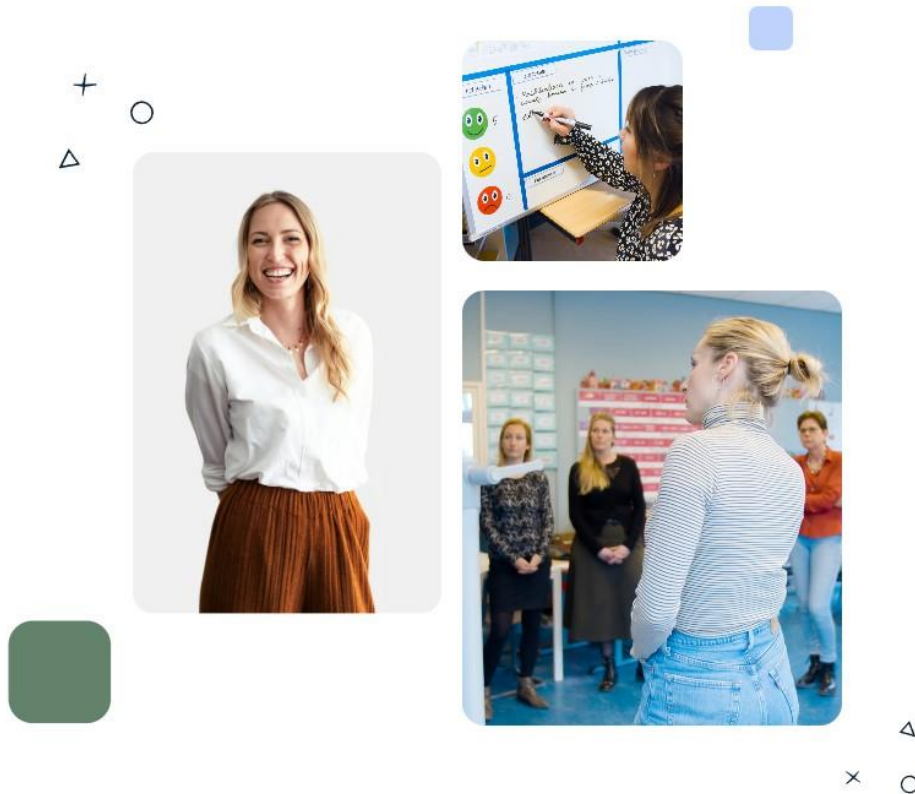




Samen je school continu verbeteren

De professionele groei en het onderwijskundig leiderschap van schoolleiders binnen het **leerkracht-**programma

Sofie Rottiers, Mieke Bogaerts & Ria De Sadeleer
Cluster Onderwijs, BanaBa Schoolontwikkeling 2023-2025

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Inleiding	4
Probleemstelling	4
Theoretisch kader	4
Onderzoeksdoel	10
Onderzoeksvragen	10
Methode en resultaten	11
Onderzoeksdesign	11
Resultaten	14
Discussie	32
Beperkingen van het onderzoek	32
Aanbevelingen voor praktijk	32
Conclusie	34
Referenties	35
Dankwoord	38

Voorwoord

Eén van de schoolleiders maakte een gedicht voor de teamleden van de school:

‘Jullie doken allen mee in ons traject, zelf aan de slag, dat is wat werkt, met vallen en opstaan, soms wat verward maar altijd gedreven, met vuur in het hart, discussies gehad, een omweg hier en daar, maar steeds weer rechtop, samen klaar voor elkaar, het beste voor onze kids, daar gaan we allen voor, ook na vandaag gaan we door.

Want het werkt, het geeft goesting, samen aan de slag en fouten maken, ja dat mag. Dus dank voor de inzet, de passie, de kracht, om door te zetten, tot missie volbracht.

En ‘t is gelukt, we zijn trots en zeggen spontaan. Jullie zijn top! Geef elkaar een staande ovatie.’ (SL1)

Met deze woorden willen we stilstaan bij wat de schoolleiders en hun teams samen hebben bereikt en vooral bij hoe ze dat hebben gedaan: met passie, doorzettingsvermogen en een hart voor alle leerlingen. Laat dit gedicht een ode zijn aan ieders bijdrage en een aanmoediging om ook na vandaag verder te bouwen aan een verhaal ‘samen elke dag een beetje beter’ (quote Stichting leer**kracht**, z.d.).

Inleiding

Probleemstelling

Via projectmiddelen voert Odisee Hogeschool tussen 2023 en 2025 onderzoek naar de professionele groei en het onderwijskundig leiderschap van vijf schoolleiders gedurende hun deelname aan het begeleidingsprogramma van Stichting leerkracht.

Schoolleiders ervaren grote uitdagingen bij het opzetten van trajecten voor school- en kwaliteitsontwikkeling samen met hun team (Devos, 2019). Het jaarrapport van de Vlaamse onderwijsinspectie (2023) wijst op beperkte vooruitgang in het beleidsvoerend vermogen van scholen. In de doorlichtingen en jaarlijkse rapportages via de Onderwijsspiegel is het onderwijskundig beleid een blijvend knipperlicht. Daarnaast benadrukt de onderwijsinspectie de noodzaak van voldoende professionele ondersteuning voor schoolleiders en beleidsteams. Brinckman & Versluys (2021) pleiten eveneens voor het sterker ondersteunen van Vlaamse schoolleiders in het opnemen van onderwijskundig leiderschap. Tegen deze achtergrond onderzoeken wij of deelname aan een gevalideerd begeleidingsprogramma, zoals aangeboden door Stichting leerkracht (de Jong et al., 2021), kan bijdragen aan: de professionalisering van de schoolleiders, ingebed in en vertrekkende vanuit de eigen schoolcontext, en een positieve evolutie van het onderwijskundig leiderschap van de betrokken schoolleiders.

Theoretisch kader

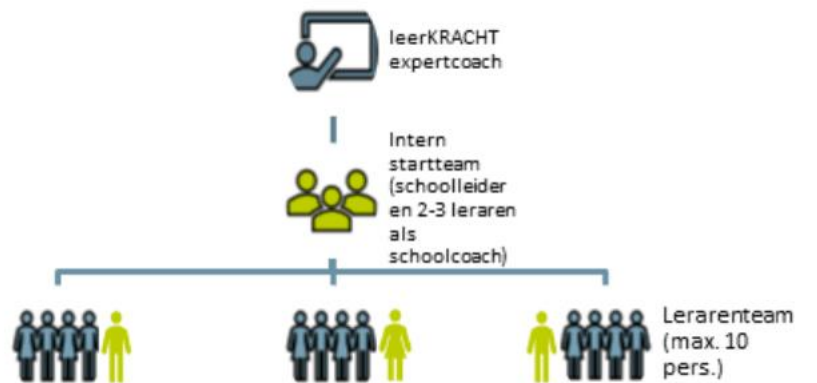
Kwaliteitszorg in scholen is essentieel om zowel het onderwijsniveau te behouden als blijvende verbetering mogelijk te maken (MacBeath et al., 2000). De kerncomponent gerelateerd aan kwaliteitszorg is schoolontwikkeling: een benadering van onderwijsverandering met als tweeledig doel het verbeteren van de leerlingresultaten en het versterken van de veranderingscapaciteit van de school (Hopkins et al., 1994).

Programma van Stichting leerkracht: algemene werkwijze en methodieken

Het begeleidingsprogramma van Stichting leerkracht heeft als doel een transformatie naar een lerende schoolcultuur op gang te brengen waarin leerkrachten, ondersteund door de schoolleiding, samenwerken om het onderwijs te verbeteren (de Jong et al., 2021). Vier kernmethodieken vormen de basis van het programma (de Jong et al., 2021):

1. Bordsessies en werksessies waarin leerkrachten actief en resultaatgericht werken aan verbeter- doelen en acties.
2. Tijdens gezamenlijk lesontwerp bereiden leerkrachten samen activiteiten en lessen voor, wisselen ze ervaringen uit en brengen ze verbeteringen aan in hun lessen.
3. Tijdens een lesbezoek observeren leerkrachten elkaar in de klas. Ze houden hierover een nabespreking en geven elkaar feedback.
4. De leerlingen worden structureel betrokken en geven feedback over de verbetering van het onderwijs.

Het uitbouwen van een verbetercultuur duurt twee jaar. In het eerste jaar traint de expertcoach een team van leerkrachten en hun schoolleider in het uitvoeren van het programma. Deze leerkrachten en schoolleider vormen samen het 'leerkracht-team'. De leerkrachten in dit team worden interne schoolcoaches genoemd. Zij trainen de overige leerkrachten van de school (zie figuur 1). In het tweede leerkracht-jaar wordt de begeleiding van de expertcoach afgebouwd zodat de school zelfstandig verder kan werken (de Jong et al., 2021).



Figuur 1. Weergave van begeleiding vanuit Stichting leerKRACHT aan een school (de Jong et al., 2021)

Programma van Stichting leerkracht: de rol van de schoolleider

De schoolleider speelt een centrale rol in de implementatie van het programma. Niet alleen is deze rol expliciet in het programma opgenomen, maar de manier waarop de schoolleider daadwerkelijk handelt, bepaalt het succes van de implementatie en het gebruik van het programma in de school.

Deelnemen aan het begeleidingsprogramma van Stichting leerkracht vraagt van de schoolleiders dat zij richting geven aan de verbetercultuur en het veranderproces binnen de school. Om hen daarin te ondersteunen maakt Stichting leerkracht gebruik van het verandermodel (7S-framework) van McKinsey (2023). Dit model beschrijft vier bouwstenen voor succesvol veranderen, gebaseerd op wetenschappelijke inzichten en praktische ervaring.

(1) Overtuiging.

Verandering start bij de overtuiging van de schoolleider. Enthousiasme werkt aanstekelijk: een schoolleider die helder heeft waarom hij een verbetercultuur belangrijk vindt. (Stichting leerkracht, z.d.). Dat vraagt om leiderschap waarbij de schoolleider niet alles zelf bedenkt of controleert, maar wel richting geeft, kaders schetst en het team helpt telkens een stap vooruit te zetten.

(2) Rolmodel

Onderzoek (de Jong et al., 2021) laat zien dat scholen waar de schoolleider actief betrokken is bij de inzet van de leerkracht-methodiek, betere resultaten behalen. Die actieve betrokkenheid kan bestaan uit aanwezigheid bij bordsessies van teams, lesbezoeken en het zelf gebruiken van de leerkracht-instrumenten, bijvoorbeeld tijdens directie-overleggen of door actief om feedback te vragen. De schoolleider fungeert zo zichtbaar als rolmodel voor de gewenste verbetercultuur (Stichting leerkracht, z.d.).

(3) Systemen en processen.

Een duurzame verbetercultuur vraagt om structurele randvoorwaarden. Onderzoek (de Jong et al., 2021) toont dat deze voorwaarden blijvend nodig om de verbetercultuur op te bouwen, in stand te houden en verder uit te bouwen.

Coachcapaciteit: elk team heeft tijdens het eerste jaar een coach nodig die de leerkrachten ondersteunt bij het gebruik van de verbeterinstrumenten. Deze rol kan later worden overgenomen door een teamlid dat daarvoor tijd en ruimte krijgt.

Tijd: teams hebben elke week 1,5 tot 2 uur nodig om met elkaar samen te werken aan onderwijsverbetering te werken (de Jong et al., 2021). Zonder structurele tijdsinvestering blijft cultuurverandering uit.

Teamindeling: effectieve teams bestaan uit 6 tot 8 leden met vergelijkbare verantwoordelijkheden of leerjaren. Deze homogeniteit bevordert de samenwerking en eigenaarschap (de Jong et al., 2021).

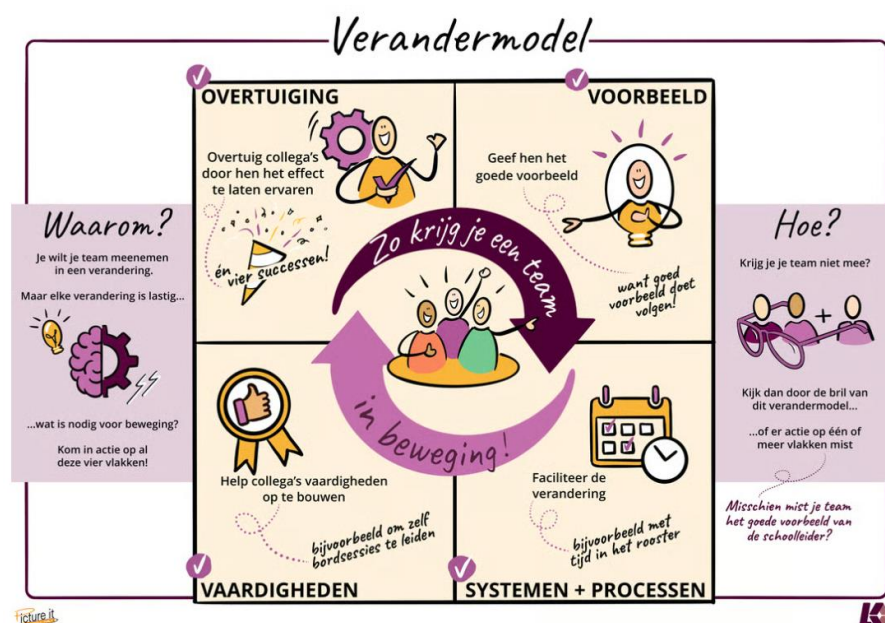
(4) Vaardigheden van de schoolleider

Om leiding te geven aan verandering zijn specifieke vaardigheden vereist:

Richting en ruimte geven: combinatie van richting en ruimte vormt het *leiderschapsdilemma*. Leerkrachten waarderen het als een schoolleider een duidelijke visie heeft op de gewenste (verbeter)cultuur. Tegelijkertijd kunnen leerkrachten te veel sturing als beperkend ervaren (de Jong et al., 2021). Zij hebben ruimte nodig om zich de nieuwe manier van samenwerken stap voor stap eigen te maken. Effectief leiderschap betekent dan richting geven in het 'wat', en ruimte laten om eigen keuzes te maken in het 'hoe'.

Ondersteuning bieden: de schoolleider onderzoekt wat het team nodig heeft, luister en stelt verdiepende vragen. Ondersteunen betekent niet denken voor het team, maar samen met het team (de Jong et al., 2021).

