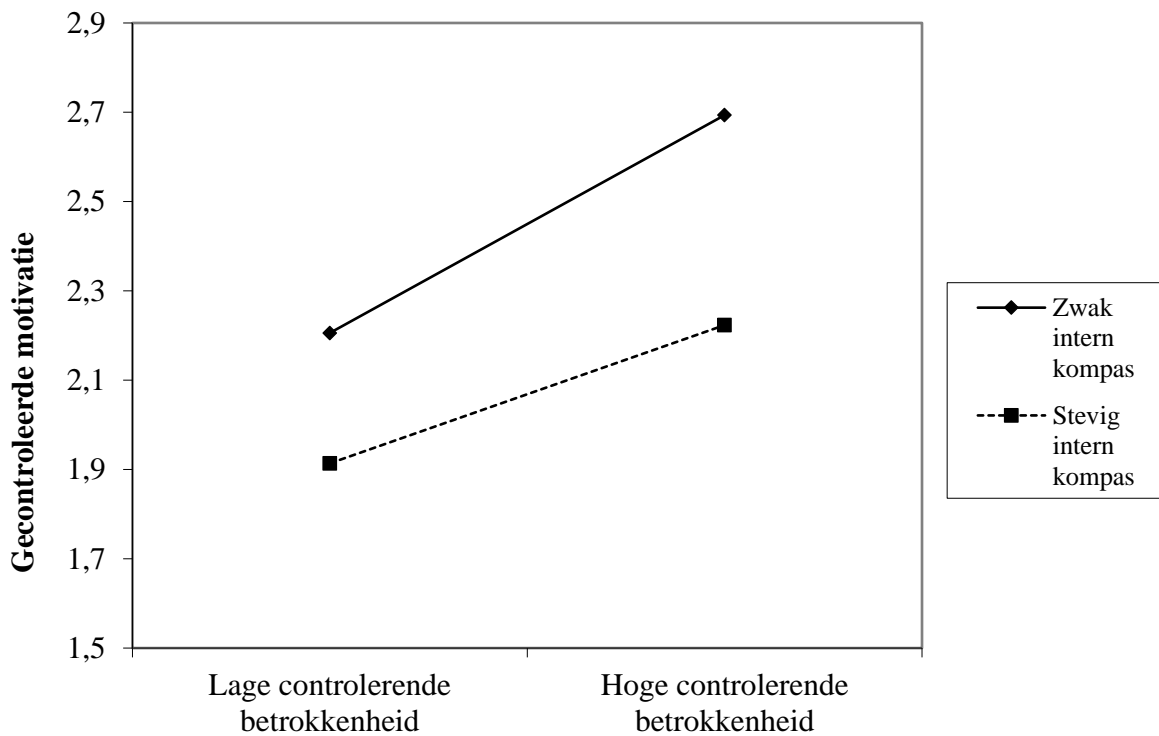
Als tweede werd een interactie-effect geobserveerd tussen het intern kompas en een controlerende ouderlijke betrokkenheid op autonome motivatie (figuur 6). Deze figuur toont dat wanneer adolescenten over een stevig intern kompas beschikten, ze minder autonoom gemotiveerd waren bij een hoge ouderlijke controlerende betrokkenheid. Dit interactie-effect was dus niet in lijn

met het vooropgestelde idee van veerkracht. Dit idee luidt dat wanneer de identiteitsontwikkeling in de war is gestuurd of onder druk staat, een stevig intern kompas helpt om zich snel weer te oriënteren. Een stevig intern kompas stelt adolescenten dus in staat om veerkrachtig te reageren wanneer bijvoorbeeld de omgeving hen verleidt om bepaalde identiteitspaden te verkiesen boven andere. Tegen de verwachtingen in laat een intern kompas adolescenten dus toe om autonoom gemotiveerd te blijven, tenzij de ouderlijke druk groot wordt.



Figuur 6. Interactie-effect tussen controlerende ouderlijke betrokkenheid en intern kompas in de voorspelling van autonome motivatie.

Het laatste significante interactie-effect betreft het effect van een controlerende ouderlijke betrokkenheid met het intern kompas op gecontroleerde motivatie (figuur 7). Zowel adolescenten die over een zwak als over een sterk intern kompas beschikten, vertoonden meer gecontroleerde motivatie wanneer de ouders meer controlerend betrokken waren. Adolescenten met een zwak intern kompas vertoonden meer gecontroleerde motivatie dan zij met een sterk intern kompas en daarbovenop nog meer wanneer de ouders een hoge controlerende betrokkenheid hanteerden bij het studiekeuzep proces. Bij adolescenten met een stevig intern kompas had een controlerende ouderlijke betrokkenheid een minder sterk verband met gecontroleerde motivatie voor de studiekeuze dan bij adolescenten met een zwak intern kompas.



Figuur 7. Interactie-effect tussen controlerende ouderlijke betrokkenheid en intern kompas in de voorspelling van gecontroleerde motivatie.

Een volgende hiërarchische regressie-analyse betreft onderzoeksvraag 4, waarbij in de eerste stap de significante sociodemografische kenmerken ingevoerd werden. Bij de tweede stap werden de hoofdeffecten van autonomieondersteunende en controlerende algemene opvoeding toegevoegd en bij de laatste stap de hoofdeffecten van het bevorderen van intern-gerichte waardeprocessen en het demonstreren van intrinsieke waarden. Deze resultaten zijn terug te vinden in tabel 7.

Uit de resultaten bleek dat een algemene autonomieondersteunende opvoeding voorspellend was voor een steviger intern kompas. De controlerende algemene opvoeding bleek niet voorspellend te zijn voor het intern kompas. Wanneer in de derde stap het bevorderen van intern-gerichte waardeprocessen en het demonstreren van intrinsieke waarden in het model werden bijgevoegd, bleek de autonomieondersteunende algemene opvoeding niet meer voorspellend te zijn voor het intern kompas.

