

Sekse van de schooldirecteur in relatie tot de gerichtheid op het primaire proces

M.L. Krüger

Samenvatting

Het heeft tot aan de jaren zeventig geduurd voordat er in onderzoek naar schoolmanagement aandacht werd besteed aan de variabele sekse. De schaarse onderzoeksresultaten zijn bovendien nogal eens inconsistent en soms zelfs conflicterend. Dit gebrek aan wetenschappelijke kennis is aanleiding geweest voor het verrichten van een dissertatie-onderzoek naar sekseverschillen in schoolleiderschap in het Nederlandse voortgezet onderwijs. Ruim aandacht werd geschonken aan de gerichtheid van schooldirecteuren op het primaire proces; dit deel van het onderzoek zal in dit artikel centraal staan.

Met behulp van een 'matching' methode werden paren van scholen gegenereerd, steeds met een vrouwelijke en een mannelijke directeur aan het hoofd. 98 directeuren, 673 docenten en 858 leerlingen vulden een vragenlijst in. De geconstrueerde instrumenten, doorgaans Likert-schalen, werden onderworpen aan factoranalyses en betrouwbaarheidsbepalingen. De gegevens werden geanalyseerd met behulp van multivariate toetsing van gepaarde waarnemingen.

De resultaten laten zien dat de variabele 'sekse' significant van invloed is op de uitoefening van het leiderschap: vrouwen blijken sterker op het produkt van de organisatie, op het primaire proces gericht te zijn dan mannen. De resultaten blijken overigens te verschillen per schoolcultuur.

Inleiding

Het laatste decennium wordt er veel geschreven en gediscussieerd over vrouwen in de schoolleiding. Veelal wordt daarbij de nadruk gelegd op het geringe aantal vrouwelijke schoolleiders. Dit is niet zo verwonderlijk,

want ondanks het feit dat onderwijs van oorsprong een beroep is waar veel vrouwen werken, zijn de aantallen en percentages vrouwen in directeursfuncties in het onderwijs internationaal laag. Nederland spant daarin welhaast de kroon. Allerlei acties van overheid en initiatieven uit het veld ten spijt, is in ons land het aandeel van vrouwelijke directeuren in het basisonderwijs de laatste jaren slechts gestegen van ongeveer 13 naar 13,5% en in het algemeen voortgezet onderwijs van 4% naar 6%. De argumentatie voor het verhogen van het aantal vrouwen beperkt zich doorgaans dus tot het gelijke kansen principe. Argumenten die kunnen verwijzen naar de specifieke bijdragen van vrouwen in schoolleidingen, worden nauwelijks in de discussie betrokken. Nu is er ook nog nauwelijks kennis verzameld waarop een dergelijke argumentatie gestoeld zou kunnen worden. Het heeft tot de jaren zeventig geduurd voordat de variabele sekse werd betrokken in onderzoek op het gebied van schoolmanagement. Bovendien richtte dit onderzoek zich voornamelijk op loopbaanpatronen van vrouwen in onderwijsmanagement en nauwelijks op de vraag naar sekseverschillen in de wijze van uitvoering van het schoolleiderschap. Wanneer dit laatste wel het onderwerp van onderzoek was, dan richtte men zich eenzijdig op stijlen van leidinggeven. Daarbij zijn de resultaten van de verschillende onderzoekingen inconsistent en soms zelfs conflicterend. Het gebrek aan wetenschappelijke kennis leidt er node toe dat de maatschappelijke discussie over vrouwen in onderwijsmanagement voornamelijk is gebaseerd op vooroordelen en stereotiepen met betrekking tot schoolleiderschapskenmerken en -kwaliteiten van zowel vrouwen als mannen. Op grond van dergelijke overwegingen werd een dissertatieonderzoek verricht om na te gaan óf er sekseverschillen zijn in schoolleiderschap in het Nederlandse voortgezet onderwijs, en zo ja, wat de aard van

die verschillen is (Krüger, 1994). Zowel de taken, stijlen, oriëntaties en zelfpercepties van de schooldirecteur werden onderzocht. Daarnaast werd bezien wat de effecten zijn van het leiderschap op schoolorganisatie en schoolcultuur. Naast 98 schooldirecteuren - 49 vrouwen en 49 mannen - in AVO, MBO en Dag/Avond onderwijs werden 673 docenten en 858 leerlingen bevestigd.

In het kader van het onderzoeken van taken en oriëntaties werd ruim aandacht geschonken aan het onderwijskundig leiderschap van vrouwen en mannen. De gerichtheid op het primaire proces, dus op het produkt van de organisatie, is een interessant aspect van het schoolleiderschap aangezien de rol van de schoolleider als onderwijskundig leider pregnant naar voren komt uit het schooleffectiviteits onderzoek. Deze effectiviteit van scholen staat met de autonomisering van scholen nog sterker in de belangstelling dan voorheen. In dit artikel zullen daarom alleen de resultaten van het onderzoek worden besproken die betrekking hebben op het onderwijskundig leiderschap van vrouwelijke en mannelijke schooldirecteuren.

1 Sekseverschillen in onderwijskundig leiderschap

In de onderzoeken naar de seksspecificiteit in het leidinggeven is de *stijl van leidinggeven* verreweg de frequentst gebruikte variabele, zowel in onderzoek op het terrein van bedrijfs- als van onderwijsmanagement. Doorgaans wordt deze variabele geoperationaliseerd in relatieve taakgerichtheid en soms ook in democratische versus autocratische besluitvormingsstijl. In de verschillende reviews wordt nogal eens gewezen op de methodologische zwakte van de onderzoeken (Meskin, 1974; Meskin, 1979; Fishel & Pottker, 1977; Frasher & Frasher, 1979; Adkinson, 1981). Er wordt kritiek geleverd op de meetinstrumenten; op de steekproeftrekking, -samenstelling en -omvang; op de procedures voor data-analyse; enzovoorts. De onderzoeksresultaten spreken elkaar dan ook nogal eens tegen: soms worden verschillen gevonden, soms niet. Bovendien zijn de onderzoeken op het terrein van sekse en leiderschapsstijlen in het onderwijs schaars. De 50 studies die Eagly, Karau en Johnson (1992)

aantreffen omvatten drie artikelen (Grobman & Hines, 1956; Morsink, 1970; Van Meir, 1973;), één boek (Hemphill, Griffiths & Frederiksen, 1962), één boekhoofdstuk (Charters & Jovick, 1981), 43 dissertaties en twee rapporten.

Ook in Nederland zijn eventuele verschillen in de wijze van leidinggeven tussen vrouwen en mannen nog nauwelijks onderzocht. Het onderzoek van Van de Grift en Kurek-Vriesema (1990) vormt een uitzondering op deze regel: in hun onderzoek naar het functioneren van schoolleidingen in de basisschool namen zij ook de variabele sekse op. Een andere uitzondering vormt het werk van De Jong en Van Doorne-Huiskes (1989). Hun onderzoek naar sekse en leiderschapsstijlen vond echter niet in het onderwijs plaats, maar in de overheids- en bedrijfssector. Wat de onderwijssector betreft beperkt het onderzoek naar sekse en leidinggeven in ons land zich hoofdzakelijk tot de loopbanen van vrouwen en mannen (Bonhof, De Greeuw, Pollemans & Vogelaar, 1986; Ruijs, Mens, Baggen & Jansen, 1986; Ruijs & Mientjes, 1989; Ruijs, 1990).

In onderzoeken naar schoolleiderschap definieert men doorgaans de onderwijskundig leider als iemand die gericht is op: het benadrukken van leerlingprestaties, het creëren van een op leren gericht schoolklimaat, de bemoeienis met onderwijsmethoden, het coördineren van onderwijsprogramma's, het begeleiden en ondersteunen van docenten, en het regelmatig evalueren van de voortgang van leerlingen (zie bijvoorbeeld Edmonds, 1979; Sweeney, 1982; Van de Grift, 1985b, 1985c, 1987; Van der Vegt & De Vos, 1990). Daar tegenover wordt gewoonlijk de administratieve gerichtheid van de schoolleider geplaatst: de gerichtheid op het in stand houden van de organisatie en het scheppen van randvoorwaarden voor het onderwijs. De schoolleider met deze gerichtheid houdt zich hoofdzakelijk bezig met het plannen binnen bepaalde richtlijnen, het organiseren van de randvoorwaarden van het onderwijs en het uitvoeren van controle. Een belangrijk onderscheid in taken en activiteiten van schoolleiders zou zijn de mate waarin ze het accent leggen op de primaire processen of juist de secundaire processen in de school, dat wil zeggen op onderwijs of op het scheppen

van randvoorwaarden voor het onderwijs. Schoolleiders zouden òf hoofdzakelijk onderwijskundig òf hoofdzakelijk administratief leiderschap uitoefenen. Onderzoeksresultaten wijzen echter uit dat schoolleiders in de praktijk met name administratieve activiteiten uitvoeren, hoewel zij als hun gewenste praktijk formuleren dat ze juist meer onderwijskundige activiteiten zouden willen uitvoeren (Gousha, 1986; Leithwood, Begley & Cousins, 1990).

