

Een theoretisch model van gedragsintenties van docenten

K. A. BEINTEMA en
A. VAN GREEVENBROEK
Rijksuniversiteit Leiden

Samenvatting

Als gevolg van de toename van omvang en complexiteit van taken en werkzaamheden in de nieuwe basisschool gaan onderwijsgevendende taakdifferentiatie toepassen. Zij gaan daarbij ook andere dan de gebruikelijke pedagogisch-didactische werkzaamheden verrichten. De vraag is welke overwegingen een rol spelen bij het beslisproces om al dan niet deze 'nieuwe' werkzaamheden op zich te nemen. Op basis van het efficacy begrip (Bandura) en de attitude-theorie van Fishbein wordt een model voorgesteld waarmee deze vraag beantwoord zou kunnen worden.

1 *Inleiding en probleemstelling*

Binnenkort wordt de nieuwe basisschool wettelijk ingevoerd. Het zal overigens nog wel jaren duren voordat deze onderwijsvernieuwing feitelijk geïmplementeerd en geïnstitutionaliseerd zal zijn. I.v.m. ons betoog denken wij dat de ontwikkeling van de basisschool misschien het beste aangeduid kan worden als een 'schoolreform'. Het gaat bij deze vernieuwing immers niet alleen om een verandering op schoolwerkplanniveau en om veranderingen binnen de leergroep. Ook de organisatie van de basisschool zal wezenlijk anders zijn dan die van de 'oude' kleuter- en lagere school. Met name door de toegenomen complexiteit van doelen en taken voor de basisschool zullen allerlei vormen van taakverdeling en taakdifferentiatie tussen de onderwijsgevendende ontstaan, omdat de vele te verrichten taken zeker niet meer door elke leerkracht kunnen worden uitgevoerd.

Niet alleen het ontstaan van taakdifferentiatie betekent dat de schoolorganisatie veran-

dert, deze ontwikkeling roept ook het ontstaan op van een heel nieuw soort taken. Nieuw in die zin, dat ze tot nu toe betrekkelijk zelden voorkwamen in scholen. En als dat wel het geval was, dan werden ze veelal door het schoolhoofd uitgevoerd. Het gaat om coördinerende, leidinggevende en evaluerende taken, gericht op het doen functioneren van de schoolorganisatie zelf. Dergelijke taken onderscheiden zich van de gebruikelijke leerkrachttaken, doordat ze gericht zijn op andere volwassenen in de school en slechts indirect betrokken zijn op de schooldoelen, de leerstof, het werkplan en de leerlingen. Mede omdat leerkrachten niet op dit soort taken worden voorbereid tijdens hun opleiding zullen wij deze werkzaamheden kortweg als 'nieuwe taken/werkzaamheden' aanduiden.

Dergelijke nieuwe taken worden overigens al in veel scholen verricht. Ze zijn op de een of andere wijze hier en daar ontstaan en worden op uiteenlopende wijzen ingevuld. Het blijkt dan dat het niet per se de schoolleiders hoeven te zijn die deze taken op zich nemen; ook onderwijsgevendende voeren dergelijke werkzaamheden uit, waarbij vaak een zekere specialisatie optreedt. Te denken valt aan het leiden van kleine werkgroepen en de coördinatie daarvan, het vervullen van de rol van 'bouw'-coördinator, het voeren van centraal overleg over de remedial teaching in de school, overleg met instituten van de verzorgingsstructuur e.d. In het kader van het project Stafdifferentiatie van de vakgroep Onderwijskunde (RUL) willen wij onder andere aandacht geven aan de wijzen waarop in de scholen 'spontaan' vorm wordt gegeven aan de differentiatie van taken en in het bijzonder van de zogenoemde 'nieuwe taken'.

Binnen de marges van het onderwijsbeleid, de schooldoelstellingen en beschikbare middelen zal de ontwikkeling van de schoolorganisatie schoolgebonden en door de betrokkenen zelf plaatsvinden. Bestaande kenmerken van de schoolorganisatie spelen daarbij een rol. Men denke aan de eventueel al functionerende taakverdeling, de aard van het leiderschap, de aard van de externe relaties e.d. Daarnaast

zullen psychologische en sociaal-psychologische kenmerken van schoolteamleden veel invloed hebben op de taakdifferentiatie. Zo zal de aard en de mate van de arbeidsverdeling afhangen van de interesse, de bekwaamheden en de ambities van de betrokkenen en hun inzichten in de relatie tussen bepaalde werkzaamheden en het onderwijs in de leer groep, alsmede van de verdelingen van deze variabelen binnen het team. Het is zinvol om deze individuele aspecten aandacht te geven omdat het gaat om voor het beroep 'nieuwe' taken, die naast en soms deels in plaats van de gangbare leerkrachtwerkzaamheden verricht moeten worden.