Tabel 7. Hiërarchische regressie-analyse onderzoeksvraag 4:

	Intern kompas		
	1	2	3
1. Sociodemografische kenmerken			
○ School	-.02	-.00	.02
○ Kans A-attest	.17**	.14*	.12*
2. Hoofdeffecten			
○ Autonomieondersteunende algemene opvoeding		.21**	.00
○ Controlerende algemene opvoeding		.05	.00
3. Hoofdeffecten			
○ Bevorderen van intern-gerichte waardeprocessen			.13
○ Demonstreren van intrinsieke waarden			.32***
Verklaarde variantie	.03*	.03**	.13***

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

DISCUSSIE

Het maken van een passende studiekeuze is voor veel adolescenten een uitdaging, waarbij ze te rade dienen te gaan bij zichzelf en hun omgeving. Er is al heel wat onderzoek gebeurd rond de rol van ouders hierbij en autonomieondersteuning, vooropgesteld door de Zelfdeterminatietherorie (Deci & Ryan, 1985). Dit lijkt een belangrijke bron te vormen voor het verdere functioneren in verschillende levensdomeinen, zoals bijvoorbeeld bij het studiekeuzeprocess. Dit proces wordt steeds meer onderzocht en lijkt vaak moeizaam te verlopen, wat gevolgen heeft voor het studiesucces van de adolescenten (Germeijs & Verschueren, 2007; 2006b). Zo behaalt slechts de helft van de studenten binnen de vijf jaar een bachelordiploma (Baelmans, 2018). Dit moeizaam studiekeuzeprocess zou deels te wijten zijn aan de notie van het intern kompas (Vansteenkiste & Soenens, 2015). Dit onderzoek wenst verder te bouwen op deze bevindingen en beoogt de kennis hierrond verder versterken door de identiteitsspecifieke opvoeding (Assor, 2012) en ouderlijke betrokkenheid als tussenliggende variabelen te bekijken.

1. De rol van een goed ontwikkeld intern kompas.

Volgens de verwachtingen van de ZDT en voorgaand onderzoek zullen adolescenten die over een stevig intern kompas beschikken, het maken van een studiekeuze verwelkomen (Assor, 2010, 2011; Reeve & Assor, 2011), het studiekeuzeprocess grondiger aanpakken (Germeijs et al., 2012) en meer kans hebben dat ze na het exploreren van de mogelijkheden zich zullen binden aan de studiekeuze (Deci & Ryan, 1985). Dit blijkt ook uit onze bevindingen. Meer specifiek is een steviger intern kompas voorspellend voor meer oriëntatie, exploratie en binding aan de studiekeuze. Daarnaast hangt ook het 'waarom' van het studiekeuzeprocess samen met het intern kompas, waarbij meer autonome motivatie en minder gecontroleerde motivatie bij het studiekeuzeprocess samenhangt met een stevig intern kompas. Deze resultaten zijn in lijn met voorgaand onderzoek, waarbij het intern kompas samenhangt met meer autonome binding (Assor et al., 2020), wat we ook in dit onderzoek terugvinden. Dit bouwt verder op voorgaand onderzoek dat aantoont dat adolescenten met een zwak intern kompas vaker halfslachtige keuzes maken en minder autonoom gemotiveerd zijn voor de studie (Vansteenkiste & Soenens, 2015).

Het intern kompas speelt een rol bij het studiekeuzeprocess bovenop de competentie van de adolescenten. Uit de resultaten blijkt dat als adolescenten hun kans op een A-attest op het einde van het schooljaar hoger inschatten, ze zich meer in het studiekeuzeveld zouden begeven. De kans op een A-attest is een subjectieve inschatting van de adolescent, maar dit is een conservatieve toets, wat de resultaten meer robuust maakt.

2. De meervoudige rol van een ondersteunende ouderlijke context.

2.1. De rol van ouderlijke context op het studiekeuzeproces.

Bovenop het intern kompas kent de ZDT bij het studiekeuzeproces een primaire rol toe aan de ondersteuning geleverd door belangrijke anderen, zoals de ouders (Deci & Ryan, 2011). Hierbij onderscheidt men een autonomieondersteunende en controlerende ouderlijke betrokkenheid. Enerzijds zijn er adolescenten die zich ondersteund voelen in het maken van een eigen keuze en dus veel autonomiebevrediging ervaren. Deze adolescenten gingen zich meer gaan oriënteren op het studiekeuzeproces, exploreerden meer tussen de verschillende opties en hadden meer het gevoel dit echt te willen doen. Dit ligt in lijn met de verwachtingen van de ZDT, waarin de autonomieondersteunende ouderlijke betrokkenheid bij het studiekeuzeproces ervoor zorgt dat adolescenten voldoende vrijheid en autonomie ervaren om verschillende studiekeuzes te leren kennen. De ouders kunnen dit exploratiegedrag ondersteunen en wanneer het studiekeuzeproces vrij ondernomen wordt, komt dit de binding ten goede. Mogelijkheden worden dan afgewogen tegenover de wensen en behoeftes van de adolescent, wat tot een gefundeerde keuze kan leiden (Vansteenkiste & Soenens, 2015). In tegenstelling tot voorgaand onderzoek, dat toont dat een goede relatie met de ouders samenhangt met binding (Luyckx et al., 2006), is in dit onderzoek een autonomieondersteunende ouderlijke betrokkenheid niet gelinkt met binding aan de studiekeuze. Mogelijk zou dit verband kunnen ontbreken doordat binding aan de studiekeuze eerder een persoonlijk proces is, wat minder onderhevig zou zijn aan de contextuele invloed, maar meer aan een persoonlijke invloed. Het moment waarop de vragenlijsten werden afgenomen, zou een andere mogelijke verklaring kunnen zijn. Dit moment was in mei en juni, wanneer adolescenten wellicht nog volop bezig zijn met hun zoektocht naar een passende studiekeuze en nog geen definitief besluit hebben genomen, waardoor ze ook nog geen binding aan de studiekeuze kunnen vertonen. Een derde verklaring zou kunnen zijn dat er wel een indirect verband is op binding via autonome motivatie voor het studiekeuzeproces. In dat opzicht is binding meer een uitkomst van die tussenliggende exploratieprocessen.

