

# Coördinatie van het vakonderwijs binnen scholen voor voortgezet onderwijs: vaksecties en schoolleiding

B. Witziers

## Samenvatting

In de schoolorganisatieliteratuur worden scholen veelal voorgesteld als nauwelijks geïntegreerde organisaties. Er wordt gewezen op het ontbreken van elementen als onderwijskundig leiderschap, overeenstemming over onderwijsdoelstellingen, onderwijsbeleid en samenwerking tussen docenten.

Voor onderzoekers houdt dit beeld de opgave in om de juistheid ervan empirisch te toetsen. In onderhavig onderzoek is dit gebeurd door de coördinerende rol van vaksecties en het (midden)management ten aanzien van het vakonderwijs in scholen voor algemeen voortgezet onderwijs nader te onderzoeken. Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat secties hun vakonderwijs sterker coördineren dan op basis van de literatuur verwacht mag worden, al zijn er tussen secties op verschillende vakgebieden wel verschillen waar te nemen. Meer passend met de literatuur is het feit dat de schoolleiding en vaksectieleiders wat betreft coördinatie van het vakonderwijs een geringe rol spelen. Verder laten de resultaten zien dat er naar coördinerend vermogen duidelijk te onderscheiden schooltypen zijn. Aan de ene kant van het spectrum zijn er scholen waar de coördinerende rol van vaksecties en (midden)management zwak ontwikkeld is, aan de andere kant van het spectrum scholen met tegengestelde kenmerken.

## 1 Inleiding

Coördinatie binnen scholen voor algemeen voortgezet onderwijs is het thema van het hier te presenteren onderzoek. Coördinatie is een organisatiekundig begrip en heeft betrekking op de afstemming en ordening van de taken van de organisatieleden. Integratie is daarbij het doel, coördinatie het middel om dat te verwezenlijken (Mintzberg, 1979; Pelkmans &

Vrieze, 1987).

Over coördinatie binnen scholen is in de schoolorganisatieliteratuur veel geschreven. Grofweg is daarbij een tweetal benaderingen te onderscheiden. De eerste benadering benadrukt dat scholen nauwelijks geïntegreerde organisaties zijn. Het meest duidelijk komt dit naar voren in begrippen als de school als losjes gekoppeld systeem (Meyer & Rowan, 1983; Weick, 1976) en de school als vuilnisvatorganisatie (Cohen, March & Olsen, 1972). Deze begrippen verwijzen naar een situatie binnen scholen, waarbij individuen weliswaar van dezelfde bronnen gebruik maken, maar verder weinig met elkaar te maken hebben. Het ontbreken van integrerende elementen als onderwijskundig leiderschap, overleg en samenwerking tussen docenten, onderwijsbeleidsvorming en consensus ten aanzien van doelen en inhouden van het onderwijs kunnen daarbij voor deze situatie verantwoordelijk gesteld worden. Een verwant beeld komt naar voren in die modellen waarin het professioneel-bureaucratische karakter van schoolorganisaties benadrukt wordt. Van belang zijn hier de school als professionele bureaucratie (Mintzberg, 1979) en het 'Interacting Spheres Model' (Hanson, 1979). Ook in deze modellen wordt de structurele 'losheid' van de schoolorganisatie benadrukt, met name vanwege het accent dat gelegd wordt op de (semi-)professionele autonomie van de docent. Dit kenmerk zorgt ervoor dat coördinatie problematisch is. Ten eerste vanwege het feit dat docenten ieder in hoge mate hun eigen werk beheren en controleren, ten tweede omdat de rol van de schoolleiding (grotendeels) beperkt blijft tot het beheersmatig terrein. Hoezeer deze benadering het denken over schoolorganisaties domineert kan opgemaakt worden uit tal van artikelen. Zo wijzen Boyd en Crowson (1981), Willower (1979) en Ingersoll (1994) op de overheersende plaats van het model van de school als losjes

gekoppeld systeem in het denken over schoolorganisaties in de Verenigde Staten, terwijl in Nederland deze rol, getuige leerboeken, met name weggelegd lijkt voor het model van de professionele bureaucratie (Meijnen, 1987; Scheerens & Van Vilsteren, 1988; Smets, 1985a; Van Vilsteren, 1984; Van Vilsteren & Visscher, 1987).

Verschillende auteurs hebben er op gewezen dat de bovenstaande benadering een statisch beeld van scholen inhoudt (Schuit & Slegers, 1990; Witziers, 1992). Met andere woorden, alle scholen worden geacht weinig geïntegreerde organisaties te zijn. De tweede benadering nu breekt met deze veronderstelling en wijst erop dat scholen naar coördinatie zullen verschillen. Als zodanig komt een dergelijk standpunt bijvoorbeeld naar voren in beschouwingen over effectieve scholen, waarin met een zekere regelmaat een onderscheid wordt gemaakt tussen losjes gekoppelde/niet-effectieve scholen enerzijds en stevig-gekoppeld/wel-effectieve scholen anderzijds (Edmonds, 1979; Rosenholtz, 1985). Meer expliciet komen deze verschillen tussen scholen naar voren in de schoolorganisatiemodellen van Marx (1975). Zo stelt Van der Krogt (1983) dat de markantste verschillen tussen de door Marx onderscheiden modellen bestaan in de wijzen waarop coördinatie gestalte krijgt. Zo is van coördinatie nauwelijks sprake in het segmentale model, terwijl het tegenovergestelde het geval is in het coöperatief-gereguleerde model. Belangrijkste verklarende factoren voor deze verschillen zijn, althans oorspronkelijk, veranderingen in de doelstellingen en vormgeving van het primaire proces, terwijl in latere publikaties daarnaast de nadruk komt te liggen op factoren als de omvang van de school, de cultuur binnen de school en de rol van de schoolleiding (Marx, 1984, 1987).

Ten aanzien van beide benaderingen kan de vraag gesteld worden of zij een accuraat beeld geven van de wijze waarop schoolorganisaties functioneren. Zo kan wat betreft de eerste benadering de vraag gesteld worden of scholen in algemene zin inderdaad nog wel als weinig geïntegreerde organisaties getypeerd kunnen worden. Te wijzen valt in dit verband op tal van factoren binnen en rondom de school (fusies, schaalvergroting, toegenomen aandacht voor onderwijskundig leiderschap en beleidsvor-

ming, introductie basisvorming) die de wijze waarop scholen functioneren essentieel gewijzigd kunnen hebben. De tweede benadering roept de vraag op of de wijzen waarop verschillen tussen scholen geconceptualiseerd worden inderdaad een geschikt kader vormen om werkelijke verschillen in functioneren tussen scholen te vatten. In het bijzonder kan hier verwezen worden naar de discussie omtrent de empirische validiteit van de Marxse modellen (Van der Krogt, 1983; Scheerens, 1989).

## 2 Probleeminkadering

Coördinatie is binnen organisaties een veelomvattend verschijnsel. Dit geldt, getuige de literatuur, ook voor schoolorganisaties. Pelkmans en Vrieze (1987) stellen ten aanzien van schoolorganisaties dat coördinatie plaatsvindt op verschillende niveaus. Zij onderscheiden (a) externe coördinatie, bijvoorbeeld in de vorm van het vastleggen van de eindexameninhoud en -normen, (b) coördinatie op schoolniveau waar met name de schoolleiding een belangrijke rol speelt, en (c) coördinatie op het niveau van een organisatiedeel, bijvoorbeeld vaksecties. Daarnaast merken zij op dat coördinatie op verschillende domeinen plaats kan vinden. Zo kan coördinatie plaatsvinden op het beheersmatige terrein of op meer onderwijsinhoudelijke terreinen. Als zodanig vereist deze omvattendheid dat het onderzoeksterrein afgebakend wordt. In het hier te presenteren onderzoek gaat het primair om de wijze waarop vaksecties hun vakonderwijs coördineren. Daarnaast is in het onderzoek aandacht besteed aan de coördinerende rol van vaksectieleiders en de schoolleiding ten opzichte van het vakonderwijs.

Vanuit een perspectief waarin de school getypeerd wordt als losjes gekoppeld of als professioneel-bureaucratisch van aard mag verwacht worden dat vaksecties hun onderwijs niet of nauwelijks zullen coördineren. Vanuit deze modellen wordt immers de nadruk gelegd op verschijnselen als autonomie, gebrek aan samenwerking tussen docenten en conflicterende visies op het onderwijs. Alle aspecten die in hoge mate de ontwikkeling van vaksecties in de weg zullen staan. Een belangrijke vraag is echter of deze aanname ten opzichte van vaksecties terecht is. In de eerste plaats kan gewe-



zen worden op het feit dat vaksecties binnen scholen voor voortgezet onderwijs een 'normaal' verschijnsel zijn. Siskin (1991) stelt dat in de Verenigde Staten sinds de jaren dertig de opdeling van de schoolorganisatie in vaksecties de dominante wijze van organiseren is in scholen voor voortgezet onderwijs. Voor de Nederlandse situatie stellen Van Vilsteren en Witziers (1990a) dat sinds de jaren zestig, zowel gestimuleerd door de toegenomen schoolgrootte als door omvattende innovatie- en fusieprocessen, vaksecties een wezenlijk onderdeel uitmaken van scholen voor voortgezet onderwijs. In de tweede plaats kan het belang van vaksecties nader onderstreept worden door te wijzen op het feit dat het bij vaksecties gaat om een bundeling van specialisten die vakkennis en referentiekaders delen met alle consequenties van dien voor de interactiepatronen binnen schoolorganisaties. Deze beide aspecten geven aanleiding om te veronderstellen dat vaksecties hun onderwijs mogelijk-erwijs meer coördineren dan veelal wordt verondersteld. Duidelijk is dat een dergelijke bevinding het gangbare beeld van schoolorganisaties nuanceert. Eenzelfde redenering kan daarbij in principe gevolgd worden voor de andere onderzoeksobjecten, schoolleidingen en vaksectieleiders, zij het dat empirische resultaten, met name op het terrein van schoolleiderschap (Brandsma & Stoel, 1986; Van der Grift, 1987; Stoel, 1994), sterk in de richting wijzen van het feit dat zij inderdaad nauwelijks coördinerende taken ten opzichte van het onderwijs ter hand nemen.

