

J. Imants, C. de Brabander & I. Bakkenes

Samenvatting

Isolement is een verschijnsel dat tot nu toe met name bij leerkrachten is onderkend en beschreven. Aan de centrale positie van schoolleiders binnen hun schoolteam wordt doorgaans grote waarde toegekend, met name met het oog op doelmatig onderwijskundig leiderschap. Ondanks dat heeft isolement bij schoolleiders tot nu toe nauwelijks in de belangstelling gestaan. Doel van het onderzoek waarover hier wordt gerapporteerd is om isolement van schoolleiders in basisscholen onderzoekbaar te maken, en om aanwijzingen op te sporen voor het taakspecifieke karakter daarvan. Isolement van schoolleiders wordt vastgesteld op basis van de positie van schoolleiders in de communicatienetwerken van hun scholen. Daarnaast wordt schoolleiders gevraagd naar hun taakperceptie. De vraag is of verschil in isolement van schoolleiders binnen hun schoolteam samenhang vertoont met hun perceptie van taken. De resultaten wijzen in de richting dat geïsoleerde schoolleiders taken op het terrein van onderwijskundig leiderschap minder positief waarnemen dan niet-geïsoleerde schoolleiders.

1 Inleiding

Isolement is een verschijnsel dat tot nu toe met name bij leerkrachten is onderkend en beschreven (Lortie, 1975; Rosenholtz, 1989). Bedoeld wordt een situatie waarin de leerkracht zich uitsluitend op het werk voor de eigen klas(-sen) concentreert of daarop teruggeworpen wordt, en nauwelijks tot geen professionele communicatie met collega-leerkrachten onderhoudt. Isolement van leerkrachten wordt in verband gebracht met verlies van motivatie voor het werk, vasthouden aan vertrouwde maar weinig effectieve routines en defensief gedrag ten opzichte van vernieuwingen (Lortie, o.c.; Ashton & Webb, 1986; Nias, Southworth & Yeomans, 1989; Rosenholtz, o.c.; Staessens, 1993).

Aan de centrale positie van schoolleiders binnen hun schoolteam wordt doorgaans grote waarde toegekend, met name met het oog op doelmatig onderwijskundig leiderschap. Het belang dat aan de centrale positie van de schoolleider in de school wordt toegekend garandeert echter allerminst dat alle schoolleiders ook daadwerkelijk deze positie innemen (Fullan, 1991). Ondanks dat heeft isolement bij schoolleiders tot nu toe nauwelijks in de belangstelling gestaan. In analogie met ons onderzoek naar isolement bij leerkrachten (Bakkenes e.a., 1994; Imants & Bakkenes, 1993) gaan we er in dit artikel van uit dat isolement van de schoolleider tot uiting komt in een oriëntatie op een relatief smal pakket van taken die individueel kunnen worden uitgevoerd, en die niet uit hun eigen aard communicatie met leerkrachten inhouden; de directeur trekt zich als het ware terug in de eigen directiekamer. Schoolleiderstaken die op individualistische wijze kunnen worden uitgevoerd zijn beheersmatige en administratieve taken. Voor schoolleiders in basisscholen met lesgevende taken doet de mogelijkheid voor individualistische taakuitvoering zich eveneens voor bij taken gericht op het werk met de leerlingen. Daar tegenover staan taken op het terrein van onderwijskundig leiderschap, die een brede oriëntatie op het werk van schoolleider impliceren. Vaak zullen deze taken ook een zekere mate van communicatie met leden van het schoolteam met zich meebrengen. De veronderstelling die in dit artikel centraal staat is dat de mate van isolement van schoolleiders een samenhang vertoont met de wijze waarop de schoolleider omgaat met taken op het terrein van onderwijskundig leiderschap, en dat isolement van de schoolleider op gespannen voet staat met een doelmatige uitvoering van taken op het terrein van onderwijskundig leiderschap.

Doel van dit onderzoek is om isolement van schoolleiders in basisscholen onderzoekbaar te maken, en om aanwijzingen op te sporen voor het taakspecifieke karakter van isolement zoals

dat hiervoor kort is aangeduid. Isolement van schoolleiders wordt vastgesteld op basis van de positie van schoolleiders in de communicatienetwerken van hun scholen. Een lage mate van participatie in een netwerk wordt opgevat als een indicatie voor isolement. Taakperceptie wordt opgevat als een indicatie voor hoe schoolleiders met taken omgaan, meer in het bijzonder welke taken schoolleiders selecteren als zijnde taken behorend tot hun functie. Taakperceptie, taakselectie en participatie in een communicatienetwerk zijn begrippen die in de volgende paragraaf nader worden toegelicht. In het onderzoek waarover hier wordt gerapporteerd gaat het om de vraag of verschil in isolement van schoolleiders binnen hun schoolteam samenhang vertoont met hun perceptie van taken. De verwachting is dat geïsoleerde schoolleiders taken op het terrein van onderwijskundig leiderschap minder positief zullen waarnemen dan niet-geïsoleerde schoolleiders.

2 Isolement van directeurs in basisscholen

2.1 De context van isolement

Om de positie van schoolleiders binnen basisscholen te kunnen begrijpen is het nodig om enig oog te hebben voor het paradoxale karakter van de eisen die aan schoolleiders worden gesteld. Deels vloeien deze paradoxale eisen voort uit recente tendensen in het onderwijs, en deels liggen ze besloten in de context van het werk van schoolleiders.

Gedurende de afgelopen jaren is er sprake van een sterke profilering van de functie van schoolleider ten opzichte van leerkrachten. Een zekere afstand van de schoolleider ten opzichte van leerkrachten wordt hierdoor in de hand gewerkt. In de praktijk zal een aanzienlijk deel van de vergrote beleidsruimte voor scholen en schoolbesturen aan de schoolleider in mandaat gegeven worden. Op basis van dit zogenaamde directiestatuut zal de schoolleider tot op zekere hoogte de rol van werkgever gaan spelen ten opzichte van de leerkrachten. De schoolleider zal meer dan voorheen belast zijn met een groot aantal algemene en onderwijskundige managementtaken binnen en buiten de school. De functie van schoolleider is inhoudelijk, organisatorisch en rechtspositioneel sterker dan voorheen

onderscheiden van de functie van leerkracht (Imants, 1994). Dit maatschappelijk proces van profilering van het beroep van basisschool-directeur zal niet als vanzelf tot isolement van de schoolleider ten opzichte van leerkrachten leiden. Een zekere mate van afstand tussen directeur en leerkracht kan door dit proces echter wel in de hand worden gewerkt.

De schoolleider krijgt op basis van inzichten in het belang van onderwijskundig leiderschap ook te maken met de eis van betrokkenheid op het werk van de leerkracht. Zo krijgt de directeur van de basisschool door de Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994) een belangrijke rol toebedeeld bij het realiseren van een meer 'opbrengstgerichte cultuur' in basisscholen. De directeur wordt geacht bij het doorbreken van leerkracht-isolement en het ontwikkelen van zinvolle vormen van samenwerking een centrale rol te spelen (Firestone & Wilson, 1985). Profilering ten opzichte van leerkrachten en betrokkenheid op het werk van leerkrachten vertonen een zekere spanningsverhouding, waarbinnen de directeur van de basisschool zelf positie moet kiezen.

Op schoolleiders van basisscholen ligt een zware schoolexterne en -interne druk om zich met vele taken tegelijkertijd en naast elkaar bezig te houden. De gemiddelde schoolleider in het basisonderwijs werkt 50 uur per week aan de leidinggevende en lesgevende taken. De invulling van de functie met taken verschilt sterk van schoolleider tot schoolleider, en deze invulling vertoont geen direct verband met zaken als grootte van de school, aanwezigheid van een conciërge, etc. (Stoel, 1994). Autonomie en schaalvergroting van de school brengen een toenemend aantal beheersmatige en algemene managementtaken met zich mee, bijvoorbeeld op het terrein van personeelsbeleid en gebouwenbeheer. Volgens Stoel komen veel schoolleiders dan ook nauwelijks toe aan wat zij zien als hun primaire taak, namelijk de vormgeving van het onderwijskundig leiderschap van de school. De toenemende eisen aan zowel onderwijskundig leiderschap, als algemeen management plaatsen de directeur van de basisschool in een als tegenstrijdig ervaren situatie, waarin de schoolleider zelf positie moet kiezen.

