

K. Peters, P. Slegers en Th. Bergen*

Samenvatting

Onder invloed van het dereguleringsbeleid worden docenten en schoolleiders gestimuleerd om zelf vorm te geven aan het onderwijsbeleid van de school. Scholen kunnen beter beleid voeren als er afstemming plaatsvindt tussen het onderwijskundig en beheersmatig domein. Afstemming veronderstelt van zowel docenten als schoolleiding een oriëntatie op beide domeinen. Met betrekking tot schoolleiders wordt in dit artikel het concept van Hughes, de 'professional-as-administrator', empirisch onderzocht.

Veertien schoolleiders beoordeelden 49 schoolleiderstaken op basis van hun gelijkent. Deze taken zijn a priori geordend op een richtings- en een inhoudsdimensie. Uit de multidimensionale schaalanalyse (indscal) bleek dat de richtingsdimensie empirisch gerepliceerd kon worden. De inhoudsdimensie werd slechts gedeeltelijk gerepliceerd en krijgt ook een wat andere interpretatie. Op basis van de selectie van twintig kerntaken uit de 49 schoolleiderstaken blijkt dat de geselecteerde kerntaken vooral vallen binnen het beheersmatige domein.

De gegevens doen vermoeden dat schoolleiders een dominante oriëntatie hebben op het beheersmatige domein. Deze eenzijdige gerichtheid op beheersmatige zaken lijkt niet bevorderlijk voor de beleidsvoering van scholen.

Inleiding

Docenten en schoolleiders staan de komende jaren voor de taak inhoud te geven aan het door de overheid geïnitieerde beleid van deregulering. Het beleid van deregulering beoogt de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Deze door de overheid geïnitieerde ontwikkelingen stellen nieuwe eisen aan het functioneren van

docenten en schoolleiding. Meer inzicht in dit functioneren, dat gebaseerd is op theoretische en empirische kennis, is gewenst. Vragen naar de inrichting van de schoolorganisatie en de aard van de professionaliteit van docenten en schoolleiding zijn daarbij van belang (Van Gennip & Pouwels, 1993; Commissie Van Es, 1993; Schoor, 1993). De vraag is of docenten en schoolleiders om kunnen gaan met een situatie van vergrote autonomie. Dit artikel richt zich op het functioneren van schoolleiders. Daarbij gaat de aandacht uit naar de vraag hoe schoolleiders de taken die zij uitvoeren percipiëren en welke taken zij tot de kern van het schoolleiderschap rekenen¹.

Dit artikel is als volgt opgebouwd. Eerst wordt ingegaan op de relatie tussen de school als organisatie en het professioneel functioneren van docenten en schoolleiding. Vanuit dit theoretisch kader wordt het rolconcept van 'the professional-as-administrator' beschreven. Vervolgens worden de opzet en de resultaten van een onderzoek naar ten eerste de taakperceptie en ten tweede de oriëntatie van schoolleiders op de kernaspecten van hun beroep gepresenteerd. Het artikel wordt afgesloten met een discussie over de interpretatie van de resultaten in het licht van het functioneren van schoolleiders.

1 Theoretisch kader

De laatste jaren voert het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen een beleid van deregulering (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1992, p. 8).

Dit dereguleringsstreven in het onderwijsbeleid beoogt de autonomie van scholen te vergroten. Onderwijsinstellingen krijgen zo meer de mogelijkheid om binnen de overheidsregels eigen beleid te voeren. De Commissie Van Es (1993) benadrukt de vergroting van de zelfbeschikking van scholen en stelt dat scholen zich

* Met dank aan J. H. G. I. Giesbers voor zijn inhoudelijke bijdrage aan het onderzoek.

moeten ontwikkelen tot moderne arbeidsorganisaties. Om deze zelfbeschikking waar te maken wordt er een groot beroep gedaan op het beleidsvoerend vermogen van scholen. Dit beleidsvoerend vermogen veronderstelt een zekere ontwikkeling van de organisatiestructuur van scholen. Anders geformuleerd: de organisatiestructuur van scholen beïnvloedt de effectiviteit van de beleidsvoering. Zo beschouwd vormt de organisatie van scholen een belangrijke indicator voor de mate waarin scholen in staat zijn om beleid te voeren (Marx, 1987; 1988).

In met name de Amerikaanse schoolorganisatieliteratuur wordt de schoolorganisatie sterk vanuit een dichotoom conceptueel kader beschreven (Schuit & Slegers, 1990; Schuit, Slegers & Giesbers, 1991). Kenmerkend voor deze benadering is dat de school uiteengelegd wordt in een onderwijskundig en beheersmatig domein, die betrekkelijk los van elkaar functioneren. Het onderwijskundig domein is het domein waarbinnen zaken met betrekking tot het primaire proces van de school, namelijk het verzorgen van onderwijs, centraal staan. Binnen dit domein zijn de professionele normen van docenten dominant. Beslissingen over randvoorwaardelijke zaken (personeel, exploitatie, administratie) vallen binnen het beheersmatig domein. Dit domein wordt hoofdzakelijk gereguleerd door bureaucratische principes en is het terrein van de schoolleiding. Onderzoek naar schoolorganisaties in Nederland (Van der Krogt, 1983; Smets, 1983; Pelkmans & Vrieze, 1987; Slegers, 1991) laat zien dat een afstemming van het onderwijskundig en het beheersmatig domein binnen scholen van invloed is op de mate waarin scholen in staat zijn om beleid te voeren. Deze afstemming tussen domeinen stelt eisen aan het professioneel functioneren van docenten en schoolleiding. Een toenemende afstemming tussen het onderwijskundig en beheersmatig domein binnen scholen betekent dat docenten en schoolleiding meer op elkaar betrokken raken. Dit resulteert in een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor onderwijskundige en beheersmatige zaken van zowel schoolleiders als docenten (Slegers, Bergen & Giesbers, 1994).

Om het functioneren van docenten te analyseren is het onderscheid tussen beperkte en uitgebreide professionaliteit bruikbaar (Hoyle,

1975, 1989). De beperkte professional is vooral vakinhoudelijk en vakdidactisch geïntereerd en houdt zich met name bezig met de alledaagse beroepsuitoefening in de klas. De uitgebreide professional is, als lid van de schoolorganisatie, óók betrokken in professionele activiteiten buiten de klas. Knoers (1993) stelt dat de beide vormen van professionaliteit elkaar niet hoeven uit te sluiten: de aandacht van de leraar voor de klas dient inbegrepen te zijn in zijn aandacht voor de school. Dit betekent dat de leraar in een relatief autonome school over meer en hogere kwaliteiten dient te beschikken dan uitsluitend onderwijsgevende. Docenten dienen naast een gezamenlijk vaksectiebeleid, ook vakoverstijgend beleid te voeren en tevens betrokken te zijn bij vakoverstijgende activiteiten (Knoers, 1993). In het kader van de zelfstandige beleidsvoering door scholen worden steeds vaker pleidooien gehouden voor de ontwikkeling van de professionaliteit van docenten in de richting van een uitgebreide professional (Slegers & Bergen, 1993; Giesbers & Bergen, 1992; Knoers, 1994). De docent is in dit krachtenspel slechts een van de actoren, de schoolleider de andere.