Zowel in de Verenigde Staten als in Nederland werd uit eerste onderzoekingen geconcludeerd dat vrouwelijke en mannelijke schoolleiders in principe niet verschillen in de taken die ze verrichten (Shakeshaft, 1987; Ruijs, 1990). Min of meer in tegenspraak daarmee komt uit de reviews enige evidentie naar voren die wijst in de richting dat vrouwen meer activiteiten verrichten op het gebied van onderwijskundig leiderschap, terwijl mannen meer administratieve leiderschapsactiviteiten aanpakken (Meskin, 1974; Fishel & Pottker, 1977; Frasher & Frasher, 1979). De onderzoeksresultaten van Gross en Trask (1964, 1976) - de eerste onderzoekers die uitgebreid aandacht besteedden aan sekseverschillen en schoolleiderschap - bevestigen bovenstaande hypothese slechts ten dele. Zij legden aan 189 schoolleiders in het basisonderwijs, van wie bijna de helft vrouwen, lijsten voor met onderwijskundige en administratieve activiteiten. Vrouwen evalueerden hun *bekwaamheid* in het uitvoeren van onderwijskundige activiteiten significant hoger dan de mannen. Voor de schatting van de eigen bekwaamheid met betrekking tot administratieve activiteiten werd geen significant verschil gevonden, hoewel de mannen zichzelf hier iets positiever evalueerden. Vrouwen bleken een significant grotere *voldoening* te putten uit de uitoefening van onderwijskundige en mannen van administratieve activiteiten. Er werd geen significant verschil gevonden in het *belang* dat vrouwen en mannen toeschreven aan onderwijskundige activiteiten en evenmin in het belang dat men hechtte aan administratieve activiteiten. Vrouwen scoorden op beide wel iets hoger dan de mannen, op administratieve activiteiten tegengesteld aan de hypothese die Gross en Trask hadden gesteld. Gross en Trask vroegen tevens aan schoolleiders naar de criteria waarop zij hun scholen en docenten beoordelen. Dit reflecteert volgens hen de wijze

waarop schoolleiders de missie van hun school en de verwachtingen over prestaties van hun personeel definiëren. De resultaten wezen uit dat vrouwen een groter belang hechten dan mannen aan de zorg voor individuele verschillen van leerlingen, aan het helpen van leerlingen die afwijkend gedrag vertonen, en aan de zorg voor de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Er werd geen sekseverschil gevonden in het belang dat gehecht werd aan de twee overige factoren, namelijk leerlingprestaties en het vermogen van de school de orde te handhaven. Op een ander onderwijskundig leiderschapskenmerk blijken de seksen wel te verschillen: vrouwen oefenen significant meer controle uit over de professionele activiteiten van docenten. Mannelijke en vrouwelijke schoolleiders scoorden weer gelijk wat betreft de mate waarin zij de visie uitdragen dat de docenten maximale zorg dienen te besteden aan de leerlingen.

Charters en Jovick (1981) concludeerden uit onderzoek onder 29 schoolleiders in het basisonderwijs dat de vrouwelijke schoolleider prominenter en persoonlijker betrokken is dan haar mannelijke collega bij zaken die gerelateerd zijn aan het curriculum van de school. Shakeshaft (1987) haalt verschillende onderzoekingen aan naar de manieren waarop vrouwen en mannen het doel van hun werk conceptualiseren. Hieruit blijkt volgens haar dat vrouwen de baan van schoolleider benaderen als die van een 'master teacher or educational leader', terwijl mannen de baan bezien vanuit een 'managerial-industrial perspective'. Uit het onderzoek van Brubaker en Simon (1987) blijkt dat met betrekking tot zowel feitelijke als gewenste rollen vrouwelijke schoolleiders hogere scores op de rol van onderwijskundig leider en mannen op de rol van 'general manager'. Ook de onderzoeksresultaten van Hallinger en Murphy (1985) en Hallinger, Bickman en Davis (1990) ondersteunen het gegeven dat vrouwen hun leiderschap meer dan mannen richten op het onderwijs.

De reden die nogal eens wordt genoemd voor het sterker op onderwijskundig leiderschap gericht zijn van vrouwen is dat ze langer doen over het doorlopen van hun carrière en dus meer ondervinding hebben voordat ze uiteindelijk schoolleider worden (Levinson, 1982; Yeakey, Johnston & Adkinson, 1986;

Hallinger et al., 1990). Wat ook de verklaring moge zijn, Angelsaksisch onderzoek geeft in elk geval aan dat vrouwen een grotere onderwijskundige en mannen een grotere administratieve gerichtheid hebben.

In Nederland hebben Van de Grift en Kurek-Vriesema (1990) onderzoek verricht in basisscholen naar de uitvoering van schoolleiderstaken, waarin zij ook de variabele sekse meenamen. Zij legden vragenlijsten voor aan 139 vrouwelijke en 168 mannelijke schoolleiders. Ook zij vonden een grotere gerichtheid van vrouwen op onderwijskundige taken, zoals het benadrukken van leerlingprestaties, het begeleiden van docenten, en het observeren in de klas. Mannen bleken meer dan vrouwen gericht op administratieve taken zoals de zorg voor het gebouw en voor de sollicitatieprocedure inclusief de opvang van nieuw personeel. Ruijs (1990) maakt in haar onderzoek naar loopbanen een uitstapje naar taakuitoefening door een lijst van 6 taakgebieden van directies voor te leggen aan schoolleiders in het basisonderwijs (309 vrouwen en 360 mannen) en in het voortgezet onderwijs (49 vrouwen en 606 mannen). Zij vindt geen sekseverschillen in portefeuilles en tijdsbesteding, ook niet wat betreft onderwijskundige en administratieve taken.

In onderzoek naar schooleffectiviteit, waarin op zoek wordt gegaan naar schoolkenmerken die de effectiviteit van scholen beïnvloeden, komt de rol van de schoolleider als onderwijskundig leider als belangrijke factor naar voren (Scheerens, 1989). In het inleidende artikel van dit themanummer wordt hier uitgebreid op ingegaan. In dit schooleffectiviteits onderzoek werd tot op heden de variabele sekse echter bij voortdurende genegeerd. Voorlopig lijken vrouwen meer gericht op onderwijskundig leiderschap dan mannen. Kunnen we nu door een en ander te verbinden, concluderen dat vrouwen effectiever zijn dan mannen? Sergiovanni is voorzichtig: er is geen harde evidentie aan te dragen, maar de literatuur over effectieve scholen laat volgens hem zien dat "while women are underrepresented in principalships, they are overrepresented in successful principalships" (Brandt, 1992, p.48).

Gezien de stand van het onderzoek is het leggen van een verband tussen sekse van de

schoolleider en schooleffectiviteit een gecompliceerde bezigheid. Bovendien is het effectieve scholen onderzoek niet gebaseerd geweest op een gemeenschappelijk theoretisch model, waardoor eenduidige conceptualiserings van de termen schooleffectiviteit en onderwijskundig leiderschap ontbreken. Het verband tussen de schoolleiderssekte en schooleffectiviteit berust dus nog voor het grootste deel op speculaties.

2 Onderzoeksvraagstelling en hypothesen

Zoals uit het voorgaande blijkt is er weinig onderzoek verricht naar sekse en leiderschap en nog minder naar sekse en onderwijskundig leiderschap, ondanks het feit dat onderwijskundig leiderschap steeds verbonden wordt met de effectiviteit van scholen. Het weinige onderzoek dat werd verricht naar sekse en onderwijskundig leiderschap richtte zich bijna uitsluitend op het basisonderwijs. Vanwege de andere taakstelling van schoolleiders in het basisonderwijs kunnen de resultaten niet zonder meer worden overgezet naar het voortgezet onderwijs. Bovendien zijn er overwegingen met betrekking tot de onderwijskundige gerichtheid van schoolleiders in Nederland, die tot voorzichtigheid manen bij het geldig verklaren van de Angelsaksische onderzoeksresultaten voor de Nederlandse situatie. Weliswaar hebben ook in ons land vrouwen een langere loopbaan als docent voordat ze in een leidinggevende positie terecht komen, hetgeen zoals hiervóór bleek een sterke onderwijskundige gerichtheid tot gevolg zou kunnen hebben. Aan de andere kant zijn er echter factoren in de context van het leidinggeven in ons land die ertoe zouden kunnen leiden dat schoolleiders, of ze nu man of vrouw zijn, minder gericht zijn op de onderwijskundige kant van het leidinggeven dan elders. Zo is er bijvoorbeeld geen diplomering van schoolleiders vereist. Schooldirecteuren in functie zijn dus niet noodzakelijkerwijs geschoold in het managen van een onderwijsinstelling. Schaalvergroting en decentralisatie vergroten daarnaast de noodzaak tot het leggen van nadruk op de organisatorische kant van het managen van een school; ze vergen eerder administratief dan onderwijskundig leiderschap.

