

1^e examenkans - 2^e examenperiode (juni)

Bachelor na bachelor in het onderwijs: Schoolontwikkeling

Schoolontwikkeling realiseren

Van visie naar praktijk: de (leer)KRACHT in een buitengewone context

Samen groeien in visie, professionalisering en effectieve didactiek

Link naar het digitaal portfolio: [Digitaal portfolio - OneDrive](#)

Naam student: Davina Van Campenhout

Naam beoordelaar: Isabelle Step

Naam beoordelaar: Piet Buyse

Deel 1: Het verandertraject in één oogopslag.....	4
1.1 Kenmerken van de organisatie (globe)	4
1.1.1 De externe omgeving	4
1.1.2 De interne omgeving.....	5
1.2 Thema (het).....	5
1.3 Aanleiding	5
1.3.1 Maatschappij.....	6
1.3.2 Eigen context.....	8
1.4 Doelen	9
1.4.1 Korte termijndoelen	10
1.4.2 Lange termijndoelen	11
1.5 Betrokkenen (ik en wij)	12
1.5.1 De initiator.....	13
1.5.2 Het LGL	14
1.5.3 Het beleid	15
1.5.4 Externe partners.....	15
Deel 2: De verhaallijn van het verandertraject.....	16
2.1 Toelichting bij de verhaallijn	16
2.2 Weergave van de verhaallijn	17
2.3 Mijlpalen	32
2.3.1 Mijlpaal 1: De pedagogische studiedag van 26/11/'25.....	32
2.3.2 Mijlpaal 2: Relatieherstel met de beleidsondersteuner	33
Deel 3: Slotreflectie.....	35
3.1 Evaluatie van het proces.....	35
3.1.1 Pijler 1: Groeiwijs in didactiek.....	36
3.1.2 Pijler 2: EDI-in-type-2-professionals.....	36
3.1.3 Evaluatie van de doelstellingen	37
3.1.4 Resultaten en leerwinst	38
3.2 Duurzaamheid van de resultaten	39
4 Zelfevaluatie: reflectie op de SON-rollen.....	40
4.1 Onderzoeker.....	40

4.2 Verbinder van Knowhow.....	41
4.3 Ondersteuner van collega's.....	42
4.4 Innovator	42
4.5 Coördinator van de lerende school.....	43
4.6 Reflectieve professional	44
5 Algemene conclusie	46
Deel 4: Referentielijst	47
Deel 5: Praktijkgericht artikel	50
Deel 6: Digitaal portfolio.....	51

Deel 1: Het verandertraject in één oogopslag

De oogopslag is een dynamisch werkdocument waarin alle essentiële onderdelen van het veranderingsproces worden samengebracht (Meirsschaut, Hostyn & Naert, 2021). Het wordt tijdens werkmomenten systematisch ingezet door het leidinggevend leerteam (LGL) om richting te geven, prioriteiten te bewaken en afstemming te bevorderen.

In dit eerste deel van de bachelorproef (BAP) worden de verschillende onderdelen toegelicht. Zo krijgt de lezer inzicht in de opbouw, samenhang en inhoud van het werk. Binnen de oogopslag vormt het onderdeel 'kenmerken van de organisatie' de vijfde pijler. In deze BAP werd deze bewust als eerste opgenomen, om vanaf het begin een duidelijk beeld te scheppen van de schoolcontext waarbinnen deze BAP zich afspeelt.

1.1 Kenmerken van de organisatie (globe)

De kenmerken van de organisatie worden beschreven aan de hand van het model van de Thema-gecentreerde Interactie (TGI) van Ruth Cohn (1975). De factor *het* wordt toegelicht bij het veranderthema. De factoren *ik* en *wij* worden besproken bij de betrokkenen. Onder deze subtitel staat de factor *globe* centraal, waarbij we dieper ingaan op de externe- en interne organisatiecontext. Cohn verklaart dat deze factoren elkaar voortdurend beïnvloeden en van even groot belang zijn binnen veranderprocessen. Verandering ontstaat daarbij niet enkel vanuit de inhoud van het traject, maar ook vanuit de interactie tussen individuele actoren, teamdynamieken en de ruimere organisatiecontext. Binnen dit veranderproces biedt het TGI-model daarom een bruikbare bril om de complexiteit van de schoolorganisatie en de beïnvloeding tussen deze factoren te kaderen.

1.1.1 De externe omgeving

Onze school maakt deel uit van de scholengroep De Leerexpert, die behoort tot het Autonoom Gemeentebedrijf Stedelijk Onderwijs Antwerpen (AGSO), één van de grootste onderwijskoepels in Vlaanderen. Deze scholengroep focust op kwaliteitsvol buitengewoon onderwijs, met zorg op maat en maximale leerwinst voor elke leerling. Dit verandertraject vindt plaats in Leerexpert Groeiwijs, gelegen in Deurne, een district van Antwerpen.

De Leerexpert omvat meerdere scholen, waaronder zeven kleuterscholen en twaalf lagere scholen (sommigen vormen één basisschool). Deze schaalgrootte wordt bewust ingezet als troef bij het omgaan met diversiteit en het uitwisselen van expertise. Ze ligt in een grootstedelijke context, die vaak gekenmerkt wordt door uitdagingen als armoede, een lager opleidingsniveau en een diverse sociaal-culturele achtergrond. Deze kenmerken, zoals beschreven door Backers (2020), zijn ook herkenbaar binnen onze schoolpopulatie en vormen een contextfactor om rekening mee te houden in dit verandertraject.

1.1.2 De interne omgeving

Leerexpert Groeiwijs richt zich op sterk gedifferentieerd onderwijs. Het beleidsteam, bestaande uit de directeur, beleidsondersteuner, didactisch coördinator en twee psychologen, stuurt de dagelijkse werking van de school aan. De leerlingprofielen zijn gericht afgestemd op de ontwikkelingsnoden. Bij *Beleven* ligt de focus op basale stimulatie en zintuiglijk leren. In *Ontdekken* verschuift dit naar het ontwikkelen van een beginnende werkhouding en verhoogde zelfredzaamheid. *Ontdekken Structuur* zet sterk in op voorspelbaarheid, vaste routines en duidelijke verwachtingen, onder meer voor leerlingen met ASS-kenmerken. Bij *Doen* ligt de nadruk op cognitieve en functionele vaardigheden, met aandacht voor zelfstandigheid in het dagelijks leven.

De miniteamwerking vormt een centrale pijler binnen de school. Elk team werkt multidisciplinair samen met een vaste groep ondersteuners, wat de continuïteit en afstemming versterkt. Er wordt ingezet op een doorstroom tussen de profielen, waardoor de school zich profileert als een dynamische en leerlinggerichte organisatie.

1.2 Thema (het)

Het centrale veranderthema richt zich op twee pijlers: visieontwikkeling en het versterken van de onderwijskwaliteit binnen een type 2-context.

Een sterk onderwijs- en zorgaanbod vraagt om een visie die door alle actoren gedragen wordt (Vanroye & Vastmans, 2025). Collega's handelen intuïtief, maar missen een gedeelde richting en overzicht, wat leidt tot fragmentatie van het didactisch handelen. Gezamenlijke betekenisgeving, *een sterke why*, is een belangrijke voorwaarde om dit te ontwikkelen (Sinek, 2009). De visie vertegenwoordigt de gedeelde en multidisciplinaire overtuigingen van ons team over kwaliteitsvol onderwijs voor leerlingen met specifieke ondersteuningsnoden.

Naast de visie ontstaat de nood aan een didactisch kader dat structuur en samenhang brengt. Er wordt gekozen voor *Expliciete Directe Instructie (EDI)* (Hollingsworth & Ybarra, 2018), een evidence-based instructiemodel dat binnen dit traject onderzocht wordt op zijn toepasbaarheid binnen de specifieke schoolcontext.

1.3 Aanleiding

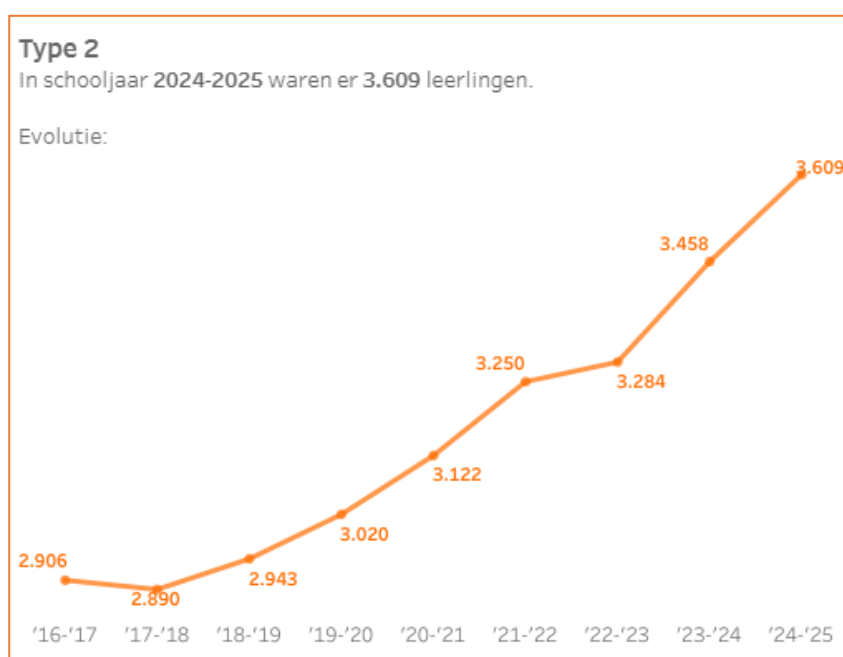
De verandernood spoort het team op twee manieren aan om de didactische aanpak binnen de miniteams kritisch te benaderen en sterker op te bouwen. Op onze school geven leerkrachten aan dat ze hun vaardigheden willen uitbreiden om kwaliteitsvolle lessen te geven die aansluiten bij het cognitieve niveau van onze leerlingen. Verschillende collega's informeren bij de directeur naar de mogelijkheden hiervoor. Daarnaast is er weinig horizontale samenhang tussen de miniteams, waardoor een duidelijke richting en een gezamenlijk kader ontbreken. Door de toenemende inrichting van type 2-klassen, als gevolg van de capaciteitsnoden, worden duidelijke afspraken en afstemming steeds belangrijker. De nieuwe klassen behoren tot *Beleven* en *Ontdekken*, waar cognitief zwakkere kinderen zitten. Deze vaststelling staat bovendien niet los van een bredere maatschappelijke tendens.

1.3.1 Maatschappij

De capaciteitsmonitor voor het basis- en secundair onderwijs (Surkyn, et al., 2025) vergelijkt de huidige inschrijvingsgegevens (februaritelling 2023-2024) met de vraagprognose in het schooljaar 2030-2031. Bij deze februaritelling worden 8256 inschrijvingen verwacht in het buitengewoon basisonderwijs in provincie Antwerpen. Het verwachte aanbod wordt geschat op 8055. Ook bij andere types, in het bijzonder type 9 (kinderen met een autismespectrumstoornis), is er sprake van capaciteitsdruk. Opvallend is dat deze druk zich niet langer beperkt tot de grootstedelijke context, maar verder uitbreidt naar de perifere regio's.

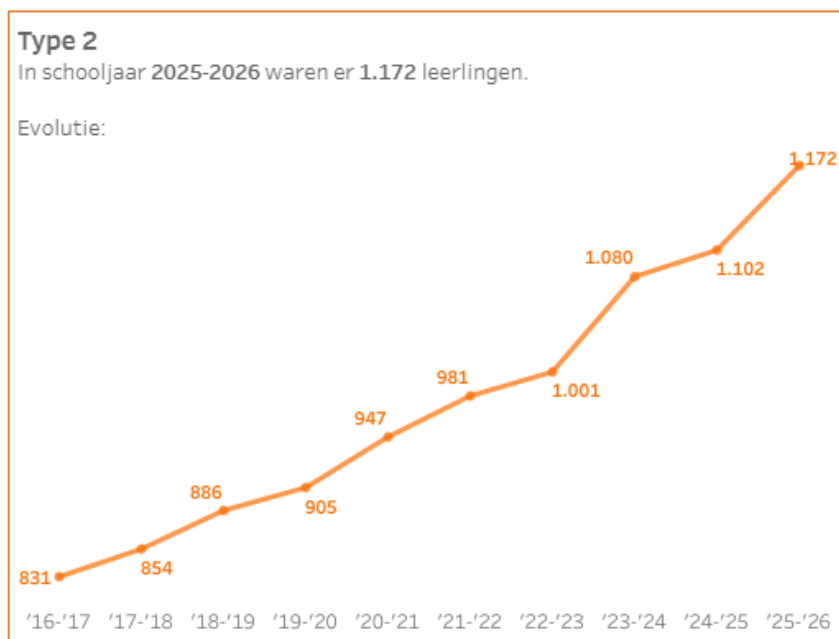
Dataloep analyseerde deze evolutie de voorbije jaren. [Deze tabel](#) toont een totale stijging van 9255 inschrijvingen (februaritelling) voor het buitengewoon onderwijs in Vlaanderen (Brussels Hoofdstedelijk Gewest niet meegerekend), van schooljaar '16-'17 tot schooljaar '24-'25.

Specifiek voor type 2, zijn dat 703 inschrijvingen (februaritelling) in provincie Antwerpen. Onderstaande grafiek laat de exponentiële stijging duidelijk zien.



Figuur 1: Evolutie T2-inschrijvingen provincie Antwerpen

De analyse gaat nog dieper met onderstaande resultaten uit de stad Antwerpen, waartoe district Deurne behoort. Hieruit kunnen we afleiden dat, met een duidelijk zichtbare stijging van 267 inschrijvingen (februaritelling), de resultaten de maatschappelijke relevantie aantonen.

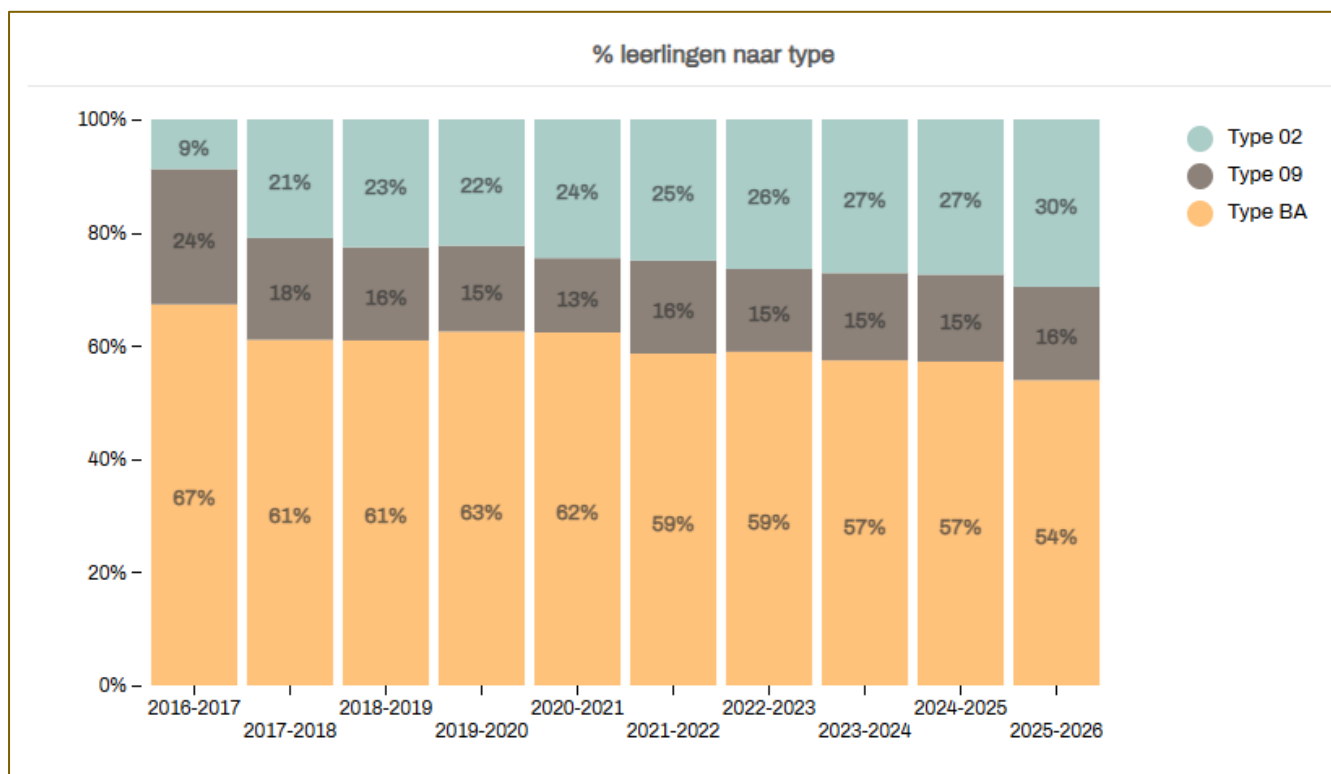


Figuur 2: Evolutie T2-inschrijvingen stad Antwerpen

Het tekort aan plaatsen wordt uitvoerig besproken in de actualiteit. Zuhail Demir richt zich met de Vlaamse regering op *scholen voor iedereen*. In de consultatienota (Vlaamse regering, 2025) wordt de visie weergegeven om te evolueren naar een meer inclusief onderwijssysteem in 2040, waarin alle kinderen en jongeren genieten van hoogstaand kwaliteitsvol onderwijs.