Een tweede relevante vraag vloeit voort uit het feit dat in de literatuur verondersteld wordt dat scholen verschillen naar coördinerend vermogen. Het meest duidelijk komt dit naar voren in de door Marx ontwikkelde modellen. Eerder is op dit punt Van der Krogt (1983) aangehaald met de stelling dat de markantste verschillen tussen de door Marx onderscheiden modellen bestaan in de wijze waarop coördinatie gestalte krijgt. Meer concreet betekent dit dat er in toenemende mate verschillende elementen of onderdelen aanwezig zijn, waartussen bovendien meerdere samenhangen te constateren zijn. In de onderzoekspraktijk heeft deze stelling veelal geleid tot het afleiden van operationele kenmerken uit de Marxse modellen, waarna vervolgens getoetst is of de in de

modellen veronderstelde samenhang tussen kenmerken in de empirie terug te vinden is. Sommige onderzoekers (Van der Krogt, 1983; Mahieu, 1988) geven daarbij aan dat de modellen van Marx goed bruikbaar zijn op dit punt, terwijl de resultaten van ander onderzoek de empirische status van deze modellen niet duidelijk bevestigen (Van der Krogt & Oosting, 1990; Van Marwijk Kooy-von Baumhauer, 1984; Pelkmans & Vrieze, 1987; Schuit, 1993; Slegers, Bergen & Giesbers, 1992; Smets, 1985b).

Ondanks het feit dat in Nederland in de empirie blijkbaar moeilijk schooltypen te vinden zijn die in overeenstemming zijn met de theoretische modellen van Marx, blijft hier toch een belangrijke vraag liggen voor schoolorganisatieonderzoek. Voor dit onderzoek heeft deze constatering geleid tot de vraag of er naar de mate van coördinatie van het vakonderwijs schooltypen te vinden zijn die (in meer of mindere mate) overeenkomen met de Marxse modellen. Van belang is hier met name de specifieke rol die vaksecties en (midden)-management vervullen in de Marxse modellen met betrekking tot coördinatie van het vakonderwijs. Waar in het segmentale model het coördinerend vermogen van zowel vaksecties als (midden)management nauwelijks ontwikkeld is, is het tegenovergestelde het geval in het coöperatief gereguleerde model. Met andere woorden, de Marxse modellen wijzen er op dat scholen theoretisch te onderscheiden zijn naar de mate waarop vaksecties en midden(management) het onderwijs coördineren. Dit onderzoek probeert nu na te gaan of dergelijke theoretisch veronderstelde configuraties in de empirie terug te vinden zijn en zodoende een bijdrage te leveren aan de vraag of de Marxse modellen inderdaad een geschikt kader zijn om verschillen tussen scholen in kaart te brengen.

### 3 Het onderzoek

#### 3.1 Vraagstellingen

Vanuit het bovenstaande kan afgeleid worden dat de kern van het onderzoek werd gevormd door een tweetal vragen. De eerste vraag heeft betrekking op de aard en mate van coördinatie van het vakonderwijs. Een antwoord op deze vraag wordt gezocht door in te gaan op de wijze

waarop vaksecties en het (midden)management binnen scholen voor algemeen voortgezet onderwijs het vakonderwijs coördineren.

De tweede vraag die centraal staat in dit onderzoek vloeit voort uit de door Marx veronderstelde verschillen tussen scholen wat betreft coördinerend vermogen. In het bovenstaande is gesteld dat op basis van de Marxse modellen scholen te typeren zijn op basis van de mate waarin coördinatie van het vakonderwijs door zowel vaksecties als (midden)management plaatsvindt. De specifieke onderzoeksvraag luidt nu of deze theoretisch veronderstelde typen inderdaad in de empirie terug te vinden zijn.

### 3.2 Onderzoeksofzet

Naar opzet kan het onderzoek getypeerd worden als een vergelijkend onderzoek. Een dergelijk onderzoek maakt in het algemeen gebruik van een momentopname binnen een groot aantal onderzoekseenheden en is daarmee geschikt voor het vaststellen en/of toetsen van verbanden en het verkrijgen van generaliseerbare onderzoeksgegevens (Van der Zwaan, 1984). Aangezien zowel het toetsen van verbanden als generalisatie tot de doelstellingen van dit onderzoek behoorden, lag de keuze voor een dergelijk onderzoekstype min of meer voor de hand. Een vergelijkend onderzoek is bovendien adequaat om op grond van empirische gegevens typologieën van scholen te construeren (Everitt, 1974).

### 3.3 De operationele steekproef

Bij een vergelijkend onderzoek wordt meestal gepoogd het aantal onderzoeksobjecten te maximaliseren. Duidelijk is echter dat gezien de heterogeniteit en omvang van de potentieel te onderzoeken populatie (alle scholen voor algemeen voortgezet onderwijs en alle secties daarbinnen) een nadere inperking noodzakelijk was. In concreto gaat het om de vraag welke vaksecties, docenten en schooltypen bij het onderzoek betrokken moesten worden.

Wat betreft de vaksecties is gekozen voor een drietal vakken, te weten wiskunde, Engels en geschiedenis. Verreweg de belangrijkste reden hiervoor is dat met de keuze voor deze vakken een drietal verschillende kennisdomeinen binnen de school bestreken werd. Uit de literatuur kan ontleend worden dat er tussen vaksec-

ties al naar gelang het kennisdomein waarop zij opereren de nodige verschillen in functioneren zijn te verwachten. (Ax, 1985; Hylkema, 1990; Murphy, 1988; Witziers & Van Vilsteren, 1990). Voor deze verschillen worden vaak de helderheid en de wijze waarop de leerstof binnen een vak is opgebouwd verantwoordelijk gesteld. Zo wordt het vak wiskunde - in tegenstelling tot het vakgebied geschiedenis - veelal gezien als een helder omschreven vak met een leerstofopbouw die sterk sequentieel en cumulatief van aard is en juist deze kenmerken worden als gunstig gezien voor de mogelijkheden om het onderwijs te coördineren. De positie van het vakgebied Engels is wat dit betreft wat onduidelijk, al zijn er aanwijzingen in de literatuur dat het leren en onderwijzen van vreemde talen op deze punten eerder vergelijkbaar is met wiskunde dan met geschiedenis (Els, Extra & Van Os, 1977). Daarnaast speelden de verwachte omvang van de vaksecties en de status van de vakgebieden binnen het schoolcurriculum een rol. Zo zijn secties Engels op dit punt interessanter dan secties Frans.

Een tweede relevante vraag in dit kader was welke docenten bij het onderzoek betrokken moesten worden. Hoewel het als wenselijk werd gezien dat alle docenten van een vaksectie aan het onderzoek meedoen, werd op basis van ander onderzoek (Hylkema, 1990) deze kans niet als groot ingeschat. Als zodanig heeft dit geleid tot het besluit om (bepaalde) secties de gelegenheid te geven alleen met een subgroep van docenten aan het onderzoek mee te doen in de hoop op deze manier de deelname van secties en de respons van docenten te optimaliseren. Uiteraard dient men dan deze groep wel nader te specificeren en in dit opzicht is de keuze gevallen op die docenten die (mede) werkzaam zijn op een HAVO-afdeling. Deze keuze is ingegeven door het feit dat bij het HAVO-onderwijs in principe de meeste docenten betrokken zijn. Immers, zowel eerstegraders als tweedegraders zijn bevoegd voor het lesgeven op deze afdelingen. Als vanzelfsprekend betekent deze keuze van docenten ook een beperking van de operationele populatie tot alle scholen met een HAVO-afdeling.

Dit laatste aspect (alle scholen met een HAVO-afdeling) duidt erop dat in principe naar omvang verschillende scholen tot de potentiële onderzoekspopulatie behoren. Dit is

niet geheel van belang ontbloomt daar in de organisatieliteratuur de omvang van de organisatie altijd een belangrijke rol speelt bij het verklaren van verschillen in coördinatiestructuur. Eerder is dit naar voren gekomen bij de bespreking van de Marxse modellen. Daarnaast kan gewezen worden op auteurs als Mintzberg (1979) en Kieser en Kubicek (1983) die stellen dat, naarmate de organisatie groter is, de behoefte aan coördinatie toeneemt. Als zodanig wees dit gegeven op het belang de feitelijke steekproef zodanig vorm te geven dat secties en scholen van verschillende omvang bij het onderzoek betrokken zouden zijn.