3 Onderzoekopzet en uitvoering

Op grond van de vraagstelling werd besloten tot een empirisch vergelijkend onderzoek onder schooldirecteuren in het voortgezet onderwijs: AVO, MBO en Dag/Avond onderwijs. Het 'General Framework of Instructional Leadership', voortgekomen uit onderzoek van het Far West Laboratory (Bossert, Dwyer, Rowan & Lee, 1982; Dwyer et al., 1985; Dwyer, Barnett & Lee, 1987) vormde het fundament voor de constructie van een eigen onderzoeksmodel. Met behulp van een 'matchings' procedure werden paren van bij elkaar passende scholen gezocht, waarbij de ene school door een vrouw en de andere school door een man werd geleid. Daarvoor werden eerst alle vrouwelijke directeuren in het Nederlands voortgezet onderwijs die konden worden opgespoord aangeschreven. Meer dan 80% van hen reageerde positief. Na de 'matching' met scholen met mannelijke directeuren en na het afvallen van een aantal directeuren met name vanwege scholenfusies bestond de populatie uiteindelijk uit 98 schooldirecteuren: 49 paren van scholen met steeds een vrouw en een man aan het hoofd. Elke school werd bezocht door een doctoraalstudent onderwijskunde. Zij kregen opdracht om docenten en leerlingen random te selecteren uit de schooladministratie bestanden. Op basis van een power-analyse (Cohen, 1988) werd bepaald dat er - rekening houdend met een alpha van .05 - per school 5,9 observaties nodig zouden zijn om een power van minimaal .90 te bereiken voor een gemiddelde effectgrootte. Rekening houdend met een eventuele non-respons werden de aantallen bepaald op 10 leerlingen en 9 docenten per school. De docenten moesten gelijk worden verdeeld over de seksen, gelijk worden gespreid over alfa-, beta- en gammavakken en mochten niet na 1 augustus 1989 zijn aangesteld. Bij de selectie van de leerlingen moest worden gezorgd voor een gelijke spreiding over de seksen en over de leerjaren, waarbij geen leerlingen uit het eerste leerjaar werden geselecteerd. Directeuren, leerlingen en docenten kregen een vragenlijst voorgelegd. Alle directeuren, meer dan 90% van de leerlingen (858) en meer dan 80% van de docenten (673) vulden hun vragenlijst in. Ten behoeve van de 'matching' werd ge-

Misschien samenhangend hiermee verschaft in Nederland de bemoeienis met onderwijszaken de schoolleider een lage status; de schoolleider die organisatiezaken en externe contacten in portefeuille heeft, wordt als manager gewaardeerd. Omdat hier de status van de leider in het geding is, zou op dit punt de druk van de organisatie tot socialisatie in de leiderschapsrol (Eagly & Johnson, 1990) voor beide seksen weleens groot kunnen zijn. Vrouwen en mannen zullen dan evenzeer geneigd zijn om zich meer bezig te houden met administratief dan met onderwijskundig leiderschap. Sekseverschillen worden daardoor voor een deel genivelleerd. Een van de vraagstellingen uit mijn dissertatieonderzoek die in dit artikel centraal wordt gesteld, luidt daarom: *zijn er verschillen tussen vrouwelijke en mannelijke schooldirecteuren in het voortgezet onderwijs in Nederland met betrekking tot hun onderwijskundige en administratieve taken en oriëntaties?*

Wat betreft de *taken* van schooldirecteuren werd onderzoek gedaan naar portefeuilles, tijdsbesteding en naar de mate waarin belang wordt gehecht aan onderwijskundige en administratieve taken. Hun *oriëntatie* werd op handeliningsniveau onderzocht door de directeuren en hun docenten te vragen naar de activiteiten die directeuren verrichten op onderwijskundig terrein. Vier van de 22 hypothesen die voor het onderzoek werden geformuleerd zijn van toepassing op de in dit artikel behandelde vraagstelling:

Hypothese 1 Er is geen verschil in de takenpakketten van vrouwen en mannen als schooldirecteur.

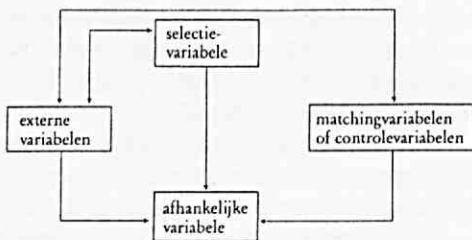
Hypothese 2 Vrouwen besteden in hun functie van schooldirecteur meer tijd aan onderwijskundige taken en mannen meer aan administratie en beheer.

Hypothese 3 In tegenstelling tot mannen hechten vrouwen in hun directeursfunctie meer belang aan onderwijskundige taken dan aan administratieve taken.

Hypothese 4 Vrouwen zijn in hun handelingen als schooldirecteur meer gericht op onderwijskundig leiderschap dan mannen.

bruik gemaakt van de 'guaranteed variable caliper matching' van Althausen en Rubin (1970). Met deze individuele 'matching'-methode wordt voor elke persoon in de ene groep met behulp van een computerprogramma gezocht naar een persoon met zo gelijk mogelijke kenmerken in de andere groep. Eerst wordt naar perfecte 'matches' gezocht. Wanneer er niet voldoende perfecte 'matches' kunnen worden gevonden, worden de marges automatisch vergroot. De kwaliteit van de 'matches' wordt op deze manier zo hoog mogelijk gehouden. 'Matching' stelt de onderzoeker in staat om variabelen waarvan bekend is of verondersteld kan worden dat ze van invloed zijn op de afhankelijke variabele, in dit onderzoek de uitoefening van het schoolleiderschap, onder controle te houden. De invloed van een aantal storende variabelen wordt zo bij voorbaat geneutraliseerd. Op die manier kon de 'netto-invloed' zoals Peschar (1975) en Bosman en Louwes (1982) dat noemen, van de factor sekse worden vastgesteld op de wijze van uitoefening van het schoolleiderschap. Vanwege het lage percentage vrouwelijke schooldirecteuren in Nederland ten opzichte van het percentage mannen leek 'matching' een zeer geschikte methode voor dit specifieke onderzoek. Meester en De Leeuw (1983) achten paren matching misschien wel de beste methode om een klein deel van het oorspronkelijke bestand te selecteren.

Althausen en Rubin (1970, pp.326-328) onderscheiden naast de afhankelijke variabele drie soorten onafhankelijke variabelen, namelijk de selectievariabele, de controlevariabelen en de externe variabelen. In *Figuur 1* zijn de typen variabelen in schema gezet.



Figuur 1. Typen variabelen bij matching

De *selectievariabele* is de onafhankelijke variabele waarop onderscheid tussen de populaties wordt aangebracht, in dit geval sekse.

Daarnaast zijn er twee andere typen onafhankelijke variabelen, dat wil zeggen variabelen die verband kunnen houden met of van invloed kunnen zijn op de afhankelijke variabele en waarvan dus te verwachten is dat ze een eventueel verband tussen de selectievariabele en de afhankelijke variabele zullen vertekenen of verdoezelen. Wanneer deze variabelen door middel van 'matching' worden gecontroleerd noemen we ze '*matching*'variabelen. In het hier besproken onderzoek werden 11 context factoren gekozen als 'matching'-variabele, namelijk schooltype; schoolgrootte; denominatie; urbanisatie; seksesamenstelling directieteam, docenten- en leerlingenpopulatie; leeftijd docentenpopulatie; percentage allochtone leerlingen; leeftijd schooldirecteur; lengte van het directeurschap. Alleen vanwege de gunstige numerieke verdeling van de populaties kon op dit grote aantal variabelen paarsgewijs worden gelijkgeschakeld. Wanneer dergelijke variabelen niet onder controle worden gehouden, heten ze *externe variabelen*. Redenen om de groepen of individuen op bepaalde variabelen niet gelijk te schakelen kunnen zijn, dat gegevens over deze variabelen niet beschikbaar zijn, dat de invloed ervan onbekend is of dat het aantal 'matching'-variabelen dient te worden beperkt. Als besloten wordt om een onafhankelijke variabele niet in de 'matching'-procedure op te nemen, dan wordt het dus direct een externe variabele. Voorbeelden van dergelijke variabelen in dit onderzoek zijn: vooropleiding directeur, vol- en deeltijd werken docenten, SES leerlingeninstroom, dislocatie.

De data van de 98 schooldirecteuren werden paarsgewijs aaneengeschaakt tot 49 gepaarde waarnemingen. De data van de docenten en leerlingen werden geaggregeerd om ze vervolgens naar het niveau van de directeuren te brengen; ze werden dus aangehaakt aan het directeurenbestand. Alle gegevens werden vervolgens op schoolleidersniveau gemeten, hetgeen mogelijk was omdat er geen hypothesen waren geformuleerd met betrekking tot de interactie van schoolleiders- en docentvariabelen. Multiniveau-analyse was dan ook overbodig. Voor de toetsing van de hypothesen werd dientengevolge gebruik gemaakt van variantieanalyse voor herhaalde metingen (SPSS MANOVA en ANOVA). Als significantien-

veau werd een alpha van .05 aangehouden. De 'matching' variabelen en de externe variabelen die in de t-toets voor gepaarde waarnemingen significante verschillen vertoonden, werden in de analyses betrokken als covariaten. Variabelen die een significante correlatie lieten zien met een afhankelijke variabele die op dat moment werd geanalyseerd, werden eveneens als covariaat in de analyse meegenomen.

