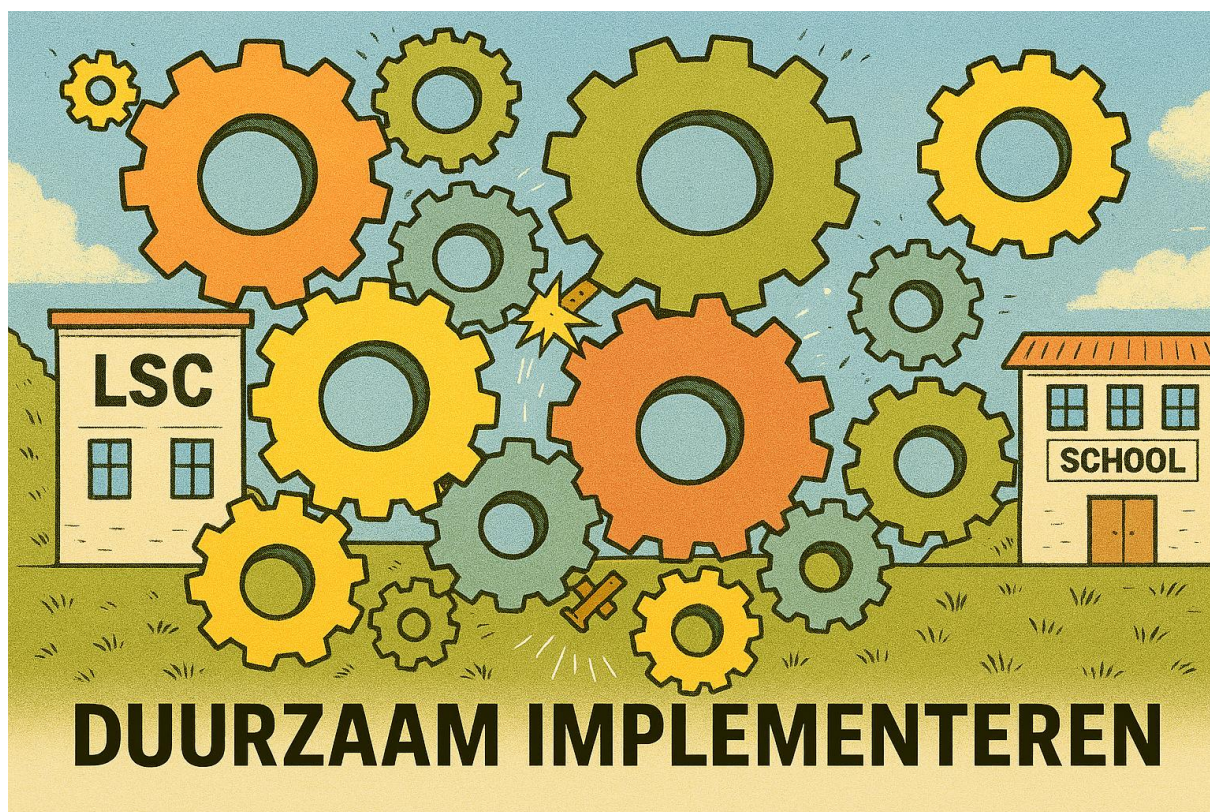




Authentieke opdracht van Ilse De Smet-Van Damme

BanaBa Schoolontwikkeling, Odisee, 3^{de} jaar

schooljaar 2025-2026

OPO Duurzaam Implementeren, Prof. Dr. Virginie März

INHOUD

DEEL 1: BESCHRIJVING ONDERWIJSVERANDERING	3
DEEL 2: KRITISCHE ANALYSE	5
1. Innovatiespecifieke condities als verklaring voor de asynchronie.....	5
2. Verdiepende verklaringen voor de asynchrone ontwikkeling	6
Structurele condities: wanneer de organisatie verandering begrenst	6
Culturele condities: betekenisgeving en professionele overtuiging.....	8
Individuele condities: betrokkenheid, identiteit en professionele onzekerheid	8
3. Wat werkt als hefboom?.....	10
Relationele condities als brug tussen actoren.....	10
Van individuele expertise naar collectieve capaciteit	11
Netwerken en gedeeld leren als hefboom voor schaalvergroting	13
4. Van analyse naar strategie: implicaties voor duurzame implementatie	14
Ontwikkelen van gedeelde betekenisgeving	15
Differentiëren volgens veranderfase en handelingsbekwaamheid	15
Herpositioneren van leerondersteuners als procesbegeleiders	16
Versterken van gedeeld leiderschap en eigenaarschap	16
Creëren van structurele randvoorwaarden voor duurzame samenwerking	17
Versterken van netwerken en collectief leren	17
Monitoren en adaptief bijsturen van het veranderproces	18
5. Slot.....	18
6. Persoonlijke reflectie	19
BRONNEN	21

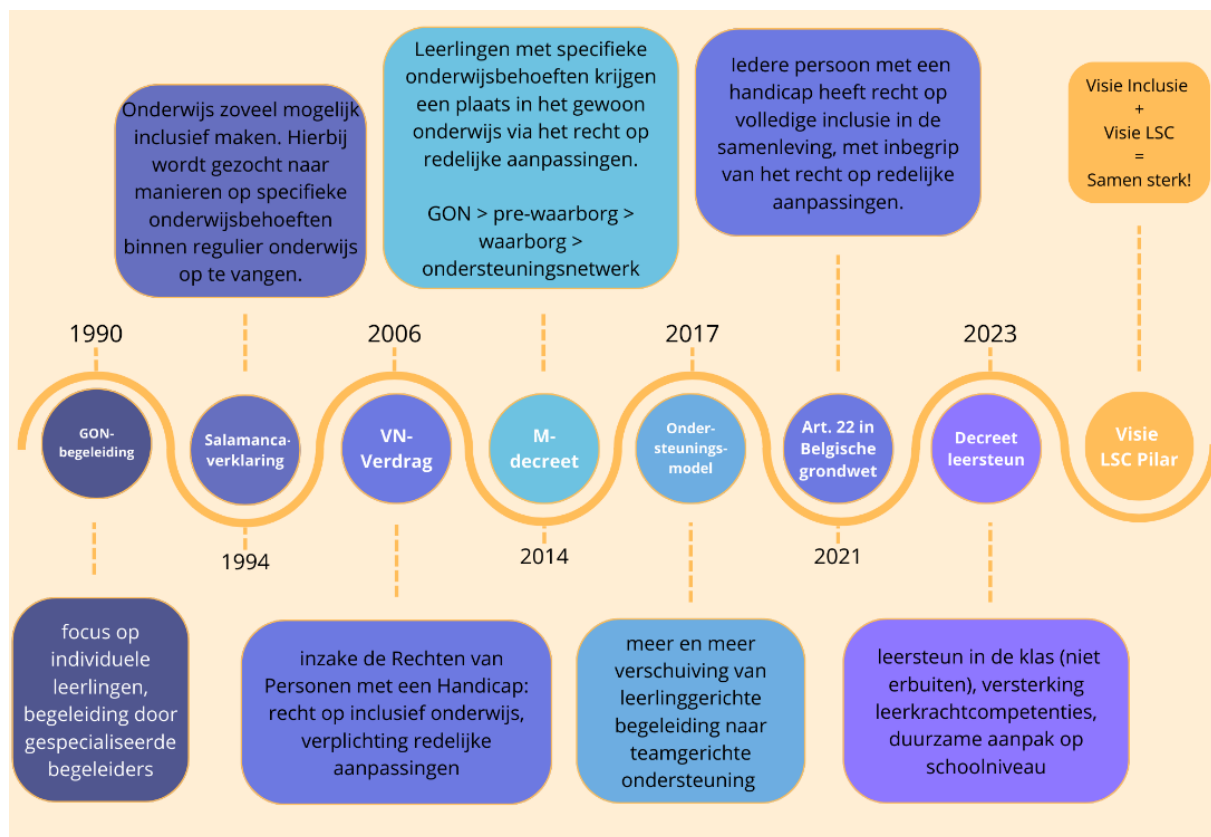
DEEL 1: BESCHRIJVING ONDERWIJSVERANDERING

Op 1 september 2023 trad in Vlaanderen het nieuwe leersteundecreet in werking. Hierdoor evolueerde onze organisatie van een Ondersteuningsteam naar een Leersteuncentrum. Met het vervangen van het M-decreet door het leersteundecreet verschuift ook de opdracht van ons team: **de focus van leerling-gerichte leersteun evolueert meer en meer richting leerkrachten en schoolteams.**

Ons **leersteuncentrum Pilar** ondersteunt meerdere scholen binnen de regio, met een middelgroot team van ongeveer 90 leerondersteuners met diverse achtergronden (onderwijs en verschillende therapeutische of psychosociale disciplines). De partnerscholen variëren sterk in context en omvang: naast centrumscholen werkt ons leersteuncentrum ook samen met scholen rondom Gent en dit zowel in kleine kleuterscholen als in grotere basis- en secundaire scholen. Deze diversiteit in context, schaal en noden maakt dat de implementatie van leersteun in elke schoolcontext anders vorm krijgt en vraagt om een doordachte afstemming op de lokale praktijk.