Een oriëntatie op de eigen lesgevende taken en algemene managementtaken, in combinatie met een profilering van de functie, kan isole-

ment van de schoolleider ten opzichte van leerkrachten in de hand werken. Los van bovengenoemde ontwikkelingen ligt isolement deels in de functie van schoolleider besloten. Een school die doelmatig functioneert kan worden beschouwd als een school die in haar beleid en haar dagelijks functioneren een evenwicht vindt tussen de verwachtingen en behoeften van interne betrokkenen, zoals leerlingen, leerkrachten en schoolleiding, en externe betrokkenen, zoals ouders, overheid en instellingen voor vervolgonderwijs (Alblas & Van de Vliert, 1990). Het vinden en in de dagelijkse praktijk realiseren van een dergelijk evenwicht is een voor iedere school complexe en tot op zekere hoogte ook unieke opgave. Alle betrokken partijen zullen aan de schoolleider een belangrijke rol toekennen bij het ontwikkelen en instandhouden van dit evenwicht. Geen van de partijen zal zich daarbij echter als de natuurlijke bond- en deelgenoot van de schoolleider opwerpen (Fullan, 1991).

In het werk van de schoolleider zijn isolement en autonomie moeilijk te onderscheiden begrippen. In deze bijdrage gaan we ervan uit dat het als individu verantwoordelijkheid kunnen nemen voor allerlei beslissingen een voorwaarde is voor effectief leiderschap. Een schoolleider die al haar of zijn zorgen wil delen met collega-leerkrachten kan als een storende factor worden gezien voor het effectief functioneren van deze leerkrachten. De professionele autonomie van de schoolleider – het vermogen om als individu verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen werk – kan als een positieve factor voor het doelmatig functioneren van de school worden beschouwd. Autonomie en isolement zijn termen die regelmatig door elkaar gebruikt worden, maar die verschillende betekenissen hebben. Mede met het oog op verheldering van deze concepten wordt in dit onderzoek getracht om isolement van schoolleiders in basisscholen meetbaar te maken. Daartoe wordt isolement opgevat als het resultaat van defensief organisatiegedrag.

2.2 Isolement en defensief organisatiegedrag

Flinders (1988) heeft voor de bestudering van isolement in scholen onder meer het ecologisch en het adaptieve perspectief onderscheiden. In het ecologisch perspectief is isolement inherent aan de algemene werkplaats- en beroeps-

condities in de school. Een voorbeeld van onderzoek dat vanuit dit perspectief is uitgevoerd is het eerder genoemde werk van Lortie, waaruit naar voren komt dat isolement van leerkrachten door algemene condities in het beroep en de school in de hand wordt gewerkt. Op vergelijkbare wijze is in de voorgaande paragraaf naar voren gebracht dat in het beroep van schoolleider in basisscholen tendensen tot isolement besloten liggen, die voor alle schoolleiders gelden. Onderzoek wijst echter uit dat tussen en binnen scholen leerkrachten en schoolleiders verschil vertonen in de mate van isolement (Bakkenes e.a., o.c.). Daaruit kan worden afgeleid dat condities in en rond het beroep en de school niet voor alle schoolleiders dezelfde gevolgen hebben, en dat schoolleiders daar op uiteenlopende wijze mee omgaan. Dit betekent dat het ecologisch perspectief op isolement niet zonder meer houdbaar is en nuancering behoeft.

In het adaptief perspectief op isolement wordt benadrukt dat isolement het gevolg is van defensief organisatiegedrag. Dit defensief gedrag is gericht op het veilig stellen van als schaars waargenomen en belangrijk geachte hulpbronnen voor het werk, die voor een adequate taakuitvoering noodzakelijk geacht worden (Ashforth & Lee, 1990). In het geval van leerkrachten kan bij deze schaars geachte hulpbronnen bijvoorbeeld worden gedacht aan tijd om ongestoord met leerlingen te kunnen werken. Defensief organisatiegedrag door de schoolleider wordt mede opgeroepen en mogelijk gemaakt door de tegenstrijdigheden in de hiervoor beschreven eisen die aan de schoolleider gesteld worden. Zoals eerder is aangeduid geven deze paradoxen ruimte voor een uiteenlopende invulling van de eigen functie. Wanneer de schoolleider voldoende is toegerust en een zekere controle heeft op de gegeven schoolcontext, kan hij of zij de geboden kansen in positieve zin aanwenden, en wordt de schoolleider de centrale spil in de school, ook in onderwijskundige zin. Daar staat tegenover dat schoolleiders in een minder gunstige startpositie zich primair zullen richten op die taken die in ieder geval moeten worden uitgevoerd om de school en de eigen klas draaiende te houden, te weten de lesgevende taken en de algemene managementtaken. Verwacht mag worden dat in deze situatie taken op het terrein van

onderwijskundig leiderschap, die veel interactie met leerkrachten impliceren, defensief gedrag in de hand zullen werken. Legitimering voor dit defensief gedrag is op voorhand aanwezig door de grote druk om zich met lesgevende en algemene managementtaken bezig te houden.

Aanwijzingen voor de houdbaarheid van deze zienswijze kunnen in enkele Amerikaanse onderzoeken worden gevonden naar de mate waarin leerkrachten betrokken worden bij het werk van de directeur. Deze resultaten bevestigen de zienswijze op isolement als resultaat van defensief organisatiegedrag; de schoolleider schernt zich af van betrokkenheid van de leerkracht met het oog op de handhaving van diens gezag en status (Barth, 1987; Lindle & De Marco, 1988). Dit defensief gedrag is gericht op het beschermen van de eigen positie tegen de uithollende werking van de grote hoeveelheid uiteenlopende verwachtingen die binnen en buiten de school aan de directeur worden gesteld. Het resultaat van dit defensief gedrag is een zekere mate van isolement.

Het ecologische en het adaptieve perspectief staan ook voor verschillende zienswijzen op de wijze waarop schoolleiders omgaan met taken op het terrein van onderwijskundig leiderschap. Het ecologisch perspectief wordt verwoord door Stoel (o.c.), wanneer hij concludeert dat in het algemene schoolleiders vanwege condities in hun werk nauwelijks toekomen aan de vormgeving van onderwijskundig leiderschap. Vanuit het adaptief perspectief proberen we in dit artikel een verbinding te leggen tussen de mate van isolement van een schoolleider ten opzichte van leerkrachten en de wijze waarop schoolleiders onderwijskundige leiderschapstaken en andere taken waarnemen. Verondersteld wordt dat geïsoleerde schoolleiders hun werk dusdanig afgrenzen dat een relatief smal takenpakket ontstaat, waarin het accent in vergelijking met minder geïsoleerde collega's ligt op lesgevende en administratief/beheersmatige taken. Niet-geïsoleerde schoolleiders selecteren relatief meer taken die gericht zijn op sturing en verbetering van het onderwijsleerproces in de school, en worden gekenmerkt door een breed takenpakket. Met deze veronderstelling wordt een nuancering aangebracht in de conclusie van Stoel dat veel schoolleiders in basisscholen

de vormgeving van het onderwijskundig leiderschap zien als hun primaire taak. We willen niet bestrijden dat schoolleiders aan onderwijskundig leiderschap veel belang toekennen. We willen laten zien dat schoolleiders, in samenhang met hun positie binnen het schoolteam, verschil vertonen in de mate waarin ze gemotiveerd zijn om onderwijskundige leiderschapstaken als onderdeel van hun functie te selecteren.

2.3 Isolement taakspecifiek benaderd

Voor de taakspecifieke uitwerking van isolement van de schoolleider is het nodig om de begrippen taak, functie en taakdifferentiatie te omschrijven. Een taak is een afgerond geheel van arbeidsverrichtingen, bijvoorbeeld 'met een leerling zijn/haar ontwikkeling, prestaties en vorderingen bespreken', of 'het werven en selecteren van personeel'. Een functie, zoals de functie van directeur van een basisschool, is een verzameling van min of meer samenhangende taken. Daarbij kan een onderscheid worden gemaakt tussen een formele omschrijving van een functie en de feitelijke invulling van een functie door een individuele functionaris. Het is gebruikelijk dat bij een formele omschrijving van de functie van directeuren van basisscholen gestreefd wordt naar volledigheid bij het specificeren van de functie in onderscheiden taken (zie bijv.: Gemeente Rotterdam, 1990; De Wit, 1991). Anders dan door deze formele functie-omschrijvingen wordt gesuggereerd wijst onderzoek naar taakdifferentiatie in scholen uit dat binnen en tussen scholen grote verschillen bestaan in de feitelijke invulling van de functies van schoolleiders en leerkrachten met lesgevende en klasoverstijgende taken (I.T.S., 1975; Smets, 1983). Taakdifferentiatie is de verdeling van taken binnen scholen tussen individuen met verschillende of met identieke functies (Imants, 1986; 1994). Voortbouwend op het adaptief perspectief op isolement gaan we ervan uit dat schoolleiders, evenals leerkrachten, over een zekere speelruimte beschikken om taken te selecteren die onderdeel uitmaken van hun functie. Taakselectie wordt beschouwd als een individueel proces waarbij taken worden aanvaard als zijnde een onderdeel van het totale werk van de leerkracht of directeur (Imants & Bakkenes, o.c.). Aldus wordt elke schoolleider

gekaracteriseerd door een eigen configuratie van taken.

