

Begeleiding van beginnende docenten in het technisch onderwijs : probleemervaring en probleemaanpak

Citation for published version (APA):

Brunschot, van, R. A. M. (1990). *Begeleiding van beginnende docenten in het technisch onderwijs : probleemervaring en probleemaanpak*. [Dissertatie 1 (Onderzoek TU/e / Promotie TU/e), Industrial Engineering and Innovation Sciences]. Technische Universiteit Eindhoven. <https://doi.org/10.6100/IR329855>

DOI:

[10.6100/IR329855](https://doi.org/10.6100/IR329855)

Document status and date:

Gepubliceerd: 01/01/1990

Document Version:

Uitgevers PDF, ook bekend als Version of Record

Please check the document version of this publication:

- A submitted manuscript is the version of the article upon submission and before peer-review. There can be important differences between the submitted version and the official published version of record. People interested in the research are advised to contact the author for the final version of the publication, or visit the DOI to the publisher's website.
- The final author version and the galley proof are versions of the publication after peer review.
- The final published version features the final layout of the paper including the volume, issue and page numbers.

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

If the publication is distributed under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license above, please follow below link for the End User Agreement:

www.tue.nl/taverne

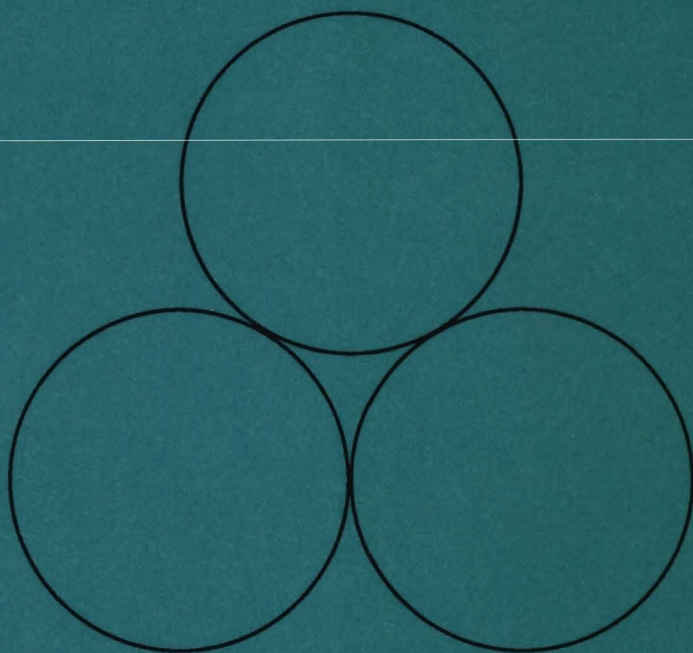
Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

openaccess@tue.nl

providing details and we will investigate your claim.

**Begeleiding van beginnende docenten
in het technisch onderwijs**



R.A.M. van Brunshot

**Begeleiding van beginnende docenten
in het technisch onderwijs**

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Brunschot, Robert Arnoud Marie van

Begeleiding van beginnende docenten in het technisch onderwijs.

Robert Arnoud Marie van Brunshot. - [S. l. : s. n.]. - Ill.

Proefschrift Eindhoven. - Met lit. opg. - Met samenvattingen in het Engels en het Frans.

ISBN 90-9003256-8

SISO 451.9 UDC 371.12:373.62(043.3)

Trefw.: begeleiding; docenten; technisch onderwijs.

Copyright R.A.M. van Brunshot, Eindhoven 1990

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvuldigd, opgeslagen in een gegevensbestand en/of openbaar gemaakt op welke wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de schrijver.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system or published in any way whatsoever without the prior written permission of the author.

**Begeleiding van beginnende docenten
in het technisch onderwijs**
Probleemervaring en probleemaanpak

**Induction support to beginning teachers
in technical education**
(with a summary in English)

**Assistance aux professeurs débutants
dans l'enseignement technique**
(avec un résumé en français)

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor
aan de Technische Universiteit Eindhoven
op gezag van de Rector Magnificus, prof. ir. M. Tels,
voor een commissie aangewezen door het College van Dekanen
in het openbaar te verdedigen
op dinsdag 1 mei 1990 te 16.00 uur.

door

Robert Arnoud Marie van Brunshot
geboren te Eindhoven

Dit proefschrift is goedgekeurd door de promotoren
Prof. Dr. M. Groen
en
Prof. Dr. D.W. Vaags.

De co-promotor is Dr. Th. Wubbels.

Pour toi, Anie Claude
Grâce à ta présence

Voorwoord

In dit proefschrift wordt verslag gedaan van een onderzoek met betrekking tot problemen van beginnende docenten in het technisch onderwijs, de ontwikkeling en de uitvoering van een begeleidingsopzet en de effecten van deze vorm van ondersteuning. Het onderzoek is verricht vanuit de docentenopleiding van de Technische Universiteit Eindhoven. Het is gegroeid uit activiteiten die in eerste instantie vooral een dienstverlenend karakter hadden: hulp vanuit de opleiding aan scholen die beginnende docenten wilden begeleiden. Inmiddels hebben scholen meer zorgen rond afvloeiing dan rond instroom van docenten. Toch zullen scholen het moeilijk krijgen met het aanstellen van nieuwe docenten, met name op het gebied van de technische en de exacte vakken. Er zullen op betrekkelijk korte termijn op deze gebieden onvoldoende beginnende docenten blijken te zijn. Begeleiding wordt dan voor scholen een noodzakelijk instrument om nieuwe docenten in staat te stellen goed te functioneren.

In dit proefschrift wordt onder meer een begeleidingsvorm beschreven die erop gericht is beginnende docenten een probleemaanpak-model te leren gebruiken. Onder de lezers van dit boek zullen wellicht docenten in scholen vooral in dit deel geïnteresseerd zijn. Lezers uit de begeleidingswereld hebben wellicht meer belangstelling voor de wijze waarop het effect van de begeleiding is onderzocht. Daarom is het proefschrift zo geschreven dat sommige hoofdstukken los van elkaar te lezen zijn. Deze opzet maakt verwijzing en herhaling hier en daar noodzakelijk. Ik meen dat deze opzet meer lezers (van bepaalde hoofdstukken) helpt dan dat het andere lezers (van de gehele tekst) zal storen.

De beginnende docent of de begeleider wordt in de tekst vaker met 'hij' dan met 'zij' aangeduid. Dit weerspiegelt de huidige situatie in het technisch onderwijs: alle begeleiders in het project waren mannen, terwijl zich onder de beginnende docenten slechts één vrouw bevond.

Met dank aan....

Tijdens dit onderzoek heb ik veel steun ondervonden van mijn promotoren. Marten Groen heeft mij op weg gezet door gedurende een reeks van jaren het belang van het promoveren in de universitaire wereld te verwoorden. Wim Vaags is mij met zijn enthousiasme en zijn commentaar onderweg tot steun geweest. Theo Wubbels heeft mij steeds opnieuw voorzien van suggesties voor verbetering, en is de hele weg tot in de details met mij gegaan.

Het tweede deel van het onderzoek naar het effect van de begeleiding heb ik uitgevoerd in nauwe samenwerking met Frans Teunissen, verbonden aan de Pedagogisch Technische Hogeschool Nederland. Zonder zijn werkkraft, zijn praktijkkennis en zijn vriendschap zou dit verslag niet hetzelfde zijn geweest. Hij heeft mee de interviews afgenomen, de analyses gedaan en heeft commentaar geleverd op de eerste versies van de tekst.

Het gehele onderzoek is uitgevoerd in samenwerking met 'het veld': de Hogeschool Eindhoven en een groot aantal scholen voor Middelbaar Technisch Onderwijs. Met name de bereidheid van de ervaren docenten en stafleden van deze instellingen die als begeleiders aan het project hebben meegewerkt, is van essentieel belang geweest voor het onderzoek. Ik wil met name noemen: Ronald Berg, Johan Karsmakers, Désiré Rombouts, Arie Roseboom, Karel Stevens, André Theunissen, Martien Visschers, Eize Westerhof en Gerard de Wijs. Veel beginnende docenten in het HBO en het MTO hebben steeds opnieuw gegevens verstrekt over de problemen die zij ervaren hebben en over de begeleiding waaraan zij deelnamen. Deze in het verslag anoniem blijvende docenten hebben zo het basismateriaal geleverd voor dit onderzoek.

Dit basismateriaal is op vele manieren bewerkt. Twee studentassistenten, Bianca Eikhoudt en Birgit Brouns hebben de interviewgegevens verwerkt tot 630 pagina's protocol. Dick Rabbinowitch heeft twee computerprogramma's geschreven om het cijfermateriaal te verwerken. Jack Wijnen was steeds opnieuw beschikbaar voor het geven van adviezen ten aanzien van de statistische verwerking. Cees de Lange heeft de lay-out voor de tekst ontworpen en verzorgd met behulp van WordPerfect 5.0. De samenvatting is door Monica Ferguson in het Engels vertaald. De vertaling in het Frans is gecorrigeerd door Jean-Pierre Exertier.

Tenslotte zijn er nog drie personen tot wie ik mij hier wil richten: mijn vrouw Anie Claude en onze kinderen Annemieke en Erik. Een groot deel van de tekst is geschreven buiten normale werkuren. Over die uren beschik ik niet alleen. Zij hebben mij die tijd geschonken als hun bijdrage aan het project. Hun vertrouwen dat het zinvol bestede tijd was, is voor mij meer dan eens van beslissend gewicht geweest.

Eindhoven, februari 1990

Rob van Brunshot

Inhoudsopgave

Voorwoord	7
Inhoudsopgave	11
1 Doel en inhoud van het onderzoek	
1.1 Inleiding	15
1.2 De relevantie van het onderzoek	17
1.3 Het eerste deel: het inventarisatieonderzoek	19
1.4 Het tweede deel: het effectonderzoek	21
1.5 De opzet van de rapportage	23
2 Problemen van beginnende docenten	
2.1 Overzicht	25
2.2 Het begrip: probleem	26
2.3 Problemen tijdens de beginperiode	27
2.4 Ontwikkeling tijdens en na de beginperiode	31
2.5 Problemen in het Basis- en Voortgezet onderwijs	33
2.6 Problemen in het Hoger Beroeps Onderwijs	35
2.7 De resultaten van de inventarisatie in het HBO	40
2.8 Problemen in het Middelbaar Technisch Onderwijs	51
2.9 De HBO-gegevens nader bekeken	54
2.10 Samenvatting en vooruitblik	61
3 De keuze voor probleemoplossen	
3.1 Overzicht	65
3.2 Opleidingsvisies	66
3.3 Onderzoek op het gebied van de docentenopleiding	68
3.4 Het vaardigheidsaspect in de opleiding van docenten	70
3.5 Denkprocessen in de opleiding van docenten	73
3.6 Stellingname	76
3.7 Probleemoplossen	80
3.8 Samenvatting en vooruitblik	87
4 Begeleiding: een probleemaanpak-model	
4.1 Overzicht	89
4.2 Vormen van ondersteuning	90
4.3 Het begeleidingsmodel van Egan	93
4.4 Fase 1: Het beschrijven van de probleemsituatie	97

4.5	Fase 2: Het beschrijven van de gewenste situatie	104
4.6	Fase 3: Het ontwerpen en uitvoeren van de manier om de gewenste situatie te bereiken	108
4.7	Een nadere plaatsbepaling van het model van Egan	111
4.8	De rol van de begeleider	116
4.9	Vooruitblik	121
5	Onderzoek naar effecten van begeleiding	
5.1	Overzicht	123
5.2	Effectonderzoek in counseling	124
5.3	Placebo-effecten	126
5.4	De formulering van het begeleidingseffect	127
5.5	Verbetering van het functioneren	130
5.6	Twee dissertaties over begeleiding	133
5.7	Ander effectonderzoek	136
5.8	De keuze voor een verkennend onderzoek	141
5.9	Samenvatting en vooruitblik	144
6	De opzet van het effectonderzoek	
6.1	Overzicht	147
6.2	De training van de aanstaande begeleiders	148
6.3	Het gebruik van het model door de begeleiders	153
6.4	Het gebruik van het model door de docenten	154
6.5	De verwerking van de reactie van de docenten	164
6.6	Verbetering van het functioneren van de docenten	168
6.7	Samenvatting en vooruitblik	170
7	Het gebruik van het model van Egan door de begeleiders	
7.1	Overzicht	173
7.2	De cursus 'Begeleidingsvaardigheden'	173
7.3	De begeleidingsplannen van de begeleiders	179
7.4	Het gebruik van het model tijdens de begeleiding	182
7.5	Samenvatting en vooruitblik	193
8	Het gebruik van het model van Egan door de beginnende docenten	
8.1	Overzicht	195
8.2	De resultaten	196
8.3	Analyse van de resultaten van de twee groepen	200
8.4	Analyse van de resultaten per docent	208
8.5	De docentenmening over de probleemaanpak	212
8.6	Conclusies en vooruitblik	216

9	Het gebruik van het model van Egan en verbetering van het functioneren	
9.1	Overzicht	221
9.2	Verbetering van de kwaliteit van de docentenreacties	222
9.3	'Het functioneren van de beginnende docent'	224
9.4	Probleemervaring en de rol van de Egan-begeleiding	226
9.5	Het functioneren en de rol van het model van Egan	229
9.6	Systematische probleemaanpak en het functioneren	233
9.7	Conclusie	236
10	Slotsom	
10.1	Overzicht	239
10.2	Conclusies	239
10.3	Reikwijdte van de conclusies	245
10.4	Verdere producten van het onderzoeksproject	247
10.5	Vervolgonderzoek	249
	Summary	255
	Résumé	263
	Literatuur	271
	Bijlagen	
	Curriculum vitae	

1 Doel en inhoud van het onderzoek

1.1 Inleiding

Iedere docent weet wat het betekent om voor het eerst voor de klas te staan. Voor veel docenten is de eerste periode van lesgeven een tijd geweest waarin zij problemen ervaren hebben. Ondanks het feit dat de stage of het schoolpracticum een overgangssituatie van opleiding naar zelfstandige taakuitvoering vormt, ervaren veel beginnende docenten de start van hun beroepsuitoefening als een moeilijke periode. Eerder onderzoek heeft de situatie van de beginnende docenten in het Nederlandse onderwijs in beeld gebracht. Enerzijds heeft dat onderzoek zich gericht op de beschrijving van problemen die beginnende docenten ervaren (onder andere Vonk, 1982, en Veenman, 1984 en 1989). Anderzijds is beschreven op welke wijze beginnende docenten begeleid kunnen worden tijdens de beginperiode van hun beroepsuitoefening (onder andere Griffioen, 1980, en Créton & Wubbels, 1984). Bij dit soort onderzoek is in enkele gevallen ook nagegaan of de uitgevoerde begeleiding het gewenste effect had. De begeleiding bleek in de meeste gevallen weinig of geen meetbaar effect te hebben op het functioneren van de beginnende docenten. Ons onderzoek richt zich op **beide** aspecten: het gaat enerzijds over problemen die beginnende docenten ervaren, en anderzijds over een manier waarop zij geholpen kunnen worden die problemen aan te pakken, en over de effecten van die begeleidingsactiviteiten.

Deze dissertatie vormt het eindrapport van het onderzoeksproject 'Begeleiding van beginnende docenten', dat uitgevoerd is door de auteur in het kader van de eerstegraads lerarenopleiding van de Technische Universiteit Eindhoven. Het algemeen onderwijskundig deel van deze opleiding wordt verzorgd door de sectie 'Pedagogie, Puberteitspsychologie en Algemene Didactiek' van de vakgroep 'Psychologie en Taal in de Techniek' van de Faculteit Wijsbegeerte en Maatschappijwetenschappen. Omdat het onderzoek uitgevoerd is aan een Technische Universiteit, richt het zich in het bijzonder op beginnende docenten werkzaam in het **technisch** onderwijs, en wel in het Hoger en Middelbaar Technisch Onderwijs. Het onderzoek is uitgevoerd tijdens de jaren 1982 - 1989 en maakte van 1985 tot en met 1989 deel uit van het voorwaardelijk gefinancierd onderzoeksprogramma 'Onderzoek van Communicatie en Overdracht

van technische kennis' onder de projecttitel 'Beginnende Docenten in het Technisch Onderwijs'.

In de verschillende publikaties die als tussenrapportages zijn verschenen (onder andere Van Brunshot, 1985b en 1987c), wordt het **onderwerp** van het onderzoeksproject als volgt geformuleerd:

- 1 onderzoek naar de aard van de problematiek van beginnende docenten;
- 2 onderzoek naar het doel, de inhoud en de vormgeving van begeleiding van beginnende docenten;
- 3 onderzoek naar de vraag of begeleiding beginnende docenten kan helpen.

De **onderzoeksvragen** die over deze onderwerpen zijn gesteld en waarop in dit onderzoeksproject antwoorden zijn gegeven, luiden als volgt:

- 1 Bestaan er verschillen tussen de probleemervaring van beginnende docenten die werkzaam zijn in het Basisonderwijs en het Voortgezet Onderwijs enerzijds en in het Hoger Beroeps Onderwijs anderzijds?
- 2 Bevat de literatuur op het gebied van het opleiden van docenten aanwijzingen dat een begeleiding, gericht op het leren oplossen van probleemsituaties, een zinvolle manier is om beginnende docenten te helpen?
- 3 Heeft een begeleiding gericht op het leren oplossen van probleemsituaties het beoogde effect: zijn beginnende docenten als gevolg van die begeleiding in staat problemen die zij als docent ervaren, op een meer systematische wijze aan te pakken en verbetert daardoor hun functioneren?

Uit de nadere invulling van de onderwerpen blijkt dat in ons onderzoek is gekozen voor het leren **probleemoplossen** als inhoud van de begeleiding. Deze keuze wordt in hoofdstuk 3 onderbouwd. Hier kan daarover al gezegd worden dat het belangrijkste verschil tussen een beginnend docent en andere docenten per definitie bestaat uit de hoeveelheid ervaring. De elementen die tezamen die ervaring vormen zijn van groot belang: de effectiviteit van docenten neemt in de eerste twee beroepsjaren duidelijk toe (Barnes, 1987). Twee van die elementen worden veelal als volgt geformuleerd: het snel kunnen onderkennen van een probleem en het snel kunnen toepassen van eerder ontwikkelde oplossingen. In ons onderzoek gaan we ervan uit dat deze twee elementen ook van belang zijn voor beginnende docenten. Zij hebben, bij gebrek aan ervaring, moeite met het volledig beschrijven van hun probleemsituaties en zij zijn niet goed in staat te bepalen welke bestaande of nieuwe oplossingen in aanmerking komen om gebruikt te worden. Het leerproces dat gepaard gaat met het opdoen van ervaring, verloopt in de aangeboden begeleiding op een gestructureerde

manier. De docenten leren niet via 'trial and error', maar via het hanteren van een **systematische probleemaanpak**. Verwacht wordt dat een goed gebruik van deze aanpak leidt tot verbeteringen in het functioneren van de docenten.

In dit eerste hoofdstuk worden verder de volgende punten besproken. In §1.2 wordt ingegaan op de relevantie van het onderzoeksonderwerp in zijn geheel. Vervolgens (§1.3) wordt een toelichting gegeven op de eerste onderzoeksvraag naar verschillen in probleemervaringen tussen diverse groepen beginnende docenten. §1.4 gaat over het belang van de twee andere onderzoeksvragen, die samen het tweede deel van het onderzoek vormen. In §1.5 staat tenslotte aangegeven hoe de rapportage in dit boek is opgebouwd.

1.2 De relevantie van het onderzoek

Bij onderzoekers en opleiders van docenten heeft de problematiek van de beginnende docent het laatste decennium wisselend in de belangstelling gestaan. Na een eerste dissertatie op dit gebied (Griffioen, 1980) heeft de Vereniging van Universitaire Lerarenopleiders in Nederland (VULON) in 1981 haar jaarlijkse congres aan dit onderwerp gewijd (van Horzen en anderen, 1981). Inleiders noemden cijfers over de mate waarin beginnende docenten problemen ervaren tijdens het begin van hun beroepsuitoefening. Uit onderzoek onder afgestudeerden van 15 academische beroepen blijkt dat circa 25% van de beginnende academici klaagt over problemen met betrekking tot inpassing in het beroep. Bij enkele beroepen, waaronder het docentschap, is die verhouding veel ongunstiger: bijna 50% van de beginnende docenten ervaart min of meer zware problemen (Hooymayers, 1981). Daarna is uit onderzoek (Vonk, 1982, en Veenman, 1984) gebleken dat beginnende docenten in het algemeen veel problemen ervaren. In diezelfde periode hebben onder andere Créton & Wubbels (1984) in hun onderzoek beschreven hoe **begeleiding** van beginnende docenten plaats kan vinden. In de tweede helft van de tachtiger jaren is, als gevolg van een inkrimpende arbeidsmarkt voor beginnende docenten, de belangstelling voor dit onderwerp in Nederland kleiner geworden.

In het buitenland en met name in de Verenigde Staten is de ondersteuning van beginnende docenten (= 'teacher induction programs') daarentegen steeds belangrijker geworden. Een van de oorzaken hiervan is dat teveel beginnende docenten (15%) het beroep na het eerste jaar verlaten (Schlechty & Vance, 1983). Huling-Austin zegt hierover:

"While the profession might seem better off without some of these teachers, clearly some who leave have the potential to become strong teachers if provided with adequate support. In fact, research indicates that those teachers who are the most academically able leave in the greatest numbers." (Huling-Austin, 1986.)

Deze situatie leidt in de Verenigde Staten mogelijk tot een tekort aan docenten. In Nederland bestaat deze situatie op dit moment ten aanzien van het vak economie en begint ook de situatie ten aanzien van de exacte vakken in toenemende mate een probleem te vormen. Onderwijsdeskundigen voorspellen nu reeds tekorten aan docenten voor vele vakken op de middellange termijn.

In binnen- en buitenland werden en worden activiteiten ondernomen om beginnende docenten te helpen tijdens de beginperiode van hun beroepsuitoefening. In veel projecten zijn zo in de loop der jaren allerlei begeleidingselementen onderzocht: oriëntatiebijeenkomsten, trainingen in 'goed lesgeven', lesobservaties door een supervisor of door een staf lid van de school, terugkomdagen op de opleiding, ervaren docenten die als begeleider functioneren, het observeren door de beginnende docent van ervaren collega's in hun klassen, gemeenschappelijke bijeenkomsten van beginners om onderling ervaringen uit te wisselen en vermindering van de lestaak tijdens de beginperiode. Het resultaat van het onderzoek van dit soort activiteiten is niet zodanig dat allerlei begeleidingsvormen zonder enig voorbehoud op grote schaal kunnen worden uitgevoerd. Niet alle vormen van begeleiding zijn ten voordele van de beginnende docent. Het is zeker zinvol kritisch te blijven, zoals bijvoorbeeld Griffin doet door vragen te stellen over onder andere de volgende aspecten van begeleiding:

- ◆ Leiden begeleidingsprogramma's wellicht tot het onjuist inschatten door de beginnende docenten van hun eigen functioneren?
- ◆ Hebben begeleidingsprogramma's ook een drempelfunctie: verlaten ongeschikte, beginnende docenten via begeleidingsprogramma's het onderwijs?
- ◆ Zijn allerlei ontwikkelde begeleidingsprogramma's voldoende onderbouwd om algemeen toegepast te kunnen worden?
- ◆ Bevinden begeleidingsactiviteiten zich op één lijn met opvattingen over 'goed lesgeven'?
- ◆ Bestaat het gevaar dat begeleiding leidt tot docenten die meer 'volgers' zijn dan 'leiders', zich liever conformeren dan risico's nemen? (Griffin, 1985.)

Het is onder andere op grond van dit soort vragen dat verder onderzoek naar verschillende aspecten van begeleiding noodzakelijk is. Bovendien is verder onderzoek van belang, omdat van veel begeleidingsactiviteiten niet is aangetoond dat zij het beoogde effect hebben. De wenselijkheid van dit soort onderzoek wordt niet minder in een tijd dat de arbeidsmarkt voor

veel groepen beginnende docenten klein is. Een kleine arbeidsmarkt heeft naast allerlei ongewenste effecten, minstens één voordeel: het biedt de opleiders de mogelijkheid beter te volgen hoe hun afgestudeerden die in het onderwijs een baan vinden, functioneren als beginnende docenten. Juist in een situatie waarin dat slechts bij een relatief klein aantal afgestudeerden gebeurt, hebben opleiders de gelegenheid om begeleidingsactiviteiten te ontwikkelen en uit te voeren om zo hun afgestudeerden bij het instappen in het beroepsveld te ondersteunen. Beproefde begeleidingsmodellen zullen bij een toekomstige toename van het aantal beginnende docenten als een waardevolle voorbereiding op de dan ontstane situatie gebruikt kunnen worden.

Begeleidingsactiviteiten zijn van belang voor de beginnende docent zelf, het instituut waaraan zij opgeleid zijn, de school waar zij werken en de leerlingen aan wie zij lesgeven. Voor de **opleiding** geldt dat een beter inzicht in de problemen van beginnende docenten gebruikt kan worden ter verbetering van de afstemming van de opleiding op de eerste periode van het lesgeven. Deze afstemmingsproblematiek wordt in ons onderzoek gezien als een gezamenlijke verantwoordelijkheid van het opleidingsinstituut en het onderwijsveld. Begeleiding is in die visie een gemeenschappelijke activiteit, waarbij zowel opleiders als ervaren docenten uit de school een rol spelen. Daarnaast is het voor opleidingen uitermate zinvol om niet alleen via een afsluitend examen vast te stellen of de opleidingsdoelen bereikt zijn door de studenten, maar hierover ook gegevens te verzamelen door het functioneren van de afgestudeerden te evalueren tijdens de eerste jaren van hun beroepsuitoefening. Voor de **scholen** is begeleiding van belang als een middel om te komen tot beter functionerende docenten, minder verloop van nieuwe docenten en een hechter docententeam op basis van georganiseerde onderlinge ondersteuning. Onderzoek naar het effect van begeleiding is uiteindelijk ook in het belang van **leerlingen**, doordat een effectieve begeleiding leidt tot verbetering van het onderwijs voor de leerlingen. Uit eerder onderzoek blijkt dat 60% van de beginnende docenten met min of meer ernstige ordeproblemen wordt geconfronteerd (Vakgroep Natuurkunde-didactiek RUU, 1978). Het komt leerlingen ten goede als dit percentage verminderd kan worden.

1.3 Het eerste deel: het inventarisatieonderzoek

Voorafgaande aan het onderzoek waarvan hier verslag wordt gedaan, heeft de schrijver zich als docent/stafid in een school voor HAVO/VWO beziggehouden met het begeleiden van beginnende collega's. Later heeft hij

als docentenopleider meer dan 300 afgestudeerde academici met een onderwijsbevoegdheid in een van de exacte vakken gevolgd bij hun ervaringen als beginnende docenten. Hij heeft vanuit de docentenopleiding op een groot aantal scholen individuele beginnende docenten begeleid. Als overgang tussen die fase en de onderzoeksfase heeft een vooronderzoek plaatsgevonden op een MAVO/HAVO/VWO-scholengemeenschap. In samenwerking met de schoolcoördinator (drs. Van Halen) en een groep ervaren docenten werd een omvangrijke begeleidingsorganisatie opgezet. Tijdens de drie jaren dat deze bestaan heeft, zijn enige tientallen beginnende docenten begeleid. Tegelijkertijd werden twee vragen onderzocht:

- ♦ Wordt de begeleiding door de beginnende docenten zelf ervaren als hulp bij hun streven naar verbetering van hun functioneren?
- ♦ Hoe worden ervaren docenten goede begeleiders van hun beginnende collega's?

In dit vooronderzoek heeft de samenwerking tussen school en opleiding bevredigend gewerkt (Van Brunschot & Van Halen, 1981). Op grond hiervan is bij het uitvoeren van begeleidingsactiviteiten in volgende stadia van het onderzoek steeds opnieuw gekozen voor samenwerking tussen school en opleidingsinstituut. Verder is in dit vooronderzoek duidelijk geworden hoe complex de op zich eenvoudige vraag naar effecten van begeleiding blijkt te zijn (Van Brunschot, 1982). Over dit vooronderzoek wordt in dit proefschrift niet verder gerapporteerd. Een samenvatting ervan is eerder gepubliceerd (Van Brunschot, 1984).

Het eerste deel van het onderzoek waarover in dit proefschrift gerapporteerd wordt, geeft een antwoord op de vraag welke verschillen in probleemervaring bestaan tussen beginnende docenten in het Basis- en Voortgezet Onderwijs en in het Hoger Beroeps Onderwijs. Er zijn in het verleden al veel probleeminventarisaties verricht onder beginnende docenten. In dit proefschrift wordt er een aan toegevoegd. Het gaat echter in dit onderzoek om de eerste, enigszins omvangrijke, inventarisatie van problemen van beginnende docenten in het Hoger Beroeps Onderwijs (HBO), met name in de sector Hoger Technisch Onderwijs. Ook in deze onderwijsvorm zijn de activiteiten uitgevoerd in samenwerking met een schoolcoördinator (Van Brunschot & Klomp, 1984). Het ging hier in eerste instantie om het verzamelen van gegevens over de probleemervaring van de docenten. Daarnaast werden ook enkele beginnende HBO-docenten begeleid. Er zijn gegevens verzameld over de aard en de omvang van de problemen die de nieuw benoemde docenten ervaren hebben gedurende de eerste vier maanden van hun functioneren als docent (Van Brunschot, 1986). Gegevens van beginnende HBO-docenten zijn vergeleken met de resultaten

van het onderzoek van Veenman (1989), waarin gegevens uit 100 studies in het Basis- en Voortgezet Onderwijs bijeengebracht zijn.

Het nu voorliggende onderzoek is in de loop van de tijd steeds meer gericht op beginnende docenten in het **technisch onderwijs**. Dit werd veroorzaakt door de aard van het opleidingsinstituut waarbinnen het onderzoek plaats vond (een Technische Universiteit, waar studenten onderwijsbevoegdheden wiskunde, natuurkunde of scheikunde kunnen behalen) en door de aard van het onderzoeksprogramma waar het onderzoek deel van uitmaakt (Onderzoek van Communicatie en Overdracht van technische kennis).

Vergelijking van problemen van beginnende **HBO-docenten** in technische sectoren (bijvoorbeeld HTS) en niet-technische sectoren (bijvoorbeeld HEAO) geeft overigens aan dat het waarschijnlijk is dat de problemen voor een groot gedeelte onafhankelijk zijn van de specifieke - technische - lesinhoud (zie hierover: §2.9.6). Ook beginnende docenten, werkzaam in het Middelbaar Technisch Onderwijs, ervaren vooral problemen die niet rechtstreeks met de technische inhoud van de les te maken hebben, zoals tijdgebrek, problemen om leerlingen te motiveren en het omgaan met individuele verschillen (zie hierover: §2.8.2). De specifieke technische vakinhoud van de beginnende docenten die deelnamen aan het onderzoek vormt geen reden om te veronderstellen dat de in dit proefschrift beschreven begeleidingmethode minder zinvol zou zijn in **andere** onderwijsvormen binnen het Voortgezet Onderwijs. De algemene begeleidingsmethodiek kan op dezelfde manier **buiten** het technisch onderwijs gebruikt worden. Dit eerste deel van het onderzoek wordt beschreven in hoofdstuk 2.

1.4 Het tweede deel: het effectonderzoek

Het tweede deel van het onderzoek houdt zich bezig met de overige vragen die in §1.1 genoemd zijn. Het gaat daarbij om de manier waarop beginnende docenten geholpen kunnen worden bij het aanpakken van hun problemen en om de vraag of die hulp het beoogde effect heeft. Dit deel van het onderzoek is verricht op een aantal scholen voor Middelbaar Technisch Onderwijs. Op deze MTS-en hebben negen ervaren docenten als begeleiders meegewerkt aan het onderzoek. Het zijn: R.J. Berg, J.W.M.W. Karsmakers, D.J.A. Rombouts, A. Roseboom, K.W.J. Stevens, A.M.L. Theunissen, M.M. Visschers, E. Westerhof, en G.J.J. de Wijs. Zij hebben dertien beginnende docenten begeleid. Dertien andere beginnende docenten maakten deel uit van de controlegroep. Deze docenten hebben

allen veel van hun kostbare tijd besteed aan het invullen van vragenlijsten en aan andere activiteiten in het kader van het onderzoek.

In de opzet en uitvoering van dit tweede deel zijn de ervaringen uit de voorgaande fasen verwerkt. Het onderzoek sluit aan bij eerder (Nederlands) onderzoek op het gebied van beginnende docenten, maar kiest daarenboven voor een andere inhoud van de begeleiding die in Nederland nog niet eerder is onderzocht. Daar ligt dan ook het belang van dit deel van het onderzoek. Op een aantal scholen voor Middelbaar Technisch Onderwijs is een begeleidingsvorm opgezet die in de literatuur herhaaldelijk besproken is onder andere door Créton & Wubbels (1984), Thies-Sprinthall (1986), Gehrke & Kay (1984) en Hegler & Dudley (1987): een ervaren docent werkzaam op de school waar de beginnende docent is aangesteld treedt op als begeleider, daarbij ondersteund vanuit de docentenopleiding. De ervaren MTS-docenten die als begeleiders optreden, hebben zich eerst een bepaalde begeleidingsmethodiek (beschreven in hoofdstuk 4) eigen gemaakt tijdens een training verzorgd door de opleiding. In het daarop volgende cursusjaar zijn zij op de eigen school een of meer beginnende docenten gaan begeleiden.

De begeleidingsinhoud is, zoals gezegd, afwijkend van die in eerder onderzoek over begeleiding van beginnende docenten. De inhoud bestaat uit het leren gebruiken van een probleemaanpak-model (Egan, 1986). De begeleiders en de beginnende docenten streven ernaar dat de laatsten als resultaat van de begeleiding, problemen die zich in hun werksituatie voordoen, op een systematische manier kunnen aanpakken. De beginnende docent brengt op deze manier de problemen tot een zo goed mogelijke oplossing. Deze begeleidingsinhoud is tegelijkertijd ook de begeleidingsmethode. Hiermee wordt bedoeld dat de begeleiders zelf als begeleidingsmethode het probleemaanpak-model hanteren dat zij aan de beginnende docenten leren gebruiken. De koppeling van methode en inhoud leidt tot een begeleidingsproces dat globaal als volgt kan worden omschreven: tijdens de begeleidingsperiode bespreken beginnende docenten problemen die zich voordoen met hun begeleider. De begeleider laat daarbij zien dat er een bepaalde systematiek aanwezig is in de manier waarop hij de problemen bespreekt. De begeleider leert aldus in de loop van de begeleidingsgesprekken aan de docent de grote lijnen van die bepaalde methode om problemen aan te pakken. Deze grote lijnen worden steeds verder verfijnd. Na afloop van de begeleidingsperiode dienen docenten in staat te zijn deze methode zelfstandig toe te passen op problemen die zich dan in hun werksituatie voordoen (zie verder: hoofdstuk 4).

De manier van begeleiden is non-directief in de zin dat de begeleider niet aanstuurt op een bepaalde inhoudelijke oplossing van het betreffende probleem, maar is wel expliciet doelgericht in de zin dat de beginnende docent leert om gebruik te maken van de vooraf vastgelegde methode om problemen aan te pakken, waarbij de begeleider als model functioneert. Het model van Egan wordt dus in dit onderzoek gehanteerd als een begeleidingsmodel (voor de begeleiders) en als een probleemaanpak-model (voor de beginnende docenten).

Om antwoord te vinden op de vraag of deze vorm van begeleiding het gewenste effect heeft, is nagegaan of de begeleide MTS-docenten in hun manier van aanpakken van een bepaald probleem na afloop van de begeleiding meer volgens de geleerde methode werken dan vóór de begeleiding. Deze vergelijking is ook uitgevoerd binnen een controlegroep beginnende MTS-docenten die **niet** aan deze vorm van begeleiding hebben deelgenomen. Ter aanvulling van deze gegevens over het gebruik van het model van Egan, is aan de begeleide docenten gevraagd of zij van mening zijn dat deze begeleidingsinhoud bijdraagt aan een verbetering van hun functioneren.

Een gedetailleerde beschrijving van de opzet van dit tweede deel van het onderzoek staat in hoofdstuk 6. Over enkele resultaten van dit deel is eerder gepubliceerd (Van Brunshot, 1989). Tot slot van dit hoofdstuk wordt in de volgende paragraaf het overzicht van de overige hoofdstukken gegeven.

1.5 De opzet van de rapportage

Hoofdstuk 2 gaat in op de eerste vraag van §1.1 naar verschillen in probleemervaring tussen docenten uit het Basis- en Voortgezet Onderwijs en uit het Hoger Beroeps Onderwijs. Aangegeven wordt hoe het onderzoek aansluit bij bestaande literatuur over problemen van beginnende docenten. In vervolg daarop komt de inventarisatie van problemen van beginnende HBO-docenten aan bod. De resultaten ervan zijn vergeleken met gegevens uit het Basis- en het Voortgezet Onderwijs (Veenman, 1989).

In hoofdstuk 3 wordt de literatuur beschreven die beschouwd wordt als een ondersteuning voor de keuze om beginnende docenten een systematische probleemaanpak te leren gebruiken. Hiertoe is de positie van ons onderzoek beschreven ten opzichte van de verschillende visies die er ten aanzien van opleidingsleerplannen bestaan en ten aanzien van de cognitieve stroming binnen het onderzoek van opleiding en nascholing van docenten.

In hoofdstuk 4 staat het gebruikte probleemaanpak-model centraal: "a three stage developmental and problem-managing helping model" (Egan, 1986). In het tweede deel van dit hoofdstuk is de rol van de begeleider beschreven, om aan te geven hoe de begeleidingsmethode die voor dit onderzoek gekozen is, zich verhoudt tot andere begeleidingsmodellen.

In hoofdstuk 5 begint de bespreking van de vraag naar het begeleidings-effect. Aangegeven wordt wat in de literatuur onder effect verstaan wordt en wat er tot op heden bekend is over effecten van begeleiding van beginnende docenten. Vervolgens wordt beschreven hoe in dit onderzoek geprobeerd is effecten van de begeleiding aan te tonen.

In hoofdstuk 6 staat de opzet van het onderzoek onder beginnende MTS-docenten beschreven. Als onderdeel daarvan wordt aangegeven hoe de begeleiders zijn getraind, hoe hun begeleidingsactiviteiten zijn vastgelegd en hoe de gegevens over het beoogde begeleidingseffect zijn verzameld en verwerkt.

Hoofdstuk 7 bevat de eerste resultaten: de antwoorden op de vraag of de training van de begeleiders het gewenste effect heeft en op de vraag of de begeleiders het geleerde begeleidingsmodel zijn gaan gebruiken tijdens hun begeleidingsactiviteiten.

In hoofdstuk 8 wordt het antwoord geformuleerd op de vraag of de begeleide docenten ná de begeleiding een nieuwe probleemsituatie meer volgens de aangeleerde methode aanpakken dan vóór de begeleiding.

Hoofdstuk 9 vermeldt de meningen van de beginnende docenten over de vraag in hoeverre en op welke manier er een samenhang bestaat tussen het hanteren van het geleerde probleemaanpak-model en een eventuele verbetering van hun functioneren.

De conclusies van het onderzoek en enkele suggesties voor vervolgonderzoek staan in hoofdstuk 10.

In de tekst van deze hoofdstukken worden de begrippen 'leerling' en 'student' gebruikt om degenen aan te duiden die onderwijs volgen op het niveau van respectievelijk het Voortgezet Onderwijs (onder andere: MAVO, HAVO, VWO en MTS) en het Hoger Beroeps Onderwijs (HBO). Het begrip 'beginnende docent', soms verkort tot 'docent', wordt gebruikt voor docenten die voor het eerste of het tweede jaar benoemd zijn aan de school waar zij tijdens het onderzoek werken. Voor docenten die langer dan twee jaar benoemd zijn, wordt het begrip 'ervaren docent' gebruikt. In het onderzoek begeleiden enkele ervaren docenten hun beginnende collega's. Zij worden dan 'begeleiders' genoemd. Voorafgaand aan de begeleiding hebben deze ervaren docenten deelgenomen aan de cursus 'Begeleidingsvaardigheden'. In dat kader worden de ervaren docenten 'cursusdeelnemers' genoemd.

2 Problemen van beginnende docenten

2.1 Overzicht

In dit hoofdstuk wordt een antwoord geformuleerd op de eerste onderzoeksvraag:

"Bestaan er verschillen tussen de probleemervaring van beginnende docenten die werkzaam zijn in het Basisonderwijs en het Voortgezet Onderwijs enerzijds en in het Hoger Beroeps Onderwijs anderzijds?" (zie §1.1).

Daartoe is door middel van een inventarisatieonderzoek nagegaan welke problemen beginnende docenten ervaren die werkzaam zijn in het Hoger Beroeps Onderwijs, en wel voornamelijk in de sectoren Hoger Technisch Onderwijs (HTO) en Hoger Economisch en Administratief Onderwijs (HEAO). De resultaten worden vergeleken met in de literatuur beschikbare gegevens over probleemervaringen van beginnende docenten werkzaam in het Basisonderwijs en het Voortgezet Onderwijs.

In de eerstvolgende paragraaf van dit hoofdstuk wordt aangegeven wat in dit onderzoek onder het begrip 'probleem' verstaan wordt (§2.2). De twee volgende paragrafen behandelen enkele uit de literatuur bekende benaderingen van problemen van beginnende docenten (§2.3) en de ontwikkeling van probleemervaringen in de beginperiode van het docentschap en daarna (§2.4). Vervolgens wordt een overzicht gegeven van problemen van beginnende docenten werkzaam in het Basisonderwijs en het Voortgezet Onderwijs, door het onderzoek van Veenman (1989) samen te vatten, dat de resultaten van 100 studies op dit gebied bespreekt (§2.5).

In het tweede deel van dit hoofdstuk wordt gerapporteerd over ons inventarisatieonderzoek betreffende probleemervaringen van beginnende docenten in het Hoger Beroeps Onderwijs (HBO). Eerst wordt de opzet en de gebruikte vragenlijst besproken (§2.6). De kern van dit hoofdstuk bestaat uit de vergelijking van de resultaten van deze inventarisatie met de gegevens van Veenman (§2.7). In §2.8 volgt een vergelijking tussen de probleemervaring van beginnende HBO-docenten en die van beginnende docenten uit het Middelbaar Technisch Onderwijs. §2.9 bestaat uit een nadere analyse van de HBO-gegevens. Een conclusie en een vooruitblik sluiten dit hoofdstuk af (§2.10).

2.2 Het begrip: probleem

De Jong (1986) bespreekt een aantal omschrijvingen van het begrip 'probleem' die in de literatuur over probleemoplossen gevonden worden. Hij komt aldus tot de volgende algemene definitie. Er is sprake van een probleem wanneer:

- 1 een persoon wordt geconfronteerd met een bepaalde uitgangssituatie,
- 2 hij toe wil naar een gewenste situatie die niet gelijk is aan de uitgangssituatie
- 3 en hij niet onmiddellijk weet hoe deze te bereiken (De Jong, 1986).

Egan (1982, blz. 32) maakt een onderscheid tussen 'levensproblemen' en 'wiskundige of technische problemen'. Hij gebruikt voor het eerste soort problemen de term 'problem situation', in navolging van D'Zurilla en Goldfried, die dit onderscheid als volgt formuleren:

"The term 'problem' will refer here to a specific situation or set of related situations to which a person must respond in order to function effectively in his environment. (...). The term 'problematic situation' will be used in most instances in place of 'problem'. In the present context, a situation is considered problematic if no effective response alternate is immediately available to the individual confronted with the situation." (D'Zurilla & Goldfried, 1971, blz. 107 - 108.)

In ons onderzoek gaat het om problemen die beginnende docenten ervaren met betrekking tot hun functioneren als docent. Deze benadering is een andere dan die welke bestaat in onderzoek dat gericht is op het gestructureerde, meer onpersoonlijke oplossen door leerlingen van vakinhoudelijke problemen (onder andere Mettes & Gerritsma, 1986). Ons onderzoek behandelt niet de vraag hoe beginnende docenten hun leerlingen kunnen helpen bij het aanpakken van vakinhoudelijke problemen, maar gaat in op de vraag hoe beginnende docenten geholpen kunnen worden door een begeleider en vervolgens zichzelf kunnen helpen bij het aanpakken van problemen die zij zelf ervaren. Deze benadering wordt geformuleerd in de definitie die Veenman (1984) geeft van problemen van beginnende docenten:

"A difficulty that beginning teachers encounter in the performance of their task, so that intended goals may be hindered." (Veenman, 1984, blz. 183.)

De vraag of een bepaalde situatie als een probleem ervaren wordt, is in de voorafgaande omschrijvingen afhankelijk van de ervaring van één persoon: de beginnende docent. Daarom zijn in het inventarisatieonderzoek dat in §2.6 en volgende beschreven wordt, uitspraken verzameld van beginnende docenten over de wijze waarop en de mate waarin zij problemen ervaren.

Het gaat dus om een inventarisatie van **probleemervaringen** van beginnende docenten. Uit deze opzet vloeit tevens voort dat de docent bepaalt op welke wijze een bepaalde situatie problematisch is. Zo kan de ene docent een bepaalde situatie in de klas benoemen als een probleem op het gebied van het 'motiveren van leerlingen', terwijl een andere docent een dergelijke situatie benoemt als een probleem ten aanzien van 'het vakdidactisch aspect van het lesgeven'. De terminologie die gebruikt wordt in §2.6 en volgende, kan dan ook alleen beschrijvend zijn: een ordeprobleem is dat wat er gebeurt als een docent zegt een ordeprobleem te hebben. Het nadeel hiervan is dat een begrip als ordeprobleem gebruikt kan worden voor allerlei specifieke moeilijkheden en dat het verwijst naar allerlei vaardigheden die veel beginnende docenten niet tot hun beschikking hebben (McDonald & Elias, 1983). Desondanks is voor deze benadering gekozen omdat de manier waarop de docenten zelf hun problemen ervaren, bepaalt of zij oplossingen gaan zoeken en zo ja, welke oplossingen zij zoeken.

In de volgende paragrafen wordt beschreven op welke manieren problemen van beginnende docenten in de literatuur benaderd worden (§2.3) en hoe ontwikkelingen van die problemen beschouwd worden (§2.4).

2.3 Problemen tijdens de beginperiode

Alle Nederlandse onderzoeken van de afgelopen jaren (onder andere Vakgroep Natuurkunde Didactiek, 1978; Vonk, 1982; Créton & Wubbels, 1984 en Peters, V.A.M., 1985) bevatten duidelijke indicaties dat veel docenten problemen ervaren tijdens de beginperiode van hun beroepsuitoefening. Ook in het buitenland zijn talrijke onderzoeken op dit gebied gedaan, die dit beeld bevestigen: Veenman (1984) noemt er 91, waaronder Cloetta & Hedinger (1981), Farrington (1980), Otto & al. (1979) en Houston & Felder (1982). Later (Veenman, 1989) voegt hij er nog acht aan toe: Echternacht (1981), Feldens (1986), Grant & Zeichner (1981), Janssens (1987), Jordell (1985), Kremer-Hayon (1987), Reid (1985) en Sheridan & Pyra (1975). Ondanks methodologische verschillen levert dit soort onderzoeken opvallend eensluidende conclusies. McDonald & Elias merken over dit soort onderzoeken in hun review op:

"Whether a study has a careful design or a poor design, whether the sample is small or large, whether the teachers queried are students, beginners or experienced teachers, the conclusions are remarkably similar." (McDonald & Elias, 1983, blz. 4.)

2.3.1 Beschrijving van de verschijnselen

De ervaringen die beginnende docenten opdoen in deze periode worden wel samengevat onder het begrip 'praktijkschok' (Müller-Fohrbrodt en anderen, 1978). Anderen (onder andere Gehrke & Kay, 1984) beschrijven deze ervaringen als het begin van het socialisatieproces. Veenman (1985, blz. 148) geeft aan dat 'praktijkschok' een ongelukkige term is, omdat er mee gesuggereerd wordt dat het om een kortstondige schok gaat 'waar men even doorheen moet'. Het gaat echter om een langzaam proces van verwerking van een werkelijkheid die zich in de eerste periode van het lesgeven dagelijks voordoet. Het onderzoek over de 'praktijkschok' is uitvoerig geanalyseerd door Brouwer (1989). Hij onderscheidt drie accenten in dit onderzoek, namelijk op attitudes, op socialisatieverschijnselen en op 'concerns'. Deze benaderingen worden in deze en de volgende paragraaf kort besproken.

Veel studies naar de praktijkschok geven aandacht aan de verandering van attitudes van de docent die in deze periode optreedt c.q. zou optreden. Deze verandering wordt meestal beschreven als het 'verlaten' van een tijdens de opleiding versterkte liberaal-progressieve instelling en het 'vervangen' daarvan door op de school aanwezige conservatieve houdingen. Zo bevat onder andere het onderzoek van Olgers & Riesenkamp (1980) indicaties dat beginnende docenten in hun attitudes conservatiever zijn dan studenten van de Nieuwe Lerarenopleiding (NLO). Dit verschijnsel kan beschouwd worden als het gevolg van de invloed van de school waar de docent gaat werken: de beginnende docent conformeert zich tijdens het eerste beroepsjaar aan de praktijk van de school. Het kan echter ook opgevat worden als het gevolg van de verminderde invloed van de opleiding. Veenman (1985) merkt hierbij overigens op dat herziening van attitudes een algemeen verschijnsel is bij de beroepsintrede en zich dus niet beperkt tot beginnende docenten, terwijl liberalisering een algemeen effect van onderwijs is, en zich niet beperkt tot docentenopleidingen.

Ook Feiman-Nemser & Floden (1986) zetten vraagtekens bij de verklaring van de praktijkschok, waarbij een sterk accent gelegd wordt op deze verandering van attitudes. Zij vragen zich af of de attitudes en waarden die a.s. docenten verwerven tijdens hun opleiding wel zo sterk conflicteren met die welke zij ontmoeten op de school waar zij gaan werken. Binnen de docentenopleidingen zou verschil bestaan tussen de inhoud van het officiële programma en dat wat studenten leren in de werkgroepen en de instituutspactica (Tabachnick, Popkewitch & Zeichner, 1979-1980). De leerinhoud

den van werkgroepen en dergelijke en de werksituatie op school liggen wellicht dichter bij elkaar dan het officiële programma van de opleiding doet vermoeden.

De opvatting dat de docentenopleiding slechts een beperkte invloed heeft op de attitude van aanstaande docenten ten aanzien van het lesgeven wordt ondersteund door het feit dat beginnende docenten ook door herinneringen aan hun eigen schooltijd beïnvloed worden. De opleiding is immers niet de enige gelegenheid waar aanstaande docenten zich in de loop van hun ontwikkeling een beeld van het beroep vormen. Zij hebben als leerling gedurende minstens twaalf jaar de gelegenheid gehad van nabij te ervaren wat docenten doen. Daardoor is het voor een beginnende docent mogelijk om, over zijn opleiding heen, terug te grijpen naar het model van 'de goede docent' die hij destijds als leerling meegemaakt heeft:

"Chacun possède en lui un modèle d'enseignant souvent issu de son expérience d'élève. Le jeune enseignant passant brusquement du rôle d'étudiant à celui du professeur tente d'échapper à l'angoisse née de la situation nouvelle en se réfugiant derrière un style d'action, de relation, voire dans un type de personnage qu'il a connu lorsqu'il était élève. Ce processus d'identification n'est pas toujours conscient." (Postic, 1977, blz. 15.)

2.3.2 Verklaring van de verschijnselen

De oorzaken van de verschijnselen die onder de term 'praktijkschok' worden samengevat, zijn door Müller-Fohrbrodt en anderen (1978) onderscheiden in persoonsgebonden en situatiegebonden oorzaken. Persoonsgebonden oorzaken zijn: een onjuiste beroepskeuze en ongeschikte persoonlijkheidskenmerken. Situatieggebonden oorzaken zijn: een gebrekkige beroepsopleiding en een problematische schoolsituatie (= werksituatie). De gegevens die bij de persoonsgebonden oorzaken een rol spelen (onjuiste beroepskeuze en ongeschikte persoonlijkheidskenmerken) kunnen door opleiders niet op korte termijn beïnvloed worden, tenzij via een advies het onderwijs als werkterrein te verlaten. Ook de situatieggebonden oorzaken vanuit de school zijn slechts zeer gedeeltelijk beïnvloedbaar door opleiders: organisatiestructuren en slechte materiële en persoonlijke voorzieningen kunnen meestal alleen op lange termijn veranderd worden. Op de korte termijn is dus alleen de beroepsopleiding, waaraan de begeleiding gelieerd is, te beïnvloeden.

Mogelijke oorzaken vanuit de docentenopleiding die leiden tot problemen in de beginperiode worden door Widlack uitgewerkt. Hij verklaart de praktijkschok uit "de onmogelijkheid om theoretische kennis toe te passen en uit het feit dat tijdens de opleiding niet geleerd wordt hoe kennis in het

algemeen moet worden toegepast" (Widlack 1986). Veenman (1984) spreekt zich op een wat minder extreme manier uit over de relevantie van theorie voor de praktijk:

"To expect that practice could be deduced from or founded and governed by theory is a mistake belief. Theory cannot provide teachers with how-to-act directions for specific situations; theory has primarily a critical and reflective function and is only constructive in a limited way." (Veenman, 1984, blz. 167.)

Vanuit deze visie op de relevantie van theorie voor de praktijk kan tijdens de begeleiding (gezien als een inservice-deel van de opleiding) een vermindering van de praktijkschok vooral nagestreefd worden door beginnende docenten te leren hoe zij problemen kunnen aanpakken die toepassing van de theorie uit hun opleiding op de concrete praktijksituatie in hun school met zich meebrengt. De keuze die in dit onderzoek gemaakt is om **door middel van begeleiding** beginnende docenten te helpen, is mede gebaseerd op deze overweging.

Daarmee is niet gezegd dat **andere** oorzaken van de praktijkschok niet van belang zijn. Met name de laatstgenoemde factor (de problematische schoolsituatie) heeft zich de afgelopen jaren in steeds sterkere mate doen gelden. De gestage afname van het aantal arbeidsplaatsen in het onderwijs betekent voor beginnende docenten dat zij gedurende lange tijd in rechtspositionele onzekerheid verkeren doordat hun aanstelling slechts van jaar tot jaar verlengd kan worden. Verder leiden de vele bezuinigingen in het onderwijs tot taakverzwaring voor alle docenten en dragen bij aan het vergroten van de problemen die een beginnend docent ervaart. Brouwer (1989) meldt als een van de resultaten van zijn onderzoek dat beginnende docenten de klasgrootte noemen als belangrijkste oorzaak voor hun discrepantie-ervaringen in de klas.

Ook in de toekomst zal de beginperiode van de beroepsuitoefening problematisch blijven. Uitgaande van de steeds vaker uitgesproken verwachting dat er over enige jaren grote tekorten aan goed opgeleide docenten zullen ontstaan, kunnen nu al twee gevolgen hiervan aangegeven worden. Enerzijds zullen scholen zich gedwongen zien docenten aan te stellen die geen of een minimale beroepsopleiding achter de rug hebben. Anderzijds zal de toegenomen vergrijzing van het zittende docentencorps ertoe geleid hebben dat de kloof tussen opleiding en schoolpraktijk eerder vergroot dan verkleind zal zijn. Beide verschijnselen zullen waarschijnlijk tot gevolg hebben dat problemen die beginnende docenten in de toekomst zullen ervaren, **groter** zijn dan de problemen die beginnende docenten nu ervaren.

Na deze verkenning van probleemervaringen tijdens de beginperiode, van mogelijke oorzaken ervan en van begeleiding als mogelijke vorm van

remedie, geeft de volgende paragraaf een kort overzicht van de ontwikkeling van probleemervaringen van docenten tijdens en na de beginperiode.

2.4 Ontwikkeling tijdens en na de beginperiode

Tijdens en na de beginperiode treden er veranderingen op ten aanzien van het soort problemen en van de mate waarin docenten problemen ervaren. Deze veranderingen kunnen ontstaan als gevolg van socialisatie (beïnvloeding door het systeem, vooral door ervaren docenten) of als gevolg van eigen ontwikkeling (veranderingen die vooral intern geleid worden en niet extern opgelegd). Bij intern geleide verandering staat het begrip 'concerns' (= zorgen) centraal. Overigens komen allerlei mengvormen 'intern/extern' voor: beginnende docenten veranderen wellicht niet zozeer als gevolg van de sterke invloed van de school, maar meer bij gebrek aan eigen vaardigheden om dingen anders aan te pakken dan hun collega's. In deze paragraaf worden de begrippen 'socialisatie' en 'concerns' nader besproken.

Socialisatie heeft volgens Feiman-Nemser & Floden (1986) bij beginnende docenten vaak een negatievere connotatie dan bij onder andere beginnende artsen. Zij geven hiervoor twee verklaringen. Zij vermelden dat opleiders en onderzoekers ten eerste de schoolpraktijk van ervaren docenten niet altijd als de meest ideale beschouwen, vanwege de nadruk op controle van groepsprocessen en op handhaving van bestaande structuren die bij ervaren docenten zou bestaan in plaats van nadruk op creativiteit en zelfverantwoordelijkheid van de leerling. Bovendien zouden opleiders en onderzoekers van mening zijn dat in het socialisatieproces de beginnende docent louter passief gevormd wordt door invloeden van buiten. Begeleiding kan ertoe bijdragen dat de beginnende docent minder passief gevormd wordt en zich meer actief op zijn eigen vorming toelegt. Begeleiding kan invloed hebben op de manier waarop de beginnende docent zijn problemen tijdens de beginperiode aanpakt (Broeckmans, 1989). Begeleiding die stimuleert tot een actieve opstelling, probeert te bereiken dat docenten zich ook na de begeleidingsperiode actief zullen opstellen bij het aanpakken van voorkomende problemen.

De intern geleide ontwikkeling van de docent wordt in de literatuur onder meer beschreven via de een model gebaseerd op 'concerns' (zorgen) van docenten (Fuller 1969). Onderzoek van deze benadering geeft aan dat 'concerns' van beginnende docenten (nul tot twee jaar ervaring) vooral gericht zijn op vragen zoals "Hoe overleef ik zelf deze situatie?, Hoe krijg ik een classesfeer waarin ik niet ten onder ga?, Hoe word ik als docent

gerespecteerd door mijn collega's?". Centraal staan in deze periode de zorgen over **zichzelf**. De docent voelt zich zwaar belast. Het is een crisisperiode (Griffioen, 1980). Meer ervaren docenten (twee tot tien jaar ervaring) maken zich vooral zorgen over de vraag of zij de leerstof op een adequate wijze overdragen en of zij een goede controle over hun klassen hebben. Zorgen voor het eigen overleven maken plaats voor zorgen met betrekking tot het **onderwijs** dat zij geven. Zeer ervaren docenten (tien jaar en meer ervaring) zijn gericht op de vooruitgang van hun leerlingen en op hun eigen bijdrage aan het leren van de leerlingen. Zij vragen zich af of hun **leerlingen** genoeg leren en ook anderszins aan hun trekken komen. Feiman-Nemser & Floden vatten deze ontwikkeling als volgt samen:

"a survival stage when teachers are preoccupied with their own adequacy, a mastery stage when teachers concentrate on performance and concerns focus on the teaching task, and an impact stage when teachers become concerned about their effects on pupils." (Feiman-Nemser & Floden, 1986, blz. 522.)

Deze indeling in fasen wordt vrij algemeen aanvaard. Het gebruik ervan in de praktijk van de begeleiding wordt echter belemmerd door het ontbreken van informatie over de vraag waardoor het verdwijnen van de 'survival stage' vertraagd of versneld wordt. De 'concern'-benadering biedt op dit punt geen handelingsaanwijzingen aan begeleiders van beginnende docenten.

In Nederland is door Bergen, Gerris en Peters (1987) nagegaan of deze fasering bevestigd wordt, wanneer aan docenten in een open inventarisatie-procedure gevraagd wordt op te schrijven welke situaties zij tijdens hun beroepsuitoefening als problematisch ervaren. Naast de indeling van Fuller (1969) is door hen ook gebruik gemaakt van de indeling naar leeftijd volgens Prick (1983) die een onderscheid maakt in jonge docenten (tot 35 jaar), docenten van middelbare leeftijd (35 - 45 jaar) en oudere docenten (ouder dan 45 jaar). De conclusie van het onderzoek is dat onder invloed van het aantal jaren ervaring en de leeftijd het soort situaties waarin problemen ervaren worden, verschuift van het micro-taakveld (= taken in de klas) naar het meso-taakveld (= taken in de school). Deze gegevens sluiten inhoudelijk aan bij de veronderstellingen van de concernbenadering (Bergen, Gerris & Peters, 1987, blz. 154).

In de voorafgaande paragrafen is gepoogd een globaal beeld te schetsen van manieren waarop problemen van beginnende docenten in de literatuur beschouwd en verklaard worden. In de overige paragrafen van dit hoofdstuk wordt vervolgens ingegaan op de aard van de problemen.

2.5 Problemen in het Basis- en Voortgezet onderwijs

In deze paragraaf wordt een overzicht gegeven van de problemen die docenten in het Basis- en het Voortgezet Onderwijs ervaren tijdens de beginperiode. In §2.6 en volgende worden deze gegevens vervolgens vergeleken met de uitkomsten van ons inventarisatieonderzoek onder beginnende docenten in het Hoger Beroeps Onderwijs (HBO).

In een overzicht heeft Veenman eerst 91 studies (1984 en 1985), later uitgebreid tot 100 studies (1989) op het gebied van problemen van beginnende docenten met elkaar vergeleken. In de studies gaat het om beginnende docenten werkzaam in het Basisonderwijs en/of het Voortgezet onderwijs. Veenman gaat na welke gebieden in die studies genoemd worden waarop beginnende docenten veel problemen ervaren. Uit iedere studie zijn de 15 problemen geselecteerd die door de betreffende onderzoeker als de belangrijkste zijn gerapporteerd. Daarna heeft hij geteld in hoeveel van de studies een bepaald probleem tot die groep van 15 behoorde. Dit leverde de frequentie van een probleem. De probleemgebieden zijn vervolgens op basis van deze frequenties gerangschikt: "De problemen zijn in de rangorde geschikt naar het aantal malen dat een probleem in de steekproef van studies is voorgekomen" (Veenman, 1989, blz. 122). Daarnaast is de zwaarte van het probleem globaal berekend door iedere keer dat een probleem bij de eerste 15 behoorde een score (15 - 1) toe te kennen, afhankelijk van de plaats in de rangorde. Dit levert een mediane waarde per probleem.

Veenman heeft het resultaat gepresenteerd in een overzicht waarbij de 24 meestgenoemde problemen in een rangorde van aflopende frequentie staan vermeld. Indien twee of meer problemen dezelfde rangordeplaats hebben, wordt als rangordenummer het gemiddelde van de betreffende rangordenummers gehanteerd. De eerste helft van die rangorde met de twaalf meest voorkomende problemen zoals gepubliceerd door Veenman (1989) is overgenomen in tabel 2.1, die op de volgende pagina staat.

Het eerste probleem 'orde' wordt in 85 van de 100 studies genoemd, het probleem dat op de tweede plaats staat 'motiveren' in precies de helft van het aantal studies ($n=50$). Ondanks dit duidelijke verschil is het niet zo dat alle beginnende docenten ordeproblemen ervaren. Bovendien, zo merkt Veenman op, is 'orde' geen eenduidig begrip. Voor individuele docenten en voor verschillende groeperingen zoals schoolleiders, ouders en leerlingen

kan 'orde' een andere betekenis hebben. In de verschillende studies wordt niet verduidelijkt wat onder 'orde' verstaan wordt. Daarom is het niet zonder meer mogelijk aan te geven of het probleem 'orde' vooral te maken heeft met een inadequate wijze van presentatie van de stof of met een inadequate wijze van omgaan met leerlingen. Uitspraken over het grotere belang in de opleiding c.q. de begeleiding van aandacht voor omgaan met de leerstof of voor omgang met leerlingen kunnen niet zonder meer gestoeld worden op het gegeven dat 'orde' het grootste probleem van beginnende docenten is.

Tabel 2.1:
De 12 meestgenoemde problemen in Veenman (1989)

Rangorde	Probleem	Frequentie (n=100)
1	Orde	85
2	Motiveren van de leerlingen	50
3	Omgaan met verschillen tussen leerlingen	46
4	Beoordelen van leerprestaties	38
5	Relatie met de ouders	36
6	Te weinig/gebreekte leermiddelen	32
7.5	Organiseren van de klas	30
7.5	Omgaan met individuele probleemleerlingen	30
9	Taakbelasting resulterend in tijdgebrek	29
10	Relatie met collega's	27
11	Plannen van lessen en schooldagen	24
12	Beheersen van verschillende didact. vaardigheden	21

Veenman heeft zijn gegevens vervolgens gesplitst naar docenten werkzaam in het Basisonderwijs (BO) en het Voortgezet Onderwijs (VO). Van de gemeenschappelijke rangorde uit tabel 2.1 zijn twee nieuwe rangordes gemaakt voor deze twee groepen beginnende docenten. Zie tabel 2.2 op de volgende pagina.

Het aantal onderzoeken in tabel 2.2 op het gebied van BO (32) en van VO (29) samen bedraagt 61. Het verschil met het totaal aantal van 100 onderzoeken, genoemd in tabel 2.1, ontstaat doordat de resterende onderzoeken (39) betrekking hebben op onderwijsinstellingen die zowel Basis- als Voortgezet Onderwijs verzorgen, en daarom niet door Veenman (1989) in deze tabel zijn opgenomen. Deze hier niet-vermelde groep heeft wel invloed op de rangorde betreffende alle onderzoeken in tabel 2.1.

Tabel 2.2:

Splitsing van de rangorde naar docenten Basisonderwijs (BO) en Voortgezet Onderwijs (VO), naar Veenman (1989)

Probleem	BO (n=32)	VO (n=29)
Orde	1	1
Motiveren van de leerlingen	5.5	2
Omgaan met verschillen tussen leerlingen	2	3
Beoordelen van leerprestaties	3.5	6
Relatie met de ouders	3.5	9
Organiseren van de klas	5.5	12
Te weinig/gebreekige leermiddelen	7	8
Omgaan met individuele probleemleerlingen	8	4
Taakbelasting resulterend in tijdgebrek	10	6
Relaties met collega's	10	6
Plannen van lessen en schooldagen	10	11
Beheersen van versch. didact. vaardigheden	12	10

Sommige problemen staan bij VO-docenten hoger in de rangorde dan bij BO-docenten. Het zijn onder andere: 'omgaan met individuele probleemleerlingen' (4de versus 8ste plaats) 'relatie met collega's' (6de versus 10de plaats) en 'tijdgebrek' (6de versus 10de plaats). Andere problemen hebben in de rangorde van BO-docenten een hogere plaats. Het zijn onder andere: 'relatie met ouders' (3.5de versus 9de plaats) en 'het organiseren van de klas' (5.5de versus 12de plaats).

In de volgende paragraaf worden deze gegevens vergeleken met de resultaten van de probleeminventarisatie die in het kader van ons onderzoek heeft plaats gevonden onder beginnende docenten werkzaam in het Hoger Beroeps Onderwijs (HBO).

2.6 Problemen in het Hoger Beroeps Onderwijs

Met name in het Hoger Technisch Onderwijs (de HTS) heeft in de afgelopen jaren een toenemend aantal afgestudeerden met een eerste-graadsbevoegdheid in een van de exacte vakken een baan gevonden. Het is daarom ook voor opleidingen tot dit soort eerstegraads bevoegdheden (zoals Technische Universiteiten) van belang inzicht te hebben in de ervaringen die beginnende docenten opdoen in HBO-instellingen. Uit eerder onderzoek naar problemen van beginnende docenten (Vonk, 1982)

blijkt overigens dat beginnende docenten weinig concrete voorstellen ter verbetering van de **opleiding** noemen. Vonk meldt dat hij aan beginnende docenten voortdurend de vraag heeft gesteld wat er volgens hen aan de opleiding toegevoegd zou moeten worden. Over de antwoorden zegt hij: "Op de vraag werd door de meeste informanten alleen voorgesteld het schoolpraktikum te verlengen" (Vonk, 1982, blz. 343).

2.6.1 Het doel van het onderzoek

Het doel van het verzamelen van informatie over problemen van beginnende docenten is het mogelijk te maken beslissingen te nemen over het ontwikkelen of kiezen van een algemeen bruikbaar **begeleidingsmodel**, dat zowel in het Voortgezet Onderwijs als in het Hoger Beroeps Onderwijs zinvol gebruikt kan worden.

In ons onderzoek heeft het verzamelen van informatie over problemen van beginnende docenten dus niet zozeer tot doel te komen tot voorstellen om de opleiding te verbeteren maar om een begeleidingsopzet voor beginnende docenten te ontwikkelen. Meer nog dan voor opleiders, is het voor ontwikkelaars en uitvoerders van begeleidingsactiviteiten voor deze docenten zinvol na te gaan op welke gebieden zij problemen ervaren.

Onderzoek naar de situatie van de beginnende docent in het HBO sluit aan bij de toenemende aandacht van onderzoekers en beleidsontwikkelaars voor het docentschap aan het HBO. Zo merken Van Antwerpen en Smits (1986) op dat recente structurele veranderingen op het HBO hun invloed zullen hebben op de taken van HBO-docenten. Zij noemen de docent als onderwijsontwikkelaar, als onderwijsverzorger en als begeleider van individuele studieactiviteiten. Specifieke invulling van deze taken op HBO-niveau leidt enerzijds tot de gedachte een eigen docentenopleiding voor het HBO te ontwerpen, anderzijds tot uitbreiding van de inservice opleiding (begeleiding en nascholing) voor beginnende en ervaren docenten (Bakker, 1985).

2.6.2 Opzet van het inventarisatie-onderzoek

Gedurende vier opeenvolgende jaren is aan alle docenten die bij het begin van één van die cursusjaren (1983-'84 tot en met 1986-'87) benoemd werden aan een grote HBO-instelling gevraagd informatie te verstrekken over de problemen die zij hebben ervaren gedurende de eerste vier maanden van hun eerste aanstellingsjaar. Omdat de gegevens slechts binnen

één instituut voor Hoger Beroeps Onderwijs verzameld zijn, moet het onderzoek gezien worden als verkennend van aard. Het betreffende instituut, de Hogeschool Eindhoven, was reeds vóór de ministeriële maatregelen tot fusie en schaalvergroting in het Hoger Beroeps Onderwijs een grote onderwijsinstelling. Wat dit kenmerk betreft is de Hogeschool Eindhoven representatief voor de situatie waartoe inmiddels een groot aantal hogescholen zich ontwikkelen. Het bestond ten tijde van het onderzoek uit vier sectoren: het Hoger Technisch Onderwijs (HTO), het Hoger Economisch en Administratief Onderwijs (HEAO), het Hoger Beroeps Onderwijs voor Verpleegkundigen (HBO-V) en de School voor Laboratorium Personeel (SLP). Meer gedetailleerde informatie over de situatie op de Hogeschool Eindhoven is beschreven in Van Brunschot & Klomp (1984).

In totaal hebben 98 van de 102 aangestelde docenten deelgenomen aan het onderzoek. Van de vier docenten die te kennen hebben gegeven niet te willen deelnemen, gaven twee als reden op dat zij slechts enkele lesuren verzorgden naast hun baan in het bedrijfsleven, en twee anderen dat zij van mening zijn dat onderwijsonderzoek docenten niet werkelijk helpt. Een bepaling van de representativiteit van deze steekproef voor alle beginnende HBO-docenten is niet mogelijk, omdat landelijke gegevens over bijvoorbeeld leeftijd, geslacht en opleiding van nieuw aangestelde docenten per HBO-sector niet beschikbaar zijn. De sollicitatieprocedure en het aanstellingsbeleid van de Hogeschool Eindhoven was in de betreffende periode overeenkomstig de gebruikelijke gang van zaken in het Hoger Beroeps Onderwijs. Op grond hiervan is er geen aanleiding te veronderstellen dat de steekproef niet representatief zou zijn voor de betrokken HBO-sectoren.

De zeer grote mate van medewerking van de beginnende docenten staat waarschijnlijk in verband met het feit dat de vraag naar informatie vergezeld ging van het aanbod een beperkte vorm van begeleiding te verzorgen. Aan het begin van ieder cursusjaar werd een oriëntatiedag georganiseerd door de school en de onderzoeker. In de loop van deze dag werd de vragenlijst gepresenteerd en werd tevens de mogelijkheid geboden zich aan te melden voor gespreksgroepjes waarin docenten gedurende de eerste helft van het cursusjaar regelmatig bij elkaar kunnen komen met een van de begeleiders/onderzoekers om ervaringen uit te wisselen. Begeleiding en onderzoek zijn op deze manier met elkaar gecombineerd. De voordelen van een dergelijke combinatie worden door Créton & Wubbels als volgt omschreven:

"De opzet van het project leidt ertoe dat de scholen bereid zijn intensief aan het project mee te werken en alle benodigde faciliteiten voor het uitvoeren van het onderzoek willen verlenen. Bovendien zijn ook de beginnende leraren steeds opnieuw

bereid de onderzoekers (zolang ze tevens begeleiders zijn) in hun klassen toe te laten, zich interviews te laten afnemen en vragenlijsten in te vullen. In het kader van de begeleiding ontstaat een vertrouwensrelatie tussen begeleiders en beginnende leraren, die tot gevolg heeft dat beginnende leraren hun klasgedrag ter discussie durven stellen in de gesprekken die zij na afloop van een les met hun begeleiders hebben. Dit geeft de begeleiders (onderzoekers) een dieper inzicht in de werkelijke problematiek dan zij zouden krijgen als dit vertrouwen niet of in mindere mate aanwezig zou zijn." (Créton & Wubbels, 1984, blz. 52.)

Er kan echter ook een nadeel verbonden zijn aan de combinatie van onderzoek en begeleiding: de invloed die de begeleiding heeft op de antwoorden van de docenten op de vragenlijsten. In de volgende paragraaf wordt hierop teruggekomen.

2.6.3 De vragenlijst

Zoals in §2.2 is aangegeven, is ervoor gekozen de gegevens te verzamelen door aan de docenten zelf te vragen op welke gebieden zij problemen ervaren. De deelnemende docenten hebben daartoe op twee tijdstippen een vragenlijst ingevuld. Eenmaal vóór het begin van het cursusjaar en eenmaal na afloop van de eerste vier maanden van dat cursusjaar. Door middel van de eerste vragenlijst zijn de verwachtingen van de docenten geïnventariseerd, door middel van de tweede hun ervaringen. Deze vragenlijst is opgenomen als bijlage 1. Allereerst is naar een aantal persoonlijke gegevens gevraagd onder andere over de opleiding, eventuele leservaring en/of bedrijfservaring en over kenmerken van de werksituatie (omvang van de taak in lesuren, welke studentengroepen). Uit deze gegevens blijkt onder andere dat van de 98 nieuw benoemde docenten er 40 leservaring in een andere onderwijsinstelling hadden van twee jaar of meer, en 58 geen of minder dan twee jaar leservaring hadden. In vrijwel al het onderzoek naar beginnende docenten wordt 'beginnend' gedefinieerd als 'minder dan twee jaar leservaring' (Veenman, 1984; Créton & Wubbels, 1984). Alleen van de groep van 58 docenten met minder dan twee jaar leservaring zijn daarom in §2.7 de gegevens verwerkt.

Van de 58 beginnende docenten hebben er 13 gebruik gemaakt van de mogelijkheid om via gespreksgroepjes contact te houden met enkele mede-beginners. Daarnaast heeft een aantal docenten deelgenomen aan incidentele begeleidingsactiviteiten van verschillende aard en omvang die binnen bepaalde studierichtingen en vaksecties van de Hogeschool georganiseerd werden. Er zijn geen systematische verschillen aangetroffen tussen de antwoorden op de tweede vragenlijst van de beginnende docenten die wel en niet aan een van deze activiteiten hebben deelgenomen.

Van de 58 beginners hebben er 37 een universitaire opleiding genoten (waarvan 15 op een technische universiteit), terwijl de 21 anderen zijn opgeleid via het HBO (elf), MO-A of MO-B (zeven) of een andere opleiding (drie). Bij 30 docenten maakte een 'pedagogisch-didactische voorbereiding' deel uit van de opleiding, bij 28 niet. Van de 58 docenten hadden er 20 niet en 38 wel eerder gewerkt in het bedrijfsleven. Van de laatste groep betrof dat voor elf docenten een periode van minder dan vijf jaar, en voor 27 van hen een periode van meer dan vijf jaar. Voor het merendeel van de docenten ging het daarbij om ervaring in een technisch bedrijf. Van de 58 beginnende docenten hebben er 27 geen enkele leservaring. Zeven docenten hebben tussen nul en zes maanden ervaring, acht docenten tussen zes maanden en één jaar, en zestien docenten tussen één en twee jaar. De leservaring is opgedaan in het MAVO/HAVO/VWO (negen docenten), in het LBO/MBO (vier docenten), het HBO (tien docenten) of in bedrijfsopleidingen dan wel het volwassenenonderwijs (zeven docenten). Van de 58 docenten zijn er 29 werkzaam in het Hoger Technisch Onderwijs, 19 in het Hoger Economisch en Administratief Onderwijs, vier op de School voor Laboratorium Personeel, en vijf in het Hoger Beroeps Onderwijs voor Verpleegkundigen (HBO-V). Eén docent heeft een gecombineerde baan in twee sectoren.

De probleemervaringen van enkele van deze subgroepen worden later in dit hoofdstuk (§2.9) met elkaar vergeleken. Na deze vragen over persoonlijke gegevens zijn vervolgens vragen gesteld over het functioneren van de docenten en de problemen die zij ervaren.

2.6.4 De omschrijving van de probleemgebieden

De kern van de vragenlijst wordt gevormd door de vraag op welke gebieden de docenten problemen ervaren. De gegevens van het HBO worden vergeleken met die van Veenman (1989). Daarom zijn er geen open vragen gesteld zoals bijvoorbeeld in het onderzoek van Bergen, Gerris en Peters (1986). In de vragenlijst zijn die problemen voorgelegd die in het Veenman-overzicht als de 12 meest frequente problemen van beginnende docenten in het Basisonderwijs (= BO) en het Voortgezet Onderwijs (= VO) naar voren kwamen (zie de tabellen 2.1 en 2.2).

De formulering van de probleemgebieden is echter in enkele gevallen niet identiek aan de uiteindelijk door Veenman gebruikte formulering. Bij de opzet van de vragenlijst waren de definitieve omschrijvingen van het Veenman-overzicht nog niet bekend. De vergelijkbaarheid van enige

probleemgebieden is dientengevolge niet helemaal volledig. In tabel 2.3 worden de formuleringen van Veenman vergeleken met die van ons onderzoek.

*Tabel 2.3:
Vergelijking van de omschrijvingen van probleemgebieden*

Veenman	Van Brunshot
Orde	Orde houden tijdens de les
Motiveren van de leerlingen	Motiveren van de studenten
Omgaan met verschil. tussen leerl.	Omgaan met indiv. verschillen
Beoordelen van leerprestaties	Beoordelen van studenten
Relatie met de ouders	Relatie met ouders van studenten
Organiseren van de klas	Organiseren werk tijdens de les
Te weinig/gebrekkige leermiddelen	Onvoldoende lesmateriaal
Omgaan met indiv. probleemleerl.	Relatie met studenten
Taakbel. resulterend in tijdgebrek	Te weinig tijd alles goed te doen
Relatie met collega's	Relatie met collega-docenten
Plannen van lessen en schooldagen	Vorbereiden van de lessen
Beheersen van verschillende didactische vaardigheden	Vakdidactische aspecten van het lesgeven

Aan de twaalf probleemgebieden uit de Veenman-lijst is er in ons onderzoek nog één toegevoegd: de 'eigen kennis van de vakinhoud'. Dit probleemgebied staat in de BO-rangorde op een gedeelde twaalfde plaats en in de afzonderlijke rangorde van het VO op een gedeelde negende plaats. Op basis van het hogere niveau waarop kennis wordt overgedragen op het HBO wordt door ons verondersteld dat beginnende HBO-docenten op dit gebied meer problemen zullen ervaren. Daarom is het betreffende probleemgebied toegevoegd aan de lijst van de twaalf probleemgebieden uit tabel 2.1.

2.7 De resultaten van de inventarisatie in het HBO

Aan de HBO-docenten is gevraagd hun antwoorden te geven op een vijfpuntsschaal (1: 'geen problemen' - 5: 'zeer veel problemen'). Er zou dus een gemiddelde score per probleemgebied over alle HBO-docenten berekend kunnen worden. Van de gegevens van Veenman is echter alleen een rangorde bekend. Daarom worden ook de HBO-gegevens hier gepresenteerd in een rangorde.

2.7.1 Drie rangordes

De resultaten staan in tabel 2.4. In deze tabel is ook het probleemgebied 'eigen kennis van de vakinhoud' in de rangorde opgenomen. Indien meerdere problemen dezelfde rangordeplaats bezetten, is voor die plaats het gemiddelde van de betrokken rangordenummers genomen.

Tabel 2.4:

Vergelijking van de probleemervaring van docenten BO, VO en HBO

Probleemgebied	BO	VO	HBO
Orde	1	1	9
Motiveren van de leerlingen/studenten	5.5	2	2
Omgaan met individuele verschillen	2	3	5
Beoordelen van leerlingen/studenten	3.5	6	6
Relatie met ouders van leerlingen/studenten	3.5	9.5	12
Onvoldoende lesmateriaal	7	8	7.5
Organiseren van het werk tijdens de les	5.5	13	11
Relatie met leerlingen/studenten	8	4	10
Tijdgebrek	10	6	1
Relatie met collega-docenten	10	6	13
Vorbereiden van de lessen	10	12	4
(Vak)didactische aspecten van het lesgeven	12.5	11	3
Eigen kennis van de vakinhoud	12.5	9.5	7.5

Allereerst dient bij tabel 2.4 opgemerkt te worden dat op basis van rangordes geen precieze uitspraken gedaan kunnen worden over de intensiteit of de zwaarte van een bepaald probleem. Het feit dat het probleemgebied 'motiveren van leerlingen/studenten' in het VO en het HBO op dezelfde rangordeplaats staat (de tweede), betekent niet zonder meer dat dit probleemgebied door de docenten uit de twee groepen als even zwaar wordt ervaren. Het betekent alleen dat beide groepen docenten slechts één probleem als zwaarder ervaren.

2.7.2 Verschillen tussen de drie rangordes

In ons inventarisatieonderzoek gaat het om de vraag of de aard van de problemen die beginnende HBO-docenten ervaren, verschilt van die van hun beginnende collega's in het BO en VO. Ten aanzien van de drie

rangordes in tabel 2.4 is de vraag derhalve of de HBO-rangorde verschillend is van de BO- en VO-rangorde. Toetsing van deze verschillen is uitgevoerd met behulp van de Friedman-toets, die in de literatuur aangegeven wordt als de toets om meer dan twee rangordes met elkaar te vergelijken. Het gebruik van deze toets brengt echter ook een probleem met zich mee. De Friedman-toets wordt gebruikt om na te gaan of rangordes met elkaar **overeenkomen**. De nul-hypothese die al dan niet verworpen wordt, is namelijk dat de rangordes van (in dit geval) de probleemgebieden op toeval berusten: iedere rangorde is even waarschijnlijk. Onder de nulhypothese komen de rangordes dus niet overeen. De waarde van de toetsingsgrootte voor de rangordes uit tabel 2.4 bedraagt 682.5. Bij een significantieniveau van 5% is de kritieke waarde 865. De nul-hypothese (verdeling op grond van toeval) kan derhalve niet verworpen worden. De vraag die nu van belang is, is in hoeverre de rangordes verschillen.

Om op dit punt enige aanvullende informatie te verzamelen, is gebruik gemaakt van de Spearman-correlatiecoëfficiënt. Deze coëfficiënt geeft de waarde van de correlatie tussen twee rangordes. Daarom zijn de drie rangordes uit tabel 2.4 twee aan twee vergeleken.

Voor de rangordes van BO en VO bedraagt ρ : 0,51.

