

Probleemsituaties in het onderwijs

Een beoordeling door docenten

Th. C. M. BERGEN en C. A. W. VAN
OPDORP*

Katholieke Universiteit Nijmegen

Samenvatting

Op basis van een inventarisatiestudie naar probleemsituaties die docenten tijdens hun beroepsuitoefening ervaren, zijn zes situatiescenario's geformuleerd die betrekking hebben op problematische interactiesituaties tussen docenten en leerlingen. De scenario's zijn gebruikt als stimuleringsmateriaal voor het ontlocken van oorzakelijke toeschrijvingen van docenten. De situatiescenario's zijn in een tweetal voorstudies door docenten beoordeeld op de mate van problematisch zijn, herkenbaarheid en voorkomen. Op basis van de resultaten zijn de scenario's bijgesteld en in een hoofdstudie nogmaals beoordeeld. Het bleek, dat de situaties voor docenten wel herkenbaar waren en ook voorkwamen, maar dat zij door hen nauwelijks als problematisch werden beoordeeld. Er bleken geen verschillen te zijn in de beoordeling van situaties onder invloed van jaren ervaring en sekse. Wel zijn er verschillen tussen docenten uit verschillende leeftijdscategorieën: de tendens is dat oudere docenten de situaties 'zwaarder' en minder goed oplosbaar vinden dan jongere docenten.

Voor de onverwachte bevinding dat de beschreven situaties goed herkenbaar zijn, redelijk vaak voorkomen maar als weinig problematisch worden beoordeeld zijn verschillende verklaringen te geven die elkaar wellicht versterken. De beschreven concrete situaties worden mogelijk door docenten meer als incidenten dan als problemen gezien; in dergelijke beschrijvingen staan de herkenbaarheid en het problematisch zijn van situaties met elkaar op

* De auteurs danken hun collega drs. P. den Hertog voor zijn inhoudelijke bijdrage aan dit artikel en voor het beschikbaarstellen van de gegevens van de beide voorstudies, die door hem zijn verricht in het kader van zijn promotie-onderzoek.

gespannen voet en het moeten beoordelen van de situaties kan door docenten vrijblijvend gebeuren, omdat het al of niet om kunnen gaan met deze fictieve situaties geen consequenties heeft voor hun functioneren. Dit resultaat vormt echter geen bedreiging voor de bruikbaarheid van de situatiescenario's voor onderzoek naar oorzakelijke toeschrijvingen van docenten.

1. Problemen van docenten

Discussies over de kwaliteit van het onderwijs worden in Nederland net als in de ons omringende landen volop gevoerd. In deze discussies wordt ook de kwaliteit van de onderwijsgevenden betrokken. Lortie (1975) komt tot de conclusie dat onderwijsgevenden in sociologische zin semi-professionals zijn, omdat zij een beperkte autonomie hebben, moeten voldoen aan allerlei ambtelijke eisen en een inkomen ontvangen dat niet afhankelijk is van de door hen geleverde prestaties. Het beroep van docent staat maatschappelijk onder druk. Ashton en Webb (1986) spreken over 'status paniek' met betrekking tot het beroep van docent. Zij wijzen erop, dat de beginsalarissen van docenten lager zijn dan in andere beroepen met gelijk opleidingsniveau, dat de status van docenten achteruit gaat, omdat de publieke opinie het geloof verliest in de kwaliteit van het onderwijs en in de competenties van docenten. Docenten krijgen weinig maatschappelijke waardering voor het werk, dat zij doen.

Ook onderwijsonderzoekers houden zich naast hun belangstelling voor leerlingen, leerprocessen en leerstofinhouden de laatste jaren intensief bezig met het functioneren van docenten tijdens hun beroepsuitoefening. Het gaat in deze onderzoeken niet zozeer om het gedrag van docenten in relatie tot leerlinguitkomsten, maar vooral over de opvattingen, cognities en affecten van docenten tijdens hun beroepsuitoefening (cf. Halkes & Olson, 1983; Ben-Peretz, Bromme & Halkes, 1986).

De problemen die docenten tijdens hun be-

roepsuitoefening ervaren zijn al vele jaren onderwerp van onderzoek. Veenman (1982) heeft de resultaten van 51 van dergelijke onderzoeken op een rij gezet en kwam tot de volgende acht meest voorkomende problemen van met name beginnende docenten uit het voortgezet onderwijs: houden van orde, motiveren van leerlingen, omgaan met individuele verschillen, beoordelen van leerprestaties, didactische vaardigheden, taakomvang, omgaan met individuele probleemleerlingen en onderwijzen van achterblijvers.

In het onderzoek naar de taakbelasting van docenten uit het voortgezet onderwijs (Onderzoek Taak en Organisatie, OTO, 1987) wordt getracht een beeld te krijgen van de omvang en de zwaarte van het leraarsberoep. Het blijkt dat vooral het lesgeven voor docenten problemen en taakbelasting oplevert. Van Ginkel (1987) concludeert n.a.v. een onderzoek naar demotivatie bij leraren, dat vooral het lesgeven op den duur bij docenten tot demotivatieverschijnselen kan leiden. Van Opdorp en Bergen (1988) hebben onderzoek gedaan naar de stressbronnen van docenten. Het bleek mogelijk zeven homogene clusters van stressbronnen te onderscheiden. Deze stressbronnen zijn: Tijdgebrek, Heterogene klassen, Gebrek aan maatschappelijke waardering, Storend gedrag van leerlingen, Samenwerking met collega's, Gebrekkig functioneren van de schoolleiding en Ouders van leerlingen.

Bij onderzoek dat gericht is op problemen van docenten worden vaak groepen docenten onderscheiden naar onderwijservaring of naar leeftijd. Zo is er relatief veel onderzoek uitgevoerd naar problemen die zich voordoen bij de overgang van de opleiding naar de onderwijspraktijk, de zogenaamde praktijkschok en naar de problemen die beginnende docenten ervaren (zie voor de Nederlandse situatie onder andere Griffioen, 1980; Vonk, 1982; Créton & Wubbels, 1984). Maar ook docenten die al langer voor de klas staan vormen het voorwerp van onderzoek. Prick (1983) onderzocht de problemen van docenten uit de leeftijds-groep van 35 tot 45 jaar, die samenhangen met de zogenaamde midlevencrisis. Ook de problemen van de ouder wordende docent, de zogenaamde 'burnout' verschijnselen, staan recent in de belangstelling (cf. Créton, Hermans & Hooyamers, 1986).

Fuller en Bown (1975) maken een onderscheid tussen 'concerns' van beginnende, erva-

ren en zeer ervaren docenten. Beginnende docenten zijn gericht op het 'overleven' in de klas; ervaren docenten richten zich meer op de beperkingen van hun beroepssituatie, zoals methoden, materialen en hun eigen onderwijsuitvoering; de 'concerns' van de zeer ervaren docenten liggen daarentegen bij de vooruitgang van hun leerlingen. Ook Bergen, Gerris en Peters (1987) hebben verschillen in problemen die docenten ervaren onder invloed van leeftijd en ervaring bediscussieerd. Hun bevindingen komen in grote lijnen overeen met de concernbenadering. De beginnende jonge docenten zijn vooral georiënteerd op het zich handhaven in de klas. De meer ervaren docenten maken zich vooral zorgen of zij de leerstof op een adequate wijze overdragen en of zij over hun klassen een goede controle hebben. De zeer ervaren docenten evalueren zichzelf vooral naar de mate waarin zij erin slagen leerlingen de onderwijsdoelen te laten bereiken.

