

Korte-termijneffecten van coping-gedrag van docenten-in-opleiding

W.F. Admiraal, F.A.J. Korthagen en Th. Wubbels

Samenvatting

In dit artikel wordt het coping-gedrag van aanstaande docenten tijdens hun stage beschreven. Het betreft gedrag in de klas naar aanleiding van klassesituaties die problematisch zijn ervaren. Hierbij staan twee korte-termijneffecten van coping-gedrag centraal: de mate waarin taakgericht gedrag van leerlingen is toegenomen en de ervaren tevredenheid met de eigen reactie. Van 27 docenten-in-opleiding zijn ongeveer 300 situaties en reacties in kaart gebracht. De steekproef is representatief voor de hele groep van ongeveer 150 aanstaande docenten die in dezelfde periode de opleiding aan de Universiteit Utrecht hebben gevolgd.

Uit de analyses blijkt dat reacties van de docenten-in-opleiding uit ons onderzoek over het algemeen de taakgerichtheid van de klas niet beïnvloeden. Er zijn wel verschillen in de effecten van de reacties van de respondenten. Deze verschillen worden voor een deel verklaard door het coping-gedrag. In situaties waarin (de afwezigheid van) de taakgerichtheid van de klas als problematisch is ervaren, bestaat effectief coping-gedrag uit een (monotone) nadruk op het oproepen van spanning in de relatie met leerlingen en het variëren in intensiteit van de activiteiten. Voorbeelden van docentgedrag waarin spanning wordt opgeroepen, zijn ordemaatregelen, zoals leerlingen waarschuwen of de klas uit sturen, en ontevreden wachten op minder rumoer in de klas. Een voorbeeld van docentgedrag waarin de intensiteit van de activiteit wordt gevarieerd, is leerlingen bij de les betrekken door afwisselend gerichte vragen te stellen, antwoorden zwijsend af te wachten en antwoorden te corrigeren of te belonen. Eerder onderzoek maakt aannemelijk dat de gevonden effecten op korte termijn op gespannen voet kunnen staan met effecten op lange termijn: het beantwoorden van niet-taakgericht gedrag van leerlingen met ordemaatregelen is op korte ter-

mijn weliswaar effectief, maar kan contraproductief zijn op langere termijn. Wat betreft de ervaren tevredenheid zijn er geen significante verbanden aangetoond met het coping-gedrag van aanstaande docenten.

1 Inleiding

Veel beginnende docenten ervaren een discontinuïteit tussen de betrekkelijk veilige opleidingssituatie en de realiteit van het zelfstandig lesgeven in een eerste baan. In een overzichtsartikel geeft Veenman (1984) aan dat beginnende docenten gevraagd naar hun problemen, vooral problemen noemen die te maken hebben met het functioneren in de klas en het houden van orde. Uit onderzoek naar de ontwikkeling in 'concerns' van docenten (bijvoorbeeld Fuller & Bown, 1975) komt naar voren dat beginnende docenten aanvankelijk meer gericht zijn op hun functioneren in de klas dan op meso- of macro-concerns. Recent onderzoek van MacDonald (1993) wijst uit dat iets dergelijks ook geldt voor docenten-in-opleiding. In de lerarenopleiding wordt veel aandacht besteed aan de wijze waarop aanstaande docenten het beste om kunnen gaan met problemen in de onderwijspraktijk, of meer specifiek, in de klas.

In dit artikel zijn we gericht op het vergroten van het inzicht in effecten op korte termijn van de wijze waarop docenten-in-opleiding omgaan met problematische gebeurtenissen in de klas. Een dergelijk inzicht kan op termijn leiden tot aanwijzingen voor de opleiding van docenten. De wijze waarop docenten omgaan met problematische gebeurtenissen zal worden aangeduid als het *coping-gedrag* van docenten. In de volgende paragraaf zal het (theoretische) kader van ons onderzoek worden toegelicht. Tevens zal voor twee kernbegrippen uit het onderzoekskader (respectievelijk 'stress' en 'coping') een deel van het onderzoek worden

besproken dat is gedaan naar problematische gebeurtenissen van docenten en de wijze waarop zij hiermee omgaan.

2 Stress en coping

In ons onderzoek richten we ons op problematische klassesituaties van docenten-in-opleiding. Onderzoek van Bergen en Van Opdorp (1989) maakt aannemelijk dat dergelijke situaties als incidenten worden ervaren. In de transactionele theorie over stress en coping wordt veel belang gehecht aan dergelijke dagelijkse beslommingen. Lazarus en Folkman (1987), die veel over onderzoek naar stress en coping vanuit een transactioneel perspectief hebben gerapporteerd, geven aan dat dagelijkse beslommingen over het algemeen veranderingen in gezondheid beter voorspellen dan meer ingrijpende gebeurtenissen.

Lazarus en Folkman (1984) vatten factoren in onderzoek naar stress en coping samen in een model. De voor stress en coping belangrijke aspecten zijn ingedeeld in drie onderzoeksniveaus en vier groepen factoren. Wij hebben dit model gebruikt om stress bij en coping door docenten weer te geven (zie Figuur 1). De drie onderzoeksniveaus zijn het maatschappelijke, het psychologische en het fysiologische niveau. De vier groepen van factoren zijn de voorafgaande condities, de mediërende processen, de korte-termijneffecten en de lange-termijneffecten. Een uitgangspunt van het model is dat elke stressvolle situatie verloopt van voorafgaande condities via mediërende processen naar effecten op korte en lange termijn. Mede omdat we in ons onderzoek informatie willen verzamelen over de onderwijspraktijk van docenten-in-opleiding, zijn wij vooral geïnteresseerd in factoren op het psychologische onderzoeksniveau. In dit artikel concentreren wij ons op problematische klassesituaties (als één van de voorafgaande condities uit Figuur 1), coping-gedrag (als één van de mediërende processen) en effecten op korte termijn. Hierna zullen deze drie aspecten worden toelicht.

2.1 Problematische gebeurtenissen

Stress wordt in de literatuur beschreven in termen van zowel een stimulus als een respons. In

de responsgeoriënteerde benadering (bijvoorbeeld Selye, 1979) wordt een reactie alleen een stressrespons genoemd als deze volgt op een aanwijsbare stressor, terwijl in de stimulusgeoriënteerde benadering (zie bijvoorbeeld Thoits, 1983) een stimulus slechts als stressor wordt beschouwd als het een identificeerbare stressrespons oproept. Bijvoorbeeld, een fysiologische respons als verhoging van de bloeddruk is alleen een stressrespons als de verhoging plaatsvindt naar aanleiding van een stressor (bijvoorbeeld een ingrijpende gebeurtenis), terwijl het afleggen van een rij-examen alleen een stressor is als de examenkandidaat een stressrespons vertoont (bijvoorbeeld een verhoogde bloeddruk).

Beide benaderingen zijn ons inziens onvolledig. In de transactionele benadering van stress en coping worden de stimulus- en de responsgeoriënteerde benadering gecombineerd en nader uitgewerkt (zie Lazarus & Folkman, 1984). Stress wordt opgevat als een relatie tussen kenmerken van de omgeving en van een persoon. De discrepantie tussen de ervaren eisen vanuit de omgeving en de waargenomen mogelijkheden om hiermee om te gaan, bepaalt of een persoon stress ervaart. Deze discrepantie leidt tot stress als de eisen van de omgeving als te hoog worden ervaren, gezien de mogelijkheden die de betreffende persoon bij zichzelf waarneemt (Lazarus & Folkman, 1987). Door docenten als problematisch ervaren gebeurtenissen in de klas kunnen worden opgevat als een vorm van een dergelijke discrepantie.

