

MINDER VERANDEREN, MEER VERBETEREN

LEIDERS MET IMPACT

Viviane Robinson

BEWERKT DOOR: EMILE ESHUIS,
PETER PIJL EN RICHARD STEINFORT



bazalt 

Colofon

Auteur:	Viviane Robinson
Vertaling:	Ampersand Tekst & Translation
Bewerking voor het	
Nederlandse onderwijs:	Emile Eshuis (RPCZ), Peter Pijl (Bazalt), Richard Steinfert (HCO)
Redactie/projectleiding:	Sabine Kokee
Correctie:	Redactie bureau Marita Weener
Coverontwerp:	Nanja Toebak
Opmaak binnenwerk:	PPMP Prepress
Drukwerk:	PrintSupport4U

Oorspronkelijke titel: *Reduce change to increase improvement*. Oorspronkelijke uitgever: Corwin Press, a Sage Company, Thousand Oaks, CA, USA (Sage Publications Ltd in Londen; Sage Publications India in New Delhi).
Copyright © 2018 by Corwin

All rights reserved. When forms and sample documents are included, their use is authorized only by educators, local school sites, and/or noncommercial or nonprofit entities that have purchased the book. Except for that usage, no part of this book may be reproduced or utilized in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher.

All trademarks depicted within this book, including trademarks appearing as part of a screenshot, figure, or other image, are included solely for the purpose of illustration and are the property of their respective holders. The use of the trademarks in no way indicates any relationship with, or endorsement by, the holders of said trademarks.

This book is translated and published by Bazalt, by arrangement with Sage Publishing.

ISBN: 978-94-6118-276-0
Bazalt Educatieve Uitgaven
1e druk 2019

© Bazalt Educatieve Uitgaven 2019

Niets uit deze uitgave mag worden gereproduceerd of doorgegeven in welke vorm dan ook zonder schriftelijke toestemming van Bazalt. Voor informatie over workshops, trainingen en coaching aansluitend bij deze uitgave kunt u terecht bij onderstaande organisaties.

Bazalt

Postbus 21778
3001 AT Rotterdam
T 088-5570500 (uitgaven)
T 088-5570570 (training/coaching)
www.bazalt.nl

HCO

Postbus 53509
2505 AM Den Haag
T 070-4482828
www.hco.nl

RPCZ

Postbus 351
4380 AJ Vlissingen
T 0118-480880
www.rpcz.nl

Bazalt maakt deel uit van de Bazalt Groep en werkt daarin samen met partners HCO en RPCZ.

Inhoud

VOORWOORD	6
-----------	---

HOOFDSTUK 1:

Te veel verandering, te weinig verbetering	11
---	-----------

1.1	Niet alle verandering is wenselijk	11
1.2	Maak onderscheid tussen verandering en verbetering	12
1.2.1	Onderscheid veranderen en verbeteren vraagt verantwoordingsmanagement	13
1.2.2	Door het onderscheid houden we scherper in het oog of verandering echt werkt	14
1.2.3	Is de verandering de moeite waard?	15
1.3	Verbetering betekent een gunstige impact op de leerlingen	15
1.4	Impact leiderschap op leerresultaten	17
1.5	Reflectie en actie	20

HOOFDSTUK 2:

Wat maakt verbeteren zo moeilijk?	21
--	-----------

2.1	Actietheorie begrijpen	22
2.2	Intentietheorie versus gebruikstheorie	26
2.2.2	Het belang van de intentietheorie	27
2.3	Aanpassen van actietheorieën	28
2.3.1	Single-loop- en double-loopleren	28
2.4	Reflectie en actie	30

HOOFDSTUK 3:

Leidinggeven aan verbetering: <i>bypass of engagement</i>	31
--	-----------

3.1	Beperkingen van de bypass-methode	33
3.1.1	Weinig kans op double-loopleren	33
3.1.2	De nieuwe theorie is niet kritisch genoeg bekeken	34
3.1.3	De bypass-methode kan leiden tot wederzijds wantrouwen	34
3.2	De bypass-methode: een landelijk initiatief	35
3.3	Van bypass naar engagement	37
3.3.1	Van bypass naar engagement: een schoolinitiatief	38
3.4	Reflectie en actie	40

HOOFDSTUK 4:

De vier fasen van de engagement-methode 41

4.1	Fase I: overeenstemming bereiken over het probleem	43
4.1.1	Gebruik data om te bepalen waar het probleem zit	43
4.1.2	Constructieve benadering van het probleem	44
4.1.3	Defensieve benadering van het probleem	47
4.1.4	Bereik voldoende overeenstemming	49
4.2	Fase II: Stel een onderzoek in naar de relevante actietheorie	49
4.2.1	Stel directe, respectvolle vragen	50
4.2.2	Stel evaluatie van de theorie uit	52
4.2.3	Doe systematisch onderzoek naar elke component van de actietheorie	53
4.3	Fase III: evalueer en vergelijk de huidige en alternatieve actietheorie	58
4.3.1	Welke waarden zijn belangrijk?	59
4.3.2	Stappen om gezamenlijk tot een reeks evaluatiecriteria te komen	60
4.3.3	Theorie-evaluatie en interpersoonlijk gedrag	62
4.3.4	Respectvolle evaluaties delen	65
4.4	Fase IV: Implementatie en monitoring van een nieuwe, gezamenlijke actietheorie	67
4.4.1	Gebruik implementatie- en resultaatindicatoren	67
4.4.2	Veranker de indicatoren in het verbeterproces	69
4.5	Reflectie en actie	72

HOOFDSTUK 5:

Coaching: leren leidinggeven aan verbetering 73

5.1	Fragment 1: Begin een dialoog over de denkwijze van anderen (engagement)	74
5.1.1	Laag 1: Relevante kennis	78
5.1.2	Laag 2: Focus op de bestaande theorie	78
5.1.3	Laag 3: Respect, waarheidsvinding en interne motivatie	79
5.2	Fragment 2: Zelfreferentiële feedback	80
5.2.1	Hoe geef je zelfreferentiële feedback?	82
5.3	Fragment 3: Bypass en herkaderen	83
5.4	Reflectie en actie	86

HOOFDSTUK 6:

Professioneel (laten) leren met engagement 87

6.1	De context	88
6.2	Fase I: Overeenstemming bereiken over het probleem	90
6.3	Fase II: Stel een onderzoek in naar de relevante actietheorieën	91
6.3.1	Een algemene actietheorie formuleren	92
6.3.2	Een persoonlijke actietheorie formuleren	94
6.4	Fase III: Evalueer en vergelijk de huidige en alternatieve actietheorie	96
6.4.1	Een alternatieve algemene actietheorie formuleren en evalueren	96
6.5	Fase IV: Implementatie en monitoring van een nieuwe, gezamenlijke actietheorie	100
6.6	Reflectie en actie	106

LITERATUUR 107

NAWOORD 110

DANKWOORD 112

OVER DE AUTEUR 113

Voorwoord

Dit boek heeft een praktisch doel. Ik wil scholen en schoolleiders helpen meer te verbeteren, en tegelijkertijd veranderingen en innovaties die niet effectief zijn, terug te dringen. Of een verandering nu wordt opgelegd of zelfverkozen is, ik wil schoolleiders helpen zoveel mogelijk rendement uit een verandering te halen zodat er minder vaak veranderd hoeft te worden. Daarom hebben we het voortaan niet meer over verandering, maar richten we ons op een veel ambitieuzer doel: het realiseren van verbetering.