In eerste instantie willen we nagaan welke individuele kenmerken een rol spelen bij leerkrachten wanneer zij voor de vraag staan of zij een 'nieuwe taak' op zich zullen nemen of niet. Deze aandacht voor de persoon van de onderwijsgevende vloeit voort uit de overweging dat de taakdifferentiatie die ook bij deze nieuwe taken zal optreden, in ruime mate bepaald zal worden door een zekere vrijheid van keuze. Onze probleemstelling is derhalve om inzicht te verkrijgen in de overwegingen van leerkrachten ten aanzien van het al dan niet aanvaarden van de zogenaamde nieuwe taken binnen de schoolorganisatie. Over deze overwegingen is, voorzover ons bekend, weinig of geen informatie beschikbaar. Het lijkt echter mogelijk om daarin meer inzicht te verkrijgen door gebruik te maken van de theorievorming rond gedrag en attitudes van Fishbein (Fishbein & Ajzen, 1975) en het onderzoek in verband met doelmatigheidsbeleving (efficacy perception), bijvoorbeeld van Bandura (1977). In het volgende worden beide invalshoeken toegelicht en ten slotte worden ze gecombineerd, wat tot een voorlopig theoretisch model leidt.

2 Doelmatigheidsbeleving van eigen gedrag

Op verschillende plaatsen in de sociale wetenschappen wordt het begrip doelmatigheidsbeleving van het eigen gedrag gebruikt. Zo wordt het gebruikt bij de verklaring en therapie van fobieën (Bandura, 1977), bij de verklaring van politiek gedrag van burgers (Craig & Maggionto, 1982), bij onderzoek naar het door vrouwen waargenomen carrière-perspectief (Hackett & Betz, 1981) e.d. Ashton, Olejnik,

Crocker & McAuliffe (1982) gebruiken het begrip, ontleend aan een Rand Study, ter verklaring van leerkrachtgedrag in pedagogisch-didactische situaties. Fullan (1983) noemt het een docentkenmerk, gerelateerd aan de succesvolle implementatie van onderwijsveranderingen in de leer groep. Duke, Showers & Imber (1980) gebruiken het om uit te leggen waarom leerkrachten geen gebruik maken van de geboden kans tot groter invloed op de besluitvorming in de school.

Opvallend is dat al deze auteurs het begrip op overeenkomstige wijze invullen. Steeds gaat het om het besef van de persoon dat het eigen gedrag bijdraagt tot het bereiken van een door haar/hem waardevol geacht doel, of korter: het besef van een belangrijk gevonden doel. In onze context gaat het om de bereidheid nieuwe taken op zich te nemen. Daarom spreken we van de verwachte, geanticiperde doelmatigheidsbeleving: de verwachting van de leerkracht dat, door middel van de eigen inspanning bij de uitvoering van de nieuwe werkzaamheden, een volgens haar/hem belangrijk doel naderbij wordt gebracht. Wij nemen aan dat een positieve doelmatigheidsverwachting bijdraagt tot een positieve gedragsintentie, tot het voornemen de nieuwe taak te aanvaarden. Opgemerkt zij dat een element in de doelmatigheidsverwachting het belang betreft dat volgens de betrokkenen gediend wordt met de werkzaamheden.

Hoofdbestanddeel van de doelmatigheidsverwachting is de schatting dat het belangrijk geachte doel door de uitvoering van de nieuwe werkzaamheden naderbij komt. Bij alle genoemde auteurs zien we dat hieraan – in verschillende bewoordingen – twee elementen worden onderscheiden:

- de 'objectieve' schatting dat het nieuwe gedrag *als zodanig* in de gegeven situatie uitvoerbaar en instrumenteel is ('kan het', D1) en
- de schatting dat men *zelf* in staat is de betreffende werkzaamheden adequaat uit te voeren ('kan ik het', D2).¹