Naar het functioneren van docenten, op klas en schoolniveau, wordt de laatste tijd relatief veel onderzoek gedaan. Dit geldt echter niet voor het functioneren en de professionaliteit van schoolleiders. Om de professionaliteit van schoolleiders beter in beeld te brengen is getracht om het begrippenpaar van Hoyle ('uitgebreide' en 'beperkte' professionaliteit) toe te passen op het werk van schoolleiders. Door Peters, Slegers en Giesbers (1994) is deze exercitie uitgevoerd. Zij komen tot de conclusie dat het spiegelen van de door Hoyle gehanteerde begrippen problematisch is, omdat het werk van docenten teveel verschilt van het werk van schoolleiders. Mede op grond hiervan is besloten om de taken die schoolleiders uitvoeren nader te analyseren.

2 De schoolleider als manager en professional

Bovenstaande redenering heeft duidelijk gemaakt dat de beleidsvoering door scholen bevorderd wordt door een afstemming tussen het onderwijskundig en beheersmatig domein bin-

nen scholen. Allereerst is de schoolleider verantwoordelijk voor het zo goed mogelijk 'op de winkel passen'. Daarnaast impliceert het afstemmen van deze twee domeinen ook dat schoolleiders binnen het onderwijskundig domein actief zijn.

Interessant in dit kader is het door Hughes (1976, 1985) ontwikkelde concept van de 'professional-as-administrator'. Hughes onderscheidt, binnen dit concept, twee sub-rollen: de 'chief executive'-rol en de 'leading professional'-rol. De schoolleider is "the chief executive of a professionally staffed organization, and may also be regarded as the leading professional of that organization" (Hughes, 1976, p. 302).

De eerste sub-rol, de 'chief executive' (CE), omvat activiteiten die primair een beheersmatig karakter hebben. De 'leading professional' (LP)-rol heeft betrekking op activiteiten die primair onderwijsinhoudelijk van aard zijn. Een belangrijk element in dit rolmodel is de interdependentie van de twee onderscheiden rollen. Daarnaast erkent Hughes expliciet dat er binnen beide rolconcepties interne en externe aspecten te onderscheiden zijn. Ook deze interne en externe aspecten zijn, in de ogen van Hughes, sterk aan elkaar gerelateerd.

Uit onderzoek van Hughes onder 72 schoolleiders bleek, dat er inderdaad een substantiële verwevenheid is tussen de beide sub-rollen (Hughes, 1976, 1985). Vrijwel alle onderzochte schoolleiders slaagden erin om de 'leading professional'-rol en de 'chief executive'-rol in hun werk te integreren. Wel verschilden schoolleiders in de mate waarin zij in staat zijn deze twee rollen in hun totale rol gelijktijdig te activeren en te realiseren.

De veronderstelling is, dat de afstemming tussen het beheersmatig en onderwijskundig domein binnen scholen zal toenemen als schoolleiders de sub-rollen CE en LP op een evenwichtige wijze integreren in hun totale rol. Deze oriëntatie van schoolleiders op beide rollen is in de situatie van vergrote autonomie een belangrijke voorwaarde om het beleidsvoerend vermogen te verbeteren (Slegers & Bergen, 1993).

Het op evenwichtige wijze integreren van de CE- en LP-rol impliceert dat schoolleiders beide rollen als even belangrijk beschouwen.

Resultaten van onderzoek dat in Engeland (Evetts, 1991; 1994) is verricht, laten echter zien dat bij grotere zelfstandigheid van scholen het werk van schoolleiders verder af komt te staan van het primaire proces. In termen van het rolmodel van Hughes uitgedrukt, betekent dit dat een ontwikkeling naar meer zelfstandigheid van scholen in Engeland heeft geleid tot een versterking van de CE-rol van schoolleiders. Blijkbaar beïnvloedt het gevoerde onderwijsbeleid schoolleiders zodanig dat zij hun CE-rol meer benadrukken dan hun LP-rol.

Voor de Nederlandse situatie is de bruikbaarheid van het rolmodel van Hughes en met name de evenwichtige afstemming tussen de rollen nog niet onderzocht. In het nu volgende presenteren we de opzet en resultaten van een onderzoek dat te plaatsen is binnen de domeinbenadering en het rolmodel van schoolleiders.

3 Operationalisering

Uitgaande van het rolmodel van Hughes is er een verkennend onderzoek uitgevoerd, dat meer zicht moet geven op de vraag hoe schoolleiders hun eigen werk percipiëren. In het verlengde hiervan zijn we tevens geïnteresseerd in de vraag welke roldefinitie bij schoolleiders dominant is.

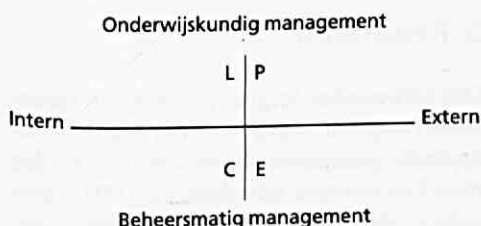
Gekozen is voor een taakspecifieke benadering. Concrete taken die schoolleiders uitvoeren, worden als uitgangspunt genomen voor het onderzoek. Voordat tot een taakinventarisatie is overgegaan, is eerst een classificatieschema ontworpen, waarmee de veelheid en diversiteit van schoolleiderstaken kan worden geordend. Dit schema is gebaseerd op twee dimensies, die ontleend kunnen worden aan het eerder genoemde concept 'the professional-as-administrator' van Hughes (1976, 1985). Binnen dit concept wordt een richtingsdimensie en een inhoudsdimensie onderscheiden (Peters & Slegers, 1994a). De richtingsdimensie kan gedefinieerd worden in termen van de mate waarin schoolleiders bij de uitoefening van hun taken intern of extern gericht zijn. Deze dimensie is actueel, gezien de toenemende concurrentie tussen scholen en de vergroting van de eisen die door de omgeving aan scholen wordt gesteld. Hierdoor wordt het steeds belangrijker, dat schoolleiders een balans vinden tussen

de eisen van de omgeving en de behoeften en mogelijkheden van de school (Giesbers, 1993; Vandenberghe, 1992). Voorbeelden van interne taken zijn onder andere het leiden van de lerarenvergadering en het overleg plegen met de staf. Een voorbeeld van een externe taak is het vertegenwoordigen van de school bij beleidsinstanties zoals het ministerie.