4 Instrumentconstructie

De instrumenten die werden geconstrueerd ter meting van het onderwijskundig leiderschap worden in deze paragraaf kort besproken. Alle instrumenten werden eerst voorgelegd aan beoordelaars. Voor een uitgebreidere bespreking van de instrumentconstructie wordt verwezen naar Krüger (1994).

Met behulp van een een lijst van 8 taken voor schooldirecteuren werd onderzocht welke taken men zelf in portefeuille heeft respectievelijk delegeert, en wat de rangordering in taken is naar de hoeveelheid tijd die men aan elke taak besteedt. De lijst van taken ontstond uit een combinatie van de takenlijsten van Ruijs (1990) en Mahieu (z.j.) (zie Tabel 1 en 2). Voorbeeldomschrijvingen werden toegevoegd.

Om te onderzoeken welk belang vrouwen en mannen hechten aan de uitoefening van onderwijskundige en administratieve taken werden twee schalen van Gross en Trask (1976) gecombineerd. De schalen bevragen respectievelijk het belang dat men toekent aan 'Supervision of instruction' (8 items) en 'Administrative tasks' (11 items). De items werden vertaald en zo nodig aangepast aan de Nederlandse situatie. Voorbeelden van onderwijskundige items zijn 'Introduceren van nieuwe onderwijsideeën', 'Zorg dragen voor nascholingsprogramma's van docenten'. Administratieve items zijn onder andere 'beheren van de financiën' en 'roosteren'. De 18 oorspronkelijke items, voorzien van zes antwoordmodaliteiten, werden dooreen gemengd aangeboden als één instrument.

Factoranalyse wees uit dat het instrument de twee factoren onderwijskundig en administratief leiderschap goed onderscheidt. Op grond

van factor- en item-analyse werden drie items verwijderd. Het instrument 'Belang hechten aan het uitoefenen van onderwijskundige en administratieve taken' omvat uiteindelijk twee Likertschalen:

- *Belang hechten aan het uitoefenen van administratieve taken* (8 items): Cronbachs α .81
- *Belang hechten aan het uitoefenen van onderwijskundige taken* (7 items): Cronbachs α .70

De onderwijskundige gerichtheid van schoolleiders werd onderzocht als de mate waarin schooldirecteuren zeggen activiteiten te verrichten op onderwijskundig terrein en de mate waarin hun docenten deze activiteiten percipiëren. Er werd voor een operationalisatie op handlingsniveau gekozen, omdat er bij bevraging op attitudeniveau een gereede kans zou bestaan op sociaal wenselijke beantwoording. Bijna elke schoolleider realiseert zich inmiddels immers, dat onderwijskundig leiderschap een belangrijke factor is in de verhoging van de schooleffectiviteit. Het voor dit doel geconstrueerde instrument '*Onderwijskundige Gerichtheid van Schoolleiders*' (OGS) vindt zijn oorsprong in twee bestaande instrumenten, namelijk van Hallinger (Hallinger et al., 1983; Hallinger & Murphy, 1987; Hallinger, 1989a, 1989b) en van Van de Grift (1985a, 1985b).

Hallinger en collega's ontwikkelden een model van onderwijskundig leiderschap dat zou moeten kunnen verklaren hoe scholen via het leiderschap van de leider effectief worden. Zij operationaliseerden het begrip onderwijskundig leiderschap in drie dimensies:

- Definiëren van een schoolmissie
 - Leiding geven aan het onderwijsprogramma
 - Bevorderen van een op leren gericht klimaat
- met in totaal 10 indicatoren die schoolleidersfuncties vertegenwoordigen, verdeeld over de 3 dimensies. Op grond daarvan ontwierp Hallinger voor elke schoolleidersfunctie een schaal, dus tien schalen in totaal. Per schaal formuleerde hij 5 items als operationalisatie van gedragingen van schoolleiders die bij een functie behoren. Zo ontstond de '*Principal Instructional Management Rating Scale*' (PIMRS). Het instrument dat ontworpen werd voor het voortgezet onderwijs bevat dus 50 specifieke

leiderschapsgedragingen. De PIMRS voor schoolleiders werd later bewerkt voor docenten en kent dus een 'principal form' en een 'teacher form'.

Daarnaast werd één van de instrumenten van Van de Grift gebruikt, namelijk de vragenlijst 'Onderwijskundig leiderschap'. De lijst is ontworpen voor schoolleiders in het basisonderwijs, hetgeen betekende dat de items moesten worden bewerkt voor het voortgezet onderwijs.

Voor de constructie van de OGS werden de dimensies en schalen van Hallinger als uitgangspunt genomen; geschikte schalen en items uit het instrument van Van de Grift werden toegevoegd. De OGS bestaat uit 10 schalen verdeeld over 3 dimensies, met in totaal 52 items. Het instrument werd tevens bewerkt ter onderzoek van de docentperceptie van de onderwijskundige gerichtheid van hun schooldirecteur. Aan schooldirecteuren wordt gevraagd om met behulp van zes antwoordmodaliteiten aan te geven hoe vaak men de 52 onderwijskundige activiteiten verricht; aan docenten om met behulp van dezelfde zes antwoordmodaliteiten aan te geven in welke mate naar hun waarneming hun schooldirecteur deze 52 activiteiten verricht.

Orthogonaal noch oblique verrichte factoranalyses wezen de oorspronkelijke structuur van de OGS aan: schalen noch dimensies werden onderscheiden. Wel werd in zowel de docentversie als de schoolleidersversie van de OGS een andere, inhoudelijk heel zinvolle, structuur zichtbaar. De twee versies van de OGS bleken elkaar dus te valideren. Op grond van de factoranalyses werd besloten tot de hieronder weergegeven nieuwe instrumentstructuur. In verband met lage interitemcorrelaties werd achteraf uit 2 schalen 1 item verwijderd. Het uiteindelijke instrument bestaat daarmee uit 6 schalen met 50 items. De schalen moeten worden opgevat als zes dimensies van onderwijskundig leiderschap.

Schaal I 'Missiegericht onderwijskundig leiderschap' (14 items)

docenten α .91; directeuren α .85

Subschaal 'Het stellen van schooldoelen' (5 items)

docenten α .77; directeuren α .66

Subschaal 'Het uitdragen van schooldoelen' (5 items)

docenten α .80; directeuren α .76

Subschaal 'Het coördineren van het curriculum' (4 items)

docenten α .73; directeuren α .59

Schaal II 'Cultuurgericht onderwijskundig leiderschap' (14 items)

docenten α .92; directeuren α .82

Subschaal 'Het geven van individuele begeleiding aan docenten' (5 items)

docenten α .81; directeuren α .66

Subschaal 'Het streven naar samenwerking en consensus in het team' (5 items)

docenten α .88; directeuren α .77

Subschaal 'Het zichtbaar zijn in de school' (3 items)

docenten α .75; directeuren α .64

Schaal III 'Klassegericht onderwijskundig leiderschap' (7 items)

docenten α .78; directeuren α .68

Subschaal 'Het begeleiden en evalueren van onderwijs' (5 items)

docenten α .77; directeuren α .67

Daaraan toegevoegd: 2 items uit een andere oorspronkelijke schaal

Schaal IV 'Onderwijskundig leiderschap via het betonen van docenten' (5 items)

docenten α .75; directeuren α .56

Schaal V 'Onderwijskundig leiderschap via het bevorderen van nascholing' (5 items)

docenten α .85; directeuren α .75

Schaal VI 'Onderwijskundig leiderschap via het werken aan een ordelijke en taakgerichte sfeer' (6 items)

docenten α .82; directeuren α .78

De betrouwbaarheidscoëfficiënten van de schalen en subschalen in de docentversie van de OGS zijn hoog: de α 's liggen ruim tot zeer ruim boven de vereiste .70 (Nunnally, 1978, p. 245). Hoewel iets lager dan in de docentversie is ook de betrouwbaarheid van de schalen in de schoolleidersversie prima, met uitzondering van schaal 4. De α 's van de subschalen halen niet altijd de .70. Hierbij moet in het oog worden gehouden dat er voor de schoolleidersversie van de OGS beduidend minder proefpersonen beschikbaar zijn om het instrument te toetsen dan voor de docentversie (98 versus 673).

5 Onderzoekresultaten: Sekse van de schooldirecteur en de gerichtheid op het primaire proces

5.1 Onderwijskundige en administratieve portefeuilles en tijdsbesteding

De in paragraaf 4 besproken lijst met 8 taakgebieden werd allereerst aan de schooldirecteuren voorgelegd met de vraag om voor elke taak aan te geven of men deze zelf in portefeuille heeft, samen met een ander beheert, of geheel delegeert. De resultaten van de multivariate analyse worden weergegeven in Tabel 1.