1.3.2 Eigen context

Ook op onze school is deze evolutie zichtbaar in de vorm van een toenemend aantal leerlingen met complexere zorgnoden en beperktere cognitieve capaciteiten. Datakompas AGSO (dashboard De Leerexpert) toont een afname van het aantal leerlingen binnen basisaanbod (BA). De leerlingen BA en T9 stromen door naar de andere campus van onze school, zodat wij klassen kunnen inrichten naar capaciteitsdruk. De leerlingen met een T2 attest worden georiënteerd volgens hun leerlingprofiel. De analyse uit onderstaande grafiek bevestigt de stem van onze collega's.



Figuur 3: Evolutie aantal leerlingen naar type binnen de eigen school

Deze evolutie zorgt niet enkel voor een kwantitatieve toename van leerlingen, maar wijst eveneens op een kwalitatieve verschuiving van de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften waarmee we geconfronteerd worden. Het bestaande aanbod sluit onvoldoende aan bij de toenemende diversiteit en complexiteit van de doelgroep. Collega's geven aan nood te hebben aan structuur en concrete handvatten om het didactisch handelen te versterken.

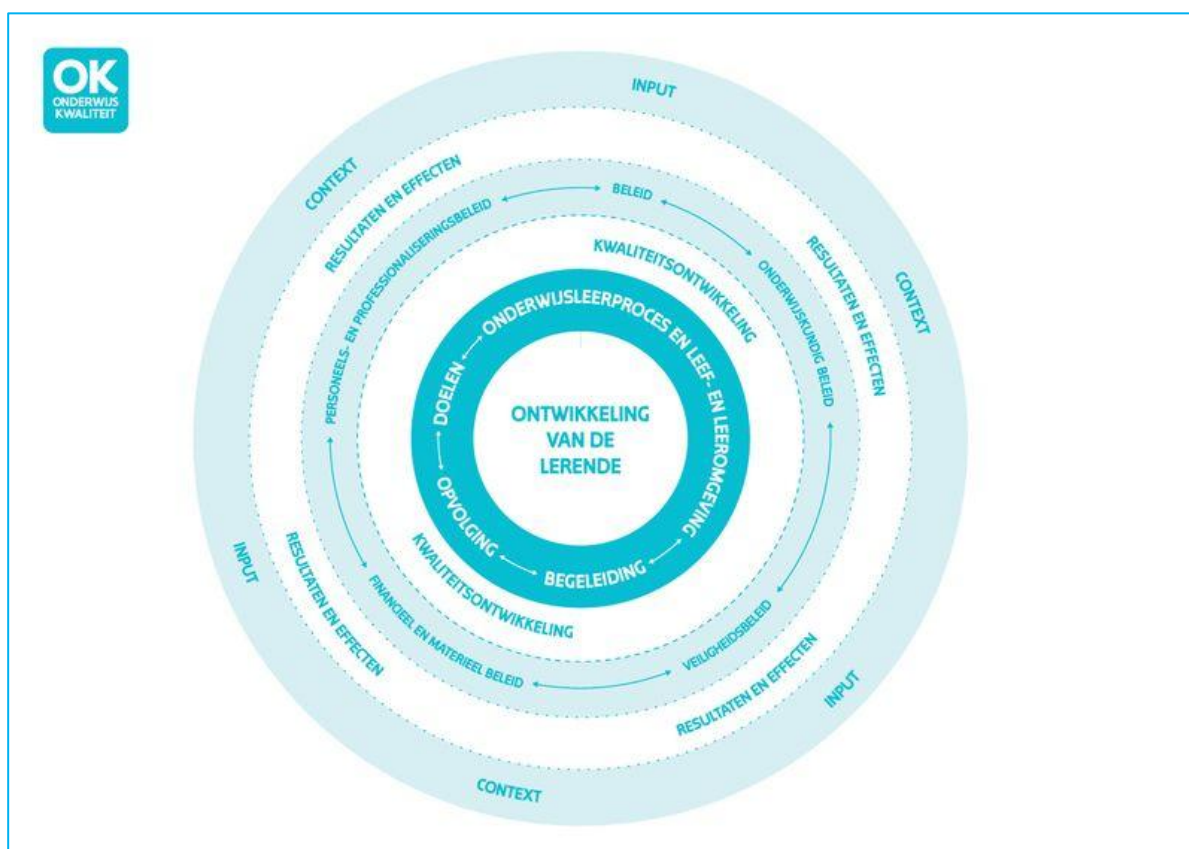
Volgens Schollaert (2007) vormt urgentiebesef een belangrijke motor voor verandering, omdat het betrokkenen stimuleert om bestaande praktijken kritisch te benaderen. Deze ontwikkeling leidt tot verdere professionalisering in een context die door veel collega's als steeds complexer en veeleisender wordt ervaren.

1.4 Doelen

Doelen sturen het veranderproces en geven aan welke koers de school wil varen. In de terminologie van Sinek (2009) vertegenwoordigen ze het niveau van de *what*: de concrete vertaling van hoe overtuigingen (de visie) overgaan naar het zichtbaar handelen in onze klassen.

Het ontwerpen van een visie is een eerste stap in de goede richting. Daarnaast hebben veranderingen, die gebaseerd zijn op deze visie, meer slaagkans. Ze vertegenwoordigen het gezamenlijke doel en ontstaan uit gemeenschappelijke waarden. Veranderingen waar het schoolteam niet achter staat, hebben verminderde slaagkans (Schollaert, 2007). De doelstellingen in deze BAP werden niet alleen door de schoolleiding bepaald. Het LGL werd betrokken, met als doel gedeeld eigenaarschap en gezamenlijke verantwoordelijkheid te versterken. Zij fungeren als brugfiguur tussen het beleid en de miniteams, wat het mogelijk maakt om in te zetten op het 'olievlekprincipe'.

Verder werden onze doelen afgetoetst aan [het referentiekader voor onderwijskwaliteit](#) (ROK) (Vlaams ministerie van Onderwijs, 2017). Dit vormt voor schoolontwikkelaars een belangrijk instrument om de onderwijskwaliteit te waarborgen. In de verhaallijn worden de doelen uit het ROK gekoppeld aan de ontwikkelactiviteiten.



Figuur 4: Referentiekader voor onderwijskwaliteit

1.4.1 Korte termijndoelen

Prioriteit 1: Het schoolteam heeft een gedragen visie op effectieve didactiek binnen een type 2 context.

In de inspiratiegids van Nieuwenhuis, et al. (2025) wordt visie benoemd als fundamentele pijler voor kwaliteitsvol onderwijs, naast beleid, samenwerking, ontwikkelingsstimulering en resultaten. Volgens Van Acker en Demaertelaere (2015) ontstaat een krachtige schoolvisie wanneer actoren zich kunnen verbinden met de onderliggende waarden en zingeving van de organisatie. Om deze visie met betrokkenheid van het team te ontwikkelen, gebruiken we een waarderende en participatieve aanpak: *Appreciative Inquiry* (AI) van grondlegger David Cooperrider. Er wordt gewerkt in vijf fases: *define, discovery, dream, design* en *destiny* (Tjepkema, Verheijen & Kabalt, 2017). Deze methodiek vertrekt vanuit de overtuiging dat verandering sterker verankerd raakt als de school vertrekt vanuit bestaande sterktes, succesvolle praktijken en het delen van expertise.

Onderzoeksvraag: Hoe kan het schoolteam binnen een type 2-context komen tot een gedragen en haalbare visie op effectieve didactiek?

Prioriteit 2: De school hanteert de expliciete directe instructie als didactisch kader om de onderwijskwaliteit te versterken zodat structuur en voorspelbaarheid centraal staan.

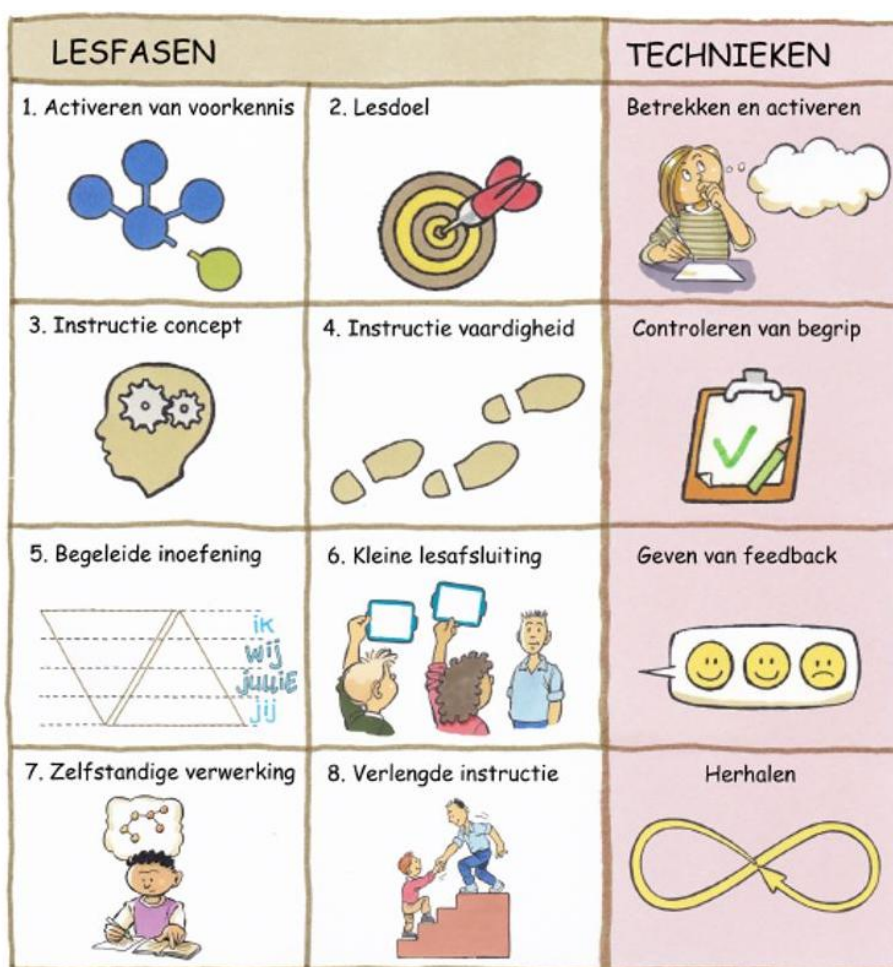
Leerlingen met een verstandelijke beperking hebben nood aan een sterk gestructureerde leeromgeving, waarin instructie stapsgewijs aangeboden en ondersteund wordt door herhaling (Lappa & Mantzikos, 2019). Deze conclusie maakt dat EDI geïntroduceerd wordt als richtinggevend didactisch kader. EDI is een evidence-based model dat de leereffectiviteit verhoogt door middel van duidelijke leerdoelen, expliciete (en verlengde) instructie, modelleren, begeleide inoefening en haalbare feedback. Het doel is niet om EDI letterlijk over te nemen, maar om dit kader kritisch te vertalen naar onze eigen doelgroep in functie van haalbaarheid. De contextgevoelige benadering sluit aan bij *Waarderend veranderen* (Tjepkema, et al., 2016), waar verandering wordt gezien als een contextgebonden en relationeel proces dat vertrekt vanuit wat al aanwezig en werkzaam is in de praktijk.

Onderzoeksvraag: Hoe kan EDI, als onderbouwd didactisch kader, duurzaam geïmplementeerd en vertaald worden naar onze specifieke buitengewone context?

1.4.2 Lange termijndoelen

Doelstelling op middellange termijn: Klasleerkrachten zetten EDI structureel in voor het vormgeven van hun didactische activiteiten en versterken zo de onderwijskwaliteit en de samenhang op onze school.

EDI zorgt voor een vaste structuur, waardoor er duidelijkheid en voorspelbaarheid is voor de leerling. De horizontale samenhang garandeert een vlotte doorstroom, waardoor we de pijler 'Elk kind op de juiste plaats' uit onze schoolvisie kunnen nastreven. De Vlaamse onderwijsraad adviseert het gebruik van een duidelijk kader, zodat onderwijs wordt afgestemd op de specifieke ontwikkelingsmogelijkheden en ondersteuningsbehoeften van elke leerling (VLOR, 2026). EDI biedt kansen om deze voorwaarden te realiseren. Dit doel is een logisch vervolg op de visieontwikkeling en de introductie van het kader.



Figuur 5: EDI-lesfasen en technieken

Langetermijndoel 1: De gedragen visie op effectieve didactiek is duurzaam verankerd binnen de schoolcultuur en vormt het uitgangspunt voor het didactisch handelen op de klasvloer.

Het uiteindelijke doel is dat de visie op effectieve didactiek een leidraad wordt voor de handelingen en professionele (leer)cultuur. Rääk & Eisenschmidt (2025) benadrukken dat schoolontwikkeling afhankelijk is van gedeelde professionele routines, duurzame samenwerking en een diepgaande cultuurverandering binnen de organisatie. Een verankerde visie vormt de basis voor onderwijsactiviteiten, multidisciplinaire samenwerkingsverbanden en een reflectieve houding.

Langetermijndoel 3: *In de school heerst een cultuur van samen leren, delen in expertise en blijvend professionaliseren.*

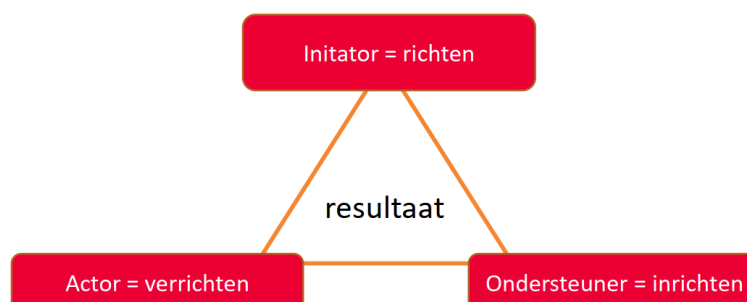
Dit doel sluit aan bij inzichten van Bolhuis (2022), waarin blijvend leren beschouwd wordt als een onmisbaar element van een innovatieve schoolcultuur. Duurzame professionalisering ontstaat niet alleen door individuele vorming, maar ook door het delen van praktijkervaring en gezamenlijke reflectie.

Op onze school bouwen we aan een cultuur waarin collega's expertise en materiaal delen. Samen zoeken naar oplossingen en elkaars competenties benutten is een grote meerwaarde binnen een multidisciplinaire context. Tijdens het traject hebben we hierop ingezet. Toch beseffen we dat deze mentaliteitsverandering tijd vraagt. Het is een langetermijndoel omdat er nog veel onontgonnen materiaal ligt. Daarom kiezen we voor een stapsgewijze implementatie, met aandacht voor de noden van elke collega.

In dat kader willen we onderzoeken welke leermogelijkheden en professionaliseringsbehoeften aanwezig zijn binnen het schoolteam, zodat ondersteuning beter kan aansluiten bij de verschillende leerstijlen. Daarnaast willen we de coördinatie van aanvangsbegeleiding en navormingen versterken, zodat ook jongere (of nieuwere) collega's een gepast aanbod krijgen.

1.5 Betrokkenen (ik en wij)

Het veranderproces staat in het teken van gedeeld leiderschap. Dit betekent dat de verandering niet tot stand komt door één individu, maar door het hele team. We onderscheiden verschillende rollen. Deze rollen zijn niet vaststaand, maar dynamisch doorheen het proces.



