

GOL(L)D ALS REFLECTIEKADER BINNEN CONSULTATIEVE LEERLINGENBEGELEIDING

EEN PRAKTIJKGERICHT KWALITATIEF ONDERZOEK NAAR DE
PROFESSIONELE POSITIONERING VAN CLB-MEDEWERKERS

SAFAE EL KSISAR

Studentennummer: 01203335

Promotor(en): Dr. Inge Van de Putte

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in de Pedagogische wetenschappen:
Klinische Orthopedagogiek en Disability Studies

Academiejaar: 2025 – 2026

VOORWOORD

Deze masterproef vormt een belangrijke mijlpaal binnen mijn traject in de masteropleiding Pedagogische Wetenschappen: Klinische Orthopedagogiek en Disability Studies. De weg naar dit moment was voor mij allesbehalve vanzelfsprekend. Mijn traject verliep niet als een rechte lijn, maar eerder als een proces van zoeken, twijfelen, vallen en opnieuw beginnen. Er waren momenten waarop ik het gevoel had vast te zitten en niet goed wist hoe ik verder moest. Tegelijk waren er ook momenten van groei, verdieping en hernieuwd vertrouwen. Terugkijkend zie ik vooral beweging: een traject waarin ik niet alleen academisch, maar ook persoonlijk en professioneel sterk ben gegroeid.

De opleiding heeft mijn professionele blik verdiept en verruimd en mij geholpen om kritischer en bewuster naar mijn eigen handelen te kijken. Deze masterproef is voor mij dan ook meer dan een academische opdracht. Ze weerspiegelt een persoonlijk en professioneel groeiproces waarin ik ben geëvolueerd van iemand die vooral uitvoerde naar iemand die bewuster kijkt, afstand neemt van het eigen handelen, reflecteert en afstemt.

In het bijzonder wil ik mijn promotor, dr. Inge Van De Putte, van harte bedanken. Haar feedback was steeds scherp, concreet en tegelijk bijzonder aanmoedigend. Met haar kritische blik, inhoudelijke expertise en gerichte begeleiding heeft zij mij geholpen om mijn denken te verdiepen, mijn analyses te verfijnen en deze masterproef stap voor stap scherper vorm te geven. Haar vertrouwen, steun en sturing hebben een essentiële rol gespeeld in het tot stand komen van dit werk.

Daarnaast wil ik mijn stagementor, Liesbeth Carchon, oprecht bedanken. Haar warme steun, betrokkenheid en vertrouwen hebben mij tijdens mijn stage, de uitvoering van dit onderzoek en gedurende het volledige traject sterk gedragen. Zij bleef in mij geloven, moedigde mij aan en gaf mij de ruimte om zowel professioneel als persoonlijk verder te groeien.

Ik wil ook Floor Orroi van harte bedanken. Zij gaf mij de mogelijkheid om dit onderzoek te realiseren binnen het professionaliseringstraject Starten met consultatieve leerlingenbegeleiding. Door mij ruimte te bieden binnen de vormingssessies en steeds bereid te zijn tot overleg en afstemming, heeft zij een belangrijke bijdrage geleverd aan de praktische en inhoudelijke totstandkoming van dit onderzoek.

Eveneens wil ik Filip Dehaene bedanken voor de tijd die hij nam om met mij mee te denken bij het aanscherpen van de onderzoeksvraag. Zijn inzichten en kritische suggesties hebben geholpen om de focus van deze masterproef duidelijker af te bakenen.

Mijn oprechte dank gaat ook uit naar alle CLB-medewerkers die deelnamen aan het professionaliseringstraject en bereid waren hun ervaringen, twijfels en inzichten openlijk te delen. Hun betrokkenheid, openheid en bereidheid tot reflectie vormden de kern van dit onderzoek en maakten het mogelijk om tot de inzichten in deze masterproef te komen.

Een bijzonder woord van dank gaat uit naar mijn medestudent en vriendin Jamila De Backer. Ik ben haar ontzettend dankbaar voor haar bereidheid om teksten na te lezen, kritisch mee te denken en inspiratie aan te reiken. Haar steun, inzichten en vriendschap hebben dit traject lichter gemaakt.

Tot slot wil ik mijn diepste dank uitspreken aan mijn gezin. Aan mijn echtgenoot, die mij onvoorwaardelijk heeft gesteund, in mij is blijven geloven en mij telkens opnieuw moed gaf wanneer het moeilijk werd. Aan mijn kinderen, die mij dagelijks herinneren aan wat echt belangrijk is. En aan mijn familie en vriendinnen, voor hun geduld, begrip en aanmoediging.

Deze masterproef is het resultaat van veel inspanning, maar vooral ook van de steun van de mensen die mij onderweg hebben geholpen. Aan hen draag ik dit werk met grote dankbaarheid op.

INHOUDSOPGAVE

VOORWOORD	2
INHOUDSOPGAVE	4
ABSTRACT	7
PREAMBULE: WETENSCHAPPELIJK VERANTWOORD GEBRUIK VAN GENERATIEVE ARTIFICIËLE INTELLIGENTIE (GAI)	8
1. LITERATUURSTUDIE	9
1.1 Inleiding	9
1.2 Naar Inclusief Onderwijs in Vlaanderen: Beleid en Context	10
1.3 Van stoornisdenken naar Diversiteitsdenken: Een Paradigmaverschuiving in onderwijs	12
1.4 Handelingsgericht werken als kader voor ondersteuning	14
1.5 Positionering van HGW binnen de huidige praktijk van CLB	15
1.6 CLB in een spanningsveld	17
1.7 Professionalisering binnen CLB	19
1.8 Consultatieve leerlingenbegeleiding (CLLB)	21
1.9 GOL(L)D en expliciet diversiteitsdenken	24
1.10 Professionele kijk en reflectieve praktijken	26
1.11 Internationale perspectieven op consultatieve ondersteuning	28
1.12 Systemische condities voor reflectief en consultatief werken	30
2. PROBLEEMSTELLING, POSITIONERING EN ONDERZOEKSVRAGEN	31
3. METHODOLOGIE	33
3.1 Onderzoeksdesign en onderzoekscontext	33
3.2 Onderzoekspositie, ethische aandachtspunten en voorbereidende verkenning	34
3.2.1 Gebruik van generatieve artificiële intelligentie (GAI)	35
3.3 Onderzoekopzet en dataverzameling	36
3.4 Ethische overwegingen	38
3.5 Planning en timing	38
4. RESULTATEN EN ANALYSE	39
4.1 Inleiding	39
4.2 Schets van de deelnemers	40
4.3 Thematische analyse	41
4.4 Resultaten	44

4.4.1 Context van het vormingstraject	44
4.4.2 Professionele positionering van CLB-medewerkers: een spanningsveld tussen expert en procesbegeleider	45
4.4.3 Relationele en professionele dynamieken: tussen verbinding en weerstand	53
4.4.4 Context en voorwaarden: een spanningsveld tussen ideaal en praktijkrealiteit	57
4.5 Startreflectie: percepties bij aanvang van het traject	60
4.6 Terugblikreflectie: ervaren leerproces en evolutie	62
5. DISCUSSIE	65
5.1 Interpretatie van de bevindingen	65
5.2 Relatie met literatuur	71
5.3 Methodologische reflectie en beperkingen	77
5.4 Onderzoeksimpact en bijdrage	79
6. CONCLUSIE: ANTWOORD OP DE ONDERZOEKSVRAAG	80
7. AANBEVELINGEN	83
7.1 Aanbevelingen voor praktijk en beleid	83
7.2 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	86
BIJLAGEN	88
1. Verkorte versie Informed consent	88
2. Uitgebreide versie Informed consent	92
3. Voorbereiding van de thematische analyse	98
3.1 Overzicht van het analyseproces	98
3.2 Gebruikte databronnen	98
3.3 Van datafragment naar code	98
3.4 Van codes naar voorlopige categorieën	99
3.5 Visuele ordening van codes	99
3.6 Van categorieën naar spanningsvelden	100
3.7 Van spanningsvelden naar onderliggende mechanismen	100
3.8 Schematische voorstelling van het analyseproces	101
3.9 Theoretische interpretatie	102
3.10 Synthese	102
3.11 Analytische memo	103

4. verslagen gesprekken met experten	107
4.1 Verslag overleg met Filip Dehaene – 12 maart 2025	107
4.2 Verslag overleg met Floor Orroi – 4 april 2025	108
4.3 Verslag overleg Filip Dehaene & Floor Orroi 29 April 2025	110
4.4 Verslag overleg met Filip Dehaene 8 mei 2025	112
4.5 Verslag overleg met Filip Dehaene & Floor Orroi 23 mei 2025	113
5. Startreflectie	116
6. Terugblikreflectie	120
Referenties	123

ABSTRACT

In Vlaanderen verschuift de ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften traag van diagnose en doorverwijzing naar contextgericht werk dicht bij de klas. CLB-medewerkers staan daarin voor een rolverschuiving: van expert die uitspraken doet naar procesbegeleider die samen met leerkrachten denkt. Hoe die verschuiving in de dagelijkse praktijk vorm krijgt, is het onderwerp van deze masterproef.

Negen CLB-medewerkers volgden het vormingstraject *Starten met consultatieve leerlingenbegeleiding*. Hun ervaringen werden in kaart gebracht via start- en terugblikreflecties, participatieve observaties, een woordenwolk-oefening, een focusgroepgesprek en twee individuele reflectieve gesprekken met visuele poppetjesopstellingen. De analyse verliep inductief en thematisch, met het Interconnected Model of Professional Growth (Clarke & Hollingsworth, 2002) als interpretatieve lens. Het bredere theoretische kader is Disability Studies in Education.

Deelnemers herkenden de uitgangspunten van consultatieve leerlingenbegeleiding al bij aanvang, maar zochten naar concrete invulling en methodische houvast. Hun professionele positionering bewoog zich in drie spanningsvelden: tussen expert en procesbegeleider, tussen verbinding en weerstand, en tussen ideaal en praktijkrealiteit. Het GOL(L)D-kader werd zelden expliciet benoemd, maar functioneerde als reflectieve lens: het hielp hulpvragen breder te lezen en deficitgerichte aannames te bevragen. Vanuit Disability Studies wordt zichtbaar dat die aannames niet bij individuele leerkrachten beginnen, maar verankerd zitten in verwachtingen die op het CLB afkomen.

Consultatieve leerlingenbegeleiding blijkt geen vaststaande methodiek maar een praktijk die voortdurende afstemming vraagt. Professionele groei was hier geen individueel proces, maar ontstond in de wisselwerking tussen vorming, reflectie, praktijkervaring en collegiaal contact. Duurzame ontwikkeling vraagt daarom ook organisatorische voorwaarden: tijd, continuïteit, rechtstreeks contact met leerkrachten, en een ondersteuningssysteem dat ruimte laat voor diversiteitsdenken.

Trefwoorden: consultatieve leerlingenbegeleiding, CLB, GOL(L)D, professionele positionering, diversiteitsdenken, disability studies, inclusief onderwijs.

PREAMBULE: WETENSCHAPPELIJK VERANTWOORD GEBRUIK VAN GENERATIEVE ARTIFICIËLE INTELLIGENTIE (GAI)

Voor deze masterproef werden ChatGPT (OpenAI) en Claude (Anthropic) ingezet als ondersteunende hulpmiddelen tijdens het schrijfproces. Hun rol was beperkt tot:

- Taalcorrectie en redactionele verfijning,
- Het samenvatten van wetenschappelijke literatuur ter ondersteuning van de eigen lezing,
- Het structureren en herwerken van teksten op basis van eigen drafts,
- Het fungeren als kritische gesprekspartner bij het aanscherpen van argumentatie, opbouw en formuleringen.

De tools werden niet ingezet om teksten van nul te genereren, om gegevens te genereren of om bronnen te vinden zonder verificatie. Alle inhoudelijke keuzes, analyses, interpretaties en conclusies zijn volledig van de auteur. Citaten uit GAI-tools werden niet overgenomen, en geciteerde wetenschappelijke bronnen werden telkens manueel geverifieerd in de originele publicatie.

GAI werd niet ingezet voor de verwerking of analyse van de onderzoeksdata. De thematische analyse van interviews, focusgroep, observaties en reflecties werd door de auteur zelf uitgevoerd, in overleg met de promotor. Privacygevoelige gegevens van deelnemers werden op geen enkel moment in GAI-tools ingevoerd.

Deze inzet van GAI volgt de richtlijnen voor verantwoord GAI-gebruik zoals geformuleerd door de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen (UGent, 2024).

1. LITERATUURSTUDIE

1.1 INLEIDING

Het M-decreet uit 2014 en het Leersteundecreet van 2022 sturen beiden aan op ondersteuning die dicht bij de klas en de concrete context van leerlingen blijft, ook voor wie uiteenlopende onderwijsbehoeften heeft (Vlaamse Overheid, 2014; Vlaamse Regering, 2022). Die koers sluit aan bij internationale kaders die inclusief onderwijs niet als gunst maar als fundamenteel recht omschrijven, en die het reguliere onderwijs daarin een duidelijke opdracht geven (Verenigde Naties, 2006; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022).

Toch loopt de praktijk niet zomaar gelijk met die beleidsambities. Dat is overigens geen exclusief Vlaams gegeven: internationaal onderzoek wijst herhaaldelijk op de kloof tussen wat beleidsmatig wordt beoogd en wat er in scholen effectief gebeurt. Leerkrachten voelen zich onvoldoende ondersteund, structurele middelen blijven schaars, en benaderingen die vertrekken vanuit tekortkomingen bij leerlingen eerder dan vanuit mogelijkheden of context blijven hardnekkig aanwezig (UNESCO, 2020; OECD, 2020). Specifiek Vlaamse studies bevestigen dit beeld: werkdruk, versnipperde ondersteuning en een aanhoudende focus op individuele problematiek zijn terugkerende knelpunten (Struyf et al., 2019; Rekenhof, 2019).

Tegen die achtergrond is in het onderwijsveld een verschuiving merkbaar, zij het geleidelijk en niet zonder weerstand. De aandacht verschuift van individugerichte hulpverlening naar vormen van ondersteuning die meer relationeel en contextgericht zijn waarbij samenwerking, gedeelde reflectie en een gevoel van verantwoordelijkheid voor alle leerlingen meer op de voorgrond treden. Consultatieve leerlingenbegeleiding (CLLB) en het GOL(L)D-concept (Gericht Ondersteunen van Leraren in het Leren omgaan met Diversiteit) zijn conceptuele kaders die gericht zijn op het ondersteunen en versterken van het professioneel handelen van leerkrachten. Beide vormen onderdeel van een bredere familie van ondersteuningsmodellen die in het Vlaamse onderwijs vorm krijgen, en die verderop in dit hoofdstuk nader besproken worden.

Dat deze procesgerichte benaderingen niet vanzelfsprekend ingang vinden, blijkt zowel uit onderzoek als uit praktijkervaring. CLB-medewerkers, scholen en andere actoren opereren binnen structuren en verwachtingen die lang niet altijd ruimte laten voor een consultatieve werkwijze. Meer nog: de verwachtingen die op CLB-medewerkers afkomen, zijn regelrecht tegenstrijdig. Scholen en ouders willen vaak concrete adviezen, duidelijke antwoorden,

diagnostische uitspraken. Een procesgerichte aanpak vraagt echter net het omgekeerde: vertraging, gezamenlijke analyse, ruimte voor twijfel en gedeelde reflectie. Die spanning plaatst CLB-medewerkers in een voortdurende balansoefening. Enerzijds de expertrol: diagnose stellen, advies geven. Anderzijds de procesbegeleidende rol: vragen stellen, reflectie ondersteunen, samen denken. Hoe die balans in de dagelijkse praktijk concreet vorm krijgt, is de kern van wat in deze masterproef onderzocht wordt.

Vanuit die spanning richt dit onderzoek zich op de vraag hoe CLB-medewerkers binnen het vormingstraject *Starten met consultatieve leerlingenbegeleiding* omgaan met reflectieve kaders zoals GOL(L)D, en hoe zij betekenis geven aan hun professionele positionering en aan hun kijk op diversiteit en disability. De literatuurstudie die hierop volgt, verkent achtereenvolgens de beleidsmatige en maatschappelijke context van inclusief onderwijs, de verschuivende denkkaders rond diversiteit en ondersteuning, en de praktijkgerichte uitgangspunten van CLLB en GOL(L)D.

1.2 NAAR INCLUSIEF ONDERWIJS IN VLAANDEREN: BELEID EN CONTEXT

Inclusief onderwijs staat de voorbije jaren nadrukkelijk op de beleidsagenda in Vlaanderen. Het M-decreet wordt daarbij vaak gezien als een belangrijk scharniermoment. Het M-decreet was in 2014 een breuk met wat daarvoor gangbaar was. Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften konden voortaan terecht in het gewoon onderwijs, op voorwaarde dat scholen zich aanpasten, niet omgekeerd (Vlaamse Overheid, 2014). Die omkering was niet uit de lucht gegrepen. De VN-Conventie inzake de Rechten van Personen met een Handicap had al in 2006 duidelijk gemaakt dat inclusief onderwijs geen gunst is die scholen al dan niet verlenen, maar een recht (Verenigde Naties, 2006). Binnen dat verhaal nemen de CLB's een eigen plek in. Hun werking is decretaal vastgelegd en strekt zich uit over vier domeinen: leren en studeren, de onderwijsloopbaan, het psychisch en sociaal functioneren, en preventieve gezondheidszorg (Vlaamse Overheid, 2018).

Wat een CLB onderscheidt, is de multidisciplinaire samenstelling: psychologen, (ortho)pedagogen, artsen, verpleegkundigen en maatschappelijk werkers werken er zij aan zij (Struyf et al., 2015). Dat biedt mogelijkheden (een ondersteuningsvraag kan vanuit meerdere invalshoeken bekeken worden), maar het vraagt ook om voortdurende afstemming. Perspectieven die naast elkaar bestaan, vallen immers niet automatisch samen.

Wat de positie van het CLB bovendien kenmerkt, is dat het functioneert als een externe partner van scholen. CLB-medewerkers maken geen deel uit van het schoolteam, maar zijn er structureel mee verbonden via samenwerkingsovereenkomsten (Vrij CLB Netwerk, 2022).

Deze externe positie biedt enerzijds een zekere afstand die ruimte kan laten voor reflectie en bemiddeling, maar maakt anderzijds dat CLB-medewerkers hun rol telkens opnieuw moeten afstemmen op de specifieke context van elke school.

De vertaling van deze beleidsambities naar de praktijk verloopt echter niet eenduidig. Onderzoek laat zien dat leerkrachten zich vaak onzeker voelen in het omgaan met toenemende diversiteit in de klas, onder meer omdat structurele ondersteuning en duidelijke kaders ontbreken (Struyf et al., 2019; Slee, 2011). Bijkomende ondersteuning bleef lange tijd sterk gekoppeld aan formele attestering, waardoor ondersteuning vaak pas werd opgestart na een diagnose. Op die manier bleef een eerder medicaliserende logica in veel situaties aanwezig.

Ook op organisatieniveau komen spanningen naar voren. De samenwerking tussen scholen, CLB's en ondersteuningsnetwerken verloopt niet overal op dezelfde manier en wordt in de praktijk geregeld als versnipperd ervaren (Rekenhof, 2019). Auditrapporten geven aan dat de invoering van enveloppefinanciering scholen wel meer autonomie gaf, maar niet altijd voldoende middelen om in te spelen op toenemende en complexere ondersteuningsvragen (Rekenhof, 2019). Daardoor ontstaan verschillen tussen scholen, afhankelijk van draagkracht en expertise, en blijft de manier waarop inclusie vorm krijgt sterk contextgebonden.

Een concreet cijfer maakt de kloof tussen beleidsambitie en praktijk tastbaar. Uit een audit van het Rekenhof blijkt dat 78% van de CLB-verslagen adviseert om over te stappen naar het buitengewoon onderwijs (Rekenhof, 2024, p. 6). Dit is een opvallende vaststelling in een beleidscontext die juist inzet op inclusie en het vermijden van uitsluiting. Het suggereert dat ondersteuning, ondanks de ingezette hervormingen, nog steeds sterk georganiseerd wordt vanuit een logica van doorverwijzing en labeling, eerder dan vanuit een contextgerichte benadering die de klas als vertrekpunt neemt. Deze cijfers vormen geen oordeel over individuele CLB-medewerkers, maar wijzen op structurele druk en op institutionele logica's die verandering bemoeilijken.

Die structurele druk hangt samen met de context waarin CLB's functioneren. Personeelwissels, openstaande functies en een toenemende complexiteit van ondersteuningsvragen bemoeilijken het opbouwen van continuïteit en een gedeelde visie. Tegelijk wordt van CLB's verwacht dat zij een steeds breder takenpakket opnemen, gaande van diagnostiek en doorverwijzing tot consultatieve begeleiding en schoolondersteuning, vaak zonder evenredige uitbreiding van tijd en middelen (Commissie van Wijzen, 2023). Deze situatie, die in recente rapporten wordt omschreven als 'CLB onder druk', vormt een belangrijke achtergrond om te begrijpen waarom veranderingen in het professioneel handelen

van CLB-medewerkers niet vanzelf tot stand komen.

Met het Leersteundecreet zette de Vlaamse Regering in 2022 een volgende stap in deze evolutie (Vlaamse Regering, 2022). Het decreet probeert een verschuiving te realiseren van een eerder reactieve en individugerichte benadering naar meer preventieve en contextgerichte ondersteuning, ingebed in de brede basiszorg. De nadruk komt minder te liggen op diagnostiek en attestering en meer op wat er binnen de klas mogelijk is en hoe leerkrachten daarin ondersteund kunnen worden. Binnen deze heroriëntatie wordt sterk ingezet op samenwerking en gedeeld eigenaarschap: ondersteuning wordt niet langer gezien als iets dat naast de klaspraktijk staat, maar als een gezamenlijke verantwoordelijkheid van het schoolteam. Dat sluit aan bij onderzoek naar professionele ontwikkeling, waarin het belang van samenwerking, gedeelde reflectie en gezamenlijke kaders wordt benadrukt (De Smet et al., 2020; OECD, 2020).

Tegelijk blijft duidelijk dat zulke ambities niet vanzelf gerealiseerd worden. Factoren zoals tijd, middelen en het al dan niet ontwikkelen van een gedeelde taal binnen teams spelen daarin een belangrijke rol. Beleidsveranderingen vragen daarom niet alleen organisatorische aanpassingen, maar ook een verschuiving in hoe professionals hun rol begrijpen en opnemen binnen het geheel van onderwijs en ondersteuning. Wanneer een gedeelde visie ontbreekt, er weinig ruimte is voor gezamenlijke professionalisering en samenwerking niet duidelijk georganiseerd is, wordt het moeilijk om inclusieve praktijken op een consistente manier uit te bouwen (Struyf et al., 2019; Rekenhof, 2019).

Inclusief onderwijs laat zich daardoor moeilijk herleiden tot wat er uitsluitend in de klas gebeurt. Het raakt aan bredere vragen over organisatie, samenwerking en professionele verantwoordelijkheid binnen het onderwijssysteem als geheel (Commissie Inclusief Onderwijs, 2024). Ook internationaal wordt benadrukt dat inclusief onderwijs vraagt om preventieve en contextgerichte vormen van ondersteuning, waarbij de focus verschuift van individuele remediëring naar het versterken van leerkrachten en schoolteams binnen de brede basiszorg (Ainscow, 2020; Waitoller & Artiles, 2013).

1.3 VAN STOORNISDENKEN NAAR DIVERSITEITSDENKEN: EEN PARADIGMAVERSCHUIVING IN ONDERWIJS

Wie vandaag spreekt over inclusief onderwijs, vertrekt niet meer vanzelfsprekend vanuit hetzelfde denkkader als vroeger. Waar moeilijkheden lange tijd vooral bij de leerling zelf werden gelegd, wordt dat perspectief steeds vaker in vraag gesteld. In de praktijk blijkt namelijk dat wat er in een klas gebeurt niet los te zien is van de manier waarop die klas

georganiseerd is en van de verwachtingen die daarin meespelen (Connor et al., 2008; De Schauwer et al., 2015). Deze verschuiving raakt daarmee niet alleen aan hoe situaties worden aangepakt, maar ook aan hoe ze worden begrepen.

Dat zie je ook in de manier waarop onderwijsbehoeften worden besproken. Die worden minder als vaststaande kenmerken van een leerling beschouwd en meer als iets dat mee vorm krijgt in een concrete context. Eenzelfde situatie kan in de ene klas tot problemen leiden, terwijl ze in een andere klas anders wordt opgevangen. Daardoor wordt het moeilijk om ondersteuningsvragen uitsluitend te benaderen vanuit kenmerken van de leerling zelf.