Deze verandering past binnen een **breder pedagogische innovatie**, waarbij **welzijn, leerbehoeften en persoonlijke ontwikkeling** van alle leerlingen centraal staan. Het uiteindelijke doel is het versterken van **inclusief onderwijs**.

De evolutie richting inclusiever onderwijs is het resultaat van een bredere beleidsmatige en maatschappelijke ontwikkeling, onder meer beïnvloed door internationale kaders zoals de Salamanca-verklaring en het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap. Deze tijdlijn illustreert hoe het Vlaamse inclusiebeleid zich stapsgewijs ontwikkelde:



Deze hervorming wordt sterk **centraal aangestuurd**, waardoor organisaties zoals het onze moeten schakelen binnen opgelegde kaders, terwijl de lokale realiteit sterk varieert. De overheid verwacht

immers dat leersteuncentra, CLB's en scholen op een nieuwe manier samenwerken, met als ambitie dat tegen 2040 alle scholen 'scholen voor iedereen' worden.

Het gaat om een **grootschalige en complexe** onderwijsvernieuwing die alle Vlaamse scholen en ondersteuningsstructuren raakt. Net die complexiteit maakt de implementatie uitdagend: onderwijsverandering voltrekt zich zelden lineair en is sterk afhankelijk van contextuele factoren zoals structuur, cultuur en de betrokkenheid van actoren (Verbiest, 2014). Hierdoor verlopen implementatieprocessen vaak **ongelijkmatig** en ontwikkelen ze zich in verschillende snelheden binnen en tussen organisaties.

Hoewel deze hervorming op Vlaams niveau **een derdeorde-verandering** vertegenwoordigt doordat ze fundamentele opvattingen over onderwijs, zorg en inclusie hertekent (Verbiest, 2014), focust deze analyse op de gevolgen voor leersteuncentra en scholen. Op dit mesoniveau manifesteert de vernieuwing zich vooral als **een tweedeorde-verandering**, waarbij praktijken, rollen en samenwerkingsstructuren fundamenteel worden hertekend. Omdat dergelijke veranderingen ook bestaande overtuigingen kunnen uitdagen, raken ze bovendien regelmatig aan de professionele identiteit van betrokken actoren.

Concreet betekent dit voor onze organisatie dat leerondersteuners evolueren van directe leerlingbegeleiding naar het coachen van leerkrachten en schoolteams. Ondersteuning wordt minder individueel en meer **contextgericht** georganiseerd, wat een andere manier van samenwerken en kijken naar professioneel handelen veronderstelt.

Tegelijk moeten scholen deze hervorming realiseren binnen een context van andere urgente uitdagingen, zoals het lerarentekort en de invoering van nieuwe minimumdoelen. Daarnaast worden scholen geconfronteerd met een toenemend aantal leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, wat de complexiteit van hun opdracht verhoogt en druk zet op de **draagkracht** van leraren en organisaties (Desoete, 2014). Hierdoor sluit de vernieuwing niet altijd aan bij de prioriteiten en mogelijkheden van schoolteams en komt het draagvlak onder druk te staan, wat de implementatie van contextgerichte leersteun bemoeilijkt.

Als ondersteuningsteam ervaren we dat het M-decreet onvoldoende bijdroeg aan het versterken van inclusie. De focus lag te sterk op het 'werken aan de leerling', waardoor impliciet verwacht werd dat de leerling zich aanpaste aan het bestaande onderwijsaanbod. Dit sluit aan bij een **deficitgericht denkkader**, terwijl inclusief onderwijs net vertrekt vanuit de vraag wat de omgeving kan doen om participatie mogelijk te maken. Tegelijk ontbrak vaak structurele ondersteuning voor leerkrachten en schoolteams, wat leidde tot onduidelijkheid over rollen en verantwoordelijkheden. De blijvende instroom naar het buitengewoon onderwijs wijst erop dat deze benadering haar inclusieve ambities slechts gedeeltelijk realiseerde. Het leersteundecreet beoogt hierin een fundamentele verschuiving naar contextgerichte ondersteuning, maar de implementatie ervan wordt gekenmerkt door een spanning tussen **externe sturing en professioneel handelen**. Duurzame verankering ontstaat immers pas wanneer actoren ruimte krijgen om de vernieuwing te interpreteren en af te stemmen op hun lokale context (Verbiest, 2014).

Tegelijk tonen recente evaluaties, zoals het verslag van het Rekenhof (2024), aan dat de praktijk nog sterk **individueel en medisch georiënteerd** blijft. Verslagen worden vaak gemotiveerd vanuit problemen in het functioneren van de leerling en een medische diagnose leidt nog te snel tot een verwijzing naar het buitengewoon onderwijs. Dit wijst erop dat de beoogde verschuiving naar een contextgerichte benadering nog onvoldoende gerealiseerd is.

Uit het eindrapport Toeleiding leersteun - onderzoek naar praktijken en objectieve factoren (Emmers & Jacob, 2025) blijkt dat leerkrachten differentiëren vaak als moeilijk ervaren en daarom geneigd zijn

te kiezen voor individuele ondersteuning. Daarnaast zijn leerondersteuners traditioneel opgeleid om met leerlingen te werken eerder dan met leerkrachten, wat de verschuiving naar een meer **coachende rol** bemoeilijkt. Ten slotte blijkt dat samenwerking nog vaak gericht is op individuele casussen, eerder dan op bredere schoolontwikkeling. Deze vaststellingen wijzen op een hardnekkige kloof tussen beleidsintenties en praktijk.

Binnen ons team hebben we van onderuit gewerkt aan een duidelijke visie op deze verandering, wat heeft bijgedragen aan gedeelde taal en richting in ons handelen. Tegelijk ervaren we in de samenwerking met partnerscholen een **spanningsveld** tussen deze visie en de haalbaarheid in de praktijk. Dit wijst erop dat de vertaling van beleidsintenties en visiekaders naar de dagelijkse praktijk niet vanzelfsprekend is.

Dit leidt tot een centrale spanning binnen deze authentieke opdracht: het realiseren van **interprofessionele samenwerking** in een context waarin scholen nog sterk denken vanuit individuele leerlingondersteuning, terwijl leerondersteuners zich moeten herpositioneren als begeleiders van leerkrachten en schoolteams.

Deze spanning wijst erop dat het veranderproces zich niet gelijktijdig ontwikkelt bij alle betrokken actoren. In het volgende deel wordt deze **asynchronie** verder geanalyseerd aan de hand van verschillende condities die het implementatieproces beïnvloeden.

DEEL 2: KRITISCHE ANALYSE

1. Innovatiespecifieke condities als verklaring voor de asynchronie

Binnen deze onderwijsvernieuwing ontstaat een **centraal spanningsveld** dat bepalend is voor het verloop van de implementatie. Terwijl Leersteuncentrum Pilar zich geleidelijk richting implementatie beweegt, bevinden veel partnerscholen zich nog in een fase van adoptie. Deze **asynchrone ontwikkeling** vormt een belangrijke uitdaging voor de realisatie van contextgerichte leersteun, omdat ze samenwerking vraagt tussen actoren die zich niet op hetzelfde punt in het veranderproces bevinden.

Bij de invoering van het leersteundecreet werd deze spanning onmiddellijk zichtbaar. De verschuiving van leerlinggerichte naar leerkracht- en schoolteamgerichte leersteun werd top-down en relatief **radicaal** geïntroduceerd. Zoals Verbiest (2014) aangeeft, raken dergelijke onderwijsvernieuwingen niet alleen aan organisatorische structuren en werkwijzen, maar ook **aan onderliggende overtuigingen, professionele identiteit en handelingskaders**. Dit verklaart waarom de eerste reacties binnen het team van leerondersteuners niet uitsluitend betrekking hadden op praktische vragen, maar ook op de betekenis en legitimiteit van de verandering.

Om deze beweging intern te ondersteunen, werd bewust ingezet op **gezamenlijke betekenisgeving** in een **bottom-upproces**. Via een intensief traject met externe experts werd het ‘why’ van inclusief onderwijs expliciet uitgewerkt en verbonden met het dagelijkse handelen. Dit sluit aan bij de diffusietheorie van Rogers (2003, geciteerd in Verbiest, 2014), **waarin het relatieve voordeel** en de **aansluiting bij bestaande waarden** bepalend zijn voor adoptie. Door expliciet te verbinden met de professionele drijfveren van leerondersteuners - zoals de wens om voor elke leerling het verschil te maken - groeide intern een sterk draagvlak en kreeg de vernieuwing betekenis in het dagelijkse handelen. De **leerlinggerichtheid van de vernieuwing** werd hiermee niet verlaten, maar herdefinieerd in een contextgerichte benadering. De verandering kreeg daardoor zowel organisatorisch als professioneel betekenis.

Tegelijk bleek dat deze interne beweging zich niet automatisch vertaalde naar de samenwerking met partnerscholen. De meerwaarde van contextgerichte leersteun is voor leerkrachten nog niet altijd zichtbaar, waardoor de impact moeilijk **observeerbaar** blijft. Daarnaast wordt de vernieuwing als **complex** ervaren, omdat ze een verschuiving vraagt van individuele ondersteuning naar systematisch denken en handelen. Deze complexiteit wordt versterkt door een context waarin leerkrachten geconfronteerd worden met gelijktijdige verwachtingen en beperkte ruimte om nieuwe praktijken uit te proberen. Ook de **beproeftbaarheid** blijft beperkt: er is weinig ruimte om nieuwe praktijken op kleine schaal uit te proberen. Hierdoor vallen actoren gemakkelijker terug op vertrouwde werkwijzen.

