

# De professionele oriëntatie van leraren en hun betrokkenheid bij het schoolbeleid

C.T. Jongmans en D. Beijaard

## Samenvatting

Scholen moeten beschikken over beleidsvoerende vermogen om zelfstandig beleid te kunnen voeren. Het beleidsvoerende vermogen van scholen wordt in belangrijke mate bepaald door de betrokkenheid van leraren bij het schoolbeleid. Verondersteld wordt dat er een relatie is tussen de mate waarin leraren betrokken zijn bij het schoolbeleid en hun professionele oriëntatie. Voor het onderzoek hiernaar hebben 1079 leraren van 98 VBO- en MBO-scholen voor voortgezet agrarisch onderwijs een vragenlijst ingevuld. Op grond van de resultaten kunnen twee typen leraren worden onderscheiden: leraren met een minder ruime professionele oriëntatie (type 1) en leraren met een ruime professionele oriëntatie (type 2). Gebleken is dat de type 1 leraren minder betrokken zijn bij het schoolbeleid dan de type 2 leraren. Dit verschil is echter relatief: voor beide typen leraren geldt dat zij beperkt betrokken zijn bij het onderwijskundig beleid en zeer beperkt betrokken zijn bij het beheersmatig beleid van hun school. Deze resultaten wijzen erop dat een ruimere professionele oriëntatie van leraren zich alleen vertaalt in een hogere mate van betrokkenheid bij het schoolbeleid wanneer aan leraren ook de mogelijkheden wordt geboden om zich op dit terrein te begeven.

## Inleiding

De overheid heeft beleid in gang gezet dat moet leiden tot een grotere mate van zelfbestuur door scholen. Vergroting van autonomie leidt ertoe dat scholen steeds meer een eigen beleid voor hun organisatie moeten ontwikkelen. De overheid verwacht dat deze ontwikkeling leidt tot een verhoging van de kwaliteit van het onderwijs.

In literatuur wordt erop gewezen dat scholen moeten beschikken over beleidsvoerende

vermogen om zelfstandiger beleid te kunnen voeren (vgl. Giesbers, Schuit & Silvertand, 1987; Marx, 1987, 1988; Marx e.a., 1995). Slegers (1991) heeft aangetoond dat scholen waar leraren in grote mate deelnemen aan de beleidsvoering beter in staat zijn zelfstandig beleid te voeren dan scholen waar dit niet of minder het geval is. Met andere woorden, de betrokkenheid van leraren bij het schoolbeleid bepaalt in belangrijke mate het beleidsvoerende vermogen van een school.

De resultaten van de studie van Slegers (1991) doen vermoeden dat het beleidsvoerende vermogen van scholen en de professionele oriëntatie van leraren aan elkaar gerelateerd zijn. Binnen het schoolorganisatie-onderzoek is het volgens hem dan ook gewenst de aandacht te richten op de professionele oriëntatie van leraren. Hiervoor is het door Hoyle (1975, 1980) gemaakte onderscheid tussen een 'restricted' (beperkte) en 'extended' (uitgebreide) professionaliteit van leraren geschikt (Slegers, 1991; Slegers & Bergen, 1992).

Dit onderzoek is gebaseerd op de veronderstelling dat leraren met een uitgebreide professionele oriëntatie meer betrokken zijn bij het schoolbeleid dan hun collega's met een beperkte professionele oriëntatie. Empirische gegevens over deze relatie ontbreken voorsnog. Een bevestiging van deze relatie betekent dat in het kader van beleidsvoering van scholen leraren zich zouden moeten ontwikkelen in de richting van een uitgebreide professionele oriëntatie (vgl. ook Slegers & Bergen, 1992). De centrale vraag van het onderzoek luidt: wat is de relatie tussen de professionele oriëntatie van leraren en de mate van hun betrokkenheid bij het schoolbeleid?

In dit artikel wordt allereerst ingegaan op de theorie die aan het onderzoek ten grondslag ligt. Deze betreft het beleidsvoerende vermogen van scholen, typen scholen die qua beleidsvoerende vermogen kunnen worden onderscheiden en de professionele oriëntatie van leraren. Ver-

volgens worden de opzet en de resultaten van het onderzoek beschreven. Het artikel besluit met enkele conclusies en een discussie over de betrokkenheid van leraren bij schoolbeleid.

## 1 Theoretische achtergronden

### Het beleidsvoerend vermogen van scholen

Scholen worden steeds meer autonoom en moeten derhalve eigen beleid voor hun organisatie gaan ontwikkelen. In met name de (school)organisatiekundige literatuur wordt erop gewezen dat scholen moeten beschikken over beleidsvoerend vermogen om zelfstandig beleid te kunnen voeren (Giesbers, Schuit & Silvertand, 1987; Marx, 1987, 1988; Marx e.a., 1995; Slegers, 1991). Onder beleidsvoerend vermogen wordt verstaan: "het vermogen van scholen om uit een aantal, door de overheid toegestane beleidsalternatieven, een optimale beleidslijn te ontwikkelen, rekening houdend met eigen voorkeuren en de eigen schoolsituatie" (Marx e.a., 1995, p. 46).

Het beleid van een school wordt veelal onderverdeeld in een beheersmatig en een onderwijskundig domein (Schuit & Slegers, 1990). Het beheersmatig beleid omvat aspecten die een randvoorwaardelijke functie hebben met betrekking tot het verzorgen van onderwijs, zoals personeelsbeleid, het verdelen van leraarslessen en de financiën. Het onderwijskundig beleid, ook wel inhoudelijk beleid genoemd, omvat onderdelen die het verzorgen van onderwijs betreffen. Voorbeelden hiervan zijn het formuleren van schooldoelstellingen, het toetsen van leerlingen en het maken van afspraken over didactische werkvormen (vgl. Marx e.a., 1995).