Binnen Disability Studies wordt deze verschuiving theoretisch verder uitgewerkt. Waar een medisch model beperking primair als een individuele eigenschap benadert, vertrekt het sociaal model vanuit de vaststelling dat het vooral maatschappelijke structuren en barrières zijn die uitsluiting creëren. Kritische Disability Studies bouwen daarop voort, maar voegen een relationeel perspectief toe: lichamelijke of cognitieve verschillen worden als reëel erkend, terwijl tegelijk wordt benadrukt dat beperking steeds vorm krijgt in de wisselwerking tussen persoon en omgeving (Connor et al., 2008; Goodley, 2017; Van Hove & Goodley, 2005). Wat als beperking wordt ervaren, hangt dus niet alleen samen met individuele kenmerken, maar ook met de manier waarop een omgeving daarop inspeelt, of net niet.

Voor onderwijs heeft dat duidelijke gevolgen. Ondersteuningsvragen gaan dan niet alleen meer over wat een leerling heeft, maar ook over wat er in de klas gebeurt en welke factoren maken dat een situatie moeilijk verloopt. De aandacht verschuift daarmee naar de onderwijscontext zelf: hoe die georganiseerd is, welke verwachtingen er leven en welke ruimte er bestaat om met verschillen om te gaan (Van de Putte & De Schauwer, 2018).

Tegelijk maakt dit perspectief zichtbaar dat wat als 'normaal' wordt beschouwd, niet neutraal is. In elke school leven impliciete ideeën over wat haalbaar en wenselijk is en over wat van leerlingen verwacht wordt. Die opvattingen sturen mee hoe situaties worden geïnterpreteerd, vaak zonder dat ze expliciet benoemd worden (De Schauwer et al., 2015).

De verschuiving naar diversiteitsdenken vraagt daarom meer dan het invoeren van nieuwe methodieken. Ze raakt aan de manier waarop professionals kijken, situaties benoemen en mogelijkheden zien. Het gaat niet alleen om anders handelen, maar ook om anders leren kijken naar wat zich in de klas afspeelt. Juist daarin schuilt zowel het belang als de complexiteit van inclusief onderwijs in de dagelijkse praktijk.

In Vlaanderen is de ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften

historisch sterk verbonden met diagnostisering en doorverwijzing naar aparte onderwijssettings. Internationale vergelijkingsgegevens tonen dat de Vlaamse Gemeenschap binnen Europa nog steeds relatief veel leerlingen met een officiële beslissing over speciale onderwijsbehoeften buiten inclusieve settings onderwijs laat volgen, wat wijst op een hardnekkige segregatieloga (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2025).

1.4 HANDELINGSGERICHT WERKEN ALS KADER VOOR ONDERSTEUNING

Binnen de verschuiving naar meer inclusief onderwijs wordt handelingsgericht werken (HGW) vaak gebruikt als een kader om naar ondersteuning te kijken. Het is geen vastomlijnde methode, maar een denkkader dat helpt om systematisch na te denken over wat nodig is in de begeleiding van leerlingen. Daarbij ligt de focus minder op wat er “mis” is met een leerling, en meer op wat die leerling nodig heeft om verder te komen (Pameijer, 2017).

Een centraal uitgangspunt van HGW is dat ondersteuning niet los kan worden gezien van de context. Een leerling functioneert altijd binnen een klas, in interactie met een leerkracht en binnen een specifieke schoolomgeving. Gedrag en leerproblemen worden daarom niet geïsoleerd bekeken, maar in relatie tot de afstemming tussen leerling, onderwijsaanpak en bredere context. Moeilijkheden kunnen niet alleen samenhangen met kenmerken van de leerling, maar ook met de manier waarop de onderwijsomgeving is georganiseerd (Prodia, 2024).

Vanuit deze manier van denken is handelingsgerichte diagnostiek (HGD) ontstaan. Binnen het CLB-werk vormt HGD een belangrijk referentiekader voor het diagnostisch proces en is het structureel verankerd in de protocollen van Prodia. HGD beschouwt diagnostiek niet als een eindpunt, maar als een cyclisch proces waarin intake, hypothesevorming, onderzoek, integratie en advisering gericht zijn op het formuleren van concrete handelingsgerichte aanbevelingen (Prodia, 2024). Diagnostische bevindingen krijgen zo pas betekenis wanneer ze bijdragen aan wat in de klas en in de samenwerking met leerkrachten daadwerkelijk kan worden ondernomen.

Een ander belangrijk uitgangspunt van HGW is het doelgericht werken. Eerst wordt bepaald welke verandering men wil bereiken, waarna wordt nagegaan welke aanpak daarvoor het meest aangewezen is. Doelen helpen om keuzes te maken, interventies te onderbouwen en nadien te evalueren in welke mate vooruitgang werd geboekt. In de praktijk verloopt dit proces echter vaak minder lineair dan theoretische modellen suggereren.

Daarnaast wordt ondersteuning opgevat als een gezamenlijke verantwoordelijkheid. Niet alleen de leerling, maar ook leerkrachten, ouders en andere betrokkenen worden actief meegenomen in het proces. Er wordt expliciet rekening gehouden met wat zij nodig hebben om de leerling adequaat te ondersteunen, bijvoorbeeld via overleg, afstemming en concrete aanpassingen in de klas (Pameijer et al., 2018).

Een bijkomend uitgangspunt binnen HGW is de aandacht voor beschermende factoren en bestaande sterktes. Hoewel dit vanzelfsprekend kan lijken, wordt in de praktijk vaak sneller gefocust op problemen. Juist positieve elementen kunnen echter belangrijke aanknopingspunten bieden voor een aanpak die haalbaar en duurzaam is (Prodia, 2024).

Onderzoek suggereert dat HGW ertoe heeft bijgedragen dat ondersteuning meer in samenhang met de context wordt bekeken en dat sterker wordt gefocust op wat concreet mogelijk is in de onderwijspraktijk (Struyf et al., 2019). Het Leersteundecreet sluit daar niet toevallig op aan. Handelingsplanmatig werken en handelingsgerichte samenwerking zijn daarin expliciet opgenomen als basis voor hoe leersteun vorm krijgt, met als doel leerkrachten en schoolteams te versterken en een inclusieve klas- en schoolcultuur te ontwikkelen (Vlaamse Regering, 2022). Dat deze principes beleidsmatig zijn verankerd, betekent echter niet dat zij in de praktijk vanzelfsprekend tot hun recht komen. Tijdsdruk, complexe ondersteuningsvragen en uiteenlopende verwachtingen binnen scholen maken dat de vertaalslag naar de dagelijkse praktijk vaak moeizamer verloopt dan beleidsmatig wordt verondersteld (Struyf et al., 2019; Commissie Inclusief Onderwijs, 2024).

1.5 POSITIONERING VAN HGW BINNEN DE HUIDIGE PRAKTIJK VAN CLB

Hoewel handelingsgericht werken (HGW) een belangrijk referentiekader vormt binnen leerlingenbegeleiding, blijkt de toepassing ervan in de dagelijkse CLB-praktijk niet vanzelfsprekend. Waar HGW oorspronkelijk sterk aanwezig was in vorming, samenwerking met scholen en het uitbouwen van een gedeelde visie, lijkt die samenhang vandaag minder vanzelfsprekend.

Onderzoek naar de implementatie van ondersteuningsmodellen toont dat HGW in veel contexten eerder in vereenvoudigde of gedeeltelijke vorm wordt toegepast (Struyf et al., 2019). Dit betekent dat bepaalde elementen behouden blijven, zoals het formuleren van handelingsgerichte adviezen, terwijl andere aspecten minder expliciet aan bod komen, zoals systematische analyse en gezamenlijke afstemming. Hierdoor verschuift de focus soms opnieuw naar het individueel functioneren van de leerling, in plaats van naar de wisselwerking met de context.

Deze verschuiving kan niet los gezien worden van bredere ontwikkelingen binnen het onderwijs en het CLB. De ondersteuningsvragen waarmee CLB-medewerkers geconfronteerd worden, zijn complexer en meerlagig geworden. Tegelijk is er sprake van toenemende werkdruk en beperkte tijd voor overleg en gezamenlijke analyse (Commissie van Wijzen, 2023). Dit maakt het moeilijk om het procesmatige karakter van HGW, dat net inzet op stapsgewijs en doordacht handelen, volledig te realiseren.

Daarnaast wijst onderzoek erop dat er binnen leerlingenbegeleiding nog vaak sprake is van een eerder probleemgerichte of deficitgerichte benadering. Van Mieghem et al. (2018) tonen aan dat inclusieve kaders in de praktijk niet altijd leiden tot een fundamentele verandering in denken. Dit sluit aan bij signalen dat ook binnen CLB-contexten het denken in termen van tekorten en diagnoses nog sterk aanwezig is.

Tegen deze achtergrond ontstaat een spanningsveld. Enerzijds is er een kader zoals HGW dat expliciet inzet op context, afstemming en samenwerking. Anderzijds is er een praktijk waarin snelle beslissingen nodig zijn en waarin ondersteuning soms georganiseerd wordt in afzonderlijke stappen of trajecten. Dit kan ertoe leiden dat de oorspronkelijke kracht van HGW, namelijk het verbinden van analyse en handelen binnen een bredere context, in de praktijk minder tot zijn recht komt of minder consequent wordt gerealiseerd.

Deze spanning is ook relevant voor de positionering van het CLB. Als externe partner in leerlingenbegeleiding bevindt het CLB zich tussen verschillende verwachtingen van scholen, ouders en beleidskaders. Daardoor wordt het professioneel handelen niet uitsluitend bepaald door theoretische modellen of methodieken zoals HGW, maar ook door organisatorische, relationele en maatschappelijke factoren. HGW biedt daarbij een richtinggevend kader voor contextgericht en samenwerkingsgericht handelen, maar de mate waarin deze uitgangspunten in de praktijk gerealiseerd worden, hangt samen met hoe CLB-medewerkers binnen deze uiteenlopende verwachtingen positie innemen en afwegen welke verantwoordelijkheid zij zelf opnemen en welke zij bij andere actoren laten.

Onderliggend aan deze uiteenlopende verwachtingen is in onderwijscontexten nog vaak een compenserende of deficitgerichte logica aanwezig, waarbij verwacht wordt dat externe professionals een verklaring, een vermoeden van een stoornis of een concrete oplossing aanreiken. Vanuit dit perspectief verschuift de verantwoordelijkheid voor het omgaan met verschillen gedeeltelijk weg van de klaspraktijk naar gespecialiseerde ondersteuning. De leerkracht wordt dan minder aangesproken als actor die zelf handelingsmogelijkheden kan ontwikkelen, terwijl het CLB eerder wordt gezien als instantie die problemen analyseert en antwoorden formuleert. Deze verwachting staat op gespannen voet met zowel

handelingsgericht werken als consultatieve leerlingenbegeleiding, waarin net wordt ingezet op het versterken van de reflectie en handelingsbekwaamheid van leerkrachten binnen hun eigen context (Colpin & Rauws, 2020; De Schauwer et al., 2015; Pameijer, 2017).

1.6 CLB IN EEN SPANNINGSVELD

Binnen de evolutie naar inclusiever onderwijs krijgt het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB) een rol die niet altijd duidelijk af te bakenen is. In de praktijk moeten CLB-medewerkers omgaan met verschillende verwachtingen die niet vanzelf samenlopen. Dit maakt hun professionele positionering bijzonder complex (Struyf et al., 2015).

Aan de ene kant wordt van het CLB verwacht dat het scholen ondersteunt in het omgaan met diversiteit in de klas. Dat betekent samen nadenken, afstemmen en het handelen van leerkrachten versterken. Tegelijk blijven scholen en ouders het CLB ook benaderen als een instantie die problemen analyseert, signalen van specifieke onderwijs- en ondersteuningsbehoeften in kaart brengt, en toeleidt naar verdere diagnostiek of gespecialiseerde hulpverlening wanneer dat aangewezen is. Deze verwachting hangt samen met het feit dat formele CLB-verslagen, zoals een GC- of IAC-verslag, in bepaalde situaties een noodzakelijke toegangspoort vormen tot extra ondersteuning of een individueel aangepast curriculum. Daardoor behoudt diagnostische beeldvorming een belangrijke structurele functie binnen het ondersteuningssysteem. Onderzoek en beleidsrapporten wijzen erop dat deze context de druk kan verhogen om snel tot classificatie en verslaggeving te komen, ook wanneer een grondige handelingsgerichte analyse nog in ontwikkeling is (Rekenhof, 2019; Commissie Inclusief Onderwijs, 2024; Vlaamse Regering, 2022). Die verschillende verwachtingen lopen niet altijd parallel en zorgen voor een fundamenteel spanningsveld in de dagelijkse praktijk van CLB-medewerkers.

Die spanning wordt nog versterkt door de manier waarop ondersteuning in scholen georganiseerd is. Ondersteuningsvragen komen vaak naar voren op momenten dat de druk al hoog is, en er snel duidelijkheid nodig is. In zulke situaties is er weinig ruimte om uitgebreid stil te staan bij de bredere context of om samen verschillende pistes te verkennen. Onderzoek laat zien dat tijdsdruk hierin een belangrijke rol speelt (Struyf et al., 2019).

Daardoor verschuift het handelen van CLB-medewerkers soms richting meer directe en oplossingsgerichte interventies. Dit kan leiden tot een compenserende manier van werken, waarbij problemen vooral worden doorgeschoven naar externe ondersteuning, gespecialiseerde hulpverlening of formele verslaggeving, eerder dan dat er samen met de school wordt stilgestaan bij wat binnen de klas- en schoolcontext kan veranderen. Concreet

kan dit zich uiten in het formuleren van adviezen, het opstarten van toeleiding of het inschatten van verdere stappen, zonder dat daar een langer traject van gezamenlijke analyse en reflectie aan voorafgaat. Hoewel deze werkwijze begrijpelijk is binnen de structurele druk en verwachtingen waarmee CLB-medewerkers geconfronteerd worden, staat zij soms op gespannen voet met een meer procesmatige en contextgerichte manier van werken (Rekenhof, 2019; Struyf et al., 2019; Commissie Inclusief Onderwijs, 2024).

Een recentere audit van het Rekenhof (2024) bevestigt deze trend: in 78% van de onderzochte CLB-verslagen werd expliciet een advies voor buitengewoon onderwijs geformuleerd (Rekenhof, 2024, p. 6). Deze cijfers liggen in dezelfde orde van grootte als de eerdere audit waarvan in §1.2 sprake (Rekenhof, 2019), wat erop wijst dat de patronen van doorverwijzing en deficitgerichte beeldvorming structureel aanwezig blijven.

Dit wijst niet alleen op het blijvende belang van formele verslaggeving, maar ook op de hardnekkige aanwezigheid van een deficitgerichte en normatieve kijk op onderwijs en ondersteuning. Vanuit deze benadering worden moeilijkheden vooral begrepen als kenmerken van het kind, en blijft de veronderstelling bestaan dat een andere onderwijssetting soms meer aangewezen is dan het aanpassen van de huidige klascontext. Ook binnen CLB-teams kan deze manier van kijken impliciet aanwezig blijven. Handelingsgericht werken biedt wel een kader om onderwijsbehoeften contextgericht te analyseren, maar garandeert op zichzelf nog geen inclusieve interpretatie van die noden (Struyf et al., 2019; Commissie Inclusief Onderwijs, 2024). Wanneer de onderliggende referentie vooral gericht blijft op classificatie, doorverwijzing en het zoeken naar een 'betere plaats' voor de leerling, komt de focus minder te liggen op het versterken van de leerkracht en het aanpassen van de onderwijscontext. Precies daar raakt dit spanningsveld aan de kern van consultatieve leerlingenbegeleiding.

Daarnaast spelen organisatorische factoren een rol. Werkdruk, personeelsswissels en openstaande functies maken het moeilijk om continuïteit op te bouwen in de begeleiding. Hierdoor wordt het lastiger om langdurig samen te werken met scholen of om trajecten over langere tijd op te volgen. Ook scholen zelf ervaren die druk, wat de samenwerking niet altijd vergemakkelijkt (Commissie van Wijzen, 2023).

In zulke omstandigheden krijgt ondersteuning soms een meer versnipperd karakter. In plaats van een doorlopend proces van gezamenlijke analyse en afstemming ontstaat eerder een reeks van kortere interventies, afgestemd op wat op dat moment als het meest urgent wordt beschouwd. Hierdoor wordt het voor CLB-medewerkers moeilijker om hun consultatieve rol op een consistente en procesgerichte manier op te nemen en om ondersteuning

samenhangend en contextgericht vorm te geven.

Tegelijk spelen ook bredere opvattingen over leerlingen en functioneren mee. Zoals in §1.3 besproken, beïnvloeden impliciete normen over wat als 'normaal' wordt beschouwd mee hoe moeilijkheden worden geïnterpreteerd en welke oplossingen als passend worden gezien (De Schauwer et al., 2015). CLB-medewerkers verhouden zich dus niet alleen tot concrete ondersteuningsvragen, maar ook tot impliciete normen en verwachtingen die mee bepalen hoe zij positie innemen en welke handelingsmogelijkheden zij zien.

De positie van het CLB kan daarom moeilijk los worden gezien van de context waarin gewerkt wordt. Hoe medewerkers hun rol invullen, hangt sterk samen met de school, de betrokken actoren en de concrete situatie. Tegelijk zijn CLB-medewerkers niet louter uitvoerders van verwachtingen van anderen. Vanuit hun onafhankelijke positie en hun overzicht over leerling-, school- en hulpverleningscontexten beschikken zij over een unieke draaischijffunctie. Zij kunnen signalen verbinden, perspectieven samenbrengen en richting geven aan processen waarin wordt gezocht naar redelijke aanpassingen en inclusieve oplossingen binnen de bestaande onderwijscontext. De Commissie Inclusief Onderwijs (2024) stelt in het rapport *Scholen voor Iedereen* dat inclusief onderwijs een structurele heroriëntering van het onderwijs- en ondersteuningssysteem vereist. CLB's worden er gezien als belangrijke partners in het ondersteunen van scholen bij het realiseren van inclusiever onderwijs (Commissie Inclusief Onderwijs, 2024). Dit maakt het werk van CLB-medewerkers niet alleen complex, maar geeft hen ook een strategische positie in veranderingsprocessen waarin samenwerking, positionering en professionele afstemming centraal staan.

Dit spanningsveld vormt voor deze studie een belangrijk vertrekpunt. Het helpt om te begrijpen hoe CLB-medewerkers binnen consultatieve begeleiding omgaan met uiteenlopende verwachtingen, en hoe zij proberen ruimte te maken voor een aanpak die rekening houdt met de bredere context van de leerling.

1.7 PROFESSIONALISERING BINNEN CLB

Binnen het CLB staat professionalisering niet los van het dagelijkse werk. Veel leren gebeurt in concrete situaties, tijdens overleg met collega's of in het omgaan met casussen. Professionele ontwikkeling is daardoor minder zichtbaar als een afzonderlijk traject, maar eerder verweven in de praktijk (Clarke & Hollingsworth, 2002; De Smet et al., 2020).

Wat daarbij opvalt, is dat CLB-teams vaak bestaan uit mensen met verschillende achtergronden. Zo werken er bijvoorbeeld psychologen, artsen, verpleegkundigen,

orthopedagogen, pedagogen en maatschappelijk werkers, naast andere professionals. Die diversiteit maakt dat situaties vanuit verschillende invalshoeken bekeken worden. Dat kan verrijkend zijn, maar betekent ook dat afstemming nodig is om tot een gedeelde aanpak te komen. Deze beroepsdiversiteit kan verrijkend zijn, maar betekent ook dat medewerkers verschillen in voorkennis en vertrouwdheid met kaders zoals HGW en consultatieve leerlingenbegeleiding.

Tegelijk wordt van CLB-medewerkers verwacht dat zij zich blijven ontwikkelen. Ze nemen deel aan vormingen en studiedagen, en binnen de centra worden ook zelf leermomenten georganiseerd, zoals intervisie of casusbesprekingen. Tijdens zulke momenten wordt niet alleen kennis uitgewisseld, maar ook gezocht naar hoe men in concrete situaties best handelt. Professionalisering krijgt zo vorm in een combinatie van externe vorming en leren binnen het team.

In de praktijk verloopt die afstemming vaak via overleg en gezamenlijke casusbesprekingen. Het zijn momenten waarop zichtbaar wordt hoe collega's redeneren en keuzes maken. Door dat soort uitwisseling ontstaat geleidelijk meer samenhang in het handelen (De Smet et al., 2020).

Daarnaast speelt ook mee hoe medewerkers hun eigen rol invullen. Niet iedereen voelt zich meteen comfortabel in een meer begeleidende of consultatieve rol. Voor sommigen betekent dit een verschuiving weg van een duidelijke expertpositie, wat onzekerheid kan meebrengen, zeker wanneer verwachtingen van scholen of ouders anders liggen (Clarke & Hollingsworth, 2002).

Leren gebeurt daarom vaak impliciet en in kleine stappen. Het zit bijvoorbeeld in een kort overleg na een gesprek, een uitwisseling met een collega of het terugblikken op een situatie die moeilijk liep. Zulke momenten bieden kansen om het eigen handelen bij te sturen, zonder dat dit altijd formeel georganiseerd is. Dit sluit aan bij wat in de literatuur over professionele ontwikkeling wordt aangeduid als informeel leren: leerprocessen die niet structureel of formeel georganiseerd zijn, maar die voortvloeien uit dagelijkse werksituaties en interacties met collega's (Eraut, 2004).

Tegelijk is er niet altijd veel ruimte om hier bewust bij stil te staan. Werkdruk speelt hierin een belangrijke rol. Wanneer de nadruk ligt op het beantwoorden van concrete vragen, komt reflectie soms in de verdrinking. Leren gebeurt dan eerder tussendoor dan als een gepland onderdeel van het werk (OECD, 2020).

Hoe professionalisering binnen het CLB vorm krijgt, hangt dus sterk samen met de context. Het is geen vastomlijnd proces, maar ontwikkelt zich in interactie met collega's, scholen en de situaties die zich aandienen.

De observatie dat professionele ontwikkeling zich vooral in de dagelijkse praktijk afspeelt, sluit aan bij het Interconnected Model of Professional Growth (Clarke & Hollingsworth, 2002), dat in de hedendaagse literatuur over professionalisering veel weerklank vindt. Het model beschouwt professionele groei niet als een lineair traject, maar als een dynamisch samenspel tussen vier domeinen: het externe domein (vorming en nieuwe informatie), het persoonlijke domein (kennis en overtuigingen), het praktijkdomein (concreet handelen) en het domein van gevolgen (ervaren effecten). Reflectie en enactment, het uitproberen van inzichten in concrete praktijksituaties, fungeren binnen dit model als de mediërende processen die deze domeinen met elkaar verbinden.

De relevantie van dit model voor het bestuderen van professionalisering binnen het CLB ligt in het feit dat het ruimte laat voor zowel intentionele leertrajecten als impliciete bewegingen in het denken en handelen. Een inzicht uit een vormingstraject wordt niet automatisch overgenomen, maar krijgt vorm doorheen de manier waarop de professional erop reflecteert, het in de praktijk uitprobeert en daar gevolgen van ervaart. Binnen deze masterproef wordt het IMPG-model verder ingezet als interpretatief kader bij de analyse (zie §3.1).

Binnen deze studie wordt professionalisering daarom benaderd als iets dat groeit in de praktijk. Het gaat om hoe CLB-medewerkers hun handelen gaandeweg aanpassen en verfijnen in functie van wat situaties van hen vragen.

1.8 CONSULTATIEVE LEERLINGENBEGELEIDING (CLLB)

Consultatieve leerlingenbegeleiding (CLLB) kent binnen de Vlaamse CLB-werking een langere geschiedenis. Sinds de jaren '90 werd deze benadering ontwikkeld als alternatief voor een meer diagnostisch en individugericht model van ondersteuning. In plaats van zich te richten op het analyseren van problemen bij leerlingen, beoogt CLLB het versterken van het handelen van leerkrachten binnen hun klascontext (Colpin & Rauws, 2020; Meijer, 2019).

Doorheen de jaren is deze manier van werken echter niet altijd centraal blijven staan. Onder invloed van toenemende nadruk op verslaggeving en diagnostiek verschoof de praktijk in veel gevallen naar meer casusgericht handelen. Recente initiatieven binnen de CLB-sector proberen CLLB opnieuw sterker te positioneren als een kernactiviteit, waarbij samenwerking met scholen en het ondersteunen van het onderwijsproces centraal staan (Struyf et al., 2015;

Vrij CLB Netwerk, 2022).

In CLLB krijgt de rol van de CLB-medewerker een andere invulling dan in meer klassieke vormen van begeleiding. In plaats van meteen adviezen te formuleren, wordt eerst samen gekeken naar hoe een situatie wordt geïnterpreteerd. In gesprekken met leerkrachten wordt bijvoorbeeld nagegaan wat er precies gebeurt, wanneer iets moeilijk loopt en hoe dit begrepen wordt.

