

De verschillende gezichten van moreel-kritische situaties: emoties, overwegingen en handelingen van docenten

S. Maas, C. Klaassen en E. Denessen

Samenvatting

Hoe reageren docenten als zij worden geconfronteerd met situaties waarin leerlingen iets doen of zeggen waardoor morele waarden in het gedrang komen? Om hier zicht op te krijgen is bij 234 docenten in het voortgezet onderwijs een vragenlijst afgenomen waarin zij zes van dit soort hypothetische moreel-kritische situaties kregen voorgelegd. De docenten werd gevraagd welke emoties de verschillende situaties bij hen zouden oproepen, hoe zij zouden handelen als zij met de situaties geconfronteerd zouden worden en welke overwegingen zij daarbij van belang zouden vinden. Beschrijvende analyses zijn uitgevoerd en vervolgens is nagegaan in hoeverre de reacties van de docenten per situatie verschilden. De resultaten laten zien dat sommige emoties veel sterker zouden worden ervaren dan andere emoties en dat aan bepaalde overwegingen meer belang werd gehecht dan aan andere overwegingen. Verder bleek dat de reactie van de docenten niet los stond van de situatie. Er bestond een verschil tussen situaties waarin leerlingen het welzijn van medeleerlingen in gevaar brachten en situaties waarin leerlingen hun mening gaven over een moreel, maatschappelijke kwestie.

1 Inleiding

Docenten worden in hun alledaagse onderwijspraktijk geconfronteerd met situaties waarin leerlingen elkaar onheus bejegenen en met situaties waarin leerlingen zich in felle bewoordingen uitlaten over maatschappelijke morele kwesties, zoals de discussie rondom hoofddoekjes. Dit kunnen nare en lastige situaties zijn, zowel voor de leerlingen zelf, als voor hun docenten. Tegelijk kunnen dit soort moreel-kritische situaties “gouden momenten” zijn voor de morele waardeontwikkeling van leerlingen (vgl. Klaassen, 1996). Onder

moreel-kritische situaties worden in dit onderzoek situaties verstaan waarin leerlingen iets doen of zeggen waardoor morele waarden in het gedrang komen. Morele waarden verwijzen daarbij naar datgene wat mensen vanuit hun opvattingen over goed en kwaad belangrijk vinden in de manier waarop zij en anderen met hun omgeving omgaan. Mensen zijn zich er niet altijd van bewust welke waarden belangrijk voor hen zijn, maar als die waarden op het spel komen te staan, kan dat ineens duidelijk voor hen worden (Oser, 2005).

Van het handelen van docenten in moreel-kritische situaties kan een socialiserende en pedagogische werking uitgaan. Door hun reactie zenden docenten immers een signaal uit over wat wel en niet toelaatbaar is in de manier waarop mensen met hun omgeving omgaan en meer in het algemeen wat belangrijk is in onze houding ten aanzien van onze omgeving. Daarmee vormt deze reactie een belangrijk aspect van de pedagogische professionaliteit van docenten (Klaassen, 2002; Leeman, 2003; Vedder & Veugelers, 1999).

Met dit beschrijvende onderzoek wilden wij meer zicht krijgen op de emoties, overwegingen en handelingen van docenten wanneer zij geconfronteerd worden met moreel-kritische situaties. Daartoe is een vragenlijst afgenomen bij docenten in het voortgezet onderwijs, waarin hen zes hypothetische moreel-kritische situaties werden voorgelegd. In eerder onderzoek naar dit soort situaties zijn met name de handelingsstrategieën van docenten bestudeerd (zie bijv. Klaassen & Loefflerink, 1998; Maslovaty, 2000; Oser & Althof, 1993; Veugelers & De Kat, 1998) en soms hun afwegingsprocessen (zie bijv. De Kat & Roede, 1996; Luttenberg, Hermans & Bergen, 2004; Tippins, Tobin & Hook, 1993). Onderzoek naar de emoties van docenten in moreel-kritische situaties is schaars. Terwijl juist dit soort situaties emoties bij docenten kunnen oproepen vanwege het belang

dat mensen hechten aan hun morele waarden en de betrokkenheid van docenten bij hun leerlingen (Joseph & Efron, 1993; Nias, 1996). Daarom hebben wij de docenten gevraagd naar zowel hun handelingen en overwegingen, als hun emoties in moreel-kritische situaties. Eerder onderzoek bevat verder aanwijzingen dat de reactie van docenten op het gedrag van leerlingen in moreel-kritische situaties samenhangt met de situatie (zie bijv. De Kat & Roede, 1996; Tirri, 1999), maar er is nog weinig onderzoek verricht waarin die reactie systematisch per situatie in kaart is gebracht. In ons onderzoek is daarom nagegaan in hoeverre de reactie van docenten per situatie verschilt.

2 Conceptueel kader

Dit onderzoek probeert op exploratieve wijze antwoord te geven op drie vragen over zes hypothetische moreel-kritische situaties waar docenten in hun werk met leerlingen mee te maken kunnen krijgen. De vragen over de zes hypothetische situaties luiden als volgt:

1. Welke emoties roepen de moreel-kritische situaties bij docenten op?
2. Welke overwegingen hebben docenten als zij met de moreel-kritische situaties worden geconfronteerd?
3. Hoe handelen docenten als zij met de moreel-kritische situaties worden geconfronteerd?

Omdat het hypothetische situaties betreft, gaat het om reactie-intenties van docenten en niet om hun feitelijke reacties. Hieronder volgt een toelichting op de drie vragen.

2.1 Welke emoties roepen moreel-kritische situaties bij docenten op?

Zowel in de literatuur op het gebied van moraliteit, als in de literatuur over het functioneren van docenten in interacties op school, zijn *emoties* lange tijd buiten beschouwing gebleven. Inmiddels dringt echter steeds meer het besef door dat we emoties een fundamentele rol toe moeten kennen om een thema als moraliteit te kunnen doorgronden (Haidt, 2003; Skoe, Eisenberg & Cumberland, 2002; Vedder & Veugelers, 1999; Walker, Pitts, Henning & Matsuba, 1995). In het onderzoek

naar docenten doet zich een soortgelijke ontwikkeling voor: steeds meer onderzoekers zijn van mening dat de emoties van docenten onderzocht moeten worden om hun functioneren te kunnen begrijpen (Hargreaves, 2000; Sutton & Wheatly, 2003; Van Veen, Slegers & Van de Ven, 2005; Zembylas, 2003). Als mensen emotioneel worden geraakt, geeft dat aan dat er iets in hun omgeving gebeurt dat belangrijk voor hen is (Frijda, 2001; Lazarus, 1991; Van Veen et al., 2005). Zo kunnen mensen worden geraakt als hun morele waarden in het gedrag komen (Averill in: Cornelius, 1996; Frijda, 2001; Haidt, 2001; 2003). Skoe e. a. (2002) deden onderzoek naar de emoties die mensen ervaren als zij met een moreel dilemma worden geconfronteerd en dus afwegingen moeten maken ten aanzien van bepaalde morele waarden. In ons onderzoek zal worden nagegaan of de emoties die Skoe e.a. hadden opgenomen en die dus werden ervaren door mensen die zich voor een moreel dilemma gesteld zagen, ook worden ervaren door docenten in moreel-kritische situaties. Voor de situaties in ons onderzoek is niet alleen kenmerkend dat er morele waarden in het gedrag komen, maar ook dat de situaties zich afspelen in een onderwijscontext. Docenten investeren vanuit hun pedagogische professionaliteit in hun leerlingen en in de relatie met hun leerlingen. Zij hebben bepaalde verwachtingen van hen en zijn mogelijk teleurgesteld en verontwaardigd als diezelfde leerlingen iets doen waardoor het welzijn of de waardigheid van anderen op het spel komen te staan.