Voor de rangordes van BO en HBO bedraagt ρ : -0,22.

Voor de rangordes van VO en HBO bedraagt ρ : 0,11.

De eerste waarde geeft aan dat de overeenstemming tussen de BO- en VO-rangordes vrij groot is. Het feit dat de tweede waarde negatief is geeft aan dat sommige onderdelen bij BO een hoog en bij HBO een laag rangnummer hebben, of andersom. De derde waarde geeft aan dat er vrijwel geen overeenstemming bestaat tussen de rangordes van het VO en het HBO.

Om toch tot een totaaluitspraak over de drie rangordes te kunnen komen is vervolgens gebruik gemaakt van de concordantiemaat van Schucany en Frawley (Hettmansperger, 1984, blz. 211). Deze grootte geeft de mate van overeenstemming tussen twee groepen van rangordes aan. Omdat het in dit onderzoek om de HBO-rangorde gaat, zijn in de ene groep de BO- en VO-rangordes ondergebracht en in de andere groep de HBO-rangorde. De concordantiemaat W^* bedraagt voor deze twee groepen: -0,055. Een waarde van W^* gelijk of ongeveer gelijk aan nul betekent dat er ofwel verschil is binnen de groepen, ofwel sprake is van overeenstemming binnen en verschil tussen de groepen. Op basis van de vrij hoge correlatie ($\rho=0,51$) tussen de BO- en de VO-rangordes, wordt geconcludeerd dat er overeenstemming bestaat binnen de BO-/VO-groep en er verschil bestaat tussen de BO-/VO-groep en de HBO-rangorde.

In vervolg op deze conclusie is nagegaan of er per probleemgebied een bepaalde trend aanwezig is in het **soort** verschillen tussen de rangnummers in de drie rangordes. Het gaat daarbij dan om de vraag of hetzelfde soort verschil in rangordeplaatsen dat er bij een bepaald probleemgebied bestaat tussen de BO- en de VO-rangordes, ook bestaat tussen de VO- en de HBO-rangordes. De volgende soorten verschillen kunnen daarbij onderscheiden worden:

- ♦ probleemgebieden die in de respectieve rangordes van BO, VO en HBO op een steeds **lagere** plaats staan;
- ♦ probleemgebieden die in de respectieve rangordes van BO, VO en HBO op een steeds **hogere** plaats staan;
- ♦ probleemgebieden die in de drie rangordes op ongeveer **gelijke** plaatsen staan;
- ♦ probleemgebieden zonder een van deze tendensen.

Bij ieder van deze verschillen wordt in de volgende paragrafen aangegeven om welke probleemgebieden het gaat en wordt besproken welke relaties er mogelijkwijs bestaan met kenmerken van het HBO.

2.7.3 Probleemgebieden die steeds lager in de rangordes staan

Probleemgebieden die in de opeenvolgende rangordes van BO, VO en HBO steeds **lager** staan zijn: 'het omgaan met individuele verschillen', en 'relatie met ouders'. Hierbij kan ook genoemd worden het probleemgebied 'orde', waarvan de rangordeplaats in BO en VO gelijk blijft, en dat in het HBO een lagere plaats inneemt. De probleemgebieden 'relatie met ouders' (plaatsen : 3.5, 9.5, 12) en 'orde' (plaatsen : 1, 1, 9) kunnen in verband gebracht worden met de verschillen in leeftijd van de leerlingen c.q. studenten. De veronderstelling is hier dat 'orde' en 'relatie met ouders' op een lagere plaats in de rangorde komen staan naarmate leerlingen ouder worden. Ten aanzien van het probleemgebied 'omgaan met individuele verschillen' (plaatsen : 2, 3, 5) veronderstellen we een relatie tussen een lagere plaats in de rangorde en afname van verschillen op school-relevante kenmerken (zoals intelligentie en belangstelling) tussen leerlingen in achtereenvolgens het BO, VO en HBO. De gedachtengang hierbij is dat deze verschillen kleiner worden bij toename van het niveau van het onderwijs.

2.7.4 Probleemgebieden die steeds hoger in de rangordes staan

Problemen die bij vergelijking tussen de BO-, VO- en HBO-rangordes steeds **hoger** staan zijn: 'tijdgebrek', 'de vakdidactische aspecten van het lesgeven' en 'de eigen kennis van de vakinhoud'. 'Tijdgebrek' (plaatsen: 10, 6, 1) wordt bij de HBO-docenten zelfs het meest voorkomende probleem. Deze ontwikkeling heeft ook ten aanzien van begeleidingsactiviteiten ingrijpende gevolgen. Bij problemen op de andere gebieden kan begeleiding voor extra informatie of extra training zorgen. Het probleem 'tijdgebrek' maakt echter dat de beginnende docent geen tijd heeft voor deelname aan een of andere vorm van begeleiding. Begeleid worden kost tijd en maakt in eerste instantie het probleem 'tijdgebrek' alleen maar groter.

Binnen de twee andere probleemgebieden vormt de lesstof een belangrijk gemeenschappelijke aspect. Zowel 'eigen kennis van de vakinhoud' (plaatsen: 12,5, 9,5, 7,5) als 'vakdidactische aspecten' (plaatsen: 12,5, 11, 3) zijn voor de HBO-docenten vaker problematisch dan voor BO- en VO-docenten. Er wordt hier een voor de hand liggende relatie verondersteld met het niveau van de lesstof op het BO, VO en HBO. De veronderstelling is dat naarmate de lesstof moeilijker is, de beginnende docenten meer problemen ervaren bij het zich eigen maken van de lesstof en bij de overdracht ervan.

2.7.5 Problemen die in de rangordes gelijke plaatsen hebben

Naast problemen die in de drie rangordes op verschillende plaatsen staan, is er één op vrijwel **dezelfde** plaatsen terug te vinden: 'onvoldoende lesmateriaal' (plaatsen: 7, 8, 7,5). Het maakt bij dit probleemgebied blijkbaar niet uit in welk soort onderwijs de beginnende docenten werken en met welk soort leerlingen/studenten zij te maken hebben. Twee probleemgebieden staan in het VO en het HBO op gelijke plaatsen: 'beoordelen van leerlingen' en 'motiveren van leerlingen'. Het eerste probleemgebied staat in beide onderwijstypen ongeveer halverwege de rangorde (plaatsen: 3,5, 6, 6). Ten aanzien van het probleemgebied 'motiveren van leerlingen c.q. studenten' is het opvallend dat het hoog in de rangorde van VO en HBO staat (plaatsen: 5,5, 2, 2), ondanks verschillen in leeftijd van leerlingen. Dit gegeven is niet in overeenstemming met de in scholen vaak aangetroffen veronderstelling dat bepaalde ontwikkelingsfasen van kinderen (puberteit) gepaard gaan met verminderde motivatie voor het leren op school. Het lijkt erop dat docenten onvoldoende

motivatie ervaren bij hun leerlingen c.q. studenten, en wel gedurende de gehele periode na het basisonderwijs. Docenten in beide onderwijstypen zouden willen dat hun leerlingen/studenten gemotiveerder voor hun vak zouden zijn. Het is dan ook niet verwonderlijk dat het meest recente Nederlandse boek met praktische tips voor beginnende docenten als titel meegekregen heeft: "Hoe motiveer ik mijn leerlingen?" (Leermakers, 1989).

2.7.6 Problemen zonder duidelijke tendens

Tenslotte zijn er vier probleemgebieden die bij de vergelijking van de rangordes van BO-, VO- en HBO-docenten geen doorlopend opgaande, neergaande of gelijkblijvende lijn laten zien. Twee van deze probleemgebieden staan in de VO-rangorde op lagere plaatsen dan in de andere rangordes. Het zijn 'organiseren van het werk tijdens de lessen' (plaatsen: 5,5, 13, 11) en 'voorbereiden van de les' (plaatsen: 10, 12, 4). Bij de hoge plaats van 'voorbereiden van de les' in de rangorde van HBO-docenten wordt een relatie met het niveau van de lesstof verondersteld, zoals in §2.7.4 is geformuleerd. 'Voorbereiden van de les' lijkt samen met de daar genoemde probleemgebieden 'kennis van de vakinhoud' en 'vakdidactische aspecten van het lesgeven' tot één groter geheel van problemen te behoren.

De twee resterende probleemgebieden ('relatie met leerlingen' en 'relatie met collega-docenten') staan in het VO hoger in rangorde dan bij de twee andere onderwijsvormen. Over het eerste probleem (plaatsen: 8, 4, 10) dient allereerst opgemerkt te worden dat de omschrijvingen ervan in het onderzoek van Veenman en in ons onderzoek het sterkst van elkaar verschillen. De omschrijving van Veenman omvat een beperkter gebied ('omgaan met individuele probleemleerlingen') dan de omschrijving die aan HBO-docenten is voorgelegd ('relatie met studenten'). Beide omschrijvingen betreffen echter de relatie met leerlingen c.q. studenten. Indien de rangordeplaatsen beschouwd worden als uitspraken over dat bredere gebied, dan bestaat er wellicht een verband met de leeftijd van de leerlingen c.q. studenten. Problemen in de relatie met jongeren van 12 tot 17/18 jaar worden door de docenten uit het VO hoger in de rangorde gezet dan problemen in de relatie met kinderen van 6 tot 12 jaar (door BO-docenten) en met jong-volwassenen van 18 tot 22 à 24 jaar (door HBO-docenten). In het VO worden docenten door hun leerlingen wellicht ook meer op hun persoonlijke omgang aangesproken dan op het HBO.

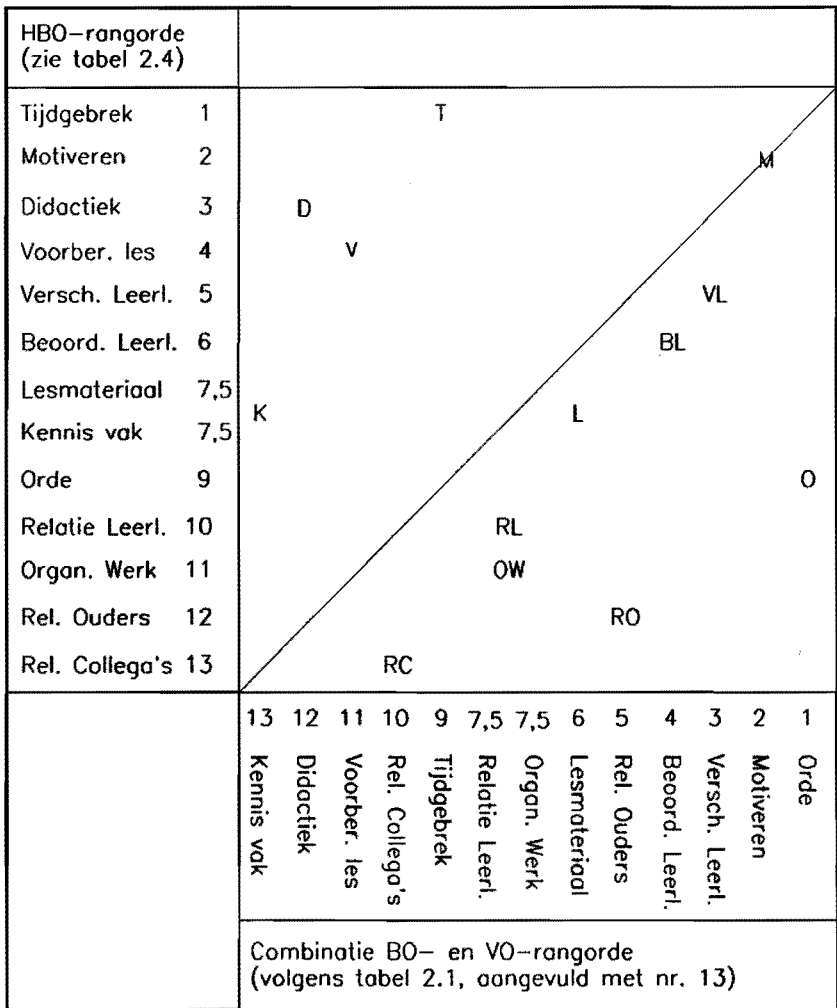
Dezelfde structuur in rangordeplaatsen bestaat bij 'relatie met collega-docenten' (plaatsen: 10, 6, 13). Dit patroon kan wellicht in verband gebracht worden met het feit dat in het VO de docenten meer samenwerkingspatro-

nen kennen dan in het BO en HBO. In het VO bestaat deze samenwerking enerzijds in het team docenten dat de lessen in een bepaalde klas/jaargroep verzorgt en anderzijds in de vaksectie. Onderling overleg dient hier te leiden tot een gemeenschappelijke pedagogische aanpak en tot besluiten ten aanzien van de behandeling en toetsing van leerstof. In het BO staat de docent grotendeels alleen voor de taak de lessen voor een klas te verzorgen. Bovendien is het in de kleinere scholen voor BO ook eenvoudiger tot samenwerking te komen dan in de grotere scholen voor VO. In het HBO is veelal wel sprake van vaksecties maar niet of nauwelijks van klasseteams. In het VO wordt op grond hiervan een groter beroep gedaan op vaardigheden ten aanzien van samenwerking met collega's.

Hiermee zijn de vier soorten verschillen besproken die in §2.7.2 onderscheiden werden. De geopperde achtergronden voor de verschillen zijn speculatief van aard. Verder onderzoek is nodig om na te gaan of de verschillen ook in nieuwe steekproeven gevonden worden en of de veronderstelde achtergronden ervan aangetoond kunnen worden. In de volgende paragraaf worden de verschillen tussen de HBO-rangorde en de gecombineerde BO-/VO-rangorde samengevat.

2.7.7 De HBO-rangorde vergeleken met de BO-/VO-rangorde.

Om tot een samenvatting te komen van specifieke HBO-problemen, zijn in deze paragraaf de BO- en VO-rangordes weer in één rangorde gepresenteerd, zoals in tabel 2.1 (Veenman, 1989). In figuur 2.1 (zie volgende pagina) is deze vergelijking in beeld gebracht. In het assenstelsel in figuur 2.1 staat de rangorde van problemen van de HBO-docenten uitgezet op de verticale as, waarbij het probleem dat door de meeste docenten ervaren wordt, bovenaan staat. Op de horizontale as staat de gecombineerde rangorde van de BO- en VO-docenten uitgezet, met het grootste probleem aan de rechterkant. Daar waar problemen op een gedeelde plaats in een rangorde staan (bijvoorbeeld: plaats 7.5), bevinden de beginletters zich in figuur 2.1 op één horizontale of verticale lijn. Indien een probleemgebied in de twee rangordes op dezelfde plaats staat (bijvoorbeeld: 'motiveren'), blijkt dit in figuur 2.1 uit het feit dat de beginletter van het betreffende probleem (bijvoorbeeld 'M') zich op de diagonaal bevindt. Hoe groter het verschil tussen de twee plaatsen in de HBO-rangorde en de BO-/VO-rangorde, des te groter de afstand tussen de plaats van de beginletter van dat probleem en de diagonaal.



Figuur 2.1:
Vergelijking van de rangordes van HBO-docenten en van BO-/VO-docenten

Linksboven in de figuur 2.1 staan de probleemgebieden aangegeven die zich **hoog** in de rangorde van HBO-docenten en **laag** in de rangorde van VO-/BO-docenten bevinden. Het zijn: 'tijdgebrek', 'voorbereiden van de lessen', 'vakdidactische aspecten van de les' en 'de eigen kennis van de vakinhoud'. Rechtsonder staan de probleemgebieden die zich **laag** in de rangorde van de HBO-docenten en **hoog** in die van de BO-/VO-docenten bevinden. Het zijn: 'orde' en 'relatie met ouders'. Het verschil in aantal rangordeplaatsen staat voor ieder probleemgebied aangegeven in tabel 2.5 (zie volgende pagina). Het nulpunt geeft aan dat

het probleem op dezelfde plaats in de twee rangordes staat. Naarmate een probleem verder van het nulpunt in tabel 2.5 af ligt, is het verschil tussen de twee rangordeplaatsen groter. De verschillen zijn naar beneden afgerond op hele getallen.

Tabel 2.5:
Vershil tussen de HBO-rangorde en de BO-/VO-rangorde

Soort verschil	Omvang verschil	Probleemgebied
Hoger in de HBO-rangorde	+9 ..	(Vak)didactische aspecten
dan in de BO-/VO-rangorde:	+8 ..	Tijdgebrek
	+7 ..	Vorbereiden van de lessen
	+6 ..	Kennis van de vakinhoud
=====	0 ..	Motiveren van leerlingen
Lager in de HBO-rangorde	-1 ..	Onvoldoende lesmateriaal
dan in de BO-/VO-rangorde:	-2 ..	Relatie leerl., Omgaan met ind. verschillen
		Beoordelen van leerlingen, Relatie collega's
	-3 ..	Organiseren van het werk tijdens de les
	-7 ..	Relatie met ouders
	-8 ..	Orde

Figuur 2.1 en tabel 2.5 laten duidelijk zien dat de probleemervaring van beginnende HBO-docenten in vergelijking met die van VO-docenten, sterker wordt gekenmerkt door het volgende pakket problemen: 'tijdgebrek', 'vorbereiden van de lessen', '(vak)didactische aspecten van het lesgeven' en 'eigen kennis van de vakinhoud'. De drie laatstgenoemde probleemgebieden geven aan dat beginnende docenten op het HBO, in vergelijking met de BO-/VO-rangorde, meer problemen ervaren op het gebied van de inhoud van de lesstof, de voorbereiding en de uitvoering van de overdracht ervan. Wellicht staat het feit dat 'tijdgebrek' als grootste probleem wordt ervaren in relatie met deze lesstofproblemen. In dat geval zouden juist het vorbereiden en het uitvoeren van de les zoveel tijd vragen, dat daar de belangrijkste oorzaak ligt van het ervaren gebrek aan tijd. De probleemgebieden hebben als deels gemeenschappelijk kenmerk dat het problemen ten aanzien van de **didactische** aspecten van het docentenberoep betreft.

Alle andere problemen met uitzondering van 'motiveren' staan in de HBO-rangorde **lager** dan in de BO-/VO-rangorde. Twee daarvan staan laag in de HBO-rangorde en hoog in de BO-/VO-rangorde. Het zijn: 'orde'

en 'relatie met ouders'. Deze twee probleemgebieden hebben als gemeenschappelijk kenmerk dat het problemen op het **relationele** vlak betreft. Samengevat kan geconcludeerd worden dat de vergelijking van de rangordes van problemen van HBO- en BO-/VO-docenten aanwijzingen bevat dat HBO-docenten **minder** problemen ervaren ten aanzien van de **relationele** aspecten van het docentengedrag, en **meer** problemen ten aanzien van de **didactische** aspecten ervan dan BO-/VO-docenten.

Deze rangordeverschillen sluiten aan bij een meer algemeen geformuleerd onderscheid in aspecten van docentengedrag. Wubbels en anderen (1987) formuleren dit onderscheid als volgt:

"We distinguish two aspects of teacher-behaviour. The first is the instructional-methodological aspect and the second the interrelational aspect. The teacher reveals the instructional-methodological aspect of his or her behaviour in various ways and in various activities, e.g. by the choice and organisation of teaching material, the method of transmission (blackboard, audio-visual equipment, etc.), the way he or she stimulates learning processes, and the setting and marking of tests and examination papers. The interrelational side of teacher-behaviour is concerned mainly with the creation and maintenance of a favourable (working-)climate in the classroom." (Wubbels en anderen, 1987, blz. 82.)

Op basis van de gegevens uit ons onderzoek lijkt verondersteld te kunnen worden dat het 'interrelational aspect' voor de probleemervaring van BO-/VO-docenten kenmerkend is, en het 'instructional-methodological aspect' voor de HBO-docenten.

De gevonden verschillen in probleemervaring passen ook in de beschrijving van verschillen in de taak en het functioneren van HBO- en VO-docenten, zoals die door Bakker (1985) worden geformuleerd:

"Als eerste kunnen verschillen in didactische werkvormen en daarvan afgeleide didactische vaardigheden worden genoemd. Te denken valt aan werkvormen (...) als hoorcolleges en werkcolleges, aan de toepassing van individuele studiesystemen en aan vaardigheden als tentamineren en scriptiebegeleiding.

Een tweede belangrijk verschil heeft betrekking op het niveau van de leerstof, dat in het HBO uiteraard aanzienlijk hoger zal zijn dan in het VWO. (...) Hierbij komt nog het feit dat de HBO-docent veel minder dan zijn VWO-collega's kan terugvallen op expliciete vakdidactische kennis en materialen. (...) De (beginnende) docent in het HBO wordt geconfronteerd met de noodzaak cursussen te ontwikkelen die hij niet alleen inhoudelijk moet invullen, maar waarvoor hij ook leerstof-opbouw moet vaststellen en hulpmiddelen en media moet kiezen en deels zelf ontwikkelen.

Verschillen tussen het functioneren als docent/leraar in het HBO en VWO hangen tenslotte ook samen met de leeftijd van de studenten, respectievelijk de leerlingen en hun perspectieven. In het VWO gaat het voornamelijk om onderwijs dat perspectief biedt op een vervolgopleiding in het HBO of WO (...). In het HBO gaat het daarentegen om eindonderwijs en biedt de opleiding (meer of minder) perspectief op een plaats op de arbeidsmarkt." (Bakker, 1985, blz. 253 en 254.)

Met deze conclusies wordt de vergelijking tussen de HBO-gegevens die in ons onderzoek verzameld zijn en de BO-/VO-gegevens uit het overzicht van Veenman afgesloten. In de volgende paragraaf worden de HBO-gegevens tenslotte kort vergeleken met de resultaten van twee andere Nederlandse onderzoeken op dit gebied.

2.7.8 De HBO-rangorde en andere VO-gegevens

In aanvulling op de vergelijking uit de vorige paragraaf, worden hier de HBO-gegevens vergeleken met de resultaten van het inventarisatieonderzoek van Vonk (1982) naar problemen van beginnende docenten in het VO en met resultaten van het onderzoek van Brouwer (1989).

Vonk formuleert vier samenvattende conclusies:

- * 1 Een groot deel van de problemen van beginnende docenten in de drempelfase wordt veroorzaakt doordat zij de leerstof niet beheersen op het niveau van de leerlingen.
- 2 De traditionele lesopbouw - huiswerk nakijken, nieuwe stof bespreken, individueel werken - bevat voor de beginnende leraar in de drempelperiode zoveel struikelblokken dat het in een aantal gevallen wel uit de hand moet lopen.
- 3 Het grootste deel van de informantengroep heeft tijdens de opleiding niet geleerd om te gaan met situaties van niet-orde.
- 4 De meeste informanten waren niet voorbereid op niet te motiveren leerlingen. In samenhang met de door de opleiders aangeboden rolopvatting hadden zij een te optimistisch beeld van de motivatie van de leerlingen." (Vonk, 1982.)

Vergelijking van Vonk's conclusies met de HBO-rangorde van probleemgebieden laat zien dat de problemen die genoemd worden in de conclusies 1 en 4, ook op hoge plaatsen staan in de rangorde (tabel 2.4) van de HBO-docenten. Het probleem uit conclusie 1 ('leerstofbeheersing op het niveau van de leerlingen') ligt op hetzelfde gebied als de problemen die in de HBO-rangorde op de derde en vierde plaats staan: 'vakdidactische aspecten van het lesgeven' en 'voorbereiden van de lessen'. Het probleem uit conclusie 4 ('motivatie van leerlingen') komt overeen met het probleem dat als tweede in de HBO-rangorde staat: 'het motiveren van de studenten'. Daarentegen staat het probleem uit conclusie 3 'orde' op een lage, negende, plaats in de rangorde van de HBO-docenten. Over het onderwerp uit conclusie 2 'traditionele lesopbouw' levert de HBO-rangorde geen gegevens. Met name het verschil tussen de VO- en de HBO-situatie ten aanzien van de conclusie betreffende 'orde' bevestigt het in ons onderzoek gevonden verschil op dit punt.

Brouwer (1989) verwijst in zijn onderzoek onder beginnende VO-docenten naar bepaalde probleemgebieden door te spreken over "gesignaleerde tekorten ten aanzien van bepaalde onderwijsvaardigheden" en over "discrepantie-ervaringen bij de intrede in de beroepspraktijk". Over het eerste punt noemen beginnende docenten, terugblikkend op hun opleiding, tekorten op het gebied van de beheersing en ordening van lesinhouden, het beoordelen van leerprocessen en prestaties van leerlingen en de voorbereiding op het formele en informele functioneren van het schoolsysteem. Over discrepantie-ervaringen bij hun intrede meldden zij dat hun taakbelasting groter, de samenwerking met collega's geringer en de ongewenste bemoeienis door de schoolleiding sterker waren dan zij vóór hun aanstelling hadden verwacht. Ook voelden zij zich in meerderheid onder druk staan om leerlingen sterker te disciplineren dan zij zelf voor wenselijk hielden (Brouwer, 1989).

Sommige door Brouwer genoemde gebieden kunnen moeilijk in verband gebracht worden met een van de probleemgebieden uit tabel 2.4: 'ongewenste bemoeienis' en 'het functioneren van het schoolsysteem'. Van de overige komen er enkele overeen met HBO-problemen: taakbelasting en het beoordelen van leerprocessen en prestaties. Andere hier genoemde, vooral relationele aspecten, staan in de HBO-rangorde op lage plaatsen: samenwerking met collega's en het 'disciplineren' van leerlingen. Op deze punten wijzen de gegevens van Brouwer dus in dezelfde richting als die van ons onderzoek. Opvallend is tenslotte dat docenten in Brouwer's onderzoek het probleemgebied 'motiveren van leerlingen' in het geheel niet lijken te noemen.

2.8 Problemen in het Middelbaar Technisch Onderwijs

In een later stadium van het onderzoek zijn ook problemen van beginnende docenten in het Middelbaar Technisch Onderwijs (MTO) geïnventariseerd. Deze inventarisatie heeft tot doel na te gaan wat de rangorde van probleemervaringen is in een type onderwijs dat ten aanzien van een groot aantal factoren een positie inneemt tussen het HBO en het VO. Hierbij kan aan de volgende factoren gedacht worden:

- ◆ leeftijd van de leerlingen;
- ◆ de relatie van de ouders van leerlingen met de school;
- ◆ de beschikbaarheid van lesmateriaal;
- ◆ het soort vakinhoud.

2.8.1 De gegevens uit het MTO

Bij de MTO-docenten zijn de gegevens op dezelfde manier verzameld als bij de HBO-docenten. Op een aantal punten is de vragenlijst zoals afgedrukt in bijlage 1, daartoe aangepast. Een belangrijk verschil is echter dat de MTO-docenten de vragenlijsten ingevuld hebben tijdens de periode dat zij deelnamen aan het onderzoek naar effecten van begeleiding, dat in hoofdstuk 6 en volgende beschreven is. Aan dat onderzoek hebben 26 MTO-docenten deelgenomen, 13 docenten (de experimentele groep) zijn op een bepaalde manier begeleid, de 13 anderen (de controlegroep) niet. Op het HBO werd de inventarisatie uitgevoerd in een situatie waarin niet structureel begeleid werd, in het MTO in een situatie waarin op de experimentele scholen op dat moment een nieuwe begeleidingsopzet geïntroduceerd werd.

Het is onduidelijk in hoeverre en op welke manier de nieuwe begeleidingsopzet invloed heeft gehad op de resultaten van de inventarisatie. Verondersteld kan worden dat er op een of andere manier relaties bestaan tussen de ingreep in de experimentele groep (de begeleiding) en de resultaten van de inventarisatie. In hoofdstuk 5 worden verschillende facetten van zo'n relatie beschreven. Op grond daarvan kunnen de gegevens van de experimentele groep niet als representatief voor het MTO beschouwd worden. Ze worden hier dan ook niet weergegeven.

Echter ook ten aanzien van de controlegroep kan sprake zijn van bepaalde beïnvloeding. Hoewel de docenten in deze groep niet begeleid werden zoals de docenten in de experimentele groep, zijn zij wel een aantal malen ondervraagd. In hoofdstuk 6 worden deze activiteiten beschreven. Ook op die manier kan beïnvloeding plaats gevonden hebben. De gegevens van de 13 niet-begeleide docenten uit de controlegroep worden hier dan ook alleen gepresenteerd om een voorlopige indruk te geven van de probleemervaring op het MTO. Ook de kleine aantallen maken dat er slechts sprake kan zijn van een globale indicatie. Daarom is ook afgezien van toetsing op significantie van verschillen tussen de MTO-rangorde en andere rangordes. Nader onderzoek moet aangeven of de gevonden rangorde voor het gehele MTO geldt.

2.8.2 De vergelijking VO-MTO-HBO

Tabel 2.6 geeft de rangorde van de probleemgebieden voor de 13 MTO-docenten. De gegevens worden gepresenteerd naast de rangordes van het VO en het HBO.

Tabel 2.6:

Vergelijking van de probleemervaring van docenten VO, MTO en HBO

Probleemgebied	VO	MTO	HBO
Orde	1	4,5	9
Motiveren van de leerlingen/studenten	2	2	2
Omgaan met individuele verschillen	3	3	5
Beoordelen van leerlingen/studenten	6	12	6
Relatie met ouders van leerlingen/studenten	9,5	7	12
Onvoldoende lesmateriaal	8	6	7,5
Organiseren van het werk tijdens de les	13	8,5	11
Relatie met leerlingen/studenten	4	10,5	10
Tijdgebrek	6	1	1
Relatie met collega-docenten	6	13	13
Voorbereiden van de lessen	12	4,5	4
(Vak)didactische aspecten van het lesgeven	11	8,5	3
Eigen kennis van de vakinhoud	9,5	10,5	7,5

Tabel 2.6 geeft aan dat een aantal probleemgebieden op het MTO een plaats op de rangorde heeft die meer overeenkomt met de rangordeplaats bij het VO dan bij het HBO, en dat een aantal andere problemen een plaats in de rangorde heeft die meer overeenkomt met de rangorde van het HBO dan met die van het VO.

Tot de eerste groep (meer overeenkomst met het VO) behoren:

- ♦ 'relatie met ouders' (MTO: 7, VO: 9,5);
- ♦ '(vak)didactische aspecten' (MTO: 8,5, VO: 11);
- ♦ 'eigen kennis van de vakinhoud' (MTO: 10,5, VO: 9,5).

Tot de tweede groep (meer overeenkomst met het HBO) behoren:

- ♦ 'relatie met leerlingen' (MTO: 10,5, HBO: 10);
- ♦ 'tijdgebrek' (MTO: 1, HBO: 1);
- ♦ 'relatie met collega's' (MTO: 13, HBO: 13);
- ♦ 'voorbereiden van de lessen' (MTO: 4,5, HBO: 4).

Over de resterende vijf probleemgebieden kunnen de volgende opmerkingen gemaakt worden:

- ◆ 'motiveren' staat bij alle groepen docenten op dezelfde hoge plaats in de rangordes (2, 2, 2);
- ◆ 'omgaan met individuele verschillen' staat bij alle groepen docenten op ongeveer dezelfde plaats hoog in de rangordes (3, 3, 5), terwijl 'onvoldoende lesmateriaal' bij alle groepen docenten op ongeveer dezelfde plaats in het midden van de rangorde staat (8, 6, 7.5);
- ◆ 'orde' staat op een rangordeplaats, die een tussenpositie inneemt ten opzichte van de betreffende rangordeplaatsen in VO en HBO (plaatsen 1, 4.5, 9);
- ◆ 'beoordelen van leerlingen' heeft een lagere plaats (12) in de rangorde van het MTO dan in de rangordes van HBO en VO (6 en 6);
- ◆ 'organiseren van het werk' heeft een hogere plaats (8.5) in de rangorde van het MTO dan in de rangordes van HBO en VO (13 en 11).

Het geheel overziende, wordt als tendens geformuleerd dat de MTO-rangorde van probleemgebieden aanwijzingen bevat dat de groep beginnende MTO-docenten een positie inneemt tussen de beginnende HBO- en de VO-docenten. Het totale beeld van de MTO-probleemervaring bevat zowel elementen die kenmerkend zijn voor de VO-rangorde als elementen die kenmerkend zijn voor de HBO-rangorde.

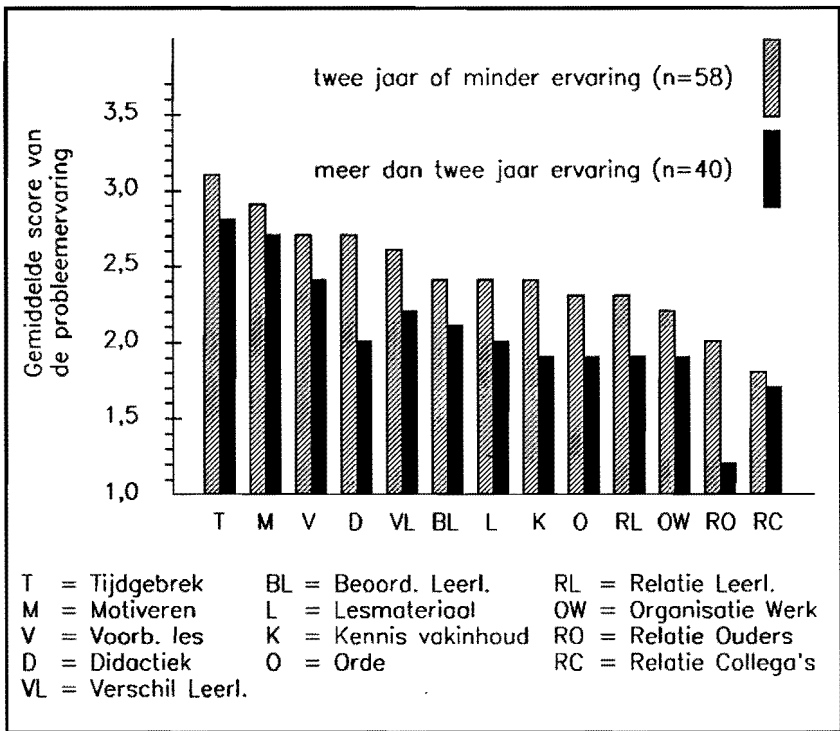
2.9 De HBO-gegevens nader bekeken

Na de vergelijkingen van de HBO-gegevens met zowel BO-/VO- als MTO-gegevens, worden als laatste onderdeel van dit hoofdstuk de HBO-gegevens op zich nader geanalyseerd. Hiertoe zijn binnen de groep HBO-docenten enkele subgroepen met elkaar vergeleken.

2.9.1 HBO-problemen en de hoeveelheid leservaring

In §2.7 en §2.8 zijn uitsluitend de gegevens gebruikt van de nieuw benoemde docenten in het HBO met minder dan twee jaar leservaring (n=58). Hiermee is de algemeen gehanteerde omschrijving van 'beginnend docent' gevolgd. Algemeen wordt verondersteld dat docenten met twee jaar of meer leservaring zodanig anders zijn dat zij niet meer als beginnende docenten beschouwd kunnen worden. In ons onderzoek zijn ook gegevens verzameld over docenten die voorafgaand aan hun benoeming aan de Hogeschool Eindhoven elders twee jaar of meer leservaring hebben

opgedaan (n=40). Deze en de volgende subgroepen worden niet meer vergeleken aan de hand van de rangordeplaatsen, maar kunnen nu vergeleken worden aan de hand van de scores op de gebruikte vijfpuntschaal (1 = 'geen probleem', 5 = 'zeer veel problemen'). Nagegaan wordt of vergelijking van deze twee groepen aantoont dat de factor 'leservaring' samenhangt met de hoeveelheid en de intensiteit van de problemen die ervaren wordt, zoals ook in ander onderzoek (Bergen en anderen, 1987) is aangetoond. De resultaten staan in figuur 2.2.



Figuur 2.2:

De problemen van nieuw benoemde docenten in het HBO

Figuur 2.2 geeft aan dat er inderdaad verschillen bestaan tussen de probleemervaring van nieuw benoemde **beginnende** docenten en van nieuw benoemde **ervaren** docenten. Allereerst gaan de verschillen bij alle 13 probleemgebieden in de verwachte richting: minder problemen bij de docenten met meer dan twee jaar ervaring. Het gemiddelde verschil over de 13 probleemgebieden bedraagt 0.4. Toetsing via een t-toets geeft aan dat het verschil over de 13 probleemgebieden samen significant is op 5%

niveau. De veronderstelling dat nieuw benoemde docenten met minder dan twee jaar leservaring meer problemen ervaren dan nieuw benoemde docenten met twee jaar of meer leservaring wordt hiermee bevestigd.

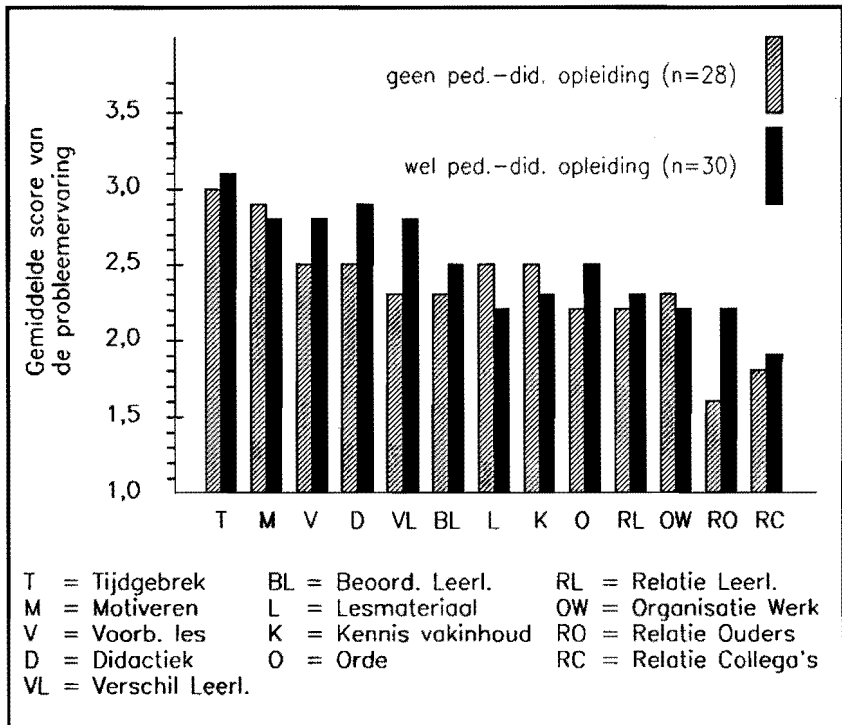
2.9.2 Analyse van de gegevens van de beginnende HBO-docenten

In §2.7 is de rangorde van beginnende HBO-docenten vergeleken met die van beginnende docenten uit het VO en het BO en in §2.8 met die van het MTO. In de komende paragrafen wordt nagegaan of de gegevens over de docenten binnen de groep HBO-beginners (n=58) aanwijzingen bevatten dat de probleemervaring afhankelijk is van bepaalde factoren. Zo kan er bijvoorbeeld een indeling in twee subgroepen gemaakt worden op het criterium 'wel/niet deelgenomen hebben aan een pedagogisch-didactische vorming tijdens de opleiding'. De vraag is dan of beginnende docenten zonder pedagogisch-didactische vorming meer problemen ervaren dan beginnende collega's met een dergelijke vorming. In §2.9.3 en volgende wordt voor enkele indelingen in subgroepen gezocht naar aanwijzingen of er verschillen in probleemervaring zijn tussen subgroepen. Hierbij dient te worden opgemerkt dat een indeling in subgroepen op basis van één factor voorbijgaat aan de mogelijkheid dat een complex van factoren (bijvoorbeeld leservaring én het aantal lessen én enige persoonlijkheidskenmerken) verschillen veroorzaken ten aanzien van de probleemervaring. Er kon echter niet gezocht worden naar dergelijke complexen van factoren omdat de aantallen respondenten per complex van factoren te klein zijn om tot betrouwbare uitspraken te komen. De gegevens die in de volgende paragrafen gepresenteerd worden zijn dus voorlopige indicaties die in vervolgonderzoek gebruikt kunnen worden bij het formuleren van beargumenteerde vooronderstellingen.

2.9.3 Probleemervaring en de pedagogisch-didactische opleiding

Om als docent aangesteld te kunnen worden bij een HBO-instelling is het niet altijd noodzakelijk een pedagogisch-didactische voorbereiding gevolgd te hebben tijdens de opleiding. Voor de technische vakken bestaat een dergelijke opleiding zelfs niet op eerstegraads niveau. De ontwikkeling van de regelingen rond de onderwijsbevoegdheid van TU-ingenieurs in de zogenaamde theoretisch-technische vakken in het Hoger Beroeps Onderwijs is beschreven door Groen (1987, blz. 111). In de afgelopen jaren zijn echter voorstellen gedaan om een pedagogisch-didactische voorbereiding (in preservice- of inservicevorm) verplicht te stellen. Uitgangspunt bij die voorstellen is de gedachte dat een dergelijke opleiding docenten beter

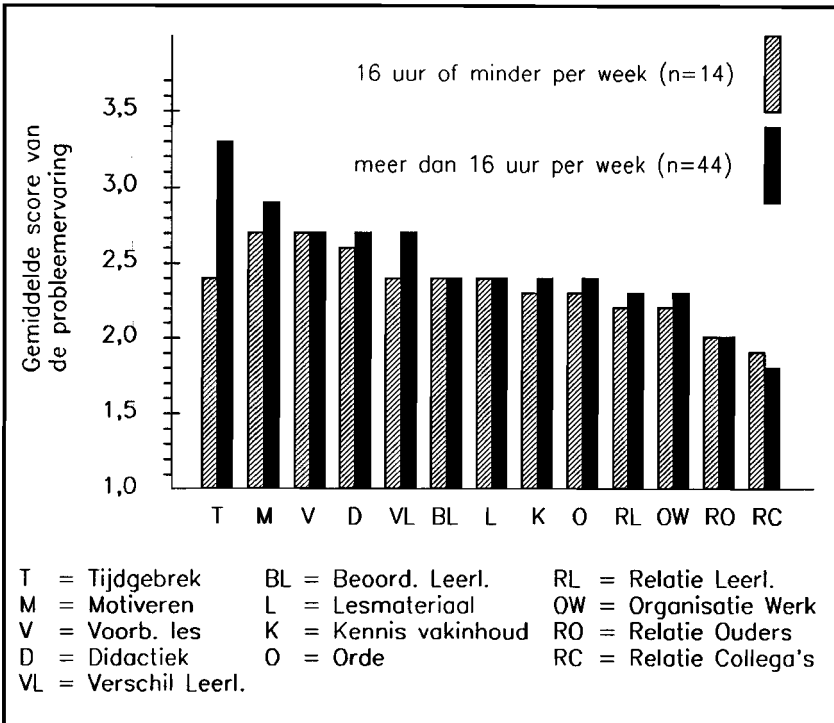
voorbereid op hun beroep. Met behulp van de gegevens uit de vragenlijst is daarom gezocht naar aanwijzingen of beginnende docenten met een pedagogisch-didactische opleiding (n=30) minder problemen ervaren dan docenten zonder zo'n opleiding (n=28). De resultaten staan vermeld in figuur 2.3.



Figuur 2.3:
Probleemervaring en de pedagogisch-didactische opleiding

Figuur 2.3 laat zien dat de beginnende docenten zonder pedagogisch-didactische opleiding op negen van de dertien probleemgebieden aangeven minder problemen te ervaren in vergelijking met beginnende docenten met zo'n opleiding. Toetsing geeft aan dat het verschil tussen de twee subgroepen over de dertien probleemgebieden samen niet significant is op 5%-niveau. Uit de gegevens kan dus niet geconcludeerd worden dat deelname aan een pedagogisch-didactische voorbereiding tot gevolg zou hebben dat beginnende docenten minder problemen ervaren. Er zijn eerder aanwijzingen voor het omgekeerde. In hoofdstuk 5 zal nader worden ingegaan op mogelijke verklaringen voor dit resultaat.

2.9.4 Probleemervaring en het aantal lesuren

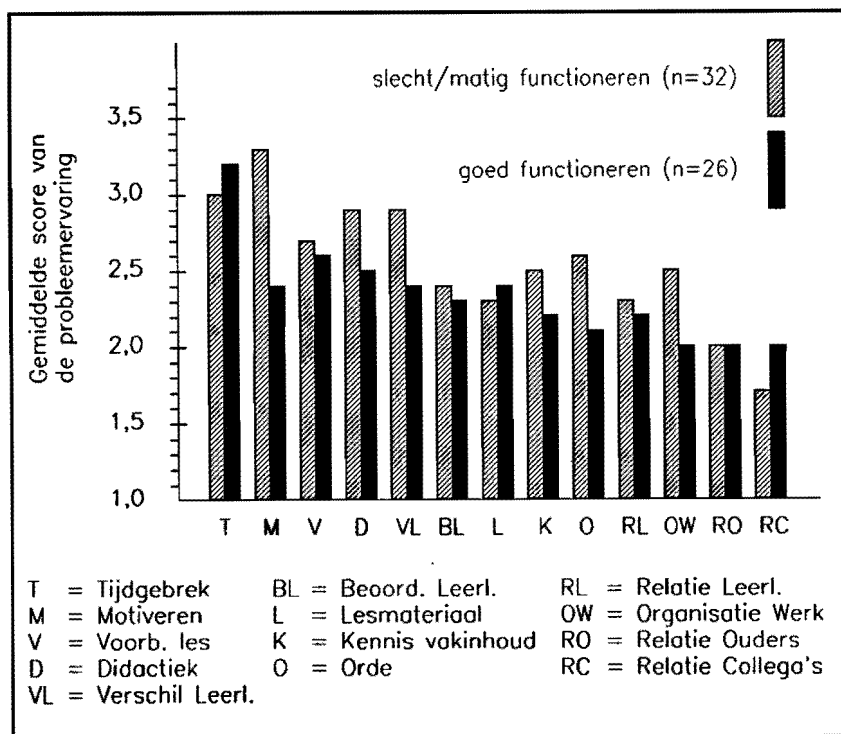


figuur 2.4:
Probleemervaring en het aantal lesuren

In voorstellen om tot structurele begeleiding van beginnende docenten te komen is in het verleden herhaaldelijk geopperd deze groep docenten niet vanaf het begin van hun aanstelling voor een volledig rooster te benoemen. De veronderstelling daarbij is dat docenten met minder lesuren beter zullen ingroeien in hun beroep. Zij hebben dan meer tijd om hun lessen voor te bereiden en te reflecteren op hun ervaringen. Dit zou dan leiden tot minder problemen in de aanvangsfase. Zeker in een situatie waarin beginnende HBO-docenten aangeven dat 'tijdgebrek' hun grootste probleem vormt, is het interessant na te gaan of beginnende docenten met een aanstelling van minder dan zestien lesuren per week ($n=14$) minder problemen ervaren dan docenten met een aanstelling van meer dan zestien lesuren per week ($n=44$). De resultaten staan in figuur 2.4.

Figuur 2.4 laat zien dat beginnende docenten met minder dan zestien lesuren op acht van de dertien gebieden iets **minder** problemen ervaren dan hun collega's met meer dan zestien lesuren. De verschillen zijn echter klein. Het gemiddelde ervan is: 0.15. Toetsing geeft aan dat het verschil tussen de twee subgroepen over alle probleemgebieden samen niet significant is op 5%-niveau. Alleen op het probleemgebied 'tijdgebrek' is het verschil zo groot dat het significant is op 5%-niveau. Uit de gegevens kan dus niet geconcludeerd worden dat beginnende docenten met **minder** lesuren minder problemen ervaren, behalve (en dat is voorspelbaar) voor wat betreft het probleem 'tijdgebrek'.

2.9.5 Probleemervaring en het algeheel functioneren



Figuur 2.5:
Probleemervaring en algeheel functioneren

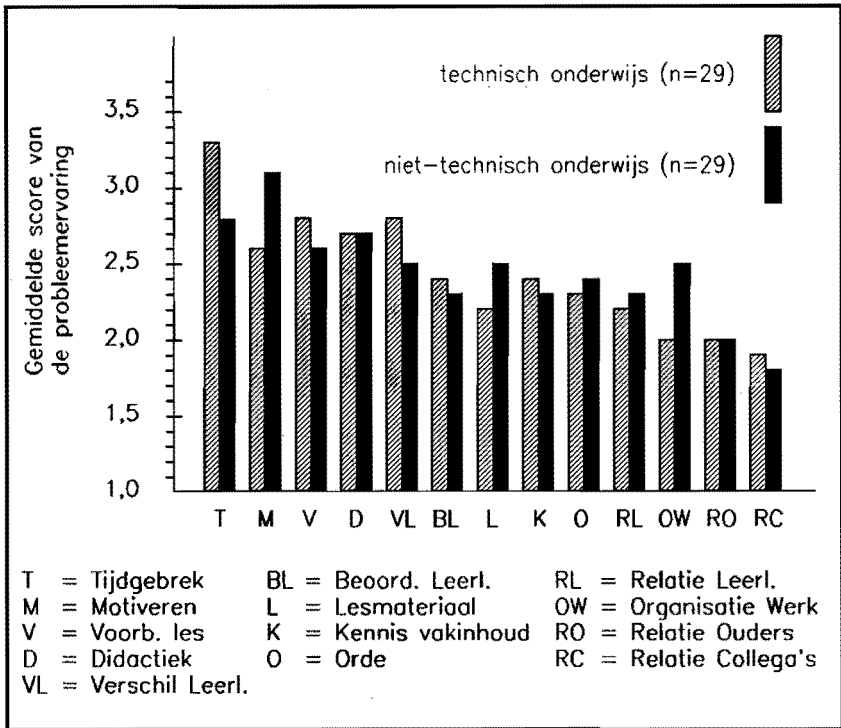
Verwacht mag worden dat beginnende docenten die zeggen goed te functioneren als docent, minder problemen ervaren dan docenten die zeggen niet goed te functioneren. In figuur 2.5 worden de antwoorden van

docenten die van zichzelf zeggen slecht of matig (codes 1, 2 en 3) te functioneren (n=32) vergeleken met die van docenten die van zichzelf zeggen goed (codes 4 en 5) te functioneren (n=26). Figuur 2.5 (zie vorige pagina) laat zien dat docenten die zeggen goed te functioneren op negen van de dertien probleemgebieden aangeven minder problemen te ervaren. Er zijn drie gebieden waarop zij **meer** problemen ervaren: tijdgebrek, lesmateriaal en relatie met collega's. De gegevens bevatten wel aanwijzingen dat docenten die zeggen goed te functioneren inderdaad minder problemen ervaren dan docenten die van zichzelf vinden slecht/matig te functioneren, maar het verschil over de dertien probleemgebieden samen is niet significant op 5%-niveau. Alleen op het probleemgebied 'motiveren van studenten' is het verschil significant op 5%-niveau.

2.9.6 Probleemervaring en het technisch onderwijs

In het tweede deel van dit verslag wordt het onderzoek beschreven waarin nagegaan is of een bepaalde begeleidingsopzet het beoogde effect heeft bij beginnende docenten in het Middelbaar Technisch Onderwijs (hoofdstuk 6 en volgende). In verband daarmee wordt hier de vraag gesteld of er verschillen zijn tussen de mate van probleemervaring van beginnende docenten in het Hoger Technisch Onderwijs (de HTS) en die van beginnende docenten uit **niet-technische** sectoren van het HBO.

In figuur 2.6 worden de antwoorden van beginnende HTS-docenten (n=29) vergeleken met die van docenten uit het HEAO en het HBO-Verpleegkunde (n=29). Figuur 2.6 (zie volgende pagina) laat zien dat er zich op acht van de dertien probleemgebieden geen of slechts kleine verschillen voordoen. Toetsing geeft aan dat de verschillen over de dertien probleemgebieden samen dan ook niet significant zijn op 5%-niveau: met de factor technisch/niet-technisch onderwijs alleen hangt geen significant verschil in probleemervaring samen. Van de drie probleemgebieden waar de verschillen het grootst zijn: **meer** problemen ten aanzien van 'tijdgebrek' (verschil: +0,5), en **minder** problemen ten aanzien van 'het motiveren van studenten' (verschil: -0,5) en het organiseren van het werk tijdens de les (verschil: -0,5) bij de beginnende HTS-docent, is alleen het verschil op het probleemgebied 'tijdgebrek' tussen de twee subgroepen significant op 5%-niveau.



Figuur 2.6:
Probleemervaring en het Technisch Onderwijs

2.10 Samenvatting en vooruitblik

2.10.1 Samenvatting

De gegevens die in dit hoofdstuk besproken zijn, bevatten aanwijzingen dat beginnende HBO-docenten andere problemen ervaren dan beginnende BO- of VO-docenten. Zij benoemen hun problemen meer op het gebied van 'het voorbereiden van de lessen', 'de eigen kennis van het vak', 'de vakdidactische aspecten van het lesgeven' en 'gebrek aan tijd om alles goed te doen'. Deze verschillen kunnen samengevat worden als: beginnende HBO-docenten ervaren vooral problemen op **didactische** aspecten van het docentengedrag. Beginnende BO- en VO-docenten ervaren daarentegen vooral problemen op **relationele** aspecten van het docentengedrag: 'orde' en 'relatie met ouders van leerlingen'. De probleemervaring van beginnende MTO-docenten bevat zowel elementen die kenmerkend zijn voor de VO-rangorde, als elementen die kenmerkend zijn voor de HBO-rangorde.

Vergelijking van de probleemervaring binnen de groep HBO-docenten geeft aan dat nieuw benoemde **beginnende** docenten meer problemen ervaren dan nieuw benoemde HBO-docenten die in ander onderwijs meer dan twee jaar leservaring hebben opgedaan. Er kan niet geconcludeerd worden dat beginnende HBO-docenten die een pedagogische-didactische opleiding gevolgd hebben, minder problemen ervaren dan zij die niet zo'n opleiding gevolgd hebben. Eerder zou het omgekeerde het geval zijn. Met uitzondering van het probleem 'tijdgebrek' kan er ook geen verband geformuleerd worden tussen de mate van probleemervaring en het aantal lessen dat een beginnend docent geeft. Er zijn ook **geen** aanwijzingen dat een beginnend docent in de technische sector van het HBO in het algemeen meer of minder problemen ervaart dan een beginnend docent uit een niet-technische sector van het HBO. De beginnende docenten in het technisch onderwijs ervaren wel significant meer gebrek aan tijd om hun werk goed te doen. Tenslotte lijkt er ook geen verband te bestaan tussen het aantal ervaren problemen en de mening die de docenten hebben ten aanzien van hun eigen functioneren als docent. Wel is gevonden dat docenten die zeggen goed te functioneren op negen van de dertien gebieden aangeven minder problemen te ervaren dan docenten die zeggen slecht of matig te functioneren.

2.10.2 Vooruitblik

Zoals in §2.3.2 werd aangegeven, liggen mogelijkheden om problemen van beginnende docenten te verminderen naar onze mening vooral op het gebied van verbetering van de initiële opleiding en op het gebied van ontwikkeling van begeleidingsactiviteiten. Docentenopleidingen kunnen een zinvolle taak vervullen bij het begeleiden van hun afgestudeerden.

In dit hoofdstuk zijn gegevens besproken die aanwijzingen bevatten dat er verschillen bestaan in het soort problemen dat beginnende docenten ervaren in de diverse typen onderwijs waarin zij aangesteld kunnen worden. Docentenopleidingen leiden in het algemeen docenten op voor meerdere typen onderwijs. Het is daarom vanuit het oogpunt van efficiency zinvol dat begeleidingsactiviteiten die vanuit die docentenopleidingen uitgevoerd of ondersteund worden, een bijdrage kunnen leveren aan het oplossen van verschillende **soorten** problemen. Mede op grond daarvan is in ons onderzoek gekozen voor het ontwikkelen van een begeleiding die **niet** gericht is op specifieke probleemgebieden zoals relationele problemen of problemen in verband met leerstof-overdracht, maar voor een begeleiding die zich ten doel stelt beginnende docenten te leren hoe zij het oplossen

van allerlei **verschillende** soorten problemen kunnen aanpakken, en wel op een systematische wijze. Juist tijdens de beginperiode waarin docenten problemen ervaren, lijkt het zinvol hen de mogelijkheid te bieden zo'n systematiek te leren gebruiken. Het is de bedoeling dat zij daarbij leren hoe zij kennis en vaardigheden uit hun opleiding kunnen gebruiken bij het komen tot beslissingen in concrete probleemsituaties. In hoofdstuk 3 wordt beschreven op welke theoretische uitgangspunten een dergelijke begeleiding, gericht op probleemoplossen, is gebaseerd. In hoofdstuk 4 wordt een begeleidingsvorm beschreven die beginnende docenten deze mogelijkheden biedt.

3 De keuze voor probleemoplossen

3.1 Overzicht

In het vorige hoofdstuk is beschreven welke problemen beginnende docenten in het Hoger Beroeps Onderwijs ervaren. In vervolg daarop wordt in de komende hoofdstukken de vraag behandeld hoe beginnende docenten geholpen kunnen worden bij het oplossen van hun problemen. Het uiteindelijke doel van het onderzoek is na te gaan of een nader te omschrijven vorm van begeleiding die hulp biedt.

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de tweede onderzoeksvraag:

"Bevat de literatuur op het gebied van opleiden van docenten aanwijzingen dat een begeleiding gericht op het **leren oplossen** van probleemsituaties, een zinvolle manier is om beginnende docenten te helpen?" (zie §1.1).

Om tot een antwoord te komen is in de literatuur over onderwijzen en leren onderwijzen gezocht naar theorieën en onderzoeksresultaten die een onderbouwing kunnen vormen voor, dan wel een ontkenning zijn van de veronderstelling dat het inderdaad zinvol is beginnende docenten tijdens de begeleidingsperiode te leren om voorkomende probleemsituaties op een systematische manier aan te pakken.

Als eerste stap wordt in kort bestek aangegeven welke algemene opleidingsvisie in ons onderzoek ten grondslag ligt aan het denken over begeleiding (§3.2). Daarna volgt een beschrijving van bepaalde stromingen in het onderzoek van het (leren) onderwijzen (§3.3). Aan de stroming met een accent op vaardigheden (§3.4) en aan die met een accent op denkprocessen (§3.5) wordt aandacht besteed. Beide stromingen dragen bij aan de formulering van het doel waarop de begeleiding in ons onderzoek gericht is: begeleiding helpt beginnende docenten om door middel van eigen afweging systematisch na te denken over hun probleemsituaties en over het eventueel veranderen van die probleemsituaties. De begeleiding helpt beginnende docenten ook vaardiger te worden in onderdelen van hun functioneren, in het geval een systematische afweging leidt tot een keuze voor een aanpak, die het nodig maakt bepaalde vaardigheden (verder) te ontwikkelen (§3.6).

Om die doelen te bereiken, gebruiken de begeleiders en de beginnende docenten een **probleemaanpak-model**: de begeleider hanteert dat model om zijn reacties tijdens het begeleidingsgesprek zo te sturen dat hij de beginnende docent ertoe brengt de probleemsituatie die deze ervaart systematisch aan te pakken. De begeleider streeft ernaar dat de beginnende docent na afloop van de begeleiding kan functioneren als een deskundig probleemoplosser (§3.7). Een samenvatting en een vooruitblik (§3.8) sluiten dit hoofdstuk af.

3.2 Opleidingsvisies

Begeleiding van beginnende docenten is een onderdeel van het grotere geheel van activiteiten op het gebied van docentenopleidingen. Bij opleiding van docenten wordt onderscheid gemaakt in 'initiële opleiding' en 'inservice opleiding'. De initiële opleiding wordt gevormd door activiteiten die plaatsvinden vóórdat de onderwijsbevoegdheid wordt verleend, de 'inservice opleiding' bestaat uit activiteiten ná het verlenen van die bevoegdheid. In Nederland behoort de begeleiding tot de inservice opleiding. In de Verenigde Staten maakt begeleiding in veel staten deel uit van de initiële opleiding: docenten verwerven er hun onderwijsbevoegdheid pas na een proeftijd, waarin zij begeleid (kunnen) worden (Veenman, 1985). Welke plaats begeleiding ook inneemt, het is een onderdeel van de docentenopleiding en staat daardoor op dezelfde manier voor keuzes ten aanzien van doelstellingen, inhouden, vormgeving en evaluatie als andere opleidingsonderdelen. Deze keuzes worden voor een belangrijk deel bepaald door de **opleidingsvisie** van waaruit (expliciet of impliciet) gewerkt wordt door de opleiders: er bestaan relaties tussen de onderliggende onderwijsvisie en de gekozen opleidingsdoelen en -methodes. Een visie die er vooral op gericht is studenten mondig en bewust te maken, legt andere accenten ten aanzien van het doel en de inrichting van een opleiding (en dus ook van een begeleiding) dan een visie waarin het overdragen van de bestaande wetenschappelijke disciplines centraal staat (Vonk, 1982).

Om keuzes ten aanzien van doelen en inhouden van de begeleiding zoals die in het verdere verloop van de hoofdstukken gemaakt worden, in relatie te kunnen brengen met de onderliggende opleidingsvisie, wordt deze hier kort aangeduid. Vonk (1982) benoemt twee factoren die van belang zijn bij het karakteriseren van een opleidingsvisie: de opvatting over de **functie** van het onderwijs en de opvatting over de **methode** van het opleiden. Ten aanzien van de **functie** van het onderwijs beargumenteert hij een onderscheid in drie oriëntaties:

- ♦ een **enculturele** oriëntatie, "waarbij de nadruk ligt op de continuïteit, het inleiden in de culturele verworvenheden, zoals die hun neerslag hebben gevonden in de verschillende vakdisciplines en de traditie" (Vonk, 1982, blz. 59). De functie van onderwijs is hier cultuuroverdracht;
- ♦ een **socialiserende** oriëntatie, "waarbij de nadruk ligt op het aanpassen aan, het toerusten tot het functioneren in de huidige maatschappij door het verwerven van vaardigheden en deskundigheden" (Vonk, blz. 59). De functie van onderwijs is hier de toerusting van individuen, zodat zij doelmatig en competent aan de samenleving kunnen deelnemen;
- ♦ een **emancipatorische** oriëntatie, "waarbij de nadruk ligt op het mondig worden, bewust worden, zelfontplooiing en maatschappelijke en individuele relevantie" (Vonk, blz. 59). De functie van onderwijs is hier de deelnemers aan dat onderwijs te confronteren met hun persoonlijke dan wel door de maatschappij opgedrongen vooroordelen en hen zo toe te rusten dat zij zich kunnen bevrijden van die vooroordelen.

Ten aanzien van de **methode** van het opleiden beargumenteert Vonk (1982) een onderscheid in een gesloten en een open leerplan-oriëntatie:

- ♦ een **gesloten** leerplan-oriëntatie, "waarbij de doelen voor en de inrichting van de opleiding door de opleiders worden bepaald" (Vonk, blz. 60);
- ♦ een **open** leerplan-oriëntatie, "waarbij bij het bepalen van de doelen voor en de inrichting van de opleiding uitgegaan wordt van of aangesloten wordt bij de belangstelling en de capaciteiten van de student" (Vonk, blz. 60).

De genoemde functies en methoden kunnen geplaatst worden in een drie bij twee matrix, op grond waarvan Vonk (1982) zes verschillende visies op opleidingsleerplannen onderscheidt. Docentenopleidingen zijn gebouwd ofwel op het fundament van één van deze oriëntaties, ofwel op een combinatie van verschillende oriëntaties. Dit laatste leidt tot pluralisme in de opleiding en tot het bestaan van verschillende opleidingsmodellen in één opleidingsleerplan. Op dit tweede uitgangspunt is ook het denken over de begeleiding van beginnende docenten gefundeerd, dat in dit onderzoeksverslag beschreven is: de basis van het begeleidingsmodel wordt gevormd door een combinatie van twee oriëntaties.

Ten aanzien van de **functie** van begeleiding wordt vooral uitgegaan van een **emancipatorische** visie op onderwijs: begeleiding is erop gericht beginnende docenten te brengen tot bewustwording en tot een eigen afweging van allerlei aspecten van de beroepsuitoefening. Gedeeltelijk zal die afweging ook leiden tot 'aanpassen aan de normen van de school als sociaal systeem'. In dat geval gaat de begeleiding ook uit van een **socialiserende** oriëntatie.

Begeleiding is naar onze mening in het beste geval gebaseerd op een combinatie van deze twee oriëntaties.

Ten aanzien van de **methode** van begeleiding is vooral gekozen voor een open oriëntatie: bij de bepaling van het **doel** van de begeleiding wordt aangesloten bij de belangstelling en de capaciteiten van de beginnende docent. Echter, de **inrichting** van de begeleiding is gegeven met het gekozen begeleidingsmodel (zie hoofdstuk 4). Ook ten aanzien van de methode is dus sprake van een gecombineerde oriëntatie. In §4.7 wordt op de problematiek uit deze paragraaf nader ingegaan bij de bespreking van de ordening van begeleidingsmodellen van Corporaal (1985) en van anderen.

3.3 Onderzoek op het gebied van de docentenopleiding

Ons onderzoek op het gebied van begeleiding van beginnende docenten behoort tot het soort onderzoek dat zich richt op de vraag op welke wijze het opleiden van docenten ontworpen, uitgevoerd en geëvalueerd wordt c.q. dient te worden. Ook hier leiden verschillende uitgangspunten tot verschillende benaderingen. Daarom proberen wij ook op dit punt te formuleren welke uitgangspunten in ons onderzoek van belang geacht worden.

Aan al het opleidingsonderzoek ligt de gedachte ten grondslag dat de manier van lesgeven van een docent er in het onderwijs iets toe doet; de overtuiging dat het gedrag van de docent een factor is die in belangrijke mate bepaalt wat en hoe leerlingen leren. Gage formuleert deze gedachte als volgt:

"The existence of one or more relationships between things that teachers do and things that students learn." (Gage, 1984, blz. 90.)

Deze gedachtengang heeft in het verleden geleid tot een onderzoeksaanpak waarbij nagegaan werd wat docenten doen, bij wie de leerlingen/studenten goede resultaten bereiken. Bij deze benadering wordt verondersteld dat informatie over dat wat succesvolle docenten doen een zinvolle inhoud kan leveren voor de docentenopleiding. Een docentenopleiding besteedt in dat geval veel aandacht aan het trainen van die vaardigheden die blijken te behoren tot de 'competence' van een succesvol docent. Deze benaderingswijze is kenmerkend voor een van de invloedrijkste stromingen in het onderzoek van het docentengedrag: de **proces-product studies**. Daarin wordt nagegaan welke observeerbare vaardigheden in het lesgeven (het proces) een meetbare invloed hebben op het leren en presteren van de leerlingen (het produkt). De zo verworven kennis wordt vervolgens vertaald

in aanbevelingen betreffende de inhoud van de docentenopleiding en -nascholing, met name voor wat betreft het soort aan te leren vaardigheden. Lowijk, Peters en Tillema (1985) onderscheiden naast deze stroming nog drie andere meer recente stromingen binnen het opleidingsonderzoek:

♦ een **cognitieve** stroming.

Dit soort onderzoek richt zich op denkprocessen van docenten en probeert antwoord te geven op de vraag wat docenten denken vóór, tijdens en na het lesgeven en op de vraag hoe het onderwijsgedrag beïnvloed wordt door het denken (en vice versa). Deze benadering wordt onder andere door Clark & Peterson (1986) aangeduid met de term "research on teacher thinking". Een van de toepassingen op de opleiding is de veronderstelling dat informatie over de manier waarop denkprocessen verlopen, kan leiden tot de mogelijkheid aan studenten te leren hun denkprocessen zelf te sturen. Het sturen van denkprocessen wordt in docentenopleidingen nagestreefd door studenten te leren te reflecteren op het eigen gedrag als student en als docent (Korthagen, 1982).

♦ een **ecologische** stroming.

Dit soort onderzoek richt zich op de **context** van het lesgeven en probeert antwoord te geven op de vraag hoe het handelen van de docent en zijn gedragspatronen beïnvloed worden door de context: onder andere de klas, de school en de maatschappij.

♦ een **ontwikkelingsgerichte** stroming.

In deze stroming vat men leren onderwijzen op als een vorm van psychologische ontwikkeling, die slechts tot op zekere hoogte beïnvloed wordt door de omgeving. Dit soort onderzoek probeert antwoord te geven op de vraag hoe het komt dat docenten onderling verschillen in hun manier van lesgeven.

De laatstgenoemde drie onderzoeksstromingen zijn niet scherp van elkaar afgebakend. Ieder van deze drie bevat elementen die deel uitmaken van de opvatting dat iedere docent zich voor een belangrijk deel op zijn eigen unieke wijze ontwikkelt. In deze visie dient een opleiding zich dan ook te richten op de individuele ontwikkeling van de a.s. docent. Joyce (1975) verwoordt dit als volgt:

"To train a teacher one must help him develop, first, an adequate self; second, reliable ways of perceiving others and their goals; and third, the ability to learn substance when it is needed. To prepare such a teacher, we must provide a helping relationship for the teacher-candidate just as he must provide one for his students. The best teacher education, then, is an environment conducive to self-actualization for two reasons which interact with each other. It is the best way of helping him

develop an adequate self and also it is the best way to help him learn how to help others." (Joyce, 1975, blz. 134.)

Van de resultaten van deze verschillende onderzoeksstromingen wordt gebruik gemaakt in de opleiding van docenten. De genoemde theoretische stromingen beïnvloeden opleidingsactiviteiten in die zin dat verschillen in opleidingsdidactiek samenhangen met een positiebepaling ten opzichte van die stromingen. Een opleidingsvisie gericht op de persoonlijke ontwikkeling van de student accentueert andere aspecten dan een visie waarin vaardigheidsaspecten centraal staan.

Deze algemene indeling in onderzoeksstromingen is hier globaal beschreven met het doel een referentiekader te schetsen, waarbinnen dit onderzoek naar de begeleiding van beginnende docenten een plaats krijgt. **Vaardigheden en denkprocessen** worden in ons onderzoek van begeleiding van beginnende docenten als twee wezenlijke elementen van het functioneren van docenten beschouwd. De volgende paragrafen bieden daarom eerst een toelichting op ieder van deze benaderingen afzonderlijk (§3.4 en §3.5.)

3.4 Het vaardigheidsaspect in de opleiding van docenten

In Nederland kan het accent op het vaardigheidsaspect in de docentenopleiding (met name voor het Voortgezet Onderwijs) gezien worden als een reactie op een lange periode waarin de geldende praktijk was dat een opleiding, bestaande uit (hoor)colleges over de discipline waarin de a.s. docent les zou gaan geven en over pedagogie en psychologie, voldoende geacht werd voor de ontwikkeling tot een goede docent. De vaardigheidsbenadering was een gevolg van de ontwikkeling van de gedragsleer die, naar men veronderstelde, middelen bood om het menselijk gedrag onder controle te brengen. Samen met ontwikkelingen op andere gebieden van wetenschap leidde de gedragsleer tot het beeld van de docent als iemand die het gedrag van leerlingen doelmatig stuurt: "the teacher as skilled manager" (Yinger, 1986). Yinger beschrijft deze benadering (waar hij overigens geen voorstander van is) verder als volgt:

"This model asserts that skilled professional practice is possible only when the practitioner employs technical or 'engineering' skills based on systematic knowledge that is specialised, scientific and standardized. The model of technical rationality was exemplified in teacher education by the rise of competency based models of training and behavioral systems for evaluating teacher effectiveness." (Yinger, 1986, blz. 273-274.)

Een van de onderzoekers die vanuit de gedachtengang in dit citaat de opzet van docentenopleidingen beïnvloed heeft, was Flanders. Op basis van gegevens over de hoeveelheid spreektijd van goede en slechte docenten, meende Flanders (1970) dat docenten teveel aan het woord waren tijdens de lessen en leerlingen te weinig. Docenten zouden meer op een 'indirecte' manier moeten lesgeven: meer vragen stellen, minder uitleggen, meer belonen en meer gebruik maken van ideeën en gevoelens van leerlingen (Brophy & Good, 1986, blz. 333). Zijn onderzoeksinstrument, het Flanders Interaction Analysis Categories (FIAC), werd - soms in aangepaste vorm (Rodenburg-Smit en anderen, 1983) - in de opleidingssituatie gebruikt om vast te leggen in hoeverre a.s. docenten op een meer indirecte manier les gingen geven. Op basis van andere bevindingen van proces-product onderzoek werden ook andere vaardigheidstrainingen ontwikkeld en opgenomen in opleidingsprogramma's. Een voorbeeld hiervan vormen de trainingen op het gebied van het vragen stellen, waarbij aspecten geoefend worden zoals de mate van duidelijkheid van een vraag, het pauzeren na het stellen van een vraag, het kiezen van de leerling van wie een antwoord verwacht wordt en de verschillende manieren van reageren op antwoorden van leerlingen.

Een opleiding die nadruk legt op dit soort trainingen, probeert haar studenten duidelijk observeerbare vaardigheden bij te brengen. Peters (1985) ziet relaties tussen de proces-product benadering waarin een sterk accent ligt op deelvaardigheden en het opleidingsmodel dat bekend staat als 'Competence (of: Performance) Based Teacher Education' (CBTE). Dit model is een concretisering van de leerplanoriëntatie die door Vonk (1982) in §3.2 de 'socialiserende oriëntatie' genoemd wordt: a.s. docenten leren in de opleiding die vaardigheden die in hun toekomstig beroep bestaan en als effectief beschouwd worden.

De manier waarop die vaardigheden getraind worden, heeft (of had) in een aantal docentenopleidingen kenmerken van de microteaching methode. Dit is een methode voor de training van onderwijsvaardigheden waarbij gebruik gemaakt wordt van het principe van terugkoppeling en waarbij de onderwijsleersituatie beperkt blijft ten aanzien van het aantal leerlingen, de duur van de les en de moeilijkheidsgraad voor wat betreft de inhoud en het gebruik van didactische werkvormen (Kieviet, 1972). Microteaching komt overigens ook voor als onderdeel van opleidingen die anders (bijvoorbeeld cognitief-psychologisch) geïnspireerd zijn. Als samenvatting van een lange periode waarin de proces-product benadering in het onderzoek en de training in lesgeefvaardigheden in de docentenopleidingen een grote rol spelen, schrijven Brophy & Good:

"The last fifteen years have produced an orderly knowledge base linking teacher behavior to achievement. Although just a beginning, this is a major advance over

what was available previously. If applied with proper attention to its limits, this knowledge base should help improve teacher education and teacher practice. Several important limits and qualifications need to be kept in mind however. One is that the causal relationships that explain linkages between teacher behavior and student achievement are not always clear, and when they are, process-product relationships do not translate directly into prescriptions for teacher practice." (Brophy & Good, 1986, blz. 365.)

De in dit onderzoek gehanteerde benadering neemt slechts in **beperkte mate** elementen over uit de pure proces-product benadering, maar gebruikt wel waardevolle elementen uit de algemenere vaardigheidsgerichte benadering. De opleiding, en in nog sterkere mate de begeleiding, dienen naar onze mening niet het hoofdaccent te leggen op het trainen van deelvaardigheden die voortkomen uit proces-product studies.

Een van de belangrijkste tekortkomingen van deze benadering bestaat uit het feit dat docenten die allerlei (deel)vaardigheden beheersen daarmee nog niet kunnen bepalen op welke momenten deze vaardigheden wel en niet bruikbaar zijn. Het uitsluitend benadrukken van training in deelvaardigheden leidt tot het veronachtzamen van het belang van cognitieve processen waarmee beginnende docenten hun gedrag kunnen sturen. Verder kunnen vraagtekens gezet worden bij de veronderstelling dat het zinvol is vaardigheden van experts zonder meer te leren aan beginners. Brophy & Good oordelen in het vorige citaat op dit punt milder dan bijvoorbeeld Combs en anderen (1974) die stellen:

"It is a fallacy to assume that the methods of experts either can or should be taught directly to beginners. It is seldom that we can determine what should be for the beginner by examining what the expert does well." (Combs en anderen, 1974, blz. 134.)

Al vaak is aangegeven dat de proces-product benadering een soort kennis oplevert die slechts in beperkte mate toegepast kan worden in de praktijk van het onderwijs en van de docentenopleiding (bijvoorbeeld De Corte & Lowijck, 1983). Een belangrijk element van het docentschap dat in deze benadering weinig aandacht krijgt is de voorkeur van docenten voor een bepaalde stijl van lesgeven (Créton & Wubbels, 1984). Juist tijdens begeleidingsactiviteiten zou het accent niet meer moeten liggen op het aanleren van vaardigheden (ervan uitgaande dat die taak uitgevoerd wordt door de initiële opleiding), maar op het integreren van verschillende onderwijsvaardigheden in een stijl van lesgeven die mede onder invloed van de voorkeur van de docent zelf tot stand komt.

Dit standpunt ten aanzien van de bruikbaarheid van resultaten van proces-product studies doet niets af aan het belang dat in ons onderzoek wordt toegekend aan een vaardigheidsgerichte benadering die **algemener** is dan het proces-product onderzoek. In het kader van de begeleiding van

beginnende docenten is de vaardigheidsgerichte benadering op twee manieren belangrijk.

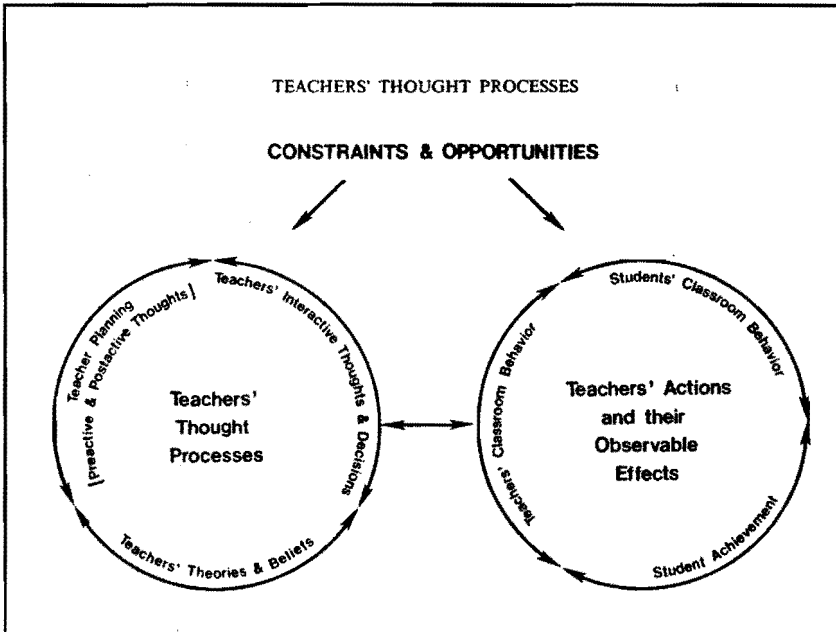
Ten eerste dienen beginnende docenten over algemene lesgeefvaardigheden te beschikken. Indien begeleiding als resultaat heeft dat beginnende docenten beter in staat zijn bewust te kiezen voor een bepaalde aanpak van een probleemsituatie en voor het bijbehorende gedrag, dan zou dit hen weinig helpen als zij niet tevens in staat zouden zijn hun keuze op een vaardige wijze tot uitvoering te brengen. Welke lesgeefvaardigheden van belang zijn, wordt echter niet bepaald door naar 'losse' vaardigheden van experts te kijken, maar door te kijken naar het belang dat aan bepaalde vaardigheden wordt toegekend in op empirische basis gefundeerde, meer algemene modellen van het onderwijsleerproces. Een goed voorbeeld hiervan vormt de recente studie van Janssen en De Neve (1988), waarin de auteurs een aantal doceervaardigheden, zoals valideren, organiseren en stimuleren, plaatsen in een meer algemene taakomschrijving van docenten. 'Valideren' heeft betrekking op het verduidelijken van de relevantie van de leerstof, 'organiseren' op het beschikbaar maken van een voor de leerling c.q. student optimale kennisstructuur, en 'stimuleren' op het probleemgericht doceren en het expliciet maken van strategieën voor het oplossen van problemen. Vaardigheden die binnen een dergelijk coherent geheel van belang zijn, kunnen in onderlinge samenhang in de begeleiding besproken en geoefend worden, als blijkt dat de beginnende docent ze nodig heeft om een gekozen aanpak van een probleemsituatie uit te kunnen voeren.

Ten tweede dienen beginnende docenten als deelnemers aan de begeleiding over (cognitieve) vaardigheden te beschikken om de verschillende stappen te kunnen zetten die in het gekozen begeleidingsmodel vóórkomen. Het gaat daarbij om vaardigheden op het gebied van bijvoorbeeld brainstormen, het gebruiken van krachtenveldanalyse en het implementeren van een gekozen actieplan. Deze begrippen worden in hoofdstuk 4 toegelicht. Indien beginnende docenten niet beschikken over deze vaardigheden, is oefening tijdens de begeleiding noodzakelijk.

3.5 Denkprocessen in de opleiding van docenten

In aanvulling en als reactie op de vaardigheidsbenadering zoeken cognitieve studies naar antwoorden op vragen zoals: "Wat denken docenten vóór, tijdens en na het lesgeven?" en "Op welke manier beïnvloedt dat denken het handelen van de docent?". Bij het bestuderen van denkprocessen van docenten claimen de onderzoekers dat uiteindelijk uitspraken gedaan

kunnen worden over relaties tussen het denken en het gedrag van docenten. In hun overzichtsartikel gepubliceerd in *The Third Handbook on Research on Teaching* presenteren Clark en Peterson (1986) een model waarin zij denkprocessen en observeerbare gedragingen van docenten ten opzichte van elkaar plaatsen. Dit model is overgenomen in figuur 3.1.



Figuur 3.1:
A model of teacher thought and action
 (Overgenomen uit Clark & Peterson, 1986, blz. 257)

Denkprocessen en het onderwijsgedrag worden in het model in figuur 3.1 beide voorgesteld door een cirkel. Er bestaan twee belangrijke verschillen tussen de twee cirkels, de twee domeinen. Denkprocessen zijn niet rechtstreeks observeerbaar, terwijl het gedrag bestaat uit observeerbare verschijnselen. Het andere verschil bestaat eruit dat docentengedrag van oudsher vooral werd bestudeerd vanuit het proces-product paradigm, terwijl denkprocessen nog maar sinds kort (op het gebied van de docentenopleiding, althans) onderwerp van onderzoek zijn.

In de cirkel 'gedrag' van het model (de rechtercirkel in figuur 3.1) geven Clark en Peterson twee aanvullingen op de klassieke proces-product studies. Zij beschouwen de verbanden tussen docentengedrag, leerlinge-

drag en leerresultaten niet als eenzijdig maar als wederzijds. Bovendien stellen zij de richting van de verbanden niet als lineair maar als circulair voor. In de cirkel 'denkprocessen' van hun model onderscheiden zij drie categorieën: planning (dat wil zeggen pre- en postactieve denkprocessen), interactieve denkprocessen en subjectieve theorieën van docenten. Het onderscheid tussen de eerstgenoemde twee categorieën geeft aan dat onderzoekers een kwalitatief verschil veronderstellen tussen denkprocessen van de docent vóór en na de les enerzijds en tijdens de les anderzijds. Het begrip 'planning' omvat hier dus niet alleen het voorbereiden van de les, maar ook het nadenken na afloop van de les, dat weer leidt tot lesgedrag in de volgende les (lesgeven als een cyclisch proces). Er zijn overeenkomsten in de manier waarop Schön (1983) onderscheid maakt tussen 'reflection-in-action' en 'reflection-on-action' en de manier waarop Clark en Peterson (1986) onderscheid maken tussen 'interactieve denkprocessen' en 'pre- en postactieve denkprocessen'. 'Reflection-in-action' is gebonden aan wat Schön de 'action present' noemt: "The zone of time in which action can still make a difference to the situation" (Schön, 1983, blz. 62). 'Reflection-on-action' geeft het achteraf reflecteren op de actie zelf en op de 'reflection-in-action' aan. Deze 'reflection-on-action' kan het toekomstige handelen veranderen.