Geplande veranderingen mislukken vaak doordat de bedenkers de complexiteit van de implementatie hebben onderschat. Deze complexiteit wordt ervaren door de uitvoerders, maar krijgt onvoldoende aandacht van degenen die leidinggeven aan de verandering. In dit boek bespreek ik waarom verandering vaak ineffectief wordt aangepakt, en hoe hierin een ommezwaai kan worden bereikt. Ik richt me daarbij voornamelijk op het **proces dat wordt gebruikt om leiding te geven aan verandering**, en op de oorzaken van het feit dat voorstanders van verandering moeite hebben om te overzien wat er allemaal bij komt kijken om hun ambities te verwerkelijken. Ik ga op zoek naar de geldende overtuigingen en waarden in de werkpraktijk van verandermanagers, om zo te bepalen welke denkwijzen, processen en gedrag bijdragen aan de mislukte hervormingspogingen. Bovendien zal ik concrete instrumenten aanreiken om hun effectiviteit te verbeteren, die veel verder gaan dan de gebruikelijke abstracte omschrijvingen van de vier of vijf basisprincipes of actiestappen die meestal worden aangeraden. Met de instrumenten die ik aanreik, wordt de ethische kant van het leiden van een verandering gekoppeld aan een helder veranderproces. De vele praktijkvoorbeelden laten zien wat je als leidinggevende kunt doen en hoe je het gesprek kunt aangaan.

Tijdens mijn promotietraject kreeg ik van mijn begeleiders altijd te horen: *“Als je je advies niet kunt illustreren met een voorbeeld, moet je het niet geven.”* Tijdens het schrijven van dit boek heb ik dat voortdurend als leidraad gebruikt. Hierdoor is dit boek anders geworden dan andere boeken over dit onderwerp, omdat ik veel voorbeelden vanuit de hele wereld heb opgenomen die laten zien hoe de beginselen die ik uitdraag tot uiting komen in de interpersoonlijke inspanningen die centraal staan bij het leidinggeven aan verbetering.

Basisconcepten

Dit boek draait om de vergelijking tussen twee verbetermethodes: de minder effectieve, maar gebruikelijke **bypass**-methode, en de veel minder gebruikte maar veel effectievere **engagement**-methode.

Of het nu gaat om beleidsmakers, managers, schooldirecteuren of teamleiders, de meeste leiders maken gebruik van de bypass-methode. Ze geven leiding aan een verandering door een probleem waar te nemen, een oplossing te kiezen of bedenken, en vervolgens de implementatie te leiden (of deze stap uit te besteden). Ik noem dit de bypass-verandermethode, omdat de leider geen grondig onderzoek heeft gedaan naar de overtuigingen, waarden en praktische omstandigheden die ten grondslag liggen aan de werkpraktijk die ze willen veranderen. Zonder dergelijk onderzoek weten leiders niet wat er **vanuit het oogpunt van de uitvoerders** bij komt kijken om de gewenste verandering te bewerkstelligen. De verbetering wordt dan nagestreefd op basis van een toekomstgerichte agenda, zonder inzicht in mogelijke interactie tussen die agenda en de factoren die de huidige gang van zaken in stand houden. Mogelijk vindt er uitvoerig overleg plaats met belanghebbenden en betrokkenen, maar als een leidinggevende daarbij niet onderzoekt welke overtuigingen, waarden en praktische omstandigheden ten grondslag liggen aan de werkpraktijk die hij wil veranderen, heeft hij toch de bypass-methode gebruikt.

Bij de engagement-methode doen leiders onderzoek naar de omstandigheden die ten grondslag liggen aan de werkwijzen en resultaten die ze willen veranderen. Hierdoor ontwikkelen ze diepgaand inzicht in de interacties tussen de bestaande praktijken en hun veranderagenda. Deze aanpak is veel effectiever, omdat het bij verandering niet draait om het invoeren van nieuwe praktijken, maar om de *integratie* van die praktijken in een complex netwerk van bestaande persoonlijke, interpersoonlijke en organisatorische werkpraktijken. Hiervoor is het meestal nodig om bepaalde praktijken uit te bannen, andere aan te passen, en enkele volledig nieuwe praktijken in te voeren.

Door een gedeelde onvrede over de stand van zaken en het voornemen om het beter te doen ontstaat de vereiste motivatie voor de collectieve cognitieve en fysieke inzet die nodig is voor dit leertraject. De belangrijkste taak van de schoolleider is het motiveren en coördineren van deze inzet. *Hoe kun je op een inspirerende manier en zonder mensen te ontmoedigen duidelijk maken dat je niet tevreden bent met de huidige gang van zaken? Hoe leid je de zoektocht naar een betere aanpak als je zelf ook niet overal een antwoord op hebt, en anderen ook*

nog eens een heel ander beeld hebben van wat ‘beter’ is? Hoe blijf je voortdurend samen leren en monitoren of de voorgestelde alternatieven daadwerkelijk zullen leiden tot de gewenste verbetering?

Met betrekking tot de vraag wat aangemerkt kan worden als verbetering, neem ik in dit boek het standpunt in dat verbeteringen in het onderwijs moeten worden afgemeten aan de impact ervan op de leerlingen – of dat nu een impact is op sociaal of cultureel gebied of op het gebied van leerresultaten. In plaats van ervan uit te gaan dat verandering automatisch leidt tot verbeterde schoolresultaten, blijkt uit de geschiedenis van de onderwijshervorming dat we precies het tegenovergestelde moeten doen. Met andere woorden, we moeten ervan uitgaan dat verandering niet zal leiden tot de door ons gewenste verbetering, tenzij we voorzien in procedures en interpersoonlijke processen die ervoor zorgen dat alle betrokkenen kunnen leren hoe ze met behulp van de verandering de gewenste verbetering kunnen bereiken.

De structuren die ik in boek beschrijf zijn de vier fasen van engagement, te weten:

1. bereiken van overeenstemming over het probleem dat opgelost moet worden
2. blootleggen van de onbewuste theorie (overtuigingen, waarden, acties en gevolgen) die ten grondslag ligt aan de bestaande werkpraktijken
3. evaluatie van de voor- en nadelen van de bestaande en voorgestelde theorieën
4. implementatie en monitoring van de nieuwe actietheorie.