De implementatie werd bovendien gekenmerkt door sterke **tijdsdruk**. Terwijl van leerondersteuners verwacht werd dat zij reeds volgens de nieuwe logica functioneerden, kregen scholen weinig ruimte om de vernieuwing te verkennen en te vertalen naar hun eigen context. Hierdoor verliepen twee diffusieprocessen gelijktijdig, maar niet synchroon: waar het leersteuncentrum intern investeerde in betekenisgeving en acceptatie, stonden veel scholen nog aan het begin van dit proces. Vanuit veranderkundig perspectief vormt dit een kwetsbare situatie, aangezien professionals anderen pas duurzaam kunnen begeleiden wanneer zij zelf voldoende eigenaarschap en overtuiging ontwikkeld hebben (Verbiest, 2014).

In de praktijk vertaalt deze dynamiek zich in fenomenen zoals non-implementatie en **co-optatie**. Analyse van casusbesprekingen en handelingsplannen toont aan dat, ondanks een verschuiving naar meer leerkrachtgerichte formuleringen, de focus vaak impliciet of expliciet gericht blijft op individuele leerlingondersteuning. Dit wijst erop dat de taal van de vernieuwing wel wordt overgenomen, terwijl onderliggende praktijken slechts gedeeltelijk mee veranderen.

Tegelijk wordt binnen deze context bewust ingezet op **mutual adaptation**, waarbij de vernieuwing afgestemd wordt op de lokale context van scholen. Leerondersteuners zoeken actief naar manieren om contextgerichte leersteun te vertalen naar specifieke noden en mogelijkheden van scholen, onder meer via samenwerkingsafspraken, overlegstructuren en systematische monitoring van proces- en outputindicatoren. Deze **monitoring** draagt niet alleen bij aan opvolging, maar maakt ook effecten zichtbaar en ondersteunt het draagvlak voor verdere implementatie.

2. Verdiepende verklaringen voor de asynchrone ontwikkeling

Structurele condities: wanneer de organisatie verandering begrenst

De vastgestelde spanning tussen leersteuncentrum en scholen wordt niet alleen beïnvloed door kenmerken van de innovatie zelf, maar ook door de structurele context waarin deze gerealiseerd moet worden. Onderwijsvernieuwingen krijgen immers nooit vorm in een vacuüm. Factoren zoals **beschikbare tijd, personeelscapaciteit, financiering en organisatie** van ondersteuning bepalen in belangrijke mate welke veranderingen haalbaar zijn en hoe snel deze zich kunnen ontwikkelen.

Binnen de context van leersteun wordt deze invloed bijzonder zichtbaar. In veel scholen schieten de **brede basiszorg en verhoogde zorg** nog tekort, waardoor de druk op externe ondersteuning toeneemt. CLB's ervaren hierdoor een verhoogde nood om sneller over te gaan tot verslaggeving om leersteuntrajecten op te starten, wat leidt tot een aanzienlijke stijging van het aantal trajecten per leerondersteuner. Deze evolutie sluit aan bij bevindingen uit de Onderwijs Spiegel van de

Onderwijsinspectie (2026), die aangeeft dat scholen in toenemende mate afhankelijk worden van externe leersteun.

Daarnaast blijken de **beschikbare tijd en middelen** onvoldoende afgestemd op de aard van de vernieuwing. De implementatie van contextgerichte leersteun vraagt intensieve afstemming, professionalisering en gezamenlijke betekenisgeving, maar hiervoor ontbreken vaak de noodzakelijke randvoorwaarden. Tijd voor overleg en reflectie staat onder druk, mogelijkheden tot collectieve professionalisering zijn beperkt en structurele samenwerking tussen betrokken actoren blijkt niet vanzelfsprekend (Verbiest, 2014).

Deze structurele beperkingen hebben een directe impact op het professioneel handelen van leerondersteuners en scholen. Wanneer het **aantal trajecten toeneemt en de beschikbare tijd per traject afneemt**, verschuift de aandacht bijna vanzelf naar individuele en curatieve ondersteuning. De combinatie van tekorten in basiszorg, een stijgende trajectlast en beperkte tijd creëert zo een zichzelf versterkende dynamiek: precies die praktijken waarvan het leersteundecreet wilde wegbewegen, worden opnieuw dominant. Structurele condities beïnvloeden daardoor niet alleen de mogelijkheden tot handelen, maar sturen ook de aard van dat handelen.

Deze tendens wordt verder versterkt door de wijze waarop middelen georganiseerd worden. De huidige **financieringslogica** blijft sterk gekoppeld aan individuele trajecten, waardoor een flexibele, preventieve en contextgerichte inzet van leerondersteuners moeilijk realiseerbaar is. Ondersteuning wordt hierdoor vaak reactief georganiseerd, terwijl een meer structurele aanwezigheid in scholen net een belangrijke hefboom kan vormen voor duurzame verandering.

Ook op het vlak van **personeelsbeleid** doen zich structurele uitdagingen voor. De implementatie van contextgerichte leersteun vraagt een collectieve beweging binnen teams, maar wordt bemoeilijkt door personeelsswissels, verschillen in ervaring en uiteenlopende niveaus van expertise. Hierdoor gaat opgebouwde kennis soms verloren en wordt het moeilijker om gedeelde praktijken duurzaam te verankeren.

Daarnaast verloopt de **samenwerking** met externe partners, zoals CLB en pedagogische begeleiding, niet altijd vanuit een gedeeld referentiekader. Verschillende verwachtingen over rollen, verantwoordelijkheden en doelstellingen maken dat leerondersteuners regelmatig opnieuw de visie achter contextgerichte leersteun moeten expliciteren. Hierdoor verschuift energie naar afstemming en verduidelijking, wat het veranderproces vertraagt.

Een bijkomende uitdaging situeert zich in de **organisatie van leersteuntrajecten** zelf. Doelen worden niet altijd voldoende concreet geformuleerd, waardoor trajecten langer blijven lopen dan noodzakelijk. Dit beperkt de mogelijkheid om ondersteuning doelgericht af te bouwen en beschikbare capaciteit opnieuw in te zetten voor preventieve of contextgerichte initiatieven. Ook hier ontstaat het risico dat ondersteuning langer individueel en curatief georganiseerd blijft dan oorspronkelijk bedoeld.

De impact van deze structurele condities wordt bovendien zichtbaar in de **verschillen tussen scholen**. Scholen die beschikken over voldoende tijd, middelen en ondersteunend leiderschap blijken beter in staat om contextgerichte leersteun duurzaam te implementeren en gedeelde praktijken te ontwikkelen. In contexten waar deze randvoorwaarden minder aanwezig zijn, wordt de vernieuwing sneller ervaren als een bijkomende belasting. Onder tijdsdruk en bij beperkte

ondersteuning vallen teams vaker terug op vertrouwde werkwijzen, waardoor individuele en leerlinggerichte interventies dominant blijven.

Culturele condities: betekenisgeving en professionele overtuiging

Naast structurele factoren spelen culturele condities een bepalende rol in het veranderproces. Culturele condities - **gedeelde overtuigingen, waarden en normen** - bepalen hoe een vernieuwing geïnterpreteerd en gewaardeerd wordt en sturen daarmee het handelen van actoren (Verbiest, 2014).

Binnen Leersteuncentrum Pilar is sprake van een **sterke en gedragen teamcultuur**: betrokkenheid bij leerlingen, engagement voor samenwerking en een duidelijke bereidheid tot professionalisering. Deze cultuur vormt een belangrijke draagvlakbasis voor de vernieuwing. Tegelijk schept ze ook een spanning: de sterke empathie voor leerlingen en scholen maakt dat leerondersteuners zich soms terughoudend opstellen in het stellen van verwachtingen. Hierdoor ontstaat een **spanningsveld tussen verbinding en sturing**, waarbij leerondersteuners eerder volgen dan richting geven - wat hun mandaat als begeleiders van verandering bemoeilijkt. Deze cultuur van zorg en betrokkenheid vormt enerzijds een belangrijke krachtbron voor de implementatie van inclusief onderwijs. Anderzijds creëert ze het risico dat leerondersteuners een 'reddersrol' opnemen, waarbij het ondersteunen van scholen belangrijker wordt dan het stimuleren van eigenaarschap. Hierdoor kan ondersteuning onbedoeld afhankelijkheid versterken in plaats van autonomie bevorderen.

Binnen scholen zien we een gelijkaardige maar spiegelbeeldige dynamiek. De dominante opvatting blijft gebaseerd op **de individuele verantwoordelijkheid van de leerkracht en een leerling-gerichte benadering van zorg** - opvattingen die op gespannen voet staan met de principes van contextgerichte leersteun. Dit vergroot het risico op co-optatie: de taal van de vernieuwing wordt overgenomen, maar de onderliggende praktijk verandert nauwelijks.