Het onderwijskundig beleid en het beheersmatig beleid zijn meestal niet of nauwelijks op elkaar afgestemd (Schuit & Slegers, 1990). Een belangrijke oorzaak hiervan is dat het onderwijskundig beleid doorgaans bepaald wordt door de leraren en het beheersmatig beleid door de schoolleiding (Slegers & Bergen, 1992). De scheiding tussen beide vormen van beleid draagt ertoe bij dat scholen slechts beperkt in staat zijn zelfstandig beleid te voeren (Giesbers, Schuit & Silvertand, 1987).

**Typen scholen naar beleidsvoerend vermogen**  
Schoolorganisatorisch onderzoek heeft aangetoond dat scholen verschillen in het vermogen om beleid te ontwikkelen en uit te voeren (vgl. Giesbers, Schuit & Silvertand, 1987; Marx, 1987, 1988; Jongmans, 1996; Jongmans & Beijaard, 1995). Slegers (1991, p. 167) onderscheidt drie typen scholen:

- 1 scholen met een hiërarchisch georiënteerd beleidsvoerend vermogen (type 1 scholen); deze scholen kenmerken zich door het feit dat de schoolleiding meer dominant is;
- 2 scholen met een collegiaal georiënteerd beleidsvoerend vermogen (type 2 scholen); deze scholen kenmerken zich door het feit dat leraren meer dominant zijn;
- 3 scholen met een beperkt collegiaal georiënteerd beleidsvoerend vermogen (type 3 scholen); deze scholen bevinden zich tussen beide hierboven aangegeven typen scholen, waarbij ze vooral overeenkomsten vertonen met de type 2 scholen.

Uit de onderzoeksresultaten van Slegers (1991) blijkt onder andere dat de type 2 scholen meer onderwijskundig en beheersmatig beleid voeren dan de type 1 scholen. Op de type 2 scholen zijn leraren meer betrokken bij de beleidsvoering binnen het onderwijskundig en het beheersmatig domein dan leraren op de type 1 scholen. Beide typen scholen verschillen aanzienlijk in de betrokkenheid van leraren bij het beheersmatig beleid. De betrokkenheid van leraren bij het schoolbeleid is door Slegers vastgesteld door aan leraren met een coördinatietask te vragen in hoeverre leraren bij dit beleid betrokken zijn.

Het onderwijskundig domein is van oudsher het domein waarbinnen leraren overheersen. Slegers (1991) concludeert echter dat er onmiskenbaar sprake is van een doorbreking van deze overheersing. Hij wijst erop dat ook de schoolleiding binnen het onderwijskundig domein actief is. Op alle door hem onderzochte scholen is sprake van een gezamenlijke verantwoordelijkheid ten aanzien van onderwijskundige aspecten. Op scholen met een collegiaal georiënteerd beleidsvoerend vermogen, de scholen waar het meest onderwijskundig beleid wordt gevoerd, hebben de leraren binnen het onderwijskundig domein echter de grootste zeggenschap.

Uit het onderzoek van Slegers (1991) is

eveneens gebleken dat op alle onderzochte scholen de schoolleiding overheersend is binnen het beheersmatig domein. Op scholen met een collegiaal georiënteerd beleidsvoerend vermogen is de betrokkenheid van leraren bij het beheersmatig beleid het grootst. Binnen dit type school wordt ook het meest beheersmatig beleid gevoerd. Slegers vermoedt dan ook dat beheersmatig beleid het meest effectief wordt gevoerd op scholen waar leraren en schoolleiding gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor dit beleid, met dien verstande dat de schoolleiding binnen het beheersmatig domein de eerstverantwoordelijke is. Samengevat, het beleidsvoerend vermogen van scholen is het grootst op scholen waar de schoolleiding en leraren gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor beheersmatige en onderwijskundige taken. Er dient dan wel sprake te zijn van een duidelijke taakverdeling. De schoolleiding dient primair verantwoordelijk te zijn voor taken die het beheer en het management aangaan en leraren dienen de eerste verantwoordelijkheid te hebben voor taken die het onderwijs betreffen. Op basis van deze onderzoeksresultaten concludeert Slegers (1991) dat de betrokkenheid van leraren bij beleidsvoering in belangrijke mate het beleidsvoerend vermogen van een school bepaalt.

#### **De professionele oriëntatie van leraren**

Verondersteld wordt dat het verschil in betrokkenheid van leraren bij de beleidsvoering verwijst naar verschillen in de professionele oriëntatie van leraren (Knoers, 1994; Slegers, 1991; Slegers & Bergen 1992). Hoyle (1980) onderscheidt twee vormen van professionaliteit, namelijk 'restricted professionalism' en 'extended professionalism'. 'Restricted professionalism' omschrijft Hoyle (1980, p. 49) als "a professionalism which is intuitive, classroom-focused, and based on experience rather than theory. The good restricted professional is sensitive to the development of individual pupils, an inventive teacher and a skilful class manager. He is unencumbered with theory, is not given to comparing his work with that of others, tends not to perceive his classroom activities in a broader context, and values his classroom autonomy". De leraar met een beperkte professionele oriëntatie is vooral vakdidactisch en vakinhoudelijk georiënteerd en voornamelijk

gericht op lesgevende activiteiten. Het is de leraar die zich onafhankelijk opstelt en koning(in) is in eigen koninkrijk (Knoers, 1994).