Hoewel de engagement-methode lijkt te bestaan uit vier lineaire fasen, komt het vaak voor dat een fase meerdere keren doorlopen moet worden of dat de fasen elkaar overlappen.

De vier fasen bieden structuur bij de engagement-methode voor verbetering. Daarnaast hebben schoolleiders praktische richtlijnen nodig voor het omgaan met de vele interpersoonlijke uitdagingen die ze zullen tegenkomen. Daarom heb ik bij de beschrijving van elke fase verschillende (delen van) gesprekken opgenomen die precies laten zien hoe engagement eruitziet en waarin het verschilt van de interpersoonlijke processen die we doorgaans tegenkomen bij de bypass-methode. Deze gesprekken illustreren het verband tussen ethisch leiderschap en de interpersoonlijke werkwijzen die een gezamenlijke, zorgvuldige en gefocuste aanpak stimuleren.

Over de opbouw van dit boek

In dit boek beschrijf ik stap voor stap hoe je meer kunt verbeteren door minder te veranderen.

Allereerst beschrijf ik hoe belangrijk het is om onderscheid te maken tussen verandering en verbetering en dat verbetering in het onderwijs moet worden afgelezen aan de impact op de leerlingen (Hoofdstuk 1).

In Hoofdstuk 2 maken we kennis met enkele concepten die essentieel zijn bij het leidinggeven aan verbetering, zoals single-loop- en double-loopleren en het concept van de actietheorie.

Met behulp van deze concepten kunnen lezers een diepgaand inzicht ontwikkelen in het verschil tussen de bypass-methode en de engagement-methode voor het leidinggeven aan verbetering (Hoofdstuk 3).

De vier fasen van de engagement-methode komen uitgebreid aan bod in Hoofdstuk 4.

In Hoofdstuk 5 en Hoofdstuk 6 bespreek ik welke consequenties de engagement-methode heeft voor de professionele ontwikkeling van leidinggevendenden. Ik analyseer het werk van een zeer bekwame onderwijscoach op basis van een rijke dataset van echte coachinggesprekken. Door niet voorbij te gaan (bypass-methode) aan de waarden en overtuigingen van de directeuren die hij coachte, maar de dialoog aan te gaan met behulp van de engagement-methode, slaagde hij er uitstekend in om hun bekwaamheid te vergroten (Hoofdstuk 5).

In Hoofdstuk 6 bespreek ik hoe bijscholing voor schoolleiders kan worden opgezet met behulp van de engagement-methode. Ook hier gebruik ik een casus uit de praktijk als voorbeeld. In dit geval beschrijf ik de totstandkoming van een tweedaagse workshop voor directeuren, waarbij ik de gebruikelijke bypass-methode vergelijk met de engagement-werkwijze die een dialoog op gang brengt over de overtuigingen en waarden die ten grondslag liggen aan de huidige werkwijze van de deelnemers.

Elk hoofdstuk wordt afgesloten met een 'Reflectie-en-actie'-gedeelte. Dit kan worden gebruikt als uitgangspunt voor gezamenlijke reflectie op en verbetering van de manier waarop jij leidinggeeft aan verbetering in jouw onderwijsomgeving.

Viviane Robinson

Voor mijn leraren

Chris Argyris (1923-2013)

Donald Schön (1930-1997)

HOOFDSTUK 1

Te veel verandering, te weinig verbetering

In dit boek wordt bewust onderscheid gemaakt tussen het leidinggeven aan *verbetering* en het leidinggeven aan *verandering*. Een gebrek aan onderscheid tussen deze twee begrippen zorgt er namelijk voor dat we vaak wel veel veranderen maar weinig verbeteren. In het onderwijs hebben we te maken met de diepgewortelde overtuiging dat verandering goed is. Scholen die niet (blijven) veranderen, krijgen het stempel dat ze stilstaan of geen visie hebben. Schoolleiders volgen cursussen waar ze leren 'leidinggeven aan verandering'. Leraren die het enthousiasme van hun leidinggevendenden over een bepaalde verandering niet delen, krijgen het stempel dat ze 'weerstand bieden' en de opmars van de vooruitgang in de weg staan. Hetzelfde zien we bij het begrip innovatie. Ouders kiezen voor scholen die innovatief zijn op het gebied van technologische toepassingen, en politici pronken graag met scholen die als eerste een innovatie op het gebied van schoolarchitectuur of instructievormen hebben omarmd. Verandering wordt te vaak gelijkgesteld aan vooruitgang en verbetering, ondanks het feit dat de begrippen inhoudelijk zeer verschillend zijn.

Leidinggeven aan *verandering* betekent dat je een team, organisatie of systeem begeleidt bij de *overgang* van de ene situatie naar de andere. De tweede situatie kan beter, slechter of hetzelfde zijn als de eerste.

Leidinggeven aan *verbetering* betekent dat je een team, organisatie of systeem begeleidt naar een situatie die *beter* is dan de voorgaande.

Het is om meerdere redenen van essentieel belang om een einde te maken aan de aanname dat verandering en innovatie per definitie wenselijk zijn.

1.1 Niet alle verandering is wenselijk

De geschiedenis van de onderwijshervorming staat bol van de verhalen over veranderingen die geen verbetering bleken te zijn. In hun boek *Learning to Improve* zetten Bryk, Gomez, Grunow en LeMahieu (2015) uiteen hoe grootschalige veranderingen in de Verenigde Staten, waaronder het opsplitsen van honderden grote *high schools* in kleinere scholen, niet het gehoopte wondermiddel bleken te zijn. De hervormingen waren gebaseerd op een sterke maar misplaatste overtuiging dat zulke structurele veranderingen ook meteen zouden leiden tot de veranderingen op het gebied van het onderwijs aan en de omgang met leerlingen die nodig waren om de prestaties en het welzijn van deze leerlingen in het voortgezet onderwijs te verbeteren.

In de jaren 1990 bleek uit de derde *Trends in International Match and Science Study* (TIMSS) dat de rekenvaardigheid van basisschoolleerlingen in Nieuw-Zeeland slecht was. De regering van Nieuw-Zeeland reageerde hierop met een grootschalig initiatief voor het verbeteren van de rekenvaardigheid. Na de implementatie bleek uit TIMSS-enquêtes dat veel meer leerlingen aangaven wiskunde en rekenen niet leuk te vinden. Bovendien werd geconstateerd dat de gemiddelde rekenvaardigheid verder was afgenomen (Caygill, 2013; Chamberlain, 2007). Sommige onderzoekers schrijven deze resultaten toe aan het feit dat werd aanbevolen om leerlingen tijdens het rekenonderwijs te groeperen op niveau. Leraren gebruikten diagnostische instrumenten om hun leerlingen te groeperen op basis van hun vastgestelde rekenvaardigheid. Vervolgens kregen de groepen gedifferentieerde mogelijkheden aangeboden om zich de leerstof eigen te maken. Deze goedbedoelde pogingen om ‘tegemoet te komen aan de behoeften van de leerling’ hadden onbedoeld tot gevolg dat de oorspronkelijke verschillen in prestatieniveau verder werden uitvergroot (Hunter, 2010). In dit voorbeeld van een mislukte hervorming was het probleem niet dat de implementatie niet goed was uitgevoerd; het ging mis doordat de aanpak niet goed was opgezet en doordat een goede, op tijd uitgevoerde, onafhankelijke evaluatie ontbrak.

