

Het verband tussen ongewenst gedrag en de leerpsychologische behoeften van leerlingen in het voortgezet onderwijs

Author(s)

Oostdam, R.J.; Koerhuis, M.J.C.; Fukkink, R.G.

Publication date

2016

Document Version

Final published version

Published in

Pedagogische Studiën

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Oostdam, R. J., Koerhuis, M. J. C., & Fukkink, R. G. (2016). Het verband tussen ongewenst gedrag en de leerpsychologische behoeften van leerlingen in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 93(2), 97-116.

**General rights**

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please contact the library: <https://www.amsterdamuas.com/library/contact>, or send a letter to: University Library (Library of the University of Amsterdam and Amsterdam University of Applied Sciences), Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Het verband tussen ongewenst gedrag en de leerpsychologische basisbehoeften van leerlingen in het voortgezet onderwijs.

R.J. Oostdam, M.J.C. Koerhuis en R.G. Fukkink

Samenvatting

Er is veel onderzoek gedaan naar de relatie tussen de leerpsychologische basisbehoeften van leerlingen en hun leermotivatie. Er is echter nog nauwelijks gekeken naar de samenhang tussen deze basisbehoeften en uiteenlopende vormen van ongewenst gedrag in de klas, terwijl ongewenst gedrag in de klas wel een grote impact kan hebben op het onderwijs. Inzicht krijgen in de relaties van dergelijk gedrag met andere factoren in de klas is van belang om dit gedrag te voorkomen of te doorbreken. In het voorliggende onderzoek staat de vraag centraal in hoeverre ongewenst gedrag van leerlingen in het voortgezet onderwijs gerelateerd is aan de mate waarin zij percipiëren dat zowel docenten als medeleerlingen hun behoefte vervullen aan competentie, autonomie en verbondenheid. De resultaten laten voor de verschillende schooltypen een significante samenhang zien tussen bepaalde vormen van ongewenst gedrag in de klas en de mate waarin tegemoet wordt gekomen aan deze leerpsychologische basisbehoeften. Bij ongewenst gedrag ten aanzien van schoolwerk en teruggetrokken gedrag spelen zowel docenten als medeleerlingen een rol. Daarnaast spelen docenten vooral een rol bij onvriendelijk gedrag in de klas, terwijl bij delinquent gedrag juist de opstelling van medeleerlingen bepalend is.

Inleiding

Hoe kun je ongewenst gedrag van leerlingen in de klas voorkomen of er adequaat op inspelen? Het is een vraag die elke leraar zichzelf stelt en waarop niet een duidelijk antwoord is te geven, omdat ongewenst gedrag zich voordoet in uiteenlopende verschijningsvormen. In brede zin is ongewenst gedrag op school te definiëren als: “handelingen van leerlingen

binnen de schoolse context, waarbij sprake is van een schending van een formele of informele (school)regel” (Koerhuis & Oostdam, 2014). Het kan daarbij gaan om uiteenlopende vormen van gedrag, variërend van delinquent gedrag tot subtielere vormen van ongewenste handelingen. Daarnaast kan het gedrag specifiek gericht zijn tegen bepaalde personen (zoals begeleiders, docenten en/of medeleerlingen) of meer ongericht tegen alles en iedereen. Ten slotte kan het gaan om gedrag dat zowel eenmalig als bij herhaling plaatsvindt. Deze brede definitie van ongewenst gedrag is afgeleid van overeenkomstige aanduidingen zoals gebruikt in diverse onderzoeken (cf. Olweus, Block & Radke-Yarrow, 1986; Van der Ploeg, 2007; Van der Wolf & Beukering, 2009).

Ongewenst gedrag op school kan door uiteenlopende factoren worden veroorzaakt. Motivationale en/of persoonlijke problemen liggen vaak ten grondslag aan dit type gedrag op school (Meijers, Kuijpers, & Bakker, 2006; Peetsma & Van der Veen, 2011). In dit onderzoek richten wij ons in het bijzonder op de onderliggende motivationele aspecten van ongewenst gedrag op school (Pintrich & Schunk, 2002). Vanuit de zelf-determinatietheorie (Deci & Ryan, 2000) wordt beraadkund dat de motivatie van leerlingen mede wordt bepaald door de mate waarin wordt voldaan aan hun behoefte aan autonomie, competentie en verbondenheid. In diverse onderzoeken is inmiddels aangetoond dat de wijze waarop docenten inspelen op deze drie psychologische basisbehoeften gerelateerd is aan positieve uitkomsten op leerlingniveau, zoals een toegenomen motivatie, betere zelfregulatie, hogere leerprestaties en een hogere mate van welbevinden (cf. Schuit, Vrieze, & Slegers, 2011; Vansteenkiste et al., 2012).

Wanneer docenten niet of onvoldoende inspelen op de behoefte aan competentie, autonomie en verbondenheid bij hun

leerlingen kan dit demotivatie teweegbrengen hetgeen een voedingsbodem kan zijn voor ongewenst gedrag in de klas. Uitgaande van de zelf-determinatietheorie (vanaf hier: ZDT) is de veronderstelling dat indien de leeromgeving goed aansluit bij deze drie basisbehoeften er bij leerlingen sprake is van meer optimale vormen van motivatie om deel te nemen aan het onderwijs, waardoor ze minder ongewenst gedrag zullen vertonen. De samenhang tussen de mate waarin door leraren wordt ingespeeld op de drie behoeften van leerlingen in relatie tot ongewenst gedrag op school, is tot op heden slechts in een enkele studie bekeken (cf. Reumerman, 2010; Vansteenkiste, et al., 2012). Het onderhavige onderzoek wil in die leemte voorzien. De twee eerste vraagstellingen van het onderzoek waarover hier gerapporteerd wordt, zijn dan ook: 1) *In welke mate ervaren leerlingen in het voortgezet onderwijs dat hun docenten tegemoetkomen aan hun behoefte aan competentie, autonomie en verbondenheid?*; en 2) *In hoeverre is er sprake van een samenhang tussen ongewenst gedrag op school en de mate waarin leerlingen ervaren dat docenten tegemoet komen aan hun leerpsychologische basisbehoeften?*

Naast docenten kunnen ook medeleerlingen een belangrijke rol spelen bij het vervullen van de drie basisbehoeften. In de fase van adolescentie kan de waardering en erkenning door leeftijdsgenoten een zeer grote rol spelen en een mogelijke bron zijn van ongewenst gedrag (cf. Driessen, 2007). Vanuit het theoretisch raamwerk van de ZDT is de rol van medeleerlingen bij het vervullen van de psychologische basisbehoeften voor zover wij weten nog niet eerder onderzocht. Een derde en vierde vraagstelling heeft daarom betrekking op de rol van medeleerlingen: 3) *In welke mate ervaren leerlingen in het voortgezet onderwijs dat hun medeleerlingen tegemoetkomen aan hun behoefte aan competentie, autonomie en verbondenheid?*; en 4) *In hoeverre is er sprake van een samenhang tussen ongewenst gedrag op school en de mate waarin leerlingen ervaren dat medeleerlingen tegemoet komen aan hun leerpsychologische basisbehoeften?*

Ongewenst gedrag komt in alle school-

typen voor, maar het vmbo heeft te maken met een doelgroep waarvan bekend is dat ongewenst gedrag zich relatief vaker voordoet (Roeser, Van der Wolf, & Strobel, 2001; Stevens, Pels, Bengi-Arslan, Verhulst, Vollebergh, & Crijnen, 2003). Om die reden kunnen verschillen tussen schooltypen optreden, niet alleen qua aard en frequentie van ongewenst gedrag maar ook qua samenhang met de basisbehoeften. Daarnaast is bekend dat oudere leerlingen veelal meer ongewenst gedrag rapporteren dan jongere leerlingen met een piek rond het 17^e levensjaar (Moffitt, 1993). Bovendien blijkt er bij oudere leerlingen eveneens een sterkere relatie te zijn tussen docentbetrokkenheid en leermotivatie en -prestaties (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011). Ook de resultaten van vorig onderzoek naar ongewenst gedrag bij vmbo-leerlingen lieten een toename zien van ongewenst gedrag bij oudere leerlingen, alsook een sterkere samenhang tussen ongewenst gedrag en de drie basisbehoeften (Koerhuis & Oostdam, 2014). Uit onderzoek komt eveneens het consistente beeld naar voren dat jongens relatief vaker externaliserende vormen van ongewenst gedrag op school vertonen dan meisjes (cf. Koerhuis, 2007; Koerhuis & Oostdam, 2014). Dit geldt bijvoorbeeld voor zowel delinquent gedrag (Van der Laan & Van der Blom, 2006) als spijbelen (Veenstra, Lindenberg, Tinga, & Ormel, 2010). Meisjes vertonen daarentegen weer vaker internaliserend probleemgedrag in de klas (Onderwijsraad, 2010). Op grond van deze bevindingen is voor het onderzoek een vijfde vraagstelling geformuleerd: 5) *In hoeverre is er sprake van schooltype-effecten, leerjaareffecten (i.c. leeftijdseffecten) en sekseverschillen ten aanzien van ongewenst gedrag op school en de mate waarin leerlingen ervaren dat docenten en medeleerlingen tegemoet komen aan hun basisbehoeften?*

Om antwoord te geven op de onderzoeksvragen hebben leerlingen in het tweede en derde leerjaar van het vmbo, havo en vwo vragenlijsten ingevuld over hun sociaal ongewenst gedrag op school en de mate waarin zij ervaren dat docenten en medeleerlingen inspelen op hun behoefte aan competentie, autonomie en verbondenheid.