De 'extended' professional is, aldus Hoyle (1980, p. 49), "concerned with locating his classroom teaching in a broader educational context, comparing his work with that of other teachers, evaluating his own work systematically, and collaborating with other teachers. He is interested in theory and in current educational developments. Hence he reads educational books and journals, becomes involved in various professional activities and is concerned to further his own professional development through in-service work. He sees teaching as a rational activity amenable to improvement on the basis of research and development". De leraar met een uitgebreide professionele oriëntatie vindt professionele samenwerking van groot belang en is dan ook betrokken bij vakoverstijgende activiteiten in de school. Deze leraar ziet zijn/haar functioneren als teamlid als een voorwaarde voor het adequaat kunnen uitvoeren van lesgevende taken. Eveneens achten leraren met een uitgebreide beroepsoriëntatie het van belang dat hun klassepraktijk afgestemd is op de doelstellingen en het beleid van de school. Zij spannen zich in om hun school, en daarmee ook hun klassepraktijk, te laten aansluiten bij nieuwe onderwijskundige inzichten en recente maatschappelijke ontwikkelingen (Giesbers & Bergen, 1992).

De resultaten van het onderzoek van Slegers (1991) suggereren dat de betrokkenheid van leraren bij het schoolbeleid en hun professionele oriëntatie aan elkaar gerelateerd zijn. Het is namelijk opmerkelijk dat op scholen met een collegiaal georiënteerd beleidsvoerend vermogen leraren meer betrokken zijn bij de beleidsvoering binnen het beheersmatig domein dan leraren op scholen met een hiërarchisch georiënteerd beleidsvoerend vermogen. Dit gegeven kan volgens Slegers en Bergen (1992) gezien worden als een aanwijzing voor het feit dat op scholen met een collegiaal georiënteerd beleidsvoerend vermogen vooral leraren met een uitgebreide professionele oriëntatie werkzaam zijn. Op scholen met een hiërarchisch georiënteerd beleidsvoerend vermogen zijn voornamelijk leraren met een beperkte professionele oriëntatie werkzaam.

Sleegers en Bergen (1992) vermoeden op basis van deze gegevens dat een ontwikkeling van een beperkte professionele oriëntatie naar een meer uitgebreide professionele oriëntatie van leraren binnen scholen tevens een ontwikkeling inhoudt van een hiërarchisch georiënteerd naar een collegiaal georiënteerd beleidsvoerende vermogen van scholen (vgl. ook Knoers, 1994). Een ontwikkeling van een beperkte professionele oriëntatie naar een meer uitgebreide professionele oriëntatie van leraren wordt door Knoers (1994) evenals door Sleegers en Bergen (1992) dan ook van groot belang gevonden.

## 2 Opzet van het onderzoek

### Doelgroep en respons

Het onderzoek richtte zich op leraren die werkzaam zijn in alle VBO- en MBO-scholen voor voortgezet agrarisch onderwijs. In eerste instantie zijn de directeuren van alle 108 scholen benaderd met het verzoek om het onderzoek op hun school te mogen uitvoeren. Uiteindelijk is het onderzoek op 98 scholen

uitgevoerd. Alle 2192 leraren die op deze scholen werken hebben in februari 1995 een vragenlijst ontvangen; 1079 leraren hebben een bruikbare vragenlijst teruggestuurd. Sprake is van een respons van ruim 49%. Deze onderzoeksrespons is gelijk aan 44% van alle leraren in het voortgezet agrarisch onderwijs. Vanwege de redelijk hoge respons is geen systematisch onderzoek gedaan naar non-respons.

### De vragenlijst

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag is een vragenlijst ontwikkeld op basis van de hiervoor beschreven theorie met betrekking tot:

- 1 de betrokkenheid van leraren bij het onderwijskundig en beheersmatig beleid (het schoolbeleid);
  - 2 de professionele oriëntatie van leraren.
- Sleegers (1991, p. 207) onderscheidt binnen het schoolbeleid van scholen voor voortgezet onderwijs 20 taken die als belangrijk kunnen worden aangemerkt (vgl. ook Hanson, 1979). In het onderhavige onderzoek zijn deze 20 taken als uitgangspunt genomen voor het vaststellen van de betrokkenheid van leraren bij het

01. Afspraken die op school zijn gemaakt over het toepassen van didactische werkvormen tijdens de lessen (didactiek).
02. Het afstemmen van leerinhouden van verschillende vakken (leerinhoud).
03. Afspraken op school over het toetsen van leerresultaten (toetsen).
04. Afspraken op school over de inhoud van stages van leerlingen (stage-inhoud).
05. De wijze waarop leerlingbegeleiding plaatsvindt (begeleiding leerlingen).
06. Het formuleren van de onderwijsdoelen van de school (doelen).
07. Het aanschaffen van leer- en hulpmiddelen (leermiddelen).

*Figuur 1.* Overzicht van de taken die zijn onderscheiden om inzicht te krijgen in de betrokkenheid van leraren bij het onderwijskundig beleid van hun school

01. Contacten van de school met andere scholen in en buiten het agrarisch onderwijs (contacten).
02. Het aanstellen van onderwijsondersteunend personeel (aanstellen OOP).
03. Contacten met de inspectie landbouwonderwijs (inspectie).
04. Het verdelen van financiële middelen over diverse uitgavenposten (financiën).
05. Het vast aanstellen van leraren (vast aanstellen van leraren).
06. Het toelaten van leerlingen op de school (toelaten van leerlingen).
07. Het benoemen van nieuwe leraren (benoemen leraren).
08. Het verdelen van lesoverstijgende taken (taakverdeling).
09. De contacten van de school met het beroepenveld (beroepenveld).
10. Het werven van stageplaatsen voor de leerlingen (werven stages).
11. Het ontslaan van leraren (ontslaan van leraren).
12. Het besteden van de vrije ruimte in de lessentabel (lessentabel).
13. Het verdelen van leraarslessen (leraarslessen).
14. Het beoordelen van leraren (beoordelen van leraren).
15. Afspraken over invoering van de kwalificatiestructuur (invoering K.S.).
16. Het fuseren met andere scholen (fuseren).