Naast het onderzoek naar de problemen van docenten tijdens hun beroepsuitoefening is er ook belangstelling voor concrete situaties die door docenten als problematisch worden ervaren. De globale gedachte achter deze benadering is, dat de professionele competentie van docenten en hun inzet wordt aangetast, als zij dag in dag uit met probleemsituaties geconfronteerd worden die zij moeilijk kunnen hanteren. Het belang van het hebben van meer inzicht in probleemsituaties wordt theoretisch gelegitimeerd vanuit een interactionistisch model voor de verklaring van gedrag.

2 *Onderzoek naar situatiekenmerken*

In een interactionistisch verklaringsmodel voor gedrag wordt ervan uitgegaan, dat gedrag van personen tot stand komt in en door een interactie van persoonlijkheidskenmerken (P) en situatiekenmerken (S). Endler en Magnusson (1976) stellen dat er sprake is van een continu interactie-proces. Door een aantal auteurs (cf. Sells, 1963; Frederiksen, 1972; Ekehammar, 1974; Endler, 1975; Endler & Magnusson, 1976; Magnusson, 1976) wordt erop gewezen dat het sociaal wetenschappelijk onderzoek en de sociaal wetenschappelijke theorievorming de laatste decennia vrijwel uitsluitend gericht zijn geweest op persoonlijkheidskenmerken en dat het onderzoek naar situatiekenmerken nog nauwelijks van de

grond is gekomen. Onderzoek naar de meting van persoonlijkheidskenmerken binnen het interactionistische paradigma dreigt te stagneren, omdat er te weinig systematische informatie over relevante situatiekenmerken bekend is, waardoor de invloed op het belang van situatiekenmerken voor het gedrag niet kunnen worden bepaald.

Mede onder invloed van de zgn. interactionisten is het situatieonderzoek de laatste jaren op gang gekomen. Magnusson (1981) spreekt in dit verband van onderzoek 'towards a psychology of situations' en noemt als één van de hoofddoelen van het situatieonderzoek de systematische beschrijving en klassificatie van situaties en situatiekenmerken.

Ook binnen het onderzoek naar het functioneren van docenten lijkt een interactionistische benadering zinvol. Binnen dit kader kunnen dan vragen aan de orde komen zoals: waarom kunnen sommige docenten een bepaalde probleemsituatie wel hanteren, terwijl deze door andere docenten als moeilijk hanteerbaar wordt ervaren? Een systematische beschrijving of classificatie van probleemsituaties is niet voorhanden. Om zo'n classificatie van situaties te realiseren worden twee onderzoeksstrategieën toegepast. De eerste strategie baseert zich op de objectieve kenmerken van situaties, en tracht situaties te beschrijven in termen van een aantal fysische, biologische en socioculturele variabelen (cf. Sherif & Sherif, 1956; Sells, 1963; Van Heck, 1982). De tweede onderzoeksstrategie richt zich niet op een objectief beschrijfbaar situatie, maar op een situatie in termen van de manier waarop die situatie door de persoon wordt waargenomen, geïnterpreteerd en van betekenis wordt voorzien. In deze tweede strategie worden twee benaderingen onderscheiden nl. de situatie reactie strategie en de situatie perceptie strategie (Magnusson & Ekehammar, 1975). De situatie reactie strategie tracht de situaties te ordenen en te beschrijven op basis van de reacties die personen vertonen in situaties, waarbij reacties kunnen bestaan uit affecten, cognities en voorgenomen gedragingen. Bij de situatie perceptie strategie, worden de percepties van situaties door een persoon als uitgangspunt genomen voor de ordening en beschrijving van situaties.

2.1 *Onderzoek naar de kenmerken van probleemsituaties van docenten*

Om een bijdrage te leveren aan het inzicht in probleemsituaties van docenten deed Peters (1985) een onderzoek met als doel enerzijds een inventarisatie te maken van problematische situaties die zich voordoen tijdens de beroepsuitoefening van docenten in het algemeen voortgezet onderwijs en anderzijds inzicht te verkrijgen in de samenhang tussen de probleemsituaties zoals docenten die ervaren. Onder probleemsituaties worden concrete gebeurtenissen uit de beroepsuitoefening van docenten verstaan, die docenten als problematisch ervaren.

In de eerste fase van het onderzoek zijn bijna 2700 omschrijvingen van probleemsituaties uit de beroepsuitoefening van docenten verzameld. Op basis van dit materiaal is een categorieënsysteem voor problematische situaties geconstrueerd waarmee de probleemsituaties geordend kunnen worden. De categorieën van het systeem zijn te ordenen naar twee dimensies. De eerste dimensie heeft betrekking op het niveau waarop het probleem zich voordoet: het onderwijssysteem (macro), het schoolniveau (meso) of het klasniveau (micro).

Op het macroniveau gaat het om ervaren problemen die betrekking hebben op beleidsmaatregelen van de overheid en op het onderwijssysteem. Probleemsituaties op het mesoniveau hebben betrekking op de organisatie van de school en op problemen die inherent zijn aan het beroep van docent zoals de samenwerkingsrelaties met personen in en buiten de school. De probleemsituaties op microniveau hebben enerzijds betrekking op de onderwijsbekwaamheden van de docent tijdens het instructieproces en anderzijds op problematische interactiesituaties tussen docent en leerling(en). De tweede dimensie heeft betrekking op het onderscheid leerlinggericht versus leerstofgericht. Deze dimensie verwijst naar de oriëntatie van docenten om in hun beroep respectievelijk meer de sociale aspecten dan wel de aspecten van kennisoverdracht te benadrukken.

Op basis van de indeling van de situaties in het categorieënsysteem is een representatieve steekproef van 37 probleemsituaties samengesteld. Deze situaties zijn in een tweede fase van het onderzoek gebruikt om na te gaan op welke wijze de probleemsituaties volgens docen-

ten samenhangen. Gebruik werd gemaakt van de situatie perceptie strategie door het maken van gelijkenisoordeelen. Docenten sorteerden de 37 situaties zodanig dat stapeltjes van in hun ogen op elkaar gelijkende situaties ontstonden. Met behulp van multidimensionele schaling en hiërarchische clusteranalyse konden zes clusters van probleemsituaties onderscheiden worden:

1. situaties waarin leerlingen storend gedrag vertonen tijdens de les;
2. situaties waarin de invloed van werkomstandigheden op het functioneren van de docent tijdens de les centraal staat;
3. situaties waarin sprake is van belemmerende factoren door toedoen van de schoolleiding of de overheid;
4. situaties waarin het gedrag van collega's of de samenwerking een probleem vormt;
5. situaties waarin sprake is van gebrekkige middelen en materialen;
6. situaties waarin docenten thuis bezig zijn met hun beroep.

Aan deze zes clusters van probleemsituaties van docenten tijdens hun beroepsuitoefening, bleken twee goed interpreteerbare dimensies ten grondslag te liggen namelijk:

- 1) de mate waarin sprake is van kerntaken van de docent (lesgeven en begeleiding van leerlingen) dan wel samenwerking/organisatie binnen de school;
- 2) de plaats waar het probleem ligt: in personen dan wel in werkomstandigheden.

De resultaten van de studie van Peters naar probleemsituaties van docenten laten een opmerkelijke overeenkomst zien met de uitkomsten van het onderzoek naar de problemen van docenten zoals die in de literatuur worden vermeld (cf. Veenman, 1982) en met het onderzoek naar stressbronnen van docenten (cf. Van Opdorp & Bergen, 1988). Een belangrijke conclusie van Peters' studie is, dat tot de situaties die docenten tijdens hun beroepsuitoefening als problematisch ervaren in ieder geval de problematische interactie situaties met leerlingen in en buiten de klas behoren. Deze situaties worden in ander onderzoek ook wel tot de kerntaken of de intrinsieke taakaspecten van het beroep van de docent gerekend en blijken het sterkst samen te hangen met de ervaren taakbelasting van docenten (cf. OTO onderzoek, 1987) en met verschijnselen van demotivatie van docenten (cf. Van Ginkel, 1987).