In een deel van de literatuur over doelmatigheidsperceptie wordt het tweede element van het begrip als psychologisch persoonskenmerk opgevat, zoals Bandura (o.c.) en Van der Meer (1981). Men kan het begrip echter ook minder dispositioneel opvatten en meer beschouwen als gerelateerd aan het gedrag waarop het betrekking heeft en aan de situatie waarin de

persoon zich bevindt. Het begrip heeft dan vooral betrekking op het cognitiefinhoudelijke aspect van de doelmatigheidsbeleving. Wij kiezen voor deze opvatting. Fuller, Wood, Rapoport & Dornbusch (1982) maken op dezelfde basis onderscheid tussen 'performance efficacy' en 'organizational efficacy'. De eerste betreft het pedagogisch-didactisch handelen van leerkrachten, bij de tweede gaat het om 'onze' nieuwe taken.

Van de twee onderscheiden elementen (kan het, kan ik het) is overigens vooralsnog onduidelijk hoe zij zouden samenhangen. Of er sprake is van twee onafhankelijke factoren, of ze wellicht als sequentieel geordend optreden, of ze – ten aanzien van eenzelfde gedrag – in de tijd stabiel zijn, is nog onduidelijk (vgl. Craig & Maggioletto, o.c.; Miller McPherson, Welch & Clark, 1977). We laten deze vragen voorlopig rusten en komen daar te zijner tijd op terug. Op deze plaats wordt reeds opgemerkt dat verwacht mag worden dat onderwijsgevend en zullen verschillen in hun doelmatigheidsbeleving ten aanzien van het gaan verrichten van de door ons bedoelde nieuwe taken. Dat zal niet alleen het geval zijn met de verwachting deze taken zelf met succes te kunnen uitvoeren, maar ook met de verwachting van de mate waarin uitvoering van deze werkzaamheden zal bijdragen aan het realiseren van de basisschool. De waarde van het concept basisschool is hierbij tevens in het geding. Vervolgens zullen onderwijsgevend en verschillen in hun schatting dat genoemde werkzaamheden als zodanig in een gegeven schoolsituatie uitvoerbaar zijn.

3 Gedragsintenties

In de attitudetheorie van Fishbein wordt gedrag opgevat als de resultante van cognitieve afwegings- en beslissingsprocessen. Hierin zijn cognities van velerlei aard betrokken, zoals attitudes, meningen, opvattingen, schattingen, percepties e.d. Het resultaat hiervan is een gedragsintentie ten opzichte van het attitudeobject. Fishbein vervangt de attitude voor het begrip gedragsintentie. Dat gebeurt niet alleen vanwege de aloude problematiek van de attitude-gedragsrelatie. Het gebeurt ook omdat allerlei externe factoren eveneens de feitelijke uitvoering van het gedrag beïnvloeden. Het is daarom verstandig om de aandacht te richten

op de gedragsintentie. Vanuit deze gedachtengang ontwikkelde Fishbein het attitude-gedragmodel, dat hierna kort wordt uiteengezet. Men zie verder Fishbein & Ajzen (o.c.) en voor een heldere samenvatting Van der Meer (o.c.). Dit model kent drie grootheden, GI, M en N. Het model kan worden weergegeven als: $GI = w_1 M + w_2 N$

GI, de gedragsintentie, is de intentie, het voornemen van een subject om activiteit of gedrag G al dan niet uit te voeren. Deze GI is functie van twee gewogen componenten. Deze gewichten w_1 en w_2 moeten empirisch bepaald worden uit onafhankelijke metingen van GI, M en N.

M is de attitudecomponent, voor te stellen als $M = \sum v_i A_i$. Elke A_i is een geëvalueerd attribuut van gedrag G, een gevolg of effect van G, dit is een 'belief' van het subject; v_i is de subjectieve schatting dat het gevolg of effect zal plaatsvinden door het gedrag G (i.c. de sterkte van het 'belief'). Voorbeeld: Doordat ik de werkzaamheden van de onderbouw coördineer (= G), is het vrij zeker (= v_k) dat de teamsamenwerking zal toenemen en dat waardeer ik positief (= A_k). Opgemerkt zij dat mensen onderling kunnen verschillen in attribueringen en in successchattingen m.b.t. eenzelfde gedrag. Dit levert echter problemen op, wanneer men – d.m.v. steekproefonderzoek – de grootte van de weegfactoren wil bepalen. Ajzen & Fishbein (o.c., p. 68) lossen dat op door te werken met de modale (meest voorkomende) belangrijke motieven binnen een groep. In hoeverre dat zinvol is hangt mede af van de homogeniteit van de groep in dat opzicht.