*Figuur 2.* Overzicht van de taken die zijn onderscheiden om inzicht te krijgen in de betrokkenheid van leraren bij het beheersmatig beleid van hun school

01. Samenwerken met collega-leraren is noodzakelijk om lestaken goed te kunnen uitvoeren (samenwerken met collega's).
02. Het is voor leraren belangrijk dat zij zich blijven scholen (blijvend scholen).
03. Schoolbeleid is niet alleen een zaak van het management (betrokken zijn bij beleid).
04. Vakoverstijgende taken moeten deel uitmaken van het takenpakket van leraren (vakoverstijgende taken).
05. Het bijhouden van vakliteratuur is voor leraren van essentieel belang (vakliteratuur bijhouden).
06. Individuele leraren kunnen niet alleen bepalen welke didactische werkvormen worden gehanteerd in hun klassen. Op schoolniveau behoren daar afspraken over gemaakt te worden (afspraken over didactiek).
07. Het is belangrijk dat een leraar met collega's over zijn/haar manier van lesgeven spreekt (spreken over lesgeven).
08. Over het pedagogisch klimaat in klassen dienen op schoolniveau afspraken gemaakt te worden (afspraken pedagogisch klimaat).
09. Individuele leraren behoren niet alleen te bepalen welke leerstof ze tijdens hun lessen aanbieden. Op schoolniveau behoren daarover afspraken gemaakt te worden (afspraken over leerstof).
10. Leraren behoren nieuwe onderwijskundige inzichten te verwerken in hun lesgevendende activiteiten (onderwijskundige inzichten).
11. Ook voor leraren met ruime ervaring blijven nieuwe onderwijskundige theorieën van belang (theorie voor ervaren leraren).
12. Het is belangrijk dat leraren hun didactische activiteiten vergelijken met didactische methoden die in onderzoek effectief zijn gebleken (didactiek vergelijken).
13. Leraren moeten niet alleen beoordeeld worden op de kwaliteit van hun lesgevendende activiteiten (beoordelen leraren).

*Figuur 3.* Items die aan leraren zijn voorgelegd voor het verkrijgen van inzicht in hun professionele oriëntatie

schoolbeleid. Gebruik is gemaakt van het door Sleegers (1991) ontwikkelde onderzoeksinstrument; dit instrument is aangepast aan de situatie in het voorbereidend en middelbaar beroepsonderwijs (zie Figuren 1 en 2).

De wijze waarop Hoyle (1980) leraren met een beperkte en uitgebreide professionele oriëntatie karakteriseert, vormt de basis voor de vragenlijst die is ontwikkeld om inzicht te krijgen in de professionele oriëntatie van de leraren. Op basis van de beschrijving van Hoyle zijn 13 variabelen geselecteerd en verwerkt in uitspraken of items die aan de leraren zijn voorgelegd (zie Figuur 3).

#### **Analyse en verwerking van resultaten**

De betrokkenheid van leraren bij het onderwijskundig en beheersmatig beleid is direct gemeten op respondentniveau. Aan de leraren is gevraagd om op een vierpuntsschaal aan te geven in hoeverre zij bij de onderscheiden taken betrokken zijn (oplopend van niet betrokken tot in grote mate betrokken). Door te middelen over de geselecteerde items zijn de variabelen 'betrokkenheid bij het onderwijskundig beleid' en 'betrokkenheid bij het beheersmatig beleid' samengesteld. Daarna is de onderlinge correlatie tussen deze twee variabelen onder-

zocht. Er was sprake van een redelijk hoge positieve correlatie ( $r = .72$ ), zodat deze twee variabelen zijn samengevoegd tot de variabele 'betrokkenheid van leraren bij het schoolbeleid'.

De professionele oriëntatie van leraren is ook direct gemeten op respondentniveau. Aan de leraren is gevraagd op een vierpuntsschaal aan te geven in hoeverre ze het met de 13 uitspraken eens zijn (oplopend van niet mee eens tot volledig mee eens). 'Niet mee eens' wordt in dit onderzoek opgevat als een kenmerk van een leraar met een beperkte professionele oriëntatie en 'volledig mee eens' als een eigenschap van een leraar met een uitgebreide professionele oriëntatie. Door te middelen over de geselecteerde items is de variabele 'professionele oriëntatie' samengesteld. Ten einde de interne consistentie van de hiervoor genoemde (samengestelde) variabelen te bepalen, zijn alpha-waarden berekend (zie Tabel 1). De samengestelde variabelen kennen een hoge betrouwbaarheid; er zijn geen items (variabelen) gevonden die de homogeniteit van de schalen verlagen.

