



mei 2026

LEERSTEUN TUSSEN AMBITIE EN REALITEIT

Een praktijkonderzoek naar rolverandering, draagvlak en duurzame implementatie binnen een asynchroon verlopende verandercontext van inclusief onderwijs.

ABSTRACT

Sinds de invoering van het leersteun-decreet in september 2023 ligt de focus van leersteun in Vlaanderen minder op individuele leerlingbegeleiding en meer op de ondersteuning van leerkrachten en schoolteams. Deze beleidsmatige ambitie veronderstelt een fundamentele paradigmawijziging, maar botst in de praktijk op uiteenlopende snelheden, draagkracht en overtuigingen.

Dit praktijkonderzoek verkent hoe deze asynchroon verlopende onderwijsvernieuwing zich manifesteert binnen leersteuncentrum Pilar en in de samenwerking met partnerscholen. Vanuit een iteratieve aanpak, ondersteund door veranderkundige kaders, werden handelingsplannen, interviews, interne bevragingen en signalen uit overleg met scholen en besturen geanalyseerd.

De bevindingen tonen aan dat context-gerichte leersteun niet faalt door gebrek aan inzet, maar kwetsbaar wordt wanneer tempo, overtuigingen en randvoorwaarden onvoldoende op elkaar afgestemd zijn. De studie onderstreept het belang van gedeelde verantwoordelijkheid tussen leersteuncentra, scholen en besturen om inclusieve onderwijsvernieuwing duurzaam te verankeren.

Een herkenbare spanning in rol en opdracht

"Zou jij deze leerling even apart willen nemen?" Deze goedbedoelde vraag, vaak gesteld door een leerkracht die het overzicht dreigt te verliezen, typeert een hardnekkige associatie van leersteun met individuele begeleiding. Nochtans beoogt het leersteundecreet een andere beweging: leersteun als hefboom voor het versterken van leerkrachten en schoolteams binnen hun eigen context.

Ook voor Leersteuncentrum Pilar betekende dit decreet een ingrijpende rolverschuiving. Toen onze organisatie drie jaar geleden evolueerde van ondersteuningsteam naar leersteuncentrum, veranderde niet alleen onze naam, maar vooral onze opdracht. Waar ondersteuners voordien sterk leerlinggericht werkten, werd nu verwacht dat zij voornamelijk leerkrachten en schoolteams zouden versterken.

Aanvankelijk gingen we ervan uit dat deze verandering vooral vroeg om duidelijke processen, professionalisering en nieuwe werkvormen. Gaandeweg werd echter duidelijk dat een gedragen visie ontbrak. Binnen het team groeide het besef dat er onvoldoende gemeenschappelijke taal bestond rond inclusief onderwijs, zowel intern als in de samenwerking met scholen.

Daarom investeerden we intensief in gezamenlijke betekenisgeving. Gedurende schooljaar 2024-2025 werd het team begeleid door externe experts rond inclusie. Samen onderzochten we niet alleen hoe we wilden werken, maar vooral waarom inclusief onderwijs belangrijk is. Deze investering bleek essentieel: in juni 2025 benoemde 80% van het team zichzelf als ambassadeur van inclusief onderwijs. Collega's voelden zich gesterkt door een heldere visie en een gedeelde taal die richting gaf aan hun handelen.

Waar de gezamenlijke betekenisgeving op organisatieniveau voor meer helderheid en richting zorgde, werd tegelijk zichtbaar dat verandering zich niet automatisch op hetzelfde tempo voltrekt bij alle betrokken actoren. Terwijl Leersteuncentrum Pilar zich stilaan in een implementatiefase bevond, bleken veel partnerscholen zich nog voornamelijk in een adoptiefase te bevinden. Vanuit die spanning groeide de volgende onderzoeksvraag:

Hoe manifesteert de asynchroon verloopende onderwijsvernieuwing rond contextgerichte leersteun zich binnen Leersteuncentrum Pilar en in samenwerking met de betrokken partnerscholen? Welke spanningen ontstaan daarbij en wat betekent dit voor duurzame implementatie?