De inhoudsdimensie kan worden beschreven in termen van beheersmatige management-taken en onderwijskundige management-taken. Beheersmatige management-taken zijn taken die gericht zijn op het besturen van de organisatie. Gedacht kan worden aan taken als het coördineren van organisatorische activiteiten en het aannemen en ontslaan van onderwijzend en niet-onderwijzend personeel. Onderwijskundige management-taken zijn taken die gericht zijn op het sturen van het primaire proces van de school. Enkele voorbeelden van dergelijke taken zijn het coördineren van het onderwijs op schoolniveau en het hebben van contact met leerlingen.

In navolging van Hughes impliceert een onderscheid tussen beheersmatig management en onderwijskundig management niet, dat er sprake is van een duidelijke scheidslijn tussen de twee componenten. Effectief leiderschap vraagt immers om een integratie van zowel beheersmatige als onderwijskundige taken binnen het totale werk van schoolleiders.

Deze richtings- en inhoudsdimensie hebben een duidelijke verwantschap met de twee domeinen die Murphy en Hallinger (1992) beschrijven. Het eerste domein is gericht op de interne operatie van de school, waarbij zowel aandacht dient te zijn voor onderwijskundige (teaching-learning) activiteiten als voor algehele schoolbeslissingen. Het tweede domein richt zich op de complexe verbanden tussen de school en de externe omgeving.



Figuur 1. De rollen van Hughes geplaatst binnen de twee dimensies

Door beide dimensies samen te voegen ontstaan vier taakdomeinen: beheersmatig-intern; beheersmatig-extern; onderwijskundig-intern; onderwijskundig-extern (zie Figuur 1).

Een interessante vraag is die naar de verhouding tussen de onderscheiden dimensies en de twee sub-rollen. Zoals bij de beschrijving van het concept de 'professional-as-administrator' naar voren kwam, maakt Hughes binnen elke sub-rol een onderscheid tussen zowel interne als externe aspecten. Dit betekent dat het onderscheid tussen de twee sub-rollen niet gebaseerd is op de richtingsdimensie. Immers, de richtingsdimensie is te herkennen in *beide* sub-rollen. Een belangrijk onderscheid tussen de twee sub-rollen is het onderscheid tussen activiteiten die primair beheersmatig van aard zijn en activiteiten die primair onderwijsinhoudelijk van aard zijn. Dit onderscheid is te herkennen in de inhoudsdimensie. De beschreven conceptuele samenhang tussen dimensies en (sub)rollen kunnen we toelichten aan de hand van Figuur 1. De CE sub-rol wordt geïndiceerd door de beheersmatige taken. De LP sub-rol wordt geïndiceerd door de onderwijskundige taken.

Met dit dimensionale schema als uitgangspunt en gebruik makend van verschillende soorten bronnen, is een groot aantal schoolleiderstaken geïnventariseerd (Waterlander, 1990; Smets 1983; Mahieu, 1984; Schoolleidersgids, 1986; Slegers, 1991). Uiteindelijk zijn 49 taken geselecteerd voor het onderzoek (zie Bijlage 1). Hierbij zijn de volgende criteria gehanteerd.

Allereerst is gekeken naar de overlap en naar de gedetailleerdheid van de taken. Daarnaast is aan een aantal deskundigen (schoolorganisatie-onderzoekers en een schoolleider) gevraagd de taken op hun herkenbaarheid te beoordelen.

Daarna zijn de taken a priori ingedeeld over de twee dimensies. Bij vergelijking van de diverse gehanteerde indelingen van taken (Waterlander, 1990; Smets 1983; Mahieu, 1984; Schoolleidersgids, 1986; Slegers, 1991) bleek een eenduidige indeling, over met name de inhoudsdimensie, problematisch. Gekozen is om die taken waarover geen eenstemmigheid is in te delen aan de hand van de indeling van Slegers (1991) en het rolconcept van Hughes (1985).

Tabel 1*De a priori verdeling van schoolleiderstaken over de twee dimensies*

Richtingsdimensie	Inhoudsdimensie	
	Onderwijskundig management	Beheersmatig management
Intern	1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 12, 13, 23, 48	5, 6, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35
Extern	10, 11, 14, 41, 42, 43, 44, 45, 46	16, 17, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 47, 49

De nummers verwijzen naar de taken zoals opgenomen in Bijlage 1.

Tenslotte is gekozen voor een zo evenwichtig mogelijke verdeling van taken over de vier kwadranten. Tabel 1 geeft aan hoe deze 49 taken a priori verdeeld zijn over de twee dimensies.

4 Onderzoeksvragen en onderzoeksoepzet

De onderzoeksvragen

Uitgaande van het voorafgaande wordt in dit onderzoek allereerst nagegaan of de a priori indeling van taken door de schoolleiders wordt gerepliceerd. Daarna wordt getracht meer zicht te krijgen op de kernaspecten van het beroep van schoolleiders, waarmee de oriëntatie van schoolleiders op de CE- en LP-rol kan worden geïndiceerd.

De concrete vragen waren:

1. Welke dimensionale structuur ligt, volgens schoolleiders, ten grondslag aan de 49 geselecteerde taken?
2. Welke van de 49 taken zijn, in de ogen van schoolleiders, kerntaken?

De onderzoeksgroep

Veertien schoolleiders, zowel rectoren als conrectoren, (negen mannen en vijf vrouwen) hebben aan het onderzoek deelgenomen. Deze schoolleiders geven leiding aan scholen waarmee de Universitaire LerarenOpleiding (UNILO), in het kader van het verlenen van stageplaatsen voor leraren in opleiding, samenwerkt.

De schoolleiders die hebben meegewerkt aan het onderzoek, hebben in het najaar van 1993 aan de dataverzameling deelgenomen. Gemiddeld hebben de schoolleiders drie kwartier aan de twee opdrachten besteed. Tijdens de uitvoering van de beide opdrachten was de eer-

ste auteur steeds persoonlijk aanwezig.