**Tabel 1**  
Alpha-waarden van de samengestelde variabelen

variabele	Aantal items	Alpha-waarden
01. betrokkenheid bij onderwijskundig beleid	7	.92
02. betrokkenheid bij beheersmatig beleid	16	.98
03. betrokkenheid bij schoolbeleid	23	.98
04. professionele oriëntatie van leraren	13	.82

### 3 Resultaten

#### Betrokkenheid bij het schoolbeleid

Uit de resultaten blijkt dat de leraren beperkt betrokken zijn bij het onderwijskundig beleid van hun school ( $N=780$ ,  $\bar{x}=2.17$ ,  $sd=.64$ ) en zeer beperkt betrokken zijn bij het beheersmatig beleid van hun school ( $N=681$ ,  $\bar{x}=1.45$ ,  $sd=.47$ ). Een vergelijking van de gemiddelden op de variabelen 'betrokkenheid bij het onderwijskundig beleid' en 'betrokkenheid bij het beheersmatig beleid' laat zien dat leraren meer betrokken zijn bij het onderwijskundig beleid dan bij het beheersmatig beleid van hun school ( $df=587$ ,  $t=34.02$ ,  $p<.001$  tweezijdig). Eveneens is gebleken dat leraren die het meest betrokken zijn bij het onderwijskundig beleid ook het meest betrokken zijn bij het beheersmatig beleid ( $N=588$ ,  $r=.72$ ,  $p<.001$  tweezijdig). Beide variabelen zijn samengevoegd tot de nieuwe variabele 'betrokkenheid bij het schoolbeleid'. De onderzoeksresultaten tonen aan dat leraren in het voortgezet agrarisch onderwijs beperkt betrokken zijn bij het beleid van hun school ( $N=588$ ,  $\bar{x}=1.78$ ,  $sd=.52$ ). Nadere analyses wijzen uit dat op geen van de onderzochte scholen de leraren in redelijke mate of in hoge mate bij het schoolbeleid zijn betrokken.

#### Onderscheid in professionele oriëntatie

Uit het onderzoek blijkt dat leraren in het voortgezet agrarisch onderwijs beschouwd

kunnen worden als leraren met een redelijk uitgebreide professionele oriëntatie ( $N=1030$ ,  $\bar{x}=3.14$ ,  $sd=.39$ ). Om na te kunnen gaan of er een relatie bestaat tussen de professionele oriëntatie van leraren en hun betrokkenheid bij het schoolbeleid, was het noodzakelijk leraren te onderscheiden naar verschillen in hun professionele oriëntatie. Hiertoe is gebruik gemaakt van de quick-cluster techniek; een factor-analyse leverde geen interpreteerbare onderverdeling op. Het resultaat van deze analyse is in Tabel 2 opgenomen.

De resultaten in Tabel 2 laten zien dat de gemiddelden van beide typen leraren op de variabele 'professionele oriëntatie' hoger zijn dan 2.5. Dit betekent dat beide typen leraren een vrij ruime professionele oriëntatie hebben en dus vooral kenmerken bezitten van 'extended professionals' (Hoyle, 1980). De type 1 leraren worden op basis van hun gemiddelde score gekarakteriseerd als leraren met een minder ruime professionele oriëntatie. De type 2 leraren worden in dit onderzoek omschreven als leraren met een ruime professionele oriëntatie. In Tabel 3 is te lezen hoe beide typen leraren hebben gescoord op de onderscheiden variabelen van professionele oriëntatie.

De resultaten in Tabel 3 laten zien dat leraren met een minder ruime professionele oriëntatie enkele beroepsopvattingen hebben die tendere naar een 'restricted professionalism' (Hoyle,

**Tabel 2**  
Aantal respondenten, gemiddelden en standaardafwijkingen op de samengestelde variabele professionele oriëntatie per type leraar (toetsingsprocedure: oneway variantieanalyse)

variabele	Type 1 leraar			Type 2 leraar			F
	N	$\bar{x}$	sd	N	$\bar{x}$	sd	
professionele oriëntatie	405	2.77	.26	625	3.38	.24	1466.12*

NB: vierpuntsschaal: hogere waarde= in grotere mate

\*  $p < .05$

Tabel 3

Aantal respondenten, gemiddelden en standaardafwijkingen op de variabelen van professionele oriëntatie per type leraar (toetsingsprocedure: oneway variantieanalyse)

variabele	minder ruime beroepsoriëntatie			ruime beroepsoriëntatie			F
	N	$\bar{x}$	sd	N	$\bar{x}$	sd	
samenwerken met collega's	425	3.11	.81	647	3.70	.53	214.55*
blijvend scholen	427	3.33	.70	646	3.83	.41	208.24*
betrokken zijn bij beleid	425	2.53	1.00	643	2.83	1.04	22.21*
vakoverstijgende taken	422	2.95	1.04	644	3.51	.80	99.54*
vakliteratuur bijhouden	427	3.37	.77	647	3.70	.57	67.56*
afspraken over didactiek	426	2.03	.92	646	2.97	1.01	241.45*
spreken over lesgeven	427	2.74	.78	647	3.58	.58	408.97*
afspraken ped. klimaat	422	2.60	.84	642	3.31	.74	207.27*
afspraken over leerstof	425	2.46	.94	646	3.07	.93	108.41*
onderwijskundige inzichten	425	2.54	.79	644	3.16	.80	154.01*
theorie voor ervaren leraren	425	2.91	.99	645	3.64	.62	222.31*
didactiek vergelijken	419	2.44	.78	641	3.21	.76	258.20*
beoordelen leraren	423	2.96	.95	645	3.38	.85	57.08*

NB: vierpuntsschaal: hogere waarde= in grotere mate

\* er is verschil (oneway variantieanalyse,  $p < .001$ )

1980). Deze leraren zijn namelijk van mening dat aangelegenheden die direct betrekking hebben op de klassepraktijk vooral de verantwoordelijkheid zijn van de individuele leraar. Op schoolniveau afspraken maken over didactische werkvormen die in de klas worden gebruikt en didactische activiteiten vergelijken met didactische methoden die in onderzoek effectief zijn gebleken, worden door deze leraren van beperkt belang gevonden. Eveneens zijn ze van mening dat het vooral de individuele leraar moet zijn die bepaalt welke leerstof aan leerlingen wordt aangeboden.