2 Theoretisch kader

Het is bekend dat ongewenst gedrag toeneemt en een piek vertoont in de adolescentiefase (Moffitt, 1993). Verklaringen hiervoor worden gezocht in onder andere de biologische veranderingen die optreden (hormonale veranderingen en neurologische ontwikkeling), de invloed van sociale omgevingsfactoren zoals de toenemende rol van leeftijdgenoten (Murteira Morgado & Da Luz Vale-Dias, 2013) en de afnemende match tussen de leef- en interessewereld van leerlingen en hun schoolomgeving (Eccles & Roeser, 2009). Daarnaast is behoorlijk veel bekend over de rol van gezinsfactoren (bijvoorbeeld de rol van de sociaaleconomische status, kenmerken van ouders, en de invloed van opvoeding), effecten van ontwikkelingsstoornissen (bijvoorbeeld als gevolg van traumatische ervaringen), individuele persoonskenmerken (zoals geslacht, mate van impulsiviteit) en schoolfactoren (cf. LeBlanc, Swisher, Vitaro, & Tremblay, 2008; Murteira Morgado & Da Luz Vale-Dias, 2013). Veel van deze onderzoeken zijn gericht op specifieke en veelal gediagnosticeerde vormen van ongewenst of problematisch gedrag door jongeren buiten school.

Dit onderzoek is niet gericht op leerlingen met gediagnosticeerde gedragsproblemen, maar op gewone leerlingen die in gewone klassen op gewone scholen ongewenst gedrag vertonen. Het gaat daarbij om veelvoorkomende vormen van verstoring gedrag tijdens de les, zoals niet meedoen of kletsen, niet aan het werk gaan of het aandragen van allerlei excuses om opdrachten maar niet te hoeven doen. Daarnaast kan het ook gaan om minder voorkomende vormen, zoals het uitschelden of belachelijk maken van leraren of medeleerlingen. Dergelijk ongewenst gedrag van leerlingen binnen de schoolcontext kan niet alleen negatieve gevolgen hebben voor de leerling zelf, maar ook voor zijn directe omgeving. Zo kan het leiden tot stress bij docenten, verslechtering van het pedagogisch klimaat tijdens de lessen, of verstoring van het leerproces van medeleerlingen (Onderwijsraad, 2010). Tegelijkertijd kan ook het eigen leerproces verstoord

worden van de leerling die het ongewenste gedrag vertoont. Dit kan uiteindelijk leiden tot negatieve effecten, zoals leerachterstanden, afstroom en zelfs uitval (cf. Meijers, Kuijpers, & Bakker, 2006; Peetsma & Van der Veen, 2011). In het ergste geval treedt bij dergelijke leerlingen een versterking van hun probleemgedrag op, hetgeen op termijn kan resulteren in delinquentie, contacten met politie en justitie, psychiatrische stoornissen en bredere maatschappelijke uitval. Dit gegeven vormt een belangrijk argument voor preventieve en curatieve maatregelen in het onderwijs.

De ZDT van Deci en Ryan (2000) biedt een verklarend theoretisch kader voor genoemde vormen van ongewenst gedrag binnen de context van de school vanwege de mogelijkheid proximale verbanden te analyseren tussen kenmerken van de leeromgeving en de individuele leerling. Zo wordt binnen de theorie het onderscheid gemaakt tussen amotivatie, intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie. In geval van amotivatie zijn leerlingen niet gemotiveerd om een leeractiviteit uit te voeren, omdat zij er bijvoorbeeld geen belang aan hechten of zich onbekwaam voelen. Een leerling daarentegen die intrinsiek gemotiveerd is, voert een leeractiviteit uit omdat deze boeiend, interessant en waardevol wordt gevonden. In geval van extrinsieke motivatie voert een leerling een bepaalde leertaak niet uit vanwege eigen interesse, maar wordt de taak uitgevoerd voor het bereiken van andere doelen. De ZDT maakt daarbij een onderscheid tussen verschillende vormen van extrinsiek gereguleerde motivatie (Deci & Ryan, 2000): externe regulatie (voortkomend uit de verwachting van een externe beloning of straf), geïntrojecteerde regulatie (voortkomend uit de verwachting van een interne beloning; de taak wordt bijvoorbeeld gedaan voor het krijgen van waardering of het vermijden schuldgevoelens), geïdentificeerde regulatie (voortkomend uit het onderkende belang van een leeractiviteit; een leerling is bijvoorbeeld niet erg geïnteresseerd in wiskunde maar realiseert zich dat een voldoende voor het vak noodzakelijk is om toegelaten te worden tot een vervolgstudie) en geïntegreerde regulatie (een leeractiviteit wordt uitgevoerd omdat

deze past in het eigen kader van waarden en normen; een leerling leert Engels omdat dit belangrijk wordt gevonden voor de eigen persoonlijke ontwikkeling).

Het uitvoeren van leeractiviteiten vanuit intrinsieke motivatie of geïdentificeerde en geïntegreerde extrinsieke motivatie doen leerlingen omdat ze het zelf willen. Er is geen sprake van druk of dwang. Om die reden wordt ook wel gesproken van autonome vormen van motivatie (Deci & Ryan, 2000). Bij autonome motivatie verloopt het leerproces volgens de ZDT bewuster en is er meer sprake van zelfregulatie en zelfsturing. Uiteindelijk resulteert dit in leren van een hogere kwaliteit ('deep learning') gericht op het betekenisvol toepassen van kennis en vaardigheden in uiteenlopende contexten (Vansteenkiste, Ryan, & Deci, 2008). Leerlingen worden vooral gemotiveerd wanneer er door docenten een leeromgeving wordt gerealiseerd met uitdagende en betekenisvolle activiteiten. Daarbij is het eveneens van belang dat een docent binnen zo'n leeromgeving goed inspeelt op de gemoedstoestand van zijn leerlingen. Vanuit de ZDT wordt het realiseren van autonome vormen van motivatie daarom nadrukkelijk gekoppeld aan de mate waarin binnen de leeromgeving adequaat wordt ingespeeld op de behoefte aan competentie, autonomie en verbondenheid (Reeve, Deci, & Ryan, 2004).

Binnen de theorie wordt competentie aangeduid als de behoefte van leerlingen om succesvol en effectief te handelen en iets te willen leren (Deci & Ryan, 2000). Wanneer leerlingen keer op keer ervaren dat hun inspanningen niet het gewenste resultaat opleveren, zullen ze zich incompetent gaan voelen en zich steeds minder gaan inzetten. Dergelijke negatieve ervaringen zullen de leermotivatie eerder doen afnemen dan bevorderen. Het is daarom van belang leerlingen te ondersteunen in de overtuiging dat ze in staat zijn om zich leerstof eigen te maken en taken succesvol af te ronden. Een uitdagende leeromgeving met duidelijke leerdoelen waarbij wordt aangegeven wat precies van leerlingen verwacht wordt en waarin sprake is van gedifferentieerde instructie, ondersteuning en feedback is daarvoor een essentiële voorwaarde (cf. Jang, Reeve & Deci, 2010;

Niemiec & Ryan, 2009; Oostdam, Peetsma & Blok, 2007; Schuit, De Vrieze, & Slegers, 2011). Het geven van positieve feedback helpt om aan de behoefte van competentie te voldoen en bevordert optimale motivatie, terwijl negatieve feedback eerder een gevoel van incompetentie en demotivatie bewerkstelligt (Hattie & Timperley, 2007). Binnen de ZDT is het bieden van dergelijke vormen van structuur een voorwaarde voor het tegemoet komen aan de behoefte aan competentie van de leerling.