Wanneer verandering raakt aan professionele identiteit

”

**“People do not resist change.
They resist being changed.”
(Peter Senge)**

”

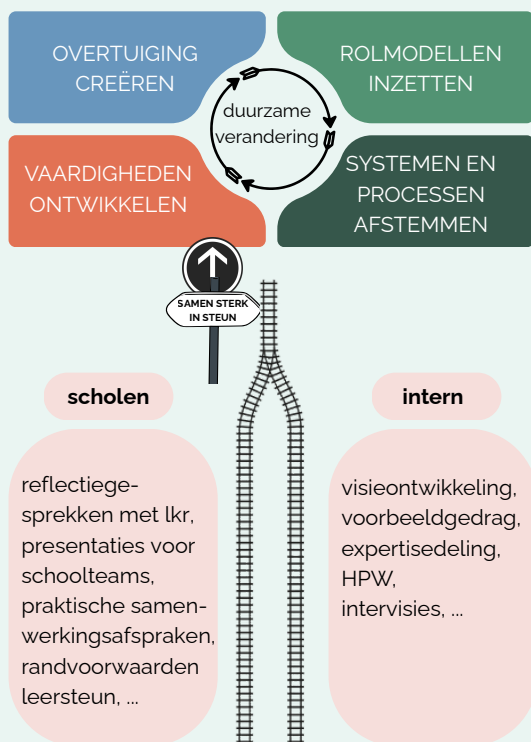
Naast een organisatorisch veranderproces raakte de invoering van het leersteundecreet ook aan individuele professionele identiteiten en overtuigingen binnen het team. Voor veel leerondersteuners betekende de verschuiving naar een meer coachende en contextgerichte rol een herijking van hun professionele zelfbeeld. Velen hadden bewust voor deze functie gekozen vanuit een sterke betrokkenheid op leerlingen en hun individuele trajecten, waardoor vragen ontstonden over competentie, rol en professionele meerwaarde.

In eerste instantie werd geprobeerd om via acties, processen en verwachtingen richting te geven aan deze verandering. Gaandeweg werd echter duidelijk dat duurzame verandering pas mogelijk werd wanneer ook

de onderliggende overtuigingen voldoende mee evolueerden. Het eerder beschreven traject van gezamenlijke betekenisgeving en visieontwikkeling bleek daarom niet alleen van organisatorisch belang, maar ook cruciaal voor de persoonlijke adoptie van de nieuwe rol door leerondersteuners.

Door het expliciteren van het waarom van inclusief onderwijs konden leerondersteuners hun professionele waarden opnieuw verbinden met de veranderde verwachtingen. De visie werd niet louter een organisatiedocument, maar een kader dat hielp om de eigen rol opnieuw betekenis te geven. Vanuit dit perspectief kan de interne beweging binnen het team begrepen worden als een belangrijke adoptiefase in het veranderproces.

Het verandermodel van Stichting Leerkracht (zie figuur 1) bood hierbij richting, in het bijzonder door expliciet in te zetten op de hefboom van overtuiging creëren. Door het waarom van inclusief onderwijs centraal te stellen, werd ruimte gemaakt voor adoptie en herijking van professionele overtuigingen.



figuur 1 - Een selectie van acties op diverse hefboomen volgens het verandermodel van Stichting Leerkracht.

Vanuit dit fundament kon in een latere fase ook aandacht ontstaan voor rolmodellen, systemen, processen en vaardigheden. Verandering werd daarbij opgevat als een samenspel van onderling verweven impulsen, eerder dan als een lineaire opeenvolging van interventies.

Deze interne adoptiebeweging betekende echter niet automatisch dat de implementatie ook vlot verliep.

