

# Ongewenst gedrag van vmbo-leerlingen in relatie tot hun behoefte aan autonomie, competentie en sociale relaties

## SAMENVATTING

In dit artikel wordt verslag gedaan van een onderzoek waarin vmbo-leerlingen hebben gerapporteerd over hun ongewenste gedrag op school. Daarnaast hebben zij een vragenlijst ingevuld over de mate waarin zij ervaren dat docenten rekening houden met hun behoefte aan autonomie, competentie en sociale relaties. Centrale onderzoeksvragen waren: 1) In welke mate ervaren leerlingen dat docenten tegemoetkomen aan de drie psychologische basisbehoeften, en 2) In hoeverre hangt de mate waarin leerlingen ervaren dat docenten tegemoetkomen aan deze behoeften samen met hun ongewenste gedrag.

Bij het beantwoorden is specifiek gekeken naar sekseverschillen en leerjaareffecten. De resultaten laten ten eerste zien dat de leerlingen redelijk tevreden zijn over de mate waarin docenten rekening houden met hun psychologische basisbehoeften. Ten tweede blijkt dat ongewenst gedrag van jongens gedeeltelijk is te verklaren vanuit de mate waarin docenten rekening houden met hun behoefte aan autonomie. Voor meisjes wordt met name een samenhang gevonden met hun behoefte aan sociale relaties. Tot slot blijkt dat het percentage verklaarde variantie voor ongewenst gedrag vanuit de drie psychologische basisbehoeften in leerjaar drie bijna verdubbelt ten opzichte van leerjaar twee. Implicaties voor verder onderzoek en de praktijk worden besproken.

In welke mate ervaren leerlingen dat docenten tegemoetkomen aan hun behoefte aan autonomie, competentie en sociale relaties, en 2) In hoeverre voorspelt de mate waarin leerlingen ervaren dat docenten tegemoetkomen aan hun psychologische basisbehoeften hun ongewenst gedrag op school

## 1 Inleiding

Ongewenst gedrag van leerlingen is een regelmatig terugkerend onderwerp in de media, maar staat ook bij scholen hoog op de agenda. Veel docenten geven aan geconfronteerd te worden met ongewenst gedrag waardoor het leef- en leerklimaat op school verslechtert (Onderwijsraad, 2010). Resultaten van een onderzoek onder jongeren over veiligheid op school bevestigen dit beeld (Witvliet et al., 2012). Van de ondervraagde middelbare scholieren zegt 20% wel eens te spijbelen, 5% geeft aan wel eens drugs te gebruiken, 15% bevestigt dat er wapens worden meegenomen naar school, 20% zegt slachtoffer te zijn geweest van verbaal geweld, en 10% antwoordt zelf ook wel eens (verbaal of ander) geweld te hebben gebruikt. Ook uit de monitor

zelfgerapporteerde jeugdcriminaliteit (Van der Laan & Van der Blom, 2006) komt naar voren dat 16% van de jongeren in het voortgezet onderwijs wel eens iets van school of werk heeft gestolen, 15% heeft iemand wel eens bedreigd of bang gemaakt en 11% heeft wel eens fysiek geweld gebruikt. In vrijwel al het onderzoek naar ongewenst gedrag komt naar voren dat jongens vaker externaliserende vormen van ongewenst gedrag laten zien dan meisjes. Dit geldt voor zowel delinquent gedrag (Van der Laan & Van der Blom, 2006) als pestgedrag (Wang, Iannotti & Nansel, 2009), alsook voor verstorend gedrag in de klas (Ryan & Patrick, 2001) en spijbelen (Veenstra, Lindenberg, Tinga & Ormel, 2010). Daarentegen vertonen meisjes meer internaliserend probleemgedrag, zoals angstig en depressief gedrag (Onderwijsraad, 2010). Omgaan met ongewenst gedrag blijft een uitdaging voor scholen en binnen de schoolcontext kan het daarbij gaan om diverse vormen. In brede zin definiëren wij ongewenst gedrag als handelingen van leerlingen binnen de schoolse context, waarbij sprake is van een schending van een formele of informele (school)regel. Het kan daarbij gaan om uiteenlopende vormen van delinquent gedrag alsook om meer subtiele vormen van ongewenst gedrag, gericht tegen een andere persoon (zoals begeleiders, docenten en/of medeleerlingen) of meer ongericht. Het omvat gedrag dat zowel meerdere keren als eenmalig kan plaatsvinden. Deze algemene definitie van ongewenst gedrag is afgeleid van overeenkomstige definities zoals gebruikt in ander onderzoek (vgl. Olweus, Block & Radke-Yarrow, 1986; Van der Ploeg, 2007; Van der Wolf & Beukering, 2009).

Ongewenst gedrag komt in alle schooltypen voor. Het vmbo heeft echter te maken met een doelgroep die meer of vaker kenmerken vertoont waarvan bekend is dat ze samenhangen met ongewenst gedrag (vgl. Roeser, Van der Wolf & Strobel, 2001). Zo heeft het vmbo te maken met meer leerlingen uit lagere sociaaleconomische milieus en/of problematische thuissituaties (vgl. Lamborn, Mounts, Steinberger & Dornbusch, 1991; Vazsonyi & Pickering, 2003). Daarnaast kent het vmbo een hoog percentage leerlingen met een niet-westerse culturele achtergrond (vgl. Stevens et al., 2003) en lagere cognitieve capaciteiten (vgl. Wentzel & Erdley, 1993).

Hoewel er een duidelijke samenhang bestaat tussen gedrag *op* school en gedrag *buiten* school, moeten beide contexten nadrukkelijk apart worden beschouwd. Een leerling die zich op school misdraagt, hoeft dat niet vanzelfsprekend ook thuis te doen. De school is een specifieke context met eigen regels waarbinnen een jongere te maken heeft met docenten in een gezaghebbende rol en de plicht deel te nemen aan uiteenlopende onderwijsactiviteiten.

Er is inmiddels veel onderzoek gedaan naar het gedrag van jongeren buiten school, maar relatief weinig naar probleemgedrag op school (Koerhuis, 2007). Onderzoek naar gedrag op school concentreert zich veelal op pestgedrag of spijbelen en minder op verschillende vormen van ongewenst gedrag tijdens de lessen. Tegelijkertijd is duidelijk dat ongewenst gedrag van leerlingen een grote stressfactor kan zijn voor docenten, een behoorlijk negatieve invloed kan hebben op het pedagogisch klimaat, en dat de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van andere leerlingen eronder kan lijden (Onderwijsraad, 2010).