3 *Probleemsituaties en oorzakelijke toeschrijvingen van docenten*

Door de resultaten van het onderzoek van Peters is enig inzicht verkregen in de kenmerken waarop docenten de probleemsituaties beoordelen. Hierdoor is het mogelijk een relevante keuze te maken uit de grote hoeveelheid probleemsituaties die docenten tijdens hun beroepsuitoefening ervaren. Gekozen is voor situaties waarin leerlingen storend gedrag vertonen tijdens de les en situaties waarin de invloed van de werkomstandigheden op het functioneren van de docent tijdens de les centraal staat. Zes van deze probleemsituaties zijn uitgewerkt tot situatiebeschrijvingen of scenario's. Conform een interactionistische benadering voor de verklaring van gedrag zijn deze scenario's gebruikt als stimulus materiaal voor het ontlokken van oorzakelijke toeschrijvingen van docenten. Personen stellen zich als zij met gebeurtenissen geconfronteerd worden veelal spontaan de vraag: waarom gebeurt dit? Met deze vraag zoeken personen naar verklaringen voor het ontstaan van gebeurtenissen en streven ernaar de gebeurtenissen in hun leven te begrijpen, te voorspellen en te beïnvloeden. Deze waarom vragen doen zich vooral voor bij gebeurtenissen die voor de persoon van belang zijn en treden eerder op bij problemen dan bij successen. Ook docenten en leerlingen zoeken naar oorzaken die hun slagen of falen tijdens het onderwijs kunnen verklaren. Oorzaken als aanleg, inzet, moeilijkheidsgraad van de taak en toeval spelen zowel voor leerlingen als docenten een rol. Voor docenten zijn bovendien oorzaken als leerlinggedrag, leerlingcapaciteiten, mentaliteit van leerlingen, werkomstandigheden en collega's van belang. Deze oorzaken kunnen o.a. geordend worden op de dimensies intern/extern en beïnvloedbaar/onbeïnvloedbaar. Het soort oorzaken en de daaraan ten grondslag liggende dimensies, welke personen gebruiken voor de verklaring van gebeurtenissen zijn belangrijk, omdat zij gevolgen hebben voor hun gedrag en hun motivatie om de problemen aan te pakken. Omdat de stap van probleemsituaties naar scenario's tamelijk groot is, is hêt voor een betrouwbare en valide meting van oorzakelijke toeschrijvingen van belang om na te gaan, wat de kenmerken zijn van de geformuleerde scenario's in de ogen van docenten.

In het onderzoek naar oorzakelijk toeschrijvingen van docenten is in aansluiting op het onderzoek van Peters (1985), gekozen voor situaties met betrekking tot het functioneren van de docent tijdens de les (in het vervolg kort aangeduid met 'Instructieproblemen') en situaties met betrekking tot ongewenst gedrag van leerlingen (in het vervolg kort aangeduid met 'Storend gedrag van leerlingen'). Voor deze situaties is gekozen, omdat zij betrekking hebben op de kerntaak van het beroep van docent: nl. het lesgeven aan en het omgaan met leerlingen.

Bij de formulering van de situatiescenario's zijn drie niveaus van informatie onderscheiden: informatie over de omgeving/achtergrond, informatie over de situatie en informatie over de stimulus. Elke situatie beschrijving bestaat dus uit drie delen. Eerst wordt kort de voorgeschiedenis en/of de achtergrond van de situatie beschreven (de context of omgeving). Daarna volgt een tweede deel, waarin een korte sequentie van gebeurtenissen wordt weergegeven (de situatie). Deze gebeurtenissen leiden in het derde deel tot een probleem in de interpersoonlijke relatie tussen docent en leerling (de stimulus). Dit derde deel staat weergegeven in de laatste zin(nen) en is voor de duidelijkheid vet gedrukt. Bij de formulering van de situatiebeschrijvingen werd met dit onderscheid rekening gehouden, tevens werden de volgende richtlijnen geformuleerd:

- De situatiebeschrijving en het optredende probleem moeten goed herkenbaar zijn voor alle docenten in de steekproef. Dat betekent onder meer dat vak-specifieke elementen en/of aanduidingen zijn vermeden. Verder moet de docent zich goed in de situatie kunnen inleven, alsof de situatie op het moment van lezen zich zo aan hem voordoet. Teneinde het inlevingsvermogen te vergroten wordt in de situatiebeschrijvingen overal de 'ik'-vorm gebruikt.
- Het in de situatie optredende probleem moet duidelijk en eenduidig zijn. Indien zich meerdere problemen in een situatie voordoen is de opdracht voor de respondent moeilijk uitvoerbaar, omdat niet duidelijk is welke 'probleemsituatie' beoordeeld moet worden.
- In de situatiebeschrijving mogen geen expliciete eenduidige verwijzingen naar oorza-

ken voor het ontstaan van de probleemsituatie voorkomen, omdat de beschrijving gebruikt wordt als ontlokker van oorzakelijke toeschrijvingen. Wel komen in de beschrijvingen verschillende 'cues' voor, die aanleiding kunnen zijn tot uitspraken over de oorzaken voor het ontstaan van de situatie. In elke situatie komen bijvoorbeeld één of meer cues voor die verwijzen naar oorzaken bij de docent zelf en één of meer cues die verwijzen naar oorzaken buiten de docent. Op deze manier geeft de geboden informatie voldoende aanleiding tot een eigen interpretatie van mogelijke oorzaken door iedere respondent.

- De lengte van de situatiescenario's moet beperkt worden, omdat in langere situatiebeschrijvingen noodzakelijkerwijs meer elementen voorkomen die niet in overeenstemming zijn met de werksituatie van de respondent waardoor de herkenbaarheid en de mogelijkheden tot inleven in de situatie verminderen. Op grond hiervan is gekozen voor in beperkte mate uitgewerkte situatiebeschrijvingen in circa 15 regels.

In bijlage 1 is bij wijze van voorbeeld situatiescenario A opgenomen. De overige situaties hebben inhoudelijk betrekking op:

- het lesgeven in de bovenbouw aan een wat trage klas, die na het weekend het huiswerk niet heeft gemaakt, waardoor de stof voor een gecoördineerd proefwerk niet op tijd kan worden afgewerkt (B);
- het surveilleren in de pauze, de leerlingen maken troep in de aula, de docent zegt er wat van, maar ze ruimen het niet op (C);
- het lesgeven in een drukke brugklas, waarin een tweetal leerlingen ondanks de extra uitleg het nog niet begrijpt, terwijl de overige leerlingen in de klas onrustig worden (D);
- het lesgeven aan een bovenbouw klas op het laatste uur van de dag, bij groepswerk blijkt dat een groepje zich niet interesseert voor de opdracht en niet aan het werk gaat (E);
- een pientere leerling die vanwege zijn gedrag door zijn klasgenoten niet zo gewaardeerd wordt, zoekt contact met de docent na de les, maar daar is geen tijd voor want de docent moet naar de volgende les (F)¹.

5 Vraagstelling

De vraagstellingen van het onderzoek zijn:

1. Hoe beoordelen docenten situatiescenario's waarin problematische docent leerling interacties zijn beschreven, op met name de kenmerken herkenbaarheid, voorkomen en problematisch zijn?
2. Zijn er verschillen te constateren in de beoordelingen van de scenario's onder invloed van jaren ervaring, leeftijd of sekse?