Feedback geven en ontvangen: een verbetercultuur staat of valt met constructieve feedback. De schoolleider heeft hier een duidelijke voorbeeldrol in (de Jong et al., 2021).



Figuur 2. Verandermodel Stichting Leerkracht – volgens consultancybureau McKinsey (2023)

Professionaliseringsprogramma's

Voor schoolleiders is het een grote uitdaging om de kwaliteitszorg samen met het schoolteam uit te bouwen. Veel scholen missen hiervoor nog steeds de noodzakelijke ondersteuning en professionalisering op teamniveau (Schildkamp et al., 2015; Van Gasse, Vanhoof, Mahieu, & Van Petegem, 2015). Ondanks de toegenomen aandacht voor professionalisering van schoolleiders, blijft het onderzoek naar de professionele ontwikkeling van schoolleiders en de impact van professionaliseringsprogramma's of professionaliseringsinitiatieven voor schoolleiders beperkt (o.a. Ballet, Vandenbergh, Verbiest & Kelchtermans, 2000; Daniëls et al., 2019; Davis et al., 2005; Goldring et al., 2012; Grissom et al., 2019; Tahir, 2021; Vekeman et al., 2022).

Krüger & Andersen (2017) pleiten voor effectonderzoek met meer methodologische diversiteit om greep te krijgen op het complexe terrein van effecten van professionalisering. Zij benadrukken dat vooral over de effecten van informeel leren weinig bekend is en pleiten voor meer longitudinale studies om de effecten van professionalisering op de langere termijn in kaart te kunnen brengen. Daarnaast zien zij een belangrijke onderzoeksopdracht in het ontwikkelen en onderzoeken van instrumenten waarmee leervragen van en leeropbrengsten voor schoolleiders en veranderingen in hun leiderschapspraktijken kunnen worden gemeten.

Het recente doctoraatsonderzoek van Els Tanghe (2025) komt tegemoet aan deze oproep tot effectonderzoek. In het proefschrift wordt onderzocht welke effectiviteit schoolleiders naar aanleiding van hun deelname aan een tweearig professionaliseringstraject hebben ervaren op het vlak van duurzame professionele en schoolontwikkeling. De resultaten van de tweede deelstudie toonden allereerst dat de ervaren diepgang van het collectief leren binnen het bovenschoolse netwerk gedurende het tweearig traject significant was toegenomen. Het meest verklarend voor de outcomes tijdens het traject en voor de verderzetting van de professionele leergemeenschap als professioneel netwerk na afloop van het traject was de door de schoolleiders ervaren werking van de professionele leergemeenschappen tijdens het professionaliseringstraject en de aanpak van de coach. Uit de derde deelstudie blijkt dat een coach met veel inhoudelijke expertise en weinig coachingexpertise als minder effectief ervaren wordt door de deelnemende schoolleiders, dan een coach met veel coachexpertise en minder inhoudelijke expertise. Toch zijn beide belangrijk: de aanwezige expertise dient de coach doelgericht in te zetten in functie van het ontwikkelingsproces, rekening houdend met eventuele behoeften en verwachtingen van deelnemende schoolleiders alsook met aanwezige contextuele factoren. Zowel coachende vaardigheden als de didactische aanpak zijn belangrijk, waarbij de doorvertaling stimuleren aan de hand van werken met een actieplan als rode draad als het meest effectief werd ervaren (Tanghe, 2025).

Onderwijskundig leiderschap

Binnen het begeleidingsprogramma van Stichting leer**kracht** worden bepaalde leiderschapsrollen verwacht. Het stimuleren en bestendigen van schoolontwikkeling en daarmee het creëren van een onderzoekende cultuur, vraagt om nieuwe vormen van leiderschap (Krüger, 2010).

In scholen waar het leren en onderwijs minder effectief zijn, richt het leiderschap, aanvankelijk vaak op het verbeteren van de leerlingresultaten. Duurzame schoolontwikkeling, zoals ook het begeleidingsprogramma van Stichting leer**kracht** beoogt, vraagt leerkrachten die betrokken zijn bij en zich verantwoordelijk voelen voor het leren en het onderwijs in de school (Verbiest, 2010). De centrale vraag is dan welke leiderschapsstijl het beste deze duurzame verankering beoogt.

In de literatuur worden smalle en brede omschrijvingen van onderwijskundig leiderschap onderscheiden (Sheppard, 1996; Verbiest, 2002; Bush & Glover, 2003). De smalle betekenis verwijst naar leiderschap dat direct gericht is op het primaire proces: het direct leiding geven aan het onderwijsprocessen met directe impact tot op de klasvloer. In de bredere betekenis verwijst onderwijskundig leiderschap naar integraal leiderschap: het afstemmen en coördineren van taken, activiteiten, middelen, processen en structuren, zodat ze elkaar versterken en bijdragen aan goed onderwijs (Krüger, 2010).

Marks en Printy (2003) herformuleren dit naar het concept van gedeeld onderwijskundig leiderschap. Hierbij werkt de schoolleider enerzijds transformationeel door de betrokkenheid en de ontwikkeling van de leerkrachten te stimuleren. Anderzijds werkt hij samen met de leerkrachten om het primaire proces te optimaliseren. De schoolleider is dan niet de enige die leiding geeft aan het primaire proces, maar leidt – of beter, begeleidt – de leerkrachten die leidinggeven aan dat proces.

In dit onderzoek wordt uitgegaan van het concept van gedeeld onderwijskundig leiderschap, omdat deze definiëring het beste aansluit bij de verwachtingen over leiderschapspraktijken van schoolleiders binnen het begeleidingsprogramma van Stichting **leerkracht**.

Rollen schoolleider binnen gedeeld onderwijskundig leiderschap

Het onderzoeksrapport van de Jong et al. (2021) onderzocht de leiderschapspraktijken van de deelnemende schoolleiders. Daarbij werden drie leiderschapspatronen gevonden:

- (1) de ondersteuner: deze schoolleiders plaatsen zich op een afstand van het innovatieproces en laten de uitvoering grotendeels over aan leerkrachten;
- (2) de teamspeler: deze schoolleiders werken mee aan het innovatieproces met de leerkrachten en maken zich onderdeel van het team;
- (3) de sleutelspeler: deze schoolleiders nemen de leiding en trekken het hele proces alleen.

Welke van deze leiderschapspatronen de uitvoering van het **leerkracht**-programma het meest positief beïnvloedt, is nog niet onderzocht (de Jong et al., 2021).

Aansluitend herkennen we bij het werk van Mentink et al. (2021) vergelijkbare leiderschapsrollen: een voorwaardelijke, stimulerende en bewakende rol. De voorwaardelijke rol houdt in dat de schoolleider een beschermde professionele ruimte creëert waarin leerkrachten ook informeel leiderschap kunnen tonen. De stelregel hierbij is: hoe meer formeel leiderschap en delegatie door formele leiders, hoe minder ruimte voor informeel leiderschap door leerkrachten. De stimulerende rol richt zich op het stimuleren en faciliteren van de (leiderschaps)ontwikkeling van leerkrachten en het ondersteunen en faciliteren van waardevolle initiatieven van leerkrachten. De bewakende rol betreft het mede waarborgen van die professionele ruimte, zodat deze duurzaam blijft bestaan.

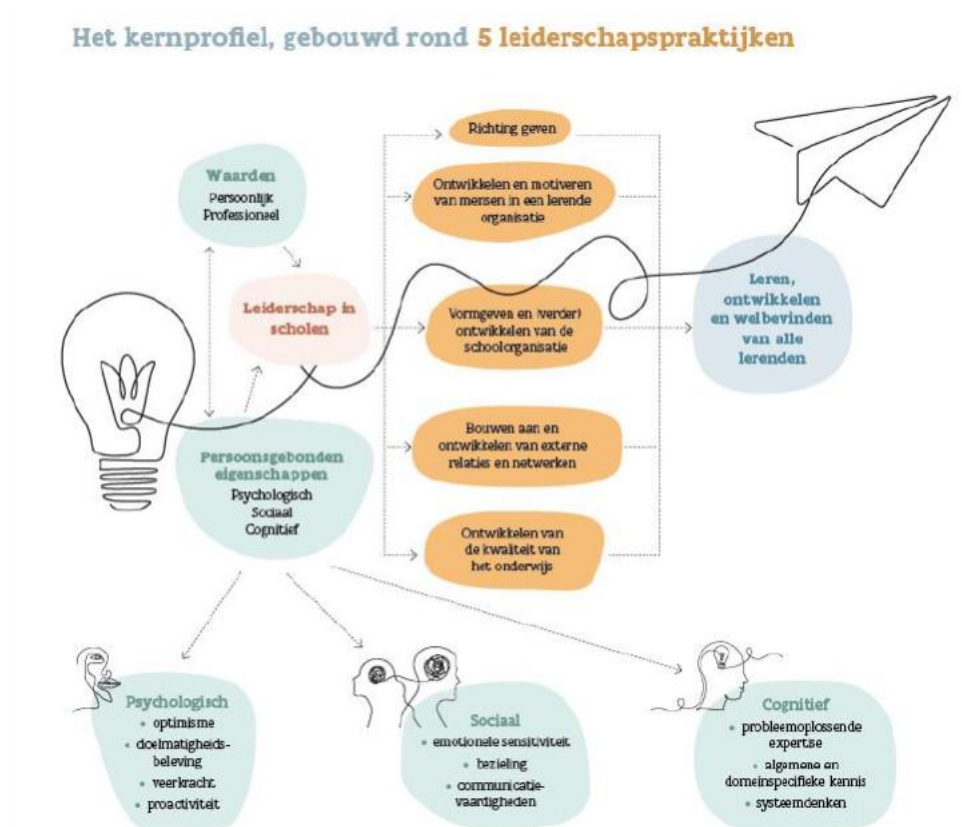
Kernprofiel voor schoolleiderschap in het Vlaams onderwijs

De bovenstaande wetenschappelijke inzichten komen samen in het kader 'Het kernprofiel voor schoolleiderschap in het Vlaamse onderwijs' (Vlaamse Overheid, 2023). Dit kader biedt een bruikbaar referentiepunt voor het onderzoeken en interpreteren van de professionele groei van schoolleiders binnen het traject van Stichting **leerkracht**.

Het kernprofiel is opgebouwd op basis van vier belangrijk theoretische en empirische bronnen:

- de acht dragers van beleidsvoerend vermogen van Vanhoof en Van Petegem (2006);
- het model sterk schoolleiderschap en effectief schoolbeleid van Devos (2019);
- het onderzoek van Verbiest (2014) naar competenties en professionalisering van leidinggevers in het basis- en secundair onderwijs
- de Nederlandse beroepsstandaarden voor schoolleiders in het primair en voortgezet onderwijs.

Het kernprofiel vormt zo een geïntegreerd kader dat richting geeft aan de verdere analyse van leiderschapspraktijken en professionele ontwikkeling. De visuele weergave van dit profiel staat samengevat in figuur 3.



Figuur 3. Het kernprofiel gebouwd rond 5 leiderschapspraktijken (Vlaamse Overheid, 2023)

Figuur 3 toont de bouwstenen van het kernprofiel en maakt de integrale benadering van leiderschap in scholen zichtbaar. Conceptueel worden drie elementen onderscheiden: waarden, persoonsgebonden eigenschappen en essentiële leiderschapspraktijken. In praktijk zijn deze heel nauw met elkaar verbonden en beïnvloeden ze elkaar onderling.

Het handelen van de schoolleiders is uiteindelijk (indirect) gericht is op het realiseren van kwaliteitsvol leren, het ontwikkelen en het bevorderen van het welbevinden van de lerenden. Hiertoe worden verschillende leiderschapspraktijken onderscheiden gericht op:

- richting geven;
- het ontwikkelen en het motiveren van mensen in een lerende organisatie;
- het ontwerpen en het (verder) ontwikkelen van de schoolorganisatie;
- het bouwen en het ontwikkelen van externe relaties en netwerken;
- het ontwikkelen van de kwaliteit van onderwijs.

Het werken met leiderschapspraktijken vertrekt vanuit het concrete handelen van de schoolleider in een specifieke context: welke handelingen verwachten we in elke praktijk? Wat doet hij en hoe wordt zijn handelen gezien? Dit kader vertrekt dus niet vanuit een statische lijst van individuele competenties en bekwaamheden die, ongeacht de situatie, moeten toegepast worden, maar vanuit praktijkgericht handelen dat aansluit bij de context (Vlaamse Overheid, 2023) .

Onderzoeksdoel

Het onderzoeksdoel is tweeledig. Dit onderzoek heeft tot doel te verkennen in welke mate het doorlopen van een gevalideerd begeleidingsprogramma, zoals aangeboden door Stichting **leerkracht** (de Jong et al., 2021), gezien kan worden als een ondersteuningsinitiatief dat:

1. de professionalisering van de schoolleiders bevordert, ingebed in en vertrekkende vanuit de eigen schoolcontexten;
2. bijdraagt tot een positieve evolutie in (gedeeld) onderwijskundig leiderschap van de betrokken schoolleiders.

Daarnaast willen we op basis van deze bevindingen nagaan wat bovenstaande ons leert over het professionaliseren van schoolleiders met impact op het onderwijskundig beleid binnen onze eigen opleiding BanaBa Schoolontwikkeling.

Onderzoeksvragen

Het theoretisch kader leverde een aantal relevante inzichten die geleid hebben tot de formulering van een centrale hoofdvraag en drie onderliggende deelvragen.

*Wanneer het **leerkracht**-programma wordt gevolgd, in welke mate verandert het (gedeeld) onderwijskundig leiderschap van de schoolleider in functie van het duurzaam installeren van een lerende cultuur?*

Deze hoofdvraag kan onderverdeeld worden in verschillende deelvragen:

OV1: Wat kenmerkt de professionele groei in (gedeeld onderwijskundig) leiderschap van de schoolleider na het doorlopen van het **leerkracht**-programma?

OV2: In welke mate beïnvloeden het startniveau van de school, de cultuur in de school en het (gedeeld onderwijskundig) leiderschap het verdere verloop van het verandertraject ?

OV3: Welke elementen uit de ondersteuning en bij het doorlopen van het verandertraject bevorderen of belemmeren de professionele groei van de schoolleider in (gedeeld onderwijskundig) leiderschap?