Uit het eerder genoemde onderzoek van Veenman (1984) komt, zoals gezegd, naar voren dat veel problematische situaties die beginnende docenten ervaren, te maken hebben met de interactie met leerlingen, zoals ordeproblemen, het motiveren van leerlingen en het omgaan met verschillen tussen individuele leerlingen. Ook Peters (1985) heeft empirisch onderzoek gedaan naar problematische situaties van docenten. In zijn onderzoek is aan docenten in het voortgezet onderwijs gevraagd situaties te formuleren die zij in hun beroepsuitoefening als problematisch ervaren. Door drie codeurs zijn bijna 2.700 omschrijvingen van situaties van ruim 250 docenten ingedeeld in 13 categorieën. Uit de omschrijvingen is vervolgens een representatieve steekproef getrokken van 37 situaties. Daarna is aan ongeveer

	voorafgaande condities	mediërende processen	effecten op korte termijn	effecten op lange termijn
maatschappelijk niveau	<ul style="list-style-type: none"> * onderwijsbeleid school & overheid * rol, status en salaris beroep leraar * onderwijskansen leerlingen * reorganisaties 	<ul style="list-style-type: none"> * politieke steun * vakbondsteun * steun van beroepsgroep * lerarenopleiding 	<ul style="list-style-type: none"> * financiële tegemoetkoming * bijscholing * andere beleidsveranderingen 	<ul style="list-style-type: none"> * statusverandering * beroepsrolverandering
psychologisch niveau	<p>Docent:</p> <ul style="list-style-type: none"> * gedragsstijl (coping-stijl, interactie-stijl, onderwijsstijl) * zelfbeeld * (onderwijs)opvattingen * achtergrondkenmerken <p>Klas- en schoolomgeving</p> <ul style="list-style-type: none"> * patronen in interactie met leerlingen, collega's en ouders * schoolomgeving en -voorzieningen * taakhoud docent * onderwijsprogramma 	<ul style="list-style-type: none"> * inschatting omgeving * inschatting eigen mogelijkheden * herinschatting omgeving gedrag in klas, school en daarbuiten * kiezen voor andere werkgever partner, therapeut 	<ul style="list-style-type: none"> * gevoelens docent * veranderingen in interacties * veranderingen in schoolomgeving * kiezen voor bijscholing * kiezen voor andere werkgever 	<ul style="list-style-type: none"> * beroepstevredenheid * functioneren als docent * uittreden uit het beroep
fysiologisch niveau	<ul style="list-style-type: none"> * fysieke toestand docent * risicogedrag docent (roken, alcohol, drugs) * taakbelasting * fysieke kenmerken werkomgeving (bijv. temperatuur) 	<ul style="list-style-type: none"> * verhoging bloeddruk * verhoging cortisolgehalte * blozen * zenuwtrekjes 	<ul style="list-style-type: none"> * psychosomatische klachten (vermoedheid, hoofdpijn) * ziekte * absentie 	<ul style="list-style-type: none"> * burnout-verschijnselen * chronische ziekte

Figuur 1. Voorbeelden van factoren die van belang kunnen zijn voor onderzoek bij docenten naar stress en coping. De factoren zijn gegroepeerd per onderzoeksniveau en per groep van factoren. In de meest linkse kolom is het onderzoeksniveau aangegeven, in de bovenste regel zijn de groepen van factoren aangeduid

180 docenten gevraagd de formuleringen van de 37 situaties te ordenen. Situaties waarvan de docenten vonden dat ze op elkaar leken, moesten zij bij elkaar plaatsen. Na hiërarchische clusteranalyse zijn vijf groepen als problematisch ervaren situaties onderscheiden: functioneren van de docent tijdens de les, ongewenst gedrag van leerlingen tijdens de les, hulpmiddelen en materialen, invloed van de organisatie op het functioneren, en functioneren van en samenwerking met collega's. De eerste twee van de bovengenoemde typen situaties hebben betrekking op interacties in de klas tussen de docent en leerlingen. Voorbeelden van problematische situaties, die zijn gegroepeerd onder 'functioneren van de docent tijdens de les' zijn het geven van extra uitleg en weinig aandacht kunnen geven aan individuele leerlingen. 'Ongewenst gedrag van leerlingen tijdens de les' houdt bijvoorbeeld in dat leerlingen hun spullen zijn vergeten, huiswerk niet hebben gemaakt, naar het toilet gaan, door de uitleg van een docent heen kletsen en het meubilair bekladden. De andere drie typen situaties verwijzen volgens Peters naar de organisatie van het onderwijs. Onder het type 'hulpmiddelen en materialen' worden situaties verstaan als het ontbreken van een borstel, storing via de intercom en een diaprojector die niet werkt. Situaties die verwijzen naar 'invloed van de overheid en de schoolorganisatie op het functioneren' zijn bijvoorbeeld maatregelen van de overheid, roosterwijzigingen en onverwachte sectiebijeenkomsten. De vijfde groep situaties, 'functioneren van en samenwerking met collega's', verwijst naar situaties waarin collega's geen interesse tonen voor het vak of problemen van de docent, een collega lessen heeft overgenomen op een manier die de docent niet aanspreekt of er lang wordt vergaderd zonder resultaat. Omdat wij onderzoek doen bij docenten-in-opleiding en uit ander onderzoek (zie bijvoorbeeld MacDonald, 1993) bekend is dat hun 'concerns' voornamelijk betrekking hebben op het microniveau, zullen wij ons concentreren op de eerste drie groepen situaties die Peters noemt.

2.2 Coping-gedrag van aanstaande docenten

Coping-gedrag wordt in de transactionele benadering van stress en coping omschreven als het constant veranderende geheel van acties

en cognities waarmee wordt geprobeerd specifieke eisen van de omgeving en/of van de persoon die de waargenomen mogelijkheden van een persoon te boven gaan, te reduceren, tolereren, accepteren of weg te nemen (Lazarus & Folkman, 1984). Hierbij kan coping-gedrag vooral gericht zijn op de beleving van een situatie of een gebeurtenis (emotieregulerend coping-gedrag) of op het veranderen van een gebeurtenis (probleemgericht coping-gedrag). Het eerste type gedrag verwijst bijvoorbeeld naar het zoeken van minder belastende verklaringen voor het ontstaan van een situatie, het denken aan andere dingen dan aan de betreffende gebeurtenis of zich uitleven in hobby's. Probleemgericht coping-gedrag bestaat onder meer uit het nadenken over oplossingen en het ingrijpen in de situatie. Over het algemeen zou emotieregulerend coping-gedrag vooral optreden in situaties waarin het gevoel is ontstaan niets te kunnen veranderen, terwijl probleemgericht coping-gedrag met name zou worden ingezet wanneer de indruk bestaat dat een situatie gewijzigd kan worden. Lazarus en Folkman merken ook op dat veel coping-gedrag zowel probleemgericht als emotieregulerend kan zijn. Tevens maken zij aannemelijk dat probleemgericht coping-gedrag meer afhankelijk is van de context waarin het gedrag plaatsvindt en dat emotieregulerend coping-gedrag vooral wordt beïnvloed door relatief stabiele persoonlijkheidskenmerken.

Reacties van docenten op problematische situaties zijn onderzocht door het coping-gedrag van docenten binnen en buiten het klaslokaal in kaart te brengen (zie bijvoorbeeld Dewe, 1985; Freeman, 1987; Rudow, 1990; Wahl, 1991; Wood & Dorsey, 1989; Wulk, 1988). In het kader van het onderhavige onderzoek is met name het onderzoek van belang waarin coping-gedrag *in de klas* is bestudeerd. In onderzoek van Den Hertog (1990) bijvoorbeeld, zijn onder meer gedragsintenties ontlokt aan docenten en docenten-in-opleiding middels beschrijvingen van situaties die over het algemeen door docenten als belastend worden ervaren. Aan ruim 800 docenten in het voortgezet onderwijs en ongeveer 140 docenten-in-opleiding zijn beschrijvingen van zes situaties voorgelegd. Vier van de voorgelegde situatiebeschrijvingen hebben betrekking op gebeurtenissen in de klas en twee verwijzen naar inter-

acties met collega's. De docenten is door middel van een vragenlijst gevraagd aan te geven in hoeverre een aantal mogelijke reacties voor hen van toepassing zijn, als zij de docent uit de beschrijving zouden zijn. Er worden vijf typen gedragsintenties onderscheiden die respectievelijk verwijzen naar dominant-onvriendelijk, dominant-vriendelijk, meegaand, organiserend, en vermijgend gedrag. Deze indeling in typen coping-gedrag is gebaseerd op literatuur over stress en coping (Folkman & Lazarus, 1985) en over interpersoonlijk gedrag van docenten in de klas (Créton & Wubbels, 1984). Voorbeelden van reactie-intenties naar aanleiding van de situatie waarin een leerling niet oplet en met haar buurvrouw praat, zijn 'ik verwijder haar uit de les' (dominant-onvriendelijk), 'ik waarschuw haar vriendelijk, maar beslist, dat ze nu verder stil moet zijn' (dominant-vriendelijk), 'ik laat haar blijken dat ik wel begrip heb voor haar gedrag' (meegaand), 'ik neem me voor een gesprek te regelen met het meisje en de klasseleraar' (organiserend) en 'ik reageer er niet op en ga gewoon door met de les' (vermijgend). Ook in het onderhavige onderzoek is het coping-gedrag van docenten bestudeerd vanuit meerdere perspectieven op docentgedrag.

2.3 Effecten op korte-termijn

Coping-gedrag is niet gedefinieerd in termen van effecten, ofschoon verwacht kan worden dat bepaald coping-gedrag bepaalde effecten sorteert. Zo kan bepaald coping-gedrag (bijvoorbeeld ingrijpen in een wanordelijke situatie in de klas) gericht zijn op het oplossen van een probleem, maar het behoeft hierin niet te resulteren. Lazarus en Folkman (1984) maken bij effecten van coping-gedrag onderscheid in drie componenten: het functioneren op het werk en in het sociale leven (de gedragscomponent), de ervaren tevredenheid met het bestaan (de affectieve component) en de lichamelijke gezondheid (de fysiologische component). Hierbij maken zij een onderscheid in effecten op korte termijn en op lange termijn. Effecten op korte termijn kunnen een verandering van klas, school of baan (gedragscomponent), een slecht humeur (affectieve component) of een verhoging van de hartslag (fysiologische component) inhouden. Effecten op lange termijn zijn bijvoorbeeld uittreding uit het beroep

(gedragscomponent), depressieve stemming (affectieve component) of psychosomatische klachten (fysiologische component). Korte-termijneffecten zijn dikwijls gerelateerd aan een specifieke context waarin de problematische situatie optreedt en het coping-gedrag wordt ondernomen. Lange-termijneffecten daarentegen hebben nauwelijks nog betrekking op de specifieke situatie waarop is gereageerd, en zijn dikwijls ook moeilijker te veranderen.