Twée processen, één richting

“Between the idea and the reality,
between the motion and the act
falls the shadow.”
(T.S. Eliot)

Het leersteundecreet introduceert een duidelijke verschuiving van leerlinggericht naar contextgericht werken. In de dagelijkse praktijk valt echter vaak een schaduw tussen deze ambitie en de realiteit.

Volgens Verbiest (2014) gaat duurzame onderwijsvernieuwing om diepgaande processen waarin ook overtuigingen, rolopvattingen en professionele identiteiten verschuiven. Dergelijke processen verlopen doorgaans in fasen van adoptie, implementatie en incorporatie (Fullan, 2015). Deze inzichten maakten duidelijk dat de grootste spanning binnen ons veranderproces niet lag in een gebrek aan engagement, maar in het feit dat betrokken actoren zich niet in dezelfde veranderfase bevonden.

Binnen Leersteuncentrum Pilar werd reeds sterk ingezet op implementatie. Handelingsplannen evolueerden geleidelijk richting contextgerichte leersteun, collega's ontwikkelden gezamenlijke taal en interviews stimuleerden reflectie over rol en aanpak.

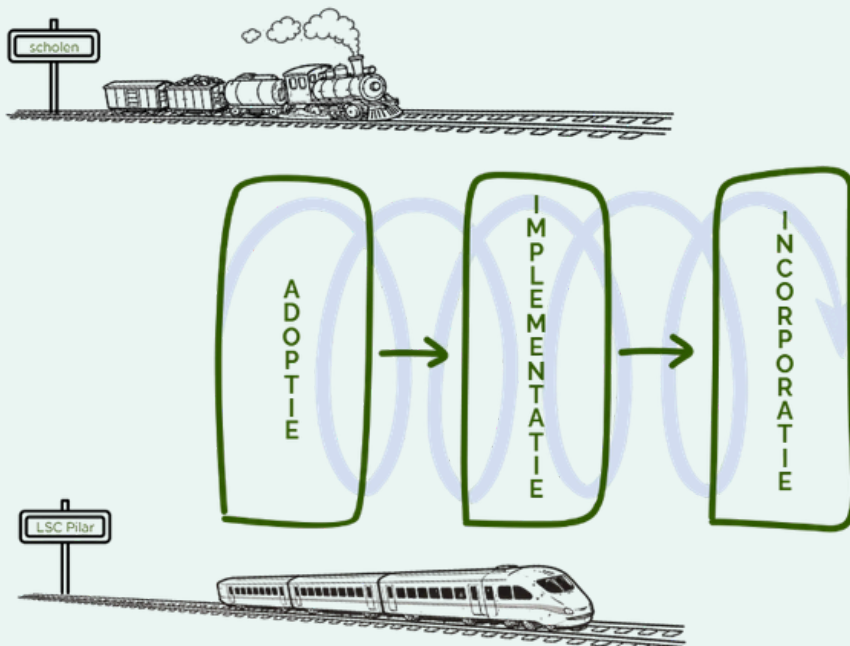
Veel partnerscholen daarentegen bevonden zich nog in een vroege adoptiefase. Voor hen was het relatieve voordeel van context-gerichte leersteun vaak nog onvoldoende zichtbaar binnen hun dagelijkse realiteit (Rogers, 2003). Schoolteams werden bovendien gecon-fronteerd met lerarentekort, stijgende zorgnoden en nieuwe minimumdoelen, waardoor de vraag naar individuele leerlingondersteuning sterk aanwezig bleef.

Vanuit veranderkundig perspectief helpt dit verklaren waarom duurzame implementatie in deze fase kwetsbaar blijft. Zolang de vernieuwing onvoldoende aansluit bij de professionele en contextuele realiteit van scholen, stopt adoptie en blijft implementatie fragiel.