Vanuit de ZDT wordt autonomie gedefinieerd als het hebben van de behoefte om eigen doelen, waarden en interesses na te streven en te bereiken (cf. Deci & Ryan, 2000). Binnen een motiverende leeromgeving met ruimte voor autonomie krijgen leerlingen de gelegenheid om persoonlijke leerdoelen te realiseren, mogen zij keuzes maken in hun eigen leerproces en ervaren ze mogelijkheden om activiteiten te doen die ze zelf belangrijk vinden. Een docent die de behoefte aan autonomie bij zijn leerlingen wil ondersteunen, biedt in zijn onderwijs voldoende mogelijkheden aan leerlingen om te kunnen handelen op basis van eigen interesses en leerbehoeften. Zo kan ruimte geboden worden om leerlingen te laten meebeslissen over het uitvoeren van bepaalde leeractiviteiten, bijvoorbeeld door ze eigen onderwerpen, ideeën of opvattingen te laten inbrengen (Niemiec & Ryan, 2009). Resultaten van onderzoek laten zien dat er een duidelijke samenhang is tussen de mate waarin door leerlingen autonomie wordt ervaren en hun motivatie voor school (cf. Deci, Ryan, & Koestner, 1999; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2006).

De behoefte aan verbondenheid ('relatedness') verwijst naar het gevoel van een leerling om zich verbonden, veilig en gerespecteerd te voelen. Wanneer leerlingen het gevoel hebben dat zij door hun docent oprecht gewaardeerd en gerespecteerd worden, zullen zij eerder bereid zijn zich te houden aan de geldende waarden, normen, regels en afspraken op school (Niemiec & Ryan, 2009). Uit verschillende onderzoeken blijkt dat een goede band tussen docent en leerling belangrijk is voor onder andere de motivatie, leerprestaties en het voorkomen

van ongewenst gedrag (cf. Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011). Stevens en Bors (2013) koppelen het begrip ‘pedagogische tact’ dan ook nadrukkelijk aan het opbouwen van een goede verstandhouding tussen de docent en zijn leerlingen (“op het goede moment het juiste doen, óók in de ogen van de leerling”). Respectvol en correct omgaan met leerlingen is volgens Stevens en Bors een *conditio sine qua non* voor een goede docent-leerling interactie en het voldoen aan de psychologische behoefte aan verbondenheid.

Hoewel docenten een cruciale rol spelen in het vervullen van de behoefte aan competentie, autonomie en verbondenheid bij hun leerlingen, zijn zij niet de enige actoren die daar invloed op uitoefenen. Ook medeleerlingen kunnen een essentiële rol spelen ten aanzien van de drie psychologische basisbehoeften. Het grootste deel van de dag heeft een leerling immers contact en omgang met de overige leerlingen op zijn school en deze kunnen een grote impact hebben in het tegemoet komen aan of frustreren van de behoefte aan competentie, autonomie en verbondenheid. Zo kunnen medeleerlingen, bewust of onbewust, het gevoel van bijvoorbeeld competentie of verbondenheid van een klasgenoot negatief beïnvloeden door niet te willen samenwerken of steeds vervelende opmerkingen te maken. Aan de andere kant kunnen medeleerlingen de behoefte aan competentie en autonomie van een klasgenoot ook juist stimuleren door deze te ondersteunen en ruimte te bieden om eigen doelen na te streven. Met name bij het uitvoeren van gezamenlijke leeractiviteiten kunnen medeleerlingen een zeer invloedrijke rol vervullen. Uit onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat samenwerkend leren een positieve relatie kan hebben met leerprestaties, motivatie, en het gevoel effectief en succesvol te kunnen leren (cf. Pintrich & Schunk, 2002; Oostdam, Peetsma, & Blok, 2007; Schuit, De Vrieze, & Slegers, 2011). Daarnaast is uit onderzoek bekend dat een goede verbondenheid tussen leerlingen onderling positieve effecten met zich mee brengt, waaronder minder drop-out en spijbelen, betere leerprestaties en meer motivatie voor school (Helwig, 2006; O’Moore & Kirkham, 2001). Een slechte band met klasgenoten daarentegen is gerelateerd

aan een lager welbevinden op school, lagere motivatie en slechtere prestaties (cf. Sheldon & Bettencourt, 2002; Wentzel, 1996).

Voor dit onderzoek wordt uitgegaan van de algemene hypothese dat naarmate een docent niet of onvoldoende inspeelt op de behoefte aan competentie, autonomie en verbondenheid van zijn leerlingen er een groter risico bestaat op ongewenst gedrag in de klas. Daarbij wordt verondersteld dat vooral van het niet of onvoldoende vervullen van de behoefte aan autonomie en verbondenheid een negatief effect uitgaat. Leerlingen in de adolescentiefase ontwikkelen zich snel en hebben in toenemende mate behoefte aan ruimte om zelf keuzes te maken en ze hechten daarnaast veel belang aan hun relatie met anderen door wie ze geaccepteerd, gerespecteerd en begrepen willen worden. Binnen de ZDT neemt de basisbehoefte aan autonomie dan ook een primaire plaats in en wordt de behoefte aan verbondenheid gezien als de meest fundamentele van de drie (cf. Deci & Ryan, 2000).

Ten aanzien van medeleerlingen is de assumptie dat vooral het vervullen van de behoefte aan verbondenheid van belang is in relatie tot ongewenst gedrag. Een belangrijke kanttekening daarbij betreft de waarden en normen die medeleerlingen hebben ten aanzien van school en omgaan met elkaar. Wanneer zij negatief denken over de waarde van school en zelf ook ongewenst gedrag vertonen, zal een goede band van een leerling met zijn klasgenoten vaker samengaan met eigen ongewenst gedrag (cf. Berndt & Keefe, 1996).

Voor wat betreft de samenhang tussen ongewenst gedrag en het tegemoet komen aan de basisbehoeften door docenten en medeleerlingen worden vooralsnog geen schooltype-effecten verwacht. Vanuit de ZDT wordt de behoefte aan competentie, autonomie en verbondenheid beschouwd als een universeel kenmerk waaraan elke leerling behoefte heeft, ongeacht het type onderwijs dat gevolgd wordt.

Een achtergrondvariabele die in dit onderzoek tentatief wordt meegenomen, is de culturele gebondenheid van leerlingen die mogelijk verband houdt met ongewenst

gedrag in de klas. Leerlingen met een niet-westerse achtergrond komen uit een cultuur waarin soms minder de nadruk wordt gelegd op individualiteit en zelfstandigheid. Hoewel de ZDT ervan uitgaat dat de behoeften aan autonomie, competentie en verbondenheid universeel zijn en onderzoek hiervoor ook enig bewijs geeft (Ahmad, Vansteenkiste, & Soenens, 2013), is het wel mogelijk dat er verschillen zijn in probleemgedrag die samenhangen met deze achtergrondvariabele.

3 Methode

Het onderzoek is uitgevoerd in het schooljaar 2013-2014 op een aantal scholen voor voortgezet onderwijs. Daarbij zijn alle schooltypen meegenomen met uitzondering van de kader- en beroepsgerichte leerwegen in het vmbo. Leerlingen in het tweede en derde leerjaar van de theoretische en gemengde leerweg van het vmbo, havo en vwo hebben vragenlijsten ingevuld over hun sociaal ongewenst gedrag op school en de mate waarin zij percipiëren dat docenten en medeleerlingen tegemoet komen aan hun behoefte aan competentie, autonomie en verbondenheid.

3.1 Steekproef

In Tabel 1 is de verdeling van de steekproef over de verschillende schooltypen weergegeven. De 585 deelnemende leerlingen zijn afkomstig uit 27 klassen van negen verschillende scholen gesitueerd in Noord-Holland, Zuid-Holland en Utrecht. Uit de tabel is af te lezen dat er sprake is van een goede spreiding van leerlingen over de verschillende schooltypen en leerjaren, met uitzondering van leerjaar 2 in het vmbo. Daarbij is binnen de schooltypen een redelijke verdeling van jongens (47%) en meisjes (52%) per leerjaar gerealiseerd.

Van de leerlingen zijn tevens enkele achtergrondgegevens verzameld met betrekking tot het opleidingsniveau van hun ouders en culturele achtergrond. Wanneer gekeken wordt naar het opleidingsniveau van de ouders, dan is het percentage ouders dat laag is opgeleid (alleen basisschool en vmbo) bij alle schooltypen ongeveer even groot. Bij vwo-leerlingen zien we, zoals verwacht, een lager percentage ouders met een middelmatig opleidingsniveau (havo, vwo, mbo) en een groter percentage ouders dat hoog is opgeleid. Hoewel een deel van de leerlingen aangeeft zich verbonden te voelen met een andere cultuur (Turks, Marokkaans, Surinaams, Antilliaans, e.d.)