De onderzoeksoepzet

De eerste vraag, naar de dimensionale structuur, is onderzocht met behulp van een gelijkemisanalyse volgens een stapelingsprocedure. Dit houdt in dat de onderzochte schoolleiders de opdracht kregen de 49 taken, die op kaartjes waren gezet, te ordenen naar gelijkenis. Daartoe moesten zij stapeltjes maken van taken, die ze op elkaar vonden lijken. Bij deze opdracht werd niet aangegeven om hoeveel stapeltjes het moest gaan of welke inhoud de stapeltjes moesten hebben. Wel is de respondenten gevraagd meer dan drie stapeltjes en niet meer dan vijftien stapeltjes te maken. Nadat de taken gestapeld waren, is aan de schoolleiders gevraagd de afzonderlijke stapeltjes te benoemen.

De tweede vraag, naar de kerntaken, is onderzocht door schoolleiders te vragen, uit het totaal van 49 taken, twintig taken te selecteren die in hun ogen tot de kerntaken van het beroep horen. Hierbij werd steeds aangegeven dat het hier gaat om centrale taken voor de gehele schoolleiding, los van de eigen positie of verantwoordelijkheid. Het resultaat van deze opdracht was, per respondent, een stapel met tussen de 20 en 26 kerntaken en een stapel met overige taken.

5 Resultaten

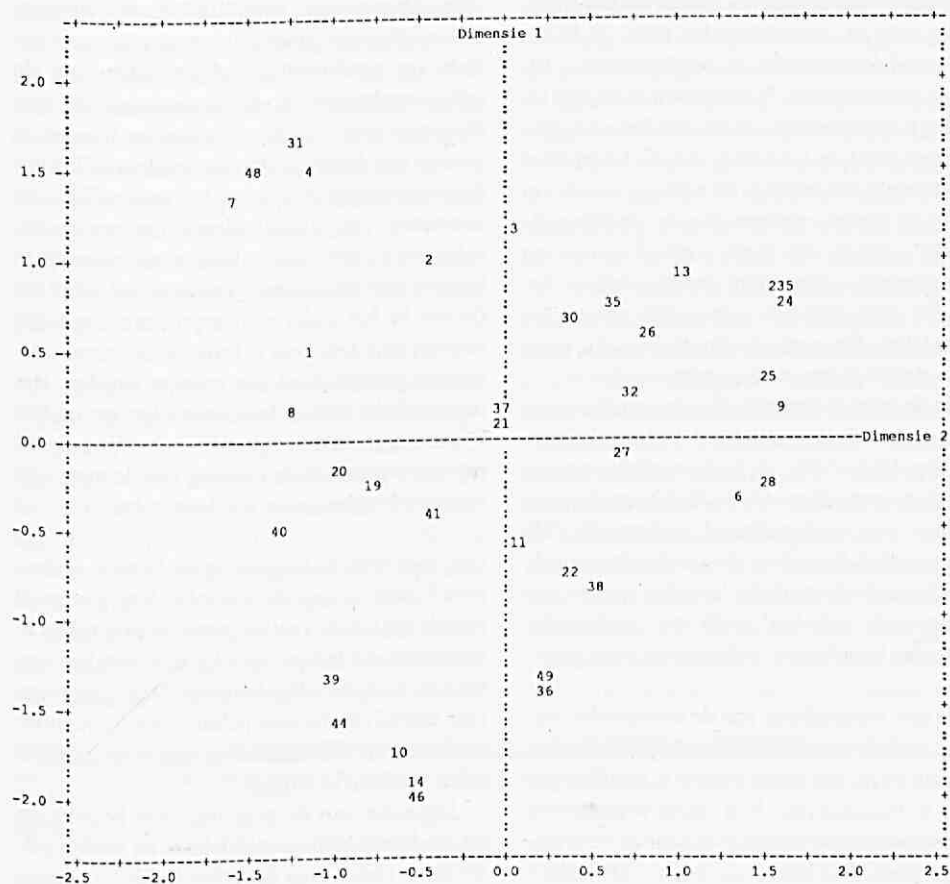
Om antwoord te krijgen op de eerste onderzoeksvraag zijn de gegevens van de gelijkemisoepdracht geanalyseerd met behulp van een meerdimensionale schaalanalyse [MDS: procedure INDSCAL, (drie-weg-analyse, 'untie')]. Voor gedetailleerde informatie over deze techniek wordt verwezen naar Meerling (1981) en Kruskal en Wish (1984).

Voordat de dimensionale structuur met behulp van de MDS-analyse geïnspecteerd kon worden, diende er eerst enig voorwerk te worden gedaan. Dit voorwerk bestond uit een analyse van de door schoolleiders gebruikte labels (de benoeming van de stapeltjes). Door labels aan de stapeltjes toe te kennen, kennen schoolleiders impliciet ook labels aan de afzonderlijke taken toe. Door nu de labels aan de taken te koppelen, wordt het mogelijk taken te lokaliseren die niet onder een homogene noemer gebracht kunnen worden. In totaal hebben de respondenten 24 labels genoemd. 69.8 Procent van de taken werd onder vijf labels geplaatst: 24.5 procent van de taken werd geplaatst bij het label 'personeelsbeleid'; 15 procent van de taken bij 'externe contacten, formeel'; 12.2 procent van de taken bij 'onderwijskundige inhoud/onderwijsbeleid'; 11.3 procent bij 'verdeling financiële middelen' en 6.8 procent bij het label 'leerlingzorg'.

Nu bleek dat vrijwel alle taken door de respondenten bij twee of meer verschillende labels werden genoemd. Echter, negen taken werden bij zes of meer labels genoemd (zie Bijlage 1, de vetgedrukte taken). Vanwege het feit dat deze negen taken niet onder een homogene noemer vallen, zijn ze bij de analyses niet verder meegenomen.

Na analyse van een eerste drie-weg-MDS bleek dat er drie taken als zogenaamde 'uitbijters' geïdentificeerd konden worden. Deze taken zijn bij verdere analyse buiten beschouwing gelaten. Daarnaast bleek dat één respondent extreem scoorde en daarmee dus sterk afweek van de overige respondenten. Om te voorkomen dat deze respondent de resultaten te sterk zou beïnvloeden, zijn de gegevens van deze respondent uit de analyse gehouden.

Met de overgebleven 37 taken en 13 respondenten is een drie-weg MDS-analyse uitge-



Figuur 2. De clustering van de 37 taken op twee dimensies

voerd. Op basis van de hoogte van de stress is gekozen voor de twee-dimensionale oplossing (stress van de twee-dimensionale oplossing is 0.15) (zie Kruskal & Wish, 1984). Deze stress is, gezien het aantal respondenten, goed te noemen. Figuur 2 geeft deze twee-dimensionale oplossing weer.