Methode en resultaten

Onderzoeksdesign

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, werd zowel gekozen voor een mixed-methods onderzoeksdesign, waarin zowel kwalitatieve als een kwantitatieve onderzoeksmethoden werden gecombineerd. Deze aanpak biedt de mogelijkheid om inzicht te verkrijgen in de ervaringen, de contexten en processen van de participanten en de mogelijkheid tot het genereren van rijke data (Howitt, 2011a).

Er werd bewust gekozen voor methodologische triangulatie om de validiteit en rijkheid van de data te versterken. Dit houdt in dat verschillende dataverzamelmethodeën werden gecombineerd:

- (1) diepte-interviews met participanten boden inzicht in individuele ervaringen en perspectieven op het doorlopen van het verandertraject;
- (2) drie verschillende kwantitatieve instrumenten – een cultuursurvey, een ‘thermometer’, een ‘barometer’ en een 360° feedback voor schoolleiders – zorgden voor een brede en gestructureerde kwantitatieve dataverzameling;
- (3) logboeken van de expertcoaches documenteerden observaties en reflecties vanuit de interventies, wat een aanvullende contextuele laag toevoegde aan de interpretatie van de data.

Via de expertcoaches werden voor dit onderzoek zes scholen geselecteerd. Drie scholen doorlopen een jaar 2-traject, wat betekent dat zij al een eerste jaar aan de slag waren met het verandertraject van Stichting **leerkracht**. De drie andere scholen starten met het jaar 1-traject, wat impliceert dat zij nog niet aan de slag waren met het verandertraject.

De expertcoaches organiseerden eerst in elke school een draagvlaksessie. De schoolleiders en hun teams engageren zich daarna tot deelname aan het onderzoek. De schoolleiders tonen zich daarbij als voortrekker en ondersteuner van dit verandertraject. Omwille van een langdurige afwezigheidsperiode van één schoolleider werd in november 2023 beslist om één school (jaar 1-traject) niet op te nemen in het onderzoeksluik. In één school ging de schoolleider na het eerste onderzoeksjaar een nieuwe jobuitdaging aan. Er werden dus in het eerste onderzoeksjaar data bij vijf deelnemende scholen verzameld, in het tweede onderzoeksjaar bij de overige vier deelnemende scholen.

Diepte-interviews

Binnen dit onderzoek werd gebruik gemaakt van diepte-interviews. Een diepte-interview is een kwalitatief interview, waarbij de interviewer een open gesprek voert met de participant. Hierbij wordt van tevoren wel bedacht wat de interviewer precies wil weten, maar daarbij wordt meestal niet gewerkt met vaste vragen. In plaats daarvan gebruikt de interviewer een lijst met gesprekspunten of onderwerpen waar vragen over gesteld zullen worden. De vragen die de interviewer stelt, hangen voornamelijk af van de antwoorden van de participant. Hierbij houdt de interviewer wel de focus gericht op de centrale onderzoeksvraag en deelvragen. Hij tracht daarbij zoveel mogelijk de gedachtegang van de geïnterviewde te stimuleren (Baarda, 2020).

De diepte-interviews vonden op de school van de schoolleiders plaats. Om te komen tot goede transcripties werden de diepte-interviews ook steeds opgenomen (Howitt, 2014). Er werd aan alle participanten gevraagd een ‘informed consent’ te ondertekenen. Deze ‘informed consent’ vermeldt

dat de deelname vrijwillig is en vraagt toestemming om de opnames en gegevens te verwerken en anoniem te rapporteren. De deelname aan het onderzoek kon op elk moment door de respondent worden stopgezet.

Vragenlijsten

Voor dit onderzoek gebruikte vier gestandaardiseerde vragenlijsten (de Jong et al., 2021), ontwikkeld door Stichting **leerkracht**. De vragenlijsten bestaan telkens uit stellingen waarop leerkrachten antwoorden geven op een Likertschaal van 1 tot 5, waarbij:

1 = helemaal mee oneens / nooit

5 = helemaal mee eens / altijd

De **cultuursurvey** werd afgenomen bij de start van het onderzoek (oktober 2023) en bij de afronding (juni 2025). De vragenlijst is ontworpen om inzicht te geven in de schoolcultuur en de mate waarin een onderzoeks- en verbetercultuur aanwezig.

De vragenlijst bevat 41 vragen, gegroepeerd rond verschillende thema's die relevant zijn voor het functioneren van een leerkrachtenteam en de ontwikkeling van een professionele leercultuur:

- collegiale samenwerking en feedback
- visie op lespraktijk
- onderzoekend werken
- leren van leerlingen
- samenwerking in een verbetercultuur
- leidinggeven en faciliteren
- gevoel van competentie
- autonomie en invloed op het werk

De **360° feedback-vragenlijst** van Stichting **leerkracht**, specifiek gericht op het functioneren van de schoolleider binnen de context van een verbetercultuur, werd afgenomen in april 2024 (tussentijds) en juni 2025 (eindmeting). Deze vragenlijst is bedoeld als ontwikkelinstrument, niet als beoordelingsinstrument en biedt inzicht in hoe de schoolleider door het team wordt ervaren.

De vragenlijst bestaat uit 29 gesloten stellingen, aangevuld met open vragen die respondenten uit om feedback te geven over:

- verbeterpunten en ontwikkeltips
- positieve effecten van deze verbeterpunten
- sterke kanten van de schoolleider
- redenen waarom deze als sterk worden ervaren

De gesloten vragen zijn gegroepeerd rond thema's die relevant zijn voor leiderschap in een schoolcontext:

- toegankelijkheid en betrokkenheid
- visie en gezamenlijke doelen
- feedbackcultuur
- ondersteuning van professionele ontwikkeling
- teamcohesie en besluitvorming

- onderwijskundig leiderschap
- vertrouwen en autonomie
- actie op leerlingfeedback
- rolmodelfunctie

De **Thermometer-vragenlijst** werd tussentijds afgenomen in januari 2024. Deze korte vragenlijst brengt de samenwerking binnen het leer**kracht**-team in kaart en peilt de voortgang van de verbetercultuur.

De vragen bestrijken verschillende thema's:

- rollen en samenwerking binnen het leer**kracht**-team
- ondersteuning door de expertcoach en de leer**kracht**-academie
- uitvoering van de leer**kracht**-methodieken in de leerkrachtenteams
- impact op onderwijskwaliteit, samenwerking en leerlingbetrokkenheid

De resultaten worden weergegeven als gemiddelde scores per stelling, aangevuld met kwalitatieve inzichten over successen, groeipunten en suggesties voor verdere versterking van het traject.

Tot slot werd in april 2025 de **Barometer-vragenlijst** afgenomen. Deze is bedoeld om op schoolniveau inzicht te geven in de voortgang van de onderzoeks- en verbetercultuur, zoals ervaren door leerkrachten en andere teamleden.

De Barometer bestaat uit twee soorten vragen:

- ritmievragen: meten de frequentie van concrete handelingen (zoals lesbezoeken, bordsessies en gezamenlijk lesontwerp) in de afgelopen vier weken.
- beoordelvragen: beantwoord op een Likertschaal van 1 tot 5 zoals eerder beschreven.

De resultaten worden weergegeven als gemiddelde scores per stelling en vergeleken met gemiddelden uit de bredere sector. De vragenlijst bestrijkt een breed scala aan thema's die relevant zijn voor professionele ontwikkeling en schoolcultuur:

- ritmiek van samenwerking en feedback
- enthousiasme voor het leer**kracht**-programma
- individuele en teamgerichte professionele ontwikkeling
- onderwijskwaliteit en leerlingbetrokkenheid
- rol van de schoolcoach
- onderzoeksmatige houding
- pedagogisch-didactisch handelen, waaronder: lesgeven en uitleggen, leerlingen stimuleren en ondersteunen, rekening houden met verschillen, zelfregulerend leren, feedback geven

Om een antwoord te vinden op de drie grote onderzoeksvragen werden de diepte-interviews, vragenlijsten en logboeken van de expertcoaches geanalyseerd.

Resultaten

Wanneer het leerkracht-programma wordt gevolgd, in welke mate verandert het (gedeeld) onderwijskundig leiderschap van de schoolleider in functie van het duurzaam installeren van een lerende cultuur?

Deze hoofdvraag kan onderverdeeld worden in verschillende deelvragen:

OV1: Wat kenmerkt de professionele groei in (gedeeld onderwijskundig) leiderschap van de schoolleider na het doorlopen van het leerkracht-programma?

Om de resultaten van de professionele groei van de schoolleider gestructureerd weer te geven wordt gebruik gemaakt van 'het kernprofiel schoolleiderschap in het Vlaamse onderwijs' (Vlaamse Overheid, 2023).

1. Praktijken gericht op richting geven

Schoolleiders gaven aan dat ze vóór het leerkracht-traject moeite hadden met:

- Te veel tegelijk willen aanpakken: *"Vroeger lieten we ons wel al eens verleiden om meer."* (SL2 – interview 2, april 2025)
- Reactief handelen op externe druk: *"Moeten we niet bezig zijn met de nieuwe leerplannen?"* (SL3 – interview 1, december 2023)
- Overweldiging door complexiteit: *"We worden overspoeld met heel veel dingen die er te doen zijn in onderwijs."* (SL3 – interview 2, juni 2024)

Daarnaast worstelden vier van de vijf schoolleiders met verschillende aspecten van visiewerking. De visie was vaak impliciet of breed geformuleerd, waardoor ze moeilijk te vertalen was naar concrete doelen of klaspraktijk. De schoolleiders namen de visieontwikkeling vaak alleen op zich, met beperkte betrokkenheid van het team. Daarnaast was er onzekerheid over het draagvlak. Sommige teamleden onderschreven de visie niet of werkten die zelfs tegen. Tenslotte werd de visie niet systematisch gekoppeld aan verbeterprocessen.

"Ik had de neiging om zelf de visie te gaan schrijven." (SL3 – interview 1, december 2023)

"Sommige mensen wilden de visie niet mee uitdragen." (SL2 – interview 3, april 2025)

"De visie was breed, moeilijk te concretiseren." (SL4 – interview 3, april 2025)

Door het leerkracht-traject leerden schoolleiders (1) focus vast te houden vanuit visie en (2) focus vast te houden vanuit structuren, ritmiek en door het formuleren van kleine, haalbare doelen.

(1) Focus vasthouden vanuit visie

De visie werd doorheen het verandertraject geëxpliciteerd en verankerd door de visieteksten met het team te herwerken en te bespreken. Visieontwikkeling gebeurt nu samen met het team, vaak via werkvormen en reflectiemomenten. Nieuwe teamleden worden actief meegenomen in de visie. Daarna werd het hele proces van visie-uitwerking visueel gemaakt in de school. De visie wordt nu actief gekoppeld aan de verbeterthema's en datamuren. De schoolleiders gebruiken o.a. startvergaderingen en inspiratieverhalen om de visie levendig te houden. De schoolleiders nemen

personeelsbeslissingen in functie van visieconsistentie. De citaten hieronder illustreren hoe de schoolleiders deze focus in visie ervaren en vormgeven in de praktijk.

“We hebben de visie opnieuw opgenomen, besproken met de collega’s. Iedereen weet weer waarvoor we staan en we hebben dat echt wel samen gedaan. We hebben samen foto’s gezocht die onze visie verbeelden.” (SL5 – interview 2, juni 2024)

“We koppelen de visie aan de aanleiding van het verbeterthema. De ‘why’ zetten we bewust in de kijker.” (SL4 – interview 3, april 2025)

“Door wissels te doen in het team zit dat nu eigenlijk supergoed. We staan met de neuzen allemaal meer in dezelfde richting. De teamleden wijzen elkaar nu op de visie.” (SL2 – interview 3, april 2025)

“De visie is niet vrijblijvend, ze stuurt ons handelen.” (SL3 – interview 3, april 2025)

“Tijdens de bord- en werksessies gaat het gesprek meer over wat willen we, waarom doen we dit maar ook door kernwaarden meer in het hart van de teams te laten leven.” (SL1 – interview 2, juni 2025)

“De schoolleider draagt de gezamenlijke visie, doelen en afspraken helder en met enthousiasme uit.” (vragenlijst 360° feedback van de schoolleider – item 9, juni 2024 – gemiddelde score 4.3/5)

(2) Focus vasthouden vanuit structuur, ritmiek en doelen

Uit de interviews blijkt dat de schoolleiders met de teams actief werken aan het vasthouden van focus binnen het verbeterproces aan de hand van de gebruikte methodieken van Stichting **leerkracht**. Door het gebruik van vaste structuren zoals sprints, regiegroepen, het verbeterbord en het opzetten van een verbetercyclus van zes tot acht weken met bord- en werksessies, wordt er bewust gekozen voor een duidelijke ritmiek en afbakening van doelen. Deze aanpak helpt om prioriteiten scherp te stellen en te bewaken, zelfs wanneer er uitdagingen opduiken. De citaten hieronder illustreren hoe de schoolleiders deze focus via de methodieken ervaren en vormgeven in de praktijk.

“We deden 3 sprints per verbeterbord maar soms komen er ook andere onderwerpen tussen.” (SL1 – interview 1, januari 2024)

“Ik heb mijn prioriteiten voor de tweede helft van het jaar vastgelegd. Ik houd mij daaraan.” (SL5 – interview 2, juni 2024)

“Dat zijn de regiegroepen, dat zijn de werkgroepen en daar komt niets meer bij qua focus. Niet teveel in één keer. We halen er stap voor stap dingen uit op basis van prioriteiten.” (SL4 – interview 2, juni 2024)

“Het gebruik van drivers en het verbeterbord helpt om die focus te behouden. Nu is het veel makkelijker om te zeggen: neen, dat gaan we niet doen, nog niet” (SL2 – interview 3, april 2025)

“Dingen vooruit laten gaan, strakke methodieken en ritmiek helpen daarbij.” (SL3 – interview 1, december 2023)

voor het leerkracht-traject	na het leerkracht-traject
versnippering van doelen	één duidelijke prioriteit per cyclus
reactief op externe druk	proactief filteren en plannen vanuit visie
impliciete, breed geformuleerde visie	expliciete, gedeelde en visueel (op weg naar) verankerde visie
individuele verantwoordelijkheid	gedeeld eigenaarschap en teambetrokkenheid
onzekerheid over draagvlak	aanzet tot strategisch personeelsbeleid in functie van visie
weinig koppeling met praktijk	visie als sturend kader voor verbeterthema's en doelen en praktische vertaling van wat de visie dan tot op de klasvloer betekent
overweldiging	rust en structuur via ritmiek en methodiek

WAT BLIJFT EEN UITDAGING, ONDANKS HET DOORLOPEN VAN HET LEERKRACHT-TRAJECT?