In onderzoek naar docentgedrag en prestaties van leerlingen (zie voor een overzicht Brophy & Good, 1986; Doyle, 1986) wordt de tijd die leerlingen aan de leertaak besteden (de mate van taakgerichtheid van leerlingen) als indicatie beschouwd van effectief lesgeven. Brophy en Good maken in hun overzicht aanneemelijk dat docenten prestaties van leerlingen positief beïnvloeden, wanneer zij erin slagen leerlingen zoveel mogelijk aan te zetten tot (academische) leeractiviteiten en de tijd die aan andere taken wordt besteed, te minimaliseren. Dergelijk gedrag van docenten komt bijvoorbeeld naar voren in de wijze waarop zij de lesstof presenteren, de klas organiseren, orde-maatregelen nemen en pauzes houden. Derhalve is taakgerichtheid van de klas in ons onderzoek gekozen als één van de vast te stellen korte-termijneffecten.

3 Opzet van het onderzoek

3.1 Probleemstelling en onderzoeksvragen

Stress en coping moeten als onderdeel van een proces worden opgevat. Niet alleen de factoren die zijn weergegeven in Figuur 1 maken onderdeel uit van dit proces, ook binnen de factoren, bijvoorbeeld coping-gedrag, kunnen verschillende fasen worden onderscheiden. In ons onderzoek zou bepaald coping-gedrag van een docent-in-opleiding in een wanordelijke situatie een reactie kunnen zijn in een lange reeks van reacties op wanorde (in die betreffende klas), maar ook een reactie op een voor de docent nieuwe situatie. Toch hebben wij in dit onderzoek effecten van coping-gedrag onderzocht door telkens één combinatie van situatie, gedrag en effecten uit een wellicht lange reeks van combinaties te bestuderen. Wij zijn van mening dat dit een noodzakelijke stap is in de richting van onderzoek naar het meer volledig

Tabel 1
Variabelen in de analyses ter beantwoording van de twee onderzoeksvragen

onderzoeksvraag	onafhankelijke variabelen	covariaten	afhankelijke variabelen
1	- coping-gedrag - aard van de situatie - interactie tussen beiden	n.v.t.	- taakgerichtheid klas
2	- coping-gedrag	- eerste inschatting - tweede inschatting	- ervaren tevredenheid

in kaart brengen van coping-processen bij docenten-in-opleiding.

Met het onderhavige onderzoek richten we ons op effecten op korte termijn van de wijze waarop docenten-in-opleiding omgaan met problematische gebeurtenissen in de klas. We hebben gekozen voor twee korte-termijneffecten. Het eerste effect betreft de mate waarin docenten-in-opleiding de taakgerichtheid van de klas veranderen richting meer taakgericht gedrag. Zoals eerder aangegeven, is in evaluatie van docentgedrag in de klas de mate waarin leerlingen taakgericht aan het werk zijn een veel gekozen criteriumvariabele (zie Brophy & Good, 1986; Doyle, 1986; Evertson, 1989). Met deze criteriumvariabele sluiten we aan bij wat Lazarus en Folkman (1984) de gedragscomponent in effecten noemen. Het tweede effect betreft de mate waarin een docent-in-opleiding na een reactie tevreden of ontevreden is met het eigen functioneren. Hiermee richten we ons op wat Lazarus en Folkman de affectieve component van effecten noemen. De onderzoeksvragen zijn als volgt geformuleerd:

- 1 *Wat is de relatie van coping-gedrag van aanstaande docenten met de verandering in taakgerichtheid van de klas?*
- 2 *Wat is de relatie van coping-gedrag van aanstaande docenten met de ervaren tevredenheid van docenten met hun reactie?*

Zoals eerder aangegeven maken Lazarus en Folkman (1984) aannemelijk dat probleemgerichte coping en de effecten ervan afhankelijk zijn van de context waarin het gedrag optreedt, en dat emotieregulerend coping-gedrag meer afhankelijk is van relatief stabiele persoonlijkheidskenmerken. Wat betreft de taakgerichtheid van de klas is het aannemelijk dat coping-gedrag in situaties waarin de taakgerichtheid als problematisch is ervaren andere effecten sorteert dan in andere problematische klas-situaties. Derhalve zullen we in de analyses ter

beantwoording van de eerste onderzoeksvraag ook informatie over de aard van de problematische situatie opnemen. We verwachten dan significante verbanden tussen coping-gedrag en de taakgerichtheid van de klas in situaties waarin de taakgerichtheid als problematisch is ervaren, maar geen significante verbanden in andersoortige situaties. In de analyses ter beantwoording van de tweede onderzoeksvraag zullen we gegevens over de inschatting van de betekenis van een situatie opnemen. De reden hiervan is dat het aannemelijk is dat er een relatief stabiele relatie bestaat tussen de inschatting van een situatie en de ervaren tevredenheid met de eigen reactie op een situatie. Bijvoorbeeld, in een als zeer problematisch ervaren situatie lijkt het onwaarschijnlijk dat een docent tevreden is, nog ongeacht het gehanteerde coping-gedrag. In Tabel 1 zijn de variabelen in de analyses samengevat.

3.2 Steekproef

Het onderzoek is uitgevoerd bij 27 docenten-in-opleiding (DIO's) van ongeveer 150 DIO's die in 1990 en 1991 de universitaire lerarenopleiding van de Universiteit Utrecht volgden. Onze steekproef bleek niet te verschillen (bij $\alpha=0,05$) van de andere docenten-in-opleiding wat betreft coping-stijl¹, sekse, leeftijd en vakgebied.

De Utrechtse universitaire lerarenopleiding is een eenjarige tweede-fase-opleiding, waarin naast andere curriculumonderdelen twee stages worden doorlopen: de triostage en de individuele eindstage. Zeven studenten zijn tijdens hun triostage in het onderzoek betrokken. De triostage is een stage in de eerste helft van de opleiding, waarbij een DIO samen met twee andere DIO's een aantal lessen van een ervaren docent observeert en deze lessen vervolgens gedeeltelijk overneemt. Twintig andere respondenten hebben aan het onderzoek deelgenomen

tijdens hun individuele eindstage. Deze stage, in de tweede helft van de opleiding, houdt in dat één DIO gedurende drie maanden alle lessen van een paar klassen overneemt van een ervaren docent. In deze stage is de DIO verantwoordelijk voor de lessen, inclusief bijvoorbeeld rapportcijfers en contacten met ouders en de schoolleiding. Koetsier (1991) geeft een uitgebreide beschrijving van de Utrechtse universitaire lerarenopleiding, in het bijzonder van de individuele eindstage.

3.3 Operationalisaties van de variabelen

Hieronder worden de operationalisaties van de variabelen beschreven. Ook zijn aspecten van betrouwbaarheid, begripsvaliditeit, gelijktijdige validiteit en interne validiteit onderzocht. Voor informatie over de betrouwbaarheid en de validiteit verwijzen we naar Admiraal (1994). Daar is uiteengezet dat de resultaten van deze analyses bevredigend zijn. De betrouwbaarheid van de instrumenten (i.c. de interbeoordelaars-overeenstemming in de vorm van Cohens κ of de 'pooled within groups' correlatiecoëfficiënt), ligt in alle gevallen rond of ruim boven de door ons gehanteerde norm van 0,80 (zie Popping, 1988).

In ons onderzoek zijn op twee manieren gegevens verzameld: door middel van een video-opname van een les van de respondent en door middel van een interview volgens de 'stimulated recall'-methode na de les. Van elke respondent is één les op video opgenomen. De video-opnamen zijn gebruikt om informatie te verzamelen over het coping-gedrag van aanstaande docenten en de taakgerichtheid van leerlingen (en als stimulus in de interviews na de les); gegevens uit de interviews verwijzen naar informatie over de aard van problematische situaties, de inschatting van de betekenis van een situatie en de ervaren tevredenheid met de eigen reactie. De precieze gegevensverzameling en de wijze van coderen zullen later worden besproken.

Over het algemeen hanteert de respondent in de geobserveerde les als didactische werkvorm klassikale instructie of onderwijsleergesprek. Practicumlessen zijn voor dit onderzoek niet geobserveerd.