Figuur 6: De wisselwerking in rollen tussen initiator, actor en ondersteuner

1.5.1 De initiator

We denken in driehoeken (van Rooij, 2009). De verkregen inzichten uit de aanleiding zette onze directie aan het denken. Ze vraagt mij, als schoolontwikkelaar, om hulp. Samen hebben wij, in de rol van **initiator**, dit traject opgestart. Schollaert beschrijft vier basiscompetenties die essentieel zijn om tot duurzame ontwikkeling te komen. Ik beschrijf hoe deze competenties zich verhouden tot mijn kwaliteiten en groeikansen als schoolontwikkelaar, zodat ik hier gericht naar kan handelen.

Empathie	<i>Kwaliteiten:</i> • Sterk geloof in mensen en een groot hart voor de doelgroep. • Niet-suggestieve vragen stellen en durven doorvragen. Door betrokken te confronteren zet ik anderen aan tot reflectie. • Verbinding maken met anderen.
	<i>Groeikansen:</i> • Actief luisteren. Omdat ik snel denk, ben ik soms al enkele denkstappen vooruit op mijn gesprekspartner(s). Ik moet mezelf bewust aansporen om voldoende in het moment aanwezig te blijven. • Verfijnd waarnemen en objectief kijken. Ik heb snel de neiging om zelf zaken in te vullen. • Anderen eigenaarschap laten opnemen van oplossingen. Omdat ik graag advies geef en snel de kern van een probleem zie, moet ik bewaken dat de verantwoordelijkheid bij anderen blijft.
Leiderschap	<i>Kwaliteiten:</i> • Een sterke visie hebben en helder kunnen verwoorden waar ik voor sta en wat ik belangrijk vind. • Inspireren en motiveren door mensen bewust in hun kracht te zetten. • Bewust inzetten op gedeeld leiderschap om een team in beweging te brengen.
	<i>Groeikansen:</i> • Rekening houden met tempoverschillen. • Ruimte geven om nieuwe inzichten of veranderingen te verwerken.
Reflectie	<i>Kwaliteiten:</i> • Sterk ontwikkeld vermogen tot zelfreflectie. • Grote bereidheid om eigen handelen kritisch in vraag te stellen en bij te sturen waar nodig. • Durven denken buiten bestaande kaders.

	Groeikansen: • Aandacht hebben voor verschillen in reflectievermogen. • Geduld bewaren bij processen die tijd en begeleiding vragen.
Zelfsturing	Kwaliteiten: • Mijn leerproces actief in eigen handen nemen en zo voortdurend mijn referentiekader verruimen. • Oog hebben voor het groter geheel en model willen staan voor een team. • Sterke intrinsieke motivatie en een groot verantwoordelijkheidsgevoel.
	Groeikansen: • Opletten met mezelf als norm nemen: mensen hebben andere leerstijlen, noden en verwachtingen. • Bewaken van balans en draagkracht. Door zelf veel draagkracht en energie te hebben, verlies ik soms uit het oog dat collega's nood hebben aan temporiseren.

1.5.2 Het LGL

Wanneer complexe(re) vragen niet door één iemand kunnen worden beantwoord, is het nodig om te rade te gaan bij anderen (Tjepkema, et al., 2016). Op school zijn vier miniteams, met steeds sterkere profielen. In elk team werd een collega voor het LGL genomineerd. Zij zijn dé veranderings**actoren** bij uitstek (Schollaert, 2007) omdat zij de brug maken met het volledige team. De leden zijn complementair. We vertalen de basiscompetenties van Schollaert nu naar de leden van het LGL, zodat we ook hier kernkwaliteiten en talenten gericht kunnen inzetten.

Juf M – team Beleven	Kernkwaliteit: empathie • Gelooft sterk in mensen • Heeft oog voor wat mensen nodig hebben en wat hun drijfveren zijn • Luistert actief en stelt vragen zonder oordeel
Juf R – team Ontdekken	Kernkwaliteit: reflectie • Durft kritisch te denken en keuzes in vraag te stellen • Denkt sterk na over drijfveren: van zichzelf, van het LGL en van het volledige team • Probeert mensen en hun reacties te begrijpen en durft hierover in gesprek gaan
Juf T – team Ontdekken Structuur	Kernkwaliteit: leiderschap • Zet mensen in beweging, steekt mensen aan • Heeft een duidelijke visie en is verbaal sterk

	• Toont zich als rolmodel en dwingt op die manier respect af (voor het LGL en de inhoud)
Juf K – team Doen	<i>Kernkwaliteit: zelfsturing</i> • Krachtige systeemdenker • Creëert een krachtige leeromgeving voor anderen • Zorgt voor een hoge kwaliteit door belang te hechten aan inhouden

1.5.3 Het beleid

Het voorbije schooljaar verliep turbulent op beleidsvlak. Bij het begin van de kerstvakantie diende onze directeur haar ontslag in. De beleidsondersteuner en didactisch coördinator namen tijdelijk de directietaken over als waarnemend directeurs. Na de paasvakantie startte een nieuwe directeur.

Het beleid speelt, samen met het schoolteam, een cruciale rol in het **ondersteunen** van dit veranderingsproces. Als klasleerkracht beschik ik niet over het mandaat om deze verandering schoolbreed uit te rollen, maar ik kan wel een initiërende en begeleidende rol opnemen. Door leidinggevend actief te betrekken, vergroot ik mijn cirkel van invloed (Covey, 1989) en kan ik een betekenisvolle bijdrage leveren aan de ontwikkelingen.

1.5.4 Externe partners

Tijdens dit traject werden drie personen betrokken, elk met een waardevolle bijdrage vanuit eigen expertise.

De HR-medewerker vormde de brug tussen de inhoud van het verandertraject en het personeelsbeleid. Zij hielp mij oog te hebben voor de draagkracht van het team, de dynamieken binnen de miniteams en het duurzame karakter van de verandering. Vanuit haar coachende expertise ondersteunde zij mijn benadering van het LGL.

De pedagogisch begeleider bewaakte de rode draad. Zij bracht externe expertise en onderwijskundige diepgang binnen en zorgde ervoor dat de verbinding met het Stedelijk Onderwijs behouden bleef. Vanuit haar overkoepelende rol bewaakte zij de inhoudelijke kwaliteit en stuurde zij doordachte keuzes mee aan.

Tot slot was er de kritische vriend. K is al jaren mijn coach en is vooral een klankbord wat het procesmatige betreft. Ze confronteerde mij met mijn valkuilen en bracht waardevolle suggesties aan. Daardoor kreeg ik meer aandacht voor mijn beweegredenen achter bepaalde keuzes en leerde ik het vertragen van het proces beter aanvaarden. Zij is al jarenlang mijn ideale klankbord. Vervolgens is er mijn andere kritische vriend, M. die mij helpt bij goede spelling en grammatica. Hierdoor kan ik kwaliteitsvolle documenten afleveren. Ze verduidelijken beiden hun bijdrage bij het onderdeel 'Getuigenissen' in het digitaal portfolio.

Deel 2: De verhaallijn van het verandertraject

2.1 Toelichting bij de verhaallijn

De verhaallijn visualiseert op systematische wijze het verloop van het veranderingsproces (Meirsschaut, Hostyn & Naert, 2021). Ze bundelt acties, processen, kantelmomenten en reflecties tot een chronologisch overzicht van de afgelegde weg. De fases van AI worden onderscheiden door kleuren: *Define* in het geel, *Discover* in het groen, *Dream* in het blauw en *Design* in het oranje.

In het digitaal portfolio zit een [beknopt overzicht van de verhaallijn](#), visueel gemaakt met de SON-rollen en ROK-koppelingen.

De Sclera pictogrammen werden bewust gekozen om de koppeling te maken met onze school, waar ze een vaste waarde zijn bij het versterken van communicatie.

Onderzoeker	
Verbinder van knowhow	
Ondersteuner van collega's	
Innovator	
Coördinator van de lerende school	
Reflectieve professional	

2.2 Weergave van de verhaallijn

1

Wanneer?	Wie?	Doel?	Hoe?
16/09/'25	Davina, directeur	Afstemmen van beleidsinvulling en verkennen van urgentie op de werkvloer.	Fysiek overleg
Resultaat?	Tijdens het overleg wordt duidelijk dat collega's waardevolle didactische praktijken hanteren, zoals ééndoostaken, werkbakken en klasdoorbrekend werk. Er ontbreekt echter een overkoepelende leidraad, waardoor er weinig samenhang is tussen de verschillende klassen. Collega's spreken hun onzekerheid uit over de huidige aanpak bij de veranderende doelgroep. De directie geeft mij het mandaat om een verandertraject op te starten als schoolontwikkelaar.		
Reflectie?	Het uitspreken van onzekerheden en verbeterpunten toont voor mij aan dat het team bereid is om kritisch naar het eigen handelen te kijken. Het maken van heldere afspraken zorgt voor duidelijkheid. Ik krijg zicht op de verwachtingen van onze directeur.		
Opvolging?	De directie neemt contact op met de pedagogische begeleidingsdienst (PB) en plant een overleg in met de beleidsondersteuner (BLO) en de didactisch coördinator (DIDCO) om de vervolgstappen af te stemmen.		

2

Wanneer?	Wie?	Doel?	Hoe?
23/09/'25	Davina, BLO, DIDCO, PB	Externe expertise inwinnen en de eerste krijtlijnen van het verandertraject bepalen.	Fysiek overleg
Resultaat?	Tijdens de vergadering legt onze PB het belang van een gedragen visie uit. Zij stelt EDI voor als mogelijk didactisch kader en koppelt dit aan het pedagogisch project van AGSO.		
Reflectie?	Als schoolontwikkelaar erken ik het belang van gefaseerd en onderbouwd werken. Door het voorstel kritisch te benaderen kom ik tot inzicht dat de introductie van EDI enkel kan werken als het schoolteam de aanpak duidelijk, haalbaar en relevant vindt. Momenteel heb ik hierover mijn twijfels. Later in de BAP zal ik hier uitgebreider op reflecteren.		
Opvolging?	Er wordt ingezet op het versterken van inhoudelijke expertise bij de initiator. Deze kennisopbouw is noodzakelijk voor het maken van onderbouwde keuzes en een geloofwaardige begeleiding van het proces.		

3

Wanneer?	Wie?	Doel?	Hoe?
26/09/'25 - 14/10/'25	Davina	Inhoudelijke expertise versterken	Literatuurstudie en documentenanalyse
Resultaat?	Door middel van literatuurstudie wordt expertise opgebouwd rond duurzame schoolontwikkeling, effectieve didactiek en kwaliteitsvol onderwijs bij leerlingen met specifieke ondersteuningsnoden. Deze kennis draagt bij tot een sterke inhoudelijke basis voor het verandertraject.		
Reflectie?	Handelen vanuit wetenschappelijke inzichten is voor mij een belangrijk onderdeel van professioneel handelen. Het is voor mij belangrijk te weten waarover ik spreek, uit het bestuderen van bronnen haal ik energie. Simultaan merk ik hoe snel het traject zich in mijn hoofd begint te vormen. Dit confronteert mij met mijn valkuil om te sterk vanuit mijn eigen visie te denken, want schoolontwikkeling vertrekt net vanuit gedeeld leiderschap. Deze bewustwording helpt mij om rekening te houden met dit oude patroon.		
Opvolging?	De verworven kennis wordt samengevat om later te delen met betrokken actoren. Daar zet ik sterk in op toegankelijkheid en begrijpbaarheid om het draagvlak te vergroten.		

4

Wanneer?	Wie?	Doel?	Hoe?
17/10/'25	Davina	De verandernood onderbouwen met externe en interne data-analyse.	Data-analyse
Resultaat?	De data-analyse werd eerder toegelicht bij de aanleiding. We vatten de resultaten van de analyse kort samen: er is een kwantitatieve stijging wat type 2 leerlingen betreft en de zorgnoden van de leerlingen worden steeds complexer. Het huidige aanbod dient hierop afgestemd te worden.		
Reflectie?	De data-analyse confronteert mij met het risico op een probleemgerichte benadering. De afgelopen drie jaar leerde ik dat onze mindset kan bepalen wat we zien. Hoewel de toenemende complexiteit, capaciteitsdruk en een gebrek aan samenhang een negatieve bijklank hebben, bedenk ik mij hoe belangrijk het is om niet te vertrekken vanuit tekorten. Dankzij de inzichten uit <i>Waarderend leren als veranderaanpak</i> (Teuwisse & Van Langevelde, 2025) en <i>Waarderend veranderen</i> (Tjepkema, et al., 2016) verschuift mijn focus van wat ontbreekt naar wat wél aanwezig is en hoe we dit kunnen bijsturen naar werkbare praktijken voor alle miniteams. Het leren kijken door deze bril wil ik heel graag stimuleren bij mijn collega's.		

Opvolging?	De volgende stap is de verandernood vanuit waardering formuleren. Als initiator koppel ik de informatie uit de data en de literatuur terug naar het beleid. Ik geef hierbij aan dat we een antwoord kunnen bieden op de hulpvraag door te vertrekken van op de klasvloer.
------------	---

5 - Deze stap wordt verder toegelicht bij mijlpaal 2

Wanneer?	Wie?	Doel?	Hoe?
22/11/'25 - 25/11/'25	Davina, BLO	De pedagogische studiedag vormgeven	Voorbereidend werk
Resultaat?	Het beleid formuleert na mijn terugkoppeling de doelstellingen uit het beleidsplan. Ze vragen mij om een visie te schrijven voor didactiek en plannen een uiteenzetting rond EDI in voor het schoolteam. Ze vragen of ik deze uiteenzetting wil voorbereiden.		
Reflectie?	Deze aanpak doet mij denken aan top-down leiderschap. Binnen schoolontwikkeling leren we het belang van bottom-up werken. Ik kies ervoor om de visie niet individueel uit te werken en EDI niet zomaar bij het team te leggen. Dit communiceer ik niet naar het beleid. Het is mijn manier om stille weerstand te tonen, maar deze keuze heeft gevolgen op meerdere vlakken. <i>De spanningen tussen mij en de BLO versterken. Het voelt voor mij alsof we elkaar het hele schooljaar al niet begrijpen.</i> Gevoelens van bezorgdheid en angst nemen het over, wat leidt tot onzekerheid over de kwaliteit en inhoud van de studiedag. Toch maak ik een presentatie, waarin de waarderende aanpak en het betrekken van collega's centraal staat. Op dit moment besef ik dat er geen weg terug is, schoolontwikkeling is een deel geworden van mijn identiteit.		
Opvolging?	De PowerPoint mail ik naar de BLO. Zij kan zich niet vinden in de inhoud en stelt voor om de studiedag opnieuw voor te bereiden.		

6 - Deze stap wordt verder toegelicht bij mijlpaal 1

Wanneer?	Wie?	Doel?	Hoe?
26/11/'25	Volledige schoolteam	Het verandertraject opstarten door bestaande sterktes en praktijken te verkennen.	Pedagogische studiedag
Resultaat?	Het verandertraject wordt voorgesteld aan het volledige schoolteam. Vanuit een waarderende benadering brengen de miniteams <u>succesvolle didactische praktijken en bestaande activiteiten</u> in kaart. Op basis hiervan worden <u>gedeelde krachtprincipes</u> geformuleerd en nomineren de miniteams een vertegenwoordiger voor het LGL. De talenten van collega's worden onder de aandacht gebracht bij het bingospel.		

Reflectie?	De waarderende aanpak maakt zichtbaar hoeveel expertise binnen het team aanwezig is. De bouwstenen van EDI werden bewust in de bingo verstoppt. Mijn teamleden maakten op die manier voor de eerste keer onbewust kennis met EDI. Bij een bingomoment werd een collega die sterk is in deze praktijk bekrachtigd. Er ontstond verbinding tussen collega's, ze maakten plezier en benoemden elkaars kwaliteiten. Het vertrouwen in het didactisch handelen groeit. Op de Padlet (een digitaal prikbord waarop mensen samen informatie kunnen verzamelen, ordenen en delen) verschijnt dat ik goed bezig ben. Dit stimuleert mij om mijn aanpak verder uit te dragen. Het spanningsveld met de BLO escaleert verder. Hierdoor zie ik in dat verandering niet alleen vraagt om sterke inhoudelijke onderbouwing. Heldere communicatie, afstemming tussen de betrokkenen en ruimte voor dialoog zijn ook belangrijke voorwaarden.
Opvolging?	De gedeelde krachtprincipes worden verwerkt tot didactische pijlers. De genomineerde collega's worden uitgenodigd voor een eerste overleg. Daarnaast wordt ingezet op doeltreffende communicatie met het beleid.