Voor de beschrijving en analyse van deze configuraties van taken wordt uitgegaan van het onderscheid binnen een schoolorganisatie in drie domeinen van besluitvorming en taakuitvoering: (1) het professionele domein van de leerkracht (en de schoolleider voor zover deze een lesgevende taak heeft), (2) het beheers- en bestuursdomein van de directeur, en (3) een gebied waar beide domeinen elkaar overlappen (Hanson, 1979; Imants, 1989; Schuit, Slegers & Giesbers, 1991). Taken op het gebied van onderwijskundig leiderschap bevinden zich met name in het gebied waar beide domeinen elkaar overlappen, omdat onderwijskundig leiderschap betrekking heeft op coördinatie en sturing van professionele werkzaamheden op klasoverstijgend en schoolniveau. Onderwijskundige leiderschapstaken kunnen zowel door schoolleiders, als door leerkrachten worden uitgevoerd, bijvoorbeeld in de functie van interne begeleider ('teacher leader') of senior-leerkracht.

We veronderstellen dat niet-geïsoleerde schoolleiders in vergelijking met geïsoleerde schoolleiders veel taken selecteren uit het gebied, waar de twee hiervoor genoemde domeinen elkaar overlappen. Een geïsoleerde directeur wordt gekenmerkt doordat deze zich in vergelijking met niet-geïsoleerde directeurs beperkt tot taken en beslissingen binnen het beheers- en bestuursdomein, aangevuld met taken uit het professionele domein voor zover het de lesgevende taak betreft. Niet-geïsoleerde schoolleiders worden gekenmerkt door een relatief breed takenpakket, waarin taken zijn opgenomen die gericht zijn op sturing en verbetering van het onderwijsleerproces in de school.

Motivatie voor taken wordt opgevat als een indicatie voor taakselectie. Deze motivatie wordt vastgesteld door schoolleiders te vragen naar de wijze waarop zij de betreffende taak waarnemen. Hiermee wordt voortgebouwd op het werk van Hackman en Lawler (1971) naar taakwaarneming en motivatie in werksituaties. Volgens deze auteurs is er sprake van een gunstige conditie voor motivatie wanneer een actor beschikt over het inzicht dat deze zelf verantwoordelijk is voor de uitvoering van taken die als betekenisvol worden gezien, en wanneer de actor in deze inzichten bevestigd wordt. De

wijze waarop een taak wordt waargenomen is een belangrijke conditie voor motivatie om deze taak uit te voeren (Bakkenes e.a., o.c.). Op grond van algemene inzichten in de samenhang tussen kenmerken van het werk en isolement (Daft & Macintosh, 1981; Dallinger, 1985, Nias, 1989; Rosenholtz, o.c.) worden in het onderzoek naar leerkracht- en schoolleidersisolement drie taakkenmerken centraal gesteld:

- 1 autonomie of zeggenschap: de mate waarin een werker zelf de werkwijzen, planning en doelen kan bepalen (eigen verantwoordelijkheid voor taak);
- 2 variatie: de variatie in activiteiten en hulpmiddelen bij het uitvoeren van werkzaamheden (betekenisvolheid van taak);
- 3 feedback op het eigen functioneren: de mate waarin de werker informatie ontvangt over de kwaliteit van het eigen functioneren (inzicht).

Mede op basis van de resultaten van onderzoek naar isolement en taakperceptie bij leerkrachten in basisscholen (Bakkenes e.a., o.c.) veronderstellen we dat de taakperceptie van schoolleiders voor lesgevende en beheersmatige taken weinig verschil vertoont, terwijl voor taken op het terrein van onderwijskundig leiderschap een samenhang gevonden wordt tussen mate van participatie door de schoolleider in het communicatienetwerk van de school en taakperceptie.

2.4 Communicatienetwerken van scholen

Centraal in professioneel isolement staat het achterwege blijven van taakgerichte communicatie met collega's. Taakgerichte communicatie heeft betrekking op onderwerpen die direct met het werk te maken hebben, en wordt onderscheiden van communicatie op sociaal-emotioneel terrein. Dit onderscheid is van belang, omdat een bepaald type scholen voorkomt waarin teamleden met elkaar een intensief sociaal-emotioneel contact hebben, zonder diepgaand met elkaar over het werk te praten. Staessens (1989) spreekt in dit verband van 'familiescholen'. In het onderzoek naar professioneel isolement in scholen is met name de taakgerichte communicatie van belang, omdat we taakgerichte communicatie beschouwen als een indicator voor isolement. Verschillen in taakgerichte communicatie tussen en binnen

scholen kunnen zichtbaar en meetbaar gemaakt worden met zogenaamde communicatienetwerken.

Een communicatienetwerk geeft het patroon van communicatie binnen een school weer; het vat het communicatiegedrag van alle teamleden binnen de school samen (Farace, Monge & Rusell, 1977). De positie van een individu binnen een communicatienetwerk wordt in essentie bepaald door de frequentie waarmee dit individu communiceert en het aantal collega's waarmee het individu communiceert. De resulterende netwerken verschaffen informatie op het niveau van de organisatie en het individu. Op het niveau van de organisatie kan bijvoorbeeld de dichtheid van het netwerk worden vastgesteld, waarbij scholen kunnen variëren in de mate van dichtheid. Een eilandenschool zal een lage mate van dichtheid kennen, terwijl een collegiale school een hoge mate van dichtheid heeft.

Om de positie van een individu binnen een communicatienetwerk vast te stellen is in dit onderzoek de mate van participatie door schoolleiders in het netwerk van de school berekend. Een lage mate van participatie in het communicatienetwerk zien wij als een indicator voor isolement. Verschillen tussen schoolnetwerken en posities van schoolleiders daarbinnen worden in dit artikel geïllustreerd door drie netwerken met verschillende posities van directeuren te bespreken.

3 Methode

3.1 Opzet van het onderzoek

Voor het vaststellen van de mate van participatie door de schoolleider wordt rechtstreeks aangesloten bij het onderzoek naar isolement van leerkrachten (Bakkenes e.a., o.c.), omdat in een communicatienetwerk alle vaste leden van het schoolteam zijn opgenomen, ongeacht hun functie. Met het oog op de vergelijkbaarheid van het onderzoek naar isolement bij leerkrachten en bij schoolleiders wordt de vragenlijst naar taakperceptie bij schoolleiders zoveel mogelijk analoog opgezet aan de vragenlijst naar taakperceptie bij leerkrachten. De schoolleiders die aan het onderzoek deelnemen vullen twee vragenlijsten in: een vragenlijst voor de taakperceptie en een vragenlijst over commu-

nicatie met teamleden.

Een absolute voorwaarde voor het samenstellen van goed interpreteerbare communicatienetwerken is de deelname van volledige schoolteams aan het onderzoek. Dit is een complicerende factor bij het werven van scholen, omdat de weigering van een kleine minderheid binnen een schoolteam om aan het onderzoek mee te werken deelname van de hele school aan het onderzoek verhindert. Naast elkaar zijn diverse strategieën gevolgd om een voldoende omvangrijke proefgroep van scholen (ongeveer 30) samen te stellen, zoals samenwerking met schoolbegeleidingsdiensten die in het onderzoek geïnteresseerd zijn, en bekendheid van de onderzoeker met scholen in een bepaalde regio. Aan de eis van representativiteit van de steekproef ten opzichte van de landelijke populatie wordt daarmee niet voldaan. Wel is gestreefd naar een groep scholen die evenwichtig is samengesteld wat betreft interne collegiale verhoudingen, denominatie, grootte en urbanisatie. Gegeven het eigen karakter van traditionele vernieuwingsscholen met het oog op interne afstemming van onderwijskundige zaken worden deze buiten de proefgroep gehouden.

3.2 Instrumenten

Taakperceptie

Het instrument om taakperceptie bij schoolleiders te meten is op vergelijkbare wijze samengesteld als het instrument voor taakperceptie bij leerkrachten (Koning & De Water, 1994). Overwegingen daarbij zijn dat het leerkrachten-instrument goed interpreteerbare gegevens heeft opgeleverd, en dat de vergelijkbaarheid van de resultaten wordt bevorderd. Het leerkrachten-instrument bestaat uit drie vragen over de taakkenmerken autonomie, variatie en feedback:

- hoeveel zeggenschap heeft U over de uitvoering van deze taak?
- hoeveel variatie kent de taak?
- in hoeverre biedt de uitvoering van deze taak op zichzelf informatie over de kwaliteit van uw functioneren (als schoolleider)?