Zowel wat betreft *onderwijskundige zaken* als *administratie en beheer*, de taken waarnaar in dit artikel de interesse uitgaat, doen zich sekseverschillen in portefeuilles voor. Vrouwen behartigen de portefeuille onderwijskundige zaken vaker zelf dan hun mannelijke collega's. In eerste instantie lijken mannen vaker dan vrouwen administratie en beheer zelf in portefeuille te hebben. Na analyse met invoering van covariaten (zie Tabel 1) blijkt dit verschil ech-

ter op zijn minst te moeten worden genuanceerd. In de situatie dat directeuren werden benoemd in een heterogene cultuur blijken mannen administratie en beheer vaker zelf in portefeuille te houden dan vrouwen. Bij directeuren die werden benoemd in homogene en meerstromige culturen worden geen sekseverschillen gevonden (zie voor cultuurbeschrijvingen Marx, 1986). Daarbij moet worden aangetekend dat de aantallen directeuren benoemd in een homogene of in een meerstromige cultuur erg klein zijn, respectievelijk 8 en 7 directeuren.

Bovendien hebben mannen administratie en beheer vaker in portefeuille dan onderwijskundige zaken ($p = .001$), terwijl vrouwen beide portefeuilles nagenoeg even vaak zelf behartigen ($p = ns$).

Vervolgens werd dezelfde lijst met taken opnieuw voorgelegd nu met de vraag om de taken in volgorde van tijdsbesteding te plaatsen, onafhankelijk van of men de taak al dan niet zelf in portefeuille heeft. Als gevolg van het feit dat de directeuren een rangordening hebben gegeven van 1 tot 8 is het antwoord op de laatste taak per respondent voorspelbaar; daardoor is

Tabel 1
Portefeilles (1 = zelf in portefeuille; 2 = zelf en ander; 3 = gedelegeerd)

	V	M	p
Organisatie ontwikkeling	1,20	1,12	ns
Interne communicatie	1,53	1,63	ns
Onderwijskundige zaken	1,67	2,22	effect sekse .002** effect schoolsoort .002 interactie-effect sekse en schoolsoort ns
Personeelsbeheer	1,20	1,27	ns
Leerling/stagebegeleiding	2,74	2,92	.05* → cov. schoolgrootte .07; sekseverschil ns
Administratie & beheer	1,94	1,55	.04* → cov. cultuur entree .002; sekseverschil ns
Relatie met buitenwereld	1,18	1,29	ns
Marketing	1,80	2,00	ns

Tabel 2
Tijdsbesteding aan taken (1 = minste tijd; 8 = meeste tijd)

	V	M	p
Organisatie ontwikkeling	6,4	6,0	ns
Interne communicatie	5,4	4,6	.04* → cov. sekse leerlingen .03; sekseverschil .21 → cov. mann. docenten .04; sekseverschil .13
Onderwijskundige zaken	5,5	4,6	effect sekse .06* effect schoolsoort .008** interactie-effect sekse en schoolsoort ns
Personeelsbeheer	5,6	5,0	ns
Leerling/stagebegeleiding	2,1	2,0	ns
Administratie & beheer	3,5	4,5	.007**
Relatie met buitenwereld	4,6	5,8	.001**
Marketing	3,0	3,5	ns

Tabel 3

De portefeuille Onderwijskundige zaken en de tijdsbesteding daaraan uitgesplitst per schoolsoort

	Portefeuille (1=zelf; 2=zelf/ander; 3=gedelegeerd)			Tijdsbesteding (1 = minste tijd; 8 = meeste tijd)		
	V	M	p	V	M	p
AVO (26)	1,46	1,92	.05*	6,3	4,8	.02*
MBO (13)	2,23	2,54	ns	4,1	3,9	ns
D/A (10)	1,50	2,60	.02*	5,5	4,9	ns
alle scholen (49)	1,67	2,22	.002**	5,5	4,6	.05*

een multivariate analyse van de antwoorden niet mogelijk. Daarom worden in Tabel 2 de resultaten van de univariate analyses per taak weergegeven.

Ook wat de tijdsbesteding betreft doen zich sekseverschillen voor in de onderwijskundige en de administratieve taken. Vrouwen verschillen echter ook in hun tijdsbesteding aan relaties met de buitenwereld, hetgeen in het verband van dit artikel eveneens een interessant sekseverschil is. Op de overige taken verschillen de seksen niet in tijdsbesteding. Vrouwelijke directeuren besteden meer tijd aan onderwijskundige zaken dan mannen, die op hun beurt meer tijd besteden dan vrouwen aan administratie en beheer en aan het onderhouden van relaties met de buitenwereld. Bovendien besteden vrouwen meer tijd aan onderwijskundige zaken dan aan administratie en beheer ($p = .000$), terwijl mannen aan deze twee taken evenveel tijd besteden ($p = ns$). Aan externe relaties besteden mannen meer tijd dan aan onderwijskundige zaken ($p = .003$), terwijl dat bij vrouwen andersom is ($p = .045$).

Zowel bij analyse van de portefeuille onderwijskundige zaken als bij analyse van de tijdsbesteding daaraan bleken de seksen verschillend te antwoorden voor de onderscheiden schoolsoorten (effect schoolsoort in beide gevallen .008). Voor administratie en beheer en relatie met de buitenwereld bleek dit niet het geval te zijn. Daarom worden voor onderwijs-

kundige zaken ook de verschillen tussen de schoolsoorten geanalyseerd (zie Tabel 3).

De tabel maakt zichtbaar dat vrouwen alleen in het AVO onderwijskundige zaken vaker in portefeuille hebben en er ook meer tijd aan besteden. In het Dag/Avond onderwijs hebben zij de taak wel vaker zelf in portefeuille, maar de tijdsbesteding eraan verschilt niet significant. In het MBO blijkt noch de portefeuille noch de tijdsbesteding te verschillen voor vrouwen en mannen.

Er is dus wel degelijk verschil in takenpakketten van vrouwen en mannen, waarmee *hypothese 1* in zijn algemeenheid dient te worden verworpen. Vrouwen hebben - in elk geval in het AVO en het Dag/Avond onderwijs - vaker dan mannen onderwijskundige zaken zelf in portefeuille. In het geval dat directeuren benoemd werden in heterogene culturen hebben mannen vaker dan vrouwen de taak administratie en beheer in eigen portefeuille.

Hypothese 2 wordt aanvaard: vrouwen besteden meer tijd aan onderwijskundige zaken en mannen meer aan administratie en beheer en aan de relatie met de buitenwereld.

5.2 Het belang hechten aan onderwijskundige en administratieve taken

Ter toetsing van *hypothese 3* wordt gekeken naar sekseverschillen in het belang dat men hecht aan onderwijskundige en aan administratieve taken (zie Tabel 4).

Tabel 4

Het hechten van belang aan onderwijskundige en administratieve taken (1 = geen enkel belang; 6 = extreem belangrijk)

	V	M	p sekseverschil
Onderwijskundige taken	4,1	3,6	.000**
Administratieve taken	3,1	3,0	ns
p binnen de seksen	.000**	.000**	

Zowel vrouwelijke als mannelijke directeuren leggen meer accent op het primaire dan op het secundaire proces, waarmee *hypothese 3* wordt verworpen. Wanneer Tabel 4 horizontaal wordt geïnterpreteerd, komt er echter toch een interessant sekseverschil naar voren: vrouwen hechten meer belang aan onderwijskundige activiteiten dan mannen. Aan administratieve activiteiten hechten de seksen evenveel belang. Dit geldt zowel voor het AVO, het MBO als het Dag/Avond onderwijs (het effect van het onderscheid in schoolsoorten en het interactie-effect schoolsoort-sekse zijn voor onderwijskundige noch voor administratieve taken significant). Opname van de significante covariaten - 'seksleerlingen' en 'cultuur bij benoeming' in geval van administratieve activiteiten; 'wel/geen kinderen hebben' en 'aantal vrouwelijke docenten' in geval van onderwijskundige activiteiten - leidt niet tot verandering van de resultaten.

5.3 Het verrichten van activiteiten op het gebied van onderwijskundig leiderschap

In het voorgaande werd met betrekking tot het onderwijskundig leiderschap onderzocht of men de taak zelf in portefeuille heeft, de tijd die

men eraan besteedt en het belang dat men eraan hecht. In deze paragraaf wordt de gerichtheid op de primaire processen vertaald als de mate waarin schooldirecteuren - volgens henzelf en volgens hun docenten - onderwijskundige activiteiten verrichten.

Allereerst werd een multivariate analyse uitgevoerd op de zes hoofddimensionen van de OGS, waarbij onderscheid werd gemaakt in drie schoolsoorten, maar nog geen rekening werd gehouden met covariaten. Daarna zijn per dimensie de significanties univariaat berekend, waarbij opnieuw onderscheid in schoolsoorten werd gemaakt en waarbij ook de significante covariaten werden betrokken. Wanneer de scores van de directeuren niet bleken te verschillen voor de onderscheiden schoolsoorten en er evenmin sprake was van een sekseverschil in antwoordpatronen in de drie schoolsoorten, werd de analyse opnieuw uitgevoerd zonder onderscheid in schoolsoorten te maken. De resultaten van de multivariate en de univariate analyses voor directeuren en voor docenten worden tezamen in Tabel 5 weergegeven.