Leraren met een ruime professionele oriëntatie hebben beroepsopvattingen die in belangrijke mate overeenkomen met die van 'extended professionals' (Hoyle, 1980). Deze leraren scoren op alle variabelen een hoger gemiddelde dan hun collega's met een minder ruime professionele oriëntatie. De twee typen

leraren verschillen vooral van elkaar in hun opvattingen over aangelegenheden die de directe klassepraktijk betreffen. In tegenstelling tot de leraren met een minder ruime professionele oriëntatie zijn de leraren met een ruime professionele oriëntatie van mening dat afspraken op schoolniveau behoren te worden gemaakt over de didactische werkvormen die in de klas worden toegepast en over de leerstof die aan leerlingen wordt aangeboden. Ook vinden de leraren met een ruime professionele oriëntatie, tot op zekere hoogte in tegenstelling tot hun anders georiënteerde collega's, dat leraren hun didactische activiteiten behoren te vergelijken met didactische methoden die in onderzoek effectief zijn gebleken en dat nieuwe onderwijskundige inzichten verwerkt dienen te worden in lesgevende activiteiten.

Tabel 4

Aantal respondenten, gemiddelden en standaardafwijkingen per type leraar op de variabele betrokkenheid bij het schoolbeleid (toetsingsprocedure: oneway variantieanalyse)

variabele	minder ruime beroepsoriëntatie			ruime beroepsoriëntatie			F
	N	$\bar{x}$	sd	N	$\bar{x}$	sd	
betrokkenheid bij schoolbeleid	236	1.67	.44	350	1.85	.56	17.32*

NB: vierpuntsschaal: hogere waarde = in grotere mate

\*  $p < .001$

Tabel 5

Aantal respondenten, gemiddelden en standaardafwijkingen per type leraar op de variabelen betrokkenheid bij het onderwijskundig beleid en betrokkenheid bij het beheersmatig beleid (toetsingsprocedure: one-way variantieanalyse)

variabele	minder ruime beroepsoriëntatie			ruime beroepsoriëntatie			F
	N	$\bar{x}$	sd	N	$\bar{x}$	sd	
betrokkenheid bij onderwijskundig beleid	299	2.02	.59	479	2.26	.66	26.70*
betrokkenheid bij beheersmatig beleid	279	1.36	.34	399	1.52	.53	19.54*

NB: vierpuntsschaal: hogere waarde= in grotere mate

\*  $p < .001$

### De relatie tussen de professionele oriëntatie van leraren en de betrokkenheid bij het schoolbeleid

Voor het beantwoorden van de vraag naar de relatie tussen de professionele oriëntatie van leraren en de mate van betrokkenheid bij het schoolbeleid is onderzocht of leraren met een minder ruime professionele oriëntatie verschillen van leraren met een ruime professionele oriëntatie in de mate waarin ze zijn betrokken bij het schoolbeleid (zie Tabel 4).

Uit de resultaten blijkt dat leraren met een ruime professionele oriëntatie meer betrokken zijn bij het beleid van hun school dan hun collega's met een minder ruime professionele oriëntatie. In Tabel 5 wordt duidelijk dat het verschil in betrokkenheid tussen de twee typen leraren zich voordoet binnen beide beleidsdomeinen. Ook blijkt uit deze tabel dat het verschil in betrokkenheid het grootst is binnen het onderwijskundig domein.

Uit Tabel 5 blijkt dat beide typen leraren

beperkt betrokken zijn bij het onderwijskundig beleid en zeer beperkt betrokken zijn bij het beheersmatig beleid van de school waar ze werkzaam zijn. De gemiddelden op de samengestelde variabele 'betrokkenheid bij het schoolbeleid' (Tabel 4) geven aan dat leraren met een minder ruime professionele oriëntatie zeer beperkt betrokken zijn bij het schoolbeleid en leraren met een ruime professionele oriëntatie beperkt betrokken zijn bij het beleid van hun school. Het antwoord op de onderzoeksvraag luidt dan ook: met grote mate van zekerheid blijkt in het voortgezet agrarisch onderwijs een relatie te bestaan tussen de professionele oriëntatie van leraren en hun betrokkenheid bij het schoolbeleid. Bij 18 van de 23 onderscheiden taken op onderwijskundig en beheersmatig gebied zijn de leraren met een ruime professionele oriëntatie in grotere mate betrokken dan hun collega's met een minder ruime professionele oriëntatie (zie Tabellen 6 en 7).

Tabel 6

Aantal respondenten, gemiddelden en standaardafwijkingen per type leraar op de variabelen van betrokkenheid bij onderwijskundig beleid (toetsingsprocedure: one-way variantieanalyse)

variabele	minder ruime beroepsoriëntatie			ruime beroepsoriëntatie			F
	N	$\bar{x}$	sd	N	$\bar{x}$	sd	
didactiek	369	1.84	.88	568	2.18	.94	29.67*
leerinhoud	377	2.03	.86	581	2.23	.95	9.69*
toetsen	375	2.31	.91	579	2.47	.94	7.15*
stage-inhoud	377	1.92	1.10	576	2.00	1.09	1.08
begeleiding leerlingen	406	2.19	.92	618	2.52	1.01	29.19*
doelen	405	1.71	.82	619	2.00	.93	27.07*
leermiddelen	412	2.39	.88	626	2.41	.85	.19