Aard van de problematische situatie

We hebben de aard van de classesituatie gede-

finieerd in termen van de door de respondent waargenomen kenmerken van de situatie in de klas. De situaties zijn gecodeerd aan de hand van negen categorieën. Deze indeling is gebaseerd op het reeds beschreven onderzoek van Peters (1985) naar problematische situaties van docenten en situatiebeschrijvingen van docenten uit onderzoek van Wulk (1988) en onze voorstudie waarin wij een aantal lessen van aanstaande docenten hebben geobserveerd en hen hebben geïnterviewd. Voor het onderhavige onderzoek is het van belang onderscheid te maken tussen situaties waarin de taakgerichtheid van de klas als problematisch is ervaren (43 procent van de 306 situaties) en in andersoortige situaties, zoals problemen met de lesstofoverdracht, de organisatie van de les of vragen en opmerkingen van leerlingen over de lesstof.

Inschatting van de betekenis van een situatie

In ons onderzoek is in overeenstemming met de transactionele theorie van stress en coping (zie Lazarus & Folkman, 1984) de inschatting van de betekenis van een situatie onderverdeeld in twee variabelen: de 'eerste inschatting' en de 'tweede inschatting'. De eerste inschatting verwijst naar een beoordeling door de respondent van de gevolgen die een situatie in de klas heeft voor het verloop van de les of voor het eigen welbevinden. De tweede inschatting betreft de inschatting van de mogelijkheden om met de situatie om te gaan. De onderzoeksinstrumenten met betrekking tot deze variabelen bestaan uit 11 beoordelingschalen (zes voor de eerste inschatting en vijf voor de tweede inschatting), die zijn gebaseerd op onderzoek over inschatting van levensgebeurtenissen van Smith en Ellsworth (1985) en Mauro, Sato en Tucker (1992). Voorbeelden van de eerste inschatting zijn de mate waarin een situatie als negatief dan wel positief wordt ervaren, de mate waarin een situatie opwinding oproept, en de mate waarin verantwoordelijkheid wordt genomen voor het ontstaan van een situatie. Voorbeelden van de tweede inschatting zijn de mate waarin actief wordt ingegrepen, de mate waarin verantwoordelijkheid wordt genomen voor de eigen reactie, en de mate waarin wordt ingeschat dat een reactie effectief is. De in totaal 11 beoordelingschalen voor de inschatting van de betekenis van

een situatie zijn vijfpuntsschalen van het Likert-type, waarbij een schaal meer van toepassing is naarmate de score hoger is. Omdat in dit artikel de inschatting van de betekenis van een problematische situatie als covariaat in de analyse van de relatie tussen coping-gedrag en de ervaren tevredenheid wordt gezien, volstaan we voor een beschrijving van de beoordelingsschalen met een verwijzing naar Admiraal (1994).

Coping-gedrag

In ons onderzoek beperken we coping-gedrag van aanstaande docenten tot de waargenomen activiteiten van docenten tijdens of direct volgend op een problematische situatie in de klas. We karakteriseren coping-gedrag van aanstaande docenten vanuit drie perspectieven. Deze perspectieven zijn gebaseerd op onderzoek naar (opties van) coping-gedrag van werknemers in de commerciële dienstverlening door Farell (1983), methodisch handelen van docenten (Westerhof, 1987) en interpersoonlijk gedrag van docenten (Créton & Wubbels, 1984). De drie perspectieven zijn weergegeven in beoordelingsschalen, die uitgebreid zijn beschreven in Admiraal, Wubbels en Korthagen (1996a; 1996b). Het coping perspectief van gedrag verwijst naar de betekenis die, gezien de aard van de situatie, aan gedrag kan worden toegekend. Het methodisch handelen van docenten heeft betrekking op docentgedrag in termen van lesorganisatie en didactisch handelen. Het interpersoonlijke perspectief van docentgedrag verwijst naar de relationele boodschap die door een docent in gedrag ten opzichte van leerlingen tot uiting wordt gebracht.

De drie perspectieven van coping-gedrag leveren theoretisch onderscheidbare aspecten op. Aangezien wij het coping-gedrag als één concept beschouwen, hebben op de scores van de vier beoordelingsschalen een principale componenten-analyse uitgevoerd voor elk type problematische situaties (PRINCALS; Gifi, 1983) om onderliggende dimensies van de verschillende aspecten coping-gedrag te extraheren. Twee dimensies van coping-gedrag (waarbij de scores variëren van ongeveer -3 tot +3) blijken te kunnen worden onderscheiden, die in elk type situatie te zamen tenminste 50 procent van de variantie in scores verklaren.

De eerste dimensie van docentgedrag die is geëxtraheerd, hebben we de 'activiteitsdimensie' (actief versus passief) genoemd: de intensiteit waarmee een docent in klassensituaties de inhoudelijke informatie van het docentgedrag tracht over te brengen door middel van een actieve interactie met leerlingen. *Lage scores* op de activiteitsdimensie worden in alle typen problematische situaties gevonden, wanneer aanstaande docenten zwigend afwachten, naar leerlingen luisteren, iets opzoeken in een boek of het bord uitvegen. *Hoge scores* op de activiteitsdimensie verwijzen naar gedrag van aanstaande docenten dat is gericht op het betrekken van leerlingen bij de les (vragen stellen, 'beurten' geven of antwoorden belonen of juist afwijzen) en op het handhaven van de orde in de klas.

De tweede dimensie van docentgedrag die is geëxtraheerd, hebben we de 'spanningsdimensie' (spanning versus ontspanning) genoemd: de mate waarin er door het gedrag van docenten spanning in de relatie met leerlingen wordt opgeroepen. *Lage scores* op de spanningsdimensie worden gevonden voor instructieactiviteiten, zoals lesstofoverdracht en helpen van leerlingen, en organisatorische handelingen. *Hoge scores* op de spanningsdimensie worden gevonden bij ordemaatregelen en (ontevreden) zwijgen door de aanstaande docenten. Dergelijk gedrag toont een afwijzende houding ten aanzien van de leerlingen en interpreteren wij als veel spanning oproepend.

Effecten op korte termijn

In ons onderzoek zijn twee korte-termijneffecten opgenomen: het verschil tussen de taakgerichtheid van de klas voor en na het optreden van een problematische situatie (de verandering in taakgerichtheid), en de ervaren tevredenheid met het eigen functioneren. De operationalisatie van taakgerichtheid van de klas is gebaseerd op de 'Classroom Activity Record' van Evertson en Burry (1988) en bestaat uit een vijfpuntsbeoordelingsschaal waarmee wordt gescoord in welke de mate de klas taakgericht gedrag vertoont. De schaalpunten zijn samengesteld uit informatie over de intensiteit en over de mate van variatie tussen leerlingen in de taakgerichtheid van het gedrag, het aantal leerlingen dat taakgericht gedrag vertoont en het aantal seconden dat leerlingen taakgericht

gedrag vertonen. Wij hebben deze informatie gecombineerd in vijf schaalpunten, die variëren van 'helemaal niet-taakgericht' (1) tot 'helemaal taakgericht' (5). Willett (1989) heeft aannemelijk gemaakt dat bij het meten van verandering met twee meetpunten het gebruik van verschillcores tussen voor- en nameting de voorkeur heeft boven het als covariaat in de analyses opnemen van de scores op de voormeting. We hebben er derhalve voor gekozen om als effect op korte termijn *het verschil* tussen de taakgerichtheid van de klas voor en na een reactie van een docent in de analyses op te nemen. Een negatieve score op deze dimensie betekent dat de klas na een reactie is veranderd in de richting van meer taakgericht gedrag; een positieve score betekent dat de klas is veranderd in de richting van minder taakgericht gedrag. Een score rond 0 wil zeggen dat er geen verandering in de taakgerichtheid heeft plaatsgevonden.

De variabele 'ervaren tevredenheid' heeft betrekking op een al dan niet positieve waardering van de respondent van zijn eigen gedrag. Uitspraken waarin de ervaren tevredenheid naar voren komt, kunnen verwijzen naar een waardering achteraf van de reacties (bijvoorbeeld 'dit was niet zo handig gedaan van mij'), waardering van gevolgen van de eigen reactie (bijvoorbeeld 'hierdoor wilde opeens de hele klas hun proefwerkcijfer weten') of alternatieve reacties (bijvoorbeeld 'ik had beter direct kunnen beginnen met de les'). Elke relevante uitspraak van een respondent is door een codeur gescoord op een vijf-puntsbeoordelingschaal van 1 (zeer ontevreden) tot 5 (zeer tevreden). Er is een 'ongeldige' score toegekend als er geen uitspraken konden worden geselecteerd of als ervaringen onduidelijk zijn geformuleerd.