Een eerste blik op de tabel laat direct al duidelijk zien dat vrouwen een sterkere onderwijs-

Tabel 5
Onderwijskundige Gerichtheid van Schoolleiders volgens schooldirecteuren zelf en volgens docenten
(1 = nooit; 6 = heel vaak)

	Directeuren			Docenten		
	V	M	p	V	M	p
Missiegerichtheid	4,0	3,6	.009** → cov. sekse docs. .04: p=.036*	3,5	3,3	.007**
Cultuurgerichtheid	4,5	4,1	.014* → covs. sekse docenten en urbanisatie .01: p=.010**	3,7	3,4	.002** → covs. sekse docs., dislokatie en schoolgrootte .02: p=.037*
Klassegerichtheid	2,9	2,8	ns → covs. sekse docs. en wel/geen lestaak directeur .03: p=ns	2,4	2,1	.007** → cov. schoolgrootte .04: p=.050*
Belonen docenten	3,1	2,6	.001**	2,5	2,1	.001**
Stimuleren nascholing	4,2	3,7	.002**	3,3	2,8	.000**
Taakgerichte sfeer	3,7	3,6	ns	3,4	3,3	ns → covs. sekse docenten en leeftijd adjuncten .001: p=ns
effect sekse:	p = .007**			p = .000**		
effect schoolsoort:	p = .001**			p = .001**		
interactie-effect sekse en schoolsoort:	p = ns			p = .000**		

kundige gerichtheid hebben dan mannen. Volgens de directeuren is dit het geval voor 4 van de 6 en volgens de docenten zelfs voor 5 van de 6 dimensies. Opvallend is dat de seksen juist wat betreft de dimensies die het dichtst bij de leerling staan, de dimensies 'Klassegerichtheid' en 'Werken aan een ordelijke en taakgerichte sfeer', volgens de directeuren zelf niet verschillen. Naar de perceptie van de docenten scoren vrouwen overigens wel hoger op 'Klasgerichtheid' dan mannen.

Hoewel niet direct relevant in het kader van sekseverschillen is het toch interessant dat Tabel 5 laat zien, dat directeuren zichzelf op alle dimensies hoger inschatten dan hun docenten. Redenen hiervoor kunnen zijn dat schooldirecteuren zichzelf overschatten of dat zij de frequentie waarin ze onderwijskundige activiteiten verrichten onopzettelijk overdrijven om redenen van sociale wenselijkheid. Wanneer dit het geval is, geeft de perceptie van hun docenten een objectiever beeld van hun activiteiten. Het is echter ook mogelijk dat de verschillende scores veroorzaakt worden doordat de directeuren beter dan hun docenten op de hoogte zijn van welke activiteiten ze verrichten; docenten zullen immers slechts een be-

paald percentage van de activiteiten van hun directeur waarnemen.

Alle schalen bijeengenomen, blijken de antwoorden van de directeuren te verschillen in AVO, MBO en Dag/Avond onderwijs ($p = .001$), maar mannen en vrouwen hebben blijkbaar eenzelfde antwoordpatroon in de drie onderscheiden schoolsoorten ($p = ns$). Bij de docenten ligt dit anders: ook zij antwoorden verschillend per schoolsoort ($p = .001$), maar docenten verschillen in de drie onderscheiden schoolsoorten óók wat betreft hun perceptie van sekseverschillen in onderwijskundige activiteiten van directeuren ($p = .000$). Om de richting van deze verschillen te onderzoeken werd elke schaal en elke subschaal afzonderlijk geanalyseerd op verschillen tussen de schoolsoorten, waarbij ook de covariaten in de beschouwing werden betrokken. De resultaten van deze analyses worden voor de directeuren en de docenten afzonderlijk samengevat in Tabel 6.

De scores van de directeuren- en de docentpopulatie komen sterk overeen. De docent-scores valideren dus evenals de factoranalyses (par.4) de scores van de directeuren. Dit wijst

Tabel 6

Samenvatting resultaten Onderwijskundige Gerichtheid van Schoolleiders volgens directeuren en docenten

	Alle scholen		AVO		D/A		MBO
Missiegerichtheid	dir*	doc**	dir*	doc*			
- stellen doelen	dir*	doc*	dir*			doc**	
- uitdragen doelen	dir*	doc*	dir*			doc**	
- coördineren curriculum		doc**	dir*	doc**		doc**	geen
Cultuurgerichtheid	dir*	doc*	dir*		dir*	doc**	
- begeleiding docenten	dir**	doc*	dir**	doc*	dir+	doc**	significante
- samenwerking team						doc**	
- zichtbaar in school	dir+				dir*	doc**	sekse-
Klassegerichtheid		doc*		doc**		doc**	
Belonen docenten	dir**	doc**	dir**	doc**	dir+	doc**	verschillen
Stimuleren nascholing	dir**	doc**	dir*	doc**	dir+	doc**	
Taakgerichte sfeer						doc**	

dir : volgens directeuren zijn vrouwen onderwijskundiger gericht dan mannen

doc : volgens docenten zijn vrouwen onderwijskundiger gericht dan mannen

** : $p \leq .01$

* : $p \leq .05$

+ : $p = \text{trend } (>.05 \text{ en } <.08)$

erop dat de OGS zodanig is geconstrueerd dat er inderdaad één achterliggend construct per schaal aanwezig is.

Het mag een opvallend resultaat worden genoemd, dat op geen van de schalen of sub-schalen mannen significant hoger scoren dan vrouwen; óf vrouwen verrichten meer onderwijskundige activiteiten dan mannen, óf er wordt geen sekseverschil gevonden.

Een ander saillant resultaat is dat in het MBO bij directeuren én docenten op geen van de zes dimensies een sekseverschil in onderwijskundige gerichtheid wordt aangetroffen. In het AVO worden, gelet op de antwoorden van de directeuren, op vier van de zes dimensies door vrouwen meer activiteiten uitgevoerd dan door mannen en in het Dag/Avond onderwijs op drie van de zes. Volgens de docenten geldt voor het AVO dat op vier van de zes dimensies vrouwen hoger scoren, terwijl in het Dag/Avond onderwijs volgens hen het sekseverschil zelfs op alle zes de schalen en op alle sub-schalen hogelijk significant is, ondanks het kleine aantal cases.

Daarmee is *hypothese 4* bevestigd voor het AVO en het Dag/Avond onderwijs, en verworpen voor het MBO: vrouwen in het AVO en het Dag/Avond onderwijs zijn in hun handelingen meer gericht op onderwijskundig leiderschap dan mannen.

6 Discussie

'Matching' bleek een geschikte methode voor het onderzoeken van sekseverschillen in schoolleiderschap, met name omdat met een 'matchings' procedure gemakkelijk de contextfactoren in onderzoek naar schoolleiderschap kunnen worden betrokken. Beperken we ons tot het Nederlandse onderzoek, dan zien we dat bijvoorbeeld Ruijs (1990) noch Van de Grift en Kurek-Vriesema (1990) achterliggende factoren analyseren die althans een gedeelte van de verklaring zouden kunnen vormen voor het wel of juist niet vinden van sekseverschillen.

Anderzijds kon de 'matchings' procedure geen soelaas bieden voor het probleem van selectie van misschien een speciaal soort vrouwen: met zo weinig vrouwen in schoolleidingen is immers de kans groot dat een specifiek type vrouwen is benoemd. Bovendien zijn

scholen die een vrouw hebben benoemd misschien ook wel speciale scholen. De conclusie hieruit zou kunnen zijn dat de sekseverschillen die werden gevonden mede veroorzaakt worden doordat de onderzochte vrouwen gemiddeld beter zijn dan de vrouwen die nog benoemd gaan worden. Dit mechanisme zou de sekseverschillen vergroot kunnen hebben. De vrouwengroep is dus wel representatief voor vrouwelijke schooldirecteuren op dit moment, maar misschien niet voor de toekomstige groep vrouwelijke directeuren.

Een andere wellicht even geldige redenering die hier haaks op staat, is dat de nu benoemde vrouwen meer 'mannelijk gedrag' vertonen dan ze zouden willen, omdat men nog niet erg gewend is aan vrouwelijk leiderschap en vrouwen zich moeten handhaven in een mannenwereld. Misschien zijn ze mede daarom geselecteerd. De conclusie hieruit zou zijn dat de gevonden sekseverschillen door selectiemechanismen en socialisatie in de organisatie juist genivelleerd zijn. Er is een tweede argument voor het vermoeden dat de sekseverschillen die in dit onderzoek naar voren zijn gekomen eerder kleiner dan groter zijn dan in de populaties van vrouwelijke en mannelijke schooldirecteuren. Dit argument komt voort uit de mate van representativiteit van de populatie mannelijke directeuren. De schoolkenmerken van de geselecteerde mannen komen hoogstwaarschijnlijk sterker overeen met die van vrouwelijke directeuren dan met de schoolkenmerken van de gemiddelde mannelijke directeur. De geselecteerde mannen 'lijken' dus misschien meer op vrouwelijke directeuren dan de gemiddelde groep mannelijke directeuren.