1.2 Maak onderscheid tussen verandering en verbetering

Als we duidelijk onderscheid blijven maken tussen verandering en verbetering, dan voeren we altijd eerst een kritische en zorgvuldige discussie over het rendement van een voorgestelde hervorming voordat er op grote schaal iets wordt geïmplementeerd.

Door onderscheid te maken tussen verandering en verbetering, zal het management gedetailleerd en helder moeten formuleren en communiceren hoe de voorgestelde verandering zal leiden tot de gewenste verbetering. Het gebeurt maar al te vaak dat leidinggevendenden een verandering willen doorvoeren zonder uit te leggen welke argumenten ze daarvoor hebben.

Op dit moment vindt in Nieuw-Zeeland de grootste onderwijsverandering plaats sinds 1989, toen scholen zelfstandiger moesten gaan opereren. Nu worden de inmiddels zeer autonome scholen in Nieuw-Zeeland aangemoedigd om zich met scholen met dezelfde doelstellingen te verenigen in netwerken. Dit beleid heeft tot doel samenwerking tussen scholen te stimuleren zodat ze van en met elkaar kunnen leren en hun expertise en best practices kunnen delen. Dit uitgangspunt is met de schoolbesturen en leraren op een nogal abstracte manier gecommuniceerd. Wat de beleidsmakers niet helder hebben geformuleerd is waarom zij verwachten dat de vorming van dit soort netwerken zal bijdragen aan het hogere doel van deze hervorming: het terugdringen van de ongelijke prestaties in het onderwijs. Een probleem waar Nieuw-Zeeland al jaren mee kampt.

Door onderscheid te maken tussen verandering en verbetering moeten leidinggevendenden duidelijk aangeven hoe hun voorstellen voor verandering zullen zorgen voor de gewenste verbetering.

Waar het dus eigenlijk om gaat, is de vraag waarom deelname aan een dergelijk netwerk meer invloed zal hebben op de prestaties en kansengelijkheid van leerlingen dan de maatregelen die tot dan toe door het schoolbestuur zijn genomen. *Als ervaren schoolleiders ondanks hun initiatieven en expertise de langdurige prestatieongelijkheid niet hebben kunnen terugdringen, waarom zou het dan iets uitmaken dat ze lid worden van een netwerk van scholen?* Deze vraag nodigt uit tot een gerichte discussie over hoe waarschijnlijk het is dat de voorgestelde verandering succesvoller zal zijn dan de huidige aanpak van het probleem. Door middel van deze discussie wordt de veranderstrategie grondig getoetst en kan worden bepaald aan welke voorwaarden moet worden voldaan om te zorgen dat de hervorming daadwerkelijk leidt tot de gewenste verbetering.

Een dergelijke discussie is veel meer dan een vaag beschreven 'consultatieproces' waarbij relevante stakeholders betrokken zijn. Het doel is om meer inzicht te krijgen in de voorwaarden die nodig zijn om te zorgen dat de verandering leidt

Wanneer leraren ervaren dat het schoolbestuur luistert en de feedback gebruikt om de beoogde aanpak beter te onderbouwen, schept dat vertrouwen, waardoor hun intrinsieke motivatie om zich in te zetten voor deze verandering zal groeien.

tot de gewenste verbetering, en om te kijken aan welke van die voorwaarden al is voldaan en hoe de overige noodzakelijke voorwaarden tot stand kunnen worden gebracht. De eerste overlegronde leidt nog niet tot definitieve antwoorden, want **tijdens het gehele veranderproces moet gezamenlijk onderzoek plaatsvinden**

om inzicht te krijgen in welke voorwaarden binnen een bepaalde context of op een bepaald moment noodzakelijk zijn.

Terwijl ik aan dit boek werk, vormen steeds meer schoolleiders in Nieuw-Zeeland netwerken omdat ze aanspraak willen kunnen maken op de subsidies die beschikbaar zijn voor deelnemende scholen. Zou het niet veel beter zijn als ze wilden deelnemen omdat ze de onderwijskundige argumenten voor deze verandering begrepen, en er daardoor volledig achter stonden dat hiermee de gewenste verbetering in de prestaties van hun leerlingen kon worden bereikt?

1.2.2

Door het onderscheid houden we scherper in het oog of verandering echt werkt

Wanneer de aanzet tot verandering is gegeven, zorgt het onderscheid tussen verandering en verbetering ervoor dat we scherper in het oog houden of en hoe de verandering leidt tot de gewenste verbetering. Hoe zorgvuldig de initiële discussies over verandering ook worden gevoerd, het blijft altijd onzeker onder welke voorwaarden verandering ook echt verbetering betekent, en hoe er in verschillende contexten aan die voorwaarden kan worden voldaan.

Soms leidt een goed idee niet tot aanwijsbare verbetering, omdat noch de voorstanders, noch de uitvoerders van het idee weten hoe het uitgevoerd moet worden zodat het leidt tot de gewenste verbetering. Zoals Bryk et al. (2015) schrijven: *“We onderschatten voortdurend wat er daadwerkelijk voor nodig is om te zorgen dat een veelbelovend idee ook betrouwbaar werkt in de praktijk”* (p. 6). In plaats van klakkeloos aan te nemen dat verandering leidt tot verbetering, moeten we het tegenovergestelde doen, dat wil zeggen: geloven dat verandering niet zal leiden tot de door ons gewenste verbetering tenzij we structuren en processen inrichten die zorgen dat alle betrokkenen kunnen leren hoe ze met behulp van de verandering de gewenste verbetering kunnen bereiken.

1.2.3

Is de verandering de moeite waard?

Verandering is een buitengewoon verstorend en kostbaar proces, zowel materieel als psychologisch. De meeste mensen staan niet te trappelen als een verandering wordt aangekondigd, want verandering kost tijd, geld en moeite. Als het gaat om een verandering die leraren moeten implementeren, moeten zij bijvoorbeeld niet alleen leren hoe ze leerlingen op een andere manier moeten lesgeven, beoordelen en benaderen, maar ook hoe ze al hun andere gebruikelijke werkzaamheden moeten aanpassen aan deze verandering. Meestal kost het meer cognitieve en praktische moeite om deze aanpassingen door te voeren dan om de nieuwe werkwijze te leren.