3.4 Gegevensverzameling en codeereenheden

In ons onderzoek verwijst coping-gedrag van een aanstaande docent in een problematische situatie naar waarneembare activiteiten tijdens een fragment van de opgenomen les. Het gedrag in elke situatie vormt een reactie die een lengte heeft tussen ongeveer tien seconden en vijf minuten. Het begin en het eind van elke reactie op video zijn door de respondent tijdens het interview zelf bepaald. Om het gedrag in de reacties in kaart te brengen is gebruik gemaakt

van 'event sampling', dat wil zeggen dat elke verandering in gedrag van een aanstaande docent (beschreven in termen van de instrumenten uit §3.3) een nieuwe codeereenheid bepaalt. Aan elke eenheid zijn meerdere scores toegekend op basis van de drie perspectieven op docentgedrag. Na de in de vorige paragraaf beschreven principale componenten-analyses wordt het coping-gedrag in elke reactie gekenmerkt door één score of een reeks van scores op de activiteits- en de spanningsdimensie. Voor iedere dimensie afzonderlijk kan coping-gedrag worden weergegeven aan de hand van een profiel van scores op de betreffende dimensies. Voor elke reactie hebben wij dit profiel van scores op een dimensie samengevat aan de hand van de gemiddelde score en de spreiding in scores op de activiteits- en de spanningsdimensie².

De taakgerichtheid van de klas is voor elke reactie op twee momenten in kaart gebracht: gedurende een fragment van een minuut (zes eenheden van 10 seconden) direct voorafgaand aan het begin van een reactie en gedurende een fragment van een minuut (zes eenheden van 10 seconden) direct na afloop van een reactie. Het resultaat is twee scores met betrekking tot taakgerichtheid van de leerlingen (vooraf en achteraf) die staan voor het gemiddelde van toegekende scores direct voor en direct na een reactie. Zoals eerder beschreven, zijn deze twee scores samengevat in één verschillscore.

In de interviews hebben we de respondenten gevraagd ongeveer tien situaties uit de voorgaande les te noemen die hun aandacht hebben geëist en/of energie hebben verveerd³. Ook hebben we hun gevraagd aan te geven wat er tijdens de gebeurtenis door hen heen ging (hun inschatting van de betekenis van een situatie), en wat zij achteraf vonden van hun reactie (hun ervaren tevredenheid met hun reactie). Aan de omschrijving van een respondent van een problematische situatie is één score toegekend. Alle uitspraken die betrekking hebben op de eerste inschatting, de tweede inschatting en de ervaren tevredenheid met de eigen reactie zijn geselecteerd en gecodeerd door middel van de eerder genoemde beoordelingsschalen. Voor elke situatie (en reactie) zijn de scores van alle uitspraken op de verschillende beoordelingsschalen samengevat in een gemiddelde score. In totaal zijn 306 klassesituaties en hetzelfde

Tabel 2

Variabelen in de analyse van de relatie tussen coping-gedrag en taakgerichtheid van leerlingen

variabele		beschrijving
coping-gedrag	GEM-ACT	gemiddelde score per reactie op de activiteitsdimensie (gemiddelde = 0,06; standaardafwijking = 0,59)
	GEM-SPA	gemiddelde score per reactie op de spanningsdimensie (gemiddelde = -0,04; standaardafwijking = 0,64)
	SD-ACT	standaardafwijking in scores per reactie op de activiteitsdimensie (gemiddelde 0,72; standaardafwijking = 0,50)
	SD-SPA	standaardafwijking in scores per reactie op de spanningsdimensie (gemiddelde 0,79; standaardafwijking = 0,55)
aard problematische situatie	SIT	reacties op situaties waarbij de taakgerichtheid van de klas als problematisch is ervaren (1; N=79) of op andere situaties (0; N=108)
verandering in taakgerichtheid	VERSCHIL	verschil tussen taakgerichtheid vooraf en na een reactie van een docent (gemiddelde = -0,14; standaardafwijking = 1,06)

aantal reacties geanalyseerd. Voor informatie over de wijze waarop de kwaliteit van het bepalen van de codeereenheden is nagegaan, verwijzen we naar Admiraal (1994). De betrouwbaarheid, in de vorm van Cohens κ of percentage overeenkomst, ligt boven de in ons onderzoek gehanteerde norm van 0,80.

3.5 Analyses

We hebben gegevens verzameld over docenten en bij elke docent over reacties op een aantal situaties. Dit betekent dat onze gegevens een hiërarchische structuur hebben. We hebben daarom bij het beantwoorden van de onderzoeksvragen gebruik gemaakt van meerniveau-analyses (Mln; Woodhouse, Rasbash, Goldstein, Yang & Plewis, 1996). Teneinde na te gaan of meerniveau-analyses noodzakelijk zijn, is eerst nagegaan hoeveel variantie er binnen (op reactieniveau) en tussen docenten (op docent- of lesniveau) bestaat in de scores op verandering in taakgerichtheid en ervaren tevredenheid. Deze gegevens vormen de basis voor de intraklasrelatie (ρ), de proportie variantie tussen docenten in scores op de kortetermijneffecten. Wanneer de variantie tussen docenten niet significant afwijkt van 0, achten wij meerniveau-analyses niet noodzakelijk. Vervolgens worden (meerniveau)regressie-analyses uitgevoerd om beide onderzoeksvragen te beantwoorden⁴.

4 Resultaten

4.1 Coping-gedrag en verandering in taakgerichtheid van de klas

In de analyses ter beantwoording van de eerste onderzoeksvraag vormen de gemiddelde score en de standaardafwijking in scores op de activiteits- en de spanningsdimensie van coping-gedrag, de aard van de situatie (gecombineerd in situaties waarin de taakgerichtheid van de klas als problematisch is ervaren en andere problematische situaties) en de interactie tussen de aard van de situatie en de coping-dimensies de predictoren. Het verschil tussen de taakgerichtheid van de klas voor en na een reactie is als criteriumvariabele opgenomen. De variabelen in de analyses en beschrijvende statistiek zijn opgenomen in Tabel 2. Omdat het voor een deel van de reacties het aantal op de video waarneembare leerlingen te klein was, beschikken we voor 187 reacties van 24 respondenten over informatie over de verandering in taakgerichtheid van de klas.

Voor de scores op de verandering in taakgerichtheid van de klas is de variantie opgedeeld in twee porties: variantie op situatie/reactieniveau en variantie op docent/les-niveau. De variantiecomponent op docent/les-niveau is vrijwel gelijk aan 0 (en de intraklasrelatie dus ook). Dit betekent dat we ervan uitgaan dat er geen variantie tussen docenten in scores op verandering in taakgerichtheid bestaat. Dit houdt ook in dat we voor de beantwoording van

Tabel 3

Resultaten van de regressie-analyses voor verandering in taakgerichtheid van de klas. Weergegeven zijn de significante (bij $\alpha=0,05$) regressiecoëfficiënten β , de standaardfout (tussen haakjes), de proportie verklaarde variantie in totaal (R^2) en voor het verschil tussen de stappen (R^2_{verschil}), en de F-waarde behorend bij het verschil

	stap 1	stap 2	stap 3
aard problematische situatie SIT			
coping-gedrag			
GEM-ACT			
GEM-SPA			
SD-ACT			
SD-SPA			
interacties			
SIT*GEM-ACT			-0,15 (0,07)
SIT*GEM-SPA			-0,33 (0,10)
SIT*SD-ACT	-0,20 ((0,07)	-0,34 (0,10)	0,21 (0,10)
SIT*SD-SPA		0,20 (0,10)	
R^2_{verschil}	0,04	0,03	0,02
F_{verschil}	7,9	4,5	4,4
R^2	0,04	0,06	0,09

deze onderzoeksvraag gebruik maken van 'klassieke' regressie-analyses, waarvan de resultaten zijn samengevat in Tabel 3⁵.

Opvallend is dat de constante niet significant afwijkt van 0. Dit betekent dat over het algemeen de aanstaande docenten in ons onderzoek niet in staat zijn in een les de taakgerichtheid van de klas door hun reactie te veranderen. In Tabel 3 is aangegeven dat in het uiteindelijke model drie interactie-effecten zijn geselecteerd. Zij verklaren negen procent van de variantie in verandering van taakgerichtheid van de klas. Er zijn geen significante hoofdeffecten gevonden. Dit bevestigt onze verwachting dat de relatie tussen coping-gedrag en de verandering in taakgerichtheid van de klas niet voor alle typen situaties hetzelfde is, en zelfs afwezig is, wanneer we informatie over de aard van de problematische situatie niet in de analyses opnemen. De interactie-effecten kunnen als volgt worden beschreven.

Wat betreft de gemiddelde score op de spanningsdimensie (SIT*GEM-SPA) blijkt dat in situaties waarin de taakgerichtheid van de klas als problematisch is ervaren, het verband met de verandering in taakgerichtheid sterker negatief is dan in andersoortige problematische klassesituaties. Zoals eerder aangegeven, is de score op verandering in taakgerichtheid lager naarmate de klas verandert richting meer taak-

gericht gedrag (na een reactie). Dit betekent dat het genoemde interactie-effect inhoudt dat naarmate aanstaande docenten in situaties waarin de taakgerichtheid van de klas als problematisch is ervaren, meer spanning vertonen in de relatie met leerlingen, zij de klas meer veranderen in de richting van taakgericht gedrag. Bijvoorbeeld, naarmate aanstaande docenten meer of sterkere disciplinemaatregelen nemen in dit type situaties, wordt de klas meer taakgericht.