Anderzijds zijn er adolescenten die de ouderlijke betrokkenheid als controlerend ervaren. Deze betrokkenheid is op zijn beurt voorspellend voor meer gecontroleerde motivatie voor de studiekeuze alsook, tegen de verwachtingen in, voor meer oriëntatie in het studiekeuzeproces. Dit verband zou verklaard kunnen worden doordat deze adolescenten zich door de druk van de ouders meer bewust worden van het studiekeuzeproces dat ze dienen aan te vatten. Wanneer we kijken naar de vragenlijst die oriëntatie meet, kunnen items zoals: "Ik denk vaak na over welke studie ik volgend jaar zal kiezen." en "Ik denk vaak aan het feit dat ik een studiekeuze moet maken." onderhevig zijn aan ouderlijke controle. Voorgaand onderzoek toont in dat verband aan dat psychologisch controlerende ouders een

actieve zoektocht naar mogelijkheden kunnen bevorderen (Smits et al., 2008). Dit leidt echter tot minder binding en minder identificatie met de binding (Luyckx et al., 2007), wat in de resultaten van dit onderzoek bevestigd wordt. De ouderlijke betrokkenheid speelt bij het studiekeuzeproses dus een belangrijke rol bovenop het intern kompas.

2.2. De interactie van identiteit en ouderlijke context bij het studiekeuzeproses.

De interactie tussen de persoonlijke en contextuele factoren kunnen we bekijken vanuit het idee dat veerkracht één van de functies van het intern kompas voorstelt. Dit idee stelt dat een stevig intern kompas adolescenten helpt wanneer de identiteitsontwikkeling in de war wordt gestuurd. Het kompas zorgt er dan voor dat adolescenten niet doelloos beginnen rond te dwalen of zich laten beïnvloeden door mogelijk misleidende factoren (Vansteenkiste & Soenens, 2015). Door over een stevig intern kompas te beschikken, kunnen adolescenten dan veerkrachtig reageren.

Wanneer we de uitkomsten van de interactie-effecten bekijken, ondervinden we dat dit idee van veerkracht aansluit bij twee van de drie bevindingen. Zo heeft controlerende ouderlijke betrokkenheid bij adolescenten met een stevig intern kompas een minder sterk verband met gecontroleerde motivatie voor de studiekeuze dan bij adolescenten met een zwak intern kompas. Hieruit zouden we kunnen interpreteren dat adolescenten met een stevig intern kompas zich minder laten sturen door de druk van de ouders, waardoor ze minder gecontroleerde motivatie ervaren. Deze adolescenten kunnen veerkrachtig reageren wanneer ze door ouders onder druk gezet worden. Daarentegen zouden adolescenten met een zwak intern kompas zich meer laten leiden door de controlerende betrokkenheid van de ouders en daardoor meer het gevoel hebben niet ten volle achter de keuze te staan door gecontroleerde motivatie te ervaren. Verder sluit de rol van veerkracht aan bij de bevinding dat zowel adolescenten met een zwak intern kompas als met een stevig intern kompas baat hebben bij een hoge autonomieondersteunende ouderlijke betrokkenheid. Beiden vertonen dan meer autonome motivatie in het studiekeuzeproses. Dit is in lijn met voorgaand onderzoek waarbij autonomieondersteuning de autonome motivatie versterkt (Assor, Kaplan, & Roth, 2002). Daarbovenop blijkt dat adolescenten met een zwak intern kompas nog meer autonome motivatie vertonen wanneer de ouders meer autonomieondersteunend betrokken zijn dan adolescenten met een stevig intern kompas. Dit bouwt verder op vorig onderzoek dat aantoonde dat autonomieondersteuning vooral van belang is als het adolescenten kan helpen om hun waarden en doelen beter te realiseren, dus vooral bij adolescenten met een zwak intern kompas (Assor, 2012). Adolescenten die over een stevig intern kompas beschikken, kunnen zich dus veerkrachtig opstellen ongeacht er veel of weinig autonomieondersteuning aanwezig is.

Niet in lijn met het idee van veerkracht is het interactie-effect tussen het intern kompas en een controlerende ouderlijke betrokkenheid, wat voorspellend is voor autonome motivatie bij het

studiekeuzeproces. Zo is een adolescent met een stevig intern kompas minder autonoom gemotiveerd bij een hoge controlerende betrokkenheid van de ouders bij het studiekeuzeproces. Volgens het idee van veerkracht verwachten we dat adolescenten met een stevig intern kompas veerkrachtig reageren wanneer ouders controlerend betrokken zijn, maar dit blijkt niet uit de resultaten.

2.3. De rol van ouderlijke context in de vorming van het intern kompas.

Het intern kompas is van belang bij adolescenten die belangrijke, langdurige beslissingen maken en bindingen aangaan. Daarbij is er nood aan contextuele ondersteuning die de adolescent kan helpen een stevig intern kompas te bestendigen (Assor et al., 2020). Uit onderzoek blijkt dat de algemene autonomieondersteuning voorspellend is voor de vorming en groei van het intern kompas van adolescenten (Assor et al., 2020). Door autonomieondersteuning voorzien de ouders condities waarin de adolescent zijn waarden en interesses kan exploreren en daaruit specifieke autonome doelen en bindingen kan maken. Verder wordt er verwacht dat adolescenten bij uitstek baat hebben bij identiteitsspecifieke autonomieondersteuning bij de vorming van het intern kompas. Daaronder beschouwen we *het bevorderen van reflecteren over het intern kompas*. Daarbij ondersteunen ouders de motivatie en bekwaamheid van hun adolescent om hun waarden, ambities, interesses en bindingen te exploreren, wat hen toelaat om op een authentieke en bevredigende manier te leven (Assor, 2012; Kaplan & Assor, 2018). In lijn met voorgaand onderzoek hangt algemene autonomieondersteunende opvoeding positief samen met het intern kompas, autonome binding en welzijn (Assor et al., 2020). Maar wanneer de identiteitsspecifieke opvoeding wordt toegevoegd, verdwijnt het hoofdeffect van de algemene autonomieondersteunende opvoeding. Adolescenten hebben meer kans om bindingen aan te gaan waarmee ze zich diep identificeren, als hun ouders verder gaan dan de algemene autonomieondersteunende opvoeding en een actieve rol opnemen wanneer hun adolescenten moeite hebben met identiteitsrelevante moeilijkheden (Assor et al., 2020). De identiteitsspecifieke opvoeding hangt dus significant samen met het intern kompas bovenop de algemene opvoeding (Assor et al., 2020). Bij het reflecteren over het intern kompas zijn vooral de bouwstenen demonstreren van intrinsieke waarden en het bevorderen van intern-gerichte waardeprocessen specifiek belangrijk bij de ontwikkeling van adolescenten (Assor et al., 2019). Beiden zijn gecorreleerd en leveren een unieke bijdrage tot de vorming van identiteitsspecifieke bindingen en positieve resultaten in actie en welzijn via het behoud van een stevig intern kompas (Assor et al., 2019). Het demonstreren van intrinsieke waarden hangt samen met een grondiger studiekeuzeproces en autonome motivatie. Ook het bevorderen van intern-gerichte waardeprocessen hangt daarmee samen en daarbovenop ook met minder gecontroleerde motivatie. Dit is te verwachten naargelang voorgaand onderzoek, waaruit blijkt dat het bevorderen van intern-gerichte waardeprocessen adolescenten helpt om te gaan met moeilijkheden betreffende het aangaan van bindingen en geassocieerd is met exploratie van innerlijke