Ongewenst gedrag is veelal een signaal van motivationele en/of persoonlijke problemen welke uiteindelijk ook ten grondslag kunnen liggen aan leerachterstanden, afstroom of in het uiterste geval schooluitval (vgl. Janosz, LeBlanc, Boulerice & Tremblay, 2000; Meijers, Kuijpers & Bakker, 2006; Peetsma & Van der Veen, 2011). Een invloedrijke factor voor leermotivatie betreft de kwaliteit van de interactie tussen

leraar en leerlingen (Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011). Het gaat dan om het effect van affectieve en motivationele aspecten in de onderlinge leraar-leerling interactie die kunnen bijdragen aan het welbevinden van leerlingen en het behalen van optimale leerprestaties (vgl. Jennings & Greenberg, 2009; Mainhard et al., 2011; Wubbels & Brekelmans, 2005).

De zelf-determinatie theorie (Ryan & Deci, 2000) biedt een goed theoretisch raamwerk voor onderzoek naar ongewenst gedrag op school, waarbij specifiek rekening wordt gehouden met de interactie tussen kenmerken van de leeromgeving en het individu. Binnen de theorie wordt het onderscheid gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn, voeren een leeractiviteit uit omdat ze deze leuk, interessant en waardevol vinden. In geval van extrinsieke motivatie voeren leerlingen een bepaalde leeractiviteit uit omdat ze er iets voor terugkrijgen in de vorm van een onmiddellijke beloning (een goed cijfer) of een toekomstige beloning (het behalen van een diploma). Leerlingen kunnen zowel intrinsiek als extrinsiek gemotiveerd worden wanneer de leeromgeving goed inspeelt op hun leerpsychologische basisbehoeften van competentie, autonomie en sociale relaties. Elke leerling heeft de behoefte in staat te zijn tot succesvol en effectief handelen (competentie: 'je kunt iets'), de behoefte om invloed te kunnen uitoefenen op wat er gebeurt (autonomie: 'je mag zelf iets beslissen') en de behoefte om gewaardeerd en gerespecteerd te worden (sociale relaties: 'je hoort erbij').

De behoefte aan *autonomie* is gerelateerd aan het bereiken van zelfgekozen doelen (vgl. Connel & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 2000; Sierens et al., 2006). Voor leerlingen betekent dit dat ze ruimte krijgen om eigen leerdoelen te realiseren, keuzes mogen maken in hun eigen leerproces en mogelijkheden ervaren om zelfgekozen activiteiten te ondernemen die ze belangrijk vinden. Juist in de fase van de adolescentie speelt autonomie een belangrijke rol. Leerlingen zijn bezig hun eigen identiteit te bepalen en zich los te maken van het gezag van ouders en andere volwassenen (vgl. Delfos, 2011). Daarnaast laten de uitkomsten van verschillende studies zien dat er een duidelijke samenhang is tussen de mate waarin autonomie wordt ervaren en motivatie voor school (Deci, Ryan & Koestner, 1999; Ryan & Grolnick, 1986). Ruimte bieden aan autonomie resulteert eveneens in betere schoolprestaties en meer zelfregulerend leren (vgl. Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens, 2007; Standage, Duda & Ntoumanis, 2006; Su & Reeve, 2011). Uit een onderzoek bij leerlingen van groep 6, 7 en 8 in het primair onderwijs kwam zelfs een duidelijk verband naar voren tussen autonomie en probleemgedrag: leerlingen die door de leerkracht als gedragsprobleematisch werden ervaren, gaven aan meer autonomie te willen hebben (Reumerman, 2010).

De behoefte aan *competentie* heeft betrekking op de wens om succesvol en effectief te kunnen handelen en gewenste resultaten te behalen (vgl. Connel & Wellborn, 1991; Niemiec & Ryan, 2009). Voor leerlingen betekent dit bijvoorbeeld dat ze het gevoel moeten hebben dat ze taken op school succesvol kunnen afronden. Daarvoor is het van belang leerlingen te ondersteunen in de overtuiging dat ze de benodigde vaardigheden beheersen en dat de leeromgeving voldoende ondersteuning biedt om de betreffende taken succesvol af te ronden. Goed gestructureerd onderwijs met gerichte instructie, ondersteuning en feedback van docenten is daarvoor een belangrijke voorwaarde (vgl. Hattie, 2009; Marzano, 2007; Onderwijsraad, 2010). Met name het bieden van positieve feedback helpt om aan de behoefte van competentie te voldoen en bevordert motivatie, terwijl negatieve feedback een gevoel van incompetentie veroorzaakt en daarmee motivatie juist vermindert (Deci & Ryan, 2000). Ook de methodiek van het stutten van het leerproces ('scaffolding') in de vorm van

aanwijzingen (hints), het aanreiken van een deel van de oplossing, het bieden van een lijst met aandachtspunten of het hardop meedenken door de docent, blijkt effectief om betrokkenheid en leerprestaties te bevorderen (Van der Pol, 2012).

De behoefte aan *sociale relaties* verwijst naar de behoefte van personen om zich veilig te voelen, gerespecteerd te zijn en door anderen gezien te worden (Connell & Wellborn, 1991; Ryan & Deci, 2000). Voor leerlingen moet de school een veilige plek zijn om te leren met duidelijke regels en een ordelijke cultuur van discipline. Ook een goede interactie tussen leerlingen en docent, en een positieve emotionele sfeer tussen leerlingen onderling zijn belangrijke factoren (vgl. Baumeister & Leary, 1995; Essink, 2007; Hattie, 2009; Marzano, 2007). Het vervullen van de behoefte aan sociale relaties zorgt ervoor dat de normen en waarden van een school geïnternaliseerd worden (Niemi & Ryan, 2009). Een leerling die het gevoel heeft dat docenten en medeleerlingen hem oprecht waarderen en aardig vinden, zal eerder bereid zijn zich te houden aan de regels die in een bepaalde situatie gelden. Zo blijkt een positieve relatie met leeftijdgenoten bij te dragen aan minder ongewenst gedrag (O'Moore & Kirkham, 2001; Wentzel & Erdley, 1993). Ook een goede onderlinge verstandhouding tussen docent en leerling brengt tal van positieve effecten met zich mee, waaronder minder drop-out en spijbelen, betere leerprestaties en meer motivatie (Roorda et al., 2011). Met name in de adolescentiefase speelt de behoefte aan een goede relatie met andere volwassenen en leeftijdgenoten een steeds belangrijker rol (Helwig, 2006).