NB: vierpuntsschaal: hogere waarde= in grotere mate

\*  $p < .001$



Tabel 7

Aantal respondenten, gemiddelden en standaardafwijkingen per type leraar op de variabelen van betrokkenheid bij beheersmatig beleid (toetsingsprocedure: oneway variantieanalyse)

variabele	minder ruime beroepsoriëntatie			ruime beroepsoriëntatie			F
	N	$\bar{x}$	sd	N	$\bar{x}$	sd	
contacten	404	1.55	.74	619	1.76	.89	15.66*
aanstellen OOP personeel	407	1.15	.48	616	1.24	.63	6.47*
inspectie	404	1.09	.35	619	1.21	.55	16.27*
financiën	407	1.41	.73	624	1.47	.75	1.92
vast aanstellen van leraren	409	1.21	.55	620	1.29	.67	4.88*
toelaten van leerlingen	411	1.57	.88	630	1.95	1.11	34.25*
benoemen van leraren	407	1.26	.59	619	1.39	.75	8.58*
taakverdeling	406	1.52	.72	620	1.70	.88	10.92*
beroepenveld	387	1.92	1.00	591	2.00	1.02	1.47
werven stages	373	1.74	1.05	552	1.77	1.06	.16
ontslaan van leraren	362	1.07	.34	543	1.16	.56	8.22*
lessentabel	410	1.53	.78	621	1.79	.94	21.84*
leraarslessen	410	1.38	.74	622	1.61	.90	17.47*
beoordelen van leraren	366	1.16	.48	575	1.33	.69	15.88*
invoering K.S.	355	1.78	.92	536	1.95	.98	6.47*
fuseren	352	1.30	.58	512	1.43	.76	7.07*

NB: vierpuntsschaal: hogere waarde= in grotere mate

\*  $p < .05$

## 4 Conclusies en discussie

Uit het onderzoek blijkt dat leraren die werken in het voortgezet agrarisch onderwijs beperkt betrokken zijn bij het onderwijskundig beleid en zeer beperkt betrokken zijn bij het beheersmatig beleid van hun school. Zeer opvallend is de beperkte betrokkenheid van de leraren bij het onderwijskundig beleid. In de literatuur wordt er namelijk op gewezen dat leraren binnen het onderwijskundig domein van de school over het algemeen de grootste zeggenschap hebben. Dit laatste wordt ook bevestigd door de onderzoeksresultaten van Slegers (1991). De resultaten van het onderhavige onderzoek wijzen er dan ook op dat in scholen voor voortgezet agrarisch onderwijs beperkt onderwijskundig beleid wordt gevoerd (vgl. ook Jongmans, 1996). De eerste resultaten van een ander onderzoek dat momenteel in het voortgezet agrarisch onderwijs wordt uitgevoerd (zie Beijaard, Biemans & Jongmans, 1995; Biemans & Jongmans, 1995) bevestigen dit vermoeden. De vraag blijft echter of de leraren die werkzaam zijn in het voortgezet agrarisch onderwijs qua betrokkenheid bij het onderwijskundig beleid (en het beheersmatig beleid) verschillen van de leraren die werkzaam zijn op de scholen waar Slegers (1991) het onderzoek

heeft uitgevoerd. In het onderzoek van Slegers is namelijk aan de leraren met een coördinatietaak gevraagd aan te geven in welke mate leraren deelnemen aan het schoolbeleid. In het voortgezet agrarisch onderwijs hebben leraren de mate van betrokkenheid bij het schoolbeleid zelf aangegeven. Dit zou kunnen betekenen dat leraren met een coördinatietaak de betrokkenheid van leraren bij het schoolbeleid hoger waarderen dan de leraren zelf en dat, bijgevolg, de relatie tussen de mate van betrokkenheid van leraren bij het schoolbeleid en het beleidsvoerende vermogen van scholen minder sterk is dan nu veelal wordt aangenomen. Nader onderzoek naar deze problematiek is dan ook gewenst.

In dit onderzoek zijn twee typen leraren onderscheiden: leraren met een ruime professionele oriëntatie en leraren met een minder ruime professionele oriëntatie. Leraren met een ruime professionele oriëntatie bezitten vooral kenmerken van 'extended professionals' (Hoyle, 1980). Leraren met een minder ruime professionele oriëntatie hebben zowel beroepsopvattingen die tenderen naar een 'extended professionalism' als naar een 'restricted professionalism' (zie Jongmans & Beijaard, 1995). Met name de beroepsopvattingen van de leraren met een minder ruime professionele oriën-

tatie die overeenkomen met die van de 'restricted professionals' (Hoyle, 1980) geven reden tot enige bezorgdheid. Deze leraren zijn namelijk van mening dat het klaslokaal het domein is van de individuele leraar. Ze neigen ernaar koning(in) te willen zijn in eigen koninkrijk. De veronderstelling is dat deze leraren niet zo gemotiveerd zijn om onderwijsvernieuwingen door te voeren waarbij de rol van de leraar verandert en het klassegebeuren, meer dan voorheen, een gedeelde verantwoordelijkheid wordt (Biemans & Jongmans, 1995). Een ontwikkeling van een minder ruime professionele oriëntatie naar een ruimere professionele oriëntatie van leraren is voor het doorvoeren van onderwijskundige vernieuwingen dan ook van belang.

Uit de onderzoeksresultaten blijkt ook dat leraren met een ruime professionele oriëntatie meer betrokken zijn bij het schoolbeleid dan leraren met een minder ruime professionele oriëntatie. Met grote mate van zekerheid kan worden gesteld dat de betrokkenheid van leraren bij het schoolbeleid en de professionele oriëntatie van leraren aan elkaar gerelateerd zijn. Dit betekent dat ook in het kader van het vergroten van de betrokkenheid van leraren bij het schoolbeleid het gewenst is dat leraren zich ontwikkelen in de richting van een 'extended professionalism'.