Wat betreft de spreiding in scores op de activiteitsdimensie (SIT*SD-ACT) komt naar voren dat in situaties waarin de taakgerichtheid als problematisch is ervaren, het verband met de verandering in taakgerichtheid negatief is, terwijl er in andersoortige situaties geen verband bestaat. Dit betekent dat naarmate in eerstgenoemde situatietypen aanstaande docenten in een reactie meer variatie vertonen in hun gedrag wat betreft de activiteitsdimensie, zij de klas veranderen in de richting van taakgerichtheid na een reactie. Bijvoorbeeld, naarmate aanstaande docenten afwisselend ingrijpen in de klasomgeving door bijvoorbeeld disciplinemaatregelen, 'beurten' geven, of antwoorden belonen of afwijzen, en zich afzijdig houden, zijn zij meer in staat de klas te veranderen richting taakgerichtheid.

Wat betreft de spreiding in scores op de

spanningsdimensie (SIT*SD-SPA) blijkt dat in situaties waarin de taakgerichtheid van de leerlingen als problematisch is ervaren, het verband met de verandering in taakgerichtheid positief is, terwijl in de andere situatietypen geen verband bestaat. Dit betekent dat naarmate in de eerstgenoemde situaties aanstaande docenten *minder* variatie vertonen in hun gedrag wat betreft de spanningsdimensie, zij de klas meer veranderen in de richting van taakgericht gedrag na een reactie. Bijvoorbeeld, naarmate aanstaande docenten zich beperken tot disciplinemaatregelen (en deze niet afwisselen met bijvoorbeeld presenteren van de lesstof of

inhoudelijke vragen aan leerlingen stellen), zijn zij meer in staat de klas te veranderen richting taakgerichtheid.

Wanneer we effecten op korte termijn in termen van verandering naar meer taakgerichtheid van de klas interpreteren, blijkt, kort samengevat, effectief coping-gedrag van aanstaande docenten te bestaan uit een (monotone) nadruk op het oproepen van spanning en het variëren in intensiteit van activiteiten. Dit geldt uitsluitend voor situaties waarin de taakgerichtheid van de klas als problematisch is ervaren. Bijvoorbeeld, dit betekent dat docenten in een situatie waarin de klas aan het begin van les

Tabel 4

Variabelen in de analyse van de relatie tussen coping-gedrag en de ervaren tevredenheid met de eigen reactie

variabele	beschrijving
coping-gedrag	GEM-ACT gemiddelde score per reactie op de activiteitsdimensie (gemiddelde = 0,06; standaardafwijking = 0,59)
	GEM-SPA gemiddelde score per reactie op de spanningsdimensie (gemiddelde = -0,04; standaardafwijking = 0,64)
	SD-ACT standaardafwijking in scores per reactie op de activiteitsdimensie (gemiddelde 0,72; standaardafwijking = 0,50)
	SD-SPA standaardafwijking in scores per reactie op de spanningsdimensie (gemiddelde 0,79; standaardafwijking = 0,55)
Eerste inschatting	GEM-E1 gemiddelde score per reactie op arousal-dimensie (gemiddelde = 3,42; standaardafwijking = 0,40)
	GEM-E2 gemiddelde score per reactie op waarderingsdimensie (gemiddelde = 2,55; standaardafwijking = 0,52)
	GEM-E3 gemiddelde score per reactie op belemmeringsdimensie (gemiddelde = 2,75; standaardafwijking = 0,33)
	GEM-E4 gemiddelde score per reactie op zekerheidsdimensie (gemiddelde = 3,21; standaardafwijking = 0,50)
	GEM-E5 gemiddelde score per reactie op verantwoordelijkheidsdimensie (gemiddelde = 2,49; standaardafwijking = 0,73)
	GEM-E6 gemiddelde score per reactie op intensionaliteitsdimensie (gemiddelde = 3,00; standaardafwijking = 0,35)
Tweede inschatting	GEM-T1 gemiddelde score per reactie op veranderingsdimensie (gemiddelde = 3,74; standaardafwijking = 0,90)
	GEM-T2 gemiddelde score per reactie op activiteitsdimensie (gemiddelde = 3,26; standaardafwijking = 0,66)
	GEM-T3 gemiddelde score per reactie op zekerheidsdimensie (gemiddelde = 3,18; standaardafwijking = 0,75)
	GEM-T4 gemiddelde score per reactie op verantwoordelijkheidsdimensie (gemiddelde = 4,03; standaardafwijking = 0,66)
	GEM-T5 gemiddelde score per reactie op effectiviteitsdimensie (gemiddelde = 2,95; standaardafwijking = 0,34)
ervaren tevredenheid	TEVREDEN gemiddelde score per reactie op de ervaren tevredenheid (gemiddelde = 2,76; standaardafwijking = 1,02)

Tabel 5

Resultaten van de meerniveau-analyses voor de ervaren tevredenheid met de eigen reactie. Weergegeven zijn de schatting, de standaardfout in de schatting (tussen haakjes), de totale proportie verklaarde variantie op situatie/reactieniveau, de passing van het model ten opzichte van het lege model ($2*\log(lh)$) en het daarbij behorende aantal vrijheidsgraden ($df_{verschil}$)

	model 1 eerste inschatting	model 2 tweede inschatting	model 3 covariaten en coping- gedrag
coping-gedrag			
GEM-ACT			
GEM-SPA			
SD-ACT			
SD-SPA			
eerste inschatting			
GEM-E1	-		
GEM-E2	0,16 (0,07)		0,13 (0,07)
GEM-E3	-		
GEM-E4	-		
GEM-E5	-		
GEM-E6	-		
tweede inschatting			
GEM-T1		-	
GEM-T2		-	
GEM-T3		-	
GEM-T4		-0,15 (0,08)	-0,15 (0,08)
GEM-T5		0,34 (0,08)	0,32 (0,08)
$2*\log(lh)_{verschil}$	5,1	19,0	22,6
$df_{verschil}$	1	2	3
verklaarde variantie reactieniveau	0,02	0,07	0,08

zeer onrustig is, taakgericht gedrag bevoornden, wanneer zij ordemaatregelen afwisselen met zwijgend de effecten hiervan afwachten. Minder effectief is het om in deze situatie ordemaatregelen af te wisselen met (pogingen om te) beginnen met het presenteren van de lesstof of het overhoren van het huiswerk.

4.2 Coping-gedrag en ervaren tevredenheid met de reactie

In de analyses ter beantwoording van de tweede onderzoeksvraag vormen de gemiddelde score en de standaardafwijking in scores op de activiteits- en de spanningsdimensie van coping-gedrag de predictoren. De 11 beoordelingsschalen met betrekking tot eerste en tweede inschatting zijn als covariaten in de analyses opgenomen. De ervaren tevredenheid met de eigen reactie is als criteriumvariabele opgenomen. De variabelen in de analyses en beschrijvende statistiek zijn weergegeven in Tabel 4. Omdat niet alle respondenten over alle reacties uitspraken hebben gedaan over de inschatting van een situatie en/of de ervaren tevredenheid

met de reacties, beschikken we voor 184 reacties van alle 27 respondenten over de benodigde informatie.

Voor de scores op ervaren tevredenheid is de variantie opgedeeld in twee porties: variantie op situatie/reactie-niveau en variantie op docent/les-niveau. De variantiecomponent op docent/les-niveau is 0,21 en op situatie/reactie-niveau 0,84. Dit betekent dat de intraklas correlatie gelijk is aan 0,20; ofwel 20 procent van de variantie in scores op ervaren tevredenheid wordt verklaard door verschillen tussen docenten. Dit houdt in dat we voor de beantwoording van de tweede onderzoeksvraag gebruik maken van meerniveau-analyses⁶. De resultaten zijn samengevat in Tabel 5.

In Tabel 5 is aangegeven dat drie covariaten in de uiteindelijke analyses opgenomen zijn. Dit zijn de gemiddelde score op de waardering van een situatie (GEM-E2), de mate waarin zij zichzelf verantwoordelijk zien voor hun reactie (GEM-T4), en de mate waarin wordt ingeschat dat hun reactie effectief is (GEM-T5). Deze effecten houden in dat naarmate aanstaande

docenten een situatie als minder negatief beoordelen, zich minder verantwoordelijk achten voor hun reactie, en hun reactie als meer effectief inschatten, zij meer tevreden zijn met hun reactie. Deze covariaten verklaren acht procent van de variantie in ervaren tevredenheid (op situatie/reactie-niveau). We zijn niet in staat effecten van de vier maten van coping-gedrag op de ervaren tevredenheid aan te tonen. Dit betekent dat verschillen in coping-gedrag tussen de diverse reacties niets (significants) verklaren van de verschillen in ervaren tevredenheid met de reacties.