Een bijkomende culturele barrière betreft de **omgang met loslaten**. Zowel binnen scholen als het leersteuncentrum bestaat terughoudendheid om ondersteuning af te bouwen, ook wanneer vooruitgang zichtbaar is. Dit wijst op diepgewortelde overtuigingen over zorg en verantwoordelijkheid, waarbij ondersteuning eerder wordt gezien als iets dat langdurig moet blijven doorlopen. Deze manier van redeneren is moeilijk te doorbreken zonder expliciete aandacht voor betekenisgeving.

Hoewel **structurele en culturele condities** analytisch onderscheiden kunnen worden, **beïnvloeden ze elkaar voortdurend** in de praktijk: structurele randvoorwaarden bepalen wat mogelijk is, terwijl culturele condities bepalen hoe actoren die ruimte interpreteren en invullen. Tondeur et al. (2009) tonen aan dat precies deze wisselwerking tussen structuur en cultuur bepalend is voor het slagen of falen van onderwijsinnovaties - en daarmee ook voor het tempo en de diepgang van de implementatie van contextgerichte leersteun.

Individuele condities: betrokkenheid, identiteit en professionele onzekerheid

Culturele condities krijgen uiteindelijk pas betekenis in het handelen van individuele actoren. De wijze waarop professionals onderwijsvernieuwingen interpreteren, hangt immers niet alleen samen met gedeelde normen en waarden, maar ook met hun **persoonlijke betrokkenheid, professionele**

identiteit en ervaren handelingsbekwaamheid. Naast structurele en culturele condities spelen daarom ook individuele kenmerken een cruciale rol in hoe onderwijsvernieuwingen worden opgenomen (Tondeur et al., 2009).

Binnen Leersteuncentrum Pilar werd de voorbije jaren sterk ingezet op draagvlak en betekenisgeving via een bottom-up traject rond missie en visie. Tegen juni 2025 identificeerde het overgrote deel van het team zich als ambassadeur van inclusief onderwijs - een identificatie die aansluit bij bestaande professionele waarden zoals het streven om voor elke leerling het verschil te maken. Tegelijk blijft de vertaling naar de praktijk uitdagend. Hoewel de overtuiging aanwezig is, geven leerondersteuners aan nog nood te hebben aan concrete handvatten - de '*what*' van de vernieuwing. In intervisiemomenten is er sprake van **actieve betrokkenheid** (agency), waarbij leerondersteuners zoeken naar eigenaarschap en professionele ruimte om samen met scholen doelen te realiseren (cojoint agency). Dit wijst op een beweging richting implementatie, maar maakt ook duidelijk dat het proces nog onvolledig is.

Toch toont een CBAM-bevraging enkele maanden later (Van den Berg & Vandenberghe, 1995 ; n = 32, februari 2026) een genuanceerder beeld. Leerondersteuners situeren zich nu vooral op het niveau van zelf- en taakbetrokkenheid: de **behoefte aan concrete handvatten blijft groot en de ervaren taakbeheersing relatief beperkt**. Dit suggereert dat veel leerondersteuners zich nog ontwikkelen in hun ervaren handelingsbekwaamheid binnen de nieuwe rol en **nog zoekend** zijn naar manieren om de vernieuwing concreet vorm te geven in hun dagelijkse praktijk. Hoewel er signalen zijn van impactbetrokkenheid, wijst deze evolutie op een **implementatiedip**: een fase waarin het aanvankelijke enthousiasme botst op de complexiteit van de praktijk. Dit hoeft niet te wijzen op falen van de vernieuwing. **Veranderbereidheid** is immers geen stabiel gegeven, maar **fluctueert** onder invloed van ervaringen, context en waargenomen effecten. Zoals Verbiest (2014) aangeeft, verlopen veranderprocessen zelden lineair; zij ontwikkelen zich eerder als een dynamisch proces van voortdurende betekenisgeving en bijsturing. De DINAMO-bevraging bij het beleidsteam (Metselaar, 1997) nuanceert dit verder: er is erkenning van de noodzaak tot verandering én tijd voor overleg, maar onzekerheid over de concrete meerwaarde en eerdere ervaringen met onderwijsvernieuwingen temperen het vertrouwen. Bovendien kan een sterk positieve beleidsframing **onbedoeld normatieve druk** creëren, waardoor ruimte voor twijfel en onzekerheid krimpt, met als risico dat medewerkers zich formeel conformeren zonder dat onderliggende overtuigingen mee evolueren.

Bij partnerscholen verliep de introductie voornamelijk top-down, waardoor betrokkenheid en betekenisgeving pas na de invoering op gang kwamen. Ondanks infosessies en overlegmomenten op initiatief van LSC Pilar blijft de **meerwaarde van de vernieuwing** voor veel leerkrachten **niet evident**. Hierdoor ontstaat een **verwachtingskloof**: leerondersteuners handelen reeds vanuit een nieuwe logica, terwijl scholen vaak in een meer passieve rol blijven. Dit maakt het moeilijk om gerichte leervragen te formuleren en de transfer naar de klaspraktijk te realiseren.

Die kloof is mede verklaarbaar vanuit diepere processen van individuele verandering: onderwijsvernieuwingen raken niet alleen het handelen van professionals, maar ook hoe zij zichzelf begrijpen in hun rol. De klaspraktijk geldt voor leerkrachten als de kern van hun professionele domein, gekenmerkt door autonomie en verantwoordelijkheid. Samenwerking met externe partners impliceert dat deze ruimte gedeeld wordt - wat het **professioneel zelfverstaan** onder druk zet. De mate waarin actoren nieuwe praktijken opnemen, hangt daardoor nauw samen met hun **self-efficacy** en de mate waarin de vernieuwing aansluit bij bestaande overtuigingen. Dit sluit aan bij

het principe van compatibiliteit uit de diffusietheorie van Rogers, waarbij innovaties gemakkelijker worden opgenomen wanneer zij aansluiten bij bestaande overtuigingen, waarden en professionele referentiekaders (Verbiest, 2014). Ontbreekt die aansluiting, dan vallen actoren terug op vertrouwde werkwijzen. Jonker et al. (2018) tonen aan dat dit gepaard gaat met uiteenlopende **copingstrategieën**: nieuwe praktijken worden uitgevoerd zonder dat onderliggende overtuigingen mee evolueren - wat de eerder beschreven dynamiek van co-optatie in de hand werkt.

Dat patroon is ook binnen het leersteuncentrum zelf zichtbaar. Uit een welzijnsenquête (juni 2025) blijkt dat veel leerondersteuners bewust kozen voor hun functie vanuit de wens om met leerlingen te werken. De verschuiving naar een leerkracht- en schoolteamgerichte rol botst bij sommigen met persoonlijke voorkeuren en eerdere opleiding - ook al sluit de vernieuwing tegelijk aan bij diepgewortelde professionele waarden om voor elke leerling goed te willen doen, wat de acceptatie ervan versterkt maar de spanning niet volledig wegneemt. In de praktijk wordt dit onder meer zichtbaar wanneer leervragen formeel worden geformuleerd, maar ondersteuning inhoudelijk toch voornamelijk leerlinggericht blijft.

3. Wat werkt als hefboom?

Relationele condities als brug tussen actoren

Naast structurele, culturele en individuele condities **spelen relationele condities een cruciale rol** in het realiseren van duurzame onderwijsvernieuwing. Waar de voorgaande analyse inzicht gaf in de factoren die bijdragen aan de asynchrone ontwikkeling tussen leersteuncentrum en scholen, bieden relationele condities aanknopingspunten om deze verschillen te overbruggen. Zoals Verbiest (2014) aangeeft, ontstaat diepgaande verandering in onderwijs niet primair door het aanpassen van structuren of het ontwikkelen van individuele competenties, maar via de kwaliteit van interacties tussen betrokken actoren. Relaties vormen het medium waarlangs betekenis wordt geconstrueerd, kennis wordt gedeeld en nieuwe praktijken zich kunnen ontwikkelen en verankeren.

Binnen **Leersteuncentrum Pilar** is een sterke relationele basis aanwezig. Interne reflecties wijzen op een **warm en ondersteunend** teamklimaat, gekenmerkt door engagement, collegialiteit en een grote bereidheid tot samenwerking. Deze ervaringen duiden op een hoge mate van wederzijds vertrouwen, wat in onderzoek naar collectief leren en samenwerking wordt beschouwd als een essentiële voorwaarde voor duurzame verandering (Verbiest, 2014). De beschreven interacties vertonen bovendien kenmerken van een professionele leergemeenschap, waarin gezamenlijke reflectie, kennisdeling en collectieve verantwoordelijkheid bijdragen aan professionele ontwikkeling en innovatie.

Deze relationele kwaliteit vertaalt zich in concrete professionele interacties. Leerondersteuners zoeken elkaar actief op om casussen te bespreken, ervaringen uit te wisselen en gezamenlijk te reflecteren over hun handelen. Zowel formele momenten, zoals intervisie, als informele contacten dragen bij aan een **sterke verbondenheid en een open professionele dialoog** binnen het team.