Het verbinden van subteams rond een gemeenschappelijke visie blijft een uitdaging. De schoolleiders zien dit als een blijvende opdracht. Het traject helpt bij het expliciteren van de visie, maar niet altijd bij het diepgaand laten leven ervan in het team.

Het team stelt regelmatig vragen over de visie: “Is het niet eerder zo dat het team de visie uit het oog verliest? Dat het team de visie nog niet echt geïnternaliseerd heeft? Of dat ze er zich op zijn minst, niet bewust van zijn?” (logboek expertcoach – februari 2025)

De schoolleiders kunnen verder groeien in het verankeren van de visie in het dagelijks handelen van alle teamleden. Dat vraagt om herhaling, dialoog en het koppelen van visie aan concrete keuzes en gedrag. De schoolleiders kunnen blijven inzetten op het activeren van teamleden, ook in subgroepen, zodat de visie niet enkel gedragen wordt door een kernteam of schoolcoaches. Niet alle teamleden onderschrijven immers spontaan de visie. Soms is er zelfs tegenwerking, wat leidt tot moeilijke gesprekken of personeelwissels.

“Er waren mensen die intrinsiek niet die visie mee wilden uitdragen. In overleg is besloten van niet meer verder te gaan met onze school.” (SL2 – interview 3, april 2025)

2. Praktijken gericht op het ontwikkelen en motiveren van mensen in een lerende organisatie

Schoolleiders gaven aan dat ze vóór het leerkracht-traject moeite hadden met:

- feedbackcultuur: feedback werd weinig gevraagd of gegeven, en was vrijblijvend of werd als gevoelig ervaren. *“Feedback opvragen gebeurt nog te weinig.” (SL5 – interview 2, juni 2024)*
- individuele professionalisering: leerkrachten volgden losse navormingen, zonder duidelijke koppeling aan schooldoelen. *“We tekenden in op nascholingen op basis van interesse.” (SL4 – interview 3, april 2025)*
- andere invulling van voorbeeldfunctie: de rol van inspirator of rolmodel werd niet altijd bewust opgenomen.

Door het leerkracht-traject groeiden de schoolleiders in (1) het opbouwen van vertrouwensvolle relaties, (2) het opzetten van een feedbackcultuur met vaste reflectiemomenten, (3) werk maken van gerichtere professionalisering voor de teams en (4) het inspireren en motiveren van teams.

(1) Vertrouwensvolle relaties

Schoolleiders tonen meer nabijheid, luisteren actief en creëren een veilig klimaat. Er is meer ruimte voor dialoog, kwetsbaarheid en relationele afstemming.

“De schoolleider geeft mij het gevoel dat ik altijd bij hem/haar terecht kan met vragen.” (vragenlijst 360° feedback schoolleider – item 1, juni 2024 – gemiddelde score 4.5/5)

“Ik denk dat het traject mij helpt om het luisterend oor dat ik bied binnen het inhoudelijke kader te houden.” (SL5 – interview 3, april 2025)

“Ik durf mij kwetsbaarder op te stellen.” (SL4 – interview 2, juni 2024)

(2) Feedbackcultuur en reflectie

Feedbackmomenten geraken stilaan ingebed in de werking van de scholen. Schoolleiders durven zelf feedback vragen en stimuleren teamleden om dit ook te doen. Er wordt gewerkt met krachtige vragen en retrospectives, voorgesteld en opgebouwd vanuit het Stichting leerkracht-traject.

“We proberen altijd de leidraad van Stichting leerkracht terug bij te halen. Vroeger was het meer vrijblijvend. Nu is het niet meer zo. We plannen feedbackmomenten in.” (SL3 – interview 3, april 2025)

“Door over inhoud echt goed door te spreken heeft iedereen gemerkt dat het niet zo zwart-wit is.” (SL5 – interview 3, april 2025)

“De schoolleider geeft mij feedback die mij helpt om beter te worden in mijn werk.” (vragenlijst 360° feedback schoolleider – item 18, juni 2024 – gemiddelde score 3.6/5)

(3) Gerichte professionalisering

Professionaliseringskansen worden afgestemd op schoolambities en de gekozen verbeterthema's. Teamgerichte sessies vervangen losse navormingen. De schoolleider vragen aan pedagogische begeleidingsdiensten een traject op maat van het verandertraject en rekening houdend met de structuur, ritmiek en methodieken van Stichting leerkracht.

“We maken nu een professionaliseringsplan op maat.” (SL1 – interview 2, juni 2024)

“Niet meer de reguliere trajecten, maar afgestemd op onze doelen.” (SL4 – interview 3, april 2025)

(4) Inspireren en motiveren

Schoolleiders zetten bewuster in op inspiratieverhalen. Ze stimuleren samenwerking, lesbezoeken en kennisdeling. Ze leren successen te vieren.

“Teamleden inspireren elkaar.” (SL2 – interview 3, april 2025)

“Ik ben al twee schooljaren in augustus gestart in de startvergadering met mijn inspiratieverhaal en daar halen we dan een gezamenlijke ambitie uit.” (SL3 – interview 3, april 2025)

“De schoolleider viert successen met het team.” (vragenlijst 360° feedback schoolleider – item 11, juni 2024 – gemiddelde score 4.3/5)

“De schoolleider is voor mij een rolmodel binnen de school (vragenlijst 360° feedback schoolleider – item 29, juni 2024 – gemiddelde score 3.8/5)

voor het leerkracht-traject	na het leerkracht-traject
beperkte feedbackcultuur	ingebodde feedbackmomenten en reflectie
individuele navormingen	teamgerichte professionalisering
micromanagement	vertrouwen in team en rollenverdeling
andere invulling voorbeeldfunctie	actieve rol als inspirator en rolmodel

WAT BLIJFT EEN UITDAGING, ONDANKS HET DOORLOPEN VAN HET LEERKRACHT-TRAJECT?

Schoolleiders merken dat teamleden nog niet altijd spontaan feedback geven of vragen. Er is nog een zekere drempel in het vaardig en veilig omgaan met feedback, vooral horizontaal tussen collega's. Het modelleren van kwetsbaarheid door zelf actief feedback te vragen en te ontvangen is een blijvend aandachtspunt voor de schoolleiders. Daarnaast blijven de methodieken van bv. krachtige vragen stellen een blijvend hulpmiddel als schoolleider om bij de teamleden in te zetten bij gezamenlijk lesontwerp, lesbezoeken en retrospectives.

“Teamleden hebben nog steeds de vraagstelling van de schoolleider nodig.” (SL1 – interview 2, juni 2024)

Het integreren van zorgleerkrachten, leerkrachten lichamelijke opvoeding en andere ondersteunende functies blijkt binnen het verandertraject niet evident. Schoolleider zijn nog zoekende hoe ze deze collega's kunnen motiveren en actiever weten te betrekken bij de gekozen verbeterthema's.

“Het betrekken van niet-klasleerkrachten bij de trajecten blijft een hindernis.” (cultuursurvey – afname juni 2025; SL2 & SL3 – interview 3, april 2025)

In specifieke situaties blijft er een zeker nood aan verdere ontwikkeling in conflictvaardigheid, begrenzen en het voeren van lastige gesprekken. Dit vraagt om leiderschap dat empathisch én duidelijk is.

“Ik weet ook wel dat ik empathisch en rustig ben, maar dat heeft ook een valkuil dat het dan moeilijker is om die lastige gesprekken te voeren.” (SL3 – interview 2, juni 2024)

Hoewel er stappen gezet zijn richting gedeeld leiderschap, blijft het een uitdaging om alle teamleden actief te betrekken en de rollen tijdens bord- en werksessies te laten opnemen. De valkuil bestaat dat de schoolcoaches, beleidsmedewerkers of de schoolleider zelf opnieuw rollen gaat opnemen.

“De schoolcoaches nemen momenteel nog een te grote rol in op. De leerkrachten moeten gestimuleerd worden om zelf actiever aan de slag te gaan.” (SL3 – interview 3, april 2025)

“Ik ging snel in mijn twijfel als er weerstand kwam of iets moeilijker liep. Maar door als schoolleider meer sturing te vinden in mijn team en samen na te denken, word je daadkrachtiger of krijg je dat zelfvertrouwen om in reflectie te gaan

staan. In mijn leiderschapsstijl ging ik heel snel in de rol van ik zal dat wel doen.”
(SL1 – interview 2, juni 2024)

3. Praktijken gericht op het ontwerpen en het (verder) ontwikkelen van de schoolorganisatie

Schoolleiders gaven aan dat ze vóór het leerkracht-traject moeite hadden met:

- klassiek georganiseerde personeelsvergaderingen zonder duidelijke ritmiek of focus. *“Ik moest alles zelf introduceren en voorkauwen.”* (SL4 – interview 3, april 2025)
- micromanagement en controle: schoolleiders voelden zich verantwoordelijk voor het hele proces en namen veel zelf op. *“Vroeger was gedeeld leiderschap eigenlijk meer het feit dat je al een soort van beleidsteam zou kunnen gehad hebben.”* (SL2 – interview 3, april 2025)
- beperkte samenwerking en gedeelde besluitvorming: teamleden waren afwachtend, er was weinig structuur om samen te werken. Schoolleiders bepaalden de grote lijnen en gaven instructies, met beperkte gedeelde verantwoordelijkheid. *“Vroeger was ik vooral aan zet via Powerpoints. De leerkrachten namen een afwachtende houding aan over wat er qua aanbod kwam. Nu proberen ze via rolselectie te kijken wie in de datateams komt.”* (SL3 – interview 3, april 2025)

Door het leerkracht-traject groeiden de schoolleiders van (1) sturend naar faciliterend en gedeeld leiderschap, (2) losse vergadermomenten naar gestructureerde ritmiek en (4) ad hoc naar strategisch procesdenken.

(1) Sturend naar faciliterend en gedeeld leiderschap

Schoolleiders nemen een coachende rol op, stellen kritische vragen en laten ruimte voor eigenaarschap door verantwoordelijkheden bewust met teamleden en schoolcoaches te delen. Schoolleiders leren omgaan met verschillende snelheden binnen subteams en het bewust plannen van veranderprocessen. Ze leren wanneer ze moeten sturen en wanneer ze beter een coachende rol kunnen aannemen. Er is groei zichtbaar in het loslaten van inhoudelijke controle en het stimuleren van teamverantwoordelijkheid via gedragenheid van beslissingen en gezamenlijke ambities.

“Ik ben meer procesobservator geworden.” (SL1 – interview 2, juni 2024)

“Het proces is veel breder gedragen.” (SL4 – interview 3, april 2025)

“Er is een verschuiving van ‘ik leid’ naar ‘wij dragen samen.’” (SL2 – interview 3, april 2025)

“Ik neem niet meer alles op, de coach neemt het over.” (SL5 – interview 3, april 2025)

“Iedereen heeft zijn taakje, maar het zit meer op één lijn. Dat is super fijn” (SL2 – interview 3, april 2025)

“Teamwork makes the dream work.” (SL3 – interview 3, april 2025)

“De schoolleider vindt het belangrijk om anderen te betrekken in het nemen van besluiten voor de school.” (vragenlijst 360° feedback schoolleider – item 15, juni 2024 – gemiddelde score 4.0/5)

(2) Losse vergadermomenten naar gestructureerde ritmiek

De vergadertijd wordt efficiënter ingezet via de structuur van bord- en werksessies binnen één verbetercyclus van zes tot acht weken. Daarbinnen is een duidelijke ritmiek en planning, met ruimte voor reflectie en opvolging. Schoolleiders groeien in het creëren van ruimte (bv. klasvrij maken) en het ondersteunen van interne schoolcoaches.

“We hebben de vergadertijd leren omdenken.” (SL2 – interview 3, april 2025)

“Ik faciliteer door voldoende personeel te hebben in eerst instantie en door structureel momenten in te bouwen waarbij dat de collega’s inhoudelijk aan de slag kunnen gaan.” (SL4 – interview 3, april 2025)

“De schoolcoaches hebben de werksessie ‘doelen stellen’ samen voorbereid. De beleidsmedewerker (o.l.v. de schoolleider) toont zich tevreden over de ontwikkeling naar meer samenwerken, dag en nacht verschil met vorige jaren: informatie doorgeven gebeurt via nieuwsbrieven, werkgroepen komen nog alleen tijdens de middag samen, de werksessies zijn echt inhoudelijke samenwerkingsmomenten geworden. Er is een betere focus, niet alles wordt tegelijk aangepakt. Binnenkort worden de data van de toetsing geanalyseerd.” (logboek expertcoach – februari 2025)

“De schoolleider zorgt ervoor dat ik tijd en gelegenheid heb om samen met mijn collega’s het onderwijs te verbeteren.” (vragenlijst 360° feedback schoolleider – item 17, juni 2024 – gemiddelde score 3.4/5)

(3) Ad hoc naar strategisch procesdenken

Schoolleiders werken met stappenplannen, prioriteiten en kwaliteitskaarten. Ze denken na over duurzaamheid en borging van processen.

“Ik stel elke week een prioriteit voor mezelf.” (SL5 – interview 3, april 2025)

“We zijn tot heel wat afspraken gekomen.” (SL3 – interview 3, april 2025)

voor het leerkracht-traject	na het leerkracht-traject
klassieke vergaderstructuur	ritmische bord- en werksessies
individuele verantwoordelijkheid	gedeeld eigenaarschap en samenwerking
onzeker procesverloop	strategisch en planmatig werken vanuit ambitie en doelen
afwachtende teamcultuur	schoolleider als trekker naar actieve betrokkenheid en consentvorming
eerder een top-down sturing	balans tussen sturend, coachend en faciliterend leiderschap

WAT BLIJFT EEN UITDAGING, ONDANKS HET DOORLOPEN VAN HET LEERKRACHT-TRAJECT?

Er is bezorgdheid over het wegvallen van interne schoolcoaches (verlies van sterke profielen binnen de school), wat de continuïteit van het veranderproces in gevaar kan brengen. De schoolleider moet dan tijdelijk weer meer sturing opnemen, wat mogelijks een terugval kan betekenen.