gevoelens en autonome motivatie (Assor et al., 2019, 2005; Assor, 2012). Dit is deels conform de verwachtingen, waar beide identiteitsspecifieke opvoedingsvariabelen voorspellend zijn voor het intern kompas. Echter vinden we enkel een significant verband voor het demonstreren van intrinsieke waarden en niet voor het bevorderen van intern-gerichte waardeprocessen.

3. Implicaties, beperkingen en sterktes van het onderzoek alsook suggesties.

Door dit onderzoek krijgen we mogelijk meer inzicht in de werking achter effecten van persoonlijke en contextuele factoren op het studiekeuzeproces. Dergelijk inzicht is belangrijk vanuit zowel theoretisch als praktisch perspectief. Vanuit theoretisch perspectief levert dit meer kennis op en zorgt dit ervoor dat centrale begrippen uit twee verschillende aspecten, namelijk de ZDT en het studiekeuzeproces samen onderzocht worden. Vanuit praktisch perspectief kan deze kennis ook adviezen aanreiken naar zowel de adolescenten zelf als naar de ouders toe. Zo kan er via contextuele factoren ingewerkt worden op de vorming van het intern kompas van de adolescent, wat op zijn beurt een invloed heeft op het studiekeuzeproces (Vansteenkiste & Soenens, 2015). De resultaten uit deze studie dragen bij tot het begrijpen op welke verschillende manieren ouders autonomie kunnen ondersteunen in de adolescentie, waarbij vooral de identiteitsspecifieke opvoeding bijdraagt bij de vorming van een stevig intern kompas. Er zou dus psycho-educatie gegeven kunnen worden aan ouders betreffende deze identiteitsspecifieke opvoeding. Uit dit en voorgaand onderzoek blijkt dat een stevig intern kompas voorspellend is voor het beter doorlopen van het studiekeuzeproces. Het is dus van belang dat ouders bovenop een algemene autonomieondersteunende opvoeding, ook een identiteitsspecifieke opvoeding hanteren. Aangezien blijkt dat wanneer daaraan voldaan wordt, een algemene autonomieondersteunende opvoeding geen voorspellende waarde meer heeft voor een stevig intern kompas. Hier moeten we echter kritisch naar kijken, aangezien een algemene autonomieondersteunende opvoeding voor andere levensdomeinen cruciaal is (Vansteenkiste & Soenens, 2015) en uit voorgaand onderzoek blijkt dat er nog een interactie-effect aanwezig blijft. Een hoge algemene autonomieondersteunende opvoeding vergroot namelijk de gunstige effecten van de identiteitsspecifieke opvoeding (Assor et al., 2020). Ook blijkt uit de resultaten dat het van belang is dat ouders op een autonomieondersteunende manier betrokken zijn bij het studiekeuzeproces van hun adolescent. Hieruit volgen enkele praktische implicaties. Enerzijds zal het belangrijk zijn om ouders bewust te maken over deze aspecten. We dienen te gaan kijken hoe we zowel een autonomieondersteunende identiteitsspecifieke opvoeding als een autonomieondersteunende betrokkenheid kunnen aanmoedigen wanneer adolescenten voor een keuzeproces staan. Anderzijds is het van belang dat adolescenten hun intern kompas weten te vinden en kunnen sturen in het studiekeuzeproces. Een meer begeleidende rol van het CLB en de school die mee onderzoekt naar het intern kompas van de adolescent zal het studiekeuzeproces ten goede komen.

Voor dit onderzoek hebben we ons enkel gericht op adolescenten uit het zesde middelbaar van het algemeen secundair onderwijs die beogen een studiekeuze te maken voor het hoger onderwijs. We hebben een cross-sectioneel onderzoek gehanteerd, waarbij we de adolescenten op één moment, tegen het einde van het schooljaar, vragenlijsten lieten invullen. Het studiekeuzeprocess is natuurlijk een proces waarbij verschuivingen plaatsvinden in de bindingen van de adolescenten. Doordat we slechts op één moment meten, missen we de dynamische zijde van dit proces. Een andere beperking van dit onderzoek is dat er uitsluitend vragenlijsten zijn afgenomen via zelfrapportage, waardoor enkel de ervaring van de adolescent gemeten wordt. Zo ontbreekt een derde perspectief waarmee we de perceptie van de adolescent zouden kunnen cross-valideren. Maar het perspectief van de adolescent blijft wel het belangrijkste, het gaat immers om de ervaring van de adolescent van de ouder. De perceptie van de adolescent op de ouderlijke invloed wordt slechts van één ouder bevestigd. Op die manier ontbreekt de perceptie op de invloed van de andere ouder, wat voor aanvullende informatie kan zorgen en wat alsook de impact van de bevestigde ouder zou kunnen wijzigen. Verder wordt enkel de rol van de ouders onderzocht in dit onderzoek. Er zijn echter ook andere personen die een invloed kunnen uitoefenen op de adolescent. Zo missen we de impact van de school, leerkrachten en leeftijdsgenoten.

Vervolgens zijn er ook nog sterktes op te merken in dit onderzoek. Zo is dit het eerste onderzoek waar zowel meer domeinspecifieke betrokkenheid (autonomieondersteunend en controlerend) geassocieerd wordt aan een meer algemene opvoedingsstijl (autonomieondersteunend en controlerend) in relatie tot het studiekeuzeprocess en gekoppeld met identiteit. Ook zijn er maar weinig studies die een identiteitsspecifieke opvoeding naar voor schuiven ter verklaring van het intern kompas van adolescenten. Daarnaast wordt ook het overzicht behouden door zowel een 'hoe' als een 'waarom' component van het studiekeuzeprocess te weerhouden.