De interne relationele kwaliteit vormt niet alleen een steunbron voor leerondersteuners zelf, maar beïnvloedt ook hoe zij relaties aangaan **met scholen**. Leerondersteuners investeren doelgericht in het opbouwen van vertrouwen, nabijheid en afstemming met leerkrachten en schoolteams. Deze relationele investering is essentieel, aangezien onderwijsvernieuwingen slechts duurzaam kunnen

worden verankerd wanneer betrokken actoren gezamenlijk betekenis geven aan de verandering en zich mede verantwoordelijk voelen voor de implementatie ervan (Jonker et al., 2018).

Tegelijk schuilt hierin een belangrijke uitdaging. Wanneer samenwerking zich voornamelijk ontwikkelt binnen beperkte netwerken, ontwerpteams of individuele contacten, bestaat het risico dat vernieuwing lokaal verankerd raakt zonder zich verder te verspreiden binnen de organisatie. März et al. (2017) beschrijven dit fenomeen als het ontstaan van ‘**eilanden van vernieuwing**’, waarbij waardevolle inzichten en praktijken onvoldoende doorstromen naar het bredere schoolteam. Relaties kunnen dan wel verandering ondersteunen, maar blijken onvoldoende om een collectieve beweging op gang te brengen.

Bovendien toont de praktijk aan dat sterke relaties op zichzelf **geen garantie vormen voor duurzame verandering**. Wanneer relationele samenwerking zich voornamelijk richt op afstemming en ondersteuning, zonder explicitering van verwachtingen, rollen en verantwoordelijkheden, bestaat het risico dat leerondersteuners een compenserende rol opnemen. In dat geval worden structurele of inhoudelijke tekorten binnen scholen tijdelijk opgevangen, zonder dat deze fundamenteel worden aangepakt. Relaties versterken dan wel het comfort van samenwerking, maar niet noodzakelijk het eigenaarschap van scholen. Hierdoor dreigt de verantwoordelijkheid voor verandering impliciet bij het leersteuncentrum te blijven liggen.

De kracht van relationele condities schuilt daarom niet uitsluitend in het creëren van vertrouwen, maar ook in het mogelijk maken van **professionele dialoog over verwachtingen, verantwoordelijkheden en gewenste veranderingen**. Relaties functioneren pas als hefboom voor verandering wanneer zij ruimte creëren voor **zowel verbinding als sturing**. Vertrouwen en nabijheid vormen noodzakelijke voorwaarden, maar moeten gecombineerd worden met een duidelijk mandaat en expliciete verwachtingen ten aanzien van alle betrokken actoren.

Van individuele expertise naar collectieve capaciteit

Voortbouwend op de relationele basis vormt het versterken van menselijk en sociaal kapitaal een tweede belangrijke hefboom voor duurzame onderwijsvernieuwing. Waar relationele condities de noodzakelijke context creëren voor samenwerking en gedeelde betekenisgeving, bepalen menselijk en sociaal kapitaal in belangrijke mate de capaciteit van actoren om verandering daadwerkelijk vorm te geven en te verankeren. Duurzame verandering ontstaat immers niet louter doordat professionals nieuwe inzichten verwerven, maar doordat individuele expertise wordt omgezet in collectieve handelingskracht.

Het versterken van **menselijk kapitaal** richt zich op **de ontwikkeling van kennis, vaardigheden en professionele competenties**. Binnen Leersteuncentrum Pilar wordt hier expliciet op ingezet via diverse professionaliseringsinitiatieven die leerondersteuners ondersteunen in hun evoluerende rol.

De verschuiving van leerlinggerichte ondersteuning naar het versterken van leerkrachten en schoolteams vraagt immers meer dan het verwerven van nieuwe technieken. Ze vereist ook een **herpositionering van de professionele rol** en een herijking van het professioneel handelen. Menselijk kapitaal heeft in deze context dan ook niet enkel betrekking op het uitbreiden van expertise, maar eveneens op het ontwikkelen van professioneel oordeel en rolbewustzijn. Zoals eerder werd besproken bij de individuele condities, worden leerondersteuners geconfronteerd met nieuwe verwachtingen rond eigenaarschap, samenwerking en procesbegeleiding.

In de praktijk betekent dit dat leerondersteuners leren om hun rol anders in te vullen: niet uitsluitend als expert of ondersteuner, maar als **procesbegeleider** die richting geeft aan verandering zonder het eigenaarschap van scholen over te nemen. In dit kader wordt onder meer gewerkt met het transformatierad van Edunext, dat verandering benadert als een samenhang tussen denken, handelen en samenwerken. Dit model maakt zichtbaar dat duurzame verandering niet gerealiseerd wordt via het aanleren van technieken alleen, maar vraagt om een geïntegreerde ontwikkeling van kennis, vaardigheden en professionele overtuigingen.

Het bewust hanteren van het eigen mandaat en het **vermijden van een reddersrol** vormen daarbij cruciale aandachtspunten. Ook het expliciet vormgeven van **nazorg** speelt hierin een belangrijke rol. Door samen met scholen te reflecteren op gerealiseerde doelen, succesvolle praktijken en mogelijkheden tot verdere verankering, wordt ondersteuning doelgericht afgerond en verschuift het eigenaarschap opnieuw naar de school. Nazorg draagt zo niet alleen bij aan de duurzaamheid van de verandering, maar versterkt ook de ervaren handelingsbekwaamheid van betrokken actoren. In die zin kan het versterken van menselijk kapitaal worden begrepen als het ontwikkelen van professioneel oordeel: **weten wanneer ondersteuning noodzakelijk is, maar ook wanneer loslaten aangewezen is.**

Toch volstaat individuele ontwikkeling op zich niet om duurzame verandering te realiseren. Onderwijsvernieuwing wordt immers niet uitsluitend bepaald door wat professionals weten of kunnen, maar ook door de mate waarin kennis, expertise en ervaringen gedeeld worden. Daarom vormt naast menselijk kapitaal ook **sociaal kapitaal** een essentiële hefboom. Sociaal kapitaal verwijst naar de **kwaliteit van de relaties en netwerken waarbinnen professionals kennis uitwisselen, samen leren en gezamenlijk verantwoordelijkheid opnemen voor verandering.** Zoals Hargreaves en Fullan (2012) benadrukken, ontstaat duurzame onderwijsvernieuwing niet uit individueel handelen alleen, maar uit de interactie tussen professionals die samen reflecteren, leren en handelen.

Binnen **Leersteuncentrum Pilar** wordt sociaal kapitaal opgebouwd door systematische kennisuitwisseling tussen professionals. **Formele structuren** zoals intervisie, werkgroepen en overlegmomenten ondersteunen deze uitwisseling, terwijl **informele contacten** bijdragen aan een laagdrempelige verspreiding van expertise. De aanwezige diversiteit aan achtergronden binnen het team - gaande van onderwijskundige tot therapeutische expertise - vormt hierbij een belangrijke bron van kennis en perspectieven. Door deze expertise actief te verbinden, ontstaat een bredere collectieve kennisbasis dan individuele professionals afzonderlijk kunnen ontwikkelen.

De meerwaarde van sociaal kapitaal situeert zich echter niet uitsluitend in het verspreiden van kennis. Sterke professionele netwerken stimuleren ook **gedeelde verantwoordelijkheid voor leren en verandering.** Vraagstukken worden niet langer individueel benaderd, maar gezamenlijk onderzocht en aangepakt. Hierdoor verschuift de focus van individuele expertise naar collectieve capaciteit. Individuele en relationele dimensies versterken elkaar op die manier wederzijds en creëren de voorwaarden voor duurzame professionele groei.

Tegelijk vraagt het versterken van sociaal kapitaal een bewuste sturing. Onderzoek naar professionele netwerken toont aan dat niet alleen de aanwezigheid van relaties van belang is, maar ook hun kwaliteit, structuur en toegankelijkheid (März et al., 2017). Binnen complexe organisaties bestaat het risico dat kennis zich concentreert bij bepaalde personen of subgroepen, terwijl andere

actoren minder toegang hebben tot expertise en informatie. Instrumenten zoals **netwerkkarten** kunnen helpen om deze kennisstromen zichtbaar te maken en eventuele lacunes te identificeren. Zij bieden aanknopingspunten om samenwerking doelgericht te versterken en expertise breder te verspreiden binnen het netwerk.

In het licht van de eerder beschreven asynchronie tussen leersteuncentrum en scholen krijgt deze hefboom een bijzondere betekenis. Wanneer actoren zich in verschillende fasen van betrokkenheid, betekenisgeving en handelingsbekwaamheid bevinden, kunnen gedeelde leerprocessen en professionele netwerken bijdragen aan het verkleinen van deze verschillen. Door praktijkervaringen uit te wisselen, gezamenlijk te reflecteren en succesvolle interventies zichtbaar te maken, worden niet alleen kennis en praktijken verspreid, maar ook vertrouwen opgebouwd in het eigen handelen. Dit sluit aan bij inzichten rond self-efficacy, waarbij **gedeelde leerervaringen en succeservaringen** de professionele handelingszekerheid versterken en bijdragen aan een meer afgestemde ontwikkeling tussen actoren.