De resultaten van de twee-dimensionale structuur zijn als volgt te interpreteren. De cijfers geven de positie van de taken weer (zie Bijlage 1 voor de nummers van de taken). Cijfer 1 staat voor taak 1. Omdat het hier gaat om de resultaten van de drie-weg-MDS, mogen de dimensies niet geroteerd worden.

Om de clusters van taken te interpreteren, wordt gekeken of de twee dimensies te benoemen zijn door de taken te projecteren op de twee dimensies. Op dimensie 1 (verticaal) zijn de taken als volgt verdeeld. De taken 'de participatie van ouders op school stimuleren' (14), 'het representeren van de school bij het ministerie' (46) en 'beleid bepalen t.a.v. de M.R., ouderraad, commissies en werkgroepen' (10) scoren sterk negatief. Worden ook de andere taken bij het benoemen van de dimensie betrokken, dan wijst de verdeling van de taken over deze tweede dimensie in de richting van de op basis van theorie geformuleerde 'richtingsdimensie'. Taken die sterk positief scoren op deze dimensie, zijn intern gerichte taken. Taken die sterk negatief scoren zijn extern gerichte taken. De verticale dimensie is dus goed als de richtingsdimensie te interpreteren.

Op de tweede dimensie (horizontaal) scoren onder andere de taken 'het onderwijzend personeel begeleiden' (9), 'de taakomschrijving van docenten vaststellen' (5) en 'het aannemen en ontslaan van onderwijzend personeel' (24) sterk positief. De taken 'de werkwijze van de brugklas organiseren' (7), 'overleg voeren met toeleverende scholen' (40) en 'onderwijsinnovaties begeleiden' (48) scoren sterk negatief.

Na een vergelijking van de empirische verdeling met de a priori indeling blijken met betrekking tot de inhoudsdimensie in totaal negen taken te verschuiven. Vijf taken verschuiven van de onderwijskundige pool naar de beheersmatige pool. Het betreft de taken 'het nemen van beslissingen omtrent beoordelings- en bevorderingsprocedures' (3), 'het begeleiden van

het onderwijzend personeel' (9), 'het bijwonen van conferenties, het deelnemen aan het (con)rectoren convent, et cetera' (11), 'het regelen van de nascholing van de docenten' (13) en 'functionerings- en beoordelingsgesprekken houden' (23). Vier taken verschuiven van de beheersmatige naar de onderwijskundige pool, namelijk: 'toezicht houden op de orde in het gebouw' (19), 'het door school lopen voor en tijdens de lessen' (20), 'het besteden van de vrije ruimte in de lessentabel' (31) en 'het voeren van overleg met toeleverende scholen' (40). In het totaal verschuift 24 procent van de taken ten opzichte van de a priori indeling, wat betekent dat de a priori indeling in hoge mate wordt gerepliceerd. Door deze verschuiving van taken blijkt het benoemen van deze dimensie problematisch. Na analyse van de verdeling van taken over de dimensie 2 blijkt dat taken die sterk negatief scoren, taken zijn die meer gericht zijn op het primaire proces van de schoolorganisatie, namelijk het onderwijzen. Taken die sterk positief scoren, zijn meer gericht op randvoorwaardelijke zaken van de schoolorganisatie. Zo geïnterpreteerd zou deze dimensie beter beschreven kunnen worden in termen van de nabijheid van de taken tot het onderwijsleerproces. Binnen het onderzochte takenpakket van schoolleiders is dan een onderscheid te maken tussen clusters van taken die te typeren zijn als taken die verder ofwel taken die dichter bij het onderwijsleerproces staan. Deze interpretatie betekent in feite dat de inhoudsdimensie genuanceerd zou moeten worden. Het onderscheid tussen beheersmatige en onderwijskundige taken zou dan geherformuleerd moeten worden in de richting van de mate van nabijheid tot het onderwijsleerproces.

Om antwoord te krijgen op de tweede onderzoeksvraag is aan de schoolleiders gevraagd om uit het totaal van 49 taken twintig taken te selecteren die in hun ogen tot de kerntaken van het schoolleiderschap behoren. Deze gegevens zijn geanalyseerd met behulp van frequentieverdelingen. De resultaten van deze analyse staan vermeld in Bijlage 2.

Inspectie van de gegevens met betrekking tot de kerntaken (gemiddelden en standaarddeviaties) laten zien dat schoolleiders van mening verschillen ten aanzien van wat ze als kerntaken beschouwen. Enige terughoudend-

heid bij de interpretatie van deze gegevens is om deze reden dan ook op zijn plaats.

Interessant is dat, naarmate de score van de kerntaken rond de .50 komt, de standaarddeviatie toeneemt. Op basis van de gemiddelde scores en de standaarddeviatie kan een driedeling gemaakt worden met betrekking tot de kerntaken. Ten eerste een groep van taken (met een gemiddelde > dan .57 en een standaarddeviatie tussen de .27 en .47) die schoolleiders beschouwen als kerntaken. Twaalf taken blijken aan dit criterium te voldoen. Het gaat dan om met name taken die betrekking hebben op het personeelsbeleid (taken 23, 24, 25, 35) en taken die betrekking hebben op de financiën (taken 21 en 38). Ten tweede een middengroep (met een gemiddelde tussen .57 en .36 en een standaarddeviatie tussen de .51 en .50) waar vooral de verschillen tussen de schoolleiders duidelijk worden. En tenslotte een groep taken (met een gemiddelde < dan .36 en met een standaarddeviatie tussen de .47 en .27) waarvan schoolleiders van mening zijn dat ze niet tot de kern van het schoolleiderschap gerekend kunnen worden. Na interpretatie van de resultaten van de frequentie analyse blijkt dat er relatief meer taken tot kerntaken werden gedefinieerd die als beheersmatig te typeren zijn dan taken die meer als onderwijskundig te typeren zijn.

Delen wij de kerntaken in op de vier dimensies, dan ontstaat het beeld als weergegeven in Tabel 2.

Tabel 2 laat zien dat de meeste kerntaken vallen binnen het kwadrant 'ver van het onderwijsleerproces'/intern. Verder valt op dat er geen kerntaken vallen binnen het kwadrant 'dicht bij het onderwijsleerproces'/extern. De kwadranten 'dicht bij het onderwijsleerproces'/intern en 'ver van het onderwijsleerproces'/extern ten slotte bevatten relatief weinig kerntaken.

Deze resultaten suggereren dat de relatie tussen de rollen en dimensies complexer is dan we aanvankelijk veronderstelden. Echter, zowel

de frequentie verdeling als de indeling van de kerntaken op de dimensies, doet vermoeden dat schoolleiders binnen hun werk meer georiënteerd zijn op de CE-rol dan op de LP-rol.