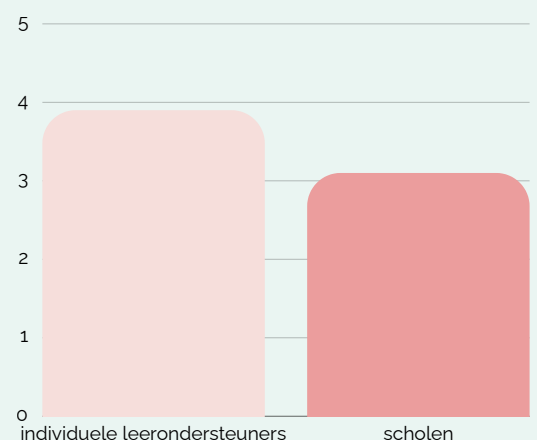
Wat aanvankelijk als weerstand werd benoemd, bleek bij nader inzien vooral samen te hangen met context, draagkracht en veranderfase. Veel scholen waren niet per se onwillig om te veranderen, maar bevonden zich nog niet in een fase waarin diepgaande implementatie haalbaar was.

Om het in metaforische termen te zeggen: het leersteuncentrum reed al, terwijl scholen vaak functioneerden als zwaar beladen goederentreinen die dezelfde richting uitgingen, maar aan een ander tempo (zie figuur 2).

Ter ondersteuning van deze analyse werd een bevraging afgenomen bij leerondersteuners met minstens twee jaar ervaring binnen het leersteuncentrum (n = 32). Deze bevraging had niet tot doel prestaties te evalueren, maar was gericht op het in kaart brengen van ervaren evoluties sinds september 2024. De resultaten tonen een duidelijk asynchroon patroon. Leerondersteuners schatten hun eigen professionele evolutie gemiddeld hoger in dan de evolutie die zij waarnemen bij scholen. Deze kloof werd door respondenten expliciet benoemd als contextafhankelijk en verschillend per school.



figuur 2:- metafoor van de treinen t.o.v. de veranderfasen volgens Fullan, 2015



figuur 3 - evolutie inclusief denken en handelen sinds sept. 2024 (schaal 0 - 5)

Wanneer implementatie begint te schuren



“形式は心を伴って初めて意味を持つ。”
“Vorm krijgt pas betekenis wanneer ze gepaard gaat met overtuiging.”
 (Japanse wijsheid)



Analyse van handelingsplannen toont een voorzichtige maar betekenisvolle verschuiving. Leerondersteuners vertrekken vaker vanuit leervragen van leerkrachten, er is meer samenhang tussen leervraag en actieplan en de focus verschuift geleidelijk van leerlinggericht naar contextgericht werken. Op papier is deze vooruitgang zichtbaar.

Tegelijk maken interviews, reflectie-gesprekken en CBAM-data duidelijk dat deze evolutie minder lineair verloopt dan aanvankelijk werd verondersteld. Naarmate de vernieuwing concreter wordt, verschuift de betrokkenheid van leerondersteuners opnieuw sterker richting zelfbetrokkenheid, met vragen over impact, haalbaarheid en professionele effectiviteit. Binnen het Concerns Based Adoption Model (CBAM) worden dergelijke bewegingen begrepen als normale fluctuaties in betrokkenheid bij

diepgaande veranderprocessen (Van den Berg & Vandenberghe, 1995).

In de dagelijkse praktijk manifesteren deze implementatiedips zich onder meer in toenemende vermoeidheid binnen het team. Sommige collega's vallen tijdelijk uit of geven aan dat het bijzonder moeilijk is om de visie daadwerkelijk vorm te geven binnen schoolcontexten waar de randvoorwaarden beperkt zijn. Leerondersteuners bewegen zich daarbij voortdurend op de grens van wat haalbaar wordt geacht.

Hoewel deze signalen onmiskenbaar verontrustend zijn - zeker wanneer ze zich uiten in vermoeidheid en uitval - blijken ze bij nadere analyse niet uitsluitend tekenen van ontsporing, maar ook uitingen van professioneel bewustzijn en betrokkenheid. Ze maken de spanning zichtbaar tussen ambitie en realiteit en onderstrepen dat betekenisvolle verandering gepaard gaat met twijfel, heroriëntatie en tijdelijke terugval.