Wat betreft suggesties voor verder onderzoek is het aangewezen om adolescenten over een langere periode te volgen, wat meer informatie zal verschaffen over het studiekeuzeprocess (Germeijs & Verschueren, 2006b). Dit studiekeuzeprocess is namelijk al aan de gang voor we de vragenlijsten hebben afgenomen. Het zou zelfs interessant kunnen zijn om adolescenten gedurende hun hele schoolcarrière aan het hoger onderwijs verder op te volgen om op die manier een beter inzicht te krijgen in wat de gevolgen zijn van het studiekeuzeprocess, tot aan het behalen van een diploma. In toekomstige studies zou men ook meerdere informanten kunnen betrekken zoals ouders, leraren en leeftijdsgenoten, die het proces van de studiekeuze evalueren en niet enkel aan de hand van zelfrapportage door de adolescent (Germeijs & Verschueren, 2007). Er zou observatie gebruikt kunnen worden, waarbij ouder-adolescentgesprekken gefilmd en gecodeerd worden en op die manier een beeld kunnen geven hoe autonomieondersteuning en controle zich concreet toont in gesprekken. Op die manier kan er een bredere kijk geboden worden op het studiekeuzeprocess. Verder onderzoek zou

zich kunnen richten op het bestuderen van meerdere culturen en etniciteiten, in plaats van enkel Vlaamse adolescenten (Germeijs, Verschueren, & Soenens, 2006). Indien men in verder onderzoek meer en specifiekere informatie wenst, zou men met interviews en dagboekstudies kunnen werken in plaats van met enkel vragenlijsten. Ook zouden andere richtingen uit het secundair onderwijs betrokken kunnen worden, zoals handel en technische richtingen. In dit onderzoek werd gekozen om enkel adolescenten uit het algemeen secundair onderwijs te laten deelnemen, aangezien deze adolescenten meer kans hebben om verder te studeren. Echter is het interessant om dit studiekeuzep proces ook bij handel en technische richtingen te gaan bekijken, aangezien een groot deel van deze adolescenten ook in het hoger onderwijs terecht komen.

CONCLUSIE

Met de Zelfdeterminatietheorie als kader onderzocht deze masterproef de rol van de identiteitsontwikkeling en een ondersteunende context als wortels van een passende studiekeuze, geïnspireerd door de Zelfdeterminatietheorie. Deze theorie schuift het belang van het intern kompas, gevormd door zowel de algemene als identiteitsspecifieke opvoeding, en een autonomieondersteunende ouderlijke betrokkenheid naar voor bij belangrijke, identiteitsrelevante beslissingen in het leven van adolescenten, waaronder ook de studiekeuze. In dit onderzoek werd het belang van zowel de persoonlijke als contextuele factoren gevonden bij het studiekeuzeproces. Over het algemeen vonden we dat adolescenten meer baat hebben bij een autonomieondersteunende algemene en identiteitsspecifieke opvoeding. Ook komt een autonomieondersteunende ouderlijke betrokkenheid het studiekeuzeproces ten goede. Wanneer ouders deze zaken hanteren en de adolescent over een stevig intern kompas beschikt, heeft dit positieve effecten op het 'hoe' en 'waarom' van het studiekeuzeproces. Verder, meer uitgebreid onderzoek is nodig om een beter beeld te krijgen over het studiekeuzeproces en om de invloed van het intern kompas en autonomieondersteuning in verschillende contexten te bestuderen.

REFERENTIES

- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, London, Sage.
- Amabile, T. M., DeJong, W., & Lepper, M. R. (1976). Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *34*(1), 92–98. doi: 10.1037/0022-3514.34.1.92
- Assor, A. (2010). Two under-emphasized components of autonomy support: Supporting value examination and inner valuing. Paper presented in the 4th international conference on self determination theory, Gent, Belgium.
- Assor, A. (2011). Autonomous moral motivation: Consequences, socializing antecedents and the unique role of integrated moral principles. In M. Mikulincer & P. R. Shaver (Eds.), *Social psychology of morality: Exploring the causes of good and evil*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Assor A. (2012) Allowing Choice and Nurturing an Inner Compass: Educational Practices Supporting Students' Need for Autonomy. In: Christenson S., Reschly A., Wylie C. (eds) *Handbook of Research on Student Engagement*. Pages 436-454. doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7_20
- Assor, A. (2018). The striving to develop an authentic inner-compass as a key component of adolescents' need for autonomy: Parental antecedents and effects on identity, well-being, and resilience. In B. Soenens, M. Vansteenkiste, & S. Van Petegem (Eds.), *Autonomy in adolescent development: Toward conceptual clarity* (pp. 135–160). New York: Routledge.
- Assor, A., Cohen-Malayev, M., Kaplan, A., & Friedman, D. (2005). Choosing to stay religious in a modern world: Socialization and exploration processes leading to an integrated internalization of religion among Israeli Jewish youth. In M. L. Maehr & S. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement, Vol. 14: Motivation and religion*. Pages 107–152. Oxford, UK: Elsevier Press. doi: 10.1016/S0749-7423(05)14005-9
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teaching behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, *27*, 261–278. doi: 10.1348/000709902158883
- Assor, A., Soenens, B., Yitshaki, N., Ezra O., & Geifman, Y. (2019). Towards a More Comprehensive Conception of Autonomy-Support: Reflective InnerCompass Facilitation, Inherent Value-