7

Wanneer?	Wie?	Doel?	Hoe?
27/11/'25	Davina	Feedback verzamelen	Informeel bevraging per miniteam met post-its
Resultaat?	De studiedag wordt positief onthaald bij het schoolteam. De interactieve werkvormen en waarderende aanpak zetten in op betrokkenheid en bewustwording van aanwezige expertise. De BLO spreekt bezorgdheden uit over de haalbaarheid, de keuze van de werkvormen en de opvolging van het proces. Ze uit haar twijfels over de waarderende aanpak.		
Reflectie?	Collega's tonen appreciatie en respect. Dat werkt ontzettend motiverend en het versterkt onze relatie. Ik merk dat vooral vroege volgers zich uitspreken, terwijl kritische stemmen voorlopig onder de radar blijven. Dit baart me zorgen, aangezien net deze groep bepalend is voor het draagvlak van duurzame verandering (Schollaert, 2007). Het gesprek met de beleidsondersteuner geeft mij meer inzicht in haar bezorgdheden en denkwijze. Het praten helpt ook om mijn eigen keuzes beter te kaderen. Dit gesprek vormt de start van vele anderen, wat later van onschatbare waarde blijkt te zijn.		
Opvolging?	Het betrekken van kritische stemmen wordt een belangrijk aandachtspunt. Later onderzoeken we de mogelijkheden om dit te doen. Eerst is het LGL aan de beurt.		

8

Wanneer?	Wie?	Doel?	Hoe?
4/12/'25	Davina, HR, PB	De eerste stappen evalueren, feedback en expertise verzamelen voor de verdere uitwerking.	Online vergadering
Resultaat?	Tijdens <u>het overleg</u> wordt afgesproken om de Dream-fase bewust af te bakenen. Er wordt aangeraden om de pijlers uit de gedeelde krachtprincipes te filteren tot enkel zuiver didactische pijlers overblijven. Het belang van contextgericht werken wordt benadrukt, zowel bij de visie als bij de introductie van EDI. De PB raadt aan om in te zoomen op EDI in het kleuteronderwijs, omdat dit niveau beter aansluit bij de cognitieve mogelijkheden van onze doelgroep.		
Reflectie?	Deze input doet me realiseren dat samenhang bewaken cruciaal is. Zelf was ik gefocust op het doorlopen van de fasen. Nu is me duidelijk dat vervolgstappen afgestemd moeten worden op doorlopen processen en bestaande beleidsdocumenten. Ik stuur de aanpak bij, zodat teamleden de koppeling kunnen maken met wat al is ontwikkeld. Hierdoor beperken we frustratie en 'dubbel werk'. Wat ik oprecht jammer vind, is dat de genomineerden voor het LGL niet vrijgemaakt werden om deel te nemen.		
Opvolging?	We nemen de feedback mee naar de volgende stap. Daarnaast blijft inzetten op interne en externe feedback om professionele dialoog te stimuleren belangrijk. De kritische benadering vanuit meerdere invalshoeken kan de kwaliteit versterken. De PB wordt belangrijk. Vanaf heden zet ik haar naam in CC bij de e-mails. Ik hoop dat haar steun de betrokkenheid verhoogt.		

9

Wanneer?	Wie?	Doel?	Hoe?
17/12/'25	Davina, BLO, LGL	Het LGL formeel samenstellen, verwachtingen afstemmen	Fysiek overleg
Resultaat?	Het LGL wordt officieel samengesteld met een vertegenwoordiger in elk miniteam. Tijdens de startvergadering worden de basiscompetenties van Schollaert besproken. Samen bekijken we hoe deze competenties van toepassing zijn op zichzelf. Verder worden wederzijdse verwachtingen afgestemd. De betrokken collega's ervaren hun deelname als een teken van erkenning en vertrouwen.		
Reflectie?	Er ontstaat een gedeeld verantwoordelijkheidsgevoel en een sterke bereidheid om samen het onderwijs te versterken. Collega's denken na over de basiscompetenties en benoemen ze bij zichzelf, maar ook bij elkaar. Hierdoor merk ik dat collega's beroep doen op hun		

	reflectief vermogen. Door competenties en talenten bij elkaar te benoemen, krijgen ze zicht op blinde vlekken (Luft & Ingham, 1955). Ze reageren soms verbaasd, maar ook dankbaar. Wat ik nog merk, is een zekere mate van onzekerheid. Hoewel collega's zichzelf herkennen in de basiscompetenties, twijfelen ze of ze deze rol wel goed zullen opnemen. De spanning tussen engagement en onzekerheid is kenmerkend voor nieuwe verantwoordelijkheden binnen veranderprocessen (Tjepkema et al., 2016). Een specifieke collega benoemt dat ze verbaasd is dat net <i>zij</i> werd gekozen, omdat normaal elke keer een andere collega wordt gevraagd. Het toont aan dat het verschuiven van dit mandaat leidt tot kansen voor andere teamleden.
Opvolging?	Bij de verdere uitwerking ligt de focus op het versterken van de deskundigheid en het zelfvertrouwen van het LGL. Een coachende houding is hierbij essentieel.

10

Wanneer?	Wie?	Doel?	Hoe?
6/01/'26	Davina, LGL	De oogopslag herwerken en coachingsgesprekken voeren met het LGL.	Fysiek overleg, coachingsgesprekken
Resultaat?	De oogopslag wordt samen met het LGL verfijnd op basis van feedback van Artevelde. Het belangrijkste is het formuleren van de doelen. De piramide van Dilts & Bateson (1990) ingezet om het LGL in kaart te brengen. De voorbereiding van de collega's is te vinden in het digitaal portfolio.		
Reflectie?	De piramide biedt waardevolle kansen om de leden beter te leren kennen en mijn coachingsvaardigheden in te zetten. Ik zet in deze fase vooral in op waarderen, bekrachtigen en inspireren (Clement, 2015). De logische niveaus maken het mogelijk om niet alleen bij te leren over wat zichtbaar is, maar ook om verder in te gaan op de diepere lagen. Door overtuigingen, waarden, identiteit en zingeving bespreekbaar te maken, ontstaat een zeer rijk en levendig beeld. Het geeft ons de kans om <i>wat we doen</i> af te stemmen op <i>wie we zijn</i>.		
Opvolging?	De inzichten uit de piramide helpen om drijfveren binnen het LGL tastbaar te maken en doelgericht te koppelen aan het proces. Dankzij deze actie ontstaan intrinsieke motivatie en psychologische veiligheid.		

11

Wanneer?	Wie?	Doel?	Hoe?
7/01/'26	Davina, LGL	De inhoudelijke kennis van het LGL rond EDI verdiepen.	Werkvergadering (1)
Resultaat?	Deze sessie komen beide sporen samen. We starten met het filteren van de zuiver didactische pijlers. Met de placematmethode (Ebbens et al., 2015) kijken we per pijler naar voorbeelden binnen onze school. Het LGL benoemt welk element deze het best vertegenwoordigd voor hun eigen miniteam. We reflecteren samen op de effectiviteit. Daarna verdiept het LGL zich in de bouwstenen en technieken van EDI. Om ze eerst zelf te oefenen nemen we een routine om te koppelen aan dit kader. Ik doe dit eerst voor, daarna doen we het samen.		
Reflectie?	Het groeiende engagement bij het LGL wordt zichtbaar wanneer een teamlid op eigen initiatief een samenvatting van de EDI-bouwstenen meebrengt. Het team maakt vlot verbindingen tussen sterke didactische activiteiten en de pijlers. De verschillende bouwstenen roepen onzekerheid op. De teamleden stellen zich vragen bij de haalbaarheid en toepasbaarheid binnen onze context. Het toont aan dat het LGL groeit in het kritisch denken en reflecteren.		
Opvolging?	Om de deskundigheid van het LGL verder te versterken, plannen we een bezoek aan een expertschool. Dit moet het team inspireren en meer vertrouwen geven in de vertaalslag van EDI.		

12

Wanneer?	Wie?	Doel?	Hoe?
20/01/'26	Davina, LGL, schoolteam	Didactische pijlers invulling geven, kennismaken met EDI	Werkgroepen (1)
Resultaat?	Het LGL en ik bereidden deze werksessie gezamenlijk voor. De eerder geformuleerde pijlers worden voorgelegd. Onder begeleiding van het LGL filteren nu <i>de miniteams</i> de zuiver didactische pijlers eruit. Vervolgens vullen de teams de placemat aan met succesvolle praktijken. In het midden formuleren zij de gedeelde droom: het ideaalbeeld van de praktijk die van meerwaarde kan zijn voor de hele school. Aansluitend werken de teams met de methodiek 'Geef me de 5' (De Bruin, 2018) aan een pitch. Daarbij krijgen ze de opdracht om een bestaande succesvolle praktijk uit te bouwen tot een inspirerend praktijkvoorbeeld dat ze zouden voorstellen aan andere scholen.		

Reflectie?	Voor het team is het niet gemakkelijk om te dromen. Ik zie dat ze eerder blijven beschrijven in plaats van de praktijk te versterken. Door de miniteams deze feedback te geven, zie ik dat sommige collega's in dialoog gaan met elkaar over waar ze naartoe willen. Het op papier krijgen is niet gemakkelijk lijkt me, maar er worden wel andere doelen bereikt. Collega's denken kritisch na en gaan met elkaar in dialoog over effectieve didactiek. Ze gaan spontaan ten rade bij elkaar en maken hierbij soms de brug over de miniteams heen. Dit geeft ruimte voor leren van elkaar, wat ik even waardevol acht.
Opvolging?	De pitches vormen het vertrekpunt voor verdere professionalisering. Tijdens het schoolbezoek willen we vooral 'stelen met onze ogen'.

13

Wanneer?	Wie?	Doel?	Hoe?
28/01/'26	Davina, LGL, schoolleiding van de expertschool	Expertise en praktijkvoorbeelden rond EDI verkennen ter inspiratie voor onze eigen school	Schoolbezoek
Resultaat?	De directeur en zorgcoördinator lichten toe hoe EDI schoolbreed wordt ingezet als didactisch kader, met aandacht voor structuur, doelgericht werken en actieve betrokkenheid van de klasgroep. Ze tonen hoe EDI wordt toegepast binnen het kleuteronderwijs aan de hand van concrete praktijkvoorbeelden en een PowerPoint .		
Reflectie?	De toelichting riep spanningen op bij het LGL. Waar het schoolbezoek bedoeld was als inspiratiebron, zorgden elementen als doelgericht werken, de klassikale aanpak en het streven naar individueel werk eerder voor twijfels. Dit confronteerde mij met de vraag of we de juiste keuze hadden gemaakt. Zowel de directeur als het LGL leken vast te zitten in een tunnelvisie. Waar de directeur EDI benaderde vanuit de theorie, beoordeelde het LGL de aanpak meteen op haalbaarheid in een type 2 klas. Het kantelpunt lag in de verschuiving van 'overnemen' naar 'vertalen'. De zorgcoördinator benadrukte dat EDI geen vaststaand model hoeft te zijn, maar een inspiratiebron die afgestemd kan worden op onze eigen school. Hierdoor evolueerde het LGL van weerstand naar een meer onderzoekende en kritische houding, wat wederom wijst op professionele groei.		
Opvolging?	De inzichten van de PB worden bevestigd tijdens het schoolbezoek. In het verdere traject ligt de focus daarom op het selecteren en vertalen van EDI-principes naar onze eigen aanpak.		

14

Wanneer?	Wie?	Doel?	Hoe?
29/01/'26 - 2/02/'26	Davina, LGL	De pedagogische studiedag voorbereiden en taken verdelen binnen het LGL	Meerdere overlegmomenten, fysiek en online
Resultaat?	Het LGL bereidt de pedagogische studiedag gezamenlijk voor. De taken worden verdeeld op basis van talenten en de inhoud rond visieontwikkeling en EDI krijgt vorm. Het LGL formuleert een eerste versie van de visie die ontstaat uit de didactische pijlers van onze krachtprincipes.		
Reflectie?	Tijdens deze voorbereiding zie ik een duidelijke evolutie bij het LGL. Teamleden nemen spontaan initiatieven, denken actief mee en engageren zich om een sterke studiedag neer te zetten. Deze groei in autonomie, competentie en verbondenheid sluit aan bij de zelfdeterminatietheorie (Deci en Ryan, 2017), wat bijdraagt aan de evolutie van een ik-verhaal naar een echt <i>wij-verhaal</i> .		
Opvolging?	We bouwen verder op deze positieve dynamiek door het gedeeld eigenaarschap en leiderschap binnen het LGL te blijven versterken. Het LGL behoudt een actieve rol bij het maken van keuzes en vormgeven van verdere stappen.		

15

Wanneer?	Wie?	Doel?	Hoe?
4/02/'26	Volledige schoolteam	Visie verfijnen en EDI introduceren als didactisch kader	Pedagogische studiedag
Resultaat?	Juf T en ik presenteren samen de PowerPoint. De visietekst wordt onder de loep genomen en door het team geanalyseerd op begripbaarheid, herkenbaarheid, haalbaarheid en effectiviteit. De miniteams formuleren feedback en brengen suggesties aan in de visietekst. Expertise rond EDI wordt doorgegeven en de miniteams onderzoeken welke bouwstenen hun fundamenten zijn. Tot slot pimpen de collega's een routine in een EDI-verhaal. Elk miniteam kiest een vertrouwde routine, zodat de oefening laagdrempelig en herkenbaar blijft. De routine wordt stap voor stap geanalyseerd en vertaald naar de verschillende EDI-bouwstenen. Doordat dit proces eerst gezamenlijk werd ingeoeft, slaagden alle teams erin om de routine op een correcte en doordachte manier te koppelen aan de verschillende EDI-stappen.		

Reflectie?	De twee sporen komen voor de eerste keer samen bij het voltallige team. Hoewel deze keuze de samenhang tussen visie en praktijk versterkt, stel ik mezelf de vraag in hoeverre dit voor iedereen haalbaar is. Niet iedereen beschikt over dezelfde voorkennis of het vermogen om te schakelen tussen het beleidsmatige en het concrete handelen. Dit confronteert mij met het belang van differentiatie en het afstemmen van de inhoud en het tempo op de draagkracht van het team. Opnieuw word ik me bewust van de aanwezigheid van mijn valkuil. De leiderschapskwaliteiten binnen het LGL groeien verder. Het geeft voldoening om te zien hoe het LGL de miniteams ondersteunen. Juf T neemt zelfs het initiatief om de hele presentatie mee te begeleiden. Toch blijft feedback uit het beleid een aandachtspunt. Ondanks het tijdig delen van documenten blijft terugkoppeling beperkt, wat opnieuw duidelijk maakt hoe onmisbaar goede communicatie is. Het zegt ook dat de spanningen nog niet zijn opgelost.
Opvolging?	De feedback van het schoolteam wordt meegenomen in de verdere uitwerking van de visietekst en de contextgerichte vertaling van EDI. Daarnaast wordt opnieuw ingezet op afstemming met het beleid om transparantie te waarborgen.

16

Wanneer?	Wie?	Doel?	Hoe?
5/02/'26	Initiator (Davina), collega's	Feedback verzamelen na de pedagogische studiedag	Feedback in, snoepje uit
Resultaat?	De feedback op de studiedag is overwegend positief. De concrete praktijkvoorbeelden en de actieve betrokkenheid van het LGL worden gewaardeerd. Het valt op dat kritische feedback opnieuw beperkt aanwezig is. Er ontstaat een spanningsveld waarbij verpleegkundigen, psychologen en kinesisten aangeven dat het luik didactiek weinig aansluit bij hun takenpakket. Zij ervaren de professionaliseringsinitiatieven als minder relevant omdat ze vooral gericht zijn op collega's die effectief voor de klas staan. Ze geven aan dat de werktijd die momenteel naar studiedagen en werkgroepen gaat efficiënter zouden kunnen gebruiken om hun eigen takenpakket te verlichten of verder uit te bouwen.		
Reflectie?	Tijdens de studiedag stelde één collega zich opvallend kritisch en vragend op. Vanuit Deep Democracy (Kramer, 2019) leerde ik dat minderheidsstemmen belangrijke informatie bevatten over onderliggende bezorgdheden binnen een veranderproces. Deze ervaring maakt duidelijk dat het in ons team belangrijk is om kritische perspectieven actief ruimte te geven. We besluiten om deze collega te betrekken bij het LGL als brugfiguur voor kritische denkers.		