N is de normatieve component, i.c. de waargenomen opvatting in de sociale omgeving (i.c. binnen het schoolteam bij collega's, schoolleiding, of daarbuiten, b.v. bevoegd gezag, inspectie) m.b.t. het al dan niet aanvaarden van de taak door het subject. Daarbij speelt mede een rol in hoeverre men zich laat beïnvloeden door die sociale druk ('motivation to comply').

In het Fishbein-model gaat het nadrukkelijk om de persoonlijke uitvoering van het gedrag (Ajzen & Fishbein, o.c., p. 56.). Mensen kunnen echter positief staan tegenover een activiteit, zonder deze nochtans zelf op zich te willen nemen. Allerlei factoren kunnen dat veroorzaken. Overigens is ook het omgekeerde mogelijk: men kan taken op zich nemen, waarbij men sterke twijfel heeft over de zinvolheid ervan, om andere redenen dan de (niet) ver-

wachte effecten. Men denke b.v. aan de gelegenheid die dit kan bieden om andere activiteiten te kunnen laten liggen, aan de afwisseling die het kan bieden e.d. Om deze reden willen we onderscheid maken tussen zakelijke en persoonlijke attribueringen. De zakelijke attribueringen betreffen de 'logische', directe taakgerichte effecten en gevolgen van de taakuitvoering. De persoonlijke attribueringen betreffen de voor de persoon zelf aan de taakuitvoering verbonden (neven-)effecten. Dit leidt ertoe om in het model de attitudecomponent te splitsen in M_1 (doelgebonden effecten en gevolgen) en M_2 (persoonsgebonden effecten en gevolgen).

Als een aanvulling op Fishbein maakten wij derhalve een nadere specificatie van M door deze attitude in twee deelattituden uiteen te leggen (M_1 en M_2), onderscheiden naar het attitudeobject. M_1 is de attitude ten opzichte van de gedraging; M_2 is de attitude ten opzichte van het *zelf* moeten uitvoeren ervan. Deze splitsing kan op zichzelf interessante gegevens opleveren; bovendien is ze van belang in verband met de veranderbaarheid van M. Veranderingen van zakelijke 'beliefs' zullen b.v. eerder via voorlichting en (bij-)scholing kunnen plaatsvinden, dan verandering van persoonlijke 'beliefs'.

Als we het bovenstaande in verband brengen met de in 1 en 2 genoemde nieuwe taken van de basisschool, dan zal het duidelijk worden dat er grote verschillen tussen 'onderwijsgevendens' kunnen bestaan in hun gedragsintentie ten opzichte daarvan. Dat zal zowel het geval zijn in hun attitude ten opzichte van diverse werkzaamheden als zodanig, als ten opzichte van de uitvoering hiervan door henzelf. Zij kennen aan deze attitudeobjecten verschillende kenmerken toe, vinden ze in ongelijke mate van belang en zullen die kenmerken ongelijk waarderen. Ook zal men de verwachte effecten van de gedragingen verschillend waarderen. Als laatste zullen leerkrachten verschillend reageren op de normatieve druk die men van de collegae, de schoolleiding en anderen waarneemt. Dit alles zal leiden tot verschillende voornemens als het gaat om het aanvaarden van of opteren voor bepaalde taken, verbonden aan de implementie van de basisschool.

Fishbeins model heeft een zekere overtuigingskracht, o.a. vanwege de empirische verificatie die het inmiddels doorstond. Het model is namelijk uit te werken tot een regres-

sievergelijking. Via geschikte operationalisaties kunnen de gewichten van de samenstellende elementen empirisch worden bepaald. Gebleken is dat – globaal genomen – deze gewichten in principe niet verwaarloosbaar klein zijn, wat op zich een ondersteuning oplevert voor het model. Van der Meer (o.c., p. 310) geeft een uitwerking voor de bereidheid om een aantal milieuvriendelijke gedragingen te vertonen. In Fishbein & Ajzen (o.c., p. 310) en Ajzen & Fishbein (1980) wordt een aantal onderzoeken genoemd waarbij verschillende soorten gedragsintenties met succes voorspeld werden. In veel gevallen gaat het overigens om gedragingen, waarbij de persoonlijke betrokkenheid bij en de gevolgen van het gedrag voor de persoon zelf, naar ons idee, minder groot en ingrijpend zijn in vergelijking met het verrichten van nieuwe taken, door ons bedoeld. Afgewacht moet worden wat dit model te bieden heeft ter verklaring van het al dan niet bereid zijn nieuwe werkzaamheden in de school op zich te nemen en deze ook daadwerkelijk uit te voeren.