De relatie tussen de drie psychologische basisbehoeften en motivatie is in menig onderzoek aangetoond. Er is echter nog nauwelijks onderzoek gedaan naar de relatie tussen deze drie basisbehoeften en uiteenlopende vormen van ongewenst gedrag op school. In het onderzoek waarover wij hier rapporteren is specifiek gekeken naar de samenhang tussen ongewenst gedrag van vmbo-leerlingen in relatie tot de mate waarin zij ervaren dat docenten inspelen op hun behoefte aan competentie, autonomie en sociale relaties. Twee onderzoeksvragen staan daarbij centraal:

- 1 In welke mate ervaren leerlingen dat docenten tegemoetkomen aan hun behoefte aan autonomie, competentie en sociale relaties, en
- 2 In hoeverre voorspelt de mate waarin leerlingen ervaren dat docenten tegemoetkomen aan hun psychologische basisbehoeften hun ongewenst gedrag op school.

Wij richten ons daarbij niet specifiek op leerlingen met gediagnosticeerde gedragsproblemen maar op leerlingen die in reguliere onderwijssituaties ongewenst gedrag laten zien. Het betreft daarbij enkele vaak voorkomende vormen van verstoring gedrag tijdens de les, zoals niet meedoen of kletsen, niet aan het werk gaan of smoesjes aandragen om opdrachten niet te hoeven doen, maar ook minder voorkomend gedrag, zoals een docent slaan of drugs verkopen op school. Daarnaast gaat het om ongewenst gedrag dat persoonsgericht is, zoals het uitschelden of belachelijk maken van medeleerlingen of docenten en teruggetrokken gedrag.

Bij het beantwoorden van de centrale onderzoeksvragen wordt specifiek gekeken naar mogelijke sekseverschillen, aangezien uit eerder onderzoek bekend is dat meisjes in verschillende mate andersoortig ongewenst gedrag vertonen dan jongens. In het kader van dit onderzoek kunnen verschillen tussen het ongewenste gedrag van jongens en meisjes wellicht verklaard worden vanuit eventuele verschillen in de mate waarin de docent tegemoetkomt aan hun behoefte aan autonomie, competentie en sociale relaties. Daarnaast wordt eveneens gekeken naar mogelijke verschillen tussen leerjaren. In leerjaar 3 zijn de leerlingen ouder en is de over-

gang naar de bovenbouw gemaakt. Over het algemeen ligt in de bovenbouw veel nadruk op het verwerven van kennis en vaardigheden die nodig zijn voor het succesvol afsluiten van het eindexamen. De behoefte aan competentie zou daardoor bij leerlingen kunnen toenemen. Tegelijkertijd kan een strak ingevuld onderwijsprogramma ten koste gaan van het tegemoetkomen aan de behoefte aan autonomie van leerlingen. Daarnaast zijn derdejaars leerlingen weer iets verder in hun (identiteits)ontwikkeling dan tweedejaars en hechten zij er wellicht in toenemende mate belang aan dat docenten tegemoetkomen aan hun behoefte aan sociale relaties (vgl. Helwig, 2006).

## 2 Methode

### 2.1 Steekproef

Aan het onderzoek hebben 190 leerlingen meegedaan uit negen klassen van twee vmbo-scholen in Emmeloord en Zeist (zie Tabel 1). Het betrof leerlingen uit het tweede (39%) of derde (61%) leerjaar van de theoretische leerweg. Van de deelnemende leerlingen was 57% jongen en 40% meisje (3% had sekse niet ingevuld). De overgrote meerderheid (86%) heeft ouders die in Nederland geboren zijn, 4% heeft ouders van Marokkaanse afkomst, 1% heeft ouders die geboren zijn in Turkije, Suriname of de Nederlandse Antillen, en 7% heeft ouders die geboren zijn in een ander land.

Tabel 1 **Aantal proefpersonen per school, uitgesplitst naar sekse en leerjaar (absolute aantallen)**

		School 1 (n=111)	School 2 (n=79)	Totaal (n= 190)
Leerjaar 2	jongen	30	16	46
	meisje	13	9	22
Leerjaar 3	jongen	35	27	62
	meisje	30	20	50

### 2.2 Meetinstrumenten

Alle leerlingen hebben de 'Vragenlijst voor Sociaal Ongewenst Gedrag op School' (SOGOS) ingevuld (Koerhuis, 2007; Koerhuis & Hijzen, 2009). Deze zelfrapportagevragenlijst bestaat uit 43 vragen verdeeld over vier gedragscategorieën (zie Bijlage 1): 'ongewenst gedrag ten aanzien van school en schoolwerk' (15 items, bijvoorbeeld: anderen afleiden), 'delinquent gedrag' (11 items, bijvoorbeeld: ongevraagd spullen van iemand meenemen), 'onvriendelijk gedrag' (8 items, bijvoorbeeld: andere leerlingen uitdagen) en 'teruggetrokken gedrag' (9 items, bijvoorbeeld: niet deelnemen aan discussies in de klas). De leerlingen is gevraagd om bij elk item op een vijfpuntsschaal (1 = nooit, 2 = niet vaak, 3 = soms, 4 = best vaak, 5 = heel vaak) aan te geven hoe vaak zij het betreffende gedrag gedurende de laatste drie maanden op school hebben vertoond.

De SOGOS is in verschillende studies gevalideerd voor het mbo. Dit is onder andere gedaan door zelfrapportagescores van leerlingen te vergelijken met scores van docenten op een docentversie van de SOGOS. Daarnaast zijn scores van leerlingen op de SOGOS vergeleken met hun scores op de 'Youth Self Report' (Achenbach &

Edelbrock, 1986) en zijn de scores van docenten op de docentversie van de SOGOS vergeleken met hun scores op de 'Teacher's Report Form' (Achenbach, 1991). Op grond van deze valideringstudies is de SOGOS door de COTAN op alle criteria met voldoende of goed beoordeeld, behalve voor criteriumvaliditeit. Betrouwbaarheden voor de verschillende schalen variëren tussen de .86 en .95 (Cronbach's Alpha). Bij gebruik in pilotonderzoeken in het vmbo blijkt de betrouwbaarheid van de schalen ook voor dit schooltype ruim voldoende te zijn ( $> .70$ ). Uit eerder onderzoek is gebleken dat zelfrapportage van adolescenten over ongewenst gedrag een betrouwbare manier van dataverzameling is (Farrington, Loeber, Stouthamer-Loeber & Schmidt, 1996).