### 3.4 Steekproeftrekking

De feitelijke steekproeftrekking bestond uit een tweetal stappen. Van belang hierbij is dat het onderzoek mede tot doel had op één vakgebied de relatie tussen coördinatie van het vakonderwijs en leerlingprestaties nader vast te stellen. Als zodanig veronderstelt een dergelijk doel dat valide en betrouwbare gegevens over achtergrondkenmerken van leerlingen en hun leerprestaties beschikbaar zijn. Om deze gegevens op efficiënte te verkrijgen is daarom aansluiting gezocht bij het onderzoek 'Uitgangssituatiemeting eerste fase voortgezet onderwijs' uitgevoerd door het CITO (Kremers, 1990). Dit onderzoek vond plaats in 1990 en had als doel het in kaart brengen van de leerresultaten aan het eind van het derde leerjaar in de vakgebieden biologie, Engels, Nederlands en wiskunde. Tevens zijn in het kader van dit onderzoek gegevens verzameld over achtergrondkenmerken van leerlingen.

Met betrekking tot de bovengenoemde vakgebieden werd, enigszins arbitrair, besloten om de relatie tussen coördinatie en leerlingprestaties nader te onderzoeken op het vakgebied wiskunde. Daartoe werden die vaksecties benaderd die meegedaan hadden aan bovengenoemd onderzoek. Van de 93 benaderde secties hebben in totaal 39 secties aan dit onderzoek meegedaan, waaronder 20 HAVO-secties en 19 MAVO-secties. Dit laatste wijst er op dat, vanwege de tegenvallende respons bij de HAVO-secties, bij deze groep afgeweken is van het oorspronkelijke plan om het onderzoek alleen te beperken tot docenten (mede) werkzaam op HAVO-afdelingen. Zoals bij de vraagstelling duidelijk is geworden, zal in deze

bijdrage aan de relatie tussen coördinatiekenmerken en leerlingprestaties verder geen aandacht geschonken worden.

De tweede stap bestond uit het werven van secties Engels en geschiedenis. Hiertoe is een bestand gevormd met alle scholen met een HAVO-afdeling. Vervolgens is deze groep gestratificeerd op grond van een tweetal variabelen, te weten schoolgrootte (drie strata) en regio (vier strata). De volgende stap bestond uit het berekenen van het aantal benodigde secties per cel, uitgaande van een gewenst aantal van 80 secties (gelijk verdeeld over de vakken Engels en geschiedenis). Ten slotte werd per cel het dubbele van het aantal benodigde secties at random benaderd. Gezien de tegenvallende respons in de eerste steekproeftrekking werd deze procedure herhaald, uiteraard met inachtneming van de resultaten van de eerste steekproeftrekking.

In totaal zijn voor het werven van vaksecties geschiedenis en Engels 198 scholen benaderd en daarbinnen 350 secties. Hiervan deden in totaal 34 secties Engels en 31 secties geschiedenis, verspreid over 58 scholen, mee. Te zamen met de 39 vaksecties wiskunde gaat het in totaal om 103 secties, verspreid over 97 scholen. Wat betreft de verdeling over de stratificatievariabelen kan vermeld worden dat deze afwijkt van de oorspronkelijke planning. Ten koste van de secties in kleinere scholen (minder dan 850 leerlingen) zijn secties in grote scholen (meer dan 1154 leerlingen) oververtegenwoordigd. Hetzelfde geldt voor de scholen in de regio Zuid-West Nederland. Deze zijn oververtegenwoordigd ten koste van de scholen in Noord-West Nederland.

Wat betreft de respons van docenten moet in ogenschouw genomen worden dat bepaalde secties de gelegenheid geboden is slechts met een subgroep van docenten aan het onderzoek mee te doen (zie boven). Deze keuze heeft er concreet toe geleid dat bij de verspreiding van de vragenlijsten aan de verantwoordelijke contactpersoon (meestal de vaksectieleider) werd gevraagd aan alle docenten een vragenlijst te geven in het geval zijn sectie kleiner was dan zes personen en alleen aan die docenten die (mede) werkzaam waren op de HAVO- of MAVO-afdelingen wanneer dit niet het geval zou zijn. Deze werkwijze leidde er wel toe dat onbekend was hoeveel vragenlijsten precies

uitgezet zijn. Wel kon op basis van het aantal geretourneerde vragenlijsten ( $n=376$ ) en gegevens over de omvang van de secties berekend worden dat 66% van alle bij deze secties werkzame docenten een vragenlijst ingevuld heeft.

### 3.5 Concepten en variabelen

Om de aard en mate van coördinatie van het vakonderwijs binnen scholen voor voortgezet onderwijs te kunnen onderzoeken is een analysekader nodig met behulp waarvan dit verschijnsel in kaart gebracht kan worden. Daartoe is aansluiting gezocht bij de literatuur over coördinatiemechanismen, waarbij vooral het werk van Mintzberg (1979, 1983) en van Kieser en Kubicek (1983) invloedrijk is geweest. Concreet heeft dit geleid tot een zestal concepten die elk verwijzen naar een specifieke wijze van coördinatie. Vervolgens is elk concept uiteengelegd in een aantal variabelen dat als indicator gezien wordt van het desbetreffende concept. Voor deze nadere invulling is vooral gebruik gemaakt van de meer specifiek - al dan niet expliciet - op coördinatie binnen scholen gerichte literatuur. In het navolgende zullen deze concepten en de (belangrijkste) variabelen die daaronder vallen kort beschreven worden.

Het eerste concept (*beleid*) heeft betrekking op het door vaksecties gevoerde onderwijsbeleid. In feite gaat het hier om de mate waarin secties expliciet vastleggen wat de aard en bedoeling is van hun onderwijs. Dit is onder andere vastgesteld door na te gaan welke (bindende) afspraken sectieleden maken ten aanzien van hun onderwijs en hoeveel gemeenschappelijke proefwerken door de sectie per leerjaar worden gegeven. Vanuit deze laatste variabele wordt duidelijk dat dit concept verwantschap vertoont met het in de coördinatie-literatuur gebruikte begrip standaardisatie (Mintzberg, 1979). Bij gemeenschappelijke proefwerken gaat het immers veelal om een standaardisatie van doelen, inhoud en toetsing van het onderwijs.

Het tweede concept (*overleg en samenwerking*) is gerelateerd aan het door Mintzberg (1979) gebedigde begrip wederzijdse afstemming; de afstemming van de activiteiten van de organisatieleden tijdens het werkproces door middel van onderling overleg en informatieoverdracht. Variabelen die hier een rol spelen

zijn onder andere de frequentie van overleg, de aard van overleg en het samenwerkingsklimaat. Deze laatste variabele geeft inzicht in de openheid van de communicatie, de kwaliteit van de onderlinge samenwerking en de mate waarin er binnen secties een zekere controle bestaat op elkaars werk.

Het concept *consensus* bouwt voort op de notie dat de mate waarin organisatieleden overeenkomstig denken en handelen een belangrijk vorm van coördinatie is. Mintzberg (1979) reserveert hiervoor het begrip coördinatie door middel van 'ideology'. Dit concept wordt geïndiceerd door een viertal variabelen die meten in hoeverre docenten binnen een sectie gemeenschappelijk denkbeelden koesteren over zaken als de taken en functie van de school, vakdoelen en -didactiek en de (gewenste) leerinhouden.

Het concept *besluitvorming* sluit aan bij de gedachte dat coördinatie nauw verbonden is met de besluitvormingsstructuur. Kieser en Kubicek (1983) stellen dat in veel organisaties leidinggevend verantwoordelijk zijn voor de coördinatie en daartoe uitgerust zijn met een bepaalde beslissingsbevoegdheid. Deze bevoegdheid kan echter ook toegewezen worden aan specifieke organen en/of individuen die formeel gezien geen hiërarchische functie vervullen. In veel schoolorganisatiemodellen komt dit laatste naar voren in de nadruk die gelegd wordt op de professionele autonomie van docenten (Mintzberg, 1979). Andere auteurs wijzen er daarentegen op dat ook andere participanten in de besluitvorming - zoals vaksecties - een belangrijke invloed kunnen hebben op de dagelijkse gang van zaken in het onderwijs (Marx, 1975). In dit opzicht mag dus verwacht worden dat scholen op dit punt zullen verschillen. Het concept besluitvorming is uiteengelegd in een tweetal variabelen die inzicht geven in de mate waarin individuele docenten zelfstandig kunnen beslissen over hun onderwijs - de befaamde professionele autonomie - dan wel de mate waarin de vaksectie hier een belangrijke rol speelt.

De laatste twee concepten (*schoolleiding en sectieleider*) hebben respectievelijk betrekking op de onderwijskundige rol van de schoolleiding en van de vaksectieleider. Deze concepten bouwen voort op begrippen als 'direct supervision' (Mintzberg, 1979) en 'Koordination



durch persoonlijke Weisungen' (Kieser & Kubicek, 1983). Voor een nadere invulling van het eerste concept is uitgegaan van het begrip onderwijskundig leiderschap zoals dat door Firestone en Wilson (1985) is uitgewerkt. Zij onderscheiden een drietal wijzen waarop de schoolleiding het onderwijs kan coördineren, waaronder controle en regelgeving. Voor het tweede concept is aansluiting gezocht bij Smets (1986) die verschillende rollen onderscheidt die een vaksectieleider kan vervullen. Hier gaat het om de mate waarin de sectieleider zich als onderwijskundig leider van de sectie manifesteert. Bij beide concepten spelen daarbij nog variabelen een rol die inzicht geven in de mate van invloed van deze actoren op een aantal vakinhoudelijke beslispunten.