Tabel 1

Verdeling steekproef per schooltype (vmbo theoretische en gemengde leerweg, havo en vwo), leerjaar en sekse (absolute aantallen en percentages tussen haakjes)

| | Vmbo (N= 137) | | Havo (N= 219) | | Vwo (N= 229) | | Totaal |
|---|------------------|---------|------------------|---------|-----------------|----------|----------|
| <i>Leerjaar</i> | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | |
| <i>N per leerjaar</i> | 31 | 106 | 124 | 95 | 80 | 149 | 585 |
| <i>Sekse:</i> | | | | | | | |
| Jongens | 18 (58) | 42 (40) | 67 (54) | 38 (40) | 46 (58) | 62 (42) | 273 (47) |
| Meisjes | 13 (42) | 61 (57) | 57 (46) | 54 (55) | 34 (43) | 86 (58) | 305 (52) |
| Onbekend | - | 3 (3) | - | 3 (5) | - | 1 (0) | 7 (1) |
| <i>Opleidingsniveau vader:</i> | | | | | | | |
| Laag | 7 (23) | 14 (13) | 21 (17) | 15 (16) | 15 (19) | 26 (17) | 98 (17) |
| Midden | 9 (29) | 34 (32) | 39 (31) | 19 (20) | 19 (24) | 32 (22) | 152 (26) |
| Hoog | 10 (32) | 38 (36) | 46 (37) | 49 (52) | 41 (51) | 75 (50) | 260 (44) |
| <i>Opleidingsniveau moeder:</i> | | | | | | | |
| Laag | 5 (16) | 18 (17) | 23 (18) | 14 (15) | 18 (22) | 10 (7) | 88 (15) |
| Midden | 11 (36) | 39 (37) | 51 (41) | 16 (17) | 20 (25) | 35 (24) | 172 (29) |
| Hoog | 11 (36) | 36 (34) | 34 (27) | 52 (55) | 36 (45) | 86 (58) | 254 (43) |
| <i>Voelt zich overwegend Nederlands</i> | 21 (68) | 77 (73) | 103 (83) | 75 (79) | 71 (89) | 130 (87) | 477 (82) |

geeft de meerderheid van de leerlingen aan zich overwegend verbonden te voelen met de Nederlandse cultuur. Dit aandeel is wat kleiner in het vmbo en groter in het vwo.

3.2 Meetinstrumenten

De leerlingen hebben verschillende vragenlijsten ingevuld (voor een overzicht zie Tabel 2).

Een eerste vragenlijst betrof de 'Vragenlijst voor Sociaal Ongewenst Gedrag op School' (SOGOS; Koerhuis, 2007; Koerhuis & Hijzen, 2009). Deze vragenlijst bestaat uit 43 vragen die betrekking hebben op vier typen ongewenst gedrag in de schoolse context: 1) ongewenst gedrag ten aanzien van school en

schoolwerk (15 items; bijvoorbeeld 'anderen afleiden'), 2) onvriendelijke gedrag (8 items, bijvoorbeeld, 'andere leerlingen uitdagen'), 3) teruggetrokken gedrag (9 items, bijvoorbeeld, 'niet deelnemen aan discussies in de klas') en 4) delinquent gedrag (11 items, bijvoorbeeld 'spullen van school vernielen'). De leerlingen is gevraagd om bij elk item op een vijfpuntschaal (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 (Koerhuis, 2007; Koerhuis & Hijzen, 2009). Dit is onder andere

Tabel 2

Overzicht vragenlijsten: onderverdeling in subschalen, aantal items per schaal, voorbeelditems en schaalbetrouwbaarheden

| Vragenlijst | Schalen | Items (n) | Voorbeelditems | α |
|-----------------------|-------------------------------|-----------|--|----------|
| SOGOS | Ongewenst gedrag school(werk) | 15 | Anderen afleiden Spijbelen | .89 |
| | Onvriendelijk gedrag | 8 | Andere leerlingen uitdagen Docenten uitdagen | .86 |
| | Teruggetrokken gedrag | 9 | Niet deelnemen aan discussies in de klas Je afzonderen van andere leerlingen | .81 |
| | Delinquent gedrag | 11 | Ongevraagd spullen van iemand anders meenemen Spullen van school vernielen | .82 |
| TASCQ docenten | Competentie | 8 | Mijn docenten laten me zien hoe ik zelfstandig problemen kan oplossen Mijn docenten maken me niet duidelijk wat zij van mij in de les verwachten | .71 |
| | Autonomie | 8 | Mijn docenten luisteren naar mijn ideeën Het is alsof mijn docenten altijd zeggen wat ik moet doen | .70 |
| | Verbondenheid | 8 | Mijn docenten zijn echt met mij begaan Ik kan niet op mijn docenten rekenen als ik ze nodig heb | .77 |
| TASCQ mede-leerlingen | Competentie | 5 | Mijn medeleerlingen helpen mij de lesstof te begrijpen Bij samenwerkopdrachten gaan mijn medeleerlingen pas verder met de les, als zij merken dat ik de lesstof begrijp | .84 |
| | Autonomie | 4 | Het is alsof mijn medeleerlingen altijd zeggen wat ik moet doen Mijn medeleerlingen luisteren niet naar mijn mening | .70 |
| | Verbondenheid | 5 | Mijn medeleerlingen mogen mij graag Mijn medeleerlingen kennen me goed | .83 |
| Marlowe Crowne | Sociale wenselijkheid | 11 | Ik lieg nooit Opscheppen doe ik nooit | .77 |

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 α). Ook in dit onderzoek zijn de betrouwbaarheden ruim voldoende (tussen .81 en .89).

In een tweede vragenlijst, de 'Teacher As a Social Context Questionnaire' (TASCQ-short form; Belmont, Skinner, Wellborn, & Connel, 1992), werd leerlingen gevraagd aan te geven in welke mate zij ervaren dat hun docenten tegemoet komen aan hun behoefte aan competentie (8 items, bijvoorbeeld 'Mijn docenten laten me zien hoe ik zelfstandig problemen kan oplossen'), autonomie (8 items; 'Mijn docenten luisteren naar mijn ideeën') en verbondenheid (8 items, 'Mijn docenten zijn echt met mij begaan'). Leerlingen moesten de items beantwoorden aan de hand van een vijfpuntsschaal (1= helemaal niet waar, 2= niet waar, 3= niet waar/niet onwaar, 4= waar, 5= helemaal waar). De Nederlandse versie is vertaald volgens internationale richtlijnen en gevalideerd door Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens en Dochy (2009) en is gebruikt in diverse studies (cf. Vansteenkiste et al., 2012; Sierens et al., 2009; Koerhuis & Oostdam, 2014). De gevonden betrouwbaarheden van de drie schalen zijn in dit onderzoek voldoende (tussen .70 en .77).

Om ook te kunnen bevragen in hoeverre leerlingen percipiëren dat hun medeleerlingen tegemoet komen aan de drie basisbehoeften, is de TASCQ-short form aangepast. Hiervoor zijn items geherformuleerd, waarbij meestal het woord 'docenten' door 'medeleerlingen' werd vervangen. Zo is het item 'mijn docenten luisteren naar mijn ideeën' veranderd in 'mijn medeleerlingen luisteren naar mijn

ideeën'. Wanneer de vervanging van 'docenten' in 'medeleerlingen' resulteerde in een irrelevant item, werd deze verwijderd. Om de schaal ten slotte te versterken zijn enkele items toegevoegd, zoals bij de schaal competentie ('mijn medeleerlingen helpen mij de lesstof te begrijpen'). De oorspronkelijke vragenlijst bestond uit 21 items (competentie zes items; autonomie zeven items; verbondenheid acht items). Met behulp van een principale componentenanalyse met varimax rotatie is uiteindelijk een optimale structuur gerealiseerd met vier items voor autonomie en steeds vijf items voor competentie en verbondenheid. De verklaarde variantie van de factor verbondenheid en competentie betrof voor beide 22%, met cross-ladingen respectievelijk tussen -.01 en .19, en -.15 en .25. De verklaarde variantie voor autonomie was 15%, met cross-ladingen tussen -.07 en .24. De betrouwbaarheden van de drie subschalen voor competentie, autonomie en verbondenheid voor medeleerlingen zijn voldoende (.70) tot ruim voldoende (.84).¹

Om een zekere controle uit te voeren naar de mogelijke tendens onder leerlingen om sociaal wenselijke antwoorden te geven is ten slotte de verkorte versie van de Marlowe Crowne-vragenlijst voor sociale wenselijkheid voorgelegd met 11 dichotome items (wel/niet mee eens). Deze vragenlijst, die door Nederhof (1981) is gevalideerd voor de Nederlandse context, bleek voldoende betrouwbaar in deze studie (.77).