Wanneer een leerkracht bijvoorbeeld het CLB benadert met de vraag of een leerling die de klas voortdurend lijkt te storen 'iets' zou kunnen hebben, zal een consultatieve benadering niet onmiddellijk inzetten op een diagnostisch traject. In plaats daarvan wordt eerst samen verkend hoe het gedrag concreet vorm krijgt in de klas: wanneer en met wie het zich voordoet, hoe de leerkracht het zelf probeert te begrijpen, en wat er in eerdere situaties al werd uitgetoetst. Daarmee verschuift de vraag geleidelijk van 'wat is er mis met deze leerling?' naar 'wat gebeurt er in deze klas en wat kan helpend zijn?'.

Daarbij wordt de oorspronkelijke hulpvraag niet zomaar overgenomen. Vaak blijkt tijdens het gesprek dat die vraag anders kan worden bekeken of verfijnd. Wanneer er op die manier wordt stilgestaan bij wat er precies speelt, ontstaat er geleidelijk een ander zicht op de situatie.

De herformulering van de hulpvraag maakt het vervolgens mogelijk om de situatie minder individueel en meer contextgericht te benaderen. Binnen deze benadering blijft de leerkracht eigenaar van het handelen in de klas. De rol van de CLB-medewerker ligt in het ondersteunen van reflectie en het mee verkennen van handelingsmogelijkheden, zonder het handelen van de leerkracht over te nemen. Zo verschuift de nadruk van het geven van kant-en-klare adviezen naar het gezamenlijk onderzoeken van wat in de specifieke context helpend kan zijn.

Deze manier van werken stelt specifieke eisen aan de professional. Ze vraagt een meer coachende en procesgerichte houding, waarbij de CLB-medewerker niet meteen oplossingen aanreikt, maar de leerkracht ondersteunt om zelf opnieuw regie te nemen over de situatie. Dat vraagt onder meer het kunnen vertragen in gesprekken, het stellen van gerichte vragen en het omgaan met onzekerheid, aangezien niet onmiddellijk naar een pasklaar antwoord wordt toegewerkt. Tegelijk betekent dit ook dat de uitkomst van een traject minder voorspelbaar is en sterker afhankelijk wordt van de interactie, het vertrouwen en de bereidheid van betrokkenen om gezamenlijk te reflecteren.

Ook op inhoudelijk vlak stelt zich een belangrijke vraag. Hoewel CLLB inzet op het herformuleren van hulpvragen en het verbreden van perspectieven, is het niet

vanzelfsprekend dat deze benadering expliciet vertrekt vanuit een diversiteitsgericht denkkader. In de praktijk kan consultatieve begeleiding nog steeds plaatsvinden binnen impliciete normatieve kaders, waarbij bepaalde vormen van functioneren als uitgangspunt worden genomen (De Schauwer et al., 2015; Slee, 2011).

Dit maakt dat CLLB niet enkel begrepen kan worden als een methodiek, maar als een praktijk die zich situeert binnen bredere discoursen over onderwijs, normaliteit en ondersteuning. Hoe hulpvragen worden geformuleerd, welke perspectieven worden meegenomen en welke oplossingen als wenselijk worden beschouwd, wordt mede bepaald door deze onderliggende kaders (De Schauwer et al., 2015).

CLLB biedt zo duidelijke mogelijkheden om reflectie en samenwerking binnen onderwijscontexten te versterken. Tegelijk raakt consultatieve leerlingenbegeleiding aan een bredere opdracht van het CLB in het ondersteunen van scholen bij het realiseren van redelijke aanpassingen en het waarborgen van participatiekansen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, zoals verankerd in het VN-Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap (Verenigde Naties, 2006).

Tegelijk laat onderzoek én praktijkervaring zien dat het waarmaken van dit recht op redelijke aanpassingen in de schoolse realiteit niet vanzelfsprekend is. Het pedagogische repertoire waarover scholen en CLB's beschikken om met diversiteit en specifieke onderwijsbehoeften om te gaan, blijkt vaak te beperkt. Bovendien stuiten pogingen om redelijke aanpassingen door te voeren geregeld op weerstanden. Die zijn niet zelden geworteld in opvattingen die gelijkheid verwarren met identieke behandeling, waardoor het toekennen van een aanpassing al snel als 'oneerlijke voorkeursbehandeling' wordt ervaren (Slee, 2011; De Schauwer et al., 2015). Precies in deze spanning ligt een belangrijke rol weggelegd voor CLB-medewerkers: zij kunnen binnen overleg en gesprek actief het recht-perspectief onderstrepen en redelijke aanpassingen mee bespreekbaar maken, en zo bijdragen aan het waarmaken van de bredere opdracht die in het VN-Verdrag is verankerd.

Deze rechtengebaseerde opdracht vraagt dat CLB-medewerkers niet alleen hulpvragen begeleiden, maar ook actief positie innemen wanneer de onderwijsbehoeften van leerlingen onvoldoende worden erkend. Verschillende kaders, waaronder handelingsgericht werken en consultatieve leerlingenbegeleiding, bieden CLB-medewerkers handvatten om deze rechtengebaseerde en procesgerichte rol concreet vorm te geven. Een van deze kaders, GOL(L)D (Gericht Ondersteunen van Leraren in het Leren omgaan met Diversiteit), legt die focus expliciet op het ondersteunen van leerkrachten in het omgaan met diversiteit en wordt in de volgende paragraaf nader besproken.

1.9 GOL(L)D EN EXPLICIET DIVERSITEITSDENKEN

GOL(L)D is binnen de Vlaamse context ontwikkeld aan de Universiteit Gent, vanuit het onderzoeksveld op het snijvlak van inclusief onderwijs en Disability Studies (Van de Putte et al., 2010; Van de Putte & De Schauwer, 2018). De aanleiding lag in de vaststelling dat ondersteuningsvragen in de schoolpraktijk vaak snel vertaald werden naar problemen bij individuele leerlingen, zonder dat expliciet werd stilgestaan bij de klascontext of de manier waarop die vragen tot stand kwamen. Vanuit die vaststelling werd gezocht naar een manier om niet alleen het handelen van leerkrachten te ondersteunen, maar ook het kijken naar situaties zelf te bevragen.

In die zin sluit GOL(L)D aan bij benaderingen zoals consultatieve leerlingenbegeleiding, waarin het handelen van de leerkracht en de klascontext centraal staan. Tegelijk verschuift binnen GOL(L)D het accent. Waar vaak vertrokken wordt vanuit een concrete hulpvraag, wordt hier sterker stilgestaan bij hoe die vraag wordt geformuleerd en begrepen. Het gaat dus niet alleen om wat er speelt, maar ook om welke betekenissen professionals geven aan diversiteit, disability en verschillen in functioneren binnen de onderwijscontext.

Dit heeft gevolgen voor hoe ondersteuningsvragen benaderd worden. In gesprekken wordt niet enkel gezocht naar mogelijke aanpakken, maar ook naar wat precies bedoeld wordt wanneer iets als 'moeilijk' of 'problematisch' wordt omschreven. Op die manier kan een vraag verschuiven van een focus op de leerling naar een bredere kijk op de klascontext en de interacties die daarin plaatsvinden.

Binnen GOL(L)D wordt diversiteit niet opgevat als een afwijking van een norm, maar als een inherent kenmerk van onderwijs. Deze manier van kijken sluit aan bij inzichten uit Disability Studies, waarin wordt benadrukt dat wat als 'normaal' functioneren geldt, niet neutraal is maar mee bepaald wordt door sociale en onderwijspraktijken (De Schauwer et al., 2015; Goodley, 2015). Door deze uitgangspunten expliciet mee te nemen, krijgt ondersteuning een meer reflectief karakter.

Dat betekent ook dat ondersteuning altijd vertrekt vanuit bepaalde opvattingen over diversiteit en participatie. Werken vanuit een diversiteitsgericht perspectief houdt in dat keuzes gemaakt worden die richting geven aan het handelen. Voor professionals vraagt dit dat zij zich bewust verhouden tot deze uitgangspunten en hoe die hun handelen sturen.

In vergelijking met meer algemene vormen van consultatieve begeleiding maakt GOL(L)D deze normatieve dimensie expliciet. Het is geen neutraal of waarde vrij model, maar een kader

dat expliciet richting geeft aan hoe professionals naar diversiteit en participatie kijken. Het is een specifieke manier van ondersteunen die professionals doelgericht oriënteert in de richting van het VN-Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap. Daarbij wordt het waarmaken en vrijwaren van rechten van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften opgevat als een praktisch werkprincipe (Van de Putte & De Schauwer, 2018; Verenigde Naties, 2006). Binnen dit kader worden deficitgerichte en individugerichte verklaringen niet als vanzelfsprekend aanvaard, maar actief bevraagd ten gunste van perspectieven die meer aandacht hebben voor context, participatie en redelijke aanpassingen. GOL(L)D geeft daarmee niet alleen ruimte aan verschillende interpretaties van een situatie, maar stuurt professionals ook doelgericht in de richting van een meer inclusieve en rechtengebaseerde benadering van diversiteit en disability. De bruikbaarheid van GOL(L)D als reflectief kader voor leerkrachten werd verder onderzocht en uitgewerkt binnen het Potential-project (Van de Putte et al., 2023). Dit project richtte zich op het versterken van de professionele kijk van leerkrachten op diversiteit in de klas, en ontwikkelde concrete materialen en werkwijzen om diversiteitsdenken te ondersteunen in de onderwijspraktijk. De bevindingen bevestigen dat het expliciteren van normatieve aannames, een kern van GOL(L)D, een noodzakelijke maar ook uitdagende stap is in de professionele ontwikkeling van leerkrachten en begeleiders. Dit vraagt van professionals dat zij hun eigen referentiekaders en normatieve aannames kritisch durven onderzoeken.

Tegelijk kan dit spanningen met zich meebrengen. Niet alle betrokkenen vertrekken vanuit dezelfde visie op onderwijs of ondersteuning. Het expliciet maken van onderliggende aannames kan daardoor leiden tot verschil in interpretatie of aanpak. Dit vraagt dat dergelijke verschillen bespreekbaar worden gemaakt in plaats van vermeden.

Wanneer deze drie kaders, handelingsgericht werken (HGW), consultatieve leerlingenbegeleiding (CLLB) en het GOL(L)D-concept, naast elkaar worden gelegd, blijken ze inhoudelijk sterk verwant maar conceptueel onderscheidend. HGW vormt het breedste kader: een denkkader voor het begeleiden van leerlingen waarbij ondersteuningsvragen contextgericht en oplossingsbouwend benaderd worden (Pameijer, 2017). CLLB specificeert dit denkkader naar het overlegniveau: hoe wordt het gesprek met leerkrachten gevoerd, op welke manier wordt een hulpvraag herformuleerd en hoe blijft de leerkracht eigenaar van het handelen (Colpin & Rauws, 2020; Meijer, 2019). GOL(L)D voegt aan deze procesmatige werkwijze een expliciet normatieve laag toe: ondersteuning vertrekt vanuit een diversiteitsgericht perspectief en bevraagt actief deficitgerichte verklaringen (Van de Putte & De Schauwer, 2018).

In de praktijk overlappen CLLB en GOL(L)D voor een groot deel: beide leggen de nadruk op reflectie, leervraaggerichtheid, gedeeld eigenaarschap en procesbegeleiding. Het accentverschil zit in de mate waarin diversiteit als uitgangspunt wordt geëxpliciteerd. Waar CLLB methodologisch ruimte laat om vanuit verschillende denkkaders te werken, vraagt GOL(L)D dat professionals zich expliciet verhouden tot impliciete normatieve aannames over functioneren en ondersteuning. Voor dit onderzoek is dit onderscheid relevant: CLLB biedt de gespreksstructuur, GOL(L)D biedt een lens om te bevragen welke kijk op diversiteit doorklinkt in die gesprekken.

GOL(L)D kan zo begrepen worden als een kader dat niet alleen gericht is op het ondersteunen van handelen, maar ook op het zichtbaar maken van hoe binnen onderwijs naar diversiteit wordt gekeken. Binnen deze studie wordt GOL(L)D daarom gebruikt als een lens om te onderzoeken hoe CLB-medewerkers omgaan met diversiteit, hoe zij hulpvragen benaderen en hoe zij hun rol vormgeven binnen deze context.

1.10 PROFESSIONELE KIJK EN REFLECTIEVE PRAKTIJKEN

In onderzoek naar inclusieve ondersteuning wordt vaak benadrukt dat reflectie een belangrijke rol speelt (Nilsson & Moström, 2025). Daarbij gaat het niet alleen om een persoonlijke vaardigheid, maar ook om hoe professionals in concrete situaties kijken, wat ze daarin opmerken en hoe ze daarop reageren.

Om dat proces te beschrijven, richt recent onderzoek zich in toenemende mate op de professionele kijk van onderwijsprofessionals. Deze toenemende aandacht hangt samen met de vaststelling dat juist die professionele kijk in hoge mate bepaalt hoe leerkrachten en andere ondersteuners in concrete situaties opmerken, redeneren en handelen (Goodwin, 1994; Sherin & van Es, 2009). Professionele kijk verwijst naar het vermogen om betekenisvolle elementen in klaspraktijksituaties op te merken en hierover professioneel te redeneren. Vantieghem et al. (2020) toonden aan dat de manier waarop leerkrachten naar diversiteit en naar leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften kijken, mee bepaalt welke handelingsmogelijkheden zij in een gegeven situatie überhaupt zien. Wie een leerling primair bekijkt vanuit diens tekorten, ziet andere mogelijkheden dan wie vertrekt vanuit de wisselwerking tussen leerling en klascontext. Die professionele kijk is daarmee niet neutraal: ze is doordrongen van opvattingen over wat normaal functioneren inhoudt, wat als afwijking geldt en wie verantwoordelijkheid draagt voor aanpassing. Voor CLB-medewerkers die consultatief werken, is dit bijzonder relevant: hun kijk op diversiteit en disability bepaalt mee welke vragen zij stellen, hoe zij hulpvragen herformuleren en welke ruimte zij creëren voor

leerkrachten om anders naar een situatie te kijken.

Het ontwikkelen van zo'n manier van kijken verloopt niet vanzelf. Onderzoek toont dat professionals vaak terugvallen op vertrouwde referentiekaders en aannames, zonder dat die expliciet gemaakt worden (De Schauwer et al., 2015; Nilsson & Moström, 2025). Die kaders bepalen mee wat opvalt, hoe iets benoemd wordt als problematisch en welke oplossingen überhaupt in beeld komen.

Wanneer er over leerlingen gesproken wordt, ligt de aandacht vaak bij wat er niet goed loopt (De Schauwer et al., 2015; Van Mieghem et al., 2018). In de literatuur staat dit bekend als deficitdenken. De kern van dit perspectief is dat moeilijkheden gezien worden als iets wat in de leerling zit: een tekort, een stoornis, een afwijking van wat als normaal geldt (De Schauwer et al., 2015; Van Mieghem et al., 2018). Wat de leerling niet kan, of waarin hij of zij verschilt van anderen, komt daardoor centraal te staan. Wat er in de klas gebeurt, hoe de leerkracht reageert en welke verwachtingen er leven, verdwijnt naar de achtergrond. Deficitdenken stuurt zo de blik: niet bewust, maar des te effectiever. Hoe een situatie wordt benoemd, hangt dus niet alleen samen met wat professionals feitelijk opmerken, maar ook met de onderliggende opvattingen over normaliteit, leren en verschil die mee bepalen wat überhaupt opvalt (De Schauwer et al., 2015; Hansen et al., 2020).

Reflectie kan helpen om die manier van kijken zichtbaar te maken. Door stil te staan bij hoe een situatie begrepen wordt, kan er ruimte ontstaan om ook andere perspectieven te verkennen (De Schauwer et al., 2015; Nilsson & Moström, 2025). Daarbij speelt samenwerking een belangrijke rol. In gesprekken met anderen wordt duidelijk dat dezelfde situatie op verschillende manieren geïnterpreteerd kan worden.

Tegelijk is het niet eenvoudig om zulke manieren van kijken te veranderen. Ze zijn vaak sterk verweven met routines en verwachtingen in de praktijk. Daarom wordt in recente benaderingen minder ingezet op het rechtstreeks veranderen van overtuigingen, en meer op het ondersteunen van hoe professionals kijken en redeneren in concrete situaties (Hansen et al., 2020; Nilsson & Moström, 2025).

In de praktijk krijgt reflectie vaak vorm in gezamenlijke momenten, zoals casusbesprekingen, intervisie of consultatieve gesprekken (De Smet et al., 2020). In die gesprekken gaat het niet alleen om oplossingen zoeken, maar ook om beter te begrijpen wat er speelt en welke rol men daar zelf in opneemt.

In deze studie wordt de professionele kijk gebruikt als invalshoek om te begrijpen hoe CLB-

medewerkers omgaan met diversiteit en ondersteuning binnen consultatieve begeleiding. Door te kijken naar wat zij opmerken, hoe zij situaties interpreteren en hoe zij daarop handelen, kan zichtbaar worden hoe zij omgaan met verschillende verwachtingen en perspectieven. Op die manier wordt reflectie niet enkel benaderd als een methode, maar als een proces waarin betekenissen tot stand komen en waarin ruimte kan ontstaan om bestaande manieren van kijken te heroverwegen.

Figuur X geeft schematisch weer hoe deze elementen in dit onderzoek met elkaar samenhangen..



Figuur X. Schematische voorstelling van de ontwikkeling en het gebruik van de professionele kijk in consultatieve leerlingenbegeleiding.

Gebaseerd op: Vantieghem et al. (2020); Nilsson & Moström (2024); De Schauwer et al. (2015); Hansen et al. (2020); De Smet et al. (2020).

1.11 INTERNATIONALE PERSPECTIEVEN OP CONSULTATIEVE ONDERSTEUNING

Internationaal onderzoek naar inclusieve onderwijspraktijken wijst op een duidelijke verschuiving van individugerichte ondersteuning naar meer procesgerichte en consultatieve vormen van begeleiding. In verschillende onderwijssystemen komt systematisch naar voren dat ondersteuning die leerkrachten en schoolteams versterkt in hun eigen handelen, meer ruimte voor inclusie creëert dan een aanpak die enkel structuren of regels aanpast (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022). Samenwerking tussen

leerkrachten, ondersteuners en andere professionals blijkt daarin geen bijkomend voordeel, maar een basisvoorwaarde. Holmqvist (2021) onderzocht dit in een systematische review en stelde vast dat collaboratieve professionele ontwikkeling niet alleen leidt tot meer inclusieve handelingsstrategieën, maar ook tot een sterker gevoel van gedeelde verantwoordelijkheid binnen schoolteams. Ook Ó Ní Bhroin en King (2019) benadrukken dat duurzame inclusie vraagt om structurele samenwerking en gezamenlijke reflectie tussen onderwijsprofessionals.

Binnen het Nederlandse kader van handelingsgericht werken (HGW) krijgt deze benadering concreet vorm in reflectieve dialoog en gezamenlijke analyse van onderwijsbehoeften (Pameijer, 2017). Ondersteuning richt zich daarbij niet op het overnemen van problemen, maar op het versterken van het professioneel handelen van leerkrachten binnen hun klascontext. Gelijkaardige principes zijn zichtbaar in andere landen waar multidisciplinaire samenwerking en gedeelde besluitvorming expliciet worden ingebed in ondersteuningsstructuren (Meijer, 2019).

In het Verenigd Koninkrijk neemt de SENCO (Special Educational Needs Coordinator) een vergelijkbare rol op. Deze professional ondersteunt leerkrachten via coaching, overleg en gezamenlijke analyse van ondersteuningsnoden (Department for Education, 2015). Norwich (2013) benadrukt dat deze rol pas effectief wordt wanneer zij gepaard gaat met duidelijke mandaten, professionele expertise en een schoolcultuur waarin verantwoordelijkheid gedeeld wordt.

Tegelijk toont internationaal onderzoek dat het doorbreken van deficitgerichte opvattingen bijzonder moeilijk is. Professionals blijven vaak terugvallen op verklaringen waarin problemen primair worden toegeschreven aan kenmerken van individuele leerlingen. Messiou (2017) wijst erop dat inclusie niet enkel vraagt om nieuwe technieken, maar om een fundamentele herziening van hoe verschillen worden begrepen. Ook Slee (2011) benadrukt dat inclusieve hervormingen slechts beperkt effect hebben wanneer onderliggende aannames over normaliteit en afwijking onaangeroerd blijven.

Internationale studies tonen bovendien dat professionele ontwikkeling pas duurzaam effect heeft wanneer nieuwe inzichten verbonden worden met concrete praktijkervaringen, collegiale reflectie en ondersteuning op de werkvloer. Het versterken van inclusieve praktijken blijkt dus niet louter een kwestie van extra kennis, maar van het geleidelijk veranderen van professionele manieren van kijken en handelen (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022; Nilsson & Moström, 2025).

Deze internationale perspectieven maken duidelijk dat consultatieve en teamgerichte

ondersteuning geen contextgebonden fenomeen is, maar deel uitmaakt van een bredere internationale beweging richting meer inclusieve en preventieve vormen van ondersteuning. Tegelijk tonen ze aan dat deze verschuiving niet vanzelf tot stand komt. Ze vraagt structurele samenwerking, professionele ruimte voor reflectie en een expliciete bereidheid om deficitgerichte aannames over leerlingen en onderwijs kritisch te bevragen.

1.12 SYSTEMISCHE CONDITIES VOOR REFLECTIEF EN CONSULTATIEF WERKEN

De voorgaande paragrafen toonden aan dat inclusief onderwijs vraagt om een verschuiving naar procesgerichte, reflectieve en consultatieve manieren van werken. Tegelijk blijkt uit onderzoek en uit de dagelijkse praktijk dat deze werkvormen niet vanzelf tot stand komen. Ze vragen specifieke structurele condities, en wanneer die ontbreken, blijven veel ambities ongerealiseerd. Hierdoor wordt zichtbaar dat de moeilijkheid om inclusief en reflectief te werken niet enkel een kwestie is van individuele competentie of professionele kijk, maar ook van het systeem waarbinnen die competentie tot leven moet komen.

Een eerste structurele conditie betreft tijd en ruimte voor gezamenlijke reflectie. Reflectieve en consultatieve werkvormen vragen, per definitie, momenten waarop CLB-medewerkers en leerkrachten samen kunnen vertragen, analyseren en herformuleren. In de Vlaamse onderwijscontext is dergelijke gezamenlijke tijd echter schaars: leerkrachten werken binnen volle lesroosters en planlast, terwijl CLB-medewerkers verspreid zijn over meerdere scholen en met toenemende ondersteuningsvragen worden geconfronteerd (Commissie van Wijzen, 2023; Rekenhof, 2024). De structurele schaarste aan gedeelde tijd vormt daarmee een belemmering die niet door professionele goede wil alleen kan worden opgeheven.

Een tweede conditie betreft de toegang tot relevante gesprekspartners. In de praktijk verloopt het contact tussen CLB-medewerkers en leerkrachten zelden rechtstreeks. Vaak fungeert de zorgcoördinator als tussenpersoon, waarbij hulpvragen al een bepaalde vorm hebben gekregen vóór ze het CLB bereiken. Hoewel zorgcoördinatoren een belangrijke rol vervullen, ontstaat door deze indirecte communicatie een afstand tussen CLB-medewerker en klascontext die procesgericht werken bemoeilijkt. Een consultatieve werkwijze veronderstelt immers dat de leerkracht zelf, als drager van de klassituatie, actief in de dialoog betrokken wordt.

Een derde conditie betreft de fragmentatie van ondersteuning. Waar HGW in zijn oorspronkelijke uitbouw kon rekenen op gedeelde vormingstrajecten met scholen, op continuïteit in samenwerking en op een gemeenschappelijk denkkader (Pameijer, 2017), is

die samenhang in de huidige praktijk grotendeels versnipperd. Ondersteuning wordt vaak gerealiseerd via afzonderlijke, kortlopende interventies, eerder dan via doorlopende trajecten. Dit verzwakt niet alleen de continuïteit, maar ook de mogelijkheid om binnen schoolteams een gedeelde taal en visie te ontwikkelen (Struyf et al., 2019).

Tot slot werken deze structurele condities binnen een breder normatief kader dat zelf nog grotendeels probleemgericht is georganiseerd. Het feit dat een groot deel van de CLB-trajecten nog steeds tot doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs leidt (Rekenhof, 2019, 2024), en dat een toenemend aantal leerlingen een diagnose of 'vermoeden van'-statuut krijgt om toegang te krijgen tot bijkomende ondersteuning, wijst erop dat het systeem zelf nog sterk vertrekt vanuit categorisering. Vanuit een Disability Studies-perspectief is dit een kernprobleem: ook wanneer professionals reflectief willen werken, blijft het systeem hen oproepen om volgens categoriserende logica te handelen (De Schauwer et al., 2015; Slee, 2011).