Een overzicht van bovenstaande concepten

en variabelen wordt weergegeven in Tabel 1. Tevens geeft deze tabel inzicht in het aantal per variabele ontwikkelde items, de betrouwbaarheid van de afzonderlijke schalen, de gemiddelde scores, de schaalbreedtes, de ladingen van de variabelen op de concepten en bij welke informatie verzameld is. Op deze twee laatste aspecten zal in volgende paragrafen nog teruggekomen worden.

Voor nadere informatie over de inhoud van de vragen wordt verwezen naar het oorspronkelijke onderzoeksrapport (Witziers, 1992). Een uitzondering wordt hier gemaakt voor een aantal schalen dat betrekking heeft op het begrip consensus. Drie van de vier schalen zijn op vakspecifieke wijze geoperationaliseerd. Met andere woorden, voor elk vakgebied zijn aparte schalen geconstrueerd. In dit opzicht zijn de ge-

**Tabel 1**  
Overzicht concepten en variabelen

Concept (variabelen)	aantal items	$\alpha$	gemiddelde score	schaalbreedte	parameter waarde	informatiebron
<b>Beleid</b>						
sectieregels	17	0.84	2.60	1-4	0.82	VL
gemeenschappelijke proefwerken	4	0.94	5.24*	nvt	0.54	VL
planning	8	0.91	2.23	1-4	0.33	VL
schoolwerkplan	3	0.73	1.31	1-3	0.52	VL
<b>Overleg en samenwerking</b>						
frequentie overleg	1	nvt	18.92**	nvt	0.38	VL
aard formeel overleg	14	0.83	2.57	1-4	0.50	VL
aard informeel overleg	14	0.79	2.60	1-4	0.59	D
cohesie	11	0.85	2.98	1-4	0.20	D
samenwerkingsklimaat	11	0.82	2.72	1-4	0.87	D
<b>Consensus</b>						
homogeniteit taken/functie school	14	0.74	0.27	0-2.31***	0.73	A
homogeniteit doelen vakonderwijs	10	0.81	1.41	0-5.77***	0.92	A
homogeniteit in lesgedrag	12	0.85	1.55	0-5.77***	0.85	A
homogeniteit leerinhouden	5	0.77	5.27	nvt	0.73	A
<b>Besluitvorming</b>						
invloed docent	14	0.86	2.91	1-4	-0.40	A
invloed vaksectie	14	0.86	2.77	1-4	0.96	A
<b>Schoolleiding</b>						
controle schoolleiding	17	0.92	1.43	1-4	0.88	VL
verticale communicatie	17	0.91	1.61	1-4	0.79	VL
schoolregels	17	0.90	1.88	1-4	0.63	VL
invloed schoolleiding	14	0.78	1.40	1-4	0.52	VL
<b>Vaksectieleider</b>						
rol vaksectieleider	3	0.79	2.13	1-4	0.66	D
invloed vaksectieleider	14	0.94	1.51	1-4	0.63	A

\* = aantal gemiddelde proefwerken per leerjaar

\*\* = aantal uren overleg op jaarbasis

\*\*\* = gebaseerd op minimale-maximale spreiding

VL = informatie ingewonnen bij vaksectieleider

D = informatie ingewonnen bij docenten

A = informatie ingewonnen bij alle betrokkenen

gevens over deze schalen in Tabel 1 in zekere zin misleidend, daar het hier alleen gaat om gegevens die betrekking hebben op de schalen ontwikkeld voor het vakgebied wiskunde.

### 3.6 Dataverzameling en -verwerking

Bij de dataverzameling heeft niet elke respondent met dezelfde vragenlijst te maken gehad. Tabel 1 (laatste kolom) geeft daar nader inzicht in. De reden hiervoor was dat enerzijds zoveel mogelijk informatie ingewonnen moest worden, anderzijds moest dit niet leiden tot uitzonderlijk lange vragenlijsten. Dit laatste zou immers de kans op non-respons alleen maar vergroten. Bij de verwerking van de gegevens zijn de gegevens die afkomstig waren van meerdere respondenten binnen een school geaggregeerd. Veelal betekent dit dat de gemiddelde score van deze docenten gebruikt is als score van een sectie. Een uitzondering hierop vormen de schalen die betrekking hebben op het concept consensus. Daarbij was namelijk van belang dat docenten konden aangeven in welke mate zij het eens waren met uitspraken die betrekking hadden op de doelen van het (vak)onderwijs, hun wijze van lesgeven en de gewenste (vak)inhouden. Als sectiemaat is hier gebruik gemaakt van de gemiddelde spreiding in de antwoorden van docenten per item. Als zodanig betekent het gebruik van de spreiding tussen docenten als maat dat een lage score een hoge mate van consensus betekent.

### 3.7 Analysemethoden

Zoals uit het bovenstaande naar voren is gekomen zijn de data per variabele geaggregeerd tot school/sectieniveau. Vervolgens zijn over deze scores de gemiddelde scores berekend. Deze gemiddelden hebben vooral een rol bij de beantwoording van de vraag naar de aard en mate van coördinatie van het vakonderwijs. Aangezien bij de beantwoording van een descriptieve vraag vaak ook gekeken wordt of subpopulaties verschillen op de onderzochte kenmerken, is verder nagegaan in hoeverre er tussen scholen en vaksecties op dit punt verschillen waren te constateren. Concreet betekent dit dat met behulp van een eenwegsvariantie-analyse onderzocht is of de scores naar vakgebied en naar school- en sectieomvang significant van elkaar verschilden. De omvang van scholen is geoperationaliseerd

door middel van het aantal leerlingen, de omvang van de vaksectie door middel van het aantal leden.

Om te komen tot een typologie van scholen - de tweede vraag - is gebruik gemaakt van een clusteranalyse. Een dergelijke techniek is geschikt om te onderzoeken of er in de empirie op basis van onderzochte kenmerken duidelijke herkenbare typen terug te vinden zijn. Een probleem bij deze analyse was het grote aantal variabelen dat oorspronkelijk onderscheiden is; het zoeken naar typen is gebaat bij een relatief klein aantal kenmerken (Everitt, 1974). Voor deze clusteranalyse is dan ook geen gebruik gemaakt van de afzonderlijke variabelen, maar van de onderscheiden concepten. Uit Tabel 1 (vijfde kolom) kan afgeleid worden hoe de score van een sectie op deze concepten bepaald is. Zo is een score van een sectie op het concept beleid gelijk aan de som van de gewogen scores op de indicatoren sectieregels, gemeenschappelijke proefwerken, planning en schoolwerkplan. Deze gewogen scores zijn verkregen door middel van een LISREL-analyse waarover hier niet nader wordt gerapporteerd.

Van belang om te vermelden is ten slotte dat voor elke groep van secties afzonderlijk een clusteranalyse is uitgevoerd. Gezien het feit dat het gaat om secties op een drietal vakgebieden, betekent dit concreet dat een drietal clusteranalyses is uitgevoerd. Een belangrijke reden hiervoor was het feit dat de verschillende schalen die betrekking hebben op het concept consensus op vakspecifieke wijze zijn geoperationaliseerd. Dit betekent dat de schalen niet per se onderling vergelijkbaar zijn. Een en ander impliceerde, dat wou dit concept betrokken worden bij een clusteranalyse, een drietal verschillende analyses noodzakelijk was. Een nadeel van deze werkwijze was wel dat het steeds ging om analyses toegepast op een relatief klein aantal secties. Als voordeel kon echter gezien worden dat, door het toepassen van een drietal analyses, er een vorm van kruisvalidatie mogelijk werd; de zeggingskracht van de resultaten is groter, naarmate de verschillende analyses op de verschillende vakgebieden verwante resultaten laten zien.

## 4 Resultaten

### 4.1 Beschrijvende gegevens

De eerste vraagstelling heeft - zoals gezegd - betrekking op de aard en mate van coördinatie van het vakonderwijs. In de inleiding is daarbij naar voren gekomen dat op basis van de dominante visie op het functioneren van schoolorganisaties verwacht mocht worden dat coördinatie van het vakonderwijs geen grote rol speelt binnen scholen van voortgezet onderwijs. In operationele zin luidde dan ook de verwachting, dat de scores op alle onderscheiden variabelen laag zouden zijn, uitgezonderd de variabele invloed van de individuele docent en de variabelen die betrekking hebben op het concept consensus. Gezien het accent dat in de literatuur gelegd wordt op de autonomie van docenten en de verschillen in visie op het onderwijs werden hier juist hoge scores verwacht. Voor de hand ligt hier de opmerking dat het bij de begrippen 'hoog' en 'laag', vanwege het ontbreken van absolute maatstaven, met name gaat om een interpretatie van de kant van de onderzoeker.