	Ik vraag me af wat we kunnen doen met de feedback van de para's. Hiervoor is een duidelijke afstemming met het beleid nodig.
Opvolging?	Binnen het LGL wordt bewust aandacht besteed aan de kritische massa en late volgers, met als doel onderliggende spanningen en verborgen potentieel binnen het team zichtbaar te maken. Het beleid wordt gevraagd om de inhoud voor de para's te bepalen op werkmomenten.

17

Wanneer?	Wie?	Doel?	Hoe?
10/03/'26	Davina, LGL	De vervolgstappen plannen met aandacht voor draagkracht en haalbaarheid binnen het veranderproces	Fysiek overleg
Resultaat?	Er wordt bijgestuurd op basis van signalen omtrent haalbaarheid. De feedback van de kritische stemmen wijst op een hoge werkdruk binnen de oorspronkelijke timing. Daarom beslist het LGL de focus te leggen op het finaliseren van de visie, het vertalen van EDI naar de eigen context, een open deurmoment en een gezamenlijk slotmoment met het team. Andere acties worden geschrapt. Twee teamleden van het LGL zijn uitgevallen en langdurig afwezig.		
Reflectie?	Dit moment vormt voor mij een belangrijk kantelpunt. Vanuit ambitie en mijn wens tot vooruitgang dreigde ik voorbij te gaan aan de draagkracht van het team. Ik was gericht op het realiseren van alle stappen, terwijl het team nood heeft aan tijd om progressie te verwerken. Door hiernaar te luisteren, leer ik bij. De afwezigheden binnen het LGL zijn gelukkig geen gevolg van deze vaststelling. Door de juiste collega op het juiste moment werd ik zelf aangezet tot reflectie. Het maakt duidelijk dat duurzame verandering onlosmakelijk verbonden is met het functioneren van medewerkers en de organisatie.		
Opvolging?	Verdere acties worden bewuster afgestemd, zodat meer ruimte ontstaat voor verwerking en dialoog. Daarnaast wordt rekening gehouden met de afwezigheid van de twee teamleden bij de verdere uitwerking.		

18 – Deze stap zal verder toegelicht worden bij mijlpaal 2

Wanneer?	Wie?	Doel?	Hoe?
12/03/'26	Davina, BLO	De relatie versterken met de BLO	Feedbackgesprek
Resultaat?	Naar aanleiding van een e-mail van het LGL over de nood aan betere communicatie vindt een overleg plaats tussen de BLO en mezelf om de bezorgdheden verder te bespreken.		
Reflectie?	De bewuste e-mail kwam hard binnen bij de BLO. Tijdens het gesprek verduidelijkt ze dat het uitblijven van feedback niet voortkomt uit desinteresse, maar net uit vertrouwen in het LGL na de eerste studiedag. Daarnaast geeft ze aan dat haar tijdelijke rol als waarnemend directeur ervoor zorgt dat haar focus en verantwoordelijkheden verschuiven. Zelf benoem ik hoe belangrijk feedback en afstemming vanuit het beleid zijn binnen een duurzaam veranderproces. Ik wil zeker zijn dat het team verder bouwt in een richting die gedragen wordt door het beleid. We spreken af dat het beleid zich verder bekommert om de invulling bij de collega's.		
Opvolging?	We ondernemen stappen om het beleid actiever te betrekken. Aandacht voor duidelijke communicatie en gedeelde verantwoordelijkheid blijven belangrijk voor alle betrokkenen.		

19

Wanneer?	Wie?	Doel?	Hoe?
30/03/'26	Davina, LGL, beleidsleden, miniteams	EDI vertalen naar eigen context	Werkgroepen (2)
Resultaat?	De miniteams onderzoeken hoe de bouwstenen invulling krijgen binnen hun eigen werking en kiezen een praktijkvoorbeeld voor de uitwerking van een lesformulier. De werkgroepen worden autonoom geleid door het LGL door middel van een PowerPoint , het beleid is actief betrokken.		
Reflectie?	Dit is de eerste keer dat ik voel dat het proces niet meer afhankelijk is van mij. De leden van het LGL stralen expertise uit en ondersteunen hun eigen miniteam met veel vertrouwen. Ik zie stuk voor stuk leidinggevende figuren die hun eigen miniteam in beweging zetten. Dit moment vormt voor mij het hoogtepunt van hun persoonlijke en professionele groei. Opvallend genoeg voel ik me bijna overbodig, wat in deze context net positief is. Ik kom tot het inzicht dat ondersteuning niet enkel van mij naar collega's hoeft te vertrekken, maar dat dit ook omgekeerd kan zijn. Het ervaren van deze wisselwerking geeft mij voldoening en versterkt mijn geloof in gedeeld leiderschap. Daarnaast versterkt het ook		

	het geloof in mezelf, omdat ik merk dat ik er, door aandacht te hebben voor mijn valkuilen, in slaag mijn handelen bij te sturen.
Opvolging?	De groei van het LGL en hun leiderschapskwaliteiten worden bewust benoemd en gewaardeerd, zowel door het team als door mezelf. We organiseren daarom een moment om stil te staan bij hun professionele ontwikkeling en de afgelegde weg binnen het traject.

20

Wanneer?	Wie?	Doel?	Hoe?
21/04/'26	Davina	De visie aftoetsen en finaliseren met het volledige schoolteam	Het didactische luik toelichten op de personeelsvergadering
Resultaat?	De verfijnde visietekst wordt voorgelezen op de personeelsvergadering. Collega's krijgen hierbij de kans om feedback te formuleren. De visie wordt goed bevonden door het team. Hiermee wordt de tekst definitief. Ik leg uit dat de implementatie van EDI verschuift naar volgend schooljaar. Hier zullen we samen aan lesformulieren werken die collega's kunnen inzetten in Planner.		
Reflectie?	Het uitblijven van bijkomende feedback wijst erop dat de visietekst breed gedragen is. De reacties maken duidelijk dat het team zich gehoord voelt. Het geeft mij bevestiging dat bewust vertragen nodig was om de draagkracht te bewaken om de motivatie te behouden. Ik voel me opgelucht dat ik het team hierin kan ondersteunen en dat ik ondanks mijn groeipunten toch rekening heb gehouden met het grote geheel.		
Opvolging?	De talenten van het team worden aangesproken om de visie visueel vorm te geven. Er wordt een wedstrijd georganiseerd, mét prijs, om de visie tot leven te wekken. Hierdoor is de visie niet enkel een document, maar een zichtbaar resultaat van onze afgelegde weg.		

21

Wanneer?	Wie?	Doel?	Hoe?
13/05/'26	Davina en LGL	Een kwaliteitsvolle EDI-les modelleren binnen de eigen schoolcontext	Onderdeel van de pedagogische studiedag
Resultaat?	Tijdens de pedagogische studiedag geven de leden van het LGL binnen elk miniteam een korte demoles volgens de EDI-principes.		
Reflectie?	Dit korte lesmoment geeft collega's een tastbaar beeld van hoe EDI eruit kan zien. De leden van het LGL staan model, wat een leercultuur bevordert. De afwezigheden worden succesvol opgevangen door vroege volgers die zich aanbieden. Door de focus te leggen op herkenbare praktijken en routines wordt getoond dat EDI effectief flexibel benaderd kan worden.		
Opvolging?	De demoles vormt een opstap naar de leerwandeling van volgend schooljaar, waarbij collega's via gerichte kijkwijzers EDI in de praktijk zullen observeren. Hiermee versterken we verder de professionele leercultuur binnen de school.		

22 – Deze stap staat gepland in de toekomst.

Wanneer?	Wie?	Doel?	Hoe?
9/06/'26	Davina, LGL	Het leerproces van het LGL in kaart brengen	Historielijn
Resultaat?	Het LGL maakt een historielijn van belangrijke gebeurtenissen. Ze blikken terug op de ervaring en verwoorden hierbij successen, leermomenten en groeikansen.		
Reflectie?	Omdat dit moment in de toekomst ligt, kan ik nog niet reflecteren. Graag toon ik wel aan waarom deze stap belangrijk is. Het in kaart brengen van een historielijn is een krachtig middel om terug te blikken op een veranderingsproces (Tjepkema, et al., 2016). Door het proces chronologisch te reconstrueren, worden patronen, leermomenten en succesfactoren herkenbaar. Het LGL krijgt inzicht in het proces, wat leidt tot reflectie en professionele dialoog. Het is mijn doel om ze bewust te maken van de grote impact die ze hadden en hoe sterk ze samen zijn gegroeid.		

23 – Deze stap staat gepland in de toekomst.

Wanneer?	Wie?	Doel?	Hoe?
22/06/'26	Davina, LGL, beleidsteam	De visie presenteren, EDI zichtbaar maken en het traject gezamenlijk afronden	Informeel moment met een hapje en een drankje
Resultaat?	Tijdens het afsluitmoment wordt de visueel uitgewerkte visie voorgesteld aan het schoolteam. Collega's krijgen de kans om via post-its inzichten en betekenisvolle ervaringen uit het traject te verbinden aan de visie. De bouwstenen en positieve kernboodschappen zijn zichtbaar gemaakt in de ruimte. Dit moment staat in het teken van het tonen van het resultaat, professionele dialoog en verbinding.		
Reflectie?	Omdat dit moment in de toekomst ligt, kan ik nog niet reflecteren. Graag toon ik wel aan waarom deze stap belangrijk is. Het vieren van successen, zowel persoonlijk als gezamenlijk, zorgt voor verbinding en energie om verder te gaan (Teeuwisse en Van Langevelde, 2025). Door de collega's te tonen wat we hebben gerealiseerd krijgen zij zicht op de zaken waar ze hard voor hebben gewerkt. Dit versterkt het gevoel van gedeeld eigenaarschap en geeft de kans om verbindende verhalen te vertellen over het totale traject.		

2.3 Mijlpalen

2.3.1 Mijlpaal 1: De pedagogische studiedag van 26/11/'25

Dit moment vormt een kantelpunt omdat hier verschillende *professionele, relationele en organisatorische spanningen* samenkomen. Wat startte als een concrete opdracht, groeit geleidelijk tot een confrontatie tussen verschillende visies op leiderschap, professionalisering en de manier waarop ontwikkelingen tot stand komen.

Gedurende het schooljaar bouwden de spanningen tussen de beleidsondersteuner en mezelf langzaam op. Niet expliciet aanwezig, maar voelbaar in communicatie, verwachtingen en besluitvorming. Naarmate het traject vorderde, werd duidelijk dat we het hele proces vanuit verschillende uitgangspunten benaderden. De vraag om de PowerPoint voor de pedagogische studiedag te herwerken, maakte dat zichtbaar. Hoewel ik akkoord ging, voelde de herwerkte presentatie minder afgestemd op mijn professionele overtuigingen. De nadruk lag voornamelijk op het structureren van informatie, terwijl ik als schoolontwikkelaar meer belang hecht aan professionele dialoog, teamreflectie en gezamenlijke betekenisgeving als motor voor duurzame implementatie.

Er ontstond een interne belemmering, ontstaan uit de angst dat ik mijn potentieel (en in het verlengde dat van de groep), niet volledig zou kunnen benutten. De hinder speelde zich af op diepere lagen, het raakte aan mijn overtuigingen. De strijd tussen loyaliteit aan beleidsverwachtingen en trouw blijven aan mijn professionele identiteit (Korthagen & Nuijten, 2020). Deze bewustwording leidde tot frustratie, waardoor mijn wil om dit te veranderen aanwakkerde. De ervaren onrust kon ik niet loskoppelen van kenmerken van top-down leiderschap (Van Acker & Demaertelaere, 2015). De manier waarop een proces vorm krijgt, bepaalt niet alleen hoe informatie wordt overgebracht, maar beïnvloedt hoe professionals zich gedragen. Verminderde ruimte om actief te bouwen aan de toekomst kan betrokkenheid en motivatie doen afnemen, zeker in een context van toenemende complexiteit en verhoogde werkdruk. Daarom besloot ik om de herwerkte PowerPoint niet te presenteren en terug te grijpen naar mijn originele uitvoering. **Het volgen van mijn innerlijke regisseur leidde tot authentiek leiderschap. Hierdoor kon ik eigenaarschap verwerven over het verandertraject en mijn rol als schoolontwikkelaar.**

Het geven van mijn uiteenzetting zorgde ervoor dat ik opnieuw in verbinding stond met mijn waarden. Er werd ruimte gecreëerd waar collega's mee konden onderzoeken, kritisch nadenken en samen reflecteren. Voor het eerst maakten ze kennis met de check-in (Kramer, 2019), het idee van een LGL (Schollaert, 2007) en AI als waarderende veranderaanpak (Cooperrider, 1987). Waar ik vooraf vreesde dat de aanleiding een negatieve bijklank had, zorgde de waarderende benadering voor openheid.

Er is echter een keerzijde. Door bewust af te wijken werden spanningen zichtbaar tussen verschillende elementen van de schoolorganisatie. Vanuit het *7S-model* (McKinsey, 1981) kan dit beschreven worden als een moment waarop meerdere organisatiecomponenten werden beïnvloed.

Het geven van mijn eigen inhoud beïnvloedde het element *Strategy*, gezien de beleidsdoelstellingen hierdoor via een andere aanpak en timing gerealiseerd worden. Het is een informele besluitvorming, die spanningen creëert binnen de (momenteel nog) hiërarchische werking van de school. Wat mij opnieuw in verbinding bracht met mezelf, leek onderliggende waarden naar boven te brengen. Het brengt *Shared values* naar de voorgrond. Collega's verwoordden hoe fijn het is om inspraak te hebben. Ze genieten ervan dat ze mogen handelen vanuit hun competenties en talenten. De interacties stimuleerden reflectie over verschillende leiderschapstijlen en

werkvormen. Hierdoor kwam het element *Style* aan bod. De discussies die tot stand komen, leggen verschillen bloot in visies op leiderschap, communicatie, participatie en veranderingsprocessen.

Door actief af te wijken van beleidsverwachtingen, kon dit ervaren worden als controleverlies en een gebrek aan communicatie. Het gebrek aan afstemming creëert onzekerheid over rollen en besluitvorming, wat vragen oproep rond *Structure*. Bovendien stelt het ook competenties van het huidige beleid in vraag, waardoor het element *Skills* wordt aangeraakt. Het is nooit de bedoeling om mijn stijl als ‘beter’ te profileren. Het is gewoon fundamenteel *anders*. Verder merken collega’s op dat ze mij kunnen benaderen als een expert. Ze doen dit door gerichte hulpvragen te stellen.

Door de SON-rollen na te streven, kwam de bottom-up aanpak tot stand waar ik sterk in geloof. Dit is een verandering van de bestaande *Systems* van de school. Deze benadering, het proces trekken met een leidinggevend leerteam, doorbreekt bestaande besluitvormings- en communicatiesystemen.

Waardengedreven handelen is binnen een organisatiecontext niet neutraal. Het trouw blijven aan identiteit kan bedreigend of ondermijnend overkomen wanneer het afwijkt van bestaande verwachtingen of gemaakte afspraken. Mijn actie, ook al sta ik er tot op de dag van vandaag nog steeds achter, toonde dat ik afstand nam van de manier waarop het beleid dit traject wou vormgeven. Het risico dat mijn bijdrage gezien kon worden als een individuele koerswijziging, staat haaks op de principes van schoolontwikkeling. ‘Zij weet het beter’ of ‘zij doet haar eigen zin’. Het informeel verkrijgen van dit mandaat zorgt ervoor dat het element *Staff* in vraag wordt gesteld.

Daar ligt voor mij de belangrijkste analyse. Eén keuze zet alles in beweging. Het spanningsveld tussen controle en participatie, tussen beleidssturing en professionele autonomie, bleef gedurende het verdere traject aanwezig. De essentie van gedeeld leiderschap is het bewaren van de balans tussen ruimte voor initiatief en authenticiteit, maar ook voor afstemming, relationeel vertrouwen en dialoog.

2.3.2 Mijlpaal 2: Relatieherstel met de beleidsondersteuner

Mijn relatie met de beleidsondersteuner kent een turbulente dynamiek. De spanningen zijn herkenbaar op de sabotagelijijn (Kramer, 2019): sarcastische grapjes, excuses en smoesjes, slechte of gestopte communicatie, opzettelijk tegenwerken en vertragen. Het boek ‘*Sprekende harten, strijdende zwaarden*’ (Van Lommel, 2021) brengt veel duiding voor mij. Als ik terugkijk op het verloop, erken ik dat ik weerstand vertoonde. Dit gedrag symboliseert het *strijdende zwaard*. Daaronder zit echter *het hart dat spreekt*. Volgens Schollaert (2007) kunnen reacties voortkomen uit onderliggende gevoelens van onzekerheid, bedreiging, angst, rouw of incompetentie. Ik voelde bezorgdheid, omdat het veranderthema mij nauw aan het hart ligt. Ik voelde faalangst, omdat ik anderen wil inspireren. Ik voelde onzekerheid, omdat ik niet alle hefboomen heb om een verandering uit te rollen. Het raakt verschillende professionele waarden, zoals mensen ondersteunen en organisaties kwaliteitsvol helpen ontwikkelen.