De schoolleiders beantwoorden dezelfde drie vragen voor 24 taken; de respondent geeft op 7-puntsschalen aan in welke mate zij de drie hiervoor beschreven taakkenmerken van toe-

passing vinden op de 24 taken. Bij het samenstellen van een takenlijst voor schoolleiders is uitgegaan van het onderscheid in drie taakdomeinen (par 2.3). Tevens is rekening gehouden met het gegeven dat het merendeel van de directeurs van basisscholen een substantiële lesgevende taak heeft. Met betrekking tot deze taken wordt geen verschil verwacht in taakperceptie tussen geïsoleerde en niet-geïsoleerde schoolleiders, in tegenstelling tot onderwijskundige leiderschapstaken. Om die redenen is een aantal instructietaken en voortgangsbewakingstaken uit het professionele domein in de takenlijst voor schoolleiders opgenomen. Daarnaast is gebruik gemaakt van gangbare a priori indelingen van schoolleiderstaken in categorieën, die te vinden zijn in functie- en taakanalyses (Van Greevenbroek, 1981; Imants, 1986; Gemeente Rotterdam, 1990; De Wit, 1991). Deze a priori indelingen van taken zijn gebruikt voor het samenstellen van een bondige en tevens representatieve takenlijst. Uiteindelijk is een lijst samengesteld van 24 taken die in random volgorde aan de respondenten worden aangeboden. De 24 taken zijn verdeeld over zeven categorieën¹:

- verzorgen van opvoeding en onderwijs (5 taken; professioneel domein)
- planning en beleid (5 taken; overlap gebied)
- beheer (5 taken; beheers- en bestuursdomein)
- interne communicatie (2 taken; overlap gebied)
- externe contacten (4 taken; beheers- en bestuursdomein)
- evaluatie (2 taken; overlap gebied)
- professionalisering (1 taak; overlap gebied).

Participatie in het communicatienetwerk

De mate van taakgerichte communicatie door schoolleiders wordt vastgesteld op basis van een communicatienetwerk van de school waarin de schoolleider werkzaam is. Voor de constructie van een dergelijk netwerk vullen alle leden van een schoolteam een vragenlijst in waarin gevraagd wordt naar de frequentie van taakgerichte communicatie met de overige teamleden (geschat op een 7-puntsschaal tussen 'nooit' en 'dagelijks'), en naar het belang dat aan deze taakgerichte communicatie wordt toegekend (geschat op een 4-puntsschaal tus-

sen 'niet van belang' en 'van groot belang'). Participatie wordt vervolgens geoperationaliseerd als het verschil tussen het produkt van de rijsommen van belang en frequentie en het produkt van het aantal deelnemers in het netwerk en de ondergrens van communicatie binnen het netwerk (rijsommen van belang \times frequentie - $n \times$ ondergrens)².

3.3 Data-analyse

Op de taakperceptiegegevens werd allereerst een principale componentenanalyse (PCA) uitgevoerd. In deze analyse werden de percepties van de 24 taken per respondent opgevat als onafhankelijke observaties, zodat een gegevensbestand ontstond van $N \times 24$ observaties. De bedoeling van deze analyse was niet om tot datareductie te komen, maar om een ruimtelijk model te ontwikkelen van de observaties in termen van de drie taakperceptievariabelen waarin de totale hoeveelheid variantie behouden bleef. Dit model diende vervolgens als standaard waarbinnen de relaties tussen de mate van participatie in het communicatienetwerk en de taakperceptie bij verschillende categorieën van taken zichtbaar gemaakt konden worden. Immers in de PCA krijgen alle observaties een positie in de principale componentenruimte, en wel zo dat observaties dicht bij elkaar geplaatst worden naarmate hun profielen op de drie taakkenmerken meer met elkaar overeenkomen. Dit opent dan de mogelijkheid om de gemiddelde positie per taak te berekenen en te onderzoeken in hoeverre de a priori indeling van de taken is terug te vinden in de posities die taken innemen in de principale componentenruimte. Daarmee wordt vastgesteld in hoeverre de perceptie van de taken en de veronderstelde motivatie voor deze taken die deel uitmaken van eenzelfde categorie vergelijkbaar is.

Om de relatie tussen netwerkparticipatie en taakperceptie binnen verschillende categorieën van taken te onderzoeken werd per categorie een canonische correlatie berekend tussen netwerkparticipatie en de component-scores uit de PCA-oplossing. In feite werd dus voor elke categorie van taken een richting in de PCA-ruimte gefit die het verband tussen participatie en taakperceptie beschrijft. Uit de stand van deze richting ten opzichte van de vectoren voor de taakperceptievariabelen kan dan wor-

den afgeleid hoe de netwerkparticipatie zich verhoudt tot de drie aspecten van taakperceptie. Vanwege de duidelijke verschillen in grootte tussen de scholen werd op dezelfde wijze ook de relatie tussen de grootte van het netwerk (= de omvang van de school als organisatie) en taakperceptie onderzocht. Voor elke categorie van taken apart werd dus nagegaan in hoeverre het aantal leerkrachten dat deel uitmaakt van het netwerk samenhangt met de taakperceptie. De PCA werd uitgevoerd met PRINCALS uit het SPSS-pakket. Voor de canonische correlaties werd de GLM-procedure uit het SAS-pakket gebruikt.

Hoewel beschrijving van sociogrammen op basis van de communicatienetwerken voor de beantwoording van de vraagstelling strikt genomen niet noodzakelijk is, worden in paragraaf 4 enkele sociogrammen gepresenteerd, omdat deze het verschil in positie van schoolleiders tussen scholen goed zichtbaar maken. Een sociogram van een school wordt ontwikkeld op basis van een dichotomisering van de communicatiegegevens. Uitgaande van de gedachte dat er sprake is van een contact, wanneer twee teamleden beiden aangeven tenminste wekelijks (schaalwaarde 5) met elkaar over het werk te praten en dit beiden belangrijk te vinden (schaalwaarde 3), wordt voor beide deelnemers een score van 15 gehanteerd als grenswaarde voor het produkt tussen frequentie en belang (1 = wel communicatie; 0 = geen communicatie). Een netwerk geeft de onderlinge relaties tussen teamleden van een school weer op basis van alle aldus vastgestelde 1-scores.

4 Resultaten

4.1 Beschrijving van de proefgroep

Uiteindelijk hebben 23 basisscholen (12 openbaar, 6 P.C., 4 R.K. en 1 neutraal bijzonder) deelgenomen aan het onderzoek. Deze scholen zijn gelegen in het zuidwesten en het midden van Nederland. Wat betreft de interne colle-

giale verhoudingen beschikken we niet over 'harde' gegevens. In overleg met de betrokken schoolbegeleidingsdiensten is gestreefd naar een evenwichtige verdeling van scholen in de proefgroep. Wat betreft grootte, denominatie en urbanisatie is de verdeling als volgt. De grootte van de scholen varieert tussen een school met 5 teamleden en een school met 17 teamleden. De grootte is regelmatig gespreid, waarbij de teamgroottes 6, 9, 10 en 14 ieder driemaal voorkomen. Op alle scholen op één na zijn een of meerdere part timers werkzaam, variërend van 4,5 tot 36 uur. Vakleerkrachten, OETC-leerkrachten en remedial teachers zijn in dit overzicht niet opgenomen. Twaalf scholen bevinden zich in een stad, de overige elf scholen staan in dorpen met een uitgesproken plattelandskarakter of in dorpen die verstedelijken. Twee scholen uit de proefgroep beschikken over tweehoofdig directeurschap. Van de 23 scholen hebben 25 directeuren de vragenlijsten voldoende ingevuld. Over de gegevens van deze 25 schoolleiders wordt in het nu volgende gerapporteerd.

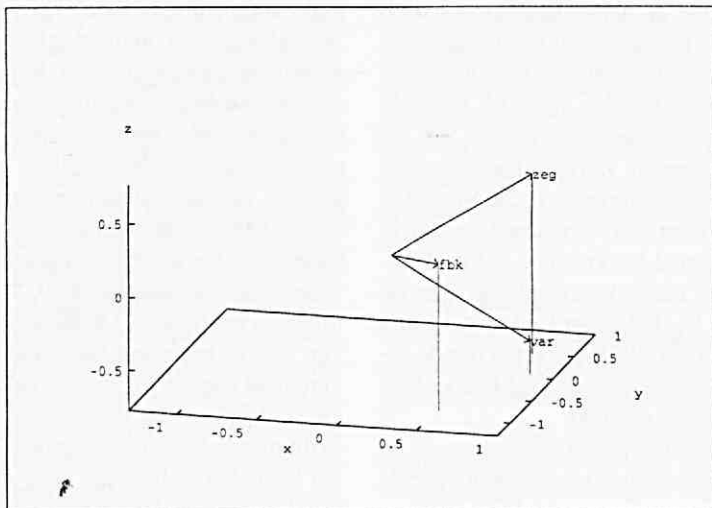
4.2 Taakperceptie

Door alle 24 taken als onafhankelijke observaties op te vatten ontstaat een bestand van 600 (25 × 24) observaties. Omdat de analyse een ruimtelijk model moet opleveren waarin de oorspronkelijke variantie behouden blijft is voor de drie perceptievariabelen een driedimensionale oplossing gekozen. De eigenwaarden van deze oplossing bedragen .50, .32 en .19. De componentladingen zijn weergegeven in Tabel 1 en Figuur 1.