De resultaten van het beschrijvend gedeelte van het onderzoek kunnen gedeeltelijk ontleend worden aan de gemiddelde scores op de verschillende schalen (zie Tabel 1). Een belangrijk resultaat hier is dat de homogeniteit in opvattingen tussen docenten aanzienlijk is. Zo is de gemiddelde spreiding tussen docenten per sectie op de veertien items die de mate van homogeniteit in opvattingen over de taken en de functie van de school representeren slechts

0.27. Ook uit de resultaten aangaande de andere variabelen die op dit concept betrekking hebben komt dit beeld naar voren. Als zodanig geven deze resultaten aanleiding om te veronderstellen dat verschillen in opvattingen en gedrag binnen een sectie niet erg groot zijn. Andere belangrijke resultaten die ontleend kunnen worden aan Tabel 1 zijn daarnaast dat vaksecties regelmatig overleggen (circa 19 uur op jaarbasis), dat secties per leerjaar gemiddeld vijf gemeenschappelijke proefwerken geven en dat zowel schoolleiding als vaksectieleider weinig coördinerende taken ter hand nemen. Op basis van deze gegevens zou men kunnen concluderen dat vaksecties organen zijn die hun onderwijs (relatief) veel coördineren, terwijl de rol van zowel schoolleiding als vaksectieleider in deze niet erg groot is.

Een genuanceerder overzicht aangaande coördinatie van het vakonderwijs ontstaat echter als de data aan een meer nauwgezette blik worden onderworpen. Een voorbeeld op dit punt zijn bijvoorbeeld de data die inzicht geven in de mate van invloed van verschillende actoren binnen de schoolorganisatie op een aantal belangrijke vakinhoudelijke beslispunten. In Tabel 2 worden deze data weergegeven.

Uit deze Tabel blijkt dat vaksecties vooral belangrijke organen zijn bij de keuze van de leergang, voor het vastleggen van de leerdoelen en de inhoud van het onderwijs, en voor de toetsing. Verder blijkt dat de invloed van de schoolleiding en vaksectieleider op de meeste punten te verwaarlozen is en dat de invloed van de individuele docent vooral tot uiting komt op

**Tabel 2**

*Door docenten gepercipieerde invloed van verschillende factoren binnen de schoolorganisatie op het onderwijs; gemiddelden; n=367*

	school leiding	vaksectie- leider	vaksectie	docent	overige personen en organen
uitgangspunten onderwijs	2.50	1.54	2.33	2.20	1.86
keuze leergang	1.11	1.73	3.82	2.08	1.04
vaststellen leerdoelen	1.40	1.63	3.24	2.62	1.27
leerstofkeuze	1.07	1.63	3.45	2.66	1.05
wijze van lesgeven	1.23	1.42	2.34	3.57	1.11
pedagogische aanpak	1.48	1.33	1.87	3.64	1.27
inhoud proefwerken	1.01	1.36	2.92	3.21	1.04
aantal proefwerken	1.65	1.39	2.80	3.03	1.17
normering proefwerken	1.04	1.32	2.92	3.12	1.03
rapporcijfer	1.46	1.40	2.83	3.16	1.27
inhoud schoolonderzoek	1.29	1.44	3.15	2.64	1.04
hoeveelheid huiswerk	1.22	1.17	1.74	3.80	1.12
vergaderfrequentie	1.71	2.48	2.93	1.76	1.15

Schaalbreedte loopt van 1 (niet of nauwelijks van invloed) tot 4 (zeer grote invloed)

het pedagogisch-didactisch terrein. Verder blijkt dat de invloed van andere personen en organen binnen de school op het (vak)onderwijs zeer gering is.

Vooruitlopend op de conclusies betekenen deze resultaten een tweetal zaken. Enerzijds dat docenten weliswaar een zekere autonomie hebben, maar dat deze gestalte krijgt binnen een door de vaksectie vastgesteld kader. Anderzijds dat de coördinerende rol van leidinggevenden wat betreft het vakonderwijs als gering ingeschat moet worden, al kan dit genuanceerd worden door te wijzen op de invloed die de schoolleiding heeft op de uitgangspunten van het onderwijs.

Deze conclusies worden ondersteund als gekeken wordt naar de overige resultaten van dit onderzoek. Uit de gegevens over regelgeving op sectie- en schoolniveau (zie Tabel 3) blijkt dat vaksecties het gedrag van docenten sterk reguleren op punten als de leerdoelen, het gebruik van de leergang, de inhoud van het onderwijs en de wijze en aard van toetsing, terwijl de pedagogisch-didactische aanpak van docenten veel minder aan regelgeving gebonden is. Een verwant patroon komt naar voren bij regelgeving op schoolniveau, zij het dat deze scores in het algemeen veel lager zijn, uitgezonderd de mate van regelgeving op schoolniveau ten

aanzien van de uitgangspunten van het onderwijs.

Verdere ondersteuning voor bovengenoemde conclusies kan ten slotte ontleend worden aan de gegevens over de aard van het (in)formele overleg tussen docenten. Hieruit blijkt dat veel overlegd wordt over aspecten als de planning van het onderwijs, de realisatie hiervan, de wijze en inhoud van toetsing, het tempo van lesgeven en de inhoud van het onderwijs, terwijl weinig overleg plaatsvindt over aspecten als het didactisch functioneren van docenten en de problemen die docenten in de dagelijkse onderwijspraktijk ondervinden.

#### 4.2 Verschillen tussen scholen en secties

Een ander belangrijk aspect in dit kader is de vraag of er naar aard en mate van coördinatie van het vakonderwijs tussen scholen en secties verschillen te onderkennen zijn. Zoals gezegd, is om deze vraag te onderzoeken een eenwegsvariantie-analyse toegepast, waarbij als factoren gediend hebben het vakgebied waarop vaksecties opereren, de omvang van de sectie (aantal docenten) en de omvang van de school (aantal leerlingen). Een gedeelte van deze resultaten staat vermeld in Tabel 4.

Uit deze tabel blijkt dat er inderdaad belangrijke verschillen in functioneren tussen vaksecties te onderkennen zijn. Met name het vakgebied waarop de sectie opereert is in dit kader van belang. Secties Engels komen naar voren als die vaksecties die het meest hun onderwijs coördineren. De rol van de vaksectieleider is bij deze secties geprononceerder dan bij de overige secties, zij kennen een grotere invloed van de vaksectie op de onderwijsbesluitvorming en zij reguleren sterker elkaars handelen, met name met behulp van gemeenschappelijke proefwerken. Daarbij kan opgemerkt worden dat deze secties op deze punten veel meer verschillen van vaksecties geschiedenis dan van vaksecties wiskunde. In dit opzicht kan geconcludeerd worden dat deze resultaten in zekere zin afwijken van de eerder geformuleerde verwachtingen omtrent de verschillen tussen vakken. Conform de verwachting is de relatief zwakke rol van vaksecties geschiedenis, veel minder het gegeven dat vaksecties Engels niet alleen secties geschiedenis overtreffen, maar ook vaksecties wiskunde.

**Tabel 3**  
Regelgeving binnen scholen; gemiddelden; n=103

	sectie-niveau	school-niveau
uitgangspunten onderwijs	2.37	2.51
leerdoelen	3.32	2.29
leergang	3.83	2.22
leerstofkeuze	3.67	2.22
volgorde onderwerpen	2.81	1.71
concrete leerstof lessen	2.17	1.39
opgaven/sommen in lessen	2.11	1.41
tijd te besteden aan onderwerpen	2.43	1.57
tot stand koming rapportcijfer	3.30	2.64
normering proefwerken	2.88	1.79
inhoud proefwerken	2.70	1.56
frequentie proefwerken	2.81	2.48
frequentie overhoringen	1.88	1.58
didactische werkwijzen	2.05	1.66
hoeveelheid huiswerk	1.67	1.65
na- en bijscholing leraren	1.36	1.48
vergaderfrequentie	2.75	2.10

Schaalbreedte loopt van 1 (leraar handelt volledig op basis van eigen inzichten) tot 4 (handelen van leraar in hoge mate bepaald door afspraken)



**Tabel 4**

*Verschillen in coördinatie naar vakgebied en omvang vaksectie: eenwegvariantie-analyse, Scheffe ( $\alpha=0.05$ );  $n=103$*

Concept (variabelen)	Engels	wiskunde	geschiedenis	omvang (<4)	omvang (4-6)	omvang (>6)
<b>Beleid</b>						
sectieregels	2.95	2.53	2.45	2.48	2.54	2.82
gemeenschappelijke proefwerken	6.05	6.02	3.66*	6.30	4.68	5.18
planning	2.26	2.05	2.41	2.31	2.24	2.12
schoolwerkplan	1.37	1.23	1.34	1.33	1.26	1.36
<b>Overleg en samenwerking</b>						
frequentie overleg	24.28	14.83	17.96*	12.31	18.77	22.92*
aard formeel overleg	2.60	2.54	2.58	2.52	2.55	2.63
aard informeel overleg	2.67	2.64	2.49*	2.49	2.67	2.64
cohesie	2.92	2.97	3.00	3.16	2.96	2.87
samenwerkingsklimaat	2.80	2.73	2.64	2.74	2.69	2.75
<b>Consensus</b>						
homogeniteit taken/functie school	0.27	0.27	0.27	0.26	1.27	0.28
homogeniteit doelen vakonderwijs	1.47	1.37	1.40	1.37	1.37	1.48
homogeniteit in lesgedrag	1.70	1.57	1.39*	1.45	1.50	5.39
homogeniteit leerinhouden	6.40	4.87	6.10*	5.57	5.39	6.18
<b>Besluitvorming</b>						
invloed docent	2.67	2.88	2.97*	2.93	2.99	2.76
invloed vaksectie	3.09	2.67	2.58	2.75	2.72	2.90
<b>Schoolleiding</b>						
controle schoolleiding	1.29	1.43	1.56	1.41	1.40	1.30
verticale communicatie	1.48	1.67	1.69	1.65	1.60	1.59
schoolregels	1.78	1.98	1.98	1.90	1.78	2.10
invloed schoolleiding	1.40	1.40	1.38	1.42	1.38	1.41
<b>Vaksectieleider</b>						
rol vaksectieleider	2.23	2.15	1.99*	2.14	2.12	2.13
invloed vaksectieleider	1.55	1.54	1.43	1.60	1.47	1.49

\* significante verschillen tussen secties

Met betrekking tot omvang van de school en de vaksectie kan ten slotte gesteld worden dat deze variabelen geen grote rol spelen bij het verklaren van verschillen in aard en mate van coördinatie. Wat betreft de omvang van de vaksectie (zie Tabel 4) is slechts bij één variabele, te weten de frequentie van het formele overleg, sprake van een significant verschil: docenten van grote secties overleggen (veel) meer dan docenten van kleine secties. Bij de variabele omvang van de school (niet in tabelvorm weergegeven) is geen enkel verschil tussen scholen van verschillende omvang significant. Als zodanig geven deze gegevens aanleiding tot de conclusie dat de omvang van de organisatie, anders dan in de literatuur wordt verondersteld, nauwelijks een relatie vertoont met de coördinatiestructuur.