Vrouwen blijken meer onderwijskundig gericht te zijn dan mannen, zowel wat betreft het hechten van belang aan de onderwijskundige taak, het zelf in portefeuille hebben ervan, de tijd die aan de taak wordt besteed, en de onderwijskundige activiteiten die zij verrichten; dit laatste sekseverschil blijkt uit de docentgegevens nog sterker dan uit de gegevens van de directeuren zelf. Vrouwen zijn dus meer dan mannen gericht op het primaire proces, op de onderwijsdoelen van de school; mannen delegeren de onderwijskundige portefeuille vaker. Enkele buitenlandse onderzoeken wezen al in

deze richting (zie par. 1). Ook voor het Nederlandse basisonderwijs werd enige evidentie gevonden voor het meer verrichten van onderwijskundige activiteiten door vrouwen: Van de Grift en Kurek-Vriesema (1990) vonden in het basisonderwijs op drie van hun zeven onderwijskundige schalen dat vrouwen meer activiteiten verrichten dan mannen, namelijk met betrekking tot het benadrukken van leerlingprestaties, het begeleiden van docenten bij zwak presterende leerlingen en het doen van klasseobservaties. De resultaten van het hier besproken onderzoek verklaren de grotere gerichtheid van vrouwen op het primaire proces ook geldig voor het voortgezet onderwijs in Nederland. Er worden zelfs op meer schalen sekseverschillen in onderwijskundige gerichtheid gevonden dan het geval was in het basisonderwijs. Dit is des te opmerkelijker, omdat in paragraaf 2 een aantal overwegingen werden gegeven die het weinig plausibel maken dat de buitenlandse resultaten ook geldig zouden zijn voor met name het voortgezet onderwijs in ons land. Er is bijvoorbeeld geen diplomering van schoolleiders vereist, overheidsbeleid legt de nadruk op de organisatorische kant van het schoolleiderschap en onderwijskundig leiderschap heeft in onze scholen een lage status. Daardoor zou weleens een nivellering van sekseverschillen in onderwijskundige gerichtheid kunnen optreden. In dit licht mag het een bijzonder resultaat genoemd worden dat ook in Nederlandse voortgezet onderwijs, ondanks dergelijke tegenwerkende contextfactoren, vrouwen meer onderwijskundige activiteiten tentoonspreiden dan mannen.

Mannen zijn meer dan vrouwen gericht op de secundaire taken in de school. Zij hebben vaker dan vrouwen de taak administratie en beheer zelf in portefeuille en besteden ook meer tijd hieraan evenals aan de relatie met de buitenwereld. Mannen hechten evenals de vrouwen wel meer belang aan onderwijskundige dan aan administratieve taken. De resultaten van Leithwood et al., (1990) en Gousha (1986) dat schoolleiders zich in de praktijk vooral bezighouden met administratieve taken, terwijl ze als gewenste praktijk aangeven bezig te willen zijn met onderwijskundige taken in de school (par. 1), wordt dus slechts bevestigd voor mannelijke directeuren. Bij vrouwen blijkt zo'n scheiding in reële en gewenste prak-

tijk nauwelijks op te treden. Wanneer onderzoeken slechts onder mannen worden verricht, blijkt dit te leiden tot opsporing van slechts de helft van de waarheid.

In het MBO wordt in tegenstelling tot in de beide andere onderzochte schoolsoorten geen enkel significant sekseverschil gevonden in het verrichten van onderwijskundige activiteiten, noch in het in portefeuille hebben van de onderwijskundige taak, noch in de tijdsbesteding eraan. Anderzijds blijken vrouwen in het MBO evenals in het AVO en het Dag/Avond onderwijs wel meer belang te hechten aan de uitoefening van onderwijskundige activiteiten dan mannen. We lijken hier naast sekseverschillen geconfronteerd te worden met schoolcultuurverschillen: blijkbaar is het voor vrouwen in het MBO in tegenstelling tot in de andere twee schoolsoorten niet mogelijk om hun wensen in praktijk te brengen, met andere woorden om hun potentiële gerichtheid op het primaire proces om te zetten in actief handelen. Een ander gegeven dat met verschillen in schoolcultuur zou kunnen samenhangen, is dat vrouwen en mannen volgens de docentgegevens het sterkst verschillen in onderwijskundige gerichtheid in het Dag/Avond onderwijs. Vrouwen zijn in deze schoolsoort op alle schalen en subschalen hogelijk significant onderwijskundiger gericht dan mannen.

Uit dit onderzoek komt naar voren dat *seks in combinatie met schoolcultuur* de verschillen in het leidinggeven van mannen en vrouwen bepaalt. Bij onderzoek naar sekseverschillen in leidinggeven moet dus onderscheid worden gemaakt in de mate waarin de cultuur waarin dat leidinggeven plaats vindt 'vrouwelijk' of 'mannelijk' is. De beoordeling hiervan kan plaats vinden op basis van de aantallen vrouwen en mannen die in de organisatie leiding geven, werken en leren, in combinatie met de historische ontwikkeling van de cultuur. Het Dag/Avond onderwijs, voortgekomen uit de zogenoemde 'moedermavo', kan zowel qua aantallen vrouwen als qua historie opgevat worden als een 'vrouwelijke' cultuur. We kunnen hier spreken over vrouwelijke directeuren in een oorspronkelijk door vrouwen ontwikkelde cultuur. Het MBO is volgens de gehanteerde criteria een schoolsoort met een 'mannelijke' cultuur: ze omvat relatief veel technische en

economische onderwijsrichtingen waaraan van ouds her door mannen leiding wordt gegeven. De MDGO-scholen met van oorsprong relatief veel vrouwelijke directeurs en leerlingen zijn naar aanleiding van fusies veelal ingebed in MBO-instellingen met oorspronkelijk mannelijke directeurs, leerlingen en culturen. In het AVO hebben altijd beduidend meer mannelijke directeurs de scepter gezwaaid, met uitzondering van de oude huishoudscholen, de latere LHNO's. Deze LHNO's zijn inmiddels bijna allemaal gefuseerd met scholen met een LTO- en/of LEAO-richting of zijn opgegaan in scholengemeenschappen. Het AVO is dus een van oorsprong 'mannelijke' cultuur, hoewel het zich ook onderscheidt van het MBO in die zin dat het om algemeen vormend onderwijs gaat en niet om beroepsvoorbereiding in voor een groot deel technische vakken. In de onderzoeksresultaten wordt de plaats van de drie schoolsoorten op de dimensie 'mannelijke - vrouwelijke cultuur' gereflecteerd: vrouwen zijn in het Dag/Avond onderwijs beduidend sterker gericht op het primaire proces dan mannen, nog sterker dan in het AVO, terwijl vrouwelijke directeurs in het MBO een even grote gerichtheid ten toon spreiden als hun mannelijke collega's.

Met dit onderzoek is het verband gelegd tussen de sekse van de schooldirecteur en de gerichtheid op het primaire proces. Wanneer deze gerichtheid van de schoolleider inderdaad een belangrijk kenmerk is voor de effectiviteit van scholen, zijn vrouwen effectiever dan mannen, althans wanneer zij hun leiderschap kunnen uitoefenen in een min of meer bij hun sekse passende cultuur. De 'mannelijke' cultuur op scholen lijkt een negatieve invloed te hebben op de effectiviteit van het schoolleiderschap van vrouwen. In toekomstig onderzoek naar effectieve scholen moet de sekse van de schoolleider als variabele worden betrokken teneinde het verband tussen deze variabele en schooleffectiviteit direct te onderzoeken in plaats van via het onderwijskundig leiderschap van de directeur. Het hier gepresenteerde onderzoek leidt voorlopig tot een waarschuwing. In het MBO is met de schaalvergrotingsoperaties de cultuur van de scholen 'mannelijker' geworden. Op dit moment vinden in het AVO en in het Dag/Avond onderwijs dezelfde soort ont-

wikkelingen plaats. Schaalvergroting en decentralisatie vergroten de noodzaak tot het leggen van nadruk op de organisatorische kant van het leiderschap; ze vergen eerder administratief dan onderwijskundig leiderschap. Dit zou ertoe kunnen leiden dat vrouwen in die schoolsoorten straks evenmin in staat zullen zijn als momenteel in het MBO het geval is om het soort leiderschap uit te oefenen dat voornamelijk de schooleffectiviteit ten goede lijkt te komen.