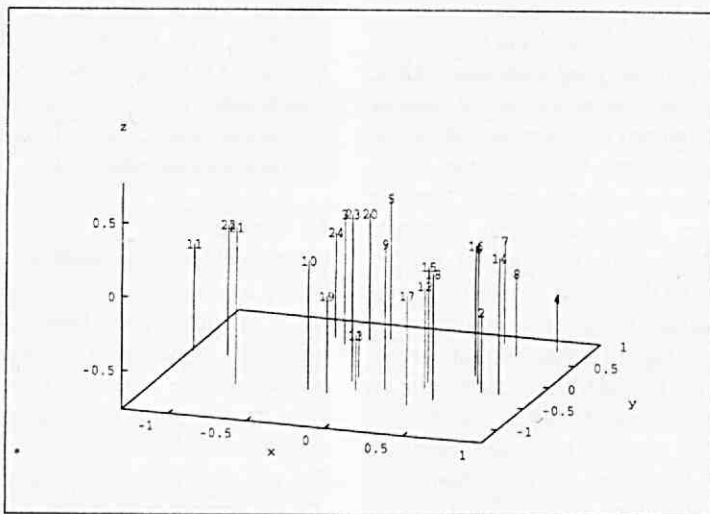
De eerste dimensie in de Figuren 1 en 2 (x) beschrijft wat de drie variabelen gemeenschappelijk hebben. Volgens Hackman en Lawler (o.c.) is de motivatie sterker naarmate taken hoger gewaardeerd worden in termen van de drie taakperceptievariabelen. Elk van deze variabelen levert een bijdrage aan de betekenisvolheid van het werk. Door de substantiële positieve lading van elk van de drie variabelen op de eerste

Tabel 1
Componentladingen van de drie taakperceptievariabelen in een drie-dimensionale PCA-oplossing

	dimensie 1	dimensie 2	dimensie 3
variatie	.839	.071	-.545
autonomie	.737	.499	.460
feedback	.513	-.831	.230



Figuur 1. Componentladingen van de taakperceptievariabelen in een driedimensionale ruimte



Figuur 2. Centroiden van de 24 taken in de driedimensionale componentenruimte

dimensie lijkt de interpretatie van de drie variabelen als motivationele variabelen ondersteund te worden. De eerste dimensie kan worden opgevat als taakmotivatie. Op de tweede dimensie (y) wordt in Figuur 1 feedback onderscheiden van autonomie en variatie. De derde dimensie (z) van Figuur 1 toont een onderscheid tussen variatie enerzijds en autonomie en feedback - zij het in mindere mate - anderzijds. Dit betekent dat de drie taakperceptie-variabelen duidelijk van elkaar onderscheiden kunnen worden, maar tevens een gemeenschappelijke component hebben.

De drie vectoren in Figuur 1 zijn ongeveer even lang, zoals uit de componentladingen

voor de drie dimensies (Tabel 1) kan worden afgeleid (een perspectief-vertekening werkt de kortere indruk van de feedback-vector in Figuur 1 in de hand), en de drie variabelen zijn gelijkmatig verspreid in de ruimte. De positie van een observatie op de eerste dimensie geeft aan in hoeverre de betreffende taak door een respondent als motiverend wordt waargenomen. Afwijkingen van het nulpunt op de tweede en derde dimensie geven weer in hoeverre de variabelen autonomie, variatie en feedback in hun bijdrage aan taakmotivatie verschillen. In Figuur 2 zijn, gemiddeld over alle respondenten, de centroiden van de 24 taken in de drie dimensionale ruimte weergege-

Tabel 2*Categorieën van schoolleiderstaken in relatie tot taakdomeinen en taakperceptie*

categorie	domein	perceptie	taaknummer en taak
instructie en begeleiding	1	hoog	4. instructie geven aan individuele of kleine groepjes leerlingen 7. instructie geven aan de hele groep 8. met een leerling zijn/haar ontwikkeling, prestaties en vorderingen bespreken
creëren van een open schoolcultuur	2	hoog	2. representatie van de school naar de omgeving 6. bijhouden van ontwikkelingen op het gebied van onderwijs en schoolmanagement 14. het stimuleren van contacten tussen teamleden over onderwijsinhoudelijke en didactische zaken 16. het actief bij de school betrekken van ouders
onderwijskundige afstemming en coördinatie	2	meer dan gemiddeld	9. met collega's tot een verdeling komen van op het onderwijs gerichte taken 12. het voeren van personeelsbeleid: loopbaanbegeleiding, nascholing, voortgezette scholing 15. met collega's bespreken welke leermiddelen, materialen e.d. worden aangeschaft 17. uitvoeren van evaluaties m.b.t. schoolkwaliteit 18. met teamleden de uitkomsten en consequenties van evaluaties bespreken
voorwaarden voor het onderwijskundig functioneren van de school	2/3	minder dan gemiddeld	1. ontwikkelen schoolwerkplan 10. opzetten en bijhouden van een leerlingvolgsteam 13. werven en selecteren van personeel 19. het leiding geven aan vergaderingen en andere vormen van overleg- en besluitvormingsprocessen 23. het onderhouden van contacten met externe instanties (bestuur, inspectie, etc.)
administratieve taken	3	laag	11. uitvoeren van administratieve verrichtingen m.b.t. het leerlingenbestand 21. het beheren van de financiële middelen (F.B.S.) en de materiële voorzieningen (gebouw, inventaris, goederen) 22. uitvoeren van administratieve verrichtingen m.b.t. het personeelsbestand
overige taken	1 3	minder dan gemiddeld minder dan gemiddeld	5. beoordelen en corrigeren van het werk van leerlingen 20. organiseren en begeleiden van sport- en speldagen/ festiviteiten 3. het schrijven van het jaarverslag 24. het verzamelen en verspreiden van informatie van buiten de school

ven (voor de bij de taaknummers behorende taken wordt verwezen naar Tabel 2). Uitgaande van de houdbaarheid van de hiervoor beschreven interpretatie van de drie-dimensionale ruimte, blijkt uit Figuur 2 dat de onderzochte schoolleiders sterk gemotiveerd zijn voor taken op het gebied van onderwijs en opvoeding, en zwak gemotiveerd voor strikt administratieve taken (het betreft hier de spreiding van de taken langs de x-as).

Een inhoudelijke beoordeling van de taken in combinatie met de resultaten van beide ana-

lyses leidt tot de indeling in categorieën volgens Tabel 2. De PRINCALS-analyse en een aanvullende cluster-analyse, waarover hier niet nader wordt gerapporteerd, geven aanleiding om vijf categorieën van taken te onderscheiden, naast vier taken die in een restcategorie zijn ondergebracht. Vier van de vijf categorieën kunnen worden gekarakteriseerd aan de hand van de afstand van taken tot het werk met leerlingen, waarbij instructie- en begeleidingstaken direct op het werk met leerlingen betrekking hebben, en administratieve ta-

ken de grootste afstand tot het werken met leerlingen kennen. Enigszins afwijkend van deze lijn zijn taken in de tweede categorie die relatief sterk met elkaar clusteren, en die een hoge taakmotivatie kennen. Gemeenschappelijk aan deze taken is dat ze gezien kunnen worden als behorende tot een categorie gericht op het creëren van een open cultuur in de school voor interne en externe uitwisseling van informatie.

In het algemeen geldt dat schoolleiders de hoogste perceptie-scores te zien geven voor direct op het werken met leerlingen gerichte taken, ofwel taken uit het professionele taakdomein (domein 1). De perceptiescores nemen af als de afstand tot het werken met leerlingen groter wordt. De taken uit het beheers- en bestuursdomein (domein 3) vertonen de laagste perceptie-scores, en taken uit het gebied waar beide domeinen elkaar overlappen (domein 2) scoren rond het gemiddelde. De taken die betrekking hebben op het creëren van een open cultuur (domein 2) vertonen eveneens hoge perceptie-scores.