Deze samenloop van condities maakt duidelijk dat reflectieve en consultatieve werkvormen niet eenvoudig "geïmplementeerd" kunnen worden in een onveranderde context. Zij vereisen, naast een verschuiving in professionele kijk, ook een herziening van de structurele en normatieve voorwaarden waarbinnen ondersteuning gestalte krijgt. Voor dit onderzoek is dat een belangrijk uitgangspunt: hoe CLB-medewerkers hun rol vormgeven, kan niet los gezien worden van de systemische condities die deze rol mee bepalen.

2. PROBLEEMSTELLING, POSITIONERING EN ONDERZOEKSVRAGEN

In onderzoek naar inclusief onderwijs wordt benadrukt dat ondersteuning zoveel mogelijk in samenwerking met leerkrachten en binnen de klascontext vorm krijgt (Struyf et al., 2019; Colpin & Rauws, 2020). Daarbij verschuift de focus van het oplossen van individuele problemen naar het gezamenlijk analyseren van onderwijs- en ondersteuningsnoden. In de praktijk blijkt deze verschuiving echter niet vanzelfsprekend. Ondersteuningsvragen vertrekken nog vaak vanuit moeilijkheden die aan individuele leerlingen worden toegeschreven, terwijl diagnostiek, verslaggeving en doorverwijzing een belangrijke rol blijven spelen (Rekenhof, 2019, 2024; Van Mieghem et al., 2018).

Consultatieve leerlingenbegeleiding (CLLB) en het GOL(L)D-kader bieden een procesgericht en expliciet diversiteitsgericht referentiekader om leerkrachten en schoolteams te ondersteunen. Deze kaders zijn niet neutraal: zij sturen bewust in de richting van een contextgerichte, collaboratieve en rechtengeoriënteerde benadering van ondersteuning, met bijzondere aandacht voor het bewaken van redelijke aanpassingen en de participatiekansen

van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Tegelijk blijkt uit de literatuur dat het opnemen van deze rol in de praktijk onder druk staat door uiteenlopende verwachtingen van scholen, een blijvende focus op diagnostiek en verslaggeving, beperkte rechtstreekse toegang tot leerkrachten en structurele randvoorwaarden zoals tijd, continuïteit en mandaat.

In dit onderzoek komen diversiteit en disability samen in beeld, niet als twee aparte thema's, maar als begrippen die elkaar aanvullen. Diversiteit verwijst hier naar alles wat leerlingen van elkaar onderscheidt: hun onderwijsbehoeften, achtergronden, manieren van leren en manieren van meedoen. Disability is een complexer begrip. Vanuit Disability Studies is een beperking niet iets wat iemand simpelweg "heeft". Het ontstaat pas echt wanneer iemand botst op drempels in de klas, in de school en in de manier waarop onderwijs georganiseerd is (De Schauwer et al., 2015; Goodley, 2017). Samen brengen die begrippen in beeld zowel de variatie tussen leerlingen als de vraag welke verschillen eigenlijk als problematisch worden bestempeld, en door wie.

Wat in het bestaande onderzoek minder expliciet wordt belicht, is hoe CLB-medewerkers binnen deze complexe realiteit hun professionele rol concreet vormgeven. Meer bepaald is nog onvoldoende onderzocht hoe zij zich positioneren ten aanzien van scholen, hoe zij reflectieve kaders zoals GOL(L)D interpreteren en inzetten, hoe zij betekenis geven aan diversiteit en disability, en welke spanningsvelden en structurele condities hun handelen beïnvloeden.

Dit onderzoek wil begrijpen hoe CLB-medewerkers binnen het vormingstraject *Starten met consultatieve leerlingenbegeleiding* hun professionele rol concreet vormgeven. Daarbij gaat de aandacht naar hoe zij reflectieve kaders zoals GOL(L)D inzetten, welke spanningsvelden zij tegenkomen en welke structurele condities hun handelen beïnvloeden. Om dit analytisch te onderzoeken, worden vier theoretisch geïnformeerde invalshoeken gehanteerd: hoe CLB-medewerkers zich professioneel positioneren, hoe zij samenwerken met leerkrachten en schoolteams, binnen welke structurele condities die ondersteuning plaatsvindt, en welke onderliggende kijk op diversiteit en disability hun handelen mee vormgeeft.

Het onderzoek is opgezet als praktijkgericht kwalitatief onderzoek. Mijn interesse in dit onderwerp vertrekt vanuit mijn professionele ervaring als CLB-medewerker. In mijn dagelijkse praktijk ervaar ik dat vraagstukken rond diversiteit en klaspraktijk steeds vaker vragen om procesgerichte begeleiding, terwijl het opnemen van deze rol gepaard gaat met zoeken, onzekerheid en het voortdurend afstemmen van verwachtingen tussen leerkrachten, scholen, ouders en beleidskaders. Deze ervaring vormde een belangrijke aanleiding voor dit onderzoek. Mijn eigen positie als verpleegkundige, CLB-medewerker en student klinische

orthopedagogiek beïnvloedt hoe ik naar de onderzoeksvragen kijk. Door mijn opleiding en professionele ervaringen ontwikkelde ik een contextgerichte en reflectieve benadering, waarin gedrag en onderwijsnoden worden begrepen in wisselwerking met relationele, maatschappelijke en institutionele factoren. Vanuit een expliciete interesse in Disability Studies benader ik de data met aandacht voor machtsverhoudingen, normatieve aannames en de spanning tussen deficitgericht en diversiteitsgericht denken. Deze betrokkenheid wordt niet gezien als een beperking, maar als een bron van theoretische sensitiviteit die gedurende het volledige onderzoeksproces bewust en kritisch werd gereflecteerd.

Centrale onderzoeksvraag

Hoe zetten CLB-medewerkers binnen het vormingstraject *Starten met consultatieve leerlingenbegeleiding* reflectieve kaders zoals GOL(L)D in, en hoe geven zij betekenis aan diversiteit en disability in hun professionele kijk?

Deelvragen

- Hoe beschrijven CLB-medewerkers hun rol en professionele positionering binnen consultatieve leerlingenbegeleiding?
- Hoe ervaren zij de samenwerking met leerkrachten en schoolteams?
- Hoe interpreteren en gebruiken zij reflectieve kaders, zoals GOL(L)D, in concrete begeleidingssituaties?
- Welke reflectieve praktijken en denkbewegingen komen naar voren in hun professioneel handelen?
- Welke spanningsvelden en structurele condities beïnvloeden het opnemen van een procesgerichte rol?

3. METHODOLOGIE

3.1 ONDERZOEKSDESIGN EN ONDERZOEKSCONTEXT

Dit onderzoek is opgezet als kwalitatief en praktijkgericht onderzoek vanuit een interpretatief-constructivistisch perspectief, waarin betekenisgeving centraal staat als object van analyse (Charmaz, 2014; Ponte, 2002). Vanuit deze epistemologische positionering wordt ervan uitgegaan dat professionele realiteiten niet objectief vastliggen, maar in interactie worden geconstrueerd en voortdurend worden heronderhandeld. Deze benadering sluit aan bij de centrale onderzoeksvraag, die gericht is op hoe CLB-medewerkers hun rol als procesbegeleider vormgeven en hoe zij reflectieve kaders zoals GOL(L)D gebruiken om

betekenis te geven aan diversiteit en disability in hun werk.

Methodologisch is het onderzoek opgevat als een kwalitatieve case study met participerende observatie van één concreet vormingstraject, namelijk *Starten met consultatieve leerlingenbegeleiding*, aangeboden door het Vrij CLB Netwerk in het kader van het project Professionalisering Leersteun (Vrij CLB Netwerk, 2022). Dit traject vormt de afgebakende praktijkcontext waarbinnen CLB-medewerkers samen reflecteren over hun professionele handelen, praktijkervaringen uitwisselen en nieuwe handelingsmogelijkheden verkennen. Het traject bestaat uit vier sessies verspreid over het academiejaar 2025–2026 en richt zich op het versterken van consultatieve leerlingenbegeleiding in de samenwerking met leerkrachten en schoolteams.

Binnen het traject wordt gewerkt met het GOL(L)D-kader (Gericht Ondersteunen van Leraren in het Leren omgaan met Diversiteit), dat wordt aangereikt als reflectief en diversiteitsgericht denkkader om situaties te analyseren en gesprekken met leerkrachten te ondersteunen. In deze studie wordt onderzocht hoe deelnemers dit kader interpreteren, hoe zij er betekenis aan geven en in welke mate het hun handelen en reflecties in de praktijk ondersteunt.

Daarnaast wordt professionele ontwikkeling binnen deze studie niet opgevat als een louter individueel proces. Het wordt begrepen als iets wat ontstaat in gesprek en samenwerking met anderen, als een sociaal en dialogisch proces (Waitoller & Artiles, 2013). Om te begrijpen hoe ervaringen, reflecties en verschuivingen in professionele opvattingen en praktijken met elkaar verweven zijn, wordt het Interconnected Model of Professional Growth van Clarke en Hollingsworth (2002) als analytisch kader gehanteerd.

Het onderzoek kwam tot stand in samenwerking met het Vrij CLB Netwerk en de vormingsbegeleiders van het traject. Deze samenwerking had uitsluitend betrekking op de praktische organisatie van de dataverzameling en de toegang tot het onderzoeksveld. Het vormingstraject zelf wordt in deze studie niet geëvalueerd als professionaliseringsinitiatief.

3.2 ONDERZOEKSPOSITIE, ETHISCHE AANDACHTSPUNTEN EN VOORBEREIDENDE VERKENNING

De onderzoeker nam zelf deel aan het vormingstraject en combineerde daarbij een dubbele rol als CLB-medewerker en onderzoeker. Deze nabijheid bood een belangrijke meerwaarde voor het begrijpen van professionele interacties en groepsdynamieken, maar vroeg tegelijk om voortdurende reflexiviteit. Tijdens het volledige onderzoeksproces werd daarom kritisch gereflecteerd over eigen aannames, interpretaties en mogelijke invloed op de

dataverzameling en analyse.

Inhoudelijk situeert het onderzoek zich binnen Disability Studies in Education. Vanuit dit perspectief worden moeilijkheden in inclusieve onderwijspraktijken niet uitsluitend begrepen als kenmerken van individuele leerlingen, maar als het resultaat van interacties tussen personen, institutionele structuren en normatieve verwachtingen (Slee, 2011; Waitoller & Artiles, 2013). Deze theoretische lens beïnvloedde zowel de observatie als de interpretatie van de data.

Ter voorbereiding van het onderzoek werden tussen maart en mei 2025 twee verkennende gesprekken gevoerd met CLB-medewerkers met ervaring in consultatieve leerlingenbegeleiding. Die gesprekken waren verkennend van aard, bedoeld om de onderzoeksvraag verder af te bakenen en relevante aandachtspunten binnen de praktijk van consultatieve leerlingenbegeleiding te identificeren. Er werden geen opnames gemaakt. De notities kwamen niet in de formele analyse terecht, maar hielpen wel om gevoeliger te worden voor wat er later in het traject speelde. Waar relevant wordt naar deze gesprekken verwezen als persoonlijke communicatie.

Alle deelnemers werden vooraf geïnformeerd over het doel van het onderzoek, de vrijwillige aard van hun deelname en de manier waarop met hun gegevens zou worden omgegaan. Schriftelijke informed consent werd gevraagd, zowel voor deelname als voor het gebruik van wat ze mondeling en schriftelijk inbrachten. Namen van deelnemers en organisaties werden geanonimiseerd en de gegevens dienden uitsluitend voor dit onderzoek.

3.2.1 GEBRUIK VAN GENERATIEVE ARTIFICIËLE INTELLIGENTIE (GAI)

Het gebruik van generatieve AI in dit onderzoek wordt uitvoerig toegelicht in de preambule. Op methodologisch vlak is van belang om te verhelderen dat GAI-tools (ChatGPT en Claude) op geen enkel moment werden ingezet voor de verzameling, codering of analyse van de onderzoeksdata. Transcripties van het focusgroepgesprek en de individuele reflectieve gesprekken werden manueel verwerkt. De observatieverslagen, woordenwolken en visuele poppetjesopstellingen werden door de onderzoeker zelf gelezen, gecodeerd en thematisch geanalyseerd. Ook citaten van deelnemers werden niet via GAI gegenereerd of geparafraseerd.

GAI werd wel ingezet als ondersteunend hulpmiddel bij het schrijfproces: voor taalcorrectie, voor het samenvatten van wetenschappelijke literatuur ter voorbereiding van eigen lezing, en voor het kritisch verwerken van schriftelijke feedback van de promotor. Bronnen die via GAI

in beeld kwamen, werden telkens manueel geverifieerd in de oorspronkelijke publicatie alvorens te worden opgenomen in de referentielijst. Geen enkele privacygevoelige informatie van deelnemers werd in een GAI-tool ingevoerd. Deze werkwijze sluit aan bij de richtlijnen voor verantwoord GAI-gebruik van de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen (Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, 2024).

3.3 ONDERZOEKSOPZET EN DATAVERZAMELING

De dataverzameling vond plaats tussen oktober 2025 en mei 2026 binnen het vormingstraject *Starten met consultatieve leerlingenbegeleiding*. Om zicht te krijgen op hoe CLB-medewerkers hun professionele rol vormgeven, hoe zij betekenis geven aan diversiteit en disability, en hoe zij reflectieve kaders zoals GOL(L)D inzetten, werd gebruikgemaakt van zes complementaire databronnen. Figuur Y biedt een schematisch overzicht van deze bronnen, hun plaats binnen het traject en de wijze waarop de gegevens werden geanalyseerd.

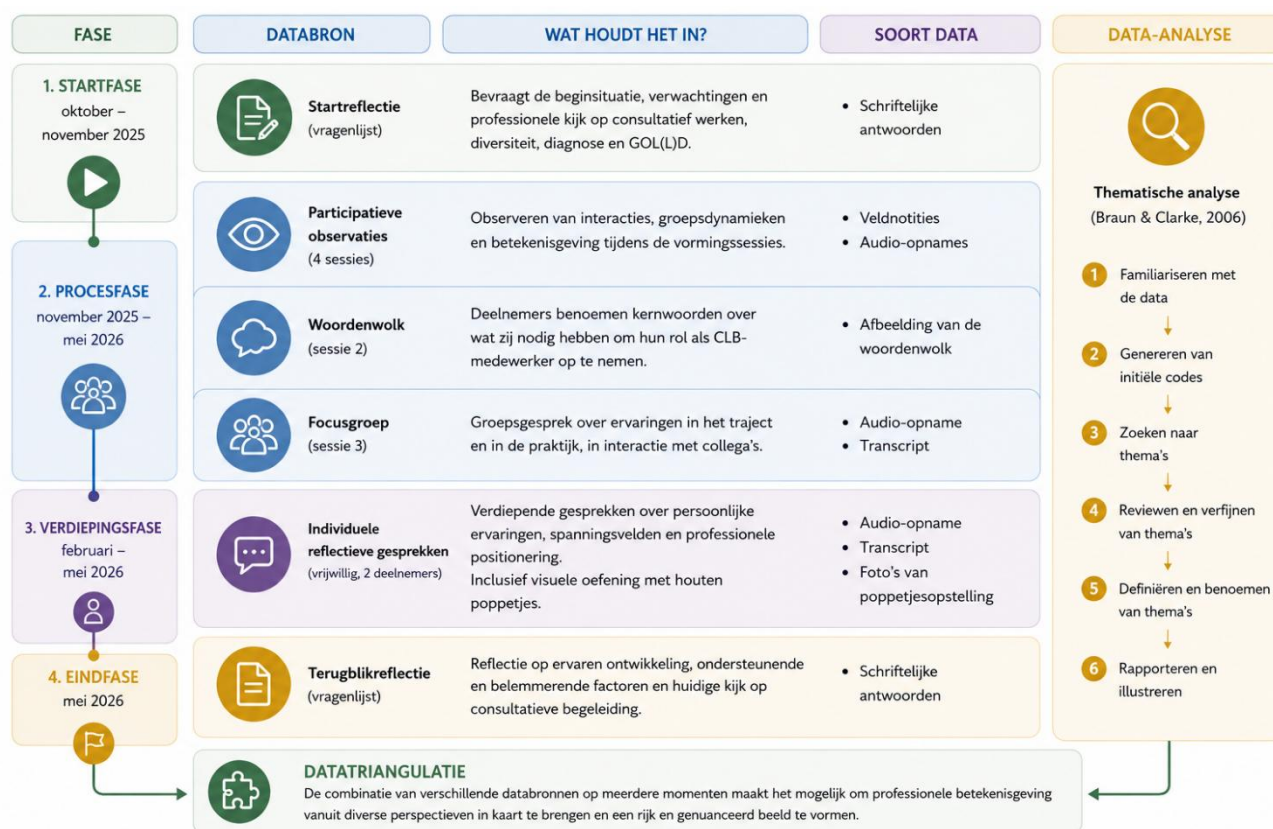
Van de elf deelnemers die de startreflectie invulden, volgden negen het grootste deel van het professionaliseringstraject. Vier deelnemers vulden de terugblikreflectie niet in, onder meer omwille van ziekte, organisatorische verplichtingen of wisselende aanwezigheid doorheen de sessies.

Tijdens elk van de vier sessies werden **participatieve observaties** uitgevoerd, waarbij de onderzoeker een actief deelnemende rol opnam. De observaties hadden een open, focuserend karakter en richtten zich op hoe deelnemers hun rol verwoordden, hoe zij casussen interpreteren en hoe ideeën in interactie ontstaan. Ter ondersteuning van de uitwerking van de veldnotities werden de sessies, met informed consent van alle deelnemers, audio-opgenomen. Deze opnames functioneren als hulpmiddel bij het uitwerken van de veldnotities, niet als zelfstandige analyse-eenheid. Aan het einde van de tweede sessie werd bovendien een **woordenwolk-oefening** gebruikt, waarbij deelnemers spontaan reageerden op drie kernvragen rond consultatief werken en hun professionele rol. Het resultaat werd als beeld bewaard en functioneert als aanvullende, beknopte vorm van data.

Verder namen drie deelnemers en de onderzoeker zelf deel aan een **focusgroepgesprek**. In dit gesprek werd gezamenlijk gereflecteerd over ervaringen uit het traject en uit de eigen praktijk. Het gesprek werd, mits expliciete toestemming, audio-opgenomen en achteraf integraal getranscribeerd. De aanwezigheid van de onderzoeker als zowel deelnemer als observator werd expliciet erkend en als context meegenomen in de analyse.

Met twee deelnemers, verder aangeduid als Lore en Gwenny, werd daarnaast een verdiepend

individueel reflectief gesprek gevoerd op vrijwillige basis. Deze gesprekken hadden een open, verdiepend karakter en boden ruimte om persoonlijke reflecties, spanningen en concrete praktijkervaringen te verkennen die in groepscontext minder expliciet aan bod kwamen. Tijdens elk gesprek werd gewerkt met een visuele oefening waarbij de deelnemer met **houten poppetjes** haar professionele positionering ten opzichte van andere actoren (leerkracht, leerling, zorgcoördinator en ouders) ruimtelijk vormgaf, zowel in een ideale als in een moeilijk ervaren context. De opstellingen werden gefotografeerd en functioneren als beelddocumenten naast de verbale transcripten. Ook deze gesprekken werden audio-opgenomen en integraal getranscribeerd.



Figuur Y. Overzicht van de databronnen, hun plaats binnen het vormingstraject en de data-analyse.

De analyse van het kwalitatieve materiaal verloopt via een inductieve thematische analyse volgens Braun en Clarke (2006). Het Interconnected Model of Professional Growth (Clarke & Hollingsworth, 2002) wordt daarbij niet gebruikt als coderingskader, maar als aanvullende interpretatieve lens om verschuivingen in professionele opvattingen en praktijken te duiden. De zes databronnen worden niet gebruikt om elkaar te verifiëren, maar om vanuit verschillende perspectieven en fasen van het traject een gelaagd beeld te ontwikkelen van hoe CLB-medewerkers hun rol vormgeven (Flick, 2018).

3.4 ETHISCHE OVERWEGINGEN

Onderzoek uitvoeren binnen een vormingstraject waaraan de onderzoeker zelf deelneemt, brengt verantwoordelijkheden met zich mee. Dit onderzoek verliep daarom volgens het Algemeen Ethisch Protocol van de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van de Universiteit Gent (2024) en de AVG/GDPR-regelgeving. Het werken met schriftelijke reflecties, audio-opnames en beelddocumenten vroeg om concrete keuzes rond vrijwilligheid, vertrouwelijkheid en gegevensbeheer.

Elke deelnemer kreeg vooraf schriftelijke informatie over wat het onderzoek inhoudt, wat er van hen verwacht werd en welke rechten zij hebben. Deelname was volledig vrijwillig. Deelnemers konden hun deelname op elk moment stopzetten, zonder dat dit gevolgen had voor hun positie binnen het vormingstraject of hun bredere professionele context. Voor audio-opnames en foto's van poppetjesopstellingen werd apart en expliciet toestemming gevraagd.

De verzamelde gegevens werden gepseudonimiseerd en opgeslagen op de beveiligde infrastructuur van de Universiteit Gent. Audio-opnames, transcripties en beelddocumenten werden enkel gebruikt voor dit onderzoek. Na afronding van de masterproef worden de opnames vernietigd; geanonimiseerde transcripties blijven bewaard conform het universitaire bewaarbeleid. In de rapportering worden pseudoniemen gehanteerd.

Omdat de onderzoeker zelf als CLB-medewerker in het veld staat, vroeg de kwestie van rolvermenging extra aandacht. De dataverzameling vond uitsluitend plaats binnen het vormingstraject, niet binnen de eigen caseload of in situaties met een hiërarchische werkrelatie. Deelnemers werden er uitdrukkelijk op gewezen dat hun deelname geen enkele invloed had op hun professionele positie of op de relatie met de onderzoeker.

Voor dit onderzoek was, conform dit protocol, geen afzonderlijke aanvraag bij de Ethische Commissie vereist. De promotor volgde het onderzoeksproces op en zag mee toe op de naleving van de geldende richtlijnen.

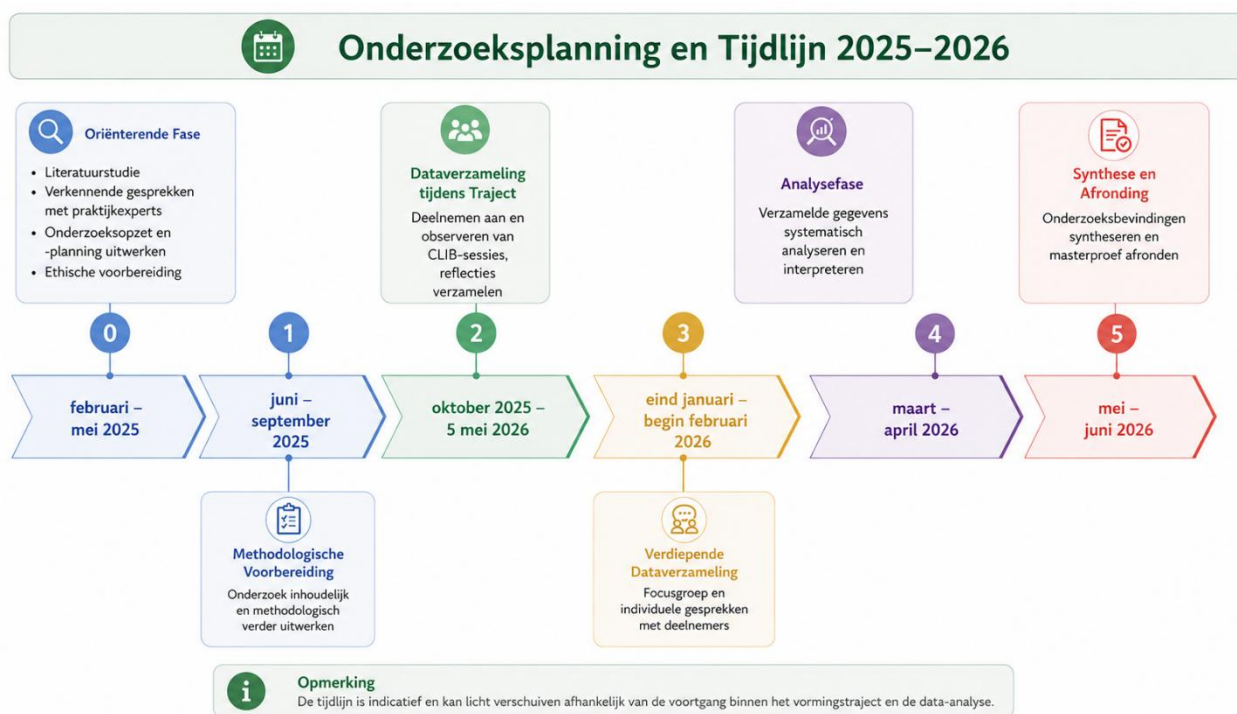
3.5 PLANNING EN TIMING

Het onderzoek liep over het academiejaar 2025–2026 en volgde de opbouw van het vormingstraject *Starten met consultatieve leerlingenbegeleiding*. De verschillende fasen van dataverzameling en analyse sloten inhoudelijk en praktisch aan bij de sessies van het traject, zoals weergegeven in Figuur 3.3.