6 Methode

De situatiescenario's werden in twee voorstudies schriftelijk aan de docenten voorgelegd. De resultaten hebben geleid tot herformulering en tekstuele bijstellingen van de scenario's. Na elke situatiebeschrijving werden naast de vragen die betrekking hebben op de oorzakelijke toeschrijvingen steeds drie meerkeuzevragen gesteld met vijf antwoordmogelijkheden naar de mate van herkenbaarheid, voorkomen en problematisch zijn. De schaalwaarden varieerden van 'niet herkenbaar' tot 'erg herkenbaar', van 'niet problematisch' tot 'erg problematisch' en van 'nooit voorkomend' tot 'erg vaak voorkomend'. (cf. Den Hertog, Bergen & Van Opdorp, 1987; Bergen & Van Opdorp, 1988). Na deze twee voorstudies zijn de scenario's in een hoofdonderzoek nogmaals onderzocht. In dit hoofdonderzoek zijn nog vijf andere vragen die van belang zijn voor de beoordeling van de scenario's toegevoegd.

6.1 Voorstudie 1

In het eerste onderzoek werden vier scenario's, waarvan twee betrekking hebben op storend

gedrag van leerlingen (situaties A en B) en twee op instructie problemen (situaties D en F) voorgelegd aan 201 docenten werkzaam in het algemeen voortgezet onderwijs. De vragenlijst is ingevuld door 71 docenten (49 mannen en 22 vrouwen).

In Tabel 1 staan de resultaten weergegeven van de vier situatiescenario's die in voorstudie 1 waren opgenomen.

Het blijkt dat de vier situatiebeschrijvingen gemiddeld beoordeeld worden als 'enigszins problematisch'.

Verder blijkt dat de situaties gemiddeld als 'enigszins herkenbaar' tot 'herkenbaar' worden beoordeeld en dat zij gemiddeld niet zo vaak voorkomen. De twee situaties waarin sprake is van storend gedrag van leerlingen zijn volgens de docenten beter herkenbaar en komen vaker voor dan de twee situaties waarin instructieproblemen zijn beschreven. Met betrekking tot het problematisch zijn van de situaties zijn weinig verschillen te constateren.

Situatie F, 'de geïsoleerde leerling' bleek, gezien het commentaar van de respondenten minder goed te voldoen. Daarom is deze situatie in het verdere onderzoek vervangen. Besloten werd drie nieuwe situatiescenario's te formuleren. Eén situatie voor het cluster storend gedrag van leerlingen (situatie C) en twee situaties voor het cluster instructie problemen (situatie E en F). Deze drie nieuwe situaties werden volgens de eerder omschreven richtlijnen geformuleerd, de andere drie situaties werden bijgesteld met als doel zowel de herkenbaarheid, het voorkomen als het problematisch zijn te vergroten, waarbij de nadruk viel op de verhoging van het problematisch zijn.

Tabel 1 De gemiddelden en standaarddeviaties van de variabelen herkenbaarheid, voorkomen en problematisch zijn van de vier situaties van studie 1 (N = 71)

Situaties	Herkenbaarheid		Voorkomen		Problematisch	
	X	SD	X	SD	X	SD
<i>Storend gedrag van leerlingen</i>						
Situatie A. Pratende leerling	3.9	0.8	3.1	0.7	3.0	1.1
Situatie B. Huiswerk	3.7	1.1	3.1	1.1	3.0	1.2
<i>Instructie problemen</i>						
Situatie D. Extra uitleg geven	3.2	1.3	2.4	1.1	3.0	1.2
Situatie F. Geïsoleerde leerling	3.5	1.1	2.3	0.8	2.8	1.2
Gemiddeld over situaties	3.6	1.1	2.7	0.9	2.9	1.2

6.2 Voorstudie 2

In voorstudie 2 zijn zes situaties, de drie bijgestelde situaties uit studie 1 en de drie nieuw geformuleerde situaties, voorgelegd aan 70 docenten werkzaam in het voortgezet onderwijs. 55 docenten (31 mannen en 24 vrouwen) stuurden de vragenlijst ingevuld terug. Voor deze zes situaties werd weer nagegaan hoe herkenbaar men de situaties vindt, hoe vaak ze voorkomen en hoe problematisch ze zijn (zie Tabel 2). Voor de beoordeling werden dezelfde vragen gebruikt als in voorstudie 1.

Situaties met betrekking tot storend gedrag van leerlingen (A, B en C) zijn gemiddeld meer herkenbaar en scoren systematisch hoger op voorkomen dan de situaties betreffende instructieproblemen (D, E en F). De situaties B en E zijn relatief het meest problematisch. De zes situaties worden gemiddeld met betrekking tot hun problematisch zijn door deze docenten beoordeeld tussen 'nauwelijks problematisch' en 'enigszins problematisch'. In vergelijking met voorstudie 1 worden de situaties gemiddeld als iets minder problematisch beoordeeld (in voorstudie 1 was de gemiddelde score over situaties 2.9, in voorstudie 2 is dit 2.5).

Een vergelijking van de resultaten van de drie situaties (A, B en D), die ook in voorstudie 1 voorkwamen leert, dat de beschrijvingen als beter herkenbaar en als vaker voorkomend worden beoordeeld dan de situatie in voorstudie 1. Wel vindt men de situaties minder problematisch dan in voorstudie 1.

De conclusie is dat de nieuw opgenomen situatie scenario's redelijk voldoen met betrekking tot de aspecten herkenbaarheid en

voorkomen, maar dat het problematische karakter van de situaties blijikbaar is afgenomen.

Op basis van de resultaten werden de scenario's nogmaals bijgesteld en definitief geformuleerd voor gebruik in het zgn. hoofdonderzoek.

6.3 Hoofdonderzoek

In het kader van een omvangrijker onderzoek werden de zes scenario's opnieuw aan docenten voorgelegd. Aan de bestaande vragen naar herkenbaarheid (item 1), voorkomen (item 2) en problematisch zijn (item 3), werden vanwege het feit dat er toch nog onduidelijkheid bleef bestaan met name over het problematische karakter van de situaties, nog vijf andere vragen toegevoegd. De vragen betreffen: de mate van aandacht die de situatie vraagt (item 4), de moeilijkheidsgraad van de situatie (item 5), de ernst van de situatie (item 6), de mate van waarschijnlijkheid waarmee de situatie bevredigend kan worden opgelost (item 7) en de mate waarin de docent erin slaagt zich in de situatie in te leven (item 8). De vragen zijn eveneens meerkeuze vragen met vijf antwoordmogelijkheden; de antwoorden variëren respectievelijk van 'geen aandacht' tot 'veel aandacht', 'niet moeilijk' tot 'erg moeilijk', 'niet ernstig' tot 'heel ernstig', 'niet bevredigend oplosbaar' tot 'wel bevredigend oplosbaar' en 'slecht inleefbaar' tot 'goed inleefbaar'.

6.3.1 Proefgroep

1805 docenten werkzaam in het voortgezet onderwijs werden aangeschreven. Van de 1781

Tabel 2 De gemiddelden en standaarddeviaties van de variabelen herkenbaarheid, voorkomen en problematisch zijn van de zes situaties van studie 2 ($N = 55$)