Het vrijmaken van tijd voor inhoudelijk overleg, lesontwerp en datateams is complex en vraagt veel puzzelwerk. Uitvallen van personeel of personeelstekort en andere conflicten doet de schoolleiders steeds opnieuw schakelen. Daarnaast hebben sommige schoolleiders blijvend te onderhandelen met vakbondsafgevaardigden om vergadertijd te verkrijgen of anders te organiseren.

“Personeelstekort en ziekte-uitval maken dat de organisatie van geplande lesbezoeken of gezamenlijk lesontwerp stroef verlopen.” (SL3 – interview 2, juni 2024)

“Met het leerkracht-gebeuren zijn ze omwille van personeelszaken nog absoluut niet bezig geweest. Ze vinden hun afspraken niet meer terug, er is geen zicht van wat op de doorstartdag zal gebeuren. Alleen de bordteams zijn gevormd/hervormd, de nieuwe leerkrachtcoach is aanwezig (en enthousiast) en de data voor de bordteams zijn gepland. (...) Het fijne is dat ze zich snel hebben 'herpakt'. Het draait weer helemaal goed en ze hebben nu een stabiel team, mét een nieuwe enthousiaste interne schoolcoach.” (logboek expertcoach – augustus-oktober 2025)

Er zijn bezorgheden of de veranderingen een blijvend effect hebben op de klasvloer. Enkele schoolleiders vragen zich af of het veranderproces na twee jaren voldoende verankerd is in de praktijk. Daarnaast is ook veel 'gedoe' in de onderwijscontext, met voortdurend schakelen: nieuwe testen, vernieuwde inspectie, nieuwe minimumdoelen en nieuwe leerplannen, verscherpte aandacht voor taal. Ook de maatschappelijke context maakt het niet makkelijker: leerkrachtentekort, en veranderende politieke contexten. Het écht verankeren van een leerkracht-traject vraagt toch wel wat rust in de school.

4. Praktijken gericht op het bouwen en het ontwikkelen van externe relaties en netwerken

Voor het leerkracht-traject kenmerkten de leiderschapspraktijken zich door:

In een Brusselse context zijn partnerschappen in de brede omgeving van de school belangrijk en aanwezig. Voor sommige schoolleiders waren dit al voor het traject sterke partnerschappen. Voor andere scholen verloopt de wisselwerking niet altijd even gemakkelijk door andere politieke belangen.

Er was weinig afstemming tussen verschillende externe trajecten (bv. OVSG, OCB), wat leidde tot verwarring in het team. "Tijdens het eerste werkjaar werden wel spanningen opgemerkt. De teamleden waren verward met andere lopende trajecten bv. OVSG, OCB.” (logboek expertcoach – januari 2024)

Een paar schoolleiders gaven aan dat het aangaan van nieuwe partnerschappen niet vanzelfsprekend was.

“Het aangaan van nieuwe partnerschappen is een stukje dat niet in mij zit. Ik vraag niet makkelijk hulp. Ik neem die wel aan als ik het krijg.” (SL5 – interview 1, december 2023)

Sommige netwerken waren al aanwezig, maar niet strategisch ingezet.

“Samenwerkingen met bedrijven aanzie ik nog als een gemis. Hierop kan ik zelf nog sterker op inzetten maar ik mis nog het nodige netwerk dat tot deze toeleiding kan zorgen.” (SL2 – interview 1, december 2023)

Na het doorlopen van het leerkracht-traject tonen schoolleiders een groei in het aangaan van externe relaties en netwerken. Schoolleiders zijn actiever en strategischer in het aangaan van externe relaties.

"Manier van werken wordt gedeeld met de buitenwereld, die ook wel reageert, bv. plaatsbezoeken aanvragen om de werking van de school te leren kennen."
(SL4 – interview 3, april 2025)

Het verandertraject zorgde voor meer afstemming met externe onderwijspartners, zoals OVSG, en zelfs positieve feedback van externe adviesraden.

"Op het einde van jaar 1 slaagde de schoolleider erin om teamprofessionalisering beter af te stemmen met andere onderwijspartners zoals OVSG." (logboek expertcoach – juni 2024)

"Ik betreft OVSG bij de methodieken. Ik merk dat de pedagogische begeleidingsdienst vragen stelt vanuit interesse in de methodieken." (SL2 – interview 2, juni 2024)

"Op eigen initiatief bracht de schoolleider de verschillende partners samen en werden rollen en inbreng zo afgebakend dat ze de doelen van de school ondersteunden." (logboek expertcoach – december 2024)

Sommige schoolleiders nemen deel aan bedrijfsbezoeken en delen hun werking met de buitenwereld (bv. Stichting leerkracht).

"Zo bracht ik samen met de expertcoach een bedrijfsbezoek georganiseerd Stichting leerkracht." (SL1 – interview 1 & 2, januari 2024, juni 2024)

Er is een sterkere verbinding met andere deelnemende scholen binnen dezelfde scholengroep, wat leidt tot inhoudelijke uitwisseling. De gesprekken binnen de scholengroep zijn inhoudelijker en beleidsgerichter geworden.

"Dat maakt ook dat die gesprekken inhoudelijker rijker zijn, gericht zijn omdat het meer gaat over echt beleid." (SL5 – interview 3, april 2025)

voor het leerkracht-traject	na het leerkracht-traject
in beperkte mate extern hulp vragen	hulp extern durven vragen op maat van de school, ambities, doelen en verbeterthema's
beperkte inhoudelijke uitwisseling binnen de scholengroep	stappen gezet richting inhoudelijk en methodisch afstemmen en samenwerken

WAT BLIJFT EEN UITDAGING, ONDANKS HET DOORLOPEN VAN HET LEERKRACHT-TRAJECT?

Hoewel het leerkracht-verandertraject niet rechtstreeks gericht is op het ontwikkelen van externe relaties en netwerken, blijkt uit de praktijk dat schoolleiders na afloop van het traject actiever en strategischer omgaan met externe partners. Er is meer afstemming met onderwijspartners zoals OVSG, een grotere bereidheid om externe hulp te vragen, en een inhoudelijk rijkere samenwerking binnen de scholengroep. Dit wijst op een onrechtstreeks positief effect van het traject op deze leiderschapspraktijk. Uit de bevragingen en interviews kunnen dan ook geen expliciete uitdagingen binnen deze leiderschapspraktijk benoemd worden.

5. Praktijken gericht op het ontwikkelen van de kwaliteit van onderwijs

Voor het leerkracht-traject kenmerkten deze leiderschapspraktijken zich door:

- Data werd weinig systematisch gebruikt. *“Ik doe dit te weinig, niet analytisch genoeg voor.” (SL4 – interview 1, december 2023)*
- Doelen waren vaak te breed, te vaag of te veel in aantal. Borging gebeurde structureel te weinig of ad hoc: *“Dat is nog een valkuil, denk ik, bij ons allemaal als leidinggevende dat je teveel in één keer wil doen.” (SL2 – interview 1, december 2023)*
- Klasbezoeken waren beperkt of ad hoc. Schoolleiders misten zicht op de praktijk: *“Ik kom nog te weinig in de klassen. Moeilijk om dan bevestiging te geven.” (SL5 – interview 1, december 2023)*
- Interessante vernieuwingen werden gedeeld via nieuwsbrieven, maar zonder veel betrokkenheid: *“Ik stelde vast dat hiertoe weinig betrokkenheid van de leerkrachten was.” (SL1 – interview 1, januari 2024)*

Na het doorlopen van het leerkracht-traject tonen schoolleiders duidelijke groei in hun leiderschapspraktijken op vlak van (1) gebruik van leerlingendata en evidence-informed werken, (2) stellen van doelen en omzetten naar borging via kwaliteitskaarten, (3) klasbezoeken en opvolging en (4) onderwijskundig beleid.

(1) Gebruik van leerlingendata en evidence-informed werken

Schoolleiders, samen met de schoolcoaches en de teamleden, leerden leerlingresultaten binnen elke verbeterthema o.a. via een datamuur bewuster en actiever te gebruiken om hun onderwijs te verbeteren. Dit wordt ook door de cultuursurvey bevestigd.

“Waarom gaan jullie data en onderzoek over het eerste thema verzamelen en hoe doen jullie dit? Data en onderzoek bestaat uit informatie die iets zegt over de urgentie van het eerste thema en de startpositie van de school op dit thema en informatie over wat onderwijsonderzoek zegt wat werkt. Aan de hand van deze informatie kunnen de leerkrachtenteams doelen en acties opstellen. Jullie bereiden dit voor door samen vragen te beantwoorden over de urgentie en waar jullie als school staan en waar jullie naar toe willen.” (Stichting leerkracht, z.d.)

“De schoolleider hecht waarde aan het gebruik van leerlingresultaten voor het verbeteren van het onderwijs op de school.” (vragenlijst 360° feedback voor schoolleiders – item 7, april 2024 – gemiddelde score 4.2/5)

“Bij ons thema woordenschat, dan hebben we de toetsanalyses van OVSG erbij genomen.” (SL3 – interview, april 2025)

“Mijn collega’s en ik gebruiken leerlingenresultaten om problemen in ons onderwijs te identificeren.” (cultuursurvey – item 20, juni 2025 – gemiddelde score bij start 2.5/5 naar gemiddelde score einde 3.4/5)

(2) Doelen stellen en kwaliteitskaarten gebruiken

De schoolleiders werkten toe aan het formuleren van goede doelen. Een goed doel is leerlinggericht, klein, concreet, meetbaar en haalbaar (Stichting leerkracht, z.d.).

Het verbeterbord en de bijhorende bordsessie als methodiek dragen bij aan het doelgericht werken met focus op resultaat: staand binnen de vijftien minuten vergaderen, gericht op onderwijsverbeteringen, inchecken, successen delen, doelen bepalen, acties langslopen, planning maken. Het verbeterbord heeft verschillende onderdelen met ieder hun eigen functie. Enerzijds zorgen het inchecken en het delen van successen voor samenhangigheid, betrokkenheid en

een positieve sfeer; anderzijds zorgen de doelen, acties en de planning voor overzicht en resultaat (Stichting **leerkracht**, z.d.).

Op het einde van de verbetercyclus wordt het resultaat geborgd via kwaliteitskaarten.

“De ambitie heel duidelijk helder maken... en dan evalueren. Dat draagt bij tot duurzaamheid.” (SL4 – interview 3, april 2025)

“Afspraken verwateren snel bij het team. De methodieken helpen ons hierbij om dit elke keer op die manier te doen. Het geeft houvast en structuur.” (SL2 – interview 2, juni 2024)

“We hebben een duidelijke ritmiek: startsessie, leerlingenarena, van daaruit doelen stellen voor het komende thema, datateam is ook verantwoordelijk voor de kwaliteitskaart na de verbindingssessie, de pitch, ...” (SL3 – interview 3, april 2025)

“Omdat je op voorhand heel hard gaat nadenken over die doelen, wat je wil en welk effect moet dat bij de leerlingen hebben? En dat dwingt je om direct de vertaling te maken van wij vinden dat en dat en dat belangrijk. Waarom? Omdat we dat en dat bij de leerlingen willen zien en dan kan je verder.” (SL5 – interview 3, april 2025)

“De schoolleider besteedt voldoende aandacht aan het borgen van verbeteringen.” (vragenlijst 360° feedback voor schoolleiders – item 23, april 2024 – gemiddelde score 4.2/5)

“De schoolleider houdt het team scherp op het realiseren van gezamenlijke doelen.” (vragenlijst 360° feedback voor schoolleiders – item 13, april 2024 – gemiddelde score 4.1/5)

(3) Klasbezoeken en opvolging

Klasbezoeken worden structureler ingepland. De manier waarop is wel verschillend van context.

“Ik neem heel bewust deel aan de bordsessies, vinger aan de pols te houden, korte flictsbezoeken te doen, ‘comment cava’ gesprekken, veel gesprekken met de leerkrachten, ook veel ‘tussen zijn’.” (SL4 – interview 3, april 2025).

‘Klasbezoeken en gezamenlijk lesontwerp zetten aan tot reflectie, vanuit een gelijkwaardige rol processen in gang kunnen zetten.’ (SL1 – interview 2, juni 2024)

Tijdens klasbezoeken stelde ik vast dat de collega’s effectief met data aan de slag geweest zijn om verbeterpunten op te stellen (SL2 – interview 2, juni 2024).

“De schoolleider vindt het belangrijk om de les in te gaan om te zien wat het effect van de leerkrachten is op de leerlingen.” (vragenlijst 360° feedback voor schoolleiders – item 22, april 2024 – gemiddelde score 3.7/5)

(4) Onderwijskundig beleid en visie

Het **leerkracht**-traject stimuleert schoolleiders om samen met hun team een gedeelde onderwijskundige visie te ontwikkelen en deze te vertalen naar concrete beleidskeuzes en wat dit betekent tot op de klasvloer. Schoolleiders geven aan dat ze dankzij het traject sterker staan in het

vormgeven van onderwijskundig beleid, minder top-down werken en meer inzetten op samenwerking en gedeeld eigenaarschap.

‘Eigenlijk is de visie met de ambitie geformuleerd net voordat we zelf met die verbeterborden zijn begonnen. We hebben dat toen onder leiding van S. gedaan die wel heel sterk waren in die visie meer richting geven en aan overeenstemming vinden in waar willen we nu eigenlijk naartoe. Wat we ook snel doorhadden, is dat zij minder sterk waren in wat betekent dat nu op de klasvloer met de leerlingen en net omdat mijn collega toen met het LOOV-traject (Leiderschap Ondersteunen Ontwikkelen Versterken) bezig was, zag ze dat is net één van de sterktes van die leerkracht-formule die we wel wouden en waartoe een groot draagvlak was bij het team. Er moet iets anders, want onze resultaten zijn er niet, maar hoe doen we dat nu echt tot op de klasvloer? Dus het vooropstellen, van daar willen we naartoe. Die manier van werken met Stichting leerkracht dat heeft echt gemaakt dat we daar stappen in hebben kunnen zetten dat dat een kader heeft gekregen om dat te realiseren.’