In de periode van februari tot september 2025 werden de literatuurstudie, de methodologische uitwerking en de praktische voorbereiding van het onderzoek uitgevoerd. Vanaf oktober 2025 startte de eigenlijke dataverzameling, bestaande uit startreflecties, participatieve observaties, een focusgroepgesprek, individuele reflectieve gesprekken en een terugblikreflectie aan het einde van het traject.

Eind januari en begin februari 2026 vonden de twee individuele reflectieve gesprekken plaats, die de mogelijkheid boden om bepaalde thema's en ervaringen verder te verdiepen. Van maart tot april 2026 werden de gegevens inductief thematisch geanalyseerd en geïnterpreteerd aan de hand van het Interconnected Model of Professional Growth.

In mei en juni 2026 werden de bevindingen verder geïntegreerd, geïnterpreteerd en uitgeschreven, met het oog op de afronding en indiening van de masterproef.



4. RESULTATEN EN ANALYSE

4.1 INLEIDING

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het kwalitatieve onderzoek voorgesteld en geanalyseerd. De analyse steunt op zes databronnen die werden verzameld in het kader van het vormingstraject *Starten met CLLB*: de startreflectie bij aanvang van het traject, de participatieve observaties tijdens de vier sessies, de woordenwolk-oefening, het

focusgroepgesprek, twee individuele reflectieve gesprekken inclusief de visuele oefening met poppetjes, en de terugblikreflectie op het einde van het traject. Een uitgebreider overzicht van deze databronnen wordt beschreven in §3.3.

De analyse richt zich niet op het evalueren van het vormingstraject als interventie, maar op het begrijpen van hoe CLB-medewerkers betekenis geven aan hun rol binnen consultatieve leerlingenbegeleiding. Centraal staat hoe zij hun professionele positionering, hun samenwerking met leerkrachten en hun handelen in de praktijk vormgeven binnen een complexe en contextgebonden onderwijsrealiteit, en hoe zij daarbij betekenis geven aan diversiteit en disability.

De resultaten zijn opgebouwd via een inductieve thematische analyse, waarbij betekenisvolle fragmenten uit de verschillende databronnen iteratief werden gecodeerd en geclusterd. Dit proces leidde tot de identificatie van drie centrale spanningsvelden die het professionele handelen van CLB-medewerkers typeren: tussen expert en procesbegeleider, tussen verbinding en weerstand, en tussen ideaal en praktijkrealiteit. Deze spanningsvelden vormen de analytische structuur van de thematische analyse (§4.3) en de presentatie van de resultaten (§4.4).

4.2 SCHETS VAN DE DEELNEMERS

De deelnemers in dit onderzoek zijn negen CLB-medewerkers die het professionaliseringstraject *Starten met consultatieve leerlingenbegeleiding (CLLB)* volgden. Allen zijn vrouwen, met een leeftijd tussen 24 en 38 jaar. Dat is op zich niet verwonderlijk: het CLB-werkveld in Vlaanderen is sterk gefeminiseerd. Wat het wel betekent voor dit onderzoek, is dat mannelijke perspectieven volledig afwezig zijn in de data. Dit aandachtspunt wordt verder opgenomen in de methodologische reflectie (§5.3).

Wat opleidingsachtergrond betreft, is er variatie binnen de groep. Deelnemers hebben een opleiding in onder meer sociaal werk, toegepaste psychologie, klinische psychologie en klinische orthopedagogiek. Eén deelnemer met een verpleegkundige achtergrond nam enkel deel aan de eerste sessie en zette het traject nadien niet verder. Hierdoor was dit perspectief in de verdere dataverzameling slechts beperkt vertegenwoordigd binnen de deelnemersgroep, hoewel het via de onderzoeker zelf wel aanwezig bleef in de bredere onderzoekscontext.

Wat ervaring binnen het CLB betreft, vormen de deelnemers een mix van startende medewerkers en collega's met enkele jaren ervaring. Dit verschil komt ook tot uiting in de

manier waarop zij hun consultatieve rol bespreken en in de mate waarin zij zich al zeker voelen in gesprekken met leerkrachten en schoolteams.

Het merendeel van de deelnemers is werkzaam binnen één overkoepelend Vrij CLB dat ontstond uit een fusie van vier vestigingen. Daarnaast nam een kleinere groep deel vanuit een ander Vrij CLB. Hoewel de deelnemers afkomstig zijn uit verschillende organisatorische contexten, delen zij een gelijkaardige professionele opdracht en werken zij binnen hetzelfde decretale en beleidsmatige kader.

De deelname aan het professionaliseringstraject gebeurde niet voor alle deelnemers vanuit dezelfde motivatie. Een deel van de groep schreef zich vrijwillig in vanuit een persoonlijke interesse in consultatieve leerlingenbegeleiding. Voor anderen maakte deelname deel uit van bredere organisatorische verwachtingen of professionaliseringsafspraken binnen het eigen CLB. Dit verschil in instap kan van invloed zijn op de manier waarop deelnemers zich verhouden tot het traject en tot consultatieve leerlingenbegeleiding.

Voor de verdiepende dataverzameling werd op vrijwillige basis een selectie gemaakt binnen deze groep. Vier deelnemers namen deel aan het focusgroepgesprek, waaronder de onderzoeker zelf. Daarnaast werden twee individuele reflectieve gesprekken gevoerd met Lore en Gwenny (beide pseudoniemen). Deze gesprekken vormen, samen met de observaties en schriftelijke reflecties, de belangrijkste basis voor de verdere analyse.

4.3 THEMATISCHE ANALYSE

De analyse van het kwalitatieve datamateriaal gebeurde via een inductieve thematische benadering volgens Braun en Clarke (2006), zoals beschreven in §3. Fragmenten uit de verschillende databronnen (de startreflectie, participatieve observaties, de woordenwolk-oefening, het focusgroepgesprek, de individuele reflectieve gesprekken, de visuele poppetjesopstellingen en de terugblikreflectie) werden in samenhang bekeken om terugkerende patronen in betekenisgeving zichtbaar te maken.

In een eerste fase werden betekenisvolle uitspraken in de data gemarkeerd en benoemd. Daarbij werd vertrokken vanuit wat deelnemers zelf letterlijk aangaven in hun beschrijvingen van de praktijk. Zo gebruiken zij onder andere formuleringen zoals "zoekend zijn", "via-via werken" (verwijzend naar indirecte communicatie via tussenpersonen) en "verwachtingen van oplossingen". Deze in-vivo codes vormden het vertrekpunt voor de verdere analyse. Tijdens deze fase werden ook analytische memo's bijgehouden waarin eerste interpretaties, opvallende patronen en vragen systematisch werden genoteerd.

Tijdens het coderen werd duidelijk dat veel uitspraken niet los van elkaar stonden, maar deel uitmaakten van bredere patronen. Zo hing het spreken over “de leerkracht als expert”, “niet zelf oplossen” en “samen nadenken” vaak samen met gevoelens van professionele onzekerheid en met de nood om een andere rol op te nemen dan deelnemers gewend waren. Een deelnemer verwoordde dit als volgt: “ik werk zelf nog niet zo superlang in het CLB, dus dat consultatieve is echt nog iets waar dat ik volop in verkenning ben.” Ook in de focusgroep werd herhaaldelijk benoemd dat het opnemen van een consultatieve rol “heel zoekende” verloopt.

Naast de verbale uitspraken werden ook observaties van interacties en groepsdynamieken meegenomen in de analyse. Tijdens de sessies werd zichtbaar op welke thema’s deelnemers spontaan reageerden, waar discussie ontstond en welke onderwerpen spanning opriepen. Uitspraken zoals “dat is een moeilijke school” of “daar is veel weerstand” werden niet louter beschrijvend geïnterpreteerd, maar geïnterpreteerd als uitingen van onderliggende relationele en structurele spanningen. Ook informele reacties, non-verbale signalen en de manier waarop deelnemers op elkaar voortbouwden, werden meegenomen in de interpretatie. In lijn met de gekozen onderzoeksopzet en de participerende rol van de onderzoeker werd de betrokken aanwezigheid van de onderzoeker beschouwd als een aanvullende bron van inzicht in de betekenisverlenende processen die zich tijdens het traject ontwikkelden.

De visuele data leverden een bijkomende analytische invalshoek. In de woordenwolken kwamen begrippen zoals verbinding, mandaat, open communicatie, tijd en vertrouwen prominent naar voren. Deze kernwoorden bevestigden en verdichtten thema’s die ook in de gesprekken en observaties zichtbaar waren. De poppetjesopstellingen van Lore en Gwenny maakten daarnaast concreet hoe deelnemers hun professionele positionering ruimtelijk voorstelden. Zo werd zichtbaar dat het CLB soms dicht bij ouders en leerlingen stond, terwijl de leerkracht of het schoolteam op grotere afstand werd geplaatst. In andere opstellingen werd juist een meer verbindende en bemiddelende positie uitgebeeld. Deze visuele representaties werden telkens geïnterpreteerd in samenhang met de verbale toelichtingen van de deelnemers.

Doorheen het analyseproces werd herhaaldelijk teruggekeerd naar de oorspronkelijke fragmenten, veldnotities en visuele data om codes te verfijnen en hun onderlinge samenhang beter te begrijpen. Om deze samenhang verder te verkennen, werden voorlopige codes en categorieën ook visueel geordend in schema’s en mindmaps. Deze dienden als tussenschakel tussen open codering en de uiteindelijke thematische structuur.

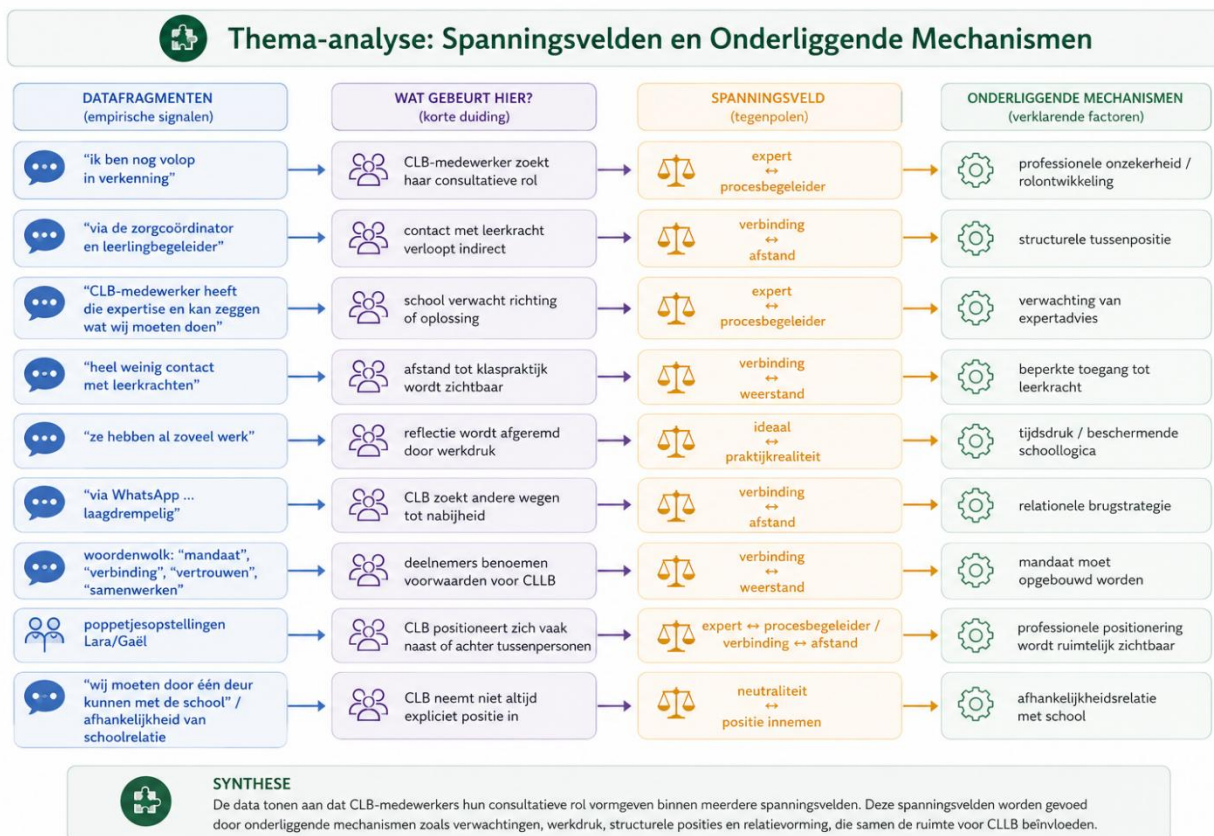
Daarbij werd duidelijk dat elementen zoals professionele onzekerheid, indirect contact met

scholen, verwachtingen van expertadvies, relationele afstemming en structurele beperkingen niet afzonderlijk voorkomen, maar met elkaar verweven zijn in de manier waarop deelnemers hun rol ervaren.

Op basis hiervan werd ervoor gekozen om de resultaten niet weer te geven als losse thema's, maar te structureren rond drie centrale spanningsvelden: tussen expert en procesbegeleider, tussen verbinding en weerstand, en tussen ideaal en praktijkrealiteit.

Na de inductieve analyse werden de bevindingen verdiepend geïnterpreteerd in dialoog met het GOL(L)D-kader en het Interconnected Model of Professional Growth. Deze kaders werden niet gebruikt om de data vooraf te structureren, maar als sensitiserende concepten om de geïdentificeerde patronen theoretisch te duiden.

Deze spanningsvelden vormen geen strikt gescheiden categorieën, maar overlappende analytische lenzen die zichtbaar maken hoe CLB-medewerkers voortdurend moeten schakelen tussen verschillende verwachtingen, rollen en contexten. Zij bieden een interpretatief kader om te begrijpen hoe deelnemers hun professionele positionering vormgeven en hoe zij betekenis geven aan diversiteit en disability binnen consultatieve leerlingenbegeleiding. In de volgende sectie (§4.4) worden deze drie spanningsvelden uitgebreid besproken en geïllustreerd met citaten, observaties en visuele data.



4.4 RESULTATEN

4.4.1 CONTEXT VAN HET VORMINGSTRAJECT

Het professionaliseringstraject *Starten met consultatieve leerlingenbegeleiding* werd begeleid door Floor Orroi, stafmedewerker binnen het project Professionalisering Leersteun, en bestond uit vier vormingssessies tussen oktober 2025 en mei 2026. Het traject had als doel CLB-medewerkers te ondersteunen in het opnemen van een meer procesgerichte en coachende rol binnen consultatieve leerlingenbegeleiding.

Tijdens de sessies werden verschillende inhoudelijke en methodische kaders aangereikt. Centrale concepten waren onder meer de positionering van de CLB-medewerker als procesbegeleider in plaats van expert, het herformuleren van een hulpvraag naar een leervraag, en het GOL(L)D-kader als reflectieve lens om diversiteit, disability en normatieve aannames zichtbaar te maken. Daarnaast werden concrete gespreksmethodieken geïntroduceerd, zoals de Reflectiewijzer CLLB (Prodia, 2023) en het gebruik van een flipchart om gesprekken met leerkrachten te structureren.

Elke sessie combineerde theoretische input met participatieve werkvormen. Deelnemers

brachten eigen casussen uit hun praktijk in, analyseerden deze samen en reflecteerden op hun professionele rol. In de eerste sessie lag de focus op de positionering van de CLB-medewerker en het opbouwen van contact met leerkrachten. In de tweede sessie maakten deelnemers een woordenwolk-oefening waarin zij kernwoorden noteerden rond de vragen *“Wat betekent consultatieve leerlingenbegeleiding voor mij?”* en *“Wat heb ik nodig om mijn rol goed op te nemen?”*.

In de tweede en derde sessie werd verder gewerkt rond complexere situaties, zoals weerstand, handelingsverlegenheid en spanningen in de samenwerking met scholen. In dezelfde periode werd daarnaast een focusgroepgesprek georganiseerd als onderdeel van de dataverzameling. Tijdens dit focusgroepgesprek werden deelnemers uitgenodigd om gezamenlijk te reflecteren op hun rol als CLB-medewerker, hun ervaringen met consultatieve leerlingenbegeleiding, de betekenis van begrippen zoals mandaat, verbinding en expertise, en de spanningen die zij ervaren in de samenwerking met scholen en leerkrachten. In een latere fase van het onderzoek vonden met twee deelnemers individuele reflectieve gesprekken plaats, waarbij met houten poppetjes hun professionele positionering en ervaren relaties visueel werden verkend.

De vierde sessie vormde een afsluitende terugblik, waarin deelnemers reflecteerden op hun leerproces, de betekenis van het traject voor hun praktijk en de factoren die consultatieve leerlingenbegeleiding ondersteunen of bemoeilijken.

4.4.2 Professionele positionering van CLB-medewerkers: een spanningsveld tussen expert en procesbegeleider

In het vormingstraject werd de rol van de CLB-medewerker binnen consultatieve leerlingenbegeleiding expliciet gepositioneerd als procesbegeleider, eerder dan als expert die oplossingen aanreikt. Centraal stond de gedachte dat de leerkracht eigenaar blijft van het handelen in de klas en dat de CLB-medewerker ondersteunt door samen na te denken, gerichte vragen te stellen en hulpvragen mee te helpen herformuleren tot leervragen. Daarbij werd benadrukt dat deze rol vraagt om vertraging in gesprekken, om kunnen omgaan met onzekerheid en om bewust werk te maken van mandaat en verbinding binnen het schoolteam.

Voor veel deelnemers betekent deze rol een verschuiving ten opzichte van een meer vertrouwde expertpositie. Daarbij is het belangrijk te nuanceren dat die expertpositie niet enkel iets is dat CLB-medewerkers zelf opnemen of nastreven. De data tonen dat ze minstens evenzeer een verwachting is die van buitenaf op hen wordt gelegd, vanuit scholen, leerkrachten en het bredere onderwijssysteem. Wanneer CLB-medewerkers die verwachting

niet kunnen of willen inlossen, stoten ze soms op onbegrip of negatieve beeldvorming. De verschuiving naar een procesgerichte rol vraagt dus niet alleen een interne herpositionering, maar ook het actief bevragen en heronderhandelen van extern opgelegde verwachtingen.

In de focusgroep werd dit als volgt verwoord:

"ik merk wel dat dat heel zoekende is hoe dat je die rol wat kan opnemen binnen een schoolteam"

Ook in de individuele gesprekken komt dit expliciet naar voren. Lore geeft aan:

"dat consultatieve is echt nog iets waar dat ik volop in verkenning ben"

Deze uitspraken tonen dat het opnemen van een consultatieve rol niet als vanzelfsprekend wordt ervaren, maar als een proces van professionele herpositionering waarin deelnemers hun plaats ten opzichte van leerkrachten en andere actoren opnieuw moeten bepalen.

In wat deelnemers vertellen, komt tegelijk een duidelijke voorkeur naar voren voor een relationele en procesgerichte invulling van hun rol. Zij beschrijven hun taak minder als het aanreiken van pasklare oplossingen en meer als het ondersteunen van leerkrachten in het gezamenlijk nadenken over wat in de klascontext mogelijk is. In de focusgroep verwoordt Lies dit als:

"echt een partner zijn om samen na te denken, en echt in die samenwerking gewoon een klein plaatsje te hebben"

Ook Gwenny benadrukt deze verschuiving wanneer zij stelt:

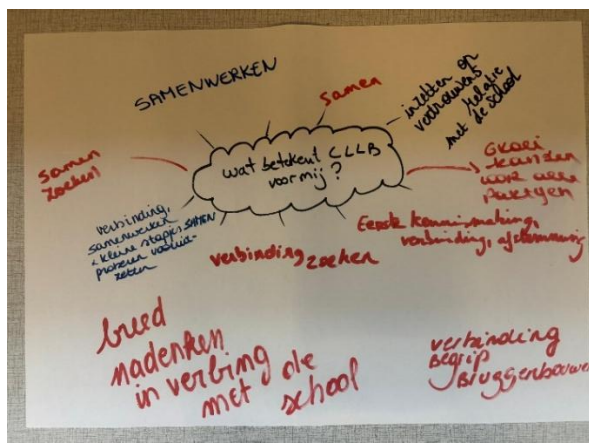
"ik zie de leerkracht als de expert van de leerling"

Wat "samen nadenken" in de praktijk concreet betekent, wordt zichtbaar in hoe deelnemers hun gesprekken met leerkrachten beschrijven. Voor Gwenny houdt dit onder meer in dat zij vooraf probeert in te schatten wat een leerkracht nodig heeft en deze houding expliciet laat doorklinken in de manier waarop zij een gesprek opent. Lore beschrijft dat zij in plaats van onmiddellijk suggesties te formuleren eerst benoemt wat zij observeert en vervolgens samen met de leerkracht reflecteert over mogelijke betekenissen en handelingsmogelijkheden.

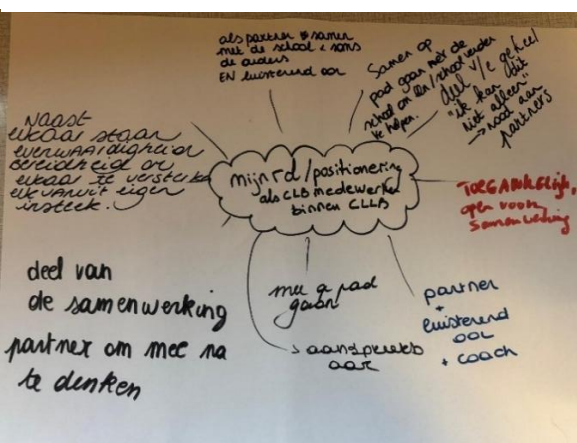
Deze beschrijvingen betekenen niet dat CLB-medewerkers geen inhoudelijke expertise inzetten. In verschillende fragmenten brengen deelnemers wel degelijk kennis, suggesties en mogelijke pistes in. Zo beschrijft Gwenny hoe zij tijdens een gesprek over een leerling met concentratiemoeilijkheden niet onmiddellijk een diagnose suggereert, maar wel vraagt naar concrete momenten waarop het beter of slechter gaat, en van daaruit samen met de leerkracht

nadenkt over aanpassingen in de klasorganisatie. Lore verwijst naar situaties waarin zij haar orthopedagogische kennis inzet om een leerkracht te helpen begrijpen waarom een bepaald gedrag optreedt niet om het te labelen, maar om het handelingsperspectief te verbreden. Het gaat dus niet om het weghouden van expertise, maar om het anders positioneren ervan: als vertrekpunt voor gezamenlijk zoeken, niet als eindpunt van een diagnose. Wat verandert, is vooral hun positionering binnen het gesprek: niet langer *"ik kom de oplossing brengen"*, maar *"ik kom meezoeken, met inbreng van mijn expertise"*.

De woordenwolken ondersteunen deze interpretatie. Begrippen zoals samenwerken, verbinding zoeken, bruggen bouwen, coach, evenwaardigheid, mandaat en vertrouwen tonen dat deelnemers consultatieve leerlingenbegeleiding vooral associëren met een relationele en procesgerichte rol. Tegelijk blijven deze begrippen op zichzelf relatief open. Pas in de gesprekken en visuele oefeningen wordt zichtbaar hoe deelnemers deze concepten concreet invullen. Zo maken de woordenwolken een gedeelde taal zichtbaar, terwijl de andere databronnen tonen hoe contextafhankelijk die taal in de praktijk wordt ingevuld.



Figuur 1: Woordenwolk "wat betekent CLLB voor mij?"



Figuur 2: Woordenwolk "mijn rol/positionering"

Deze manier van positioneren wordt nog explicieter zichtbaar in de visuele oefeningen die tijdens de individuele gesprekken met Lore en Gwenny werden uitgevoerd. Beide deelnemers werden gevraagd om de leerling, de leerkracht, de CLB-medewerker, de zorgcoördinator en de ouders ruimtelijk te plaatsen in functie van hoe zij de samenwerking ervaren, zowel in een ideale als in een als moeilijk ervaren context.