Situaties	Herkenbaarheid		Voorkomen		Problematisch	
	X	SD	X	SD	X	SD
<i>Storend gedrag van leerlingen</i>						
Situatie A. Pratende leerling	4.1	0.7	3.2	0.7	2.6	1.0
Situatie B. Huiswerk niet gemaakt	3.8	1.1	3.0	0.8	2.7	1.0
Situatie C. Leerling maakt rommel	4.1	0.9	3.3	1.0	2.3	1.0
<i>Instructie problemen</i>						
Situatie D. Extra uitleg geven	3.7	1.0	2.9	0.9	2.3	0.9
Situatie E. Leerlingen niet gemotiveerd	3.5	1.1	2.8	0.8	2.8	1.0
Situatie F. Pientere leerling	3.6	1.0	2.8	0.8	2.3	1.1
Gemiddeld over situaties	3.8	1.0	3.0	0.8	2.5	1.0

terecht aangeschreven docenten (24 docenten bleken namelijk niet meer werkzaam in het onderwijs) stuurden 415 docenten de vragenlijst voldoende ingevuld retour (responspercentage is 23,3%). Door 434 docenten (24,4%) is een niet-deelname formulier teruggestuurd waarop de eventuele redenen voor niet-deelname waren aangegeven. De belangrijkste redenen zijn: 'geen tijd', 'persoonlijke omstandigheden', 'onderzoeksmoeheid', 'onderzoek te omvangrijk'. Van ruim 50% is geen enkele reactie ontvangen. De lage responscijfers waren aanleiding om na te gaan in hoeverre de responsgroep afwijkt van de totale populatie van docenten in het voortgezet onderwijs qua verdeling naar verschillende achtergrondkenmerken. Met behulp van chi-kwadrat toetsen is nagegaan of de verdeling in de responsgroep wat betreft geslacht, leeftijd en taakomvang overeenkomt met de verdeling in de populatie. De gegevens van de totale populatie van avo-docenten in het schooljaar 1986/1987 (N = 43611) zijn bekend (CBS, 1988).

Geen van de chi-kwadrat toetsen leidde tot een dermate hoge chi-kwadrat waarde ($p \leq .001$) dat er een verschil tussen de verdelingen kon worden geconstateerd (voor geslacht $\chi^2 = .55$, $df = 1$; voor leeftijd $\chi^2 = 15.56$, $df = 8$; voor taakomvang $\chi^2 = 31.75$, $df = 17$). De conclusie is dat de responsgroep wat betreft de verdeling voor de kenmerken geslacht, leeftijd en taakomvang een redelijk goede afspiegeling vormt van de totale populatie. Hoewel deze resultaten in zekere mate geruststellend zijn, moet toch ook opgemerkt worden, dat het res-

ponspercentage erg laag is en daardoor een bedreiging vormt voor de representativiteit van de gegevens.

6.3.2 Resultaten

In Tabel 3 zijn de resultaten voor de vragen met betrekking tot herkenbaarheid, voorkomen en problematisch zijn weergegeven.

Het blijkt dat de scores voor herkenbaarheid variëren van 'enigszins herkenbaar' tot 'herkenbaar', met een duidelijke tendens naar herkenbaar. Met betrekking tot de frequentie van voorkomen blijkt, dat de situaties 'niet zo vaak' voorkomen. Ten slotte blijken de gemiddelde scores voor problematisch tussen 'nauwelijks problematisch' en 'enigszins problematisch' te liggen, met een duidelijke tendens naar enigszins problematisch. Met behulp van t-toetsen voor afhankelijke steekproeven is nagegaan of er verschillen zijn tussen de gemiddelde scores van de zes situaties. De door ons gerapporteerde verschillen zijn significant op het 5% niveau. Situatie C (Leerling maakt rommel) is het meest herkenbaar, de gemiddelde score verschilt significant van de gemiddelde score van situatie B, D, E en F. Situatie C is echter ook het minst problematisch en verschilt significant van alle overige situaties. Situatie A (Pratende leerling) wordt door de docenten ook als 'herkenbaar' beoordeeld, komt het meest voor (significant verschil met alle overige situaties) en wordt samen met de situaties B (Huiswerk niet gemaakt) en situatie D (Extra uitleg geven) relatief als het meest problematisch beoordeeld.

Tabel 3 De gemiddelden en standaarddeviaties van de variabelen herkenbaarheid, voorkomen en problematisch zijn van de zes situaties van studie 3 (N tussen 408-419)

Situaties	Herkenbaarheid		Voorkomen		Problematisch	
	X	SD	X	SD	X	SD
<i>Storend gedrag van leerlingen</i>						
Situatie A. Pratende leerling	3.9	0.8	3.1	0.7	3.0	1.0
Situatie B. Huiswerk niet gemaakt	3.6	1.0	2.9	0.9	3.0	1.0
Situatie C. Leerling maakt rommel	4.0	1.0	3.0	0.8	2.5	1.1
<i>Instructie problemen</i>						
Situatie D. Extra uitleg geven	3.7	0.9	2.9	0.8	3.0	1.0
Situatie E. Leerlingen niet gemotiveerd	3.6	1.0	2.8	0.8	2.8	0.9
Situatie F. Pientere leerling	3.6	1.0	2.8	0.8	2.8	1.0
Gemiddeld over situaties	3.7	0.9	2.9	0.8	2.9	1.0

De gemiddelde scores van situatie A, B en D voor problematisch zijn wijken elk significant af van de gemiddelde scores van situatie C, E en F. De conclusie is, dat de zes situaties herkenbaar zijn, dat ze niet zo vaak voorkomen en dat zij enigszins problematisch zijn.

In Tabel 4 zijn de gemiddelde scores van de overige vijf vragen weergegeven. Uit de gegevens van Tabel 4 blijkt, dat de docenten gemiddeld tussen 'enige aandacht' en 'vrij veel aandacht' aan deze situaties denken te besteden, de situaties tussen 'nauwelijks moeilijk' en 'enigszins moeilijk' beoordelen, de situaties 'enigszins ernstig' vinden, de situaties tussen 'waarschijnlijk niet' en 'waarschijnlijk wel' denken op te lossen en zich 'tamelijk goed' in de situaties kunnen inleven. De belangrijkste conclusie is dat de situaties voor de docenten tamelijk goed inleefbaar zijn (4.0), maar dat zij slechts enigszins moeilijk zijn (2.9).

De situaties A (Pratende leerling), D (Extra uitleg geven) en F (De pientere leerling) scoren relatief het hoogst op de variabele aandacht. Situatie A (Pratende leerling) wordt van de zes situaties relatief het moeilijkst gevonden en verschilt significant met situatie B, C, E en F. Situatie F (De pientere leerling) beoordelen de docenten als relatief het meest ernstig (deze situatie verschilt qua 'ernst' significant van situatie A, B, D en E). Situatie C (Leerling maakt rommel) lossen docenten het meest waarschijnlijk op; deze situatie verschilt significant van alle overige situaties. Bovendien kunnen docenten zich ook relatief het beste in situatie C inleven (significante verschillen met situatie B, D, E en F).

Kijken wij naar de situaties die relatief het laagst scoren op de vijf variabelen, dan is dat voor de variabele aandacht situatie C (Leerling maakt rommel). Deze situatie wordt door de docenten ook het minst moeilijk gevonden en het minst ernstig, dit laatste geldt ook voor situatie E (Leerlingen niet gemotiveerd). De gemiddelde scores van situatie C voor 'aandacht' en 'moeilijk' zijn significant lager dan de gemiddelde scores van deze variabelen op alle andere situaties; voor 'ernstig' is de score van situatie C significant lager dan de scores van situatie A, B, D en F. De situaties B (Huiswerk niet gemaakt), D (Extra uitleg aan leerlingen) en F (De pientere leerling) denken docenten het minst goed te kunnen oplossen. De situaties verschillen significant van situatie C en E. Wat betreft 'inleven' blijkt dat situatie B (Huiswerk niet gemaakt), E (Leerlingen niet gemotiveerd) en F (De pientere leerling) relatief het laagst te scoren. Deze situaties verschillen significant van de gemiddelde scores van situatie A, C en D.