3.3 Analyses

Rechte tellingen en correlaties zijn berekend. Rekening houdend met de hiërarchische structuur van de gegevens zijn daarnaast multilevel-modellen bepaald met een school-, klas- en leerlingniveau voor de onderscheiden uitkomstmaten van de SOGOS en verschillende predictoren om verbanden te toetsen. Aansluitend op de werkwijze bij hiërarchische regressie-analyse zijn achtergrondvariabelen ingevoerd in elk model om statistisch voor hun eventuele invloed te controleren en te toetsen of de theoretische variabelen uit de zelfdeterminatietheorie, met deze controle, nog variantie in de uitkomsten kunnen verklaren. Rekening

houdend met sekse, leerjaar, schooltype, opleidingsniveau van de ouders (gedefinieerd als laag of midden-hoog), de ervaren verbondenheid met de Nederlandse cultuur en sociale wenselijkheid bij het geven van antwoorden, is zo geanalyseerd of verschillen tussen leerlingen in ongewenst gedrag samenhangen met de psychologische basisbehoeften op zowel het niveau van de leerkracht als de medeleerling. Er is (alleen) bij statistisch significante achtergrondvariabelen gekeken of mogelijk ook interacties tussen deze variabelen en andere achtergrondvariabelen significant waren zodat verschillen in de uitkomstmaten (het probleemgedrag van de leerlingen) verder konden worden verklaard. Dit bleek alleen voor het interactie-effect van leerjaar en vwo als schooltype het geval (vwo-leerlingen in leerjaar 3 rapporteren minder probleemgedrag dan de andere leerlingen), en deze is daarom toegevoegd aan de achtergrondvariabelen van het statistische model. Met het opnemen van achtergrondvariabelen is ernaar gestreefd om relatief robuuste verbanden aan te tonen tussen de theoretische variabelen en het probleemgedrag van de leerlingen.

De uitkomstmaten zijn getransformeerd om een normale verdeling beter te benaderen (een worteltransformatie voor Ongewenst en Teruggetrokken gedrag, een logaritmische transformatie voor Onvriendelijk gedrag). De score voor delinquent gedrag, dat zeer weinig werd gerapporteerd, is gedichotomiseerd: 0 = de leerling heeft bij geen van de vragen delinquent gedrag gerapporteerd (score 1 op de SOGOS, 'nooit'), 1 = een leerling heeft minimaal één keer delinquent gedrag gerapporteerd (schaalscores groter dan 1, tussen 'niet vaak' en 'heel vaak'). Dit betekent dat ook een lichte mate van delinquent gedrag of een subtiele vorm daarvan zijn aangeduid met deze term.

3.4 Procedure

De vragenlijsten zijn door zes testleiders afgenomen in de periode maart-juni 2014, waarbij in alle gevallen een vakdocent aanwezig was. De ouders van de leerlingen zijn vooraf per brief of e-mail door de school geïnformeerd over het onderzoek en via een retourstrook

of reply op de mail kon bezwaar worden gemaakt tegen deelname van hun kind aan het onderzoek. Geen van de ouders/verzorger heeft uiteindelijk bezwaar aangetekend. De schriftelijke vragenlijsten waren in een boekje samengevoegd dat aan het begin van een lesuur werd uitgedeeld. De testleiders introduceerden de vragenlijsten en waren tijdens het invullen beschikbaar voor praktische vragen. Leerlingen hadden maximaal een lesuur ter beschikking en hadden gemiddeld 20 minuten nodig om de vier vragenlijsten in te vullen. Geen van de leerlingen had een heel lesuur nodig. De ingevulde vragenlijsten werden ter plekke verzameld en meegenomen door de testleiders.

4 Resultaten

4.1 Beschrijvende statistiek

In Tabel 3 zijn de gemiddelde somscores vermeld voor de afzonderlijke subschalen van de vragenlijsten, uitgesplitst naar sekse, leerjaar en schooltype.

Wanneer voor de gehele steekproef wordt gekeken naar de resultaten op de SOGOS dan laten de gemiddelde somscores op de vijfpuntsschaal (1= nooit, 2= niet vaak, 3= soms, 4= best vaak, 5= heel vaak) zien dat leerlingen relatief weinig ongewenst gedrag rapporteren. Delinquent gedrag wordt bijvoorbeeld nauwelijks gerapporteerd. De gemiddelden voor ongewenst gedrag ten aanzien van school en schoolwerk, onvriendelijk en teruggetrokken gedrag zijn hoger, maar liggen nog steeds aan de onderkant van de Likertschaal. Wel is er bij alle subschalen van de SOGOS sprake van grote standaarddeviaties. Er kunnen tussen leerlingen dus behoorlijke verschillen zijn in de mate waarin zij ongewenst gedrag rapporteren. Vertaald naar de onderwijspraktijk betekent dit dat ongewenst gedrag bij veel leerlingen nauwelijks of weinig voorkomt, maar dat er ook bepaalde leerlingen in een klas zijn bij wie dergelijk gedrag zich nadrukkelijk manifesteert.

De resultaten van de TASCQ voor docenten laat voor de subschalen competentie, autonomie en verbondenheid gemiddeld een neutrale score zien (tussen 3.18 en 3.30) op

Tabel 3

Gemiddelde somscores (en standaarddeviaties), uitgesplitst naar sekse, leerjaar en schooltype

| Schalen | Overall (N= 585) | Jongens (N = 272) | Meisjes (N= 303) | Leer- jaar 2 (N= 234) | Leer- jaar 3 (N=349) | Vmbo (N= 104) | Havo (N= 219) | Vwo (N= 229) |
|----------------------------|---------------------|----------------------|---------------------|-----------------------------|----------------------------|------------------|------------------|-----------------|
| School en schoolwerk | 2.10 (.67) | 2.22 (.74) | 2.00 (.59) | 1.96 (.62) | 2.20 (.69) | 2.28 (.77) | 2.08 (.64) | 2.02 (.62) |
| Onvriendelijk gedrag | 1.55 (.66) | 1.75 (.77) | 1.38 (.38) | 1.43 (.59) | 1.63 (.70) | 1.72 (.82) | 1.53 (.59) | 1.47 (.61) |
| Teruggetrokken gedrag | 1.97 (.62) | 1.97 (.63) | 1.96 (.60) | 1.80 (.53) | 2.08 (.64) | 2.18 (.70) | 1.96 (.60) | 1.85 (.55) |
| Delinquent Gedrag | 1.16 (.49) | 1.25 (.65) | 1.06 (.26) | 1.10 (.37) | 1.19 (.55) | 1.30 (.75) | 1.14 (.38) | 1.09 (.35) |
| Docent competentie | 3.18 (.56) | 3.12 (.59) | 3.24 (.52) | 3.26 (.57) | 3.13 (.55) | 2.89 (.57) | 3.20 (.56) | 3.34 (.48) |
| Docent autonomie | 3.24 (.53) | 3.15 (.59) | 3.33 (.46) | 3.34 (.54) | 3.18 (.52) | 2.98 (.57) | 3.28 (.51) | 3.36 (.48) |
| Docent verbondenheid | 3.30 (.58) | 3.24 (.61) | 3.35 (.54) | 3.29 (.58) | 3.30 (.58) | 3.10 (.57) | 3.30 (.59) | 3.41 (.54) |
| Medeleerling competentie | 3.07 (.78) | 2.91 (.76) | 3.21 (.54) | 3.04 (.80) | 3.10 (.77) | 2.80 (.78) | 3.00 (.81) | 3.30 (.59) |
| Medeleerling autonomie | 4.02 (.60) | 3.98 (.66) | 4.06 (.54) | 4.09 (.55) | 3.97 (.62) | 3.90 (.69) | 4.06 (.59) | 4.07 (.53) |
| Medeleerling verbondenheid | 3.68 (.76) | 3.65 (.72) | 3.69 (.62) | 3.73 (.67) | 3.64 (.67) | 3.47 (.78) | 3.66 (.66) | 3.82 (.60) |
| Sociale wenselijkheid | 1.45 (.27) | 1.50 (.30) | 1.40 (.24) | 1.45 (.28) | 1.44 (.27) | 1.43 (.23) | 1.48 (.26) | 1.41 (.25) |

de vijfpunts Likertschaal (1= helemaal niet waar, 2= niet waar, 3= niet waar/ niet onwaar, 4= waar, 5= helemaal waar). De TASQ voor medeleerlingen daarentegen laat hogere scores zien voor de schalen autonomie (4.02) en verbondenheid (3.68). Leerlingen vinden dus dat hun medeleerlingen meer tegemoet komen aan hun basisbehoeften dan docenten. Voor competentie daarentegen ligt de score wat lager, voor zowel docenten als medeleerlingen (zie Tabel 3).