2.2 Welke overwegingen hebben docenten als zij met moreel-kritische situaties worden geconfronteerd?

Onder de *overwegingen van docenten* wordt in dit onderzoek verstaan wat docenten belangrijk vinden bij hun handelen in moreel-kritische situaties. Een situatie werd door de onderzoekers als moreel-kritisch beschouwd als leerlingen iets doen of zeggen waardoor morele waarden in het gedrag komen. Dit zijn waarden die docenten persoonlijk en vanuit hun pedagogische taak belangrijk kunnen vinden en waar zij voor willen opkomen. Onderzoek laat zien dat docenten over het al-

gemeen van mening zijn dat de school een bijdrage moet leveren aan de waardeontwikkeling van leerlingen en dat docenten vinden dat zij daarin zelf een belangrijke pedagogische taak hebben (Klaassen & Leeferink, 1998; Veugelers & De Kat, 1998). Wat docenten hun leerlingen willen leren wordt mede ingegeven door hun eigen morele waarden (Joseph & Efron, 1993; Sanger, 2001). Verder blijkt uit onderzoek naar de professionele identiteit en beroepsethiek van docenten een sterke gerichtheid van docenten op het welzijn van hun leerlingen (zie bijv. Colnerud, 1997; Nias, 1996; Tirri, 1999). De verwachting is dan ook dat dit welzijn één van de bepalende factoren is voor het handelen van docenten in moreel-kritische situaties. Naast het welzijn van individuele leerlingen kan de sfeer in de leerlingengroep belangrijk voor docenten zijn. Docenten hechten aan een goede sfeer en een positieve leeromgeving, die de leerlingen motiveert en die door de leerlingen als plezierig en veilig wordt ervaren (Walker, Colvin & Ramsey, 1995). Docenten participeren bovendien binnen een school en maken daarmee deel uit van een 'community' (Vedder & Veugelers, 1999). Binnen een school gelden zowel geschreven als ongeschreven regels die een rol kunnen spelen in moreel-kritische situaties. Schoolbeleid kan, net als het oordeel van collega's, als houvast, maar ook als een belemmering worden ervaren door docenten (Colnerud, 1997). De onderzoeken van Behre, Astor en Meyer (2001) en Luttenberg e.a. (2004) laten zien dat ook pragmatische overwegingen, zoals de hoeveelheid tijd die beschikbaar is en de plek waar een situatie zich afspeelt, van belang zijn voor docenten in situaties die zich afspelen in zo'n complexe setting als de school.

2.3 Hoe handelen docenten als zij met moreel-kritische situaties worden geconfronteerd?

Onder het *handelen van docenten* wordt in dit onderzoek het al of niet bewust intervensiëren in een moreel-kritische situatie verstaan. Als docenten met een moreel-kritische situatie worden geconfronteerd is een eerste belangrijk (impliciet) keuzemoment of zij op de situatie ingaan of niet. Docenten kunnen

direct op een situatie ingaan en/of er later op terugkomen. Als docenten op een situatie ingaan, is een volgende vraag hoe zij dat doen (Maslovaty, 2000; Tirri, 1999; Van Veen et al., 2003). Ten aanzien van hun aanpak kan onderscheid worden gemaakt tussen directe en meer indirecte benaderingen (Solomon, Watson & Battistisch, 2001). Een bestraffende aanpak kan als een directe benadering worden getypeerd. Een andere directe benadering is de *monoloog*. Met een monoloog wordt hier bedoeld dat docenten in verbale of non-verbale termen hun standpunt duidelijk maken zonder er een gesprek over aan te gaan met hun leerlingen. Docenten kunnen soms met één blik duidelijk maken wat zij van het gedrag en de houding van leerlingen vinden.

Indirecte benaderingen laten meer ruimte voor het perspectief van leerlingen. Dit soort benaderingen zijn er onder meer op gericht de sturing door de docent te beperken en leerlingen actief te betrekken bij hun eigen leerproces en de sociale omgang op school (Solomon et al., 2001). Een dialoog is een voorbeeld van een indirecte aanpak. In eerder onderzoek naar moreel-kritische situaties zijn verschillende posities onderscheiden die docenten in kunnen nemen in een gesprek met de hele klas, maar is niet onderzocht hoe docenten zich opstellen in individuele gesprekken met leerlingen. Wij hebben zowel voor klassikale gesprekken als voor gesprekken met één of een paar leerlingen proberen te achterhalen of docenten hun eigen standpunt wel of niet naar voren brengen. Daarnaast kunnen docenten als onderdeel van hun aanpak de situatie melden bij iemand binnen de school, in informele sfeer (bijvoorbeeld bij een naaste collega), of in meer formele sfeer (bijvoorbeeld bij iemand die een specifieke functie heeft ten aanzien van de handhaving van het regel- en afsprakensysteem van de school, zoals een mentor of een conrector).

3 Methode

3.1 Onderzoeksgroep

Er is een vragenlijst afgenomen bij docenten in het vierde leerjaar van het voortgezet on-

derwijs. De veronderstelling is dat veel van de leerlingen waar deze docenten les aan geven gezien hun leeftijd enerzijds veel belang hechten aan de verwachtingen vanuit hun omgeving, en anderzijds in staat zijn zelfstandig na te denken over morele kwesties. Wij hebben een aselechte steekproef van 73 scholen getrokken uit het Nederlandse scholenbestand voor voortgezet onderwijs. In het voorjaar van 2004 is de leiding van het vierde leerjaar van de vmbo- en havo/vwo-afdeling van deze scholen gevraagd de vragenlijsten onder hun docenten te verspreiden. Van 38 scholen (52%) hebben wij tenminste één ingevulde vragenlijst teruggekregen. Het verschilde sterk per school hoeveel vragenlijsten wij hebben ontvangen (variërend van 1 - 16), mede omdat niet alle scholen over zowel een vmbo als een havo/vwo afdeling beschikten. De representativiteit van de onderzoeksgroep is daardoor mogelijk aangeast. Vanwege het exploratieve karakter van het onderzoek stond de representativiteit van de onderzoeksgroep echter niet centraal. Op de 38 scholen zijn 482 vragenlijsten onder docenten van het vierde leerjaar verspreid, waarvan er 234 (49%) zijn geretourneerd. 67% van de docenten was man en de gemiddelde leeftijd van de docenten bedroeg 46 jaar. 59% van de docenten gaf les in het vmbo en 64% gaf les in het havo/vwo (sommige docenten gaven les in zowel het vmbo als het havo/vwo).