Een bijkomend inzicht komt naar voor uit een DINAMO-bevraging binnen het kernteam. Deze bevraging brengt veranderbereidheid en betrokkenheid in kaart en toont aan dat kernteamleden opvallend hoog scoren op overtuiging en bereidheid om de vernieuwing te dragen. Vanuit verander-

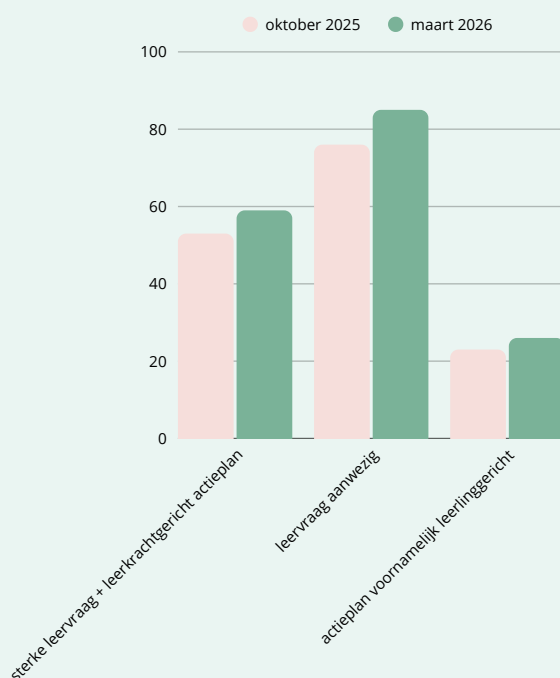
variantien	fasen van betrokkenheid	interpretatie score CBAM-bevraging LSC Pilar	
ZELFBETROKKENHEID	bewustwording	er is betrokkenheid	+
	informatiebehoefte	interesse, wel nood aan begeleiding	+/-
	consequenties voor leerlingen	meerwaarde wordt gezien, echter met enige voorzichtigheid	+/-
TAAKBETROKKENHEID	beheersing van de taak	in theorie duidelijk, praktijktoepassing blijft uitdagend	+/-
IMPACTBETROKKENHEID	behoefte aan samenwerking	sterke bereidheid om via samenwerking de rol te versterken	+
	behoefte aan herziening	gezonde interesse, ondanks onduidelijkheden	+

figuur 4 - CBAM-resultaten van 32 leerondersteuners van LSC Pilar (febr. 2026), gelinkt aan de varianten en fasen van betrokkenheid (Van den Berg & Vandenberghe, 1995)

kundig perspectief wordt hiermee zichtbaar hoe een uitgesproken positieve managementhouding, hoewel goedbedoeld, ook druk kan genereren. Leerondersteuners kunnen impliciet ervaren dat enthousiasme, tempo en succes verwacht worden, ook wanneer zij zich nog in een zoekende of belastende fase bevinden.

In dat spanningsveld ontstaat het risico op co-optatie: de uiterlijke vorm van de verandering wordt overgenomen, terwijl onderliggende overtuigingen en ervaren professionele zelfeffectiviteit niet in hetzelfde tempo mee evolueren (Verbiest, 2014).

Deze dynamiek wordt eveneens zichtbaar in de analyse van handelingsplannen (zie figuur 5). Hoewel deze een duidelijke evolutie tonen richting contextgerichte leersteun, blijft voorzichtigheid in de interpretatie aangewezen. Handelingsplannen weer spiegelen immers wat formeel verwacht wordt binnen organisatie en beleid, maar geven niet noodzakelijk volledig weer in welke mate overtuigingen en professionele effectiviteit daadwerkelijk mee geëvolueerd zijn. In die zin kunnen zij zowel vooruitgang signaleren als verhullen waar implementatie nog zoekend blijft.



figuur 5 - analyse HP's in LSC Pilar (percentage)

Deze vaststellingen vragen om zorgvuldig leiderschap. Niet versnelling of het aanwakkeren van extra enthousiasme lijkt hier aangewezen, maar het normaliseren van implementatiedips, het creëren van ruimte voor twijfel en het bewaken van tempo en gedeelde verantwoordelijkheid.