Op de pre- en postactieve denkprocessen wordt nader ingegaan in het vervolg van deze paragraaf, omdat deze processen zich voordoen tijdens de begeleidingsgesprekken. Er is weinig onderzoek gedaan naar pre- en postactieve cognitieve processen bij beginnende docenten. Er is wel onderzoek naar deze processen tijdens planningactiviteiten van aanstaande docenten die lesgeven tijdens hun stageperiode. Een overzicht wordt gegeven door Clark en Peterson (1986). Een ervan is het onderzoek van Griffin (1982) dat tot onder meer de volgende conclusies leidt:

- ♦ a.s. docenten zijn **intensief** bezig met de planning per les;
- ♦ a.s. docenten zijn vrijwel **niet** bezig met het plannen van sequenties van lessen over een langere periode;
- ♦ a.s. docenten zijn **niet** bezig met de evaluatie van hun lessen (wel met het beoordelen van leerling-prestaties);
- ♦ a.s. docenten nemen **weinig** beslissingen ten aanzien van het curriculum;
- ♦ a.s. docenten zijn **wel** bezig met klasse-management. Er worden echter **geen** afwegingen gemaakt om tot weloverwogen keuzes op dit gebied te komen: zij zijn ofwel op een 'trial and error' manier bezig hun eigen aanpak te vinden, of zij volgen de lijn die door de schoolpraktikum-docent is uitgezet (Griffin, 1982, blz. 18 - 19).

Een ander onderzoek op dit gebied is dat van Broeckmans (1987a en 1989). Het wordt besproken in §3.6.2.

In Nederland is het onderzoek op het gebied van pre- en postactieve denkprocessen bij docenten in opleiding gericht op het **leren reflecteren**. In een aantal docentenopleidingen wordt het leren reflecteren opgevat als de kern van de opleiding (Korthagen, 1982; Vedder, 1984). Het accent op het reflecteren komt vooral tot uiting bij de begeleiding van de stage. De taak van de instituutsbegeleider bij de individuele eindstage (opleidingsmodel van de lerarenopleiding RU Utrecht) wordt door Vedder en anderen (1989) als volgt omschreven:

"De hoofdactiviteit van de IB [= de instituutsbegeleider] bestaat eruit de student te helpen zoeken naar antwoorden op zijn/haar vragen met betrekking tot het handelen en de student-leraar hierop te laten reflecteren, ten einde door analyse te komen tot nieuwe handelingsmogelijkheden in de werksituatie. Door dit reflectieproces wordt de student in staat gesteld zijn/haar eigenaardigheden, mogelijkheden en beperkingen te leren kennen en die te hanteren." (Vedder en anderen, 1989, blz. 46 - 47.)

Evenals het model van Clark & Peterson een cyclisch proces van denkprocessen beschrijft, zo wordt ook reflectie door veel auteurs beschreven als een onderdeel van een meeromvattend cyclisch proces. De Jong & Korthagen formuleren dit cyclische proces als volgt:

"Reflectie is een onderdeel van een activiteit die men kan omschrijven als exploratie: het verzamelen en interpreteren van gegevens met het oog op het genereren of modificeren van handelingsleidende mentale structuren." (De Jong & Korthagen, 1989.)

In figuur 3.1 wordt een **wisselwerking** verondersteld (zie de dubbele pijl tussen de twee cirkels) tussen denkprocessen en onderwijsgedrag: het gedrag van de docent wordt voor een deel beïnvloed door diens denkprocessen, die op hun beurt weer beïnvloed worden door diens gedrag. Op deze wijze worden denkprocessen van beginnende docenten in relatie gebracht met hun observeerbaar gedrag. Interne processen en uitwendige observeerbare gedragingen worden daarbij beschouwd als gelijkwaardige aspecten van onderwijzen. In §3.4 en §3.5 zijn de twee stromingen met accent op vaardigheden en op denkprocessen kort besproken om de positie te kunnen formuleren die in ons onderzoek van begeleiding van beginnende docenten worden ingenomen. Deze stellingname wordt beschreven in de volgende paragraaf.

3.6 Stellingname

3.6.1 De doelsituatie

In §3.2 is aangegeven dat ons onderzoek op een voornamelijk emancipatorische visie is gefundeerd: begeleiding dient beginnende docenten te helpen

om te komen tot een verdergaande bewustwording van hun functioneren en tot een eigen afweging ten aanzien van na te streven veranderingen. De benadering van het functioneren van beginnende docenten is in ons onderzoek voornamelijk cognitief van aard: de docent wordt beschouwd als een "subject dat zich inzichten verwerft en wiens gedrag door die inzichten wordt beïnvloed" (De Jong & Korthagen, 1989). Denkprocessen van beginnende docenten zijn in deze stellingname van groot belang. Clark & Peterson (1986) formuleren dit belang als volgt:

"The thinking, planning, and decision making of teachers constitute a large part of the psychological context of teaching. It is within this context that curriculum is interpreted and acted upon: where teachers teach and students learn. Teacher behavior is substantially influenced and even determined by teacher's thought processes." (Clark & Peterson, 1986, blz. 255.)

Daarnaast zijn in ons onderzoek ook de vaardigheden van belang waarover beginnende docenten dienen te beschikken om inzichten om te kunnen zetten in gedrag. Als het nadenken van beginnende docenten over hun functioneren en over daarin aan te brengen veranderingen leidt tot een keuze voor bepaald gedrag, volgt daarna de vraag of de docent **in staat is** tot dat gekozen gedrag. Beschikt de docent over de benodigde vaardigheden? Zo ja, dan kan uitvoering van de gekozen aanpak plaatsvinden. Als echter het verschil tussen benodigde en aanwezige vaardigheden te groot is, is het wellicht beter voor een andere aanpak te kiezen. Als het verschil overbrugbaar is, dient de begeleider de beginnende docent te helpen vaardiger te worden op gedragsaspecten die nodig zijn voor het uitvoeren van de gekozen aanpak.

In samenhang met de conclusies van hoofdstuk 2 betreffende de verschillen in voorkomende probleemsituaties in het Voortgezet en het Hoger Beroeps Onderwijs, wordt het doel van de begeleiding als volgt geformuleerd:

- ♦ beginnende docenten te helpen om systematisch hun probleemsituaties te analyseren, om mogelijke oplossingen te bedenken en om door middel van eigen afweging te kiezen hoe die situaties te veranderen;
- ♦ beginnende docenten te helpen **vaardiger** te worden in onderdelen van het functioneren, in het geval een systematische afweging leidt tot een keuze voor een probleemaanpak, waarvoor eerst (verdere) ontwikkeling van bepaalde vaardigheden nodig is.

3.6.2 De bestaande situatie

In hoeverre vinden denkprocessen zoals die in bovenstaande doelformulering aangeduid zijn, in werkelijkheid plaats bij beginnende docenten die nadenken over problemen van een afgelopen les en vooruit denken aan een

volgende les? Wordt het ontstaan van dergelijke denkprocessen bevorderd door de manier waarop begeleiders beginnende docenten begeleiden? Er is weinig onderzoek gedaan naar dit soort denkprocessen in een begeleidingssituatie bij beginnende docenten. Dergelijk onderzoek is vrij recent wel uitgevoerd op het gebied van denkprocessen van docenten in opleiding (Broeckmans, 1987a, 1989). Dit onderzoek geeft bovendien een beschrijving van de relatie tussen de wijze van begeleiden door de begeleider en het voorkomen van bepaalde denkprocessen bij docenten in opleiding. De resultaten van dat onderzoek worden hier samengevat.

Broeckmans heeft zijn gegevens verzameld bij 18 docenten in opleiding die in hun stageperiode enkele lessen gaven, waarbij zij begeleid werden door hun begeleiders. Hij heeft nagegaan welke veranderingen in onderwijsgedrag zich voordoen van de vorige naar de volgende les, wat voor soort begeleidingsgesprek daartussen plaatsvindt en hoe de a.s. docenten nadenken over hun lessen tijdens en na de begeleidingsgesprekken. Broeckmans stelt dat de aard van de wijzigingen in onderwijsgedrag afhankelijk is van de aard van de reflecties van de a.s. docent tijdens en na het begeleidingsgesprek. De aard van deze reflecties is op zijn beurt afhankelijk van kenmerken van de a.s. docent, van kenmerken van de begeleiding en van kenmerken van de context waarin de begeleiding plaatsvindt (Broeckmans, 1987a, blz. 527). In het onderzoek zijn alle geregistreerde reflecties beschreven in 302 'patronen van reflecties'. Bij de analyse zijn deze patronen ingedeeld op de volgende dimensies: (1) open versus gesloten reflecties; (2) probleemgerichte reflecties en zelfevaluaties versus kritiekgericht denken; (3) analytische versus globale reflecties.

Open patronen van reflecties zijn gericht op verbetering van onderwijsgedrag en dus gericht op de volgende les. **Gesloten** reflecties zijn hoofdzakelijk gericht op waardeoordelen over de voorbije les. Zo'n les wordt benaderd als een afgesloten taak. **Probleemgerichte** reflecties en zelfevaluaties gaan over aspecten van lesgeven die de a.s. docenten zelf als probleem ervaren. Zij kiezen oplossingen voor problemen die zij zelf ervaren of beoordelen lessen met zelfgekozen criteria. In **kritiekgerichte** patronen van reflecties denken a.s. docenten vooral na over aspecten van lesgeven die begeleiders als probleem naar voren brengen. In **analytische** reflecties zoekt men oplossingen voor problemen of kritieken door oorzaken ervan te identificeren. Men beoordeelt door expliciete vergelijking met bepaalde criteria. In **globale** reflecties wordt lesgeven benaderd als een niet gedifferentieerd geheel. Men zoekt oplossingen zonder aandacht te besteden aan oorzaken. (Broeckmans, 1987b). De 302 patronen van reflecties worden met behulp van deze zes dimensies in acht soorten patronen opgedeeld. Zie hiervoor figuur 3.2.

		Open (n=124)	Gesloten (n=178)
Probleem- gericht of zelf- evaluatie (n=46)	analytisch (n=20)	probleemanalyses (n=11)	analytische zelf- evaluaties (n=9)
	globaal (n=26)	probleemoplossingen (n=22)	globale zelf- evaluatie (n=4)
Kritiek- gericht (n=256)	analytisch (n=50)	foutenanalyses (n=15)	analyses van kritieken (n=35)
	globaal (n=206)	correctieve patronen (n=76)	globale benadering v. kritieken (n=130)

Figuur 3.2:

*Indeling en frequenties van patronen van reflecties
(deze tabel is overgenomen uit Broeckmans, 1987b)*

Uit de gegevens in figuur 3.2 trekt Broeckmans de volgende conclusies:

- ♦ denkprocessen van a.s. docenten over een gegeven les zijn meer 'gesloten', dat wil zeggen gericht op de beoordeling van de vorige les (178) dan 'open', dat wil zeggen gericht op verbetering van de volgende les (124);
- ♦ denkprocessen van a.s. docenten zijn veel vaker 'kritiekgericht', dat wil zeggen gericht op opmerkingen van begeleiders (256) dan 'probleemgericht', dat wil zeggen gericht op zelf ervaren problemen (46);
- ♦ denkprocessen van a.s. docenten zijn veel vaker 'globaal' (232) dan 'analytisch' (70).

Tijdens en na de nabesprekingen kijken de docenten in opleiding in Broeckman's onderzoek dus meestal niet vooruit naar de volgende les, spreken zij meestal niet over hun **eigen** probleem en bespreken zij de meestal niet op een **analytische** manier. Begeleiding die gebouwd is op een keuze voor een emancipatorische visie op onderwijs (zie §3.2) zou er daarentegen op gericht moeten zijn dat (a.s.) docenten op grond van **eigen** criteria de **eigen** problemen analyseren ten behoeve van verbetering van hun volgende lessen.

Het onderzoek over het vóórkomen van de genoemde patronen van reflecties en mogelijke beïnvloedende factoren brengt Broeckmans tot de conclusie dat de aard van de denkprocessen bij a.s. docenten vooral afhankelijk is van de wijze van begeleiding tijdens de nabespreking:

"Voor de meeste soorten van reflecties was één bepalende voorwaarde dat de docenten [= de begeleiders] het analoge type van begeleidingsgedrag stelden." (Broeckmans, 1987a, blz. 544.)

Over het effect van de begeleidingsgesprekken op de daaropvolgende lessen meldt Broeckmans dat de veranderingen gericht op het verhelpen van besproken problemen, voor de helft eruit bestonden dat docenten in opleiding adviezen van de begeleiders toepasten, zonder analyse ervan en zonder afweging ten aanzien van wenselijkheid of haalbaarheid (Broeckmans, 1989, blz. 11 - 12). Op basis van deze gegevens kan gesteld worden dat de manier van werken van de begeleider in het begeleidingsgesprek in belangrijke mate invloed uitoefent op de wijze waarop de docenten in opleiding nadenken over hun ervaringen in de vorige les en veranderingen aanbrengen in de volgende lessen.

Het soort denkprocessen dat door Broeckmans is aangetroffen, is niet gelijk aan het soort dat geformuleerd staat in de omschrijving van het doel van de begeleiding: "beginnende docenten te helpen om systematisch hun probleemsituaties te analyseren, om mogelijke oplossingen te bedenken en om door middel van eigen afweging te kiezen hoe die situaties te veranderen." Om deze gewenste denkprocessen te doen ontstaan, is ervoor gekozen de begeleiders te laten werken volgens een begeleidingsmodel dat tevens een probleemaanpak-model is. De begeleiders proberen met behulp van dat instrument te bereiken dat beginnende docenten op een analytische wijze gaan nadenken over hun problemen, gericht op het bereiken van oplossingen in de volgende lessen, die voortkomen uit eigen afwegingen en keuzes. De begeleiding is er dus op gericht dat beginnende docenten betere probleemoplossers worden. De laatste paragraaf van dit hoofdstuk gaat daarom over probleemoplossen.

3.7 Probleemoplossen

3.7.1 Twee soorten probleemoplossen

Zoals in §2.2 is aangegeven, is het allereerst nodig om bij het begrip 'probleemoplossen' het volgende onderscheid te maken: is de leerling c.q. de student bezig met het oplossen van een (vakinhoudelijk) probleem, waarbij de docent helpt, of is de docent bezig een **eigen** probleem op het gebied van zijn functioneren op te lossen? Het eerste soort problemen (waarmee ons onderzoek zich niet bezig houdt) gaat over de manier waarop leerlingen of studenten vakinhoudelijke problemen oplossen en de hulp die docenten daarbij geven (Vaags, 1975; Mettes & Pilot, 1980; De Jong, 1986 en Elshout-Mohr, 1987). Het tweede soort onderzoek gaat over

problemen die (beginnende) docenten zelf moeten oplossen. Het gaat daarbij om problemen als: "Hoe zorg ik voor een goede opbouw van mijn lessen?", "Hoe verbeter ik mijn contacten met mijn collega's?" of: "Hoe bereik ik meer orde in mijn lessen?". Ons onderzoek houdt zich bezig met dit soort problemen, waarbij het gaat om de vraag hoe docenten zelf de problemen aanpakken die zij ervaren ten aanzien van hun functioneren als docent.

3.7.2 Een cognitieve benadering van probleemoplossen

In vervolg op §3.5 wordt in deze paragraaf het probleemoplossen vanuit een cognitieve benadering beschreven. Zoals in §2.2 is aangegeven, is er in de definitie van De Jong sprake van een probleem wanneer:

- 1 een persoon wordt geconfronteerd met een bepaalde uitgangssituatie;
- 2 hij toe wil naar een gewenste situatie die niet gelijk is aan de uitgangssituatie;
- 3 hij niet onmiddellijk weet hoe deze te bereiken (De Jong, 1986).

Deze structuur 'begintoestand - eindtoestand - tussenproces' komt ook veelvuldig voor in cognitieve beschrijvingen van instructieprocessen, zoals bijvoorbeeld die van Ausubel (1978). Het probleemaanpak-model (Egan, 1986) dat in de begeleiding gebruikt is, is gekozen op grond van het feit dat het een soortgelijke indeling kent:

- 1 het verkennen van de probleemsituatie;
- 2 de keuze van een gewenste situatie;
- 3 de keuze van de manier om de gewenste situatie te bereiken.

Dit model staat in hoofdstuk 4 beschreven.

De bovengenoemde definitie van het begrip 'probleem' is zo breed dat onderling zeer verschillende situaties, ervaringen en taken een probleem kunnen zijn. Tot wat voor soort problemen kunnen situaties, ervaringen en taken van beginnende docenten gerekend worden? Verschillen tussen soorten problemen kunnen worden afgezet op drie dimensies:

- ◆ de mate waarin een beroep gedaan wordt op de in het geheugen aanwezige kennis;
- ◆ de aard van de oplossingsstrategie die gebruikt moet worden om de oplossing te bereiken: algoritmisch of heuristisch;
- ◆ de mate waarin problemen verschillen in complexiteit. (De Jong, 1986, gebaseerd op onder andere Newell & Simon, 1972.)

Gezien de aard van de problemen die beginnende docenten ervaren, verwijst de eerste dimensie naar pedagogische, didactische en groepsdynamische kennis over het lesgeven en naar vakinhoudelijke kennis over het

vak dat onderwezen wordt (Hermans, 1981). Op de soorten kennis wordt in §3.7.3 nader ingegaan.

De **tweede dimensie onderscheidt twee oplossingsmethoden:**

"Bij algoritmisch op te lossen problemen beschikt de oplosser over een regel [algoritme] die wanneer hij wordt uitgevoerd tot de perfecte oplossing leidt. (...) Tegenover algoritmisch op te lossen problemen staan problemen waarbij de oplosser slechts regels kent die de oplossing mogelijk wel dichterbij brengen, maar niet garanderen, zogenaamde heuristische regels." (De Jong, 1986 blz. 16.)

Problemen van beginnende docenten behoren meestal tot het soort **heuristisch op te lossen problemen**: er is vaak geen eenduidige perfecte oplossing. Egan (1982) geeft het onderscheid tussen algoritmisch en heuristisch op te lossen problemen als volgt aan:

"Problems in living are much messier than mathematical problems with clearcut solutions. One of the principal reasons they are messier is that strong human feelings and emotions are often involved. Further complication arises from the fact that problem situations exist between people and between people and the social settings and systems of their lives." (Egan, 1982, blz. 32.)

De **derde dimensie** waarop problemen kunnen verschillen is complexiteit. De Jong (1986) formuleert deze dimensie als volgt:

"Complexiteit van een probleem kan te maken hebben met het aantal stappen dat nodig is om de oplossing te bereiken of met de hoeveelheid informatie die nodig is. De dimensie complexiteit is niet, zoals op het eerste gezicht kan lijken, een zuiver kwantitatieve dimensie. Meer complexe problemen kunnen aanleiding geven tot het optreden van kwalitatief andere cognitieve processen dan minder complexe problemen." (De Jong, 1986, blz. 17.)

De drie besproken dimensies komen terug in het onderscheid tussen goed en slecht gedefinieerde problemen (Simon, 1978). Cummings vat Simon's omschrijving van slecht gedefinieerde problemen als volgt samen:

"those that are more complex, have less specific criteria for knowing when a problem is solved and do not supply all of the information required for solution." (Cummings en anderen, 1989, blz. 26.)

Goed gedefinieerde problemen komen vooral voor in kunstmatig gecreëerde situaties, slecht gedefinieerde problemen zijn vooral te vinden in de praktijk. Beginnende docenten hebben in de praktijk van hun beroepsuitoefening vooral te maken met **slecht gedefinieerde problemen**.

3.7.3 Kennis en meta-kennis

De eerste dimensie waarop soorten problemen onderscheiden worden is 'aanwezige kennis'. Om problemen op te lossen, moet de probleemoplosser beschikken over kennis. Kennis op een vakinhoudelijk gebied is nodig om op dat terrein als expert problemen aan te kunnen pakken (Berliner, 1986). Andersoortige kennis is nodig om probleemsituaties te onderkennen en

verstandige beslissingen te kunnen nemen over doelen en oplossingsprocessen. Aan de Technische Universiteit Eindhoven is een model ontwikkeld waarin de soorten kennis beschreven worden die nodig zijn om vakinhoudelijke problemen op te lossen (De Jong & Ferguson-Hessler, 1982, De Jong 1986). In dit model worden op een abstract niveau vier verschillende kennissoorten onderscheiden: declaratieve kennis, procedurele kennis, kennis van probleemsituaties en kennis van strategieën.

Declaratieve kennis omvat definities, begrippen en dergelijke uit het betreffende vakgebied. Procedurele kennis gaat over dat wat een probleemoplosser met declaratieve kennis kan doen binnen het vakgebied. Situationele kennis omvat het herkennen van elementen van een gegeven probleemsituatie, die relevant zijn bij het zoeken naar informatie om tot een oplossing te komen (Ferguson-Hessler, 1989 blz. 12). Deze drie kennissoorten zijn gebonden aan een bepaald vakgebied of een bepaald soort probleem. Zij zijn vooral van belang in het onderzoek over het oplossen van vakinhoudelijke problemen door leerlingen/studenten.

Dat geldt echter niet voor de vierde kennissoort: kennis van strategieën, die minder afhankelijk is van een bepaalde inhoud. Strategische kennis is gericht op de manier van aanpakken van problemen in het algemeen. In ons onderzoek wordt deze soort kennis van uitermate groot belang geacht. Beginnende docenten verwerven tijdens de begeleiding kennis van strategieën: zij leren een probleemaanpak-model gebruiken. Strategiekennis bevat ook een element van **meta-kennis**: het uitvoeren van een bepaalde strategie bij het oplossen van een probleem vraagt van de beginnende probleemoplosser dat hij zich bewust is van de voortgang in de strategie. Het hanteren van een strategie veronderstelt dus de vaardigheid om aandacht te richten op de eigen aanpak en deze te kunnen sturen, zodanig dat de opeenvolgende stappen van de strategie in de goede volgorde uitgevoerd worden. Elders (Elshout-Mohr, 1987) wordt voor soortgelijke processen de term 'monitoring' gebruikt: de probleemoplosser moet al werkende zowel de uitvoering van de handelingen als het beoogde einddoel in de gaten blijven houden. Elke probleemoplosser die nog niet 'op routine' werkt, staat voor deze dubbele taak: het werken aan de oplossing en gelijktijdig toezicht houden op het verloop van het oplossingsproces. Zo heeft een beginnend docent meta-kennis nodig om zijn cognitieve processen te kunnen sturen bij het systematisch aanpakken van een probleem dat zich voordoet bij het lesgeven, volgens de strategie die hij zich voorgenomen heeft te gebruiken.

Ferguson-Hessler (1989) heeft eerstejaarscolleges aan de TU Eindhoven geanalyseerd op de mate van aandacht die de docenten tijdens hun colleges

geven aan de verschillende kennissoorten. Zij komt tot de conclusie dat de docenten in het geheel geen aandacht geven aan meta-kennis. In dezelfde studie constateert zij dat eerstejaarsstudenten juist gebrek hebben aan meta-kennis: zij kunnen hun aanpak van een enigszins ingewikkeld probleem niet sturen. Op dezelfde wijze als hier omschreven hebben eerstejaars **docenten** naar onze mening meta-kennis nodig om hun strategie bij het aanpakken van een probleem te sturen. Alleen dan kunnen zij een gekozen manier om zo'n probleem aan te pakken ook gecontroleerd uitvoeren. Tijdens de in dit boek beschreven begeleiding besteden begeleiders aandacht aan 'kennis van strategie' door de beginnende docenten te helpen bij het leren gebruiken van het probleemaanpak-model van Egan. De begeleider heeft tot taak de docent te leren deze meta-kennis te gebruiken bij het sturen van zijn cognitieve processen die op hun beurt het onderwijsgedrag sturen.

Dit onderscheid tussen kennis en meta-kennis vertoont overeenkomst met het onderscheid dat Korthagen (1982) maakt tussen een eerste stuursysteem ('delta-één') en een tweede stuursysteem ('delta-twee'). In het kader van zijn onderzoek naar leren reflecteren in de docentenopleiding, omschrijft hij dat onderscheid als volgt:

"Delta-één is het eerste stuursysteem dat zorgt voor de directe handeling van het individu in de fysische werkelijkheid (het regelt het bereiken van doelen in de interactie van het individu met zijn omgeving). (...). Delta-twee is een (...) mentaal stuursysteem dat het delta-één-systeem als geheel in de gewenste richting stuurt. Dit betekent dat delta-twee zorgt voor het beter functioneren van delta-één. (...) De kwaliteit van een stuursysteem (delta-één) kan doelgericht veranderd worden door een tweede stuursysteem (delta-twee)." (Korthagen, 1982, blz. 27 - 28.)

Het probleemaanpak-model dat de beginnende docenten zich eigen maken tijdens de begeleiding vormt de concrete invulling van een 'delta-twee systeem': het stuurt het handelen van de docent bij het aanpakken van een probleem in de gewenste richting. De gekozen benadering van probleemoplossen legt een sterk accent op de kennis van strategieën die noodzakelijk is voor het oplossen van problemen. Diverse algemene onderzoeken van probleemoplossen geven aanleiding tot de veronderstelling dat "bij het leren oplossen van complexe problemen het verkrijgen van inzicht en overzicht aangaande oplossingsprocessen een belangrijke voorwaarde vormt voor het verbeteren van het oplossingsgedrag" (Teyken, 1988, blz. 25). Het probleemaanpak-model van Egan is een strategie waarover beginnende docenten na de begeleiding, als deze slaagt, de noodzakelijke kennis bezitten en die zij dan ook kunnen gebruiken.

Een probleemaanpak leidt tot het nemen van een beslissing. Als slot van de beschrijving van het probleemoplossen wordt daarom kort ingegaan op

twee aspecten van het beslissen, die ook van belang zijn in het gekozen model.

3.7.4 Probleemoplossen en beslissen

Onderzoek naar manieren waarop docenten voorkomende problemen oplossen wordt door onder andere Shavelson beschouwd als een onderdeel van een breder terrein dat hij aanduidt als: "research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior" (Shavelson & Stern, 1981, blz. 455). In dit onderzoek worden denkprocessen van docenten vooral gezien als **beslissingsprocessen**. Uitgangspunt van Shavelson is "that the basic teaching skill is decision-making" (1973, blz. 18). In dit soort onderzoek worden docenten gezien als op rationele basis werkende beroepsbeoefenaren die (evenals dat bijvoorbeeld bij artsen het geval is) tot oordelen komen en beslissingen nemen in een onduidelijke complexe werkelijkheid.

Onderzoek onder docenten naar de manier waarop zij beslissingen nemen, geeft aan dat zij beslissen op basis van weinig gegevens. Shavelson en anderen vonden bijvoorbeeld dat docenten zich bij het beoordelen van de motivatie van hun leerlingen slechts op de volgende drie gegevens baseerden: studieprestaties, gedragsproblemen en de manier van werken van de leerlingen (Shavelson, Cadwell en Izu, 1977). In het algemeen zijn docenten zich er niet van bewust dat zij in veel gevallen beslissen op basis van slechts enkele soorten informatie. Als hun gevraagd wordt op welke manier zij beslissingen nemen, rapporteren zij dat zij informatie op een veel complexere manier gebruiken om tot beslissingen te komen. Docenten zijn zich blijkbaar niet sterk bewust van de manier waarop zij de situatie waarnemen waarin zij verkeren (Clark & Yinger, 1979).

Een probleemaanpak-model helpt op dit punt indien het beginnende docenten leert om bij het aanpakken van voorkomende problemen informatie over zoveel mogelijke aspecten af te wegen bij het nemen van beslissingen. Dit geldt zowel bij het nadenken over de bestaande situatie als over de mogelijke gewenste situatie die daarvoor in de plaats dient te komen, als over de mogelijke manieren om die gewenste situatie te bereiken.

Op het gebied van beslissingen nemen zijn beginnende docenten vergeleken met ervaren docenten. Calderhead (1981) heeft reacties vergeleken van ervaren en beginnende docenten op beschrijvingen van "critical incidents" tijdens de les. Zijn bevinding is dat beginnende docenten ofwel gebrek

hebben aan 'conceptuele structuren' om betekenis te kunnen hechten aan gebeurtenissen in de klas, ofwel over slechts eenvoudige structuren beschikken. Bovendien blijken beginnende docenten niet dezelfde soort en/of hetzelfde niveau van betekenis te halen uit de beschrijving van het "critical incident" als ervaren docenten (Clark & Peterson, 1986, blz. 279). De probleemaanpak van beginnende docenten schiet hier tekort als gevolg van een gebrekkige waarneming c.q. interpretatie van de situatie. In §3.7.3 wordt het door Ferguson-Hessler (1989) hiervoor gebruikte begrip 'kennis van probleemsituaties' genoemd.

Een probleemaanpak-model kan deze tekorten verhelpen indien het beginnende docenten leert om bij het oplossen van voorkomende problemen de verschillende aspecten ervan met elkaar in relatie te brengen en zo te werken aan het ontwikkelen van 'conceptuele structuren'. Het probleemaanpak-model dat in hoofdstuk 4 beschreven wordt is gekozen omdat het onder meer de kenmerken heeft die in deze paragraaf genoemd worden.

3.7.5 De beginnende docent als probleemoplosser

In hoofdstuk 2 is beschreven dat veel beginnende docenten problemen ervaren, die van verschillende aard kunnen zijn, afhankelijk van het onderwijstype waarin de beginnende docent is aangesteld. In dit hoofdstuk is aangegeven dat een cognitieve benadering van het functioneren van docenten vooral aandacht besteedt aan het soort denkprocessen dat plaatsvindt vóór en na de uitvoering van de taken. Samenvattend betekent dit dat voor beginnende docenten het aanpakken van problemen die zij ervaren een belangrijk element van hun taak vormt. Aandacht voor denkprocessen die daarbij plaatsvinden, vloeit daaruit voort.

Mede op grond daarvan wordt in ons onderzoek een begeleiding als zinvol beschouwd wanneer die beginnende docenten helpt **bij het nadenken over het aanpakken van problemen die zij ervaren**. Deze hulp dient zich tenminste te richten op aspecten die vanuit een cognitieve benadering van belang zijn:

- ♦ het ontwikkelen van meta-kennis over probleemoplossen, waarmee het oplossingsproces gestuurd kan worden;
- ♦ het afwegen van informatie over zoveel mogelijk aspecten van de situatie bij het aanpakken van problemen;
- ♦ het in relatie met elkaar brengen van verschillende aspecten van een probleemsituatie.

Deze benadering van de beginnende docent als probleemoplosser vertoont verwantschap met het Inquiry Oriented Paradigma van Zeichner en Teitelbaum (1982), waarin de docent wordt beschouwd als onderzoeker. In Nederland heeft Knoers (1987), zich baserend op de ideeën van Zeichner, voorstellen gedaan over een probleemgerichte opleiding van docenten. Knoers verstaat onder een probleemgerichte opleiding "een opleiding die gericht is op de problemen in het leraarsberoep" (Knoers, 1987, blz. 12). Hij beperkt zich dan ook niet tot problemen van beginnende docenten, en stelt dat problemen van docenten slechts deels persoonlijke problemen zijn, maar vooral problemen zijn "van de school en van de leraarsprofessie" (blz. 14). De constatering dat een groot aantal van die problemen niet is opgelost brengt Knoers tot het standpunt dat het geconfronteerd worden met problemen tot de professie van de docent behoort, en dat derhalve de opleiding zodanig ingericht dient te zijn dat a.s. docenten "worden ingeleid in het omgaan met probleemsituaties" (Knoers, 1987, blz. 17).

3.8 Samenvatting en vooruitblik

3.8.1 Samenvatting

De visie op onderwijs op grond waarvan het begeleidingsmodel gekozen is, bevat vooral elementen van wat Vonk (1982) noemt de 'emancipatorische oriëntatie' en daarnaast ook van de 'socialiserende oriëntatie'. Begeleiding is naar onze mening op haar best, wanneer zij gebaseerd is op een combinatie van die twee oriëntaties. Ons onderzoek schaarst zich in de rij van cognitief georiënteerde studies, die gericht zijn op het bestuderen van denkprocessen van docenten. Ook een vaardigheidsgerichte benadering is daarbij van belang omdat docenten dienen te beschikken over vaardigheden om een gekozen aanpak ook te kunnen implementeren. Ten behoeve van de begeleiding dienen beginnende docenten bovendien over bepaalde vaardigheden te beschikken om met het gekozen model te kunnen werken.

Begeleiders en beginnende docenten gaan niet vanzelf vanuit een emancipatorische visie om met problemen die de laatstgenoemden ervaren. Zij besteden ook niet vanzelf expliciet aandacht aan het soort denkprocessen dat plaatsvindt tijdens hun begeleidingsgesprekken. Broeckmans (1987a) concludeert dat docenten in opleiding meestal niet vooruitkijken naar de volgende les, meestal niet spreken over de problemen die zij zelf ervaren en hun lessen meestal niet op een analytische manier bespreken. Het hanteren van een probleemaanpak-model is erop gericht beginnende docenten betere probleemoplossers te laten worden, in de zin dat zij op een

analytische wijze gaan nadenken over hun problemen, gericht op het bereiken in volgende lessen van oplossingen die voortkomen uit eigen afwegingen en keuzes.

Aan het einde van dit hoofdstuk kan geconcludeerd worden dat de literatuur op het gebied van het opleiden van docenten voldoende aanwijzingen oplevert dat een begeleiding gericht op het leren oplossen van probleemsituaties een zinvolle manier is om beginnende docenten te helpen.

3.8.2 Vooruitblik

Het gekozen probleemaanpak-model van Egan, dat in het volgende hoofdstuk beschreven wordt, beschouwen wij als een zinvolle manier om problemen aan te pakken op grond van accenten op zowel vaardigheidselementen als denkprocessen. Dit model wordt in hoofdstuk 4 een **begeleidingsmodel** genoemd omdat het door de begeleiders gebruikt wordt als model om hun gedrag te sturen bij het helpen van de beginnende docent. In hoofdstuk 5 wordt beschreven op welke wijze het model ook door de beginnende docenten gebruikt wordt. In dat geval wordt het een **probleemaanpak-model** genoemd.

4 Begeleiding: een probleemaanpak-model

4.1 Overzicht

In het vorige hoofdstuk is beschreven op grond van welke overwegingen gekozen is voor het aanleren van een probleemaanpak-methode als inhoud van de begeleiding. Onderdeel van deze overwegingen is de in hoofdstuk 2 geformuleerde conclusie dat ook beginnende docenten in het Hoger Beroeps Onderwijs problemen ervaren, evenals hun collega's uit het Voortgezet Onderwijs. De aard van de problemen is echter deels een andere.

In dit hoofdstuk wordt een manier van begeleiden beschreven waarvan we veronderstellen dat ze zinvol is voor deze twee groepen en ook voor andere groepen beginnende docenten met wellicht weer andere problemen. Voorafgaand hieraan komen eerst kort enkele manieren aan de orde om tot vermindering van de ernst en de omvang van de problemen te komen, die vooral met de **opleiding** te maken hebben. In de rest van dit hoofdstuk ligt het accent op begeleidingsactiviteiten die plaatsvinden **na** de opleiding, tijdens de periode dat de problemen zich voordoen (§4.2). Het begeleidingsmodel wordt in §4.3 beschreven. Het bestaat uit drie fasen:

Fase 1: het beschrijven van de probleemsituatie;

Fase 2: het beschrijven van de gewenste situatie;

Fase 3: het ontwerpen en uitvoeren van de manier om de gewenste situatie te bereiken.

De drie fasen bestaan ieder weer uit drie stappen en worden in de paragrafen 4.4, 4.5 en 4.6 beschreven.

Om dit model te kunnen plaatsen ten opzichte van andere begeleidingsmodellen, volgt in §4.7 een overzicht van dimensies die aan dit soort modellen onderscheiden kunnen worden. Aan de hand van deze dimensies staan enige belangrijke kenmerken van het model van Egan beschreven. Een ervan is de rol van de begeleider. Op dit aspect wordt nader ingegaan in §4.8. Een vooruitblik (§4.9) sluit dit hoofdstuk af.

4.2 Vormen van ondersteuning

In hoofdstuk 2 is aangegeven wat voor soort problemen docenten ervaren tijdens de eerste periode van hun beroepsuitoefening. Er kunnen verschillende maatregelen genomen worden om het aantal en de intensiteit van de problemen zoveel mogelijk te beperken. Veenman (1985) noemt een aantal dat zich richt op de **opleiding** van docenten:

- ♦ een betere voorlichting ten aanzien van de beroepskeuze;
- ♦ verhoging van de toelatingseisen voor de opleiding;
- ♦ verbetering van de opleiding;
- ♦ verlenging van de duur van de opleiding;
- ♦ een aparte scholing van de opleiders.

In de periode dat dit proefschrift geschreven werd, zijn sommige van deze maatregelen uitgevoerd voor wat betreft de universitaire opleiding tot eerstegraads docent in het kader van het postdoctoraal deel van de opleiding: verhoging van de toelatingseisen (er vindt een selectie plaats in die gevallen waar zich meer kandidaten aanmelden dan er opleidingsplaatsen zijn) en verlenging van de opleiding van vier naar twaalf maanden.

4.2.1 Opleiding of begeleiding

Zoals ook Veenman (1985, blz. 156) aangeeft, is het niet juist te veronderstellen dat een verbeterde opleiding **alleen** zal leiden tot vermindering van aanvangsproblemen. Beginnende docenten zullen vanuit hun opleiding nog steeds de sprong moeten maken naar de schoolpraktijk. En die twee situaties blijven op enkele belangrijke punten ongelijk aan elkaar, zoals bijvoorbeeld de omvang van de lestaak en het ontbreken van feedback. Het belangrijkste verschil ligt op het punt van de eindverantwoordelijkheid voor het lesgeven. Wubbels en anderen (1987) formuleren dit als volgt: "The [teacher] training situation is too different from the situation in the classroom where the beginning teacher bears full responsibility for the first time" (Wubbels en anderen, 1987, blz. 93). Bovendien wordt het lesgeven van de student (als stagiair) nog in sterke mate beïnvloed door de opleiding, terwijl zijn lesgeven als beginnende docent meer beïnvloed wordt door de schoolsituatie. Empirische gegevens uit het onderzoek van Brouwer (1989) leveren een bevestiging van deze constatering. Opleidingsprogramma's kunnen zeker worden verbeterd (zie bijvoorbeeld Vonk, 1982). Maatregelen gericht op dit gebied zijn noodzakelijk, maar, naar onze

mening, waarschijnlijk niet voldoende. Ook andere manieren om aanvangsproblemen te beperken zijn van belang. Veenman (1985) noemt de volgende:

- ♦ het verzorgen van begeleiding/supervisie tijdens het eerste (en eventueel ook het tweede) beroepsjaar;
- ♦ het reduceren van de taakomvang van de beginnende docent;
- ♦ het organiseren van specifieke nascholingsprogramma's voor beginnende docenten.

In ons onderzoek is gekozen voor het ontwikkelen van **begeleidingsactiviteiten** ten behoeve van beginnende docenten in hun eerste (en eventueel tweede) beroepsjaar. Deze jaren vormen voor veel beginnende docenten een periode van twijfel en onzekerheid. Vanuit hun probleemervaring zijn zij veelal bereid extra tijd en energie te investeren in deelname aan begeleidingsprogramma's. Echter, op veel scholen bestaat begeleiding niet of nauwelijks, of worden begeleidingsactiviteiten onvoldoende gestructureerd. Brouwer (1989) meldt als een van zijn onderzoeksresultaten dat beginnende docenten behoefte hebben aan begeleiding, maar dat deze - voor zover ze voorkwam - slechts bij een minderheid aan de verwachtingen voldeed. Beginnende docenten hebben weinig georganiseerde mogelijkheden tot leren juist tijdens een periode dat zij gemotiveerd zijn om te leren (Veenman 1985, blz. 164). Ook Vonk (1982) concludeert in zijn onderzoek naar problemen van beginnende docenten:

"Veel scholen hebben zich weinig gelegen laten liggen aan de begeleiding van de leraar gedurende de eerste drie maanden. Wij hebben sterk de indruk dat men zich op veel scholen niet goed raad weet met die begeleiding." (Vonk, 1982, blz. 348 - 349.)

Overigens heeft Vonk problemen van beginnende docenten onderzocht om zo te komen tot aanbevelingen met betrekking tot de **opleiding**. In zijn visie wordt de opleiding verbeterd door toevoeging van opleidingselementen. In ons onderzoek daarentegen wordt geprobeerd te komen tot aanbevelingen met betrekking tot het ontwikkelen van begeleidingsactiviteiten, waarbij aan beginnende docenten niet zozeer nieuwe kennis wordt aangeboden, maar een manier wordt aangeleerd om voorkomende problemen aan te pakken.

Ook het onderzoek van Brouwer (1989) levert argumenten om meer aandacht te geven aan het ontwikkelen van begeleidingsactiviteiten. Dit blijkt uit de beschrijving van de invloed van de initiële opleiding en van de schoolpraktijk op de verdere ontwikkeling van beginnende docenten:

"In de ontwikkeling van de startkompetentie van de beginnende leerkrachten tot beroepskompetentie trad zowel continuïteit als diskontinuïteit op. Continuïteit in de bekwaamheidsontwikkeling trad op als gevolg van de kenmerken van de initiële opleiding: oefening in het schoolpraktikum; interpretatie van de SP-ervaringen in stageschool en instituut; bijstellen van het eigen lesgeven na feedback. Diskonti-

nuiteit in de bekwaamheidsontwikkeling trad op als gevolg van contextfactoren in de scholen waar de beginnende leerkrachten kwamen te werken: verhoogde werkdruk, gebrekkige samenwerking met collega's, de verwachtingen van collega's en leerlingen betreffende 'goed lesgeven', leerplan- en exameneisen, provocatie door leerlingen (...). Uiteindelijk was (...) de schoolcontext waarin zij kwamen te werken doorslaggevend voor de manier waarop en de richting waarin hun startkompetentie zich ontwikkelde tot beroepskompetentie." (Brouwer, 1989, blz. 443 - 444.)

Samenvattend is de keuze om begeleidingsactiviteiten te ontwikkelen gebaseerd op de gedachte dat de initiële opleiding alleen onvoldoende mogelijkheden heeft om essentiële veranderingen aan te brengen in de situatie van de beginnende docent, en op de veronderstelling dat er bij de beginnende docenten zelf tijdens het eerste (en tweede) jaar van de beroepsuitoefening een sterke motivatie tot leren bestaat, voortkomend uit het ervaren van problemen tijdens die periode.

4.2.2 Begeleiden

De term begeleiden wordt in dit onderzoek gebruikt zoals omschreven door Terwel (1981.) Diens omschrijving luidt, aangepast aan de situatie met beginnende docenten: een vorm van didactisch en agogisch handelen waarbij een ervaren en deskundig persoon (begeleider) een docent terzijde staat bij het leren beter te functioneren in het beroep, via systematische reflectie op het handelen van de docent in de praktijk van het onderwijs (Terwel 1981, blz. 146). Het verschil met de term 'begeleiden' in het dagelijks leven ligt hierin dat begeleiden in bovenstaand citaat omschreven wordt als een professionele activiteit. Dit betekent dat het begeleiden steunt op een geheel van beroepsmatige ervaring, kennis en kunde.

De keuze voor begeleiding als manier om beginnende docenten te helpen tijdens hun eerste beroepsjaar impliceert niet dat begeleiding alle problemen van beginnende docenten kan oplossen. Begeleiding is geen wondermiddel. Het biedt geen oplossing voor tekorten in de opleidings situatie zoals een te theoretische benadering, noch voor structurele problemen op de school waar de docent is aangesteld zoals overbelasting en te volle klassen, noch voor ernstige persoonlijke problemen die een belemmering vormen voor het goed functioneren als docent. Als er geen sprake is van dit soort oorzaken van problemen, mag van begeleiding verwacht worden dat het leidt tot:

- ◆ een verbetering van het lesgeven;
- ◆ een toename van het aantal veelbelovende beginnende docenten die in het onderwijs werkzaam blijven (hoewel ook hier factoren van totaal andere aard een rol spelen zoals salaris, promotiekansen en status);

- ♦ bevordering van het persoonlijk en beroepsmatig welbevinden (Huling-Austin, 1986).

De hier onderzochte manier van begeleiden is één van de mogelijke manieren om tot een (gedeeltelijke) invulling te komen van de voorstellen die bepleit worden door de Commissie ad-hoc inzake de structuur van de NLO-opleidingen (1987). Deze commissie stelt een structurele nascholing van beginnende docenten voor: een beperking van de weektaak met twee uur per week en deelname aan begeleidingsactiviteiten gedurende die tijd, bij een aanstelling van minimaal tien en maximaal twintig lesuren per week, gedurende de beginperiode van één (soms twee) jaar.

4.3 Het begeleidingsmodel van Egan

Aan het einde van zowel hoofdstuk 2 als hoofdstuk 3 zijn argumenten genoemd op grond waarvan gekozen is voor een begeleidingsmodel gericht op het leren aanpakken van problemen. In §3.7.2 is aangegeven dat gekozen is voor een probleemaanpak-model op grond van de overeenkomsten tussen de opbouw van het model en de omschrijving van het begrip 'probleem'. In §3.7.3 is het gebruik van een probleemaanpak-model als stuursysteem op metaniveau beschreven. In §2.10.2 is aangegeven dat de verschillen tussen BO-/VO- en HBO-problemen aanleiding vormden om niet te kiezen voor een begeleiding die gericht is op het oplossen van bepaalde specifieke problemen, maar te kiezen voor een begeleiding die docenten helpt door hun te leren hoe zij het oplossen van onderling zeer verschillende problemen kunnen aanpakken. Op grond van deze argumenten is in ons onderzoek gekozen voor een probleemaanpak-model, dat ontwikkeld is door Gerard Egan, hoogleraar in de psychologie aan de Loyola University van Chicago, Verenigde Staten.

4.3.1 Een probleemaanpak-model

In veel gevallen ligt aan het ontwerpen van een probleemaanpak-model de gedachte ten grondslag dat er een uniforme manier bestaat waarop mensen hun problemen aanpakken of zouden moeten aanpakken. Hoe gedetailleerder het ontworpen model, hoe moeilijker die veronderstelling houdbaar is. De methode die aangereikt wordt door Egan is zo algemeen dat het zeer wel mogelijk is voor probleemoplossers om binnen dit model te variëren in het gebruik van verschillende elementen en volgordes, afhankelijk van het soort probleem. De keuze voor het model van Egan laat ruimte voor

accenten op verschillende stijlen en processen bij het probleemoplossen, zoals ook wordt gevraagd in een recent onderzoek van Cummings en anderen:

"In most (...) models the assumption is made that people either do, or should solve problems in relatively uniform ways. The result of this study suggests, however, that participants employed a variety of different problem-solving elements, styles and processes rather than approaching problems uniformly." (Cummings en anderen, 1989, blz. 39.)

Het model van Egan bevat negen stappen die beschreven worden in een bepaalde volgorde, maar in de praktijk ook in andere volgordes voor kunnen komen. Probleemoplossers die gebruik maken van het model pakken hun probleem stap voor stap aan. Dat is de kern van het model.

De keuze voor het probleemaanpak-model van Egan is gebaseerd op drie overwegingen:

- ♦ Het model wordt in het algemeen (zie onder andere Gilliland en anderen, 1984) als een zeer succesvol model beschouwd en wordt gebruikt om op veel verschillende gebieden begeleiders te trainen:

"Egan integrated the best known therapeutic relationship techniques into a goal-oriented systematic eclectic model. He drew from three major sources: systematic skills training systems, social influence theory and learning theory. He was successful in incorporating into his model developmental ideas and strategies, self-understanding and action/problem-solving skills. Both the Egan model and the Carkhuff model have been used extensively in the training of counselors, psychotherapists and other helpers." (Gilliland en anderen, 1984, blz. 270.)

- ♦ Het model van Egan bevat het kenmerk dat de begeleidingsvaardigheden die in het model opgenomen zijn dezelfde vaardigheden zijn die ieder nodig heeft om adequaat te functioneren. Dit betekent voor de ervaren docenten dat zij door het leren van de begeleidingsvaardigheden uit het model van Egan niet alleen betere begeleiders worden, maar waarschijnlijk ook zelf betere docenten. De ervaren docenten kunnen het model immers ook zelf gebruiken als hulpmiddel om aan hun eigen ontwikkeling te werken.
- ♦ In het model van Egan wordt grote waarde toegekend aan de eigen verantwoordelijkheid van degene die begeleid wordt. In het model dienen beginnende docenten zelf verantwoordelijkheid te nemen voor het aanpakken van hun probleemsituatie, onafhankelijk van de vraag of de problemen die zij ervaren persoonlijke problemen zijn, dan wel problemen van de school en van het beroep. Het leggen van verantwoordelijkheid bij de beginnende docenten sluit aan bij de gekozen opleidingsvisie (§2.2): een emancipatorische oriëntatie. Bovendien is de plaats van deze verantwoordelijkheid in overeenstemming met de formele positie van de beginnende docenten in hun school.

4.3.2 Globale beschrijving van het model van Egan

Het model dat in de komende paragrafen besproken wordt, is de versie die door Egan is beschreven in de derde editie van zijn boek *The Skilled Helper* (Egan, 1986). Eerdere versies van het begeleidingsmodel zijn beschreven in de eerste en tweede editie van het genoemde boek, en zijn vertaald in het Nederlands (Egan, 1985). Egan heeft bijdragen van verschillende counselingtheorieën georganiseerd tot een systematisch en geïntegreerd geheel. Deze integratie ontstaat doordat hij van allerlei principes, methoden en technieken die elders bestaan, nagegaan heeft of en zo ja, waar ze in zijn probleemaanpak-model gebruikt kunnen worden.

Het zo ontwikkelde begeleidingsmodel kan in veel verschillende hulpverleningssituaties door veel verschillende hulpverleners gebruikt worden. Egan onderscheidt hulpverleners op het eerste niveau (psychologen, psychiaters, maatschappelijk werkers) en hulpverleners op het tweede niveau (artsen, advocaten, pastores, docenten, enz.). Vervolgens (derde niveau) noemt Egan mensen die vanuit een op zich niet hulpverlenend beroep in situaties kunnen komen waarin zij anderen kunnen helpen met hun problemen: managers, kappers, enz. Tenslotte zijn de vaardigheden in het model van belang voor ieder die vrienden, familieleden of kennissen probeert te helpen. Ieder bezit dit soort vaardigheden in meer of mindere mate en gebruikt ze van tijd tot tijd. Op de verschillende niveaus dragen degenen die helpen en geholpen worden, verschillende namen. Egan gebruikt als algemene termen 'hulpverlener' en 'cliënt'. Omdat in het kader van dit onderzoek specifieke personen helpen en geholpen worden (docenten), worden in de verdere beschrijving van het model van Egan de hulpverleners en de cliënten nader aangeduid als 'de begeleider' (= de ervaren docent) en de 'beginnende docent'. De begeleiders zijn ervaren docenten die werkzaam zijn in de school waar de beginnende docent is aangesteld. De training van deze ervaren docenten tot begeleiders wordt besproken in hoofdstuk 6.

Alvorens in te gaan op de fasen van het model, volgt eerst een beschrijving van de 'Egan-begeleider' en worden de basisvaardigheden genoemd die in alle fasen van het model noodzakelijk zijn. Egan beschrijft in zijn "portret van een begeleider" (Egan, 1986, blz. 28-30) onder andere de volgende kenmerken van goede begeleiders:

- ◆ zij voelen zich verantwoordelijk voor hun groeiproces;
- ◆ zij kunnen model staan voor het gedrag dat beginnende docenten willen bereiken;

- ◆ zij zijn thuis in de sociale en emotionele wereld, in die van henzelf en van anderen;
- ◆ zij kunnen luisteren en weten dat luisteren omgezet dient te worden in een effectieve reactie;
- ◆ zij kunnen de werkelijkheid door de ogen van beginnende docenten zien, en tevens opmerken dat de kijk van die docenten soms te beperkt of verdraaid is;
- ◆ zij respecteren beginnende docenten en geven blijk van dit respect;
- ◆ zij kunnen beginnende docenten uitdagen en hen helpen eisen aan zichzelf te stellen;
- ◆ zij kunnen helpen bij het vaststellen van doelen en bij het uitwerken van actieprogramma's;
- ◆ zij kunnen een probleem benaderen vanuit verschillende invalshoeken en kunnen beginnende docenten helpen verschillende alternatieven te zien;
- ◆ zij werken volgens een samenhangend model maar zij zijn niet rigide bij de toepassing ervan. Niet het model staat centraal maar de beginnende docent.

Zoals deze kenmerken aangeven, dienen begeleiders in ieder geval over een aantal basisvaardigheden op het gebied van communicatie te beschikken om effectief te kunnen werken met beginnende docenten in ieder van de hierna te beschrijven fasen en stappen van het model. Egan beschrijft vier basisvaardigheden: aandacht geven, luisteren, empathie en 'probing' (= peilen/onderzoeken). Deze communicatieve vaardigheden zijn basiselementen in veel begeleidingsmodellen en behoren niet uitsluitend tot het model van Egan. Ze worden hier dan ook slechts zeer kort besproken.

Aandacht geven. Met behulp van deze vaardigheid laat de begeleider aan beginnende docenten zien dat hij "bij hen" is. Bijna alle andere vaardigheden die in het model besproken worden zijn gebaseerd op deze vaardigheid van begeleiders om aandacht te schenken aan de beginnende docent en aan zichzelf op het moment van interactie met de docent.

Actief luisteren. Het luisteren is gericht op het niet-verbale gedrag, op de verbale boodschappen en op de persoon van de beginnende docent. Actief luisteren leidt tot het begrijpen van de ervaringen, gedragingen en gevoelens van anderen zoals zij die communiceren.

Empathie. Deze vaardigheid stelt de begeleider in staat om zijn begrip van de situatie van de beginnende docent aan hem mee te delen. Deze communicatie hoeft niet noodzakelijk via woorden te verlopen. De begeleider geeft in zijn reactie aan dat hij begrijpt wat de ander bedoelt, ook door te formuleren wat de ander ook gezegd zou kunnen hebben.

'Probing' (= peilen/onderzoeken). De begeleider is in staat te peilen/te onderzoeken of de beginnende docent verder wil praten over onduidelijke

aspecten van zijn probleemsituatie. Hij kan dit doen in de vorm van vragen of in de vorm van een opmerking die uitnodigt tot een reactie. Dit zijn de belangrijkste communicatieve vaardigheden die de begeleider nodig heeft in vrijwel alle fasen van het begeleidingsmodel.

Het model van Egan bestaat uit drie fasen en iedere fase uit drie stappen.

Fase 1: Het beschrijven van de probleemsituatie

Stap 1A: Het verduidelijken van de probleemsituatie

Stap 1B: Het toespitsen van de probleemsituatie

Stap 1C: Het onderzoeken van blinde vlekken en nieuwe perspectieven

Fase 2: Het beschrijven van gewenste situatie

Stap 2A: Het verkennen van de gewenste situatie

Stap 2B: Het verder doordenken van de gewenste situatie

Stap 2C: Het doen van een keuze

Fase 3: Het ontwerpen en uitvoeren van de manier om de gewenste situatie te bereiken

Stap 3A: Het verkennen van manieren (= strategieën voor actie)

Stap 3B: Het afwegen van strategieën, het kiezen

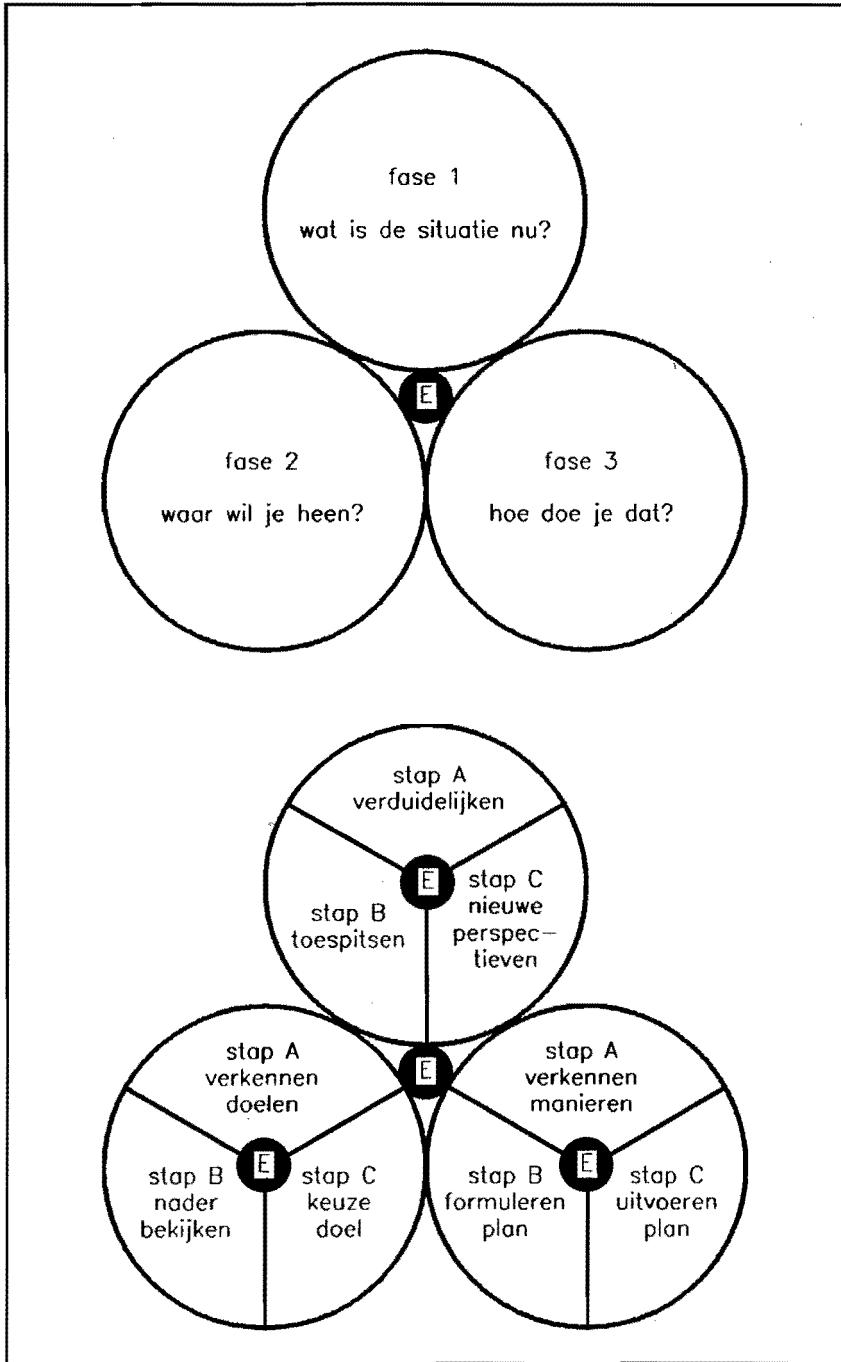
Stap 3C: Het uitvoeren van de gekozen strategie

De opbouw van het model is in figuur 4.1 uitgebeeld. Zie hiervoor de volgende pagina. In ieder van de fasen en de stappen per fase is evaluatie van de activiteiten van dat deel noodzakelijk. De "E" van evaluatie is steeds in het midden van iedere fase geplaatst.

In de volgende paragrafen wordt ieder van de drie fasen uitgebreider beschreven. De beschrijving van iedere stap wordt gevolgd door voorbeelden, die gebaseerd zijn op situaties die in begeleidingsgesprekken geobserveerd zijn. Zij worden hier gecomprimeerd weergegeven.

4.4 Fase 1: Het beschrijven van de probleemsituatie

Fase 1 is gericht op het beschrijven en het verhelderen van de probleemsituatie en/of van de ongebruikte mogelijkheden van de beginnende docent. Er is sprake van een 'probleemsituatie' als een persoon wordt geconfronteerd met een bepaalde uitgangssituatie, hij toe wil naar een gewenste situatie die ongelijk is aan de uitgangssituatie en hij niet onmiddellijk weet



Figuur 4.1:

De drie fasen en de drie stappen per fase van het Egan model

hoe hij deze kan bereiken. 'Ongebruikte mogelijkheden' is een begrip dat niet verwijst naar iets dat verkeerd gaat, maar naar iets dat beter gedaan zou kunnen worden. Als een probleem niet duidelijk is, kan een beginnende docent zijn probleemsituatie niet aanpakken en evenmin ongebruikte mogelijkheden gaan benutten. De drie stappen in deze fase bestaan uit taken die de beginnende docenten dienen uit te voeren, met behulp van hun begeleider, om tot een beter inzicht in hun probleemsituatie te komen.

4.4.1 Stap 1A: Het verduidelijken van de probleemsituatie

De beginnende docent beschrijft zijn probleemsituatie zoals hij die ziet. De begeleider gebruikt zijn communicatieve vaardigheden om de beginnende docent te helpen zijn verhaal te vertellen. Hij toont een houding van luisteren, begrijpen, onderzoeken, ondersteunen en uitdagen terwijl de docent zijn situatie beschrijft. Bij het luisteren hoort de begeleider meer dan alleen het verhaal. Hij hoort ook vanuit welk standpunt de docent zijn verhaal vertelt, welke interpretaties erin doorklinken. Deze informatie stelt hem in staat later in fase 1 (stap 1C) de docent te helpen om tot vollediger begrip van zijn situatie te komen. Begeleiders luisteren vanuit hun kennis over het ontwikkelingsstadium van beginnende docenten in de leeftijd tussen 20 en 30 jaar, en vanuit hun kennis over de setting (de klas, het onderwijs) waarbinnen de docent werkt (zie bijvoorbeeld Burden, 1986). Behalve deze soorten kennis, kan ook kennis van specifieke counselingtheorieën een kader zijn van waaruit de begeleider gericht luistert.

Voorbeeld Stap 1A.

Docent: Er gebeuren regelmatig dingen in mijn les, die ik eigenlijk niet wil. Maar ik zeg er meestal niets van. Ik zou dat wel moeten doen, maar ik ben bang dat de leerlingen toch niet naar me luisteren. Die enkele keer dat ik er iets van zeg, heeft het trouwens wel wat effect. Maar ik geloof niet dat ik veel overwicht heb.

Begeleider: Je vindt het niet goed van jezelf dat je vaak niet reageert. Toch heb je ook gemerkt dat de leerlingen wel naar je luisteren, als je er iets van zegt.

De begeleider geeft in deze eerste fase van het begeleidingsgesprek niet zijn eigen mening ten aanzien van de beschreven situatie en hij geeft ook geen adviezen over hoe in het vervolg te handelen. De begeleider laat merken dat hij geluisterd heeft en nodigt de docent uit verder na te denken over een punt dat nog onduidelijk is. De begeleider legt de nadruk op het positieve element in de beschrijving ("ze luisteren soms wel").

In deze beginfase van de begeleiding bouwt de begeleider een werkrelatie op die bijdraagt tot de gewenste resultaten van de begeleiding, door open, respectvol en doelgericht met de docent om te gaan. Deze werkrelatie bestaat uit een mengsel van steun en uitdaging. De begeleider dient om te kunnen gaan met eventuele terughoudendheid en mogelijke weerstanden van de docent.

4.2 Stap 1B: Het toespitsen van de probleemsituatie

In deze stap wordt eerst nagegaan of begeleiding van het beschreven probleem nodig is (= 'screening'). Vervolgens is het soms nodig te selecteren: als de probleemsituatie complex is, moet gekozen worden welk aspect eerst besproken wordt (= 'focusing'). Tenslotte bevat stap 1B het verder verhelderen van het gekozen aspect. Bij 'screening' wordt expliciet nagegaan of de begeleiding al dan niet voortgezet wordt. Begeleiding is zinloos als uit stap 1A geconcludeerd moet worden dat de situatie van de beginnende docent geen grote problemen bevat en verwacht mag worden dat de docent eventueel opkomende problemen op een effectieve manier kan aanpakken. In zo'n geval is begeleiding een slechte besteding van tijd, energie en geld. Ook kan besloten worden begeleiding uit te stellen naar een later, wellicht meer vruchtbaar moment, dan wel om begeleiding te laten plaatsvinden door een externe professionele begeleider.

Bij **focusing** worden in een complexe probleemsituatie prioriteiten gesteld. Egan noemt hierbij als eerste prioriteit: het aanpakken van een crisissituatie. Daarna kunnen andere criteria een rol spelen: het aanpakken van hetgeen de beginnende docent het belangrijkste vindt, of het aanpakken van een probleemgebied waarop succes waarschijnlijk is. De begeleider helpt de docent bij het vaststellen van prioriteiten.

Het laatste deel van stap 1B bestaat uit verdergaande verheldering van het gekozen aspect van de probleemsituatie. **Verheldering** betekent: het helpen van de docent om de probleemsituatie vanuit diens gezichtspunt te verduidelijken, ook al zal dat gezichtspunt in de volgende stap aangevuld moeten worden. De begeleider helpt door de beginnende docent te laten reflecteren op zijn ervaringen, door samen te vatten wat de docent zegt en door begrip en empathie te tonen. Probleemsituaties zijn verhelderd als de beginnende docenten ze geformuleerd hebben in relevante **ervaringen, gedragingen en gevoelens**.

Voorbeeld stap 1B

Docent: Ik snap niet wat er met 2C aan de hand is. De ene les werken ze prima. De les verloopt dan goed georganiseerd en ze zijn ook positief tegen mij. Maar andere lessen, dan zijn ze agressief en reageren ze heel negatief op de manier waarop ik de les wil laten verlopen.

Begeleider: Je vindt het onredelijk dat ze zo van stemming veranderen. Je zegt dat je niet goed begrijpt wat er in hun hoofden omgaat. Je vertelt dat hun agressie echt tegen jou gericht is. Ik vraag me af wat zij denken over wat jij doet in de les.

Docent: Het is moeilijk in hun hoofden te kijken. Misschien denken ze dat ik teveel alles bepaal in de les. Misschien. Ik krijg inderdaad altijd alles zo geregeld als ik het hebben wil. Misschien vinden de leerlingen het de ene keer goed dat ik het zo regel en verzetten zij zich een volgende keer tegen een te strak keurslijf.

In dit voorbeeld zoekt de begeleider naar een manier om de docent te laten nadenken over zijn eigen gedrag. De begeleider heeft in eerste instantie wel ervaringen en gevoelens gehoord, maar niets over het gedrag van de docent. De begeleider reageert zodanig dat ook dit element in de beschrijving betrokken wordt, om zo tot een verduidelijking van de bestaande situatie te komen.

Als de begeleider verder ingaat op nog niet genoemde, nog niet door de beginnende docent zelf herkende ervaringen, gedragingen en gevoelens, legt hij de brug tussen stap 1B en 1C. De begeleider werkt dan aan de verdere invulling van het 'plaatje' van de probleemsituatie.

4.4.3 Stap 1C: Blinde vlekken en nieuwe perspectieven

Voor beginnende docenten is het in veel gevallen nodig verder te komen dan hun oorspronkelijk begrip van de probleemsituatie. In deze stap van de begeleiding helpt de begeleider hen om hun probleemsituatie ook van een andere kant te bekijken, alternatieve referentiekaders te ontwikkelen die leiden naar een betere probleemaanpak. De begeleider probeert dit te bereiken door de beginnende docent op een zorgvuldige manier uit te dagen, dat wil zeggen na te laten denken en te laten spreken over de discrepanties tussen hoe de beginnende docent zichzelf en zijn situatie ziet en hoe die situatie in werkelijkheid is. Blinde vlekken en verdraaiingen van de werkelijkheid komen zo algemeen voor dat uitdagen een essentieel element in de begeleiding vormt: als de begeleider de wereld alleen op

dezelfde manier zou zien als de beginnende docent, zou hij hem maar weinig te bieden hebben.

Uitdagen is van belang als de beginnende docent zich onvoldoende bewust is van zijn ervaringen, gedragingen of gevoelens, of als hij deze onvolledig begrijpt, of er de consequenties niet van ziet of als hij niet bereid is te handelen op basis van zijn begrip ervan. Onvoldoende of onvolledig begrip wordt door Egan omschreven als begrip dat de beginnende docent belemmert in een adequate aanpak van zijn probleemsituatie. De begeleider hanteert een voorzichtige en tactvolle stijl van uitdagen, die meer gericht is op de sterke punten van de docent dan op de zwakke, en die de docent uitnodigt te verduidelijken en te handelen op basis van zijn eigen normen en niet op die van de begeleider. Het ontwikkelen van nieuwe perspectieven is alleen zinvol als ze leiden tot verandering van gedrag. Het uiteindelijke doel van uitdagen is actie, zowel interne activiteit (denken, begrijpen, oordelen, beslissen) als externe activiteit (observeerbare handelingen).

De begeleider kan uitdagen door gebruik te maken van:

- ♦ **informatie.** De beginnende docent ziet zijn probleemsituatie onvolledig door gebrek aan informatie. Aanvullende informatie helpt de docent zijn probleem vanuit een ander gezichtspunt te zien
- ♦ **verdergaande empathie.** De begeleider gaat in op iets dat maar voor een deel of alleen impliciet gezegd wordt. Egan omschrijft het verschil tussen basisempathie (= een deel van de basis communicatieve vaardigheden) en verdergaande empathie als volgt: "Basic empathy gets at relevant surface (...) feelings and meanings, while advanced accurate empathy gets at feelings and meanings that are buried, hidden or beyond the immediate reach of the client." (Egan, 1986, blz. 213).
- ♦ **confrontatie.** De begeleider nodigt de beginnende docent uit een stukje van zijn gedrag te onderzoeken dat schadelijk lijkt te zijn voor hemzelf of voor anderen. Confrontatie is gericht op verschillen tussen wat een docent zegt en doet, op verdraaiing van de werkelijkheid, op gedrag dat ten nadele van de persoon zelf werkt (= "self-defeating behavior", zoals ook beschreven wordt door Ellis (onder andere 1977) in diens Rational-Emotive Therapy), op ontwijkgedrag en op 'het leggen van rookgordijnen' binnen en buiten de begeleiding. Vanuit het idee van zelfverantwoordelijkheid van de beginnende docent, streeft de begeleider ernaar dat de docent zichzelf uitdaagt via zelf-confrontatie. De begeleider kan daartoe aan de beginnende docent leren hoe hij zijn referentiekader kan verbreden.
- ♦ **zelf-onthulling.** De begeleider laat zien hoe hij zelf reageert/heeft gereageerd in bepaalde situaties. Er zijn twee doelen: voordoen

(= "modelling"), dat wil zeggen aan de beginnende docent laten zien hoe hij over zichzelf kan praten, en het ontwikkelen van nieuwe perspectieven.

- ♦ **directheid.** De begeleider reageert op de situatie die tijdens het begeleidingsgesprek ontstaat. Veel beginnende docenten ervaren problemen op het relationele gebied. Sommige van die problemen kunnen ook aanwezig zijn in het gesprek met hun begeleider. Bespreking ervan kan leiden tot nieuwe perspectieven.

Deze verschillende technieken hebben alle hetzelfde doel, namelijk de beginnende docent te helpen om op een andere manier naar zijn probleemsituatie en naar zichzelf te kijken. Deze stap 1C uit het model van Egan krijgt in verschillende counselingtheorieën steeds andere namen: "developing new perspectives", "seeing the bigger picture", "seeing things in context", "making connections" en dergelijke (Egan, 1986, blz. 187).

Buiten het gebied van de begeleiding vertoont het verwerven van breder inzicht overeenkomst met het verwerven door een expert van 'probleemschemata' (Chi, Feltovich & Glaser, 1981) op een specifiek vakgebied. Het zijn structuren die het mogelijk maken kennis op een efficiënte manier op te slaan en daarmee op een abstracter niveau te kunnen reageren op probleemsituaties op dat betreffende vakgebied. De letterlijke concrete informatie-elementen van de probleemsituatie worden getransformeerd naar 'tweede-orde-karakteristieken', dat wil zeggen algemenere kenmerken van de situatie die relevant zijn voor de oplossing. Ferguson-Hessler (1989) vond bij probleemoplossers een correlatie tussen de kwaliteit van de aanwezige probleemschemata op het vakgebied natuurkunde en de kwaliteit van hun oplossingen. In termen van het model van Egan zou dit betekenen dat het verwerven van nieuw inzicht in een probleemsituatie tijdens stap 1C tot succes leidt bij het streven naar de gewenste situatie tijdens stap 3C.

Voorbeeld stap 1C.

Begeleider: Vorige keer heb je verteld over de moeite die je hebt om contacten te leggen met je collega's uit je vaksectie. Hoe is dat deze week gegaan?

Docent: Hetzelfde. Ik heb ze nauwelijks aangesproken. Maar ik leg nu eenmaal niet zo gemakkelijk contacten. Ik ben nu eenmaal wat verlegen. Ik heb toch ook het recht mezelf te zijn.

Begeleider: Hoe zouden je collega's je teruggetrokkenheid zien? Ik vraag me af of zij je verlegenheid wellicht meer zien als: "ik heb jullie contact en jullie hulp helemaal niet nodig".

Docent: Op die manier heb ik er nog niet tegenaan gekeken.

4.5 Fase 2: Het beschrijven van de gewenste situatie

Fase 2 is gericht op het vaststellen van de doeleinden in de gewenste situatie. Vanaf het punt in de begeleiding waar beginnende docenten hun probleemsituatie en/of hun ongebruikte mogelijkheden beter begrijpen, hebben ze wellicht hulp nodig bij het bepalen van **wat** ze zouden willen veranderen. Beginnende docenten blijven soms in hun probleemsituatie steken omdat zij niet in staat zijn gewenste situaties te bedenken die anders zijn dan de bestaande of de gebruikelijke. Zij zien hoe hun probleemsituatie in elkaar zit, maar weten niet waar te gaan. De begeleider kan de docent dan helpen doelgerichter te denken en te handelen. Het **stellen van doelen** is het centrale punt in het begeleidingsproces. Alles uit fase 1 bereidt hierop voor en alles uit fase 3 volgt hieruit. De echte uitdaging voor begeleiding ligt volgens Egan niet in fase 1 (probleemverduidelijking) maar in fase 2.

4.5.1 Stap 2A: Het verkennen van de gewenste situatie

De gewenste situatie is de situatie die bestaat als er verbetering aangebracht is, als de docent effectiever met zijn probleem omgegaan is. Het is het antwoord op vragen zoals: "Welke gedragingen zouden dan verdwenen zijn?", "Wat zou er dan gebeuren wat nu niet gebeurt?". Tijdens stap 2A helpt de begeleider de beginnende docent om over zijn problemen en tekorten heen te kijken en om op een meer constructieve wijze zijn toekomst te beschouwen. Hij helpt de beginnende docent nieuwe situaties te bedenken. Beginnende docenten kunnen daarbij gebruik maken van concrete kennis over 'goed lesgeven' die zij tijdens hun opleiding verworven hebben. Zij passen daarbij die algemene theoretische kennis toe op hun concrete probleemsituatie. Docenten kunnen ook meer dan één antwoord geven, zij kunnen zelfs onderling strijdige situaties opperen. De begeleider moedigt docenten aan hun fantasie te laten werken. Een van de technieken die hier toegepast kunnen worden, is **brainstorming**.

Voorbeeld stap 2A

Een beginnend docent heeft in fase 1 verteld dat zij een groeiende spanning in haar werk ervaart, omdat zij steeds te weinig tijd heeft. In haar nieuwe baan als docent wil ze, naast haar gewone lessen, ook extra oefenstof schrijven bij het lesboek, buitenschoolse activiteiten mee organiseren, en

leerlingen met achterstand helpen buiten de lesuren. Buiten school wil ze tijd hebben voor de relatie met haar vriend en haar zieke moeder helpen.

Begeleider: Hoe zou de situatie eruit zien waarin je minder doet?

Docent: Nou, dat vind ik moeilijk om er iets over te zeggen.

Begeleider: Laten we eens nagaan waar je prioriteiten zou willen leggen.

Docent: Ik kan niet minder lesuren gaan geven, vanwege het geld, maar ik ben wel erg lang met individuele leerlingen bezig buiten de lesuren. Of anders zou ik me niet meer moeten bemoeien met de toneelclub. Dat zou ik wel jammer vinden.

Begeleider: En hoe zit het met je andere bezigheden?

Docent: Ik moet veel aandacht aan mijn moeder geven, maar mijn broer zou ook wel eens kunnen helpen.

De docent legt op deze manier verschillende mogelijke gewenste situaties naast elkaar, met steeds een andere combinatie van activiteiten, die samen niet meer tijd vragen dan beschikbaar is. In de volgende stap (2B) worden verschillende gewenste situaties met elkaar vergeleken en nader besproken.

4.5.2 Stap 2B: Het verder doordenken van de gewenste situatie

Nadat verschillende gewenste situaties zijn bedacht, gaat de docent ze verder **uitwerken**. De docent probeert zo te bepalen hoe goed ieder van die situaties is. Dit kan bepaald worden met behulp van een aantal criteria: de nieuwe situatie moet als een resultaat, niet als een middel geformuleerd zijn, zij moet specifiek, meetbaar, adequaat en realistisch zijn, zij moet 'eigendom' zijn van de docent, moet passen binnen zijn waardensysteem en zij moet uitgevoerd kunnen worden binnen een redelijke termijn. Deze criteria worden hierna kort toegelicht.

- ◆ **Resultaat-formulering.** Het gaat nog niet om het programma om tot de gewenste situatie te komen. Voordat tot actie wordt overgegaan is het nodig te weten waar het doel ligt.
- ◆ **Specifiek.** Het resultaat is specifiek indien het niet als een intentieverklaring wordt geformuleerd maar als een concreet uitgewerkte doelstelling, die tot actie leidt.
- ◆ **Meetbaar.** Een resultaat is meetbaar als de formulering ervan de mogelijkheid biedt te weten wanneer de nieuwe situatie bereikt is.
- ◆ **Adequaat.** Een gewenste situatie is adequaat als zij relevant is in relatie tot de probleemsituatie die bestaat. Het bereiken van die situatie moet inhouden dat het probleem tenminste voor een deel is opgelost.
- ◆ **Realistisch.** Een gewenste situatie is realistisch als de docent over de middelen beschikt om het te bereiken, externe omstandigheden dat niet

onmogelijk maken, het doel binnen de invloed van de docent ligt en de 'investering' niet onverantwoord hoog is.

- ♦ **Eigendom.** Een gewenste situatie moet van de docent zijn, niet van de begeleider, omdat een doel dat niet eigen is sneller wordt verlaten.
- ♦ **Waarden.** De waarden van de docent vormen het kader waarbinnen de uiteindelijk te kiezen situatie moet passen.
- ♦ **Termijn.** De gewenste situatie moet binnen een afzienbare termijn bereikt kunnen worden, omdat zij zonder termijn makkelijk op de lange baan geschoven kan worden.

Deze criteria zijn niet 'hard' in de zin dat ze geen subjectieve elementen zouden bevatten. Zo bepaalt iedere individuele docent uiteindelijk **zelf** wanneer een investering onverantwoord hoog is. De begeleider bespreekt met de docent aan de hand van een of meerdere van deze criteria de kwaliteit van de gewenste situaties, die ontwikkeld zijn in fase 2A.

Voorbeeld stap 2B

Een beginnend docent heeft in eerdere gesprekken beschreven hoe slecht enkele leerlingen uit een van zijn klassen meedoen met de les. Hij heeft verschillende nieuwe situaties besproken met zijn begeleider, maar heeft nog geen beslissing genomen. In het begin van dit gesprek vertelt hij de begeleider dat hij besloten heeft dat hij wil dat alle leerlingen meedoen met zijn les en dat hij daarom streng zal gaan optreden en leerlingen meteen zal straffen bij onoplettendheid. Bij navraag van de kant van de begeleider vertelt de docent dat hij tijdens het weekend een vriend van zijn vader ontmoet heeft, die hem deze aanpak met kracht heeft aangeraden.

Docent: Dat verhaal klonk heel overtuigend. Bij hem werkte die aanpak prima.

Begeleider: Je wilt dus net zoals die man streng gaan optreden en straf geven als leerlingen niet goed opletten.

Docent: Ja, maar ik hoop eigenlijk dat ik niet zoveel straf hoeft te geven.

Begeleider: Ik vraag me af of je opziet tegen het geven van straf.

Docent: Nou, straf geven ligt me niet zo. Ik hoop maar dat het net zo uitpakt als bij hem.

Docent: Wat maakt dat je daar niet zo zeker over bent?

Docent: Omdat ik misschien niet zoveel overwicht heb, of omdat ik toch niet helemaal achter zo'n aanpak sta.

De begeleider helpt de beginnende docent nog eens verder na te denken over deze aanpak en geeft aan dat het pas zin heeft over de uitvoering van zo'n beslissing te gaan praten als voor de docent duidelijk is dat het zijn eigen besluit is, gebaseerd op een realistische inschatting van zijn mogelijkheden.

4.5.3 Stap 2C: Het doen van een keuze

Tijdens de laatste stap van fase 2 maakt de beginnende docent een uiteindelijke keuze uit de mogelijke gewenste situaties en legt zich daarop vast. In het algemeen verbinden mensen zich volgens Egan meer aan een gedragslijn indien deze gekozen kan worden uit meerdere mogelijke opties. Daarom is stap 2A van groot belang. Begeleiders weten dat de uiteindelijke verantwoordelijkheid voor de keuze bij de docent ligt, maar ze kunnen wel helpen zoeken naar motieven op grond waarvan deze zich verbindt aan zijn keuze. Ook kunnen zij de docent helpen om los te komen van prikkels die ertoe aanzetten de probleemsituatie in stand te houden. De begeleider ziet erop toe dat de gekozen situatie voldoende gedetailleerd wordt uitgewerkt. Soms is het zinvol om de nieuwe situatie vast te leggen in een contract.

Voorbeeld stap 2C

Een beginnend docent heeft in eerdere gesprekken een aantal nieuwe situaties bedacht waarin zijn leerlingen de stof van een bepaald hoofdstuk beter begrijpen. Tijdens het vorige gesprek heeft hij met name het idee uitgewerkt dat hij zijn uitleg wil verbeteren.

Docent: Ik heb over dat uitleggen verder nagedacht. Ik wil niet méér lestijd aan uitleggen gaan besteden, maar wel de kwaliteit ervan verbeteren.

Begeleider: Wat verwacht je als resultaat daarvan?

Docent: Ik verwacht dat de structuur die ik aanbreng beter in de hoofden van de leerlingen blijft zitten. Dat is het belangrijkste.

Begeleider: Gebeurt dat nu dan niet?

Docent: Nee, dat is juist het verschil: mijn uitleg geeft nu te weinig structuur aan.

De begeleider helpt de beginnende docent zo om zich op zijn keuze vast te leggen, onder andere door hem de verschillen tussen de huidige en de gewenste situatie te laten formuleren. De docent voelt zich daardoor gesterkt in zijn keuze en is gemotiveerd om na te denken over de manier waarop hij het aan gaat pakken om tot een betere uitleg te komen (= fase 3).

Aan het einde van fase 2 heeft de beginnende docent een duidelijk idee over wat hij wil bereiken, zonder noodzakelijkerwijs te weten hoe hij dat zal bereiken. Het doel is duidelijk, de manier om dat doel te bereiken moet ontwikkeld worden. Dat gebeurt in fase 3.

4.6 Fase 3: Het ontwerpen en uitvoeren van de manier om de gewenste situatie te bereiken

In fase 3 worden manieren om de gewenste situatie te bereiken ontworpen en uitgevoerd. Beginnende docenten moeten gaan handelen op grond van hun nieuwe oriëntatie. In fase 3 vindt de bespreking plaats over de overgang van de probleemsituatie naar de gewenste situatie. Egan is van mening dat in veel gevallen begeleiders teveel aandacht geven aan het verder zoeken naar de wortels van een probleem als een manier om cliënten te helpen ontdekken wat ze aan het probleem kunnen doen. Begeleiders zouden zich meer moeten richten op activiteiten die bij fase 3 horen.

4.6.1 Stap 3A: Het verkennen van manieren

De begeleider helpt de beginnende docent met het ontwerpen van een aantal mogelijke manieren (strategieën) die leiden tot de in fase 2 gekozen situatie. Een van de redenen waarom mensen gestelde doelen niet bereiken is dat ze de verschillende manieren niet verkennen waarop het doel bereikt kan worden. Een vorm van het 'verkennen van manieren' bestaat eruit theoretische kennis uit de opleiding in aangepaste vorm te gebruiken als mogelijke strategie om de gekozen situatie te bereiken. Creatief denken is hierbij een belangrijk hulpmiddel. De begeleider kan beginnende docenten enigszins trainen in divergent denken en hun brainstormtechnieken aanleren. Hij stimuleert daartoe het voorstellingsvermogen van de docent.