3.2 Instrument

De docenten kregen een vragenlijst met zes moreel-kritische situaties voorgelegd. Na iedere situatie moesten zij aangeven welke emoties de situatie bij hen zou oproepen, hoe zij zouden handelen in de situatie en hoe belangrijk een aantal factoren voor hen was om tot een keuze van aanpak te komen.

Moreel-kritische situaties

In de vragenlijst zijn zes hypothetische moreel-kritische situaties opgenomen. Morele waarden verwijzen daarbij naar datgene wat mensen vanuit hun opvattingen over goed en kwaad belangrijk vinden in de manier waarop zij en anderen met hun omgeving omgaan. Voor alle situaties in de vragenlijst gold dat zij zich afspeelden in of rondom het school-

gebouw. Er waren drie situaties waarin leerlingen zich direct tot medeleerlingen richtten (de situaties *Fiets*, *Gedicht* en *Ruzie*), twee situaties waarin leerlingen iets doen of zeggen wat een maatschappelijk thema raakt (de situaties *Vluchtelingen* en *Hakenkruis*) en één situatie waarin leerlingen zich direct tot een medeleerling richten en een maatschappelijk onderwerp aansnijden (de situatie *Bin Laden*). De situaties *Fiets*, *Vluchtelingen*, *Gedicht* en *Hakenkruis* waren afkomstig uit eerder onderzoek (De Kat & Roede, 1996; Klaassen & Leeferink, 1998; Theunissen et al., 1998; Veugelers & De Kat, 1998). De zes situaties luiden als volgt:

1. *Fiets*: Na de les wilt u snel naar huis om op tijd te zijn voor een afspraak. Terwijl u over het schoolplein loopt, ziet u een groepje leerlingen die in de fietsenstalling de fiets van een andere scholier beschadigen.
2. *Vluchtelingen*: Een klas komt binnen voor de les. De leerlingen praten door over een vluchtelingenvraagstuk, dat als thema in de vorige les aan de orde is geweest. Een leerling reageert zeer fel: "Alle vluchtelingen komen hier om te profiteren van onze welvaart".
3. *Gedicht*: Leerlingen moeten voor de klas zelfgemaakte gedichten voordragen. In een paar gedichten worden medeleerlingen belachelijk gemaakt.
4. *Bin Laden*: Tijdens de les zegt een leerling zich best te kunnen vinden in de denkbelden van Osama Bin Laden. Enkele medeleerlingen zijn het hier duidelijk niet mee eens en vallen behoorlijk tegen de leerling uit.
5. *Ruzie*: Tijdens de pauze ontstaat er ruzie tussen een aantal leerlingen in de kantine. De sfeer wordt steeds grimmiger en een van de leerlingen spuugt een ander in het gezicht.
6. *Hakenkruis*: Bij binnenkomst van het klaslokaal ziet u dat een van de leerlingen een hakenkruis op het bord heeft getekend.

Emoties van docenten

De docenten moesten op een schaal van 1 (helemaal niet) tot 5 (heel erg) voor iedere situatie aangeven in hoeverre de situatie de volgende emoties bij hen zou oproepen: *ver-*

warring, verontwaardiging, schaamte, betreuren, boosheid, frustratie, angst, zich amuseren, verdriet, compassie, overstuur, teleurstelling, onzekerheid. Dit zijn grotendeels dezelfde emoties als de emoties die Skoe e.a. (2002) hebben opgenomen in hun vragenlijstonderzoek naar morele-dilemmasituaties. Alle emoties waren in de vragenlijst omgezet naar korte zinnen, bijvoorbeeld "Ik zou boos zijn", "Ik zou bang zijn" en "Ik zou meevoelen met de betrokkene(n)". Wij hebben tien van de elf emoties van Skoe e.a. (2002) overgenomen. *Guilty* hebben wij weggelaten. In dit onderzoek was deze emotie niet zonder meer van toepassing omdat wij vroegen welke emoties de situatie zelf bij de docenten zou oproepen, en niet zoals Skoe e.a. welke emoties werden opgeroepen tijdens het nemen van een beslissing over de aanpak van die situatie. Bij ons had de emotie *regret* (*betreuren*) om die reden ook een iets andere betekenis dan bij Skoe e.a. Wij hebben drie emoties aan de lijst van Skoe e.a. toegevoegd: *verontwaardiging*, *teleurstelling* en *zich amuseren*. Met het oog op de aard van de situaties (de morele lading en betrokkenheid van docenten bij hun leerlingen) verwachtten de onderzoekers dat de docenten mogelijk verontwaardigd en teleurgesteld zouden zijn. Daarnaast wilden de onderzoekers de mogelijkheid openhouden dat de situaties een positief gevoel bij de docenten zouden oproepen, bijvoorbeeld omdat zij de humor ervan inzagen.

Handelingen van docenten

Eerst werd de docenten gevraagd of zij de situatie zouden melden binnen de school. Vervolgens kregen zij de vraag voorgelegd of zij: 1) direct, 2) later, of 3) niet op de situatie in zouden gaan. Als zij op de situatie in zouden gaan, moesten zij aangeven hoe zij dat zouden doen. Zij kregen zes handelingsalternatieven voorgelegd, waarvan de eerste twee vooral bij een directe benadering passen en de andere vier bij een indirecte benadering (Solomon et al., 2001).

1. Ik zou bestraffend optreden.
2. Ik zou duidelijk maken wat ik ervan vind, zonder er een gesprek over aan te gaan.
3. Ik zou een gesprek aangaan met de *betroffende leerling(en)*, waarin ik diverse

standpunten belicht en duidelijk maak wat mijn eigen standpunt is.

4. Ik zou een gesprek aangaan met de *betroffende leerling(en)*, waarin ik diverse standpunten belicht, *zonder* duidelijk te maken wat mijn eigen standpunt is.
5. Ik zou een *klassikaal gesprek* op gang brengen, waarin ik diverse standpunten belicht en duidelijk maak wat mijn eigen standpunt is.
6. Ik zou een *klassikaal gesprek* op gang brengen, waarin ik diverse standpunten belicht, *zonder* duidelijk te maken wat mijn eigen standpunt is.

Voor iedere handeling moesten de docenten aangeven of zij die zouden uitvoeren. Het was dus mogelijk om meerdere alternatieven aan te kruisen. De handelingsalternatieven waren deels gebaseerd op Klaassen en Leefrink (1998) en Veugelers en De Kat (1998).