Netwerken en gedeeld leren als hefboom voor schaalvergroting

Voortbouwend op relationele condities en het versterken van menselijk en sociaal kapitaal vormt het **doelgericht uitbouwen van netwerken en gedeelde leerprocessen** een derde belangrijke hefboom voor duurzame onderwijsvernieuwing. Netwerken maken het mogelijk om opgebouwde kennis en expertise te verspreiden over teams, scholen en organisaties heen en vergroten daarmee niet alleen de capaciteit tot verandering, maar ook het bereik ervan.

Binnen complexe veranderprocessen, zoals de implementatie van contextgerichte leersteun, ontstaat duurzame verandering zelden binnen geïsoleerde praktijken. Onderwijsvernieuwingen ontwikkelen zich eerder in **netwerken** waarin actoren kennis, ervaringen en praktijken met elkaar verbinden en verder ontwikkelen (März et al., 2017). Netwerken fungeren daarbij als infrastructuur voor leren en innovatie: zij creëren mogelijkheden om succesvolle praktijken zichtbaar te maken, expertise te verspreiden en gezamenlijke betekenisgeving tot stand te brengen over organisatiegrenzen heen.

Binnen **Leersteuncentrum Pilar** wordt daarom bewust ingezet op het uitbouwen van verbindingen tussen verschillende actoren. Intern gebeurt dit via **overlegstructuren** en **gezamenlijke reflectiemomenten** die kennisdeling ondersteunen. **Extern** wordt deze netwerklogica doorgetrokken naar de samenwerking met partnerscholen en andere betrokken actoren, zoals directies, zorgcoördinatoren, CLB-medewerkers en pedagogische begeleiders. Op die manier ontstaat een breder netwerk waarin expertise niet geconcentreerd blijft binnen afzonderlijke organisaties, maar gedeeld wordt tussen verschillende professionele contexten.

Een belangrijke vorm waarin deze netwerkgedachte concreet gestalte krijgt, zijn **lerende netwerken**. In dergelijke contexten wordt leren rechtstreeks verbonden met de dagelijkse praktijk. Professionals brengen concrete vraagstukken in, analyseren deze gezamenlijk en ontwikkelen samen nieuwe handelingsmogelijkheden. Hierdoor ontstaat niet alleen kennisuitwisseling, maar ook collectieve betekenisgeving rond complexe vraagstukken zoals inclusie en contextgerichte leersteun.

De meerwaarde van netwerken situeert zich echter niet uitsluitend op het niveau van leren. In het licht van de eerder beschreven asynchronie tussen leersteuncentrum en scholen vervullen zij ook

een belangrijke brugfunctie. Wanneer actoren met verschillende ervaringen, overtuigingen en niveaus van betrokkenheid elkaar ontmoeten in gedeelde leerprocessen, ontstaat ruimte om perspectieven uit te wisselen en verwachtingen op elkaar af te stemmen. Netwerken creëren zo voorwaarden om verschillen in tempo en betekenisgeving geleidelijk te verkleinen en ondersteunen daarmee de verspreiding van innovatie over verschillende contexten.

Tegelijk brengt netwerkontwikkeling ook belangrijke uitdagingen met zich mee. Een risico betreft het ontstaan van zogenaamde '**eilanden van expertise**', waarbij inzichten en vernieuwende praktijken geconcentreerd blijven binnen een beperkte groep deelnemers. Wanneer kennis onvoldoende doorstroomt naar bredere teams of organisaties, blijft de impact van netwerklernen beperkt. Innovatie bereikt dan slechts een kleine groep actoren en slaagt er niet in om duurzame verandering op grotere schaal te realiseren.

Het vermijden van dergelijke eilandvorming vraagt een expliciete strategie rond kennisdeling en eigenaarschap. Deelnemers aan netwerken dienen niet alleen nieuwe inzichten te verwerven, maar ook verantwoordelijkheid op te nemen voor het terugkoppelen en vertalen van deze inzichten naar hun eigen context. Dit vereist zowel structurele ruimte voor kennisdeling als een cultuur waarin gezamenlijk leren en collectieve verantwoordelijkheid worden gewaardeerd.

Daarnaast blijkt ook de **samenstelling van netwerken** van belang. Wanneer deelnemers voldoende herkenning vinden in elkaars context en uitdagingen, vergroten de kansen dat nieuwe inzichten als relevant en bruikbaar worden ervaren. Het samenbrengen van actoren die zich in een vergelijkbare ontwikkelingsfase bevinden, kan bijdragen aan een veilig leerklimaat en de bereidheid vergroten om nieuwe praktijken uit te proberen. Tegelijk kan diversiteit binnen netwerken nieuwe perspectieven introduceren en bestaande denkpatronen uitdagen. De effectiviteit van netwerken hangt daarom samen met het vinden van een evenwicht tussen herkenbaarheid en variatie.

Binnen deze netwerkbenadering verandert ook de rol van leerondersteuners. Waar zij traditioneel vooral als inhoudelijke experts werden beschouwd, verschuift hun rol steeds meer naar die van **facilitator van leer- en veranderprocessen**. Zij brengen actoren samen, ondersteunen professionele dialoog en creëren voorwaarden voor gezamenlijk leren. Deze rol sluit aan bij inzichten rond gedeeld leiderschap, waarbij verantwoordelijkheid voor verandering niet bij één actor wordt gelegd, maar verspreid wordt over verschillende personen, teams en organisaties.

Netwerken en gedeelde leerprocessen vormen daarmee meer dan een middel voor professionalisering. Zij fungeren als mechanismen waarmee kennis, expertise en vernieuwende praktijken zich kunnen verspreiden over organisaties heen. Door actoren systematisch met elkaar te verbinden, dragen zij bij aan gedeelde betekenisgeving, collectief eigenaarschap en een grotere afstemming tussen betrokkenen. Juist daardoor vormen zij een belangrijke hefboom voor het verkleinen van asynchronie en voor het realiseren van duurzame schaalvergroting van inclusieve onderwijspraktijken.

4. Van analyse naar strategie: implicaties voor duurzame implementatie

De voorgaande analyse toont aan dat de implementatie van contextgerichte leersteun binnen Leersteuncentrum Pilar wordt gekenmerkt door een uitgesproken asynchronie tussen betrokken

actoren. Deze asynchronie manifesteert zich op structureel, cultureel, individueel en relationeel niveau en beïnvloedt de wijze waarop scholen en leerondersteuners betekenis geven aan de vernieuwing, zich ertoe verhouden en ernaar handelen. Duurzame implementatie vraagt daarom om een samenhangende strategie die rekening houdt met deze verschillen en verschillende hefbomen gelijktijdig aanspreekt. De onderstaande implicaties vormen geen lineair stappenplan, maar richtinggevende principes voor het ondersteunen van complexe veranderprocessen.

Ontwikkelen van gedeelde betekenisgeving

Een eerste strategische implicatie betreft het creëren van gedeelde betekenisgeving tussen leersteuncentrum en scholen. De analyse toont aan dat verschillen in interpretatie van de doelstellingen en verwachtingen van contextgerichte leersteun een belangrijke bron vormen van de vastgestelde asynchronie. Waar leerondersteuners steeds vaker handelen vanuit een contextgerichte logica, benaderen veel scholen ondersteuning nog voornamelijk vanuit een individueel en leerlinggericht perspectief.

Duurzame verandering vraagt daarom om **systematische ruimte voor dialoog, gezamenlijke reflectie en afstemming**. Door verschillen in verwachtingen expliciet bespreekbaar te maken, kunnen actoren geleidelijk evolueren naar een gedeeld begrip van de vernieuwing en haar doelstellingen. In lijn met de sense-making benadering ontstaat duurzame onderwijsvernieuwing immers niet door het opleggen van nieuwe praktijken, maar door gezamenlijke betekenisgeving in interactie tussen betrokken actoren.

Voor Leersteuncentrum Pilar vertaalt zich dit onder meer in het creëren van overlegmomenten waarin leerondersteuners, schoolteams en schoolleiders gezamenlijk casussen analyseren, verwachtingen expliciteren en reflecteren over de doelstellingen van leersteun. Dergelijke interacties kunnen bijdragen aan het ontwikkelen van een gedeelde taal rond inclusie en contextgerichte ondersteuning en vormen een belangrijke basis voor gedeeld eigenaarschap.

Differentiëren volgens veranderfase en handelingsbekwaamheid

Een tweede implicatie betreft het erkennen van verschillen in veranderfase en handelingsbekwaamheid. De analyse maakt duidelijk dat scholen en leerondersteuners zich niet op hetzelfde punt in het veranderproces bevinden. Waar sommige actoren reeds experimenteren met nieuwe praktijken, bevinden anderen zich nog in een fase van oriëntatie, onzekerheid of betekenisgeving.

Dit impliceert dat een uniforme aanpak weinig kans maakt op succes. Effectieve ondersteuning vraagt om differentiatie, waarbij interventies afgestemd worden op de specifieke noden en ontwikkelingsfase van betrokken actoren. In contexten waar de meerwaarde van contextgerichte leersteun nog onvoldoende zichtbaar is, ligt de nadruk op bewustwording, dialoog en het zichtbaar maken van succesvolle praktijkvoorbeelden. Naarmate actoren verder evolueren in het veranderproces, kan sterker ingezet worden op coaching, gezamenlijke praktijkontwikkeling en het versterken van handelingsbekwaamheid.