Voorbeeld stap 3A

Begeleider: Je hebt de vorige keer besloten je lessen te verbeteren door meer oefenmateriaal ter beschikking te hebben voor je leerlingen. Nu is de vraag hoe je dat precies gaat aanpakken. Wat zie je voor mogelijkheden?

Docent: Nou, ik kan eens bij mijn collega's vragen of zij materiaal hebben. Ik kan ook in sommige tijdschriften op zoek gaan naar goede suggesties. Of ik ga naar mijn opleiding terug met die vraag. En ik kan natuurlijk ook zelf dat materiaal gaan maken. Nou, dat zijn nogal wat mogelijkheden.

Begeleider: Zeker, maar je hebt misschien nog meer ideeën.

Docent: Ja hoor, en ook nog wel een paar die niet zo voor de hand liggen.

Begeleider: Prima. Misschien zijn ze heel zinvol. Waar denk je aan?

Afhankelijk van de gewenste situatie zijn bepaalde vaardigheden nodig om de weg erheen te kunnen gaan. Het kan hier gaan om specifieke lesgeefvaardigheden (zoals gestructureerd kunnen uitleggen), maar ook om meer algemene vaardigheden (zoals op een vriendelijke doch assertieve manier op ongewenst gedrag van een leerling reageren). Begeleiders kunnen beginnende docenten deze vaardigheden leren of hen verwijzen naar anderen die hun deze vaardigheden kunnen leren.

4.6.2 Stap 3B: Het afwegen van strategieën, het kiezen

Afweging en keuze dienen te leiden tot de beste strategie of de beste combinatie van strategieën. 'Beste' betekent volgens Egan: de strategie die het beste past bij wat de docent wil en nodig heeft en die de minste kans heeft stuk te lopen op randvoorwaarden in de situatie van de beginnende docent. De criteria die gebruikt kunnen worden om tot keuze te komen, zijn dezelfde als die genoemd zijn in stap 2B, waar een keuze uit mogelijke gewenste situaties werd gemaakt. De begeleider helpt de docent om bij het kiezen een afweging te maken van 'kosten en baten', van risico's en kansen op succes. De begeleider kan samen met de docent een overzicht maken van plus- en minpunten bij een bepaalde strategie. Wat zijn voor de docent zelf en voor andere betrokkenen de winst- en verliespunten bij een keuze voor een bepaalde manier om de gewenste situatie te bereiken? Een afweging kan zo bewust gemaakt worden.

Sommige ingewikkelde strategieën vragen om een stapsgewijze uitwerking. Beginnende docenten kunnen zo besluiten wat ze eerst moeten doen en wat daarna. Ze kunnen zich richten op achtereenvolgende doelstellingen en per doelstelling een strategie bepalen. De begeleider ziet erop toe dat geen van de stappen te groot is. Een strategie of een deel ervan kan mislukken. De begeleider doet er goed aan vooraf te bespreken wat de docent wil doen als een (deel)strategie zou mislukken.

Voorbeeld stap 3B

Een beginnend docent heeft in fase 2 ervoor gekozen om zijn lessen zo te organiseren dat hij meer tijd en aandacht kan besteden aan leerlingen die het tempo van de les moeilijk kunnen volgen. Hij heeft vervolgens in stap 3A een aantal mogelijke manieren op een rij gezet, zoals: meer zelfwerkzaamheid voor alle leerlingen, extra lestijd voor zwakke

leerlingen, hulp van goede aan zwakke leerlingen. Nu gaat hij samen met de begeleider na welke manier (of combinatie van manieren) hij zal kiezen. Samen gebruiken ze daarvoor een overzichtsformulier, waarop zij positieve en negatieve aspecten noteren voor ieder alternatief. Deze aspecten hebben betrekking op de docent zelf en op de leerlingen en de collega's. Alles afwegend komt de docent zo tot de keuze een klein aantal leerlingen extra hulp buiten de normale lessen aan te bieden.

1.6.3 Stap 3C: Het uitvoeren van de strategie

Ter voorbereiding op de voorgenomen actie kan de beginnende docent samen met zijn begeleider nagaan welke krachten hij in zichzelf en zijn omgeving ziet die kunnen bijdragen aan het succes van de actie, of die het succes van de actie tegenwerken ('krachtenveld analyse'). Een overzicht van factoren wordt opgezet via brainstorming, de meest belangrijke factoren worden geselecteerd. Beginnende docenten proberen de effecten van negatief werkende factoren te verminderen en van positief werkende te versterken. **Tijdens** de uitvoering kan de begeleider steun verlenen en de beginnende docent aansporen zich aan zijn plannen te houden, zeker als de eerste resultaten tegenvallen. Tijdens het uitvoeren van de actie dienen beginnende docenten assertief te zijn. Voor mensen die in een overgangsfase zitten van een oude (probleem-)situatie naar een nieuwe situatie, is dit niet eenvoudig. Aan het uitvoeren van de actie kan richting gegeven worden door het hanteren van een 'contract': een 'contract met zichzelf' houdt de docent op het juiste spoor en werkt belonend bij succes.

Een belangrijke taak van de begeleider is het geven van feedback over de uitvoering van de actie. Informatie over een geleverde prestatie geeft richting en (bij positieve feedback) steun aan de beginnende docent. De begeleider kan in deze slotfase ook gebruik maken van technieken uit de gedragstherapie zoals reinforcement, extinction en shaping.

Voorbeeld stap 3C

Een beginnend docent heeft één onhandelbare leerling in haar klas. Zij heeft lange tijd met veel geduld gereageerd. In de afgelopen begeleidingsgesprekken is zij tot de conclusie gekomen dat het beter is duidelijke eisen te gaan stellen. Samen met haar begeleider heeft zij nauwkeurig bepaald welke regels zij aan het gedrag van de leerling zal gaan stellen. De docent wil deze regels bekend maken in een gesprek met de betreffende leerling.

Omdat zij van zichzelf weet dat zij zich misschien zal laten overbluffen door de leerling, oefent zij het komende gesprek eerst met haar

begeleider, die zo goed mogelijk de rol van de leerling speelt. Zo verwerft de docent zich meer zekerheid voordat ze tot actie overgaat.

Hiermee zijn de negen stappen van het model van Egan gepresenteerd. Over het totaal van deze fasering geeft Egan herhaaldelijk aan dat die niet bedoeld is als een strak voorgeschreven voortgang langs opeenvolgende stappen. Het voorafgaande is de logica van het model, dat vorm en richting geeft aan het begeleidingsproces. Begeleiders zullen vaak heen en weer gaan door het model. De verschillende fasen en stappen zullen elkaar in de praktijk vaak overlappen. Het model als geheel bevat handelingsaanwijzingen voor begeleiders, maar geeft niet voor iedere situatie concreet aan wat er gedaan moet worden of wanneer doelen bereikt zijn. Het model geeft een richting aan, een manier van werken: het is heuristisch van aard.

Het zal duidelijk zijn dat deze beschrijving niet volledig is en slechts hoofdlijnen aangeeft. Geïnteresseerde lezers worden verwezen naar Egan's boek *The Skilled Helper, A Systematic Approach to Effective Helping*. (Egan, 1986). In de volgende paragraaf wordt de plaats van dit model ten opzichte van andere modellen aangegeven door enige algemene dimensies ervan te beschrijven.

4.7 Een nadere plaatsbepaling van het model van Egan

Er is in de afgelopen jaren op verschillende manieren geprobeerd om tot indelingen van de vele begeleidingsmodellen te komen die gebruikt worden bij de begeleiding van beginnende docenten.

4.7.1 Indeling van Corporaal

Een recente en algemene ordening van begeleidingsmodellen wordt gegeven door Corporaal (1985). Zij hanteert twee indelingscriteria, te weten: de functie van scholing en de vormgeving van begeleiding. Ten aanzien van de **functie** van scholing maakt zij de volgende tweedeling:

- ◆ een professionaliserende oriëntatie gericht op het overdragen van wat in het beroep **gangbaar** is;
- ◆ een professionaliserende oriëntatie gericht op de **persoonlijke invulling** van de beroepsrol.

Ten aanzien van de **vormgeving** van de begeleiding onderscheidt zij, naar analogie van Kieviet's tweedeling in open en gesloten curricula (Kieviet, 1972), twee extreme oriëntaties :

- ♦ een **gesloten** oriëntatie: doel, vorm en inhoud van de begeleiding worden door de opleiders/nascholers [begeleiders] bepaald;
- ♦ een **open** oriëntatie: doel, vorm en inhoud van de begeleiding worden door de (toekomstige) onderwijsgevendenden [beginnende docenten] bepaald.

Corporaal voegt hier nog een derde oriëntatie aan toe:

- ♦ een **gecombineerde** oriëntatie: doel, vorm en inhoud van de begeleiding worden in bepaalde situaties door opleiders/nascholers bepaald, in andere situaties door de onderwijsgevende zelf.

In de matrix die bij combinatie van deze twee indelingscriteria ontstaat, kunnen dus zes verschillende oriëntaties op begeleiding onderscheiden worden (Corporaal, 1985, blz. 112). Zie figuur 4.2.

Functie van scholing	Vormgeving van de begeleiding		
	gesloten	open	gecombineerd
professionaliserende oriëntatie gericht op het overdragen van wat in het beroep gangbaar is	gesloten professionaliserende oriëntatie gericht op het overdragen van wat in het beroep gangbaar is	open professionaliserende oriëntatie gericht op het overdragen van wat in het beroep gangbaar is	gecombineerde professionaliserende oriëntatie gericht op het overdragen van wat in het beroep gangbaar is
professionaliserende oriëntatie gericht op de persoonlijke invulling van de beroepsrol	gesloten professionaliserende oriëntatie gericht op de persoonlijke invulling van de beroepsrol	open professionaliserende oriëntatie gericht op de persoonlijke invulling van de beroepsrol	gecombineerde professionaliserende oriëntatie gericht op de persoonlijke invulling van de beroepsrol

Figuur 4.2:
Oriëntaties op begeleiden, naar Corporaal (1985)

Dit model vertoont overeenkomsten met de oriëntaties van Vonk (1982), die in §3.2 beschreven zijn. Vonk onderscheidt drie oriëntaties ten aanzien van de functie van onderwijs, waarvan de eerste twee (de 'enculturele' en de 'socialiserende' oriëntatie) door Corporaal worden samengebracht tot 'wat in het beroep gangbaar is'. Daarentegen voegt zij aan de twee oriëntaties ten aanzien van de methode (de vormgeving) een derde toe.

Over de oriëntaties van Vonk is in §3.2 aangegeven dat ons onderzoek plaats vindt vanuit een combinatie van een emancipatorische en een socialiserende visie. Op dezelfde wijze kan het model van Egan ook niet ondergebracht worden in slechts één van de oriëntaties van Corporaal. Het model van Egan is in belangrijke mate gericht op de persoonlijke invulling van de beroepsrol (vergelijk Vonk: 'de emancipatorische oriëntatie'). Dit blijkt uit de nadruk die in het model gelegd wordt op bewustwording van de probleemsituatie die in fase 1 van het model nagestreefd wordt, en de eigen afweging van doelen en manieren om die doelen te bereiken die in de fasen 2 en 3 nagestreefd worden. Wanneer echter de beginnende docent daar bewust voor kiest, kan het model ook gebruikt worden om 'over te dragen wat in het beroep gangbaar is'.

Daarbij komt dat ook het onderscheid 'open/gesloten' niet eenduidig is. Het **doel** dat de participanten bij het hanteren van het model van Egan proberen te bereiken is niet vooraf vastgelegd (dus: een open oriëntatie). De **manier** waarop het doel nagestreefd wordt ligt wel vast: dat zijn de stappen van het model zelf (dus: een gesloten oriëntatie). Naast deze moeilijkheid bestaat er ook fundamentele kritiek op de gehanteerde indelingscriteria. Deze kritiek wordt in de volgende paragraaf besproken.

4.7.2 De kritiek op deze indeling

De Jong (1988) heeft kritiek op de twee indelingscriteria van Corporaal. Bij het criterium 'functie van scholing' acht De Jong het begrippenpaar 'gangbaar/persoonlijke invulling' moeilijk hanteerbaar. De Jong komt tot de conclusie dat het meest in het oog lopende verschil bij deze tweedeling eruit bestaat dat in de modellen gericht op overdracht van wat gangbaar is, vooral het **gedrag** van de docent object van de begeleiding is, terwijl in de modellen gericht op persoonlijke ontplooiing van de beroepsrol, ook de **ervaring** van de docent onderwerp van begeleiding is. Bij het criterium 'vormgeving van de begeleiding' constateert hij dat het onderscheid gesloten/open vrijwel nooit betrekking heeft op het doel of de vorm van de begeleiding, omdat deze gewoonlijk met het model gegeven zijn. Alleen ten aanzien van de inhoud kan gekozen worden of die door de begeleider, de beginnende docent of door beiden bepaald wordt (De Jong, 1988, blz. 62-63). Vervolgens constateert De Jong dat de modellen op meer dimensies verschillen dan de twee door Corporaal genoemde. Hij onderscheidt er zeven:

- ♦ wie bepaalt de inhoud (het onderwerp) van de begeleiding?
- ♦ over welk aspect van het functioneren van de docent worden gegevens verzameld?

- ◆ hoe worden de gegevens verkregen?
- ◆ wat is de rol van de begeleider bij de gegevens-inwinning?
- ◆ wat is het doel van de analyse van de gegevens?
- ◆ welk analyseskader wordt gehanteerd?
- ◆ wat is de rol van de begeleider bij de analyse?

Deze zeven dimensies worden in de volgende paragraaf beschreven voor het model van Egan om zo dit model te kunnen vergelijken met andere begeleidingsmodellen. Daarbij dient vooraf opgemerkt te worden dat De Jongs term "gegevens" binnen het kader van Egan opgevat moet worden als 'de informatie die de docent zelf verstrekt'. Onder "analyse van de gegevens" dient in het model van Egan verstaan te worden: 'het verder nadenken over deze informatie'.

4.7.3 De zeven dimensies van het model van Egan

De meeste vragen uit §4.7.2 zijn bij de beschrijving van het model van Egan eerder in dit hoofdstuk reeds besproken. Om een snelle vergelijking met ander modellen mogelijk te maken op basis van de zeven dimensies van De Jong, worden in deze paragraaf de betreffende aspecten kort samengevat. Alleen ten aanzien van de laatste dimensie wordt aan het einde van dit hoofdstuk een nadere uitwerking gegeven: het betreft de rol van de begeleider.

- ◆ Wie bepaalt de inhoud (het onderwerp) van de begeleiding?
Er zijn in de begeleiding voortdurend twee inhouden aan de orde, op twee verschillende niveaus. Op het ene niveau bestaat de inhoud uit aspecten die de beginnende docent uit zijn functioneren kiest ter bespreking, of waarvan in onderling overleg tussen begeleider en docent is afgesproken dat de begeleider er aandacht aan zou geven. Op het andere niveau bestaat de inhoud van het begeleidingsgesprek uit het model zelf. De begeleider leert aan de beginnende docent de probleemaanpak vaardigheden uit het model zelf te gebruiken. Op het eerste niveau wordt de inhoud in eerste instantie bepaald door de docent, op het tweede niveau wordt de inhoud bepaald door de begeleider. Dit punt wordt verder besproken in §5.4.
- ◆ Over welk aspect van het functioneren van de beginnende docent worden gegevens verzameld?
In principe kunnen docenten over alle aspecten van het functioneren informatie inbrengen in het begeleidingsgesprek. In veel gevallen lijkt in dit project het accent op het functioneren in de klas te liggen, niet omdat het model van Egan deze beperking met zich meebrengt, maar omdat begin-

nende docenten in eerste instantie problemen ervaren op het micro-taakveld (zie hierover §2.4). Binnen het gebied 'functioneren in de klas' vragen beginnende docenten in dit project vaak aandacht voor algemeen didactische en relationele aspecten van het lesgeven. Ook dit accent wordt niet opgelegd door het model van Egan, maar hangt in belangrijke mate samen met de persoon van de begeleider: een ervaren docent die niet altijd les geeft in hetzelfde vak als de beginnende docent.

♦ **Hoe worden de gegevens verkregen?**

Over de manier waarop de gegevens verkregen worden kan hier niets nieuws meer worden toegevoegd aan de beschrijving in dit hoofdstuk: het begeleidingsgesprek is de gelegenheid waar de beginnende docent informatie geeft over een aspect van zijn functioneren en daar verder over nadenkt. Hierbij hebben begeleiders de belangrijke taak docenten uit te dagen verder te kijken dan hun eerste perceptie van de situatie en wellicht aspecten te ontdekken waarvan ze niet meteen gezien hebben dat die een rol spelen bij het ontstaan van het probleem (Stap 1C van het model).

♦ **Wat is de rol van de begeleider bij de gegevens-inwinning?**

Er wordt uitgegaan van een situatie waarin de beginnende docent zijn probleemsituatie beschrijft in het begin van het begeleidingsgesprek. Het model verzet zich echter niet tegen de aanwezigheid van de begeleider bij de les van de beginnende docent, op voorwaarde dat deze in het gesprek eerst de ruimte krijgt om op zijn manier de probleemsituatie te beschrijven (Stap 1A van het model).

♦ **Wat is het doel van de analyse van de gegevens?**

In het begeleidingsgesprek wordt eerst gezocht naar discrepanties tussen de doelen die de docent nastreeft en het feitelijk vertoonde gedrag (Fase 2 van het model). Vervolgens wordt gewerkt aan het opheffen van de discrepantie door te kiezen op welke manier de beginnende docent probeert de gewenste situatie te bereiken (Fase 3 van het model). Het uiteindelijk doel van 'de analyse van de gegevens' is bereikt als beginnende docenten een bestaande niet-gewenste situatie hebben vervangen door de door hen geformuleerde gewenste situatie.

♦ **Welk analysekader wordt gehanteerd?**

Het kader waarbinnen verder nagedacht wordt over de door de docent gegeven informatie is die van een probleemaanpak-model. Het model van Egan onderscheidt drie fasen, waarbij de analyse steeds op een ander aspect gericht is. Zie hiervoor de paragrafen 4 t/m 6 van dit hoofdstuk.

♦ Wat is de rol van de begeleider bij de analyse?

De Jong onderscheidt drie begeleidersrollen: die van expert, partner en van counselor (De Jong, 1988, blz. 66). De expert instrueert en geeft feedback. De partner analyseert samen met de beginnende docent de gegevens. De counselor stelt vragen en geeft morele steun. De keuze voor een van deze rollen betreft overigens niet alleen de analysefase, maar kan ook invloed hebben op de activiteiten van de begeleider bij het formuleren van de vraagstelling, het bepalen van de methode van het verzamelen van de gegevens en het inwinnen van de gegevens zelf. Daarom wordt in de volgende paragraaf nader ingegaan op de rol van de begeleider.

4.8 De rol van de begeleider

In deze paragraaf worden de begeleidersrollen als expert, als partner en als counselor beschreven. Deze beschrijvingen worden gevolgd door een samenvatting van wat in het model van Egan onder de deskundige begeleider ('the skilled helper') verstaan wordt. De vraag hoe deskundigheid verworven wordt, besluit deze paragraaf.

4.8.1 De begeleider als expert

In de literatuur over probleemoplossen wordt de 'expert' van de beginner onderscheiden op het criterium dat de expert al snel ziet wat er aan de hand is in de probleemsituatie. In de begeleidingssituatie houdt de rol als expert in dat de begeleider de oplossing van het voorgelegde probleem zou kunnen geven aan of voordoen voor de beginnende docent. In deze zin is de begeleider in het model van Egan geen expert. Het is niet zo dat de begeleider de beginnende docent helpt om te komen tot de oplossing die de eerstgenoemde al die tijd al 'in zijn binnenzak bij zich droeg'.

De Egan-begeleider is echter wel een expert op het gebied van het oplossingsproces. Hij is voortdurend in staat te beschrijven op welk punt van dat proces de beginnende docent zich bevindt, en hem van daaruit verder te leiden door dat proces. Deze expertise draagt hij in de loop van de begeleidingsgesprekken over aan de docent, voornamelijk via 'modellering': het ten voorbeeld stellen van zijn manier waarop hij het probleemaanpak-model hanteert. Op deze wijze leert hij de docent hoe deze zelf het oplossingsproces kan gaan sturen. Dit 'zelf sturen' is in hoofdstuk 3 beschreven met behulp van de termen 'meta-kennis', 'monitoring' en 'stuursystemen'. De begeleider is dus een expert op het gebied van het

hanteren van het model van Egan. Ten aanzien van de inhoud van de probleemsituatie waarover de beginnende docent met hem spreekt bestaat bij de begeleider, als ervaren docent, zeker de nodige expertise. Hij gebruikt die vooral als het brede kader van waaruit hij zelf probleemsituaties ook vanuit andere perspectieven kan zien dan de beginnende docent, en zo de docent kan uitdagen (stap 1C) om tot een bredere kijk op zijn probleemsituatie te komen.

4.8.2 De begeleider als partner

In deze opvatting van de begeidersrol is de begeleider voornamelijk een collega van de beginnende docent. Het belangrijkste verschil tussen beiden is dat de één ervaring in het lesgeven heeft opgedaan en de ander niet. De ervaren docent geeft vanuit die ervaring raad en advies. In een van de vele artikelen over Amerikaanse schoolexperimenten op het gebied van begeleiding van beginnende docenten wordt deze rol als coach als volgt geformuleerd:

"Teachers see their coaches as sympathetic colleagues with whom they can share doubts and frustrations (...). Moreover, working with a coach usually generates little stress, since the coaches do not supervise teachers." (Moffit, St. John & Isken, 1987, blz. 35.)

Ook in het Doane-begeleidingsprogramma (Hegler & Dudley, 1987) wordt een dergelijke beschrijving gegeven van de functie van de begeleider, die sterke partner-kenmerken heeft: dagelijkse contacten om de beginnende docent te ondersteunen, verzorging van sociale contacten in het docenten-corps, uitleg van "inside-jokes of the school" en aandacht voor sociale voorzieningen.

In een dergelijke opvatting van de functie van de begeleider is een specifieke begeleidingstraining niet noodzakelijk. Training van dergelijke begeleiders beperkt zich dan ook meestal tot enige oefening in communicatieve vaardigheden. Echter, aan het slot van de beschrijving van het Doane-programma wordt aangegeven dat de afwezigheid van training van de begeleiders als een zwak punt in de begeleidingsopzet beschouwd wordt. De rol van de begeleider als partner wordt in ons onderzoek als te **beperkt** beschouwd, gezien de complexiteit van de werksituatie van de beginnende docent en van de begeleidingssituatie zelf. Kennis van beide situaties en vaardigheden om die kennis om te zetten in verantwoord handelen als begeleider zijn noodzakelijk.

4.8.3 De begeleider als 'counselor'

Naast de opvatting van de begeleider als partner staat de opvatting dat de begeleider functioneert in een counselor-cliënt relatie. Een ervaren docent die tevens als begeleider in de zin van counselor werkzaam is, beschikt over de deskundigheid om in het kader van de school met beginnende collega's (maar ook met leerlingen/studenten) counselingactiviteiten uit te voeren. Het begrip 'counseling' wordt hier gebruikt in de omschrijving van de ASCA (American School Counseling Association) en van de Division of Counseling Psychology van de APA (American Psychological Association). Shilling vat deze omschrijvingen samen door te formuleren dat het bij 'counseling' gaat om activiteiten van een "trained counselor working with concerns, conflicts or anxieties related to personal, social, educational or career decisions" (Shilling, 1984, blz. 2).

Om counseling zo nauwkeurig mogelijk te onderscheiden van formele psychotherapie (waar het in dit onderzoek niet om gaat) formuleert Shilling de volgende punten van verschil:

"Counseling is characterised by briefer treatment, more use of psychological examination, more concern with client's day to day problems, greater emphasis on conscious activities such as decision-making and problem-solving, and more emphasis on inter- rather than intrapersonal dynamics." (Shilling, 1984, blz. 3.)

Shilling geeft aan dat een counselor zijn deskundigheid heeft verworven via een opleiding op tenminste HBO-niveau. Een dergelijke opleiding kan gericht zijn op een algemene training in verschillende counselingtheorieën (de counselor-generalist) of op een van de specifieke counselingtheorieën (de counselor als specialist). In het laatste geval heeft de counselor zich bekwaamd in een (of meer) counselingtheorieën zoals de Transactional Analysis (Berne), Rational-Emotive Therapy (Ellis), Reality Therapy (Glasser), Behavior Therapies, Gestalt Therapy (Perls), Client-centered Therapy (Rogers) en andere. Deze opvatting van de functie van de begeleider wordt in dit onderzoek als onbruikbaar beschouwd omdat de deskundigheid van de begeleider niet van een dergelijk hoog niveau kan zijn in een situatie waarin ervaren docenten als begeleiders optreden. Problemen van beginnende docenten worden in dit onderzoek in de eerste plaats gezien als problemen van de docent als beroepsbeoefenaar. Daarmee wordt overigens zeker niet ontkend dat een deel ervan tegelijkertijd bestaat uit problemen van de docent als persoon. De school is echter niet het instituut dat deskundigheid zou moeten bezitten om docenten te begeleiden bij ernstige problemen van persoonlijke aard.

4.8.4 De deskundige begeleider

De opvatting ten aanzien van de functie van de begeleider waarvoor in dit onderzoek gekozen is heeft kenmerken van de begeleider als expert, als partner en als counselor. Hij is expert op basis van zijn ervaring in lesgeven. Hij gebruikt zijn ervaring niet om te instrueren of om oplossingen aan te dragen, maar om te kunnen luisteren en vragen te stellen. De ervaren docent is een begeleider die in relatie tot de beginnende docent staat die zowel collegiaal van aard is als aspecten van een counselor-cliënt relatie bevat. Het collegiale aspect houdt in dat de begeleider hetzelfde werk doet als zijn beginnende collega, namelijk lesgeven. Op basis daarvan kan de begeleider hem begrijpen, informeren en hem helpen bij diens inpassing in de werksituatie. Het counselors-aspect houdt in dat de begeleider enige deskundigheid bezit ten aanzien van het voorbereiden en uitvoeren van de begeleidingsactiviteiten zelf. Deze deskundigheid wordt door Egan aangeduid in de titel van zijn boek *The Skilled Helper*. Egan onderscheidt verschillende soorten hulpverleners: "first-level helpers" en "second-level helpers" zoals in §4.3.2 is aangegeven. De deskundigheid van ervaren docenten als "second-level helpers" op het gebied van het lesgeven is een noodzakelijke maar op zich niet voldoende voorwaarde. De deskundigheid op het gebied van het begeleiden zelf is van essentiële betekenis. Dit onderscheid wordt hier nadrukkelijk gemaakt vanuit de overtuiging dat niet iedere goede docent in staat is zijn eigen kwaliteiten te analyseren en vervolgens een ander te helpen tot dergelijke analyses te komen. Thies-Sprinthall formuleert dit als volgt:

"A careful task analysis of the supervision role would indicate that it is more complex than effective teaching, which is itself highly complex. Competent performers in any area cannot automatically analyze their own performance, figure out the sequence of elements, and then prepare a sequenced induction process for the neophyte." (Thies-Sprinthall, 1986, blz. 14.)

Men mag dus niet verwachten dat ervaren docenten zonder meer begeleiders zijn die op een effectieve, systematische manier beginnende docenten kunnen ondersteunen. Vanuit deze opvatting is systematische training in het begeleidingsproces noodzakelijk. "It is not reasonable to assume that minimally trained classroom teachers can achieve a level of competence to provide differentiated intensive supervision" (Thies-Sprinthall, 1986, blz. 18). Zij wijst erop dat slecht-getrainde begeleiders zelfs een negatieve uitwerking op het functioneren van beginnende docenten kunnen hebben. Hiermee is een van oorzaken aangegeven die ertoe kunnen leiden dat begeleiding niet altijd ten voordele van de beginnende docent werkt. De

opmerkingen over dit aspect van Griffin (1985) in dit kader zijn genoemd in §1.2.

4.8.5 Deskundigheidsverwerving

Ervaren docenten die volgens het model van Egan willen werken, dienen een vorm van counselor-training te volgen om deskundigheid als begeleider te verwerven. Training in een van de vele specifieke counselingtheorieën is echter in de meeste gevallen overbodig. Training in een meer algemene eclectische counselingtheorie komt meer in aanmerking. Zo'n theorie bevat een volledige set van onderling met elkaar verbonden begeleidingsvaardigheden, die bijeengebracht zijn op basis van aangetoonde effectiviteit. Eclecticisme werd in de bloeiperiode van de vele specifieke counselingtheorieën beschouwd als een weinig principiële 'pick and choose' methode (Gilliland, 1984). Sinds de jaren '70 wordt het resultaat van goed eclecticisme in steeds sterkere mate gezien als een **algemene theorie** voor counseling en psychotherapie (Ivey & Simek-Downing, 1980). Deze trend komt voor een belangrijk deel voort uit de vernieuwde belangstelling voor de gemeenschappelijke elementen in counseling en psychotherapie (Garfield, 1980). Steeds meer klinische psychologen beschouwen zichzelf als eclectisch in plaats van behorend tot een specifieke school. Zij zijn van mening dat zij zo de beste elementen uit de verschillende therapieën kunnen gebruiken. Een gevolg hiervan is dat bestaande specifieke scholen zich steeds breder ontwikkelen (Gilliland en anderen, 1984). In de meeste specifieke counselingtheorieën wordt op een of andere manier als doel geformuleerd om de cliënt te helpen een eind te maken aan irrationeel niet-productief denken en handelen, en meer gebruik te maken van rationele probleemaanpakvaardigheden om tot effectieve besluitvorming te komen. Deze basiselementen zijn terug te vinden in eclectische modellen zoals die van Carkhuff & Berenson (1977) en van Gilliland en anderen (1984):

"The eclectic counselor makes the client fully aware of the problem-situation, teaches the client to consciously and intentionally choose to exercise control over the problem behavior, and assists the client in developing a higher level of integration through his or her proactif choice." (Gilliland en anderen, 1984, blz. 273.)

Het in dit hoofdstuk beschreven model van Egan wordt in het algemeen als een van de betere eclectische probleemaanpak-modellen beschouwd (zie: Gilliland en anderen, 1984). Het model biedt een niet-specialistische benadering van het begeleiden, die goed overdraagbaar lijkt aan docenten die vertrouwd zijn met begeleidingsvaardigheden, maar meestal niet met gespecialiseerde counselingtheorieën.

4.9 Vooruitblik

Het belang van een goede training voor begeleiders zal in de komende hoofdstukken verder worden toegelicht. De manier waarop het effect van de begeleiding wordt geformuleerd in hoofdstuk 5, maakt dat een goede training van groot belang is voor het slagen van de begeleiding. De begeleiderstraining zelf wordt beschreven in hoofdstuk 6, als onderdeel van de opzet van het effectonderzoek. In hoofdstuk 7 is vervolgens aangegeven of de training tot resultaat heeft dat de begeleiders het model van Egan gebruiken in hun gesprekken met de beginnende docenten.

5 Onderzoek naar effecten van begeleiding

5.1 Overzicht

In hoofdstuk 4 is het begeleidingsmodel beschreven dat in ons onderzoek gebruikt is. De verschillende argumenten op grond waarvan verondersteld wordt dat dit een zinvol model is voor begeleiding van beginnende docenten door ervaren docenten zijn in de voorafgaande hoofdstukken naar voren gebracht. De komende hoofdstukken bevatten de beschrijving van de wijze waarop is nagegaan of begeleiding volgens het model van Egan inderdaad zinvol is. Om die conclusie te kunnen trekken, dienen aanwijzingen gevonden te worden dat de begeleiding beginnende docenten ook inderdaad helpt: de begeleiding moet het beoogde effect hebben. Dit hoofdstuk gaat over de problemen bij het onderzoek naar effecten van begeleiding.

Onderzoek naar effecten van begeleiding kan gezien worden als een verbijzondering van het onderzoek naar effecten van counseling. De geschiedenis van dat onderzoek laat zien dat er zelden overtuigend bewijs gevonden wordt voor effecten van counseling in het algemeen of van specifieke counselingbenaderingen in het bijzonder. Veel onderzoeksresultaten zijn als niet overtuigend terzijde geschoven (§5.2). Hierbij speelt het placebo-effect een complicerende rol (§5.3). Vanuit het specifieke gebruik in ons onderzoek van het begeleidingsmodel van Egan (namelijk als probleemaanpak-model), wordt het beoogde begeleidingseffect geformuleerd als een toename van de mate waarin de begeleide beginnende docenten in staat blijken te zijn het probleemaanpak-model van Egan zelfstandig te gebruiken bij het aanpakken van een nieuwe probleemsituatie (§5.4).

In het tweede deel van dit hoofdstuk (§5.5 - §5.8) staat de vraag centraal hoe onderzocht kan worden of het gebruik van het model van Egan door de beginnende docent leidt tot het bereiken van betere oplossingen en tot verbetering van het functioneren als docent. In §5.6 en §5.7 worden resultaten van effectonderzoek bij begeleidingsmethoden voor beginnende docenten besproken die enig inzicht geven in de complexiteit van effectmetingen. Daarom wordt slechts op een verkennende manier onderzocht of er een positieve relatie aangetoond kan worden tussen een toename van het gebruik van het probleemaanpak-model en verbetering van het

functioneren. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een samenvatting en een vooruitblik (§5.9).

5.2 Effectonderzoek in counseling

Sinds het begin van de ontwikkeling van counselingtheorieën en van de counselingpraktijk is de vraag gesteld of counseling werkelijk helpt: "Does formal helping really help?" (Egan, 1986, blz. 4). Kan aangetoond worden of counseling de gestelde doelen bereikt? En vanaf het begin zijn er tegengestelde resultaten van effectonderzoek gemeld. Zo heeft Eysenck in 1952 zijn vaak geciteerde uitspraak gedaan dat ongeveer tweederde deel van de mensen met psychologische problemen binnen twee jaar ofwel de problemen oplost ofwel er beduidend beter mee om kan gaan, onafhankelijk van de vraag of zij nu wel of niet aan counseling hebben deelgenomen. Latere studies ontdekten daarentegen wel verschillen tussen ontwikkelingen bij mensen die wel en niet aan counseling deelnemen. Garfield & Bergin (1971) en Bergin & Strupp (1972) kwamen bijvoorbeeld tot de conclusie dat ongeveer 65% van de deelnemers aan counseling verbetering vertoont, tegen 40% van de niet-deelnemers. Maar zij ontdekten tevens dat er bij 10% van de deelnemers aan counseling een verslechtering optrad, en slechts bij 5% van de niet-deelnemers. Later onderzoek probeert te achterhalen welke variabelen bij de counselor, de cliënt en/of de interactie tussen beiden van invloed zijn op een verslechteringseffect.

Shertzer & Stone hebben zeer veel onderzoek naar resultaten van counseling samengevat, en komen tot de volgende opmerkingen:

- ◆ Counseling is effectief in 75% à 80% van de gevallen. Verslechtering treedt op in 5% à 10% van de gevallen. Counseling bereikt resultaten die beter zijn dan die van 'geen counseling' of die van placebo's.
- ◆ Verschillende counselingsystemen zijn ongeveer even effectief. Het is niet mogelijk antwoord te geven op de vraag welk counselingsysteem het best werkt voor wie onder welke omstandigheden.
- ◆ Jonge mensen hebben in het algemeen meer aan counseling dan oudere mensen.
- ◆ Hoe ernstiger het probleem, des te minder waarschijnlijk is het dat counseling het gewenste effect heeft. Naar mate mensen counseling minder hard nodig hebben, werkt het beter. (Shertzer & Stone, 1980.)

Deze uitspraken kunnen slechts als indicaties beschouwd worden, omdat er verschillende opvattingen bestaan over wat onder 'effect' verstaan dient te worden. Het is nog steeds onduidelijk welk soort resultaat counseling zou

moeten hebben. Moet het resultaat zijn dat cliënten zich beter voelen en meer begrip hebben ten aanzien van zichzelf en anderen? Of moeten resultaten duidelijk meetbaar zijn, zoals het vinden van een nieuwe baan of het slagen voor een examen? Subjectieve verbeteringen schijnen meer algemeen bereikt te worden dan objectief meetbare. (Shertzer & Stone, 1980.)

In veel effectonderzoek gaat het niet om de vraag of counseling in het algemeen helpt maar om de vraag of een bepaalde vorm van counseling effectiever is dan een andere. Veel onderzoek van dit soort levert resultaten op die niet algemeen aanvaard worden, omdat er in vrijwel alle gevallen kritiek mogelijk is op vooral de gebruikte methoden van onderzoek. Shilling noemt enkele veel voorkomende punten van kritiek:

"(...) inadequate (or non-existent) control groups, lack of comparison with other forms of therapy, inadequate numbers of subjects, poorly defined variables, psychometrically poor instruments, short duration of treatment, inadequate training of therapists (usually graduate students) and the use of a single therapist." (Shilling, 1984, blz. 107.)

Een van de voorbeelden van onderzoek naar effecten van één bepaalde vorm van counseling is het researchwerk dat gedaan is naar de effecten van de Rational-Emotive Therapy (RET) van Ellis. Ellis (1977) claimt op grond van dit onderzoek dat zijn aanpak bij ongeveer 90% van de deelnemers succes heeft. Deze claim wordt door veel reviewers op het gebied van counseling en psychotherapie niet aanvaard. Zo werpt Patterson (1980) tegen:

- ◆ met 'succes' bedoelt Ellis niet het verdwijnen van het probleem, maar verbetering van de situatie van de cliënt;
- ◆ er worden geen adequate statistische bewijzen geleverd;
- ◆ de populatie is al vooraf geselecteerd, doordat bepaalde groepen mensen wel en andere niet tot de therapie worden toegelaten;
- ◆ veel mensen voelen zich vooraf al sterk aangetrokken tot de RET-ideeën, waardoor een placebo-effect kan ontstaan;
- ◆ het onderzoek is niet altijd gericht op de specifieke RET-elementen, maar ook op meer algemene therapeutische technieken.

Patterson concludeert dan ook dat:

"experimental research evaluating the efficacy of RET has been sparse, methodologically poor and summarily modest in its implications. (...) This, of course, means that the clinical efficacy of RET has yet to be adequately demonstrated." (Patterson, 1980, blz. 97.)

Dit globale overzicht van effect-onderzoek in counseling geeft aan dat de resultaten ervan in veel gevallen van vraagtekens voorzien kunnen worden. Het geheel wordt echter nog complexer als de vraag gesteld wordt of hierbij ook van placebo-effecten sprake is. Over dit punt gaat de volgende paragraaf.

5.3 Placebo-effecten

In de vorige paragraaf noemen zowel Shertzer & Stone (1980) als Patterson (1980) het placebo-effect. Het antwoord op de vraag of een bepaalde vorm van begeleiding (en breder: van counseling) effect heeft, wordt door het bestaan van placebo-effecten nog moeilijker te geven. De term 'placebo' wordt met name in de geneeskunde gebruikt als aanduiding van 'een onwerkzame stof'. Een placebo-effect is een verandering die als het gevolg van een behandeling met een niet werkzame stof beschouwd moet worden. In het onderzoek naar de werkzaamheid van nieuwe geneesmiddelen worden placebo-effecten als vertroebelende factoren gezien en uitgeschakeld door middel van 'dubbelblind onderzoek', waarbij noch de patiënten noch de artsen weten aan welke patiëntengroep het nieuwe geneesmiddel of een placebo is verstrekt.

Al enige tijd wordt zowel in de geneeskunde als in de psychologie het placebo-effect geïnterpreteerd als een **positief** experimenteel effect. Deze ontwikkeling blijkt bijvoorbeeld uit het onderstaande citaat uit Shapiro & Morris, die een uitvoerige studie op dit gebied hebben gedaan:

"Psychotherapy is commonly believed to be a modern treatment based on scientific principles while the placebo is believed to be a superstitious response to a sugar pill. (...) However, the placebo effect is an important component and perhaps the entire basis for the existence, popularity and effectiveness of numerous methods of psychotherapy." (Shapiro & Morris, 1978, blz. 389.)

Peek (1977) gebruikt het begrip 'vertrouwen' ("faith") als het centrale element in een psychologische verklaring van placebo-effecten. Plotkin's definitie van het placebo-effect is gebaseerd op Peek's concept "faith":

"A placebo-effect is the occurrence of any therapeutic change that is caused and/or expressed by the patient's own intentional actions when the decision to engage in those actions is an expression of his or her faith in a therapeutic procedure whose mode of effectiveness is not (fully) understood or is misunderstood by the patient." (Plotkin, 1985, blz. 242.)

Mensen die vertrouwen hebben in een therapeutische procedure zijn op grond van dat vertrouwen sterker gemotiveerd handelingen te verrichten die - naar zij begrijpen - onderdeel zijn van die procedure. En in een procedure waarin zij zelf niet actief hoeven te zijn, gaan zij zich reeds tijdens die procedure gedragen als mensen wier problemen al verholpen zijn: als zij vertrouwen hebben in de behandeling, is de vraag of de behandeling succes zal hebben, reeds beantwoord. Veel psychologen volgen dezelfde gedachtengang als Plotkin, maar gebruiken enigszins andere

termen. Zo gebruikt Bootzin (1985) de term "expectation". Hij ziet de belangstelling voor placebo-effecten als een onderdeel van de groeiende belangstelling voor de gemeenschappelijke elementen in de verschillende scholen van counseling (zie hierover §4.8.5):

"The growth of eclectic therapy (...) has also led to an emphasis on ingredients common to all therapy. Among the most central of these ingredients is the patient's expectation of benefit, which is also frequently assumed to be the variable responsible for the effectiveness of placebos." (Bootzin, 1985, blz. 203.)

De term 'placebo' blijft echter ook in deze benadering een element van **onbeoogdheid** behouden: de verwachting is ongegrond, uitgaande van hetgeen bekend is over de werkzaamheid van het gebruikte middel of de toegepaste behandeling. Dit element van 'onbeoogdheid' is ook aanwezig in wat men in de psychologie het 'Hawthorne-effect' noemt: een effect in de experimentele groep, alleen op grond van het feit dat de leden ervan op de hoogte zijn gesteld dat hun experimentele activiteiten worden vastgelegd ten behoeve van onderzoek.

Gezien tegen de achtergrond van hetgeen in deze en de vorige paragraaf beschreven is over effectonderzoek, dienen pogingen om na te gaan of begeleiding van beginnende docenten effect heeft, beschouwd te worden als onzekere ondernemingen. Een van de noodzakelijke voorwaarden om hierin succesvol te zijn, is het zo nauwkeurig mogelijk formuleren van het beoogde effect. Bovendien dient het effect zo dicht mogelijk bij de begeleidingsactiviteiten gekozen te worden, om de kans op placebo-effecten zo klein mogelijk te maken. Het Hawthorne-effect kan echter ook dan nog groot zijn. In de volgende paragraaf wordt aangegeven hoe het beoogde effect van de begeleiding van beginnende docenten in dit onderzoek gedefinieerd is.

5.4 De formulering van het begeleidingseffect

In hoofdstuk 4 is het begeleidingsmodel van Egan beschreven. De begeleider gebruikt het model om zijn gedrag in een begeleidingsgesprek met een beginnende docent te sturen. Zijn doel is de docent op een systematische manier te helpen bij het oplossen van diens probleemsituatie. De systematiek bestaat eruit dat de begeleider de docent helpt om eerst diens probleemsituatie te verduidelijken, vervolgens diens gewenste situatie te formuleren en tenslotte te bepalen hoe hij vanuit de probleemsituatie de gewenste situatie kan bereiken. Kortom, **de begeleider helpt de docent een probleemaanpak te hanteren**. Het resultaat van deze begeleiding, dat wil zeggen deze probleemaanpak, dient te zijn dat de docent na verloop van tijd zijn probleem opgelost ofwel tot aanvaardbare proporties teruggebracht

heeft. Ook kan het resultaat van de probleemaanpak zijn dat de docent op een positieve manier heeft leren omgaan met een probleemsituatie die niet of slechts ten dele veranderd kan worden. Een volgende probleemsituatie wordt op dezelfde manier besproken en opgelost c.q. verminderd c.q. aanvaard. Ervan uitgaande dat zo op den duur meer bestaande problemen worden afgehandeld dan er nieuwe bijkomen, leidt de begeleiding tot minder problemen in de werksituatie van de docent, en zo tot een verbetering van de kwaliteit van diens functioneren. Ook de ontwikkeling van een docent die zich minder zorgen gaat maken over zaken waaraan hij niets kan veranderen, wordt hier dus beschouwd als een verbetering van de kwaliteit van diens functioneren.

In vervolg op het bovenstaande heeft de begeleiding een streven dat verder gaat dan alleen het doel de docent te helpen bij het aanpakken van probleemsituaties die zich voordoen tijdens de begeleidingsperiode. Het uiteindelijke doel van de begeleiding is dat de docent ook problemen die zich na de begeleidingsperiode zullen voordoen, zelfstandig op een systematische wijze aan kan pakken. Om dit doel te bereiken gebruikt de begeleider het model niet alleen om zijn eigen begeleidingsgedrag te sturen bij het helpen van de beginnende docent, maar helpt hij de docent ook om zelf de stappen uit het model te gaan gebruiken als een manier om problemen aan te pakken. Ook Egan spreekt - zij het globaal - over een dergelijke functie van de begeleider:

"The function of the helper is to get clients to apply problem solving to their current problem situations and to increase the probability that clients will take problem solving approaches to future problems in living." (Egan, 1986, blz. 26.)

Egan's formulering laat nog open hoe de begeleider probeert te bereiken dat de 'cliënt' deze probleemaanpak methode gaat gebruiken. In ons onderzoek is dit nader uitgewerkt: de begeleider maakt tijdens de begeleidingsgesprekken steeds expliciet in welke fase van het model het gesprek zich bevindt. Op die manier leert hij de beginnende docent het model kennen en laat hij hem de systematiek van het model ervaren. In een volgend stadium vraagt hij de beginnende docent om aan zichzelf de vragen te stellen die bij een bepaalde stap horen. Het model wordt in de begeleiding zodoende op twee niveaus gebruikt: voor de begeleider is het de leidraad voor zijn handelen in het begeleidingsgesprek en voor de begeleider en de beginnende docent samen is het de leerstof die door de begeleider onderwezen en door de beginnende docent geleerd wordt. De begeleider laat tijdens het begeleidingsgesprek zien hoe hij het probleemaanpak-model gebruikt en fungeert zodoende als voorbeeld voor de beginnende docent.

Het begeleidingseffect dat nagestreefd wordt in ons onderzoek bevindt zich op het tweede niveau: de beginnende docent leert het model gebruiken door te ervaren hoe de begeleider het gebruikt in de begeleidingsgesprekken. Het doel ervan is dat de beginnende docent aan het einde van de begeleidingsperiode in staat is zelfstandig een probleem aan te pakken volgens het geleerde model. Als effect van de begeleiding wordt daarom geformuleerd:

Een toename van de mate waarin de begeleide beginnende docenten in staat blijken te zijn het probleemaanpak-model van Egan zelfstandig te gebruiken bij het aanpakken van een nieuwe probleemsituatie.

Deze formulering van het begeleidingseffect sluit aan bij de inhoud van hoofdstuk 3 betreffende het belang dat gehecht wordt aan het soort denkprocessen dat bij beginnende docenten plaatsvindt op het moment dat zij nadenken over een probleemsituatie en zich beraden op acties om die probleemsituatie op te lossen. Het gaat in ons onderzoek om de vraag of aan het einde van de begeleidingsperiode in de denkprocessen van beginnende docenten de structuur en de kenmerkende elementen van het model van Egan terug te vinden zijn. Deze wijze van formuleren van het begeleidingseffect sluit derhalve rechtstreeks aan bij het doel, dat via de begeleiding nagestreefd wordt, zoals dat staat geformuleerd in §3.6.1.

De toename wordt gemeten door te werken met een pretest-posttest design. Om te kunnen beslissen of dit begeleidingseffect aanwezig is, wordt voor de aanvang en na afloop van de begeleidingsperiode de manier waarop de begeleide docenten een probleemsituatie aanpakken vergeleken met de aanpak van die probleemsituatie door niet-begeleide docenten. De situatie waarin docenten uit beide groepen de systematiek uit het model van Egan hanteren, is zodanig onder controle gebracht dat het gebruik van het model op een betrouwbare en valide manier gemeten kan worden. Deze vorm van effectbepaling wordt in hoofdstuk 6 (Onderzoeksopzet) nader omschreven.

Voordat de manier besproken wordt waarop dit effect gemeten is, komt in het tweede deel van dit hoofdstuk eerst de vraag aan de orde of het ook mogelijk is om tot uitspraken over het resultaat van de begeleiding te komen door te onderzoeken of eventuele veranderingen in het onderwijsgedrag van de begeleide beginnende docenten zijn waar te nemen, die beschouwd kunnen worden als effecten van de begeleiding.

5.5 Verbetering van het functioneren

Deze paragraaf gaat over de relatie tussen het gebruik van het probleem-aanpak-model door de beginnende docenten en een eventuele verandering van hun onderwijsgedrag. Daarbij is de vraag aan de orde of toename van de mate waarin een docent problemen aanpakt volgens het model van Egan een positieve samenhang vertoont met verbetering van het functioneren als docent. Uit eerder onderzoek naar effecten van het aanleren van een probleem-aanpak blijkt dat deze samenhang in veel gevallen niet aangetoond kan worden (van den Berg, 1983; Ferguson-Hessler, 1989).

5.5.1 Onderzoek naar de kwaliteit van de oplossing

De literatuur op het gebied van probleemoplossen laat zien dat de relatie tussen het hanteren van een bepaalde probleem-aanpak en de kwaliteit van de oplossingen complex van aard is. Zo wordt in onderzoek naar probleemoplossen veelvuldig geconstateerd dat probleemoplossers die zich vertrouwd hebben gemaakt met een bepaalde probleem-aanpak (expert zijn geworden), na verloop van tijd tot **verkortingen** in staat zijn: zij hoeven niet meer stap voor stap door dat model te gaan, omdat zij dat voor soortgelijke problemen al vaker hebben gedaan. In zo'n geval is een onderzoeker niet in staat te constateren dat de probleemoplosser systematisch een probleem-aanpak-model gebruikt, terwijl wel het doel van het experiment, namelijk verbetering van de kwaliteit van de oplossingen, bereikt kan zijn.

Even veelvuldig leveren onderzoeken op het gebied van probleemoplossen als resultaat dat de probleem-aanpak van de proefpersonen verbetert, zonder dat er een positieve samenhang aangetoond kan worden met de kwaliteit van de oplossing. Een voorbeeld hiervan is het onderzoek van Van den Berg (1983). In zijn dissertatie (TU Eindhoven, vakdidactiek Natuurkunde) onderzoekt hij de effecten van het gebruik van een probleem-aanpak-model door VWO leerlingen bij het oplossen van natuurkunde-vraagstukken. Hij concludeert dat het experimentele onderwijsleerproces (met aandacht voor het probleemoplossen) een positieve invloed heeft op de **manier** waarop de leerlingen uit de experimentele groep vraagstukken aanpakken. Dit verbeterde aanpakgedrag wordt door hen ook vertoond "bij vraagstukken en onderwerpen die afwijken van die waarbij onderwijs in het leren oplossen van vraagstukken is gegeven" (Van den Berg, 1983, blz. 187). In het algemeen heeft hij echter geen positieve samenhang gevonden tussen

de mate waarin de leerlingen het gewenste aanpakgedrag vertonen en de prestaties van die leerlingen op de proefwerken.

Dit betekent overigens **niet** dat een verbetering van het gewenste aanpakgedrag er niets toe doet. Zo is op **bepaalde** proefwerkonderdelen de prestatie van de leerlingen **wel** verhoogd in vergelijking met die van leerlingen uit de controlegroep (blz. 191). Ter verklaring van dit verschijnsel kan verondersteld worden dat een betere probleemaanpak bij sommige opgaven **wel** en bij andere **niet of minder** leidt tot betere oplossingen. Anderzijds komt uit de gegevens naar voren dat "bij leerlingen van de experimentele groep, in tegenstelling tot die van de controlegroep, de onderlinge verhouding van de prestatieniveaus tijdens het experiment sterk gewijzigd zijn" (blz. 198). Ter verklaring van dit verschijnsel kan verondersteld worden dat een betere probleemaanpak bij sommige leerlingen **wel** en bij andere **niet of minder** leidt tot betere oplossingen. Samengevat: het zou kunnen zijn dat de relatie tussen aanpakgedrag en de kwaliteit van de oplossing afhankelijk is van hier onbekende kenmerken van het probleem en eigenschappen van de probleemoplosser.

In ander promotieonderzoek dat gedaan is aan de TU Eindhoven (Schouten, 1987) worden deze eigenschappen gezocht op het gebied van de leerstijl van de leerling en de mate waarin het instructieproces daarop aansluit. Deze lijn voert naar het onderzoek op het gebied van de 'Aptitude-Treatment Interaction (ATI). In onderzoek dat volgens het ATI-paradigma is opgezet, wordt nagegaan of relaties tussen leerlingkenmerken en resultaten afhankelijk zijn van de getroffen onderwijsmaatregelen (Schouten, 1987, blz. 20).

Op het gebied van 'de docent als probleemoplosser' hebben Cummings en anderen (1989) onderzocht of de probleemaanpak van docenten varieert, afhankelijk van het type probleem waarmee docenten geconfronteerd worden en/of van hun cognitieve stijl (veldafhankelijk/veldonafhankelijk). De auteurs hebben gevonden dat de docenten verschillende manieren van probleemaanpak hanteren, afhankelijk van het type probleem, maar zij hebben geen relatie gevonden tussen de cognitieve stijl en de probleemaanpak. Zij concluderen dat eerder **situatiekenmerken** dan **persoonskenmerken** van invloed zijn op de probleemaanpak van docenten (Cummings en anderen, 1989, blz. 39).

Op een heel ander gebied (rekenen in een vierde klas van de lagere school) heeft de Amerikaanse onderzoekster Penelope L. Peterson samen met twee collega's (Swing, Stroiber & Peterson, 1988) aangetoond dat intellectuele vaardigheden van leerlingen te beïnvloeden zijn door direct onderwijs in

cognitieve strategieën. Deze onderzoekers nemen een duidelijk standpunt in ten aanzien van de relatie tussen aanpakgedrag en de kwaliteit van de oplossing. Zij stellen dat het nagaan of de experimentele interventie het denken van de leerlingen ook in de praktijk beïnvloedt, even belangrijk is als het meten van hun prestaties.

5.5.2 Kwaliteit van de oplossing in ons onderzoek

In ons onderzoek van begeleiding van beginnende docenten wordt op gelijke wijze nagegaan of begeleiding het denken van beginnende docenten beïnvloedt. Daartoe wordt onderzocht, zoals in de vorige paragraaf is beschreven, welke pre- en postactieve denkprocessen plaatsvinden bij het nadenken over een probleemsituatie. Uit de structuur en de inhoud van deze processen is af te leiden of er bij de beginnende docenten sprake is van een toename van het gebruik van het model van Egan tussen de voor- en de nameting. Als dat zo is, wordt geconcludeerd dat de begeleiding het beoogde effect heeft. Het is vanzelfsprekend de bedoeling dat het gebruik van dit model leidt tot 'goede' oplossingen van voorkomende problemen, en daarmee tot vermindering van het aantal situaties dat als probleem ervaren wordt. Nog algemener geformuleerd is het uiteindelijke doel dat de beginnende docent beter functioneert.

In het voorbeeld van de VWO-natuurkunde leerlingen is de relatie tussen aanpakgedrag en de kwaliteit van de oplossing al niet eenvoudig, hoewel in die situatie de kwaliteit van de oplossing nauwkeurig te meten is en aangegeven wordt door het cijfer voor het proefwerk. In de situatie van beginnende docenten is deze relatie veel ingewikkelder, met name omdat niet vooraf vaststaat wat 'de goede oplossing' van een bepaalde probleemsituatie is. Ten aanzien van begeleiding wordt dit probleem al gesignaleerd in het begin van dit hoofdstuk, in het citaat van Schertzer & Stone (§5.2): "Moet het resultaat van begeleiding zijn dat cliënten zich beter voelen en meer begrip hebben ten aanzien van zichzelf en anderen? Of moeten resultaten duidelijk meetbaar zijn, zoals het vinden van een nieuwe baan of het slagen voor een examen?". Het probleem dat in deze vraag gesteld wordt, beperkt zich overigens niet tot begeleiding alleen. Ook in het onderwijs in het algemeen wordt het leerresultaat van de leerling gemeten, bijvoorbeeld met behulp van examenopgaven. Dit meetbare resultaat verdwijnt soms zonder verdere oefening weer snel. In veel vormen van onderwijs (en met name in het hoger onderwijs) claimen docenten dat leerlingen en studenten meer leren dan louter hetgeen op een examen gemeten wordt. Kwaliteit wordt hier dus niet beperkt tot dat wat meetbaar is. Op dezelfde manier zouden effecten van bijvoorbeeld preventieve

gezondheidszorg beperkt kunnen worden tot dat wat meetbaar is, zoals het uitblijven van ziekte of een langere levensduur. Deze effecten lijken echter meer van het toeval af te hangen. Blijkbaar worden ook minder goed meetbare effecten aanwezig verondersteld en belangrijk gevonden. Er is immers niet tot stopzetting van activiteiten op dit gebied besloten.

Samengevat: de kwaliteit van het resultaat dat als effect van een bepaalde activiteit gezien wordt, kan in veel gevallen niet op basis van een eenduidig criterium bepaald worden. In ons onderzoek geldt dit ten aanzien van de kwaliteit van de oplossingen die beginnende docenten bereiken door gebruik te maken van het probleemaanpak-model van Egan. En bij de algemenere vraag of beginnende docenten beter zijn gaan functioneren spelen nog moeilijker controleerbare factoren een rol. Een overzicht hiervan wordt gegeven in de twee volgende paragrafen, waarin enige Nederlandse onderzoeken worden besproken op het gebied van (effecten van) begeleiding van beginnende docenten.

5.6 Twee dissertaties over begeleiding

De eerste Nederlandse dissertatie in de tachtiger jaren op het gebied van begeleiding van beginnende docenten staat op naam van Griffioen (1980). Hij beschrijft een supervisie-model. Het belangrijkste uitgangspunt ervan is dat de beginnende docent bepaalt waarover gesproken wordt in het supervisiegesprek. De supervisor is niet bij de te bespreken les aanwezig. In de dissertatie wordt wel uitvoerig ingegaan op de onderliggende uitgangspunten en op de uitvoeringsactiviteiten, maar niet op de effecten. Griffioen heeft niet onderzocht of de docenten die op de door hem beschreven wijze zijn begeleid, daardoor ook beter zijn gaan functioneren. Door dit na te laten, is het bij het uitdragen van een overtuiging gebleven.

In de dissertatie van Créton & Wubbels (1984) ligt het anders. Zij beschrijven de onderliggende theorie (een 'systeemtheoretische benadering van de leraar-leerling relatie') en de wijze waarop de begeleiding is uitgevoerd.

5.6.1 Gevonden effecten

Créton en Wubbels hebben een zorgvuldige poging gedaan om na te gaan of de door hen ontwikkelde vorm van begeleiding het beoogde effect heeft. Zij hebben daartoe gezocht naar een antwoord op de vraag in hoeverre

begeleidingsactiviteiten ertoe leiden dat begeleide beginnende docenten sneller een acceptabele classesfeer bereiken. Het begrip 'acceptabele classesfeer' is nader geconcretiseerd door het onderzoek toe te spitsen op "veranderingen in het interactioneel leraarsgedrag in de klas zoals dat gezien wordt door hemzelf [de docent], zijn leerlingen en zijn begeleider" en op "veranderingen in de door de leraar ervaren onderwijsangst en spanning" (Créton & Wubbels, 1984, blz. 323 en 324). Ten aanzien van de effecten op het 'interactioneel leraarsgedrag' werden twee werkhypothesen geformuleerd:

- ♦ "Het gedrag van de begeleide beginnende leraren ontwikkelt zich volgens leerlingen en volgens de leraar zelf sneller en verder dan het gedrag van de niet-begeleide leraren in de richting van het gedrag dat volgens leerlingen door de beste leraar wordt vertoond." (Créton en Wubbels, 1984, blz. 334.)

en:

- ♦ "Discrepanties tussen het beeld dat leraren hebben van het eigen gedrag en dat leerlingen hebben van dat gedrag verminderen in de loop van het jaar sterker in de begeleide groep leraren dan in de controlegroep, dan wel ze nemen minder sterk toe." (Créton & Wubbels, 1984, blz. 334.)

Ten aanzien van effecten op onderwijsangst en spanning werd als derde werkhypothese geformuleerd:

- ♦ "De begeleide leraren ervaren een minder sterke stijging dan wel een sterkere daling van angst en spanning dan de niet-begeleide leraren." (Créton en Wubbels, 1984, blz. 334.)

De benodigde gegevens zijn verzameld door middel van vragenlijsten. De vragenlijsten zijn ingevuld door begeleide beginnende docenten (experimentele groep), niet-begeleide beginnende docenten (controlegroep) en door ervaren docenten op vijf van de scholen waar de beginnende docenten werkzaam zijn. Ook leerlingen hebben vragenlijsten ingevuld. De resultaten worden als volgt geformuleerd:

- ♦ "Voor de geformuleerde werkhypothese betreffende het leraarsgedrag zoals dat door leerlingen en leraren wordt gezien, wordt geen ondersteuning gevonden; leraren in de begeleide groep ontwikkelen zich niet sneller of meer in de richting van het leraarsgedrag dat de, in de ogen van de leerlingen, beste leraar vertoont.
- ♦ De werkhypothese over de discrepanties tussen het zelfbeeld en het leerlingenbeeld wordt door de resultaten ondersteund. De discrepanties ontwikkelen zich in de begeleide groep wat minder sterk in de richting van grotere discrepanties dan in de controlegroep.
- ♦ De werkhypothese betreffende de ervaren angst en spanning wordt ondersteund voor het eerste halfjaar van de begeleiding: de onderwijsangst daalt dan in de begeleide groep terwijl die in de controlegroep toeneemt en de stress neemt in de begeleide groep sneller af dan in de controlegroep; in het tweede halfjaar is de verandering van de onderwijsangst en stress echter tegengesteld aan de verwachting. (...) Blijvend is een eventueel effect op dit punt dus niet." (Créton & Wubbels, 1984, blz. 351-352.)

De algemene conclusie luidt dan ook dat de vergelijkende effectmeting minder effect van de begeleiding aantoonde dan de onderzoekers hadden

verwacht. In de volgende paragraaf worden enige moeilijk controleerbare factoren genoemd die volgens de onderzoekers wellicht invloed hebben gehad op dit resultaat.

5.6.2 Moeilijk controleerbare factoren

Het is mogelijk dat in het hiervoor genoemde onderzoek het effect in werkelijkheid inderdaad kleiner was dan verwacht. Het is ook mogelijk dat een groter effect niet aangetoond kon worden. Créton en Wubbels noemen enige oorzaken die hier wellicht toe geleid hebben. Wat zij noemen is interessant omdat het goed laat zien welke moeilijk controleerbare factoren bij vergelijkende effectmeting zoal een rol kunnen spelen. Zij vermelden dat in de groep begeleide docenten minder begeleidingsactiviteiten verricht werden dan voorzien was, en dat in de controlegroep juist meer begeleidingsactiviteiten verricht werden. In een experimentele groep is het inderdaad niet altijd mogelijk om de hoeveelheid begeleiding te controleren, in een controlegroep is het onmogelijk om spontane begeleiding te verhinderen.

Verder bestaat er volgens de onderzoekers enige aanleiding te veronderstellen dat sociaal-wenselijk antwoordgedrag en beïnvloeding uit rivaliteit geleid kan hebben tot vrij lage scores op de variabelen 'onderwijsangst' en 'spanning' bij de niet-begeleide beginnende docenten. De veronderstelling hierbij is dat deze docenten uit de controlegroep op deze wijze hebben willen laten zien dat zij ook zonder gestructureerde begeleidingsactiviteiten in staat zijn goed te functioneren. Een groep die geen speciale aandacht krijgt, heeft de neiging 'wel eens even te laten zien dat zij het zonder die aandacht ook wel kunnen'.

Daarnaast is er volgens de onderzoekers enige grond te veronderstellen dat sommige docenten zich niet beschikbaar gesteld hebben voor de controlegroep vanwege de door hen verwachte grote onderwijsangst en spanning. De gemiddelde score van de controlegroep is daardoor wellicht in de richting beïnvloed van minder angst en spanning. Tenslotte wijzen de onderzoekers op "een mogelijke verschil in leraarstype" (Créton & Wubbels, 1984, blz. 353) in de twee groepen. Het is mogelijk dat op scholen waar docenten uit de controlegroep werken, in vergelijking met de scholen met begeleiding, minder docenten worden aangenomen die begeleiding nodig blijken te hebben.

Prick concludeert naar aanleiding van deze opsomming van mogelijke oorzaken dat onderzoekers die zich bezighouden met begeleiding van

beginnende docenten "blijkbaar zo overtuigd zijn van de juistheid van hun geneeswijze dat ze (...) het tegenvallend resultaat toeschrijven aan fouten in het onderzoek" (Prick, in een artikel in 'de Volkskrant', mei 1985). Deze kritiek is, wellicht met uitzondering van de als laatste genoemde mogelijke oorzaak ("een mogelijk verschil in leraarstypen"), naar onze mening niet juist, omdat Prick in deze reactie te weinig rekening houdt met het feit dat dit soort moeilijk controleerbare factoren inderdaad een rol spelen. De grootte van die rol en de invloed van die factoren zijn tot op heden moeilijk aan te geven.

5.7 Ander effectonderzoek

In een ander onderzoek (Van Brunschot, 1987b) is nagegaan hoe beginnende docenten die begeleid zijn op de school waar zij werken, oordelen over de kwaliteit van hun functioneren, in vergelijking met zo'n oordeel over zichzelf van docenten, werkzaam op andere scholen zonder begeleidingsactiviteiten. Het gaat in dit onderzoek om 34 docenten op de vakgebieden wiskunde, natuurkunde en scheikunde. Zij hebben allen hun bevoegdheid gehaald op één opleidingsinstituut: de Technische Universiteit Eindhoven. Zij zijn vervolgens gaan werken op 34 verschillende scholen, voornamelijk HAVO, VWO en HTS. De gegevens zijn verzameld door middel van twee vragenlijsten. De eerste vragenlijst werd vanuit het opleidingsinstituut toegestuurd nadat de afgestudeerde had laten weten een baan in het onderwijs gevonden te hebben. Er werd informatie gevraagd over het soort school, de taakomvang en de verwachtingen van de docenten ten aanzien van hun functioneren. De tweede vragenlijst werd zes maanden na de eerste toegestuurd en bevatte vragen over het functioneren van de docent op dat moment. Ook werden vragen gesteld over eventuele deelname aan begeleidingsactiviteiten die mogelijkerwijs op de betreffende school georganiseerd werden.

5.7.1 Gevonden effecten

De antwoorden op de vraag over deelname aan begeleiding geven aan dat op 15 scholen beginnende docenten op een of andere manier begeleid werden en op 19 scholen niet. De docenten werkzaam op de scholen met begeleiding hebben allen aan die begeleiding deelgenomen. Op de diverse scholen was de begeleiding verschillend ten aanzien van doelstelling, inhoud, vormgeving en/of intensiteit. Bij geen van de begeleidingsactiviteiten was het opleidingsinstituut, van waaruit het onderzoek gedaan werd,

betrokken. Het gaat in dit onderzoek derhalve niet om de vraag of één bepaalde begeleidingsaanpak het beoogde effect heeft, dan wel meer effect heeft dan een andere. Het gaat om de vraag of er aanwijzingen zijn dat meer docenten werkzaam op scholen waar begeleiding plaats vindt, naar eigen zeggen goed functioneren in vergelijking met docenten die werkzaam zijn op scholen waar geen begeleiding plaats vindt.

De docenten die werken op scholen met begeleiding blijken gemiddeld dezelfde **verwachting** te hebben ten aanzien van hun komend functioneren als de docenten die werken op scholen waar geen begeleidingsactiviteiten bestaan. De twee gemiddelde scores op een vijfpuntsschaal (1 = 'negatieve verwachting', 5 = 'positieve verwachting') zijn respectievelijk 3.0 en 3.2.

In de tweede vragenlijst, die zes maanden na de eerste werd voorgelegd, werd de mening gevraagd van de docenten over hun functioneren op dat moment. Ook bij deze en de volgende vragen werd een vijfpuntsschaal gebruikt (1 = 'slecht', 5 = 'goed'). De antwoorden staan in tabel 5.1.

Tabel 5.1:

Oordelen van twee groepen docenten ten aanzien van hun functioneren na zes maanden.

Groep	n	slecht		goed		Gemiddelde score	
Met begeleiding	15	0	7	4	4	0	2.8
Zonder begeleiding	19	0	2	5	9	3	3.7

De getallen in de tabel geven aan dat van de docenten die begeleid werden slechts 26.6% van zichzelf vindt goed (categorie 4 en 5) te functioneren, terwijl dit percentage in de groep niet-begeleide docenten 63.1% bedraagt.

De antwoorden op vragen naar deelaspecten van het functioneren vertonen hetzelfde beeld. Als voorbeeld daarvan wordt in tabel 5.2 aangegeven hoe tevreden docenten uit de twee groepen zijn over hun relatie met hun leerlingen.

Tabel 5.2:

Oordelen van de docenten ten aanzien van de relatie met hun leerlingen

Groep	n	slecht		goed		gemiddelde score	
Met begeleiding	15	0	4	5	5	1	3.2
Zonder begeleiding	19	0	2	5	1	1	3.6

Ook deze gegevens laten zien dat begeleide docenten zeker niet tevredener zijn op dit punt dan niet-begeleide docenten. Deze resultaten lijken in eerste instantie zeer duidelijk aan te geven dat de begeleidingsactiviteiten in hun algemeenheid niet het beoogde effect hebben, namelijk het goed functioneren van beginnende docenten, althans naar hun eigen mening. Er zijn echter ook gegevens uit het onderzoek gekomen die in een andere richting wijzen. Zo wordt de vraag of de begeleide beginnende docenten vinden dat de begeleiding zinvol is geweest, ondanks de resultaten uit tabel 5.1 en 5.2, positief beantwoord. Zie hiervoor tabel 5.3.

Tabel 5.3:

Oordeel van de docenten over de zinvolheid van de begeleiding

Groep	n	niet		zeer		gemiddelde score	
		zinnig	zinnig	zinnig	zinnig		
Met begeleiding	15	0	2	5	5	3	3.6

De tabel 5.3 geeft aan dat 53.3% van de begeleide docenten na afloop van de begeleiding vindt dat de begeleiding zinvol is geweest (categorie 4 en 5). Dit gegeven ligt niet op één lijn met de gegevens uit tabel 5.1. De gegevens uit de tabellen 5.1 en 5.3 zijn met elkaar in verband gebracht om na te gaan of docenten die meer dan anderen vinden dat de begeleiding voor hen zinvol is geweest, ook een positievere mening hebben over het effect van de begeleiding, in de zin dat zij vinden na afloop ervan goed te functioneren. Het resultaat van deze vergelijking staat in tabel 5.4.

Tabel 5.4:

Het onderlinge verband tussen de gegevens van de tabellen 5.1 en 5.3

Zinvolheid van de begeleiding	n	Kwaliteit van het functioneren				gemiddelde score	
		slecht		goed			
niet zinvol (cat. 1/2)	2	0	0	0	2	0	4.0
matig zinvol (cat. 3)	5	0	3	1	1	0	2.6
(zeer) zinvol (cat. 4/5)	8	0	4	3	1	0	2.4

De aantallen in tabel 5.4 geven aan dat er zeker geen positieve samenhang bestaat tussen de twee gegevens per docent. Hoewel de aantallen te klein zijn in dit onderzoek om gefundeerde conclusies aan de uitkomsten te kunnen verbinden, is het opvallend te constateren dat er onder de docenten die de begeleiding zinvol vinden minder zijn die van zichzelf vinden goed

te functioneren dan onder de docenten die de begeleiding niet/weinig zinvol vinden.

Het is mogelijk dat deze resultaten aangeven dat voor docenten die menen al goed te functioneren de begeleiding niet zinvol is geweest, terwijl voor docenten die vinden dat zij niet goed functioneerden en nog steeds niet goed denken te functioneren, de begeleiding wel zinvol is geweest. Deze interpretatie staat naast de constatering dat het doel van de begeleiding is om docenten die niet goed functioneren beter te laten functioneren. Dit beperkte onderzoek bevat geen aanwijzingen op grond waarvan aangenomen mag worden dat dit doel bereikt wordt. Ook in aansluiting op de presentatie van deze gegevens worden, evenals in §5.6.2, enige moeilijk controleerbare factoren genoemd, die wellicht van invloed zijn geweest op dit resultaat.

5.7.2 Moeilijk controleerbare factoren

De voorafgaande paragraaf bevat geen bemoedigende gegevens voor degenen die effecten van begeleiding willen aantonen. Het is mogelijk dat allerlei verschillende manieren waarop de 15 scholen hun beginnende docenten begeleiden niet tot gevolg hebben dat docenten beter gaan functioneren, althans naar hun eigen mening. Het is echter ook mogelijk dat de manier waarop onderzocht wordt of begeleiding helpt, niet goed genoeg is. Allereerst is het begrip 'functioneren' dat in het onderzoek uit §5.7.1 gebruikt wordt, een zeer breed, niet scherp afgebakend begrip, waarop veel gebeurtenissen invloed kunnen hebben. Doordat dit begrip slecht afgebakend is, zal de ene docent wellicht veel meer elementen meewegen bij het beoordelen van zijn functioneren dan een andere docent. Een slechte afbakening van het begrip laat ruimte voor interne cognitieve differentiatie: de ene docent verstaat er meer of minder onder dan een andere. Een tweede probleem vormen de externe invloeden van moeilijk controleerbare aspecten die het functioneren in positieve of negatieve zin kunnen beïnvloeden. Doordat er zoveel invloeden op inwerken is het zeer wel mogelijk dat eventuele begeleidingseffecten verdrinken in een zee van allerlei andere factoren die een tegengestelde werking hebben, zoals te grote klassen, tegenwerking van collega's, onevenredig zware beoordelings-eisen, geen vooruitzichten op een definitieve aanstelling, of problemen op geheel andere gebieden in het persoonlijk leven van de docent.

Naast deze problemen ten aanzien van het begrip 'functioneren' en de moeilijk controleerbare onderzoekssituatie, bestaat er een probleem ten aanzien van de manier waarop de gegevens over het functioneren verza-

meld zijn. In het algemeen wordt door middel van vragenlijsten nagegaan of docenten problemen ervaren. De grote meerderheid van de inventarisatieonderzoeken die Veenman (1984) in zijn overzicht opsomt, hanteert deze methode van onderzoek. Ook in de onderzoeken genoemd in §5.6.1 en §5.7.1 worden vragenlijsten gebruikt. Deze methode vraagt aan beginnende docenten zelfobservatie en zelfbeoordeling. De maatstaven die docenten daarbij hanteren zijn onbekend en kunnen onderling sterk verschillen. Er zijn redenen om te veronderstellen dat de criteria die door docenten in een experimentele groep gebruikt worden anders zijn dan de criteria op grond waarvan docenten uit de controlegroep tot een zelfbeoordeling komen. Deze redenen worden in §5.7.3 uiteengezet, waarbij verwezen wordt naar de resultaten van het onderzoek uit §5.7.1.

5.7.3 De norm van docenten voor goed functioneren

Het is in het onderzoek naar begeleidingseffecten vrijwel onmogelijk om te komen tot a-select samengestelde groepen van wel- en niet-begeleide docenten. Het wordt immers meestal onaanvaardbaar geacht een beginnend docent die begeleid wil worden en ook in zijn school begeleid kan worden, om onderzoeksredenen in te delen in een groep die niet begeleid gaat worden. Het gevolg hiervan kan zijn dat er meer docenten die wel problemen verwachten deel uitmaken van de experimentele groep die wel begeleiding krijgt en meer docenten die **geen** problemen verwachten deel uitmaken van de controlegroep die geen begeleiding ontvangt. Ook bestaat de mogelijkheid dat meer docenten die menen nog veel te leren te hebben voordat zij voldoen aan hun eigen (hoge) norm van goed docent zijn, deel uitmaken van de experimentele groep in vergelijking met docenten die een minder veeleisende norm voor het eigen functioneren hanteren. Een dergelijke verdeling zou tot gevolg kunnen hebben dat niet-begeleide docenten zeggen tevreden te zijn over hun functioneren, terwijl wel-begeleide docenten dezelfde kwaliteit van functioneren bij zichzelf als onbevredigend (= slecht) ervaren. In dat geval gebruiken de twee groepen docenten verschillende normen voor goed functioneren.

Bovendien is het mogelijk dat óók bij een gelijk verwachtingspatroon ten aanzien van het functioneren in de experimentele en de controlegroep (zoals in het onderzoek in §5.7.1) de twee docentengroepen aan het einde van de onderzoeksperiode een oordeel geven over hun functioneren op basis van verschillende normen. Het is niet onwaarschijnlijk dat de docenten die begeleid zijn juist door de begeleiding nieuwe aspecten aan het docentschap ontdekken en aldus tijdens de begeleiding een hoger aspiratieniveau ontwikkelen. De gedachtengang hierbij is dat deze docenten

zich tijdens de begeleiding bewuster worden van de wijze van hun functioneren en daardoor kritischer worden ten opzichte van zichzelf. Het gevolg daarvan zou kunnen zijn dat deze begeleide docenten zeggen niet tevreden te zijn over hun functioneren, waar niet-begeleide docenten over zichzelf zouden zeggen wel tevreden te zijn. De begeleide docent heeft immers tenminste één expliciete maatstaf meer (namelijk de begeleiding) om zijn functioneren kritisch te evalueren. Deze extra norm kan leiden tot verhoging van het aspiratieniveau van de begeleide docent (Van Brunschot, 1987a). Hiermee is een van de mogelijke verklaringen genoemd van de gegevens uit §5.7.1 die de tendens laten zien dat naarmate begeleide docenten een grotere tevredenheid over de begeleiding aangeven, hun oordeel over hun functioneren als docent negatiever wordt: de begeleiding heeft deze docenten veel nieuwe aspecten aan het functioneren laten zien, waarvan zij zijn gaan vinden dat die ook tot hun eigen repertoire zouden moeten behoren.

Samengevat: de norm die beginnende docenten hanteren bij het geven van hun oordeel over hun functioneren blijft onbekend, als aan hen gevraagd wordt die beoordeling uitsluitend uit te drukken op een vijfpuntsschaal. In deze en de vorige paragraaf is ingegaan op effectonderzoek waarin effecten van begeleiding niet aangetoond konden worden. Aangegeven is dat - naast het niet effectief zijn van de begeleiding - moeilijk controleerbare factoren wellicht een rol spelen bij deze negatieve resultaten.

In de volgende paragraaf wordt aangegeven welke keuze in ons effectonderzoek op dit punt gemaakt is.

5.8 De keuze voor een verkennend onderzoek

In de twee vorige paragrafen zijn enige factoren genoemd die wellicht verhinderen dat een verbetering van het functioneren aangetoond kan worden. Deze factoren kunnen in drie groepen ingedeeld worden:

- ♦ factoren die betrekking hebben op het onvoldoende controleerbaar zijn van de onderzoekssituatie;
- ♦ factoren die betrekking hebben op de validiteit van zelfobservatie: aan docenten wordt gevraagd een oordeel te geven over hun eigen functioneren;
- ♦ factoren met betrekking tot de samenstelling van de experimentele en de controlegroep. Er heeft geen a-selecte indeling plaats gevonden.

5.8.1 Bedreigingen van de validiteit samengevat

De hierboven genoemde factoren zijn, ieder op hun eigen wijze, bedreigingen voor de validiteit van onderzoeksresultaten. Cook & Campbell (1979) onderscheiden vier typen validiteit, gebaseerd op vier soorten vragen waarop een onderzoeker een antwoord moet geven:

- ◆ **Statistical Conclusion Validity:** "Is there a relationship between the two variables?"
- ◆ **Internal Validity:** "Given that there is a relationship, is it plausibly causal from one operational variable to the other or would the same relationship has been obtained in the absence of any treatment of any kind?"
- ◆ **Construct Validity:** "Given that the relationship is plausibly causal, and is reasonably known to be from one variable to another, what are the particular cause and effect constructs involved in the relationship?"
- ◆ **External Validity:** "Given that there is probably a causal relationship from construct A to construct B, how generalizable is this relationship across persons, settings and times?" (Cook & Campbell, 1979, blz. 39).

Deze vragen spelen bij elk quasi-experimenteel onderzoek, zoals het onderhavige, een rol.

De factoren met betrekking tot het onvoldoende controleerbaar zijn van de onderzoekssituatie vormen een bedreiging voor de 'Internal Validity', omdat het bepalen van statistische samenhang veronderstelt dat de variabelen eenduidig meetbaar zijn. Meer zekerheid wordt verkregen naarmate het begrip 'kwaliteit van de oplossing' en 'functioneren van de docent' wordt opgebouwd uit meetbare onderdelen, dat wil zeggen als er eenduidige criteria bestaan om deze onderdelen te meten.

De factoren met betrekking tot zelfobservatie vormen een bedreiging voor de 'Statistical Conclusion Validity' en de 'Construct Validity' omdat zelfobservatie geen zekerheid biedt over de vraag of er in werkelijkheid een relatie bestaat tussen het gebruik van het probleemaanpak-model en de kwaliteit van het functioneren. Meer zekerheid over het bestaan van deze relatie wordt verkregen indien deze variabelen niet beoordeeld worden door de docent zelf, maar door meerdere observatoren, die aangetoond hebben de variabele te kunnen beoordelen met een bevredigende mate van interbeoordelaarsbetrouwbaarheid.

De factoren met betrekking tot de samenstelling van de groepen vormen een bedreiging voor de 'Internal Validity', omdat hierdoor ongewilde verschillen kunnen bestaan tussen kenmerken van docenten in de experi-

mentele en de controlegroep. Indien een kenmerk (bijvoorbeeld zelfvertrouwen) wel in de controlegroep maar niet in de experimentele groep aanwezig is, bestaat de mogelijkheid dat dit verschil invloed heeft op de onderzochte relatie. Hierdoor bestaat onder andere het risico van 'false negatives' (Cook & Campbell, 1979, blz. 50 - 51). Zo zou bijvoorbeeld door 'minder zelfvertrouwen' in de experimentele groep mogelijke effecten van begeleiding teniet gedaan of verminderd kunnen worden: het zou erop lijken alsof de begeleiding geen effect heeft. De kans op het bestaan van onderzoektechnisch ongewilde verschillen tussen de experimentele en de controlegroep wordt kleiner als de groepen a-select worden samengesteld. Indien dit niet mogelijk is, is het noodzakelijk om via pre-testen de twee groepen zoveel mogelijk gelijk te maken op die punten die wellicht van invloed kunnen zijn op de afhankelijke variabele (zie hiervoor bijvoorbeeld Verloop, 1989).

Aan deze drie soorten bedreigingen van de validiteit van de onderzoeksopzet dient tenslotte het feit te worden toegevoegd dat in het onderzoek dat in hoofdstuk 6 en volgende beschreven wordt, de experimentele groep slechts uit twaalf docenten bestaat. Dit kleine aantal vormt een bedreiging voor de 'External Validity'.

5.8.2 De keuze

Het is mogelijk om een aantal van de genoemde factoren onder controle te krijgen en betrouwbare en valide uitspraken te doen over de relatie tussen het gebruik van 'het model van Egan' en de kwaliteit van de oplossingen (en uiteindelijk: de kwaliteit van het functioneren) indien bij het onderzoek (veel) meer beginnende docenten betrokken worden, die a-select verdeeld zijn over een groep die wel en een groep die niet begeleid wordt, en bij wie de kwaliteit van de oplossingen en van hun functioneren wordt beoordeeld door getrainde observatoren die de beschikking hebben over eenduidige criteria om deze kwaliteit te meten.