Het is niet mijn bedoeling om alles bij het oude te laten of het belang van grootschalige, lastige veranderingen te bagatelliseren door zo nadrukkelijk te wijzen op het onderscheid tussen verandering en verbetering. Maar als we werkelijk verschil willen maken, moeten we zorgen dat er minder veranderpogingen mislukken door voorafgaand aan de implementatie van een verandering zorgvuldig na te denken over de kans van slagen en de noodzakelijke voorwaarden voor verbetering. Wanneer de aanzet tot verandering is gegeven, moeten we niet lichtvaardig denken over de uitdagingen die gepaard zullen gaan met de implementatie ervan en over hoeveel alle betrokkenen moeten leren om de verandering te laten leiden tot de gewenste verbetering. Het is mijn doel om bestuurders en schoolleiders te helpen minder te veranderen en meer te verbeteren.

1.3

Verbetering betekent een gunstige impact op de leerlingen

Elke discussie over verbetering leidt onherroepelijk tot de moeilijke vraag: *wanneer is iets eigenlijk een verbetering?* Of een verandering die door de schoolleiding is ingevoerd ook een verbetering is, kan volgens mij het best worden afgelezen aan de impact van deze verandering op de leerlingen. Deze toetsing sluit aan bij het algemeen onderschreven morele doel van onderwijs, wat globaal neerkomt op alle kinderen en jongeren in staat stellen om hun kennis, vaardigheden en attitude te ontwikkelen. Zo zullen ze vol vertrouwen hun plek in de maatschappij kunnen vinden, waar ze een leven lang kunnen blijven leren.

Schoolleiders zullen dit morele doel onderschrijven in hun beleidsstukken, strategische plannen, schoolbijeenkomsten en teamvergaderingen, maar het valt nog lang niet mee om de vele beslissingen die dagelijks worden genomen

hierop te baseren. Ook is het geen eenvoudige zaak om de impact die een verandering heeft op leerlingen te gebruiken als graadmeter voor verbetering. Onder meer doordat het vaak buitengewoon moeilijk is om van tevoren te bepalen welke handelswijze of aanpak de meest positieve impact op de leerlingen zal hebben. Zelfs als er wetenschappelijk onderzoek beschikbaar is, kan het bewijs niet eenduidig zijn, kan de schoolleiding niet over de juiste informatie beschikken of kunnen de resultaten niet van toepassing zijn in een bepaalde context.

Omdat betrouwbare onderzoeksresultaten over hoe de sociale of academische prestaties van leerlingen kunnen worden verbeterd lang niet altijd beschikbaar zijn, grijpen we vaak naar andere indicatoren die aantonen of iets 'werkt' in plaats van naar wetenschappelijk bewijs. Kortgeleden gaf ik een presentatie voor een groep Deense schoolleiders. Na afloop biechtte de directeur van een regionale scholenkoepel op dat hij en zijn medewerkers altijd hadden aangenomen dat het op tijd behalen van projectmijlpalen automatisch een positieve impact op de leerlingen zou hebben. Tijdige voltooiing van een stap of project was voor hen een indicator voor verbetering geworden, omdat men ervan uitging dat de resultaten van de leerlingen automatisch zouden verbeteren als gevolg van een correcte implementatie van de hervorming. De leiders van de scholenkoepel hadden geen onderzoek gedaan naar de relatie tussen tijdige voltooiing en de resultaten van de leerlingen, maar hadden eenvoudigweg aangenomen dat de impact positief zou zijn.

Wat vaak ook als indicator wordt gezien voor een succesvolle verbetering is een veranderde werkwijze of houding van leraren. De reactie van leraren op veranderingen is belangrijk. Maar met het morele doel van onderwijs in gedachten is het belangrijk dat het management niet zomaar aanneemt dat een verandering bij de leraren een betrouwbare indicatie is van de impact die de verandering heeft op de leerlingen.

In hun uitgebreide systematische review van onderzoek naar professioneel leren van leraren gebruikten Timperley, Wilson, Barrar en Fung (2007) de impact die de

deelnemende leraren hadden op leerlingen als indicator van verbetering. Een belangrijke bevinding was hoe weinig studies deze impact hadden gemeten. Veel vaker werden de tevredenheid van de leraren en de implementatie van professioneel leren gemeten. Een tweede belangrijke boodschap was dat de juiste implementatie van

De juiste implementatie van een nieuwe werkwijze door de leraren is geen garantie voor een verbetering van de leerresultaten van de leerlingen.

nieuwe werkwijzen geen garantie is voor verbetering van de leerresultaten van de leerlingen. Uit enkele van de studies die in de systematische review zijn meegenomen

men, bleek dat de prestaties van de leerlingen terugliepen nadat de leraren de nieuwe werkwijzen hadden geïmplementeerd. Dat gebeurt wanneer leraren zorgvuldig een verandering implementeren waarvan niet is bewezen dat die het beloofde verschil zal maken. Waarschijnlijk is dit ook wat er in Nieuw-Zeeland is gebeurd bij het rekenvaardigheidsproject: dat is uitgerold zonder dat er voldoende nauwgezette, onafhankelijke evaluaties waren uitgevoerd. Er was een probleem dat opgelost moest worden (tegenvallende resultaten op het gebied van rekenen en wiskunde) en er waren gepassioneerde, welbespraakte voorvechters van een oplossing (het rekenvaardigheidsproject). Het ontbrak echter aan leiderschap op nationaal niveau dat aandrang op tijdig overleg met critici en op nauwgezette, onafhankelijke evaluatie van de impact van het project op de houding en prestaties van leerlingen.

Tegenwoordig zijn de verzamelde resultaten van onderzoek naar de waarschijnlijke impact van een bepaalde verandering op de leerresultaten beter toegankelijk dan twintig of zelfs maar tien jaar geleden. We hoeven nu niet meer uit te gaan van een paar – vaak tegenstrijdige – studies, maar hebben toegang tot systematische reviews van de beschikbare empirische literatuur over de waarschijnlijke impact van een voorgestelde hervorming op leerresultaten (zie evidenceforessa.org en ies.ed.gov/ncee/WWC). Bedenk echter dat bevindingen uit onderzoek gegeneraliseerd zijn, en geen zekerheid bieden over de impact die een bepaalde in te voeren verandering op leerlingen zal hebben. Wel kunnen we met behulp van deze bevindingen interventies kiezen die de kans op verbetering verhogen. Maar daarnaast moeten we de impact van een verandering doorlopend onderzoeken, zodat de verandering binnen elke context zo effectief mogelijk kan worden toegepast. Schoolleiders moeten in elk stadium van het veranderproces bereid zijn deze vraag te stellen: *“Leidt deze verandering waarschijnlijk of met zekerheid tot verbetering?”*

1.4 Impact leiderschap op leerresultaten

De druk op scholen om de leerresultaten te verbeteren is nog nooit zo groot geweest. Internationale vergelijkingen van de prestaties van leerlingen in verschillende landen en onderwijssystemen zijn algemeen beschikbaar. Hierdoor zijn beleidsmakers zich scherp bewust van de gevolgen van hun huidige beleid op leerresultaten. Er is nog nooit zoveel aandacht geweest voor systemen – of bepaalde sociale groepen binnen een systeem – die slecht presteren. Wanneer er op systeemniveau inspanningen worden geleverd om de leerprestaties te verbeteren, maken toetsing en bekwaamheidsontwikkeling van schoolleiders om leiding te geven aan verbeterprocessen daar bijna altijd deel van uit (Mourshed, Chijjoke, & Barber, 2010).