De escalatieladder (Lewis, 2016) toont aan dat de relatie afstevende op polarisatie. Het begon met ontlopen en geladen stiltes. Daarna twijfelde ik wat goed was, met haar in gesprek gaan of de confrontatie vermijden. Tot slot zat ik in een spiraal van interpretaties, een zij-tegen-ik verhaal en digitale communicatie om echte gesprekken te vermijden. Ik zag geen goede intenties meer.

Deze BAP heeft geholpen om de relatie te herstellen, maar was niet de drijvende kracht. Het proces van kritisch denken en zelfreflectie, zorgde dat ik intuïtief helpende keuzes maakte. De opbouw van de relatie doet denken aan de vier stadia van de generatieve dialoog (Schramer, 2009).

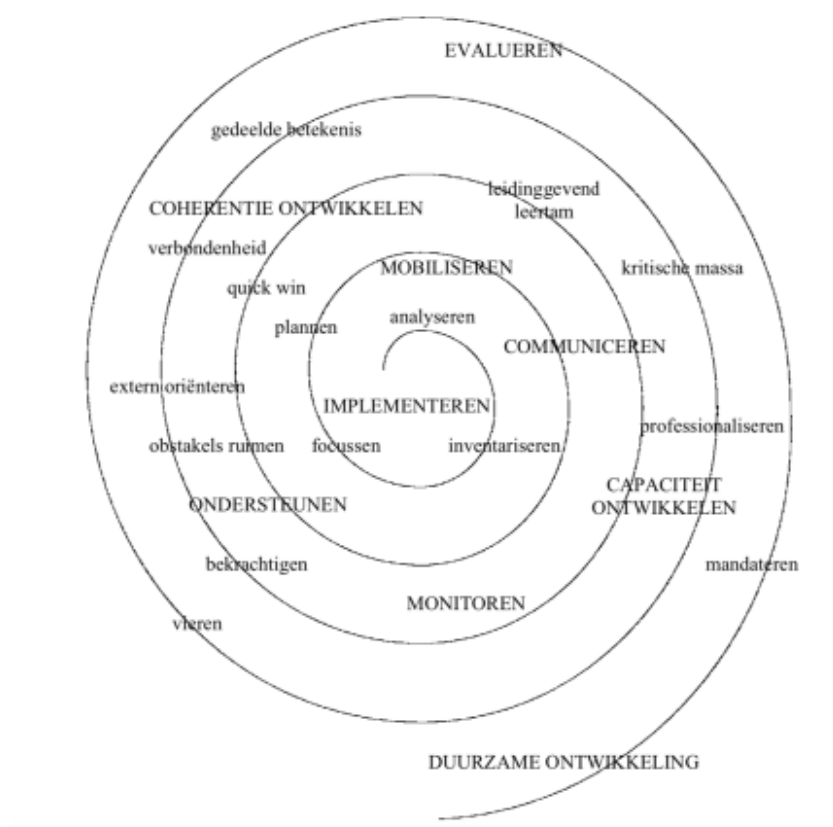
Allereerst gingen we opnieuw converseren. Voorzichtig ging ik van digitale communicatie naar persoonlijk contact. Wanneer deze fase veilig voelde, durfde ik discussiëren. Hierbij verkenden we elkaars binnenwereld en standpunten. Tijdens één van discussies, was er voor mij een belangrijk kantelmoment. De beleidsondersteuner verwoordde dat ze oprecht niet meer wist hoe ze nog aan mij kon tonen dat ze het goed voorhad, zowel met mij als met het proces. Ik kwam tot inzicht. Foute veronderstellingen en eigen invullingen waren een belangrijke oorzaak van de ruis. Stapsgewijs veranderde mijn mindset. Zo ontstond dialoog. Deze kwam tot stand dankzij 3 vaardigheden, die aansluiten bij waardierend leren (Teeuwisse, et al., 2025). Ik stelde generatieve vragen, met aandacht voor succeservaringen en ontwikkelingsmogelijkheden. Actief zoeken naar haar goede kanten leidde tot oprechte complimenten en constructieve feedback. Tot slot ging ik goed luisteren. Door haar beter te begrijpen, kon ik veel kaderen. We kwamen in een positieve dynamiek terecht, want zij deed hetzelfde. Het werd een proces van dagelijks praten, elkaar helpen en reflecteren. Tot slot geraakten we met momenten in de flow-fase, waar nieuwe energie en inzichten ontstonden. Dit lukt nog niet op elk moment, maar we hebben geleerd elkaar te waarderen en elkaars competenties te zien en te benutten.

Vandaag besef ik dat mijn hart en zwaard ongezond werden ingezet. Deze mijlpaal maakte mij bewust van het belang van kwaliteitsvolle relaties voor duurzame schoolontwikkeling. Misverstanden kunnen deel uitmaken van veranderprocessen en vragen om maturiteit. Ik leerde dat zelfreflectie en het onderzoeken van onderliggende behoeften essentieel zijn om polarisatie te doorbreken en gedeeld leiderschap mogelijk te maken. Deze inzichten hebben mijn kijk op schoolontwikkeling fundamenteel verdiept: een schoolontwikkelaar begeleidt niet enkel processen, maar draagt verantwoordelijkheid voor het creëren van verbinding, vertrouwen en professionele dialoog binnen een organisatie.

Deel 3: Slotreflectie

3.1 Evaluatie van het proces

Dit schooljaar hebben we als school twee veranderingen van hogere orde doorlopen. *De KRACHT in een buitengewone context*: een sterke en gedragen visie op effectieve didactiek. *De (leer)KRACHT in een buitengewone context* werd gevormd tot EDI-professional. De spiraal van verandering was een waardevolle leidraad (Schollaert, 2007).



Figuur 7: De spiraal van verandering van Schollaert

In onderstaande pijlers wordt meer uitleg gegeven over de ontwikkelingen binnen beide sporen.

3.1.1 Pijler 1: Groeiwijs in didactiek

Op onze school worden visieteksten traditioneel ontwikkeld vanuit specifieke expertise, waarbij het team betrokken wordt bij de implementatie en minder bij het ontwerp zelf. Hoewel deze documenten inhoudelijk correct zijn, ervaar ik een afstand tussen de inhoud en het team.

De visie op didactiek kwam op een andere manier tot stand. In een context waar verandering wordt geassocieerd met verhoogde werkdruk of kritiek op het functioneren, is het waardevol om te vertrekken vanuit een waarderende benadering (Tjepkema, et al., 2016). In deze reflectie blik ik terug op de zes principes van waarderend leren als veranderaanpak (Teuwisse en Van Langevelde, 2025). Het eerste principe, *waardeer wat is*, was succesvol. Collega's genoten zichtbaar van het formuleren van aanwezige sterktes en hadden niet het gevoel dat er 'weer iets extra' werd toegevoegd aan het toch al volle takenpakket. Het tweede principe, *versterk wat werkt*, ligt in het verlengde hiervan. Hoe we kijken, bepaalt wat we zien (Tjepkema et al., 2016). Door te kijken naar kansen in plaats van naar beperkingen, ontdekten we waarom bepaalde praktijken succesvoller zijn dan anderen. We ontdekten als team onze gedeelde waarden en maakten deze concreet in de visietekst. Het derde principe, *wees nieuwsgierig*, werd minder uitgebreid benaderd. De visieontwikkeling had sterker kunnen zijn wanneer we bewust verschillende invalshoeken en onverwachte perspectieven hadden verkend. Ik had hier de BBB+S-methodiek kunnen gebruiken om onderliggende overtuigingen, spanningen en veranderwensen binnen het team zichtbaar te maken. Principe 4, *doe het samen*, is geslaagd. Zowel het participatief karakter van AI als het betrekken van collega's (in het bijzonder het LGL) bracht mensen in beweging. Principe 5, *maak energie los*, kwam tot stand door creatieve spanning (Fritz & Senge, 1990). Door bewust te formuleren waar wij voor staan en wat onze visie is op effectieve didactiek, werd het team zich bewust van de kloof tussen waar we naartoe willen en wat we momenteel doen. Tot slot is nog principe 6, *droom groot, zet kleine stappen*. Dit principe was het moeilijkste voor mij om te bewaken. De balans tussen persoonlijke ambitie en teamgebonden draagkracht bleef hierbij een belangrijke uitdaging.

3.1.2 Pijler 2: EDI-in-type-2-professionals

Deze pijler zet in op samen professionaliseren. EDI werd door de PB geïntroduceerd als hét didactisch kader bij uitstek, waarmee onze school de aanwezige lijn van kwaliteitsvol onderwijs binnen AGSO kon doortrekken. Ik betwist niet dat EDI evidence-based is en een waardevol kader biedt. De expertise en de rode draad op macroniveau stel ik niet in vraag. Mijn bezorgdheid vloeit voort uit het ontbreken van participatie bij de keuze voor dit model. Een voorwaarde voor een krachtige verandering is gedeeld leiderschap (Schollaert, 2007). Achteraf gezien zou ik sterker inzetten op vroegtijdige participatie, onder meer door het LGL vroeger te betrekken bij het onderzoek naar effectieve didactiek en de keuze van het kader.

Hoewel dit intern spanningen opriep, bleef ik niet focussen op wat ontbrak, maar op de mogelijkheden die zich aanboden. De kwadranten van gedeeld leiderschap bieden houvast bij het analyseren van deze situatie (Vanhoof & Van Petegem, 2017). De EDI-aanpak is nieuw. Door het beperkte gevoel van eigenaarschap was er aanvankelijk onverschilligheid. Dit brengt ons in het kader van de 'stakeholderssituatie'. Dat is complex, omdat verschillende actoren vanuit verwachtingen en belangen naar de situatie kijken. Door participatie aan te moedigen, ontstaat meer ruimte voor democratie.

De tweede pijler versterken was complexer. De waarderende benadering vanuit AI leidde tot het formuleren van gedeelde krachtprincipes. Uit deze principes ontstonden didactische pijlers, die raakvlakken hadden met de uitgangspunten van EDI. Vooral structuur, duidelijkheid en voorspelbaarheid kwamen hierbij naar voren als fundamentele pedagogische waarden. Door bestaande praktijken in het EDI-kader te plaatsen, ontstond meer uniformiteit binnen de school. Dit creëerde mogelijkheden om de schoolvisie na te streven. De betrokkenheid van klasleerkrachten nam hierdoor toe, omdat het kader aansloot bij hun professionele praktijk en noden. Voor multidisciplinaire collega's was het verloop minder vanzelfsprekend. Hun betrokkenheid bleef beperkter, waardoor zij terecht kwamen in het kwadrant van de expertsituatie. Achteraf gezien had sterker onderzocht moeten worden hoe EDI betekenisvoller vertaald kon worden naar een multidisciplinair team.

3.1.3 Evaluatie van de doelstellingen

Het eerste doel, *het ontwerpen van een gedragen visie op effectieve didactiek*, is bereikt. Door de SON-principes centraal te stellen, ontstond een innovatieve werkwijze. De gezamenlijke ontwikkeling van de visie, gekoppeld aan een visuele vertaling, zorgde ervoor dat deze niet louter als beleidsdocument functioneert. Het is een zichtbaar en gedragen referentiekader geworden dat ons dagelijks didactisch handelen richting geeft.

Het tweede doel, *EDI hanteren als didactisch kader*, werd nog niet volledig bereikt. Tijdens het voorbije schooljaar werd vooral ingezet op initiatie. Onze collega's maakten kennis met EDI en zo werd ingezet op het opbouwen van expertise. In het proces van deze doelstelling werden we geconfronteerd met enkele moeilijkheden naar implementatie toe. Na een eerste periode van enthousiasme ontstonden naarmate het proces vorderde meer kritische blikken en nam bij sommige collega's de motivatie af wanneer het opnieuw over EDI ging. Dit leek voort te komen uit verandermoeheid en uit de nood aan meer afstemming op het draagvlak. Het ging allemaal snel en het was allemaal veel. De multidisciplinaire collega's gaven aan dat het aanbod onvoldoende afgestemd is op hun specifieke invulling. Jongere collega's verwoordden specifiek dat hun gebrek aan ervaring het proces bemoeilijkte.

Door bewust te luisteren naar deze signalen, het tempo te herbekijken en bepaalde acties te herplannen, willen we opnieuw rust en draagvlak creëren. Volgend schooljaar zetten we verder in op het gebruik van EDI op de klasvloer. We zullen hierbij meer aandacht hebben voor onze multidisciplinaire collega's, maar zeker ook voor de starters. Het is van groot belang dat we ook deze collega's voldoende ondersteunen om de verandering duurzaam te maken.

De Destiny-fase van AI zal concrete acties bevatten om EDI duurzaam te verankeren in de klaspraktijk. De doelstellingen op lange termijn worden ingepland wanneer dit bereikt is.

3.1.4 Resultaten en leerwinst

Binnen schoolontwikkeling verwijzen micro-, meso- en macroniveau naar de verschillende lagen waar de verandering tot stand komt (Van Der Donk & Van Lanen, 2020).

Op *microniveau* kijken we naar de *leerwinst van het individu*. Ik vroeg alle leden wat het LGL wat zij het meest waardevol vonden gedurende het hele proces.

Juf M	“Ik vond het waardevol dat we eigenlijk alle bouwstenen kunnen gebruiken, maar dat wij dit als leerkracht moeten voordoen of samendoen met de kinderen. Sommigen hadden bijvoorbeeld schrik om een woordspin te maken, maar ik heb hun kunnen tonen dat we deze woordspin samen kunnen maken met concreet materiaal. Zelfs bij onze zwakkere kinderen.”
Juf R	“Ik vond het heel fijn dat wij als leidinggevend leerteam tijd namen om ook te kijken naar de positieve dingen. Ze worden vaak uit het oog verloren en ik denk dat wij op een fijne manier collega's in hun kracht hebben gezet. We hebben ook aandacht gegeven aan het hele proces, niet enkel aan de dingen die wat minder gingen. De goede dingen in de kijker zetten was voor mij heel motiverend omdat ik er dan het effect van zag.”
Juf T	“Ik heb geleerd dat ik het in mij heb om een leider te zijn. Dit heb ik geleerd door samen voor te bereiden en te presenteren. Het was ook fijn dat wij als leidinggevend leerteam inspraak hadden over de gebeurtenissen op onze school. Een visie om alles op af te stemmen is daar heel belangrijk bij.”
Juf K	“Ik vond het waardevol dat wij eindelijk eens konden zien de andere miniteams doen. Hierdoor weten wij nu wie wat doet in welke klas en hoe dit onze kinderen helpt om te leren. Dit als school bespreken was echt nodig. De miniteams werken allemaal goed op zich en zijn draaiende, maar er werd eerder niet bekeken hoe wij dit konden doorgeven aan elkaar.”
Ikzelf	“Ik leerde bewust luisteren naar teamleden en hen ruimte te geven voor eigen inbreng. Ik liet de controle los door hen het vertrouwen te schenken dat ook zij dit proces op een waardevolle manier konden begeleiden.”

We kunnen deze samenvatten in theoretische kennis en ervaringsgericht leren. Onze collega's werden inhoudelijk sterker door te leren over het belang van een visie en over de bouwstenen van effectieve didactiek. Ze maakten kennis met kaders en modellen die richtinggevend waren voor het proces. De ervaring leerde hun dat ze leiderschap kunnen opnemen, welke talenten ze bezitten en hoe ze deze kunnen inzetten. Het heeft hun gestimuleerd tot kritisch denken en reflecteren.

Op *mesoniveau* verwijzen we naar de *leerwinst van de school als organisatie*. Op dit niveau lag de focus op het versterken van samenwerkingsverbanden, gedeeld leiderschap, visieontwikkeling en een professionele leercultuur. De oprichting van het LGL, de fasen van AI, het samen bouwen aan de visie en het inzetten op collectief professionaliseren zijn voorbeelden van waardevolle ontwikkelingen. Het proces heeft bijgedragen aan vertrouwen en een meer open vorm van communiceren. Door competenties bij elkaar te zien en te benutten, hebben collega's elkaar beter leren kennen. Het gezamenlijk terugkoppelen leidde tot een connectie

tussen alle miniteams. Mijn meest waardevolle leerwinst op mesoniveau richt zich op het belang van goede gesprekken en het afstemmen van draagkracht op het veranderingsproces.