Conclusies praktijkonderzoek

De vraag 'Zou jij deze leerling even apart willen nemen?' blijkt in die zin meer dan een praktische vraag. Ze symboliseert een onderwijspraktijk die onder spanning staat, niet uit onwil, maar omdat betrokken actoren zich niet in dezelfde fase van verandering bevinden. Waar het leersteuncentrum zich gaandeweg in een implementatiefase bevindt, situeren veel scholen zich nog in een vroege adoptiefase, waarin het relatieve voordeel van contextgerichte leersteun niet altijd zichtbaar of betekenisvol is.

Deze asynchronie leidt tot spanningen op verschillende niveaus. Leerondersteuners ervaren rolonzekerheid en implementatiedips, scholen blijven vragen naar individuele ondersteuning en besturen worstelen met prioritering en randvoorwaarden. Deze spanningen blijken geen uiting van weerstand of onwil, maar zijn inherent aan diepgaande veranderprocessen waarin overtuigingen, professionele identiteit en context nog niet synchroon meebewegen.

Voor duurzame implementatie betekent dit dat contextgerichte leersteun niet kan worden gerealiseerd via versnelling of extra acties alleen. Ze vraagt expliciete afstemming over tempo, betekenisgeving en verantwoordelijkheid tussen leersteuncentra, scholen en besturen, met aandacht voor veranderfase, draagkracht en professionele zelfeffectiviteit.

Daarnaast toont dit onderzoek dat vormverandering zonder gedeelde overtuiging leidt tot fragiele implementatie. Hoewel handelingsplannen een positieve evolutie laten zien richting contextgericht

werken, weerspiegelt deze vooruitgang niet altijd een even sterke verschuiving in professionele opvattingen en ervaren zelfeffectiviteit. Implementatiedips, zoals zichtbaar binnen het team van leerondersteuners, vormen daarbij geen alarm-signaal, maar een inherent onderdeel van betekenisvolle veranderprocessen. Ze wijzen op professionele betrokkenheid en op de nood aan verdere gezamenlijke betekenisgeving.

Deze bevindingen nodigen ook het leersteuncentrum uit tot blijvende zelf-monitoring, om te bewaken in welke mate eigen verwachtingen, taalgebruik en tempo aansluiten bij de veranderfase en draagkracht van scholen.

Implicaties: veranderen als gedeelde verantwoordelijkheid



***“No one can whistle a symphony.
It takes an orchestra to play it.”
(H.E. Luccock)***



De conclusies uit dit praktijkonderzoek maken duidelijk dat duurzame implementatie van contextgerichte leersteun niet gerealiseerd kan worden door het leersteuncentrum of individuele leerondersteuners alleen. Zolang scholen zich hoofdzakelijk in een adoptiefase bevinden en ons leersteuncentrum reeds implementerend werken, blijft verankering kwetsbaar.

Dit impliceert een gedeelde verantwoordelijkheid op meerdere niveaus. Voor Leersteuncentrum Pilar betekent dit een verschuiving van trekkersrol naar procesbewaking, met expliciete aandacht voor tempo, randvoorwaarden en het normaliseren van implementatiedips. Van scholen vraagt dit dat zij ruimte creëren voor gezamenlijke betekenisgeving, eigenaarschap en realistische prioritering binnen hun

eigen context. Schoolleiding, besturen en beleid hebben hierin een cruciale rol door adoptieruimte te voorzien, beleidsinitiatieven beter op elkaar af te stemmen en draaglast expliciet te erkennen.

Onderzoek naar professionele netwerken bevestigt dat duurzame onderwijsvernieuwing vooral tot stand komt via betekenisvolle interacties tussen actoren, niet via geïsoleerde interventies (März et al., 2018). Het feit dat niet elke school zich in dezelfde fase van verandering bevindt, vraagt dan ook een realistische en gedifferentieerde benadering.