Overwegingen van docenten

Eerder in dit artikel zijn we ingegaan op een aantal overwegingen die van belang kunnen zijn voor docenten met het oog op hun aanpak van moreel-kritische situaties. Het betreft de volgende zeven overwegingen:

1. De sfeer in de leerlingengroep
2. Het welzijn van bepaalde leerlingen
3. Praktische overwegingen
4. De mogelijkheid leerlingen iets te leren ten aanzien van waarden
5. Mijn morele principes
6. Het schoolbeleid ten aanzien van dit soort kwesties
7. Het oordeel van collega's

Voor iedere situatie moesten de docenten op een vijfpuntsschaal (1 = heel onbelangrijk, 5 = heel belangrijk) aangeven hoe belangrijk elk van deze factoren voor hen was om tot een keuze van aanpak te komen.

3.3 Data-analyse

Om te achterhalen welke emoties de docenten zouden ervaren, welke overwegingen belangrijk voor hen zouden zijn en hoe zij zouden handelen in de zes verschillende situaties zijn voor alle emoties, overwegingen en handelingen beschrijvende analyses uitgevoerd: voor de emoties en de overwegingen zijn de gemiddelden berekend en voor de handelingen is nagegaan hoe groot het percentage

docenten was dat ze een handeling uit te zullen voeren.

Vervolgens is op twee manieren onderzocht in hoeverre de reacties van de docenten per situatie verschilden. Ten eerste is nagegaan in hoeverre de zes situaties van elkaar verschilden ten aanzien van de mate waarin a) de verschillende emoties ervaren zouden worden, b) belang werd gehecht aan de verschillende overwegingen, en c) voor de verschillende handelingen werd gekozen. Dit betekent dat is berekend of de gemiddelde scores van de zes situaties op bijvoorbeeld de emotie *boosheid* significant van elkaar verschilden. Op die manier is de *uitlokkingsgraad* of *evocatiegraad* voor iedere situatie vastgesteld (De Zeeuw, 1978). Voor de emoties en de overwegingen zijn multivariate variantieanalyses uitgevoerd, waarbij de situaties als binnen-subjectfactoren waren opgenomen. De verschillen tussen situaties zijn getoetst met een *F*-toets, waarbij met behulp van partiële eta-kwadraten is nagegaan wat de proportie door de situaties verklaarde variantie was. Er zijn deviatiecontrasten opgesteld voor alle emoties en overwegingen om voor iedere situatie na te gaan of de gemiddelde score op een variabele in die situatie significant afweek van de gemiddelde score over de situaties heen op de betreffende variabele. Vanwege het dichotome karakter van de verschillende handelingsalternatieven is voor iedere handeling Cochran's *Q* berekend om vast te stellen of de situaties significant van elkaar verschilden ten aanzien van het percentage docenten dat voor een bepaalde handeling koos. Cochran's *Q* kan worden gebruikt om de scores van dichotome variabelen op verschillende meetmomenten of in verschillende situaties met elkaar te vergelijken (Agresti, 1990).

Ten tweede is nagegaan hoe consistent de emoties, overwegingen en handelingen over de zes situaties waren. Met een hoge consistentie wordt bedoeld dat een relatief hoge score van een docent op een variabele in de ene situatie, gepaard gaat met een relatief hoge score van die docent op die variabele in de andere situaties (en een relatief lage score in de ene situatie gepaard gaat met een relatief lage score in de andere situaties). Deze consistentie wordt tot uitdrukking gebracht

in de intraklassecorrelatiecoëfficiënt (ρ). Hoe hoger ρ , hoe hoger de consistentie. Hoe lager ρ , hoe sterker het interactie-effect tussen docent en situatie. Voor iedere emotie, overweging en handeling is nagegaan wat de intraklassecorrelatiecoëfficiënt was door voor ieder van deze variabelen drie variantiecomponenten te berekenen: de docentvariantie (de verschillen tussen docenten), de situatievariantie (de verschillen tussen situaties) en de interactievariantie (de interactie docent x situatie). De situaties zijn daarbij als een zogenaamde "gefixeerde" factor meegenomen omdat we niet de intentie hadden te generaliseren naar situaties die niet in het onderzoek zijn betrokken. In onze analyses met 'situatie' als gefixeerde factor komt de intraklassecorrelatiecoëfficiënt overeen met Cronbachs alpha-coëfficiënt (Brennan, 2001; Cronbach, Gleser, Nanda & Rajaratnam, 1972).

4 Resultaten

4.1 Welke emoties roepen de moreel-kritische situaties bij de docenten op?

Een eerste vraag waar wij antwoord op wilden krijgen, was welke emoties docenten zouden ervaren in de moreel-kritische situaties. Tabel 1 laat zien dat de docenten aangaven dat zij sommige emoties veel sterker zouden ervaren dan andere emoties. Voor vier van de dertien emoties lag de gemiddelde score in tenminste vier van de zes situaties boven het schaal midden 3. Dit zijn de emoties *betreuren*, *verontwaardiging*, *boosheid* en *teleurstelling*. In een aantal situaties werd bovendien sterk meegevoeld met de betrokkenen. De gemiddelde score voor *verdriet* lag in alle situaties tussen 2 en 3. Voor *schaamte*, *frustratie* en *verwarring* geldt dat de gemiddelden over het algemeen rond 2 lagen. Voor de overige emoties (*onzekerheid*, *angst*, *overstuur* en *zich amuseren*) kwam de gemiddelde score in geen van de situaties boven 1,59 uit.

De *F*-toets toonde voor alle emoties een significant verschil tussen situaties ($p < ,01$), wat betekent dat de situaties van elkaar verschilden wat betreft de mate waarin de verschillende emoties werden ervaren door de

Tabel 1

De emoties en overwegingen van de docenten: gemiddelden en verschillen tussen de situaties
(205 ≤ N ≤ 234)

	M	Bereik	Partiële η^2	Situaties						rho
				Fiets	vluhtelingen	Gedicht	Bin Laden	Ruzie	Hakenkruis	
<i>Emoties</i>										
Betreuren	3,80	(3,16-4,13)	,15	+	-	+	-		+	,82
Verontwaardiging	3,70	(2,72-4,37)	,35	+	-	+	-		+	,70
Boosheid	3,34	(2,17-2,23)	,48	+	-	+	-		+	,88
Teleurstelling	3,19	(2,52-3,71)	,17	+	-	+	-		+	,77
Compassie	3,10	(2,12-4,23)	,40	+	-	+	-		+	,77
Verdriet	2,52	(2,11-2,83)	,09	+		+	-		+	,86
Schaamte	2,09	(1,77-2,44)	,09			+	-		+	,68
Verwarring	2,02	(1,56-2,34)	,08		-	+			+	,50
Frustratie	1,91	(1,71-2,17)	,06	+	-		-		+	,88
Onzekerheid	1,48	(1,27-2,59)	,04	+	-					,73
Overstuur	1,33	(1,19-1,42)	,03		-				+	,83
Angst	1,28	(1,13-1,51)	,06	+	-	-				,82
Amuseren	1,12	(1,03-1,32)	,05						-	,82
<i>Overwegingen</i>										
Welzijn leerlingen	3,95	(3,41-4,65)	,24		-	+	-		+	,83
Leermoment	3,93	(3,68-4,10)	,06	-	+	+			-	,77
Mijn morele principes	3,83	(3,39-4,01)	,09	+	-	+	-		+	,87
Sfeer in leerlingengroep	3,79	(3,36-4,20)	,09	-		+	+			,83
Schoolbeleid	3,15	(2,68-3,44)	,10	+	-	-	-		+	,86
Praktische overwegingen	2,82	(2,59-3,28)	,10	+	-	-	-		+	,87
Ordeel collega's	1,92	(1,82-2,01)	,02		-					,94