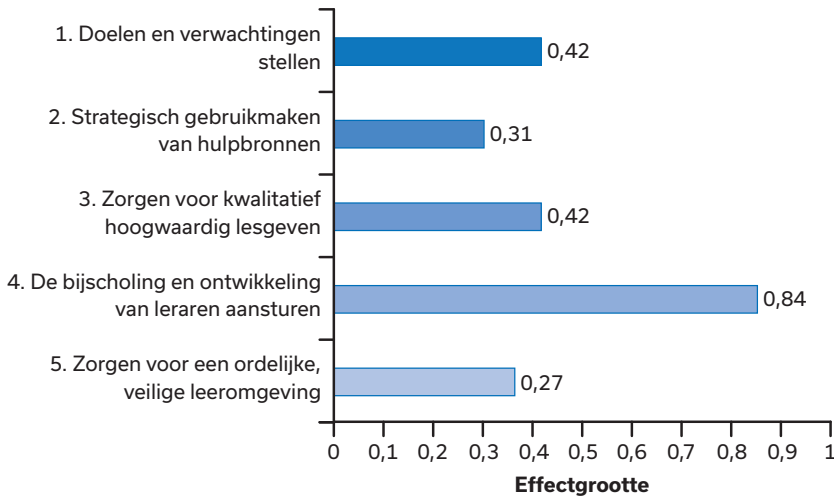
Politici, beleidsmakers en het grote publiek kijken terecht naar de kwaliteit van het leiderschap. Dat is natuurlijk maar een van de vele binnen- en buitenschoolse invloeden op de prestaties van leerlingen, maar binnen de school is het op onderwijskwaliteit na wel de belangrijkste (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008). In bijna elke evaluatie van schoolverbetering wordt de mate van succes deels toegeschreven aan de kwaliteit van het leiderschap (Robinson & Timperley, 2007). Leiderschap is de aanjager van verbetering: management en leidinggevenden regelen de verschillende voorwaarden, zoals beroepsbekwaamheid, betrokkenheid en onderwijskwaliteit, die er gezamenlijk voor moeten zorgen dat er verbetering van de leerresultaten wordt behaald én behouden (Bryk et al., 2015).

Aangezien leiderschap zo'n belangrijke impact heeft op de leerresultaten, is het belangrijk om vragen te stellen als '*Wat moeten schoolleiders doen om de resultaten te verbeteren?*' en '*Hoe doen ze dat?*' Recent onderzoek heeft belangrijke inzichten opgeleverd met betrekking tot de eerste vraag. In het vervolg van dit hoofdstuk bespreek ik in het kort de bevindingen over wat leiders van goed presterende of zich verbeterende scholen doen, om een kader te bieden voor de tweede vraag over *hoe* zij leidinggeven aan verbetering. Deze tweede vraag staat centraal in dit boek.

De afgelopen vijftien jaar zijn er nieuwe empirisch gefundeerde theorieën ontwikkeld over leiderschap in het onderwijs die zijn gebaseerd op het onderwijskundige werk van schoolleiders, zodat we geen theorieën meer hoeven te lenen uit het bedrijfsleven. Deze theorieën over onderwijskundig leiderschap, ook wel instructioneel of pedagogisch leiderschap genoemd, zijn steeds vaker gebaseerd op empirisch onderzoek naar de relatie tussen bepaalde leiderschapstijlen en leerresultaten. In mijn boek *Student-Centered Leadership* uit 2011 presenteerde ik een systematische kwantitatieve review van zulke studies (een meta-analyse). Daarin bracht ik verslag uit van het gemiddelde effect van vijf dimensies van onderwijskundig leiderschap op de resultaten van leerlingen (Robinson, 2011; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). In Figuur 1.1 zijn de dimensies en het gemiddelde effect per dimensie op de leerresultaten weergegeven. Bij de volgorde van de dimensies is niet gekeken naar de grootte van het effect, maar naar wat ze zeggen over de manier waarop schoolleiders de resultaten van leerlingen beïnvloeden.

In het kort zorgen schoolleiders voor impact op de leerresultaten door doelen te stellen op basis van het curriculum, lokale prioriteiten en bewijs over leerbehoeften van leerlingen (Dimensie 1). Vervolgens wijzen ze materialen, geld en personele bezetting toe aan het nastreven van deze doelen (Dimensie 2). Door de onderwijskwaliteit te garanderen door de kwaliteit van het curriculum en de instructie te ondersteunen en te evalueren (Dimensie 3), komen ze erachter wat zijzelf en hun medewerkers moeten leren om hun belangrijkste doelen te bereiken.

Figuur 1.1 Gemiddeld effect van de vijf dimensies van onderwijskundig leiderschap op de leerresultaten



Bron: Robinson, V.M.J. (2011). *Student-Centered Leadership*. San Francisco, Californië, VS: Jossey-Bass, p. 9.

Schoolleiders kunnen daarna een grote impact hebben door het aansturen van het leer- en ontwikkelingsproces van leraren dat nodig is om het doel te bereiken (Dimensie 4). Het effect van Dimensies 1 en 4 zal echter waarschijnlijk niet plaatsvinden zonder voldoende aandacht voor Dimensie 5: het garanderen van een georganiseerde, veilige omgeving. Ik zeg vaak tegen nieuwe schooldirecteuren: “Als je op je nieuwe school constateert dat een van de grootste problemen is dat zowel leraren als leerlingen vaak te laat aanwezig zijn, moet je beginnen met het aanpakken van Dimensie 5.”

“Hoe meer schoolleiders hun relaties, werk en scholing afstemmen op de kerntaken leren en onderwijs, hoe groter hun invloed op de leerresultaten.”

Viviane Robinson

Samengevat is de belangrijkste boodschap die valt af te leiden uit het onderzoek dat “hoe meer schoolleiders hun relaties, werk en scholing afstemmen op de kerntaken leren en onderwijzen, des te groter hun invloed op de leerresultaten is” (Robinson et al., 2008, p. 636). We beschikken nu over een grote hoeveelheid wetenschappelijk bewijs dat bevestigt wat zowel het publiek als de professionals uit het vakgebied al wisten: leiderschap speelt een belangrijke rol. Maar het onderzoek heeft niet alleen het inzicht van gezond verstand bevestigd, het heeft ook aangetoond dat bepaalde leiderschapsstijlen over het algemeen een positievere uitwerking hebben op leerlingen dan andere.