“Voor mij is het een openbaring dat samenwerken. Je bent nog wel de leidinggevende en je stuurt maar het is toch minder top-down: ik heb het hier te zeggen en jullie ... wat ik altijd verschrikkelijk heb gevonden, maar toen ik als directeur ben begonnen ... je staat zo alleen in die functie. Ik heb daar altijd naar gestreefd en dit is echt een openbaring en dat in combinatie dan bij nog wel mensen waar ik mee kan sparren. Mijn beleidsteam, mijn kernteam, ook de vaste mensen van de begeleidingsdiensten. Ja, dat is echt voor mij ongezien. Ik voel dat echt als lucht, extra adem.” (SL2 – interview 3, april 2025)

“Wat ik ervaren heb door Stichting leerkracht: veel in onze hoofden, weinig in concrete afspraken zowel pedagogische als praktische afspraken, gezamenlijk met het team nieuwe afspraken rond maken, rond 1 ding afspraken maken, en vastleggen brengt ons op het juiste pad. ‘Teamwork makes the dream work’ en dat vind ik wel echt voor mij en iets is dat waarheid is gewoon door samen te werken. Dat we onze ambitie, onze visie kunnen waarmaken.” (SL3 – interview 2, juni 2024)

“Dit traject heeft mij staat heeft gesteld om schoolleider te zijn. Ik heb het gezien in zijn opstartfase toen ik nog geen schoolleider was. Ik weet niet of ik het zou zien zitten hebben om schoolleider te worden als ik niet dat kader had om mij aan vast te houden. Voor mij ik kan moeilijk zeggen wat dat heeft betekent als groei voor mij als schoolleider. Ik kan alleen maar zeggen, ik weet niet of ik had zien zitten zonder dit omdat dat er zo een goed kader ligt om mensen mee in verandering te nemen.” (SL5 – interview 3, april 2025)

“De schoolleider vindt het belangrijk om een gezamenlijke onderwijskundige visie en doelen voor de school te ontwikkelen.” (vragenlijst 360° feedback voor schoolleiders – item 5, april 2024 – gemiddelde score 4.5/5)

voor het leerkracht-traject	na het leerkracht-traject
weinig klasbezoeken, beperkte feedbackcultuur, geen gezamenlijk lesontwerp, individueel intuïtief, weinig data, geen ritmiek, vage doelen	stijging in klasbezoeken, reflectie en retrospectives, gezamenlijk lesontwerp, teamwerk
in beperkte mate eigenaarschap, onduidelijk, losse afspraken	datamuren, toetsanalyses, kwaliteitskaarten, aanwezigheid van duidelijke ritmiek samenwerking, eigenaarschap, helder beleid, structuur

WAT BLIJFT EEN UITDAGING, ONDANKS HET DOORLOPEN VAN HET LEERKRACHT-TRAJECT?

Eén van de terugkerende bezorgdheden is het helder en concreet formuleren van leerlingendoelen binnen verbeterthema's. Schoolleiders geven aan dat brede of vage doelstellingen soms leiden tot verwarring of een gebrek aan focus. Het bewaken van overzicht en het zorgen voor duidelijke, meetbare doelen op leerlingniveau blijven belangrijke aandachtspunten in het verdere groeiproces. Daarnaast blijft de valkuil bestaan om te snel in te zetten op acties nog voor de doelen helder zijn.

“Het blijft wel nog steeds een uitdaging om de doelen sterk en helder te laten formuleren.” (SL1 – interview 2, juni 2024)

“Wanneer de doelen te breed geformuleerd zijn, moet er soms op het einde vastgesteld worden dat het wat alle kanten uitgaat.” (SL3 – interview 2, juni 2024)

“De doorstartdag is helemaal voorbereid, maar het leerkracht-team vervalt in sterk sturende initiatieven én in het inzetten op acties nog voor de doelen helder zijn. Ik confronteer hen met de wens naar meer eigenaarschap door de collega's tegenover het sterk sturende. Ik formuleer met hen doelen voor het leerkracht-team, maar ook daar verglijden ze snel naar acties. Doorheen de oefening wordt het verschil duidelijk. De schoolleider formuleert aan het eind zelf wel goede doelen. (...) In een afrondend gesprek gaf de schoolleider aan deze valkuil goed te bewaken.” (logboek expertcoach – augustus-oktober 2025)

Overgang naar gedeeld (onderwijskundig) leiderschap vraagt blijvende waakzaamheid. Vooral hoe je als schoolleider jouw team mee in de rol zet om verantwoordelijkheid voor het leerproces van alle leerlingen in de school op te nemen.

“Er blijft altijd een beetje een afwachterende houding van de leerkrachten... ze doen wel wat we vragen maar kunnen nog iets meer verantwoordelijkheid opnemen.” (SL3 – interview 3, april 2025)

“Verantwoordelijkheid blijft wel sterk bij schoolcoaches hangen, ook hun eigen ritmiek slabakte.” (logboek expertcoach – februari 2025)

Het verandertraject zette eerste stappen in het borgen van afspraken tot op de klasvloer via kwaliteitskaarten. De schoolleiders hebben vanuit het voeren van onderwijskundig beleid te bewaken dat dit wel degelijk na het traject verder uitgebouwd en geïmplementeerd geraakt.

*“Het werken met die kwaliteitskaart... dat staat nog in de kinderschoenen hier.”
We hebben dat nu al gedaan voor het thema rijke teksten maar met die*

kwaliteitskaart aan de slag gegaan en die why heel duidelijk hebben. En waar zit die link in ROK (Referentiekader Onderwijskwaliteit)? En dat proberen we nu met alles wat we doen meer en meer te gaan doen. De linken leggen met het ROK: hoe werken we daaraan en hoe is dat met mekaar gelinkt? Maar dat is ook beleidswerk voor een stukje. Ik vraag dat ook niet altijd aan mijn leerkrachten, dat probeer ik toch met de zorgcoördinator te doen.” (SL4 – interview 3, april 2025)

“Afspraken verwateren snel bij het team.” (SL5 – interview 2, juni 2024)

Een belangrijke leerervaring binnen het leerkracht-traject is dat schoolleiders en teams gaandeweg ontdekken dat niet elk verbeterthema binnen een strikte cyclus van zes tot acht weken volledig uitgewerkt kan worden. Sommige thema's vragen meer tijd en verdieping. Tegelijk blijft het belangrijk om de ritmiek en structuur van de cyclus te behouden, bijvoorbeeld door binnen grotere thema's te werken met deeldoelstellingen in cycli van acht weken.

“Maar niet alles is direct perfect en loopt zoals we het willen hebben. Daar moeten we eerlijk in zijn. Sommige dingen zijn met vallen en opstaan en iets uitwerken. En dan toch zeggen van, nee, dit is het niet. En dan, hebben we wel gemerkt dat zes tot acht weken dan kort is. We hebben nu gewoon twee thema's dit schooljaar gekozen om daar toch iets langer over te doen om dan echt besluit te maken in een kwaliteitskaart.” (SL3 – interview 3, april 2025)

OV2: In welke mate beïnvloeden het startniveau van de school, van de cultuur in de school en het (gedeeld onderwijskundig) leiderschap het verdere verloop van het verandertraject?

Startniveau van de school

Bij aanvang van het verandertraject vertoonden alle deelnemende scholen een zoekende startpositie. Schoolleiders en teams gaven aan dat er onzekerheid bestond over hoe het traject concreet vorm zou krijgen. De methodieken van Stichting leerkracht waren vooral voor de jaar 1-scholen nog onbekend terrein, en was bij deze teams het bredere plaatje nog niet altijd helder van bij de start.

Bij de voor en na vergelijking van het verandertraject herkennen alle schoolleiders dat er bij de start nog heel wat werk lag om via een duidelijke systematiek of ritmiek cyclisch te werken aan kwaliteitsverbetering. Er werd wel al aan schoolontwikkeling gedaan, maar eerder ad hoc, in mindere mate via een structurele borging of gedeelde methodiek. De introductie van het verbeterbord, de bijhorende sprintcyclus en de datamuur brachten hierin voor elke school geleidelijk verandering.

Bij alle scholen was een basis van motivatie en bereidheid tot verandering aanwezig. Die motivatie was bij de start niet altijd expliciet of breed gedragen, maar kwam vaak tot uiting in subteams, bij individuele leerkrachten of via de schoolleider zelf. Deze intrinsieke wil om te verbeteren vormde een belangrijke hefboom voor het verdere verloop van het traject. In één bepaalde school heeft de richting van het verandertraject met bijhorende visie geleid tot afscheid nemen van enkele collega's.

“Ik was blij verrast eigenlijk dat ze zo enthousiast zijn om daar aan mee te werken... Ik hoop dat we kunnen blijven onderbouwen.” (SL2 – interview 1, december 2023)

Startniveau van de schoolcultuur

Voorafgaand aan en doorheen het verandertraject kwamen er bij alle deelnemende scholen duidelijke gemeenschappelijkheden naar voren. Een eerste gemeenschappelijkheid was de startpositie van een feedbackcultuur onder collega's en vanuit de leerlingen naar de collega's toe.

“Ik geef collega's feedback op wat beter kan.” (cultuursurvey – item 8, oktober 2023 – gemiddelde score 2.8/5)

“Ik vraag leerlingen feedback op mijn lessen.” (cultuursurvey – item 17, oktober 2023 – gemiddelde score 2.0/5)

“Ik pas mijn lessen aan op basis van feedback van mijn leerlingen.” (cultuursurvey – item 18, oktober 2023 – gemiddelde score 2.6/5)

In elke school werd het geven en ontvangen van feedback stap per stap versterkt, al bleef dit bij sommige teams nog een werkpunt, wat uit duidelijk wordt in de tweede afname van de cultuursurvey. Vooral in de beginfase was er vaak terughoudendheid of onzekerheid, maar naarmate de ritmiek en bijhorende methodiek zich installeerde, groeide het vertrouwen om feedback te geven en te ontvangen, vooral tijdens de opgezette structuur van bord- en werksessies. Een concrete leidraad vanuit Stichting leer**kracht** rond krachtige vragen stellen ervaarde elke schoolleider als een meerwaarde om samen met het team daarin vaardiger te worden. Al toont de survey aan dat wat betreft feedback geven op wat beter kan, status quo gebleven is. Al moet er voorzichtig omgegaan worden met deze conclusies. Bij de eerste cultuursurvey afname vulden twee scholen deze niet in. Bij de laatste afname ook twee andere scholen niet.

*“We proberen daar ook wel altijd de leidraad van Stichting leer**kracht** terug bij te halen met de krachtige vragen (wat heb ik gezien en welk effect had dat op de leerlingen).” (SL3 – interview 2, april 2025)*

“Teamleden hebben nog steeds de vraagstelling van de schoolleider nodig... ze gaan nog niet zelf actief op zoek naar feedback.” (SL1 – interview 2, juni 2024)

“Ik geef collega's feedback op wat beter kan.” (cultuursurvey – item 8, juni 2025 – gemiddelde score 2.8/5)

“Ik vraag leerlingen feedback op mijn lessen.” (cultuursurvey – item 17, juni 2025 – gemiddelde score 2.7/5)

“Ik vraag leerlingen feedback op mijn lessen.” (cultuursurvey – item 17, juni 2025 – gemiddelde score 3/5)

Ten tweede was de samenwerking voor het leer**kracht**-traject binnen teams vaak beperkt tot organisatorische afstemming. Uitwisseling over lespraktijken en gezamenlijke reflectie waren minder ingebed in de schoolcultuur. Dit blijkt onder andere uit de lage score op het item:

“Ik wissel mijn lespraktijk uit met mijn teamleden.” (cultuursurvey – item 28, juni 2025 – gemiddelde score 1.7/5)

Een tweede patroon dat zichtbaar werd tijdens het traject, is de versterking van samenwerking en uitwisseling binnen teams. Via bordsessies, gezamenlijk lesontwerp, lesbezoeken en gezamenlijke reflectiemomenten ontstond er meer dialoog, gedeeld eigenaarschap en een cultuur van samen

leren. Leerkrachten gingen vaker bij elkaar kijken, deelden hun praktijk en leerden van elkaar. De score op hetzelfde item steeg dan ook aanzienlijk.

“Ik wissel mijn lespraktijk uit met mijn teamleden.” (cultuursurvey – item 28, juni 2025 – gemiddelde score 3.8/5)

Daarnaast werd de introductie van ritmiek en vaste werkstructuren benoemd als katalysator voor cultuurverandering. Deze ritmiek bracht rust, voorspelbaarheid en ruimte voor verdieping. In sommige scholen leidde dit tot een fundamentele verschuiving in hoe teams samenwerkten en leerden. Toch verliep deze cultuurverandering niet overal op dezelfde manier – er waren omwille van specifieke contextfactoren (teamdynamieken, leerkrachtentekort, uitvallen leerkrachten door ziekte, ...) verschillen tussen scholen in tempo en diepgang van deze evolutie.

“Er is genoeg tijd vrijgemaakt in een vaste ritmiek om het onderwijs te verbeteren.” (thermometer – item 15, januari 2024 – gemiddelde score 3.9 /5)

Startniveau van (gedeeld onderwijskundig) leiderschap

Bij de start van het verandertraject vertoonden de schoolleiders van alle deelnemende scholen een vergelijkbaar groeipad. Een eerste gemeenschappelijk patroon was de evolutie van sturend naar coachend leiderschap. Waar ze aanvankelijk sterk sturend of uitvoerend optraden, groeiden ze naar een rol waarin ze het team begeleidden, vragen stelden, ruimte lieten aan teamleden om eigenaarschap op te nemen en meer vanuit vertrouwen werken.

Daarnaast werd in elke school gedeeld leiderschap expliciet benoemd als zowel een doel als een resultaat van het traject. Schoolleiders leerden om verantwoordelijkheid te delen, schoolcoaches te versterken en samen met het team richting te geven aan kwaliteitsontwikkeling. In sommige scholen werd dit gedeeld leiderschap al snel zichtbaar in de praktijk, in andere groeide het geleidelijk via kleine stappen.

Tenslotte was de bewustwording van de eigen rol en impact. Schoolleiders reflecteerden op hun leiderschapsstijl, leerden vertragen en luisteren en zich strategisch te positioneren. Ze ontdekten dat nabijheid, ritmiek en het stellen van de juiste vragen vaak meer effect hadden dan directe sturing. Deze bewustwording leidde tot meer rust, focus en vertrouwen in het team.