Bij scholen waar inclusief denken nog weinig aanwezig is, blijft betekenisgeving cruciaal. Bij scholen die wel bereidheid tonen, maar handelingsverlegen blijven, blijken kleine en haalbare experimenten effectiever. Succeservaringen versterken immers professionele zelfeffectiviteit en vergroten het relatieve voordeel van verandering.

Leerondersteuners kunnen scholen ondersteunen en stimuleren in dit proces, maar dragen geen eindverantwoordelijkheid voor de adoptie van inclusief onderwijs. Die verantwoordelijkheid ligt bij scholen, schoolleiding, besturen en beleid samen.

Vooruitblik: van inzicht naar handelingskeuzes

Deze inzichten vormen het uitgangspunt voor de verdere begeleiding van scholen door Leersteuncentrum Pilar, waarbij expliciet rekening wordt gehouden met verschillen in veranderfase en draagkracht. In plaats van een uniforme aanpak wordt gezocht naar houvast om samen met scholen te verhelderen waar verandering stopt en wat op dat moment nodig is.

Modellen zoals dat van Knoster ondersteunen leerondersteuners hierbij om samen met scholen te analyseren of knelpunten zich situeren op vlak van visie, vaardig-

heden of randvoorwaarden, zonder deze te reduceren tot weerstand. Voor scholen waar bereidheid aanwezig is maar handelingsverlegenheid overheerst, biedt het transformatierad van Edunext aanknopingspunten om via kleine, haalbare experimenten beweging te creëren en professionele zelfeffectiviteit te versterken.

Vanaf volgend schooljaar wordt ingezet op een lerend netwerk, waarin scholen in focusgroepen samenwerken rond een gedeelde en concrete ambitie. Deze keuze vertrekt expliciet vanuit het besef dat duurzame verandering afstemming vraagt op context, tempo en veranderfase, eerder dan toepassing van een one-size-fits-all-aanpak. Ook CLB en PBD worden als belangrijke partners maximaal betrokken. Daarnaast blijft collectieve professionalisering van leerondersteuners een belangrijke hefboom, met bijzondere aandacht voor het expliciteren van randvoorwaarden, het hanteren van stopcriteria en het versterken van professionele zelfeffectiviteit.

Voor startende leerondersteuners werd een gerichte professionalisering ontwikkeld die expliciet inzet op het waarom van inclusief onderwijs en contextgerichte leersteun. Dit aanbod ondersteunt gedeelde begripvorming vanaf de start en kan, waar relevant, ook worden opengesteld voor scholen, zodat ruimte ontstaat voor gezamenlijke betekenisgeving in een vroege adoptiefase.

Tot slot wordt sterker ingezet op het zichtbaar maken en delen van impact, met het oog op het versterken van draagvlak en gedeelde verantwoordelijkheid. Door successen bewust te benoemen en te vieren, wordt niet alleen overtuiging versterkt, maar ook het vertrouwen dat verandering mogelijk is binnen de bestaande complexiteit.

Misschien is de kernvraag dan ook niet of we inclusief onderwijs willen, maar of we bereid zijn het veranderproces werkelijk samen te dragen - in tempo, in complexiteit en in relationele afstemming.

BRONNEN

- März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijssels, F. (2018). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.
- Stichting Leerkracht. (z.j.). *Leidinggeven aan verandering in het onderwijs*. <https://stichting-leerkracht.nl/kennisbank/leidinggeven-aan-verandering-onderwijs>
- Verbiest, E. (2014). *Leren innoveren, een inleiding in de onderwijsinnovatie*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.

Heb je vragen?
Contacteer me gerust!

ilsedesmetvandamme@telenet.be

Odisee
DE OCHTENDSCHOOL

Leersteuncentrum
PILAR

BanaBa Schoolontwikkeling
2025-2026