Afkortingen: M is het gemiddelde over de situaties heen (algemene gemiddelde); het bereik toont de gemiddelden van de laagst scorende situatie en de hoogst scorende situatie per variabele; de partiële eta-kwadraat (η^2) geeft aan welk deel van de totale variantie door de situaties kon worden verklaard; een + geeft aan dat het gemiddelde in deze situatie significant hoger lag dan het algemene gemiddelde ($p < ,01$); een - geeft aan dat het gemiddelde in deze situatie significant lager lag dan het algemene gemiddelde ($p < ,01$); en de intraklassecorrelatiecoëfficiënt (rho) brengt de consistentie van iedere variabele tot uitdrukking.

docentengroep als geheel. Tabel 1 toont door middel van de partiële eta-kwadraten voor elke emotie welk deel van de totale variantie door de situaties kon worden verklaard. Voor *boosheid*, *verontwaardiging* en *compassie* waren de verschillen het grootst en kon een relatief groot percentage van de variantie door de situaties worden verklaard (respectievelijk 48, 35 en 40%). Vergeleken met de andere situaties zou veel minder boosheid en verontwaardiging worden gevoeld in de situaties *Vluhtelingen* en *Bin Laden* en meer compassie worden gevoeld in de situaties *Fiets*, *Gedicht* en *Ruzie*.

De intraklassecorrelatiecoëfficiënt (rho) geeft per emotie aan in hoeverre de scores van de verschillende docenten consistent zijn over de situaties. Hoe hoger rho, hoe hoger de consistentie en hoe lager rho, hoe sterker het interactie-effect tussen docent en situatie. Uit Tabel 1 kan worden afgelezen dat de

intraklassecorrelatiecoëfficiënt voor zeven emoties een waarde van tenminste ,82 had en voor vijf emoties een waarde tussen ,68 en ,77. Het meest consistent waren de emoties boosheid, verdriet en frustratie. Voor verwarring werd de minste consistentie tussen situaties gevonden, met een intraklassecorrelatiecoëfficiënt van ,50. Een relatief hoge score op verwarring in de ene situatie ging dus niet altijd samen met een relatief hoge score op verwarring in de andere situaties.

4.2 Welke overwegingen hebben de docenten als zij met de moreel-kritische situaties worden geconfronteerd?

In de vragenlijst waren zeven overwegingen opgenomen die mogelijk van belang zijn voor het handelen van de docenten. Niet alle overwegingen waren even belangrijk voor hen, zoals blijkt uit Tabel 1. Voor vier van de zeven overwegingen lag de gemiddelde score

in alle situaties ruim boven het schaal midden 3. Dit zijn de overwegingen: *het welzijn van bepaalde leerlingen, de mogelijkheid leerlingen iets te leren ten aanzien van waarden, mijn morele principes, en de sfeer in de leerlingengroep*. De gemiddelde score voor schoolbeleid lag in vier situaties boven het midden van de schaal en in twee situaties daaronder. Voor de variabele *praktische overwegingen* werd in twee situaties een gemiddelde score boven het midden van de schaal gevonden en in de andere situaties een gemiddelde daar iets onder. Het *oordeel van collega's* is de overweging die in alle situaties het laagste gemiddelde had, namelijk in alle gevallen ongeveer 2.

De *F*-toets toonde een significant verschil tussen situaties voor alle overwegingen ($p < .01$). De situaties verschilden dus van elkaar wat betreft de mate waarin belang werd gehecht aan de verschillende overwegingen. Hoe groot het percentage van de totale variantie was dat door de situaties kon worden verklaard, kan worden afgelezen uit de partiële eta-kwadraten uit Tabel 1. Er werden met name verschillen tussen situaties gevonden ten aanzien van het belang dat aan het welzijn van leerlingen wordt gehecht. De gemiddelde score van deze overweging kwam in de situaties *Gedicht* en *Ruzie* ver boven 4 uit. Dat is een stuk hoger dan in de situaties *Vluchtelingen*, *Bin Laden* en *Hakenkruis*. Voor de genoemde overweging geldt dat het percentage variantie dat door de situaties kon worden verklaard relatief groot was (24%). Verder bleek onder meer dat het schoolbeleid belangrijker werd gevonden in de situaties *Fiets*, *Ruzie* en *Hakenkruis* dan in de andere situaties en dat praktische overwegingen relatief belangrijk voor docenten waren in de situaties *Fiets* en *Ruzie*.

Met uitzondering van het welzijn van bepaalde leerlingen (intraklassecorrelatiecoëfficiënt ,77) hadden alle overwegingen een intraklassecorrelatiecoëfficiënt van tenminste ,83. De hoogste consistentie werd gevonden voor het oordeel van collega's (intraklassecorrelatiecoëfficiënt ,94). Dat betekent dus dat een relatief hoge score op deze overweging in de ene situatie vaak gepaard ging met een relatief hoge score op die overweging in de andere situaties. Overigens was dit de

overweging die over het algemeen het minst belangrijk werd geacht voor de keuze van aanpak (zie Tabel 1).

4.3 Hoe handelen de docenten als zij met de moreel-kritische situaties worden geconfronteerd?

Onze derde vraag was hoe docenten zouden handelen in de zes moreel-kritische situaties. In Tabel 2 staat voor iedere handeling wat het percentage docenten was dat voor deze handeling koos. De meeste docenten gaven aan dat zij op alle situaties in zouden gaan, meestal direct nadat de situatie heeft plaatsgevonden. Voor *een gesprek (met de betreffende leerlingen of met de hele klas) waarin het eigen standpunt duidelijk wordt gemaakt* werd over het algemeen door de helft of iets minder dan de helft van de docenten gekozen. Voor *een gesprek (met de betreffende leerlingen of met de hele klas) waarin het eigen standpunt niet naar voren wordt gebracht* lagen de percentages over het algemeen een stuk lager. *Het eigen standpunt uiten zonder er een gesprek over aan te gaan* is een aanpak die in vier van de situaties door ongeveer een derde van de docenten werd gerapporteerd.