Gezien de beschikbare menskracht kan aan geen van deze voorwaarden voldaan worden in ons onderzoek dat in hoofdstuk 6 en volgende beschreven staat. Slechts een grootschalig onderzoek kan voldoen aan de voorwaarden op het gebied van deelname van grote aantallen beginnende docenten, en van training en inzet van grote aantallen begeleiders en observatoren. Het probleem van de a-selecte verdeling van beginnende docenten is ook dan niet opgelost.

In ons onderzoek is sprake van kleine aantallen proefpersonen, die niet a-select verdeeld zijn en die zelf rapporteren (via vragenlijsten) over de kwaliteit van hun oplossingen en over hun functioneren. Gezien hetgeen in het voorafgaande besproken is, is ervoor gekozen om het onderzoek naar de effecten op het gebied van denkprocessen (= het gebruik van het model van Egan) aan te vullen met een exploratief onderzoek naar effecten op het gebied van het onderwijsgedrag (= kwaliteit van de oplossingen en van het functioneren als docent) dat bestaat uit een kleinschalige poging enige ondersteuning te vinden voor de veronderstelling dat verandering in denkprocessen als gevolg van het gebruik van het model van Egan een positieve samenhang vertoont met verandering in onderwijsgedrag.

5.9 Samenvatting en vooruitblik

5.9.1 Samenvatting

In dit hoofdstuk is aangegeven wat in ons onderzoek verstaan wordt onder effecten van begeleiding van beginnende docenten. Het effect wordt gedefinieerd als een toename van de mate waarin de begeleide docenten in staat blijken te zijn het probleemaanpak-model van Egan zelfstandig te gebruiken bij het aanpakken van een nieuwe probleemsituatie. Hiermee is aangegeven dat onderzocht wordt of pre- en postactieve denkprocessen van beginnende docenten veranderen als gevolg van begeleidingsactiviteiten.

Het tweede deel van het hoofdstuk behandelt de vraag hoe onderzocht kan worden of toename van de mate van gebruik van het model van Egan een positieve samenhang vertoont met verbetering van het functioneren als docent. De conclusie luidt dat het resulterende onderwijsgedrag zeker als een effect van de begeleiding beschouwd moet worden, maar uitermate moeilijk te onderzoeken is. Er wordt daarom gekozen voor een verkennend onderzoek.

5.9.2 Vooruitblik

Uitgaande van het te onderzoeken hoofdeffect (denkprocessen) worden in de komende hoofdstukken twee 'voorvragen' gesteld. Zij betreffen de manier waarop de begeleiders het model van Egan hebben leren gebruiken voordat zij beginnende docenten gaan begeleiden en de mate waarin en de manier waarop de begeleiders het probleemaanpak-model van Egan gaan gebruiken tijdens de begeleiding. De manier waarop de begeleide docenten

vervolgens het probleemaanpak-model zelfstandig gaan gebruiken na afloop van de begeleiding, is afhankelijk van de manier waarop de begeleiders het model gebruiken tijdens de begeleidingsgesprekken. Als de training van de begeleiders niet zou leiden tot het gebruik van het model in de begeleiding, zouden de begeleide docenten het model niet leren kennen en het niet bewust kunnen gebruiken. Als de training van onvoldoende kwaliteit zou zijn, zodat begeleiders die het model willen gebruiken, het niet goed kunnen gebruiken in de begeleidingsgesprekken, is het onwaarschijnlijk dat beginnende docenten het model wel goed zullen kunnen gebruiken bij het zelfstandig aanpakken van nieuwe problemen. Alleen indien de training bereikt dat de begeleiders bereid en in staat zijn het model te gebruiken op de twee beschreven niveaus, heeft het zin na te gaan of de begeleiding als effect heeft dat de beginnende docenten het model ook zelfstandig gaan gebruiken.

Deze 'voorvragen' worden in hoofdstuk 7 behandeld. De hoofdvraag naar het effect van de begeleiding op denkprocessen komt in hoofdstuk 8 aan bod. De vraag of een verbeterde probleemaanpak ook leidt tot verbetering van het functioneren van de begeleide beginnende docenten wordt besproken in hoofdstuk 9. Voordat deze resultaten besproken worden, wordt in hoofdstuk 6 eerst uiteengezet op welke manier de gegevens verzameld zijn om op bovenstaande vragen een antwoord te kunnen geven.

6 De opzet van het effectonderzoek

6.1 Overzicht

In dit hoofdstuk wordt de opzet van het tweede, empirische, deel van deze studie, het effectonderzoek, beschreven. Het eerste onderzoeksdoel betreft de inventarisatie van problemen van beginnende docenten in het Hoger Beroeps Onderwijs, en is beschreven in hoofdstuk 2. Het tweede deel van het onderzoek gaat over het effect van de begeleiding van beginnende docenten in het Middelbaar Technisch Onderwijs. In de komende hoofdstukken wordt ingegaan op de derde onderzoeksvraag:

"Heeft een begeleiding gericht op het leren oplossen van probleemsituaties het beoogde effect: zijn beginnende docenten als gevolg van die begeleiding in staat problemen die zij als docent ervaren op een meer systematische wijze aan te pakken, en verbetert daardoor hun functioneren?" (§1.1).

In hoofdstuk 4 is het gebruikte begeleidingsmodel beschreven. Daarbij is aangegeven dat ervaren docenten die als begeleiders gaan functioneren zich eerst dat model eigen moeten maken via training. Het ontwikkelen en uitvoeren van de training voor a.s. begeleiders is de eerste stap om tot een uiteindelijke effectmeting te kunnen komen. In §6.2 staat de opzet van de training beschreven, samen met de manier waarop geëvalueerd is of het doel van de training is bereikt. Daarna wordt de vragenlijst "Kenmerken van de begeleiding" geïntroduceerd (§6.3). Met behulp van deze vragenlijst is nagegaan of de begeleiders de inhoud van de training gebruiken in hun begeleidingsgesprekken. De antwoorden op deze vragenlijst worden besproken in hoofdstuk 7.

Vervolgens wordt in dit hoofdstuk beschreven op welke wijze onderzocht is of de begeleiding als effect heeft dat begeleide beginnende docenten ook zelfstandig het probleemaanpak-model gaan gebruiken in een nieuwe probleemsituatie. Hier ligt de kern van het tweede deel van onze studie. §6.4 bevat de beschrijving van het gebruikte pretest-posttest onderzoeksdesign met een experimentele en een controlegroep. Het in hoofdstuk 5 geformuleerde effect: "toename van de mate waarin de begeleide docent in staat is het probleemaanpak-model te gebruiken bij het aanpakken van een nieuwe probleemsituatie" is vertaald naar een categoricënstelsel (§6.4), dat als meetinstrument gebruikt is. De beschrijving van de manier waarop de

gegevens uit de pretest en de posttest zijn verwerkt, vormt de inhoud van §6.5. De resultaten van de effectmeting worden besproken in hoofdstuk 8.

Tenslotte staat in §6.6 de vragenlijst beschreven met behulp waarvan beginnende docenten aangeven of zij vinden dat toename van het gebruik van het model van Egan bijdraagt aan de verbetering van de kwaliteit van hun functioneren als docent. De antwoorden op deze vragenlijst worden behandeld in hoofdstuk 9. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een samenvatting en een vooruitblik (§6.7).

6.2 De training van de aanstaande begeleiders

Vóordat in dit onderzoek met het ontwerpen van een trainingscursus voor a.s. begeleiders begonnen werd, heeft de onderzoeker eerst gedurende een lange periode zelf ervaring opgedaan als begeleider van beginnende docenten, die werkzaam zijn in het Voortgezet Onderwijs en het Hoger Beroeps Onderwijs. Daarna heeft hij ervaring opgedaan als ondersteuner van een begeleidingsteam bestaande uit ervaren docenten (zie hierover: Van Brunshot & Van Halen, 1981). Deze voorfase van het onderzoek is vermeld in hoofdstuk 1.

6.2.1 De organisatie van de training

In vervolg op deze activiteiten is een trainingscursus 'Begeleidingsvaardigheden' opgezet ten behoeve van ervaren docenten uit het Middelbaar Technisch Onderwijs (MTO). De docenten dienen, na het doorlopen van de cursus, in hun school verantwoordelijk te kunnen zijn voor de begeleiding van hun beginnende collega's. Daartoe moeten zij het model van Egan kunnen gebruiken zoals beschreven in hoofdstuk 5. De cursus is er dus op gericht dat de ervaren docenten zelf het model kunnen gebruiken in hun begeleidingsgesprekken, en dat zij bovendien aan beginnende docenten kunnen leren hoe het model te gebruiken. De cursus is opgenomen in het nascholingsaanbod van de Pedagogisch Technische Hogeschool Nederland (voorheen: de NLO-Eindhoven). De aankondiging is toegezonden aan alle scholen voor MTO in Nederland. Uitgenodigd voor deelname aan de cursus werden de scholen met een duidelijke behoefte aan training van begeleiders van beginnende collega's. Tien scholen voor MTO hebben in totaal 14 ervaren docenten voor de cursus ingeschreven. De deelnemende scholen, het aantal cursisten per school en hun functies in de school staan vermeld in tabel 6.1. Alle deelnemers uit het MTO zijn mannen.

Tabel 6.1:
Deelnemende MTS-en aan de cursus 'Begeleidingsvaardigheden'

School	Aantal cursisten	Functie van de cursisten
MTS Alkmaar	1	adj. dir./docent Nederlands
RK MTS Bergen op Zoom	1	docent Bouwkunde
RK MTS Boxtel	1	docent levensbeschouw. vorming
Katholieke MTS Eindhoven	3	coördinator afd. Energie coörd. afd. Elektrotechniek docent Installatietechniek
Grafische School Eindhoven	2	coördinator KMBO decaan/doc. Grafische Techniek
Chr. MTS Hoogeveen	1	adj. directeur/decaan
MTS Stadskanaal	1	adj. directeur
RK MTS Utrecht	1	coörd. afd. Werktuigbouw/decaan
MTS Zaandam	1	adj. directeur
MTS Zwolle	2	adj. directeur adj. dir./doc. Elektrotechniek

Uit tabel 6.1 blijkt dat de meeste cursisten een staffunctie vervullen in hun school. Het samengaan van begeleidingstaken en beoordelingsverantwoordelijkheid wordt in §7.3 besproken. Naast de groep deelnemers uit het MTO, hebben ook twee docenten uit het HTO aan de cursus deelgenomen. Zij zijn na de cursus beginnende docenten in hun school gaan begeleiden, maar hebben niet deelgenomen aan het effectonderzoek.

De geografische spreiding van de deelnemende scholen is als volgt: drie uit het westen/midden, drie uit het noorden/oosten en vier uit het zuiden. Wat betreft de denominatie is de groep scholen samengesteld uit één protestants-christelijke school, vier katholieke en vijf openbare scholen. Er is dus ten aanzien van beide aspecten sprake van een behoorlijke spreiding, die overigens bij toeval tot stand is gekomen. De scholen hebben zich immers op basis van belangstelling aangemeld.

6.2.2 De inhoud van de cursus

De cursus bestond uit acht bijeenkomsten, die met tussenperiodes van twee à drie weken plaatsvonden. De bijeenkomsten werden gebruikt voor intensieve bespreking en training van een aantal begeleidersvaardigheden

uit het model, de tussenperiodes voor voorbereiding door middel van het bestuderen van hoofdstukken uit de Nederlandse vertaling van de tweede editie van *The Skilled Helper* (Egan, 1985) en voor het toepassen van de trainingsinhoud in de schoolsituatie. Wat betreft de hoofdlijnen van het model van Egan is tijdens de cursus gebruik gemaakt van de derde editie van zijn boek. De organisatie van de diverse elementen in het model is enigszins verschillend in de tweede en de derde editie. De beschrijving van het model in hoofdstuk 4 volgt de derde editie van het boek.

De eerste zes bijeenkomsten zijn besteed aan training in specifieke aspecten van het model van Egan. Daartoe is een aantal belangrijke vaardigheden geselecteerd op een zodanige wijze dat de drie fasen uit het model op een evenwichtige manier in de cursus aan bod konden komen. Een ander argument dat bij de selectie een rol heeft gespeeld is de inschatting van de beginsituatie van de deelnemers: van sommige vaardigheden is verondersteld dat ervaren docenten die in voldoende mate beheersen. De laatste twee bijeenkomsten zijn besteed aan de concrete voorbereidingen van de begeleiding: de a.s. begeleiders hebben ieder een begeleidingsplan voor hun schoolsituatie gemaakt en hebben de geplande onderzoeksactiviteiten met de onderzoekers besproken.

De opzet van de cursus sluit aan bij recent onderzoek naar effectieve vormen van nascholing van docenten (Joyce & Showers, 1988), waarin de nadruk wordt gelegd op de combinatie van verschillende aspecten van vaardigheidsverwerving en met name de onderlinge coaching als laatste fase. Op grond daarvan is de training van iedere begeleidingsvaardigheid steeds als volgt opgezet:

- 1 een korte mondelinge introductie van de betreffende vaardigheid en de plaats ervan in het model (advance organizer);
- 2 individuele bestudering van het betreffende hoofdstuk uit de Nederlandse vertaling van het boek van Egan *Deskundig Hulpverleners* (Egan, 1985);
- 3 oefening van de vaardigheid in trainingsgroepjes tijdens een cursusbijeenkomst;
- 4 feedback over het verloop van de oefening door de groepsleden aan elkaar en door de cursusleiders;
- 5 toepassing van de vaardigheid in een begeleidingssituatie of een gesprekssituatie door ieder van de deelnemers op de eigen school, met -waar mogelijk- coaching door een van de mede-deelnemers;
- 6 rapportage over het verloop van de toepassing tijdens de volgende bijeenkomst.

De volgende onderdelen uit het model van Egan zijn in de vorm van concrete oefeningen aan bod geweest:

- 1 het 'actief luisteren' en 'empathie' (uit stap 1A en 1B);
- 2 het gebruiken van 'gevorderde empathie' en 'directheid' (uit stap 1B en 1C);
- 3 brainstorming om doelen/gewenste situaties te inventariseren (uit stap 2A);
- 4 het gebruiken van de set van criteria om een doel/gewenste situatie te kiezen (uit stap 2C);
- 5 het nader bekijken van manieren om het doel/de gewenste situatie te bereiken (uit stap 3B);
- 6 het maken van een 'krachtenveld-analyse' (uit stap 3C).

Als voorbeeld van de manier waarop de oefeningen uit de cursus ontworpen zijn, wordt in figuur 6.1 (zie volgende pagina) de tekst van de instructie bij de oefening in 'directheid' (stap 1C) gegeven.

De deelnemers hebben driemaal vragen beantwoord over de opzet van de cursus en hun eigen leeractiviteiten, over de verworven kennis en vaardigheden en over het gebruik ervan in de schoolpraktijk. Deze vragen hebben vooral de functie van een **voortgangsevaluatie**. De vragenlijst zoals die de derde maal is voorgelegd aan de deelnemers (dus met de vragen over vrijwel de gehele cursus) is opgenomen als bijlage 2.

De antwoorden op de evaluatievragen worden in hoofdstuk 7 besproken. Vooraf was hierbij al duidelijk dat het gebruik van de vaardigheden in de schoolpraktijk zich bij de meeste deelnemers zou beperken tot gespreksituaties die algemener van aard zijn dan de specifieke begeleidingsgesprekken met beginnende docenten, omdat tijdens de cursus op de meeste scholen geen beginnende docenten begeleid werden.

Voorafgaand aan de zevende bijeenkomst is, volgens planning, door iedere deelnemer een begeleidingsplan ontwikkeld om na de cursus op de eigen school te gaan gebruiken. De kwaliteit van de begeleidingsplannen is, naast de resultaten van de evaluatie, een indicatie voor de mate waarin de begeleiders bereid en in staat zijn het model van Egan te gaan gebruiken tijdens hun begeleidingsactiviteiten. Deze begeleidingsplannen worden ook besproken in hoofdstuk 7.

Plenaire

- 1 De deelnemers beschrijven in telegramstijl een situatie waarin ze geprobeerd hebben (of hadden willen proberen) om 'directheid' te gebruiken. Aan het incident wordt een titel gegeven.
- 2 Elke deelnemer noemt de titel van zijn/haar incident en vertelt in het kort waar het over gaat. De titel wordt op het bord geschreven.
- 3 Uit het totaal aan incidenten worden er vijf gekozen. Rond elk van de vijf incidenten worden drietallen gevormd.

Drietallen

- 1 In de drietallen is A degene die in het incident een probleemsituatie ervaart. B en C zijn begeleiders.
- 2 A vertelt over zijn probleemsituatie.
- 3 B en C helpen A de situatie te verduidelijken en toe te spitsen met behulp van de vaardigheid 'actief luisteren' en 'empathie'
- 4 B en C helpen A nieuwe perspectieven te ontwikkelen met behulp van de vaardigheid 'uitdagen': gevorderde empathie
- 5 B en C proberen 'directheid' te gebruiken om A op een nieuwe manier naar zijn probleem te laten kijken. De aanpak van B en C wordt eerst door hen opgeschreven:
 - is het 'relatie-directheid' of 'hier en nu-directheid'?
 - 'zelf-onthulling' van B/C (= wat het B/C doet)
 - gegronde vermoedens aan A voorleggen (uitdaging)
 - A uitnodigen te onderzoeken wat er gebeurt
- 6 B en C spreken om de beurt hun directheid uit in samenspraak met A (C/B observeert)
- 7 A geeft aan B en C feedback of hij zich werkelijk uitgedaagd voelt
- 8 Naar aanleiding van 7 kan 6 overgedaan worden
- 9 De oefening wordt door A, B en C geëvalueerd door na te gaan hoe de punten 2 t/m 7 verlopen zijn.

Figuur 6.1:
Instructie bij de oefening 'directheid'

6.3 Het gebruik van het model door de begeleiders

Van de veertien deelnemende ervaren docenten zijn er aan het begin van het nieuwe schooljaar uiteindelijk negen één of meer beginnende docenten op hun school gaan begeleiden. Op vier scholen hebben geen begeleidingsactiviteiten plaatsgevonden, omdat er geen beginnende docenten waren aangenomen, of omdat bepaalde veranderingen in de scholen het onmogelijk maakten te werk te gaan volgens de gemaakte afspraken. De negen ervaren docenten zijn in totaal dertien beginnende docenten gaan begeleiden.

Er zijn gegevens verzameld over de vraag of de begeleiders daadwerkelijk het model van Egan in de begeleidingsgesprekken met de beginnende docent gebruiken zoals zij dat geleerd hebben tijdens de cursus. Als instrument om deze gegevens te verzamelen is de vragenlijst 'Kenmerken van de begeleiding' ontworpen. De vragen worden -apart- voorgelegd aan en beantwoord door ieder van de begeleiders en van de beginnende docenten. De gegevens worden dus niet verzameld door observatoren, maar komen voort uit de rapportage van de deelnemers aan de begeleiding zelf. Deze keuze is gemaakt op grond van het feit dat de vragen betrekking hebben op de volledige begeleidingsperiode. Observatoren zouden een onvolledig beeld van de kenmerken van de begeleiding opbouwen als zij slechts bij enkele begeleidingsgesprekken aanwezig zouden zijn. Aanwezigheid van observatoren bij alle gesprekken van ieder koppel begeleider/beginnende docent kon niet gerealiseerd worden. Ook is afgezien van een ander alternatief: de registratie op cassetteband van de begeleidingsgesprekken.

Voor een zorgvuldige analyse van al dit bandmateriaal door de onderzoekers zou onvoldoende tijd beschikbaar zijn, omdat in dezelfde periode de audio-opnames van de pretest-interviews (zie §6.5) geanalyseerd moesten worden. Er is prioriteit gegeven aan een uitvoerige analyse van de pretest-interviews omdat die betrekking hebben op de hoofdvraag van dit onderzoek. De activiteiten in dit kader staan beschreven in §6.4 van dit hoofdstuk. Het gebruik van de vragenlijst is zodanig opgezet dat een begeleider en een beginnende docent onafhankelijk van elkaar de kenmerken beschrijven van hun serie gesprekken. Als beide groepen gemiddeld tot dezelfde antwoorden komen, is daarmee een vorm van intersubjectieve overeenstemming bereikt, op grond waarvan enige waarde aan de gegevens mag worden gehecht.

De vragenlijst bestaat uit 30 vragen. Per vraag wordt één kenmerk van de Egan-begeleiding geformuleerd. Er zijn twee versies van de vragenlijst gemaakt. In de ene zijn de vragen in de ik-vorm gesteld aan de begeleiders, in de andere richt de ik-vorm zich tot de beginnende docenten. Zo luidt de formulering van het eerste kenmerk in de versie voor de begeleiders: "In het begeleidingsgesprek geef ik aandacht aan dat wat de beginnende docent naar voren brengt", terwijl de formulering van dat kenmerk voor de docenten luidt: "In het begeleidingsgesprek geeft de begeleider aandacht aan dat wat ik naar voren breng".

Bij de samenstelling van de vragenlijst zijn de vragen gelijkelijk verdeeld over de verschillende stappen in het model van Egan. Er zijn zo zes groepen van ieder vijf vragen opgesteld. Het is de bedoeling dat iedere groep van vijf vragen een zo goed mogelijk beeld geeft van het gebruik van de verschillende elementen van de betreffende stap (of combinatie van stappen) van het model van Egan in de begeleidingsgesprekken. De hergroepering van de negen stappen van het model van Egan (zie hoofdstuk 4) in zes groepen vragen wordt besproken in §6.4.5. De vragenlijst in de versie voor de begeleiders is opgenomen als bijlage 3.

6.4 Het gebruik van het model door de docenten

In dit deel van het onderzoek gaat het om de kernvraag: gaan de beginnende docenten als gevolg van de begeleiding meer gebruik maken van het probleemaanpak-model bij het zelfstandig aanpakken van een nieuwe probleemsituatie? Om een antwoord te vinden op deze vraag is een onderzoeksopzet ontwikkeld met een pretest-posttest design met een experimentele en een controlegroep. Deze opzet maakt het mogelijk na te gaan of er verschillen bestaan tussen de veranderingen die in de experimentele en de controlegroep ontstaan gedurende de periode tussen de pretest en de posttest. De volgende aspecten van dit onderzoeksdesign worden in de komende paragrafen besproken:

- ◆ de samenstelling van de experimentele en de controlegroep;
- ◆ de probleemsituatie;
- ◆ het interview;
- ◆ de reactie op de probleemsituatie;
- ◆ de analyse van de reactie.

6.4.1 De experimentele en de controlegroep

Om een eventuele toename van het gebruik van het probleemaanpak-model door de begeleide docenten te kunnen toeschrijven aan de begeleiding, zijn ook gegevens verzameld bij een groep beginnende docenten zonder 'Egan-begeleiding': de controlegroep. De experimentele groep bevat alle beginnende docenten die aangesteld zijn op de scholen waar de negen begeleiders werkzaam zijn. Alle beginnende docenten op deze scholen zijn begeleid. Dat zijn er aan het begin van het schooljaar in totaal dertien. Teneinde tenminste evenveel beginnende docenten als 'controlegroep' te laten functioneren, is aan een aantal scholen voor MTO om toestemming verzocht om aan hun beginnende docenten te vragen deel te nemen aan het onderzoek als leden van de controlegroep. Deze vraag is gesteld aan MTS-en waar geen 'Egan-begeleiders' werkzaam zijn. De vraag is aan zoveel scholen gesteld totdat dertien beginnende docenten zich bereid verklaard hadden deel te nemen. Er is niet naar gestreefd de controlegroep groter te maken, omdat, gezien de beschikbare tijd, het aantal te verrichten protocolanalyses (zie §6.4.5) dan te groot zou worden.

Noch de docenten uit de controlegroep noch de scholen waar zij werken zijn op de hoogte gesteld van het begeleidingsmodel dat in de experimentele groep is gebruikt. Het bleek echter onmogelijk om voor de controlegroep alleen maar scholen te selecteren die vooraf konden **garanderen** dat er geen enkele vorm van begeleiding plaats zou vinden. Sommige scholen gaven in antwoord op de desbetreffende vraag aan geen begeleidingsactiviteiten te organiseren, andere scholen lieten dit over aan het initiatief van de betreffende afdeling of vakgroep, weer andere verzorgden centraal een informatiebijeenkomst al dan niet gevolgd door verdere contacten met de directie in de loop van het jaar.

Bovenstaande procedure bij de samenstelling van de twee groepen heeft tot gevolg dat de verdeling van beginnende docenten over de experimentele en de controlegroep **niet a-select** is. Dit feit vormt een bedreiging voor de validiteit van het onderzoeksresultaat, zoals in §5.8 is aangegeven. Enige bescherming tegen deze bedreiging wordt geboden door het feit dat er slechts **kleine** verschillen bestaan tussen de docenten in de experimentele en de controlegroep ten aanzien van de kenmerken geslacht, leeftijd, vooropleiding, schoolvak, leservaring en bedrijfservaring. Per kenmerk wordt in de rest van de paragraaf een overzicht gegeven, gevolgd door een korte toelichting.

Tabel 6.2:

Geslacht van docenten in de experimentele en de controlegroep

	Mannelijk	Vrouwelijk
Experimentele groep	12	1
Controlegroep	13	0

De verhouding tussen mannelijke en vrouwelijke docenten in de groepen (25 : 1) weerspiegelt ongeveer de bestaande situatie in het MTO.

Tabel 6.3:

Leeftijd van docenten in de experimentele en de controlegroep

	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	>33	gem.
Experiment. groep	2	1	0	0	1	2	0	1	2	1	1	2	29.6
Controle groep	0	0	2	3	1	1	2	1	1	0	0	2	29.2

De docenten die ouder zijn dan 27 jaar hebben **allen** enige of vele jaren ervaring in het bedrijfsleven, voorafgaand aan hun docentschap in het MTO. Ook tabel 6.7 geeft dit aan. De gemiddelde leeftijd in beide groepen MTS-beginners is vrijwel zeker hoger dan de gemiddelde leeftijd van een willekeurige groep beginnende docenten die gaan werken in het Voortgezet Onderwijs (MAVO/HAVO/VWO). Er is op dit punt dus - bij uitzondering - sprake van een verschil tussen de MTS-situatie en de situatie in het Voortgezet Onderwijs.

Tabel 6.4:

Opleiding van docenten in de experimentele en de controlegroep

	Universiteit	HBO	NLO	MO A/B
Experimentele groep	1	2	9	1
Controlegroep	0	2	11	0

Bij drie van de vier docenten met een HBO-opleiding maakte een pedagogisch-didactische vorming geen deel uit van de opleiding. Bij alle andere opleidingen is dat steeds wel het geval.

Tabel 6.5:

Schoolvak van docenten in de experimentele en de controlegroep

	Elektro	Werktb	Wsk/Nat	Scheik	Grafisch	Engels
Exp. groep	5	3	3	1	1	0
Controlegroep	7	3	2	0	0	1

Opvallend is dat bijna de helft van de beginnende docenten in de twee groepen docenten Elektrotechniek zijn. Dit gegeven hangt samen met het feit dat aan vrijwel iedere MTS een afdeling Elektrotechniek verbonden is, en met het feit dat deze afdelingen gemiddeld groter zijn dan de meeste andere MTS-afdelingen.

Tabel 6.6:

Leservaring van docenten in de experim. en de controlegroep

	Geen erv.	0-1 jr	1-2 jr	>2 jr
Experimentele groep	5	3	3	2
Controlegroep	7	3	1	2

Alle docenten zijn nieuw benoemd op de school van waaruit zij deelnemen aan het onderzoek. De docenten in de experimentele en de controlegroep met meer dan twee jaar leservaring, hebben die ervaring opgedaan in een ander type onderwijs (bijvoorbeeld: ITO, LBO en volwassenenonderwijs).

Tabel 6.7:

Bedrijfservaring van docenten in de exp. en de controlegroep

	Geen erv.	1-2 jr	3-4 jr	5-10 jr	>10 jr
Experimentele groep	4	0	3	4	2
Controlegroep	5	2	2	2	1

Voor bepaalde praktijkgerichte vakken wordt bedrijfservaring beschouwd als een zeer waardevol kenmerk voor een MTO-docent.

Samenvattend kan geconcludeerd worden dat op geen van de kenmerken geslacht, leeftijd, opleiding, schoolvak, leservaring en bedrijfservaring sprake is van belangrijke verschillen tussen de experimentele en de controlegroep.

6.4.2 De nieuwe probleemsituatie

Er is gezocht naar een manier waarop nagegaan kon worden hoe de 26 docenten uit de experimentele en de controlegroep al dan niet veranderen bij het aanpakken van problematische aspecten van een klassesituatie.

Vanaf het begin van het onderzoek was het duidelijk dat het onmogelijk zou zijn hiervoor lessituaties te gebruiken die zich **daadwerkelijk** in de klas van de betreffende docenten voordoen. Verschillen in soort en intensiteit van die probleemsituaties zouden de vergelijking van manieren van benadering van een probleemsituatie in sterke mate bemoeilijken. In de onderzoeksopzet worden de twee benaderingen per docent (in de pre- en posttest) met elkaar vergeleken. Bovendien worden de benaderingen van de twee groepen docenten met elkaar vergeleken. Om dit mogelijk te maken, is besloten een probleemsituatie te kiezen uit een les van een andere beginnende docent, die niet aan het onderzoek deelneemt. Deze probleemsituatie is op **videoband** opgenomen. De videoregistratie wordt aan ieder van de docenten van de experimentele en de controlegroep individueel getoond. Het wordt als een nadeel beschouwd dat beginnende docenten niet geconfronteerd kunnen worden met een probleemsituatie in hun eigen les. Dit nadeel is zo beperkt mogelijk gehouden door de probleemsituatie op zoveel mogelijk aspecten overeen te laten komen met de eigen lessituatie, zodat beginnende docenten zich zonder veel moeite kunnen verplaatsen in de aangeboden 'videosituatie'. Het aanbieden van een probleemsituatie op videoband lijkt meer mogelijkheden tot inleving te bieden dan een aanbieding in de vorm van een beschrijving op papier. In veel onderzoek naar het aanpakken van problemen worden probleemsituaties alleen schriftelijk aangeboden, zoals bijvoorbeeld in de Means-End Problem-Solving Procedure die door Platt & Spivack (1975) ontwikkeld is. Mogelijke gevolgen van het aanbieden van een probleemsituatie op videoband voor de reactie van de docent, staan beschreven in §6.4.4.

De 'videosituatie' is een gedeelte van ongeveer 10 minuten uit een les natuurkunde aan een klas van 16 à 17-jarige leerlingen. De docent behandelt een betrekkelijk ingewikkeld onderwerp op het gebied van de zwaartekracht. De leeftijd van de leerlingen en de inhoud van de les komen overeen met de situatie in een eerste klas van een MTS. De opname is echter gemaakt in een vier-havo klas, omdat geen beginnende MTS-docent beschikbaar was om zich in een probleemsituatie te laten filmen. Tijdens het lesfragment probeert de docent als werkvorm het onderwijsleergesprek te hanteren. Hij gebruikt deze werkvorm echter niet goed. De leerlingen

lijken niet geconcentreerd, letten slecht op en maken onderling veel grapjes. De docent besteedt hier weinig aandacht aan. Het wordt steeds rumoeriger tijdens de les. Aan het einde van het fragment laten de leerlingen merken dat zij het onderwerp niet goed begrepen hebben.

Dit fragment is zowel tijdens de voormeting als de nameting gebruikt. De nameting heeft zes maanden na de voormeting plaatsgevonden. Ook aan deze keuze is een nadeel verbonden: doordat de beginnende docent die de 'videosituatie' opnieuw bekijkt zich wellicht samen met de inhoud van het fragment ook (een deel van) zijn reactie op het fragment herinnert, is het mogelijk dat de docent zijn reactie gelijk houdt aan of juist afwijkend maakt van zijn reactie tijdens de voormeting. Ook op dit punt heeft echter de doorslag gegeven dat **alleen** het gebruik van hetzelfde fragment de mogelijkheid biedt de reacties uit de voor- en de nameting met elkaar te vergelijken. Er is voor gekozen om twee metingen die al op zoveel onbekende factoren verschillend van elkaar kunnen zijn, op dit punt aan elkaar gelijk te houden. Voorafgaand aan de vertoning van de videoregistratie tijdens de nameting heeft de onderzoeker steeds expliciet vermeld dat hetzelfde lesfragment gebruikt wordt en heeft hij de beginnende docent gevraagd te reageren vanuit zijn situatie van dat moment, zonder rekening te houden met zijn reactie uit de voormeting.

6.4.3 Het interview

Zowel tijdens de voor- als de nameting is direct na afloop van het bekijken van de videosituatie aan iedere docent gevraagd te reageren op hetgeen hij gezien heeft door de volgende startvraag te stellen: "Probeer je zo goed mogelijk voor te stellen dat dit een gedeelte van een les is die je vandaag aan klas X gegeven hebt. Morgen geef je opnieuw les in deze klas. Je denkt nu na over de afgelopen les en je les van morgen. Wil je dit hardop doen?" De reactie van de docent wordt op audiocassette vastgelegd ten behoeve van latere analyse. Bij deze vorm van hardop denken wordt aan de beginnende docent gevraagd gedachten en gevoelens die tijdens het kijken naar de videosituatie zijn opgekomen, te herinneren en te verwoorden. Bovendien wordt aan de docent gevraagd deze gedachten en gevoelens op een of andere manier te verwerken tot plannen betreffende de uitvoering van de volgende les. Zo wordt aan de docent de mogelijkheid geboden (maar niet opgelegd) om na te denken over en te reageren op een probleemsituatie, en om op een systematische wijze te werken aan de keuze voor een of andere aanpak van deze probleemsituatie in de volgende les.

Bij deze vorm van zelfrapportering door de beginnende docenten hebben de twee onderzoekers, die de interviews in de voor- en nameting hebben afgenomen, alleen via **algemene** vragen aan de docenten gevraagd zich gedachten en gevoelens te herinneren en deze te verwerken bij het vooruitdenken aan de volgende les. Meer gerichte vragen werden vermeden. Op basis van de literatuur over zelfrapportering (onder andere Ericsson & Simon, 1980) wordt verondersteld dat **meer gerichte** vragen tot inaccurate verbale rapporten zouden leiden. De twee interviewers hebben daarom vooraf in overleg vastgesteld welk soort vragen wel en niet gesteld zullen worden in de loop van het interview. Vragen die verder ingaan op hetgeen door de docent is gezegd, zijn toegestaan, bijvoorbeeld: "Kun je nader uitleggen wat je bedoelt met?". Vragen die gericht zijn op aspecten die niet al door de docent zijn genoemd, zijn niet toegestaan. Zo is in een situatie waarin de docent nog niet over de zeer rumoerige leerling Kees gesproken heeft, de vraag: "Ga je in je volgende les ervoor zorgen dat Kees minder rumoerig is?" niet toegestaan.

Omdat de vragen **na afloop** van het bekijken van het videofragment gesteld worden en niet tijdens het bekijken van het fragment, vallen de opgeroepen denkprocessen in de categorie 'pre- and post-active thought processes' en niet in de categorie 'interactive thought processes'. Zie voor dit onderscheid de bespreking van het model van Clark & Peterson (1986) in hoofdstuk 3. De geregistreerde denkprocessen zijn immers niet gericht op het sturen van het handelen tijdens het bekijken van het videofragment. Het gaat om denkprocessen die door het terugblikken op deze les en het vooruitkijken naar de volgende les, het handelen in die volgende les sturen. De denkprocessen die in het onderzoek voor analyse worden vastgelegd, komen qua aard in sterke mate overeen met de denkprocessen die tijdens een begeleidingsgesprek aan de orde zijn. Ook daar houden docent en begeleider zich bezig met het terugblikken op de vorige en het vooruitkijken naar de volgende les.

6.4.4 De reactie op de probleemsituatie

De reactie van de beginnende docent op de videosituatie wordt geanalyseerd om na te gaan in welke mate de docent bij het overdenken van de probleemsituatie het model van Egan gebruikt. Uitspraken hierover kunnen alleen gedaan worden op basis van hetgeen de docent meedeelt over zijn gedachten. Er bestaat geen zekerheid over de relatie tussen dat wat de docent zegt te denken en dat wat hij denkt. Zelfs indien de feitelijke reactie van een docent ten aanzien van een probleemsituatie in diens **eigen** les vastgelegd zou worden, blijft die relatie onduidelijk. Ook dan kan geen

rechtstreekse waarneming plaatsvinden van de denkprocessen van de docent: alleen dat wat de docent meedeelt over hetgeen hij denkt of gedacht heeft, kan vastgelegd worden. De vraag is dus in eerste instantie of dat wat de docent werkelijk denkt naar buiten komt via diens reactie op het verzoek hardop na te denken. Enige mogelijke oorzaken van discrepanties worden door Ferguson-Hessler (1989, blz. 68) genoemd:

- ♦ **Onvolledigheid:** de docent vertelt niet alles wat hij denkt. De docent kan dingen verzwijgen omdat hij die onbelangrijk of dom vindt, of geen slecht figuur wil slaan bij de interviewer.
- ♦ **Interferentie:** het kan voorkomen dat de docent gaat nadenken over zijn eigen denkprocessen en daardoor in de war raakt.
- ♦ **Beïnvloeding:** de docent is wellicht gesteld op het voldoen aan alle verwachtingen van de interviewer, en vertelt dan niet wat hij zelf denkt, maar wat hij denkt dat de interviewer wil horen of wat de interviewer 'goed' vindt.

Er bestaat evenmin zekerheid over de relatie tussen dat wat de docent zegt dat hij zou doen en dat wat de docent in werkelijkheid zou doen. Het gaat immers niet om een situatie uit de les van de docent zelf. Er kan daarom alleen aan de docent gevraagd worden wat hij zou doen, als de situatie van het videofragment in zijn les zou plaatsvinden. Een andere bron van onzekerheid wordt gevormd door het feit dat er een verschil in taken is waarvoor de docent zich in de 'kijksituatie' en zijn 'lessituatie' geplaatst ziet. Als het om een echt probleem in de les zou gaan, is het denkproces van de docent gericht op actie. Nu het gaat om een op video geregistreerd lesfragment en de actie al vastgelegd is, zijn de denkprocessen van de docent wellicht niet zozeer gericht op de vraag "Wat ga ik nu doen?", maar meer op hetgeen de docent gedacht heeft tijdens het bekijken van het fragment of op hetgeen de docent op het moment van het interview denkt. Dit element is een nadere uitwerking van het hiervoor genoemde punt 'interferentie'. Yinger formuleert dit verschil aldus:

"In the original event, thinking was in the service of action. In the viewing situation the action has already been determined and recorded, so that the cognitive load is substantially reduced. Instead of thought focusing on what to do next, thought may be focused in the viewing session on what one is thinking. There is a luxury of meta-analysis and reflection that was most likely absent in the original event. The result of this opportunity for reflection is that the subjects report what they are currently thinking and take the opportunity to elaborate the reasons for their interpretation of the videotape." (Yinger, 1986.)

Om het denkproces toch zoveel mogelijk te richten op het handelen van de docent, wordt het interview door middel van de startvraag niet alleen gericht op de les waar het fragment een onderdeel van is, maar ook op de volgende les. De vraag is immers: "Wat denk je over deze les en de les van

morgen?". Echter, ook dan is het onduidelijk of de docent in werkelijkheid dat zou denken of doen, wat hij naar aanleiding van de videosituatie denkt en zegt te gaan doen. Er kunnen geen uitspraken gedaan worden over de relatie met het feitelijk handelen, maar uit een analyse van denkprocessen kan wel worden afgeleid in welke mate de docenten gebruik maken van het model van Egan bij hun reactie op de videoband. Met behulp van de registratie van de docentenreactie kan worden vastgesteld of er verschillen bestaan tussen de veranderingen die voorkomen in de manier waarop de docenten in beide groepen reageren tijdens de voormeting en de nameting op de videosituatie. Het blijft onzeker in hoeverre deze veranderingen tot daadwerkelijke actie zouden leiden. Zeker is in ieder geval wel dat een eigen aanpak die niet door een docent bedacht kan worden c.q. waarover niet door een docent nagedacht kan worden, ook niet door die docent kan worden uitgevoerd.

6.4.5 De analyse van de reactie

Er is gezocht naar een manier om toename van het gebruik van het model van Egan te concretiseren op basis van de negen stappen van het model die in hoofdstuk 4 beschreven zijn. Literatuur over problem solving geeft aan dat mensen niet vanzelf hun problemen op een systematische manier aanpakken:

"An ordinary person almost never approaches a problem systematically and exhaustively unless he has been especially educated to do so." (Miller, Galanter & Pribam, 1960.)

Op grond hiervan wordt in ons onderzoek verondersteld dat niet-getrainde probleemoplossers zich globaal oriënteren op de probleemsituatie en aansluitend proberen die probleemsituatie op te lossen. In termen van het model van Egan zullen niet-getrainde probleemoplossers zich vooral bezig houden met de stappen 1A en 3A (zie voor de inhoud van de stappen: paragraaf 4.3 en figuur 4.1). Zij zullen dus minder aandacht besteden aan een nadere analyse van de probleemsituatie (stappen 1B en 1C), minder aandacht besteden aan het globaal of diepgaander ontwikkelen van gedachten over de gewenste situatie (Stappen 2A, 2B en 2C), en aan een nader onderzoek van de manier van aanpakken van het probleem (stappen 3B en 3C). Verwacht wordt daarom dat het effect van de begeleiding zichtbaar zal worden in een toename van activiteiten die vallen onder de stappen 1B, 1C, 2A, 2B, 2C, 3B en 3C.

Om de reacties van de beginnende docenten te kunnen analyseren, is een categorieënsysteem ontworpen, waarmee eventuele veranderingen in de hiervoor genoemde stappen zichtbaar gemaakt kunnen worden. Stap A van ieder van de drie fasen van het model van Egan vormt daarbij steeds de

ene categorie per fase, en de stappen B en C samen de andere categorie per fase. De ene categorie per fase is steeds **oriënterend** en globaal van aard: verkenning van de probleemsituatie (1A), van mogelijke gewenste situaties (2A) en van mogelijke manieren om die gewenste situaties te bereiken (3A). De andere categorie per fase heeft steeds als kenmerken dat er **verder wordt nagedacht**, afwegingen worden gemaakt en bewust tot keuzes gekomen wordt: verder doordenken van de probleemsituatie (1B en 1C), van geïnventariseerde doelen (2B en 2C), en van geïnventariseerde manieren om die doelen te bereiken (3B en 3C). Aan deze zes categorieën is een zevende categorie toegevoegd, de restcategorie. De restcategorie bevat alle uitspraken die niet in een van de andere categorieën kunnen worden opgenomen. Op deze manier is het categorieënstelsel tot stand gekomen dat in tabel 6.8 beschreven staat.

Tabel 6.8:
Het categorieënstelsel ten behoeve van de analyse

Categorie	Beschrijving
1	Het globaal beschrijven van de lessituatie.
2	Kiezen van een of meer aspecten om verder uit te werken, zoeken naar mogelijke verbanden en oorzaken, bekijken van het probleem vanuit een andere invalshoek.
3	Bedenken van mogelijke gewenste situaties.
4	Concretiseren van mogelijke gewenste situaties, afwegen van aspecten ervan, kiezen.
5	Bedenken van mogelijke manieren om de gewenste situatie te bereiken.
6	Concretiseren van mogelijke manieren, afwegen van aspecten ervan, kiezen, maken van een lesplanning op basis van de afweging.
7	Restcategorie.

In termen van deze categorieën wordt verwacht dat probleemoplossers die niet in het model van Egan getraind zijn, vooral gedrag vertonen uit de categorieën 1 en 5. In de voormeting zal - zo wordt verwacht - een groot gedeelte van de probleemaanpak van de beginnende docenten, zowel uit de experimentele als uit de controlegroep, ingedeeld worden in de categorieën 1 en 5. Voor wat betreft de nameting wordt de verwachting in termen van de analysecategorieën aldus geformuleerd:

- ♦ In de experimentele groep zal het verder doordenken van de probleemsituatie (categorie 2) **toenemen** in vergelijking met de controlegroep,

- ◆ In de experimentele groep zal het nadenken over de gewenste situatie (categorie 3) **toenemen** in vergelijking met de controlegroep,
- ◆ In de experimentele groep zal het verder doordenken van de gewenste situatie (categorie 4) **toenemen** in vergelijking met de controlegroep,
- ◆ In de experimentele groep zal het verder doordenken van manieren om de gewenste situatie te bereiken (categorie 6) **toenemen** in vergelijking met de controlegroep.

Samengevat: de voormeting zal een concentratie laten zien op de categorieën 1 en 5. Tijdens de nameting zal in de experimentele groep een eventuele toename van deze categorieën **kleiner** zijn dan die in de controlegroep. De nameting zal in de experimentele groep wel een -in vergelijking met de controlegroep- sterkere toename laten zien van de categorieën 2, 3, 4 en 6. Over categorie 7 wordt geen verwachting geformuleerd.

6.4.6 Samenvatting

Hiermee is in deze paragraaf aangegeven hoe zowel bij de docenten uit de experimentele als uit de controlegroep gegevens worden verzameld aan het begin en aan het einde van de onderzoeksperiode over de manier waarop zij een nieuwe probleemsituatie aanpakken die via een videoband aan hen wordt aangeboden. Na afloop van het individueel bekijken van de band wordt ieder van de beginnende docenten in een tweegesprek geïnterviewd aangaande de vraag wat zij denken over deze les en over de volgende les in die klas. De inhoud van het interview wordt geanalyseerd met behulp van de zeven analysecategorieën. Verwacht wordt dat deze analyse bij de docenten uit de experimentele groep een sterkere toename van de categorieën 2, 3, 4 en 6 laat zien dan bij de docenten uit de controlegroep.

6.5 De verwerking van de reactie van de docenten

Ieder interview dat aansluitend aan het bekijken van de videoband is afgenomen, is door middel van audioregistratie vastgelegd. De precieze tekst van ieder interview zoals vastgelegd op audioband, is vervolgens uitgetypt. Ondanks de enorme hoeveelheid werk die hiermee gemoeid is, is er de voorkeur aan gegeven de analyses van de interviews te doen op basis van **uitgeschreven** protocollen, liever dan dit te doen op basis van af te luisteren bandopnamen. Deze keuze onderstreept het belang dat in het onderzoek wordt gehecht aan een zo zorgvuldig mogelijke analyse. Onderlinge vergelijking van het werk van de analisten, meer aandacht voor

details en beter afgewogen correcties worden mogelijk door te werken op basis van uitgeschreven teksten. Het totaal aantal getypte bladzijden tekst (A4 formaat) bedraagt 630. Dit is een gemiddelde van ongeveer 12 bladzijden tekst per interview.

Een mogelijke tussenvorm, die eruit bestaat dat de antwoorden van de docenten eerst worden samengevat en dat alleen de samenvatting wordt uitgetypt (zie hierover: Verloop, 1989) kon in dit onderzoek niet gebruikt worden, omdat als maat voor de kwantificering van de verschillende soorten denkprocessen het aantal regels uitgeschreven tekst is genomen. De omvang van ieder van de categorieën wordt uitgedrukt in het **aantal regels** dat een categorie voorkomt in de tekst. Om die reden hebben de typistes volgens nauwkeurige richtlijnen de teksten uitgetypt. Een ervan houdt in dat ieder antwoord op een vraag achter elkaar door getypt wordt, en er niet op een of andere plaats in een antwoord aan het begin van de regel een nieuwe alinea gestart wordt. Verschillende vormen van lay-out zouden immers makkelijk kunnen leiden tot verschillen in aantallen regels.

6.5.1 De indeling van de protocollen

De protocollen die zo tot stand zijn gekomen, zijn door twee onderzoekers geanalyseerd met behulp van het categorieënsysteem. Ieder stuk tekst van het protocol dat door de beginnende docent uitgesproken is (de vragen van de interviewer worden dus overgeslagen) wordt door ieder van de analisten **afzonderlijk** in een van de categorieën ingedeeld. De lengte van zo'n stuk tekst is daarbij vrij. Het kan gaan om een woord, een zinsdeel, een zin of een groter geheel van meerdere zinnen. Deze afbakening van protocoldelen is, zoals steeds bij dit soort protocolanalyse, een probleem. Bij de analyse dient ook de kleinste eenheid herkenbaar te zijn als behorend tot een bepaalde categorie. Dit betekent dat in de meeste gevallen de eenheid een omvang heeft van een of meerdere zinnen. Bij wijze van voorbeeld is het resultaat van de analyse van een stukje protocol getoond in figuur 6.2 op de volgende pagina. Daarin is ook te zien dat de analist de precieze plek in de tekst aangeeft waar de ene categorie overgaat in de volgende. Het nummer van de categorie wordt in de kantlijn genoteerd.

De twee analisten delen **onafhankelijk** van elkaar ieder protocol op deze manier in. Vervolgens vergelijken zij hun beslissingen per protocol. Verschillen worden besproken totdat overeenstemming is bereikt. In tegenstelling tot ander onderzoek, waar na een aantal vergelijkingen tussen analisten wordt verondersteld dat zij in voldoende mate één gedragslijn

volgen en verdere onderlinge vergelijking niet noodzakelijk is, zijn in ons onderzoek alle protocollen eerst door de twee analisten onafhankelijk van elkaar ingedeeld, zijn alle beslissingen met elkaar vergeleken en zijn alle verschillen besproken totdat overeenstemming bereikt werd. Deze arbeidsintensieve werkwijze is gekozen om te komen tot een zo betrouwbaar en valide mogelijk analysesresultaat.

Cat. Tekst	
1	(O) Nou, ik ben bang dat als ik een dag zo gewerkt heb, dat ik
1	het erg rommelig vind en dat ik dat terugkoppel naar mezelf./
3	Ik wil dan toch wat meer autoriteit hebben en rust in de klas/
4	omdat mijn manier van lesgeven duidelijk ten koste gaat van de
4	kwaliteit, als het niet rustig is in de klas./ Ik raak de
1	communicatie kwijt als het rommelig is. En die indruk had ik./
	[(I) Dit was een rommelige les.]
4	(O) Ja, en niet dat dat dan ten koste moet gaan van de sfeer,/
1	maar bijvoorbeeld, als ik vraag aan de klas van: "Hebben
1	jullie het begrepen?" en ik laat dan de hele klas vallen en
1	luister niet meer naar de hele klas, maar naar maar eentje,/
2	dan geeft me dat te kennen dat de kwaliteit van de les minder
2	wordt, omdat je het verband met de groep kwijt raakt omdat je
2	maar naar eentje luistert, terwijl die hele groep dan toch
2	probeert te antwoorden. En die indruk had ik./
	(0) = ondervraagde
	(I) = interviewer
	cat 1: 6 regels
	cat 2: 4 regels
	cat 3: 1 regel
	cat 4: 3 regels

Figuur 6.2:

Het resultaat van de analyse van een deel van een protocol

6.5.2 Betrouwbaarheid en validiteit

In veel onderzoek waarin twee of meer onafhankelijke analisten de protocollen classificeren, wordt tijdens en/of na de analyse de **interbeoordelaarsbetrouwbaarheid** bepaald. Deze methode is niet zonder meer bruikbaar voor de hier beschreven manier van analyseren, omdat de

analisten niet alleen tot taak hebben vaststaande delen van de protocollen te classificeren, maar ook tot taak moesten hebben om te komen tot afbakening van de te classificeren delen. Daarom is in dit onderzoek nagegaan hoe groot de overeenstemming tussen de twee analisten is (op het moment dat zij ieder voor zich een protocol hebben geanalyseerd) door eerst te bepalen in hoeveel eenheden zij de protocollen indelen, en vervolgens -bij de delen met een gelijk beginpunt en eindpunt- in hoeveel gevallen zo'n deel in dezelfde categorie is ingedeeld.

Na het analyseren van ongeveer 25% van de protocollen uit de voormeting, is bij de analyses van de vijf volgende protocollen het aantal delen (scoringseenheden) vergeleken waarin de protocollen verdeeld waren door ieder van de twee analisten. De een bleek de vijf protocollen verdeeld te hebben in totaal 514 eenheden, de ander in 495 eenheden. Dit relatief kleine verschil geeft aan dat er een grote mate van overeenstemming bestaat ten aanzien van de gemiddelde omvang van de scoringseenheden. Vervolgens zijn de codes vergeleken die iedere analist had toegekend aan eenheden met eenzelfde begin- en eindpunt. Het percentage gelijke scores bedroeg 76.3%. Hoewel deze mate van overeenstemming behoorlijk is, wordt de juistheid van de beslissing alle protocollen door twee analisten te laten indelen hiermee naar ons idee bevestigd.

Aan het einde van de analyse-activiteiten is de **betrouwbaarheid** van het gemeenschappelijke produkt van de twee analisten gemeten door na te gaan in welke mate hun codering constant bleef in de tijd. Daartoe zijn twee protocollen uit de voormeting nogmaals in categorieën ingedeeld na afloop van de analyse van de protocollen van de nameting. Er lag ongeveer zes maanden tussen de eerste en de tweede indeling. Er waren intussen 40 à 50 andere protocollen ingedeeld. Van enige herinnering kon dus nauwelijks nog sprake zijn. De twee analisten hebben eerst weer de twee protocollen onafhankelijk van elkaar gecodeerd, en zijn vervolgens via bespreking van de verschillen tot een nieuw gemeenschappelijk resultaat gekomen. Uit de vergelijking met hun oorspronkelijke gemeenschappelijke codering bleek een grote mate van overeenkomst: het aantal scoringseenheden waarin de teksten verdeeld waren bleek vrijwel gelijk te zijn aan het oorspronkelijke aantal: 123 om 125. De codes toegekend aan tekstdelen met eenzelfde begin- en eindpunt bleken voor 89.9% met elkaar overeen te komen.

Tenslotte is de **validiteit** van het categorieënsysteem getoetst door drie 'Egan-begeleiders' vier protocollen te laten lezen. Aan hen is gevraagd de mate waarin de manier van aanpakken van de probleemsituatie in ieder protocol overeenkomt met het model van Egan globaal te beoordelen en

daarna op grond van hun globale indruk voor de vier protocollen een volgorde van overeenkomst met het Egan-model te bepalen. Tegelijkertijd is door de analisten op basis van de analyseresultaten een volgorde aangebracht in de vier protocollen. Het protocol met de meest gelijkmatige verdeling van de aantallen regels over de zes categorieën is hierbij als eerste geplaatst, en het protocol met de minst gelijkmatige verdeling (veel uitingen in de categorieën 1 en 5) als laatste. De volgorde die was aangebracht op basis van een algemene indruk door de Egan-begeleiders bleek volledig overeen te komen met de volgorde die was aangebracht op basis van het categorieënsysteem.

Op deze wijze is de volledige tekst per protocol ingedeeld in zeven categorieën. Om de omvang van de reacties per categorie te bepalen, is steeds het aantal regels geteld van het punt waar de tekst ingedeeld wordt in een bepaalde categorie tot aan het punt waar de tekst ingedeeld wordt in een volgende categorie. Van alle tekstgedeelten die in eenzelfde categorie ingedeeld zijn, worden vervolgens de aantallen regels bij elkaar opgeteld, om zo de totale omvang in aantal regels van die categorie vast te stellen per protocol. Bij wijze van voorbeeld is in tabel 6.9 het resultaat van de indeling gegeven van een protocol van een docent uit de experimentele groep uit de voormeting. De resultaten van deze opzet worden in hoofdstuk 8 gepresenteerd.

Tabel 6.9:

De indeling in categorieën van een protocol (experimentele groep/voormeting)

Categorie	Aantal regels	Percentage
1	123	43.8
2	20	7.1
3	37	13.2
4	7	2.5
5	88	31.3
6	4	1.4
7	2	0.7
totaal	281	100.0

6.6 Verbetering van het functioneren van de docenten

In §5.5 tot en met §5.8 is uitvoerig aandacht besteed aan de vraag of en hoe onderzocht kan worden of toename van de mate waarin een docent een probleemsituatie aanpakt volgens het model van Egan een positieve

samenhang vertoont met verbetering van de kwaliteit van de oplossingen en met de kwaliteit van het functioneren. In §5.8.2 wordt als conclusie geformuleerd dat het onderzoek naar effecten op het gebied van denkprocessen aangevuld zal worden met een onderzoek naar effecten op het gebied van onderwijsgedrag, dat bestaat uit een kleinschalige poging enige gegevens te verzamelen over de verwachting dat bovengenoemde positieve samenhang bestaat.

De gegevens betreffende de kwaliteit van de oplossing konden niet rechtstreeks verzameld worden. Het onderzoek naar de samenhang tussen het gebruik van het model van Egan en de kwaliteit van de oplossing is daarom gedaan op basis van een indirect criterium ter bepaling van (een deel van) die kwaliteit: het aantal bedachte oplossingen tijdens de 'brainstormfase'. Deze benadering wordt toegelicht in §9.2, waar ook het resultaat van deze vergelijking wordt gegeven.

De gegevens betreffende de kwaliteit van het functioneren zijn wel rechtstreeks verzameld. Er is gekozen voor een vragenlijst als instrument. Deze vragenlijst 'Functioneren na afloop van de begeleiding' is opgenomen als bijlage 4. Aan de beginnende docenten zelf is gevraagd hun mening te geven over een eventuele bijdrage van het gebruik van het model van Egan aan een mogelijke verbetering van hun functioneren. Daarmee is de vraag of docenten beter functioneren teruggebracht tot de vraag of docenten zelf vinden dat zij beter functioneren. Deze beslissing is genomen op grond van de afwegingen die in §5.8 zijn beschreven. In een poging om zoveel mogelijk het probleem van de onbekende norm (zie §5.7.3) te vermijden is een vragenlijst ontwikkeld waarin naast een aantal gesloten vragen (met antwoorden op een vijfpuntsschaal) ook een aantal open vragen gesteld worden, waarin gevraagd wordt een toelichting te geven. Verondersteld wordt dat een dergelijke combinatie van vragen meer informatie zal verstrekken over de afwegingen en argumenten op grond waarvan een code in de vijfpuntsschaal wordt aangekruist.

De vragenlijst is voorgelegd aan alle docenten uit de experimentele groep en (in aangepaste vorm) aan alle docenten uit de controlegroep. De beantwoording vond plaats ongeveer twee maanden na afloop van de begeleidingsperiode in de experimentele groep.

Over de volgende onderwerpen zijn vragen gesteld:

- ◆ de mening van de docenten over hun functioneren op dat moment;
- ◆ de mening van de docenten over de ontwikkeling van hun functioneren sinds het begin van het schooljaar;
- ◆ (alleen aan de experimentele groep) de bijdrage van de Egan-begeleiding aan de eventuele verbetering van het functioneren;

- ♦ de mate waarin en de gebieden waarop de beginnende docent problemen ervaart op dat moment;
- ♦ (alleen aan de experimentele groep) de gebieden waarop de Egan-begeleiding heeft bijgedragen aan de eventuele vermindering van de problemen;
- ♦ de mening van de docenten over de vraag of de begeleiding ertoe bijgedragen heeft dat zij problemen meer volgens het model van Egan zijn gaan aanpakken;
- ♦ de mening van de docenten over de vraag of een meer systematische aanpak volgens het model van Egan heeft bijgedragen aan een verbetering van hun functioneren.

De gegevens die met behulp van deze vragenlijst verzameld zijn, staan beschreven in hoofdstuk 9.

6.7 Samenvatting en vooruitblik

6.7.1 Samenvatting

Dit hoofdstuk kan worden samengevat in een aantal kernbegrippen die in figuur 6.3 vermeld staan.

Vragen	Gezochte informatie	Gebruikte methode
TWEE VOOR- VRAGEN	Resultaat van de begeleiderstraining Gebruik van Egan in begeleidingsgesprekken	Evaluatie vragenlijst over de training van begeleiders Vragenlijst voor begel. en doc. 'Kenmerken van de begeleiding'
TWEE HOOFD- VRAGEN	Effect op de denkprocessen van beginnende docenten Effect op het functioneren van beginnende docenten	Pre- en posttest in een experim. en een controlegroep m.b.v. videosituatie, interview, protocol en analysecategorieën Vragenlijst voor docenten 'Het functioneren als docent'

Figuur 6.3:
Kernbegrippen uit hoofdstuk 6

6.7.2 Vooruitblik

De antwoorden op de evaluatievragen over de training voor begeleiders en de antwoorden op de vragenlijst over het gebruik van het model van Egan door de begeleiders tijdens de begeleidingsgesprekken worden besproken in hoofdstuk 7: 'Het gebruik van het model van Egan door de begeleiders'. De resultaten van de pre- en posttest met betrekking tot de hoofdvraag van dit onderzoek staan in hoofdstuk 8: 'Het gebruik van het model van Egan door de beginnende docenten'. De mogelijke samenhang tussen het gebruik van het model van Egan en het functioneren als docent wordt besproken in hoofdstuk 9: 'Verbetering van het functioneren van de beginnende docent'.

7 Het gebruik van het model van Egan door de begeleiders

7.1 Overzicht

In §6.2 is de cursus 'Begeleidingsvaardigheden' beschreven die de a.s. begeleiders gevolgd hebben om het model van Egan te leren gebruiken. In dit hoofdstuk wordt besproken wat de begeleiders zeggen geleerd te hebben en in hoeverre en op welke manier zij het model gebruiken in hun gesprekken met beginnende docenten op hun school. In §7.2 wordt het eerstgenoemde punt behandeld. Het gaat daarbij om de vraag of de cursus de begeleiders **in staat stelt** het model van Egan zelf als begeleidingsmodel te gaan gebruiken en het te leren aan de beginnende docenten. Vervolgens (§7.3) worden de begeleidingsplannen beschreven waarmee de a.s. begeleiders de cursus afgesloten hebben. Zij geven erin aan hoe zij van plan zijn hun begeleidingswerk te gaan uitvoeren in hun scholen.

In het tweede deel van dit hoofdstuk (§7.4) vindt de analyse plaats van de gegevens die zijn verkregen via de vragenlijst 'Kenmerken van de begeleiding'. Deze vragenlijst is tijdens de tweede helft van de begeleidingsperiode door iedere begeleider en door iedere beginnende docent onafhankelijk van elkaar ingevuld. De resultaten geven een antwoord op de vraag of begeleiders en beginnende docenten van mening zijn dat elementen uit het model van Egan daadwerkelijk gebruikt worden in de begeleidingsgesprekken. Alleen indien in redelijkheid kan worden aangenomen dat het model van Egan via deze stappen is overgedragen aan de beginnende docenten, heeft het zin de vraag te onderzoeken of zij het model **zelf** gaan gebruiken. In die zin zijn de in dit hoofdstuk behandelde vragen 'voorvragen'. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een samenvatting en een vooruitblik (§7.5).

7.2 De cursus 'Begeleidingsvaardigheden'

De a.s. begeleiders zijn alleen in staat het model te gebruiken, als zij aan het einde van de cursus beschikken over de daarvoor benodigde kennis en vaardigheden. Door middel van een aantal evaluatievragen is nagegaan wat de deelnemers aan de cursus zeggen geleerd te hebben en wat hun mening

is over de cursusinhoud en over de onderwijsleeractiviteiten tijdens de cursus. Na iedere twee bijeenkomsten vond evaluatie in deze vorm plaats. De deelnemers gaven dan hun reacties op een lijst met uitspraken. Aan deze lijst werden per evaluatieronde nieuwe uitspraken toegevoegd over de nieuwe cursusonderdelen.

7.2.1 De evaluatievragenlijst

De gegevens die in deze paragraaf besproken worden, bestaan uit de antwoorden op de vragenlijst die werd ingevuld door de deelnemers tussen de zesde en de zevende bijeenkomst. Op dat moment van de cursus was vrijwel het gehele model van Egan aan de orde geweest. Aspecten uit fase 3 van het model waren wel geoefend, maar nog niet opnieuw bestudeerd door de deelnemers. De vragenlijst is opgenomen als bijlage 2 en bestaat uit drie gedeelten:

- ◆ Een deel dat gericht is op de vraag wat de **mening** is van de deelnemers over de opzet van de cursus en van hun eigen leeractiviteiten. De antwoorden worden besproken in §7.2.2.
 - ◆ Een deel dat gericht is op de vraag wat de deelnemers **weten** over het model van Egan. Deze antwoorden worden besproken in §7.2.3.
 - ◆ Een deel dat gericht is op de vraag welke elementen uit het model van Egan de deelnemers in hun schoolsituatie daadwerkelijk **toepassen** en gebruiken. De antwoorden op deze vragen staan besproken in §7.2.4.
- Alle uitspraken zijn beantwoord op een vijfpuntsschaal, waarbij 1 = 'totaal oneens' en 5 = 'helemaal eens'.

7.2.2 Vragen over de opzet van de cursus

De negen uitspraken over de opzet en de uitvoering van de cursus staan samen met de gemiddelden en de standaarddeviaties vermeld in tabel 7.1 op de volgende pagina.

De gemiddelde scores per uitspraak geven aan dat de cursusdeelnemers **hoog** scoren op de hun voorgelegde uitspraken. Dit betekent dat zij positief oordelen over de opzet en de uitvoering van de cursus en over de eigen leeractiviteiten. Slechts bij één uitspraak, namelijk het opnieuw bestuderen van de literatuur ná de bijeenkomst, ligt de gemiddelde score lager dan 4.0 op de vijfpuntsschaal. De waarden van de standaarddeviaties geven aan dat er sprake is van een betrekkelijk grote overeenstemming onder de deelnemers. Geen enkele waarde is groter dan 1.00. Deze gegevens zijn niet zozeer belangrijk voor de vraag **wat** de deelnemers geleerd hebben,

maar geven wel een beeld van de positieve sfeer waarin dat leren plaats gevonden heeft.

Tabel 7.1:

De evaluatie-uitspraken over de cursus en de leeractiviteiten

Uitspraken	Gem.score	Stand.dev.
1 De bijeenkomsten zijn goed voorbereid	4.8	0.39
2 Er is een goede verhouding tussen theorie en praktijk	4.3	0.84
3 Ik voel me betrokken bij de activiteiten tijdens de bijeenkomsten	4.7	0.49
4 Ik zorg ervoor dat ik me in de drietallen actief oefen in de vaardigheden	4.3	0.62
5 Ik heb het gevoel dat ik veel geleerd heb . . .	4.5	0.52
6 Als ik wens heb, wordt er naar geluisterd en wordt er iets mee gedaan	4.2	0.94
7 De literatuur is gemakkelijk te begrijpen . . .	4.0	0.74
8 Vóór de bijeenkomst bestudeer ik de literatuur	4.2	0.84
9 Na de bijeenkomst bestudeer ik dezelfde literatuur opnieuw	3.5	0.79
Gemiddelde over de negen uitspraken	4.3	0.74

7.2.3 Vragen over de kennis omtrent het model van Egan

Er zijn 15 vragen over de kennis van de a.s. begeleiders omtrent het model van Egan. In hun antwoord op deze vragen geven zij aan in hoeverre zij menen over de betreffende kennis te beschikken op het moment van de invulling van de vragenlijst. Er is afgezien van het gebruik van een kennistoets, omdat dit minder passend leek in een cursus voor ervaren docenten die in staat moeten worden geacht zelf te beoordelen over welke kennis over het model van Egan zij al dan niet beschikken. De resultaten staan in tabel 7.2 op de volgende pagina.

De gemiddelde score voor dit deel (3.8) geeft aan dat de deelnemers van mening zijn dat zij beschikken over een redelijke mate van kennis omtrent het model van Egan. Het is bij deze wijze van evalueren niet zeker dat wat de deelnemers zelf zeggen, overeenkomt met de werkelijke stand van hun

kennis, bijvoorbeeld omdat zij niet willen laten zien dat zij minder weten dan zij veronderstellen dat van hen verwacht wordt. Er kunnen echter twee aspecten genoemd worden die het minder waarschijnlijk maken dat de antwoorden een positiever beeld scheppen dan de situatie in werkelijkheid is: de beantwoording was anoniem waardoor het uitgesloten was dat de antwoorden gebruikt zouden worden om de leerresultaten per deelnemer te beoordelen. De vragenlijst was bovendien expliciet gepresenteerd als mogelijkheid om suggesties aan te dragen voor verbetering en aanvulling in de volgende bijeenkomsten.

Tabel 7.2:

De evaluatie-uitspraken over de kennis van het model van Egan

	Uitspraken	Gem. score	Stand. dev.
1	Ik kan de drie fasen van het model noemen	4.2	0.72
2	Ik kan de drie stappen van elke fase noemen	3.7	0.66
3	Ik kan een aantal vaardigheden opnoemen die belangrijk zijn voor 'actief luisteren' . . .	4.2	0.58
4	Ik kan uitleggen wat met 'uitdagen' bedoeld wordt	4.2	0.39
5	Ik kan de redenen noemen waarom 'uitdagen' een belangrijke vaardigheid is . .	3.7	0.67
6	Ik kan de drie vormen van 'uitdagen' opnoemen	3.6	0.90
7	Ik kan toelichten waarop het begrip 'emphatie' betrekking heeft	4.0	0.74
8	Ik kan uitleggen wat met 'gevorderde empathie' bedoeld wordt	4.2	0.58
9	Ik kan omschrijven wat bedoeld wordt met 'relatie-directheid'	3.8	0.58
10	Ik kan het begrip 'doel' omschrijven	3.6	0.67
11	Ik kan het begrip 'shaping' omschrijven . . .	3.8	0.75
12	Ik kan 5 van de 7 criteria noemen waaraan een concreet doel moet voldoen	3.0	0.85
13	Ik kan de zes regels van het brainstormen opnoemen	3.4	0.99
14	Ik kan uitleggen wat met 'krachtenveld- analyse' wordt bedoeld	3.8	1.03
15	Ik heb inzicht in de opbouw van het model	4.3	0.65
	Gemiddelde over de 15 uitspraken	3.8	0.79

Met name op de uitspraken over het model in zijn algemeenheid (uitspraken 1 en 15) wordt gereageerd met hoge scores (resp. 4.2 en 4.3). De deelnemers denken ook de meeste onderdelen uit het model redelijk tot goed te kennen. Bij twee uitspraken (waarin gevraagd wordt naar een precies aantal elementen: uitspraken 12 en 13) is de gemiddelde score wat lager. De waarden van de standaarddeviaties geven ook hier aan dat er sprake is van een betrekkelijk grote eenstemmigheid onder de deelnemers. Slechts één waarde (bij uitspraak 14) is groter dan 1.00.

7.2.4 Vragen over het gebruik van het model van Egan

Over het gebruik van het model in de schoolsituaties dient vooraf te worden opgemerkt dat het voor de meeste cursusdeelnemers niet mogelijk is geweest om tijdens de cursus het model toe te passen in een begeleidingssituatie. Op de meeste scholen zijn geen beginnende docenten begeleid tijdens de cursus. De deelnemers geven in hun reacties op de uitspraken in dit deel van de lijst aan in hoeverre zij in gesprekken met leerlingen en hun collega's in hun school de vaardigheden gebruiken waarin zij zich geoefend hebben tijdens de cursus. De 12 uitspraken over het gebruik van het model staan vermeld in tabel 7.3. op de volgende pagina.

De gemiddelde score over alle uitspraken (3.8) is **opvallend hoog**, gezien de beperkte mogelijkheden om het geleerde in praktijk te brengen. Omdat er geen 'pretest' is afgenomen, kunnen deze scores niet zonder meer geïnterpreteerd worden als effecten van de cursus. Het is mogelijk dat deelnemers sommige aspecten ook al voor de cursus gebruikten. Het gaat hier echter om de vraag of begeleiders vinden dat zij na afloop van de cursus in staat zijn het model van Egan te gebruiken. Het antwoord op deze vraag kan op basis van de gegevens uit tabel 7.3 bevestigend zijn, zij het met één beperking. Op uitspraken over aspecten die weliswaar tot het model van Egan behoren, maar niet uitsluitend tot dat model (uitspraken 3,5,7,8 en 9), reageren de respondenten met een gemiddelde score van 4.1. Op uitspraken over meer **specifieke** aspecten van het Egan-model (uitspraken 1,2,4,6,10,11 en 12) reageren zij met een gemiddelde score van 3.6. Voor zover de resultaten als effecten geïnterpreteerd mogen worden, heeft de cursus meer effect op algemene aspecten dan op specifieke 'Egan-aspecten'. Dit is verklaarbaar vanuit de veronderstelling dat algemene aspecten minder 'nieuw' zullen overkomen dan specifieke 'Egan-aspecten'.

Tabel 7.3:

De evaluatie-uitspraken over het gebruik van het model van Egan

Uitspraken	Gem.score	Stand.dev.
1 Bij het probleemoplossen gebruik ik in grote lijnen het model van Egan	3.8	0.45
2 Ik laat me dan leiden door de stappen in de drie fasen van het model	3.6	0.52
3 In de dagelijkse omgang met anderen gebruik ik het 'actief luisteren'	4.3	0.49
4 In adviesgesprekken gebruik ik het 'uitdagen'	3.8	0.39
5 Ik beoefen daarbij ook 'empathie'	4.1	0.52
6 In mijn schoolsituatie help ik anderen om concrete doelen te stellen m.b.v. 'shaping' .	2.8	1.14
7 Ik ben in mijn schoolsituatie bewust terughoudender met het geven van adviezen . . .	3.8	0.45
8 Ik ben kritischer op mijn reacties tijdens alledaagse gesprekken	4.4	0.52
9 Ik pas brainstormen toe bij het oplossen van problemen in mijn dagelijkse leven . . .	3.9	0.67
10 Het gekozen idee onderwerp ik aan een 'krachtveldanalyse'	3.7	1.07
11 Ik pas het model van Egan toe in de praktijk	3.9	1.17
12 Ik leg het dan uit aan mijn 'cliënt'	3.7	1.23
Gemiddelde over de 12 uitspraken	3.8	0.86

De waarden van de standaarddeviaties geven aan dat de deelnemers het in deze groep van uitspraken iets minder met elkaar eens zijn dan in de twee vorige groepen. Er komen in deze groep vier waarden voor die groter zijn dan 1.00 (uitspraken 6, 10, 11 en 12).

De gegevens uit de drie delen van de uitsprakenlijst bevatten aanwijzingen dat de cursus globaal het **gewenste resultaat** heeft gehad: de deelnemers die tevreden zijn over de cursus, kennen -naar hun eigen oordeel- het begeleidingsmodel redelijk goed (een gemiddelde score van 3.8 op de vijfpuntsschaal) en gebruiken het -naar hun eigen oordeel- tijdens de cursus in redelijke mate (een gemiddelde score van 3.8 op de vijfpuntsschaal) in hun schoolsituatie. Als eerste conclusie van dit hoofdstuk wordt dan ook geformuleerd dat de cursus waarschijnlijk effectief is geweest, zodat het zinvol is mogelijke effecten van de begeleiding bij de beginnende docenten te onderzoeken.

7.3 De begeleidingsplannen van de begeleiders

In deze paragraaf wordt de vraag besproken of de begeleiders ook van plan zijn het geleerde te gaan gebruiken in hun begeleidingsactiviteiten. De begeleidingsplannen leveren enige gegevens over dit punt. Als afsluiting van de oefeningen in aspecten van het model van Egan heeft iedere cursusdeelnemer een plan opgesteld ter voorbereiding van de begeleiding op de eigen school. De plannen zijn tijdens de zevende bijeenkomst door de deelnemers aan elkaar voorgelegd en met elkaar besproken. Het is duidelijk dat de inhoud van een plan geen garantie is voor de uitvoering. Het gaat hier echter nog niet om een controle op de uitvoering, maar om de vraag of de begeleiders ook **willen** doen wat ze als resultaat van de cursus **kunnen** doen. Enig sociaal wenselijke invulling bij het maken van de plannen kan zeker zijn opgetreden, mede gezien het feit dat bekend was dat de plannen besproken zouden worden in de cursus. De plannen zijn opgesteld volgens een vooraf vastgelegde structuur met de volgende onderverdeling:

- 1 Doel van de begeleiding;
- 2 Vertrekpunt van begeleider en beginnende docent;
- 3 Begeleidingsactiviteiten;
- 4 Gespreksvoering;
- 5 Evaluatie.

Het gebruik van het begeleidingsmodel komt vooral in de punten 4 en 5 (gespreksvoering en evaluatie) aan de orde. Ook over de punten 1, 2 en 3 wordt kort gerapporteerd om aan te geven in welke totaalvisie op begeleiding het model van Egan gebruikt zou worden in de verschillende scholen. In deze paragraaf worden de opmerkingen besproken die over ieder van deze vijf punten in de begeleidingsplannen zijn gemaakt. Er worden daarbij tendensen beschreven. Het is meestal niet mogelijk deze te kwantificeren (zoveel begeleiders zeggen dit en zoveel anderen dat), omdat het veelal om opvattingen gaat waarin de nodige nuanceringsen aangebracht zijn. Na een samenvatting per punt volgt bij wijze van voorbeeld een citaat uit het begeleidingsplan van een van de cursusdeelnemers.

Ad 1: Doel van de begeleiding

De a.s. begeleiders geven onder dit punt aan of de begeleiding vooral gericht zal zijn op het inpassen van de beginnende docent in de school (de socialiserende oriëntatie, zie §3.2), of meer op het verlenen van steun bij diens eigen ontwikkeling (de emancipatorische oriëntatie, zie §3.2). In sommige plannen wordt vooral de zelfontplooiing van de beginnende

docent genoemd. In andere plannen staat het inpassen in de school voorop. Ook wordt als begeleidingsdoel geformuleerd: "het bereiken van een zo groot mogelijk rendement met betrekking tot de schooldoelen". Het structurele karakter van de begeleiding wordt aangegeven door de opvatting dat het niet gaat om incidentele hulp bij moeilijke problemen, maar om zodanige hulp dat de docent in de toekomst in staat is om zelf probleemsituaties op een verantwoorde manier aan te pakken. In vrijwel alle plannen wordt aangegeven dat de begeleiding gericht is op zowel de algemeen onderwijskundige als de vakdidactische aspecten van het lesgeven.

Voorbeeld:

"Het gaat in de begeleiding meer om steun bij een eigen ontwikkeling van de docent, meer om ontplooiing via ondersteuning. Het gaat om het 'leggen van een fundament'. De begeleiding is gericht op zowel het algemeen functioneren als op het vakgericht functioneren. Vakgroepcoördinator en vakcollega's spelen bij dit laatste een rol."

Ad 2: Vertrekpunt van begeleider en beginnend docent

Begeleiding is in eerste instantie bedoeld voor docenten zonder (of met weinig) leservaring. In een aantal plannen wordt een beslissing over deelname aan de begeleiding overgelaten aan de eigen verantwoordelijkheid van de beginnende docent, in andere plannen wordt een aantal activiteiten als verplicht geformuleerd. De begeleider geeft vooraf volledige openheid van zaken over de te volgen methode en de geplande begeleidingsactiviteiten. Over de vraag of de begeleider na afloop van de begeleiding ook medebeoordelaar is, worden verschillende standpunten ingenomen. In minder dan de helft van de plannen wordt gesteld dat de begeleider beter geen beoordelende rol kan hebben, in verband met de vertrouwensrelatie die tussen begeleider en beginnend docent noodzakelijk is. In de meeste plannen is de begeleider tevens beoordelaar of adviseert hij aan de beoordelingscommissie over de geschiktheid van de beginnende docent. Dit standpunt wordt zeker mede ingegeven door het feit dat veel a.s. begeleiders staffuncties vervullen in hun school (zie §4.2.1).

Voorbeeld:

"In principe komt elke beginnende docent in aanmerking voor begeleiding. Gestreefd dient te worden naar vrijwillige deelname: de docent moet namelijk het nut van de begeleiding inzien om hieraan met vrucht te kunnen deelnemen. Als de begeleiding ter sprake komt, wordt de beginnende docent openheid van zaken gegeven ten aanzien van de te volgen werkwijze. De begeleider kan beter niet medebeoordelaar zijn. Hierdoor zou de vertrouwensrelatie geschaad kunnen worden."

Ad 3: Begeleidingsactiviteiten

Als begeleidingsactiviteiten worden in de plannen een of meer van de volgende activiteiten genoemd: lesbezoek door de begeleider, lesbezoek door de beginnende docent bij de begeleider of andere docenten, begelei-

dingsgesprekken (zowel formeel als informeel), gemeenschappelijke bijeenkomsten (als er meerdere beginnende docenten in de school aanwezig zijn), het bijhouden en bespreken van een logboek of weekjournaal en gemeenschappelijke lesvoorbereiding. Van beginnende docenten wordt verwacht dat zij tijd en energie vrijmaken voor de begeleiding. Er worden verschillende faseringen genoemd, waarbij meestal in de eerste fasen één gesprek per week gevoerd wordt, en in de latere fasen één gesprek per twee weken. In het voorbeeld is een begeleider aan het woord die waarschijnlijk ook uit andere bronnen (Créton & Wubbels, 1984) geput heeft om tot een fasering van zijn begeleiding te komen. Het voorbeeld geeft aan dat het model van Egan heel goed gebruikt kan worden binnen reeds bestaande vormen van begeleidingsorganisatie.

Voorbeeld:

"De volgende fasering wordt in de begeleiding aangebracht:

- a. inpassing in de school
- b. informatie over aard en uitgangspunten van de begeleiding
- c. de logboekfase
- d. de lesbezoekfase
- e. de persoonlijke begeleiding
- f. de afbouw van de begeleiding

Gedurende de fasen c en d zou één gesprek per week plaats kunnen vinden. In de fasen e en f lijkt in het algemeen één gesprek per twee weken voldoende.

Indien er meerdere beginnende docenten aan school verbonden zijn, zijn gemeenschappelijke bijeenkomsten van uitermate groot belang. Gezamenlijke ervaringen voorkomen dat de beginnende docent het gevoel heeft dat hij/zij alleen problemen zou hebben."

Ad 4: Gespreksvoering

Alle begeleiders geven in hun begeleidingsplannen aan dat zij het model van Egan zullen gebruiken. Bovendien beschrijven de begeleiders hoe zij het model ook zullen leren aan de beginnende docent.

Voorbeeld:

"De begeleider zal de beginnende docent op systematische wijze moeten helpen. Het model van Egan biedt hiertoe de mogelijkheid. Het model geeft richtlijnen voor het handelen van de begeleider. Het helpt de begeleider te komen van een globaal doel naar een specifiek doel en het verschaft de criteria waaraan het gekozen doel moet voldoen. Het model kan tegelijkertijd op het zogenaamde tweede niveau gebruikt worden. Dit houdt in dat de begeleider en de begeleidde docent beiden het model kennen en de begeleider aan de beginnende docent de vaardigheden leert gebruiken, zodat de docent het model zelfstandig kan gaan gebruiken om toekomstige problemen systematisch aan te pakken."

Ad 5: Evaluatie

In de begeleidingsplannen worden evaluatieactiviteiten van verschillende omvang beschreven: per begeleidingsgesprek, per fase, per maand en per

trimester. In alle gevallen wordt de evaluatie gezien als een noodzakelijk onderdeel van de begeleidingsactiviteiten.

Voorbeeld:

"Tijdens het begeleidingsproces moet geëvalueerd worden. Om te evalueren moet het doel specifiek omschreven zijn. Steeds zullen de beginnende docent en de begeleider zich moeten afvragen in hoeverre het gestelde doel is bereikt. Feedback dient als leidraad en werkt ondersteunend. De feedback spitst zich toe op de vragen of:

- a. de beginnende docent in voldoende mate deelneemt aan het programma
- b. het programma effectief is
- c. het gestelde doel verwezenlijkt wordt
- d. de probleemsituatie is opgelost.

Om op bovengenoemde vragen een eenduidig antwoord te kunnen geven is het nodig dat programma's in termen van gedrag zijn omschreven, dat de doelen specifiek zijn geformuleerd en dat de probleemsituatie duidelijk onder woorden is gebracht."

Deze samenvatting van de begeleidingsplannen leidt tot de conclusie dat de begeleiders aan het einde van de cursus bereid en van plan zijn het model van Egan te gaan gebruiken in de begeleidingssituatie. Zij geven aan zelf het model te gaan gebruiken en het te leren aan de beginnende docent, zodat die het na de begeleiding kan gebruiken om problemen die zich voordoen zelfstandig aan te pakken.