6 Conclusies en discussie

Voordat we conclusies trekken, is het van belang er nog eens op te wijzen dat de uitspraken gedaan worden op basis van gegevens van een kleine groep van dertien respondenten.

Op basis van deze resultaten kan geconcludeerd worden, dat de richtingsdimensie door de data gerepliceerd wordt. Hoewel deze dimensie herkenbaar uit de MDS-analyse komt, zijn wij er niet zeker van of deze dimensie geen artefact is van onze a priori indeling. Een validering van deze dimensie in verder onderzoek is gewenst om meer zicht hierop te krijgen.

Uit de resultaten blijkt verder dat de verdeling van de taken over de theoretische inhoudsdimensie bij deze schoolleiders empirisch voor een groot deel gerepliceerd wordt. Hoewel wij de dimensie voorsnog als inhoudsdimensie willen blijven handhaven, is de inhoudelijke benoeming van deze dimensie problematisch. De clustering van de taken in Figuur 2 komt niet volledig overeen met de a priori verdeling van de taken (zie Tabel 1). Verschoven zijn vooral die taken die gericht zijn op de begeleiding en ondersteuning van docenten. Theoretisch mogen taken met betrekking tot het personeel dan geschaard worden onder het onderwijskundige domein, schoolleiders lijken dergelijke taken te definiëren tot het beheersmatige domein. Deze gegevens doen vermoeden dat schoolleiders de taken die behoren tot de inhoudsdimensie interpreteren in termen van nabijheid tot het onderwijsleerproces. Deze benoeming is conform de bevindingen van Bakkenes, De Brabander en Imants (1993).

Vanuit het perspectief van deze schoolleiders is het definiëren van de inhoudsdimensie

Tabel 2
De twaalf kerntaken verdeeld over de twee empirische dimensies

Richtingsdimensie	Inhoudsdimensie	
	Dichtbij het onderwijsleerproces	Ver van het onderwijsleerproces
Intern	4, 48	5, 9, 21, 23, 24, 25, 27, 30, 35
Extern		38

in termen van nabijheid tot het onderwijsleerproces wellicht te verklaren vanuit het onderscheid naar de soort sturing die schoolleiders geven aan het primaire proces, in termen van directe of indirecte sturing. Directe sturing heeft primair betrekking op het bewaken van de kwaliteit en op de vernieuwing van het primaire proces zelf. Het gaat hierbij om activiteiten op schoolniveau die de vormgeving en de uitvoering van het primaire proces in de klas direct beïnvloeden. Hierbij valt te denken aan taken als het vaststellen van onderwijsdoelen en de besteding van de vrije ruimte. De meer indirecte sturing heeft betrekking op het creëren van randvoorwaarden om de kwaliteit van het onderwijs te bevorderen. Dit kunnen taken zijn die te maken hebben met het professionaliseren van het onderwijsteam. Hierbij gaat het om activiteiten die de organisatie of onderdelen daarvan betreffen en als zodanig indirect de vormgeving en uitvoering van het onderwijs in het primaire proces beïnvloeden. Dit globale onderscheid in soorten van sturing is ook te herkennen in het concept van onderwijskundig leiderschap (Krüger, 1994). Karakteristiek voor een onderwijskundig leider is, dat deze beide vormen van sturing hanteert bij het leiden van de school.

Bovenstaande leidt tot de conclusie dat op basis van deze resultaten een doordenking van de gevonden verdeling van taken en de benoeming van de dimensie noodzakelijk is. In het verlengde hiervan dient tevens de conceptuele uitwerking van het rolmodel van Hughes in een richtings- en inhoudsdimensie kritisch te worden bezien.

De resultaten van de analyse op de twaalf kerntaken die schoolleiders noemen, laat zien dat schoolleiders in dit onderzoek die taken definiëren als kerntaken, die vooral personele en financiële zaken betreffen. Veel minder worden taken genoemd die direct het onderwijsleerproces betreffen. Dit suggereert dat deze schoolleiders meer georiënteerd zijn op werkzaamheden die tot het beheersmatig domein behoren en daarmee een accent leggen op hun CE-rol.

De resultaten van de selectie van de kerntaken doet de vraag rijzen of er een relatie bestaat tussen de wijze waarop schoolleiders hun taken percipiëren en hun professionele oriëntatie.

Wij hebben reeds aangegeven dat het beleidsvoerend vermogen van scholen wordt bevorderd als schoolleiders zowel de CE-rol als de LP-rol in hun totale werk integreren. Uit dit onderzoek blijkt dat schoolleiders een accent leggen op de CE-rol. Dit doet vermoeden dat schoolleiders zich minder concentreren op afstemmingsvraagstukken tussen het onderwijskundig domein en het beheersmatig domein binnen de school. Tegen de achtergrond van het hierboven geschetste theoretische kader is deze oriëntatie niet bevorderlijk voor het beleidsvoerend vermogen van scholen.

Verder onderzoek naar met name het professioneel functioneren van de schoolleiding is gewenst om deze veronderstelling empirisch te onderbouwen.

Noten

- 1 Het onderzoek maakt deel uit van het onderzoeks-deelprogramma 'Vakoverstijgend functioneren van docenten en schoolleiding' van de Universitaire Leraren Opleiding van de KU Nijmegen.

Literatuur

- Bakkenes, I., Brabander, I. C. J. de, & Imants, J. (1993). Professional isolation in primary schools and teachers' task perception. In F. K. Kieviet & R. Vandenberghe (Eds.), *School culture, school improvement & teacher development* (pp. 171-198). Leiden: DSWO-press.
- Es, A. van (1993). *Een beroep met perspectief; De toekomst van het leraarschap*. Leiderdorp: Graficon.
- Evetts, J. (1991). The experience of secondary headship selection: continuity and change. *Educational Studies*, 17, 285-294.
- Evetts, J. (1994). The New Headteacher: the changing work culture of secondary headship. *School Organisation*, 14(1), 37-48.
- Gennip, J. van, & Pouwels, J. P. A. (1993). *Loopbaanwensen van leraren in het voortgezet onderwijs: Onderzoek naar de arbeidsmobiliteit*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Giesbers, J. H. G. I. (1993). Organisatie en omgeving: een wisselwerking. In *Onderwijskundig Lexicon II*. (pp. 1-20). Alphen aan den Rijn: Samsom.