4.3 Netwerkparticipatie en communicatienetwerken

Wanneer de mate van participatie van schoolleiders binnen de netwerken van hun scholen wordt berekend op de in 3.3 besproken wijze levert dat de volgende resultaten op. De netwerkparticipatie varieert tussen 867 (laagste participatie) en 3402 (hoogste participatie), met als gemiddelde participatie 1929 en standaarddeviatie 637. De resultaten geven aan dat van een evenwichtige spreiding van mate van participatie gesproken kan worden. Om de participatiescores een meer concrete betekenis te geven beschrijven we hier drie communicatienetwerken, mede ter illustratie van het volgende:

- het verschil tussen relatief hechte en losse netwerken,
- het verschil in mate van communicatie van leden binnen één netwerk,
- het verschil tussen hechte en losse koppeling van de directeur in het netwerk.

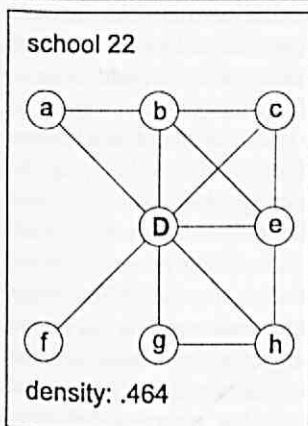
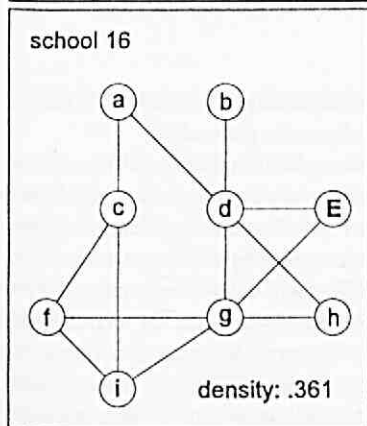
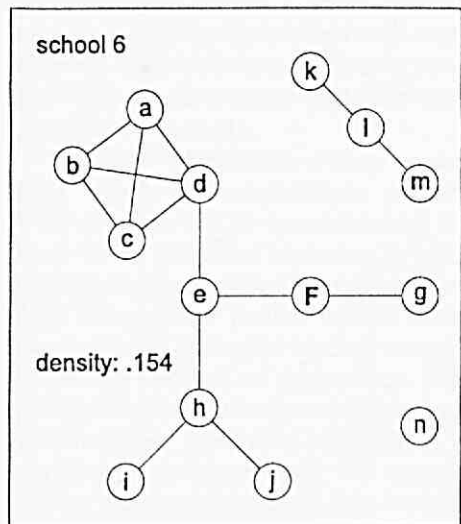
Figuur 3 toont een los netwerk (density = .154) en twee hechte netwerken (density = .361 en .464). In het losse netwerk van school 6 treffen we een volledig geïsoleerde leerkracht aan (N) en twee leerkrachten (K en M) die slechts door

een derde leerkracht (L) communicatie vertonen. Daarnaast maakt een subgroep van vier leerkrachten deel uit van het netwerk (A t/m D). Deze groep is door slechts een enkele leerkracht (D) verbonden met de rest van het netwerk langs een leerkracht in de rol van verbindingspersoon (E). De schoolleider (F) heeft met twee leerkrachten een verbinding (E en G), en verkeert daarom in een naar isolement neigende positie (participatie score 1319). In het hechte netwerk van school 22 zijn alle teamleden op sterke of zwakke wijze aan collega's gekoppeld. Een groep van vier teamleden kan onderscheiden worden (B t/m E), waarvan de directeur (D) deel uitmaakt. De directeur is de enige deelnemer in het netwerk die met alle collega's communiceert (participatie score 3033), en functioneert daarom als verbindingspersoon tussen de groep en teamleden die niet van de groep deel uitmaken (A, F, G en H). Eén leerkracht (F) is slechts door de directeur met het netwerk verbonden, en neemt daarom een naar isolement neigende positie in.

Uit de bespreking van de scholen 6 en 22 zou de suggestie gewekt kunnen worden dat de dichtheid van het netwerk samengaat met de mate van communicatie van de directeur. Om aan te geven dat dit niet het geval hoeft te zijn is het netwerk van school 16 opgenomen. Deze school kent een relatief hecht netwerk, waarin twee clusters van vier teamleden op één verbinding na groepen vormen (C, F, G en I; D, E, G en H). Twee leerkrachten (D en G) nemen verbindingposities in, waarbij G de twee bijna-groepen verbindt en D twee relatief geïsoleerde leerkrachten (A en B) aan het netwerk bindt. Directeur E maakt alleen van een bijna-groep deel uit, en heeft daarbinnen slechts twee verbindingen. Deze directeur neemt een relatief geïsoleerde positie in binnen een hecht netwerk (participatie score 1400).

4.4 Netwerkparticipatie en taakperceptie

Met deze analyse, die gericht is op de beantwoording van de onderzoeksvraag, gaat het erom aanwijzingen te vinden voor de relatie tussen netwerkparticipatie en taakperceptie per categorie van taken. De aantallen observaties waarover we in het kader van dit onderzoek beschikken leidt ertoe dat we moeten spreken van een eerste explorerende analyse die richtingen kan aangeven voor verder onderzoek. Voor



Tabel 3

Resultaten canonische correlatie-analyses per categorie van taken

	r_{cn}	w_{c1}	w_{c2}	w_{c3}
instr	.142	.835	.597	.149
open	.312*	.936	-.813	.588
coor	.257	1.147	-.712	.223
voor	.237*	.346	-1.016	.232
adm	.195	-.422	-.257	-.791

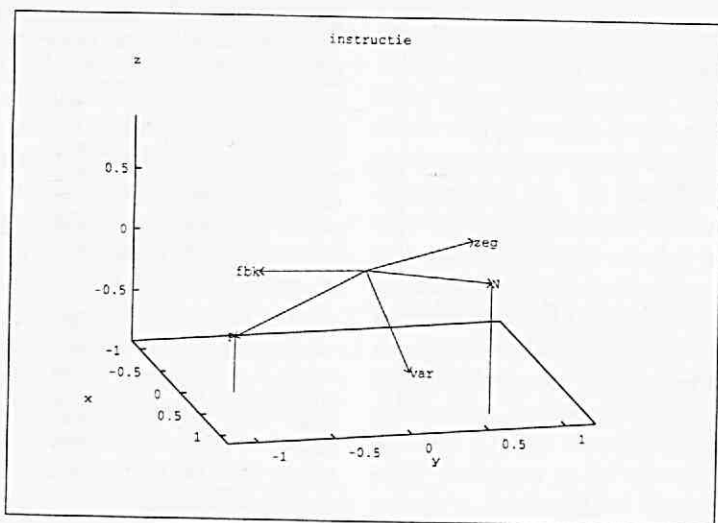
	r_{cp}	w_{c1}	w_{c2}	w_{c3}
instr	.177	.054	-.861	-.468
open	.104	.958	.430	.742
coor	.250	.947	-.755	.508
voor	.250*	.859	-.473	.485
adm	.181	.427	.505	-.797

I en 3. Voor elke categorie van taken is een canonische correlatie berekend tussen netwerkparticipatie en de principale componenten in het ruimtelijke model van de taakpercepties. Dat betekent dat we in dit principale componentenmodel een richting fitten die maximaal correleert met netwerkparticipatie. Uit de stand van deze richting kan dan afgeleid worden hoe netwerkparticipatie zich verhoudt tot de drie oorspronkelijke aspecten van taakperceptie. Deze analyse is per categorie van taken uitgevoerd door de analyse te beperken tot die observaties die betrekking hebben op de taken die deel uitmaken van een categorie. Omdat we bij het zoeken naar een adequate operationalisatie van netwerkparticipatie op de invloed van de grootte van het netwerk waren gestuit, zijn we op de dezelfde wijze ook de relatie tussen taakperceptie en netwerk grootte nagegaan. Het resultaat van deze analyses is weergegeven in Tabel 3. In deze Tabel 3 zijn per taakcategorie weergegeven de canonische correlatie tussen netwerk grootte respectievelijk netwerkparticipatie en de gewichten voor de drie componenten die de canonische richting in de principale componentenruimte beschrijven. Het bovenste gedeelte van de tabel heeft betrekking op de netwerk grootte, het onderste op de netwerkparticipatie.