Het is interessant om na te gaan of er verschillen zijn in de beoordeling van de twee clusters (cluster 1 Storend gedrag van leerlingen en cluster 2 Instructieproblemen). Bij een vergelijking tussen de gemiddelde scores over cluster 1 (situaties A, B en C) en cluster 2 (situaties D, E en F) blijkt cluster 1 gemiddeld beter herkenbaar te zijn dan de situaties in cluster 2 (tweezijdige t-toets voor afhankelijke steekproeven, $t = 6.42$, $df = 412$, $p \leq .001$). De situaties in cluster 1 komen gemiddeld vaker voor dan de situaties in cluster 2 ($t =$

Tabel 4 De gemiddelden en standaarddeviaties van de variabelen aandacht, moeilijkheidsgraad, ernst, oplossen en inleven (N tussen 408-414)

Situaties	Aandacht		Moeilijkheidsgraad		Ernst		Oplossen		Inleven	
	X	SD	X	SD	X	SD	X	SD	X	SD
<i>Storend gedrag van leerlingen</i>										
Situatie A.	3.7	0.8	3.1	1.0	3.2	1.0	3.4	0.8	4.1	0.9
Situatie B.	3.6	0.9	2.9	1.1	3.3	1.0	3.3	1.0	3.9	1.0
Situatie C.	3.1	0.9	2.6	1.1	2.9	1.1	3.7	0.9	4.1	1.0
<i>Instructie problemen</i>										
Situatie D.	3.7	0.8	3.0	1.0	3.2	1.0	3.3	1.0	4.0	0.9
Situatie E.	3.5	0.8	2.9	1.0	2.9	1.1	3.5	0.8	3.9	1.0
Situatie F.	3.7	0.8	2.9	1.1	3.4	0.9	3.3	0.9	3.9	1.0
Gemiddeld over situaties	3.6	0.8	2.9	1.1	3.2	1.0	3.5	0.9	4.0	1.0

5.57, $df = 411$, $p \leq .001$) en men kan zich er beter in inleven ($t = 3.70$, $df = 412$, $p \leq .001$). Aan de situaties in cluster 1 (storend gedrag van leerlingen) wordt gemiddeld minder aandacht besteed dan aan situaties in cluster 2 (instructie-problemen) $t = 5.46$, $df = 410$, $p \leq .001$). Verder is het volgens de respondenten meer waarschijnlijk dat de situaties in cluster 1 tot een bevredigende oplossing kunnen worden gebracht dan de situaties in cluster 2 ($t = 3.18$, $df = 412$, $p \leq .01$). Er zijn geen significante verschillen tussen de twee clusters wat betreft problematisch, moeilijk en ernstig zijn.

Op exploratieve wijze is door middel van principale componentenanalyse (met varimax rotatie) nagegaan of er onderliggende factoren te vinden zijn voor de zes maal acht situatievragen. De gevonden twee-factorenoplossing (21.5% verklaarde variantie) is inzichtelijk: op factor 1 laden de items 2 (problematisch), 5 (moeilijk), 6 (ernst; met uitzondering van situatie F waarvan de lading lager is dan .30) en 7 (oplossen, negatief; waarbij situatie B, D en F lager laden dan .30). Deze factor is benoembaar als de 'zwaarte' van de situatie. Op de tweede factor laden de items 1 (herkenbaar), 3 (voorkomen) en 8 (inleven), echter alle drie met uitzondering van situatie C, waarvan de ladingen steeds lager zijn dan .30. Deze factor is te benoemen als de 'bekendheid' van de situatie. De items 4 (aandacht) zijn verdeeld over de beide factoren te vinden, maar steeds met ladingen lager dan .30; deze items zijn verder niet in beschouwing genomen.

Om na te gaan of deze structuur ook is terug te vinden voor de twee clusters van situaties (ABC en DEF) zijn twee afzonderlijke principale componentenanalyses uitgevoerd. Het blijkt dat de eerder gevonden factorstructuur replicerbaar is voor cluster DEF, maar niet voor cluster ABC. In dit laatste cluster wordt een sterk 'situatie-effect' gevonden, omdat de vragen van situatie B (huiswerk niet gemaakt) uitsluitend laden op factor 1 en de vragen van situatie C (leerling maakt rommel) vrijwel uitsluitend laden op factor 2. Hierdoor is het niet zinvol om per cluster het onderscheid in de twee factoren 'zwaarte' en 'bekendheid' te maken.

In aansluiting op deze resultaten zijn over alle situaties heen twee schalen geconstrueerd waarin de items zijn opgenomen die hoger

laden dan 0.30. (De antwoorden van vraag 7 zijn vooraf gecodeerd.) Factor 1, Zwaarte van de situatie, bevat 20 items; de coëfficiënt alpha is 0.83, item-totaal correlaties variëren van 0.29 tot 0.56. Factor 2, Bekendheid van de situatie, bevat 15 items; coëfficiënt alpha is 0.84, item-totaal correlaties variëren van 0.40 tot 0.52. Er is dus sprake van twee homogene schalen. De gemiddelde score en standaarddeviatie van factor 1 'zwaarte van de situatie' is 2.9 resp. 0.5 en van factor 2 'bekendheid van de situatie' 3.5 resp. 0.5.

De conclusies met betrekking tot de eerste vraagstelling op grond van deze resultaten zijn, dat de geformuleerde scenario's voor deze docenten niet echt problematisch zijn, maar door hen meer als incidenten beschouwd worden. De scenario's zijn voor docenten wel herkenbaar en zijn een realistische weergave van situaties waarmee zij tijdens hun beroepsuitoefening als zij werken met hun leerlingen worden geconfronteerd.

Voor de tweede vraagstelling naar de verschillen in beoordeling van de situaties onder invloed van sekse, jaren ervaring en leeftijd zijn de volgende resultaten van belang. Voor de twee clusters (situatie ABC en situatie DEF) is nagegaan of er verschillen zijn tussen groepen docenten. Er zijn geen significante verschillen geconstateerd tussen mannelijke en vrouwelijke docenten in de beoordeling van de situatieclusters, noch bij een indeling naar aantal jaren leservaring (0-3 jaar, 4-9 jaar, 10 of meer jaren).

Wel zijn er verschillen bij een indeling van de docenten in vier leeftijdscategorieën (tot en met 35 jaar, 36 tot en met 45 jaar, 46 tot en met 55 jaar, 56 jaar en ouder). Bij het situatiecluster Storend leergedrag is er een significant verschil tussen de groepen voor de 'waarschijnlijkheid van oplossen' ($F = 2.58$, $df = 410$, $p \leq .05$). De tendens is dat oudere docenten het minder waarschijnlijk achten dat ze deze situaties tot een bevredigende oplossing kunnen brengen dan de jongere docenten. Bij het situatiecluster Instructieproblemen blijkt, dat oudere docenten deze situaties als meer problematisch ervaren dan jongere docenten ($F = 3.24$, $df = 410$, $p \leq .05$). De aandacht die men denkt te besteden aan deze situaties is groter bij oudere docenten dan bij jongere docenten ($F = 2.71$, $df = 410$, $p \leq .05$). Ook bij situatiecluster (Instructieproblemen) zien we, evenals bij het cluster Storend leerlinggedrag,

dat de oudere docenten de kans dat ze tot een bevredigende oplossing komen lager inschatten dan de jongere docenten ($F = 2.70$, $df = 411$, $p \leq .05$).

Om een beeld te krijgen over alle situaties heen voor de schalen 'zwaarte' van de situatie en 'bekendheid' van de situatie is nagegaan of er verschillen zijn tussen mannelijke en vrouwelijk docenten, ervaren en minder ervaren docenten en jongere en oudere docenten. Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen mannen en vrouwen, noch tussen ervaren en minder ervaren docenten. Wel is er een significant verschil voor de inschatting van de zwaarte van de situaties tussen de verschillende leeftijdscategorieën ($F = 2.96$, $df = 409$, $p \leq .05$). De jongere docenten vinden de situaties in het algemeen minder zwaar dan de oudere docenten. Dit resultaat komt overeen met de eerder gevonden verschillen op itemniveau voor de afzonderlijke situatieclusters.