- Giesbers, J. H. G. I., Bergen Th. (1992). *Professionaliteit en professionalisering van leraren*. Culemborg: Educaboek
- Handboek personeelsbeleid in de school. (1990). Taakdifferentiatie/functie en taakbeschrijving.
- Hoyle, E. (1975). Leadership and decision-making in education. In M. G. Hughes (Ed.), *Administering Education: International Challenge* (pp. 30-44). London: The Athlone Press.
- Hoyle, E. (1989). The primary school teacher as professional. In M. Galton & A. Blyth (Eds.), *Handbook of Primary Education in Europe* (pp. 415-432). London: David Fulton (in association with the Council of Europe).
- Hughes, M. G. (1976). The professional-administrator: the case of the secondary school head. In R. S. Peters (Eds.), *The Role of the Head* (pp. 50-62). University of London. London, Henley and Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Hughes, M. G. (1985). Leadership in Professionally Staffed Organisations. In M. Hughes, P. Ribbins & H. Thomas (Eds.), *Managing Education: the System and the Motivation* (pp. 262-290). London: Holt, Rinehart and Winston.
- Knoers, A. (1993). De universitaire lerarenopleiding in het perspectief van de autonome school. In Th. Bergen & E. Verbeet (Red). *Een opleiding met toekomst* (pp. 11-26). De Universitaire Lerarenopleiding van de KUN.
- Knoers, A. M. P. (1994). De leraar in de autonome school. *Pedagogische Studiën*, 71, 187-199
- Krogt, F. van der (1983). *Probleemoplossing en beleidsvoering in scholen*. Leiden: Rijksuniversiteit.
- Krüger, M. (1994). *Sekseverschillen in schoolleiderschap*. Alphen aan den Rijn: Samsom H. D. Tjeenk Willink.
- Kruskal, J. B., & Wish, M. (1984). *Multidimensional Scaling*. Sage Paper.
- Mahieu, P. (1984). *Hoofd in de wolven en voeten op de grond, de schoolleider tussen opvoeding en management, tussen theorie en praktijk*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Marx, E. (1987). Vermogen van scholen tot het voeren van bestuurlijk beleid. In L. Genemans (Red.), *Autonomie van scholen en deregulering* (pp. 7-26). Nijmegen: ITS.
- Marx, E. C. H. (1988). De uitkomsten van de OTO-gevalsstudies, organisatiekundig bezien. *Meso*, 8(38), 20-32.
- Meerling (1981). *Methoden en technieken van psychologisch onderzoek, Deel 2*. Meppel: Boomers.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1992). *Opleiding schoolleiders primair onderwijs: meewerkende of leidende directeuren*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Murphy, J., & Hallinger, P. (1992). The principalship in an era of transformation. *Journal of Educational Administration*, 2, 117-139.
- Pelkmans, A., & Vrieze, G. (1987). *Meer over coördinatie en management in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Peters, C. M. T., Slegers, P. J. C., & Giesbers, J. H. G. I. (1994). The professional Orientation of Principals in Secondary Education. In D. Oldroyd and F. van Wieringen, *European Issues in Educational Management* (pp. 49-67) De Lier: Academische Boeken Centrum, ABC.
- Peters, K., & Slegers P. (1994a). De professionele oriëntatie van schoolleiders. *Meso*, 14(73), 22-27.
- Peters, K., & Slegers P. (1994b). *De professionele oriëntatie van schoolleidingen in het voortgezet onderwijs*. Paper gepresenteerd tijdens de Onderwijs Research Dagen te Utrecht.
- Schoolleidersgids* (1986). Taakomschrijving schoolleiding.
- Schoor, C. (1993). Commissie-Van Es. *Didactief*, 23(4) 5-7
- Schuit, H., & Slegers, P. J. (1990). De schoolorganisatiemodellen van Marx als alternatief voor de dichotome benadering van scholen. In J. H. G. I. Giesbers & F. J. van der Krogt (Red.), *Werken met modellen in organisaties*. (pp. 75-86). Alphen aan den Rijn: Samsom/H. D. Tjeenk Willink.
- Schuit, H., Slegers, P. J., & Giesbers, J. (1991). *The Dual Character of Schools as Organisations*. Sheffield papers in Education Management.
- Slegers, P. (1991). *Scholen beleidsvoering. Een onderzoek naar de relatie tussen het beleidsvoerende vermogen van scholen en het benutten van de beleidsruimte door scholen*. Academisch proefschrift. Katholieke Universiteit, Nijmegen.
- Slegers, P., & Bergen Th., (1993). Ieder voor zich of een evenwichtige afstemming. Over de professional in een professionele organisatie. *Meso-magazine*, 13(69), 2-7.
- Slegers, P., Bergen, Th., & Giesbers, J. (1994). The Policy-making Capacity of Schools: Results of a Dutch Study. *Educational Management and Administration*, 22(3), 147-159.
- Smets, P. (1983). *Werkverdelen op school*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie.

Vandenberghe, R. (1992). *Creative management of a school, a matter of vision and daily interventions*. Paper presented at the second National Educational Management Congress. Rand Afrikaans University.

Waterlander, J. (1990). Taakdifferentiatie/functie en taakbeschrijving. *Handboek personeelsbeleid in de school*. 600/1-57

Auteurs

K. Peters is als AIO werkzaam bij de Universitaire LerarenOpleiding aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen.

P. Sleegers is als Universitair docent werkzaam bij de Universitaire LerarenOpleiding aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen.

Th. Bergen is Wetenschappelijk directeur van de Universitaire LerarenOpleiding en als Universitair Hoofddocent werkzaam bij de Vakgroep Onderwijskunde aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen.

Adres: Universitaire LerarenOpleiding, Katholieke Universiteit Nijmegen, Postbus 9103, 6500 HD Nijmegen

Abstract

The task-perception of schoolleaders

K. Peters, P. Sleegers & Th. Bergen. *Pedagogische Studiën*, 1995, 72, 424-436.

Due to the policy of deregulation teachers and schoolleaders are stimulated to develop their own school policy. Schools can improve their policy if they integrate both the instructional and the administrative domain. This integration presumes that teachers and schoolleaders have an orientation on both domains.

This article focuses on the task-perception of schoolleaders. This means that the concept 'the professional-as-administrator', which is developed by Hughes is empirically tested.

Fourteen schoolleaders were asked to do a similarity rating on 49 schoolleader-tasks. These tasks were, a priori, spread over two dimensions, a direction-dimension and a content-dimension. The multidimensional scaling analysis (indscal) empirically verified the direction-dimension. For the

content-dimension less empirical support was found, which necessitated a re-interpretation of this dimension.

The results of the selection of 20 core-tasks out of the 49 tasks showed that the core-tasks are mostly situated within the administrative domain.

These results implicate that schoolleaders have a dominant orientation on administrative tasks. This is not favourable, because this on-sided orientation on administrative matters will not advance the policy-making of schools.