Wanneer de opstellingen van Lore en Gwenny naast elkaar worden gelegd, vallen enkele terugkerende patronen op. In beide gevallen wordt de leerkracht dicht bij de leerling geplaatst, terwijl de CLB-medewerker op grotere afstand staat. Dit sluit aan bij de expliciete erkenning

van de leerkracht als expert van de klaspraktijk. Tegelijk varieert de afstand tussen CLB en leerkracht afhankelijk van de ervaren kwaliteit van de samenwerking. In ideale situaties staat het CLB dicht bij de klascontext, terwijl in moeilijker ervaren situaties de afstand groter wordt en de zorgcoördinator of leerlingbegeleider vaker als tussenfiguur verschijnt.



Figuur 3: "ideale positionering volgens Gwenny"



Figuur 4: "moeilijke samenwerking volgens Gwenny"



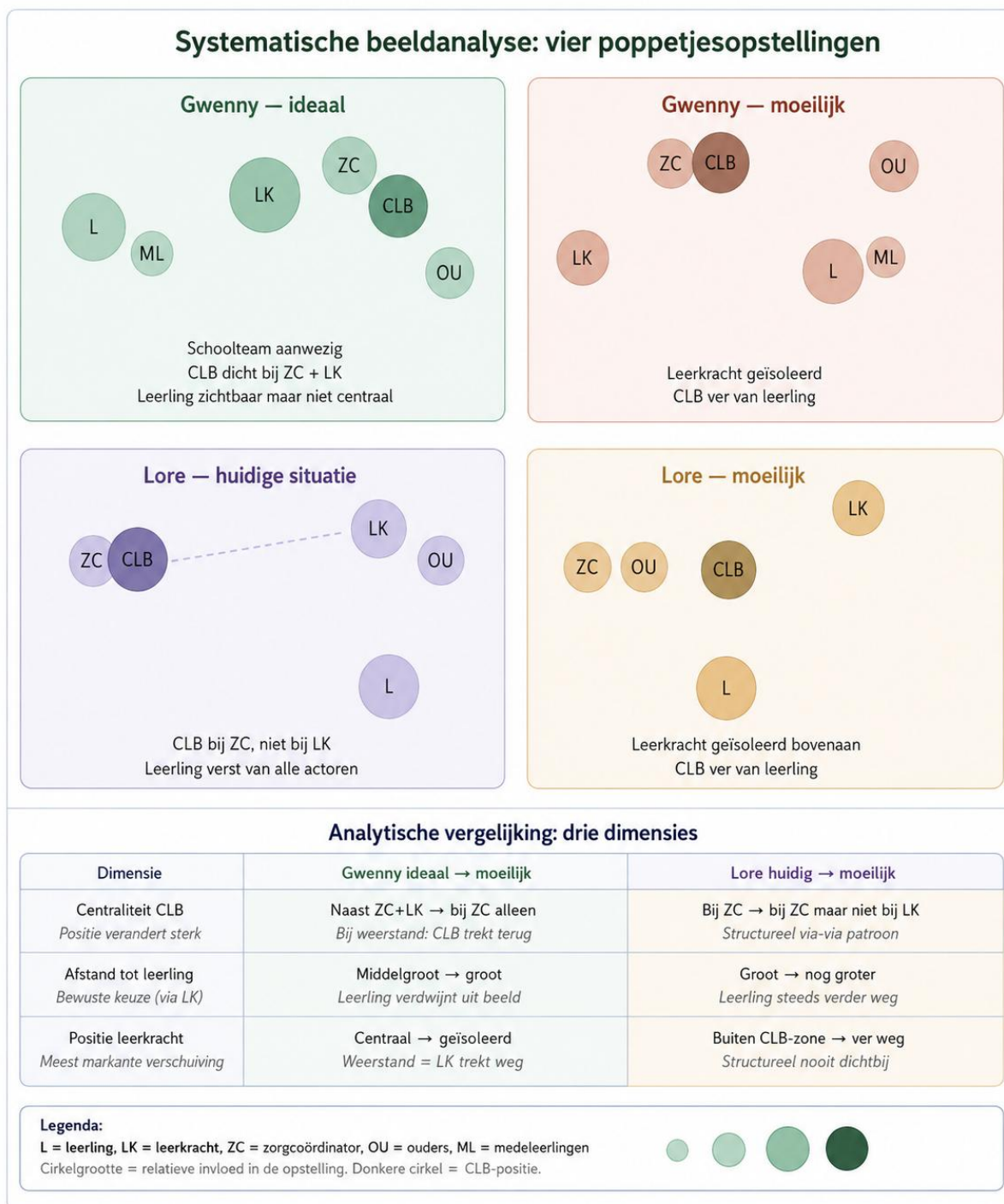
Figuur 5: "huidige samenwerking volgens Lore"



Figuur 6: "moeilijke samenwerking volgens Lore"

Wat in de visuele oefeningen ruimtelijk zichtbaar wordt, klinkt ook door in hoe deelnemers over hun eigen expertise spreken. Opvallend is dat ze zichzelf in deze opstellingen zelden centraal positioneren. Zij plaatsen zich eerder naast andere actoren, zoals de zorgcoördinator of de leerkracht. Dit suggereert dat zij hun rol niet als leidend of sturend ervaren, maar als aanvullend binnen een netwerk van onderlinge relaties. Deze visuele data maken zichtbaar dat professionele positionering niet alleen verbaal wordt benoemd, maar ook relationeel en ruimtelijk wordt vormgegeven. Wat daarbij opvalt, is dat CLB-medewerkers zichzelf niet alleen naast andere actoren plaatsen, maar in sommige opstellingen ook achter hen, en soms op aanzienlijke afstand van de leerling zelf. Dat roept een fundamentele vraag op die de data niet volledig beantwoorden, maar wel aankaarten: wat betekent leerlingenbegeleiding wanneer de professional die deze opdracht draagt, zichzelf structureel op de achtergrond positioneert? De terughoudendheid die in de opstellingen zichtbaar wordt, weerspiegelt een professionele

cultuur waarin zelfstandig positie innemen moeilijk is, en waarin de relatie met de school soms zwaarder weegt dan de rechtstreekse betrokkenheid bij de leerling.



Een systematische vergelijking van de vier opstellingen langs drie ruimtelijke dimensies maakt onderliggende patronen zichtbaar die in de verbale data slechts impliciet aanwezig zijn. Wat betreft de centraliteit van de CLB-medewerker verschilt het patroon fundamenteel tussen beide deelnemers: bij Gwenny is de positie van CLB dynamisch en contextafhankelijk in een ideale samenwerking staat zij dicht bij zowel de zorgcoördinator als de leerkracht, terwijl bij

weerstand de afstand tot de leerkracht sterk toeneemt en CLB terugtrekt naar de cluster rond de zorgcoördinator. Bij Lore is de afstand tot de leerkracht daarentegen in beide opstellingen structureel aanwezig, ongeacht de kwaliteit van de samenwerking. Dit patroon bevestigt zij zelf expliciet wanneer zij aangeeft dat contact met leerkrachten "altijd via via" verloopt. Wat betreft de positie van de leerling is het meest opvallende gegeven dat de leerling in geen enkele opstelling het middelpunt vormt, en bij Lore consequent het verste staat van alle actoren ook van het CLB zelf. Bij Gwenny is dit een bewuste methodische keuze die aansluit bij haar consultatieve visie; bij Lore is het eerder een gevolg van de structurele organisatie van haar werk. Wat betreft de positie van de leerkracht ten slotte is de verschuiving bij Gwenny het meest markant: van centraal in de ideale opstelling naar geïsoleerd bij weerstand, wat ruimtelijk zichtbaar maakt wat zij verbaal beschrijft als een situatie waarin de leerkracht "al veel te vast zit in haar visie." De opstellingen functioneren daarmee als elicitatiemateriaal in de zin van Harper (2002): zij ontsluiten een professionele logica die in verbale reflectie aanwezig maar impliciet blijft, en de convergentie tussen beide registers versterkt de analytische waarde van de bevindingen.

Wanneer deelnemers spreken over expertise, wordt die niet vanzelfsprekend gekoppeld aan alwetendheid of het paraat hebben van antwoorden. Zowel Gwenny als Lore beschrijven hoe zij zich bewust kwetsbaar opstellen:

Gwenny: *"Ik heb liever dat ik zeg van: kijk, ik weet dat onvoldoende, of ik weet dat nog niet goed genoeg, maar ik wil je dat wel voor jou uitzoeken."*

Lore: *"Ik durf mij denk ik wel kwetsbaar opstellen in de zin van: kijk, ik weet dat niet zeker, ik ga dat eens bespreken met mijn team."*

Beide uitspraken tonen hoe expertise wordt hergedefinieerd: niet als alwetendheid, maar als de bereidheid om onzekerheid te erkennen en samen verder te zoeken.

Het is daarbij belangrijk om deze kwetsbaarheid niet enkel als een persoonlijke houding of professionele stijlkeuze te lezen. Wat in de data als kwetsbaarheid verschijnt, weerspiegelt ook een dieper zoekend karakter, een zoektocht die niet voortkomt uit individuele onzekerheid alleen, maar samenhangt met hoe CLB-medewerkers door anderen worden gepositioneerd. Wanneer scholen een expertrol verwachten die CLB-medewerkers vanuit consultatief oogpunt net willen loslaten, ontstaat een spanning die moeilijk individueel op te lossen is. De kwetsbaarheid die deelnemers benoemen, is in die zin ook een signaal: het laat zien dat de professionele identiteit van de CLB-medewerker als consultatief begeleider nog volop in ontwikkeling is en nog niet vanzelfsprekend wordt herkend door scholen, niet altijd door het systeem, en soms ook niet volledig door henzelf.

Een bijkomende strategie die deelnemers benoemen, is de bewuste erkenning van de leerkracht als expert van de klaspraktijk. Gwenny beschrijft dit als een wederkerig proces:

"Ik denk als zij het gevoel hebben van: hé, ik heb mandaat bij jou. Jij erkent mij als expert, als een goeie leerkracht. Dat dat ook leidt tot een vergroting van het mandaat van: ik geef respect voor jou in jouw rol, oké, dan krijg ik van jou respect voor mijn rol."

Zij vat deze beweging samen als *"mandaat krijgen door er te geven"*. Daarmee benadrukt zij dat professionele invloed niet vanzelfsprekend aanwezig is, maar in de relatie met de leerkracht tot stand komt.

Tegelijk tonen de data dat deze manier van werken in de praktijk niet vanzelfsprekend is. In de focusgroep wordt meermaals verwezen naar verwachtingen van leerkrachten dat het CLB een concrete oplossing of aanpak zal aanreiken:

"CLB-medewerker heeft die expertise er al en kan mij zeggen wat dat wij moeten doen."

Ook in de observaties kwam dit herhaaldelijk naar voren. Hulpvragen vertrekken vaak vanuit zorgen over een leerling en worden geformuleerd als een vraag naar een verklaring, een diagnose of een directe aanpak.

Een scherp moment waarin deze spanning zichtbaar werd, deed zich voor tijdens de derde sessie van het vormingstraject. In een oefening rond verkennende consultatie werd de vraag gesteld wat een leerkracht nodig heeft om een leerling te ondersteunen. Wanneer *"extra handen"* als antwoord werd gegeven, werd doorgevraagd wat die extra handen concreet zouden betekenen. Dit riep herkenning op bij verschillende deelnemers. Opvallend was dat de meerderheid zich herkende in de prent getekend door Myrthe Drexhage waarin de leerkracht het kind overdraagt aan het zorgteam en het CLB eerder dan in de prent waarin de leerkracht centraal staat en versterking vraagt om zelf sterker te worden in het omgaan met die leerling (zie figuur 7). Dat gegeven is veelzeggend: het toont dat CLB-medewerkers zelf soms meegaan in de logica van externe ondersteuning en overdracht, in plaats van terug te keren naar de klascontext en de vraag te stellen wat er daar anders kan. Niet uit onwil, maar omdat die verwachting zo sterk aanwezig is dat het bevragen ervan extra inspanning vraagt, en soms ook relationele moed. Dit kritische incident illustreert hoe de verschuiving van expert naar procesbegeleider in de praktijk onder druk komt te staan.



Figuur 7 getekend door Myrthe Drexhage om “verkennde consultatie” weer te geven

Naast verwachtingen vanuit scholen ervaren deelnemers ook druk vanuit zichzelf om goed voorbereid en deskundig over te komen. Lore verwoordt dit als volgt:

"Ik denk dat ik dat nog meer verwacht van mezelf dan dat de school dat. Of ik denk dat ik nog dat stapje probeer te vermijden dat de school expertise verwacht door mezelf voldoende voor te bereiden."

Gweny beschrijft dezelfde spanning vanuit een meer relativerend perspectief:

"Ik heb ondertussen al geleerd dat in CLB-expertise opbouwen, dat dat heel moeilijk is. Zeker als CP vanuit consultatieve. Dat dat een quasi onmogelijke opdracht is om te zeggen van: kijk, ik weet hier over alles."

Hoewel beide deelnemers deze druk verschillend benoemen, laten hun uitspraken zien dat de verwachting om deskundig over te komen niet alleen van buitenaf wordt ervaren, maar ook intern sterk aanwezig is.

Daarnaast blijkt uit verschillende databronnen dat het contact met leerkrachten vaak indirect verloopt. Lore geeft aan:

"dat komt eigenlijk altijd via de zorgcoördinator en de leerlingbegeleider"

En verder:

"Waardoor dat ik mij eerder positioneer dicht bij de zorgcoördinator en de leerlingbegeleider [...]. Met de leerkrachten heb ik eigenlijk heel weinig contact."

Ook in de focusgroep wordt dit bevestigd:

"ik merk ook dat ik heel vaak vragen krijg vanuit het zorgteam, maar niet vanuit de leerkrachten zelf"

Wanneer het contact via tussenfiguren verloopt, beschrijven deelnemers dat zij vaker advies formuleren op afstand. Dat is niet enkel een organisatorisch gegeven. Het raakt aan de kern van wat consultatieve leerlingenbegeleiding beoogt. Contextgerichte ondersteuning veronderstelt immers zicht op de klascontext: op wat de leerkracht concreet doet, hoe de leerling reageert, welke dynamieken er spelen. Wanneer die context enkel via een zorgcoördinator wordt doorgegeven, ontbreekt precies het materiaal waarop een consultatief gesprek kan bouwen. Advies geven op afstand is dan niet zozeer een keuze als wel een noodoplossing. Rechtstreeks contact met de leerkracht biedt daarentegen ruimte voor dialoog, gezamenlijke reflectie en het opbouwen van mandaat en is daarmee een structurele voorwaarde, niet enkel een wenselijkheid.

Samen genomen tonen de data dat CLB-medewerkers voortdurend balanceren tussen twee rolopvattingen: de verwachting dat zij expertise en concrete oplossingen aanreiken, en een groeiende procesgerichte benadering waarin de leerkracht als expert van de klaspraktijk wordt erkend. Die verschuiving wordt door deelnemers als waardevol ervaren, maar blijft een zoekend, relationeel en contextafhankelijk proces.

4.4.3 RELATIONELE EN PROFESSIONELE DYNAMIEKEN: TUSSEN VERBINDING EN WEERSTAND

Naast hoe deelnemers hun rol beschrijven, komt in gesprekken en observaties sterk naar voren hoe belangrijk de relatie met scholen en leerkrachten is. Consultatieve leerlingenbegeleiding wordt daarbij niet zozeer voorgesteld als een vast stappenplan, maar als een proces dat vorm krijgt in interactie met anderen.

Een eerste element dat in vrijwel alle databronnen terugkomt, is het belang van verbinding. Deelnemers geven aan dat samenwerken met leerkrachten niet vanzelf verloopt, maar tijd en investering vraagt. In de focusgroep wordt dit expliciet benoemd: *"vraagt sowieso tijd"* en *"ik denk dat dat echt wel een proces is van een aantal jaren om dat leraarteam te leren kennen"*. Ook tijdens de vormingssessies werd verbinding omschreven als een basisvoorwaarde voor consultatief werken.

De manier waarop deelnemers verbinding opbouwen verschilt. Gwenny legt de nadruk op fysieke aanwezigheid in de school en op informele contactmomenten:

"Ik probeer eigenlijk op voorhand al heel vaak te weten van: wie is die leerkracht? [...] Ik probeer dat ik niet als een vreemde binnenkom. Dus dat begint al van mij in de leraarskamer."
— Gwenny

Lore investeert eerder in zichtbaarheid, bereikbaarheid en digitale laagdrempeligheid:

"Eigenlijk zou CLB daar ook wel een stukje in kunnen hebben waarbij dat we eigenlijk voorgesteld worden aan heel het schoolteam van: kijk, wij zijn CLB. [...] Zichtbaarheid, bereikbaarheid." — Lore

Deze voorbeelden tonen dat verbinding niet enkel een abstract begrip is, maar concreet vorm krijgt in dagelijkse handelingen, zoals aanwezig zijn in de leraarskamer, informeel contact zoeken, korte berichten sturen en toegankelijk zijn voor vragen. Tegelijk blijkt uit de data dat deze relationele investering bemoeilijkt kan worden door personeelsswissels en beperkte continuïteit. Lore geeft bijvoorbeeld aan:

"Ik heb nog nooit echt heel lang in één bepaalde school gestaan." — Lore

Binnen deze relationele dynamiek komt ook het thema mandaat sterk naar voren. Deelnemers ervaren dat zij niet automatisch een duidelijke plaats krijgen binnen een school, maar deze geleidelijk moeten opbouwen. In de focusgroep wordt dit als volgt verwoord:

"Je komt soms als een externe binnen om daar dat plaatsje te verkrijgen en ook het mandaat te krijgen."

Mandaat ontstaat hier niet vanzelf, maar vloeit voort uit herhaalde, betekenisvolle interacties. Wanneer die basis ontbreekt, wordt het opstarten van consultatieve gesprekken direct bemoeilijkt.

Zoals eerder bleek, verloopt het contact met leerkrachten vaak indirect via de zorgcoördinator of de leerlingbegeleider. Hoe dit de relationele dynamiek concreet bemoeilijkt, werd in de focusgroep zichtbaar in een door een deelnemer beschreven incident. Toen zij contact opnam met de betrokken leerkracht over een hulpvraag die via de zorgcoördinator binnenkwam, reageerde deze met:

"Ik heb dat nooit gevraagd."

Dit incident maakt zichtbaar dat consultatieve begeleiding ondergraven wordt wanneer de oorspronkelijke hulpvraag niet rechtstreeks door de leerkracht wordt geformuleerd. In

dergelijke situaties ontbreekt het noodzakelijke mandaat om een reflectief gesprek op te starten niet vanuit onwil van de leerkracht, maar omdat een centraal uitgangspunt van consultatieve leerlingenbegeleiding (de leerkracht als eigenaar van de hulpvraag) niet is vervuld.

Tegelijk laat dit incident iets zien dat verder gaat dan een technisch vraagstuk rond mandaat. Het toont hoe ondersteuning door leerkrachten vaak wordt beleefd als iets wat je aanvraagt bij een externe instantie, niet als iets wat je samen beslist en samen vormgeeft. De hulpvraag wordt gestuurd, niet gedeeld. Die opvatting staat haaks op wat consultatieve leerlingenbegeleiding beoogt: een proces van gezamenlijke betekenisgeving waarin de leerkracht niet de ontvanger is van expertise, maar de eigenaar van het zoekproces. Zolang ondersteuning als een aanvraag wordt gezien en niet als een gedeelde verantwoordelijkheid, blijft de consultatieve logica structureel onder druk staan, ongeacht hoe sterk de CLB-medewerker zelf is voorbereid.

Dit soort situaties vormt een vruchtbare bodem voor weerstand. Die is niet altijd openlijk zichtbaar, maar wel structureel aanwezig in de manier waarop samenwerking wordt georganiseerd.

Binnen deze relationele dynamiek komt weerstand op verschillende manieren tot uiting. De data wijzen op drie onderscheiden vormen.

Een **eerste vorm is openlijke weerstand**, waarbij leerkrachten de voorstellen van het CLB expliciet in vraag stellen. Een concreet kritisch incident uit het individuele gesprek met Lore illustreert hoe deze weerstand zich rechtstreeks kan manifesteren tijdens overlegmomenten. Tijdens een klassenraad pleitte zij voor bijkomende kansen voor een leerling. Een leerkracht reageerde daarop met de opmerking:

"Voor u is 't wel gemakkelijk. Ik zie u wel lachen, maar ge zou het zelf een keer moeten doen."

Lore beschreef dit moment als een duidelijke illustratie van een "wij-zij"-dynamiek: *"Jij zou het moeten doen. We moeten het samen doen."* Het incident maakt zichtbaar hoe leerkrachten de voorstellen van het CLB kunnen ervaren als onvoldoende afgestemd op hun dagelijkse klasrealiteit. Tegelijk toont het hoe de CLB-medewerker, ondanks de confrontatie, probeert de verbinding te behouden en het gesprek te blijven richten op gezamenlijke verantwoordelijkheid en kansen voor de leerling.

Een **tweede vorm is verborgen weerstand**. Hierbij lijkt een leerkracht ogenschijnlijk mee te

werken, maar blijft de ruimte voor gezamenlijke reflectie beperkt. Gwenny beschrijft dit als volgt:

"Dit is veel moeilijker voor mij te manoeuvreren, want dat is eigenlijk een verborgen weerstand. Dat is: ik wil wel meewerken, maar enkel binnen dat kader, binnen die grenzen." — Gwenny

Een **derde vorm betreft institutionele weerstand**, waarbij niet één leerkracht maar een ruimer schoolteam bepaalde adviezen of redelijke aanpassingen niet wil implementeren. Lore verwijst naar een situatie waarin een zorgcoördinator aangaf:

"Ja, kijk, dat is inderdaad een mogelijkheid, maar ons leerkrachtenteam staat daar niet voor open. Zij willen die aanpassing niet doen." — Zorgcoördinator, gerapporteerd door Lore

Een dynamiek die door deze verschillende vormen van weerstand heenloopt, is wat Lore benoemt als een "wij-zij-verhaal":

"Dan zit je in dat wij-zij-verhaal. Jij zou het moeten doen. We moeten het samen doen." — Lore

Deelnemers proberen deze polarisering op verschillende manieren te doorbreken. Lore benadrukt het belang van het herhalen van haar rol en het behouden van verbinding:

"Ik probeer altijd mijn rol te herhalen en door mijn rol te herhalen probeer ik altijd die verbinding te behouden." — Lore

Gwenny kiest eerder voor het expliciet erkennen van de leerkracht als expert van de klas en probeert van daaruit samen verder te denken.

Wat in deze fragmenten zichtbaar wordt, is dat verbinding en weerstand geen afzonderlijke fenomenen zijn, maar gelijktijdig aanwezig kunnen zijn in dezelfde interactie. Pogingen om vertrouwen op te bouwen gaan vaak gepaard met verwachtingen van expertadvies, terughoudendheid of weerstand. Daarbij vormt een structurele beperking de kloof tussen het gesprek over de klaspraktijk en de klaspraktijk zelf: wie de klas niet kent, kan moeilijk gericht opmerken, genuanceerd redeneren of concreet handelen vanuit een gedeelde blik op de situatie. Consultatieve leerlingenbegeleiding vraagt daardoor niet alleen inhoudelijke expertise en voortdurende relationele afstemming, maar ook fysieke nabijheid bij de context waarover wordt gesproken.

4.4.4 CONTEXT EN VOORWAARDEN: EEN SPANNINGSVELD TUSSEN IDEAAL EN PRAKTIJKREALITEIT

Wanneer deelnemers spreken over hun werk binnen consultatieve leerlingenbegeleiding, verwijzen ze niet alleen naar hun rol of samenwerking, maar ook naar de omstandigheden waarin dat werk gebeurt. In verschillende databronnen komt naar voren dat tijd, organisatie en schoolcontext een rol spelen in hoe zij hun werk kunnen invullen.

Een eerste element dat in elke databron terugkomt, is **tijd**. In de focusgroep wordt dit expliciet benoemd als iets dat nodig is om samenwerking op te bouwen:

"Dat vraagt sowieso tijd." — Focusgroep

Gweny maakt concreter wat dit voor de werklust van CLB-medewerkers betekent:

"Voor onze fulltimers, die hebben negen scholen. Dan denk ik ja, zesendertig uur, dat is drie uurtjes dat je gemiddeld hebt per school. [...] Ja, dat is te weinig." — Gweny

Tijd wordt zo niet alleen besproken als relationele voorwaarde, maar ook als feitelijk-rekenkundige beperking.