De gegevens die in §7.2 en §7.3 gepresenteerd zijn, zijn verzameld met het doel een uitspraak te kunnen doen over de vraag of het zinvol is te onderzoeken of beginnende docenten het model van Egan gaan gebruiken. Hier kan geconcludeerd worden dat niet uit de gegevens van §7.2 en §7.3 blijkt dat de begeleiders het model van Egan niet zouden kunnen of willen gebruiken. Weliswaar is er een enkel punt waarop iets minder zekerheid bestaat (het toepassen van specifieke aspecten van het model van Egan), maar de algemene tendens in de gegevens geeft geen aanleiding het onderzoek hier te beëindigen.

7.4 Het gebruik van het model tijdens de begeleiding

Deze paragraaf geeft informatie over de vraag of de begeleiders het model ook daadwerkelijk gebruiken in hun begeleidingsgesprekken.

7.4.1 De vragenlijst 'Kenmerken van de begeleiding'

Om gegevens te verzamelen over het gebruik van het model is de vragenlijst 'Kenmerken van de begeleiding' ontworpen (zie §6.3). Deze vragenlijst

is ingevuld door de begeleiders en de beginnende docenten in de loop van de tweede helft van de begeleiding. Zij hebben daarin onafhankelijk van elkaar aangegeven in welke mate de belangrijkste elementen uit het model van Egan **naar hun mening** aanwezig zijn in de begeleidingsgesprekken die tot aan de invulling van de vragenlijst gevoerd zijn tussen beiden. Deze elementen zijn geformuleerd in 30 uitspraken. Begeleiders en beginnende docenten geven hun reacties op een vijfpuntsschaal die loopt van code 1: "komt niet voor" tot code 5: "komt steeds voor". De vragenlijst is aan iedereen toegestuurd en beantwoord door zeven (van de negen) begeleiders en door elf (van de dertien) beginnende docenten. De non-respondenten hebben gemeld geen tijd te hebben voor het invullen van de vrij uitgebreide vragenlijst.

7.4.2 De globale resultaten

Ieder van de 30 uitspraken in de vragenlijst gaat over een van de kenmerken van het model van Egan. De gegevens per uitspraak staan vermeld in bijlage 3. Per uitspraak wordt daarin een gemiddelde score en een standaarddeviatie gegeven voor alle respondenten, een uitsplitsing van die score naar de groep begeleiders en de groep beginnende docenten en het verschil tussen deze twee scores. In de bijlage staan de uitspraken geformuleerd zoals ze zijn voorgelegd aan de begeleiders. Voor de beginnende docenten is een versie van de vragenlijst gemaakt waarin 'ik' betrekking heeft op de beginnende docent. Zo wordt de uitspraak "In het begeleidingsgesprek geef ik aandacht aan dat wat de docent naar voren brengt" in de vragenlijst voor beginnende docenten geformuleerd als: "In het begeleidingsgesprek geeft de begeleider aandacht aan wat ik naar voren breng". De kenmerken waarover uitspraken gedaan worden, behoren in het model van Egan in de meeste gevallen tot één van de stappen of fasen van het model. De uitspraken over kenmerken die behoren bij één fase, worden in deze paragraaf steeds in een apart overzicht gepresenteerd. Het zijn steeds vijf uitspraken over kenmerken van de betreffende fase. Voordat de scores per fase besproken worden, komen eerst enkele algemene aspecten aan de orde.

De gemiddelde score over alle 30 uitspraken samen bedraagt 3.8. Dit resultaat geeft aan dat volgens de begeleiders en de beginnende docenten het model van Egan, gemiddeld over de verschillende onderdelen ervan, **in redelijke mate** gebruikt is in de begeleidingsgesprekken. Het kenmerk dat volgens de begeleiders en de docenten samen het **meest** aanwezig is in de begeleidingsgesprekken (gem. score: 4.7) is als volgt geformuleerd: "In het begeleidingsgesprek geef ik aandacht aan dat wat de docent naar voren

brengt". Dit aspect is zeker een kenmerk van het model van Egan, maar behoort niet exclusief tot de begeleiding volgens dat model. Het is ook in andere begeleidingsmodellen een belangrijk kenmerk. Dit geldt ook voor de twee kenmerken die de volgend-hoogste score hebben: "Bij de afweging van mogelijke manieren om tot verandering te komen, beslist uiteindelijk de docent zelf" (gem. score: 4.6) en: "Als ik begrijp wat de docent bedoelt, dan laat ik hem dat ook merken" (gem. score: 4.4). In de vierde uitspraak in deze volgorde (gem. score: 4.3) komt wel een typisch 'Egan-kenmerk' naar voren: "Ik begeleid de docent met als uiteindelijk doel hem te leren zijn problemen op een systematischer manier volgens het model aan te pakken". Ook de twee daarop volgende uitspraken benoemen typische 'Egan-kenmerken': "Ik stimuleer de docent ook zelf het model te gebruiken bij het oplossen van problemen" (gem. score: 4.2) en "Ik begeleid met als uiteindelijk doel dat de docent zijn problemen meer volgens het model van Egan gaat aanpakken" (gem. score: 4.1). Als eerste conclusie kan op grond van bovenstaande hier al geformuleerd worden dat zowel de begeleiders als de docenten aangeven dat enkele belangrijke typische 'Egan-kenmerken' veel voorkomen in de begeleidingsgesprekken.

De kenmerken die volgens begeleiders en docenten het **minst** aanwezig zijn in de begeleidingsgesprekken, zijn: "Ik help de docent bij het voorbereiden van een verandering in zijn lessituatie" (gem. score: 2.8) en "Ik leg de docent criteria voor op basis waarvan hij beslissingen kan nemen over de manier waarop hij de les beter wil laten lopen" (gem. score: 2.8). Deze uitspraken hebben beide betrekking op fase 3 uit het model van Egan: het ontwerpen en uitvoeren van een manier om de gewenste situatie te bereiken. Het is een indicatie dat er een tendens bestaat dat begeleidingsactiviteiten met betrekking tot fase 3 beperkt aanwezig zijn. Deze tendens zal in §7.4.4 bij tabel 7.8 uitgebreider besproken worden. Na deze eerste algemene bespreking van enige gemiddelde scores, wordt vervolgens beschreven of er grote verschillen bestaan tussen de antwoorden van de begeleiders en die van de beginnende docenten.

7.4.3 Vergelijking van de scores van begeleiders en docenten

De gemiddelde score over de 30 uitspraken van de zeven begeleiders bedraagt 3.7, en die van de elf beginnende docenten 3.8. Begeleiders en beginnende docenten komen -onafhankelijk van elkaar- gemiddeld tot vrijwel **dezelfde** beoordeling ten aanzien van de aanwezigheid van Egan-kenmerken in hun begeleidingssituatie. Het ontbreken van een verschil tussen de gemiddelde scores geeft tevens aan dat er geen sprake is van een stelselmatig positievere reactie van de begeleiders. Van de 26 uitspraken

waar verschillen in scores tussen de twee groepen voorkomen, hebben er 16 een positievere docentenscore en 10 een positievere begeleidersscore. Er is niet getoetst op verschillen, omdat gezien de vraagstelling elke indicatie dat er een verschil zou zijn belangrijk is. Ieder kenmerk met een relatief groot verschil zal in de komende paragraaf besproken worden.

Bij bijna de helft van de uitspraken blijkt er geen of vrijwel geen verschil te bestaan tussen de scores van de twee groepen: bij 14 van de 30 uitspraken is de grootte van het verschil kleiner dan 0.3. Het kenmerk met het grootste verschil tussen de twee groepen, dat de **beginnende docenten** meer aanwezig achten dan de begeleiders is: (formulering met "ik" als de beginnende docent): "De begeleider gaat met mij na hoe geplande acties om iets te veranderen wellicht zullen uitpakken" (3.8 versus 3.0, verschil: 0.8). Het kenmerk met het grootste verschil, dat de **begeleiders** meer aanwezig achten dan de beginnende docenten, is (uitspraakformulering: "ik" is de begeleider): "Bij het begin van de bespreking van een probleem rem ik pogingen van de docent af om meteen over oplossingen te gaan praten" (4.1 versus 3.2, verschil: 0.9). Op deze twee en andere kleinere verschillen wordt ingegaan in de volgende paragraaf, bij de bespreking 'per groep'.

7.4.4 Resultaten per groep

De resultaten worden meer in detail besproken door steeds de vijf vragen samen te nemen die gesteld zijn over kenmerken die behoren tot één stap of fase uit het model van Egan. De onderstaande groepering van kenmerken komt overeen met de verdeling van de analysecategorieën over de stappen van het model (zie §6.4.5):

- ◆ Fase 1, stap 1A: het globaal beschrijven van de lessituatie;
- ◆ Fase 1, stappen 1B en 1C: verbanden, oorzaken, invalshoeken;
- ◆ Fase 2, stappen 2A, 2B, 2C: de gewenste situatie;
- ◆ Fase 3, stap 3A: bedenken van manieren om die situatie te bereiken;
- ◆ Fase 3, stap 3B en 3C: concretiseren van die manieren;
- ◆ De begeleider leert het model aan de beginnende docent.

De uitspraken over kenmerken van het model zijn hier per stap of fase samengebracht in een groep, terwijl desondanks de uitspraken heel verschillende aspecten van de begeleidingssituatie kunnen betreffen. Zo bevat de eerste groep over fase 1, stap 1A vragen over 'het beperken van de begeleidersreacties tot dat wat de docent zegt' en over 'het afremmen door de begeleider van pogingen van de beginnende docent om over oplossingen te gaan praten'. Het doel van de vragenlijst is informatie te verzamelen over de aanwezigheid van ieder van deze kenmerken afzonder-

lijk en van de kenmerken behorende tot één fase gezamenlijk. Het bijeenbrengen van vijf uitspraken per stap of fase in één groep gebeurt niet omdat er op voorhand van uitgegaan wordt dat deze uitspraken ook in de perceptie van de respondenten bij elkaar horen. Als het de bedoeling zou zijn om vanuit een lijst uitspraken zonder nadere structuur te komen tot een indeling in groepen van uitspraken die in de perceptie van de respondenten onderling samenhangen, dan is het bepalen van de sterkte van die samenhang zinvol. Omdat dit niet de bedoeling is, is de mate van interne consistentie is niet bepaald.

Groep: 'Het globaal beschrijven van de lessituatie'

De eerste groep betreft stap 1A van het model: "Het verduidelijken van de probleemsituatie". Deze groep wordt verder aangeduid als de groep 'beschrijven'. In tabel 7.4 staan de gegevens over de vijf uitspraken van deze groep beschreven.

Tabel 7.4:

'Het globaal beschrijven van de lessituatie'

Uitspraak	Allen Gem.score	Doc a	Beg b	Versch a-b
1 In het begeleidingsgesprek geef ik aandacht aan dat wat de docent naar voren brengt	4.7	4.9	4.3	+0.6
7 Als ik begrijp wat de docent bedoelt dan laat ik hem dat ook merken	4.4	4.5	4.3	+0.2
13 In het begin van het begeleidingsgesprek beperk ik mijn reacties op de docent tot het ordenen en samenvatten van wat hij zegt	3.7	3.7	3.7	0.0
19 Om te komen tot een precieze beschrijving van de lessituatie vraag ik door op onduidelijke punten	3.8	4.0	3.4	+0.6
25 Bij het begin van de bespreking van een probleem rem ik pogingen van de docent af om meteen over oplossingen te gaan praten	3.6	3.2	4.1	-0.9
Gemiddelde groepsscore 'beschrijven'	4.0	4.1	4.0	+0.1

De groep 'beschrijven' heeft een hoge gemiddelde score (4.0). De verschillende uitspraken over stap 1A van het model zijn duidelijke kenmerken van de begeleidingsgesprekken. Er is vrijwel geen verschil tussen de groepsscores van de begeleiders en van de beginnende docenten. Er zijn wel verschillen bij enkele uitspraken afzonderlijk. Voor het grootste verschil (bij uitspraak 25) is een mogelijke verklaring dat de formulering van deze uitspraak door de docenten opgevat zou kunnen zijn als een impliciet verwijt dat ze te snel een oplossing zouden willen bereiken. Wellicht geeft het verschil aan dat beginnende docenten niet altijd merken dat de begeleiders hen 'afremmen' Bij de twee uitspraken met een verschil

van 0.6 (nummers 1 en 19) is het opvallend dat begeleidersactiviteiten (respectievelijk 'aandacht geven' en 'doorvragen') door de beginnende docenten meer aanwezig worden geacht dan door de begeleiders zelf.

Groep: 'Verbanden, oorzaken, invalshoeken'

De tweede groep betreft de stappen 1B: 'Toespitsen van de probleemsituatie' en 1C: 'Het onderzoeken van blinde vlekken en nieuwe perspectieven'. De groep wordt verder aangeduid als de groep 'verbanden'. De gegevens over de kenmerken staan vermeld in tabel 7.5.

Tabel 7.5:
'Verbanden, oorzaken, invalshoeken'

Uitspraak	Allen Gem.score	Doc a	Beg b	Versch a-b
2 Tijdens het begeleidingsgesprek daag ik de docent uit verschillende aspecten van een vraag of probleem met elkaar in verband te brengen	3.8	4.0	3.6	+0.4
8 Ik geef expliciet aandacht aan dingen waarvan ik vermoed dat de docent ze impliciet bedoelt	3.6	3.6	3.6	0.0
14 Als ik nog een ander aspect van een bepaald probleem vermoed dat de docent zelf niet noemt, breng ik dat naar voren	4.0	3.8	4.3	-0.5
20 Tijdens het begeleidingsgesprek nodig ik de docent uit ook vanuit andere invalshoeken naar zijn probleemsituatie te kijken	3.8	4.1	3.4	+0.7
26 Ik maak aan de docent bekend wat zijn gedrag bij mij als begeleider oproept (met de bedoeling om hem zo zijn gedrag nader te laten analyseren)	3.1	3.0	3.1	-0.1
Gemiddelde groepsscore 'verbanden'	3.7	3.7	3.6	+0.1

Deze groep heeft een gemiddelde groepsscore (3.7) die ongeveer gelijk is aan de gemiddelde score over alle 30 uitspraken (3.8). Alleen de score bij de uitspraak 26 over 'directheid' wijkt sterk af van het groepsgemiddelde. Ook bij de evaluatie van de cursus was de score op de vraag naar het gebruik van deze vaardigheid relatief laag. Het is mogelijk dat hiermee de moeilijkheidsgraad van deze vaardigheid wordt aangeduid. Bij uitspraak 20 ('andere invalshoeken') is het opvallend dat de beginnende docenten deze vaardigheid van de begeleider duidelijk meer aanwezig achten dan de begeleiders zelf. Een mogelijke interpretatie is hier dat het de beginnende docenten wellicht al opvalt als de begeleider slechts in beperkte mate uitnodigt om een bepaalde probleemsituatie vanuit een andere invalshoek te benaderen, terwijl de begeleider zelf vindt dat nog te weinig te doen. Deze interpretatie leidt tot de veronderstelling dat beginnende docenten buiten de begeleiding maar zelden meemaken uitgenodigd te worden hun

problemen ook eens 'van een andere kant' te bezien. Wanneer het gebeurt, maakt het indruk.

Groep: 'de gewenste situatie'

Deze groep benoemt kenmerken van de stappen 2A, 2B en 2C uit het model van Egan, die betrekking hebben op het verkennen, verder doordenken, kiezen en vastleggen van de gewenste situatie. In tegenstelling tot fase 1 is deze fase niet uitgesplitst in een serie uitspraken over stap 2A en een serie over de stappen 2B en 2C, omdat van alle stappen in fase 2 verwacht wordt dat zij als gevolg van de begeleiding zullen toenemen in de nameting (zie §6.4.5). Deze groep wordt in het vervolg aangeduid als de groep 'gewenste situatie'. De betreffende uitspraken staan met de scores vermeld in tabel 7.6.

Tabel 7.6:
'De gewenste situatie'

Uitspraak	Allen Gem.score	Doc a	Beg b	Versch a-b
3 Ik moedig de docent pas aan na te denken over wat hij wil veranderen, nadat zijn probleemsituatie voldoende duidelijk is geworden	3.9	4.0	3.9	+0.1
9 Ik brainstorm met de docent om veel mogelijke oplossingen van zijn probleem te inventariseren	3.7	3.8	3.4	+0.4
15 Bij het bespreken van een mogelijke verandering vraag ik me af of die past binnen de waarden van de docent	3.3	3.0	3.6	-0.6
21 Ik breng de docent ertoe een bepaald idee over een eventuele oplossing te concretiseren	3.7	3.6	3.7	-0.1
27 Ik streef ernaar dat het begeleidingsgesprek leidt tot een verandering die door de docent zelf geaccepteerd wordt	4.0	4.0	4.0	0.0
Gemiddelde groepsscore 'de gewenste situatie'	3.7	3.7	3.7	0.0

Ook van deze groep is de groepsscore (3.7) vrijwel gelijk aan de gemiddelde score over de totale lijst (3.8). Uitspraak 27 heeft in deze groep de hoogste score (4.0). De begeleiders en beginnende docenten melden daarmee dat er relatief veel aandacht gegeven wordt aan de acceptatie door de docent van een besproken verandering. Enigszins in tegenspraak daarmee is het feit dat uitspraak 15 de laagste score kent uit deze groep. Hier wordt gevraagd of de begeleider nagaat of een verandering past binnen de waarden van de docent. De docenten vinden dit kenmerk veel minder aanwezig dan de begeleiders (3.0 versus 3.6). De scores van de docentengroep op deze vragen (15 en 27) laten zien dat het blijkbaar mogelijk is dat een begeleider ernaar streeft dat een verandering geaccep-

teerd wordt door een docent, terwijl tegelijk de docent niet zo erg positief is over de aandacht van de begeleider voor zijn waarden. Ook is het mogelijk dat de aandacht van de begeleider voor de waarden van de docent onopgemerkt is gebleven. Over de vijf uitspraken van deze groep samen bestaat geen verschil tussen de gemiddelde scores van de begeleiders en de beginnende docenten: 3.7 in ieder van de groepen.

Groep: 'bedenken van manieren om de gewenste situatie te bereiken'

De volgende groep bevat uitspraken die kenmerken benoemen uit stap 3A van het model: 'het verkennen van manieren om de gewenste situatie te bereiken'. Deze groep wordt in tabel 7.7 aangeduid als 'manieren globaal' om het verschil aan te geven met het verder doordenken van manieren dat in de volgende groep aan de orde is. De betreffende uitspraken staan in tabel 7.7.

Tabel 7.7:
'Bedenken van manieren om de gewenste situatie te bereiken'

Uitspraak	Allen Gem.score	Doc a	Beg b	Versch a-b
4 Ik ga met de docent na d.m.v. brainstormen welke manieren er te bedenken zijn om gewenste doelen te bereiken	3.7	3.7	3.6	+0.1
10 Ik bespreek met de docent criteria om een keuze te maken uit verschillende manieren om tot veranderingen te komen	3.7	3.6	3.7	-0.1
16 Ik leg de docent criteria voor op basis waarvan hij beslissingen kan nemen over de manier waarop hij zijn lessen beter wil laten verlopen	2.8	2.6	3.3	-0.7
22 Bij de afweging van mogelijke manieren om tot verandering te komen, beslist uiteindelijk de docent zelf	4.6	4.5	4.7	-0.2
28 Ik laat de docent mogelijke manieren om een gewenste situatie te bereiken verder concretiseren.	3.8	3.9	3.6	+0.3
Gemiddelde groepsscore 'manieren globaal'	3.7	3.6	3.8	-0.2

Ook van deze groep is de groepsscore (3.7) vrijwel gelijk aan de gemiddelde score over de 30 uitspraken. Ook hier is het verschil tussen de gemiddelde score van de beginnende docenten en die van de begeleiders zeer klein (0.2). Het is de enige groep waar de groepsscore van de begeleiders hoger ligt dan die van de docenten (3.8 versus 3.6).

De scores van drie uitspraken bevinden zich dicht bij de gemiddelde groepsscore (uitspraken 4, 10 en 28), twee wijken sterk af: uitspraak 22 naar boven (score: 4.6) en uitspraak 16 naar beneden (score: 2.8). Begeleiders en docenten zijn het eens over de aanwezigheid van het

kenmerk 'de docent beslist zelf over mogelijke veranderingen', maar geven de laagste score van de hele lijst aan het kenmerk 'de begeleider reikt de docent criteria aan om beslissingen te nemen'. Docenten vinden daarbij nog veel minder dan begeleiders (scores 2.6 versus 3.3) dat dit kenmerk aanwezig is in de begeleidingsgesprekken. Hiertegenover staat de docentenscore op uitspraak 10, waarin geformuleerd wordt dat de begeleider en de beginnende docent criteria om tot beslissingen te komen **bespreken**. In deze formulering ontbreekt de aangeef-rol van de begeleider. De score van de docenten is hier een vol punt hoger dan bij uitspraak 16 (scores 3.6 versus 2.6). Wellicht kunnen deze gegevens geïnterpreteerd worden in de zin dat docenten in belangrijke mate zelf bepalen welke criteria zij hanteren bij het nemen van beslissingen over veranderingen in hun lessen en dat begeleiders hierbij geen grote rol spelen. Wellicht denken zowel begeleiders als beginnende docenten bij het begrip 'criteria' meer aan inhoudelijke criteria dan aan het soort dat door Egan genoemd wordt in zijn beschrijving van fase 3 zoals: is de gekozen oplossing specifiek, meetbaar, adequaat, realistisch en dergelijke (zie §4.5.2).

Groep: 'concretiseren van manieren om tot verandering te komen'

De een-na-laatste groep bevat uitspraken die kenmerken betreffen van de stappen 3B en 3C uit het model: 'afwegen van manieren om de gewenste situatie te bereiken, en het kiezen en uitvoeren van de strategie'. De vijf uitspraken en de gemiddelde scores staan in tabel 7.8. Daar wordt deze groep aangeduid als 'manieren concreet'.

Tabel 7.8:

'Concretiseren van manieren om tot verandering te komen'

Uitspraak	Allen Gem.score	Doc a	Beg b	Versch a-b
5 Ik help de docent bij het voorbereiden van een verandering in zijn lessituatie	2.9	2.6	3.4	-0.8
11 Ik ga met de docent na welke krachten hij in zichzelf en zijn omgeving ziet die bevorderend of belemmerend kunnen werken bij het veranderen van zijn lessituatie	3.6	3.7	3.3	+0.4
17 Ik zoek met de docent naar bevorderende factoren die hem kunnen helpen bij zijn poging een verandering aan te brengen in zijn les	3.8	3.8	3.7	+0.1
23 Ik ga met de docent na hoe geplande acties om iets te veranderen wellicht zullen uitpakken	3.5	3.8	3.0	+0.8
29 Ik help de docent bij het ontcrachten van factoren die zijn pogingen tot verandering belemmeren	3.3	3.3	3.1	+0.2
Gemiddelde groepsscore 'manieren concreet'	3.4	3.4	3.3	+0.1

De groepsscore is de laagste van de zes groepen: 3.4. Begeleiders en beginnende docenten komen op dit punt tot vrijwel dezelfde score: respectievelijk 3.3 en 3.4. De scores bij deze vijf kenmerken die behoren tot de stappen 3B en 3C laten zien dat aspecten die de concrete voorbereiding en uitvoering van de verandering betreffen, minder aanwezig zijn in de begeleidingsgesprekken. Wellicht geven begeleiders en beginnende docenten hiermee aan dat zij vinden dat zij te weinig steun geven c.q. ontvangen op deze aspecten. Het zou erop wijzen dat bij het gebruik van het model van Egan de implementatie van de besproken verandering een van de **moeilijkste** momenten in het veranderingsproces is. In de cursus 'Begeleidingsvaardigheden' is er stelselmatig aandacht geschonken aan de neiging van begeleiders te snel aan een oplossing te gaan werken. Steeds opnieuw is gewezen op het belang van het zorgvuldig doorwerken van de fasen 1 en 2. Wellicht hebben begeleiders zich als gevolg daarvan te **terughoudend** opgesteld tijdens de stappen 3B en 3C, waarin de beginnende docent dient te komen tot een concrete aanpak van de besproken probleemsituatie.

Als bevestiging van deze interpretatie kan de tendens beschouwd worden, die in de scores van de vijf kenmerken aanwezig is: kenmerken worden minder aanwezig geacht in het begeleidingsgesprek naarmate het feitelijk uitvoeren van een geplande aanpak dichterbij komt. Het hoogst in de groep scoort uitspraak 17: het zoeken naar bevorderende krachten (score: 3.8). Deze uitspraak blijft nog vrij ver van de eigenlijke uitvoering van de strategie. Het laagst scoort uitspraak 5: 'Ik help de docent bij het voorbereiden van een verandering in zijn lessituatie' (score: 2.9). Deze uitspraak gaat over de feitelijke hulp bij de voorbereiding van een les waarin een verandering zal worden geïmplementeerd. Deze gegevens wijzen erop dat begeleiders zich er weliswaar van bewust moeten zijn niet te vroeg aan oplossingen te gaan werken, maar wel op het juiste moment (tijdens de stappen 3B en 3C) concreet steun moeten verlenen bij het voorbereiden en uitvoeren van de gekozen verandering.

Bij de kenmerken 5 en 23 bestaan flinke verschillen tussen de antwoorden van de docenten en de begeleiders. Bij kenmerk 5 geven de docenten aan minder hulp te krijgen dan de begeleiders menen te geven bij de concrete voorbereiding van een verandering, terwijl bij kenmerk 23 de situatie juist andersom is. Bij het laatste kenmerk gaat het niet zozeer over het voorbereiden van de verandering, maar over het analyseren van een bedachte verandering. Mogelijk zijn begeleiders meer behulpzaam bij het analyseren dan bij het initiëren van een verandering, of zijn de beginnende docenten onder de indruk van de deskundigheid van de begeleiders in het voorzien van mogelijke gevolgen van geplande acties.

Groep: 'De begeleider leert het model aan de beginnende docent'

De laatste groep komt niet overeen met een van de stappen uit het model van Egan, maar bevat uitspraken over de vraag of de begeleider het model alleen zelf toepast, of het ook leert gebruiken aan de beginnende docent. Een lage groepsscore zou aangeven dat de begeleider het model niet goed geleerd heeft aan de beginnende docent en dat die het derhalve wellicht ook niet goed zou kunnen gebruiken bij het zelfstandig aanpakken van een nieuwe probleemsituatie. Deze groep wordt verder aangeduid als de groep 'leren'. De vijf kenmerken staan in tabel 7.9.

Tabel 7.9:*'De begeleider leert het model aan de beginnende docent'*

Uitspraak	Allen Gem.score	Doc a	Beg b	Versch a-b
6 Ik bespreek met de docent de manier van begeleiden zoals ik die volgens het model hanteer ...	4.0	3.8	4.3	-0.5
12 Ik stimuleer de docent ook zelf het model van Egan te gebruiken bij het oplossen van problemen ..	4.2	4.4	4.0	+0.4
18 Ik vertel aan de docent in welke fase van het model het begeleidingsgesprek zich bevindt	3.7	3.7	3.6	+0.1
24 Ik begeleid met als uiteindelijk doel dat de docent zijn problemen meer volgens het model van Egan gaat aanpakken	4.1	4.1	4.1	0.0
30 Ik begeleid de docent met als uiteindelijk doel hem te leren zijn problemen op een systematischer manier volgens het model aan te pakken ..	4.3	4.6	4.0	+0.6
Gemiddelde groepsscore 'leren'	4.1	4.1	4.0	+0.1

De groepsscore is de hoogste van de zes groepen: 4.1. Alleen de score op uitspraak 18 wijkt enigszins af van het hoge niveau van de overige vier scores. Deze vier scores staan in de rangorde van alle 30 scores op de vierde, vijfde, zesde en zevende plaats. Dit betekent dat het zichtbaar maken en het overdragen van het model van Egan het meest van alle kenmerken aanwezig is in de begeleidingsgesprekken. Begeleiders en beginnende docenten zijn het op dit punt met elkaar eens: hun gemiddelde scores verschillen nauwelijks van elkaar (respectievelijk 4.0 en 4.1). Het grootste verschil tussen beide groepen bestaat bij kenmerk 30. Opnieuw is het opvallend dat een begeleidersactiviteit door docenten meer aanwezig wordt geacht dan door de begeleiders zelf.

Het is voor het vervolg van het onderzoek van groot belang dat zowel begeleiders als beginnende docenten aangeven dat de begeleiders het model niet alleen gebruiken om hun eigen gedrag als begeleider te sturen, maar

ook gestimuleerd hebben dat de beginnende docenten het model zelf gaan gebruiken. De scores op de uitspraken 'leren' leiden tot de conclusie dat het zeker zinvol is om te onderzoeken of beginnende docenten het model zijn gaan gebruiken als effect van de begeleiding.

7.5 Samenvatting en vooruitblik

7.5.1 Samenvatting

De drie soorten gegevens die in dit hoofdstuk besproken zijn, wijzen **niet** in de richting dat beginnende docenten weinig of niets geleerd **kunnen** hebben over het gebruik van het model.

- ◆ De cursus 'Begeleidingsvaardigheden' heeft globaal het gewenste effect gehad.
- ◆ In hun begeleidingsplannen geven de cursusdeelnemers aan het model van Egan te willen gebruiken op hun scholen.
- ◆ De vragenlijst 'Kenmerken van de begeleiding' geeft aan dat de begeleiders en de beginnende docenten van mening zijn dat de verschillende stappen/fasen in de praktijk van de begeleiding aanwezig zijn geweest. Hierbij lijkt het zo te zijn dat fase 3 (stappen 3B en 3C: implementatie van de besproken verandering) het minst voorkomt in de begeleiding. De scores op de uitspraken over het leren van het model geven aan dat de begeleiders het model niet alleen voor zichzelf gebruiken, maar ook de beginnende docenten stimuleren het te gebruiken.

De antwoorden op deze voorvragen' (zie §6.7.1) leiden tot de conclusie dat een poging om te onderzoeken of begeleide beginnende docenten zelfstandig het probleemaanpak-model van Egan gebruiken als gevolg van de begeleiding **zinvol** is.

7.5.2 Vooruitblik

Op grond van bovenstaande wordt in het volgende hoofdstuk de vraag beantwoord of er bij beginnende docenten sprake is van een **toename** van de mate waarin zij de systematiek uit het probleemaanpak-model van Egan zelfstandig gebruiken bij het aanpakken van een nieuwe probleemsituatie. In hoofdstuk 8 worden de resultaten gepresenteerd en besproken die over deze hoofdvraag verzameld zijn. In hoofdstuk 9 komt tenslotte de vraag aan de orde of er sprake is van **samenhang** tussen het gebruik van het

probleemaanpak-model door de beginnende docenten en de kwaliteit van hun functioneren.

8 Het gebruik van het model van Egan door de beginnende docenten

8.1 Overzicht

Het vorige hoofdstuk leidt tot de conclusie dat op grond van de manier waarop de begeleiders het model van Egan gebruikt hebben, het zinvol is te onderzoeken of de begeleiding als effect heeft dat beginnende docenten zelfstandig het probleemaanpak-model van Egan gaan gebruiken. In dit hoofdstuk worden de gegevens besproken die verzameld zijn over het eerste deel van de derde onderzoeksvraag:

"Heeft de begeleiding gericht op het leren oplossen van probleemsituaties het beoogde effect: zijn beginnende docenten als gevolg van die begeleiding in staat problemen die zij als docent ervaren, op een meer systematische wijze aan te pakken?" (zie §1.1).

In hoofdstuk 5 is deze onderzoeksvraag geoperationaliseerd tot "een toename van de mate waarin begeleide beginnende docenten in staat blijken te zijn het probleemaanpak-model van Egan zelfstandig te gebruiken bij het aanpakken van een nieuwe probleemsituatie". In hoofdstuk 6 is de toename van het gebruik van het model beschreven in termen van de analysecategorieën. Samengevat staat daar aangegeven dat verwacht wordt dat de nameting in de experimentele groep een - in vergelijking met de controlegroep - sterkere toename zal laten zien van de categorieën 2, 3, 4 en 6. De inhoud van de categorieën worden in §8.2.1 opnieuw vermeld.

De gegevens uit de voormeting en de nameting van de docenten uit de experimentele en de controlegroep worden in §8.2 gepresenteerd. Daar worden de algemene veranderingen tussen de voormeting en de nameting over de zeven categorieën tezamen besproken. Vervolgens (§8.3) vindt een analyse **per categorie** van deze gegevens plaats. Voor ieder van de zeven categorieën wordt nagegaan of er verschillen zijn in de verandering van de omvang ervan tussen de voor- en nameting in de beide groepen. Per categorie wordt aangegeven of de verwachte effecten (zie §6.4.5) zich hebben voorgedaan. Een analyse per docent geeft vervolgens aan (§8.4) of wellicht de scores van slechts enkele docenten bepalend zijn voor de score van de experimentele groep als geheel. Tenslotte wordt de vraag besproken of de resultaten van de meting ondersteund worden door de mening van de

docenten zelf ten aanzien van het gebruik van het model van Egan (§8.5). Het hoofdstuk wordt afgesloten met een conclusie en een vooruitblik (§8.6).

8.2 De resultaten

Zoals in hoofdstuk 6 beschreven is, hebben de beginnende docenten uit de experimentele en de controlegroep aan het begin en aan het einde van de onderzoeksperiode een probleemsituatie op videoband bekeken. Daarop volgend heeft ieder van de docenten hardop nagedacht over de vraag hoe hij zou reageren als deze situatie zich zou voordoen in zijn klas. De reacties op de 'videosituatie' zijn vastgelegd in een uitgetypt protocol van het interview per docent, en geanalyseerd met behulp van een hiertoe ontworpen categorieënstelsel dat de structuur volgt van het model van Egan. Dit categorieënstelsel is besproken in §6.4.5. Het wordt voor het gemak van de lezer nogmaals weergegeven in tabel 8.1.

Tabel 8.1:

Het categorieënstelsel ten behoeve van de analyse

Categorie	Beschrijving
1	Het globaal beschrijven van de lessituatie.
2	Kiezen van een of meer aspecten om verder uit te werken, zoeken naar mogelijke verbanden en oorzaken, bekijken van het probleem vanuit een andere invalshoek.
3	Bedenken van mogelijke gewenste situaties.
4	Concretiseren van mogelijke gewenste situaties, afwegen van mogelijke aspecten ervan, kiezen.
5	Bedenken van mogelijke manieren om de gewenste situatie te bereiken.
6	Concretiseren van mogelijke manieren, afwegen van aspecten ervan, kiezen, maken van een lesplanning op basis van de afweging.
7	Restcategorie.

In termen van het categorieënstelsel wordt verwacht dat de docenten in de beide groepen tijdens de voormeting veel reacties zullen geven die behoren tot de categorieën 1 en 5. Ten aanzien van de nameting wordt verwacht dat in de experimentele groep een eventuele toename van de categorieën 1 en 5 niet sterker zal zijn dan een eventuele toename in de controlegroep. In de experimentele groep zal wel een - in verhouding tot de controle-

groep - **sterkere** toename plaatsvinden tussen de voor- en de **nameting** van de categorieën 2, 3, 4 en 6. Over de restcategorie is geen **verwachting** geformuleerd. De wijze waarop de protocollen zijn geanalyseerd staat beschreven in §6.5. De omvang van iedere categorie is uitgedrukt in het aantal regels waarin die categorie voorkomt in de tekst van het protocol. Vervolgens zijn de aantallen regels per categorie gesommeerd over de protocollen van alle docenten uit de experimentele groep, zowel voor de voormeting als voor de nameting. Op gelijke wijze is dit gedaan voor de docenten uit de controlegroep.

Eén docent uit de experimentele groep (ziekte) en één docent uit de controlegroep (verandering van baan) hebben niet deel kunnen nemen aan de nameting. De gegevens van hun voormeting zijn daarom niet in de analyse betrokken. Het aantal docenten van wie de gegevens verwerkt zijn, bedraagt twaalf in beide groepen.

8.2.1 De eerste analyse

Het resultaat van de analyse van de protocollen staat vermeld in tabel 8.2. Bij ieder aantal regels is tevens de relatieve frequentie gegeven.

Tabel 8.2:

Aantal regels per categorie in absolute frequentie (f) en relatieve frequentie (%) in de twee groepen

Cat.	Experimentele groep (n=12)				Controlegroep (n=12):			
	Voormeting		Nameting		Voormeting		Nameting	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1	1470	53.6	936	21.5	1254	51.7	978	39.8
2	265	9.7	576	13.2	279	11.5	158	6.4
3	230	8.4	507	11.7	197	8.1	147	6.0
4	71	2.6	523	12.0	38	1.6	49	2.0
5	623	22.7	953	21.9	548	22.6	728	29.7
6	54	2.0	769	17.7	90	3.7	344	14.0
7	28	1.0	86	2.0	18	0.8	52	2.1
Tot.	2741	100.0	4350	100.0	2424	100.0	2456	100.0

Allereerst worden de totalen van de zeven categorieën samen in de experimentele en de controlegroep met elkaar vergeleken. Tabel 8.2 geeft aan dat er in de nameting van de experimentele groep een forse **toename** plaats vindt van het totaal aantal regels (van 2741 naar 4350 regels). In de

controlegroep doet dit verschijnsel zich niet voor (respectievelijk 2424 en 2456 regels). Met behulp van een chi-kwadraat toets voor onafhankelijkheid is nagegaan of de verdelingen van het totaal aantal regels over de twee groepen anders is dan op basis van toeval verwacht mag worden. Het resultaat staat in tabel 8.3.

Tabel 8.3:
Toename van het aantal regels in de beide groepen

	Experimenteel	Controle
Voormeting	2741	2424
Nameting	4350	2456
Chi ² = 143, df=1, p<0.001		

De chi-kwadraat waarde in tabel 8.3 geeft aan dat het verschil in toename tussen beide groepen significant is. Dit verschil in toename van de omvang van de docentenreacties zou veroorzaakt kunnen worden door een verschil in vraagstelling tijdens de interviews met de docenten uit de twee groepen. Zoals in §6.5 is aangegeven, zijn op dit punt zorgvuldige afspraken gemaakt door de twee interviewers onderling. Degenen die belast waren met de analyse van de protocollen, hebben dan ook een dergelijk systematisch verschil niet kunnen vinden. Het lijkt op grond hiervan aannemelijk dat de begeleiding, buiten de nader te bestuderen effecten per categorie, leidt tot het benoemen van significant meer aspecten van een probleemsituatie en van een oplossing van een probleem of tot het uitgebreider formuleren van aspecten ervan.

8.2.2 De vergelijking van de twee voormetingen

De vergelijking van de twee voormetingen in de experimentele en de controlegroep is bedoeld om na te gaan of er verschillen zijn in de relatieve frequenties van de overeenkomstige categorieën. Hiermee wordt onderzocht of de twee groepen aan het begin van het onderzoek verschillen in hun gebruik van het model van Egan. Er is geen reden om te verwachten dat er grote verschillen tussen de voormetingen in de twee groepen bestaan. Met behulp van een chi-kwadraattoets is nagegaan of de verdeling van het totaal aantal regels over de categorieën bij de voormeting in de experimentele groep afwijkt van die in de controlegroep. Het resultaat staat in tabel 8.4.

Tabel 8.4:
Vergelijking van de voormetingen in de experimentele en de controlegroep

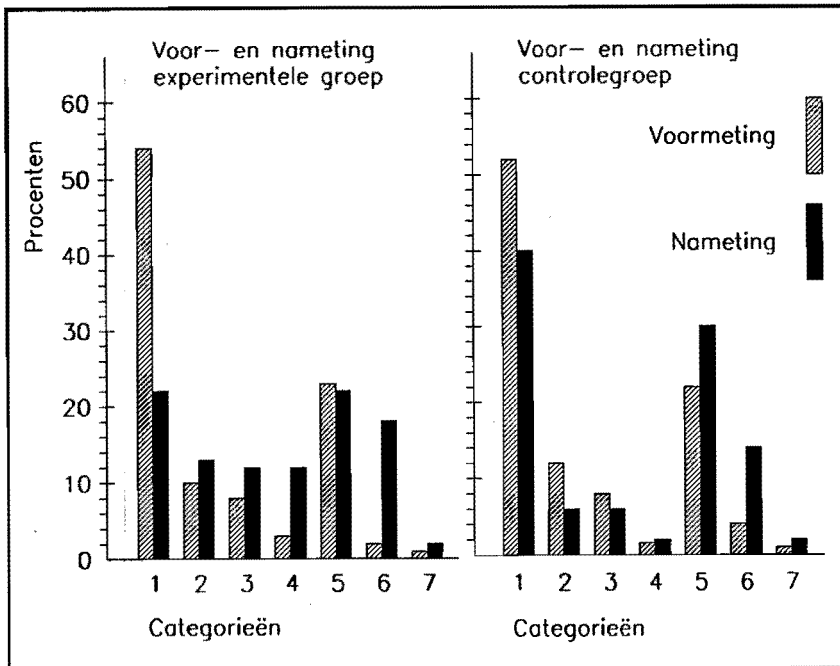
	Categorie						
	1	2	3	4	5	6	7
Experimentele	1470	265	230	71	623	54	28
Controle	1284	279	197	38	548	90	18
$\chi^2 = 26.8, df=6, p=0.002$							

De chi-kwadraat waarde in tabel 8.4 geeft aan dat het verschil tussen de twee verdelingen van de aantallen regels significant is. De conclusie moet derhalve luiden dat de verdeling over de categorieën in de voormeting in de experimentele groep afwijkend is van die in de controlegroep. Bij nadere analyse blijken de afwijkingen zich vooral voor te doen in de categorieën 2, 4 en vooral 6. Deze verschillen zijn weliswaar significant, maar niet groot en/of van belang in vergelijking met de verschillen in de nameting. Dat laatste blijkt uit de loglineaire analyse, waarvan het resultaat in §8.3 wordt vermeld.

Op grond hiervan kan gesteld worden dat de reacties van de beide groepen docenten op de aangeboden videosituatie in de voormeting weliswaar onderling verschillend zijn, maar dat de verschillen relatief klein zijn. Dit geeft aanleiding tot een opmerking over de generaliseerbaarheid van de resultaten. Deze generaliseerbaarheid zou beperkt kunnen worden door bepaalde kenmerken van docenten die deelnemen aan het onderzoek, of van de betrokken scholen. De scholen waar beginnende docenten werden begeleid tijdens het onderzoek konden immers niet a-select gekozen worden. Het is daarbij denkbaar dat deze scholen met belangstelling voor begeleiding docenten aannemen die op bepaalde punten anders zijn dan docenten op niet-deelnemende scholen, bijvoorbeeld ten aanzien van hun bereidheid te leren via begeleiding. In §6.4.1 is reeds aangegeven dat er vrijwel geen verschillen zijn tussen docenten in de experimentele en de controlegroep ten aanzien van geslacht, leeftijd, opleiding, leservaring, bedrijfservaring en de schoolvakken die zij geven. Het feit dat de verschillen in omvang van de categorieën in de protocollen van de voormeting tussen de experimentele en de controlegroep slechts klein zijn, kan beschouwd worden als een nieuwe aanwijzing dat mogelijke onbekende verschillen tussen de groepen althans de voormeting niet beïnvloed hebben.

8.3 Analyse van de resultaten van de twee groepen

De resultaten per categorie, zoals gepresenteerd in tabel 8.2, laten zien dat het aantal regels in categorie 1 afneemt in beide groepen, de aantallen regels in de categorieën 2 en 3 toenemen in de experimentele groep en afnemen in de controlegroep, terwijl de categorieën 4, 5, 6 en 7 in beide groepen toenemen. Het overzicht in absolute frequenties in tabel 8.2 geeft de toename aan van de omvang en de mate van gedifferentieerdheid in de experimentele groep. Om globaal te zien of de verwachte effecten, zoals geformuleerd per analysecategorie van het model van Egan, zich hebben voorgedaan, is ook het overzicht in relatieve frequenties van belang. Daaruit blijkt bijvoorbeeld dat categorie 5 in de experimentele groep weliswaar toeneemt in absolute frequentie, maar afneemt in relatieve frequentie. Figuur 8.1 geeft een grafische voorstelling van de relatieve frequenties per categorie.



Figuur 8.1:

De relatieve frequenties van de voormeting en de nameting in de beide groepen

De statistische analyse op deze veranderingen wordt gepresenteerd in §8.3.1 tot en met §8.3.7. Allereerst dient de vraag beantwoord te worden of de gevonden verschillen in frequenties bij de niveaucombinaties van de variabelen 'experimentele/controlegroep', 'voormeting/nameting' en 'categorie 1/2/3/4/5/6/7' toe te schrijven zijn aan hoofdeffecten of aan interacties tussen twee van deze variabelen of aan interacties tussen alle drie de betrokken variabelen. Een loglineaire analyse van de gegevens uitgevoerd met het computerprogramma Statgraphics, geeft aan dat er met zeer grote waarschijnlijkheid sprake is van een **derde-orde effect**. Dit betekent dat een verschil tussen de verdeling over categorieën in de voormeting en de nameting voor de experimentele groep anders is dan voor de controlegroep. Op grond hiervan mag geen van de drie variabelen weggelaten worden bij de verdere analyse.

Omdat de verwachte effecten van de begeleiding per categorie zijn geformuleerd, worden in de verdere analyse de afzonderlijke categorieën in samenhang met de beide andere variabelen beschouwd. In ieder van de volgende paragrafen is daarom eerst onderzocht of de relatieve frequentie van de betreffende categorie in de voormeting verschilt van die in de nameting. Dit onderzoek vindt plaats voor zowel de experimentele als de controlegroep. Vervolgens is door toetsing van het derde-orde-effect nagegaan of het verschil voor de experimentele groep **anders** is dan voor de controlegroep. Bij deze toetsingen is ervoor gekozen een significantieniveau van 0.001 te hanteren, om te bereiken dat positieve conclusies met een zo groot mogelijke zekerheid getrokken worden.

8.3.1 Veranderingen in categorie 1

Deze categorie omvat het globaal beschrijven van de lessituatie en betreft stap 1A uit het model van Egan. Fase 1 richt zich op de bestaande probleemsituatie. In stap 1A wordt een begin gemaakt met het nadenken hierover en met een beschrijving van de situatie zoals de beginnende docent die ervaart. Ten aanzien van deze categorie is de verwachting geformuleerd dat een eventuele toename in de experimentele groep niet sterker zal zijn dan een eventuele toename in de controlegroep. De resultaten van de meting staan in tabel 8.5 op de volgende pagina.

Uit tabel 8.5 blijkt dat de relatieve frequentie van categorie 1 in de nameting kleiner is dan in de voormeting, zowel in de experimentele groep als in de controlegroep. Deze afname is in beide groepen **significant**: in de nameting geven de docenten in beide groepen **minder** reacties die in categorie 1 ondergebracht zijn.

Tabel 8.5:

De verdeling van categorie 1 over de voor- en de nameting

	experimentele groep					controlegroep				
	cat. 1		overige cat.		tot.	cat. 1		overige cat.		tot.
	f	%	f	%	f	f	%	f	%	f
voor	1470	53.6	1271	46.4	2741	1254	51.7	1170	48.3	2424
na	<u>936</u>	21.5	<u>3414</u>	78.5	<u>4350</u>	<u>978</u>	39.8	<u>1478</u>	60.2	<u>2456</u>
tot.	2406		4685		7091	2232		2648		4880
	chi ² = 772.5, df = 1, p < 0.001.					chi ² = 69.3, df = 1, p < 0.001.				

De **afname** van de relatieve frequentie voor categorie 1 is in de experimentele groep significant **groter** dan die in de controlegroep ($\chi^2 = 149$, $df = 1$, $p < 0,001$). De resultaten ten aanzien van categorie 1 gaan dus nog verder dan de verwachting. Beginnende docenten houden zich tijdens de nameting minder bezig met het globaal beschrijven van de probleemsituatie dan tijdens de voormeting. Bovendien leidt oefening in de probleemaanpak uit het model van Egan ertoe dat er bij beginnende docenten in de experimentele groep een **sterkere** afname plaatsvindt (in vergelijking met de controlegroep) van het aantal reacties in deze categorie.

8.3.2 Veranderingen in categorie 2

Categorie 2 omvat het kiezen van een of meer aspecten van de probleemsituatie om verder uit te werken, het zoeken naar mogelijke verbanden en oorzaken, en het bekijken van de probleemsituatie vanuit andere invalshoeken. In deze categorie zijn alle uitspraken verzameld die betrekking hebben op de stappen 1B en 1C uit het model van Egan, die allebei te maken hebben met het verder doordenken van aspecten van de probleemsituatie. Stap 1B omvat activiteiten met betrekking tot het toespitsen van de probleemsituatie en stap 1C activiteiten met betrekking tot het onderzoeken van 'blinde vlekken' en het ontwikkelen van 'nieuwe perspectieven' (zie §4.4.2 en §4.4.3). Er wordt een relatieve toename van deze categorie verwacht in de nameting bij de experimentele groep ten opzichte van de controlegroep. De resultaten van de meting staan in tabel 8.6.

Tabel 8.6:*De verdeling van categorie 2 over de voor- en de nameting*

	experimentele groep					controlegroep				
	cat. 2		overige cat.		tot.	cat. 2		overige cat.		tot.
	f	%	f	%	f	f	%	f	%	f
voor	265	9.7	2476	90.3	2741	279	11.5	2145	88.5	2424
na	576	13.2	3774	86.8	4350	158	6.4	2298	93.6	2456
tot.	841		6250		7091	437		4443		4880
	chi ² = 20.2, df = 1, p < 0.001.					chi ² = 37.9, df = 1, p < 0.001.				

Uit tabel 8.6 blijkt dat in de experimentele groep de relatieve frequentie van categorie 2 in de nameting significant groter is dan in de voormeting. In de controlegroep is de relatieve frequentie in de nameting significant kleiner dan in de voormeting. Docenten in de experimentele groep geven in de nameting relatief meer reacties in categorie 2, die in de controlegroep relatief minder.

Het verschil in verandering tussen de experimentele groep en de controlegroep is significant ($\chi^2 = 59.1$, $df = 1$, $p < 0.001$). Overeenkomstig de verwachting kan dus gesteld worden dat beginnende docenten die zich geoefend hebben in het gebruik van het probleemaanpak-model van Egan, na afloop van de begeleiding meer nadenken over mogelijke verbanden tussen verschillende aspecten van een probleemsituatie en over oorzaken van de op video aangeboden probleemsituatie. Bovendien blijkt uit de gegevens dat docenten die zich niet geoefend hebben in het model van Egan, zelfs minder gaan nadenken over mogelijke verbanden en oorzaken.

8.3.3 Veranderingen in categorie 3

Categorie 3 omvat het bedenken van mogelijke gewenste situaties en betreft stap 2A van het model van Egan. Fase 2 gaat over het vaststellen van de gewenste situatie. Stap 2A is daarvan het begin: het verkennen van de gewenste situatie. Er wordt een relatieve toename van deze categorie verwacht in de nameting bij de experimentele groep ten opzichte van de controlegroep. De resultaten van de meting staan in tabel 8.7.

Tabel 8.7:

De verdeling van categorie 3 over de voor- en de nameting

	experimentele groep					controlegroep				
	cat. 3		overige cat.		tot.	cat. 3		overige cat.		tot.
	f	%	f	%	f	f	%	f	%	f
voor	230	8.4	2511	91.6	2741	197	8.1	2227	91.9	2424
na	<u>507</u>	11.7	<u>3843</u>	88.3	<u>4350</u>	147	6.0	<u>2309</u>	94.0	<u>2456</u>
tot.	737		6354		7091	344		4536		4880
	chi ² = 18.9, df = 1, p < 0.001.					chi ² = 8.2, df = 1, p = 0.005.				

Uit tabel 8.7 blijkt dat in de experimentele groep de relatieve frequentie van categorie 3 in de nameting groter is dan in de voormeting. Deze toename is significant. In de controlegroep is de relatieve frequentie in de nameting kleiner dan in de voormeting. Deze afname is niet significant bij $p=0.001$.

Het **verschil in verandering** van de relatieve frequentie tussen de experimentele groep en de controlegroep is significant ($\chi^2 = 24.7$, $df=1$, $p < 0.001$). Er vindt dus in de nameting een relatieve toename van categorie 3 plaats in de experimentele groep ten opzichte van de controlegroep. Overeenkomstig de verwachting kan dus gesteld worden dat beginnende docenten die zich geïnteresseerd hebben in het model van Egan, na afloop van hun begeleiding **meer** bezig zijn met het bedenken van mogelijke gewenste situaties naar aanleiding van de getoonde lessituatie op video.

8.3.4 Veranderingen in categorie 4

Categorie 4 omvat het verder nadenken over gewenste lessituaties: het concretiseren ervan, het afwegen van aspecten ervan en het maken van een keuze. In deze categorie zijn de uitspraken verzameld die behoren tot de stappen 2B en 2C van het model van Egan. In deze stappen wordt de gewenste situatie verder doordacht (stap 2B) en legt de beginnende docent zich vast op een keuze (stap 2C). Er wordt een relatieve toename in de nameting verwacht bij de experimentele groep ten opzichte van de controlegroep. De resultaten van de meting staan in tabel 8.8.

Tabel 8.8:

De verdeling van categorie 4 over de voor- en de nameting

	experimentele groep					controlegroep				
	cat. 4		overige cat.		tot.	cat. 4		overige cat.		tot.
	f	%	f	%	f	f	%	f	%	f
voor	71	2.6	2670	97.4	2741	38	1.6	2386	98.4	2424
na	523	12.0	3827	88.0	4350	49	2.0	2407	98.0	2456
tot.	594		6497		7091	87		4793		4880
	chi ² = 193.7, df=1, p<0.001.					chi ² = 1.0, df=1, p=0.3.				

Uit tabel 8.8 blijkt dat in de experimentele groep de relatieve frequentie van categorie 4 in de nameting significant groter is dan in de voormeting. In de controlegroep is de relatieve frequentie in de nameting eveneens groter dan in de voormeting, maar deze toename is niet significant. De docenten in de experimentele groep geven in de nameting dus meer reacties in categorie 4.

De toename van de relatieve frequentie voor categorie 4 is in de experimentele groep significant groter dan in de controlegroep ($\chi^2 = 33.0$, $df=1$, $p<0.001$). Overeenkomstig de verwachting kan dus gesteld worden dat de beginnende docenten die zich geoefend hebben in het model van Egan na afloop van de begeleiding meer bezig zijn met het verder nadenken over mogelijke gewenste situaties naar aanleiding van de getoonde lessituatie op video.

8.3.5 Veranderingen in categorie 5

Categorie 5 omvat het bedenken van mogelijke manieren om de gewenste situatie te bereiken. In deze categorie zijn de uitspraken verzameld die bij stap 3A van het model horen. Fase 3 gaat over het ontwerpen en uitvoeren van de manier om tot de gewenste situatie (uit fase 2) te komen. Stap 3A is daarvan het begin; het betreft het verkennen van mogelijke manieren, dat wil zeggen strategieën voor actie. Ten aanzien van deze categorie is de verwachting geformuleerd dat een eventuele toename in de experimentele groep niet sterker zal zijn dan een eventuele toename in de controlegroep. De resultaten van de meting staan in tabel 8.9.

Tabel 8.9:
De verdeling van categorie 5 over de voor- en de nameting

	experimentele groep					controlegroep				
	cat. 5		overige cat.		tot.	cat. 5		overige cat.		tot.
	f	%	f	%	f	f	%	f	%	f
voor	623	22.7	2118	77.3	2741	548	22.6	1876	77.4	2424
na	953	21.9	3397	78.1	4350	728	29.7	1728	70.3	2456
tot.	1576		5515		7091	1276		3604		4880
	chi ² = 0.7, df = 1, p = 0.4.					chi ² = 30.9, df = 1, p < 0.001.				

Uit tabel 8.9 blijkt dat in de experimentele groep de relatieve frequentie van categorie 5 in de nameting iets kleiner is dan in de voormeting. Deze afname is niet significant. In de controlegroep is de relatieve frequentie in de nameting groter dan in de voormeting. Deze toename is wel significant.

Het **verschil** in verandering van de relatieve frequentie van categorie 5 tussen de beide groepen is significant ($\chi^2 = 22.1$, $df = 1$, $p < 0.001$). Overeenkomstig de verwachting kan dus gesteld worden dat docenten die zich geoeft hebben in het probleemaanpak-model van Egan na afloop van de begeleiding **niet méér** nadenken over mogelijke manieren om een gewenste situatie te bereiken in vergelijking met docenten die niet in het model van Egan getraind zijn.

8.3.6 Veranderingen in categorie 6

Categorie 6 omvat het verder nadenken over manieren om de gewenste situatie te bereiken: het concretiseren van mogelijke manieren, het afwegen van aspecten ervan, het maken van een keuze, het maken van een concrete lesplanning op basis van de voorafgaande afweging. In deze categorie zijn de uitspraken verzameld die horen bij de stappen 3B en 3C van het model van Egan. In deze stappen wordt de manier om tot de gewenste situatie te komen (strategie) gekozen (stap 3B) en uitgevoerd (stap 3C). Er wordt een relatieve toename van deze categorie verwacht in de nameting bij de experimentele groep ten opzichte van de controlegroep. De resultaten van de meting staan in tabel 8.10.

Tabel 8.10:

De verdeling van categorie 6 over de voor- en de nameting

	experimentele groep					controlegroep				
	cat. 6		overige cat.		tot.	cat. 6		overige cat.		tot.
	f	%	f	%	f	f	%	f	%	f
voor	54	2.0	2687	98.0	2741	90	3.7	2334	96.3	2424
na	<u>769</u>	17.7	<u>3581</u>	82.3	<u>4350</u>	<u>344</u>	14.0	<u>2112</u>	86.0	<u>2456</u>
tot.	823		6268		7091	434		4446		4880
	chi ² = 402.8, df = 1, p < 0.001.					chi ² = 158.3, df = 1, p < 0.001.				

Uit tabel 8.10 blijkt dat de relatieve frequentie van categorie 6 in de nameting significant groter is dan in de voormeting, zowel in de experimentele groep als in de controlegroep. In de nameting geven de docenten in beide groepen meer reacties in categorie 6.

De toename van de relatieve frequentie voor categorie 6 is in de experimentele groep significant groter dan in de controlegroep ($\chi^2 = 25.4$ $df = 1$, $p < 0,001$). Overeenkomstig de verwachting kan dan ook geconstateerd worden dat beginnende docenten die zich geïnteresseerd hebben in het model van Egan, na afloop van de begeleiding relatief meer bezig zijn met het verder doordenken van de manier waarop de gewenste situatie bereikt kan worden. Ook bij de docenten uit de controlegroep is een - zij het kleinere - toename aanwezig.

8.3.7 Veranderingen in categorie 7

In de restcategorie zijn de uitspraken opgenomen die niet ondergebracht konden worden in een van de andere categorieën. Er is geen verwachting geformuleerd ten aanzien van deze categorie. De ontwikkeling in deze categorie, die ook in kwantitatief opzicht onbelangrijk is, wordt alleen voor de volledigheid bekeken. De resultaten van de meting staan in tabel 8.11 op de volgende pagina.

Tabel 8.11 geeft aan dat in beide groepen de relatieve frequentie van categorie 7 in de nameting groter is dan in de voormeting. In de experimentele groep is deze toename niet, in de controlegroep wel significant. De toename van de relatieve frequentie is in de controlegroep niet significant groter dan in de experimentele groep ($\chi^2 = 0.57$, $df = 1$, $p = 0.45$).

Tabel 8.11:

De verdeling van categorie 7 over de voor- en de nameting

	experimentele groep					controlegroep				
	cat. 7		overige cat.		tot.	cat. 7		overige cat.		tot.
	f	%	f	%	f	f	%	f	%	f
voor	28	1.0	2713	99.0	2741	18	0.8	2406	99.2	2424
na	<u>86</u>	2.0	<u>4264</u>	98.0	<u>4350</u>	<u>52</u>	2.1	<u>2404</u>	97.9	<u>2456</u>
tot.	114		6977		7091	70		4810		4880
	chi ² = 9.1, df = 1, p = 0.003.					chi ² = 15.3, df = 1, p < 0.001.				

8.3.8 Samenvatting van alle veranderingen

De analyses in §8.3.1 tot en met §8.3.7 laten zien dat de begeleiding het beoogde effect heeft: in de categorieën 2, 3, 4 en 6 vindt, overeenkomstig de geformuleerde verwachtingen, een significante toename plaats van het aantal regels in de protocollen van de experimentele groep ten opzichte van de controlegroep. De docenten uit de experimentele groep zijn dus in hun benadering van de probleemsituatie op de videoband meer aandacht gaan besteden aan de overeenkomstige fases van het model van Egan. Ook in de categorieën 1 en 5 zijn de effecten overeenkomstig de verwachting: in de experimentele groep vindt geen toename plaats die sterker is dan die in de controlegroep. Voor alle categorieën is het verschil in verandering tussen de experimentele groep en de controlegroep significant.

Hiermee zijn de onderzoeksresultaten per analysecategorie besproken. In de volgende paragraaf wordt nader ingegaan op het cijfermateriaal.

8.4 Analyse van de resultaten per docent

In de vorige paragraaf is geconstateerd dat de verwachte effecten van de begeleiding zich hebben voorgedaan voor de experimentele groep als geheel. Het is daarbij denkbaar dat de scores van slechts enkele docenten uit die groep heel sterk veranderen, en daarmee het groepstotaal zodanig wijzigen dat het lijkt alsof het effect voor de gehele groep is opgetreden. Om na te gaan of dit zo zou zijn, wordt per docent in de experimentele groep gekeken hoe groot zijn verandering is ten opzichte van de mediane verandering in de controlegroep. Als uit deze vergelijking blijkt dat de scores van een meerderheid van de docenten uit de experimentele groep

meer veranderen dan de mediane verandering in de controlegroep, is daarmee aangegeven dat het veranderde totaal van de experimentele groep het gevolg is van veranderingen bij de meerderheid van de docenten uit die groep. Als maat voor de verandering in de score van iedere docent wordt gebruikt: de verhouding tussen de relatieve frequenties in de voormeting en in de nameting bij de betreffende categorie. Als vergelijkingspunt is gekozen voor de mediaan van de controlegroep, omdat het niet zozeer gaat om de grootte van iedere verhouding, maar meer om de rangorde van de verhoudingen.

8.4.1 Toename bij alle docenten in de experimentele groep?

In tabel 8.12 zijn de docenten onder hun codenummer vermeld in de volgorde waarbij de verandering tussen de voor- en de nameting van grootste afname via gelijkblijven naar grootste toename loopt. In de tabel zijn deze rangordes aangegeven voor achtereenvolgens de categorieën 2, 3 en 4, waar in de experimentele groep wel, en in de controlegroep geen significante toenames van de relatieve frequenties zijn geconstateerd. In iedere volgorde geeft een verticaal streepje (|) de plaats van de mediaan in de controlegroep aan. Het plusteken (+) geeft aan waar de overgang van afname naar toename plaats vindt.

Tabel 8.12:

Volgordes van de verhoudingen van de relatieve frequenties van de scores van de 24 deelnemende docenten in de categorieën 2, 3 en 4

Categorie 2: Het verder uitwerken van een probleemsituatie				
Contr. groep:				
26-21-17-23-7-25		14-13-	-4-	-15-18-22-
Exp. groep :		+11-6-2-9-10-12-20-8-3-	-19-1-	-5
Categorie 3: Het nadenken over mogelijke gewenste situaties				
Contr. groep:				
18-26-22-17-23		15-4-13-	-14-	-21-7-
Exp. groep :		+10-2-8-	-12-3-1-11-9-6-	-5-20-19
Categorie 4: Het verder nadenken over gewenste lessituaties				
Contr. groep:				
25-18-4-15+21-22		26-13- -7-	-17-	-14- -23-
Exp. groep :		-5- -1-10-	-8-6-2-	-9-3-11- -20-19-12-

In ieder van de categorieën 2, 3 en 4 blijkt dat bij iedere docent uit de experimentele groep het aantal regels in de betreffende categorie toeneemt. Bovendien is bij iedere docent deze toename groter dan de mediaan in de controlegroep.

Vervolgens wordt in tabel 8.13 deze volgorde gegeven voor categorie 6, waarin de toename van de relatieve frequentie zowel in de experimentele groep als in de controlegroep significant bleek te zijn.

Tabel 8.13:

Volgorde van de verhoudingen van de relatieve frequenties van de scores van de 24 docenten in categorie 6

Categorie 6: Het verder nadenken over manieren om de gewenste lessituatie te bereiken							
Contr. groep:							
+23-18-	-13-14-26-	-21 22-	-4-	-17-15-	-7-	-25-	
-3-12-	-5-11-		-8-6-	-20-	-2-19-	-9-10-	-1
Exp. groep:							

Uit tabel 8.13 blijkt dat bij acht van de twaalf docenten uit de experimentele groep de toename van het gebruik van de categorie groter is dan de mediaan in de controlegroep. Deze bevinding correspondeert met de informatie uit tabel 8.10 dat toename van categorie 6 zowel in de experimentele als in de controlegroep plaats vindt.

Om eventuele verschillen tussen de vier categorieën uit de tabellen 8.12 en 8.13 enerzijds en de twee overige categorieën (1 en 5) anderzijds te laten zien, is deze analyse ook uitgevoerd bij de categorieën 1 en 5, waarin geen relatieve toename van de relatieve frequentie plaats vindt in de experimentele groep. Het ligt voor de hand bij deze twee categorieën voor de meeste docenten uit de experimentele groep een grotere afname dan wel een kleinere toename te verwachten in vergelijking met de mediaan van de controlegroep. Zie tabel 8.14 op de volgende pagina.

Ten aanzien van categorie 1 blijkt uit tabel 8.14 dat bij iedere docent uit de experimentele groep de afname van het gebruik van de categorie groter is dan de mediaan van de controlegroep. Ten aanzien van categorie 5 blijkt dat bij negen van de twaalf docenten de afname van het gebruik van deze categorie groter (respectievelijk de toename kleiner) is dan de mediaan van de controlegroep. Deze paragraaf samenvattend kan gesteld worden dat

de plaatsen van de docenten uit de experimentele groep in de volgordes bij de diverse categorieën duidelijk aangeeft dat de toename van de categorieën 2, 3, 4 en 6 in de experimentele groep als geheel veroorzaakt worden door een toename bij alle docenten uit die groep.

Tabel 8.14:

Volgordes van de verhouding van de relatieve frequenties van de scores van de 24 deelnemende docenten bij de categorieën 1 en 5.

Categorie 1: Het globaal beschrijven van de lessituatie									
Contr. groep:									
	-13-		-25-4-	-7-23-	-21	15-14-	22-18+	17-26	
1-6-11-10-9-2-19-20- -12-3- -5- -8-									
Exp. groep:									
Categorie 5: Het nadenken over mogelijke manieren om de gewenste lessituatie te bereiken									
Contr.groep:									
	-14-	-15-	-22+26-		-7	4-23-18-	-25-	-13-	-21
8-5-3-2-12- -9- -19- -20-10- -6- -1- -11-									
Exp. groep:									

8.4.2 Grootste toename steeds bij dezelfde docenten?

Tenslotte is in de experimentele groep nagegaan of het wellicht steeds dezelfde docenten zijn die veel (of juist weinig) veranderen tussen de voormeting en de nameting in de drie categorieën 2, 3 en 4. Er wordt daartoe een antwoord gezocht op de vraag of het wellicht steeds dezelfde docenten zijn die vooraan of achteraan in de volgorde van 'mate van verandering' staan. Om een globaal antwoord te kunnen geven is in tabel 8.15 (zie volgende pagina) per docent de rangorde vermeld bij ieder van de categorieën 2, 3 en 4 uit tabel 8.12. Een laag rangordenummer (bijvoorbeeld: 12) geeft een relatief kleine verandering aan, een hoog rangordenummer (bijvoorbeeld: 1) een relatief grote verandering.

Om te bepalen of een docent veel, gemiddeld of weinig verandert in alle categorieën, wordt als criterium gehanteerd dat de rangordenummers bij ieder van de drie categorieën zich in één gebied bevinden: ofwel in het hoge gebied (rangordes 1 t/m 4), ofwel in het middengebied (rangordes 5 t/m 8) ofwel in het lage gebied (rangordes 9 t/m 12). Bij de hierna geformuleerde opmerkingen dient bedacht te worden dat de gegevens per

categorie in tabel 8.15 niet onderling onafhankelijk zijn. Uit de tabel blijkt dat slechts van één docent (nr 19) de drie rangordenummers zich in één gebied bevinden, namelijk het lage gebied. Deze docent verandert dus relatief weinig op alle drie categorieën. Bij alle overige docenten vallen de drie rangordenummers in tenminste twee verschillende gebieden. De mate van verandering is bij deze docenten dus wisselend per categorie. Het is derhalve niet zo dat steeds dezelfde docenten bij alle categorieën veel of juist weinig veranderen tussen de voor- en de nameting.

Tabel 8.15:

De rangordenummers per docent uit de experimentele groep voor de categorieën 2, 3 en 4

Codendr. Docent	Categorieën		
	2	3	4
1	11	6	2
2	3	2	6
3	9	5	8
5	12	10	1
6	2	9	5
8	8	3	4
9	4	8	7
10	5	1	3
11	1	7	9
12	6	4	12
19	10	12	11
20	7	11	10

8.5 De docentenmening over de probleemaanpak

Na het moment van de nameting zijn bij de beginnende docenten uit de experimentele groep gegevens verzameld over de vraag of zij **zelf** van mening zijn dat de begeleiding geleid heeft tot een systematischer probleemaanpak van voorkomende problemen volgens het model van Egan. Op deze manier kon nagegaan worden of de resultaten van de metingen al dan niet ondersteund worden door de mening van de docenten zelf over de vraag of toename van de mate van het gebruik van het model zoals gemeten in reacties op een 'videosituatie' vergezeld gaat van toename van het gebruik van het model in de **feitelijke klassesituaties**, wanneer zich daar een probleem voordoet. Deze vraag is van belang op grond van de in §6.4.4 genoemde verschillen tussen het reageren op een videosituatie en het reageren op een probleemsituatie in de eigen les.

De informatie is verzameld door middel van een vraag aan de docenten of de begeleiding er toe geleid heeft dat zij voorkomende situaties meer volgens de systematiek van het model van Egan zijn gaan aanpakken. Om de antwoorden van de docenten uit de experimentele groep enigszins te kunnen relateren aan die van de docenten uit de controlegroep, is aan de laatsten de vraag gesteld of eventuele schoolbegeleidingsactiviteiten geleid hebben tot het systematischer aanpakken van voorkomende probleemsituaties. De vragen zijn beantwoord op een vijfpuntsschaal, waarbij 1 = 'helemaal niet', 5 = 'in hoge mate'.

8.5.1 De vraag aan de experimentele groep

Negen van de twaalf beginnende docenten hebben de vraag beantwoord: "Heeft de begeleiding er in de loop van de afgelopen maanden toe geleid dat je voorkomende probleemsituaties meer volgens de systematiek van het model van Egan bent gaan aanpakken?" De beantwoording is weergegeven in tabel 8.16:

Tabel 8.16:

Heeft de begeleiding geleid tot een systematischer aanpak volgens het model van Egan in de experimentele groep?

code	aantal docenten	
1 (helemaal niet)	0	
2 (heel weinig)	1	Gemiddelde score: 3.6
3 (enigszins)	2	
4 (betrekkelijk veel)	6	Standaardafwijking: 0.7
5 (in hoge mate)	0	

De score op de vijfpuntsschaal is door bijna alle docenten van een toelichting voorzien. De ene docent die aangeeft voorkomende problemen weinig méér volgens het model van Egan aangepakt te hebben (code 2), geeft als toelichting:

- ♦ "Ik was niet erg gemotiveerd om met het model te werken. Het is voor mij een extra scheepje op de vakdidactische berg die ik op de opleiding mee kreeg. En op die vakdidactiek ben ik op de MTS nogal afgeknapt."

Het antwoord geeft aan dat de manier waarop beginnende docenten begeleidingsactiviteiten ervaren ook op een negatieve wijze beïnvloed kan worden door bepaalde kenmerken van de opleiding.

De twee docenten die code 3 ('enigszins') hebben aangekruist, schrijven:

- ◆ "De problemen zijn en waren niet van dien aard dat er [het model van Egan] veel mee gewerkt moest worden."
- ◆ "Echte probleemsituaties doen zich binnen het MTO niet zoveel voor."

Ook hier geven de toelichtingen aan dat het geringe gebruik van het model van Egan niet voorkomt uit slechte kwaliteiten van het model zelf, maar meer te maken heeft met het feit dat deze docenten blijkbaar weinig problemen ervaren hebben waarbij het model gebruikt kan worden.

De docenten die code 4 ('betrekkelijk veel') aangekruist hebben, geven als toelichting:

- ◆ "Ik heb geleerd om een probleem vanuit andere gezichtshoeken te bekijken."
- ◆ "Als er een probleem is, wilde ik zo snel mogelijk een oplossing vinden. Ik probeer nu om eerst het probleem goed duidelijk te krijgen."
- ◆ "Bij het orde houden in de les: eerst alles op een rijtje zetten: wat, wanneer, hoe aanpakken."
- ◆ "Het model werkt richtinggevend en als checklist."
- ◆ "Ik ben doelbewust gaan nadenken en handelen om problemen radicaal uit te bannen (wat overigens niet altijd gelukt is)."

Deze toelichtingen benoemen enkele kenmerken van het model die door de betreffende docenten belangrijk gevonden worden.

8.5.2 De vraag aan de controlegroep

Aan de docenten uit de controlegroep is de meer algemene vraag gesteld of een eventuele begeleiding ertoe geleid heeft dat zij voorkomende problemen op een meer systematische wijze zijn gaan aanpakken. De term 'systematisch' zal voor de docenten in de controlegroep zeer waarschijnlijk een minder specifieke betekenis hebben dan voor de docenten in de experimentele groep, die expliciet geleerd hebben wat die term inhoudt in het Egan-model. Vergelijking van de antwoorden van beide groepen zonder meer is dus niet mogelijk. De vraag is toch gesteld om de antwoorden van de experimentele groep enigszins te kunnen plaatsen. Aan de score van de docenten in de controlegroep kan echter niet veel waarde gehecht worden.

Eerst is aan de docenten in de controlegroep de vraag gesteld in welke mate zij op een of andere manier door de school zelf begeleid zijn. Zeven van de twaalf docenten uit de controlegroep vinden dat zij enigszins (5) of betrekkelijk veel (2) begeleid zijn. De gemiddelde score op de vijfpuntschaal is 2.6. Deze zeven docenten uit de controlegroep hebben vervolgens aangegeven in hoeverre deze begeleiding van de school (zonder enige relatie met de Egan-begeleiding) ertoe geleid heeft "dat zij geleerd hebben om voorkomende probleemsituaties meer op een bepaalde systematische manier aan te pakken". De beantwoording staat in tabel 8.17.

Tabel 8.17:

Heeft de schoolbegeleiding geleid tot een systematischer probleemaanpak bij de docenten uit de controlegroep?

code	aantal docenten	
1 (helemaal niet)	0	
2 (heel weinig)	1	Gemiddelde score: 3.3
3 (enigszins)	3	
4 (betrekkelijk veel)	3	Standaardafwijking: 0.7
5 (in hoge mate)	0	

Deze zeven docenten hebben allen gebruik gemaakt van de mogelijkheid toelichting te geven bij deze vraag. De volgende toelichtingen werden gegeven:

- ♦ "De begeleiding is te zien als het geven van meningen door een of meerdere personen."
- ♦ "Ik heb begeleiding ervaren door overleg met collega's over dezelfde klassen."
- ♦ "De begeleiding was goed om te horen dat ik niet de enige was met problemen."
- ♦ "Begeleiding is goed, maar niet in alle voorkomende situaties, omdat eigen inzicht in omgang met leerlingen toch belangrijker is."
- ♦ "Ik moest toch alles zelf doen, want iedereen kwam met andere adviezen."
- ♦ "Contacten met docenten geven een uniforme aanpak, je moet niet als eenling optreden."
- ♦ "Omdat je bepaalde punten besproken hebt, herken je die zaken eerder en kan je ook eerder actie ondernemen."

8.5.3 Bespreking van de antwoorden

De gemiddelde score van de beginnende docenten uit de experimentele groep is iets hoger dan die van de docenten uit de controlegroep: respectievelijk 3.6 en 3.3. Dit verschil is, ook in relatie met de standaarddeviatie, relatief klein. Vergelijking van de toelichtingen geeft aan dat de twee groepen docenten op verschillende manieren reageren op de twee vragen. Via hun toelichting laten de docenten uit de controlegroep zien dat zij niet zozeer aspecten van een systematische aanpak beschrijven, maar meer in het algemeen antwoord geven op de vraag wat de begeleiding hen geleerd heeft. Een van hen formuleert bijvoorbeeld als toelichting: "Ik moest toch alles zelf doen, want iedereen kwam met andere adviezen". Op grond van dit soort toelichtingen kan nog meer dan bij het stellen van de vraag werd verwacht, getwijfeld worden aan de waarde van de score (3.3) van de controlegroep. De docenten uit de experimentele groep daarentegen noemen in hun toelichting **expliciet** bepaalde aspecten van de systematische

probleemaanpak als resultaat van de begeleiding. Zij noemen bijvoorbeeld "het bekijken van een probleem vanuit andere invalshoeken", en "eerst alles op een rijtje zetten".

Concluderend: vooral de kwalitatieve gegevens bevatten aanwijzingen dat beginnende docenten uit de experimentele groep in meerderheid van mening zijn dat zij voorkomende probleemsituaties meer volgens het model van Egan zijn gaan aanpakken. Deze mening vormt een ondersteuning van de resultaten van de analyse van de voor- en de nameting en geeft bovendien aan dat de meerderheid van de docenten niet alleen bij de videosituatie maar ook in de eigen klassesituatie het probleemaanpak-model gebruikt. Ook docenten uit de controlegroep die begeleid zijn op een manier die in hun school bestaat, geven via hun score op de vijfpuntschaal aan dat die begeleiding enigszins c.q. betrekkelijk veel geleid heeft tot het systematisch aanpakken van problemen. De toelichtingen laten echter zien dat zij - met één uitzondering - daarbij in het geheel niet denken aan een concrete systematiek, maar meer aan zeer algemene aspecten van de begeleiding.

8.6 Conclusies en vooruitblik

8.6.1 Conclusies

De kwantitatieve gegevens die in dit hoofdstuk zijn gepresenteerd vormen de basis voor de conclusie dat de beginnende docenten die zich tijdens de begeleiding geoefend hebben in het gebruik van het probleemaanpak-model van Egan, ten opzichte van beginnende docenten die zich niet geoefend hebben in het aanpakken van problemen volgens dat model, na afloop van de begeleiding bij het zelfstandig aanpakken van een nieuwe probleemsituatie:

- ◆ meer nadenken over mogelijke verbanden en oorzaken van een probleemsituatie (categorie 2);
- ◆ meer bezig zijn met het bedenken van wat zij willen bereiken (categorie 3);
- ◆ meer bezig zijn met het verder doordenken van wat zij willen bereiken (categorie 4);
- ◆ meer bezig zijn met het verder doordenken van de manier waarop zij gekozen doelen in de gewenste situatie willen bereiken (categorie 6).

In alle drie de fasen van het model besteden zij meer aandacht aan de stappen waarvan 'verder doordenken' het gemeenschappelijke kenmerk is (zie §6.4.5). Deze effecten doen zich niet of significant minder voor bij

beginnende docenten die zich niet geoefend hebben in het probleem-aanpak-model van Egan.

Mede op grond van de zeer geringe verschillen in de voormeting tussen de twee groepen, kan daarom gesteld worden dat de verschillen het gevolg zijn van de begeleidingsactiviteiten waaraan de docenten van de experimentele groep hebben deelgenomen. De docenten in de controlegroep blijven zich vooral bezig houden met een globale beschrijving van een probleemsituatie (categorie 1) en het bedenken van manieren om dat probleem op te lossen (categorie 5). Omdat bij deze groep ook categorie 6 toeneemt (zij het significant minder dan bij de docenten van de experimentele groep) besteden de beginnende docenten zonder Egan-begeleiding een groot deel (43.7%) van hun aandacht aan de laatste fase van het proces van probleem-oplossen (categorie 5 en 6): het nadenken over manieren om een probleemsituatie aan te pakken. Bovendien besteden zij bijna 40% van hun denken aan het globaal omschrijven van de probleemsituatie (categorie 1). Zij besteden zowel in de voor- als in de nameting weinig aandacht aan het verder doordenken van de probleemsituatie en aan de vraag hoe de gewenste situatie er uit ziet, die zij zouden willen bereiken.

De docenten uit de experimentele groep richten hun aandacht meer gespreid over alle fasen van het proces van het probleemoplossen. De conclusie is dan ook dat als effect van de begeleiding in ons onderzoek gevonden wordt dat er een toename plaatsvindt van de mate waarin begeleide beginnende docenten in staat zijn het probleem-aanpak-model van Egan zelfstandig te gebruiken bij het aanpakken van een nieuwe problematische lessituatie die aan hen op video is vertoond.

In aanvulling op deze metingen van reacties van docenten op een videosituatie geeft de meerderheid van de docenten uit de experimentele groep aan van mening te zijn dat de begeleiding geleid heeft tot een systematischer wijze van aanpakken van probleemsituaties in de werkelijkheid van hun functioneren. Zij geven concreet aan welke elementen uit het model van Egan voor hen daarbij van bijzonder belang zijn. Dit onderzoek laat zien dat een groep beginnende docenten na de begeleiding in staat is te doen wat die groep voorafgaand aan de begeleiding niet bleek te doen. Er is een aspect toegevoegd aan het gedragsrepertoire van deze docenten.

Tenslotte dient ten aanzien van de conclusie van dit hoofdstuk de vraag naar de externe validiteit besproken te worden: is het effect dat gevonden is bij deze docenten uit de experimentele groep generaliseerbaar naar de populatie beginnende docenten in het Middelbaar Technisch Onderwijs? In aanvulling op hetgeen hierover in het hoofdstuk over de effecten van de

begeleiding (§5.8.1) is gezegd, spelen bij deze vraag onder andere de volgende factoren een rol (Cook en Campbell, 1979):

♦ **Kenmerken van de experimentele groep.**

Indien de docenten in de experimentele groep op belangrijke punten 'bijzonder' zijn, kunnen de onderzoeksresultaten niet zonder meer gegeneraliseerd worden. Hoewel in dit onderzoek de experimentele en de controlegroep niet a-select konden worden samengesteld (zie §5.8.1) zijn er aanwijzingen dat de experimentele groep representatief is. Het feit dat de verschillen in de resultaten van de experimentele en de controlegroep in de voormeting slechts klein zijn, is hiervoor een belangrijke aanwijzing. Daarbij komt dat in §6.4.1 aangegeven is dat ook de verschillen ten aanzien van geslacht, opleiding, leservaring en bedrijfservaring en schoolvakken tussen de twee groepen slechts klein zijn.

♦ **Meervoudige beïnvloeding.**

Indien er veel andere bijzondere activiteiten plaats vinden op scholen waar beginnende docenten uit de experimentele groep werken, zou (een deel van) het gevonden effect wellicht daaraan toegeschreven moeten worden. Tijdens de contacten van de onderzoekers met de scholen is op geen enkel moment sprake geweest van dat soort activiteiten.

♦ **Reactieve situatie.**

Indien de begeleidingsactiviteiten als een zeer bijzondere situatie ervaren worden, zouden geconstateerde veranderingen opgevat kunnen worden als een gevolg van het feit dat de onderzoekssituatie sterk afwijkt van de normale gang van zaken op de school. Op dit punt is het belangrijk dat in de meeste scholen ook vóór ons onderzoek de beginnende docenten op een of andere manier begeleid werden. Deze begeleiding vanuit de school is in het onderzoek veranderd in een begeleiding volgens het model van Egan. Het is op grond daarvan niet waarschijnlijk dat de begeleiding van beginnende docenten als een zeer uitzonderlijke situatie is ervaren in de betrokken scholen.

Samenvattend kan gesteld worden dat de opzet van het onderzoek zodanig is, dat enige bescherming tegen de bedreigingen van de externe validiteit wordt geboden. Volledige bescherming is echter niet mogelijk. Bij het generaliseren van de in het onderzoek gevonden effecten blijft daarom voorzichtigheid geboden.