Sinds deze studie is gepubliceerd heb ik met honderden schoolleiders in vele landen gesproken over de implicaties. Hoewel de overgrote meerderheid gelooft in het nut van het versterken van een leerlinggerichte leiderschapsstijl op hun school, worstelen ze ermee dat 'dichter bij de klas staan' ook betekent dat ze mogelijk vraagtekens moeten zetten bij gevestigde normen en tradities wat betreft de omgang tussen leidinggevend en medewerkers. Van sommige schoolleiders hoor ik dat sterke normen op het gebied van professionele autonomie uitsluiten dat de manier van lesgeven aan de orde gesteld kan worden. Weer anderen zeggen dat ze niet voldoende vertrouwen hebben in hun kennis van didactische effectiviteit, en dat ze daarom terughoudend zijn met het geven van feedback op de werkwijze van anderen. Van teamleiders hoor ik soms dat ze zich niet verantwoordelijk voelen voor de onderwijspraktijken van hun collega's, omdat ze geen positionele autoriteit hebben ten opzichte van de leden van hun team.

Er zijn veel redenen waarom de veranderingen die schoolleiders doorvoeren niet leiden tot verbetering, maar mijn interesse gaat uit naar de redenen die binnen de invloedssfeer van de schoolleiders zelf liggen.

Maar even vaak vertellen schoolleiders me over een situatie waarin zij wel verantwoordelijkheid namen voor het aansturen van een verbetering, maar de poging mislukte doordat de betrokken leraren hun werkwijze niet aanpasten zoals de bedoeling was. Er zijn veel redenen waarom veranderingen die het management doorvoert niet leiden tot verbeteringen, maar mijn interesse gaat uit naar de redenen die binnen de invloedssfeer van de schoolleiders zelf liggen. Dat betekent dat we moeten kijken naar het verhaal en de interventies die schoolleiders inbrengen in het veranderproces. Daar ligt namelijk de sleutel tot het vergroten van de kans dat een ingevoerde verandering ook leidt tot verbetering. Daarom richt ik me in de rest van dit boek op *hoe* je leiding moet geven aan onderwijsverbetering.

1.5 Reflectie en actie

1. Maakt jouw organisatie voldoende onderscheid tussen verandering en verbetering, of wordt er aangenomen dat veranderen gelijkstaat aan verbeteren?
2. Bespreek hoe je een einde kunt maken aan de aanname dat het veranderen van jullie systeem, organisatie of team hetzelfde is als het verbeteren ervan.
3. Hoeveel verandering vindt er plaats in jouw werkomgeving? Weet je ook of deze veranderingen leiden tot verbeterde leerresultaten?

HOOFDSTUK 2

Wat maakt verbeteren zo moeilijk?

De meeste schoolleiders willen zaken veranderen als het een verbetering betekent, gedreven door hun eigen ambities en plannen, soms in combinatie met druk van buitenaf. Ze formuleren hun visie en doelen en formeren veranderteams om de toekomst die ze voor zich zien te verwezenlijken. Maar met alleen een visie op de toekomst breng je nog geen verandering tot stand. Voor een succesvolle verandering moet je net zo veel, zo niet meer aandacht besteden aan het doorgronden van de bestaande werkwijzen als aan het uitstippelen van de alternatieve aanpak die je wilt invoeren. Dat is noodzakelijk omdat niet de planning, maar de *implementatie* van een verandering het moeilijkst is. Bij de implementatie wordt de nieuwe aanpak geïntegreerd met – en afgestemd op – honderden bestaande werkwijzen, en dat is een onzeker, complex proces.

Laten we eens kijken naar het voorbeeld van een hervormingsstrategie die is ontwikkeld om leerlingen beter in staat te stellen reken- en wiskundevraagstukken op te lossen. Voor deze strategie moeten leraren in de betreffende vakken rijke teksten gaan gebruiken, in plaats van de voorheen gebruikelijke rijtjes sommen en opgaven. Ook moeten ze hiervoor vakspecifieke leesvaardigheid onderwijzen naast de reken- en wiskundevaardigheden waar ze zich normaal mee bezighouden. En het materiaal uitgebreid bespreken in plaats van gebruik te maken van korte toetsen en directe instructie. Voor veel leraren in het voortgezet onderwijs betekent dit niet alleen dat er een omslag moet plaatsvinden in hun gedrag, maar ook in hun beroepswaarden en -opvattingen.

Wanneer deze leraren van mening zijn dat het de taak is van de vakgroep Nederlands om taalvaardigheid te onderwijzen, dat ze geen ruimte hebben om de leerlingen, naast de inhoud van hun vakken, ook nog vakspecifieke taalvaardigheid bij te brengen, en dat het gebruik van rijke in plaats van eenvoudige teksten zal leiden tot problemen met klassenmanagement, zullen ze de nieuwe werkwijze niet doorvoeren tenzij ze daartoe worden gedwongen. Zulke meningen raken aan de kern van iemands professionele identiteit (*“Ik ben leraar wiskunde, geen leraar Nederlands”*) en houden verband met professionele vaardigheden die veel verder gaan dan het onderwijzen van wiskunde of Nederlands (*“Hoe moet ik de klas in de hand houden als ik ze van die moeilijke teksten geef?”*).

2.1 Actietheorie begrijpen

Uit dit voorbeeld blijkt dat de werkwijzen die je wilt veranderen de zichtbare uitingen zijn van een onbewuste persoonlijke theorie over hoe je je doelen kunt bereiken. Argyris en Schön (1974, 1996) noemen dit een actietheorie (soms ook handelingstheorie genoemd) (Figuur 2.1).

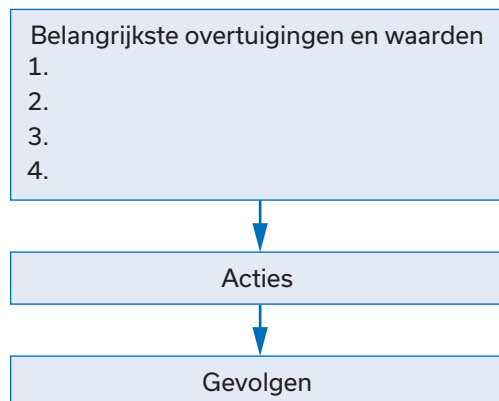
Een werkwijze is de zichtbare uiting van een onbewuste persoonlijke theorie over hoe je je doelen kunt bereiken.