### 4.3 Een typologie van scholen

De tweede vraagstelling van dit onderzoek luidde of er naar coördinatie van het vakonder-

wijs in de empirie verschillende typen scholen te onderkennen zijn die overeenkomen met de Marxse modellen. Deze vraag is onderzocht met behulp van clusteranalyses die op elk vakgebied zijn toegepast. Specifieker gaat het om een clustermethode Ward die gebruik maakt van de gekwadraterde euclidische afstandsmaat.

In Tabel 5 staan de resultaten van de clusteranalyse toegepast op de wiskundesecties. Uit deze tabel blijkt dat gekozen is voor een drie clusteroplossing. Deze oplossing voldoet goed aan criteria als een evenredige verdeling van de onderzoekseenheden over de verschillende clusters en homogeniteit (Everitt, 1984). Tevens komt in deze tabel naar voren welke variabelen significant van nul (de gemiddelde score) afwijken en waar er significante verschillen tussen de clusters bestaan. Voor de interpretatie van Tabel 5 is verder van belang te vermelden dat de scores op de consensusschaal zodanig zijn bewerkt dat een hoge positieve waarde

op dit kenmerk een grote mate van overeenstemming impliceert.

**Tabel 5**  
*Resultaten clusteranalyse, vakgebied wiskunde, methode Ward (3 clusters, gemiddelde scores op de kenmerken binnen clusters, significante verschillen tussen clusters); n=39*

	cluster 1 (n=14)	cluster 2 (n=15)	cluster 3 (n=10)
Beleid	-.91	.72	.18**
Overleg	-.81	.43	.47*
Consensus	-.19	.39	-.29
Besluitvorming	-.77	.26	.63*
Schoolleiding	-.65	.89	-.44*
Sectiehoofd	-.21	.83	-.95**

\* significante verschillen tussen cluster 1 en 3 en cluster 2 en 3

\*\* significante verschillen ( $p < 0.05$ ) tussen elke combinatie van clusters

**vetgedrukt:** scores die significant ( $p < 0.10$ ) afwijken van nul

Uit Tabel 5 blijkt dat er inderdaad sprake is van inhoudelijk duidelijk te onderscheiden clusters. Met name geldt dit voor de eerste twee clusters, waarbij het eerste cluster overwegend lage scores kent, het tweede cluster overwegend hoge scores. Meer specifiek, het eerste cluster wordt gekenmerkt door vaksecties met weinig onderwijsinhoudelijk overleg en onderwijskundig beleid, terwijl docenten beslissingen aangaande het onderwijs op betrekkelijk autonome wijze kunnen nemen. Verder wordt dit cluster gekenmerkt door een zwakke coördinerende rol van de schoolleiding.

Het tweede cluster vertoont daarentegen (grotendeels) tegenovergestelde kenmerken. Het derde cluster neemt tegen deze achtergrond een middenpositie in; enerzijds is de coördinerende rol van het (midden)management zwak ontwikkeld, anderzijds overleggen secties veel en heeft de vaksectie een grote invloed op beslissingen aangaande het onderwijs. Als zodanig vormen ons inziens deze resultaten een gedeeltelijke bevestiging van de empirische validiteit van de Marxse modellen. Immers, in het segmentale model zoals door diverse auteurs beschreven, komt naar voren dat segmentale scholen gekenmerkt worden door autonomie, gebrek aan overleg en samenwerking, gebrek aan consensus en zwak ontwikkeld leiderschap en juist deze kenmerken zijn typerend voor scholen in het eerste cluster. Anderzijds is er een groep van scholen (cluster 2)

die wat betreft deze kenmerken juist sterk afwijkt van het segmentale model en in dit opzicht ligt de overeenkomst met het collegiale en/of coöperatief regulerend model voor de hand. Problematischer is uiteraard wel het derde cluster. Dit cluster is moeilijk in Marxse begrippen te vangen.

Een belangrijke vervolgvraag is dan of de clusteranalyses toegepast op de andere vaksecties (Engels en geschiedenis) een vergelijkbaar patroon laten zien. Deze vraag kan in grote lijnen positief beantwoord worden. Uitgaande van een drie clusteroplossing, zijn op beide vakgebieden een tweetal clusters te onderkennen die verwantschap vertonen met de bovenbeschreven clusters een en twee. Anders gesteld, enerzijds is er op elk vakgebied een cluster te onderkennen met voor het merendeel scores ver beneden het gemiddelde, anderzijds een cluster met grotendeels scores ver boven het gemiddelde. Daarnaast is er op deze beide vakgebieden steeds een derde cluster aanwezig, dat tussen deze twee clusters een middenpositie lijkt in te nemen. Ten slotte verschillen ook op deze vakgebieden de clusters significant van elkaar op het merendeel van de onderzochte kenmerken. In dit opzicht komen deze resultaten dus in grote lijnen overeen met de resultaten van de vaksecties wiskunde.

## 5 Conclusies en discussie

In dit artikel stond een tweetal vragen centraal. Bij de eerste vraag ging het om de aard en mate van coördinatie van het vakonderwijs binnen scholen voor voortgezet onderwijs. Het antwoord op deze vraag werd vooral gezocht in een beschrijving van de wijze waarop vaksecties en (midden) management in scholen voor voortgezet onderwijs het vakonderwijs coördineren. De tweede vraag had betrekking op de vraag of er naar coördinatie verschillende typen scholen te onderkennen zijn die in meer of mindere mate overeenkomen met de Marxse modellen.

Ten aanzien van de eerste vraag is vooraf op basis van modellen als de school als losjes gekoppeld systeem en de school als professionele bureaucratie de verwachting geformuleerd dat zowel vaksecties als (midden)management een geringe rol zouden spelen bij de coördinatie

van het vakonderwijs. Gegeven de gepresenteerde resultaten ligt de conclusie voor de hand dat deze stelling vooral ten aanzien van de wijze waarop vaksecties functioneren onjuist is. In tegenstelling tot de geformuleerde verwachtingen wordt er binnen vaksecties veel overlegd, worden er veel afspraken betreffende het onderwijs gemaakt worden, is er binnen secties sprake van relatief homogene onderwijsopvattingen en heeft de vaksectie een grote invloed op onderwijskundige beslissingen. Meer in lijn met bovengenoemde modellen is het gegeven dat de coördinerende rol aangaande het vakonderwijs van zowel schoolleiding als vaksectieleiders van ondergeschikt belang is. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de geringe invloed die zowel schoolleiding als vaksectieleider hebben op de aard, doelen en inhoud van het onderwijs. Daarnaast is er op schoolniveau betrekkelijk weinig regelgeving om het gedrag van docenten en secties te reguleren en zijn de contacten tussen schoolleiding en docenten weinig intensief.

Deze meer algemene conclusie kan genuanceerd worden door te wijzen op de gerichtheid van de coördinatie. Vrijwel alle resultaten wijzen op het feit dat coördinatie vooral gestalte krijgt in de vorm van standaardisatie van de inhoud en de uitkomsten van het werk. Bij vaksecties blijkt dit gegeven bijvoorbeeld uit het feit dat kenmerken als regelgeving, overleg en besluitvorming zich centreren rondom aspecten als het vastleggen van de leerdoelen en de leerstof en de toetsing daarvan. Een tweede nuancering vloeit voort uit het feit dat er tussen vakken verschillen zijn te onderkennen. Vaksecties Engels coördineren hun onderwijs meer dan vaksecties wiskunde en, vooral, geschiedenis. In dit opzicht is er dus aanleiding om te veronderstellen dat de aard van het vak een rol van betekenis speelt bij het verklaren van verschillen in functioneren van vaksecties (Murphy, 1988; Hylkema, 1990). Aan de andere kant is het echter de vraag of dit een goede verklaringsgrond is. Ten eerste valt te wijzen op het feit dat er weliswaar verschillen zijn tussen vaksecties in verschillende vakgebieden, maar de vraag is of veel van die verschillen wettelijk zijn. Significante verschillen betekenen niet altijd grote verschillen. In de tweede plaats kan gewezen worden op de variatie in functioneren binnen een vakgebied. Met name de re-

sultaten van de clusteranalyses laten zien dat het type school waarbinnen de vaksectie functioneert belangrijk is. In dit opzicht ligt het voor de hand eerder verschillen tussen scholen dan tussen vakgebieden als verklaringsgrond te nemen voor verschillen in coördinatie van het vakonderwijs. Een derde nuancering ten slotte heeft betrekking op de rol van de schoolleiding. In het bovenstaande is gesteld dat de coördinerende rol van de schoolleiding ten opzichte van het vakonderwijs niet uit de verf komt. Een belangrijke nuancering is echter wel dat de invloed van de schoolleiding op de uitgangspunten van het door vaksecties gegeven onderwijs redelijk groot is. In de rede ligt dan ook de conclusie dat ook vaksecties werken binnen op schoolniveau vastgestelde kaders, zij het dat deze kaders waarschijnlijk veel minder strak zijn dan bijvoorbeeld een praktijk als het geven van gemeenschappelijke proefwerken. Niettemin is de vraag of een uitspraak van Weick (1984, p. 397) als zou er binnen scholen sprake zijn van een 'disconnection between headquarters and the field' niet al te sterk is.