Eerder is op de veronderstelling gewezen dat een ontwikkeling van een beperkte professionele oriëntatie naar een meer uitgebreide professionele oriëntatie van leraren binnen scholen tevens een ontwikkeling inhoudt van een hiërarchisch georiënteerd naar een collegiaal georiënteerd beleidsvoerend vermogen van scholen (Sleegers & Bergen, 1992). Dit onderzoek heeft echter aan het licht gebracht dat ook de leraren met een ruime professionele oriëntatie slechts beperkt betrokken zijn bij het schoolbeleid. De veronderstelling in deze studie is dat van de ontwikkeling die Sleegers en Bergen (1992) beschrijven alleen sprake kan zijn wanneer het schoolmanagement bereid is om op het gebied van de schoolorganisatie met de leraren samen te werken. Een ruime professionele oriëntatie van leraren vertaalt zich alleen in een hogere mate van betrokkenheid bij het schoolbeleid wanneer aan de leraren ook de mogelijkheden worden geboden om zich op dit terrein te begeven. In scholen voor voortge-

zet agrarisch onderwijs, zo lijkt het, worden op dit moment aan de leraren nog onvoldoende mogelijkheden geboden om te participeren op beleidsniveau. Uit lopend onderzoek (Biemans & Jongmans, 1995) komt naar voren dat schoolleiders hiertoe wel bereid zijn, maar nog onvoldoende mogelijkheden zien om leraren te betrekken bij het schoolbeleid.

## Literatuur

- Biemans, H.J.A., & Jongmans, C.T. (1995). Secondary agricultural education from a 'learning to learn' perspective. *European Journal of Agricultural Education and Extension*, 2(3), 41-50.
- Beijaard, D., Biemans, H.J.A., & Jongmans, C.T. (1995). Leren leren in het Middelbaar Agrarisch Onderwijs. *Agrarisch Onderwijs*, 37(13), 6-9.
- Giesbers, J.H.G.I., & Bergen, Th. (1992). *Professionaliteit en professionalisering van leraren*. Culemborg: Educaboek.
- Giesbers, J., Schuit, H., & Silvertand, R. (1987). Beleidsvorming in relatief autonome schoolorganisaties. In Th. Bergen, J. Giesbers & C. Morsch (red.), *Professionalisering van onderwijsgeven* (pp. 83-97). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Hanson, M.E. (1979). *Educational Administration and Organizational Behavior*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hoyle, E. (1975). Leadership and decision-making in education. In M.G. Hughes (Ed.), *Administering Education: International Challenge* (pp. 30-44). London: The Athlone Press.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. In E. Hoyle & J. Megarry (Eds.), *World Yearbook of Education 1980* (pp. 42-57). London: Kogan Page.
- Jongmans, C.T. (1996). In-service teacher training for agricultural education in the Netherlands: from supply to demand. *International Journal of Educational Development*, 16(1), 89-95.
- Jongmans, C.T., & Beijaard, D. (1995). *Schoolbeleid en professionalisering van leraren*. Wageningen: Landbouwniversiteit.
- Knoers, A.M.P. (1994). De leraar in de autonome school. *Pedagogische Studiën*, 71, 187-199.
- Marx, E. (1987). Vermogen van scholen tot het voeren van bestuurlijk beleid. In L. Genemans (red.), *Autonomie van scholen en deregulering* (pp. 7-27). Nijmegen: ITS.

Marx, E. (1988). De uitkomsten van de OTO-gevalstudies, organisatorisch bezien. *Meso*, 8(38), 20-32.

Marx, E., Vries, O.A. de, Veenman, S.A.M., & Slegers, P. (1995). School en klas. In J. Lowyck & N. Verloop (red.), *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals* (pp. 43-77). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Schuit, H., & Slegers, P. (1990). De schoolorganisatiemodellen van Marx als alternatief voor de dichotome benadering van scholen. In J. Giesbers & F. van der Krogt (red.), *Werken met modellen in organisaties* (pp. 75-86). Alphen a/d Rijn: Samsom/ H.D. Tjeenk Willink.

Slegers, P.J.C. (1991). *School en beleidsvoering. Een onderzoek naar de relatie tussen het beleidsvoerende vermogen van scholen en het benutten van de beleidsruimte door scholen*. Nijmegen: Katholieke Universiteit.

Slegers, P., & Bergen, Th. (1992). De professionele oriëntatie van docenten en de beleidsvoering door scholen. *VELON Tijdschrift*, 13(2), 5-9.

Manuscript aanvaard 11-4-1996

## Auteurs

**C.T. Jongmans** is als onderzoeker werkzaam bij de vakgroep Agrarische Onderwijskunde van de Landbouwniversiteit Wageningen.

**D. Beijaard** is als universitair hoofddocent werkzaam bij het Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing (ICLON) van de Rijksuniversiteit Leiden.

Correspondentie-adres: Landbouwniversiteit, vakgroep Agrarische Onderwijskunde, Postbus 8130, 6700 EW Wageningen

## Abstract

### Teachers' professional orientation and their involvement in school policy-making.

**C.T. Jongmans & D. Beijaard.** *Pedagogische Studiën*, 1997, 74, 97-107.

School's policy-making capacity appears to be highly determined by teachers' involvement in school policy. Research has shown that teachers' involvement in policy-making differs. Dutch literature suggests that teachers' involvement in school policy-making and their professional orientation are related. This research study examines this supposition. For this purpose, 1079 teachers from 98 schools for junior and secondary agricultural education filled in a questionnaire. The study reveals two main types of teachers: teachers with an extended professionalism ( $N=639$ ) and teachers with a less extended professionalism ( $N=418$ ). The study shows that extended professionals are more involved in school policy-making than less extended professionals. Both types of teachers, however, are not very engaged in school policy-making. These days schools need extended professionals. Extended professionalism, however, only leads to higher involvement of teachers in school policy-making, when school management creates the necessary conditions for this.