Om in kaart te brengen in hoeverre leerlingen ervaren dat hun docenten tegemoetkomen aan de drie psychologische basisbehoeften is gebruikgemaakt van de 'Teacher As Social Context Questionnaire' (TASCQ-short form; Belmont et al., 1992). De Nederlandse versie is gevalideerd door Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens en Dochy (2009). Elke psychologische basisbehoefte (autonomie, competentie en de behoefte aan sociale relaties) wordt gemeten door middel van acht items in de vorm van stellingen (zie Bijlage 2), waarbij studenten op een vijfpuntsschaal kunnen aangeven in hoeverre zij de stelling waar vinden (van helemaal niet waar tot helemaal waar). De items zijn zowel positief als negatief geformuleerd. Enkele voorbeelditems zijn: 'Mijn docenten luisteren naar mijn ideeën' (autonomie), 'Mijn docenten laten me zien hoe ik zelfstandig problemen kan oplossen' (competentie), 'Mijn docenten zijn echt met mij begaan' (sociale relaties).

### 2.3 Procedure

De vragenlijsten zijn afgenomen in april 2011 door twee studenten van de opleiding orthopedagogiek van de Vrije Universiteit. De twee scholen zijn door hen benaderd en bereid gevonden om mee te werken. Vooraf zijn leerlingen en ouders door middel van een brief geïnformeerd over het onderzoek en konden ouders op een retourstrook aangeven bezwaar te hebben tegen participatie van hun kind aan het onderzoek. De vragenlijsten zijn steeds voorgelegd aan hele klassen. Leerlingen hadden ongeveer 15 minuten nodig voor het invullen van beide vragenlijsten.

Ongewenst gedrag ten aanzien van school en schoolwerk en onvriendelijk gedrag zijn duidelijk gerelateerd aan alle drie psychologische basisbehoeften. Dit geldt zowel voor de gehele steekproef als voor jongens en meisjes apart. Voor meisjes ontbreekt een significante relatie tussen delinquent gedrag en de basisbehoeften, veroorzaakt door het feit dat meisjes nauwelijks delinquent gedrag op school rapporteren

## 3 Resultaten

### 3.1 Beschrijvende statistiek

De betrouwbaarheden (Cronbach's alpha) voor de verschillende meetschalen van de SOGOS en de TASQ zijn ruim voldoende en variëren van .74 tot .89 (zie Tabel 2).

Uit de schaalgemiddelden op de SOGOS is af te lezen dat ongewenst gedrag ten aanzien van school en schoolwerk door zowel jongens als meisjes het meest wordt gerapporteerd. Delinquent gedrag wordt relatief weinig gerapporteerd. Inde-

pendent samples t-tests laten zien dat jongens significant meer ongewenst gedrag rapporteren op de schalen 'ongewenst gedrag ten aanzien van school en schoolwerk', 'delinquent gedrag' en 'onvriendelijk gedrag'. De schaalgemiddelden van de TASQ laten zien dat leerlingen ervaren dat hun docenten meer rekening houden met hun behoefte aan autonomie en sociale relaties, dan met hun behoefte aan competentie ( $t(189) = 3.93, p < .001$ ;  $t(189) = 3.83, p < .001$ ).

Tabel 2 **Schaalbetrouwbaarheden (Cronbach's alpha), gemiddelde schaalscores overall en uitgesplitst naar sekse (standaarddeviaties tussen haakjes). Significante verschillen tussen jongens en meisjes zijn met een asterisk aangegeven.**

Schaal	n items	$\alpha$	Overall (n=190)	Jongens (n=109)	Meisjes (n=72)
Ongewenst gedrag school en schoolwerk	15	.89	2,36 (.64)	2,45 (.66) *	2,23 (.61)
Delinquent gedrag	11	.81	1,19 (.31)	1,25 (.36) **	1,09 (.18)
Onvriendelijk gedrag	9	.84	1,90 (.65)	2,06 (.70) **	1,67 (.51)
Teruggetrokken gedrag	8	.76	1,81 (.57)	1,81 (.51)	1,82 (.67)
Autonomie	8	.76	3,12 (.69)	3,06 (.70)	3,19 (.72)
Competentie	8	.74	2,95 (.64)	2,94 (.60)	2,97 (.70)
Sociale relaties	8	.81	3,13 (.73)	3,10 (.76)	3,16 (.71)

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

In Tabel 3 zijn de verschillen tussen de twee deelnemende scholen en de betreffende leerjaren af te lezen. Leerlingen van de ene school rapporteren dat docenten beter inspelen op hun behoefte aan autonomie en sociale relaties dan leerlingen van de andere school. Er zijn geen significante verschillen tussen de scholen in de mate waarin ongewenst gedrag wordt gerapporteerd.

Tabel 3 **Gemiddelden schaalscores uitgesplitst naar school en leerjaar (standaarddeviaties tussen haakjes). Significante verschillen tussen scholen en tussen leerjaren zijn met een asterisk aangegeven.**

Schaal	School 1 (N= 111)	School 2 (N= 79)	Leerjaar 2 (N=74)	Leerjaar 3 (N=115)
Ongewenst gedrag school en schoolwerk	2,38 (.66)	2,33 (.62)	2,18 (.52) *	2,47 (.69)
Delinquent gedrag	1,21 (.33)	1,16 (.27)	1,19 (.34)	1,19 (.28)
Onvriendelijk gedrag	1,87 (.66)	1,95 (.65)	1,88 (.59)	1,97 (.69)
Teruggetrokken gedrag	1,83 (.62)	1,79 (.49)	1,82 (.55)	1,80 (.58)
Autonomie	3,26 (.66) *	2,92 (.68)	3,23 (.55)	3,05 (.71)
Competentie	2,98 (.68)	2,92 (.59)	3,00 (.73)	2,93 (.58)
Sociale relaties	3,30 (.72) **	2,88 (.65)	3,27 (.66) *	3,04 (.75)

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

Verschillen tussen leerlingen van leerjaar twee en drie zijn er op de variabelen 'ongewenst gedrag ten aanzien van school en schoolwerk' en 'sociale relaties'. Leerlingen van leerjaar drie rapporteren meer ongewenst gedrag ten aanzien van

schoolwerk en ervaren een minder goede relatie met hun docenten dan leerlingen uit leerjaar twee.