*“Ik ga het eens anders aanpakken. Dat vraagt wel om een bepaalde schakelaar om te zetten. Ik heb dat gedaan. Ik heb dat voor mezelf ook toegelaten. En dat traject heeft me daarin gesteund door methodieken aan te bieden, door begeleidende sessies te hebben van dat kunnen we zo en dat we in het begin bij die bordsessies en die trajecten werden begeleid, ook vanuit de expertcoach. Van ja, we gaan dat hier zo en zo doen maar toch. De expertcoach duwde ook door. We zijn alle twee daar wat koppig in, denk ik, en heeft er toch voor gezorgd dat dat bij mij een switch gemaakt heeft naar een andere manier van leidinggeven.”
(SL4 – interview 3, april 2025)*

OV3: Welke elementen uit de ondersteuning en bij het doorlopen van het verandertraject bevorderen of belemmeren de professionele groei van de schoolleider in (gedeeld onderwijskundig) leiderschap?

De methodieken van Stichting **leerkracht** zoals verbeterborden, werken met een datamuur, hanteren van een duidelijke ritmiek (bord- en werksessies) en aandacht voor een terugblik op de doorlopen cyclus (retrospective) bieden de schoolleiders een gestructureerd kader om richting te geven aan het veranderproces en gedeeld leiderschap te stimuleren. Het bevordert enerzijds het aanhouden van focus en stimuleren van prioritering en anderzijds het toewerken naar borging via cyclisch werken.

“Het traject helpt om focus te houden op wat dat je bepaald hebt dat belangrijk is. Deze focus is ook bepaald vanuit onze visie, leidinggevende principes.” (SL5 – interview 3, april 2025)

“Wat nu toch veel duidelijker is, is dat we één prioriteit stellen... terwijl we vroeger ons wel al eens lieten verleiden tot meer.” (SL2 – interview 3, april 2025)

“De datamuur en het verbeterbord hebben geleid tot het kort cyclisch evalueren van het onderwijsleerproces.” (SL1 – interview 2, juni 2024)

“We hebben die ambitie heel concreet gemaakt en dan die doelen bepalen. Op het einde van de verbetercyclus wist het team dit thema te borgen en in een kwaliteitskaart te gieten.” (SL4 – interview 3, april 2025)

De aanwezigheid van interne schoolcoaches blijkt belangrijk in het ondersteunen van de schoolleider én in het verspreiden van leiderschap binnen het team.

“Ik nam de interne schoolcoaches mee in een systemische denkwijze. Dit heeft een positief effect op het schoolteam.” (SL1 – interview 2, juni 2024)

“Via mijn interne schoolcoaches en mezelf zijn we als team geëvolueerd naar meer reflecteren... via het voorbereiden van de pitch, successen delen.” (SL3 – interview 3, april 2025)

De expertcoaches worden als stimulerend en waardevol ervaren, zowel voor inhoudelijke verdieping als voor procesbegeleiding.

“De begeleiding van de externe expertcoach werkt stimulerend en motiverend.” (SL1 – interview 2, juni 2024)

“De expertcoach duwde ook door... heeft er toch voor gezorgd dat ik een switch gemaakt heb naar een andere manier van leidinggeven.” (SL4 – interview 3, april 2025)

Schoolleiders ervaren dat het faciliteren van structuren binnen het verandertraject bijdraagt aan een cultuur waarin teamleden meer verantwoordelijkheid leren, kunnen en durven opnemen.

“Gedeeld leiderschap dat is een olievlek geworden... mensen nemen gemakkelijker initiatief.” (SL2 – interview 3, april 2025)

“Iedereen heeft verantwoordelijkheid. Natuurlijk, er blijft altijd een beetje een afwachtende houding... maar we hebben al grote stappen gezet.” (SL4 – interview 3, april 2025)

Samenvattend kan gesteld worden dat de professionele groei in (gedeeld onderwijskundig) leiderschap tijdens deze trajecten werd bevorderd door:

- de methodische ondersteuning (verbeterborden, datamuur, ritmiek in de vorm van bord- en werksessies, ...)
- de inzet en het opleiden van interne schoolcoaches
- de externe begeleiding door expertcoaches
- de helderheid en duidelijkheid in de opgezette structuren die toewerken naar samenwerking en verantwoordelijk leren opnemen

Naast bevorderende elementen zijn er ook belemmeringen opgedoken doorheen de verandertrajecten. Een terugkerende belemmering is enerzijds het tekort aan personeel, wat de continuïteit en implementatie van het traject bemoeilijkt. Anderzijds benoemen schoolleiders ook de diversiteit aan verschillende functies van leerkrachten als struikelblok. Vooral leerkrachten die geen titularis van een klasgroep als rol opnemen, blijken moeilijker te motiveren en te betrekken bij veranderthema's.

“De context van heel veel afwezige leerkrachten en leerkrachtentekort belemmerde gedurende een periode de optimale werking van de verbeterborden.” (SL1 – interview 2, juni 2024)

“Het betrekken van niet-klasleerkrachten blijft een hindernis... het blijft een afstand tussen die functies.” (SL3 – interview 3, april 2025)

Sommige schoolleiders ervaren dat teamleden moeite hebben met het opnemen van nieuwe rollen of met het loslaten van oude gewoontes.

“De schoolcoaches nemen momenteel nog een te grote rol op. De leerkrachten moeten gestimuleerd worden om zelf actiever aan de slag te gaan.” (SL3 – interview 2, juni 2024)

“Ik moet telkens opnieuw de teamleden wijzen op het bijnemen van de datamuur.” (SL2 – interview 2, juni 2024)

Zowel schoolleiders als teams worstelen soms met het bewaken van de focus en het vermijden van overbelasting. Dit was vooral nog in het eerste onderzoeksjaar het geval.

“Hun valkuil is te veel op te nemen.” (SL4 – interview 1, december 2023)

“Een valkuil voor het schoolteam en mij is om te veel in één keer te willen veranderen.” (SL2 – interview 2, juni 2024)

Samenvattend kan gesteld worden dat de professionele groei in gedeeld onderwijskundig leiderschap tijdens deze trajecten werd belemmerd door:

- personeelstekort, instabiliteit in teams en diversiteit aan functies van leerkrachten binnen de teams
- onzekerheid bij teamleden

- overbelasting door blijvende druk van bovenuit dat moeilijk ‘buiten’ de school te houden is (bv. minimumdoelen, kennisrijk curriculum, ...)

Discussie

Beperkingen van het onderzoek

Dit beschrijvend praktijkgericht onderzoek biedt waardevolle inzichten in de professionele groei van vijf schoolleiders binnen het leerkracht-programma en de impact op gedeeld onderwijskundig leiderschap. Tegelijkertijd is het belangrijk om enkele beperkingen van het onderzoek te benoemen, die de interpretatie en generaliseerbaarheid van de resultaten beïnvloeden.

Een eerste beperking is de beperkte omvang van de respondenten. Het onderzoek volgde het traject van vijf schoolleiders binnen een specifieke context, waardoor de resultaten niet zonder meer representatief zijn voor een bredere populatie van Vlaamse schoolleiders. De bevindingen zijn sterk context gebonden en geven vooral een diepgaand beeld van individuele groeiprocessen binnen deze specifieke scholen.

Daarnaast was het invullen van de vragenlijsten door teamleden niet altijd evident. Schoolleiders deden inspanningen om hun teams te motiveren, maar de responsgraad bleef wisselend. Dit heeft invloed gehad op de volledigheid en betrouwbaarheid van de kwantitatieve data. Sommige vragenlijsten werden slecht door enkele scholen ingevuld of door een beperkt aantal teamleden, waardoor de resultaten met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd moeten worden.

Een derde beperking is de invloed van contextfactoren zoals personeelwissels, ziekte-uitval, teamdynamieken en externe druk (bv. nieuwe leerplannen, vakbondsoverleg). Deze factoren werkten soms belemmerend op het veranderproces en kunnen de resultaten beïnvloed hebben. De mate van succes en duurzaamheid van het traject werd mede bepaald door deze contextuele elementen, wat de vergelijkbaarheid tussen scholen bemoeilijkt.

Ten slotte is het onderzoek hoofdzakelijk kwalitatief van aard, met een sterke focus op diepte-interviews en contextuele analyse. Ondanks een zorgvuldige codering en triangulatie van data, blijft er een zekere mate van interpretatie door de onderzoekers aanwezig. De subjectieve beleving van de schoolleiders en de interpretatie van hun uitspraken vormen een belangrijk deel van de analyse, wat vraagt om een genuanceerde lezing van de resultaten.

Deze beperkingen doen echter geen afbreuk aan de relevantie van het onderzoek. Ze onderstrepen vooral het belang van contextgevoeligheid, het inzetten op langdurige begeleiding en het verder ontwikkelen van instrumenten om leiderschapspraktijken systematisch te kunnen opvolgen en versterken.

Aanbevelingen voor praktijk

Op basis van de resultaten van dit onderzoek en in dialoog met het recente doctoraatsonderzoek van Els Tanghe (*Learn to Lead – Together!*, 2025), kunnen gerichte aanbevelingen geformuleerd worden voor schoolleiders, schoolteams, begeleidingsdiensten, onderwijsverstrekkers en beleidsmakers.

Het onderzoek van Tanghe (2025) en de praktijkcasussen van dit onderzoek tonen aan dat duurzame schoolontwikkeling en gedeeld onderwijskundig leiderschap niet vanzelf ontstaan, maar het

resultaat zijn van doordachte professionaliseringstrajecten, ondersteund door contextgevoelige begeleiding en structurele randvoorwaarden. De aanbevelingen hieronder vertrekken vanuit de vastgestelde groeibewegingen én de blijvende uitdagingen die schoolleiders ervaren bij het installeren van een lerende cultuur. Ze sluiten aan bij eerder geformuleerde succesfactoren uit de literatuur (o.a. Flückiger et al., 2014, 2017; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016; Daniëls et al., 2019) en worden versterkt door de empirische bevindingen uit het leer**kracht**-traject en het tweejarig ontwikkelingstraject voor schoolleiders in basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest zoals onderzocht door Tanghe (2025).

Investeer in langdurige, geïntegreerde professionaliseringstrajecten

Duurzame schoolontwikkeling is gebaat bij trajecten die coaching, training en peer learning combineren (Tanghe, 2025). Het leer**kracht**-traject toont aan dat wanneer schoolleiders samen met hun team vanaf het begin eigenaarschap opnemen, dit leidt tot duurzame verbetering. De combinatie van interne schoolcoaches, expertbegeleiding, cyclisch werken aan verbeterthema's en reflectie zorgt voor een gedragen en ritmisch verbeterproces. Deze aanpak is ingebed in de schoolcontext en vertrekt vanuit de eigen ambities en doelen van de school, wat de relevantie en impact vergroot. Beleidsmakers worden aanbevolen om langdurige, geïntegreerde professionaliseringstrajecten voor schoolleiders structureel te ondersteunen, waarin coaching, training in de schoolcontext zelf en peer learning gecombineerd worden. Dergelijke trajecten, zoals leer**kracht**, versterken gedeeld onderwijskundig leiderschap en duurzame schoolontwikkeling door in te zetten op eigenaarschap, ritmiek en contextgerichte begeleiding. Verwijzend naar de definitie van gedeeld onderwijskundig leiderschap van Marks en Printy (2003) stimuleren dergelijke trajecten de schoolleider om samen met de leerkrachten het primaire proces te optimaliseren en bijgevolg is de schoolleider enerzijds niet de enige die leiding geeft aan het primaire proces, en anderzijds de leerkrachten begeleidt die leidinggeven aan dat proces.

Veranker professionalisering in bestaande netwerken

Daarnaast toont Tanghe (2025) aan dat interschoolse netwerken en professionele leergemeenschappen (PLG) een hefboom kunnen zijn voor duurzame ontwikkeling, mits goed gefaciliteerd. Ook uit dit praktijkonderzoek blijkt dat schoolleiders na afloop van het leer**kracht**-traject actiever en strategischer omgaan met externe partners, wat wijst op een onrechtstreeks positief effect op het bouwen van interschoolse netwerken en afstemming met onderwijspartners. Scholengemeenschappen kunnen PLG structureel ondersteunen en inzetten op co-creatie, gezamenlijke actieplannen en opvolging, zodat gedeeld onderwijskundig leiderschap en duurzame schoolontwikkeling breed verankerd worden.

Faciliteer structureel tijd en ruimte voor professionele ontwikkeling

Zowel in dit praktijkonderzoek als bij Tanghe (2025) komt naar voren dat tijdsdruk en organisatorische beperkingen een rem zetten op duurzame verandering. Scholengroepen kunnen werk maken van structurele tijdsinbedding voor overleg, lesontwerp en coaching.

Zorg voor kwaliteitsvolle coaching met aandacht voor context

Tanghe (2025) toont aan dat coaching pas effectief is wanneer ze afgestemd is op de context en de behoeften van de schoolleider. Coachingexpertise – zoals het stimuleren van reflectie, het begeleiden van groepsdynamiek en het ondersteunen van actiegericht denken – blijkt belangrijker dan inhoudelijke expertise. Schoolleiders ervaren coaching als waardevol wanneer de coach inspeelt op hun specifieke situatie en leerproces, eerder dan louter kennis over te dragen (Tanghe, 2025).

Ook binnen het leer**kracht**-traject staat coaching centraal, maar met een duidelijke rolverdeling: de inhoudelijke expertise ligt bij de school zelf, terwijl de expertcoach vooral inzet op het begeleiden van het proces. Via methodische aanpak met focus op ambitie, ritmiek en retrospectieve ondersteunt de expertcoach het team in het cyclisch werken aan verbeterdoelen. De expertcoach helpt het team om focus te houden, eigenaarschap op te nemen en samen te reflecteren, zonder zelf de inhoudelijke richting te bepalen.

Coaches kunnen geselecteerd worden op basis van hun vermogen tot procesbegeleiding, het creëren van een veilige leeromgeving, het stimuleren van reflectie en het ondersteunen van actiegerichte samenwerking. Daarnaast faciliteer je coaching die complementair is aan de inhoudelijke expertise van het schoolteam, en die vertrekt vanuit de context en ambities van de school.