Op *macroniveau* kijken we naar de *leerwinst binnen het systeem*. Door verder in te zetten op evidence-informed werken en de rode draad van AGSO rond effectieve didactiek verder uit te rollen in onze eigen school, zetten we in op de maatschappelijke verwachtingen rond sterk onderwijs. Het aftoetsen van onze ontwikkelingen aan het ROK hielp om de kwaliteit van het traject te bewaken. Het betrekken van externe actoren zoals de pedagogische begeleiding zorgt ervoor dat afstemming tussen de scholen van onze gemeenschap mogelijk is. Hier leerde ik vooral dat beleidsmatige keuzes sterk kunnen doorwerken en het gevoel van eigenaarschap binnen teams beïnvloeden.

3.2 Duurzaamheid van de resultaten

Tijdens evaluatiemomenten ging de schoolleiding met mij in gesprek over het volledige traject. Het ontwikkelen van de visie beschouwen zij als een waardevolle stap. De implementatie van EDI wordt erkend als middel om het bewustzijn rond onderwijskwaliteit te versterken. Het traject wordt volgend jaar dan ook verdergezet, samen met het LGL.

De volgende fase richt zich op de verdere implementatie van EDI binnen de klaspraktijk. We zullen van start gaan met concrete acties om EDI stapsgewijs te implementeren. We vertrekken vanuit vaste routines om de bouwstenen te automatiseren, waarna we de focus verleggen naar het uitwerken van didactische activiteiten in Planner. Het plan is om hier te differentiëren, zodat ervaren collega's meer autonoom werken en nieuwe/jongere collega's gepaste begeleiding krijgen. De lesfiches zijn digitaal en toegankelijk voor iedereen. Het doel is om de werkdruk te verlagen en de leercultuur te bevorderen. Verder vraagt het beleid om samenhang met de doelen van Leerlokaal. Ze willen inzetten op verticale samenhang tussen de verschillende miniteams, vertrekkend vanuit de visie.

Hoewel het beleid het veranderingsproces ondersteunt en verder wil uitbouwen, blijft de verdere koers beleidsmatig gestuurd. De schoolleiding formuleert duidelijke verwachtingen en deelstappen voor het verdere verloop van het proces. Dat is logisch en richtinggevend, maar tegelijk een valkuil wanneer participatie en gezamenlijke besluitvorming onder druk komen te staan.

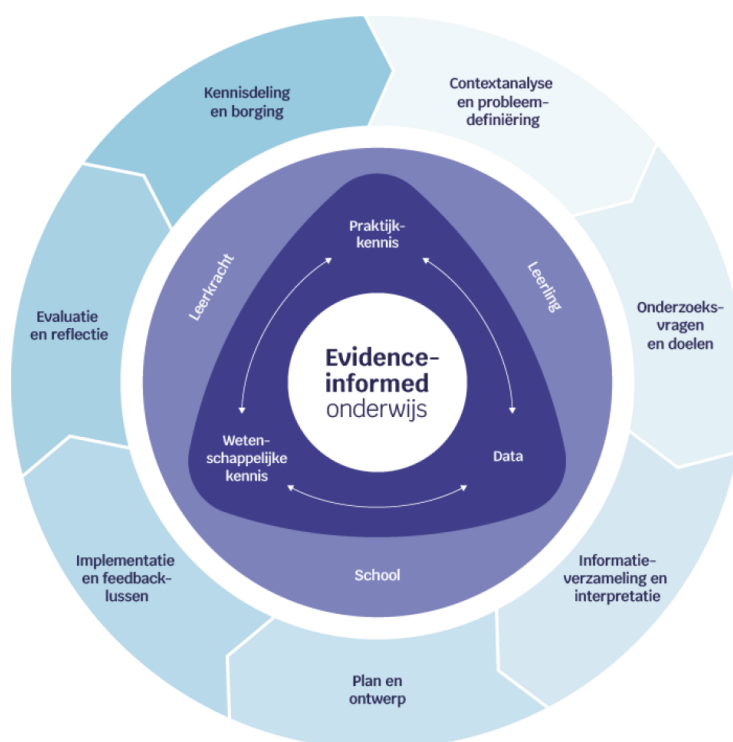
Voor mij ligt hier een belangrijke opdracht. Mijn rol bestaat erin om deze beleidsdoelstellingen te vertalen naar haalbare en betekenisvolle stappen voor het team.

4 Zelfevaluatie: reflectie op de SON-rollen

4.1 Onderzoeker

De rol van onderzoeker werd vooral ingezet bij de eerste fase. De sterke start dank ik aan het principe van *triangulatie*, waarbij drie soorten bronnen worden samengebracht om evidence-informed onderwijs na te streven (Willegems, et al., 2025). De eerste bron is *wetenschappelijke kennis*, die ik haalde uit een uitgebreide *literatuurstudie*. De tweede bron is *data*. Door op zoek te gaan naar *externe- en interne data* en deze grondig te analyseren, kreeg ik meer informatie om onderbouwde keuzes te maken. De laatste bron is *praktijkkennis*. Deze kennis werd opgebouwd door *directe interactie met mijn schoolteam* en was dynamisch aanwezig gedurende het hele proces. In de *Discover-fase* kwam dit expliciet tot uiting. Het viel me op dat de praktijkkennis sterker werd benoemd en ingezet naarmate het traject vorderde, wat logisch is gezien we als team bewust hebben ingezet op samen professionaliseren. Het inzetten van deze driehoek was waardevol, omdat de combinatie van deze bronnen leidde tot een diepgaand en volwaardig beeld van de verandernood.

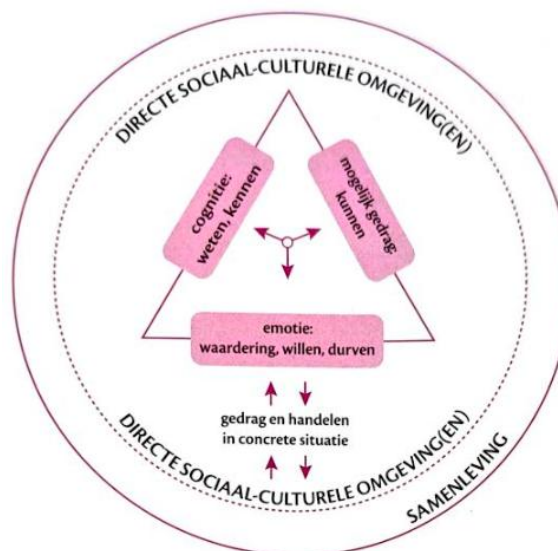
Ook de cyclus voor praktijkonderzoek (Van der Donk & van Lanen, 2009) gaf mij richting tijdens het initiëren. Daar waar ik triangulatie inzette om zeker te zijn van de kwaliteit van de inhoud, zette ik deze cyclus in om structuur te bieden. De stappen *oriënteren, richten, plannen, verzamelen, analyseren en concluderen* vormen samen het fundament voor het doorlopen van de innovatie. Het betrekken van externe partners, in het bijzonder onze pedagogische begeleider, was waardevol bij het delen van expertise. Door verschillende perspectieven samen te brengen, zetten we in op multiperspectivisme, wat bijdraagt aan een krachtig denkkader (Willegems, et al., 2025).



Figuur 8: Model voor evidence-informed onderwijs

4.2 Verbinder van Knowhow

Ik investeerde sterk in inhoudelijke expertise. In de samenhangende aspecten van betekenisgeving (Bolhuis, 2016) vertegenwoordigt elke zijde van de driehoek een belangrijke component van samen leren. Allereerst is er *het cognitieve aspect*. Deze zijde staat voor het *overdragen van kennis*, maar ook het gebruiken van aanwezige expertise in de multidisciplinaire context. Ik had hier beter op kunnen inspelen door te kijken naar verschillende leerstijlen. Gedurende de verandering hebben we te weinig rekening gehouden met de manier waarop onze collega's hun kennis vergaren. Dit nemen we zeker mee in het verdere verloop van het proces. Een andere zijde vertegenwoordigt het gedragsaspect: het verwerven van vaardigheden waardoor betrokkenen nieuwe competenties ontwikkelen. Het LGL ontwikkelde nieuwe vormen van deskundigheid door actief leeractiviteiten te begeleiden. De laatste zijde beschrijft het *emotionele aspect*. Deze zijde zegt meer over hoe betrokkenen in het veranderproces staan. Het uitspreken van waardering en de focus verleggen naar het positieve heeft hier invloed op. Hoewel dit inzicht ook sterk aansluit bij mijn rol als ondersteuner van collega's, leerde ik dat expertise delen slechts effectief wordt wanneer mensen zich veilig en gewaardeerd voelen.



Figuur 9: Samenhangende aspecten van betekenisgeving

Verder heb ik ingezien hoe moeilijk het soms is om zicht te krijgen op het groepsonbewuste (Kramer, 2019). Het bleek moeilijk om vat te krijgen op edge-gedrag. Deze mensen zijn echter de sleutel om de informatie uit de onderstroom om te zetten naar wijsheid of potentieel voor de hele groep. Wanneer ik terugkijk, besef ik dat ik deze stemmen vroeger had moeten betrekken. Het vroeger introduceren van een 'open stoel', het gesprek op voeten of het actief uitnodigen van critici hadden dit traject kunnen versterken.

Dan mijn eigen valkuilen. Door snel oplossingen aan te reiken en controle te behouden, verkleint de ruimte voor gezamenlijk leren en gedeeld eigenaarschap. Het hebben van kennis betekent niet dat je alle antwoorden hebt. Geloofwaardigheid ontstaat ook, wellicht nog krachtiger, door ruimte te maken voor expertise van anderen. Schoolontwikkeling vereist het bewaken van die delicate balans. Inhoudelijke kennis kan richting en houvast bieden, maar het mag niet leiden tot eenzijdige sturing. Ik leerde daarom bewuster ruimte maken voor andere perspectieven en gezamenlijke betekenisgeving.

4.3 Ondersteuner van collega's

De start van dit leerproces, wat ik als transformatief leren beschouw (Bolhuis, 2016), was een sollicitatie op 26 juni 2023 om directeur te worden. Uit het assessment bleek dat de afgetoetste coachingsvaardigheden, *actief luisteren, inlevingsvermogen en coachend leidinggeven*, onvoldoende ontwikkeld waren. De feedback was een eye-opener. Ik hoorde collega's, maar luisterde niet. Ik wou mensen helpen, maar deze wil stond net het helpen in de weg. Ik bood oplossingen, maar nam hierbij leerkansen weg.

De opleiding, in het bijzonder het opleidingsonderdeel *coachen*, veranderde mijn kijk op begeleiden. Door stapsgewijs te oefenen ontwikkelde ik een meer coachende houding, waarbij actief luisteren, open vragen stellen en ruimte laten voor stiltes centraal kwamen te staan. Ook mijn vermogen tot betrokken confronteren groeide door bewuster te observeren en gerichte reflectievragen te stellen. De supervisiesessies bij *reflectief ervaringsleren* zorgden ervoor dat deze vaardigheden steeds sterker geïntegreerd raakten.

Tijdens het coachen bood *de zelfdeterminatietheorie* van Deci en Ryan (2000) houvast. *Autonomie* werd versterkt door collega's inspraak te geven en te betrekken bij het maken van keuzes. De momenten waarop de leden van het LGL hun miniteam begeleidden, zijn een prachtig voorbeeld. De *betrokkenheid* werd verhoogd door een gevoel van verbinding en veiligheid te creëren. Het was voor mij van onschatbare waarde dat alle stemmen als even belangrijk werden beschouwd. *Competentie* kwam niet enkel tot stand als verbinder van knowhow, maar mede door coaching, feedback en ondersteuning. Dit stimuleerde collega's hun eigen sterktes en die van anderen te ontdekken.

Toch bracht deze manier van werken ook onzekerheden met zich mee. Als ondersteuner in een coachende rol wil je collega's begeleiden en versterken. Bij elke vorm van coaching is er een bepaalde mate van sturing, ook al komen fundamentele inzichten van de coachee zelf. De uitdaging bestond erin om te ondersteunen zonder onbewust de richting te bepalen.

Door het LGL te begeleiden merkte ik dat de leden geleidelijk groeiden in hun ondersteunende en leidinggevende rol. Waar het team aanvankelijk nog veel sturing nodig had, namen de leden gaandeweg steeds meer eigenaarschap op en omarmden ze het leiderschap binnen het proces. De laatste stappen in de verhaallijn tonen aan dat zij autonoom een gedragen veranderingsproces begeleidden en samen verantwoordelijkheid opnamen voor de onderwijskwaliteit. *De meest betekenisvolle verschuiving was dat ik het traject startte als hun ondersteuner, maar dat dit gaandeweg omkeerde tot op een punt waar zij mij ondersteunden.* Hierdoor leerde ik dat begeleiding duurzaam wordt wanneer mensen niet afhankelijk blijven, maar zelf bekwaam worden.

4.4 Innovator

Mijn innovatief vermogen is altijd sterk geweest. Ik ben niet bang om te experimenteren, benader vanzelfsprekendheden graag kritisch en haal energie uit voortdurend verbeteren. Het spreekt voor zich dat vernieuwingen geen kans maken zonder de steun van de personen die de vernieuwing realiseren. De deelname van leerkrachten draagt bij aan de besluitvorming rond innovaties, een van de meest implementatiebevorderende factoren (Vanhoof en Van Petegem, 2017). Het boek *doeltreffend schoolbeleid* van bovenstaande auteurs werd dé bron van inspiratie voor mij wat deze rol betreft. Deze literatuur beschrijft vijf sleutelementen die leiden tot innovatie: visie, vaardigheden, motivatie, middelen en een actieplan. Deze

elementen, gebaseerd op het model van Knoster, werden stelselmatig uitgebouwd. Hierbij leerde ik dat innovatie niet noodzakelijk betekent dat alles moet veranderen, maar dat het behouden van sterke elementen even waardevol is.

Toch werd innovatief werken met momenten belemmerd. Zoals beschreven in de verhaallijn, kregen we regelmatig positieve feedback. We merkten de afwezigheid van kritische stemmen en verdoken weerstand. Schollaert stelt in de spiraal van verandering (2007) dat dit voortvloeit uit bezorgdheid, angst, rouw, onzekerheid, bedreiging of incompetentie. Hieraan hebben we te weinig aandacht besteed. Mocht ik deze innovatie opnieuw doorlopen, zou ik diepgaander kijken naar de onderliggende emoties. In het E-book rond onderwijsinnovatie van Klasse staan verschillende haalbare technieken om dit te doen: de glunderblunder, de keep-stop-change-start methodiek en het cadeau doen van een bezwaar. Deze tools neem ik mee in toekomstige verandertrajecten.

Persoonlijk leerde ik dat mijn natuurlijke drang tot innoveren niet automatisch betekent dat collega's hetzelfde tempo of dezelfde veranderbereidheid ervaren. Het risico bestaat dat het team niet kan volgen en dat de verandering niet meer motiverend of inspirerend is, maar juist een rouwproces met zich meebrengt. Ik heb ingezien dat succesvolle innovatie niet bepaald wordt door snelheid, maar door de mate waarin mensen zich veilig voelen om mee te groeien.

4.5 Coördinator van de lerende school

Plannen en organiseren vragen mij veel energie, waardoor deze rol voor mij uitdagender aanvoelt. De spiraal van verandering (Schollaert, 2007) was mijn leidraad doorheen het proces. Binnen het traject coördineerde ik verschillende initiatieven die bijdroegen aan de veranderdoelen. Dit zette mij aan tot reflectie over leiderschap. Vroeger koppelde ik leiderschap aan expertise tonen, problemen identificeren en oplossingen aanreiken. Maar er is meer. Dankzij de principes van gedeeld leiderschap en het inzetten op samen professionaliseren, ontdekte ik belangrijke eigenschappen. In *De kleren van de leider* (Marichal, 2017) wordt beschreven dat leiderschap pas betekenis krijgt wanneer anderen jou als leider zien. Dat heb ik vooral bereikt door mij authentiek en eerlijk te profileren.