Wanneer gekeken wordt naar de correlaties tussen de vier typen ongewenst gedrag en de drie psychologische basisbehoeften dan zijn enkele patronen zichtbaar. Ongewenst gedrag ten aanzien van school en schoolwerk en onvriendelijk gedrag zijn duidelijk gerelateerd aan alle drie psychologische basisbehoeften. Dit geldt zowel voor de gehele steekproef als voor jongens en meisjes apart. Voor meisjes ontbreekt een significante relatie tussen delinquent gedrag en de basisbehoeften, veroorzaakt door het feit dat meisjes nauwelijks delinquent gedrag op school rapporteren. Opvallend is eveneens het ontbreken van enige vorm van samenhang tussen teruggetrokken gedrag en de drie psychologische basisbehoeften, behalve een samenhang tussen teruggetrokken gedrag van leerlingen in jaar 3 en de mate waarin zij ervaren dat hun docenten rekening houden met hun behoefte aan competentie.

Tabel 4 **Correlaties tussen typen ongewenst gedrag en de drie psychologische basisbehoeften, uitgesplitst naar sekse en leerjaar. Significante correlaties zijn met een asterisk aangegeven.**

		<i>Ongewenst gedrag school en schoolwerk</i>	<i>Delinquent gedrag</i>	<i>Onvriendelijk gedrag</i>	<i>Teruggetrokken gedrag</i>
Autonomie	All	-.48**	-.31**	-.40**	-.03
	Jongens	-.51**	-.36**	-.45**	.06
	Meisjes	-.43**	-.18	-.32*	-.12
	Leerjaar 2	-.31**	-.23*	-.23	.04
	Leerjaar 3	-.53**	-.37**	-.49**	-.07
Competentie	All	-.36**	-.28**	-.32**	-.07
	Jongens	-.40**	-.36**	-.36**	.03
	Meisjes	-.38*	-.22	-.29*	-.19
	Leerjaar 2	-.33*	-.27*	-.23*	.10
	Leerjaar 3	-.39**	-.29*	-.38**	-.20*
Sociale relaties	All	-.45**	-.28**	-.43**	-.01
	Jongens	-.48**	-.32**	-.48**	.02
	Meisjes	-.47**	-.23	-.35*	-.06
	Leerjaar 2	-.25*	-.11	-.31*	.11
	Leerjaar 3	-.51**	-.41**	-.48**	-.07

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

Ook voor leerjaar 2 en 3 zijn (bijna) alle correlaties significant tussen ongewenst gedrag ten aanzien van school en schoolwerk, delinquent gedrag en onvriendelijk gedrag. Opvallend is echter dat de hoogte van de correlaties met autonomie en sociale relaties hoger worden in het derde leerjaar.

### 3.2 Ongewenst gedrag in relatie tot de psychologische basisbehoeften

Met behulp van multiële regressieanalyses is onderzocht in hoeverre de verschillende typen ongewenst gedrag verklaard kunnen worden vanuit de drie psychologische basisbehoeften. Delinquent gedrag gerapporteerd door meisjes is hierbij buiten beschouwing gelaten aangezien er geen significante samenhang is gevonden met de drie



psychologische basisbehoeften. De multiële regressieanalyse voor ongewenst gedrag ten aanzien van school en schoolwerk en onvriendelijk gedrag is apart uitgevoerd voor jongens en meisjes, omdat jongens op deze twee variabelen significant meer ongewenst gedrag rapporteren dan meisjes (zie Tabel 2). Er is voor de stepwise-methode gekozen om te bepalen welke basisbehoefte (de meest) significante bijdrage levert voor het verklaren van een type ongewenst gedrag. Met behulp van dummyvariabelen is gecontroleerd voor de invloed van school en klas. School speelt geen significante rol en klas speelt alleen een kleine significante rol bij ongewenst gedrag op school door jongens. De algemene uitkomsten van de regressieanalyses blijven echter identiek. In Tabel 5 (voor jongens) en 6 (voor meisjes) zijn de r-square changes en ongestandaardiseerde bètagewichten weergegeven per variabele, alsook de totaal verklaarde variantie.

Tabel 5 **Multiële regressieanalyse typen ongewenst gedrag en basisbehoeften voor jongens (N=109)**

	Ongewenst gedrag school en schoolwerk		Delinquent gedrag		Onvriendelijk gedrag	
	<i>R square change</i>	<i>Unstandardised Beta</i>	<i>R square change</i>	<i>Unstandardised Beta</i>	<i>R square change</i>	<i>Unstandardised Beta</i>
Autonomie	.26	-.33**	.13	-.12*	.23	-.32*
Competentie			.04	-.14*		
Sociale relaties	.04	-.22**			.03	-.24**
<b>Total R square</b>	<b>.28</b>		<b>.15</b>		<b>.25</b>	

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

Voor jongens zijn zowel de mate waarin zij ervaren dat de docent inspeelt op hun behoefte aan autonomie als de behoefte aan een goede relatie met de docent significante voorspellers van ongewenst gedrag ten aanzien van school en schoolwerk en onvriendelijk gedrag (zie Tabel 5). De mate waarin jongens ervaren dat de docent inspeelt op hun behoefte aan competentie speelt alleen een rol (naast autonomie) bij het voorspellen van delinquent gedrag. Voor meisjes is de relatie met de docent een significante voorspeller van ongewenst gedrag ten aanzien van school en schoolwerk en onvriendelijk gedrag (zie Tabel 6). Voor jongens wordt wat meer variantie verklaard (28% ongewenst gedrag ten aanzien van school en schoolwerk en 25% voor onvriendelijk gedrag) dan voor meisjes (respectievelijk 21% en 11%).

Tabel 6 **Multiële regressieanalyse typen ongewenst gedrag en basisbehoeften voor meisjes (N=72)**

	Ongewenst gedrag school en schoolwerk		Onvriendelijk gedrag	
	<i>R square change</i>	<i>Unstandardised Beta</i>	<i>R square change</i>	<i>Unstandardised Beta</i>
Autonomie				
Competentie				
Sociale relaties	.21	-.41***	.11	-.25**
<b>Total R square</b>	<b>.21</b>		<b>.11</b>	

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

Tot slot is gekeken naar de invloed leerjaar. Opnieuw is gecontroleerd voor mogelijke effecten van school en klas. Alleen de variabele klas speelt een kleine rol bij delinquent gedrag in jaar twee en bij ongewenst gedrag ten aanzien van school en schoolwerk in jaar 3. Wederom veranderde het algemene patroon niet en zijn deze variabelen om die reden niet opgenomen in onderstaande analyses. Leerjaar bleek wel een significante voorspeller voor ongewenst gedrag ten aanzien van school en schoolwerk, delinquent gedrag en onvriendelijk gedrag. Daarom zijn twee aparte regressieanalyses uitgevoerd voor leerlingen in het tweede en derde leerjaar (zie tabellen 7 en 8). In het eerste blok is alleen geslacht als voorspeller opgenomen, in het tweede blok zijn de drie psychologische basisbehoeften toegevoegd, wederom met de stepwise-methode.