Tabel 2 laat in de vorm van Cochran's *Q* zien dat voor ieder handelingsalternatief geldt dat de situaties significant van elkaar verschilden wat betreft het percentage docenten dat de handeling zou uitvoeren. De zes situaties verschilden met name van elkaar wat betreft het percentage docenten dat zei bestraffend op te treden. In de situaties *Fiets* en *Ruzie* zou een groot deel van de docenten bestraffend optreden. Voor de situaties *Vluchtelingen* en *Bin Laden* geldt dat nauwelijks voor een bestraffende aanpak werd gekozen. Duidelijke verschillen werden ook gevonden voor het melden van de situatie binnen de school. De situaties *Fiets*, *Ruzie* en *Hakenkruis* zouden door relatief veel docenten worden gemeld en de situatie *Vluchtelingen* door relatief weinig docenten. Verder viel op dat in de situaties *Fiets* en *Ruzie* door een relatief klein percentage docenten werd gekozen voor een klassengesprek waarin het eigen standpunt duidelijk wordt gemaakt. Voor een klassengesprek waarin het eigen standpunt niet wordt geuit, werd vergeleken met de an-

Tabel 2

De handelingen van de docenten: percentages en verschillen tussen de situaties ($187 \leq N \leq 221$)

Handelingen	Situaties						Cochran's Q	rho
	Fiets	Vluchtelingen	Gedicht	Bin Laden	Ruzie	Hakenkruis		
Op de situatie ingaan	%	%	%	%	%	%		
- direct	95,7	79,1	91,4	82,4	97,3	89,8	57,98*	,47
- later	3,7	15,0	8,0	13,4	2,1	6,4	35,69*	,34
- totaal	99,5	94,1	99,5	95,7	99,5	96,3	24,41*	,54
Bestraffend optreden	67,5	4,4	27,6	3,5	85,7	44,8	492,47*	,56
Eigen standpunt zonder gesprek	34,0	8,4	24,6	9,9	32,0	30,1	89,06*	,60
Gesprek met betreffende leerlingen met standpunt	47,3	49,3	54,2	36,5	43,4	42,9	20,88*	,70
Gesprek met betreffende leerlingen zonder standpunt	9,9	13,9	5,0	13,4	5,5	5,5	26,75*	,61
Klassengesprek met standpunt	23,0	44,1	52,0	50,5	11,3	48,5	163,69*	,71
Klassengesprek zonder standpunt	4,5	21,3	7,9	20,3	1,5	5,8	101,76*	,66
Situatie melden binnen school	96,4	20,4	52,0	35,3	86,0	72,4	430,25*	,55

Afkortingen: % staat voor het percentage docenten dat de handeling zou uitvoeren; Cochran's Q geeft aan of de situaties significant van elkaar verschillen ten aanzien van het percentage docenten dat de handeling zou uitvoeren; en de intraklassecorrelatiecoëfficiënt (rho) brengt de consistentie van elke handeling tot uitdrukking. * $p < 0,1$

dere situaties door relatief veel docenten gekozen in de situaties *Vluchtelingen* en *Bin Laden*.

Niet alle handelingen waren even consistent. De intraklassecorrelatiecoëfficiënt kwam voor geen enkele handeling boven ,71 uit (zie Tabel 2). Het meest consistent waren een gesprek met de betreffende leerlingen met eigen standpunt, een klassengesprek met eigen standpunt en een klassengesprek zonder eigen standpunt. De scores per docent op deze handelingen vertoonden vergeleken met de andere handelingen dus de minste verschillen over de situaties heen.

5 Conclusie en discussie

Wij hebben in dit artikel verslag gedaan van een onderzoek waarin wij op explorerende wijze inzicht hebben geprobeerd te verkrijgen in de emoties, overwegingen en handelingen van docenten in zes hypothetische moreel-kritische situaties. Omdat de zes situaties uit ons onderzoek in mindere of meerdere mate van elkaar bleken te verschillen wat betreft deze emoties, overwegingen en handelingen zullen wij eerst ingaan op enkele

le opvallende overeenkomsten en verschillen tussen situaties, voordat wij terugkomen op onze drie hoofdvragen.

De resultaten van de situaties *Vluchtelingen* en *Bin Laden* bleken in een aantal opzichten op elkaar te lijken en van de overige situaties te verschillen. Het zijn twee van de drie situaties waarin een maatschappelijk thema wordt aangeroerd. In beide situaties worden enigszins omstreden uitspraken gedaan over lastige vraagstukken waarover binnen de samenleving verschillend wordt gedacht en waar dus geen eensluidend waardeoordeel over wordt geveld. Er bestaat, om in de termen van Jones (1991) te spreken, minder sociale consensus over dit soort thematieken dan over de kwesties die in de andere situaties aan de orde zijn. Het is volgens Jones moeilijk moreel goed gedrag te vertonen in situaties waarin geen overeenstemming bestaat over wat het moreel goede is. Daarom zouden mensen in dat soort situaties minder geneigd zijn anderen te veroordelen. Dat zou een reden kunnen zijn waarom deze situaties relatief weinig boosheid en verontwaardiging bij docenten leken op te roepen en waarom slechts een klein percentage docenten bestraffend op zou treden. Docenten

vinden wellicht dat zij in hun rol van docent hun eigen standpunt niet naar voren moeten brengen in kwesties waar binnen de samenleving geen consensus over bestaat. Dat kan een reden zijn dat de docenten in deze situaties vaker dan in de andere situaties aangaven dat zij een gesprek zouden voeren waarin zij niet duidelijk zouden maken wat hun eigen standpunt is.

De situaties *Fiets* en *Ruzie* bleken eveneens in een aantal opzichten op elkaar te lijken en van de rest te verschillen. Kenmerkend voor deze situaties is dat zij zich buiten de les afspelen en dat de leerlingen iets doen wat in veel scholen als een duidelijke overtreding van de normen en schoolregels zal gelden. Dat maakt het begrijpelijk dat in deze situaties relatief veel belang werd gehecht aan het schoolbeleid en dat een relatief groot aantal docenten voor een bestraffende aanpak koos. De bevinding dat slechts een klein percentage docenten in deze situaties een klassikaal gesprek zou aangaan sluit aan bij de resultaten van De Kat en Roede (1996). In hun onderzoek was een klassengesprek de meest gekozen handelingsstrategie, behalve in een aantal situaties die zich buiten het klaslokaal afspeelden. Het lijkt er op dat situaties waar slechts een paar leerlingen direct bij betrokken zijn niet of in beperkte mate worden aangewend om een hele klas iets over waarden en normen te leren.