Bijlage 1

49 schoolleiderstaken

1. Het coördineren van de leerlingbegeleiding
2. Het vaststellen van de wenselijkheid om bepaalde leermiddelen aan te schaffen
3. Het nemen van beslissingen omtrent beoordelings- en bevorderingsprocedures
4. Het vaststellen en bewaken van de onderwijsdoelen
5. Het vaststellen van de taakomschrijving van docenten
6. Het regelen van de werktijden en taken van het niet-onderwijzend personeel
7. Het organiseren van de werkwijze van de brugklas
8. Het praten met leerlingen over alle informatie betreffende henzelf (prestatie, motivatie, vakkenpakket)
9. Het begeleiden van het onderwijzend personeel
10. Lidmaatschap van M.R., ouderraad, commissies en werkgroepen
11. Het bijwonen van conferenties, het deelnemen aan het (con)rectoren-convent, et cetera
12. **Overleggen met staf (mentoren, sectiehoofden, et cetera)**
13. Het regelen van de nascholing van de docenten
14. Contact hebben met ouders en het stimuleren van participatie van ouders op school
15. **Het leiden en organiseren van het eindexamen**
16. **De externe verantwoordelijkheid hebben van het eindexamen**
17. **Het schrijven van het jaarverslag**
18. **Het opstellen en bewaken van schoolregels**
19. Toezicht houden op de orde in het gebouw
20. Het door school lopen voor en tijdens de lessen
21. Het verdelen van de financiële middelen over diverse uitgaveposten
22. Het organiseren en controleren van de administratie
23. Functionerings- en beoordelingsgesprekken houden
24. Het aannemen en ontslaan van onderwijzend personeel
25. Het aannemen en ontslaan van niet-onderwijzend personeel
26. Het regelen van de interne vervanging
27. Bemiddelen in interne conflictsituaties tussen personeelsleden en/of leerlingen
28. Het begeleiden van het niet-onderwijzend personeel
29. **Het coördineren van het interne informatietransport (interne stukken)**
30. Het verdelen van de leraarlessen
31. Het besteden van de vrije ruimte in de lessentabel
32. Nieuwe correctoren voordragen
33. **Het leiden en organiseren van buitenschoolse activiteiten (werkweken, sportdagen, feestavonden, liefdadigheidsacties)**
34. **Het leiden van vergaderingen (algemene lerarenvergadering, et cetera)**
35. Het regelen van de taakverdeling van de directie
36. Het opzetten van contractactiviteiten
37. Het behandelen van onverwachte problemen en gebeurtenissen (diefstal, trouwerij, begrafenissen)
38. Contact hebben met bevoegd gezag over alle mogelijke personele en materiële zaken
39. Het coördineren van de voorlichting/P.R.
40. Het voeren van overleg met toeleverende scholen
41. Contact hebben met gezondheidsdiensten (psycholoog, arts, maatschappelijk werk)
42. *Contact hebben met de inspectie*
43. *Contact hebben met het ministerie*
44. Contact hebben met andere scholen en opleidingsinstituten
45. *Het representeren van de school bij de inspectie*
46. Het representeren van de school bij het ministerie
47. **Het coördineren en ontvangen van gasten op school**
48. Het leiden en organiseren van onderwijs-innovaties (bijvoorbeeld de basisvorming)
49. Overeenkomsten treffen bij verhuur van de gebouwen en ruimten

Vet gedrukte taken zijn taken die op basis van de alfabetische codes uit de analyse zijn verwijderd.

Cursief gedrukte taken zijn taken die op basis van hun 'uitbijters'eigenschap uit de analyse zijn verwijderd.

Bijlage 2

Verdeling van de kerntaken

Schoolleiderstaken		Gemid.	Std. dev.
23.	Functionerings- en beoordelingsgesprekken houden	.93	.27
24.	Het aannemen en ontslaan van onderwijzend personeel	.93	.27
48.	Het leiden en organiseren van onderwijs-innovaties (bijvoorbeeld de basisvorming)	.89	.36
38.	Contact hebben met bevoegd gezag over alle mogelijke personele en materiële zaken	.86	.36
21.	Het verdelen van de financiële middelen over diverse uitgaveposten	.86	.36
25.	Het aannemen en ontslaan van niet-onderwijzend personeel	.86	.36
35.	Het regelen van de taakverdeling van de directie	.79	.43
4.	Het vaststellen en bewaken van de onderwijsdoelen	.79	.43
30.	Het verdelen van de leraarlessen	.79	.43
27.	Bemiddelen in interne conflictsituaties tussen personeelsleden en/of leerlingen	.71	.47
9.	Het begeleiden van het onderwijzend personeel	.71	.47
5.	Het vaststellen van de taakomschrijving van docenten	.71	.47
28.	Het begeleiden van het niet-onderwijzend personeel	.57	.51
31.	Het besteden van de vrije ruimte in de lessentabel	.50	.52
3.	Het nemen van beslissingen omtrent beoordelings- en bevorderingsprocedures	.50	.52
13.	Het regelen van de nascholing van de docenten	.50	.52
6.	Het regelen van de werktijden en taken van het niet-onderwijzend personeel	.50	.52
11.	Het bijwonen van conferenties, het deelnemen aan het (con)rectorenconvent, etcetera	.43	.51
37.	Het behandelen van onverwachte problemen en gebeurtenissen (diefstal, trouwerij)	.43	.51
22.	Het organiseren en controleren van de administratie	.43	.51
39.	Het coördineren van de voorlichting/P.R.	.43	.51
14.	Contact hebben met ouders en het stimuleren van participatie van ouders op school	.36	.50
1.	Het coördineren van de leerlingbegeleiding	.36	.50
40.	Het voeren van overleg met toeleverende scholen	.29	.47
26.	Het regelen van de interne vervanging	.29	.47
10.	Lidmaatschap van M.R., ouderraad, commissies en werkgroepen	.29	.47
19.	Toezicht houden op de orde in het gebouw	.29	.47
46.	Het representeren van de school bij het ministerie	.21	.43
32.	Nieuwe conrectoren voordragen	.21	.43
8.	Het praten met leerlingen over alle informatie betreffende henzelf (prestatie, motivatie, et cetera)	.14	.36
7.	Het organiseren van de werkwijze van de brugklas	.14	.36
2.	Het vaststellen van de wenselijkheid om bepaalde leermiddelen aan te schaffen	.14	.36
49.	Overeenkomsten treffen bij verhuur van de gebouwen en ruimten	.14	.36
20.	Het door school lopen voor en tijdens de lessen	.14	.36
36.	Het opzetten van contractactiviteiten	.07	.27
44.	Contact hebben met andere scholen en opleidingsinstituten	.07	.27