4 *Het voorlopige model*

In par. 2 is één van de factoren besproken bij de persoon van de leerkracht die verband houden met het bereid en in staat zijn om, naast de gebruikelijke, (relatief) nieuwe taken in de school te verrichten, namelijk de doelmatighedsbeleving van het eigen gedrag. In par. 3 bespraken we Fishbeins gedragsintentiemodel. Ons inziens zijn beide begrippen elk voor zich toch niet geheel voldoende om het bereid en in staat zijn tot het "op zich nemen van 'onze' nieuwe taken te verklaren.

Fisbeins model betreft weliswaar een 'overall' kosten/batenafweging, maar enkele afwegingen worden hierin gemist, namelijk de persoonlijke betrokkenheid op het waardeobject en op het gegeven dat het gedrag door de persoon zelf uitgevoerd moet worden. Bandura brengt de doelmatigheidsperceptie als een universele gedragsverklarende factor, hetgeen ons te ver gaat. We menen aan beide denkwijzen iets waardevols toe te voegen door deze te combineren; uit onderzoek kan dan blijken in hoeverre dit terecht is. In zijn eenvoudigste vorm leidt deze combinatie tot het volgende model:

$$GI = w_1 (M_1 + M_2) + w_2 (N) + w_3 (D_1 + D_2)^2$$

Dit kan als volgt worden beschreven. De gedragsintentie (GI) is een functie van de combinatie van de attitude ten opzichte van het (attitude) object M_1 (bepaalde activiteiten, werkzaamheden als zodanig) en de attitude ten opzichte van het zelf moeten uitvoeren van het gedrag (M_2), alsmede de mate waarin men geneigd is te handelen overeenkomstig de normatieve druk die men uit de omgeving ondervindt (N). Vervolgens wordt hieraan toegevoegd de 'objectieve' schatting van de persoon, dat het nieuwe gedrag als zodanig in de gegeven situatie uitvoerbaar en instrumenteel is (D_1) en de schatting dat men zelf in staat is de betreffende werkzaamheden adequaat uit te voeren (D_2).

Een vraag is in hoeverre de M- en D-componenten in het model op elkaar aansluiten. In Bandura's efficacytheorie wordt de waarde van het doel van de activiteit voor het subject zonder meer aangenomen. Wij moeten echter rekening houden met het gegeven dat de waardebepaling door het subject mede een rol speelt bij de ontwikkeling van de gedragsintentie. De componenten M_1 en M_2 bieden deze mogelijkheid.

Anderzijds is er ook overlap tussen de componenten M_1 en D_1 , namelijk daar waar het gaat om de instrumentaliteit of effectiviteit van het gedrag. D_1 voegt daar echter een aspect aan toe: de schatting van de praktische uitvoerbaarheid van het gedrag, ongeacht de mate waarin het effectief geacht wordt. Deze en soortgelijke overwegingen zullen in het stadium van operationalisering en instrument-ontwikkeling en later bij de data-analyse nader worden bekeken. Ze kunnen dan tot wijzigingen leiden in het voorlopige model.

Het model biedt een aantal voordelen voor de bestudering van de overwegingen van onderwijsgeevenden ten aanzien van het al dan niet ten uitvoer leggen van bepaalde werkzaamheden in relatie tot onderwijsveranderingen en hun voornemens hieromtrent. Allereerst beschikken we met dit model over een aantal relevante categorieën voor de ordening van die overwegingen. Verder sluit het model aan bij recente sociaal-psychologische theorievorming en het is tevens te plaatsen in de bredere stroom van theorievorming over „het denken van leerkrachten". Onderzoek waarin gebruik gemaakt wordt van het model kan

daarvan profiteren en daaraan ook zinvol bijdragen. Mogelijk kan het model een bijdrage leveren om veranderingen van gedragsintenties te verklaren en kan het ook aangeven hoe deze, indien nodig, in positieve zin te veranderen.