- Demonstration, and their Role in Adolescence. *Motivation and Emotion* 44, 159–174 (2020). doi: 10.1007/s11031-019-09809-2
- Assor, A., Soenens, B., Yitshaki, N., Ezra O., Geifman, Y., & Olshtein, G. (2020), Towards a wider conception of autonomy support in adolescence: The contribution of reflective inner-compass facilitation to the formation of an authentic inner compass and well-being. *Motiv Emot* 44, 159–174. doi: 10.1007/s11031-019-09809-2
- Baelmans, T. (2018). Vicerector Onderwijsbeleid van de KU Leuven.
- Barber, B.K. (1996). Parental Psychological Control: Revisiting a Neglected Construct. *Child Development*, 67: 3296-3319. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01915.x
- Barber, B. K., & Harmon, E. L. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. In B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (p. 15–52). American Psychological Association. doi: 10.1037/10422-002
- Baumeister, R. F., Shapiro, J. P., & Tice, D. M. (1985). Two kinds of identity crisis. *Journal of Personality*. Volume 53(3). Pages 407-424. doi: 10.1111/j.1467-6494.1985.tb00373.x
- Berzonsky, M. D. (1989). Identity Style: Conceptualization and Measurement. *Journal of Adolescent Research*, 4(3), 268–282. doi: 10.1177/074355488943002
- Berzonsky, M. D. (1990). Self-construction over the life-span: A process perspective on identity formation. In G. J. Neimeyer & R. A. Neimeyer (Eds.), *Advances in personal construct psychology. Advances in personal construct psychology: A research annual, Vol. 1* (p. 155–186). Elsevier Science/JAI Press.
- Berzonsky, M.D. (2004). Identity Style, Parental Authority, and Identity Commitment. *Journal of Youth and Adolescence* 33: 213. doi: 10.1023/B:JOYO.0000025320.89778.29
- Berzonsky, M.D. (2011). A Social-Cognitive Perspective on Identity Construction. In: Schwartz, S., Luyckx, K., Vignoles, V. (eds) *Handbook of Identity Theory and Research*. Springer, New York, NY
- Beyers, W. (2012). Testing identity models and processes in Frenchspeaking adolescents and emerging adults: Some food for thought (discussion). In G. Zimmermann, L. LannegrundWillems, C. Safont-Mottay, & C. Cannard (Chair), Testing identity models and processes in French-speaking adolescents and emerging adults. Symposium conducted at the XIIIth Biennial conference of European Association for Research on Adolescence, Island of Spetses, Greece.

- Blustein, D.L., Ellis, M.V., & Devenis, L.E. (1989). The development and validation of a two-dimensional model of the commitment to career choices process. *Journal of Vocational Behavior*. Volume 35. Issue 3. Pages 342-378. doi: 10.1016/0001-8791(89)90034-1.
- Bosma, H. A. (1985). Identity development in adolescents: Coping with commitments. The Netherlands: Unpublished doctoral dissertation, University of Groningen.
- Bosma, H. A. (2004). Identiteitsontwikkeling. In J. de Wit, & M. van Aken (Eds.), *Psychologie van de adolescentie*. (pp. 125 - 142). Baarn: HB uitgevers.
- Chope, R. C. (2005). Qualitatively Assessing Family Influence in Career Decision Making. *Journal of Career Assessment*. Volume 13(4). Pages 395-414. doi: 10.1177/1069072705277913
- Dawson, J. F. (2014). Moderation in management research: What, why, when and how. *Journal of Business and Psychology*, 29, 1-19. doi: 10.1007/s10869-013-9308-7
- Dawson, J. F., & Richter, A. W. (2006). Probing three-way interactions in moderated multiple regression: Development and application of a slope difference test. *Journal of Applied Psychology*, 91, 917-926. doi: 10.1037/0021-9010.91.4.917
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. Volume 11(4). Pages 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci E.L., & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Pages 5-28.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Self-determination theory. *Handbook of Theories of Social Psychology*, 1, 416–433. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. New York: W.W. Norton.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd Ed.). New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*: Sage.
- Gati, I., & Asher, I. (2001). The PIC model for career decision making: prescreening, in-depth exploration, and choice. In T. L. Leong & A. Barak (Eds.), *Contemporary models in vocational*

- psychology: A volume in honor of Samuel H. Osipow (pp. 6–54). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gati, I., & Saka, N. (2001). High school students' career-related decision-making difficulties. *Journal of Counseling & Development*, Volume 79(3). Pages 331-340. doi: 10.1002/j.1556-6676.2001.tb01978.x
- Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: a longitudinal study of retention. *Journal of Counseling and Development*. Volume 72. Pages 281–288. doi: 10.1002/j.1556-6676.1994.tb00935.x
- Germeijs, V., Luyckx, K., Notelaers, G., Goossens, L., & Verschueren, K. (2012). Choosing a major in higher education: Profiles of students' decision-making process. *Contemporary Educational Psychology*, vol: 37 (3) pp: 229-239. doi: 10.1016/j.cedpsych.2011.12.002
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2006a). High School Students' Career Decision-Making Process: Development and Validation of the Study Choice Task Inventory. *Journal of career assessment*, Vol. 14 No.4, pp: 449-471. doi: 10.1177/1069072706286510
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2006b). High school students' career decision-making process: A longitudinal study of one choice. *Journal of Vocational Behavior*, vol: 68 (2), pp: 189-204. doi: 10.1016/j.jvb.2005.08.004
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior*, vol: 70, 223-241. doi: 10.1016/j.jvb.2006.10.004
- Germeijs, V., & Verschueren, K. & Soenens, B. (2006). Indecisiveness and high school students' career decision-making process: Longitudinal associations and the mediational role of anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 53(4), 397–410. doi: 10.1037/0022-0167.53.4.397
- Gordts, P., & Vandekerckhove, S. (2018, 17 december). Vlaamse studenten blijven massaal kiezen voor hogeschool en universiteit. *De Morgen*. Geraadpleegd van <https://www.demorgen.be/nieuws/vlaamse-studenten-blijven-massaal-kiezen-voor-hogeschool-en-universiteit~bbb785c9/>
- Greenhaus, J. H., & Sklarew, N. D. (1981). Some sources and consequences of career exploration. *Journal of Vocational Behavior*. Volume 18. Pages 1–12. doi: 10.1016/0001-8791(81)90025-7