Een tweede element, dat nauw aan tijd verwant maar er niet mee samenvalt, is **continuïteit**. Deelnemers benadrukken dat consultatief werken vraagt om aanhoudende aanwezigheid in eenzelfde schoolcontext. Lore verwoordt dit expliciet:

"Voor mij is dat stabiliteit in een school. [...] In het DUAL en VTI Zeebrugge lijkt dat alsmaar beter. Zit ik daar sinds november." — Lore

Gweny bevestigt dit vanuit haar ervaring met meerdere schoolopdrachten:

"Ik ben nu in mijn tweede schooljaar dat ik CP ben in het lager en ik heb één school waarvan dat nu effectief ook mijn tweede jaar is. En nu begint dat te komen. [...] Je hebt bijna twee schooljaren nodig om wel te weten wie zijn de leerkrachten." — Gweny

Lore bevestigt dit vanuit haar eigen parcours van meerdere vervangingen. Door deze beperkte en wisselende aanwezigheid blijft het contact met leerkrachten vaak fragmentarisch. Dit werkt door in de andere spanningsvelden, waar verbinding en mandaat daardoor moeilijker tot stand komen.

De werkcontext van leerkrachten wordt daarbij ook benoemd. In de focusgroep wordt

verwezen naar de werkdruk:

“ze hebben al zoveel werk”

Volgens deelnemers maakt dit het moeilijk om samen stil te staan bij de klaspraktijk of om andere werkwijzen te verkennen.

Deze spanning manifesteerde zich ook tijdens het vormingstraject zelf. Eén deelnemer volgde een sessie terwijl zij telefonische permanentie had en herhaaldelijk werd onderbroken door oproepen. Hoewel zij fysiek aanwezig was, kon zij de sessie inhoudelijk niet volgen op de manier waarop dat bedoeld was. Dit kleine maar veelzeggende incident illustreert hoe organisatorische verwachtingen en werkdruk zelfs binnendringen in momenten die expliciet zijn voorbehouden aan reflectie en professionele ontwikkeling. Het roept vragen op over de mate waarin professionalisering werkelijk als prioriteit wordt behandeld binnen de dagelijkse werking van CLB-teams.

Een derde element is de **schoolcontext** zelf, die de spanning tussen ideaal en praktijk kan verzachten of net verergeren. In de focusgroep wordt dit aangegeven als een vraag naar gedragen visie:

“Ik denk dat het ook wel in de visie van de school moet zitten om ermee aan de slag te kunnen gaan.” — Focusgroep

Lore werkt deze invloed verder uit door twee schoolcontexten tegenover elkaar te plaatsen:

“De verbinding in een DUAL is veel sterker dan in VTI Zeebrugge omdat het zorgbeleid daar ook veel sterker is. In VTI Zeebrugge merk je dat het een schip is waar die niet iedereen samen op één boot zit, waardoor het zeer veel moeilijker is om vanuit mijn positie [...]” Lore

De metafoor van “iedereen op één boot” maakt zichtbaar hoe de aanwezigheid (of afwezigheid) van een gedragen zorgbeleid bepalend is voor wat een CLB-medewerker in een school kan realiseren.

De fragmenten tonen hoe tijd, aanwezigheid en schoolcontext rechtstreeks mee bepalen hoe deelnemers hun consultatieve rol kunnen opnemen.

Naast deze schoolnabije factoren spelen ook **bredere institutionele en maatschappelijke condities** een rol. Gwenny wijst op de wachttijden binnen de jeugdhulp en de bredere CLB-context:

"Zolang dat die kinderen in een CAR niet terechtkomen, blijven die zo wat hangen. En waardoor dat je heel lang lijstje begint te krijgen van leerlingen die nog individueel moet opvolgen waardoor dat je niet op dat consultatief gaat inzetten." — Gwenny

Zij plaatst dit gegeven binnen recente beleidskeuzes binnen het CLB:

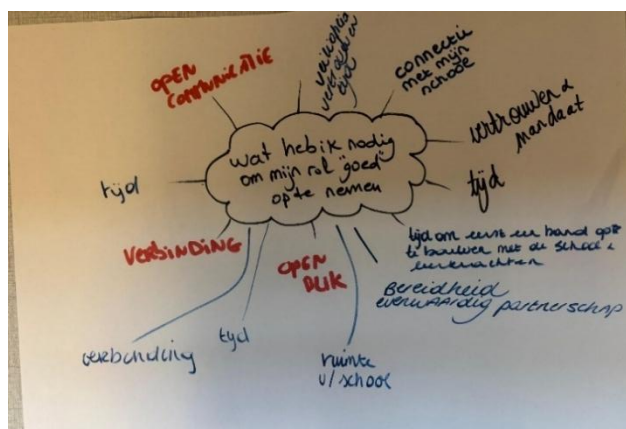
"Catherine (directie) heeft dat maar gezegd eerst dat we geen extra middelen gaan krijgen, dus dat we gewoon dingen gaan moeten schrappen." — Gwenny

Lore plaatst de spanning op een nog ruimer niveau, in een maatschappelijke ontwikkeling:

"Ik denk dat het consultatieve van vroeger kunnen we niet meer terugbrengen omdat de maatschappij gewoon superdivers is geworden en er veel meer noden liggen op dat sociaal emotionele." — Lore

Deze fragmenten tonen dat de spanning tussen ideaal en praktijkrealiteit niet alleen een kwestie is van schoolse organisatie of individuele tijd, maar ook samenhangt met institutionele wachtlijsten, beleidskeuzes binnen het CLB-netwerk en bredere demografische en maatschappelijke verschuivingen waar de praktijk op moet inspelen.

Deze voorwaarden worden ook expliciet zichtbaar in de woordenwolk die deelnemers maakten rond de vraag wat zij nodig hebben om hun rol goed op te nemen. In de woordenwolk (Figuur 8) komen elementen terug die door de drie zojuist besproken niveaus heenlopen: "tijd" en "ruimte in school" verwijzen naar de praktijktijd, "connectie met mijn school" en "vertrouwen en mandaat" naar de relationele en organisatorische verankering, en "open communicatie" naar de manier waarop deze voorwaarden in gesprek met het schoolteam bespreekbaar worden.



Figuur 8: Woordenwolk bij de vraag "Wat heb ik nodig om mijn rol goed op te nemen?"

4.5 STARTREFLECTIE: PERCEPTIES BIJ AANVANG VAN HET TRAJECT

De startreflectie werd door elf deelnemers ingevuld voorafgaand aan de eerste vormingssessie. Zij geeft inzicht in hoe CLB-medewerkers hun rol binnen consultatieve leerlingenbegeleiding beschrijven bij aanvang van het traject. De bevraging bevatte zowel open vragen als gesloten antwoordcategorieën. De gesloten categorieën werden door deelnemers ingevuld als context bij hun open antwoorden; ze worden in dit onderzoek niet kwantitatief geanalyseerd, maar fungeren als achtergrond bij de interpretatie van de kwalitatieve gegevens. Daarnaast werd in de startreflectie een korte casus voorgelegd (zie bijlagen), waarop deelnemers schriftelijk konden reageren.

Uit de antwoorden blijkt dat deelnemers zich al in belangrijke mate herkennen in een procesgerichte manier van werken. In hun reacties op de casus benadrukken zij dat zij eerst samen met de leerkracht willen verkennen wat er concreet gebeurt, welke contextfactoren meespelen en wat al werd geprobeerd, eerder dan onmiddellijk in te gaan op de vraag naar diagnostiek. Eén deelnemer formuleert dit als volgt:

"Ik zou eerst met de leerkracht willen nagaan over welk gedrag dit gaat, hoe de leerling dit aanpakt, op welke concrete momenten dit voorkomt, wat er mogelijks aan voorafgaat, maar dan ook hoe de leerkracht hierop reageert, wat al geprobeerd en de effecten daarvan samen bekijken. Daarbij ook duiden dat diagnostiek niet altijd een antwoord is en dus ook niet altijd een eerste stap." — deelnemer, startreflectie

Ook andere deelnemers leggen de nadruk op het vertragen van het gesprek en het herformuleren van de oorspronkelijke zorgvraag. Een deelnemer schrijft:

"Wat maakt dat je meteen aan ADHD denkt? [...] Ik denk niet dat we vanuit 'iets mis' moeten denken maar vooral vanuit wat kunnen we installeren die de leerling kan helpen in de klas." — deelnemer, startreflectie

Hieruit komt naar voren dat deelnemers al een duidelijke oriëntatie hebben op consultatief werken, waarbij de focus verschuift van diagnostisch denken naar gezamenlijke reflectie op de onderwijscontext.

Tegelijk laten de antwoorden zien dat deze manier van werken nog niet vanzelfsprekend is. Verschillende deelnemers benoemen expliciet dat zij zich nog zoekend voelen in hoe zij een gesprek met leerkrachten op een consultatieve manier kunnen voeren. Eén schrijft:

"Ik vind het soms nog zoeken in hoe ik het proces kan aanvatten met een leerkracht/zorgleerkracht over hoe we de vraag naar een leervraag kunnen omzetten." — deelnemer, startreflectie

Een andere deelnemer is nog directer:

"Dit vind ik moeilijk, ik zou op dit moment nog niet goed weten hoe ik dit moet doen." — deelnemer, startreflectie

Hieruit spreekt een professionele onzekerheid die illustreert dat deelnemers wel vertrouwd zijn met de onderliggende visie, maar nog zoeken naar concrete manieren om die visie in gesprekken en interventies vorm te geven.

Ook het gebruik van specifieke consultatieve methodieken blijkt bij aanvang beperkt. Een aantal deelnemers geeft aan dat zij de Reflectiewijzer, GOL(L)D of de Leidraad Consultatieve Leerlingenbegeleiding nog niet kennen of nog niet toepassen. Sommigen benoemen expliciet dat zij vooral werken vanuit ervaring, intuïtie of buikgevoel:

"Ik ga eigenlijk vaak in gesprek vanuit een buikgevoel." — deelnemer, startreflectie

"Ik handel nu vooral vanuit ervaring/expertise, buikgevoel, communicatieve vaardigheden, maar extra inhoudelijke aanvullingen zijn meer dan welkom." — deelnemer, startreflectie

Dit wijst erop dat consultatieve werkwijzen bij aanvang nog beperkt methodisch verankerd zijn en dat deelnemers behoefte hebben aan meer houvast.

Deze behoefte vinden we ook terug in de geformuleerde leerdoelen. Deelnemers willen sterker worden in hun rol als consultatief begeleider en vragen naar concrete handvatten om gesprekken met leerkrachten vorm te geven:

"Hoe het gesprek aan te gaan met leerkrachten over de klascontext op een samenwerkende manier. Tips en handvaten of een kader hierrond om toe te passen." — deelnemer, startreflectie

"Sterker worden in de rol als consultatief begeleider. Ik voel mij hierin helemaal nieuw, dus ik hoop hier heel wat bij te leren." — deelnemer, startreflectie

De startreflectie schetst zo een beginsituatie waarin deelnemers zich al herkennen in de uitgangspunten van consultatieve leerlingenbegeleiding, maar tegelijk nog zoeken naar de

concrete invulling van deze rol. Zij beschikken over een procesgerichte oriëntatie, maar ervaren onzekerheid over de praktische toepassing ervan en geven aan behoefte te hebben aan methodische ondersteuning. Hoe deze beginsituatie zich verder ontwikkelt doorheen het traject, komt aan bod in §4.6, waar start- en terugblikreflecties systematisch met elkaar worden vergeleken.

4.6 TERUGBLIKREFLECTIE: ERVAREN LEERPROCES EN EVOLUTIE

Aan het einde van het traject vulden zeven deelnemers een terugblikreflectie in die inhoudelijk aansluit bij de startreflectie (zie §4.5). Deze bevraging biedt inzicht in welke inzichten deelnemers meenemen uit het traject en hoe zij hun professionele groei beschrijven. In wat volgt worden enkel patronen besproken die expliciet in de antwoorden van meerdere deelnemers terugkeren.

Het verschil in respons, elf deelnemers bij de startreflectie tegenover zeven bij de terugblikreflectie, hangt samen met wisselende aanwezigheid en organisatorische omstandigheden doorheen het traject (zie §3.3). Deze terugval in deelname is op zichzelf al een indicatie van de structurele druk waaronder professionalisering in de CLB-context plaatsvindt.

Een eerste terugkerend patroon is dat deelnemers hun rol sterker omschrijven als procesbegeleider. In verschillende antwoorden ligt de nadruk minder op het aanreiken van oplossingen en meer op het samen zoeken met de leerkracht. Een deelnemer beschrijft haar veranderde kijk als volgt:

“Verbreed en vooral ingezet op het samen denken ipv snel handelen/schakelen zoeken naar pasklare antwoorden.”

Een andere deelnemer vat haar groei samen in de volgende woorden:

“Ik voel mij sterker om gesprekken met de school om te buigen van een hulpvraag naar een leervraag.”

Deze uitspraken sluiten aan bij de centrale doelstelling van het traject om de focus te verleggen van probleemoplossing naar gezamenlijke reflectie.

Ook het belang van verbinding wordt expliciet benoemd. Op de vraag wat deelnemers concreet meenemen naar hun praktijk, antwoordt een deelnemer kort en krachtig:

“Inzetten op verbinding.”

In andere antwoorden krijgt dit concreter vorm. Zo schrijft een deelnemer in haar antwoord op de casus:

“We zijn hier SAMEN om te zoeken. Vanuit verbinding.”

Een andere deelnemer formuleert:

“Ik zou benoemen dat ik er ben om naar de leerkracht te luisteren en te bekijken wat we samen kunnen doen om de situatie in de klas te bevorderen.”

Net zoals in de woordenwolken en focusgroep wordt verbinding hier voorgesteld als een actieve relationele strategie die ruimte creëert voor samenwerking.

Een tweede patroon betreft de ontwikkeling van een meer gerichte gesprekstaal. In verschillende antwoorden formuleren deelnemers expliciete leervragen, zoals:

“Wat heb jij nodig om sterker te worden in het omgaan met deze leerling?”

“Waar ervaar jij (of de leerling) het meeste hinder?”

“Wat is voor jouw prioriteit om mee aan de slag te gaan?”

In vergelijking met de startreflecties, waarin deelnemers vaker verwezen naar “ervaring/expertise, buikgevoel, communicatieve vaardigheden”, wordt hier zichtbaar hoe het traject concrete taal heeft aangereikt om hulpvragen te herformuleren.

Daarnaast verwijzen deelnemers herhaaldelijk naar de aangereikte methodieken en materialen. Een deelnemer noemt expliciet:

“De flipchart! (Het bij de hand hebben op papier van de diverse methodieken; zorgt ervoor dat je het niet allemaal telkens moet opzoeken, en het gewoon op tafel kan leggen tijdens gesprekken of overlegmomenten).”

Andere deelnemers verwijzen naar de ABC-analyse, templates en visuele tools. Zo schrijft een deelnemer:

“Ik neem de verschillende visuele tools mee en ga proberen om mezelf hier actief aan te blijven herinneren om dit toe te passen in een gesprek met een leerkracht.”

Deze uitspraken suggereren dat de meerwaarde van het traject niet alleen lag in nieuwe inzichten, maar ook in concrete hulpmiddelen die het consultatieve handelen ondersteunen.

Tegelijk blijkt dat het traject bestaande onzekerheden niet volledig wegneemt. Een deelnemer geeft aan:

“Als maatschappelijk werker heb ik hier totaal geen kennis over, wat voor mij zorgt voor handelingsverlegenheid om hierrond in gesprek te gaan met de leerkracht.”

Een andere deelnemer vat haar groei samen als:

“Traag en met kleine stukjes, waarbij ik merk dat er al meer bewustzijn is rond de principes in gesprekken met school/leerkrachten, nu nog de effectieve uitvoer zoeken.”

Deze antwoorden wijzen erop dat deelnemers zich wel sterker voelen, maar tegelijk ervaren dat het integreren van nieuwe inzichten tijd en oefening vraagt.

Tot slot blijft de spanning met verwachtingen vanuit scholen aanwezig. Verschillende deelnemers geven aan dat leerkrachten nog vaak verwachten dat het CLB kan nagaan “of er iets mis is”, een leerling kan “oplossen” via “diagnose, medicatie, handleiding, externe hulp”, of een label en een bijhorende aanpak kan aanreiken. Deelnemers beschrijven dat zij zich beter gewapend voelen om hiermee om te gaan, maar dat deze verwachtingen niet verdwenen zijn.

De terugblikreflecties tonen daarmee een genuanceerd leerproces. Deelnemers beschrijven een sterker methodisch repertoire, een explicietere taal om hulpvragen om te buigen en een duidelijkere procesgerichte positionering. Tegelijk blijft de vertaling van deze inzichten naar de dagelijkse praktijk afhankelijk van structurele en relationele voorwaarden, en van de tijd die nodig is om nieuwe werkwijzen daadwerkelijk te integreren.

De verschuiving die deelnemers beschrijven, van ‘oplossingen aanreiken’ naar ‘samen zoeken met inbreng van expertise’, kan worden begrepen als een opeenvolging van verbonden verschuivingen binnen het Interconnected Model of Professional Growth (Clarke & Hollingsworth, 2002). De startreflectie toont hoe deelnemers wel vertrouwd zijn met consultatieve principes, maar onzeker over de concrete invulling. Deze spanning situeert zich in het domein van persoonlijke kennis en overtuigingen. De vormingssessies en casusbesprekingen fungeerden als externe input die, via reflectie op eigen ervaringen, geleidelijk werd vertaald naar een herziene rolopvatting. In de terugblikreflectie is zichtbaar hoe dit persoonlijke domein doorwerkte naar het domein van concreet handelen in de praktijk:

deelnemers beschrijven hoe zij gesprekken anders aanvatten en hoe zij de leerkracht explicieter als expert van de klas erkennen.

5. DISCUSSIE

5.1 INTERPRETATIE VAN DE BEVINDINGEN

Deelnemers ervaren hun rol binnen consultatieve leerlingenbegeleiding niet als een vast omliggende functie, maar als een professionele positie die nog in ontwikkeling is en die voortdurend moet worden afgestemd op de context waarin zij werken. Dit zoekend karakter hangt samen met persoonlijke ervaring, met de omstandigheden waarin zij hun opdracht moeten opnemen, en met de aard van het beroep zelf.

In de verschillende databronnen komt naar voren dat deelnemers zich vooral willen positioneren als professionals die samen met leerkrachten reflecteren over onderwijs- en ondersteuningsvragen, eerder dan als experts die onmiddellijk oplossingen aanreiken. In de praktijk worden zij echter vaak geconfronteerd met verwachtingen waarbij juist gevraagd wordt om duidelijke adviezen of concrete antwoorden. Dit creëert een spanningsveld tussen enerzijds ruimte creëren voor reflectie en gedeeld eigenaarschap, en anderzijds tegemoetkomen aan de verwachting dat het CLB richting geeft.

Uit de analyse blijkt bovendien dat CLB-medewerkers hun positie niet altijd ten volle innemen. Hoewel zij vanuit hun onafhankelijke en interdisciplinaire rol richting kunnen geven aan het gesprek en het recht op redelijke aanpassingen mee kunnen bewaken, opereren zij vaak voorzichtig. Deze terughoudendheid hangt samen met hun afhankelijkheidsrelatie ten aanzien van scholen. Omdat samenwerking duurzaam moet blijven en CLB-medewerkers "door één deur" moeten kunnen met schoolteams, wordt een expliciete positionering soms uitgesteld of afgezwakt.

Wat de bevindingen ook laten zien, is dat de kwetsbaarheid die CLB-medewerkers benoemen niet losstaat van hoe anderen hen positioneren. Het zoekende karakter dat in de data zichtbaar wordt (de onzekerheid over hoe een consultatieve rol concreet in te vullen en de aarzeling om positie in te nemen) is niet enkel een individuele aangelegenheid. Het heeft ook te maken met de spanning tussen wat CLB-medewerkers willen zijn en wat het systeem, de school en de leerkracht van hen verwachten. Die spanning is niet opgelost door één vormingstraject. Ze wijst erop dat we als onderwijssysteem nog niet zijn waar we willen zijn: de consultatieve rol van het CLB is beleidsmatig omarmd, maar cultureel en institutioneel nog

onvoldoende verankerd. Zolang CLB-medewerkers worden aangesproken als diagnostische experts, zullen zij blijven worstelen met een professionele identiteit die op papier consultatief is maar in de praktijk voortdurend wordt bevraagd.

Een terugkerend element in de bevindingen is dat deelnemers hun rol steeds situeren binnen een netwerk van actoren rond de leerling. In de visuele oefeningen plaatsen zij zichzelf vaak niet centraal, maar naast leerkrachten, ouders, zorgcoördinatoren en andere betrokkenen. Dit wijst erop dat zij hun rol minder ervaren als leidend of sturend, en eerder als aanvullend binnen een interprofessioneel netwerk. Hun mandaat en invloed worden daarbij niet als vanzelfsprekend beschouwd, maar als afhankelijk van de kwaliteit van de samenwerking en van de mate waarin verwachtingen op elkaar afgestemd raken.

Dit gegeven heeft ook een interprofessionele lading. CLB-medewerkers lijken hun mandaat in zekere mate te koppelen aan dat van andere actoren in het netwerk rond de leerling. Dat zegt iets over hoe zij interprofessionele samenwerking vormgeven: niet vanuit een autonome positie van waaruit zij richting geven, maar vanuit een gedeeld eigenaarschap waarbij hun professionele gezag mee wordt gedragen door anderen. Die werkwijze heeft duidelijke voordelen. Ze versterkt gezamenlijke verantwoordelijkheid en sluit aan bij de relationele logica van consultatief werken, maar maakt CLB-medewerkers tegelijk kwetsbaar wanneer andere actoren een meer terughoudende of weerstandige houding aannemen. In die zin is interprofessionele samenwerking niet alleen een werkwijze, maar ook een voorwaarde voor de eigen positionering.

Tegelijk roept dit een kritische vraag op: is die kwetsbaarheid enkel het gevolg van de houding van andere actoren, of pakken CLB-medewerkers zelf onvoldoende het mandaat om richting te geven? De bevindingen suggereren dat beide een rol spelen. CLB-medewerkers wachten soms op mandaat dat door anderen wordt gegeven, terwijl zij vanuit hun onafhankelijke positie ook zelf de ruimte zouden kunnen nemen om het gesprek te sturen ook wanneer andere actoren terughoudend zijn.

Deze positionering is niet enkel een kwestie van professionele stijl. Ze heeft ook een normatieve dimensie. CLB-medewerkers hebben immers een belangrijke opdracht in het bewaken van het recht van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op redelijke aanpassingen en volwaardige participatie binnen het gewoon onderwijs. Wanneer zij terughoudend blijven in hun positionering, bestaat het risico dat structurele onderwijsnoden minder expliciet worden benoemd en dat de verantwoordelijkheid voor inclusie onvoldoende wordt opgenomen binnen de schoolcontext.

Die vaststelling roept ook de vraag op in welke mate deelnemers tijdens dit vormingstraject voldoende werden ondersteund om die normatieve positie in te nemen. Het traject bood tools en een gedeelde taal, maar de bevindingen tonen dat deelnemers nog zoekend blijven in hoe zij die positie concreet kunnen opnemen en zeker wanneer de schoolcontext of de verwachtingen van leerkrachten hen eerder in een adviserende dan in een bewakende rol duwen. Dat is een beperking die niet enkel aan individuele competenties te wijten is, maar ook aan de structurele condities waarbinnen het CLB opereert.

De visuele data uit de poppetjesopstellingen maken dit risico tastbaar. Wanneer een CLB-medewerker zichzelf niet alleen naast, maar ook achter andere actoren plaatst en op grote afstand van de leerling, dan stelt zich de vraag wat leerlingenbegeleiding in de praktijk nog inhoudt voor de leerling zelf. De terughoudendheid om zelfstandig een positie in te nemen is begrijpelijk vanuit de relationele logica van consultatief werken: niemand wil de samenwerking met een school op het spel zetten. Maar die terughoudendheid heeft ook een keerzijde. Wie structureel op de achtergrond blijft, kan moeilijk de bewaker zijn van rechten en redelijke aanpassingen waar leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften recht op hebben. Dat is niet alleen een methodisch vraagstuk, maar ook een ethisch en normatief één: op welk moment mag en moet een CLB-medewerker wél op de voorgrond komen, ook wanneer dat de relatie met de school onder druk zet?

De bevindingen laten tegelijk zien dat er verschillende manieren bestaan om deze rol vorm te geven. Sommige deelnemers leggen vooral de nadruk op relatieopbouw, toegankelijkheid en informele contacten, terwijl anderen sterker focussen op strategische afstemming, mandaat en duidelijke positionering. Ondanks deze verschillen beschrijven deelnemers vergelijkbare kernprincipes waaronder samenwerken, verbinding zoeken, vragen stellen, het ondersteunen van leerkrachten in hun eigen handelen. Dit wijst erop dat consultatieve leerlingenbegeleiding minder een vast afgebakend competentieprofiel is dan een professionele praktijk waarin meerdere stijlen mogelijk zijn.