Conclusie

Binnen dit onderzoek werd aan de slag gegaan met volgende centrale onderzoeksvraag:

*Wanneer het leer**kracht**-programma wordt gevolgd, in welke mate verandert het (gedeeld) onderwijskundig leiderschap van de schoolleider in functie van het duurzaam installeren van een lerende cultuur?*

Het onderzoek toont aan dat het doorlopen van het leer**kracht**-programma een impact heeft op het onderwijskundig leiderschap van de betrokken schoolleiders, met een duidelijke verschuiving richting gedeeld leiderschap. Schoolleiders evolueren van een eerder sturende rol naar een meer coachende, faciliterende en verbindende rol binnen hun schoolteam. Via deze transformatie worden randvoorwaarden gecreëerd om naar de toekomst toe verder te bouwen aan een duurzame lerende cultuur.

De methodieken van leer**kracht** – zoals bord- en werksessies, lesbezoeken, gezamenlijk lesontwerp, datamuren, kwaliteitskaarten, ... – bieden schoolleiders een concreet kader om samen met hun team te werken aan onderwijsverbetering. De ritmiek en structuur van het programma zorgen voor focus, rust en voorspelbaarheid, waardoor schoolleiders beter in staat zijn om visie en beleid te koppelen aan de klaspraktijk.

Schoolleiders geven aan dat ze sterker staan in het ontwikkelen van een gedeelde visie, het stimuleren van samenwerking en het creëren van een cultuur van feedback en reflectie. Er zijn stappen gezet richting meer eigenaarschap bij teamleden, meer strategisch denken en een grotere betrokkenheid bij het leerproces van leerlingen. De rol van interne schoolcoaches en expertcoaches blijkt belangrijk in het ondersteunen van deze leiderschapsontwikkeling.

Tegelijkertijd blijven er uitdagingen bestaan. Het formuleren van heldere, meetbare doelen, het betrekken van alle teamleden – inclusief ondersteunende functies – en het borgen van afspraken tot op de klasvloer vragen blijvende aandacht. Ook het omgaan met personeelsswissels en het behouden van continuïteit in het veranderproces zijn aandachtspunten.

Samengevat kan gesteld worden dat het leer**kracht**-programma een krachtige impuls geeft aan de professionele groei van schoolleiders in hun onderwijskundig leiderschap. Mits voldoende ondersteuning en contextgevoelige toepassing, draagt het programma bij aan het toewerken naar een duurzame lerende cultuur waarin leiderschap gedeeld wordt en verbetering een collectieve verantwoordelijkheid wordt.

Referenties

- Baarda, B. (2020). *Basisboek Interviewen. Handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews*. Noordhoff.
- Ballet, K., Vandenberghe, R., Verbiest, E. & Kelchtermans, G. (2000). *Evaluation of a training program for primary school principals*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Brinckman, P., & Versluys, K. (2021). Naar de kern: de leerlingen en hun leer-kracht. Rapport van de Commissie Beter Onderwijs. Oktober 2021. Departement Onderwijs en Vorming
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School leadership: concepts and evidence. A review of the literature carried out for NCSL*. Nottingham: National College for School Leadership.
- de Jong, W. A., Lockhorst, D., Klein, T., Van Tartwijk, J., & Noordegraaf, M. (2021). *Over de kracht van leerkracht. Eindrapportage van vierjarig onderzoek*. Oberon. https://www.oberon.eu/media/xamhwgx0/onderzoeksrapport_oberon_uu_naarleerkracht-2021.pdf
- Daniëls, E., Honddeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27, 110–125.
- Davis, S., Darling-Hammond, L., Lapointe, M., & Meyerson, D. (2005). *Review of Research School Leadership Study Developing Successful Principals*. Wallace Foundation.
- Devos, G. (2019). Kenmerken van sterke scholen: wat leert ons 40 jaar onderzoek? *Impuls Leiderschap in Onderwijs*, 1, 5-16.
- Goldring, E., Preston, C., & Huff, J. (2012). Conceptualizing and Evaluating Professional Development for School Leaders. *Planning and Changing*, 43(3), 223–242.
- Grissom, J. A., Mitani, H., & Woo, D. S. (2019). Principal Preparation Programs and Principal Outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 55(1), 73–115.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. Cassell.
- Howitt, D. (2011a). Qualitative interviewing. In G. Van Hove, & L. Claes (Reds.), *Qualitative research and educational sciences: A reader about useful strategies and tools* (pp. 77-108). Pearson Education Limitation.
- Howitt, D. (2014). Foundations of Qualitative Research for Education. In G. Van Hove (Red.), *Qualitativ research for educational sciences*, 43-44. Pearson.
- Flückiger, B., Aas, M., Nicolaidou, M., Johnson, G., & Lovett, S. (2017). The potential of group coaching for leadership learning. *Professional development in Education*, 43(4), 612- 629.

Flückiger, B., Lovett, S., & Dempster, N. (2014). Judging the quality of school leadership learning programmes: an international search. *Professional development in Education*, 40(4), 561-575.

Kirkpatrick, J. D., & Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. Association for Talent Development.

Krüger, M. L. (2010). *De invloed van schoolleiderschap op het onderzoekend handelen van leraren in veranderingsprocessen: eindrapport Kenniskring Leren en Innoveren*. (Kenniscentrumreeks; No. 6). Hogeschool van Amsterdam, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding.

Krüger, M. L., & Andersen, I. (2017). De lerende schoolleider. *Effecten van professionalisering*. Onderzoek in opdracht van de VO-academie en het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., Jakobsen, L. (2000). *Selfevaluation in European schools*. Psychology Press.

Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational administration quarterly*, 39(3), 370-397. doi: 10.1177/0013161X03253412

Mentink, R., Coppoolse, R., & Bakker, C. (2021). Gespreid leiderschap en de beliefs van de schoolleider. *De Nieuwe Meso*, juni 2021 (2).

Onderwijsinspectie. (2023). *Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie*. Vlaamse Overheid.

Schildkamp, K., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2015). Data teams for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 228–254. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1056192>

Sheppard, B. (1996): Exploring the transformational nature of instructional leadership. *Alberta Journal of Educational Research*, XLII(4), 325–44.

Simkins, T., Coldwell, M., Close, P., & Morgan, A. (2009). Outcomes of in-school leadership development work: A study of three NCSL programmes. *Educational Management Administration and Leadership*, 37(1), 29–50.

Stichting leerKRACHT. (z.d.). *Elke dag samen een beetje beter, voor jouw leerlingen. Bouw mee aan een verbetercultuur op jouw school*. Geraadpleegd op 24 oktober 2025, van <https://stichting-leerkracht.nl/>.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research*. Sage publications.

Tahir, M. L., Musah, B. M., Ali, M. F., Abdullah, A. H., & Hamzah, M. H. (2021). Principals' views on continuing professional development programmes: Evidence from Malaysia. *Educational Management Administration and Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143221988953>

Tanghe, E. (2025). *Learn to lead – together! The effectivity of professional development trajectories for school leaders: opportunities and challenges for sustainable professional and school*

development [Doctoraat, University of Antwerp]. Geraadpleegd op 9 oktober 2025, van <https://repository.uantwerpen.be/docstore/d:irua:27536>

Van Gasse, R., Vanhoof, J., Mahieu, P. & Van Petegem, P. (2015). *Informatiegebruik door schoolleiders en leerkrachten*. Garant.

Stichting leerkracht (z.d.). *Verandermodel - Stichting leerkracht*. Geraadpleegd op 24 oktober 2025, van <https://stichting-leerkracht.nl/kennisbank/verandermodel/>

Vlaamse Overheid. (2023). Kernprofiel voor schoolleiderschap in het Vlaamse onderwijs. Rapport. Departement Onderwijs & vorming.

Vlaamse Regering. (2024). *Samen werken aan een warm en welvarend Vlaanderen. Vlaams Regeerakkoord 2024-2029*. Vlaamse Overheid.

Vekeman, E., Devos, G., & Tuytens, M. (2022): *Raamwerk voor de opvolging van professionalisering van schoolleiders*. Bellon in opdracht van de Vlaamse Overheid.

Verbiest, E. (Ed.) (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan een professionele leergemeenschap*. Garant.

Verbiest, E. (2010). Op weg naar Nieuw Onderwijskundig Leiderschap. *School en begeleiding: Personeel en Organisatie*, afl. 25.

Williams, M., & Moser, T. (2019). The art of coding and thematic exploration in qualitative

Dankwoord

Met veel dankbaarheid kijk ik terug op het traject dat aan dit onderzoeksrapport voorafging. Dit onderzoek kon slechts tot stand komen dankzij de inzet, openheid en betrokkenheid van vele mensen.

In de eerste plaats wil ik de deelnemende schoolleiders en hun teams bedanken. Jullie deelden jullie ervaringen, inzichten en twijfels met een grote mate van eerlijkheid en reflectie. Jullie bereidheid om samen te leren en te groeien vormde de kern van dit onderzoek.

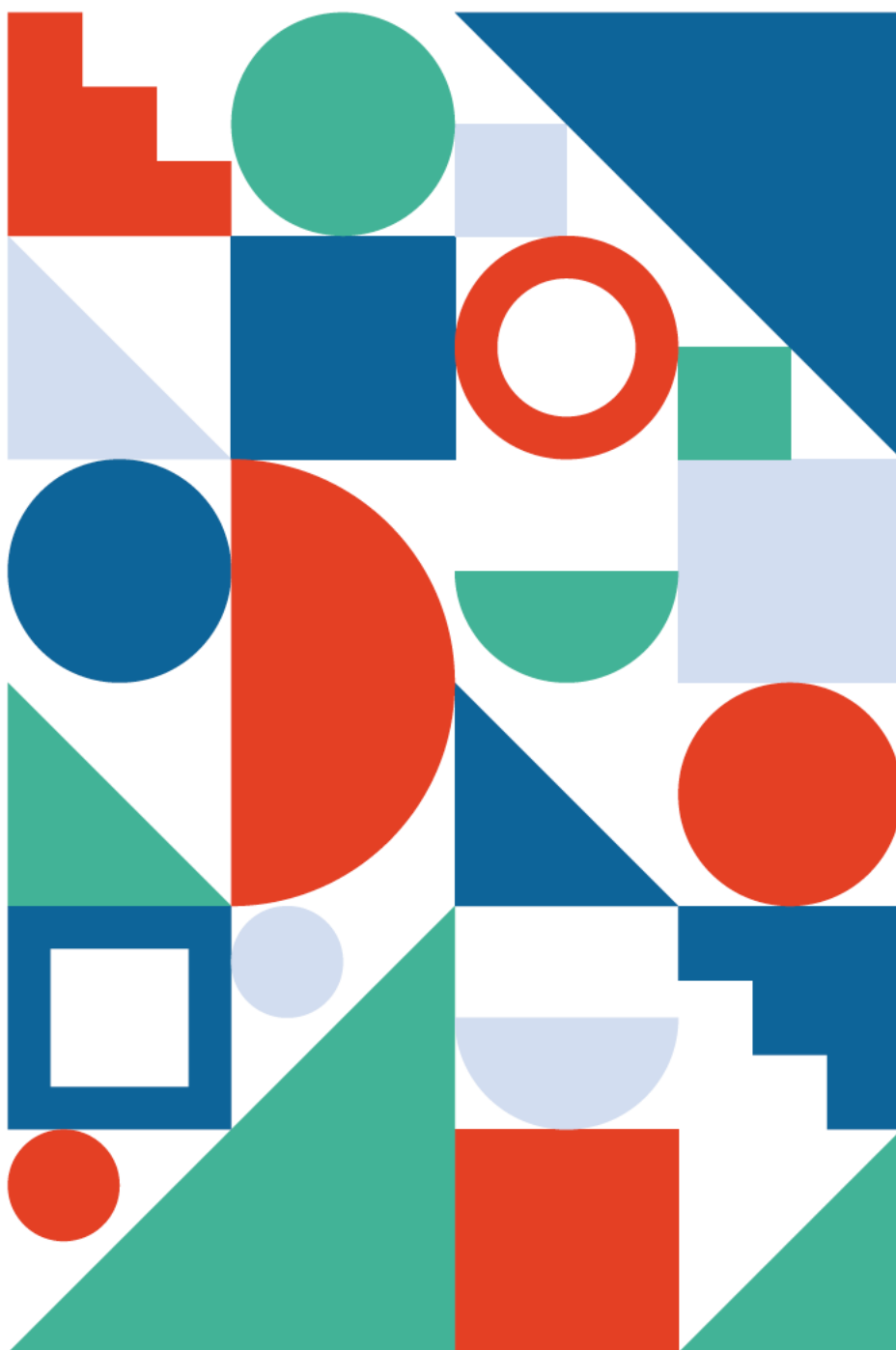
Een bijzonder woord van dank gaat uit naar Mieke Bogaerts en Ria De Sadeleer, expertcoaches binnen het leer**kracht**-programma, voor hun begeleiding, feedback en het mee vormgeven van dit onderzoeksproces. Jullie expertise en betrokkenheid waren van onschatbare waarde.

Dank ook aan Stichting leer**kracht** voor de financiële steun, het beschikbaar stellen van de methodieken, materialen en meetinstrumenten die dit onderzoek mogelijk maakten, en voor de inspiratie die jullie programma biedt aan Brusselse en Vlaamse scholen. Ook wil ik de Koning Boudewijnstichting bedanken om de begeleidingstrajecten van de deelnemende scholen door de expertcoaches financieel te ondersteunen tijdens het eerste onderzoeksjaar.

Als onderzoekscoördinator binnen dit project wil ik ook mijn persoonlijke waardering uitspreken voor de samenwerking, het vertrouwen en de ruimte die ik kreeg om dit onderzoek inhoudelijk en procesmatig te leiden. Het was een leerzaam en verbindend traject waarin praktijk, beleid en onderzoek elkaar versterkten.

Tot slot wil ik ook Odisee Hogeschool bedanken voor de financiële ondersteuning via het PWO-fonds, waardoor praktijkgericht onderzoek zoals dit een plaats krijgt binnen het onderwijslandschap.

Dit rapport is het resultaat van samenwerking, dialoog en gedeeld engagement. Moge het bijdragen aan verdere reflectie, versterking van leiderschap en duurzame schoolontwikkeling.



Dit project werd gefinancierd via middelen van Stichting leerkracht, Koning Boudewijnstichting en de middelen voor Praktijkgericht Wetenschappelijk Onderzoek (PWO) van Odisee, ter beschikking gesteld door de Vlaamse Overheid.