Concreet betekent dit dat leerondersteuners niet alleen **ondersteuning afstemmen op de ondersteuningsvraag van een school**, maar ook op haar **veranderbereidheid en ontwikkelingsfase**. Instrumenten zoals reflectiegesprekken, zelfevaluaties of periodieke

bevragingen kunnen helpen om zicht te krijgen op deze verschillen en ondersteuning gericht vorm te geven.

Herpositioneren van leerondersteuners als procesbegeleiders

Een derde implicatie betreft de verdere ontwikkeling van de rol van leerondersteuners. De analyse toont aan dat duurzame verandering moeilijk realiseerbaar is wanneer leerondersteuners voornamelijk functioneren als probleemoplossers of uitvoerders van ondersteuning. Om context-gerichte leersteun duurzaam te verankeren, is een verschuiving nodig naar een rol als procesbegeleider van verandering.

Deze rol vraagt dat leerondersteuners niet alleen ondersteuning bieden, maar ook actief bijdragen aan het versterken van eigenaarschap binnen scholen. Zij fungeren als **brugfiguren** die samenwerking faciliteren, professionele dialoog ondersteunen en scholen begeleiden in hun eigen leer- en veranderproces. Tegelijk vereist deze rol dat zij **verwachtingen expliciteren** en bewaken dat verantwoordelijkheid voor verandering niet volledig bij het leersteuncentrum terecht komt.

Het **vermijden van een ‘reddersrol’** is daarbij cruciaal. Wanneer leerondersteuners structurele tekorten binnen scholen blijven opvangen, wordt het onderliggende probleem niet aangepakt en blijft duurzame verandering uit. Het expliciteren van grenzen en randvoorwaarden en het waar nodig begrenzen of stopzetten van ondersteuning, vormt daarom een belangrijke strategische keuze. Onderzoek toont immers aan dat een te sterke externe sturing kan leiden tot afhankelijkheid en zelfs tot vormen van **deprofessionalisering** binnen scholen (Nehez & Lindqvist, 2024).

Voor Leersteuncentrum Pilar impliceert dit een blijvende investering in **professionalisering** rond procesbegeleiding, gespreksvoering, omgaan met weerstand en het expliciteren van verwachtingen. Daarnaast vraagt het om het **ontwikkelen van een gedeeld kader** rond opstart, opvolging, evaluatie en afronding van ondersteuningstrajecten.

Versterken van gedeeld leiderschap en eigenaarschap

Een vierde implicatie situeert zich op het niveau van leiderschap en verantwoordelijkheid. Verandering wordt mee vormgegeven door schoolleiders, leerkrachten, pedagogische begeleiding, CLB-medewerkers en leerondersteuners, die elk een eigen rol opnemen binnen het veranderproces. Zonder gedeeld eigenaarschap dreigt de vernieuwing afhankelijk te blijven van de inzet van individuele leerondersteuners. Schoolleiders spelen hierbij een cruciale rol doordat zij ruimte creëren voor professionele dialoog, samenwerking faciliteren en prioriteiten helpen bewaken. Tegelijk kunnen pedagogisch begeleiders, leerondersteuners en andere partners bijdragen aan het ondersteunen van leer- en veranderprocessen.

Het **expliciteren van rollen, verwachtingen en verantwoordelijkheden binnen interprofessionele samenwerkingen** is hierbij essentieel. Wanneer verantwoordelijkheden onvoldoende helder zijn, ontstaat het risico dat verwachtingen eenzijdig bij het leersteuncentrum terechtkomen. Duidelijke afspraken en gedeeld eigenaarschap vergroten daarentegen de kans dat verandering gedragen wordt door alle betrokken partijen.

Voor Leersteuncentrum Pilar betekent dit onder meer dat samenwerkingsafspraken met scholen, CLB en pedagogische begeleiding regelmatig geëvalueerd worden en dat expliciet besproken

wordt welke actor welke verantwoordelijkheid opneemt binnen het ondersteuningsproces. Ook schoolleiders verdienen hierin een prominente plaats, aangezien zij een belangrijke hefboom vormen voor duurzame implementatie binnen de schoolcontext.

Creëren van structurele randvoorwaarden voor duurzame samenwerking

De analyse maakt duidelijk dat duurzame implementatie niet enkel afhankelijk is van betrokkenheid, leiderschap en samenwerking, maar ook van de structurele voorwaarden waarbinnen actoren functioneren. Hoge caseloads, beperkte overlegtijd en een financieringslogica die voornamelijk gekoppeld blijft aan individuele trajecten beperken de mogelijkheden om contextgericht en preventief te werken.

Een belangrijke strategische implicatie bestaat daarom uit het **creëren van structurele ruimte voor samenwerking en gezamenlijke reflectie**. Dit vraagt onder meer voldoende tijd voor overleg tussen leerondersteuners, leerkrachten, schoolleiders en andere partners, evenals mogelijkheden om expertise collectief te ontwikkelen en te verankeren.

Daarnaast is het wenselijk om de inzet van leerondersteuners minder exclusief te organiseren rond individuele trajecten. **Meer ruimte voor preventieve ondersteuning, aanwezigheid op schoolniveau en netwerkgerichte samenwerking** kan bijdragen aan een duurzamere implementatie van contextgerichte leersteun.

Hoewel deze randvoorwaarden niet volledig binnen de invloedssfeer van Leersteuncentrum Pilar liggen, kunnen zij wel expliciet geagendeerd worden in overleg met beleidsmakers, onderwijsverstrekkers en samenwerkingspartners. Op die manier wordt duidelijk dat duurzame verandering niet alleen een pedagogische of organisatorische uitdaging is, maar ook een structurele beleidsopgave.

Versterken van netwerken en collectief leren

In het verlengde van het versterken van menselijk en sociaal kapitaal vormt het doelgericht uitbouwen van lerende netwerken een belangrijke strategische keuze voor de verdere implementatie van contextgerichte leersteun. Netwerken functioneren als structuren waarin kennisontwikkeling, betekenisgeving en innovatie zich kunnen verspreiden over verschillende contexten. Ze bieden mogelijkheden om individuele expertise te verbinden met collectieve leerprocessen en kunnen zo bijdragen aan een meer duurzame verankering van de vernieuwing.

Binnen Leersteuncentrum Pilar leeft daarom de ambitie om vanaf volgend schooljaar een **lerend netwerk met partnerscholen** op te starten. De voorbije periode werden hiervoor reeds voorbereidende stappen gezet en werd het concept voorgesteld aan scholen. Deze verkennende fase maakt duidelijk dat er bereidheid bestaat om gezamenlijk te leren rond vraagstukken van inclusie en contextgerichte leersteun. Tegelijk onderstreept zij dat het uitbouwen van dergelijke netwerken een bewust en geleidelijk proces vraagt.

Om effectief te zijn, moeten lerende netwerken doelgericht worden vormgegeven. Dit impliceert dat deelnemers worden samengebracht rond **concrete praktijkvraagstukken**, dat **diepgaande interactie en gezamenlijke reflectie** actief worden gestimuleerd en dat er ruimte ontstaat om praktijkervaringen systematisch te onderzoeken. Het leren blijft daarbij steeds verbonden met de

dagelijkse onderwijspraktijk, waardoor nieuwe inzichten onmiddellijk kunnen worden vertaald naar het handelen van leerkrachten, schoolteams en leerondersteuners.

Een belangrijke meerwaarde van dergelijke netwerken is dat zij kunnen bijdragen aan het verkleinen van verschillen in kennis, betrokkenheid en betekenisgeving tussen scholen en leerondersteuners. Door samen te leren ontstaat een gedeelde ruimte waarin uiteenlopende perspectieven bespreekbaar worden en actoren geleidelijk kunnen groeien naar een gemeenschappelijk begrip van contextgerichte leersteun. Netwerken kunnen daardoor fungeren als een hefboom voor gedeeld eigenaarschap en een meer afgestemde implementatie van de vernieuwing.

Tegelijk vraagt netwerkontwikkeling om bewuste sturing. Een bekend risico is het ontstaan van zogenaamde ‘eilanden van expertise’, waarbij kennis en inzichten geconcentreerd blijven binnen een beperkte groep deelnemers (März et al., 2017). Om dit te vermijden, is het essentieel dat participatie aan netwerken gepaard gaat met **expliciete verwachtingen rond kennisdeling en terugkoppeling** naar bredere teams. Deelnemers dragen niet alleen verantwoordelijkheid voor hun eigen leren, maar ook voor het verspreiden en vertalen van inzichten binnen hun school of organisatie.

Het versterken van netwerken en collectief leren kan op die manier uitgroeien tot een belangrijke hefboom voor duurzame verandering. Door actoren systematisch met elkaar te verbinden rond gedeelde vraagstukken ontstaat niet alleen meer kennisdeling, maar ook een sterker collectief vermogen om complexe onderwijsvernieuwingen vorm te geven en te verankeren.

Monitoren en adaptief bijsturen van het veranderproces

Ten slotte impliceert duurzame implementatie dat het veranderproces systematisch gemonitord en bijgestuurd wordt. In lijn met inzichten uit onderzoek naar duurzame vernieuwing dient monitoring zowel betrekking te hebben op proces- als op resultaatindicatoren.