4.2 Ongewenst gedrag in relatie tot basisbehoeften

Met behulp van multilevel-analyses is gekeken in hoeverre de vier typen ongewenst gedrag samenhangen met de mate waarin leerlingen aangeven dat docenten en medeleerlingen tegemoet komen aan hun behoefte

aan competentie, autonomie en verbondenheid. Een model is opgesteld met achtergrondvariabelen van de leerling (sekse, leerjaar, schooltype, opleidingsniveau van vader en moeder), inclusief sociale wenselijkheid en de mate waarin men zich Nederlands voelt. Vervolgens zijn, voor elke uitkomstmaat, de basisbehoeften op docent- en medeleerlingniveau ten aanzien van competentie, autonomie en verbondenheid daaraan toegevoegd als theoretische predictoren. In Tabel 4 zijn de resultaten van de eindmodellen opgenomen.

Overeenkomstig de verwachtingen is er een significant effect voor sekse bij onvriendelijk en delinquent gedrag. Het effect voor ongewenst gedrag nadert statistische significantie en voor teruggetrokken gedrag is er geen sekse-effect. Jongens rapporteren duidelijk meer onvriendelijk gedrag en

Tabel 4

Multilevel eindmodellen per type ongewenst gedrag; bètagewichten en standaardmeetfouten (N=585)

| Variabelen | Ongewenst gedrag school en schoolwerk | Onvriendelijk gedrag | Teruggetrokken gedrag | Delinquent gedrag |
|--|---------------------------------------|----------------------|-----------------------|-------------------|
| Fixed factoren: Intercept | 1.350 (.018)* | .227 (.026)* | 1.306 (.018)* | -4.317 (.514)* |
| <i>Achtergrondvariabelen:</i> | | | | |
| Sekse (1= jongen) | .036 (.019) | .148 (.026)* | -.010 (.018) | .969 (.405)* |
| Leerjaar | .093 (.023)* | .147 (.023)* | .122 (.023)* | 1.397 (.476)* |
| Schooltype (1 = vmbo) | .010 (.024) | -.041 (.035) | -.012 (.025) | -.346 (.450) |
| Opleidingsniveau vader (1 = laag) | .020 (.021) | .085 (.034)* | .048 (.024)* | .006 (.497) |
| Opleidingsniveau moeder (1 = laag) | .000 (.023) | -.033 (.035) | -.052 (.025)* | .604 (.461) |
| Nederlands voelen | -.044 (.023) | -.112 (.032)* | -.053 (.023)* | -.899 (.391)* |
| Sociale wenselijkheid | .195 (.028)* | .384 (.045)* | .138 (.032)* | 1.452 (.593)* |
| <i>Interactie-effect:</i> | | | | |
| leerjaar*vwo | .007 (.027) | -.041 (.038) | -.099 (0.026)* | -1.186 (.587)* |
| <i>Docentvariabelen:</i> | | | | |
| Competentie | -.036 (.020) | -.074 (.031)* | -.058 (.022)* | -.742 (.464) |
| Autonomie | -.057 (.020)* | -.016 (.032) | -.000 (.023) | -.177 (.462) |
| Verbondenheid | -.061 (.019)* | -.053 (.029) | .037 (0.021) | -.578 (.417) |
| <i>Medeleerlingvariabelen:</i> | | | | |
| Competentie | -.016 (0.012) | -.007 (.018) | -0.004 (0.013) | .002 (.283) |
| Autonomie | -.026 (0.013)* | .018 (.021) | -0.061 (0.015)* | -.534 (.256)* |
| Verbondenheid | .016 (0.014) | -.029 (.021) | -0.105 (0.015)* | -.352 (.277) |
| <i>Variantiecomponenten (nul- en eindmodel):</i> | | | | |
| Schoolniveau | .024 (.005)* | .042 (.011)* | .009 (.005) | .736 (.625) |
| | .010 (.003)* | .001 (.006) | .000 (.000) | .246 (.570) |
| Klasniveau | .013 (.004)* | .013 (.014) | .021 (.007)* | .000 (.000) |
| | .011 (.004)* | .023 (.010)* | .008 (.004)* | .000 (.000) |
| Individueel niveau | .017 (.003)* | .072 (.011)* | .029 (.004)* | - |
| | .016 (.002)* | .055 (.008)* | .031(.004)* | |
| <i>Verklaarde variantie:</i> | | | | |
| Totaal | 31.5% | 37.8% | 33.9% | 73.2% |
| Achtergrondvariabelen | 24.1% | 30.0% | 18.6% | 66.6% |
| Basisbehoeften | 7.4% | 7.8% | 15.3% | 6.6% |

Noot: Significante predictoren ($p < .05$) zijn gemarkeerd met een asterisk; Delinquent gedrag is een binominale variabele en is geanalyseerd met een logaritmisches regressiemodel; De verklaarde variantie voor de basisbehoeften is de incrementele verklaarde variantie nadat achtergrondvariabelen reeds zijn verdisconteerd in het analysemodel.

delinquent gedrag dan meisjes (zie Tabel 3). De zelfrapportage ten aanzien van teruggetrokken gedrag laat geen verschillen zien tussen jongens en meisjes.

Naast sekseverschillen zijn er ook leerjareffecten waarneembaar. Zoals verwacht rapporteren leerlingen als ze ouder zijn op alle schalen van de SOGOS significant meer ongewenst gedrag. Het verschil van leerjaar twee naar drie bedraagt voor ongewenst gedrag ten aanzien van school en schoolwerk, onvriendelijk en teruggetrokken gedrag ongeveer een derde gepoolde standaarddeviatie. De gemiddelde score voor delinquent gedrag blijft over leerjaren heen laag.

Niet conform de verwachtingen is dat op geen van de vier typen ongewenst gedrag een effect voor schooltype wordt gevonden, hoewel de gemiddelde somscores in Tabel 3 wel consequent een patroon laten zien, waarbij vmbo-leerlingen het meeste ongewenst gedrag rapporteren, gevolgd door havo- en tot slot vwo-leerlingen.

Het opleidingsniveau van ouders vertoont geen robuuste samenhang met alle vormen van ongewenst gedrag op school. Opvallend is overigens bij teruggetrokken gedrag dat de opleiding van de vader een negatief verband laat zien en de opleiding van de moeder juist een positief verband. Er is wel een duidelijke samenhang met de culturele factor. Hoe minder leerlingen zich verbonden voelen met de Nederlandse cultuur, des te meer onvriendelijk, teruggetrokken en delinquent gedrag zij rapporteren. Voor ongewenst gedrag ten aanzien van school en schoolwerk is alleen sprake van een trendeffect. Het geven van sociaal wenselijke antwoorden speelt bij alle vier de probleemtypen in gelijke mate een rol.

Rekening houdend met achtergrondvariabelen laten de analyses een significante relatie zien tussen ongewenst gedrag ten aanzien van school(werk) en de mate waarin leerlingen vinden dat docenten tegemoet komen aan hun basisbehoeften autonomie en verbondenheid. Bij onvriendelijk gedrag speelt de mate waarin ervaren wordt dat de docent tegemoetkomt aan de behoefte aan competentie een rol en deze docentvariabele speelt eveneens een rol bij teruggetrokken gedrag. Wanneer gekeken wordt naar delinquent gedrag, dan

valt op dat geen van de docentvariabelen significant is en dat alleen medeleerlingen van invloed zijn. Het gaat dan om de mate waarin ervaren wordt dat medeleerlingen tegemoet komen aan de behoefte aan autonomie. Bij teruggetrokken gedrag blijkt de mate waarin autonomie en verbondenheid met medeleerlingen wordt ervaren van belang.

Het percentage verklaarde variantie varieert voor de verschillende modellen. Met name teruggetrokken gedrag in de klas hangt sterk samen met de mate waarin een docent tegemoet komt aan de behoefte aan competentie, samen met ervaren autonomie en verbondenheid op medeleerlingniveau (15.3% variantie verklaard vanuit de basisbehoeften). Onvriendelijk gedrag wordt voor ongeveer 8 procent 'verklaard' door de mate waarin de docent tegemoet komt aan de behoefte aan competentie. Uit de variantiecomponenten is ten slotte af te leiden dat bij ongewenst gedrag ten aanzien van school(werk) er sprake is van relatief veel variantie op schoolniveau. Bij onvriendelijk gedrag en teruggetrokken gedrag betreft het vooral variantie op leerlingniveau.