Daarnaast is er het organiseren. De oogopslag en de verhaallijn fungeerden als richtinggevende documenten. Tijdens bijeenkomsten werden ze gebruikt om vervolgacties te plannen. Door samen te werken met anderen ontdekte ik het belang van kwetsbaarheid. Het tonen van twijfel, het bespreekbaar maken van moeilijkheden en controle loslaten dragen bij aan een waardevolle professionele relatie.

Het verloop binnen het schoolteam maakte het proces soms moeilijk. Twee collega's werden langdurig ziek. Er werd een nieuwe, kritische collega verwelkomd. De directie veranderde meermaals. Deze verschuivingen maakten dat er met momenten te weinig draagkracht was om bepaalde stappen van de verandering op een verantwoorde wijze uit te voeren. Niet enkel de sfeer werd erdoor beïnvloed, maar ook de continuïteit. Hierdoor besepte ik dat ontwikkelingen niet los te maken zijn van het draagvlak.

4.6 Reflectieve professional

Reflectie en introspectie zorgen ervoor dat ik blijf verbeteren en ontwikkelen. Eigenlijk weet ik niet hoe ik dat heb geleerd, het verloopt ongedwongen en spontaan. Wanneer ik het profiel van een reflectief iemand (Vanhoof en Van Petegem, 2017) aftoets aan mezelf, zie ik veel overeenkomsten.

- Een reflectief iemand is *leergierig*. Ik hou ervan om mijn kennis te verbreden door zelfstudie en het volgen van opleidingen.
- Het is *iemand die niet alle antwoorden heeft en die bereid is om dat toe te geven*. Het voelt voor mij niet verkeerd om toe te geven dat ik iets niet weet. Het is voor mij belangrijk om hierin een voorbeeld te zijn, zowel in mijn privéleven als op professioneel vlak.
- *Deze persoon heeft vertrouwen in de eigen mogelijkheden om op een constructieve manier met uitdagingen om te gaan*. Het inzetten van deze growth mindset (Dweck, 2011) zorgt ervoor dat ik ervan overtuigd ben dat ik alles kan leren en uitdagingen durf aangaan.
- *Eigen denkprocessen expliciteren en ter discussie stellen leiden bij de persoon tot kritisch denken*. Ik ben een snelle denker en vaak spreek ik mijn gedachten ook uit. Bijna onmiddellijk volgt een reflectie op wat ik zeg en stel ik vraag of mijn inhoud klopt en of ik nog iets kan verbeteren. Het delen van mijn gedachten en anderen hierin stimuleren zie ik als een verrijking om invalshoeken samen te leggen en te leren van elkaar.
- *Goed luisteren, kansen geven en vertrouwen geven aan anderen om zelfstandig aan de slag te gaan, draagt de persoon hoog in het vaandel*. Deze kwaliteit uit het profiel is de enige die bij mij niet vanuit mijn natuur tot stand komt. De ontwikkeling van deze competenties heeft ervoor gezorgd dat mensen zich gehoord voelen en dat ik niet alleen sta in processen. Collega's stimuleren om tot zelfstandigheid te komen, draagt bij aan een gevoel van welbevinden.
- *Een reflectief iemand kan zaken vanuit verschillende perspectieven benaderen en is gevoelig voor de behoeften en gevoelens van anderen*. Dit raakt sterk aan mijn identiteit. Het is altijd mijn wens om anderen vooruit te helpen door in te spelen op hun noden. Graag help ik mensen met het (h)erkennen van wat ze voelen en te leiden naar nieuwe inzichten door ze te coachen.
- *Het is iemand die aanvaardt dat anderen hun verantwoordelijkheden opnemen en ontspannen de resultaten afwacht*. Deze competentie heb ik geleerd doorheen het verandertraject. Door steeds meer in te zetten op het LGL leerde ik dat ik niet steeds de verantwoordelijkheid moet dragen.
- *De persoon toont de wil om te leren uit eigen fouten*. Dankzij het maken van fouten, doorloopt een persoon een leerproces. Als ik fouten maak, ga ik hierover graag in gesprek met anderen. Door te analyseren wat fout ging en door het perspectief van anderen kan ik begrijpen wat er beter kon.

Bovenstaande competenties gaan over de reflectieve professional als individu. Daarom ga ik ook in op het belang van reflecteren in teamverband. In het boek *Doeltreffend schoolbeleid* (Vanhoof en Van Petegem, 2017) worden indicatoren voor het reflectief vermogen belicht. Een eerste paragraaf gaat over het vermogen tot reflectie. Op onze school is reflecteren geen onderdeel van de cultuur. Collega's verwoorden dat kritisch nadenken om tot verbetering te komen weinig functioneel is. Ik merk op dat dit voor sommigen als een bedreiging of persoonlijke kritiek wordt ervaren. De meerderheid heeft een statische mindset (Dweck, 2011). Op onze school worden verschillende initiatieven genomen om toch tot reflectie te komen. De HR-medewerker komt naar school om supervisiesessies te houden. Er wordt aanvangsbegeleiding ingericht, zowel overkoepelend in het hoofdgebouw van AGSO als intern. Er worden functioneringsgesprekken gehouden. Toch

worden deze momenten van reflectie en zelfevaluatie niet altijd positief onthaald. Vanhoof en Van Petegem stellen dat scholen inderdaad instrumenten ter beschikking hebben om zichzelf te evalueren, maar de kwaliteit wordt in vraag gesteld. Niet elke school is klaar om te reflecteren, er moet voldaan worden aan enkele voorwaarden. Deze toets ik af aan de werking van mijn organisatie.

- Cultuur: Op onze school is er geen sprake van een leercultuur. Reflecteren is een belangrijke voorwaarde om tot leren te komen. Het boek van Dweck (2011) gaf mij het inzicht dat mijn collega's vaak blij zijn met het vertrouwde als ze zelf geen urgentie ervaren. Hierdoor verliezen ze bij te grote uitdagingen snel interesse.
- Leiderschap: Ik merk bij het beleid kenmerken van een eerder statische mindset. Ze verliezen hierdoor het team uit het oog met risico op top-down leiderschap.
- Middelen: De initiatieven die ingericht worden om tot reflectie te komen, zoals de aanvangsbegeleiding en de gesprekken, worden niet als prioriteit beschouwd. Ze worden vaak geschrapt of verzet, wat leidt tot frustratie bij nieuwe collega's.
- Visie en strategie: Er ontbreekt een gedragen visie op zelfevaluatie en leerprocessen. Collega's krijgen hierdoor weinig richting en zijn onzeker over waar de school heen wil.
- Samenwerking: Onze collega's werken samen, maar zich kwetsbaar opstellen blijft lastig wanneer het over zelfevaluatie en professionele groei gaat. Teamleden voelen zich onvoldoende veilig om uit te spreken wat ze denken en voelen.
- Communicatie: Op onze school zit er ruis op de communicatie. Er is weinig transparantie tussen het leer- en reflectieproces van het beleid en van de andere collega's, wat kan leiden tot polarisatie. Er is geen overkoepelende communicatie tussen de verschillende miniteams, wat kan leiden tot versnippering.

Hoewel fundamentele cultuurverandering sterk afhankelijk blijft van beleidskeuzes, leerde ik dat ik binnen mijn eigen cirkel van invloed (Covey, 1989) wel betekenisvolle stappen kon zetten. Tijdens bepaalde acties, zoals de check-ins of feedbackmomenten, merkte ik dat het team niet 'getraind' is op reflectie. Tijdens het verandertraject probeerde ik bewust acties te plannen die het reflectief vermogen aanwakkeren. Belangrijk was hier om een voorbeeld te zijn voor anderen en dus zelf model te staan. Verder zette ik in op kleine groepen om de veiligheid in de groep te verhogen. Deze rol kent dan ook een overlap met de rol van ondersteuner van collega's.

5 Algemene conclusie

Deze BAP is voor mij niet alleen het sluitstuk van de Banaba, maar ook hét bewijs van een intense en betekenisvolle persoonlijke groei. Wanneer ik terugblik op de voorbije drie jaar, voel ik me trots. Trots op de weg die ik heb afgelegd, op de uitdagingen die ik ben aangegaan en op de manier waarop ik mezelf telkens opnieuw heb heruitgevonden als schoolontwikkelaar.

Schoolontwikkeling bracht mij in contact met waarden, overtuigingen en talenten waarvan ik niet wist dat ze aanwezig waren. Ik leerde niet enkel hoe een proces vorm krijgt, maar ook wie IK ben (en vooral wil zijn) binnen de verandering. Het sterke geloof in verbinding, participatie, eigenaarschap en het versterken van mensen zijn inzichten die ik zonder dit traject wellicht nooit op deze manier had leren kennen.

Ik heb genoten van elke stap binnen dit proces: van het zoeken en twijfelen tot het creëren en begeleiden. Zelfs de spanningen en moeilijke momenten hebben mij veel geleerd over leiderschap, communicatie en het omgaan met weerstand binnen veranderingsprocessen. Deze ervaringen hebben mijn motivatie om verder te groeien binnen schoolontwikkeling alleen maar versterkt. Ik kijk er naar uit om binnen mijn eigen organisatie model te staan voor deze vorm van organiseren. Daarbij wil ik bewust niet vertrekken vanuit mijn eigen tempo, maar vanuit het tempo en de draagkracht van het team. Stap voor stap hoop ik wat ik geleerd heb te kunnen doorgeven aan collega's die hiervoor openstaan, zodat verandering niet iets wordt dat opgelegd wordt, maar iets dat samen kan groeien vanuit verbinding en vertrouwen.

Drie jaar lang heb ik geprobeerd het beste van mezelf te geven, zowel professioneel als persoonlijk. Vandaag voel ik dan ook dat ik moe ben en even nood heb aan rust en afstand. De zomervakantie is welkom als een moment van herstel. In die periode wil ik graag verder nadenken over een mogelijk vervolgtraject. De masteropleidingen Learning & Innovation of Educational Needs spreken me enorm aan. Wat de toekomst ook brengt... Ik ben diep overtuigd dat de principes van schoolontwikkeling niet meer los te weken zijn van wie ik ben.

Deel 4: Referentielijst

- Backers, L., Tuytens, M., & Devos, G. (2020). Het aantrekken en behouden van leraren in een grootstedelijke context. Steunpunt Onderwijsonderzoek (SONO), UGent.
- Bernaerts, S., et al. (2019). Professionaliseringsbehoeften van leerkrachten in een grootstedelijke context. Karel de Grote Hogeschool.
- Bolhuis, S. (2014). Leren en veranderen. Uitgeverij Coutinho.
- Bouckaert, S. (2025). Deep democracy in de keertijd, een gids voor moedige vernieuwers. Boom uitgevers Amsterdam.
- Cooperrider, D. L. (1986). *Appreciative Inquiry: Toward a Methodology for Understanding and Enhancing Organizational Innovation*. Department of Organizational Behavior. Cleveland, OH: Case Western Reserve University.
- Covey, S. R. (1989). *The 7 habits of highly effective people: Powerful lessons in personal change*. Free Press.
- Cox, H. (2013). Een baard maakt nog geen filosoof. Uitgeverij Damon.
- De Bruin, C. (2018). Geef me de 5: Wat, hoe, waar, wanneer, wie... een praktisch houvast bij de opvoeding en begeleiding van kinderen met autisme. Graviant Educatieve Uitgaven.
- De Smet, M., Bultheel, M., & Verachtert, P. (2024). *Leidraad differentiatie: Samen naar de meet*. Stichting Leerpunt.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Hooge, E. (2008). School en omgeving in de grote stad. Hogeschool van Amsterdam.
- Jan Vanhoof, J., & Peter Van Petegem, P. (2017). Doeltreffend schoolbeleid. Acco.
- Jef Clement, J. (2015). *Inspirerend coachen: Gericht werken aan duurzame verandering*. LannooCampus.
- Jitske Kramer, J. (2014). *Deep democracy: De wijsheid van de minderheid*. Boom Uitgevers Amsterdam.
- John Hollingsworth, J., & Sylvia Ybarra, S. (2018). *Expliciete directe instructie 2.0: De basis voor effectief lesgeven*. Pica.
- Klasse & Koning Boudewijnstichting. (2023). *Onderwijsinnovatie: 6 adviezen om onderwijs in beweging te krijgen* (e-book).
- Lappa, C., & Mantzikos, C. (2019). Teaching social skills in small groups of children with multiple disabilities: Motor and intellectual disabilities. An intervention program. *European Journal of Special Education Research*, 4(1), 57–77. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2579432>

- Luft, J., & Ingham, H. (1955). The Johari window: A graphic model of interpersonal awareness. *Proceedings of the Western Training Laboratory in Group Development*. UCLA Extension Office.
- Maes, B., Struyf, E., Nijs, S., Vanroye, E., Vanden Bempt, F., & Jennen, B. (2023). *Kwaliteitsvol onderwijs aan kinderen met ernstig meervoudige beperkingen: Eindrapport van een onderzoek uitgevoerd in opdracht van het Departement Onderwijs & Vorming van de Vlaamse overheid*.
- Meirsschaut, M., Hostyn, I., & Naert, L. (2021). *Wijzer voor werkbare scholen in verandering. Omdat wijs en werkbaar veranderen vleugels geeft*. Gent: Arteveldehogeschool.
- Nieuwenhuis, S., Maes, B., & Nijs, S. (2025). *Kwaliteitsvol onderwijs aan kinderen met ernstige meervoudige beperkingen: Inspiratiegids voor de praktijk*. KU Leuven.
- Rääk, K., & Eisenschmidt, E. (2025). Sustainable evidence-driven school improvement: Routines and data use in Estonian schools. *Frontiers in Education*, 9, 1517985. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1517985>
- Robert E. Quinn, R. E. (2004). *Building the bridge as you walk on it: A guide for leading change*. Jossey-Bass.
- Rudi Schollaert, R. (2017). *De spiraal van verandering*. Politeia.
- Scharmer, O. C. (2009). *Theory U: Leading from the future as it emerges*. Berrett-Koehler Publishers.
- Sebrechts, L. (2018). *Onderwijsintegratie van leerlingen met een beperking in Vlaanderen: Een verhaal van structurele sociale ongelijkheid* (doctoraatsproefschrift). Universiteit Antwerpen.
- Sinek, S. (2009). *Start with why: How great leaders inspire everyone to take action*. Portfolio.
- Surkyn, J., Huysmans, K., Vos, M., Goesaert, T., Cabus, S., & Polspoel, S. (2025). *Capaciteitsmonitor 2024: Analyse van capaciteitsnaden en pendelbewegingen in Vlaanderen*. Departement Onderwijs en Vorming.
- Teeuwisse, E., & Van Langevelde, S. (2025). *Waarderend leren als veranderaanpak*. Kessels & Smit Publishers.
- Tjepkema, S., & Verheijen, L. (2013). David Cooperrider: Appreciative Inquiry. In J. Kessels & R. Poell (Red.), *Canon van het leren* (pp. 77–89). Kluwer.
- Tjepkema, S., Verheijen, L., & Kabalt, A. (2016). *Waarderend veranderen: Appreciative inquiry in de praktijk*. Boom uitgevers Amsterdam.
- Van Acker, T., & Demaertelaere, Y. (2022). *Scholen slim organiseren: Anders werken met goesting*. LannooCampus.
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2019). *Praktijkonderzoek in de school* (3e ed.). Noordhoff Uitgevers.
- Van Laere, M. (2025). *Ga de conflicten in de lerarenkamer aan*. Klasse, geraadpleegd via <https://www.klasse.be/173231/deep-democracy-conflicten-lerarenkamer-fanny-matheusen/>

Van Rooij, M. (2009). *Effectief samenwerken: Denken in driehoeken*. Kessels & Smit, The Learning Company.

Vlaamse Onderwijsraad. (2026). *Een sterke basis voor scholen voor iedereen: Advies over de consultatienota over de evolutie naar scholen voor iedereen*. VLOR.

Vlaamse Overheid. (2018). *Referentiekader voor onderwijskwaliteit*.

Vlaamse Regering. (2025). *Consultatienota over de evolutie naar scholen voor iedereen* (VR 2025 2811 MED.0485/1TER). Vlaamse overheid.

Deel 5: Praktijkgericht artikel

[Deze link leidt de lezer naar het praktijkgericht artikel.](#)

Het artikel te vinden in het digitaal portfolio.

Deel 6: Digitaal portfolio

Nogmaals de link naar het digitaal portfolio: [Digitaal portfolio - OneDrive](#)

1. Bronnen
2. De oogopslag
3. De verhaallijn
4. Foto's
5. Getuigenissen
6. Verslagen
7. Bachelorproef
8. Praktijkgericht artikel