Concreet betekent dit dat evoluties in **betrokkenheid en betekenisgeving periodiek in kaart worden gebracht**, bijvoorbeeld via instrumenten zoals CBAM. Ook dient de verzamelde data actief gebruikt te worden als basis voor dialoog en bijsturing. Daarnaast is het essentieel dat **behaalde successen zichtbaar** worden gemaakt en gedeeld worden, zowel binnen als buiten de organisatie, zodat zij bijdragen aan motivatie en verdere verspreiding van de vernieuwing.

Monitoring vervult daarbij niet enkel een controlerende functie, maar ondersteunt het leerproces van betrokken actoren en draagt bij aan het versterken van draagvlak en betrokkenheid. Door monitoring op deze manier in te zetten als een dynamisch en reflexief instrument, wordt het mogelijk om het veranderproces continu af te stemmen op de evoluerende context en noden van de betrokken actoren.

5. Slot

Deze paper vertrok vanuit de vaststelling dat de implementatie van contextgerichte leersteun binnen Leersteuncentrum Pilar en haar partnerscholen niet synchroon verloopt. Wat op het eerste gezicht een verschil in tempo lijkt, blijkt bij nadere analyse het resultaat van een complexe wisselwerking tussen structurele, culturele, individuele en relationele condities.

De analyse toont aan dat de implementatie van contextgerichte leersteun meer vraagt dan het invoeren van nieuwe werkwijzen of organisatorische afspraken. De vernieuwing raakt aan professionele overtuigingen, rolopvattingen, samenwerkingsrelaties en bestaande structuren. Hierdoor ontwikkelen leerondersteuners en scholen zich niet noodzakelijk in hetzelfde tempo en vanuit dezelfde betekenisaders. De vastgestelde asynchronie is dan ook geen tijdelijk neveneffect van verandering, maar een kenmerk van complexe onderwijsvernieuwingen.

De analyse van Leersteuncentrum Pilar maakt duidelijk dat duurzame implementatie vraagt om een geïntegreerde benadering waarin structurele, culturele, individuele en relationele condities elkaar versterken. Investeren in gedeelde betekenisgeving, professioneel eigenaarschap, sterke samenwerkingsrelaties, lerende netwerken en passende structurele randvoorwaarden blijkt essentieel om verandering duurzaam te verankeren.

Daarmee verschuift de focus van het versnellen van verandering naar het afstemmen ervan. Duurzame onderwijsvernieuwing ontstaat niet doordat alle actoren zich gelijktijdig op hetzelfde punt bevinden, maar doordat zij erin slagen om, vanuit verschillende posities en perspectieven, gezamenlijk betekenis te geven aan de verandering en verantwoordelijkheid op te nemen voor haar realisatie.

In die zin ligt de sleutel tot succesvolle implementatie niet in het elimineren van asynchronie, maar in het productief maken ervan. Wanneer verschillen in tempo, betrokkenheid en perspectief worden benut als bron voor dialoog, leren en gezamenlijke ontwikkeling, kan asynchronie evolueren van een spanningsveld naar een hefboom voor duurzame verandering en inclusiever onderwijs.

6. Persoonlijke reflectie

Het uitwerken van deze analyse heeft mijn kijk op duurzame onderwijsvernieuwing verdiept. Waar ik verandering vroeger vooral benaderde vanuit acties en interventies, zie ik vandaag sterker hoe veranderprocessen vorm krijgen door de manier waarop mensen betekenis geven aan vernieuwingen. Vanuit dat perspectief heb ik ook geleerd om asynchronie niet langer te beschouwen als een verstoring van verandering, maar als een inherent onderdeel ervan. Verschillen in tempo, betrokkenheid en interpretatie maken zichtbaar waar actoren zich bevinden in hun veranderproces en bieden waardevolle aanknopingspunten voor ondersteuning.

Deze verschuiving in denken heeft ook mijn blik op de rol van leerondersteuners en mijn eigen rol binnen veranderprocessen aangescherpt. Waar ik aanvankelijk vooral het belang zag van ondersteunen en ontzorgen, ben ik me meer bewust geworden van het spanningsveld tussen ondersteunen en sturen. Het analyseren van de ‘reddersrol’ en de mogelijke effecten ervan heeft mij doen inzien hoe belangrijk het is om grenzen te expliciteren en doelgericht toe te werken naar eigenaarschap bij scholen. Dit vereist niet alleen een andere manier van handelen, maar ook een heroriëntatie van mijn eigen professionele overtuigingen.

Vanuit mijn rol als teamcoördinator binnen Leersteuncentrum Pilar en als lid van het beleidsteam samen met de andere coördinatoren, de directeur en de beleidsondersteuner, bevind ik mij in een positie tussen beleid en praktijk. Deze positie maakt dat ik de spanningen rond prioritering en implementatie van dichtbij ervaar, maar ze tegelijk ook op een meer overstijgend niveau leer

analyseren. Dit vraagt van mij om bewust te schakelen tussen nabijheid en afstand en tussen begrijpen en richting geven.

Daarnaast heeft deze opdracht mij geconfronteerd met een minder evidente, maar belangrijke dynamiek binnen mijn eigen handelen. Vanuit mijn positie in het middenkader merkte ik dat een sterk positieve en motiverende aansturing, hoewel ingegeven door de wens om teams te ondersteunen, onbedoeld ook druk kan creëren. Het voortdurend benadrukken van engagement, mogelijkheden en vooruitgang kan er impliciet toe leiden dat er weinig ruimte ervaren wordt voor twijfel, vertraging of kritische reflectie. Dit inzicht heeft mij doen beseffen dat ook positieve sturing een normatief karakter kan krijgen en dat het creëren van veilige ruimte voor aarzeling en verschil minstens even essentieel is in duurzame veranderprocessen.

Verder heeft deze analyse mijn aandacht verscherpt voor de culturele dimensie van verandering. Het besef dat diepgewortelde overtuigingen en professionele referentiekaders bepalend zijn voor hoe vernieuwing vorm krijgt, maakt dat ik met meer nuance kijk naar verschillen in praktijk en vormen van weerstand. Waar variatie eerder geïnterpreteerd kon worden als gebrek aan betrokkenheid, zie ik nu sterker hoe deze verbonden is met onderliggende betekenis-kaders en identiteiten.

Tegelijk confronteert dit inzicht mij met de grenzen van verandering. Niet alle processen zijn maakbaar of lineair te sturen en duurzame vernieuwing vraagt tijd, ruimte en voortdurende afstemming. Dit versterkt mijn overtuiging dat dialoog, relationeel werken en gezamenlijke betekenisgeving geen randvoorwaarden zijn, maar de kern vormen van veranderprocessen.

In mijn verdere professionele handelen wil ik deze inzichten expliciet meenemen. Ik wil bewuster ruimte creëren voor reflectie, twijfel en verschil, en mijn rol sterker opnemen als procesbegeleider in plaats van probleemoplosser. Daarbij zie ik het als mijn opdracht om eigenaarschap, handelingsruimte en collectieve leerprocessen te versterken, eerder dan zelf oplossingen aan te reiken. Deze opdracht heeft mij niet alleen theoretische kaders aangereikt, maar vooral een meer kritische en reflexieve blik op mijn eigen handelen. Ze bevestigt voor mij dat duurzame onderwijsvernieuwing in essentie een sociaal en relationeel proces is, waarin het verbinden van perspectieven en het zorgvuldig omgaan met spanningen centraal staan.

BRONNEN

- Desoete, A. (2014). *Help, er zijn 25% leerlingen met een attest op mijn school... Attesten: gelegitimeerde verwaarlozing of emotionele voeding voor het brein?* Impuls, 45(1), 23–31.
- Emmers, E., Jacob, K. (september 2025). *Eindrapport toeleiding leersteun: onderzoek naar praktijken en objectieve factoren*. UHasselt en UCLL.
- Jonker, H., März, V., & Voogt, J. (2018)1. *Teacher educators' professional identity under construction: The transition from teaching face-to-face to a blended curriculum*. * Teaching and Teacher Education, 71*, <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X17311290?via%3Dihub>
- Klasse. (2026, 18 maart). *Decreet leersteun: dit zijn de grote lijnen*. <https://www.klasse.be/262679/decreet-leersteun-grote-lijnen>
- März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijssel, F. (2017). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.
- Metselaar, E. E. (1997). *Assessing the willingness to change: Construction and validation of the DINAMO*. Dissertation, Vrije Universiteit Amsterdam.
- Onderwijsinspectie. (2026). *Onderwijsspiegel 2026. Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie*. Vlaamse overheid. <https://www.vlaanderen.be/onderwijsinspectie/onderwijsspiegel>
- Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement (september 2024). *Buitengewoon onderwijs: toegang en uitstroom*. Vlaams Parlement.
- Tondeur, J., Devos, G., Van Houtte, M., Van Braak, J. & Valcke, M. (2009). *Understanding structural and cultural school characteristics in relation to educational change: The case of ICT integration* Educational Studies.
- Van den Berg, R., & Vandenberghe, R. (1995). *Managing educational innovation in schools*. London: Cassell.
- Verbiest, E. (2014). *Leren innoveren, een inleiding in de onderwijsinnovatie*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.