Qua inhoud hebben de situaties *Fiets* en *Ruzie* met de situatie *Gedicht* gemeen dat het welzijn van medeleerlingen direct op het spel staat en dat was in de resultaten terug te zien: in deze drie situaties zou sterk worden meegevoeld met de betrokkenen en veel belang worden gehecht aan het welzijn van de leerlingen. Dit is in overeenstemming met de constatering van Haidt (2003) dat mensen vooral compassie voelen voor bekenden. En ook Jones (1991) noemt nabijheid als een belangrijke dimensie van morele kwesties. *Fiets*, *Ruzie* en *Gedicht* zijn situaties die zich afspelen op het “interpersoonlijke” niveau van de onderlinge omgang van leerlingen. In de situatie *Bin Laden* was ook zo’n interpersoonlijk element opgenomen: leerlingen vallen tegen een medeleerling uit. Over het geheel genomen vertoonden de resultaten voor deze situatie echter een veel grotere ge-

lijkenis met de situatie *Vluchtelingen*. Wat mee kan spelen is dat de leerlingen in de situatie *Bin Laden* veel explicieter dan in de andere interpersoonlijke situaties gericht zijn op de *opvattingen* van hun medeleerling. Wellicht plaatsten docenten de opmerkingen van de leerlingen in de situatie *Bin Laden* in het bredere kader van vrijheid van meningsuiting, een waarde waar veel belang aan wordt gehecht binnen onze samenleving. Er is meer onderzoek nodig om daar zicht op te krijgen.

Deze verschillen tussen situaties in acht nemende, gaan wij over tot het beantwoorden van onze drie onderzoeksvragen. Onze eerste vraag was welke emoties docenten in de moreel-kritische situaties zouden ervaren. De docenten gaven aan dat zij alle situaties zouden betreuren, dat de situaties vooral boosheid, verontwaardiging en teleurstelling bij hen zouden oproepen en dat zij soms sterk mee zouden voelen met de betrokkenen. Dit zijn allemaal emoties die direct verbonden lijken te zijn met het morele en pedagogische karakter van de situatie. Het pleit er wat ons betreft voor ook in vervolgonderzoek naar moreel-kritische situaties deze emoties op te nemen. Dat docenten aangaven zich niet angstig, verward, of meer in het algemeen ontredderd, te zullen voelen is op het eerste gezicht opmerkelijk in het licht van de onderzoeken van Skoe e.a. (2002) en Walker e.a. (1995), waarin dit soort emoties wel degelijk naar voren kwamen. Mogelijk zou hier onder meer het verschil tussen moreel-kritische situaties en morele dilemma’s een rol kunnen spelen. Bij een moreel dilemma staan mensen voor een moreel moeilijke keuze: zij weten niet hoe zij moeten handelen omdat zij niet weten wat vanuit moreel oogpunt het beste is. De term *moreel* verwijst dan naar het type dilemma/de soort keuze die gemaakt moet worden. De onderzoeken van Skoe e.a. en Walker e.a. waren met name op dit soort dilemma’s gericht. In ons onderzoek verwijst de term ‘moreel’ naar het *type situatie* waar docenten mee worden geconfronteerd. Zo’n situatie kan, maar hoeft geen moreel dilemma op te roepen.

Onze tweede vraag betrof de overwegingen van docenten in moreel-kritische situaties. Een belangrijke reden voor ons om

onderzoek te doen naar moreel-kritische situaties was dat deze situaties mogelijk als “gouden momenten” kunnen dienen in de morele waardeontwikkeling van leerlingen. De resultaten van ons onderzoek lijken er op te wijzen dat docenten het inderdaad belangrijk vinden dit soort situaties aan te grijpen om hun leerlingen iets te leren ten aanzien van waarden. De docenten gaven bovendien aan dat zij in alle situaties belang zouden hechten aan hun eigen morele principes. Dat resultaat sterkt ons vermoeden dat hun persoonlijke ethiek een belangrijke basis voor docenten vormt van waaruit zij met morele kwesties in het onderwijs omgaan (vgl. Kelchtermans, 1996). Interessant in dit opzicht is ook dat aan die persoonlijke morele principes meer belang zou worden gehecht dan aan het schoolbeleid en zeker dan aan het oordeel van collega's. Ons onderzoek bevestigt verder het beeld uit eerder onderzoek dat docenten het welzijn van hun leerlingen tot de kern van hun vak rekenen en dat aan dit welzijn een hoge prioriteit wordt toegekend als het op het spel komt te staan (Colnerud, 1997; Tirri, 1999).

Onze derde vraag was hoe docenten verwachten te handelen als zij met de moreel-kritische situaties worden geconfronteerd. Over het algemeen zeiden de docenten de situaties niet te zullen negeren, wat ook al bleek in eerder onderzoek, waarin de handelingsintenties van docenten zijn onderzocht (Klaassen & Leeferink, 1998; Maslovaty, 2000; Tirri, 1999; Van Veen et al., 2003; Veugelers & De Kat, 1998). Eveneens in overeenstemming met eerder onderzoek is dat docenten er in een klassengesprek over het algemeen voor zouden kiezen om duidelijk te maken wat hun eigen standpunt is (Klaassen & Leeferink 1998; Veugelers & de Kat, 1998). Ons onderzoek liet hetzelfde patroon zien voor individuele gesprekken: ook in die gesprekken zouden de docenten hun eigen standpunt meestal naar voren brengen.

Met ons onderzoek hebben wij iets meer zicht gekregen op de emoties, overwegingen en handelingen van docenten die geconfronteerd worden met moreel-kritische situaties. Dat bepaalde situaties op elkaar leken en van andere situaties verschilden zou er op kunnen wijzen dat er typen situaties te onderscheiden

zijn, waarbij de dimensies *sociale consensus* en *nabijheid* (Jones, 1991) mogelijk van belang zijn. Hoewel de situaties van elkaar verschilden ten aanzien van de gemiddelde scores van de docentengroep op de verschillende emoties, overwegingen en handelingen, bleken met name de emoties die de docenten zouden ervaren en de overwegingen die zij van belang zouden vinden redelijk consistent te zijn over de situaties. Een relatief hoge score in de ene situatie op bijvoorbeeld de emotie *boosheid* ging dus veelal gepaard met een relatief hoge score op *boosheid* in de andere situaties. Deze consistentie is van belang voor onderzoek naar moreel-kritische situaties waarin de samenhang tussen variabelen wordt bestudeerd.

Tot slot willen wij opmerken dat de resultaten van ons onderzoek met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd moeten worden. Het ging immers om een beperkt aantal situaties die door de onderzoekers aan de docenten waren voorgelegd. In aanvulling op en ter verdieping van de vragenlijst zullen daarom in vervolgonderzoek diepte-interviews bij een aantal docenten worden afgenomen, waarin zij worden bevraagd over moreel-kritische situaties die door hen zelf worden aangedragen. Het zou bovendien goed zijn docenten in moreel-kritische situaties te observeren en leerlingen te bevragen over de reactie van hun docenten in moreel-kritische situaties.