Als zodanig geven deze resultaten ook aanleiding tot andersoortige beschouwingen. Elders (Witziers, 1992, 1993) is betoogd dat, gezien de belangrijke rol die vaksecties spelen bij de vormgeving en uitvoering van het onderwijs, variabelen die betrekking hebben op het functioneren van vaksecties in onderzoeken naar schooleffectiviteit opgenomen dienen te worden. Gezien de aard van deze bijdrage zal hier niet nader op worden ingegaan. Wel zal ingegaan worden op een andere consequentie en dat is dat het klassieke beeld dat binnen scholen docenten op individuele wijze hun onderwijs vormgeven onjuist is. Docenten in het voorgezet onderwijs vormen steeds meer een team dat als collectief beslissingen aangaande het onderwijs neemt. In algemene zin kan deze ontwikkeling gezien worden als een verschuiving in de machtsverhoudingen binnen scholen. Meer specifiek betekent dit een tweetal zaken. In de eerste plaats dat de docent nog slechts op een aantal punten volledige beslissingsbevoegdheid wordt gegund. Voor zover van dit laatste nog wel sprake is, moet deze beslissingsbevoegdheid vooral gezocht worden binnen het instructiedomein van de school. Op andere punten daarentegen moet de docent deze beslissingsbevoegdheid delen met anderen.

Gezien het feit dat binnen scholen voor voortgezet onderwijs coördinatie vooral betrekking heeft op leerdoelen, leerstof en de toetsing hiervan, kan opgemaakt worden dat het hier vooral gaat om beslissingen aangaande de kwalificatie en selectie van leerlingen. Verder betekent deze verschuiving dat het handelen van leerkrachten meer en meer onderworpen is aan het toezicht van collega's. Dit punt kan verduidelijkt worden aan de hand van de veelvoorkomende praktijk van het geven van gemeenschappelijke proefwerken. Verwacht mag worden dat in deze praktijk (mede) door leerkrachten zelf ontwikkelde normen aangaande 'goed' onderwijs tot uiting komen en zodoende een vorm van controle op elkaars werk inhouden. Voor de hand ligt dan de opmerking dat deze verschuiving in beschouwingen over de aard en het functioneren van schoolorganisaties meegenomen dient te worden.

Naast een theoretisch belang kan er aan de gevonden resultaten zeker ook een praktisch belang worden gehecht. Zo mag men verwachten dat veel vaksecties qua interne organisatie voldoende toegerust zijn om bijvoorbeeld de innovaties in het kader van de basisvorming in te voeren. Als condities als een goede overlegstructuur, consensus en een democratische besluitvorming van belang zijn voor de invoering van innovaties (Fullan, 1991), dan hoeft wat betreft deze aspecten de zaak niet somber ingeschat worden, zeker wat betreft de vakgerichte lijn. Voor zover er wel sprake is van een problematisch aspect, is dit het 'gesloten' klimaat binnen scholen/secties. Zo komen problemen die docenten ervaren binnen hun klassensituatie en het functioneren van docenten voor de klas in overlegsituaties nauwelijks aan bod. Hier liggen dan ook aanknopingspunten om het functioneren van scholen te verbeteren, al is duidelijk dat dit, gezien de hardnekkigheid waarmee dit probleem in de literatuur naar voren komt, geen eenvoudige zaak zal zijn.

Wat betreft de tweede vraag, die naar de verschillen tussen scholen, zijn de resultaten relatief eenduidig. De resultaten van de clusteranalyses laten zien dat er aan de ene kant van het spectrum scholen zijn waar het coördinerend vermogen van zowel vaksecties als (mid-den)management zwak ontwikkeld is, terwijl aan de andere kant van het spectrum scholen te onderkennen zijn met tegenovergestelde ken-

merken. In dit opzicht passen deze resultaten dus goed bij het door Marx ontwikkelde gedachtengoed en is er een basis om op de onderzochte aspecten scholen te typeren in termen van segmentaal en, daartegenover, van coöperatief-gereguleerd. Uiteraard houdt het gebruik van deze begrippen niet de suggestie in dat de modellen waar deze begrippen betrekking op hebben in hun geheel getoetst zijn. Modellen van schoolorganisatie impliceren immers meer dan in het kader van dit onderzoek onderzocht is. Een belangrijk punt is verder dat in dit onderzoek per school maar steeds een sectie onderzocht is, waardoor nauwelijks een uitspraak gedaan kan worden over de vraag of binnen een bepaalde groep van scholen alle secties beter of slechter functioneren dan binnen een andere groep. De vraag of *scholen* dus verschillen naar coördinerend vermogen is in dit onderzoek dus eigenlijk niet beantwoord. Overigens is deze vraag wel beantwoord in het vooronderzoek. Uit dit case-study bleek dat scholen, ondanks verschillen in functioneren tussen secties binnen een school, systematisch verschillen in de wijze waarop secties hun onderwijs coördineren (Witziers & Van Vilsteren, 1990). Voor de hand ligt de opmerking dat deze resultaten vooral van nut kunnen zijn bij de begeleiding en advisering van scholen, te meer daar er aanwijzingen zijn dat scholen die afwijken van het segmentale model in termen van leerlingprestaties effectiever zijn (cf. Witziers, 1992, 1993).

## 6 Kanttekeningen

Een belangrijke vraag in het kader van dit artikel is of, en in hoeverre, de gevonden resultaten een waarheidsgetrouw beeld geven van de werkelijke situatie binnen scholen. Het belangrijkste probleem in dit opzicht vloeit ons inziens voort uit het feit dat de respons rate van het onderzoek laag is en uit het feit dat kleine scholen ondervertegenwoordigd zijn in de onderzoekspopulatie. Dit kan betekenen dat alleen die vaksecties aan het onderzoek meegedaan hebben die reeds tot een zekere wasdom gekomen zijn. Mocht dit het geval zijn, dan is duidelijk dat de onderzoeksresultaten vertekend zijn. Daar staat echter tegenover dat de resultaten van dit onderzoek in grote lijnen consistent zijn met



ander onderzoek op dit terrein (Friebel, 1994; Hylkema, 1990; Kuhlemeier & Van den Bergh, 1995; Siskin, 1994). Daarnaast valt te wijzen op de vele overeenkomsten tussen de hier gevonden resultaten en de resultaten uit het vooronderzoek (Witziers & Van Vilsteren, 1990; Van Vilsteren & Witziers, 1990a/b). In dit opzicht ligt wel degelijk de conclusie voor de hand dat de gevonden resultaten betreffende het functioneren van scholen en secties als valide te karakteriseren zijn.

Een tweede belangrijk probleem in dit onderzoek is dat per sectie een relatief klein aantal docenten betrokken is geweest bij het vaststellen van de organisatiekenmerken. In algemene zin betekent dit dat de betrouwbaarheid in het geding is, daar het vaststellen van organisatiekenmerken gebaat is bij zoveel mogelijk respondenten (Rowan, Raudenbusch & Kang, 1989). Het meest relevant is dit wellicht voor de schalen die betrekking hebben op het concept consensus. Dat door het geringe aantal deelnemende docenten een vertekening kan zijn opgetreden, is duidelijk, temeer daar de betrokken docenten naar het type onderwijsafdeling waar zij bij betrokken zijn ('MAVO-' versus 'HAVO-docenten') een vrij homogene groep vormen. Dit kan bijvoorbeeld betekenen dat verschillen in visie tussen eerstegraders en tweedegraders door de onderzoeksopzet onderbelicht zijn gebleven. Daar staat andermaal tegenover dat men in verwant onderzoek op dit punt tot dezelfde conclusies is gekomen (Hylkema, 1990; Hofman & Lugthart, 1991).