- Griffith, S., Grolnick, W. (2014). Parenting in Caribbean Families: A Look at Parental Control, Structure, and Autonomy Support. *Journal of Black Psychology*. Volume 40 (2). Pages 166-190. doi: 10.1177/0095798412475085
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*. Volume 81(2). Pages 143-154. doi: 10.1037/0022-0663.81.2.143
- Grotevant, H. D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*. Volume 2. Pages 203–222. doi: 10.1177/074355488723003
- Guay, F., Ratelle, C. F., Senécal, C., Larose, S., & Deschênes, A. (2006). Distinguishing Developmental From Chronic Career Indecision: Self-Efficacy, Autonomy, and Social Support. *Journal of Career Assessment*, 14(2), 235–251. doi: 10.1177/1069072705283975
- Hutcheson, G., & Sofroniou, N. (1999). *The Multivariate Social Scientist: Introductory Statistics Using Generalized Linear Models*. Sage Publication, Thousand Oaks, CA. doi: 10.4135/9780857028075
- Kaplan, H., & Assor, A. (2018). Autonomous motivation and the need for autonomy: Findings and new theoretical developments in Israel. In A. D. L. Gregory & S. H. Ten (Eds.), *Student motivation, engagement, and growth: Asian insights*. New York: Routledge.
- Katz, I., & Assor, A. (2007). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review*, 19, 429–442. doi: 10.1007/s10648-006-9027-y
- Katz, I., Cohen, R., Green-Cohen, M., & Morsiano-davidpur, S. (2018). Parental support for adolescents' autonomy while making a first career decision. *Learning and Individual Differences*. Volume 65. Pages 12-19. doi: 10.1016/j.lindif.2018.05.006
- Kelly, K. R., & Pulver, C. A. (2003). Refining measurement of career indecision types: A validity study. *Journal of Counseling and Development*. Volume 81. Pages 445–454. doi: 10.1002/j.1556-6678.2003.tb00271.x
- Koestner, R., Losier, G. F., Vallerand, R. J., & Carducci, D. (1996). Identified and introjected forms of political internalization: Extending self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1025-1036. doi: 10.1037/0022-3514.70.5.1025
- Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*. Volume 33, Issue 5, Pages 683-698. doi: 10.1016/j.adolescence.2009.11.002.

- Kunnen, E.S., Holwerda, N., & Bosma, H.A. (2008). Studiekeuze bij adolescenten en jongvolwassenen, *De Psycholoog*. Volume 43. Pages 6-11.
- Lacante, M., Lens, W., De Metsenaere, M., Van Esbroeck, R., De Jaeger, K., De Coninck, T., Santy, L., & Gressens, K. (2001). Drop-out in hoger onderwijs. Onderzoek naar de achtergronden en motieven van drop-out in het eerste jaar hoger onderwijs. [Drop-out in higher education. Research on the backgrounds and motives of drop-out in the Wrst year of higher education.] Project OBPWO 98.11. Brussel/Leuven, Belgium: Vrije Universiteit Brussel/Katholieke Universiteit Leuven.
- Larson, L. M., Heppner, P. P., Ham, T., & Dugan, K. (1988). Investigating multiple subtypes of career indecision through cluster analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 439–446. doi: 10.1037/0022-0167.35.4.439
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., & Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration: Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal of adolescence*, 29(3), 361–378. doi: 10.1016/j.adolescence.2005.03.008
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., & Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*. Volume 42. Pages 58-82. doi: 10.1016/j.jrp.2007.04.004
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., Beyers, W., & Missotten, L. (2011). Processes of personal identity formation and evaluation. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 76–98). New York: Springer
- Luyckx, K., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Berzonsky, M. D. (2007). Parental psychological control and dimensions of identity formation in emerging adulthood. *Journal of Family Psychology*, 21(3), 546–550. doi: 10.1037/0893-3200.21.3.546
- 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
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551–558. doi: 10.1037/h0023281
- Marcia, J. E. (1980). Identity in Adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: Wiley.

- Marcia, J., Waterman, A., Matteson, D., Archer, S., & Orlofsky, J. (1993). *Ego identity*. New York: Springer.
- Markland, D., Ryan, R.M., Tobin, V.J., & Rollnick, S. (2005). Motivational interviewing and self-determination theory. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*, 811–831. doi: 10.1521/jscp.2005.24.6.811
- Meeus, W. (1996). Studies on identity development in adolescence: An overview of research and some new data. *Journal of Youth and Adolescence, Volume 25*. Pages 569–598. doi: 10.1007/BF01537355
- Moller, A. C., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-determination theory and public policy: Improving the quality of consumer decisions without using coercion. *Journal of Public Policy & Marketing, 25*, 104-116. doi: 10.1509/jppm.25.1.104
- Munley, P.H. (1977). Erikson's Theory of Psychosocial Development And Career Development. *Journal of Vocational Behavior, Volume 10*, Pages 261-269. doi: 10.1016/0001-8791(77)90062-8
- Napoli, A. R., & Wortman, P. M. (1998). Psychological factors related to retention and early departure of two year community college students. *Research in Higher Education, Volume 39*. Pages 419–455. doi: 10.1023/A:1018789320129
- Office of Institutional Research at Brown University (2006, 2007).
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshmen persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education, Volume 51*. Pages 60–75. doi: 10.1007/BF00979592
- Persbericht kabinet Vlaams minister van Onderwijs, 17 december 2018.
- Putwain, D., & Remedios, R. (2014). The scare tactic: Do fear appeals predict motivation and exam scores? *School Psychology Quarterly, 29*(4), 503–516. doi: 10.1037/spq0000048
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive, *Educational Psychologist, 44*:3, 159-175, doi: 10.1080/00461520903028990
- Reeve, J., & Assor, A. (2011). Do social institutions necessarily suppress individuals' need for autonomy? The possibility of schools as autonomy promoting contexts across the globe (pp. 111–132). In V. Chirkov, A. M. Ryan, & K. Sheldon (Eds.), *Personal autonomy in cultural context: Global perspectives on the psychology of freedom and people's well-being*. New York: Springer.

- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding the sociocultural influences on student motivation. In D. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning: Big theories revisited* (Vol. 4, pp. 31–59). Greenwich, CT: Information Age Press.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 209–218. doi:10.1037/0022-0663.98.1.209
- Rogers, C.R. (1961). *On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin
- Rottinghaus, P. J., Jenkins, N., & Jantzer, A. M. (2009). Relation of Depression and Affectivity to Career Decision Status and Self-Efficacy in College Students. *Journal of Career Assessment, 17*(3), 271–285. doi: 10.1177/1069072708330463
- 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, Volume 57*. Pages 749–761. doi: 10.1037/0022-3514.57.5.749
- Ryan, R.M.; Deci, E.L., & Grolnick, W.S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. *Developmental Psychopathology: Theory and Methods, Volume 1*. Pages 618-655. In Cicchetti, D., Cohen, D.J., Eds.; Wiley: New York, NY, USA.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2003). On assimilating identities to the self: A self-determination theory perspective on internalization and integrity within cultures. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 253–274). New York, NY: Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2016). Facilitating and hindering motivation, learning, and well-being in schools: Research and observations from self-determination theory. In K. R. Wentzel, & D. B. Miele (Eds.). *Handbook of motivation at school* (pp.96–119). Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: The Guilford Press.
- Savickas, M. L., Briddick, W. C., & Watkins, C. E. (2002). The Relation of Career Maturity to Personality Type and Social Adjustment. *Journal of Career Assessment, 10*(1), 24–49. doi: 10.1177/1069072702010001002
- Schwartz, S.J. (2001). The Evolution of Eriksonian and, Neo-Eriksonian Identity Theory and Research: A Review and Integration. *Identity: An International Journal of theory and Research, Volume 1, issue 1*. Pages 7-58, doi: 10.1207/S1532706XSCHWARTZ

- Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Wang, W., & Olthuis, J. V. (2009). Measuring identity from an Eriksonian perspective: Two sides of the same coin? *Journal of Personality Assessment*. Volume 91. Pages 143-154. doi: 10.1080/00223890802634266.
- Segerstrom, S. C., Tsao, J. C. I., Alden, L. E., & Craske, M. G. (2000). Worry and rumination: Repetitive thought as a concomitant and predictor of negative mood. *Cognitive Therapy and Research*. Volume 24. Pages 671-688. doi: 10.1023/A:1005587311498
- Simmons, A.N. (2008). A Reliable Sounding Board: Parent Involvement in Students' Academic and Career Decision Making. *Nacada Journal*. Volume 28 (2). Pages 33-43. doi: 10.12930/0271-9517-28.2.33
- Singh, R., & Greenhaus, J. H. (2004). The relation between career decision-making strategies and person-job fit: A study of job changers. *Journal of Vocational Behavior*. Volume 64(1). 198-221. doi: 10.1016/S0001-8791(03)00034-4
- Skorikov, V., & Vondracek, F. W. (1998). Vocational Identity Development: Its Relationship to Other Identity Domains and to Overall Identity Development. *Journal of Career Assessment*, 6(1), 13–35. doi: 10.1177/106907279800600102
- Smits, I., Soenens, B., Luyckx, K., Duriez, B., Berzonsky, M., & Goossens, L. (2008). Perceived parenting dimensions and identity styles: Exploring the socialization of adolescents' processing of identity-relevant information. *Journal of Adolescence*. Volume 31. Issue 2. Pages: 151–164. doi: 10.1016/j.adolescence.2007.08.007.
- Smits, I., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyckx, K., & Goossens, L. (2010). Why do adolescents gather information or stick to parental norms? Examining autonomous and controlled motives behind adolescents' identity style. *Journal of Youth and Adolescence*. Volume 39(11). Pages 1343–1356. doi: 10.1007/s10964-009-9469-x.
- Soenens, B., Berzonsky, M. D., Dunkel, C. S., Papini, D. R., & Vansteenkiste, M. (2011). Are all identity commitments created equally? The importance of motives for commitment for late adolescents' personal adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 358–369. doi: 10.1177/0165025411405954
- Soenens, B., Berzonsky, M. D., Vansteenkiste, M., Beyers, W., & Goossens, L. (2005). Identity styles and causality orientations: In search of the motivational underpinnings of the identity exploration process. *European Journal of Personality*, 19, 427–442. doi: 10.1002/per.551

- Soenens, B., & Luyckx, K. (2003). Nieuwe ontwikkelingen in onderzoek naar identiteitsvorming. *Kind en Adolescent*, 4, 188-199.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., & Ryan, R. M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, 43, 633-646. doi: 10.1037/0012-1649.43.3.633
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyten, P., Duriez, B., & Goossens, L. (2005). Maladaptive perfectionistic self-representations: The mediational link between psychological control and adjustment. *Personality and Individual Differences*. Volume 38. Pages: 487–498.
- 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*. Volume 30(1). Pages 74-99. doi: 10.1016/j.dr.2009.11.001
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2011). When is identity congruent with the self? A Self-Determination Theory perspective. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research*, pp. 381-402. New York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4419-7988-9_25
- Steinberg, L. (2004). *Steinberg, L. (2004). The ten basic principles of good parenting*. New York: Simon & Schuster.. New York: Simon & Schuster.
- Stumpf, S. A., Colarelli, S. M., & Hartman, K. (1983). Development of the Career Exploration Survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*. Volume 22(2). Pages 191-226. doi: 10.1016/0001-8791(83)90028-3
- Tracey, T. J., & Robbins, S. B. (2006). The interest-major congruence and college success relation: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*. Volume 69. 64-89. doi: 10.1016/j.jvb.2005.11.003
- Van Petegem, S., Beyers, W., Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2012). On the association between adolescent autonomy and psychosocial functioning: examining decisional independence from a self-determination theory perspective. *Developmental Psychology*. Volume 48 (1). Pages 76-88. doi: 10.1037/a0025307.
- Vandenkerckhove, B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Craeynest, M., Deeren, B., Depotter, I., & David, J. (2016). Het noorden kwijt? Het intern kompas als houvast bij het studiekeuzeprocess. *CALEIDOSCOOP*, 28(4), 26–34.

- 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*. Volume 23(3). Pages 263-280. doi: 10.1037/a0032359
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, 16, 37-58.
- 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*. Volume 101. Pages 671-688. doi: 10.1037/a0015083
- Vansteenkiste, M. & Soenens, B. (2010). *Ontwikkelingspsychologie*. Leuven : Acco.
- Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei: Ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinantie Theorie*. Acco, Gent, België.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., & Lens, W. (2005). Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat. *Caleidoscoop*, 17, 18-25.
- Vertsberger, D., & Gati, I. (2015). The effectiveness of sources of support in career decision-making: A two-year follow-up. *Journal of Vocational Behavior*, Volume 89, Pages 151-161. doi: 10.1016/j.jvb.2015.06.004
- Walls, S. M. (2009). Determinants influencing college major choice and their relationship to self-determined motivation, achievement, and satisfaction (Doctoral dissertation, University of Texas at Austin). <https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/11637>.
- Yu, S., Assor, A., & Liu, X. (2015). Perception of parents as demonstrating the inherent merit of their values: Relations with self-congruence and subjective well-being. *International Journal of Psychology*. Volume 50(1). Pages 70-74. doi: 10.1002/ijop.12074