Literatuur

- Agresti, A. (1990). *Categorical data analysis*. New York: Willey-Interscience.
- Behre, W. J., Astor, R. A., & Meyer, H. A. (2001). Elementary- and middle-school teachers' reasoning about intervening in school violence: an examination of violence-prone school subtext. *Journal of Moral Education*, 30 (2), pp. 131-153.
- Brennan, R. L. (2001). *Generalizability Theory*. New York: Springer.
- Colnerud, G. (1997). Ethical conflicts in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13 (6), pp. 627-635.
- Cornelius, R. R. (1996). *The science of emotion: research and tradition in the psychology of*

- emotions. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Cronbach, L. J., Gleser, G. C., Nanda, H., & Rajaratnam, N. (1972). *The dependability of behavioral measurements: theory of generalizability for scores and profiles*. New York: Wiley.
- Frijda, N. (2001). *De emoties. Een overzicht van onderzoek en theorie*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108(4), 814 – 834.
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. In R.J. Davidson, K.R. Scherer & H.H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 852-870). New York: Oxford University Press.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
- Jones, T. M. (1991). Ethical decision making by individuals in organizations: an issue-contingent model. *Academy of Management Review*, 16(2), pp. 366-395.
- Joseph, P. B., & Efron, S. (1993). Moral choices/moral conflicts: teachers' self perceptions. *Journal of Moral Education*, 22 (3), 201-220.
- Kat, E. de, & Roede, E. (1996). *De Pedagogische praktijk in het openbaar onderwijs: opvattingen over en aandacht voor de vorming van waarden en normen in het openbaar onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307-323.
- Klaassen, C. (1996). *Socialisatie en moraal: onderwijs in een laat moderne tijd*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Klaassen, C. (2002). Teacher pedagogical competence and sensibility. *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 151-158.
- Klaassen, C., & Leeferink, H. (1998). *Partners in opvoeding in het basisonderwijs: ouders en docenten over de pedagogische opdracht en de afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.
- Lazarus, R. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46(9), 819-834.
- Leeman, Y. (2003). De pedagogische opdracht in een multi-etnische context: Docentendilemma's. *Pedagogische Studiën*, 80(6), 468 - 484.
- Luttenberg, J., Hermans, C., & Bergen, T. (2004). Pragmatic, ethical and moral: towards a refinement of the discourse approach. *Journal of Moral Education*, 33 (1), pp 35-55.
- Maslovy, N. (2000). Teachers' choice of teaching strategies for dealing with socio-moral dilemmas in the elementary school. *Journal of Moral Education*, 29(4), 429-444.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.
- Oser, F. K. (2005). Negative morality and the goals of moral education. In L. Nucci (Ed.), *Conflict, contradiction, and contrarian elements in moral development and moral education* (pp. 129-153). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Oser, F., & Althof, W. (1993). Trust in advance: on the professional morality of teachers. *Journal of Moral Education*, 22(3), 253-275.
- Sanger, M. G. (2001). Talking to teachers and looking at practice in understanding the moral dimensions of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 33(6), 683-704.
- Skoe, E. E. A., Eisenberg, N., & Cumberland, A. (2002). The role of reported emotion in real-life and hypothetical moral dilemmas. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(7), 962-973.
- Solomon, D., Watson, M. S., & Battistich, V. A. (2001). Teaching and schooling effects on moral/prosocial development. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 566-603). Washington D.C.: AERA.
- Sutton, R. E. & Wheatly, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Theunissen, M., Bergen, Th., Hermans, C., Klaassen, C., Slegers, P., & Veen, K. van. (1998). *Wat bezielt ons? Een project over de inspiratie van Carmeldocenten voor het onderwijs*. Nijmegen: UNIL0.
- Tippins, D. H., Tobin, K. G., & Hook, K. (1993). Ethical decisions at the heart of teaching: making sense from a constructivist perspective. *Journal of Moral Education*, 22(3), 221-240.
- Tirri, K. (1999). Teachers' perceptions of moral dilemmas at school. *Journal of Moral Education*, 28(1), 31-47.

- Vedder, P., & Veugelers, W. (1999). *De pedagogische functie van het onderwijs. Waardenvormend onderwijs in een multiculturele en pluri-forme samenleving*. Den Haag: NWO/PROO.
- Veen, K. van., Theunissen, M., Slegers, P., Bergen, T., Klaassen, C., & Hermans, C. (2003). Relations between teachers' professional and religious orientations and their behavior during morally critical incidents. *Educational Research and Evaluation*, 9(1), 51-74.
- Veen, K. van, Slegers, P., & Ven, P. H. van de. (2005). On teacher's identity, emotions and commitment to change: a case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 917-934.
- Veugelers, W., & Kat, E. de. (1998). *Opvoeden in het voortgezet onderwijs: leerlingen, ouders en docenten over de pedagogische opdracht en de afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.
- Walker, H. Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Anti-social behavior in school: strategies and best practices*. Pacific Grove, Calif.: Brooks/Cole publishing Company.
- Walker, L. J., Pitts, R. C., Henning, K. H., & Matsuba, K. M. (1995). Reasoning about morality and real-life moral problems. In M. Killen & D. Hart (Eds.), *Morality in everyday life: developmental perspectives* (pp. 371-407). Cambridge, UK: Cambridge University.
- Zeeuw, J. de. (1978). *Algemene psychodiagnostiek 2: testtheorie*. Amsterdam: Zwets & Zeitlinger.
- Zembylas, M. (2003). Caring for teacher emotion: reflections on teacher self-development. *Studies in Philosophy and Education*, 22(2), 103-125.

Manuscript aanvaard: 15 januari 2007

Auteurs

Sofie Maas is als promovendus verbonden aan de sectie Onderwijskunde van de Radboud Universiteit Nijmegen.

Cees Klaassen is als universitair hoofddocent verbonden aan de sectie Onderwijskunde van de Radboud Universiteit Nijmegen

Eddie Denessen is universitair docent aan de opleidingen Pedagogische Wetenschappen en Onderwijskunde en lid van het Behavioural Science Institute van de Radboud Universiteit Nijmegen.

Correspondentieadres: Sofie Maas, RU Nijmegen, Onderwijskunde, Montessorilaan 3, 6525 HR Nijmegen, s.maas@pwo.ru.nl.

Abstract

Morally critical situations: teachers' emotions, considerations and actions

This exploratory study examines how teachers in general secondary education in the Netherlands would feel, think and act if they were confronted with morally critical situations – that is, situations in which students do or say something that impinges on moral values. A questionnaire was used to assess the emotions, considerations and actions of 234 teachers in six hypothetical, morally critical situations. Descriptive data-analyses revealed that the teachers would feel some emotions more strongly than other emotions, that they would perform some actions more frequently than other actions and that they considered certain factors would have a greater influence on their actions than other factors. Furthermore, analyses revealed some differences between situations with regard to teachers' emotions, considerations and actions. 'Proximity' and 'social consensus' (Jones, 1991) appeared to be two important situational dimensions.