Het geheel aan uitkomsten overziende zijn er interpreteerbare verschillen in sterkte van de samenhang met taakperceptie. Bij enkele categorieën bereikt de canonische correlatie een significant niveau, hetgeen is aangegeven met een asterisk. In die gevallen is meer dan 5% van

Figuur 3. De communicatienetwerken van drie scholen

taakcategorieën uit domein 2 verwachten we wel verschillen in taakperceptie tussen geïsoleerde en niet-geïsoleerde leerkrachten, in tegenstelling tot taakcategorieën uit de domeinen



Figuur 4. Canonische richting in de principale componentenruimte voor netwerkgrootheid (N) en netwerkparticipatie (P) bij 'instructie' taken

de variantie van de voorspellende variabele gerelateerd aan taakperceptie. De aard van de samenhang kan ook grafisch worden weergegeven, zoals bijvoorbeeld is gebeurd in Figuur 4³. In vergelijking met Figuren 1 en 2 is deze figuur zodanig gedraaid dat we nu tegen de tweede dimensie (y) aankijken in plaats van tegen de eerste (x), omdat deze draaiing een beter zicht verschaft. Bij de taken die betrekking hebben op het verzorgen van opvoeding en onderwijs (instructie) lijkt er geen sprake van een substantiële relatie, noch met de netwerk-grootte, noch met de netwerkparticipatie. Voor zover we echter, de correlatie met de netwerkparticipatie nog enige waarde zouden mogen toekennen, zou deze gegeven de stand van de canonische richting (vector P in Figuur 4) erop duiden dat schoolleiders die gekenmerkt worden door een grotere participatie meer feedback en minder zeggenschap toeschrijven aan instructietaken, terwijl schoolleiders met kleinere participatie juist minder feedback en meer zeggenschap aan deze taken toekennen. Per saldo is er dan geen verschil in perceptie als zodanig.

Bij taken die gericht zijn op het bevorderen van een open cultuur is er alleen een samenhang met de netwerk-grootte die bovendien een significant niveau bereikt. De canonische richting laat zien dat deze taken in grotere scholen in het algemeen positiever waargenomen worden, vooral omdat ze feedback leveren. Met

deze samenhang is ongeveer 9% van de variantie in netwerk-grootte gebonden.

Bij de taken die betrekking hebben op onderwijskundige afstemming en coördinatie (coördinatie) wordt geen significante samenhang gevonden, maar het niveau van de samenhang is van dien aard dat we vermoeden dat zowel participatie als grootte in een minder exploratieve onderzoeksopzet van betekenis zullen blijken te zijn. Kijken we onder die aanname naar de aard van de samenhang, dan blijkt dat deze taken positiever waargenomen worden in grotere netwerken en door schoolleiders met een grotere graad van participatie. Deze samenhang komt in beide gevallen vooral tot stand omdat deze taken meer feedback leveren.

Bij taken die betrekking hebben op het scheppen van voorwaarden voor het onderwijskundig functioneren van de school wordt een significante samenhang gevonden zowel met netwerk-grootte als met netwerkparticipatie. De significantie vloeit voort uit het feit dat deze categorie een groter aantal taken kent dan de andere. Schoolleiders met een hoge graad van participatie vinden "voorwaardenscheppende taken attractiever dan schoolleiders met een lagere participatiegraad en ze leggen daarbij een licht accent op de feedback die ze op basis van deze taken krijgen. De aard van de samenhang ligt bij de netwerk-grootte iets anders. In grotere netwerken worden voorwaardenscheppende taken slechts in geringe mate

positiever waargenomen. In grotere netwerken nemen schoolleiders deze taken vooral waar als taken die feedback leveren. In kleinere netwerken wordt de waarneming bepaald door de zeggenschap die ze bieden.

Wat betreft administratieve taken worden er geen significante samenhangen gevonden. Voor zover we aan de correlaties toch betekenis willen toekennen impliceert de canonische richting dat op grotere scholen administratieve taken minder positief worden waargenomen, vooral omdat het bij deze taken ontbreekt aan feedback en zeggenschap. Bij de participatiegraad zou het verband inhouden dat administratieve taken door schoolleiders met een hogere participatiegraad wat positiever worden waargenomen, omdat ze in het takenpakket afwisseling bieden.

5 Conclusies en discussie

Vanwege beperkingen in de samenstelling van de proefgroep wat betreft omvang en representativiteit moeten de conclusies van dit onderzoek met voorzichtigheid worden geformuleerd. De gevonden verschillen tussen geïsoleerde en niet-geïsoleerde schoolleiders kunnen worden gezien als tendenties, en zijn in een grotere proefgroep wellicht duidelijker aantoonbaar. De gevonden tendensen wijzen hoe dan ook in de verwachte richting. Dat betekent dat geïsoleerde en niet-geïsoleerde schoolleiders geen duidelijk verschil vertonen in taakperceptie van lesgevendende taken en algemene beheersmatige taken. Voor zover verschillen gevonden zijn tussen schoolleiders met een hoge en een lage mate van participatie doen deze zich voor bij taken die betrekking hebben op onderwijskundig leiderschap, met name coördinatie van onderwijs en het scheppen van voorwaarden voor het onderwijs: schoolleiders met een hoge mate van participatie nemen taken betreffende coördinatie van en voorwaarden voor het onderwijs positiever waar dan schoolleiders met een lage mate van participatie.

Schoolleiders van de in dit onderzoek betrokken basisscholen vertonen verschil in de mate van participatie in het communicatienetwerk van hun scholen. Daarmee is een aanwijzing gevonden voor variatie in mate van isole-

ment van directeurs van basisscholen ten opzichte van hun teamleden. Een kanttekening bij deze conclusie is dat in dit onderzoek de grootte van het communicatienetwerk wellicht een rol speelt bij de mate van communicatie door de directeur met teamleden. Bij het vaststellen van de mate van participatie is een correctie toegepast voor de grootte van het netwerk. Opmerkelijk is dat de grootte van het netwerk als zodanig samenhang vertoont met de waarneming van taken door schoolleiders. Door Stoel (o.c.) is geen samengang gevonden tussen de grootte van de school en de taken die door schoolleiders in basisscholen worden uitgevoerd. Toekomstig onderzoek moet over de exacte aard van deze relaties meer duidelijkheid verschaffen.

De schoolleiders in dit onderzoek is gevraagd om een breed scala aan schoolleiderstaken te waarderen in termen van zeggenschap, variatie en feedback. Op basis van deze waarderingsen kan een indeling worden gemaakt in categorieën van taken, die op een dimensie geplaatst kunnen worden. Directeuren van de onderzochte basisscholen nemen taken op het terrein van onderwijs en opvoeding waar als de meest aantrekkelijke taken en strikt administratieve taken als de minst aantrekkelijke taken. Wanneer de taken verder van het werk met leerlingen verwijderd raken worden deze als minder aantrekkelijk waargenomen; van instructietaken via taken gericht op de coördinatie van het onderwijs en het scheppen van voorwaarden voor het onderwijs naar strikt administratieve taken. Enigszins afwijkend van deze dimensie zijn de als aantrekkelijk waargenomen taken betreffende het creëren van een open cultuur in de school. Kenmerkend voor deze categorie is de aandacht voor het open stellen van communicatiekanalen in en rond de school voor informatie over het onderwijs. Wanneer we een vergelijking maken met isolement en taakperceptie bij leerkrachten (Bakkenes e.a., o.c.), dan valt in het oog dat isolement en taakperceptie bij leerkrachten en schoolleiders in elkaars verlengde liggen. Redenen voor deze conclusie zijn (1) dat beide groepen de dimensie 'afstand ten opzichte van het werken met leerlingen' hanteren om taken waar te nemen, (2) dat voor beide groepen geldt dat motivatie voor taken gericht op het werken met leerlingen het hoogst is, en (3) dat verschil

tussen geïsoleerde en niet-geïsoleerde leerkrachten én schoolleiders zich met name voor doet bij de taken die vallen binnen het gebied waar het professionele domein en het bureaucratische domein van de school elkaar overlappen. Geredeneerd vanuit de drie eerder in dit artikel besproken taakdomeinen vormen isolement van leerkrachten en van schoolleiders als het ware elkaars spiegelbeeld, althans wanneer de lesgevende taak van de schoolleider buiten beschouwing wordt gelaten. Peters en Slegers (1994) plaatsen een vraagteken bij het spiegelen van de professionele oriëntatie van leerkrachten en schoolleiders op basis van de drie taakdomeinen. Zij stellen dat algemene managementtaken en onderwijskundige leiderschapstaken in de functie van schoolleider gecombineerd moeten worden. We onderschrijven het belang van dit uitgangspunt voor een doelmatige invulling van de schoolleidersfunctie. Dit laat onverlet dat de resultaten van het onderzoek naar isolement en de feitelijke taakperceptie van schoolleiders in basisscholen wijzen in de richting van isolement van leerkrachten en schoolleiders als elkaars spiegelbeeld.