7 *Discussie en conclusie*

Brunswik (1950) wees reeds op het belang van een representatieve steekproef van situaties voor het onderzoek naar gedrag van personen. In dit onderzoek is een poging gedaan om uit de beroepsuitoefening van docenten een representatieve steekproef van problematische situaties te trekken. De steekproeftrekking is verricht op grond van een inventarisatie van probleemsituaties. Uit deze inventarisatie bleek dat problematische interactie situaties tussen docenten en leerlingen van belang zijn.

Op grond van de steekproef zijn situatiescenario's ontwikkeld die betrekking hebben op storend gedrag van leerlingen en op instructie problemen van docenten. Deze scenario's zijn in drie studies ter beoordeling aangeboden aan docenten in het voortgezet onderwijs. De onderzoeksresultaten wijzen in de richting dat de situaties voor docenten wel herkenbaar zijn en ook voorkomen, maar dat zij nauwelijks problematisch zijn.

Van belang is de vraag waarom situaties die door docenten zelf in de inventarisatie problematisch werden genoemd, op het niveau van concrete situatiebeschrijvingen nauwelijks nog als problematisch worden beoordeeld.

Het is belangrijk om hier op te merken dat in de inventarisatie studie van Peters welis-

waar gevraagd is naar "situaties, gebeurtenissen, voorvallen, (...) die (...) door u als problematisch worden ervaren" (Peters, 1985, p. 270), maar daarbij is niet gevraagd om aan te geven in welke mate de genoemde situaties problematisch zijn. Het is dus uit het inventarisatie onderzoek niet duidelijk welke situaties of clusters van situaties als meer of minder problematisch kunnen worden gekarakteriseerd. Mogelijk bevatten de gekozen situatieclusters (Instructieproblemen en Storend gedrag van leerlingen) situaties die slechts in geringe mate problematisch zijn. Deze verklaring lijkt echter niet plausibel aangezien in ander onderzoek is aangetoond dat de kerntaken van het beroep van docent (het lesgeven) en het omgaan met leerlingen nu juist de belangrijkste verklarende factoren zijn voor bijvoorbeeld arbeidsdissatisfactie (Prick, 1983) en demotivatie (Van Ginkel, 1987). De keuze van de beide clusters sluit hierbij aan.

Een tweede mogelijke verklaring voor het minder problematische karakter van de situaties is, dat algemeen geformuleerde problemen zoals het houden van orde, het motiveren van leerlingen door docenten in hun algemeenheid en in hun cumulatief effect wel als problematisch worden ervaren. Wanneer een dergelijk probleem echter in een concrete, herkenbare situatie wordt beschreven, wordt dit door hen slechts als een incident beschouwd. Een incident dat steeds weer opnieuw terugkomt zal op den duur als een probleem ervaren worden, een enkel incident niet; zeker niet als het behoort tot de bekwaamheden van docenten om met deze incidenten om te gaan, waarbij het verschijnsel van sociale wenselijkheid niet moet worden uitgesloten.

Een derde verklaring kan gezocht worden in de eisen die aan de situatiescenario's zijn gesteld. Willen de scenario's voor docenten herkenbaar zijn en ook in hun beroepspraktijk voorkomen dan zal het probleem niet al te extreem geformuleerd moeten zijn, omdat het anders niet herkenbaar is en nauwelijks voorkomt. De eis van de herkenbaarheid en het voorkomen van de scenario's kan er dus toe hebben geleid dat het probleem gemiddeld als nauwelijks problematisch wordt ervaren. De drie uitgangspunten herkenbaarheid, voorkomen en problematisch zijn dus in concrete situatiescenario's nauwelijks met elkaar te verzoenen.

Een laatste mogelijke verklaring is dat de

geformuleerde probleemsituaties voor de docenten die ze moeten beoordelen geen instrumentele consequenties hebben en daardoor geen gevolgen hebben voor hun zelfbeeld of hun functioneren. Dit betekent dat deze fictieve situaties, hoewel herkenbaar, toch tamelijk vrijblijvend zijn voor docenten.

Het is moeilijk om op grond van de onderzoeksresultaten aan te geven welke van de gegeven verklaringen het geringe problematische karakter van de situaties het beste verklaart. Mogelijk is een combinatie van factoren hiervoor verantwoordelijk. Duidelijk is wel dat de geformuleerde situatiescenario's een realistische weergave zijn van incidenten die docenten tijdens hun beroepsuitoefening meemaken.

Met betrekking tot de verschillen in beoordeling van de situaties onder invloed van sekse, jaren ervaring of leeftijd blijkt uit de resultaten dat noch sekse noch jaren ervaring van invloed zijn op de beoordeling. Wel zijn er verschillen naar aanleiding van een indeling in leeftijds categorieën: de tendens is, dat oudere docenten de situaties zwaarder vinden dan de jongere docenten. Oudere docenten achten het minder waarschijnlijk dat zij tot een bevredigende oplossing komen in dit soort situaties dan jongere docenten. Met name bij het situatiecluster Instructieproblemen, blijkt dat oudere docenten deze situaties als meer problematisch ervaren en dat ze er meer aandacht aan besteden dan jongere docenten. Deze bevindingen komen overeen met de concernbenadering van Fuller en Bown (1975), waarin gesteld wordt dat oudere docenten zich meer richten op de onderwijsuitvoering en de voortgang van hun leerlingen. Deze resultaten komen verder overeen met eerdere gegevens omtrent de invloed van leeftijd op ervaren problemen van docenten (Bergen et al., 1987).

Gezien het doel waartoe het onderzoek naar de beoordeling van situatiescenario's is opgezet is de vraag van belang of de gevonden resultaten in voldoende mate de bruikbaarheid van de scenario's voor onderzoek naar oorzakelijk toeschrijvingen door docenten ondersteunen.

Een inventarisatie van oorzakelijke toeschrijvingen met behulp van deze situatiescenario's leverde een veelheid van klassificeerbare oorzakelijke toeschrijvingen op die inhoudelijk goed interpreteerbaar zijn (cf.

Den Hertog, Van Opdorp, Vreuls & Bergen, 1986; Van Opdorp, Den Hertog, Vreuls & Bergen, 1986). Op grond van deze resultaten is er geen reden om te twijfelen aan de bruikbaarheid van de situatiescenario's voor het onderzoek naar oorzakelijke toeschrijvingen.

Dit onderzoek naar de ontwikkeling en evaluatie van problematische docent leerling interactie situaties heeft zes situaties opgeleverd die in de beroepspraktijk van docenten voorkomen en voor hen herkenbaar zijn; als zodanig kunnen deze situatiebeschrijvingen binnen een interactionistische benadering als uitgangspunt dienen voor verder onderzoek naar het functioneren van docenten binnen dit situatiebereik.

Noot

1. Situatie F heeft in voorstudie I een andere thematiek; zie ook par 6.1.

Literatuur

- Ashton, P. T. & R. B. Webb, *Making a difference: Teacher's sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman, 1986.
- Ben-Peretz, M., R. Bromme & R. Halkes, *Advances of research on teacher thinking*. Berwyn: Swets North America, 1986.
- Bergen, Th. & C. van Opdorp, *Causale attributies door docenten*. ORD-paper. Leuven, 1988.
- Bergen, Th., J. Gerris & V. Peters, *De invloed van ervaring en leeftijd op de perceptie van probleemsituaties door docenten tijdens hun beroepsuitoefening*. In: Th. Bergen, J. Giesbers & C. Morsch (Red.), *Professionalisering van onderwijsgeven*. (pp. 143-157). Lisse: Swets & Zeitlinger, 1987.
- Brunswick, E., *The conceptual framework of psychology*. Chicago: University of Chicago Press, 1950.
- C. B. S., *Mededelingen Centraal Bureau voor de Statistiek no 7887. Het onderwijzend personeel in het voortgezet onderwijs 1986/1987*. Den Haag, 1988.
- Créton, H. A., J. J. Hermans & H. D. Hooymayers, *De ouder wordende leraar: enkele kenmerken van de leraar-leerling relatie*. In: N. A. J. Lagerwey & Th. Wubbels (Red.), *Onderwijsverbetering als opdracht*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1986.
- Créton, H. & T. Wubbels, *Ordeproblemen bij beginnende docenten*. Utrecht: Uitgeverij WCL, 1984.
- Ekehammer, B., *Interactionism in personality from a historical perspective*. *Psychological Bulletin*, 1974, 81, 1026-1048.