5 Conclusie en discussie

In dit artikel zijn twee effecten op korte termijn onderzocht van coping-gedrag van aanstaande docenten. Van 27 docenten hebben we ongeveer 300 reacties op problematische klas-situaties in kaart gebracht en in verband gebracht met de verandering in taakgerichtheid van leerlingen na een reactie en de ervaren tevredenheid met de eigen reactie. Wat betreft de verandering in taakgerichtheid van de klas zijn drie (interactie-)effecten aangetoond. In situaties waarin de (afwezigheid van) taakgerichtheid van leerlingen als problematisch is ervaren, bestaat effectief coping-gedrag van aanstaande docenten uit een (monotone) nadruk op het oproepen van spanning en het variëren in intensiteit van activiteiten. Bijvoorbeeld, dit betekent dat docenten in een situatie waarin de klas aan het begin van de les zeer onrustig is, taakgericht gedrag bevorderen, wanneer zij ordemaatregelen afwisselen met zijgend de effecten hiervan afwachten. Minder effectief is het om in deze situatie ordemaatregelen af te wisselen met (pogingen om te) beginnen met het presenteren van de lesstof of het overhoren van het huiswerk. Wat betreft de ervaren tevredenheid zijn er geen significante verbanden aangetoond met het coping-gedrag van aanstaande docenten.

Lazarus en Folkman (1984) hebben aangegeven dat de probleemgerichte functie van coping afhankelijk is van de context waarin het gedrag zich voordoet, en dat emotieregulerende coping meer bepaald wordt door persoonskenmerken. In ons onderzoek hebben we hiervoor twee, zij het bescheiden, bevestigingen

gevonden. Ten eerste zijn er nauwelijks verschillen tussen docenten wat betreft de verandering van de taakgerichtheid van de klas die in ons onderzoek is gebruikt om de probleemgerichte functie van coping-gedrag in kaart te brengen. Daarentegen verschillen docenten wel wat betreft de ervaren tevredenheid met de eigen reactie. Deze tevredenheid is in ons onderzoek gebruikt om de emotieregulerende functie van coping-gedrag te onderzoeken. Een tweede aanwijzing voor het door Lazarus en Folkman veronderstelde verschil tussen probleemgerichte en emotieregulerende coping, zijn de gevonden effecten op korte termijn. Wat betreft de verandering in taakgerichtheid van de klas hebben we alleen interactie-effecten tussen de aard van de problematische situatie en coping-gedrag, maar geen hoofdeffecten gevonden. Dit is een aanwijzing dat informatie over de aard van de problematische situatie van belang is om te kunnen voorspellen welk coping-gedrag het meest effectief is om taakgericht gedrag van de klas te veroorzaken. Wat betreft de ervaren tevredenheid zijn geen effecten van coping-gedrag aangetoond. Daarvoor hebben wij de volgende verklaring. Uit Lazarus en Folkman (1984) kan worden opge-maakt dat de emotieregulerende functie van coping in cognities van personen tot uiting komt. Uit onderzoek naar interactieve cognities van docenten (zie bijvoorbeeld Yinger, 1986) komt naar voren dat docenten tijdens het lesgeven nauwelijks tijd hebben voor dergelijke interactieve cognities. Dit maakt aannemelijk dat emotieregulerend coping-gedrag niet tijdens het lesgeven, maar vooral na afloop van de les plaatsvindt. Dat zou een verklaring kunnen zijn voor de afwezigheid in ons onderzoek van significante verbanden tussen coping-gedrag en ervaren tevredenheid met de eigen reactie.

Eerder in dit artikel (zie Figuur 1) is een schema gepresenteerd van kenmerken van stress en coping waarop onderzoek zich zou moeten richten. In het onderhavige onderzoek is een beperkt deel van het schema in het onderzoek opgenomen. In verband met interpretatie van de gevonden resultaten en mogelijkheden voor vervolgonderzoek zouden wij drie aspecten uit dit schema willen toelichten.

Het eerste aspect betreft de gevonden resultaten met betrekking tot de korte-termijneffecten.

ten in relatie tot effecten op lange termijn. De gevonden aanwijzingen voor positieve kortetermijneffecten op taakgerichtheid van de klas kunnen op gespannen voet staan met consequenties op langere termijn. Wubbels, Créton en Holvast (1988) hebben aannemelijk gemaakt dat ordemaatregelen, zoals het waarschuwen van leerlingen, en leerlingen de klas uit sturen, kunnen resulteren in een problematische interactie tussen docent en leerlingen. Zij maken duidelijk dat in dergelijke interacties het ordeverstorende gedrag van leerlingen niet alleen wordt gevolgd door corrigerend gedrag van de docent, maar dat leerlingen de correcties van de docent ook gebruiken om de orde te verstoren. Agressief gedrag van de één wordt door de ander aangegrepen als een prikkel voor nog agressiever gedrag. Docent en leerlingen kunnen verstrikt raken in een vicieuze cirkel waarin beide partijen elkaars gedrag symmetrisch kunnen versterken. Resultaten uit het onderhavige onderzoek met betrekking tot de kortetermijneffecten geven aan dat de kans op een dergelijke, op lange termijn, symmetrische escalatie bij aanstaande docenten reëel is. In de begeleiding van aanstaande docenten zou dus benadrukt moeten worden dat het bovengenoemde onderzoeksresultaat, dat lijkt te wijzen op het belang van ordemaatregelen voor de taakgerichtheid van de klas op korte termijn, tot andere effecten op lange termijn kan leiden. Deze bewering is echter niet gebaseerd op empirische resultaten van het onderhavige onderzoek.

Ten tweede willen wij wijzen op het mogelijke belang van het in kaart brengen van (persoons)kenmerken van de docent. In ons onderzoek is van elke aanstaande docent slechts één les in het onderzoek betrokken. Hierdoor blijft het onduidelijk in welke mate de gevonden resultaten kunnen worden toegeschreven aan verschillen in stabiele (persoons)kenmerken van docenten, of aan verschillen in (over lessen wisselend) coping-gedrag. Wellicht dat variabelen op docentniveau, zoals de coping-stijl (bijvoorbeeld gemeten met behulp van de Utrechts Coping Lijst (UCL); Schreurs, Van de Willige, Tellegen & Brosschot, 1988), de interpersoonlijke stijl (bijvoorbeeld gemeten met de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL); Créton & Wubbels, 1984) of persoonlijkheidstrekken, zoals bijvoorbeeld gemeten

met de Myers-Briggs Type Indicator (MBTI; Myers & McCaulley, 1985) in toekomstig onderzoek naar stress en coping moeten worden opgenomen.

Ten derde wijzen wij op de rol van de opleiding bij het voorkomen van stress bij en het bevorderen van adequaat coping-gedrag van aanstaande docenten (in Figuur 1 aangeduid op het maatschappelijk niveau). Opmerkelijk in ons onderzoek is dat de aanstaande docenten in een les over het algemeen geen verandering in de taakgerichtheid van leerlingen na een reactie realiseren. De resultaten in het onderhavige onderzoek kunnen daarom gezien worden als een uitdaging voor de opleiding van docenten. Daarbij moet echter gewezen worden op het gegeven dat de communicatie tussen docent en leerlingen een systeemkarakter vertoont (Créton, Wubbels & Hooymayers, 1993). Het systeemkarakter van de communicatie tussen docent en leerlingen wordt onder meer gekenmerkt door een mate van stabiliteit en weerstand tegen verandering. Wanneer er een bepaalde mate van stabiliteit is bereikt, aarzelen zowel leerlingen als de docent om te veranderen. De eerste dagen op school zetten een trend voor de rest van het jaar, waarbij een eenmaal gestabiliseerd patroon moeilijk te veranderen is. Dat is wellicht een tweede verklaring voor de afwezigheid in ons onderzoek van een verband tussen coping-gedrag en de ervaren tevredenheid. De resultaten van dit onderzoek leiden dan ook tot de hypothese dat de opleiding zich dan ook kan richten op het uitrusten van aanstaande docenten met kennis, inzichten en vaardigheden die voorkómen dat er problematische situaties ontstaan.

Noten

1. Coping-stijl is gemeten door middel van de Utrechtse Coping-Lijst (UCL, Schreurs, Van de Willige, Tellegen & Brosschot, 1988).
2. Cronbach en Gleser (1953) onderscheiden drie kenmerken die bepalend zijn voor de overeenkomst tussen profielen van scores, namelijk niveau ('elevation'), spreiding ('scatter') en vorm ('shape'). Omdat door het gebruik van 'event sampling' in ons onderzoek acties niet noodzakelijk even lang duren, is het naar onze mening niet zinvol het scoreprofiel te karakteriseren aan

de hand van de vorm van het scoreprofiel.