5 Discussie

Centraal in het onderzoek stond de vraagstelling in hoeverre er sprake is van een samenhang tussen de verschillende typen ongewenst gedrag van leerlingen op school en de mate waarin zij ervaren dat docenten en meer specifiek hun medeleerlingen tegemoet komen aan hun drie psychologische basisbehoeften. Wanneer in de analyses rekening wordt gehouden met de samenhang met meegenomen achtergrondvariabelen dan laten de resultaten significante samenhangen zien tussen de onderscheiden typen ongewenst gedrag en de mate waarin docenten en medeleerlingen tegemoet komen aan de basisbehoeften.

Wanneer gekeken wordt naar de effecten van sekse, schooltype en leerjaar, dan zijn conform de verwachtingen duidelijke patronen te onderscheiden. Jongens rapporteren significant vaker dan meisjes ongewenst gedrag ten aanzien van school(werk),

onvriendelijk gedrag en delinquent gedrag. Voor wat betreft leerjaar geldt dat in alle schooltypen de leerlingen in leerjaar drie significant meer ongewenst gedrag rapporteren dan in leerjaar twee. Deze uitkomsten komen overeen met eerder onderzoek, waar naar voren komt dat jongens meer dan meisjes en oudere leerlingen meer dan jongeren ongewenst gedrag vertonen (Koerhuis & Oostdam, 2014; Moffitt, 1993; Murteira Morgado & Da Luz Vale-Dias, 2013). Ten aanzien van schooltype is er het consequente patroon te zien van een ‘trappetje’: leerlingen in het vmbo rapporteren vaker ongewenst gedrag dan havo-leerlingen en deze op hun beurt rapporteren weer vaker ongewenst gedrag dan vwo-leerlingen, al zijn de verschillen klein, zeker als we deze afzetten tegen verschillen binnen de schooltypen.

Voor wat betreft de behoefte aan competentie, autonomie en verbondenheid zijn leerlingen gemiddeld genomen neutraal tot tevreden over de mate waarin docenten en medeleerlingen daarop inspelen. Met name bij autonomie en verbondenheid percipiëren leerlingen dat hun medeleerlingen daar meer aan tegemoet komen dan docenten. Wel komen daarbij eveneens sekseverschillen naar voren. Zo vinden jongens vaker dan meisjes dat docenten minder tegemoet komen aan hun basisbehoeften. Bij medeleerlingen doet zich tussen jongens en meisjes alleen een verschil voor bij de schaal competentie. Anders dan meisjes vinden jongens dat hun medeleerlingen minder tegemoet komen aan deze behoefte. Klaarblijkelijk ervaren jongens dat er minder tegemoet wordt gekomen aan hun behoefte aan competentie dan meisjes. Ten slotte is er ook een verschil zichtbaar tussen schooltypen en leerjaren. Voor alle drie de basisbehoeften zijn de scores op de ZDT-schalen voor docenten en medeleerlingen het hoogst op het vwo, gevolgd door respectievelijk havo en vmbo. Daarnaast ervaren leerlingen in leerjaar drie dat hun docenten minder tegemoet komen aan hun behoefte aan competentie en autonomie dan in leerjaar twee.

Bij ongewenst gedrag ten aanzien van school(werk) is er een negatieve samenhang met de mate waarin docenten tegemoet komen aan autonomie en verbondenheid:

hoe minder docenten inspelen op deze twee behoeften, des te meer worden zij geconfronteerd met deze vorm van ongewenst gedrag. Bij onvriendelijk gedrag speelt juist competentie een rol en is de invloed van autonomie en verbondenheid niet van belang. Bij onvriendelijk gedrag gaat het bij uitstek om storend externaliserend ongewenst gedrag dat veelal direct gericht is op de docent zelf (bijvoorbeeld een docent uitdagen of belachelijk maken). Mogelijkerwijs wordt dit soort gedrag mede veroorzaakt door de frustratie van leerlingen wanneer een docent – hoezeer ook begaan met zijn leerlingen – weinig tot geen structuur biedt qua competentie. Hiervan kan bijvoorbeeld sprake zijn wanneer een docent niet duidelijk aangeeft wat er van leerlingen wordt verwacht bij het uitvoeren van een bepaalde taak of wanneer er geen heldere ondersteuning en feedback wordt gegeven.

Bij teruggetrokken gedrag op school is de ervaren mate waarin de docent tegemoet komt aan de behoefte aan competentie een factor van belang. De mate waarin een docent al dan niet inspeelt op de basisbehoeften hangt niet samen met meer of minder delinquent gedrag. De mate waarin medeleerlingen tegemoet komen aan de behoefte van autonomie speelt bij teruggetrokken gedrag en delinquent gedrag daarentegen wel een significante rol. Daarnaast is er bij teruggetrokken gedrag naast autonomie ook een verwachte negatieve samenhang met verbondenheid met medeleerlingen. Wanneer een leerling weinig blijkt van interesse of waardering ervaart van medeleerlingen, lijkt dit duidelijk samen te hangen met teruggetrokken gedrag (zoals niet deelnemen aan bepaalde klassenactiviteiten of het zich afzonderen van andere leerlingen). Wanneer docenten merken dat er bij een leerling sprake is van teruggetrokken gedrag, is het dan ook van belang dat zij inzetten op het bevorderen van de relatie en samenwerking met medeleerlingen. Dat kan bijvoorbeeld door regelmatig aan een leerling te vragen wat hij/zij wel of niet leuk en prettig vindt, hoe de samenwerking met medeleerlingen wordt ervaren en welke afspraken nodig zijn bij vormen van samenwerkend leren. Het is hierbij wel van

belang in de gaten te houden hoe deze samenwerking met medeleerlingen daadwerkelijk verloopt en of het niet juist leidt tot frustratie (medeleerlingen die de betreffende leerling vertellen wat hij/zij moet doen). Delinquent gedrag ten slotte lijkt niet samen te hangen met het al dan niet krijgen van interesse of waardering van docenten. Delinquent gedrag (zoals het vernielen van schoolspullen of het ongevraagd meenemen van dingen) lijkt daarmee een tamelijk persoonsgebonden vorm van ongewenst gedrag op school bij een relatief klein deel van de leerlingen die zich niet eenvoudig laat beïnvloeden door positieve bejegening door de docent. Bovendien lijkt delinquent gedrag ook niet samen te hangen met de ervaren verbondenheid en het gevoel van competentie die een leerling ervaart van medeleerlingen. Echter, de mate waarin een leerling ervaart dat medeleerlingen tegemoet komen aan de behoefte aan autonomie laat wel een samenhang zien.

Samenvattend mag gesteld worden dat de verschillende significante samenhangen tussen ongewenst gedrag en de basisbehoeften ondersteuning geven aan de eerder geformuleerde hypothese dat goed inspelen op competentie, autonomie en verbondenheid samenhangt met minder ongewenst gedrag op school. Deze bevinding sluit aan bij onderzoek waarin het belang van een goede docent-leerling relatie is aangetoond in relatie tot motivatie (cf. Roorda e.a., 2011) en probleemgedrag (Onderwijsraad, 2010). De resultaten suggereren bovendien dat naarmate leerlingen ouder worden het voor docenten steeds belangrijker wordt om rekening te houden met hun leerpsychologische basisbehoeften. Voor docenten en leerlingbegeleiders/mentoren betekent dit bijvoorbeeld dat zij ervoor kunnen kiezen om leerlingen meer te betrekken bij het ontwikkelen van taken, het ontplooiën van activiteiten en het opstellen van regels. Ook het werken aan een goede persoonlijke band met leerlingen en het inspelen op persoonlijke interesses en behoeften van leerlingen is daarbij essentieel (zie Koerhuis & Oostdam, 2014).