- Endler, N. S., The case for person-situation interactions. *Canadian Psychological Review*, 1975, 16, 12-21.
- Endler, N. S. & D. Magnusson, Personality and person by situation interactions. In N. S. Endler & D. Magnusson, (Eds.), *Interactional Psychology and personality*. Washington D.C.: Hemisphere, 1976.
- Frederiksen, N., Toward a taxonomy of situations. *American Psychologist*, 1972, 27, 114-123.
- Fuller, F. F. & O. H. Bown, On becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher Education. 74th yearbook of the N.S.S.E.* Chicago: University of Chicago, 1975.
- Ginkel, A. J. H., Demotivatie bij leraren. Onderwijskundige studies. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1987.
- Griffioen, J., *Supervisie van beginnende leraren*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1980.
- Halkes, R. & J. K. Olson, *Teacher thinking: A new perspective on persisting problems in education*. Lisse: Swets and Zeitlinger, 1983.
- Heck, G. L. M., *The construction of a general taxonomy of situations*. Tilburg: Katholieke Hogeschool, 1982.
- Hertog, P. C. den, C. A. W. van Opdorp, L. M. Vreuls & Th. C. M. Bergen, De ontwikkeling en evaluatie van een categorieënsysteem voor het indelen van causale attributies van docenten. In: W. J. van der Linden & J. M. Wijnstra (Red.), *Methodologie van onderwijsonderzoek*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1986.
- Hertog, P. den, Th. Bergen & C. van Opdorp, Verschillen tussen docenten bij de causale beoordeling van interactie situaties. In: Th. Bergen, J. Giesbers & C. Morsch (Red.), *Professionalisering van onderwijsgeveden*. (pp. 125-141). Lisse: Swets & Zeitlinger, 1987.
- Lortie, D. C., *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- Magnusson, D., The person and the situation in an interactional model of behavior. *Scandinavian Journal of Psychology*, 1976, 17, 253-271.
- Magnusson, C., Problems in environmental analyses. An introduction. In: D. Magnusson (Ed.), *Toward a psychology of situations. An interactional perspective*. Hillsdale, H.J.: Erlbaum, 1981.
- Magnusson, D. & B. Ekehammar, Perceptions of and reactions to stressful situations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1975, 31, 1147-1154.
- Opdorp, C. A. W., P. C. den Hertog, L. M. Vreuls & Th. C. M. Bergen, Causal attributions in problematic situations. In: J. Lowyck (Ed.), *Proceedings of the third Conference on teacher thinking and professional action*. Leuven: University of Leuven, 1986.
- Opdorp, C. A. W. & T. C. M. Bergen, Stress en Geleerde machteloosheid bij docenten. *Deelrapport 3*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, 1988.
- OTO, Voorlopig Eindverslag van het "Onderzoek Taak en organisatie" OTO. Tilburg: IVA, Katholieke Universiteit Brabant, 1987.
- Peters, V. A. M., *Docenten en hun probleem-situaties*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, 1985.
- Prick, L. G. M., *Het beroep van leraar. Satisfactie en crises in de leraarsloopbaan*. Amsterdam: VU Boekhandel/Uitgeverij, 1983.
- Sells, S. B., An interactionist looks at the environment. *American Psychologist*, 1963, 18, 696-702.
- Sherif, M. & C. W. Sherif, *An outline of social psychology*. New York: Harper Brothers, 1956.
- Veenman, S. A. M., Problemen van beginnende leraren: uitkomsten van een literatuur recherche. *Pedagogische Studiën*, 1982, 59, 458-470.
- Vonk, J., *Opleiding en praktijk*. Amsterdam: VU Boekhandel/Uitgeverij, 1982.

Curricula vitae

Th. C. M. Bergen (1942) studeerde Onderwijskunde aan de Katholieke Universiteit Nijmegen. Werkt als universitair hoofddocent bij het Facultair Instituut Algemene Onderwijskunde voor de LerarenOpleiding (AOLO) van de Katholieke Universiteit Nijmegen. Doet onderzoek naar het functioneren van docenten tijdens hun beroepsuitoefening.

C. A. W. van Opdorp (1960) studeerde Onderwijspsychologie aan de Katholieke Universiteit Brabant. Vanaf 1984 is zij werkzaam als universitair docent bij het Facultair Instituut Algemene Onderwijskunde voor de LerarenOpleiding (AOLO) van de Katholieke Universiteit Nijmegen. Zij voert een promotie-onderzoek uit naar de relatie tussen causale attributies en stress/geleerde machteloosheid bij docenten in het voortgezet onderwijs.

Adres: Katholieke Universiteit, Postbus 9103, 6500 HD Nijmegen

Manuscript aanvaard 6-4-'89

Summary

Bergen, Th. C. M. & C. A. W. van Opdorp. 'Problematic situations in education: a judgment by teachers.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 327-340.

Following an inventory study of problematic situations in the teaching profession, six scenarios concerning problematic interactions between teachers and students were formulated. These scenarios were to be used for eliciting teachers' causal attributions. In two preparatory studies teachers judged the scenarios on the points of being problematic, recognizable and on their frequency of occurrence. The scenarios were then reformulated and judged again in a main study. It appeared that the situations were recognizable and that they occurred frequently, but they were hardly problematic for teachers. No differences were found as a result of years of teaching experience or sex. However, a distinction in different age-groups did result in the following tendency: older teachers judged the situations as being more difficult and less easy to solve than younger teachers. For the unexpected finding that the situations were hardly problematic several explanations can be given; e.g. these concrete occurrences are seen as incidents rather than problems by teachers; it is also possible that being recognizable and being problematic is hard to combine into one written scenario. Another explanation could be that teachers made their judgments without feeling themselves committed, because being able to deal with these imaginary situations has no consequences for their functioning as a teacher. However, these results do not threaten the utility of the scenarios for further research into teachers' causal attributions.

Bijlage 1

Voorbeeld van een situatiescenario

In één van mijn klassen zit een leerlinge, die ik nogal druk vind.

Het lijkt wel of ze de laatste tijd steeds drukker wordt. Ik zie haar voortdurend met haar buurvrouw praten, die daar graag op in gaat. Dit stoort mij bij het lesgeven. Vorige week heb ik haar na de les bij mij geroepen en met haar gepraat. Ik heb haar duidelijk gemaakt, dat dat geklets echt afgelopen moet zijn. Ze beloofde beter haar best te zullen gaan doen.

Tijdens de rapportvergadering die deze week gehouden is, heb ik ook mijn collega's over haar gesproken. Het was hen niet zo opgevallen dat ze de laatste tijd zo druk is. Haar mentor vertelde ons wel, dat bij het meisje thuis problemen zijn, maar er werd verder niet op in gegaan.

Vandaag geef ik les in deze klas. Het meisje is weer erg druk. Ik geef haar wat extra aandacht om haar bij de les te betrekken, maar dat lukt me niet. Net als ik een moeilijke opdracht aan het uitleggen ben, praat ze weer met haar buurvrouw.

Ik zeg haar nu eindelijk eens op te letten, maar even later zie ik haar weer praten