Literatuur

- Adkinson, J.A. (1981). Women in school administration: A review of the research. *Review of Educational Research*, 51, 311-343.
- Althaus, R.P., & Rubin, D. (1970). The computerized construction of a matched sample. *American Journal of Sociology*, 76, 325-346.
- Bonhof, G., Greeuw, P. de, Pollemans, M., & Vogelhaar, E. (1986). *De laatste directrices*. Reeks: Beleid, Bestuur en Beheer van Onderwijs, Universiteit van Amsterdam.
- Bosman, R., & Louwes, W. (1982). *Eenoudergezin en schoolprestaties*. Rijksuniversiteit Groningen.
- Bossert, S.T., Dwyer, D.C., Rowan, R., & Lee, G.V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.
- Brandt, R. (1992). On rethinking leadership: a conversation with Tom Sergiovanni. *Educational Leadership*, 49(5), 46-49.
- Brubaker, D.L., & Simon, L.H. (1987). How do principals view themselves and others? *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 71(495), 72-82.
- Charters, W.W. Jr., & Jovick, T.D. (1981). The gender of principals and principal-teacher relations in elementary schools. In P.A. Schmuck, W.W. Charters Jr. & R.O. Carlson (Eds.), *Educational Policy and management: Sex differentials* (pp. 307-331). New York: Academic Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed., pp. 369-380). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dwyer, D.C., Lee, G.V., Barnett, B.G., Filby, N.N., Rowan, B., Alpert, B., & Kojimoto C. (1985). *Understanding the principal's contribution to instruction: Seven principals, seven stories* (Vols. 1-7 and Methodological Appendix). San Francisco, CA: Far West Laboratory.

- Dwyer, D.C., Barnett, B.G., & Lee, G.V. (1987). The school principal: scapegoat or the last great hope? In *Leadership, examining the elusive*. ASCD Yearbook (pp. 30-46).
- Eagly, A.H., & Johnson, B.T. (1990). Gender and leadership style: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 108, 233-256.
- Eagly, A.H., Karau, S.J., & Johnson, B.T. (1992). Gender and leadership style among school principals: A meta-analysis. *Educational Administration Quarterly*, 28(1), 76-102.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Fishel, A., & Pottker, J. (1977). Performance of women principals: A review of behavioral and attitudinal studies. In J. Pottker & A. Fishel (Eds.), *Sex bias in the schools: The research evidence* (pp. 289-299). Cranbury, NJ: Associated University Presses, Inc..
- Frasher, J., & Frasher, R.S. (1979). Educational administration: A feminine profession. *Educational Administration Quarterly*, 15(2), 1-13.
- Gousha, R.P. (1986). *The Indiana school principalship: The role of the Indiana principal as defined by the principal*. Bloomington, Indiana: Indiana University School of Education.
- Grift, W. van de (1985a). Onderwijsleerklimaat en leerlingprestaties. *Pedagogische Studiën*, 62, 401-414.
- Grift, W. van de (1985b). *Het meten van onderwijskundig leiderschap*. Amsterdam: SCO.
- Grift, W. van de (1985c). *Vragenlijst onderwijskundig leiderschap, (OL)*. Amsterdam: SCO.
- Grift, W. van de (1987). Zelfpercepties van onderwijskundig leiderschap en gemiddelde leerlingprestaties. In J. Scheerens en W.G.R. Stoel (red.), *Effectiviteit van onderwijsorganisaties. Bijdragen aan de onderwijsresearch no.19* (pp. 83-98). Lisse: Swets & Zeitlinger B.V..
- Grift, W. van de, & Kurek-Vriesema, C. (1990). *Schoolleidingen in de basisschool*. Forum 1, Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger B.V..
- Grobman, H., & Hines, V.A. (1956). What makes a good principal? *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 40, 5-16.
- Gross, N., & Trask, A.E. (1964). *Men and women as elementary school principals* (Final Report No.2). Cambridge, MA: Harvard University, Graduate School of Education.
- Gross, N., & Trask, A.E. (1976). *The sex factor and the management of schools*. New York: John Wiley.
- Hallinger, Ph. (1989a). *Developing instructional leadership teams in high schools*. Paper presented at the international congress for school effectiveness, Rotterdam, The Netherlands.
- Hallinger, Ph. (1989b). Developing instructional leadership teams in secondary schools: A framework. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 84-92.
- Hallinger, Ph., Bickman, L., Davis, K. (1990). *Modeling the effects of principal leadership on student achievement*. Paper presented at the international congress for school effectiveness, Jerusalem, Israel.
- Hallinger, Ph., Murphy, J., Weil, M., Mesa R., & Mitman, A. (1983). School effectiveness, identifying the specific practices, behaviors for principals. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 83-91.
- Hallinger, Ph., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86, 217-247.
- Hallinger, Ph., & Murphy, J. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational Leadership*, 45(1), 54-61.
- Hemphill, J.K., Griffiths, D.E., & Frederiksen, N. (1962). *Administrative performance and personality: A study of the principal in a simulated elementary school*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Jong, A.M. de, & Doorne-Huiskes, J. van (1989). *Stijl van leidinggeven van vrouwen en mannen*. Den Haag: Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid.
- Krüger, M.L. (1994). *Sekseverschillen in schoolleiderschap*. Academisch proefschrift. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Leithwood, K.A., Begley, P.T., & Cousins, J.B. (1990). The nature, causes and consequences of principals' practices: An agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28(4), 5-31.
- Levinson, R.M. (1982). *Administrative task orientation of school principals*. Doctoral Dissertation. Santa Barbara: University of California.
- Mahieu, P. (z.j.). Management en leiding geven. In B. Creemers, J. Giesbers, C. van der Perre, C. van Vilsteren (red.), *Handboek voor Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement* (pp. 4150/1-22). Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Marx, E. (1986). Schoolorganisatorische aspecten van waardengerichtheid in het onderwijs bij uiteenlopende schoolculturen. In B. Creemers, J. Gies-

- bers, C. van der Perre, C. van Vilsteren (red.). *Handboek Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement* (pp. 2110/1-27). Alphen aan den Rijn: Samsom Uitgeverij.
- Meester, A., & Leeuw, J. de (1983). *Intelligentie, sociaal milieu en de schoolloopbaan*. Rijksuniversiteit Leiden, FSW, Vakgroep Datatheorie.
- Meir, E.J. van, Jr. (1973). Leadership behavior of male and female elementary principals: A comparison by sex. *Marquette University Education Review*, 4, 8-11.
- Meskin, J.D. (1974). The performance of women school administrators: A review of the literature. *Administrators Notebook*, 23(1), 1-4.
- Meskin, J.D. (1979). Women as principals: Their performance as educational administrators. In D. Erickson & T.L. Reller (Eds.), *The principal in metropolitan schools*. Berkeley: McCutchan.
- Morsink, H.M. (1970). Leader behavior of men and women principals. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 54, 80-87.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory* (2nd edition). New York/London: McGraw-Hill.
- Peschar, J.L. (1975). *Milieu - school - beroep*. Academisch proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen.
- Ruijs, A. (1990). *Vrouwen en schoolmanagement*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger B.V..
- Ruijs, A., Mens, A., Baggen, C., & Jansen, B. (1986). *Schoolmanagement: een mannenzaak?* Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Ruijs, A., & Mientjes, A. (1989). *Werving en selectie van schoolmanagers*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Scheerens, J. (1989). *Wat maakt scholen effectief?* Samenvatting en analyse van onderzoeksresultaten. 's-Gravenhage: SVO.
- Shakeshaft, C. (1987). *Women in educational administration*. Beverly Hills: SAGE Publications, Inc..
- Sweeney, J. (1982). Research synthesis on effective school leadership. *Educational Leadership*, 39, 346-352.
- Vegt, A.L. van der, & Vos, W.A. de (1990). Onderwijskundig leiderschap. In B. Creemers, J. Giesbers, C. van der Perre, C. van Vilsteren (red.), *Handboek Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement* (pp. B 1210/1-18). Alphen aan den Rijn: Samsom Uitgeverij.
- Yeakey, C.C., Johnston, G.S., & Adkinson, J.A. (1986). In pursuit of equity: A review of research on minorities and women in educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 22(3), 110-149.

Auteur

M.L. Krüger werkt als universitair docent aan de Vakgroep Onderwijskunde, het Instituut voor de Lerarenopleiding en het Centrum voor Nascholing van de Universiteit van Amsterdam.

Adres: Universiteit van Amsterdam, Faculteit der Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen, Wibautstraat 4, 1091 GM Amsterdam.

Abstract

Gender and school leadership in relation with the orientation to the primary processes

M.L. Krüger. *Pedagogische Studiën*, 1996, 73, 25-41.

It was not until the seventies that the gender variable came to be included in school management research. Moreover, the scarce research results are often inconsistent and sometimes even conflicting. This lack of research based knowledge has led to conducting a Ph.D research into gender differences in school principalship in Dutch secondary education. Ample attention has been paid to the orientation of school principals to the primary processes. This part of the research will be highlighted in this article. By means of a 'matching' method, pairs of compatible schools were generated, the 'only' difference being that the first school was managed by a female and the second by a male principal. 98 principals, 673 teachers and 858 students completed a questionnaire. The constructed instruments, mostly Likert-scales, were subjected to factor analyses and reliability measurements. The data were analyzed by means of pairwise multivariate analysis. The results demonstrate that the 'gender' variable has significant effects on leadership performance: women appear to be stronger oriented to the product of the organization, the primary processes, than their male counterparts. Apart from that, the results vary with different school cultures.