3. Achteraf is gebleken dat de respondenten vrijwel uitsluitend situaties noemen die zij als belastend of problematisch hebben ervaren. Daarom spreken we in dit artikel van 'problematische situaties'.
4. Uit controle-analyses is gebleken dat respondenten die tijdens de triostage in het onderzoek zijn betrokken, niet verschillen van de andere respondenten wat betreft de scores op beide criteriumvariabelen en op coping-gedrag. Een uitzondering vormt de standaardafwijking in scores op de activiteitsdimensie: studenten uit de individuele eindstage variëren meer in de intensiteit van de waargenomen activiteiten (bij $\alpha=0,05$) dan studenten uit de triostage. In de regressie-analyses zal, gezien de geringe verschillen, geen onderscheid gemaakt worden in beide typen stage.
5. Bij het uitvoeren van de regressie-analyses hebben we de volgende stapsgewijze procedure gevolgd. In elke stap is de variabele in het model toegevoegd die de meeste variantie verklaart. Deze stappen zijn herhaald totdat geen enkele variabele het model significant verbetert.
6. We hebben daarbij de volgende procedure gevolgd. In de eerste analyses is bepaald welke covariaten in de uiteindelijke analyses moeten worden opgenomen. Dit is afzonderlijk gedaan voor de eerste en de tweede inschatting (respectievelijk model 1 en 2). Vervolgens zijn de predictoren en de eventuele covariaten in de analyses opgenomen (model 3). In alle analyses is net zoals in de eerder beschreven 'klassieke' regressie-analyses een stapsgewijze procedure gevolgd. In elke stap is die variabele in het model opgenomen die de meeste verklaarde variantie aan het (in de eerste stap nog lege) model toevoegt. Deze stappen zijn herhaald totdat geen enkele variabele het model significant verbetert. De scores op de 11 beoordelingsschalen zijn getransformeerd tot standaardcores met een gemiddelde van 0 en een standaardafwijking van 1.

Literatuur

- Admiraal, W.F. (1994). *Reacties van docenten op aandachtseisende situaties in de klas*. Utrecht: W.C.C.
- Admiraal, W., Wubbels, Th., & Korthagen, F. (1996a). Gedrag van aanstaande docenten in de aandachtseisende situaties in de klas. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 21(2), 162-181.
- Admiraal, W., Wubbels, Th., & Korthagen, F. (1996b). Student teacher behaviour in response to daily hassles in the classroom. *Social Psychology of Education*, 1(1), 25-46.
- Bergen, Th.C.M., & Opdorp, C.A.W. van (1989). Probleemsituaties in het onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 66(9), 327-340.
- Brophy, J.E., & Good, T.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd edition), (pp. 328-375). New York: MacMillan P.C.
- Créton, H.A., & Wubbels, Th. (1984). *Ordeproblemen bij beginnende leraren*. Utrecht: W.C.C..
- Créton, H., Wubbels, Th., & Hooymayers, H. (1993). A systems perspective on classroom communication. In T. Wubbels & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like?*, (pp. 1-12). London: The Falmer Press.
- Cronbach, L.J., & Gleser, G.C. (1953). Assessing similarity between profiles. *Psychological Bulletin*, 50(6), 456-473.
- Dewe, P.J. (1985). Coping with work stress: an investigation of teachers' actions. *Research in Education*, 33, 27-40.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd edition), (pp. 392-431). New York: MacMillan P.C.
- Evertson, C.M. (1989). Improving elementary classroom management: a school-based training program for beginning the year. *Journal of Educational Research*, 83(2), 82-90.
- Evertson, C.M., & Burry, J.A. (1988, April). *Capturing classroom context: the observation instrument as lens for assessment*. Paper gepresenteerd op de jaarlijkse bijeenkomst van de American Educational Research Association, New Orleans.
- Farell, D. (1983). Exit, voice, loyalty, and neglect as responses to job satisfaction: a multidimensional scaling study. *Academy of Management Journal*, 26(4), 596-607.
- Folkman, S., & Lazarus, R.S. (1985). If it changes it must be a process: study of emotion and coping

- during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150-170.
- Freeman, A. (1987). The coping teacher. *Research in Education*, 38, 1-38.
- Fuller, F.F., & Bown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *The 74th yearbook of the National Society for the Study of Education*, (pp. 25-52). Chicago: The University of Chicago Press.
- Gifi, A. (1983). *Principals user's guide*. Leiden: Department of Datatheory.
- Hertog, P.C. den (1990). *Persoonlijkheidskenmerken en causale attributies*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- Koetsier, C.P. (1991). *Een brug tussen opleiding en praktijk*. Utrecht: W.C.C..
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer P.C..
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1(2), 141-169.
- MacDonald, C.J. (1993). Coping with stress during the teaching practicum: the student teacher's perspective. *The Alberta Journal of Educational Research*, 39(4), 407-418.
- Mauro, R., Sato, K., & Tucker, J. (1992). The role of appraisal in human emotions: a cross-cultural study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(2), 301-317.
- Myers, I.B., & McCaulley, M.H. (1985). *Manual: a guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric Theory* (2nd edition). New York: McGraw-Hill.
- Peters, V.A.M. (1985). *Docenten en hun probleem-situaties*. Nijmegen: Academisch Proefschrift.
- Popping, R. (1988). On agreement indices for nominal data. In W.E. Saris & I.N. Gallhofer (Eds.), *Sociometric Research, volume 1*. Basingstoke, (pp. 90-105). Hampshire: MacMillan.
- Rudow, B. (1990). Empirische Untersuchungen zur Belastung und Beanspruchung in Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 4(2), 75-85.
- Schreurs, P.J.G., Willige, G. van de, Tellegen, B., & Brosschot, J.F. (1988). *De Utrechtse Coping Lijst: UCL* (Handleiding). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Selye, H. (1979). *The stress of life* (rev. edition). New York: Van Nostrand Reinhold.
- Smith, C.A., & Ellsworth, Ph.C. (1985). Patterns of cognitive appraisal in emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(4), 813-838.
- Thoits, P.A. (1983). Dimensions of life events as influences upon the genesis of psychological distress and associated conditions: an evaluation and synthesis of the literature. In H.B. Kaplan (Ed.), *Psychosocial stress: trends in theory and research*, (pp. 33-103). New York: Academic Press.
- Veenman, S.A.M. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Westerhof, K.J. (1989). *Effectiviteit van leerkrachtgedrag*. Groningen: Academisch Proefschrift.
- Willett, J.B. (1989). Questions and answers in the measurement of change. *Review of Research in Education*, 15, 345-422.
- Wood, F.H., & Dorsey, B. (1989). Aversiveness of teacher-chosen interventions and student problem characteristics: is there a relationship? *Psychology in the Schools*, 26, 389-397.
- Woodhouse, G. Rasbash, J., Goldstein, H., Yang, M., & Plewis, I. (1996). *Multilevel modelling applications: a guide for users of Mln*. London: University of London.
- Wubbels, T., Créton, H.A., & Holvast, A. (1988). Undesirable classroom situations: a systems communication perspective. *Interchange*, 19(2), 25-40.
- Wulk, J. (1988). *Lehrerbelastung*. Frankfurt: Peter Lang.
- Yinger, R.J. (1986). Examining thought in action: a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching & Teacher Education*, 2(3), 263-282.

Manuscript aanvaard 3-1-1997

Auteurs

W.F. Admiraal – onderzoeker,

F.A.J. Korthagen – senior docent-onderzoeker,

Th. Wubbels – hoogleraar

zijn werkzaam bij het Interfacultair Instituut voor de Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Studietoelichting (IVLOS) van de Universiteit Utrecht.

Adres: IVLOS – Universiteit Utrecht, Heidelberglaan 8, 3584 CS Utrecht.

Abstract

Immediate outcomes of student teachers' coping

W.F. Admiraal, F.A.J. Korthagen & Th. Wubbels.
Pedagogische Studiën, 1997, 74, 165-182.

In teaching, stressful encounters frequently occur. Ineffective ways of coping with these encounters may result in feelings of distress and a decrease of learning possibilities for pupils. The present research examines coping during teaching practices by evaluating the relation between classroom behaviour in response to daily hassles in the classroom and immediate outcomes in a sample of 27 student teachers, enrolled in our teacher education programme. Subjects' experienced daily hassles in the classroom, the ways they coped with the demands of these hassles, and two immediate outcomes (pupils' time-on-task and the subjects' self-evaluation of their coping responses) were assessed. About 300 responses and hassling events were characterised. The relation between coping and the two outcomes was evaluated by a series of (multi level) hierarchical regression analyses.

In general, student teachers do not change the pupils' time-on-task in a lesson. However, differences were found between student teachers, that were to some extent explained by student teachers' coping behaviour. In situations in which the pupils' time-on-task had been appraised as hassling, student teachers demonstrated effective coping behaviour as they monotonously aroused tension in the relationship with pupils, and varied the intensity of activities. For example, in a disorderly classroom at the beginning of a lesson, a student teacher accomplished more time-on-task, when disciplinary actions were alternated with silently waiting for the effects of this actions. Less effective student teacher behaviour consisted of alternating disciplinary action with efforts to start with the lesson by instructing or testing homework.