Actietheorieën bestaan uit drie onderdelen:

1. de acties of handelingen (het gedrag),
 2. de overtuigingen en waarden die de grondslag vormen voor die acties,
 3. en de bedoelde en onbedoelde gevolgen van die overtuigingen en acties.
- (Robinson, 2014b)

Vanuit het oogpunt van de waarnemer verklaart een actietheorie de waargenomen acties door vast te stellen welke overtuigingen en waarden eraan ten grondslag liggen. Laten we even teruggaan naar mijn eerdere voorbeeld. In de linkerkolom van Figuur 2.2 laat ik de actietheorie zien van Claudia, een lerares wiskunde. Zij belichaamt de overtuigingen en het gedrag van leraren die moeite hebben met het verbeteren van de reken- en wiskundeprestaties van hun leerlingen.

Figuur 2.1 De structuur van een actietheorie



Als Claudia's leidinggevende haar actietheorie kon achterhalen, zou hij of zij inzicht krijgen in de causale verbanden tussen **wat Claudia doet** (ze maakt gebruik van werkbladen en eenvoudige teksten; gebruikt directe instructie en onderwijst geen leesstrategieën), **waarom ze dat doet** (ze is van mening dat ze met behulp van deze manier van lesgeven alle verplichte leerstof kan behandelen en orde kan houden in de klas), en **de gevolgen van die overtuigingen en acties** (haar leerlingen krijgen niet genoeg kansen om strategieën voor begrijpend lezen te leren, en blijven onderpresteren ondanks het feit dat hun lerares alle leerstof 'behandeld' heeft).

Dit voorbeeld gaat in op de acties van één bepaalde leraar. Maar acties vinden plaats in zowel een individuele context, alsook in groeps- en organisatieverband en zelfs op maatschappelijk niveau. Het concept van de actietheorie kan dan ook op elk van deze analyseniveaus worden toegepast (Argyris & Schön, 1996). Als er verder onderzoek plaats zou vinden, zou kunnen blijken dat de actietheorie van Claudia bij meerdere wiskundeleraren voorkomt, wat een verklaring zou kunnen zijn voor het gedrag van een team of een groep leraren. Wanneer beleidsmakers de actietheorieën van alle Nederlandse wiskundeleraren in het voortgezet onderwijs zouden onderzoeken, blijkt mogelijk dat de werkwijze van een grote groep leraren correct wordt weergegeven door deze of vergelijkbare theorieën.

Wanneer we de actietheorie die ten grondslag ligt aan bepaald gedrag begrijpen, begrijpen we ook wat de huidige werkwijze in stand houdt en wat er mogelijk bij komt kijken om die te veranderen.

Hoe moeilijk een verandering is, hangt dus af van de afstand tussen de actietheorieën in de huidige praktijk van het lesgeven en de actietheorieën die nodig zijn voor de voorgestelde nieuwe werkpraktijk.

De moeilijkheidsgraad van een verandering hangt af van de mate waarin de bestaande actietheorie verschilt van die van de voorgestelde nieuwe werkpraktijk.

Op basis van hun inzicht in bestaande actietheorieën kunnen schoolleiders voorspellen welke reactie hun beoogde veranderingen zal losmaken. Zo zal een schoolleider die Claudia's actietheorie begrijpt, kunnen voorspellen op welke punten er wrijving zal ontstaan tussen haar theorie en de theorie die hij nastreeft.

Als Claudia het plan van haar leidinggevende interpreteert als een eis om iets te worden dat ze niet is (lerares Nederlands), en het ervaart als een bedreiging voor haar zwaarbevochten orde in de klas, zal ze waarschijnlijk passief of actief weerstand bieden (Figuur 2.2). Ze zal het verandervoorstel niet zien als een kans om iets te verbeteren, maar als een verandering waardoor ze een minder effectieve leraar wordt die niet meer in staat is het hele curriculum te behandelen of de orde in de klas te bewaren.

De schoolleider kan met dit inzicht in de actietheorie zijn voordeel doen. Het is niet verstandig om dan maar terug te krabbelen en de leerwinst voor de leerlingen op te offeren om de leraar niet te belasten. Tijdig onderzoek naar de actietheorie van de leraar brengt het inzicht dat er voor de leraar veel meer op het spel staat dan de schoolleider misschien dacht. Zorgvuldig onderzoek van schoolleiders naar de actietheorie van leraren geeft hun inzicht in de zorgen en bezwaren van die leraren. Hierdoor krijgen ze toegang tot de hefboomen voor verandering. In het geval van Claudia zijn twee van die hefboomen bijvoorbeeld dat de kwestie van haar professionele identiteit wordt benoemd, en dat ze bijscholing kan volgen om de benodigde pedagogische vaardigheden en haar klassenmanagement te versterken.

MINDER VERANDEREN, MEER VERBETEREN

Veranderingen in scholen leiden niet automatisch tot verbeteringen. In dit boek stelt Viviane Robinson een ambitieus doel: het onderwijs en de leerresultaten verbeteren door minder te veranderen.

Veel schoolleiders geven leiding aan een verandering door een probleem waar te nemen, een oplossing te kiezen, en vervolgens een verandertraject te (laten) implementeren. De bypass-methode noemt Robinson dat. Zij kiest liever voor de engagement-methode. Daarbij zijn de waarden en overtuigingen van de leraren het vertrekpunt. Schoolleiders ontwikkelen inzicht in de mogelijke weerstand tegen voorgestelde veranderingen en praten daar met leraren over. Samen beoordelen ze dan of het veranderplan tot verbetering kan leiden. Het draait dus niet om de *invoering* van veranderplannen, maar om de *integratie* ervan in de bestaande (complexe) werkwijze.

Dit boek beantwoordt een aantal herkenbare vragen:

- Hoe maak je duidelijk dat je niet tevreden bent met de huidige gang van zaken zonder mensen te ontmoedigen?
- Hoe leid je de zoektocht naar een betere aanpak als anderen een heel ander beeld hebben van wat 'beter' is?
- Hoe kom je er samen met je team achter of de voorgestelde alternatieven daadwerkelijk zullen leiden tot de gewenste verbetering?

De vier fasen van de engagement-methode die Robinson beschrijft, bieden een heldere structuur om leiding te geven aan verbetering.

'Leidinggeven aan verandering' is een veelgehoorde uitspraak in het onderwijs. Dit boek laat zien hoe je niet alleen verandert, maar vooral verbetert: door samen met je team de bestaande werkwijzen te doorgronden en vervolgens de gewenste verbetering te implementeren.

Doen! – BERT WILLE – SCHOOLLEIDER BIJ ALBEROSCHOLEN

ISBN 978-94-6118-276-0



9 789461 182760



BAZALT GROEP bestaat
uit Bazalt, HCO en RPCZ



Het boek Minder veranderen, meer verbeteren bestellen?

Ga naar shop.bazalt.nl

Workshop of studiedag hierover?

Neem contact met ons op via dienstverlening@bazalt.nl.

Wil je meer previews ontvangen?

Meld je dan aan voor onze e-mailings: [aanmelden](#)