Bij het onderzoek dienen tot slot enkele kanttekeningen te worden geplaatst. In de eerste plaats betreft deze studie een correlatieel

onderzoek waardoor geen causale verbanden kunnen worden gelegd. Ongewenst gedrag van leerlingen kan zowel oorzaak als gevolg zijn van docentgedrag en moet daarom geanalyseerd worden vanuit het principe van transactionaliteit: een docent kan bepaald gedrag ontlokken bij een leerling, maar vice versa ontlokt een leerling ook bepaald gedrag bij een docent. Om die reden moet ongewenst gedrag altijd situationeel bekeken worden, waarbij ook het perspectief van de docent in ieder geval aandacht verdient. In dit onderzoek is de perceptie van docenten echter volledig buiten beschouwing gebleven. De mate waarin leerlingen aangeven dat hun docenten tegemoet komen aan hun basisbehoeften zegt niets over het daadwerkelijke handelen van docenten. Om daarover meer informatie te krijgen, is bijvoorbeeld het bevragen van docenten of het uitvoeren van lesobservaties noodzakelijk. Daarnaast is ook geen rekening gehouden met verschillen tussen docenten. Leerlingen werd gevraagd naar hun oordeel over docenten in het algemeen en niet naar afzonderlijke docenten. Daarbij dient te worden opgemerkt dat leerlingen relatief weinig ongewenst gedrag rapporteerden. In hoeverre het geven van wenselijke antwoorden hierbij een rol heeft gespeeld, is niet precies te zeggen maar analyses laten zien dat dit zich dit bij alle vier de typen ongewenst gedrag in gelijke mate heeft voorgedaan. Het is daarom aannemelijk dat de zelfrapportage door leerlingen een onderschatting is van het feitelijk vertoonde ongewenste gedrag in de dagelijkse schoolpraktijk. Ten slotte bleek het analyseren van delinquent gedrag lastig doordat het door leerlingen relatief weinig is gerapporteerd. Toch is het van belang om meer inzicht te krijgen in de factoren die van invloed zijn op delinquent gedrag, aangezien juist dit type gedrag vaak grote impact heeft op docenten, medeleerlingen en het algemene schoolklimaat.

Noot

De volledige TASCQ voor medeleerlingen is bij de auteurs op te vragen.

Literatuur

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Youth Self Reports and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. (1986). *Manual for the Teacher's Report Form and Teacher Version of the Child Behaviour Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Ahmad, I., Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2013). The relations of Arab Jordanian adolescents' perceived maternal parenting to teacher rated adjustment and problems: The intervening role of perceived need satisfaction. *Developmental Psychology*, 49, 177-183.
- Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J., & Connel, J. (1992). *Teacher as social context (TASC). Two measures of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support*. Rochester, NY: University of Rochester.
- Berndt, T., & Keefe, K. (1996). Friends' influence on school adjustment: A motivational analysis. In J. Juvonen, & K. Wentzel, *Social motivation: Understanding school adjustment*. New York: Cambridge University Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Koestner, R. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Driessen, G. (2007). *'Peer group' effecten op onderwijsprestaties; Een internationaal review van effecten, verklaringen en theoretische en methodologische aspecten*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit.
- Eccles, J.S., & Roeser, R.W. (2009). Schools, academic motivation and stage-environment fit. In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology*, 2^e Edition (pp. 404-434). New York: Wiley.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Helwig, C. (2006). The development of personal autonomy throughout cultures. *Cognitive Development*, 21, 458-473.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure, but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588-600.
- Koerhuis, M. J. C. (2007). *Maladaptive social behaviour of students in secondary vocational education* [dissertatie]. Leiden: Universiteit Leiden.
- Koerhuis, M. J. C. & Hijzen, D. M. (2009). *Handleiding Vragenlijst Sociaal Ongewenst Gedrag Op School (SOGOS)*. Den Haag: HenK Onderwijsadvies- en Onderzoeksbureau.
- Koerhuis, M. J., & Oostdam, R. (2014). Ongewenst gedrag van vmbo-leerlinginnen in relatie tot hun behoefte aan autonomie, competentie en sociale relatie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 3, 117-131.
- LeBlanc, L., Swisher, R., Vitaro, F., & Tremblay, R. (2008). High school climate and antisocial behavior; A 10 year longitudinal and multilevel study. *Journal of Research on Adolescence*, 18, 395-419.
- Meijers, F., M. Kuijpers, & Bakker, J. (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren*. Driebergen: HPBO.
- Moffitt, T.E. (1993). Adolescence-limited and life-course persistent anti-social behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Murteira Morgado, A., & Da Luz Vale-Dias, M. (2013). The antisocial phenomenon in adolescence: What is literature telling us? *Aggression and Violent Behavior*, 18, 436-443.
- Nederhof, A. (1981). *Beter onderzoek: Bestrijding van foutenbronnen in sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. 's-Gravenhage: VUGA Uitgeverij.
- Niemiec, C., & Ryan, R. (2009). Autonomy, competence and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 133-143.
- Onderwijsraad (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship tot bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 27, 269-283.
- Oostdam, R., Peetsma, T., & Blok, H. (2007). *Het nieuwe leren in basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd: een verkenningnotitie voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

- Olweus, D., Block, J., & Radke-Yarrow, M. (1986). Introduction. In D. Olweus, J. Block & M. Radke-Yarrow (Eds.), *Development of antisocial and prosocial behaviour. Research, theories and issues* (pp. 16-50). Orlando, STATE: Academic Press.
- Peetsma, T., & Van der Veen, I. (2011). Relations between the development of future time perspective in three life domains, investment in learning, and academic achievement. *Learning and Instruction, 21*, 481-494.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2002). *Motivation in Education. Theory, Research and Applications. Second Edition*. Upper Saddle River, STATE: Merrill Prentice Hall.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In D. M. McInerney & S. van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31-60). Greenwich, CT: Information Age Press.
- Reumerman, R. (2010). *Expertleerkrachten in de omgang met probleemgedrag* [dissertatie]. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Roeser, R. W., Van der Wolf, K., & Strobel, K. R. (2001). On the relation between social-emotional and school functioning during early adolescence. Preliminary findings from Dutch and American Samples. *Journal of School Psychology, 39*, 111-139.
- Roordra, D., Koomen, H., Spilt, J., & Oort, F. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school-engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*, 493-529.
- Schuit, H., De Vrieze, I., & Slegers, P. (2011). *Leerlingen motiveren: Een onderzoek naar de rol van leerkrachten*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit.
- Sheldon, K., & Bettencourt, B. (2002). Psychological need-satisfaction and subjective well-being within social groups. *British Journal of Social Psychology, 41*, 25-38.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology, 79*, 57-68.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 77*, 100-110.
- Stevens, L., & Bors, G. (red.) (2013). *Pedagogische tact; Op het goede moment het juiste doen, óók in de ogen van de leerling*. Antwerpen: Garant.
- Stevens, G. W. J. M., Pels, T., Bengi-Arslan, L, Verhulst, F. C., Vollebergh, W. A. M., & Crijnen, A. A. M. (2003). Parent, teacher and self-reported problem behaviour in The Netherlands: Comparing Moroccan immigrant with Dutch and with Turkish immigrant children and adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 38*, 576-585.
- Van der Laan, A.M., & Blom, M. (2006). *WODC Monitor Zelfgerapporteerde Jeugdcriminaliteit, Meting 2005: Documentatieboek steekproefverantwoording, veldwerk, enquête en vergelijking met eerdere metingen*. Den Haag: WODC.
- Van der Ploeg, J. D. (2007). *Behandeling van gedragsproblemen; Initiatieven en inzichten*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Van der Wolf, K., & Beukering, T. van (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Leuven: Acco.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). Self-determination theory and the explanatory role of psychological needs in human well-being. In L. Bruni, F. Comim, & M. Pugno (Eds.), *Capabilities and happiness* (pp. 187-223). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L., & Beyers, M. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction, 22*, 431-439.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Tinga, F., & Ormel, J. (2010). Truancy in late elementary and early secondary education: The influence of social bonds and self-control. The TRAILS study. *International Journal of Behavioral Development, 34*, 302-310.
- Wentzel, K. (1996). Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. In J. Juvonen, & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding school adjustment* (pp. 226-247). New York: Cambridge University Press.

Auteurs

R.J. Oostdam is 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 bijzonder hoogleraar Onderwijsleerprocessen bij de Universiteit van Amsterdam. **M.J.C. Koerhuis** is bij de Hogeschool van Amsterdam docent-onderzoeker bij het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding en docent bij de opleiding Pedagogiek. **R.G. Fukkink** is lector Pedagogische Functie van Onderwijs en Opvoeding bij het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. Daarnaast is hij bijzonder hoogleraar Kinderopvang bij de Universiteit van Amsterdam.

Correspondentieadres: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool van Amsterdam, Wibautstraat 2-4, 1091 GM Amsterdam, r.j.oostdam@hva.nl

Abstract

The relation between maladaptive behavior and the basic psychological needs of students in secondary education

Much research has been carried out towards the relationship between the basic psychological needs of students as defined within the self-determination theory (autonomy, competence, relatedness) and their motivation to learn. However, there is still little research on the relationship between these basic needs and different forms of maladaptive behavior in the classroom. Gaining more insight into the causes of maladaptive behavior is important in order to prevent or remedy such behavior. The present study focuses on the question to what extent maladaptive behavior of students in secondary education is related to the degree to which both teachers and fellow students address their needs for competence, autonomy and relatedness. Results show a significant relation between maladaptive behavior of students in the classroom and the extent to which teachers and fellow students meet their basic psychological needs.