8.6.2 Vooruitblik

Nu in ons onderzoek een significante toename aangetoond is van de mate waarin begeleide beginnende docenten het model van Egan gebruiken, wordt in het volgende hoofdstuk tenslotte de vraag besproken of er een positieve samenhang bestaat tussen de toename van het gebruik van het model van Egan en 'betere oplossingen', 'het ervaren van minder problemen' en 'verbetering van het functioneren als docent'.

9 Het gebruik van het model van Egan en verbetering van het functioneren

9.1 Overzicht

In het vorige hoofdstuk is geconcludeerd dat begeleide docenten meer gebruik zijn gaan maken van het probleemaanpak-model van Egan, en dat bij niet-begeleide docenten die ontwikkeling zich niet voordoet. Daarmee is aangetoond dat de begeleiding het beoogde effect heeft en beginnende docenten in staat stelt om problemen die zij ervaren, op een meer systematische wijze aan te pakken. In §5.5 is bij de formulering van dit beoogde begeleidingseffect aangegeven dat het zinvol is om na te gaan of een toename van de mate waarin beginnende docenten het probleemaanpak-model van Egan gebruiken, samenhangt met een verbetering van de kwaliteit van de docentenreacties op een probleemsituatie, met vermindering van het aantal ervaren problemen en met verbetering van het functioneren als docent. Daarmee is hier het tweede deel van de derde onderzoeksvraag aan de orde:

"Heeft een begeleiding gericht op het leren oplossen van probleemsituaties het beoogde effect: zijn beginnende docenten als gevolg van die begeleiding in staat problemen die zij als docent ervaren, op een meer systematische wijze aan te pakken en verbetert daardoor hun functioneren?" (zie §1.1).

Over deze vraag zijn enige aanvullende gegevens verzameld. Zoals al eerder aangegeven (§5.8.2) kan binnen de beperkende randvoorwaarden van ons onderzoek het zoeken naar antwoorden op deze op zich wezenlijke vragen slechts bestaan uit een kleinschalige poging enige ondersteuning te vinden voor de veronderstelling dat veranderingen in denkprocessen bij beginnende docenten als gevolg van het gebruik van het model van Egan inderdaad een **positieve samenhang** vertonen met veranderingen in hun onderwijsgedrag.

In §9.2 worden de antwoorden besproken op de vraag of het gebruik van het model van Egan samenhang vertoont met het verbeteren van de kwaliteit van de reacties van de docenten op probleemsituaties. In §9.3 staat de vragenlijst 'Functioneren van beginnende docenten' beschreven, waarmee onder andere is nagegaan hoeveel problemen beginnende docenten uit beide groepen na afloop van de begeleiding ervaren (§9.4). Het resterende deel van het hoofdstuk gaat over het functioneren in het

algemeen van de beginnende docent. Eerst worden in §9.5 enige vragen over het functioneren en de rol van het model van Egan daarbij besproken. De resultaten betreffende de overkoepelende vraag staan in §9.6: zijn de beginnende docenten uit de experimentele groep van mening dat de aanpak van problemen volgens het model van Egan **bijdraagt** tot verbetering van hun functioneren? De conclusies staan geformuleerd in §9.7.

9.2 Verbetering van de kwaliteit van de docentenreacties

Egan geeft de relatie tussen het gebruik van het probleemaanpak-model en verbetering van het functioneren aan door te wijzen op het veelvuldige gebruik van "problem solving" in counseling:

"The value of problem-management approaches to helping is being recognized more and more as more helpers, either implicitly or explicitly, adopt a problem-management approach." (Egan, 1986, blz. 8.)

Egan beargumenteert dat aandacht voor de verschillende fasen die bij het oplossen van problemen doorlopen worden, leidt tot een betere probleemaanpak, als een van de manieren om te komen tot betere oplossingen van voorkomende problemen. Verondersteld kan dus worden dat docenten die geleerd hebben hoe problemen aan te pakken, tot betere oplossingen komen. Op die manier - zo claimt Egan - draagt het gebruik van de probleemaanpak vaardigheden bij aan de verbetering van hun functioneren. Deze paragraaf gaat verder in op de vraag: gaat toename van het gebruik van het model van Egan gepaard met een verbetering van de **kwaliteit van de reactie op de probleemsituatie?**

Zoals in §5.8.2 is aangegeven, kan in veel gevallen de reactie van de docent niet van een objectief kwaliteitsoordeel voorzien worden. Wel is het mogelijk om op een meer indirecte manier een criterium voor de kwaliteit van de docentenreacties te hanteren. Egan geeft bij de bespreking van zijn model aan dat het vermogen van de docent om in de brainstorm-fase veel verschillende doelen en oplossingen te bedenken, medebepalend is voor de kwaliteit van de uiteindelijke uitkomst:

"Het is overduidelijk dat vrij-uit denken buitengewoon nuttig kan zijn bij het oplossen van problemen. Het is nuttig bij het ontwikkelen van nieuwe perspectieven, bij het stellen van haalbare doeleinden, bij het vinden van verschillende manieren om die doeleinden te bereiken en bij het zoeken naar noodzakelijke middelen. (...) Een uitstekende manier om cliënten te helpen mogelijke programma's boven water te krijgen is brainstormen. (...) Brainstormen is een techniek om op ideeën te komen om mogelijkheden en alternatieven voor actie te vinden. Wie brainstormt probeert, door vrij-uit te denken, zoveel mogelijk manieren te verzinnen om een doel te bereiken" (Egan, 1985, blz. 247 en 250.)

Als indirect criterium voor de kwaliteit van de docentenreactie kan daarom gebruik gemaakt worden van het aantal verschillende gewenste situaties en manieren om gewenste situaties te bereiken dat tijdens de brainstormfase is bedacht. Dit gegeven wordt in het onderzoek naar probleemaanpak vaker als criterium gebruikt, zoals Cummings en anderen (1989) aangeven:

"One of the most commonly used instruments for assessing [problem solving] is the Means-End Problem-Solving Procedure (...). From this instrument researchers most often use the number of relevant means (strategies) generated by problem solvers. The assumption is made that better problem solvers produce more strategies." (Cummings en anderen, 1989, blz. 26.)

Daarom is in de protocollen van de docenten uit de twee groepen geteld hoeveel verschillende gewenste situaties en manieren om die situaties te bereiken genoemd zijn. Het gevonden aantal wordt, op basis van bovenstaande, opgevat als een van de indicaties voor de kwaliteit van de reactie van de docent. Een probleem hierbij is dat de term 'verschillende gewenste situaties' geen ondubbelzinnig criterium is dat vrij is van de subjectieve interpretatie van de beoordelaar. Eventuele verschillen in interpretatie hebben eventueel alleen dezelfde invloed gehad in de twee groepen docenten op onderstaande aantallen, omdat in ieder protocol de gewenste situaties zijn geteld zonder te weten tot welk van beide groepen het betreffende protocol behoorde. De resultaten staan in tabel 9.1.

Tabel 9.1:

Het aantal gewenste situaties in de twee groepen

Groep	Aantal situaties in de 12 protocollen		
Experimenteel	115	gem. = 9.53	sd = 2.46
Controle	27	gem. = 2.25	sd = 1.66
chi ² = 56.1, df = 1, p < 0.001			

De chi-kwadraattoets geeft aan dat het verschil tussen de twee groepen op 0.1%-niveau significant is. Hiermee is aangegeven dat de kwaliteit van de reactie, gerelateerd aan het aantal genoemde verschillende situaties in de experimentele groep, significant beter is dan in de controlegroep.

Op dezelfde manier is een vergelijking tussen beide groepen gemaakt ten aanzien van het aantal verschillende manieren dat in de brainstormfase genoemd is om gewenste situaties te bereiken. De resultaten staan in tabel 9.2.

Tabel 9.2:

Het aantal manieren om gewenste situaties te bereiken in de twee groepen

Groep	Aantal manieren in de 12 protocollen		
Experimenteel	129	gem. = 10.75	sd = 2.94
Controle	87	gem. = 7.25	sd = 1.78
chi ² = 8.24, df = 1, p < 0.005			

De chi-kwadraattoets geeft aan dat hier het verschil tussen de experimentele en de controlegroep significant is op 0.5%-niveau.

Samengevat kan gesteld worden dat het toenemen van de uitingen in verschillende fasen van het model van Egan dat in hoofdstuk 8 is geconstateerd, samengaat met een significant verschil tussen de experimentele en de controlegroep ten aanzien van het aantal verschillende gewenste situaties en het aantal verschillende manieren om die situaties te bereiken, dat in beide groepen genoemd is. Gerelateerd aan deze twee criteria is de kwaliteit van de reacties van de docenten uit de experimentele groep in de nameting beter dan die van de docenten uit de controlegroep.

9.3 'Het functioneren van de beginnende docent'

Gegevens over de twee andere punten: 'probleemervaring na afloop van de begeleiding' en 'verbetering van het functioneren' zijn verzameld met behulp van de vragenlijst 'Functioneren van de beginnende docent'. Deze vragenlijst is opgenomen als bijlage 4. Het gebruik van een vragenlijst die door de beginnende docenten wordt ingevuld, heeft - zoals werd beschreven in §6.6 - als consequentie dat de vraag of docenten beter functioneren is teruggebracht tot de vraag of docenten zelf vinden dat zij beter functioneren. De argumenten die tot deze keuze geleid hebben, staan genoemd in het hoofdstuk over effecten van begeleiding (§5.8).

9.3.1 Zelfbeschrijving

Er worden dus gegevens gebruikt die door de deelnemende docenten zelf gerapporteerd zijn. In hoofdstuk 5 is reeds aangegeven dat betwijfeld kan worden of bepaalde vormen van zelfbeschrijving beschouwd mogen worden als een valide manier om verbetering van het functioneren vast te stellen.

Bij zelfbeschrijving doen zich inderdaad enkele problemen voor, die hier kort vermeld worden, samen met de poging die ondernomen is om deze problemen te verminderen.

Ten eerste bestaat het probleem dat de norm die beginnende docenten hanteren bij het geven van hun oordeel over hun functioneren onbekend blijft (zie §5.7.3). Om dit probleem zoveel mogelijk te reduceren is er bij de ontwikkeling van de vragenlijst voor gekozen om de vragen zowel via een vijfpuntsschaal als via het schrijven van toelichtingen te laten beantwoorden. Dit gebeurt ten eerste omdat verwacht wordt dat de verschillen tussen de scores op de vijfpuntsschalen tussen docenten uit de experimentele en de controlegroep slechts klein zullen zijn. Aangezien ook het aantal respondenten klein is, zal het onderscheidend vermogen van mogelijke toetsen laag zijn. Omdat er als gevolg daarvan pas sprake is van significante verschillen bij grote effecten, wordt verwacht dat statistische toetsing geen significante verschillen zal opleveren. Derhalve wordt verwacht dat beter op grond van kwalitatieve dan van kwantitatieve gegevens nagegaan kan worden of er verschillen bestaan (en zo ja: welke) in het functioneren van docenten tussen de beide groepen. Het schrijven van **toelichtingen** heeft tot doel de docent ertoe te brengen de criteria op grond waarvan hij in de vijfpuntsschaal een antwoord heeft gegeven, te expliciteren. Verwacht wordt dat zo meer duidelijkheid wordt verkregen over de gedachten op grond waarvan de docent een bepaalde code heeft aangekruist.

Het tweede probleem ten aanzien van zelfbeschrijving is gesignaleerd in een onderzoek van Brekelmans en anderen (1987). Hun onderzoek leidt tot de conclusie dat er verschillen bestaan tussen dat wat docenten zelf van hun functioneren vinden en wat anderen daarvan vinden. Naarmate een docent slechter functioneert, worden deze verschillen groter. Op dit punt biedt ook het schrijven van toelichtingen bij het beantwoorden van de vragen weinig uitkomst. Het enige pluspunt dat het schrijven van toelichtingen kan bieden, is dat het de docenten de mogelijkheid geeft zich alsnog de vraag te stellen op welke concrete punten hun totaaloordeel over hun functioneren eigenlijk gebaseerd is.

Ondanks de extra informatie die via de toelichtingen beschikbaar komt, blijft het onduidelijk of aan de resultaten van zelfbeschrijving meer dan een beperkte waarde toegekend mag worden. Als echter de resultaten van de zelfbeschrijving in dezelfde richting wijzen als het resultaat van de videometing en als beide resultaten elkaar zo bevestigen, kan aan die resultaten meer waarde worden toegekend (Guba, 1978). Daarom is nagegaan of de docenten uit de experimentele groep bij wie grote veranderingen zijn geregistreerd in hun systematische probleemaanpak, ook

behoren tot de groep docenten die zelf sterker dan andere docenten uit de experimentele groep van mening zijn dat de probleemaanpak heeft bijgedragen aan de verbetering van hun functioneren. Zie hiervoor §9.6.1.

9.3.2 De vragen

De kernvragen in de vragenlijst zijn gericht op de hoeveelheid problemen die beginnende docenten na afloop van de begeleiding ervaren en op de vraag of zij vinden dat zij beter zijn gaan functioneren. Aan beide punten is de vraag gekoppeld of zij vinden dat de Egan-begeleiding daaraan heeft bijgedragen. Allereerst is aan de docenten gevraagd aan te geven in hoeverre zij problemen ervaren, twee maanden na afloop van de begeleidingsperiode. Hierbij is aan de docenten uit de experimentele groep gevraagd naar de invloed van de Egan-begeleiding. Deze vragen worden besproken in §9.4. Vervolgens wordt de mening van de docenten gevraagd over een eventuele verbetering van hun functioneren. Daarbij wordt ook het oordeel van de docenten gevraagd over de ontwikkeling van hun functioneren sinds het begin van het schooljaar en over de rol van de Egan-begeleiding daarbij. De beantwoording van deze vragen komt in §9.5 aan bod. Tenslotte is de vraag gesteld of het systematisch aanpakken van problemen leidt tot verbetering van het functioneren van de docent. De antwoorden op die vraag staan in §9.6.

Aan de docenten uit de controlegroep konden geen vragen worden gesteld over van het model van Egan. Daarom is voor ieder van beide groepen een aparte versie van de vragenlijst ontwikkeld. Waar mogelijk zijn de vragen gemeenschappelijk. Deze vragen zijn voorgelegd aan alle docenten uit de experimentele en de controlegroep die zowel aan de voormeting als aan de nameting hebben deelgenomen. In ieder van beide groepen zijn dat twaalf docenten. Zowel in de experimentele groep als in de controlegroep heeft één docent wegens tijdgebrek de vragenlijst niet ingevuld. Iedere groep bestaat dus uit elf respondenten.

9.4 Probleemervaring en de rol van de Egan-begeleiding

De vraag luidt: "In welke mate ervaar je op dit moment van het schooljaar problemen op onderstaande gebieden?" De probleemgebieden die genoemd worden in tabel 9.3, zijn daarbij voorgelegd. Deze items zijn dezelfde als die gebruikt zijn in ons inventarisatie-onderzoek dat in hoofdstuk 2 beschreven is. Bij ieder probleemgebied kon op een vijfpuntsschaal (van

code 1: 'geen problemen' naar code 5: 'zeer veel problemen') aangegeven worden in welke mate het betreffende punt als een probleem ervaren werd.

9.4.1 De probleemervaring

In tabel 9.3 staan bij ieder van de 13 probleemgebieden achtereenvolgens de gemiddelde scores van de docenten uit de experimentele en de controlegroep vermeld, en het verschil tussen deze beide gemiddelde scores.

Tabel 9.3:
Probleemervaring van MTS-docenten na de begeleiding

Probleemgebied	Exp.	Contr.	Vershil
1 Voorbereiden van de lessen	1.7	2.5	+0.8
2 Relatie met de leerlingen	2.2	2.4	+0.2
3 Eigen kennis van de vakinhoud	1.8	2.1	+0.3
4 Motiveren van de leerlingen	2.5	2.6	+0.1
5 (Vak)didactische aspecten van het lesgeven .	2.3	2.6	+0.3
6 Omgaan met individuele verschillen	2.5	3.0	+0.5
7 Orde	2.3	2.8	+0.5
8 Organiseren van het werk tijdens de les	2.0	2.1	+0.1
9 Onvoldoende lesmateriaal	2.3	2.4	+0.1
10 Beoordelen van leerlingen	1.7	2.3	+0.6
11 Relatie met collega-docenten	1.7	2.1	+0.4
12 Tijdgebrek	3.1	3.2	+0.1
13 Relatie met ouders van leerlingen	2.4	2.4	0.0
Gemid. score over de 13 probleemgebieden . .	2.2	2.5	+0.3
Standaard afwijking	0.41	0.34	

Op één uitzondering na (tijdgebrek) liggen de scores tussen de waarden 1.5 en 3. Dit geeft aan dat de docenten uit de twee groepen op de meeste probleemgebieden geen grote problemen ervaren. Dit geldt zowel voor de docenten uit de experimentele groep als die uit de controlegroep. Het verschil in de gemiddelde scores van de experimentele en de controlegroep bedraagt 0.3. Dit verschil is significant op 5%-niveau. In het licht van hetgeen in §5.5.5 t/m 5.5.7 is geschreven over aspecten die het aantonen van effecten van begeleiding ingewikkeld maken, is dit een opvallend resultaat. De docenten die deelgenomen hebben aan de begeleiding, blijken

hier significant **minder probleemervaring** te melden dan de docenten die niet aan de begeleiding deelgenomen hebben.

Het is opvallend dat **op geen enkel gebied** de docenten uit de experimentele groep aangeven meer problemen te hebben dan de docenten uit de controlegroep zeggen te hebben. Met behulp van de tekentoets is nagegaan of het grotere aantal positieve verschillen significant meer is dan het aantal negatieve verschillen. De nul-verschillen worden in de tekentoets buiten beschouwing gelaten. Het aantal positieve verschillen in tabel 9.3 groter is dan de kritische waarde (bij een significantieniveau van 5%). Ook op dit punt is het verschil tussen de experimentele groep en de controlegroep significant.

Ten aanzien van twee problemen is ook het verschil in probleemervaring op dat betreffende gebied zelf significant op 5%-niveau. Het zijn: 'orde' en 'voorbereiden van de lessen'.

9.4.2 Egan-begeleiding en vermindering van problemen

Aan de docenten uit de experimentele groep is gevraagd aan te geven op welke gebieden de Egan-begeleiding heeft bijgedragen tot vermindering van de problemen. Door de elf docenten uit de experimentele groep wordt in totaal 25 keer een probleemgebied genoemd, dit is gemiddeld 2,3 probleemgebied per docent. De docenten geven aan dat de begeleiding vooral op de volgende gebieden geholpen heeft:

- ◆ orde (6 maal genoemd);
- ◆ voorbereiden van de lessen (4 maal genoemd);
- ◆ relatie met de leerlingen (4 maal genoemd);
- ◆ vakdidactische aspecten van het lesgeven (3 maal genoemd).

De volgende gebieden worden door de docenten in het geheel **niet** genoemd:

- ◆ eigen kennis van de vakinhoud;
- ◆ beoordelen van de leerlingen;
- ◆ relatie met collega-docenten;
- ◆ tijdgebrek;
- ◆ relatie met ouders van leerlingen.

Op deze gebieden heeft de Egan-begeleiding dus in de perceptie van de docenten **niet** bijgedragen tot vermindering van de problemen. Enerzijds zijn dit gebieden waarop de docenten uit de experimentele groep zeggen weinig problemen te ervaren (eigen kennis vakinhoud, het beoordelen van leerlingen, relatie met collega-docenten). Hoe kleiner het probleem is dat

ervaren wordt, des te minder waarschijnlijk de behoefte gevoeld wordt tot vermindering ervan. Anderzijds wordt via de Egan-begeleiding blijkbaar niet veel bijgedragen aan het oplossen van een groot probleem van beginnende MTS-docenten in zowel de experimentele als de controle groep: te weinig tijd om alles goed te doen.

9.4.3 Bespreking van de antwoorden

Van de lijst van vier probleemgebieden waarvan de docenten vinden dat de begeleiding het meest geholpen heeft, zijn er twee waarbij docenten uit de experimentele groep significant minder problemen ervaren dan de docenten uit de controlegroep. Het zijn: 'orde' en 'voorbereiden van de lessen'. Dit betekent dat de toename van het gebruik van het probleemaanpak-model bij de docenten in de experimentele groep geleid heeft tot het ervaren van significant **minder** problemen dan bij de docenten uit de controlegroep op de gebieden 'orde' en 'voorbereiden van de lessen'.

Fuller (1969) heeft een indeling gemaakt van de aanvangsproblemen van beginnende docenten in vier soorten 'concerns'. Deze vier soorten doen zich volgens Fuller achtereenvolgens voor in de ontwikkeling van docenten. Het eerste soort bestaat uit zorgen over de vraag of zij een goede controle over de klassen hebben en of zij de leerstof op een adequate wijze overdragen (zie §2.4 voor een uitgebreidere bespreking van de concernbenadering). De probleemgebieden 'orde' en 'voorbereiden van de lessen', waarop het gebruik van het probleemaanpak-model leidt tot vermindering van problemen, hebben betrekking op dit eerste soort 'concern'. De begeleiding helpt juist ten aanzien van het soort 'concerns' die - volgens Fuller - in de eerste periode het meest op de voorgrond staan.

9.5 Het functioneren en de rol van het model van Egan

Over het functioneren van de docent en de rol van Egan daarbij zijn drie vragen gesteld:

Vraag 1: Hoe functioneer je op dit moment van het schooljaar als docent?

Vraag 2: Wat is je mening ten aanzien van de ontwikkeling van je functioneren als docent sinds het begin van het schooljaar?

Vraag 3: (alleen voor docenten uit de experimentele groep): Wat heeft de Egan-begeleiding bijgedragen aan het verbeteren van je functioneren?

9.5.1 De antwoorden op de vijfpuntsschaal

De antwoorden worden gegeven door een score op een vijfpuntsschaal, waarbij 1 = 'slecht/verslechterd' en 5 = 'goed/verbeterd'. De antwoorden staan in tabel 9.4.

*Tabel 9.4:
Het functioneren als docent en de Egan-begeleiding*

Vraag	Experimentele groep						Controlegroep							
	code					gem. sd.	code					gem. sd.		
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5			
1 Functioneren	0	0	2	9	0	3.8	0.39	0	0	3	7	1	3.8	0.58
2 Ontwikkeling	0	0	3	8	0	3.7	0.45	0	0	2	7	2	4.0	0.6
3 Rol van Egan	0	1	3	6	0	3.5	0.67							

Uit tabel 9.4 blijkt ten aanzien van vraag 1 dat er **geen verschil** is in de manier waarop docenten uit de twee groepen gemiddeld hun functioneren beoordelen. In beide groepen vinden de docenten van zichzelf dat zij redelijk goed functioneren.

Ten aanzien van vraag 2 blijkt dat niemand van de docenten vindt dat zijn functioneren verslechterd is. In beide groepen vinden de docenten dat er sinds het begin van het schooljaar gemiddeld een betrekkelijk grote verbetering is opgetreden in hun functioneren. De gemiddelde score van de docenten uit de controlegroep ligt 0.3 punten **hoger** dan die van de docenten uit de experimentele groep. Dit verschil is niet significant op 5%-niveau.

Ten aanzien van vraag 3 blijkt dat de docenten uit de experimentele groep van mening zijn dat de Egan-begeleiding **redelijk veel** heeft bijgedragen aan de verbetering van hun functioneren.

9.5.2 De antwoorden in de toelichting

Aan de docenten is verzocht bij hun antwoord op de vraag naar de bijdrage van Egan een toelichting te geven. De docent die vindt dat de Egan-begeleiding weinig heeft bijgedragen, schrijft:

- ♦ "Om een of andere reden moest ik mijzelf steeds dwingen om een probleem zo op te lossen. Door overdenken en bespreken van lessituaties leerde ik volgens mij meer."

Er bestaat bij deze docent blijkbaar een verschil tussen het "overdenken en bespreken van lessituaties" en de inhoud van fase 1 van het model van Egan, terwijl die fase juist gericht is op het beschrijven en verder uitwerken van de probleemsituatie. Een van de drie docenten die de code 3 (neutraal) aangekruist heeft, schrijft:

- ♦ "Ik neem nu sneller beslissingen om onrust te voorkomen, maar ik ben niet altijd consequent hierin. Ik heb met verschillende plannen rondgelopen, waarvan ik van enkele niet de moed had ze daadwerkelijk uit te voeren."

Vijf van de zes docenten die vinden dat de Egan-begeleiding veel heeft bijgedragen aan de verbetering van hun functioneren geven de volgende toelichtingen:

- ♦ "Ik was eerst te snel met het invoeren van veranderingen. Ik ga het probleem nu ook via andere invalshoeken bekijken en vervolgens een afweging maken."
- ♦ "Je gaat bepaalde gevallen systematischer behandelen."
- ♦ "Ik ben er beter over na gaan denken waar bepaalde oorzaken kunnen liggen."
- ♦ "Ik denk nu beter na over oorzaken en dergelijke als er problemen zijn. Ik probeer niet direct een oplossing te zoeken. Ik probeer te analyseren wat het eigenlijke probleem is."
- ♦ "De Egan-begeleiding heeft mijn functioneren in positieve zin bevorderd, daar ik nu na een half jaar, in staat ben probleemsituaties in de diverse klassen snel te herkennen, te ontleden, en mogelijke oplossingen te zoeken en vervolgens toe te passen met goed resultaat. Met andere woorden: probleemsituaties komen nu minder vaak voor."

In deze laatste toelichting legt de betreffende docent expliciet de relatie tussen het systematisch aanpakken van problemen volgens het model van Egan en het verbeteren van zijn functioneren: problemen komen minder vaak voor.

Om de bijdrage van de Egan-begeleiding te kunnen vergelijken met mogelijke andere bijdragen, is aan de docenten ook gevraagd of er gebeurtenissen of activiteiten zijn, die meer dan de Egan-begeleiding hebben bijgedragen aan het verbeteren van het functioneren. Zes docenten antwoorden ontkennend, vier bevestigend op deze vraag. Twee van deze vier docenten behoren tot de groep van vier docenten die bij vraag 3 (zie tabel 9.4) aangeven dat de Egan-begeleiding weinig heeft bijgedragen aan de verbetering van hun functioneren. De twee andere docenten geven bij vraag 3 aan dat zij vinden dat de Egan-begeleiding veel heeft bijgedragen. De volgende andere activiteiten worden door deze vier docenten genoemd:

- ♦ beter inzicht in de vakinhoud;
- ♦ het leren kennen van de mogelijkheden van de leerlingen;
- ♦ de studie pedagogiek (die door de betreffende docent gevolgd wordt);
- ♦ overleg met en adviezen door collega's.

De twee eerstgenoemde punten beschrijven een verbetering op een bepaald gebied die al dan niet via de Egan-begeleiding bereikt kan worden. In de twee laatstgenoemde punten worden andere manieren van leren genoemd.

Ook de docenten van de controlegroep hebben in een toelichting aangegeven welke (begeleidings)activiteiten of gebeurtenissen bijgedragen hebben aan de verbetering van hun functioneren als docent. Elf docenten hebben deze vraag beantwoord en zij noemen samen 26 bijdragen:

- 6 maal: betere relatie met leerlingen, beter kennen van leerlingen;
- 4 maal: omgang met collega's, samenwerking met collega's is verbeterd;
- 4 maal: meer ervaring gekregen, leren door vallen en opstaan;
- 3 maal: betere lesvoorbereiding;
- 3 maal: begeleiding vanuit de school;
- 2 maal: beter ingewerkt in de leerstof;
- 2 maal: meer handigheid gekregen in het overdragen van leerstof;
- 2 maal: verandering van lestepo (eenmaal sneller, eenmaal langzamer).

9.5.3 Bespreking van de antwoorden

Twee maanden na de begeleidingsperiode zeggen alle docenten, zowel in de experimentele groep als in de controlegroep van zichzelf dat zij redelijk goed functioneren. Ook vinden alle docenten in beide groepen dat zij beter zijn gaan functioneren sinds het begin van het schooljaar. Het - overigens niet significante - verschil op dit punt tussen wel en niet-begeleide docenten is ook in eerder onderzoek gevonden: niet-begeleide docenten zeggen in grotere aantallen tevreden te zijn over hun functioneren dan wel-begeleide docenten. In §5.7.3 wordt hierover gezegd dat het zeer wel mogelijk is dat docenten die begeleid zijn juist door die begeleiding een hoger aspiratieniveau ontwikkelen: zij worden kritischer ten opzichte van zichzelf. Deze begeleide docenten zeggen wellicht niet tevreden te zijn over hun functioneren waar niet-begeleide docenten zouden zeggen wel tevreden te zijn.

De meerderheid van de docenten uit de experimentele groep is van mening dat de Egan-begeleiding veel heeft bijgedragen aan die verbetering. Zij noemen daarbij vooral het beter analyseren van een probleem alvorens voor bepaalde oplossingen te kiezen. Vier docenten vinden dat er activiteiten zijn die meer dan de Egan-begeleiding hebben bijgedragen aan de verbetering van hun functioneren.

De docenten uit de controlegroep vermelden in hun toelichting vooral dat zij beter zijn gaan functioneren als gevolg van het beter leren kennen van hun leerlingen, als gevolg van een betere samenwerking met collega's en

door het feit dat zij meer ervaring hebben gekregen. Deze docenten noemen vooral feitelijke veranderingen die leiden tot beter functioneren, terwijl docenten uit de experimentele groep vooral aspecten noemen op het gebied van het aanpakken van problemen die leiden tot verbetering van het functioneren. Er bestaan geen grote **kwantitatieve** verschillen tussen de meningen van de beide groepen docenten over hun functioneren. Er bestaan wel **inhoudelijke** verschillen tussen het soort zaken dat ieder van beide groepen noemt als bijdrage aan die verbetering. Een conclusie op dit punt wordt later in §9.7.2 geformuleerd.

9.6 Systematische probleemaanpak en het functioneren

Tenslotte is in de vragenlijst voor de docenten van de experimentele groep de vraag gesteld in hoeverre het systematisch aanpakken van problemen volgens het model van Egan bijgedragen heeft tot verbetering van het functioneren als docent. De vraag aan de docenten in de controlegroep is iets algemener geformuleerd: "In hoeverre heeft het aanpakken van problemen volgens een bepaalde systematische manier bijgedragen tot verbetering van je functioneren als docent?"

9.6.1 De antwoorden op de vijfpuntsschaal

In beide gevallen werd een antwoord op de vijfpuntsschaal gevraagd. De antwoorden staan in tabel 9.5.

Tabel 9.5:

De bijdrage van het gebruik van het (c.q. een) probleemaanpak-model aan de verbetering van het functioneren

Codes	Experimentele groep	Controle groep
1 helemaal niet	0 docenten	0 docenten
2 heel weinig	1 docent	2 docenten
3 enigszins	5 docenten	2 docenten
4 betrekkelijk veel	3 docenten	3 docenten
5 in hoge mate	0 docenten	0 docenten
Gemiddelde score	3.2	3.1
Standaardafwijking	0.63	0.87

Ook bij deze vraag is het verschil van de gemiddelde scores tussen de docenten uit de experimentele groep en de controlegroep niet significant op 5%-niveau.

Het is bij deze scores interessant om na te gaan in hoeverre de docenten uit de experimentele groep die in tabel 9.5 aangeven dat de systematische probleemaanpak betrekkelijk veel of enigszins heeft bijgedragen aan de verbetering van hun functioneren, het probleemaanpak-model zijn gaan gebruiken tussen de voor- en de nameting. Om deze vergelijking te kunnen maken is eerst nagegaan welke verschillen er tussen de voor- en de nameting zijn ontstaan ten aanzien van de categorieën 2, 3 en 4 per docent uit de experimentele groep (zie voor de inhoud van de categorieën: §8.2).

Deze docenten zijn (onder hun codenummer) in tabel 9.6 opgesomd in volgorde van een **afnemend** trainingseffect. In de tabel staan daaronder de docenten (via hun codenummer) vermeld die op code 4 of 3 hebben gescoord in tabel 9.5 (= de vraag naar relatie tussen het gebruik van het probleemaanpak-model en verbetering van het functioneren).

Tabel 9.6:

Relatie tussen het effect van de training en de beoordeling van de bijdrage ervan aan het verbeteren van het functioneren

Meting	Codenummers van docenten
De docenten in volgorde van afnemend effect van de training	19,20,5,12,3,1,9,11,6,8,2,10.
De acht docenten met scores 3 of 4 in tabel 9.5: "bijdrage van probleemaanpak"	19,20,5,12,2,1,9,11

Uit tabel 9.6 blijkt dat zeven van de acht docenten met een relatief hoge score in tabel 9.5 ook voorkomen onder de eerste acht docenten, bij wie de grootste verschillen zijn gemeten tussen de voor- en de nameting, zoals beschreven in hoofdstuk 8. Dit gegeven is een aanwijzing dat er een **overeenkomst** bestaat tussen de mate van de toename in het gebruik van het probleemaanpak-model (gemeten met behulp van voor- en nameting) en de mening van de docenten ten aanzien van de bijdrage van dat gebruik aan de verbetering van hun functioneren.

9.6.2 De antwoorden in de toelichting

Ook bij deze vraag naar de relatie tussen probleemaanpak en verbetering van het functioneren is verzocht om enige toelichting. De docenten uit de controlegroep schrijven:

- ♦ "Een probleem sneller oplossen geeft sneller rust in het geheel, dus ook voor jezelf, waardoor je beter kunt functioneren."
- ♦ "Door ervaring op te doen met de te doceren lesstof."
- ♦ "De lessen worden minder chaotisch, dit geeft meer duidelijkheid naar de leerlingen."
- ♦ "Lessen goed voorbereiden, leerstof beheersen."
- ♦ "Het aanpakken van problemen heeft niet geleid tot verbetering van mijn functioneren, maar wel tot verduidelijking met betrekking tot afspraken tussen de leerlingen en de docent, zodanig dat het functioneren van beiden verbeterd wordt."

Ook in de experimentele groep wordt een aantal toelichtingen gegeven. De docent met code 2 (= heel weinig bijdrage) geeft het volgende commentaar bij zijn score:

- ♦ "Ik denk dat ik meer aan Egan heb gehad dan wat ik daar geleerd heb. Ik heb er echter minder aan overgehouden dan de bedoeling was."

Twee docenten verklaren het aankruisen van code 3 door te vermelden dat de problemen niet van dien aard waren dat er veel met het model gewerkt moest worden. Docenten uit de experimentele groep met scores op de codes 3 en 4 geven de volgende toelichtingen:

- ♦ "Het feit dat je van het bestaan van het model van Egan afweet, maakt dat je in een bepaalde situatie automatisch verschillende alternatieven naast elkaar zet."
- ♦ "Je gaat een beter afweging maken of het doel en de tijdsinvestering in overeenstemming is met het te behalen resultaat."
- ♦ "Je denkt meer over problemen na voor je daadwerkelijk iets gaat ondernemen."
- ♦ "Ik kijk anders tegen sommige problemen aan, ik kijk ook naar bijkomende positieve en negatieve invloeden op een probleem. Ik onderzoek het probleem beter."

9.6.3 Bespreking van de antwoorden

De beantwoording op de vijfpuntsschaal geeft ook bij deze vraag een niet significant verschil tussen de gemiddelde scores van de experimentele en de controlegroep. De twee gemiddelde scores zitten dicht bij het midden van de schaal. Echter ook hier blijkt uit de toelichtingen dat er wel **inhoudelijke** verschillen zijn tussen de docenten uit de twee groepen. De docenten uit de controlegroep spreken in meer algemene termen over verbetering van hun functioneren, zonder een duidelijke relatie te leggen met het systematisch aanpakken van problemen, bijvoorbeeld verbetering van het functione-

ren door ervaring op te doen met de lesstof. De docenten uit de experimentele groep geven in hun toelichting veel explicieter aan hoe verbetering van hun functioneren samenhangt met de systematische probleemaanpak van het model van Egan: bijvoorbeeld betere afweging tussen doel en het te behalen resultaat, kijken naar bijkomende positieve en negatieve invloeden.

9.7 Conclusie

9.7.1 De vragenlijst

Ten aanzien van de opzet van de vragenlijst kan geconcludeerd worden dat het gebruik van vragen om toelichting **verduidelijkend** heeft gewerkt. Datgene wat de docenten voor ogen hebben bij het aankruisen van een bepaalde code is duidelijker geworden. De toelichtingen geven aan dat er inhoudelijk verschillen bestaan tussen de twee groepen docenten, waar de gemiddelde scores op de vijfpuntsschaal meestal slechts kleine verschillen laten zien. De vraag in hoeverre de door henzelf gegeven antwoorden overeen komen met een meer objectieve vastlegging van hun functioneren is op één punt beantwoord: de docenten uit de experimentele groep bij wie grote veranderingen zijn geregistreerd in hun manier van probleemaanpak, blijken tevens te behoren tot de groep docenten die zelf relatief sterk van mening zijn dat het gebruik van het probleemaanpak-model heeft bijgedragen aan de verbetering van hun functioneren. Er kan dus op dit punt een samenhang geconstateerd worden tussen de in het experiment verzamelde gegevens en de subjectieve zelfbeschrijving. Deze samenhang versterkt het vertrouwen dat de conclusies uit hoofdstuk 8 ten aanzien van het gebruik van het model ook betrekking hebben op het functioneren van de beginnende docenten in hun concrete lessituatie.

9.7.2 De resultaten

De verschillende resultaten die in dit hoofdstuk zijn gepresenteerd, laten zien dat de kwantitatieve verschillen tussen de gemiddelde scores van de experimentele en de controlegroep op de vragen over de hoeveelheid ervaren problemen, over het functioneren als docent en over de bijdrage van het systematisch aanpakken van problemen aan de verbetering van het functioneren, wisselend zijn. De verschillen in aantallen doelen en manieren om die doelen te bereiken tijdens de brainstormfase zijn significant. Ook de hoeveelheid ervaren problemen is in de experimentele groep significant

kleiner dan in de controlegroep. De vraag over de ontwikkeling van het functioneren wordt door de docenten van de controlegroep positiever beantwoord. Dit verschil is echter niet significant. In §9.5.3 wordt een eventuele verhoging van het aspiratieniveau bij de docenten uit de experimentele groep als mogelijke verklaring genoemd. De bijdrage van het systematisch aanpakken van problemen aan de verbetering van het functioneren wordt door de docenten uit de experimentele groep groter geacht dan door de docenten uit de controlegroep, maar dit verschil is niet significant. Het overzicht van de scores op de zeven vragen uit dit hoofdstuk staat in tabel 9.7.

Tabel 9.7:

Vergelijking van de gemiddelde scores op alle vragen uit dit hoofdstuk van de docenten uit de twee groepen.

Vraag	Tabel	Gemiddelde score		Verskil
		Exp.gr.	Contr.gr	
1 Aantal doelen	9.1	9.53	2.25	sign.
2 Aantal manieren	9.2	10.75	7.25	sign.
3 Ervaren problemen na	9.3	2.2	2.5	sign.
4 Kwaliteit functioneren	9.4	3.8	3.8	geen
5 Ontwikkel. functioneren	9.4	3.7	4.0	niet sign.
6 Bijdrage Egan	9.4	3.5	-	
7 Aanpak en beter func.	9.5	3.2	3.1	niet sign.

Uit tabel 9.7 blijkt dat alleen bij vraag 5 het gemiddelde van de controlegroep hoger ligt dan het gemiddelde van de experimentele groep. Er is dus een tendens in positieve richting: bij de meerderheid van de vragen is er in de experimentele groep sprake van betere oplossingen, minder problemen en beter functioneren. Deze positieve verschillen zijn temeer van belang daar eerder (§5.7) onderzoek besproken is dat aanwijzingen bevat dat docenten uit een experimentele groep lager scoren dan docenten uit een controlegroep doen op dergelijke vragen na afloop van een begeleiding. In dat licht is de constatering dat de docenten uit de experimentele groep juist positiever antwoorden op de verschillende vragen van bijzondere betekenis, ook al wordt van de rechtstreekse vragen naar verbetering alleen de vraag over de hoeveelheid ervaren problemen na de begeleiding significant positiever beantwoord. Een ander significant kwantitatief verschil bestaat eruit dat docenten uit de experimentele groep minder problemen ervaren op twee gebieden, waarvan zij tegelijkertijd aangeven dat het gebruik van het probleemaanpak-model daarbij geholpen heeft: 'orde' en 'voorbereiden van de lessen' (zie §9.4.3).

De kwalitatieve verschillen bestaan eruit dat de docenten uit de experimentele groep bij ieder van de vragen steeds andere inhoudten aan hun scores geven dan de docenten uit de controlegroep, door in de toelichtingen te formuleren wat hen daarbij voor ogen staat. Deze inhoudelijke verschillen vormen een belangrijk resultaat van deze vragenlijst. In uitspraken van de docenten uit de controlegroep over zaken die hebben bijgedragen aan een positieve ontwikkeling van hun functioneren als docent, worden enkele **feitelijke** veranderingen genoemd, zoals het beter leren kennen van de leerlingen. De docenten uit de experimentele groep noemen daarentegen zaken die te maken hebben met de **manier van aanpakken** van problemen (zie §9.5.3).

Ook de relatie tussen het gebruik van het probleemaanpak-model en verbetering van het functioneren wordt door de docenten uit de controlegroep slechts in zeer algemene termen verwoord, terwijl de docenten uit de experimentele groep precies aangeven welke aspecten van de Egan-methode hebben bijgedragen aan het beter functioneren als docent (zie §9.6.3).

Deze kwalitatieve verschillen kunnen beschouwd worden als een regelmatig terugkerend verschijnsel in de toelichtingen. Ook in hoofdstuk 8 is reeds gewezen op deze kwalitatieve verschillen, bij de bespreking van de toelichtingen op de vraag of de begeleiding heeft geleid tot het gebruik van het probleemaanpak-model. De expliciete vraag, wat begeleiding heeft bijgedragen aan de ontwikkeling van een systematische probleemaanpak, werd daar door de docenten uit de controlegroep beantwoord met reacties van algemene aard. Docenten uit de experimentele groep daarentegen noemden aspecten van de systematische probleemaanpak (zie §8.5.3).

Deze verschillen kunnen daarom beschouwd worden als een systematisch terugkerend verschil tussen de twee groepen docenten. Zij kunnen dan ook met enige mate van waarschijnlijkheid gezien worden als een extra aanwijzing die de resultaten van hoofdstuk 8 versterkt. Daar werd aangetoond dat docenten die begeleid zijn volgens het model van Egan, voorkomende problemen meer volgens dat model aanpakken. De gegevens die in dit hoofdstuk zijn gepresenteerd, bevatten aanwijzingen dat het gebruik van het probleemaanpak-model heeft bijgedragen tot een **beter functioneren als docent**. In de toelichtingen maken de docenten uit de experimentele groep steeds duidelijk op welke concrete manier het model van Egan heeft bijgedragen aan de verbetering van hun functioneren.

10 Slotsom

10.1 Overzicht

In dit slothoofdstuk worden de antwoorden op de onderzoeksvragen in hun onderlinge samenhang gepresenteerd en besproken (§10.2). Aan deze presentatie wordt de vraag gekoppeld in hoeverre de beperkingen van het onderzoek van invloed zijn op de interpretatie van de gevonden antwoorden (§10.3). Vervolgens wordt aangegeven wat het onderzoek verder oplevert als nuttig produkt voor het onderwijs in scholen en docentenopleidingen (§10.4). Tenslotte zijn er ook in dit onderzoek vragen onbeantwoord gebleven en zijn er nieuwe vragen opgekomen, waarop in vervolgonderzoek antwoorden gezocht kunnen worden (§10.5).

10.2 Conclusies

Het onderzoek waarvan in dit boek verslag wordt gedaan, is gericht op verdere ontwikkeling van bestaande inzichten in de aard van de problemen die beginnende docenten ervaren en in de mate waarin zij die ervaren, op de ontwikkeling van een vorm van begeleiding waarmee aan deze groep docenten hulp geboden kan worden bij het oplossen van hun problemen, en op het bepalen van de effecten van die begeleiding. De probleemstellingen die ten grondslag liggen aan het onderzoek zijn in §1.1 als volgt geformuleerd:

Vraag 1: Bestaan er verschillen tussen de **probleemervaring** van beginnende docenten die werkzaam zijn in het Basisonderwijs en Voortgezet Onderwijs enerzijds en in het Hoger Beroeps Onderwijs anderzijds?

Vraag 2: Bevat de literatuur op het gebied van het opleiden van docenten aanwijzingen dat een begeleiding gericht op het **leren oplossen van probleemsituaties** een zinvolle manier is om beginnende docenten te helpen?

Vraag 3: Heeft een begeleiding gericht op het leren oplossen van probleemsituaties het beoogde effect: zijn beginnende docenten als gevolg van die begeleiding in staat problemen die zij als docent ervaren, op een meer systematische manier aan te pakken en verbetert daardoor hun functioneren?

Hierna volgen per probleemstelling de samenvattende conclusies, die tevens in hun onderling verband worden geplaatst.

10.2.1 Verschillen tussen probleemervaring in BO/VO en HBO

Zijn de probleemervaringen van beginnende docenten in het Hoger Beroeps Onderwijs van dezelfde soort als die van hun collega's in het Basis- en Voortgezet Onderwijs? De gegevens die als onderdeel van ons onderzoek in het HBO verzameld zijn bij 58 beginnende docenten, zijn vergeleken met de gegevens van Veenman (1989) over probleemervaringen van beginnende BO- en VO-docenten. De resultaten staan beschreven in §2.7 en daar samengevat in tabel 2.4 in de vorm van de drie rangordes voor docenten BO, VO en HBO. Rangcorrelatietoetsen bevatten aanwijzingen dat er **verschil** bestaat tussen de HBO-rangorde enerzijds en de BO- en VO-rangordes samen anderzijds.

Het verschil in plaats op de gecombineerde BO-/VO-rangorde en op de HBO-rangorde is voor een aantal probleemgebieden groter dan voor andere probleemgebieden. Uit deze verschillen valt af te leiden dat beginnende HBO-docenten problemen op de gebieden 'het voorbereiden van de lessen', 'de eigen kennis van het vak', 'de vakdidactische aspecten van het lesgeven' en 'te weinig tijd om alles goed te doen' gemiddeld **hog**er in hun rangorde plaatsen; BO-/VO-docenten plaatsen deze problemen lager. Deze probleemgebieden kunnen (met uitzondering van 'te weinig tijd') tezamen gekarakteriseerd worden als 'problemen ten aanzien van de **didactische** aspecten van het docentenberoep'. Problemen van beginnende BO-/VO-docenten kunnen daarentegen gekenmerkt worden als 'problemen ten aanzien van de **relationele** aspecten van het docentenberoep'. BO-/VO-docenten plaatsen problemen op het gebied van 'orde' en 'relatie met ouders van leerlingen' **hog**er in hun rangorde; HBO-docenten plaatsen deze problemen lager.

De conclusie ten aanzien van de eerste onderzoeksvraag luidt dan ook: **Er bestaan verschillen in probleemervaring tussen beginnende HBO-docenten enerzijds en BO-/VO-docenten anderzijds. De problemen die kenmerkend zijn voor HBO-docenten bevinden zich meer op didactische gebied, die van BO-/VO-docenten meer op relationeel gebied.**

Gegevens die later verzameld zijn bij beginnende docenten in het Middelbaar Technisch Onderwijs (MTO) bevatten aanwijzingen dat de rangorde van probleemervaringen van deze groep docenten zowel

elementen bevat die kenmerkend zijn voor de BO-/VO-rangorde als elementen die kenmerkend zijn voor de HBO-rangorde. Beginnende MTO-docenten nemen een positie in tussen hun HBO-collega's en hun BO-/VO-collega's, hetgeen ook in de lijn der verwachtingen ligt gezien onder andere de leeftijd van hun leerlingen en het soort vakken dat op het programma staat.

10.2.2 Begeleiding in de vorm van een probleemaanpak-model

Op basis van de resultaten van de probleeminventarisatie is onderzocht of een begeleiding gericht op het systematisch leren aanpakken van ervaren problemen zinvol is. In de literatuur waarin een emancipatorisch standpunt ten aanzien van de visie op opleiding wordt beschreven (onder andere Vonk, 1982) en in de literatuur waarin belang wordt gehecht aan zowel cognitieve als vaardigheidsaspecten bij het onderzoek van het opleiden (onder andere Clark & Peterson, 1986), is de informatie gevonden op grond waarvan het zinvol geacht wordt om de begeleiding van beginnende docenten te richten op het leren oplossen van probleemsituaties. Om dit te bereiken is ervoor gekozen een probleemaanpak-model te gebruiken als inhoud van de begeleiding. De keuze voor het begeleidings- c.q. probleemaanpak-model van Egan dient in samenhang gezien te worden met de algemenere keuze om de begeleiding te richten op zowel de beïnvloeding van cognitieve processen die plaatsvinden bij beginnende docenten die nadenken over ervaren problemen, als op het daaruit voortkomende onderwijsgedrag en de vaardigheden die daarbij nodig zijn. De keuze van het probleemaanpak-model van Egan is tevens gebaseerd op de gedachte dat het begeleidingsmodel een instrument dient te zijn dat gebruikt kan worden bij het aanpakken van verschillende soorten problemen, zoals die in de diverse types van onderwijs ervaren worden door de beginnende docenten.

De literatuur op grond waarvan het zinvol geacht wordt om beginnende docenten te leren een probleemaanpak-model te gebruiken, beschrijft enkele specifieke doelen waarop begeleiding van beginnende docenten gericht dient te zijn:

- ♦ het verminderen van de kloof tussen de opleiding en de praktijk, door bezig te zijn met vragen rond toepassing van kennis uit de opleiding op concrete situaties in de eigen praktijk (zie §2.3.2);
- ♦ het veranderen van een eventuele passieve opstelling in het socialisatieproces, door te stimuleren tot actieve eigen inbreng van beginnende docenten (zie §2.4);

- ◆ het op analytische wijze nadenken over eigen problemen en het bereiken van oplossingen die voortkomen uit **eigen** afwegingen en keuzes (zie §3.6.2);
- ◆ het verwerven van **meta-kennis** die beginnende docenten nodig hebben om hun strategie bij het aanpakken van problemen te kunnen sturen (zie §3.7.3);
- ◆ het betrekken van **zoveel mogelijk** aspecten van de probleemsituatie bij het nemen van beslissingen over de problemen die zij ervaren (zie §3.7.4).

De conclusie ten aanzien van de tweede onderzoeksvraag luidt dan ook: **De literatuur op het gebied van het opleiden van docenten biedt voldoende informatie die aanwijzingen oplevert dat een begeleiding, gericht op het leren oplossen van probleemsituaties, een zinvolle manier is om beginnende docenten te helpen.**

In vervolg hierop is een probleemaanpak-model gekozen dat beschreven is in hoofdstuk 4: het model van Egan. De begeleider treedt daarin zodanig op dat beginnende docenten problemen analyseren die zij **zelf** ervaren en werken aan verbetering van hun volgende lessen op basis van **eigen** criteria. Het accent dat in dit probleemaanpak-model gelegd wordt bij de beginnende docent en diens **eigen** perceptie van de probleemsituatie en diens **eigen** keuze ten aanzien van de gewenste situatie, is bedoeld om te voorkomen dat de beginnende docent zich teveel richt naar de perceptie en de keuzecriteria van anderen (begeleider, collega's, schoolleiding). Het betekent niet dat de beginnende docent aan wezenlijke elementen van de probleemsituatie c.q. de gewenste situatie voorbij zou kunnen gaan, zonder daarop aangesproken te worden. Het model biedt in verschillende stappen (1C, 2B en 3B) aan de begeleider de mogelijkheid om de docent uit te dagen zichzelf ertoe te brengen situaties ook vanuit andere, bredere, zinnvollere invalshoeken te bekijken.

Begeleiding is op dit punt werkelijk succesvol indien de docent zichzelf de vraag stelt of ook andere bredere percepties van de probleemsituatie en/of andere criteria bij de keuze van de gewenste situatie tot betere oplossingen zouden leiden. De groei van zo'n zelf-uitdagende houding is onderdeel van een eventuele toename van vaardigheden uit categorie 2: het kiezen van een of meer aspecten van de probleemsituatie om verder uit te werken, het zoeken naar mogelijke verbanden en oorzaken, en het bekijken van de probleemsituatie vanuit andere invalshoeken (§8.3.2).

10.2.3 Het effect van de begeleiding

De derde onderzoeksvraag heeft betrekking op het beoogde effect van de begeleiding. Als hoofdeffect wordt verwacht dat er een toename aange- toond kan worden van de mate waarin begeleide beginnende docenten in staat blijken te zijn het probleemaanpak-model van Egan zelfstandig te gebruiken bij het aanpakken van een nieuwe probleemsituatie (§5.4). Dit effect is geoperationaliseerd als toename van de omvang van die fasen van het model die van nature vaak worden overgeslagen (§6.5.4).

Factoren die het vóórkomen van dit effect beïnvloeden zijn onder meer de kwaliteit van de begeleiderstraining en de kwaliteit van de uitvoering van de begeleiding. Alleen als begeleiders op een succesvolle manier geleerd hebben het model te gebruiken en het vervolgens op een verantwoorde manier gebruiken in de begeleidingsgesprekken, wordt het mogelijk dat het beoogde effect bij de beginnende docenten aanwezig is. Aan die twee voorwaarden lijkt te zijn voldaan bij het in hoofdstuk 6 beschreven experiment. Aanwijzingen hiervoor zijn aangetroffen in de antwoorden van de begeleiders op vragen over hetgeen zij geleerd hebben tijdens de cursus (§7.2). Verder bevatten de antwoorden van de begeleiders en de beginnende docenten op vragen over de uitvoering van de begeleiding aanwijzingen dat het model van Egan op de bedoelde manier gebruikt wordt tijdens de begeleiding (§7.4). Wel lijkt het zo te zijn dat fase 3 (stappen 3B en 3C van het model: implementatie van de besproken verandering) minder voorkomt in de begeleidingsgesprekken. Er is volgens de begeleiders en de docenten wel veel aandacht tijdens de begeleidingsgesprekken voor het expliciet maken en het overdragen van het model (§7.5.1).

Het onderzoek betreffende de derde onderzoeksvraag leidt tot de conclusie dat het beoogde effect inderdaad aanwezig is. Begeleide beginnende docenten doen significant meer uitspraken die behoren tot de stappen 1B, 1C, 2A, 2B, 2C, 3B en 3C van het model van Egan dan de niet-begeleide beginnende docenten (§8.3.8). De conclusie ten aanzien van het eerste gedeelte van de derde onderzoeksvraag luidt dan ook:

Begeleide beginnende docenten zijn als gevolg van de begeleiding beter in staat problemen die zij ervaren op een systematische manier aan te pakken, in vergelijking met de niet-begeleide beginnende docenten.

Ons onderzoek van begeleiding van beginnende docenten toont derhalve aan dat het mogelijk is om aan ervaren MTS-docenten te leren het probleemaanpak-model van Egan te gebruiken bij het begeleiden van hun

beginnende collega's. Bovendien toont het onderzoek aan dat het mogelijk is dat getrainde begeleiders de door hen begeleide beginnende docenten leren het probleemaanpak-model van Egan zelfstandig te gebruiken bij het aanpakken van nieuwe probleemsituaties.

In dit onderzoek is voor beginnende docenten in het Middelbaar Technisch Onderwijs aangetoond dat training in het probleemaanpak-model het beoogde effect heeft. Het is aannemelijk dat een soortgelijk effect ook in andere vormen van voortgezet onderwijs buiten het MTO verwacht mag worden. Een aanwijzing hiervoor kan worden afgeleid uit de constatering in §2.9.6 dat er geen verschil in probleemervaring bestaat tussen de beginnende docenten werkzaam in het Hoger Technisch Onderwijs en in andere niet-technische sectoren van het Hoger Beroeps Onderwijs. De factor technisch of niet-technisch onderwijs is voor de probleemervaring van beginnende docenten in het HBO niet van belang. Als dit ook zo is in het Middelbaar Beroeps Onderwijs, mogen van training in het probleemaanpak-model ook buiten de technische sector soortgelijke effecten verwacht worden. Ook in andere vormen van onderwijs, zowel in het voortgezet als in het hoger onderwijs en zowel in het algemeen vormend als in het technisch onderwijs kan het probleemaanpak-model op dezelfde manier gebruikt worden, omdat het een algemene niet probleem-specifieke benadering van begeleiding van beginnende docenten inhoudt. Het model is juist gekozen om gebruikt te kunnen worden bij het aanpakken van onderling zeer **verschillende** probleemsituaties in verschillende soorten onderwijs. De specifiek technische inhoud van de vakken van de beginnende docenten die deelnamen aan het onderzoek vormt geen reden te veronderstellen dat de beschreven probleemaanpak minder zinvol zou zijn in andere onderwijstypen.

Het daarop aansluitende verkennende onderzoek naar een positieve samenhang tussen het gebruik van het probleemaanpak-model door de beginnende docenten en verbetering van hun functioneren als docent, heeft aanwijzingen opgeleverd -zowel van kwalitatieve als van kwantitatieve aard- dat docenten die het probleemaanpak-model gebruiken **beter**e oplossingen bedenken (9.2), **minder** problemen zijn gaan ervaren (§9.4.1) en **expliciter** aangeven hoe verbetering van hun functioneren samenhangt met het gebruik van het model van Egan (§9.6.3), dan docenten in de controlegroep die het probleemaanpak-model niet gebruiken. Verdergaande uitspraken over verbetering van de kwaliteit van het functioneren zijn niet mogelijk, vooral omdat het functioneren van docenten bepaald wordt door veel verschillende factoren die in een betrekkelijk kleinschalig onderzoek niet allemaal onder controle gehouden kunnen worden.

De conclusie ten aanzien van het tweede deel van de derde onderzoeksvraag luidt dan ook:

Kwantitatieve en kwalitatieve gegevens bevatten aanwijzingen dat begeleide beginnende docenten gemiddeld komen tot betere oplossingen, gemiddeld minder problemen ervaren en in het algemeen verbetering van hun functioneren meer in termen van het aanpakken van problemen beschrijven in vergelijking met niet-begeleide beginnende docenten.

10.3 Reikwijdte van de conclusies

De conclusies zoals geformuleerd in §10.2 dienen vergezeld te gaan van enige kanttekeningen. Deze komen voort uit beperkingen die bij de opzet van het onderzoek zijn aangebracht om het te kunnen uitvoeren binnen de aanwezige randvoorwaarden.

10.3.1 Het gebruik van het model van Egan

De significante verschillen tussen de gegevens van de experimentele groep en die van de controlegroep zijn gevonden in de uitspraken die de docenten gedaan hebben tijdens de hardop-denken-sessies over hun reacties op een probleemsituatie die aan hen op video was voorgelegd. Het was onderzoekstechnisch niet mogelijk de docenten te laten reageren op een probleemsituatie die zich daadwerkelijk in hun klas had voorgedaan. Hierdoor is het onduidelijk of zij bij een reactie op een werkelijke probleemsituatie op dezelfde wijze het probleemaanpak-model zouden gebruiken als bij de reactie op de videosituatie. Gegevens over deze vraag zijn wel verzameld door aan de docenten zelf hierover vragen te stellen. Zij rapporteren in meerderheid van mening te zijn dat de begeleiding geleid heeft tot een systematischer aanpak van problemen in hun concrete lessituatie (§8.5.3). Verder zijn docenten bij wie grote veranderingen zijn geregistreerd in hun probleemaanpak zelf relatief sterk van mening dat het gebruik van het probleemaanpak-model heeft bijgedragen aan de verbetering van hun functioneren (§9.6.1).

Geconcludeerd kan worden dat begeleide beginnende docenten melden dat zij het probleemaanpak-model ook in hun classesituaties gebruiken. Daarmee is deze vraag nog niet beantwoord door middel van onderzoek dat gebruik maakt van expliciete gemeenschappelijke criteria. Zo'n onderzoek zou buitengewoon moeilijk zijn omdat reacties op onderling zeer verschillende probleemsituaties alleen dan samen een juist beeld per groep

geven, indien in beide groepen zoveel docenten zouden deelnemen dat verschillen in probleemsituaties zich uit middelen. Aan het onderzoek zoals het is uitgevoerd kan in ieder geval de conclusie verbonden worden dat er **uitbreiding** plaatsgevonden heeft van het gedragsrepertoire van de beginnende docenten in de experimentele groep.

Deze opzet richt zich op het vastleggen van één bepaald soort cognitieve processen. Het onderzoek is gericht op pre- en postactieve cognitieve processen: hoe denken beginnende docenten na als zij terugzien op een probleemsituatie uit de voorbije les en zich voorbereiden op het aanpakken ervan in de volgende? Ook in het geval dat de reacties van beginnende docenten op een werkelijke probleemsituatie vastgelegd zouden worden, zou het in het onderzoek gaan om pre- en postactieve cognitieve processen. Het zijn deze denkprocessen die plaatsvinden tijdens een begeleidingsgesprek en waarvan het verloop beïnvloed kan worden door het gebruik van het probleemaanpak-model van Egan.

10.3.2 De kwaliteit van het functioneren

Zoals in hoofdstuk 6 beschreven staat, is besloten het onderzoek naar de samenhang tussen het gebruik van het probleemaanpak-model en de kwaliteit van het functioneren als docent verkennend van aard te laten zijn. Aan enkele belangrijke voorwaarden om te komen tot valide en betrouwbare uitspraken over de relatie tussen het gebruik van het model van Egan en de kwaliteit van het functioneren kon niet voldaan worden. Zo kon een a-selecte verdeling van beginnende docenten over de twee groepen niet gerealiseerd worden en kon de kwaliteit van het functioneren niet beoordeeld worden door getrainde observatoren die beschikken over eenduidige criteria om die kwaliteit te meten (§5.8.2). Het onderzoek heeft zich ook moeten beperken tot het gebruik van vragenlijsten die door de beginnende docenten zijn ingevuld.

De norm op grond waarvan de docenten hun oordelen geven over hun functioneren (§5.7.3) is in een aantal gevallen duidelijker geworden door de respondenten bij de meeste vijfpuntsschalen toelichtingen te laten schrijven. Hierdoor zijn aanwijzingen gevonden dat er kwalitatieve verschillen bestaan in het denken over hun functioneren bij beginnende docenten in de experimentele en de controlegroep. Om een aantal in hoofdstuk 5 genoemde redenen dienen deze gegevens echter met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden. Aan de resultaten kan niet meer waarde worden toegekend dan vooraf (§5.8.2) is aangegeven: het zijn de resultaten van een exploratief onderzoek dat enige ondersteuning gevonden

heeft voor de veronderstelling dat verandering in denkprocessen als gevolg van het gebruik van het model van Egan een positieve samenhang vertoont met verandering in onderwijsgedrag.

10.4 Verdere producten van het onderzoeksproject

Behalve de in §10.2 besproken conclusies met betrekking tot de onderzoeksvragen, heeft het onderzoek ook enkele andersoortige resultaten opgeleverd. Er worden er hier drie genoemd.

10.4.1 Een begeleidingsmodel

Het onderzoek heeft als resultaat opgeleverd dat het begeleidingsmodel van Egan beschikbaar is gemaakt voor het specifieke gebruik ervan in de begeleiding van beginnende docenten. Bovendien is de dubbele functie als begeleidingsmodel en als probleemaanpak-model, die al door Egan wordt aangegeven, verder uitgewerkt. Dit proefschrift bevat in hoofdstuk 4 een beschrijving van het model die volledig is geformuleerd in termen van de ervaren docent als begeleider en de beginnende docent als 'cliënt'. In deze beschrijving zijn de negen stappen van het model ieder voorzien van een voorbeeld dat genomen is uit de werksituatie van de beginnende docent. Het model van Egan is daarmee meer **toegankelijk** gemaakt voor gebruik door begeleiders en beginnende docenten in scholen en docentenopleidingen.

Het model van Egan heeft een plaats in de rij van uiteenlopende begeleidingsmethoden, die tenminste op één punt een gemeenschappelijk element bevatten: het zijn methoden om aanstaande, beginnende en ook ervaren docenten te stimuleren op een meer systematische en analytische manier bezig te zijn met het nadenken over hun lessen en over het aanpakken van problemen die zich voordoen. De onderlinge verschillen tussen begeleidingsmethoden hebben veelal betrekking op de mate van sturing door de begeleiders. De verschillende methoden dienen daarom gezien te worden als complementair in plaats van als concurrerend ten opzichte van elkaar (De Jong & Korthagen, 1989). Deze uitspraak waarin aangegeven wordt dat een bepaald begeleidingsmodel niet in alle gevallen als beste werkt, geldt vooralsnog zowel voor het in ons onderzoek gekozen model van Egan, als voor allerlei andere -hier niet gekozen- modellen.

10.4.2 De trainingscursus

Het onderzoeksproject heeft naast de beschikbaarheid van een begeleidingsmodel, ook een **trainingscursus** voor a.s. Egan-begeleiders opgeleverd als resultaat. De cursus, die beschreven staat in hoofdstuk 6, is gebaseerd op recente opvattingen ten aanzien van effectieve nascholing. De cursus bestaat uit het bestuderen van en het oefenen in een aantal essentiële stappen van het model van Egan, zowel tijdens de bijeenkomsten als op de werkplek van de cursusdeelnemers.

Tijdens het onderzoek is uit contacten met begeleiders gebleken dat zij behoefte hadden aan een vervolgcursus. Het doel ervan is om van elkaars individuele ervaringen met het gebruik van het model te leren en om training in meer aspecten van het model toe te voegen aan de 'basisopleiding'. Dit idee kon tijdens het onderzoek niet uitgevoerd worden, maar zou zeker bijdragen aan het doel van de cursus, namelijk dat ervaren docenten zich ontwikkelen tot deskundige begeleiders ('skilled helpers', volgens de titel van Egan's boek, 1986).

10.4.3 Een methode om begeleidingseffecten te meten

Tenslotte kan ook als een van de resultaten van dit onderzoek de **methode** genoemd worden, die ontwikkeld is om het effect van de begeleiding te meten. Zoals in hoofdstuk 1 beschreven wordt, kan van veel begeleidingsactiviteiten niet aangetoond worden dat ze het beoogde effect hebben. Het in dit onderzoek gebruikte begeleidingsmodel is tevens een probleem-aanpak-model. De effectmeting heeft zich gericht op de toename van de mate waarin deze probleemaanpak gebruikt werd door de beginnende docenten. De manier waarop de mate van gebruik van het model werd gekwantificeerd (de omvang van de analysecategorieën vaststellen in aantallen regels van de protocollen), is -voor zover ons bekend- niet eerder toegepast om effecten van begeleiding van beginnende docenten te bepalen. Deze methode kent als belangrijkste beperking dat de kwaliteit van de gevonden oplossing niet is gemeten. Het is -naar onze mening- zinvol pogingen te ondernemen deze methode van effectmeting verder te ontwikkelen en zoveel mogelijk beperkingen ervan weg te nemen.

10.5 Vervolgonderzoek

Zoals dat het geval is bij de meeste onderzoeken, leidt ook ons onderzoek niet alleen tot antwoorden, maar ook tot nieuwe vragen. Tot slot van dit hoofdstuk worden er hier zeven besproken.

10.5.1 Het probleemaanpak-model in de docentenopleiding

In ons onderzoek is het probleemaanpak-model van Egan gebruikt als inhoud van de begeleiding van beginnende docenten met het uiteindelijke doel dat zij het model kunnen gebruiken bij het zelfstandig aanpakken van nieuwe probleemsituaties. Daarbij komt de vraag naar voren of het efficiënter zou zijn om het probleemaanpak-model te leren aan a.s. docenten tijdens de **initiële** opleiding, zodat zij het model als beginnende docenten vanaf het begin van hun aanstelling zelfstandig kunnen gebruiken. Indien het aanleren van het model tijdens de initiële opleiding hetzelfde effect zou hebben als in dit onderzoek is aangetoond en indien we uitgaan van de veronderstelling dat zo'n opleidingseffect blijvend is, dan zouden daarmee op een minder arbeidsintensieve en dus minder dure manier dezelfde resultaten bereikt kunnen worden.

Deze gedachte is zeker verdere overweging waard. Als een begin daarvan worden hier twee aspecten genoemd. Allereerst houdt verplaatsing naar de opleiding niet in dat daarmee begeleiding niet langer noodzakelijk zou zijn. Begeleiding is dan nodig om het gebruik van het model in de praktijk te ondersteunen. Bovendien heeft begeleiding ook andere functies, zoals het geven van feedback en het verlenen van steun. Ten tweede kan het gebruik van het model tijdens de opleiding, en met name tijdens de begeleidingsgesprekken met de stage-lopende student, tot positief gevolg hebben dat nog meer dan wellicht nu reeds gebeurt de stagiair benaderd wordt als een onder eigen verantwoordelijkheid opererende functionaris. Dat is immers het centrale kenmerk van het model van Egan: de 'cliënt' beslist in laatste instantie onder eigen verantwoordelijkheid. Op dit punt bestaat er een groot verschil tussen de relatie van een ervaren collega die als begeleider optreedt met een beginnend docent en die van een docentenopleider met een stagiair uit de docentenopleiding. Een beginnend docent draagt ook rechtspositioneel een eigen verantwoordelijkheid, terwijl een student/stagiair die formeel niet heeft. Het model van Egan sluit daarom minder goed aan bij de situatie van de laatste. Behalve dit punt lijken er overigens

weinig argumenten te bestaan tegen het gebruik van het model als leidraad voor de nagesprekken die tijdens de stageperiode gevoerd worden door de schoolbegeleider (= mentor, schoolpracticumdocent) c.q. de instituutsbegeleider (= de opleider) en de student over diens lessen. Opleidingsinstituten kunnen daartoe trainingen in het gebruik van het model organiseren voor de schoolbegeleiders, zoals dat in ons onderzoek gedaan is voor de ervaren docenten die als begeleiders zijn gaan functioneren. Vervolgonderzoek zou meer duidelijkheid kunnen leveren over het gebruik van het model van Egan als onderdeel van de initiële opleiding.

10.5.2 De trainingscursus

In een opzet waarbij ervaren docenten het model van Egan zelf gebruiken en op hun beurt doorgeven aan beginnende docenten (of stagiairs in opleiding), is het van uitermate groot belang dat de trainingscursus voor a.s. begeleiders zoveel mogelijk garanties biedt dat het model op de bedoelde manier geleerd wordt. Nader onderzoek van de manier waarop dit doel in de cursus bereikt kan worden, is daarvoor nodig. Er worden hier drie voorbeelden van onderwerpen voor dat soort onderzoek genoemd.

De resultaten van de vragenlijst 'Kenmerken van de begeleiding' bevatten aanwijzingen dat begeleiders hun beginnende docenten onvoldoende geholpen hebben tijdens de feitelijke uitvoering van de gekozen strategie (Stap 3B en 3C, zie §7.5.1). Deze situatie zou veroorzaakt kunnen zijn doordat tijdens de cursus aan de begeleiders steeds is voorgehouden niet te snel een oplossing te willen bereiken en geen eigen oplossingen op te dringen aan de beginnende docent. Nader onderzoek is nodig over de vraag hoe de cursus op dit punt ingericht dient te zijn, opdat de begeleider op de juiste manier de beginnende docent kan begeleiden tijdens de implementatiefase.

Op basis van recente literatuur over nascholing (Joyce & Showers, 1988) wordt verondersteld dat een dergelijke cursus nog meer leereffect kan opleveren als tussen en na de bijeenkomsten meer mogelijkheden tot onderlinge coaching zouden bestaan. Een van de manieren om dit te bereiken is twee of meer ervaren docenten van eenzelfde school of uit twee dicht bij elkaar gelegen scholen aan de cursus te laten deelnemen, om zo onderlinge coaching op de werkplek van de cursisten mogelijk te maken. Onderzoek zou moeten aangeven in hoeverre dit aspect iets toevoegt aan de kwaliteit van de cursus.

Ook zou een experimentele cursusopzet ontwikkeld kunnen worden, waarbij nog enkele bijeenkomsten plaatsvinden tijdens de periode dat de deelnemers voor de eerste keer de begeleiding uitvoeren. De grote lijn van het model kan dan opnieuw doordacht worden door de begeleiders op basis van hun eigen ervaringen. Onderzoek zou moeten nagaan of een dergelijke uitbreiding leidt tot een beter leereffect.

10.5.3 Het functioneren van de begeleiders

Gegevens over het functioneren van de begeleiders tijdens hun gesprekken met beginnende docenten zijn in ons onderzoek alleen verzameld met behulp van de vragenlijst 'Kenmerken van de begeleiding' (Bijlage 3). Het is echter van belang dat de manier van werken van de begeleiders op een meer precieze manier geobserveerd wordt. Nagegaan zou kunnen worden of wederzijdse observatie door twee begeleiders van elkaars gesprekken informatie oplevert om vragen te kunnen beantwoorden zoals:

- ◆ hoe kunnen de begeleidersactiviteiten beschreven worden?
- ◆ welke begeleidingsvaardigheden zouden in een aanvullende training geoefend kunnen worden?

10.5.4 Probleemaanpak en leerkenmerken

De conclusies in §10.2 hebben betrekking op de resultaten van de docenten in de experimentele groep in vergelijking met die van de docenten in de controlegroep. Er is nagegaan of het groepsgemiddelde van de experimentele groep wellicht in sterke mate bepaald werd door individuele uitzonderlijke resultaten van slechts enkele begeleide docenten. Dit bleek niet het geval te zijn (§8.4.1). Niettemin is het onwaarschijnlijk dat de begeleiding voor alle beginnende docenten hetzelfde effect heeft. Onderzoek naar effecten van opleidingen die reflectie trachten te stimuleren (De Jong & Korthagen, 1989) en van stagebegeleiding (De Jong, 1988) geven aan dat vooral bepaalde kenmerken van de manier waarop mensen leren van invloed zijn op de vraag hoe zinvol training in het leren reflecteren of het gebruik van een bepaalde begeleidingsmethode is. De Jong & Korthagen (1989) benoemen een van die leerkenmerken als 'interne versus externe leeroriëntatie' van studenten. Zij menen dat er aanwijzingen zijn dat studenten met een 'interne leeroriëntatie' meer aan reflectie hebben. Van zijn kant formuleert De Jong (1988) dat het door hem onderzochte 'Studiestagemodel' "beter aanslaat bij studenten met een open leerhouding dan bij studenten die moeite hebben het eigen functioneren en de eigen ervaringen te bespreken" (De Jong, 1988, blz. 349). Cummings en anderen

(1989) komen op basis van hun onderzoek overigens tot de conclusie dat eerder situatiekenmerken dan persoonskenmerken van invloed zijn op de probleemaanpak van docenten (§5.5).

Ook voor wat betreft het probleemaanpak-model kan verondersteld worden dat effecten van de oefening in het model deels afhankelijk zijn van bepaalde **kenmerken** van de manier van leren van beginnende docenten. Zo zou ook voor de beginnende docenten in de experimentele groep kunnen gelden dat het probleemaanpak-model beter aansluit bij degenen met een 'interne leeroriëntatie' c.q. een 'open leerhouding'. In dit onderzoek is niet ingegaan op dit punt. In §5.5 werd deze mogelijke samenhang alleen aangestipt. Om tot meer inzicht op dit punt te komen is vervolgonderzoek nodig waarin de samenhang onderzocht wordt tussen de mate van het gebruik van het probleemaanpak-model en bepaalde kenmerken van de manier van leren van beginnende docenten of bepaalde kenmerken van de probleemsituatie.

10.5.5 Probleemaanpak en de kwaliteit van het functioneren

In de betreffende hoofdstukken is uitvoerig aandacht besteed aan de problemen die bestaan bij het zoeken naar antwoorden op de vraag of een toename van het gebruik van het probleemaanpak-model van Egan leidt tot een verbetering van de kwaliteit van het functioneren. Het is vanzelfsprekend van wezenlijk belang dat verder onderzoek gedaan wordt naar de vraag hoe deze relatie zo goed mogelijk onderzocht kan worden. Alleen het **aantonen** van een bijdrage van het gebruik van een bepaalde probleemaanpak aan een verbetering van de kwaliteit van het functioneren geeft zekerheid dat het zinvol is beginnende docenten te leren hoe zij op een systematische manier hun problemen kunnen aanpakken.

10.5.6 Ontwikkeling van de probleemaanpak

Meer ervaring krijgen in het oplossen van problemen betekent in veel gevallen dat bepaalde oplossingsprocedures routinehandelingen worden en min of meer automatisch plaatsvinden. Deze verandering is waar te nemen bij problemen waar "de expert een 'kant en klaar' schema voor heeft. Pas bij moeilijke problemen gaat de expert meer op zijn oplosproces letten" (De Jong, 1986, blz. 43). Het is van belang of en hoe deze ontwikkeling zich ook bij beginnende docenten voordoet. In het kader van het aanleren van een probleemaanpak is de onderzoeksvraag interessant of de manier waarop aan beginnende docenten geleerd wordt hun problemen aan te

pakken invloed heeft op de manier waarop ze dat later 'als expert' gaan doen. Anders gesteld gaat het om de vraag of er ook op lange termijn nog verschil aantoonbaar is tussen de docenten die oorspronkelijk wel en niet het probleemaanpak-model hebben leren gebruiken.

10.5.7 Het probleemaanpak-model en de leerlingen c.q. studenten

Leerlingen vallen buiten het bestek van dit onderzoek in de zin dat alleen is nagegaan in hoeverre **docenten** aspecten van het probleemaanpak-model zijn gaan gebruiken. Leerlingen vallen vanzelfsprekend binnen het bestek van dit onderzoek in de zin dat verbetering van de probleemaanpak van beginnende docenten uiteindelijk tot doel heeft dat er betere condities ontstaan waaronder leerlingen en studenten leren. Er is bovendien nog een andere meer concrete manier waarop het probleemaanpak-model van Egan ten voordele kan werken van individuele leerlingen en studenten. In hoofdstuk 3 zijn twee niveaus onderscheiden waarop het model van Egan in de begeleiding wordt gebruikt: de begeleider gebruikt het als leidraad voor zijn handelen in de begeleidingsgesprekken en de beginnende docent gebruikt het om uiteindelijk zelfstandig probleemsituaties aan te pakken.

In aanvulling daarop kan ook een **derde** niveau onderscheiden worden: beginnende docenten die het model hanteren bij het aanpakken van eigen problemen, zouden het ook kunnen gebruiken om hun leerlingen te helpen bij het oplossen van hun problemen. Met 'problemen' wordt hier niet verwezen naar vakinhoudelijke problemen (bijvoorbeeld: natuurkundevraagstukken) maar naar 'levensproblemen' van leerlingen, zoals problemen thuis ("Mijn ouders begrijpen mij niet"), problemen in hun relatie met leeftijdsgenoten ("Ik ben nogal verlegen") of schoolproblemen ("Ik heb geen interesse in bepaalde vakken"). Het betreft het soort problemen waar onder andere Groen (1971) onderzoek naar heeft gedaan. Het probleemaanpak-model zou dan door docenten gebruikt kunnen worden om een probleemgerichte benadering te hanteren tijdens gesprekken met hun leerlingen, door hen te helpen bij het bedenken van alternatieve oplossingen, het afwegen van consequenties en het uitvoeren van een gekozen oplossing. Parallel aan de manier waarop de begeleiders het model hebben geleerd aan de docenten, kunnen docenten het model leren aan hun leerlingen, opdat zij zelfstandig hun problemen op een meer systematische wijze aan kunnen pakken. Deze suggestie wordt ook in recent Amerikaans onderzoek gedaan:

"(...) teachers might help students develop schemata to apply to the present problem and similar problems in the future." (Cummings en anderen, 1989, blz. 40.)

Op zich zijn methodes waarbij aan leerlingen of studenten een probleemaanpak-model wordt geleerd niet nieuw. Het model van Egan wordt in kringen van schoolbegeleidingsdiensten en het RIAGG al langer gebruikt bij leerlingbegeleiding. Wel is nieuw dat docenten vanuit positieve ervaringen die zij **zelf** met een probleemaanpak-model hebben opgedaan, het zouden gebruiken om hun leerlingen of studenten te leren op een meer systematische manier met hun problemen om te gaan.

Vervolgonderzoek naar het gebruik van het model van Egan op dit 'derde niveau' zou rechtstreeks aansluiten bij het uiteindelijke doel van ons onderzoek: het verbeteren van het docentengedrag, dat beschouwd wordt als een van de belangrijke factoren die het leren van leerlingen en studenten beïnvloeden.

Summary

Induction support to beginning teachers in technical education

Many beginning teachers experience more or less serious problems during their initial period of teaching. The sudden change from a training situation to professional life is often accompanied by this 'reality chock'. Most research in this area aims either at describing the types of problems and their intensity (Veenman, 1989), or at constructing methods of support and applying and evaluating them (Créton & Wubbels, 1984). Our study aims at both aspects and treats the following questions:

1. Do **differences** exist between the types of problems experienced by teachers in elementary and secondary schools on one hand and teachers in higher vocational education on the other?
2. Does literature on teacher training indicate that methods of induction support which aim to teach **systematic** ways to manage problem situations offer meaningful guidance to beginning teachers?
3. Do methods of support designed to develop the process of problem solving indeed **enable** beginning teachers to manage the problems they experience in a more systematic way, and does teaching performance improve?

The research was conducted from the teacher training centre of the Eindhoven University of Technology (Holland) and, consequently, is directed more specifically at beginning teachers in **technical** education. The inventory study (Question 1) was carried out at an institute for higher vocational education, where 50% of the beginning teachers were active in a technical school. The experiment on induction support (Question 3) was done in six schools for secondary technical education. The three research questions are discussed in turn in the following sections.

Differences in problem experience

In accordance with a general definition of the concept of 'problem' (De Jong, 1986) beginning teachers are said to experience a problem whenever they (1) are confronted with a certain initial situation, (2) wish to reach a desired situation which is different, and (3) do not know at once how to attain that situation.

Nearly all Dutch and foreign studies indicate that many beginning teachers experience problems. An unlucky choice of profession, unsuitable characteristics of personality, deficient vocational training, and a problematic working situation are mentioned as possible origins (Müller-Fohrbrodt, 1978). The type of problems and their severity can vary as time passes as a consequence of socialization or as a consequence of the personal development of the teacher ('concerns', Fuller, 1969). Veenman (1984 and 1989) has reviewed the problem domains mentioned in literature as frequently experienced by beginning teachers in elementary education (EE) and secondary education (SE). He has made a ranking of the 24 most frequent problem domains, which is led by 'discipline', 'motivating students', 'dealing with individual differences' and 'assessing students' work'.

In our study we investigated the problems of 58 beginning teachers working in higher vocational education (HVE). Teachers answered questionnaires to indicate if and to what extent they experienced problems belonging to the first 12 problem domains of Veenman's ranking, or belonging to the additional domain of 'knowledge of subject matter'. Rank correlation coefficients show that the order in HVE is different from that in EE and SE. For some problem domains the differences in rank between the three rankings are greater than for other problem domains. The HVE teachers give a high ranking to the problem domains 'planning of lessons', 'knowledge of subject matter', 'didactic aspects of teaching the subject', and 'not enough time to do everything really well', while these domains rank lower in the orders of EE and SE teachers. These four problem domains can be characterized as 'problems with regard to the didactic aspects of the teaching profession'. Beginning EE and SE teachers rank problems in the domain of 'discipline' and 'relations with parents of students' higher than teachers in HVE. These problems can be characterized as 'problems with regard to the relational aspects of the teaching profession'.

Data collected in a later study from beginning teachers in secondary technical schools indicate that the problems they experience display elements characteristic of both the EE/SE and the HVE rankings. One can expect this intermediate position as a consequence of the age of the students and of the subjects on the educational programme in these schools.

Induction support and problem management

The results of the inventory study led to the question whether beginning teachers would profit from an induction program that aims at teaching them a general model to manage the problems they meet. The literature on educational philosophy (Vonk, 1982, among others), cognitive approaches to teacher training (Clark & Peterson, 1986, among others) and cognitive processes of teachers in training (Broeckmans, 1989) indicates that such an induction program could be useful. The philosophy of support in our research is essentially one of **emancipation**: beginning teachers mature and become more conscious of their situation and more capable of deciding on the changes they want to pursue in this situation. Our approach to the work of beginning teachers is mainly **cognitive**: the teacher is considered as a subject acquiring insight, whose behaviour is influenced by this insight (De Jong & Korthagen, 1989). To be able to convert insight into behaviour the teacher needs certain skills; attention should therefore be given to the training of general and specific teaching skills. Descriptions of cognition and behaviour of teachers in training, collected during retrospective discussions of practice lessons (Broeckmans, 1989) indicate that in the situation studied most teachers in training do not formulate their own problems, do not **analyze** the lessons given, and do not **anticipate** the following lesson.