Het is van belang meer inzicht te krijgen in de gedragsintenties van onderwijsgeevenden om al dan niet deel te hebben aan 'nieuwe' taken in de school. De implementatie van de basisschool brengt noodzakelijkerwijs het ontstaan van een meer complexe werkorganisatie met zich mee. Een optimale taakverdeling en beheersing hiervan zal in belangrijke mate bijdragen aan de optimalisering van het onderwijs in dit schooltype. Het bovengeschetste model lijkt zeker mogelijkheden te bieden om zowel vanuit theoretisch als praktisch oogpunt hieraan een bijdrage te leveren.

Het voorgestelde model is met name vanuit onderzoeksmethodologisch gezichtspunt tamelijk complex. Daar komt bij dat het wenselijk is om over de doelmatigheidsbeleving van Nederlandse onderwijsgeevenden m.b.t. eigen werkzaamheden eerst nog nadere gegevens te verzamelen. Om deze redenen zal in eerste instantie onderzoek verricht worden naar de 'self-efficacy' elementen van het model. Hierover zal t.z.t. gerapporteerd worden.

Noten

1. D_1 en D_2 verwijzen naar het model op p. 8.
2. Vooralsnog wordt in het midden gelaten of M_1 en M_2 , resp. D_1 en D_2 afzonderlijke gewichten (resp. w_1 en w_3) moeten krijgen. Bij analyses van empirisch materiaal kan dit nader bestudeerd worden.

Literatuur

- Ajzen, I. & M. Fishbein, *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1980.
- Ashton, P., S. Olejnik, L. Crocker & M. McAuliffe, *Measurements problems in the study of teachers' sense of efficacy*. Paper AERA, 1982.
- Bandura, A., Self efficacy, Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 1977, 84, 2, 191-225.
- Craig, S. C. & M. A. Maggioletto, Measuring political efficacy. *Political Methodology*, 1982, 8, 3, 85-109.
- Duke, D. L., B. K. Showers & M. Imber, Teachers and shared decision making. *Educational Admini-*

- stration Quarterly*, 1980, 16, 1, 93-106.
- Fishbein, M. & I. Ajzen, *Belief, attitude, intention and behavior*. Reading: Addison Wesley, 1975.
- Fullan, M., The meaning of educational change: a synopsis, *Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde*, 1983, 8, 9, 454-464.
- Fuller, B., K. Wood, T. Rapoport & S. M. Dornbusch, The organizational context of individual efficacy. *Review of Educational Research*, 1982, 52, 1, 7-30.
- Hackett, G. & N. E. Betz, A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 1981, 18, 3, 326-340.
- Miller McPherson, J., S. Welch & C. Clark, The stability and reliability of political efficacy. *American Political Science Review*, 1977, 71, 509-521.
- Meer, F. van der, *Attitude en milieugedrag*. Dissertatie, Leiden: 1981.

Curricula vitae

K. A. Beintema (1939) studeerde psychologie aan de Rijksuniversiteit Leiden; specialisatie methoden en technieken. Sinds 1971 werkzaam bij de Vakgroep Onderwijskunde van deze universiteit.

A. van Greevenbroek (1926) studeerde pedagogiek aan de Rijksuniversiteit Leiden; afstudeerrichting Onderwijskunde. Promoveerde in 1980 te Leiden op het proefschrift *Onderwijsassistent en Taakdifferentiatie*. Sinds 1970 als wetenschappelijk medewerker verbonden aan genoemde universiteit, bij de vakgroep Onderwijskunde.

Adres: Vakgroep Onderwijskunde R.U. Leiden,
Postbus 9507, 2300 RA Leiden.

Manuscript aanvaard 13-9-'84

Summary

Beintema, K. A. & A. van Greevenbroek. 'A provisional theoretical model to explain teachers' behavioral intentions'. *Pedagogische Studiën*, 1984, 61, 509-514.

The complexity of teacher's tasks in the new 'basisschool' (basic education) demands the development and implementations of patterns of taskdifferentiation. The new tasks are strongly focussed on the maintenance of the schoolorganization itself. This article explores the considerations which are involved in the underlying teacher decision makingprocess in accepting new and hitherto rare tasks. A literature-study resulted in a provisional theoretical model using Fishbein's theory on attitudes and behavior, and research on 'efficacy perception' (Bandura).