Tabel 7 **Multipelle regressieanalyse typen ongewenst gedrag en basisbehoeften voor leerjaar 2 (N=74)**

	Ongewenst gedrag school en schoolwerk		Delinquent gedrag		Onvriendelijk gedrag	
	<i>R square change</i>	<i>Unstandardised Beta</i>	<i>R square change</i>	<i>Unstandardised Beta</i>	<i>R square change</i>	<i>Unstandardised Beta</i>
Geslacht			.09	-.22*	.08	-.40**
Autonomie						
Competentie	.13	-.26**	.09	-.15*		
Sociale relaties					.12	-.30**
Total adjusted R square	.12		.15		.18	

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

In het tweede leerjaar is de behoefte aan competentie nog een voorspeller voor ongewenst gedrag van leerlingen ten aanzien van school en schoolwerk en delinquent gedrag. Voor onvriendelijk gedrag is de behoefte aan sociale relaties de enige significante voorspeller, naast geslacht.

Tabel 8 **Multipelle regressieanalyse typen ongewenst gedrag en basisbehoeften voor leerjaar 3 (N=115)**

	Ongewenst gedrag t.a.v. school en schoolwerk		Delinquent gedrag		Onvriendelijk gedrag	
	<i>R square change</i>	<i>Unstandardised Beta</i>	<i>R square change</i>	<i>Unstandardised Beta</i>	<i>R square change</i>	<i>Unstandardised Beta</i>
Geslacht	.04	-.15	.05	-.10	.09	-.28*
Autonomie	.26	-.32**			.04	-.26*
Competentie						
Sociale relaties	.05	-.26**	.15	-.15***	.20	-.26*
Total R square	.33		.20		.33	

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

De uitkomsten voor het derde leerjaar laten in vergelijking met het tweede leerjaar een opvallende verschuiving zien voor wat betreft de behoefte aan autonomie en competentie (zie Tabel 8). In het tweede leerjaar gaat er van autonomie geen voorspellende waarde uit, terwijl dit in leerjaar drie nadrukkelijk wel het geval is voor ongewenst gedrag ten aanzien van school(werk) en onvriendelijk gedrag. De gevonden invloed van de behoefte aan competentie verdwijnt geheel in het derde leerjaar, terwijl de invloed van de behoefte aan sociale relaties juist toeneemt

in leerjaar drie. In leerjaar drie heeft de behoefte aan sociale relaties een voorspellende waarde voor alle typen ongewenst gedrag. Opvallend is ten slotte het verschil in verklaarde variantie: in leerjaar twee wordt vanuit de psychologische basisbehoeften minder variantie verklaard dan in leerjaar 3 (respectievelijk tussen 12-18% in leerjaar 2 en tussen 20-33% in leerjaar 3). Voor teruggetrokken gedrag van leerlingen in jaar 3 is tot slot met behulp van een regressieanalyse onderzocht of de mate waarin leerlingen ervaren dat hun docenten inspelen op hun behoefte aan competentie een significante voorspeller is. Dit bleek niet het geval.

De resultaten geven steun aan de hypothese dat de mate waarin docenten inspelen op de behoefte van leerlingen aan autonomie, competentie en sociale relaties van invloed is op ongewenst gedrag

## 4 Conclusie en discussie

De eerste onderzoeksvraag had betrekking op de mate waarin leerlingen ervaren dat docenten inspelen op hun behoefte aan autonomie, competentie en sociale relaties. Uit de resultaten komt naar voren dat leerlingen daarover gemiddeld genomen neutraal tot tevreden zijn. Daarbij doen zich geen verschillen voor tussen jongens en meisjes. Tussen leerjaar twee en drie neemt de mate waarin docenten volgens de leerlingen inspelen op hun behoefte aan sociale relaties significant af (verschil van een derde gepoolde standaarddeviatie) en ook is er een trend waarneembaar dat docenten in leerjaar drie minder tegemoetkomen aan de behoefte tot autonomie. Met betrekking tot competentie doet zich geen betekenisvolle verschuiving voor tussen leerjaren.

De tweede onderzoeksvraag richt zich op het verklaren van verschillende typen ongewenst gedrag vanuit de mate waarin leerlingen ervaren dat docenten tegemoetkomen aan de drie onderscheiden psychologische basisbehoeften. De resultaten geven steun aan de hypothese dat de mate waarin docenten inspelen op de behoefte van leerlingen aan autonomie, competentie en sociale relaties van invloed is op ongewenst gedrag. De mate waarin leerlingen ervaren dat hun docent tegemoetkomt aan de basisbehoeften laat een significante samenhang zien met hun zelfrapportage van ongewenst gedrag.

De resultaten van de regressieanalyses bieden meer inzicht in verschillen tussen jongens en meisjes. Voor meisjes blijkt de mate waarin zij ervaren dat de docent inspeelt op hun behoefte aan sociale relaties de enige significante factor voor ongewenst gedrag ten aanzien van school(werk) en onvriendelijk gedrag. Voor docenten lijkt het daarom van belang om vooral stevig te investeren in het opbouwen van een goede relatie met meisjes. Deze bevinding sluit aan bij ander onderzoek waarin al vaker het belang van een goede docent-leerling relatie is aangetoond in relatie tot motivatie (vgl. Roorda et al, 2011) en ongewenst gedrag (Onderwijsraad, 2010). Het is overigens opmerkelijk dat bij meisjes vooral de mate waarin zij ervaren dat de docent tegemoetkomt aan hun behoefte aan een goede relatie met hun docent een rol speelt bij het verklaren van ongewenst gedrag en niet zozeer de mate waarin hun docent inspeelt op de behoefte aan autonomie en competentie. Dit komt overeen met de resultaten van het onderzoek van Hijzen, Boekaerts en Vedder (2006) onder mbo-leerlingen, waaruit bleek dat

meisjes in tegenstelling tot jongens verreweg het meeste belang hechten aan sociale doelen. Voor jongens blijkt vooral de mate waarin de docent rekening houdt met hun behoefte aan autonomie de belangrijkste voorspeller voor ongewenst gedrag ten aanzien van school(werk) en onvriendelijk gedrag. Voor docenten is inspelen op die behoefte aan autonomie om die reden belangrijk. Mogelijk hebben jongens er moeite mee wanneer ze van hun docent onvoldoende ruimte krijgen om eigen keuzes te maken in hun leerproces en activiteiten uit te voeren die ze belangrijk en relevant vinden. Dit sluit aan op bevindingen uit ander onderzoek naar sekseverschillen. Zo is bekend dat jongens over het algemeen minder volgzzaam zijn dan meisjes en zich veelal ook wat minder gemakkelijk voegen in het schoolsysteem (vgl. Crott, 2011; Delfos, 2011).