## Literatuur

- Ax, J. (1985). *Planningsgedrag van leraren, een empirisch onderzoek naar de onderwijsplanning door leraren in het voortgezet onderwijs* (Academisch proefschrift). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Boyd, W. L., & Crowson, R. L. (1981). The changing conception and practice of public school administration. *Review of Research in Education*, 9, 311-373.
- Brandsma, H. P., & Stoel, W. G. R. (1986). *Schoolleiders in het voortgezet onderwijs. Een exploratieve studie naar determinanten en effecten van schoolleiderskenmerken*. Groningen: RION.
- Cohen, P. S., March, J. G., & Olson, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17, 1-25.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 35, 15-24.
- Els, T. J. M., Extra, G., & Os, Ch. van (1977). *Handboek voor de Toegepaste Taalkunde. Het leren en onderwijzen van vreemde talen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Everitt, B. S. (1974). *Cluster analysis*. London: Heinemann.
- Firestone, W. A., & Wilson, B. L. (1985). Using bureaucratic and cultural linkages to improve instruction: The principals' contribution. *Educational Administration Quarterly*, 21(2), 7-30.
- Friebel, A. J. J. M. (1994). *Planning van onderwijs en het gebruik van planningsdocumenten: doet het ertoe?* (Academisch proefschrift). Oldenzaal: Dinkeldruk.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Grift, W. van der (1987). *De rol van schoolleider bij onderwijsvernieuwingen* (Academisch proefschrift). 's-Gravenhage: VUGA-uitgeverij.
- Hanson, E. M. (1979). *Educational administration and organizational behavior*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hofman, R. H., & Lugthart, E. (1991). *Interne capaciteit in het voortgezet onderwijs*. Groningen: RION.
- Hylkema, W. F. S. (1990). *Docenten en hun vaksecties* (Academisch proefschrift). Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Ingersoll, R. M. (1994). Organizational control in secondary schools. *Harvard Educational Review*, 64, 150-172.
- Kieser, A., & Kubicek, H. (1983). *Organisation*. Berlijn/New York: Walter de Gruyter.
- Kremers, E. J. J. (Red.) (1990). *Overzicht van leerresultaten aan het eind van de eerste fase voortgezet onderwijs*. Arnhem: CITO.
- Krogt, F. J. van der (1983). *Probleemoplossing en beleidsvorming in scholen*. (Academisch proefschrift). Leiden: Rijksuniversiteit Leiden.
- Krogt, F. J. van der, & Oosting, J. (1990). Op zoek naar empirische configuraties in scholen. In J. H. G. I. Giesbers & F. J. van der Krogt (Red.), *Werken met modellen in organisaties* (pp. 89-100). Alphen a/d Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Kuhlemeier, H., & Bergh, H. van den (1995). *Het belang van de vaksectie aardrijkskunde voor de aardrijkskundeprestaties*. Arnhem: Cito.

- Mahieu, P. (1988). *Participatie aan schoolmanagement. Een organisatiesociologische benadering.* (ongepubliceerde dissertatie). Antwerpen: UIA.
- Marwijk Kooy-von Baumhauer, L. van (1984). *Scholen verschillen, een verkennend vergelijkend onderzoek naar het intern functioneren van vijftwintig scholengemeenschappen VWO- HAVO- MAVO.* Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Marx, E. C. H. (1975). *De organisatie van scholengemeenschappen in onderwijskundige optiek.* Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Marx, E. C. H. (1984). Theoretisch overzicht van contingentiebenaderingen. In B. P. M. Creemers (Red.), *Handboek Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement* (pp. 1410-1 – 1410-27). Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Marx, E. C. H. (1987). Vermogen van scholen tot het voeren van bestuurlijk beleid. In L. Genemans (Red.), *Autonomie van scholen en deregulering* (pp. 17-26). Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Meijnen, G. W. (1987). Onderwijs sociologie. In N. A. Lagerweij & J. F. Vos (Red.), *Onderwijskunde, een inleiding* (pp. 47-70). Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1983). The structure of educational organizations. In J. Baldrige & T. Deal (Eds.), *The dynamics of organizational change in education.* California: Berkeley.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mintzberg, H. (1983). *Power in and around organizations.* Englewood Cliffs, NJ: NY: Prentice Hall.
- Murphy, J. (1988). Methodological, measurement, and conceptual problems in the study of instructional leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 10* (2), 117-139.
- Pelkmans, A., & Vrieze, G. (1987). *Meer over coördinatie en management in het voortgezet onderwijs.* Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Rosenholtz, S. J. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education, 93*, 352-388.
- Rowan, B., Raudenbush, S. W., & Kang, S. J. (1989). *School climate in secondary schools: a multi level analysis.* Paper presented to the ESRC International Conference on Multilevel Methods in Educational Research, Edinburgh, August 1989.
- Scheerens, J., & Vilsteren, C. A. van (1988). De school als organisatie. *Onderwijskundig Lexicon, (II)*, pp. F 1100-1 – F 1100-29. Alphen a/d Rijn: Samsom.
- Scheerens, J. (1989). Onderzoek naar schoolorganisatorische effectiviteit en de contingentiebenadering. In J. Scheerens & J. C. Verhoeven (Red.), *Schoolorganisatie, beleid en onderwijskwaliteit* (pp. 9-21). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Schuit, J. P. J., & Slegers, P. (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 a/d Rijn: Samsom H. D. Tjeenk Willink.
- Schuit, J. P. J. (1993). *Organisatieproblemen in het voortgezet onderwijs?: een studie naar de door docenten ervaren problemen met aspecten van de schoolorganisatie* (Academisch proefschrift). Nijmegen: Universiteitsdrukkerij.
- Siskin, L. S. (1991). Departments as different worlds: Subject subcultures in secondary schools. *Educational Administration Quarterly, 17*(2), 134-160.
- Siskin, L. S. (1994). *Realms of knowledge: academic departments in secondary schools.* London: Falmer Press.
- Slegers, P. J. C., Bergen, Th. C. M. & Giesbers, J. G. H. I. (1992). School en beleidsvoering. *Pedagogische Studiën, 69*, 177-200.
- Smets, P. (1985a). De school als organisatie. In J. L. Pecher & A. A. Wesselingh (Red.), *Onderwijs sociologie, een inleiding* (pp. 251-278). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Smets, P. (1985b). *Koördinatie en management in het voortgezet onderwijs.* Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Smets, P. (1986). Middenmanagement in het onderwijs. In A. M. L. van Wieringen (Red.), *Management van onderwijsinstellingen* (pp. 176-190). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Stoel, W. (1994). *De taakhoud, de taakomvang en de taakbelasting van schoolleiders in het basisonderwijs.* Enschede: OCTO, Universiteit Twente.
- Vilsteren, C. A. van (1984). De school als professioneelbureaucratische organisatie. In B. P. M. Creemers et al. (Red.), *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement* (pp. 1510-1 – 1510-27). Alphen a/d Rijn: Samsom.
- Vilsteren, C. A. van, & Visscher, A. J. (1987). Schoolwerkplanning: mogelijk in schoolorganisaties?. *Handboek voor Schoolorganisatie en -management* (pp. 6120-1 – 6120-24). Alphen a/d Rijn: Samsom.

- Vilsteren, C. A. van, & Witziers, B. (1990a). Vaksecties en het onderwijskundig leiderschap van schoolleiders. In J. Imants & W. Weijzen (Red.), *Organisatie van Onderwijsinstellingen* (pp. 61-70). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Vilsteren, C. A., Witziers, B. (1990b). Vaksecties en schoolleiding; twee ontwikkelingsparameters van schoolorganisaties. In J. H. G. I. Giesbers & F. J. van der Krogt (Red.), *Werken met modellen in organisaties* (pp. 113-124). Alphen a/d Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.
- Weick, K. E. (1984). Management of organizational change among loosely coupled elements. In P. Goodman (Ed.), *Change in organizations* (pp. 375-409). San Francisco: Jossey-Bass.
- Willower, D. I. (1979). Ideology and science in organization theory. *Educational Administration Quarterly*, 15(3), 20-42.
- Witziers, B., & Vilsteren, C. A. van (1990). Vaksecties en de coördinatie van hun vakonderwijs. In J. Imants & W. Weijzen (Red.), *Curriculum en Schoolorganisatie* (pp. 61-71). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Witziers, B. (1992). *Coördinatie binnen scholen voor voortgezet onderwijs* (Academisch proefschrift). Enschede: Technische Universiteit Twente.
- Witziers, B. (1993). Coördinatie en de effectiviteit van het onderwijs op het vakgebied wiskunde. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 18, 279-295.
- Zwaan, A. H. van der (1984). *Ontwerp van organisatie-onderzoek, leerboek voor de praktijk: programmering, ontwerpvarianten en probleemstellingen*. Assen: Van Gorcum.

Manuscript aanvaard 30-10-1995.

## Auteur

**B. Witziers** is als onderzoeker werkzaam bij het onderzoeksinstituut OCTO van de Universiteit Twente te Enschede. Tevens is hij als docent verbonden aan de vakgroep Onderwijsorganisatie en -management van de Faculteit Toegepaste Onderwijskunde in dezelfde plaats.

Adres: Universiteit Twente, vakgroep Onderwijsorganisatie en -management, Postbus 217, 7500 AE Enschede

## Abstract

### **Coordination within secondary schools: departments and educational leadership**

**B. Witziers.** *Pedagogische Studiën*, 1996, 73, 198-214.

Coordination of the curricular domain within secondary schools is the main theme of this article. Special attention is given to the coordinative role of departments and school management. The results, based on a survey including 376 teachers and 103 departments dispersed over 97 schools, show that departments, although there are differences between departments in different subject fields, are important units within secondary school with respect to the curricular domain. In this respect a portrait of departments emerges that is strikingly different from the dominant image of an egg-crate structure staffed by isolated teachers. Furthermore, the results indicate that the coordinative role of department covary with the extent of educational leadership within secondary schools.