Door Stoel (o.c.) is gevonden dat veel schoolleiders in basisscholen onderwijskundige leiderschapstaken als de kern van hun beroep zien, waar zij door de druk van algemene managementtaken slechts in beperkte mate aan toekomen. In het hier beschreven onderzoek hebben de deelnemende schoolleiders een positiever waarneming van onderwijskundige leiderschapstaken dan van algemene managementtaken. Tot zover worden de uitkomsten van het onderzoek van Stoel bevestigd. Een belangrijke aanvulling is dat schoolleiders onderling verschil vertonen in de wijze waarop zij deze taken waarnemen, en dat de min of meer geïsoleerde positie van de schoolleider binnen het schoolteam daarbij mogelijk een belangrijke rol speelt. Bovendien lijken alle schoolleiders in het onderzoek het sterkst gemotiveerd te zijn voor taken gericht op het directe werk met leerlingen. Echter, schoolleiders die het accent leggen op de uitvoering van direct op instructie en begeleiding van leerlingen gerichte taken worden doorgaans niet met onderwijskundig leiderschap in verband gebracht (zie bijv.: Fullan, 1991).

Noten

1. De 24 taken zijn opgenomen in Tabel 2; in deze tabel is de a priori indeling vervangen door de indeling op basis van de respondentscores.
2. In eerste opzet was beoogd om de zogenaamde genormaliseerde netwerkparticipatie te gebruiken. In deze maat wordt voor de grootte van het netwerk gecorrigeerd door de participatie uit te drukken als proportie van de maximaal mogelijke score. De resulterende waarde bleek echter sterk negatief te correleren met de grootte van het netwerk. Verschillende oorzaken kunnen ten grondslag hebben gelegen aan dit sterk negatieve verband met de grootte van het netwerk, waarop nu verder niet wordt ingegaan. Een meer adequate correctie hebben we daarom gezocht in het aftrekken van een van de grootte van het netwerk afhankelijke ondergrens van communicatie. Deze keuze is tot stand gekomen op basis van de redenering dat iedereen wel met iedereen een minimum aan communicatie onderhoudt, zodat de totale hoeveelheid communicatie afhankelijk is van de grootte van het netwerk. Leggen we deze 'drempel' aan, dan blijft de belangrijke, en van de grootte van het netwerk onafhankelijke communicatie over. Concreet is de grens gelegd bij de waarde 9 als uitkomst van het product tussen frequentie en belang. Met K participanten in het netwerk is $K \times 9$ dan de per netwerk af te trekken hoeveelheid communicatie. Deze maat bleek slechts licht positief (.29) met de grootte van het netwerk te correleren.
3. Voor elke taakcategorie is een vergelijkbare figuur samengesteld. Met het oog op de beperkte ruimte wordt hier alleen Figuur 4 afgebeeld.

Literatuur

- Alblas, G., & Vliert, E. van de (1990). *Doelmatig organiseren*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Ashforth, B., & Lee, R. (1990). Defensive behavior in organizations: A preliminary model. *Human Relations*, 43, 621-648.
- Ashton, P., & Webb, R. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bakkenes, I., Brabander, K. de, & Imants, J. (1994). Het taakspecifieke karakter van professioneel isolement in basisscholen. *Pedagogisch Tijdschrift*, 19, 381-409.

- Bakkenes, I., Imants, J., & Brabander, C. de (1994). Professioneel isolement van leerkrachten in het basisonderwijs. In F. Korthagen, T. Wubbels, & T. Bergen (Red.), *VELON-Jaarboek: Recent onderzoek over onderwijs en opleiding* (pp. 15-34). Utrecht/Groningen: WCC/VELON.
- Barth, R. (1987). *School: A community of leaders*. Paper presented at the Annual spring Conference of the Georgia State University Principals (ERIC Doc. 281 277).
- Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994). *Zicht op kwaliteit: evaluatie van het basisonderwijs*. De Meern: Inspectie van het Onderwijs.
- Daft, R., & MacIntosh, N. (1981). A tentative exploration into the amount and equivocality of information processing in organizational work units. *Administrative Science Quarterly*, 26, 207-224.
- Dallinger, J. (1985, november). *The influence of task characteristics upon task-communicating network roles*. Paper presented at the 71st annual meeting of the Speech Communication Association, Denver.
- Farace, R., Monge, P., & Russell, H. (1977). *Communicating and organizing*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Firestone, W., & Wilson, B. (1985). Using bureaucratic and cultural linkages to improve instruction: the principal's contribution. *Educational Administration Quarterly*, 21(2), 7-30.
- Flinders, D. (1988). Teacher isolation and the new reform. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(1), 17-29.
- Fullan, M. with Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Gemeente Rotterdam (1990). *Instructie, functie- en taakomschrijving onderwijspersoneel openbaar basis- en (voortgezet) speciaal onderwijs*.
- Greevenbroek, A. van (1981). *Onderwijsassistent en taakdifferentiatie*. 's Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Hackman, J., & Lawler, E. (1971). Employee reactions to job characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 55, 259-286.
- Hanson, E. (1979). *Educational administration and organizational behavior*. Boston: Allyn and Bacon.
- Imants, J. (1986). *Taakdifferentiatie en besluitvorming in basisscholen*. Den Haag: SVO.
- Imants, J. (1989). Taakdifferentiatie en doelmatigheidsbeleving in schoolorganisaties. In B. Creemers e.a. (Eds.), *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement* (pp. 2120-1-2120-17). Alphen a/d Rijn: Samsom.
- Imants, J. (1994). Taakdifferentiatie en motivatie van leraren. In B. Creemers e.a. (Eds.), *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement* (pp. A 1025-1-A 1025-23). Alphen a/d Rijn: Samsom.
- Imants, J., & Bakkenes, I. (1993). Professional isolation of teachers, school culture and teachers' sense of efficacy. In F. Kieviet & R. Vandenberghe (Eds.), *School culture, school improvement and teacher development* (pp. 151-169). Leiden: DSWO Press.
- I.T.S. (1975). *Functies en taken van onderwijsgeevenden*. Nijmegen: I.T.S.
- Koning, I., & Water, P. de (1994). *Professioneel isolement van schoolleiders in het basisonderwijs*. Leiden: Rijksuniversiteit / Vakgroep Onderwijsstudies (doctoraalscriptie).
- Lindle, J., & De Marco, L. (1988). *Administrators' personal and social support systems*. University of Pittsburgh. (ERIC Doc. 309 526).
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Nias, J., Southworth, G., & Yeomans, R. (1989). *Staff relationships in the primary school*. London: Cassell.
- Peters, K., & Slegers, P. (1994, april). Professionele oriëntatie van schoolleiders. *Meso*, 14(73), 22-27.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Schuit, H., Slegers, P., & Giesbers, J. (1991). *The dual character of schools as organizations*. Sheffield: Sheffield City Polytechnic.
- Smets, P. (1983). *Werk verdelen op school*. Nijmegen: ITS.
- Staessens, K. (1989). *De professionele cultuur van basisscholen in vernieuwing*. Academisch proefschrift, Katholieke Universiteit Leuven.
- Staessens, K. (1993). The professional culture at the "Cornflower". In F. Kieviet & R. Vandenberghe (Eds.), *School culture, school improvement and teacher development* (pp. 7-38). Leiden: DSWO Press.
- Stoel, W. (1994). *De taakinhoud, de taakomvang en de taakbelasting van schoolleiders in het basisonderwijs*. Enschede: Universiteit Twente.
- Wit, C. de (1991). *Een beroepsprofiel voor schoolleider in het Katholiek Basisonderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC.

Auteurs

J. Imants (universitair docent), C. de Brabander (universitair docent) en I. Bakkenes (assistent-in-opleiding) zijn werkzaam bij de Vakgroep Onderwijsstudies van de Rijksuniversiteit Leiden.

Adres: J. Imants, Rijksuniversiteit Leiden, Vakgroep Onderwijsstudies, Postbus 9555, 2300 RB Leiden

Abstract

Principal isolation and task perception in primary schools

J. Imants, C. de Brabander & I. Bakkenes. *Pedagogische Studiën*, 1996, 73, 8-24.

Teacher isolation and teacher collaboration are regarded as important workplace conditions in schools. The concept of educational leadership stresses the central position of the principal in the school. Nevertheless, principal isolation in schools has hardly deserved any attention in educational research. The aim of this article is to develop concepts and methods for the investigation of principal isolation. Principal isolation is assumed to be a task specific concept. Isolation is determined by means of the principal's position in a communication network of the school. The research question is whether this level of participation in the network is related to principal's task perception. Results indicate that isolated principals and non-isolated principals differ in their perception of educational leadership tasks in the expected direction. Educational leadership tasks are distinguished from general management tasks and instructional tasks.