On the basis of the information mentioned above, an induction program was developed where a problem management model is used. The program is intended to make beginning teachers better **problem solvers**. Most problems of beginning teachers are of a type requiring a heuristic solution strategy. They are complex, have few specific criteria for knowing when a problem is solved, and do not supply all of the information required for solution (Simon, 1978). Often there is no unique solution. In order to be able to solve this type of problems beginning teachers should have at their disposal 'knowledge of strategies' (De Jong, 1986), i.e. knowledge of the general approach to problems. Part of knowledge of strategies is 'meta knowledge' (Ferguson-Hessler, 1989): beginning teachers need meta knowledge in order to monitor their own cognitive processes while applying the chosen strategy for the systematic approach to a problem situation (see also Korthagen, 1986: delta-one and delta-two monitoring systems). The choice of a problem management model as a monitoring system has been influenced by the results of the inventory study: we need a method of problem approach that would be general enough to apply to different types

of problems (both didactic and relational), experienced by beginning teachers in different types of schools.

On the basis of these ideas a method of support has been designed, where beginning teachers learn to use the **problem management model** developed by Gerard Egan, Loyola University, Chicago. Egan (1986) has integrated contributions from different theories of counselling into a systematic theory. He investigated existing principles, methods and techniques to discover if they could be used in his model of counselling and, if so, how they could be fitted into this model. The resulting model can be used in different counselling situations by many different helpers. It offers the counsellor a systematic method for helping the clients approach their problems in a structured way. The model consists of three stages, each of them has three steps:

Stage 1: Identifying and clarifying problem situations and unused opportunities

Step 1A: Helping clients tell their stories

Step 1B: Focusing: the search for leverage

Step 1C: Blind spots and new perspectives

Stage 2: Goal setting: developing and choosing preferred scenarios

Step 2A: Constructing a new scenario

Step 2B: Evaluating new scenario goals

Step 2C: Choice and commitment

Stage 3: Action: moving toward preferred scenarios

Step 3A: Discovering strategies for action

Step 3B: Choosing strategies and developing a plan of action

Step 3C: Action: implementing plans and achieving goals

This model has been used in the support offered to six secondary technical schools. Each school has one or two experienced teacher(s) acting as counsellors. The counsellor and the beginning teacher work together as colleagues, but their relation also contains counsellor - client elements: the counsellor is involved in the same type of work as his beginning colleague (teaching), but, in addition, has counselling skills. Counsellors have acquired this expertise by following a course 'Counselling Skills', designed for this study. During the course they have practised the steps of the Egan model described above. They use the model in order to monitor their own behaviour when counselling the beginning teachers. Their objective is to help the teachers in a systematic way to solve the problems they experience. At the same time, in giving support they **instruct** the teachers in the steps of the problem management model. For that purpose they make their use of the model explicit: they act as examples for their beginning teachers. The ultimate goal of the program is to enable the beginning teachers to manage

their problems independently, in the systematic way of the Egan model, after the support program.

The results of the induction support

The third question on the results of the induction support is the main question in our research: "do methods of support designed to develop the process of problem solving indeed enable beginning teachers to manage the problems they experience in a more systematic way, and does teaching performance improve?" In order to collect data on this question a pre-test - post-test design with an experimental and a control group was used. This design makes it possible to investigate differences in changes that occur between the pre-test and the post-test in both groups. Each group consisted of 13 beginning teachers, working at 12 different secondary technical schools. Each of the 13 teachers in the experimental group was coached by an experienced teacher from the same school, who had previously taken part in the course 'Counselling Skills'. There were only small differences between the two groups of beginning teachers with respect to characteristics such as sex, age, schooling, subject matter, teaching experience and industrial experience.

The main question on beginning teachers managing their problems in a more systematic way has been transformed in the more concrete question to what extent the beginning teacher becomes more capable of applying the problem management model of Egan independently when handling a new problem. In addition to this question we did an explorative study on whether improvement could be found in the quality of the solution chosen and in the total teaching performance of beginning teachers using the Egan model. From the start it was clear that it would be extremely difficult to prove that a possible improvement of teaching performance could be considered to be an effect of the support.

To be sure that beginning teachers had the possibility to learn the Egan-model, two preliminary questions need to be answered. Firstly: does the course 'Counselling Skills' enable the counsellors to act as described here? Secondly: were the counsellors and the beginning teachers actually of the opinion that this behaviour of the counsellors was present during counselling? Data for the first question on the quality of the course were collected by letting the participants of the course answer evaluation questions. The answers indicate that the course satisfied the objective of making the participants capable of acting as expert coaches according to Egan's model. As for the second question whether the support was given by the coaches

in the way intended, data were collected from the coaches and the beginning teachers by means of the questionnaire 'Characteristics of the support'. Coaches and beginning teachers both reported that the characteristics of Egan's problem management model were indeed **present** in the counselling given.

Data on the main question on the actual use of Egan's problem management model by beginning teachers, were collected by means of a **video tape**: in the pre-test and post-test each beginning teacher in both groups was shown a video tape of a teaching situation where another teacher experiences a problem. Each teacher was then asked individually to think aloud about the lesson where the problem was met with, and about the preparation of the following lesson for the same class. The reaction was audio-taped, written out as a protocol and analyzed with the aid of a system of categories, developed on the basis of the steps of the Egan model. The result of the analysis is that **significant differences** exist in the increase in use of the Egan model between teachers in the experimental and the control group.

Beginning teachers given support reflect more on causes of problem situations (step 1B) and possible relations between various aspects thereof (step 1C). Furthermore, they reflect more on preferred scenarios: on what concrete form they could actually have (step 2A), on evaluating various aspects of the new scenarios (step 2B), and on how to make appropriate choices (step 2C). Finally they think more about the ways the preferred scenario could be reached (steps 3B and 3C). Teachers in the control group devoted themselves more to the types of activities which were expected beforehand to be frequent in problem solvers lacking a training in systematic problem management: giving a global description of the problem situation (step 1A) and globally reflecting upon ways of finding a solution (step 3A). For all categories there is a significant difference between the change noted from pre-test to post-test for teachers in the experimental and the control group. This indicates that as a consequence of the induction support beginning teachers became **more capable** of using Egan's problem management model when handling a new problem situation independently.

Finally we investigated whether any confirmation was found for the expectation that a positive relation exists between an increasing use of the Egan model and an improvement of teaching performance. First, we studied the quality of the solutions beginning teachers found. The quality of the solution was judged on the basis of the number of preferred scenarios and strategies they mentioned. Beginning teachers in the experimental group found **more possible solutions** to the problem presented

on video-tape, compared to the beginning teachers in the control group. Secondly, the relation between the use of the model and the improvement of teaching performance was investigated by collecting the answers of beginning teachers in the two groups on a questionnaire 'Performance after the support programme'. The questionnaire contained a number of multiple choice questions and, in addition, some open questions, commenting on the answers to the closed ones. The scores on the closed questions demonstrate one significant difference between the two groups: the teachers in the experimental group mentioned significantly fewer problems experienced after the period of support than the teachers in the control group. This difference is important, because earlier studies (Van Brunschot, 1987c, among others) showed an opposite difference between the two groups on this point. The answers to the open questions show clear qualitative differences: teachers in the experimental group describe more **explicitly** how the use of the problem management model has contributed to an improvement of their performance than those in the control group.

This study has some limitations in the design and the collection of some data. Firstly: the use of the problem management model was measured with the aid of teachers' reactions to a problem situation introduced on **video-tape**. Further, data on possible improvement of teaching performance were only collected by means of a questionnaire from the teachers **themselves**. These limitations restrict the validity of the conclusions, both on the use of Egan's model and on the improvement of performance. Only a more comprehensive research could to some extent overcome these limitations.

Résumé

Assistance aux professeurs débutants dans l'enseignement technique

Beaucoup de professeurs débutants éprouvent des problèmes plus ou moins importants pendant la première période de leur vie professionnelle. La transition brutale entre la fin de leur formation initiale et le début de leur vie de professeur entraîne souvent des problèmes: le 'choc de la pratique'. Les recherches dans ce domaine se concentrent soit sur la description du genre et de l'intensité des problèmes (e.a. Veenman, 1989), soit sur la conceptualisation, la réalisation et l'évaluation des activités d'assistance (e.a. Créton & Wubbels, 1984). Dans notre recherche, les **deux** aspects sont présents. Ainsi, nous considérons les trois questions suivantes:

1. Y a-t-il des **différences** entre les problèmes éprouvés par les professeurs débutants qui travaillent dans l'enseignement primaire et secondaire d'un côté, et dans l'enseignement professionnel supérieur de l'autre?
2. Est-ce que la littérature concernant la formation des professeurs indique qu'une forme d'assistance qui a comme but d'apprendre une **méthode systématique pour résoudre des problèmes**, peut être considérée comme une manière judicieuse d'aider les professeurs débutants?
3. Une assistance qui veut enseigner une méthode systématique pour résoudre des problèmes, a-t-elle l'**effet voulu**: est-ce que les professeurs débutants sont capables, suite aux activités d'assistance, d'aborder leurs problèmes d'une manière plus systématique et y a-t-il une amélioration dans leur fonctionnement?

Cette recherche a été menée dans le Centre de la Formation des Professeurs, qui fait partie de l'Université de Technologie d'Eindhoven, Pays-Bas. Elle concerne spécifiquement les professeurs débutants qui travaillent dans l'enseignement **technique**. Pour répondre à la première question, l'information a été recueillie dans un établissement de l'enseignement professionnel supérieur, où la moitié des professeurs débutants travaillaient dans le secteur de l'enseignement technique. L'assistance mentionnée dans les deux autres questions, a été mise en place dans six écoles d'enseignement technique du deuxième cycle.

Les trois questions forment l'objet des trois paragraphes qui suivent.

Les différences entre les problèmes éprouvés

D'après une définition assez générale du mot 'problème' (De Jong, 1986) les professeurs débutants sont confrontés à un problème quand ils se trouvent dans une situation initiale quelconque, qu'ils aspirent à une situation qui n'est pas identique à la situation initiale et qu'ils ne savent pas immédiatement comment y aboutir. Les conclusions de presque toutes les recherches dans ce domaine indiquent que beaucoup de professeurs débutants **éprouvent des problèmes**. On distingue quatre groupes de causes: une orientation professionnelle erronée, des traits de personnalité inadéquats, une formation professionnelle insuffisante et une situation de travail problématique (Müller-Fohrbrodt, 1978). Des changements dans le genre et l'intensité des problèmes dans le temps peuvent être considérés comme des résultats d'une socialisation ou d'une évolution interne du professeur ('concerns', Fuller, 1969). Veenman (1984, 1989) a cherché dans la littérature sur quels terrains les professeurs débutants qui travaillent dans l'enseignement primaire (EP) et secondaire (ES) éprouvent des problèmes. Comme conclusion il a établi la hiérarchie des 24 problèmes les plus mentionnés. En tête de cette hiérarchie se trouvent les problèmes suivants: 'faire régner la discipline', 'stimuler la motivation des élèves', 'tenir compte des différences entre les élèves' et 'juger les résultats des élèves'.

Pour pouvoir donner une réponse à la première question de notre recherche, nous avons demandé à 58 professeurs débutants qui travaillent dans l'enseignement professionnel supérieur (EPS) d'indiquer quels problèmes ils rencontrent dans leur travail. Ils ont répondu à des questionnaires qui présentaient les douze premiers problèmes de la hiérarchie de Veenman. Un problème y a été ajouté: 'la connaissance de la matière à enseigner'. Les coefficients de corrélation indiquent que l'ordre EPS est **différent** des ordres combinés EP et ES. Les positions de certains problèmes diffèrent davantage dans les trois ordres que les positions de certains autres problèmes. Les problèmes suivants se trouvent à des places situées à un niveau nettement plus élevé dans la hiérarchie des professeurs EPS et à un niveau plus bas dans celle des professeurs EP et ES: 'la préparation des cours', 'la connaissance de la matière à enseigner', 'les aspects didactiques de l'enseignement' et 'le manque de temps pour accomplir toutes les tâches'. L'ensemble de ces problèmes concerne surtout **les aspects didactiques** de la profession de professeur. Par contre les problèmes suivants se trouvent à des places situées à un niveau plus bas dans la hiérarchie des professeurs EPS et à un niveau plus élevé dans celle des professeurs EP et ES: 'faire régner la discipline' et 'la relation avec les

parents d'élèves'. Ces deux problèmes concernent surtout les aspects relationnels de la profession de professeur.

Les professeurs débutants de l'enseignement technique du deuxième cycle éprouvent des problèmes sur des terrains qui correspondent partiellement avec la hiérarchie des professeurs EPS et partiellement avec celle des professeurs EP et ES. Cette position intermédiaire n'a rien d'étonnant, étant donné l'âge des élèves et le genre des matières à enseigner qui figurent au programme.

L'assistance et une méthode à aborder des problèmes.

Suite aux résultats de la première question, nous avons voulu savoir si une assistance est utile qui a pour but d'enseigner aux professeurs débutants une méthode systématique pour aborder les problèmes qu'ils rencontrent. Les littératures qui décrivent la construction des programmes d'enseignement de la formation des professeurs (e.a. Vonk, 1982), et les approches cognitives de cette formation (e.a. Clark & Peterson, 1986) et les processus cognitifs chez les futurs professeurs pendant leurs stages ont fourni une base solide pour la supposition qu'il soit utile que pendant l'assistance les professeurs débutants apprennent une méthode pour aborder leurs problèmes. Dans notre recherche l'assistance est considérée avant tout comme un instrument **émancipateur**: les professeurs développent une prise de conscience de plus en plus forte de leurs situations et ils examinent d'après leurs propres critères les aspects à changer dans ces situations. Le fonctionnement des professeurs est considéré d'un point de vue **cognitif**: le professeur en tant qu'individu qui acquiert des opinions qui influencent son comportement (De Jong & Korthagen, 1989). En même temps le professeur est considéré comme un individu qui acquiert des compétences afin de pouvoir passer de la conceptualisation à l'acte. Broeckmans (1989) a décrit les cognitions et le comportement de professeurs apprentis pendant les moments où ils discutent avec leurs tuteurs des cours qu'ils ont donnés pendant leurs stages. Cette description indique qu'en majorité ils ne considèrent pas leurs cours d'une manière **analytique**, qu'ils ne réfléchissent pas au **cours suivant** et qu'ils n'examinent pas leurs **propres** problèmes.

Basée sur les conceptions mentionnées ici, une forme d'assistance a été développée pendant laquelle un référent et un professeur débutant se servent d'une méthode pour aborder des problèmes. L'assistance a pour but de rendre les professeurs débutants de plus en plus capables de résoudre leurs problèmes eux-mêmes d'une manière **systématique**. En général, ces problèmes font partie de ceux qui se résolvent en appliquant une stratégie

heuristique. Ils sont d'une nature complexe, ne contiennent pas toute l'information nécessaire pour arriver à une solution et contiennent peu de critères pour déterminer quand un problème est résolu (Simon, 1978). Souvent 'la meilleure solution' n'existe pas. Afin de pouvoir résoudre ce genre de problèmes, les professeurs débutants doivent disposer de connaissances de stratégies (De Jong, 1986): des connaissances à propos de manières générales pour aborder des problèmes. En partie il s'agit ici de 'méta-connaissances' (Ferguson-Hessler, 1989). Les professeurs débutants se servent de méta-connaissances pour diriger les processus cognitifs qui sont actifs pendant qu'ils abordent un problème selon la manière systématique qu'ils utilisent. Le choix d'une telle méthode qui sert de méta-connaissance a été influencé par une prise de position qui attache de l'importance aux processus cognitifs et à l'acquisition de compétences. En plus ce choix a été influencé par l'idée que la méthode doit être suffisamment générale pour être utile aussi bien aux aspects didactiques qu'aux problèmes relationnels que les professeurs débutants éprouvent dans les différents types d'enseignement.

A partir de ce choix nous avons décidé de concrétiser une assistance qui enseigne aux professeurs débutants le modèle général que le professeur américain Gerald Egan, Université de Loyola, Chicago, Etats-Unis, a développé pour aborder des problèmes. Egan (1986) a mis ensemble des éléments de plusieurs théories qui décrivent l'aide professionnelle: le 'counseling', pour en faire une unité systématique et intégrative. Ce modèle peut rendre service dans beaucoup de situations où une assistance est demandée. Toutes sortes d'assistants sociaux et de thérapeutes ont utilisé cette méthode systématique pour aider leurs clients à aborder les problèmes dans lesquels ceux-ci se trouvent. Dans notre recherche le modèle a été adapté à une utilisation dans le cadre de l'assistance des professeurs débutants. Le modèle se compose de trois phases. Chaque phase est divisée en trois niveaux:

- Phase 1: La description de la situation problématique
 - Niveau 1A: L'éclaircissement de la situation problématique
 - 1B: La mise au point de la situation problématique
 - 1C: Le développement de nouvelles perspectives
- Phase 2: La définition de la situation préférée
 - Niveau 2A: L'exploration de la situation préférée
 - 2B: La concrétisation de la situation préférée
 - 2C: Le choix de la situation préférée
- Phase 3: La manière d'arriver à la situation préférée
 - Niveau 3A: L'exploration des stratégies possibles
 - 3B: La concrétisation et le choix d'une stratégie
 - 3C: La mise en oeuvre de la stratégie choisie

Ce modèle sert d'instrument pour ceux qui aident: les référents, mais il est en même temps le modèle pour les professeurs débutants. Le référent se sert du modèle pour guider ses actions pendant ses discussions avec le professeur débutant. Il essaie ainsi d'aider son 'client' d'une manière systématique à résoudre ses problèmes. En même temps le professeur débutant apprend par le référent l'utilisation des phases du 'modèle Egan'. Le référent rend son emploi du modèle explicite: il sert d'exemple pour le professeur débutant. Ainsi le but final de l'assistance va plus loin: le professeur débutant doit être capable d'aborder lui-même d'une manière systématique des problèmes qui se présentent après la période d'assistance.

L'effet de l'assistance.

Ce modèle a été mis en pratique dans six écoles d'enseignement technique du deuxième cycle. Un professeur de l'école qui a beaucoup d'expérience prend la fonction de référent. Lui et le professeur débutant ont aussi bien une relation 'entre collègues' qu'une relation 'counselor - client'. Le référent est professeur, comme son nouveau collègue, mais il est en même temps expert en 'counseling'. Pour devenir expert, ces professeurs chargés d'expérience ont dû participer à un cours de 'counseling' développé spécialement pour ce projet de recherche. Pendant ce cours les participants se sont entraînés à utiliser les phases du 'modèle Egan'.

La troisième question à propos de l'effet de l'assistance est considérée comme la question principale de notre recherche: une assistance qui veut enseigner une méthode systématique pour résoudre des problèmes, a-t-elle l'effet voulu: est-ce que les professeurs sont capables, suite aux activités d'assistance, d'aborder leurs problèmes d'une manière plus systématique et y a-t-il une amélioration dans leur fonctionnement? L'information nécessaire a été réunie par des prétests et des posttests dans un groupe d'expérimentation et un groupe de contrôle. Cette méthode permet d'examiner des différences en ce qui concerne les changements entre les prétest et le posttest dans les deux groupes. Chaque groupe était composé de 13 professeurs débutants travaillant dans 12 écoles différentes d'enseignement technique du deuxième cycle. Chaque professeur débutant qui faisait partie du groupe d'expérimentation était aidé par un référent, un professeur de sa propre école qui avait participé au cours mentionné. Entre les deux groupes il n'y avait que très peu de différences en ce qui concerne le sexe, l'âge, la formation, la matière à enseigner et l'expérience précédente dans l'enseignement ou ailleurs.

La question principale à propos de la manière dont professeurs débutants abordent leurs problèmes a été précisée de la manière suivante: Est-ce que l'assistance a comme effet d'accroître la mesure dans laquelle les professeurs débutants s'avèrent être capables de se servir indépendamment du 'modèle Egan' en abordant une nouvelle situation problématique après la fin de la période d'assistance? La question qui découle de la précédente, à savoir si la qualité de la solution et celle du fonctionnement général du professeur débutant s'avèrent améliorées aussi, a été traitée d'une manière explorative, étant donné le caractère extrêmement complexe de la relation entre l'assistance et une amélioration éventuelle du fonctionnement du professeur débutant.

Avant de chercher une réponse à ces questions, il faut être sûr du fait que les professeurs débutants ont eu l'occasion d'apprendre le modèle d'Egan. C'est pourquoi nous avons cherché des réponses à deux questions préalables. Est-ce que le cours de counseling permet aux professeurs expérimentés qui y participent de se servir du modèle en tant que référent? Est-ce que le modèle a été utilisé de la manière prévue pendant les discussions entre le référent et le professeur débutant au cours du programme d'assistance? Les réponses à la première question préalable à propos du cours préparatoire sont basées sur les résultats des questionnaires remplis par les participants. Ces résultats indiquent que le cours a rendu les participants capables de **fonctionner en tant que référents** selon le 'modèle Egan'. Les réponses à la deuxième question préalable à propos de l'emploi du modèle pendant l'assistance sont basées sur les résultats du questionnaire 'Caractéristiques de l'assistance'. Ce questionnaire donne les réponses des référents et des professeurs débutants. Les deux groupes sont d'avis que les caractéristiques du modèle Egan étaient en effet **présentes** dans les discussions pendant le programme d'assistance.

Les réponses à la question principale à propos de l'emploi du modèle par les professeurs débutants sont basées sur leurs réactions dans le prétest et le posttest, pendant lesquels une situation problématique d'un cours a été présentée sur bande vidéo à chaque professeur. Ensuite chacun a été invité à réfléchir 'à haute voix' sur cette situation problématique et sur la préparation du cours suivant dans la même classe. Le résultat de cette interview a été enregistré, transformé en protocole et analysé à l'aide d'un système de catégories basées sur les différentes phases du 'modèle Egan'. Les analyses montrent que **les différences d'accroissement** dans l'emploi du modèle entre les deux groupes sont significatives. Les professeurs débutants qui ont participé à l'assistance donnent plus d'attention aux causes du problème et aux relations possibles entre les différents aspects du problème (niveau 1B et 1C du modèle). En outre, ils donnent plus d'attention à la

situation préférée (phase 2): ils explorent davantage des situations préférées possibles (niveau 2A), ils essaient davantage de concrétiser ces situations (niveau 2B) et ils choisissent d'une manière plus explicite la situation préférée (niveau 2C). Et dans la troisième phase, ils donnent plus d'attention à la concrétisation de leurs stratégies pour arriver à la situation préférée (niveau 3B et 3C). Les professeurs qui n'ont pas participé à l'assistance donnent plus d'attention aux activités qui sont les plus fréquentes chez des individus qui n'ont pas appris une méthode systématique: la description globale d'un problème (niveau 1A) et la réflexion globale à propos d'une manière pour trouver une solution (niveau 3A). Dans chaque catégorie la différence d'accroissement dans les deux groupes entre le prétest et le posttest est significative. Ce résultat démontre que les professeurs débutants qui ont participé au programme d'assistance sont capables de se servir davantage du modèle Egan en abordant indépendamment une nouvelle situation problématique.

Enfin nous avons essayé de trouver de l'information qui soutienne l'idée qu'il y ait une **relation positive** entre l'emploi du modèle et une amélioration du fonctionnement du professeur débutant. D'abord les professeurs débutants dans le groupe d'expérimentation trouvent de meilleures solutions pour le problème qui leur est présenté, par rapport aux professeurs dans le groupe de contrôle. La qualité de la solution a été relatée au nombre de solutions possibles et de stratégies possibles que les professeurs ont nommées. Ensuite cette relation a été examinée en analysant les réponses des professeurs à une série de questions: des réponses pré-indiquées (p.ex.: possibilités 1 à 5) et des réponses libres. Cette analyse donne une différence significative entre les deux groupes. Par rapport à leurs collègues du groupe de contrôle, les professeurs qui ont participé à l'assistance disent qu'ils éprouvent moins de problèmes. Ce résultat est important étant donné que des recherches précédentes arrivaient souvent à une conclusion opposée (e.a. Van Brunschot, 1987c). Les réactions aux questions à réponses libres montrent aussi des différences entre les deux groupes: les professeurs débutants assistés indiquent d'une manière beaucoup plus précise comment l'emploi du 'modèle Egan' a **contribué** à une amélioration de leur fonctionnement.

Cette recherche a été limitée dans sa manière de réunir ses données. Pour indiquer la mesure de l'emploi du 'modèle Egan', les professeurs ont donné leurs réactions à une situation problématique présentée sur **bande vidéo**, et non pas à une situation réelle dans leurs propres classes. Et pour connaître l'amélioration du fonctionnement des professeurs, les données ont été réunies à l'aide d'un questionnaire rempli par les professeurs **eux-mêmes**, et non pas à l'aide de données fournies par un observateur

travaillant avec des critères plus explicites. Ces limites ont nécessairement comme conséquence le fait que les conclusions de cette recherche ont une valeur limitée, elles aussi. Seule la mise sur pied d'un projet de recherche plus intensif pourrait partiellement éviter ces limites.

Literatuur

- Antwerpen, A. van & Smits, C.P.M.** (1986). De opleiding van docenten voor instellingen van hoger beroepsonderwijs.
In: Broek, P. van den, Dolle-Willemsen, T.E., Dussen, A.M. van der, Helden, H.J. van & Vedder, J. (red). *Veranderingen in Onderwijs en Samenleving. Een uitdaging voor de lerarenopleiding*. Den Haag: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. & Hanesian, H.** (1978). *Educational psychology, a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bakker, F.C.** (1985). 'De opleiding van docenten voor het hoger beroepsonderwijs'. *Universiteit en Hogeschool*, 32(5), blz. 248 - 259.
- Barnes, J.** (1987). Teacher experience.
In: Dunkin, M.J. (Ed.). *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: Pergamon.
- Baruth, L.G. & Robinson, E.H. III** (1987). *An introduction to the counseling profession*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Berg, J.S. van den** (1983). *Natuurkunde vraagstukken oplossen. Een vakdidactische studie van het leren oplossen van natuurkundevraagstukken in klas vier vwo*. Dissertatie Technische Universiteit Eindhoven.
- Bergen, Th., Gerris, J. & Peters, V.** (1987). De invloed van ervaring en leeftijd op de perceptie van probleemsituaties door docenten tijdens hun beroepsuitoefening.
In: Bergen, Th., Giesbers, J. & Morsch, C. (red). *Professionalisering van onderwijsgevendend*. Lisse: Swets & Zeitlinger, blz. 143 - 154.
- Bergin, A.E. & Strupp, H.H.** (1972). *Changing frontiers in the science of psychotherapy*. Chicago: Aldine-Atherton.
- Berliner, D.C.** (1986). 'In Pursuit of the Expert Pedagogue'. *Educational researcher*, 15(7), blz. 5 - 13.
- Berliner, D.C. & Carter, K.J.** (1986). *Differences in processing classroom information by expert and novice teachers*. Paper presented at the meetings of the International Study Association on Teacher Thinking, Leuven.
- Bootzin, R.R.** (1985). The role of expectancy in behavior change.
In: White, L., Tursky, B. & Schwartz, G.E. (Eds.). *Placebo: Theory, research and mechanics*. New York: Guilford Press, blz. 196 - 210.
- Borko, H. & Shavelson, R.J.** (1983). 'Speculations on teacher education: recommendations from research on teachers' cognitions'. *Journal of Education for Teaching* 9(3), blz. 211 - 214.

- Brandstädter, J.** (1984). 'Action development and development through action'. *Human Development*, 27, blz. 115 - 118.
- Brekelmans, J.G.M., Wubbels, Th. & Holvast, A.J.C.D.** (1987). Een cognitieve studie naar interactioneel leraarsgedrag.
In: Lagerweij, N.A.J. & Wubbels, Th. (red). *Onderwijsverbetering als opdracht*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Broeckmans, J.** (1987a). *Leren onderwijzen en nabesprekingen bij oefenlessen*. Dissertatie Katholieke Universiteit Leuven.
- Broeckmans, J.** (1987b). Invloeden van begeleidersgedrag tijdens nabesprekingen op reflecties van aanstaande leraren.
In: Tillema, H.H. & Peters, J.J. (red). *Scholing en nascholing van leraren. Bijdragen aan de Onderwijsresearch*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Broeckmans, J.** (1989). *De waarde van een handelingsmodel voor beschrijving van onderwijsgedrag en leren onderwijzen*. Paper voor de conferentie 'Handelingstheorie in de praktijk', Leusden.
- Brophy, J.E. & Good, T.L.** (1986). Teacher behavior and student achievement.
In: Wittrock, M.C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. Third Edition. New York/Londen: Macmillan, blz. 328 - 375.
- Brouwer, C.N.** (1989). *Geïntegreerde lerarenopleiding, principes en effecten. Een longitudinaal onderzoek naar organisatie, didactiek en leereffecten van de Utrechtse universitaire lerarenopleiding*. Dissertatie Rijksuniversiteit Utrecht.
- Brunschot, R.A.M. van** (1982). *Begeleiding van beginnende leraren. Deel 2: Verslag van de begeleiding van beginnende leraren op het Eckart College*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Brunschot, R.A.M. van** (1984). 'Begeleiding van beginnende leraren in de praktijk'. *Tijdschrift voor Opleiding en Onderwijs*, 3(1), blz. 13 - 27.
- Brunschot, R.A.M. van** (1985a). *Begeleiding van beginnende leraren. Deel 3: Begeleiding van nieuw benoemde docenten op het Instituut voor Hoger Beroeps Onderwijs*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Brunschot, R.A.M. van** (1985b). HBO docenten hebben andere beginnersproblemen dan VO docenten.
In: Brinke, J.S. ten e.a. (red). *Nieuwe trends in opleiding, onderwijs en beleid*. Den Haag: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs, blz. 108 - 114.
- Brunschot, R.A.M. van** (1986). Les problèmes des professeurs débutant dans l'enseignement professionnel supérieur.
In: Prick, L.G.M. & Voorbach, J.T. (red). *Teacher education 2: Research and development on teacher training in the Netherlands*. Den Haag: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs, blz. 142 - 149.

- Brunschot, R.A.M. van (1987a).** Professeurs débutants de même formation pédagogique travaillant dans l'enseignement secondaire ou professionnel.
In: ATEE (red). *Actes du 11e Congrès de l'Association pour la formation des enseignants en Europe*. Toulouse: Editions Privat.
- Brunschot, R.A.M. van (1987b).** Begeleiding van beginnende docenten: methodieken en effecten.
In: Broek, P. van de e.a. (red). *Leren in de praktijk: naar een opleidingsdidactiek met de onderwijspraktijk als toetssteen*. Den Haag: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs, blz. 69 - 82.
- Brunschot, R.A.M. van (1987c).** Professeurs débutants de même formation initiale travaillant dans l'enseignement secondaire ou professionnel.
In: Voorbach, J.T. & Prick, L.G.M. (red). *Teacher education 3: Research and developments on teacher education in the Netherlands*. Den Haag: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs, blz. 48 - 58.
- Brunschot, R.A.M. van (1989).** Effecten van begeleiding van beginnende docenten.
In: Janssens, S., Peters, J.J. & Tistaert, G. (red). *Leraar als beroep. Bijdrage aan de Onderwijsresearchdagen 24*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, blz. 141 - 151.
- Brunschot, R.A.M. van & Halen, P.J.W. van (1981).** Samenwerking tussen school en lerarenopleiding bij begeleiding van beginnende leraren.
In: Horzen, C.J. van e.a. (red). *Begeleiding van aanstaande en beginnende leraren*. Utrecht: Vulon, blz. 104 - 122.
- Brunschot, R.A.M. van & Klomp, A. (1984).** *Begeleiding van nieuw benoemde docenten op het IHBO. Verslag en aanbevelingen*. Eindhoven: IHBO.
- Burden, P.R. (1986).** Teacher development: Implications for teaching education.
In: Raths, J.D. e.a. (Eds.). *Advances in teacher education*. Volume 2. Norwood: Ablex.
- Calderhead, J. (1981).** 'A psychological approach to research on teacher's classroom decision making'. *British Educational Research Journal*, 7, blz. 51 - 57.
- Carkhuff, R.R. & Berenson, B.G. (1977).** *Beyond counseling and therapy*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Chi, M.T., Feltovich, P.J. & Glaser, R. (1981).** 'Categorization and representation of physics problems by experts and novices'. *Cognitive Science*, 5, blz. 121 - 152.

- Clark, C.M. (1983). Research on teacher planning: An inventory of the knowledge base.
In: Smith, D.C. (Ed.). *Essential knowledge for beginning educators*. Washington (DC): American Association of Colleges for Teacher Education, blz. 5 - 16.
- Clark, C.M. & Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes.
In: Wittrock, M.C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. Third Edition. New York/Londen: Macmillan, blz. 255 - 296.
- Clark, C.M. & Yinger, R.J. (1979). Teacher's thinking.
In: Peterson, P.L. & Wallberg, H.J. (Eds.). *Research on teaching*. Berkeley (CA): McCutchan.
- Cloetta, B. & Hedinger, U.K. (1981). *Die Berufssituation junger Lehrer*. Bern: Paul Haupt.
- Combs, A.W., Blume, R.A., Newman, A.J. & Wass, H.L. (1974). *The professional education of teachers: A humanistic approach to teacher education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Commissie ad-hoc inzake de structuur van de NLO-opleidingen (1987). *Vakbekwaam aan de start: Advies over de voltijdopleiding tot tweedegraads leraar*. Zeist: Onderwijscentrum.
- Cook, T.D. & Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation, design & analysis issues for field settings*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Corporaal, A.H. (1984). *Begeleidingsmodellen. Een literatuurstudie ten behoeve van de praktische vorming van (aanstaande) onderwijsgeevenden*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Corporaal, A.H. (1985). Begeleiding van onderwijsgeevenden in opleiding en functie.
In: Peters, J.J. e.a. (red). *Opleidings- en nascholingsdidactiek*. Amsterdam/Brussel: Elsevier, blz. 103 - 144.
- Corte, E. de & Lowijck, J. (1983). 'Heroriëntatie in het onderzoek van het onderwijzen'. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 8, blz. 242 - 260.
- Créton, H.A. (1981). Het project begeleiding beginnende leraren.
In: Horzen, C.J. van e.a. (red). *Begeleiding van aanstaande en beginnende leraren*. Utrecht: Vulon, blz. 41 - 58.
- Créton, H.A. & Wubbels, Th. (1984). *Ordeproblemen bij beginnende leraren*. Dissertatie Rijksuniversiteit Utrecht. Utrecht: W.C.C.
- Cummings, A.L., Murray, H.G. & Martin, J. (1989). 'Protocol analysis of the social problem solving of teachers'. *American Educational Research Journal*, 26(1), blz. 25 - 43.
- Davis, G.A. (1966). 'Current status of research and theory in human problem solving'. *Psychological Bulletin*, 66(1), blz. 36 - 54.
- D'Zurilla, T.J. & Goldfried, M.R. (1971). 'Problem solving and behavior modification'. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, blz. 107 - 126.

- Echternacht, L. (1981). 'Instructional problems of business teachers as perceived by first-year teachers and experienced teachers'. *College Student Journal*, 15, blz. 352 - 358.
- Egan, G. (1982). *The skilled helper. Model, skills and methods for effective helping*. Second Edition. Monterey (CA): Brooks/Cole Publishing Company.
- Egan, G. (1985). *Deskundig hulpverleners*. Nijmegen: Dekker & van de Vegt.
- Egan, G. (1986). *The skilled helper. A systematic approach to effective helping*. Third Edition. Monterey (CA): Brooks/Cole Publishing Company.
- Ellis, A. & Grieger, R. (1977). *Handbook of rational-emotive therapy*. New York: Springer.
- Elshout-Mohr, M. (1987). Het oplossen van problemen.
In: Span, P. e.a. (red). *Onderwijzen en leren: een onderwijspsychologische basis voor het handelen op school*. Groningen: Wolters-Noordhoff, blz. 147 - 171.
- Ericsson, K.A. & Simon, H.A. (1980). 'Verbal reports as data'. *Psychological Review*, 87(3), blz. 215 - 251.
- Eysenck, H.J. (1952). 'The effects of psychotherapy: An evaluation'. *Journal of Counseling Psychology*, 16, blz. 319 - 324.
- Farrington, W.S. (1980). *Problems of beginning vocational agriculture teachers in the Southern Region*. Gainesville: University of Florida, Institute of Food and Agriculture Sciences. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 203 005).
- Feiman-Nemser, S. & Floden, R.E. (1986). The cultures of teaching.
In: Wittrock, M.C. (Ed.). *Handbook on research on teaching*. Third Edition. New York/Londen: MacMillan, blz. 505 - 527.
- Feldens, M.G.F. (1986). 'Perceived problems of teachers: The Brazilian case'. *Journal of Education for Teaching*, 12, blz. 233 - 243.
- Ferguson-Hessler, M.G.M. (1989). *Over kennis en kunde in de Fysica*. Dissertatie Technische Universiteit Eindhoven.
- Flanders, N.A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading (MA): Addison-Wesley.
- Fuller, F.F. (1969). 'Concerns of teachers: A developmental conceptualization'. *American Educational Research Journal*, 6, blz. 207 - 226.
- Fuller, F.F. & Bown, O.H. (1975). Becoming a teacher.
In: Ryan, K. (Ed.). *Teacher education. Seventy-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, blz. 25 - 52.
- Gage, N.L. (1984). 'What do we know about teaching effectiveness?' *Phi Delta Kappan*, 66(2), blz. 87 - 93.

- Garfield, S.L. (1980). *Psychotherapy: An eclectic approach*. New York: John Wiley.
- Garfield, S.L. & Bergin, A.E. (1971). 'Personal therapy, therapy outcome, and some therapist variables'. *Psychotherapy theory and practice*, 8, blz. 251 - 253.
- Gehrke, N.J. & Kay, R.S. (1984). 'The socialization of beginning teachers through mentor-protége relationships'. *Journal of Teacher Education*, 35(3), blz. 21 - 24.
- Gilliland, B.E., James, R.K., Roberts, G.L. & Bowman, J.T. (1984). *Theories and strategies in counseling and psychotherapy*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Grant, C. & Zeichner, K.M. (1981). 'Inservice support for first year teachers: The state of the scene'. *Journal of Research and Development in Education*, 14, blz. 99 - 111.
- Griffin, G.A. (1982). The dilemma of determining essential planning and decision-making skills for beginning educators.
In: Smith, D.C. (Ed.). *Essential knowledge for beginning educators*. Washington (DC): American Association of Colleges for Teacher Education, blz. 16 - 23.
- Griffin, G.A. (1985). 'Teacher induction: Research issues'. *Journal of Teacher Education*, 36(1), blz. 42 - 46.
- Griffioen, J. (1980). *Supervisie van beginnende leraren*. Dissertatie Rijksuniversiteit Groningen. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Groen, M. (1971). *Klachten van middelbare scholieren*. Leiden: Nederlands Instituut voor Praeventieve geneeskunde TNO.
- Groen, M. (1987). *Het wetenschappelijk onderwijs in Nederland van 1815 tot 1980. Deel I: Wetgeving, civiel effect, godgeleerdheid, rechtsgeleerdheid, indologie, geneeskunde*. Nuenen: Groen.
- Guba, E.G. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. Los Angeles: Center for the study of evaluation, University of California.
- Hall, E. (1982). 'Schooling children in a nasty climat: Jerome Bruner interviewed by Elisabeth Hall'. *Psychology today*, 16(1), blz. 57 - 63.
- Hall, G.E. (1982). 'Induction: the missing link'. *Journal of Teacher Education*, 33(3), blz. 53 - 55.
- Hegler, K. & Dudley, R. (1987). 'Beginning teacher induction: A progress report'. *Journal of Teacher Education*, 37(1), blz. 53 - 56.
- Hermans, J.J. (1981). *Niet-voortgezet onderwijs*. Dissertatie Rijksuniversiteit Utrecht. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Hettmansperger, T.D. (1984). *Statistical inference based on ranks*. Chichester: Wiley.

- Hooymayers, H.P. (1981). Kijken over de horizon van de beroepsvoorbereiding van leraren: de praktijkshock.
In: Horzen, C.J. van e.a. (red). *Begeleiding van aanstaande en beginnende leraren*. Utrecht: Vulon, blz. 17 - 41.
- Horzen, C.J. van, Morsch, C.J.J.A., Prick, L. & Wubbels, Th. (1981). *Begeleiding van aanstaande en beginnende leraren*. Utrecht: Vulon.
- Houston, W.R. & Felder, B.D. (1982). 'Break horses, not teachers'. *Phi Delta Kappan*, 63, blz. 457 - 460.
- Huber, G.L. (1982). 'Psychologische Modelle der Lehrerbildung'. *Unterrichtswissenschaft*, 4, blz. 300 - 312.
- Huling-Austin, L. (1986). 'What can and cannot reasonably be expected from teacher induction programs'. *Journal of Teacher Education*, 37(1), blz. 2 - 5.
- Ivey, A.E. & Simsek-Downing, L. (1980). *Counseling and psychotherapy: Skills, theories and practice*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Janssen, P.J. & Neve, H. de (1988). *Studeren en doceren aan het hoger onderwijs, vakmanschap als leeropdracht*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Janssens, S. (1987). *What are beginning teachers concerned about?* Paper presented at the first Joint Conference of the 'Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung' and the 'Onderzoeksthema-groep Onderwijsleerprocessen'. Düsseldorf.
- Janssens, S. (1987). A description of concerns of beginning teachers. The result of a qualitative study with some methodological considerations.
In: Vandenberge, R. & Hall, G. (Eds.). *Research on internal change facilitation in schools. Leuvense Pedagogische bijdragen*. Leuven: Acco.
- Janssens, S., Peters, J.J. & Tistaert, G. (1989). *Leraar als beroep. Bijdragen aan de Onderwijsresearch No. 24*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Jong, J.A. de (1988). "Je wordt aan het denken gezet." *Ontwikkeling en evaluatie van een model voor de schoolstage van de PABO*. Dissertatie Rijksuniversiteit Utrecht: ISOR - Afdeling Onderwijsonderzoek.
- Jong, J.A. de & Korthagen, F.A.J. (1989). Handelen, reflecteren, opleiden.
In: Vedder, J., Giesbers, J.H.G.I., Dam, J.M. & Dolle-Willemsen, T.E. (red). *De opdracht van de lerarenopleiding. Kwaliteit en taakverbreding*. Utrecht: W.C.C. en Groningen: Velon, blz. 93 - 99.
- Jong, T. de (1986). *Kennis en het oplossen van vakinhoudelijke problemen*. Dissertatie Technische Universiteit Eindhoven.
- Jong, T. de & Ferguson-Hessler, M.G.M. (1982). *Voorwaarden voor het succesvol oplossen van problemen*. Eindhoven: Groep Onderwijsresearch, THE rapport nr. 30.
- Jordell, K.O. (1985). 'Problems of beginning and more experienced teachers in Norway'. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 29, blz. 105 - 121.

- Joyce, B. (1975). Conceptions of man and their implications for teacher education.
In: Ryan, K. (Ed). *Teacher education. The twenty-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, blz. 111 - 145.
- Joyce, B. & Showers, B. (1983). *Staff development through research on training*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Staff Development.
- Joyce, B. & Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development*. London/New York: Longman.
- Kieviet, F.K. (1972). *Microteaching als methode in de opleiding van leerkrachten*. Vaassen: van Walraven.
- Knoers, A.M.P. (1987). *Leraarschap: amb(ach)t of professie*. Afscheidscollege. Assen/Maastricht: van Gorcum.
- Korthagen, F.A.J. (1982). *Leren reflecteren als basis van de lerarenopleiding*. Harlingen: Flevodruk.
- Kremer-Hayon, L. (1987). 'Perceived teaching difficulties by beginning teachers: Personal and environmental antecedents'. *Research in Education*, 37, blz. 25 - 33.
- Leermakers, S. (1989). *Hoe motiveer ik mijn leerlingen?: praktische handgrepen om ordeproblemen te voorkomen*. Nijkerk: Intro.
- Lowijck, J. (1981). De relevantie van het onderzoek van onderwijzen voor de praxis van de lerarenopleiding, resp. begeleiding.
In: Horzen, C.J. van e.a. (red). *Begeleiding van aanstaande en beginnende leraren*. Utrecht: Vulon, blz. 76 - 104.
- Lowijck, J. (1982). Het plannen van onderwijzen: een handelingstheoretische benadering.
In: Halkes, R. & Nijhof, W. (red). *Planning van onderwijzen*. Lisse: Swets & Zeitlinger, blz. 58 - 73.
- Lowijck, J., Peters, J.J. & Tillema, H.H. (1985). Onderzoek naar leerkrachtgedrag: een overzicht van stromingen.
In: Halkes, R. & Wolbert, R.G.M. (red). *Docent en methode*. Lisse: Swets & Zeitlinger, blz. 135 - 147.
- Mackay, A. (1977). 'The Alberta studies of teaching: A quinquereime in search of some sailors'. *CSSE News*, 3, blz. 14 - 17.
- Marland, P.W. (1977). *A study of teachers' interactive thoughts*. Unpublished doctoral dissertation. Edmonton: University of Alberta.
- McDonald, F.J. & Elias, P. (1983). *The transition into teaching: The problems of beginning teachers and programs to solve them. Summary report*. Berkeley (CA): Educational Testing Service.
- Mettes, C.T.C.W. & Gerritsma, J.G.M. (1986). *Probleemoplossen. Onderwijs in het oplossen van problemen: theorie, systematiek en onderwijsprogramma's*. Utrecht: Het Spectrum.

- Mettes, C.T.C.W. & Pilot, A. (1980). *Over het oplossen van natuurwetenschappelijke problemen*. Enschede: Onderwijskundig Centrum CDO-AVC.
- Meyer, H. (1980). *Leifaden zur Unterrichtsvorbereitung*. Königsstein: Scriptor.
- Miller, G.A., Galanter, E. & Pribam, K.H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Moffitt, K., St. John, J. & Isken, J.A. (1987). 'Training and coaching beginning teachers: An antidote to reality shock'. *Educational Leadership*, 44(5), blz. 34 - 37.
- Morine-Dersheimer, G. (1978-1979). 'Planning in classroom reality, an in depth look'. *Educational Research Quarterly*, 3, blz. 83 - 99.
- Morine-Dersheimer, G. & Vallance, E. (1976). *A study of teacher and pupils perceptions of classroom interaction*. San Fransisco (CA): Beginning Teacher Evaluation Study, Far West Laboratory.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.D. (1978). *Der Praxischock bei junger Lehrern*. Stuttgart: Klett.
- Newell, A. & Simon, H.A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Odell, S.J. (1986). 'Induction support of new teachers: A functional approach'. *Journal of Teacher Education*, 37(1), blz. 26 - 29.
- Olgers, A.J. & Riesenkamp, J. (1980). *De onderwijskundige voorbereiding van aanstaande leraren*. SVO-reeks no. 30. 's-Gravenhage: Staatsdrukkerij.
- Otto, E.P., Gasson, I.S.H. & Jordan, E. (1979). 'Perceived problems of beginning teachers'. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 7, blz. 28 - 33.
- Parreren, C.F. van (1979). *Het handelingsmodel in de leerpsychologie*. Rede ter opening van de lessen in het kader van de buitenlandse Francquilleerstoel aan de Vrije Universiteit Brussel. Brussel: Faculteit voor Psychologie en Opvoedkunde.
- Patterson, C.H. (1980). *Theories of counseling and psychotherapy*. Third Edition. New York: Harper & Row.
- Peek, C.J. (1977). 'A critical look at the theory of placebo'. *Biofeedback and Selfregulation*, 2, blz. 327 - 335.
- Peters, J.J. (1984). Teaching: intentionality, reflection and routines.
In: Halkes, R. & Olson, J.K. (Eds.). *Teacher thinking. A new perspective on persisting problems in education*. Lisse: Swets & Zeitlinger, blz. 19 - 34.
- Peters, J.J. (1985). Bouwstenen voor een opleidingsdidactiek.
In: Peters, J.J., Vedder, J., Lowijck, J. e.a. (red). *Opleidings- en nascholingsdidactiek*. Amsterdam/Brussel: Elsevier.

- Peters, J.J., Vedder, J., Lowijck, J. e.a. (1985). *Opleidings- en nascholingsdidactiek*. Amsterdam/Brussel: Elsevier.
- Peters, J.J. & Tillema, H.H. (1987). *Scholing in onderwijs en bedrijf. Bijdragen aan de Onderwijsresearch No. 18*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Peters, V.A.M. (1985). *Docenten en hun probleemsituaties*. Dissertatie Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Peterson, P.L., Marx, R.W. & Clark, C.M. (1978). 'Teacher planning, teacher behavior, and student achievement'. *American Educational Research Journal*, 15(3), blz. 417 - 432.
- Platt, J. & Spivack, G. (1975). *Manual for the Means-End Problem-Solving procedure (MEPS): A measure of interpersonal cognitive problem-solving skill*. Philadelphia: Hahnemann Community Mental Health/Mental Retardation Center.
- Plotkin, W.D. (1985). A psychological approach to placebo: the role of faith in therapy and treatment.
In: White, L., Tursky, B. & Schwartz, G.E. (Eds.). *Placebo: Theory, research and mechanics*. New York: Guilford Press, blz. 237 - 254.
- Postic, M. (1977). *Observation et formation des enseignants*. Parijs: Presses Universitaires de France.
- Prick, L.G.M. (1983). *Het beroep van leraar. Satisfactie en crises in de leraarsloopbaan*. Dissertatie Vrije Universiteit Amsterdam. Amsterdam: VU Boekhandel.
- Radford, J. & Burton, A. (1974). *Thinking: its nature and development*. London: John Wiley and Sons.
- Reid, K. (1985). The postgraduate certificate of education: teaching practice and the probationary year.
In: Hopkins, D. & Reid, K. (Eds.). *Rethinking teacher education*. London: Croom Helm, blz. 65 - 82.
- Rodenburg-Smit, J.C., Lebbink, G.C., Brunschot, R.A.M. van & Verbruggen, M.J.M. (1983). Micro-teaching and the microcomputer.
In: Trott, A., Strongman, H. & Giddins, L. (Eds.). *Improving efficiency in education and training*. Londen: Kogan Page, blz. 160 - 165.
- Rowe, A.H. (1985). *Problem solving and intelligence*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Ass.
- Schlechty, P.C. (1985). 'A framework for evaluating induction into teaching'. *Journal of Teacher Education*, 36(1), blz. 37 - 41.
- Schlechty, P.C. & Vance, V. (1983). 'Recruitment, selection and retention: The shape of the teaching force'. *The Elementary School Journal*, 83(4), blz. 469 - 487.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practioner; how professionals think in action*. New York: Wiley.

- Schouten, T. (1987). *Denken en doen in het Technisch Onderwijs. Leerlingstrategieën bij het uitvoeren van praktijkopdrachten*. Dissertatie Katholieke Universiteit Brabant.
- Shavelson, R.J. (1973). 'What is the basic teaching skill?'. *Journal of Teacher Education*, 14, blz. 144 - 151.
- Shavelson, R.J. (1976). Teacher's decision making.
In: Gage, N.L. & Rehage, K.H. (Eds.). *The psychology of teaching methods. The seventy-fifth yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shavelson, R.J., Cadwell, J. & Izu, T. (1977). 'Teachers' sensitivity to the reliability of information in making pedagogical decisions'. *American Educational Research Journal*, 14, blz. 51 - 70.
- Shavelson, R.J. & Stern, P. (1981). 'Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior'. *Review of Educational Research*, 51(4), blz. 455 - 498.
- Shapiro, A.K. & Morris, L.A. (1978). The placebo effect in medical and psychological therapies.
In: Garfield, S.L. & Bergin, A.E. (Eds.). *Handbook of psychotherapy and behavior change: An empirical analysis*. Second edition. New York: Wiley.
- Sheridan, D.P. & Pyra, J.F. (1975). 'Problems and selfconcepts of beginning teachers'. *Saskatchewan Journal of Educational Research and Development*, 5, blz. 30 - 37.
- Shertzer, B. & Stone, S. (1980). *Fundamentals of counseling*. Boston: Houghton Mifflin.
- Shilling, L.E. (1984). *Perspectives on counseling theories*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Showers, B. (1985). 'Teachers coaching teachers'. *Educational Leadership*, 42(7), blz. 43 - 49.
- Simon, A.H. (1978). Information-processing theory of human problem solving.
In: Estes, W.K. (Ed.). *Handbook of learning and cognitive processes*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Ass., blz. 271 - 297.
- Smith, D.C. (1983). *Essential knowledge for beginning educators*. Washington (DC): American Association of Colleges for Teacher Education.
- Soar, R.S. (1986). 'Maatstaven voor kwaliteit in de klas'. *Paspoort Onderwijspraktijk 2*, Deventer: Loghem Slaterus. (Overgenomen uit: *Journal of Classroom Interaction* 18 (1983) 2).
- Sprinthall, N.A. & Thies-Sprinthall, L. (1983). The teacher as a adult learner: A cognitive-developmental view.
In: Griffin, G.A. (Ed.). *Staff development. Eighty-second yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.

- Swing, S.R., Stroiber, K.C. & Peterson, P.L. (1988). 'Thinking skills versus learning time: Effects of alternative classroom-based interventions on students' mathematics problem solving'. *Cognition and Instruction*, 5, blz. 123 - 191.
- Tabachnick, B.R., Popkewitch, T. & Zeichner, K.M. (1979-1980). 'Teacher education and the professional perspectives of student teachers'. *Interchange*, 10, blz. 12 - 29.
- Terwel, J. (1981). Begeleidingsmodellen in de opleiding en nascholing van leraren.
In: Nijhof, W.J. & Sixma, J. (red). *Actuele thema's in de onderwijskunde*. Den Bosch: Malmberg, blz. 144 - 183.
- Teyken, C. (1988). *Ontwerpen als proces. Een exploratief onderzoek naar ontwerpprocessen van beginners vanuit onderwijskundig perspectief*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Thies-Sprinthall, L. (1986). 'A collaborative approach for mentor training: A working model'. *Journal of Teacher Education*, 37(6), blz. 13 - 20.
- Tisher, R. (1980). The induction of beginning teachers.
In: Hoyle, E. & Megarry, J. (Eds.). *Professional development of teachers. World Yearbook of Education 1980*. London: Kogan Page.
- Tillema, H.H. (1983). *Leerkrachten als ontwerpers*. Dissertatie Rijksuniversiteit Utrecht.
- Vaags, D.W. (1975). *Over het oplossen van technische problemen*. Dissertatie Technische Hogeschool Eindhoven.
- Vakgroep Natuurkunde Didactiek (1978). *Beginnende natuurkundeleraren in het havo en vwo, hun ervaringen, opvattingen, problemen en hun opleiding. Een inventariserend onderzoek*. Utrecht: Rijksuniversiteit Utrecht.
- Vedder, J. (1984). *Oriëntatie op het beroep van leraar. Praktische vorming en reflektieren aan het begin van de lerarenopleiding*. Dissertatie Rijksuniversiteit Utrecht. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Vedder, J., Klein Ikkink, E., Koetsier, C.P. & Schermer, A.K.F. (1989). De stage als kern van de opleiding.
In: Vedder, J., Giesbers, J.H.G.I., Dam, J.M. & Dolle-Willemsen, T.E. (red). *De opdracht van de lerarenopleiding. Kwaliteit en taakverbreding*. Utrecht: W.C.C. en Groningen: Velon.
- Veenman, S.A.M. (1984). 'Perceived problems of beginning teachers'. *Review of Educational Research*, 54(2), blz. 143 - 178.
- Veenman, S.A.M. (1985). *Beginnende leraren: problemen, opvang en begeleiding*.
In: Peters, J.J. e.a. (red). *Opleidings- en nascholingsdidactiek*. Amsterdam/Brussel: Elsevier, blz. 145 - 175.

- Veenman, S.A.M. (1989). *Inscholing van beginnende leraren*.
In: Janssens, S., Peters, J.J., & Tistaert, G. (red). *Leraar als beroep. Bijdrage aan de Onderwijsresearchdagen 24*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, blz. 119 - 133.
- Verloop, N. (1989). *Interactive cognitions of student-teachers: an intervention study*. Dissertatie Rijksuniversiteit Leiden.
- Villar, L.M. & Marcelo, C. (1985). *Preservice teacher's decision making in relation to different kinds of information*. Handout presented at the 1985 ISATT Conference, Tilburg.
- Vonk, J.H.C. (1982). *Opleiding en praktijk*. Dissertatie Vrije Universiteit Amsterdam. Amsterdam: VU boekhandel/uitgeverij.
- Widlack, H. (1986). 'De praktijkshok: waarom kennis niet wordt toegepast'. *Paspoort Onderwijspraktijk*, Deventer: Loghem Slaterus, blz. 4.21 - 4.36.
- Wilkinson, S.S. (1980). *The relation of teacher praise and student achievement: A meta-analysis of selected research*. Dissertatie (ongepubliceerd) University of Florida.
- Wittrock, M.C. (1986). *Handbook of research on teaching*. Third edition. New York: MacMillan.
- Wubbels, Th., Créton, H.A. & Hooymayers, H.P. (1987). 'A school-based teacher induction programme'. *European Journal of Teacher Education*, 10(1), blz. 81 - 94.
- Yinger, R.J. (1979). 'Routines in teacher planning'. *Theory into practice*, 18, blz. 163 - 169.
- Yinger, R.J. (1986). 'Examining thought in action: a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching'. *Teaching and Teacher Education*, 2, blz. 263 - 282.
- Zeichner, K.M. & Tabachnick, B.R. (1981). 'Are the effects of university teacher education "washed out" by school experience?'. *Journal of Teacher Education*, 32(3), blz. 7 - 11.
- Zeichner, K.M. & Teitelbaum, K. (1982). 'Personalized and inquiry-oriented teacher education: an analysis of two approaches to the development of curriculum for field-based experiences'. *Journal of Education for Teaching*, 8(2), blz. 95 - 117.

Bijlagen

BIJLAGE 1

VRAGENLIJST:

'PROBLEEMERVARING VAN BEGINNENDE DOCENTEN IN HET HOGER BEROEPSONDERWIJS'

A. Persoonlijke gegevens

1. Naam:.....
Adres:.....
Leeftijd:.....
2. Via welk soort opleiding heeft u uw lesbevoegdheid verkregen?
1: Techn. Univers. 4: MO A of B
2: Universiteit 5: HBO
3: NLO 6. Geen opleiding
3. Maakte van die opleiding een 'pedagogisch-didactische voorbereiding'
deel uit?
1: ja 2.: nee
4. Zo ja, graag enige toelichting wat betreft de vorm ervan.
1: Alleen colleges
2: Zowel colleges als praktika (stages e.d.)
5. Hoeveel leservaring heeft u?
1: Geen 5: 3 jaar
2: ½ jaar 6: 4 jaar
3: 1 jaar 7: 5 tot 10 jaar
4: 2 jaar 8: 10 jaar of meer
6. Hoeveel bedrijfservaring heeft u?
1: Geen 5: 3 jaar
2: ½ jaar 6: 4 jaar
3: 1 jaar 7. 5 tot 10 jaar
4: 2 jaar 8: 10 jaar of meer
7. Indien leservaring aanwezig, op welk type onderwijs heeft u die
leservaring opgedaan?
1: LBO 5: HBO
2: MAVO 6: WO
3: HAVO/VWO 7: Bedrijfsopleiding
4: MBO 8: Volwassenen onderwijs

Vervolg BIJLAGE 1

8. Indien bedrijfservaring aanwezig, in welk type bedrijf heeft u die ervaring opgedaan?

- 1: Technisch bedrijf
- 2: Verpleegkundige instelling
- 3: Juridisch bureau, Accountantskantoor
- 4: Detailhandel, groothandel
- 5: Overheid
- 6: Anders

9. Binnen welke 'sector' van het HBO geeft u les?

- 1: HTS
- 2: HEAO
- 3: SLP
- 4: HBO-V
- 5: HEAO en HTS
- 6: Anders

10. Aan welke groepen studenten geeft u les?

- 1: 1ste jaars
- 2: 2de jaars
- 3: 3de jaars
- 4: 4de jaars
- 5: 1ste en 2de jaars
- 6: 1ste en 3de jaars
- 7: 1ste, 2de en 3de jaars
- 8: alle jaars

11. Hoeveel uur per week geeft u les?

- 1: 1 - 5 uur
- 2: 6 - 10 uur
- 3: 11 - 15 uur
- 4: 16 - 20 uur
- 5: 21 - 25 uur
- 6: 26 of meer uur

B. Beschrijving van uw functioneren als docent

12. Hoe heeft u tijdens de eerste vier maanden als docent gefunctioneerd?

slecht 1 2 3 4 5 goed

13. Bent u in het algemeen tevreden over uw relatie met uw studenten?

ontevreden 1 2 3 4 5 tevreden

14. Hoe bent u als docent opgetreden?

soepel 1 2 3 4 5 streng

mezelf zijn 1 2 3 4 5 een rol spelen

autoritair 1 2 3 4 5 democratisch

zakelijk 1 2 3 4 5 persoonlijk

afwachtend 1 2 3 4 5 beslist

Vervolg BIJLAGE 1

15 In hoeverre hebben zich op onderstaande gebieden problemen voorgedaan tijdens de eerste vier maanden dat u lesgeeft?

	geen problemen			zeer veel problemen	
het orde houden tijdens de les	1	2	3	4	5
motiveren van de studenten	1	2	3	4	5
omgaan met individuele verschillen	1	2	3	4	5
beoordelen van studenten	1	2	3	4	5
relatie met ouders van studenten	1	2	3	4	5
organiseren v.h. werk tijdens de les	1	2	3	4	5
onvoldoende lesmateriaal	1	2	3	4	5
relatie met studenten	1	2	3	4	5
te weinig tijd om alles goed te doen	1	2	3	4	5
relatie met collega-docenten	1	2	3	4	5
voorbereiden van de lessen	1	2	3	4	5
vakdidactische aspecten vh. lesgeven	1	2	3	4	5
eigen kennis van de vakinhoud	1	2	3	4	5

16 In welke mate is het handhaven van de orde een probleem tijdens uw lessen?

	niet			in hoge mate	
bij het begin van het cursusjaar	1	2	3	4	5
na twee weken	1	2	3	4	5
na één maand	1	2	3	4	5
na vier maanden	1	2	3	4	5

C. Uw eventuele ervaringen ten aanzien van begeleiding

17 Heeft u er behoefte aan om begeleid te worden?

nee 1 2 3 4 5 ja

Vervolg BIJLAGE 1

18 Hoe vaak heeft u in de afgelopen vier maanden met onderstaande personen uw lesgeven besproken?

	nooit			zeer vaak	
een lid van de directie	1	2	3	4	5
een ervaren docent	1	2	3	4	5
een docent die ook pas begonnen is	1	2	3	4	5
een daarvoor aangestelde mede-docent	1	2	3	4	5

19 In hoeverre heeft u als resultaat van de begeleiding ervaren dat:

	niet			in hoge mate	
de begeleiding veel emotionele steun geeft	1	2	3	4	5
door de begeleiding uw zelfvertrouwen toegenomen is	1	2	3	4	5
u zich meer bewust bent van uw mogelijkheden en beperkingen	1	2	3	4	5
uw lesstijl zich ontwikkeld heeft	1	2	3	4	5
u op een voor u en uw studenten bevredigend niveau van lesgeven komt	1	2	3	4	5

BIJLAGE 2

VRAGENLIJST: 'EVALUATIE VAN DE CURSUS BEGELEIDINGSVAARDIGHEDEN'

1 - totaal oneens
 2 - tamelijk oneens
 3 - neutraal
 4 - tamelijk eens
 5 - helemaal eens

A. Uitspraken over de cursus en de leeractiviteiten

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. De bijeenkomsten zijn goed voorbereid..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Er is een goede verhouding tussen theorie en
praktijk..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Ik voel me betrokken bij de activiteiten tijdens
de bijeenkomsten..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Ik zorg ervoor dat ik me in de drietallen actief
oefen in de vaardigheden..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Ik heb het gevoel dat ik veel geleerd heb..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Als ik wensen heb, wordt er naar geluisterd en
wordt er iets mee gedaan..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. De literatuur is gemakkelijk te begrijpen..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Vóór de bijeenkomst bestudeer ik de literatuur.... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Na de bijeenkomst bestudeer ik dezelfde
literatuur opnieuw..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

B. Uitspraken over de kennis van het model van Egan

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Ik kan de drie fasen noemen van het model..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Ik kan de drie stappen van elke fase noemen..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Ik kan een aantal vaardigheden opnoemen die
belangrijk zijn voor 'actief luisteren'..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Ik kan uitleggen wat met 'uitdagen' bedoeld wordt | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Ik kan de redenen noemen waarom 'uitdagen' een
belangrijke vaardigheid is..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Ik kan de drie vormen van 'uitdagen' opnoemen.... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Ik kan toelichten waarop het begrip 'empathie'
betrekking heeft..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Ik kan uitleggen wat met 'gevorderde empathie'
bedoeld wordt..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Vervolg BIJLAGE 2

9	Ik kan omschrijven wat bedoeld wordt met 'relatie-directheid'.....	1	2	3	4	5
10	Ik kan het begrip 'doel' omschrijven.....	1	2	3	4	5
11	Ik kan het begrip 'shaping' omschrijven.....	1	2	3	4	5
12	Ik kan vijf van de zeven criteria noemen waaraan een concreet doel moet voldoen.....	1	2	3	4	5
13	Ik kan de zes regels van het brainstormen opnoemen	1	2	3	4	5
14	Ik kan uitleggen wat met 'krachtenveld-analyse' bedoeld wordt.....	1	2	3	4	5
15	Ik heb inzicht in de opbouw van het model.....	1	2	3	4	5

C. Uitspraken over het gebruik van het model van Egan

1.	Bij het probleemoplossen gebruik ik in grote lijnen het model van Egan.....	1	2	3	4	5
2.	Ik laat me dan leiden door de stappen in de drie fasen van het model.....	1	2	3	4	5
3.	In de dagelijkse omgang met anderen gebruik ik het 'actief luisteren'.....	1	2	3	4	5
4.	In adviesgesprekken gebruik ik het 'uitdagen'....	1	2	3	4	5
5.	Ik beoefen daarbij ook 'empathie'.....	1	2	3	4	5
6.	In mijn schoolsituatie help ik anderen om concrete doelen te stellen m.b.v. 'shaping'.....	1	2	3	4	5
7.	Ik ben in mijn schoolsituatie bewust terughoudender met het geven van adviezen.....	1	2	3	4	5
8.	Ik ben kritischer op mijn reacties tijdens alldagse gesprekken.....	1	2	3	4	5
9.	Ik pas 'brainstorming' toe bij het oplossen van problemen in mijn dagelijks leven.....	1	2	3	4	5
10	Een gekozen idee onderwerp ik aan een 'krachtenveldanalyse'.....	1	2	3	4	5
11	Ik pas het model van Egan toe in de praktijk....	1	2	3	4	5
12	Ik leg het dan uit aan mijn 'cliënt'.....	1	2	3	4	5

BIJLAGE 3

VRAGENLIJST: 'KENMERKEN VAN DE BEGELEIDING'

Uitspraak	Allen		Doc		Versch
	Gem.	sd.	a	b	
1. In het begeleidingsgesprek geef ik aandacht aan dat wat de docent naar voren brengt...	4.7	0.59	4.9	4.3	+0.6
2. Tijdens het begeleidingsgesprek daag ik de docent uit verschillende aspecten van een vraag, zorg of probleem met elkaar in verband te brengen.....	3.8	0.71	4.0	3.6	+0.4
3. Ik moedig de docent pas aan na te denken over wat hij wil veranderen, nadat zijn probleemsituatie voldoende duidelijk is geworden...	3.9	0.73	4.0	3.9	+0.1
4. Ik ga met de docent na, d.m.v. brainstorming welke manieren er te bedenken zijn om gewenste doelen te bereiken.....	3.7	0.97	3.7	3.6	+0.1
5. Ik help de docent bij het voorbereiden van een verandering in zijn lessituatie.....	2.9	1.18	2.6	3.4	-0.8
6. Ik bespreek met de docent de manier van begeleiden zoals ik die volgens het model hanteer.	4.0	0.77	3.8	4.3	-0.5
7. Als ik begrijp wat de docent bedoelt, dan laat ik hem dat ook merken.....	4.4	0.78	4.5	4.3	+0.2
8. Ik geef expliciet aandacht aan dingen waarvan ik vermoed dat de docent ze impliciet bedoelt...	3.6	0.94	3.6	3.6	0.0
9. Ik brainstorm met de docent om veel mogelijke oplossingen van zijn probleem te inventariseren.....	3.7	0.97	3.8	3.4	+0.4
10. Ik bespreek met de docent criteria om een keuze te maken uit de verschillende manieren om tot veranderingen te komen.....	3.7	0.77	3.6	3.7	-0.1
11. Ik ga met de docent na welke krachten hij in zichzelf en zijn omgeving ziet die bevorderend of belemmerend kunnen werken bij het veranderen van zijn lessituatie.....	3.6	1.04	3.7	3.3	+0.4
12. Ik stimuleer de docent ook <u>zelf</u> het model te gebruiken bij het oplossen van problemen.....	4.2	0.94	4.4	4.0	+0.4

Vervolg BIJLAGE 3

Uitspraak	Allen		Doc		Beg	Versch
	Gem.	sd.	a	b	b	a-b
13. In het begin van het begeleidingsgesprek beperk ik mijn reacties op de docent tot het ordenen en samenvatten van wat hij zegt.....	3.7	0.92	3.7	3.7		0.0
14. Als ik nog een ander aspect van een bepaald probleem vermoed, dat de docent zelf niet noemt, breng ik dat naar voren.....	4.0	0.91	3.8	4.3		-0.5
15. Bij het bespreken van een mogelijke verandering vraag ik me af of die past binnen de waarden van de docent.....	3.3	1.18	3.0	3.6		-0.6
16. Ik leg de docent criteria voor op basis waarvan hij beslissingen kan nemen over de manier waarop hij de lessen beter wil laten lopen.	2.8	1.38	2.6	3.3		-0.7
17. Ik zoek met de docent naar bevorderende factoren die hem kunnen helpen bij zijn poging een verandering aan te brengen in zijn les.....	3.8	0.81	3.8	3.7		+0.1
18. Ik vertel aan de docent in welke fase van het model het begeleidingsgesprek zich bevindt..	3.7	0.99	3.7	3.6		+0.1
19. Om te komen tot een preciese beschrijving van de lessituatie, vraag ik door op onduidelijke punten.....	3.8	0.65	4.0	3.4		+0.6
20. Tijdens het begeleidingsgesprek nodig ik de docent uit ook vanuit andere invalshoeken naar zijn probleemsituatie te kijken.....	3.8	1.04	4.1	3.4		+0.7
21. Ik breng de docent ertoe een bepaald idee over een eventuele oplossing te concretiseren...	3.7	1.03	3.6	3.7		-0.1
22. Bij de afweging van mogelijke manieren om tot verandering te komen, beslist uiteindelijk de docent zelf.....	4.6	0.62	4.5	4.7		-0.2
23. Ik ga met de docent na hoe geplande acties om iets te veranderen wellicht zullen uitpakken.	3.5	0.87	3.8	3.0		+0.8
24. Ik begeleid met als uiteindelijk doel dat de docent zijn problemen meer volgens het model van Egan gaat aanpakken.....	4.1	0.80	4.1	4.1		0.0

Vervolg BIJLAGE 3

Uitspraak	Allen		Doc		Beg	Versch
	Gem.	sd.	a	b	b	a-b
25. Bij het begin van de bespreking van een probleem rem ik pogingen van de docent af om meteen over oplossingen te gaan praten.....	3.6	1.32	3.2	4.1		-0.9
26. Ik maak aan de docent bekend wat zijn gedrag bij mij als begeleider oproept (met de bedoeling om hem zo zijn gedrag nader te laten analyseren)	3.1	1.29	3.0	3.1		-0.1
27. Ik streef ernaar dat het begeleidingsgesprek leidt tot een verandering die door de docent zelf geaccepteerd wordt.....	4.0	1.14	4.0	4.0		0.0
28. Ik laat de docent mogelijke manieren om een gewenste situatie te bereiken verder concretiseren.....	3.8	0.65	3.9	3.6		+0.3
29. Ik help de docent bij het ontkrachten van factoren die zijn poging tot verandering belemmeren.....	3.3	0.86	3.3	3.1		+0.2
30. Ik begeleid de docent met als uiteindelijk doel hem te leren zijn problemen op een systematische manier volgens het model aan te pakken..	<u>4.3</u>	0.59	<u>4.6</u>	<u>4.0</u>		<u>+0.6</u>
De gemiddelde score over de 30 uitspraken.....	3.8		3.8	3.7		0.1

BIJLAGE 4

VRAGENLIJST: 'FUNCTIONEREN NA AFLOOP VAN DE BEGELEIDING'

Ingevuld door: (naam) _____
 (school) _____

1. Hoe functioneert u op dit moment van het schooljaar als docent?
 Wilt u in uw antwoord ook de mening betrekken die anderen (directeur, collega's) over uw functioneren hebben?
 slecht 1 2 3 4 5 goed
2. Wat is uw mening t.a.v. de ontwikkeling van uw functioneren sinds het begin van dit schooljaar?
 Wilt u in uw antwoord ook de mening betrekken die anderen (directeur, collega's) over uw functioneren hebben?
 verslechterd 1 2 3 4 5 verbeterd

INDIEN BIJ VRAAG 2 CODE 3, 4 OF 5 OMCIRKELD, DAN VRAAG 3 EN 4
 BEANTWOORDEN. ANDERS DOORGAAN NAAR VRAAG 5.

3. Wat heeft de Egan-begeleiding volgens u bijgedragen aan het gelijk blijven of de verbetering van uw functioneren als docent?
 helemaal niets 1 2 3 4 5 zeer veel
 Wilt u uw antwoord hieronder toelichten?

4. Hebben andere gebeurtenissen of activiteiten in de afgelopen periode meer dan de Egan-begeleiding bijgedragen aan het gelijk blijven of het verbeteren van uw functioneren als docent?
 nee 1 5 ja

Zo ja, wilt u die gebeurtenissen of activiteiten hieronder noemen in volgorde van belangrijkheid?

1. _____
2. _____
3. _____

Vervolg BIJLAGE 4

5. In welke mate ervaart u op dit moment van het schooljaar problemen op onderstaande gebieden?

	geen problemen			zeer veel problemen	
het orde houden tijdens de les	1	2	3	4	5
motiveren van de studenten	1	2	3	4	5
omgaan met individuele verschillen	1	2	3	4	5
beoordelen van studenten	1	2	3	4	5
relatie met ouders van studenten	1	2	3	4	5
organiseren v.h. werk tijdens de les	1	2	3	4	5
onvoldoende lesmateriaal	1	2	3	4	5
relatie met studenten	1	2	3	4	5
te weinig tijd om alles goed te doen	1	2	3	4	5
relatie met collega-docenten	1	2	3	4	5
voorbereiden van de lessen	1	2	3	4	5
vakdidactische aspecten v.h. lesgeven	1	2	3	4	5
eigen kennis van de vakinhoud	1	2	3	4	5

VRAAG 6 ALLEEN BEANTWOORDEN INDIEN U MEENT DAT U IN VERGELIJKING MET HET BEGIN VAN HET SCHOOLJAAR MINDER PROBLEMEN HEEFT.

6. Heeft de Egan-begeleiding volgens u bijgedragen aan de vermindering van de problemen sinds het begin van het schooljaar?
- nee 1 2 3 4 5 ja

INDIEN CODE 3, 4 OF 5 OMCIRKELD, DAN VRAAG 7 BEANTWOORDEN.

7. Wilt u hieronder aangeven op welke gebieden de Egan-begeleiding bijgedragen heeft aan een vermindering van de problemen? Noem die gebieden hieronder in volgorde van belangrijkheid. Gebruik daarvoor de nummering uit vraag 5.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Vervolg BIJLAGE 4

8. Heeft de begeleiding er in de loop van de afgelopen maanden toe geleid dat u voorkomende problemen en classesituaties meer volgens de systematiek van het model van Egan bent gaan aanpakken?
helemaal niet 1 2 3 4 5 in hoge mate
Wilt u uw antwoord hieronder toelichten?

9. Het meer systematisch aanpakken van problemen volgens het model van Egan is een van de manieren om te werken aan verbetering van uw functioneren als docent.
In hoeverre heeft dit in uw geval geleid tot verbetering van uw functioneren als docent?
helemaal niet 1 2 3 4 5 in hoge mate
Wilt u uw antwoord hieronder toelichten?

Hiermee bent u aan het einde van de laatste vragenlijst gekomen. Ik wil u nogmaals bedanken voor de extra tijd die u gegeven hebt aan dit onderzoek naar het functioneren van beginnende docenten.

Curriculum vitae

Rob van Brunschot werd geboren op 25 januari 1946 te Eindhoven. Aan het Gymnasium Augustinianum aldaar behaalde hij in 1964 het diploma gymnasium- α . Hij studeerde Franse Taal- en Letterkunde aan de Rijksuniversiteit Utrecht. Het doctoraal examen met het hoofdvak letterkunde en de bijvakken algemene literatuurwetenschappen en didactiek behaalde hij in 1970, tegelijkertijd met de onderwijsbevoegdheid Frans.

Van 1969 tot 1979 was hij als leraar Frans verbonden aan de Rijksscholengemeenschap Brokdele te Breukelen, vanaf 1972 tevens als staffid. Hij was er actief op het gebied van de ontwikkeling van een meerjarige brugperiode en, als schoolpracticumdocent, op het gebied van het begeleiden van leraren in opleiding.

In 1979 volgde de overstap naar de universitaire lerarenopleiding via een aanstelling in de vakgroep Pedagogie, Psychologie en Algemene Didactiek van de faculteit Wijsbegeerte en Maatschappijwetenschappen van de Technische Universiteit Eindhoven. Zijn taken betroffen de algemeen onderwijskundige voorbereiding van a.s. leraren en, later, de opzet van het nieuwe curriculum van de lerarenopleiding 'nieuwe stijl' met een pre- en postdoctoraal deel. In deze periode was hij bestuurslid van de Vereniging van Universitaire Leraren Opleiders Nederland (VULON). Tevens is in deze tijd het promotieonderzoek gestart, waarvan in dit proefschrift verslag wordt gedaan.

Vanaf 1987 is hij studieadviseur, onderwijscoördinator en, vanaf 1988, tevens hoofd van het Bureau Onderwijs van de vrije studierichting Techniek en Maatschappij van de Technische Universiteit Eindhoven.

Stellingen

behorende bij het proefschrift

Begeleiding van beginnende docenten in het technisch onderwijs

R.A.M. van Brunshot

Eindhoven, 1 mei 1990

1. Het ervaren van problemen wordt in veel gevallen -en ook in dit proefschrift- beschreven als een kenmerk van beginnende docenten. Knoers beschouwt het ervaren van problemen meer in het algemeen als een verschijnsel dat inherent is aan het docentschap. Deze benadering is zeker van belang, maar mag niet leiden tot vermindering van aandacht voor de begeleiding van beginnende docenten, die gericht is op het leren aanpakken van problemen.

Knoers, A.M.P. (1987). *Leraarschap: amb(ach)t of professie*. Afscheidscollège. Assen/Maastricht: van Walraven.

2. Begeleiding van beginnende docenten die plaats vindt op de manier die door Hegler en Dudley beschreven is ('the Doane induction program') schiet op tenminste één wezenlijk aspect tekort: er is niet voorzien in training van de ervaren docenten die hun beginnende collega's gaan begeleiden. In zijn algemeenheid is het onwaarschijnlijk dat begeleiding door ongetrainde ervaren docenten leidt tot werkelijke verbetering van het functioneren van beginnende docenten.

Hegler, K. & Dudley, R. (1987). 'Beginning teacher induction: A progress report'. *Journal of Teacher Education*, 37(1), blz. 53 - 56.

3. Het is zinvol om ook aan andere beginnende beroepsbeoefenaars die problemen ervaren, zoals beginnende ingenieurs, het gebruik van een systematische probleemaanpak te leren op dezelfde manier als dat in dit onderzoek aan beginnende docenten geleerd is. Er is reden te veronderstellen dat het gebruik ervan door andere groepen beginners eveneens leidt tot vermindering van problemen die zij ervaren.

4. Jacobs-Hessing stelt dat docenten bij de bespreking met leerlingen van hun werk minstens evenveel aandacht zouden moeten besteden aan de aanpak als aan het leerresultaat. Op dezelfde wijze zou bij de evaluatie van het functioneren van beginnende docenten minstens evenveel aandacht besteed moeten worden aan hun manier van aanpakken van problemen als aan de kwaliteit van hun oplossingen.

Jacobs-Hessing, E.G. (1989). *Leerlingverschillen en onderwijsaanbod*. Utrecht: W.C.C., stelling 6.

5. Universiteitsbestuurderen die de kwaliteit van het onderwijs zeggen te behartigen, dienen niet alleen voor hun beginnende onderzoekers structurele begeleidingsvormen (AIO/OIO) te ontwikkelen, maar ook voor hun beginnende docenten.
6. Algemeen onderwijskundige en vakdidactische aspecten van het lesgeven worden door docenten in hun beroepspraktijk geïntegreerd gebruikt. Onder andere de raamplancommissie ULO geeft aan dat ook de opleiding tot docent op deze integratie gericht dient te zijn. Het feit dat aan de Technische Universiteit Eindhoven de twee genoemde aspecten organisatorisch gescheiden onderwezen worden, belemmert dit opleidingsdoel.

Advies van de Raamplancommissie Universitaire Lerarenopleiding aan de Minister van Onderwijs en Wetenschappen, augustus 1986, Voorthuizen/Leeuwarden.

7. "De gedaalde belangstelling voor het leraarsvak zal leiden tot een verminderde kwaliteit van het onderwijs: de studenten aan de leraarsopleiding zijn niet onze beste talenten." (Joosten, secretaris van de vereniging Ons Middelbaar Onderwijs). Deze uitspraak dient ten aanzien van de docentenopleiding 'oude stijl' van de Technische Universiteit Eindhoven (en ongetwijfeld ook ten aanzien van andere docentenopleidingen) gewijzigd te worden in: 'Veel studenten aan de docentenopleiding behoren tot de betere talenten. Het is echter twijfelachtig of zij na hun opleiding ook werk gaan zoeken in het onderwijs, gezien de verminderde kwaliteit van het beroepsbeeld'.

Joosten, interview in het Eindhovens Dagblad van 20 december 1989.

8. De gedachte van Vedder dat feminisering van het leraarsberoep een signaal kan zijn van statusverlies van het beroep, leidt tot ongelijke behandeling van mannen en vrouwen in de sollicitatie-procedure en dient daarom afgewezen te worden.

Vedder, J. (1989). 'Het opleiden van leraren: terugblik en uitdaging'. Afscheidscollège. Idee, 11(2), blz. 51 - 55.

9. Scholen zouden verzoeken van onderwijsonderzoekers om medewerking bij het verzamelen van gegevens in de onderwijspraktijk meer op basis van gelijkwaardigheid moeten benaderen. In veel gevallen zou van onderzoeksinstellingen in ruil voor medewerking een bijdrage gevraagd kunnen worden aan de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs in de betreffende school.
10. Een thuiswerkloze school voor de leerlingen met huiswerkplicht op school en een werkweek met aanwezigheidsplicht 'tijdens kantooruren' voor de docenten zijn ontwikkelingen die tezamen de voorbode vormen van de renaissance van het internaat.
11. Het bekijken en becommentariëren van grootschalige bouwactiviteiten vormt een snel groeiende wijze van vrijetijdsbesteding. Het gebrek aan informatie ter plaatse over de planning en het verloop van de betreffende bouwprojecten geeft aan dat overheden en bouwondernemingen de belangstelling van deze nieuwe vrijetijdsbesteders niet serieus nemen.