Hoewel uit de resultaten blijkt dat jongens en meisjes niet verschillen in de mate waarin zij ervaren dat hun docenten inspelen op hun behoefte aan autonomie en sociale relaties (zie Tabel 2), laten de regressieanalyses zien dat deze twee basisbehoeften wel op uiteenlopende wijze gerelateerd zijn aan hun ongewenste gedrag. Of jongens en meisjes echter in verschillende mate belang hechten aan autonomie en sociale relaties, is uit de resultaten niet af te leiden. De zelf-determinatie theorie stelt dat de behoefte aan autonomie, competentie en sociale relaties universeel is, maar uit onderzoek blijkt wel dat er verschillen zijn tussen culturen en wellicht ook tussen seksen (vgl. Chen, Vansteenkiste, Beyers, Soenens & Van Petegem, 2013).

Samenvattend kan gesteld worden dat jongens en meisjes in verschillende mate belang hechten aan de vervulling van de behoefte aan autonomie, competentie en relaties door hun docent. Voor meisjes lijkt vooral frustratie op het gebied van sociale relaties een verklarende factor voor ongewenst gedrag, voor jongens betreft het met name een frustratie op het gebied van autonomie. De behoefte aan competentie daarentegen lijkt voor zowel meisjes als jongens nauwelijks samen te hangen met ongewenst gedrag, terwijl de leerlingen significant minder tevreden waren over de tegemoetkoming van hun docenten aan hun behoefte aan competentie dan aan hun behoefte aan autonomie en sociale relaties. Mogelijk is het voor deze groep leerlingen niet zo frustrerend wanneer docenten niet altijd goed tegemoetkomen aan deze behoefte en veroorzaakt een gebrek hieraan geen ongewenst gedrag. Interessant zou het zijn te onderzoeken of dezelfde samenhang tussen de behoefte aan competentie en ongewenst gedrag wordt gevonden bij leerlingen in andere schooltypen, zoals havo of vwo, voor wie de vervulling van hun behoefte aan competentie door de docent wellicht belangrijker is. Daarnaast zou het mogelijk kunnen zijn dat een frustratie op het gebied van competentie wel een negatieve relatie heeft met leerprestaties.

Met betrekking tot teruggetrokken gedrag (zoals niet deelnemen aan diverse klas-senactiviteiten) kan geconcludeerd worden dat er voor zowel meisjes als jongens geen significante samenhang is met de mate waarin de docent inspeelt op de basisbehoeften. Klaarblijkelijk is teruggetrokken gedrag een persoonsgebonden factor die zich moeilijk laat verklaren vanuit schoolse factoren. Ook in eerder onderzoek in het mbo (Koerhuis, 2007) bleek deze factor niet samen te hangen met de opvattingen van leerlingen over schoolse factoren zoals hoe nuttig ze de opleiding vinden en welke binding ze ervaren met school en ondersteuning van docenten.

Wanneer ten slotte gekeken wordt naar leerjareffecten dan laten de resultaten zien dat er verschuivingen optreden van leerjaar twee naar drie. In leerjaar twee

heeft autonomie geen voorspellende waarde voor ongewenst gedrag, terwijl dit in leerjaar drie voor ongewenst gedrag ten aanzien van school(werk) en onvriendelijk gedrag wel het geval is. De rol van competentie als predictor van ongewenst gedrag is relatief klein in leerjaar twee en verdwijnt vrijwel geheel in leerjaar drie. Daarentegen neemt in leerjaar drie de functie van sociale relaties als predictor van ongewenst gedrag ten aanzien van school(werk), delinquent en onvriendelijk gedrag sterk toe. Uit het gegeven dat in leerjaar drie het percentage verklaarde variantie voor ongewenst gedrag vanuit de psychologische basisbehoefte bijna verdubbelt ten opzichte van leerjaar twee, kan worden afgeleid dat naarmate leerlingen ouder worden het steeds belangrijker wordt dat docenten goed inspelen op hun behoefte aan autonomie en sociale relaties. Uit dit onderzoek blijkt echter dat leerlingen in jaar drie ervaren dat docenten hier juist minder aan tegemoetkomen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat er op veel vmbo's een duidelijke scheiding is tussen onder- en bovenbouw. Mogelijk wordt er in de bovenbouw meer gestuurd op de voorbereiding voor het eindexamen, waardoor er minder vrijheid is in het studieprogramma en er minder rekening gehouden kan worden met persoonlijke interesses en voorkeuren (autonomie), en er ook minder tijd en aandacht is voor een kletspraatje en persoonlijk contact (sociale relaties). Een alternatieve verklaring voor de gevonden leerjareffecten is dat derdejaars leerlingen verder zijn in hun (identiteits)ontwikkeling dan tweedejaars en er in toenemende mate belang aan hechten dat docenten tegemoetkomen aan hun behoefte aan sociale relaties (vgl. Helwig, 2006). Naarmate adolescenten ouder worden verwerven zij meer vaardigheden om hun mening te geven en eigen ideeën te ontwikkelen (autonomie), dan wel persoonlijke opvattingen te delen met andere volwassenen (sociale relaties). Deze toename van vaardigheden zou gepaard kunnen gaan met een toename qua verwachtingen ten aanzien van anderen, waaronder docenten.

Welke lering is uit het bovenstaande te trekken voor de onderwijspraktijk in het vmbo? Allereerst maken de resultaten duidelijk dat jongens en meisjes verschillen in welke rol docenten spelen bij het vervullen van hun psychologische basisbehoeften. Rekening houden met de behoefte aan autonomie lijkt met name van belang om ongewenst gedrag bij jongens te voorkomen, terwijl bij meisjes vooral de behoefte aan sociale relaties een rol speelt. Hoewel het ongetwijfeld ook voor meisjes belangrijk zal zijn om autonomie te ervaren, is het voor hen klaarblijkelijk minder problematisch wanneer de docent daar niet altijd goed op inspeelt. En omgekeerd is de behoefte aan sociale relaties voor jongens natuurlijk eveneens van belang, maar vertonen met name meisjes vaker ongewenst gedrag in geval docenten hun behoefte aan sociale relaties frustreren. In de tweede plaats laten de uitkomsten zien dat rekening houden met de psychologische basisbehoeften van leerlingen door docenten in de hogere leerjaren steeds belangrijker wordt. Ook daarbij gaat het met name om de behoefte aan autonomie en sociale relaties. Naarmate docenten daar minder op inspelen - en volgens de leerlingen in ons onderzoek is dat het geval - wordt de kans op ongewenst gedrag in de klas alleen maar groter.

Voor docenten betekent dit dat beter inspelen op de behoefte aan autonomie met name zinvol kan zijn ter voorkoming van ongewenst gedrag bij jongens. Zo zouden zij jongens meer keuzes kunnen geven tussen verschillende typen opdrachten en diverse werkvormen. Ook kan ervoor gekozen worden om jongens meer te betrekken bij het ontwikkelen van taken, het ontplooiën van activiteiten en het opstellen van regels. Ook voor meisjes kan dit goed werken, maar nog belangrijker is het dat

de docent de tijd neemt om met hen een persoonlijke band op te bouwen, interesse te tonen in hun leven en een luisterend oor te hebben voor problemen. Leerlingbegeleiders in het vmbo kunnen docenten nadrukkelijk(er) wijzen op het belang van de behoefte van leerlingen aan autonomie en sociale relaties. Tegelijkertijd kunnen zij leerlingen aanmoedigen hun interesses duidelijk kenbaar te maken aan docenten en initiatieven te nemen om te zorgen dat er aan hun behoeften tegemoet wordt gekomen.

Bij de resultaten van dit onderzoek dient een aantal kanttekeningen geplaatst te worden. Het betreft een onderzoek bij leerlingen van twee scholen, waardoor het niet mogelijk was multilevel-analyses uit te voeren waarmee beter gecontroleerd kan worden voor de variatie tussen scholen en klassen. Hoewel in de regressieanalyses consequent gecontroleerd is voor effecten van school en klas, kan een grotere steekproef met leerlingen uit verschillende leerjaren en/of leerwegen binnen het vmbo een meer gedifferentieerd en generaliseerbaar beeld bieden. Een dergelijk onderzoek zal tevens meer inzicht geven in de predictieve waarde van de psychologische basisbehoeften ten aanzien van ongewenst gedrag in andere leerwegen en leerjaren.

Een ander aandachtspunt betreft de gehanteerde meetinstrumenten. Met de SOGOS is gekeken naar vier typen ongewenst gedrag. Het gaat daarbij grotendeels om vormen van externaliserend probleemgedrag van leerlingen die veelal een directe impact hebben op het klassenmanagement en sterk samenhangen met het pedagogisch-didactisch handelen van de docent. Ongewenst gedrag kan behalve gevolg echter ook oorzaak zijn van het handelen van docenten en daarmee van invloed zijn op de mate waarin zij rekening houden met het tegemoetkomen aan de psychologische basisbehoeften van (bepaalde) leerlingen. Daarnaast is in de vragenlijst waarin leerlingen aangeven in welke mate wordt ingespeeld op hun psychologische basisbehoeften - de TASQ - geabstraheerd van individuele verschillen tussen docenten. Er is gevraagd naar een gemiddeld oordeel over alle docenten op school. Het is echter zeer plausibel dat docenten binnen een school en in de verschillende leerjaren op uiteenlopende wijzen omgaan met hun leerlingen. Hiermee samenhangend kunnen leerlingen - afhankelijk van het gedrag van een specifieke docent - ook in verschillende mate ongewenst gedrag in een specifieke klas of een bepaald leerjaar vertonen.

Ten slotte is in dit onderzoek uitsluitend gebruikgemaakt van vragenlijsten die bij leerlingen zijn afgenomen. De attitudes en percepties van docenten zijn in dit onderzoek buiten beschouwing gebleven. Uitgaande van het principe van transactionaliteit ontlokt de docent bepaald gedrag bij leerlingen, maar vice versa ontlokken leerlingen ook bepaald gedrag bij een docent. Ongewenst gedrag moet om die reden situationeel benaderd worden (Van der Wolf & Beukering, 2009). Om die reden is het van belang ook aandacht te geven aan het perspectief van de individuele docent en zijn optreden in de klas.

Hoewel vervolgonderzoek nodig is, geven de gevonden resultaten in deze studie inzicht in het ongewenste gedrag van vmbo-leerlingen in relatie tot hun behoefte aan autonomie, competentie en sociale relaties. Het belang van een goede leerkracht-leerling relatie is al herhaaldelijk met onderzoeksresultaten onderbouwd. Onderzoek naar de relatie tussen de psychologische basisbehoeften van leerlingen en uiteenlopende vormen van ongewenst gedrag is echter minder vaak uitgevoerd. De gevonden verschillen tussen jongens en meisjes met betrekking tot hun leerpsy-

chologische basisbehoeften en het toenemende belang dat de docent hierbij speelt in hogere leerjaren verdient zeker meer aandacht als het gaat om het voorkomen van en omgaan met ongewenst gedrag.

## GERAADPLEEGDE LITERATUUR EN BIJLAGEN

Zie hiervoor <http://tvodigitaal.nl> – maart – ‘Artikelen, Columns, Mededelingen’.

## OVER DE AUTEURS



**Marie-José Koerhuis** is onderzoeker bij het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. Zij doet onderzoek op het gebied van het beroepsonderwijs en is in 2007 gepromoveerd op een onderzoek naar ongewenst gedrag in het mbo. Daarnaast is ze docent bij de opleiding Pedagogiek van de Hogeschool van Amsterdam.  
E-mail: [m.c.koerhuis@hva.nl](mailto:m.c.koerhuis@hva.nl)



**Ron Oostdam** is hoogleraar-onderzoeksdirecteur van het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. Hij is daar tevens lector Maatwerk in Leren en Instructie. Daarnaast is hij hoogleraar Onderwijsleerprocessen bij de afdeling Pedagogiek, Onderwijskunde en Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam.  
E-mail: [r.j.oostdam@hva.nl](mailto:r.j.oostdam@hva.nl)

## Aan elkaar knopen

Door de drie artikelen die we deze maand hebben opgenomen treft u wederom maar twee *columns* aan en geen *Retro Perspectief*.  
Voor de *Weetwinkel* verwijzen we naar [tvodigitaal.nl](http://tvodigitaal.nl) - maart - Weetwinkel  
Daar treft u ook met regelmaat de actuele aankondigingen aan, dus het loont de moeite deze pagina veelvuldig te raadplegen.  
Ook de *Meldingen* van de boeken worden via de site aangeboden.  
[tvodigitaal.nl](http://tvodigitaal.nl) - maart - Binnengekomen boeken