Wat die verschillende stijlen wel gemeenschappelijk hebben, is dat zij elk op hun manier inzetten op het versterken van de samenwerkingsvaardigheden van leerkrachten. Of het nu gaat om informele verbinding, strategische afstemming of expliciete positionering, in elk geval wordt de leerkracht niet als passieve ontvanger benaderd, maar als iemand die moet worden versterkt in het omgaan met diversiteit en specifieke onderwijsbehoeften. Dat is precies de kracht van een consultatieve benadering: niet de professional die het probleem oplost, maar de relatie die mensen in staat stelt zelf verder te komen.

Daarnaast blijkt dat de manier waarop contact met leerkrachten georganiseerd is een

belangrijke invloed heeft op hoe deelnemers hun rol kunnen opnemen. Vragen bereiken het CLB vaak via zorgcoördinatoren of leerlingbegeleiders, waardoor rechtstreeks contact met de leerkracht beperkt blijft. Dit bemoeilijkt het gezamenlijk onderzoeken van concrete klas- en onderwijscontexten en vergroot de kans dat het CLB vooral adviserend optreedt in plaats van een reflectief proces te begeleiden.

Ook tijd en fysieke aanwezigheid zijn cruciale voorwaarden. Deelnemers geven aan dat samenwerking tijd vraagt, terwijl zij vaak verspreid over meerdere scholen werken en niet langdurig in één school aanwezig zijn. Daardoor moeten relaties en vertrouwen telkens opnieuw worden opgebouwd. In combinatie met de werkdruk bij leerkrachten beperkt dit de mogelijkheden om tot diepgaande reflectieve gesprekken te komen.

Deze tijdsbeperkingen staan bovendien niet los van bredere structurele factoren. Deelnemers verwijzen naar de toenemende complexiteit van zorgvragen en naar lange wachttijden bij externe netwerkpartners. Hierdoor worden CLB-medewerkers regelmatig teruggeduwd naar individuele trajectbegeleiding en crisisinterventie, waardoor minder ruimte overblijft voor consultatieve werkvormen. Dit wijst erop dat de spanning tussen ideaal en praktijk niet uitsluitend een individuele uitdaging is, maar ook een structurele grens aangeeft van wat professionalisering alleen kan realiseren.

De bevindingen schetsen ook hoe weerstand een belangrijke rol speelt in consultatieve leerlingenbegeleiding. Sommige vormen van weerstand zijn expliciet en bespreekbaar, bijvoorbeeld wanneer leerkrachten openlijk aangeven dat zij vooral een snelle oplossing verwachten. Andere vormen blijven impliciet aanwezig, bijvoorbeeld wanneer er ogenschijnlijk samenwerking is, maar de oorspronkelijke denkkaders en handelingspatronen nauwelijks veranderen. Dit onderscheid maakt duidelijk dat weerstand niet enkel een individuele reactie is, maar ook samenhangt met bredere schoolculturen en institutionele logica's, waarin deficitgerichte opvattingen over leerlingen, diagnostiek en ondersteuning vaak impliciet verankerd zijn.

Een bijkomend inzicht betreft de manier waarop GOL(L)D functioneerde in de praktijk van de deelnemers. In de startreflecties gaven meerdere deelnemers aan het kader nog niet te kennen. Aan het einde van het traject verwezen zij er zelden expliciet naar GOL(L)D. Het werd niet benoemd als een houvast dat zij bewust inzetten. Toch werd de invloed ervan zichtbaar op een ander niveau: in de vragen die zij stelden, in de manier waarop zij hulpvragen herformuleerden, in de aandacht die zij ontwikkelden voor klascontext en normatieve verwachtingen. Dit roept een fundamentele vraag op: functioneerde GOL(L)D als een werkzame reflectieve lens, of bleef het meer een achtergrondkader zonder directe sturing?

Op basis van de data lijkt het antwoord genuanceerd. GOL(L)D werkte niet als een expliciet stappenplan dat deelnemers stap voor stap toepasten. Het werkte eerder als een oriëntatiepunt dat meebepaalde welke vragen het waard waren om te stellen en dat is een andere, maar niet minder relevante manier van werken. Vanuit het Interconnected Model of Professional Growth (Clarke & Hollingsworth, 2002) kan dit worden begrepen als een verschuiving in het domein van persoonlijke kennis en overtuigingen: GOL(L)D beïnvloedde hoe deelnemers naar situaties keken, zonder dat dit altijd expliciet benoembaar was. Tegelijkertijd is waakzaamheid gepast. Wanneer een kader enkel impliciet aanwezig is, bestaat het risico dat het bij sterkere tegendruk, tijdsdruk, verwachtingen van diagnostiek en weerstand van scholen wegvalt en de deficitgerichte logica opnieuw de overhand neemt.

De vraag of GOL(L)D ook standhield op moeilijkere momenten, bleef in dit onderzoek grotendeels onzichtbaar. Dat is een beperking, maar ook een aanleiding voor vervolgonderzoek. Daarbij is het belangrijk te verduidelijken wat precies wordt bedoeld met "standhouden". GOL(L)D is geen stappenplan dat bewust wordt doorlopen, maar een geheel van basisoriëntaties waarbij elke letter naar een houding verwijst die meebepaalt hoe iemand naar een situatie kijkt en hoe die persoon daarin handelt. De vraag is dus niet zozeer of deelnemers GOL(L)D als methodiek toepasten, maar of de onderliggende houdingen zoals het bevragen van normatieve aannames, het vertrekken vanuit diversiteit als rijkdom en het zoeken naar gedeeld eigenaarschap ook aanwezig bleven wanneer de druk toenam. Juist op die momenten wanneer een leerkracht sterk verwacht dat het CLB een diagnose stelt, of wanneer tijdsdruk de ruimte voor reflectie verkleint, wordt zichtbaar of GOL(L)D als lens echt is geïnternaliseerd of slechts oppervlakkig aanwezig is.

Wat de data wél duidelijk laten zien, is dat deelnemers de zorgvraag in de praktijk vaak zelf herformuleerden tot een leervraag, in plaats van dit samen met de leerkracht te doen. Vanuit GOL(L)D is dit een relevant spanningspunt: het gedeeld eigenaarschap als een kernprincipe van het kader werd zo feitelijk overgeslagen. De intentie was aanwezig, maar de realisatie bleef steken op het niveau van de CLB-medewerker zelf. Dat zegt iets over de structurele voorwaarden die nodig zijn om GOL(L)D echt tot zijn recht te laten komen: niet alleen vorming, maar ook rechtstreeks contact met de leerkracht en voldoende tijd om samen te verkennen.

Vanuit Disability Studies kan deze dynamiek worden begrepen als een verschuiving van problemen naar het individuele kind of naar externe experts. Wanneer leerkrachten een diagnose of pasklare oplossing verwachten, dreigt de aandacht weg te schuiven van de onderwijscontext en van de verantwoordelijkheid van de school om redelijke aanpassingen te realiseren. Consultatieve leerlingenbegeleiding kan worden opgevat als een poging om deze

logica te doorbreken door opnieuw te focussen op de interactie tussen leerling, klascontext en onderwijspraktijk.

Wanneer deze dynamiek wordt gelezen vanuit het Interconnected Model of Professional Growth (Clarke & Hollingsworth, 2002), wordt zichtbaar dat professionele groei in dit traject niet plaatsvond als een directe overdracht van kennis naar gedrag, maar als een iteratief proces van verkennen, uitproberen en bijsturen. De waarde van het vormingstraject lag daarmee niet primair in het aanreiken van nieuwe technieken, maar in het creëren van ruimte voor reflectie en concrete toepassing die in de dagelijkse praktijk van CLB-medewerkers vaak schaars is.

Verder suggereren de bevindingen dat de meerwaarde van het professionaliseringstraject niet in de eerste plaats ligt in het aanleren van volledig nieuwe inzichten, maar in het expliciteren en structureren van intuïties die al aanwezig waren in de praktijk. De aangeboden methodieken en begrippen ondersteunen deelnemers vooral in het ontwikkelen van een gedeelde taal waarmee zij hun handelen beter kunnen benoemen, onderbouwen en bespreken met collega's en scholen. Dit sluit aan bij datzelfde perspectief op professionele ontwikkeling, waarin groei ontstaat door de wisselwerking tussen ervaringen, reflectie en concrete toepassing in de praktijk.

Tegelijk signaleren de bevindingen een drempel die niet mag worden onderschat. Deelnemers geven aan dat zij visuele tools en werkvormen waardevol vinden, maar dat de stap om ze effectief in te zetten in gesprekken met leerkrachten niet vanzelfsprekend is. Het gebruik van een visuele werkvorm doorbreekt immers het normatieve beeld van wat een professioneel overleg hoort te zijn: een verbaal, auditief gesprek tussen twee professionals aan tafel. Een flipchart uitrollen of een schema op tafel leggen vraagt van de CLB-medewerker de bereidheid om dat beeld te doorbreken en van de leerkracht de openheid om mee te stappen in een andere manier van werken. Die drempel is niet louter praktisch, maar ook relationeel en cultureel. Ze wijst erop dat het aanleren van tools slechts een eerste stap is: de echte uitdaging ligt in het creëren van een context waarin het gebruik ervan als vanzelfsprekend wordt ervaren.

Die vaststelling roept tegelijk de vraag op of het vormingstraject op dit punt voldoende ondersteuning bood. De bevindingen tonen dat deelnemers beter werden in het herformuleren van hulpvragen en in het voeren van procesgerichte gesprekken. Maar de structurele drempel van het indirecte contact, het feit dat vragen hen bereiken via zorgcoördinatoren en dat rechtstreeks contact met de leerkracht beperkt blijft werd door het traject niet weggenomen. Dat is een beperking die het traject zelf niet kon oplossen: het versterkte de professionele kijk

en de gesprekstechnieken, maar raakte niet aan de organisatorische voorwaarden die consultatieve leerlingenbegeleiding in de praktijk mogelijk of onmogelijk maken. In die zin bood het traject onvoldoende houvast voor precies die situaties waarin CLB-medewerkers het hardst naar een alternatief zoeken, namelijk wanneer ze enkel adviserend kunnen optreden omdat de leerkracht niet aan tafel zit.

Een bijkomend inzicht betreft de kloof tussen de taal die CLB-medewerkers intern ontwikkelen en wat leerkrachten daarvan daadwerkelijk merken. Begrippen als verbinding, mandaat en gedeeld eigenaarschap zijn voor CLB-medewerkers betekenisvol geworden als professionele oriëntatiepunten. Maar voor een leerkracht die een concrete hulpvraag stelt, zijn deze concepten niet vanzelfsprekend voelbaar in de interactie. Wat een leerkracht ervaart, is niet de taal achter het handelen, maar het handelen zelf: wordt er doorgevraagd of snel geadviseerd? Wordt de vraag verbreed of onmiddellijk beantwoord? Dat maakt zichtbaar dat professionele taal en professioneel handelen twee verschillende niveaus zijn en dat de vertaling van het eerste naar het tweede de kern vormt van wat consultatieve leerlingenbegeleiding in de praktijk uitdagend maakt.

Wanneer deze elementen samen worden bekeken, wordt duidelijk dat consultatieve leerlingenbegeleiding geen vast handelingskader is dat eenmaal verworven eenvoudig kan worden toegepast. Het gaat eerder om een professionele praktijk waarin rolopvatting, relationele dynamieken, organisatorische voorwaarden en bredere maatschappelijke verwachtingen voortdurend op elkaar inwerken. Daarmee is consultatieve leerlingenbegeleiding niet alleen een methodische benadering, maar ook een proces van voortdurende positionering en afstemming binnen complexe onderwijscontexten.

5.2 RELATIE MET LITERATUUR

Wanneer de resultaten naast de literatuur worden gelegd, vallen er duidelijke raakpunten op, maar ook verschuivingen. Wat in de literatuur vaak wordt beschreven als uitgangspunt of intentie, blijkt in de praktijk minder vast te liggen en sterk afhankelijk van hoe situaties zich concreet voordoen. De bevindingen tonen daardoor niet zozeer een toepassing van theoretische kaders, maar eerder hoe die kaders zich al dan niet laten realiseren binnen specifieke interacties en contexten.

Een eerste duidelijke aansluiting met de literatuur ligt in hoe deelnemers hun rol beschrijven. Zij geven aan dat zij willen samenwerken met leerkrachten, samen willen nadenken en niet onmiddellijk oplossingen willen aanreiken. Ook het idee dat de leerkracht eigenaar blijft van het handelen komt expliciet naar voren. Dit ligt in lijn met hoe consultatieve

leerlingenbegeleiding wordt omschreven in de literatuur, namelijk als een vorm van ondersteuning die gericht is op het versterken van het handelen van leerkrachten binnen hun klascontext (Colpin & Rauws, 2020; Meijer, 2019).

Tegelijk maken de bevindingen zichtbaar dat deze positionering in de praktijk niet vanzelfsprekend is. Deelnemers geven aan dat vragen van leerkrachten vaak vertrekken vanuit een verwachting naar concrete oplossingen. Opvallend is dat dit niet alleen een kwestie van visie is. De formulering van een vraag bepaalt mee wat er in het gesprek nog mogelijk is. Wie vraagt "wat moeten we doen?", heeft al een antwoord verwacht en daarmee is de ruimte om samen nog te verkennen al smaller geworden voor het gesprek begonnen is. Deelnemers beschrijven dat zij in zulke situaties moeten afwegen of zij blijven doorvragen of toch sneller richting geven.

Hoewel deze spanning ook in de literatuur wordt benoemd (Meijer, 2019), maken de bevindingen concreet zichtbaar hoe dit zich afspeelt in interacties. Het gaat niet enkel om een abstract spanningsveld, maar om momenten in gesprekken waarin het handelen van CLB-medewerkers mee verschuift onder invloed van de vraagstelling. De consultatieve rol blijkt daardoor geen vaststaande positie, maar iets dat zich telkens opnieuw moet vormen binnen het verloop van het gesprek.

Daarnaast komt in de bevindingen naar voren dat het contact met leerkrachten vaak niet rechtstreeks verloopt, maar via de zorgcoördinator of het zorgteam. Dit blijkt niet enkel een organisatorisch gegeven, maar heeft ook invloed op hoe ondersteuning vorm krijgt. Wanneer vragen via andere actoren binnenkomen, hebben deelnemers minder zicht op de klascontext en minder mogelijkheden om samen met de leerkracht de situatie te verkennen.

Daarmee komt naar voren dat de vraag vaak al een bepaalde invulling heeft gekregen vóór het gesprek met het CLB plaatsvindt. De ruimte om de vraag te herbekijken wordt daardoor beperkter. Het gesprek start niet vanuit gezamenlijke betekenisgeving, maar eerder vanuit een vraag die al richting geeft aan wat er verwacht wordt als antwoord.

In de literatuur wordt beschreven dat CLB-medewerkers werken binnen een context van verschillende verwachtingen (Struyf et al., 2015). De bevindingen laten zien dat deze verwachtingen niet alleen inhoudelijk zijn, maar ook ingebed zitten in de manier waarop communicatie georganiseerd is. Indirect contact verkleint de consultatieve ruimte en maakt dat deelnemers sneller in een adviserende rol terechtkomen. De manier waarop contact verloopt, staat dus niet los van de professionele positionering, maar hangt er nauw mee samen.

Het incident waarbij een leerkracht reageerde met "Ik heb dat nooit gevraagd" illustreert ook een dieper liggend probleem: ondersteuning wordt door leerkrachten vaak niet beleefd als iets wat samen wordt beslist, maar als iets wat van buitenaf wordt aangeboden of opgelegd. Die opvatting, waarbij ondersteuning wordt gezien als een aanvraag in plaats van als gedeeld eigenaarschap, vormt een culturele en institutionele realiteit die binnen het traject niet kon worden doorbroken. Ze verklaart mede waarom CLB-medewerkers zo sterk afhankelijk zijn van de bereidheid van leerkrachten om mee te stappen in een consultatief proces: die bereidheid wordt niet vanzelfsprekend verondersteld, maar moet telkens opnieuw worden verdiend.

Een bijkomend inzicht dat de bevindingen aanreiken, betreft de kloof tussen het gesprek over de klaspraktijk en de klaspraktijk zelf. Consultatieve leerlingenbegeleiding veronderstelt dat CLB-medewerkers samen met leerkrachten nadenken over wat er in de klas gebeurt, maar dat gesprek vindt zelden plaats vanuit een gedeelde en directe blik op de klas. Wie nooit heeft gezien hoe een leerkracht de groep aanstuurt, hoe een leerling reageert op instructie of hoe de dynamiek in een klas werkelijk verloopt, kan moeilijk gericht opmerken, scherp redeneren of handelingsgericht adviseren. Die gap tussen praten over de klas en kijken in de klas is een structurele beperking die het traject niet adresseerde. Observatie in de klascontext, of minimaal een gezamenlijk moment van kijken en bespreken, zou CLB-medewerkers in staat stellen om het GOL(L)D-kader te benutten zoals het bedoeld is: niet als een gespreksstructuur op afstand, maar als een manier van samen kijken, samen redeneren en samen handelen vanuit wat zich concreet afspeelt in de onderwijsleersituatie.

Een vergelijkbaar patroon is zichtbaar wanneer deelnemers over samenwerking spreken. Hoewel zij samenwerking als kerngegeven van consultatief werken benoemen, beschrijven zij tegelijk hoe de praktijk er door beperkte aanwezigheid, vervangingsopdrachten en wisselende contactmomenten eerder een fragmentarisch karakter krijgt. De Smet et al. (2020) benadrukken het belang van samenwerking en gezamenlijke reflectie, maar wat de bevindingen laten zien is dat de voorwaarden daarvoor in de praktijk lang niet altijd aanwezig zijn. Samenwerking wordt in de literatuur vaak voorgesteld als een doorlopend en opbouwend proces, terwijl zij in de praktijk eerder vorm krijgt als een aaneenschakeling van kortere, losstaande momenten die niet altijd op elkaar voortbouwen.

Dit heeft gevolgen voor wat er in gesprekken mogelijk is. Wanneer continuïteit ontbreekt, beschrijven deelnemers dat gesprekken vaker dicht bij de oorspronkelijke vraag blijven en minder snel verdiepen. Er ontstaat minder ruimte om samen stil te staan bij de klascontext of om alternatieve perspectieven te verkennen. Samenwerking wordt hierdoor minder een

gezamenlijk leerproces en meer een functionele uitwisseling gericht op het beantwoorden van een concrete vraag. Dit sluit aan bij wat in onderzoek wordt beschreven over tijdsdruk en organisatorische beperkingen (Struyf et al., 2019; Commissie van Wijzen, 2023), maar de bevindingen tonen concreet hoe deze factoren doorwerken in het tempo, de diepgang en de richting van gesprekken.

Wanneer deelnemers spreken over hulpvragen, geven zij aan dat deze meestal vertrekken vanuit een probleem bij een leerling. Zij proberen die vraag breder te bekijken, maar ervaren dat dit niet altijd lukt. Opvallend is dat dit niet enkel een kwestie lijkt van anders willen kijken, maar ook van hoe de vraag oorspronkelijk geformuleerd wordt en welke taal daarbij gebruikt wordt.

In onderzoek wordt eveneens beschreven dat gesprekken vaak vertrekken vanuit individuele problemen (Van Mieghem et al., 2018). De bevindingen laten zien hoe moeilijk het is om dat vertrekpunt te verschuiven wanneer de vraag al op een bepaalde manier is vastgelegd. De herformulering van een hulpvraag blijkt daardoor geen vanzelfsprekende stap, maar iets dat actief moet gebeuren binnen het gesprek, en niet altijd mogelijk is. Recente studies wijzen erop dat in dergelijke situaties het risico bestaat dat de focus op het individu behouden blijft en dat de context minder expliciet wordt meegenomen (Nilsson & Moström, 2025). Concreet zien we dit niet zozeer als een bewuste keuze, maar eerder als iets waar deelnemers op botsen. Zij geven aan dat zij de blik willen verbreden, maar dat dit niet automatisch gebeurt in de interactie zelf.

Deze observaties verkrijgen extra diepte wanneer ze worden gelezen vanuit een Disability Studies-perspectief (zie §1.3 en §1.9). De moeilijkheid om hulpvragen te herformuleren weg van de leerling als probleem, is niet enkel een methodische uitdaging maar verwijst naar wat in kritische Disability Studies wordt aangeduid als de hardnekkigheid van deficitdenken: bestaande normatieve kaders sturen mee wat als problematisch wordt benoemd en welke oplossingen überhaupt in beeld komen (De Schauwer et al., 2015; Connor et al., 2008; Goodley, 2017). De bevindingen tonen dat CLB-medewerkers actief proberen deze kaders te bevragen, maar dat hun pogingen worden begrensd door zowel de manier waarop vragen tot hen komen als door de bredere institutionele logica van het onderwijssysteem. Dat vraagt ook iets van CLB-medewerkers zelf. Tegelijk laten die bevindingen zien hoe moeilijk het is om dat consequent vol te houden. Wanneer vier op vijf CLB-verslagen nog steeds uitmondt in een doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs (Rekenhof, 2024), is dat niet alleen een systemisch probleem. Het wijst er ook op dat de eigen ja-maars van CLB-medewerkers, de momenten waarop zij toch meegaan in de verwachting van diagnostiek, toch een label

bevestigen of toch een leerling doorverwijzen in plaats van de klascontext te bevragen, onvoldoende worden herkend en bevraagd. Diversiteitsdenken vraagt daarom niet alleen om andere methodieken of betere organisatorische voorwaarden, maar ook om een scherp bewustzijn van de eigen aannames en patronen. CLB-medewerkers moeten worden gesterkt in het herkennen van hun eigen deficitgerichte reflexen, en een vormingstraject zoals dit heeft daarin een rol te spelen, maar moet daarvoor verder gaan dan het aanbieden van een reflectieve lens. Het vraagt om expliciete confrontatie met de eigen praktijk, met de eigen verslagen, met de eigen keuzes op moeilijke momenten.

Ook met betrekking tot handelingsgericht werken (HGW) zijn er duidelijke raakpunten. Dit kader vertrekt vanuit de relatie tussen leerling en context en benadrukt samenwerking en afstemming (Pameijer et al., 2018). Deelnemers geven aan dat zij dit belangrijk vinden, maar beschrijven hun handelen tegelijk eerder in termen van zoeken en aftasten dan als het toepassen van een vast kader. Diezelfde beweging die zichtbaar is in hoe professionele kijk zich iteratief ontwikkelt, is ook herkenbaar in hoe deelnemers omgaan met HGW. Deze fragmentarische inzet roept twee bedenkingen op. Enerzijds toont dit dat HGW voldoende flexibel is om in uiteenlopende contexten te landen. De kernprincipes duiken opnieuw op in de manier waarop deelnemers hun consultatieve gesprekken beschrijven, ook zonder dat zij GOL(L)D expliciet benoemen. Anderzijds schuilt er een risico wanneer handelingsgericht werken (HGW) wordt gereduceerd tot de advies- en formuleringscomponent. Zonder de systematische analyse en gezamenlijke afstemming die het kader eveneens vraagt, verschuift de focus ongemerkt terug naar het individuele kind. Dat is precies de beweging die consultatieve leerlingenbegeleiding wil doorbreken. Struyf et al. (2019) beschrijven dit patroon ook in bredere zin: theoretische modellen worden in de praktijk zelden volledig toegepast, maar aangepast aan wat in een specifieke situatie haalbaar is.

Hoe deze impliciete inzet van kaders zich verhoudt tot professionele groei, kan productief worden gelezen vanuit het Interconnected Model of Professional Growth (Clarke & Hollingsworth, 2002; zie §1.7). De bevindingen en in het bijzonder de evolutie die zichtbaar wordt in de vergelijking tussen de start- en terugblikreflecties (zie §4.5 en §4.6). Ze laten zien dat verschuivingen in professionele kijk niet ontstaan door een directe overname van nieuwe inzichten, maar door iteratieve bewegingen tussen externe input (vorming), persoonlijke overtuigingen, concreet handelen in de praktijk en ervaren gevolgen. De verwijzingen van deelnemers naar concrete hulpmiddelen zoals visuele schema's en gerichte reflectievragen illustreren hoe externe input pas via reflectie en toepassing in de praktijk doorwerkt in hun manier van kijken naar consultatieve gesprekken. Dit ligt in lijn met wat in de literatuur over professionele kijk wordt beschreven: leerprocessen verlopen niet doordat overtuigingen

rechtstreeks veranderen, maar door wat professionals in concrete situaties opmerken en hoe zij daarover redeneren (Goodwin, 1994; Sherin & van Es, 2009; Hansen et al., 2020).

Wat het GOL(L)D-kader betreft, benadrukt de literatuur dat dit kan bijdragen aan het bevragen van hoe situaties begrepen worden en aan het verschuiven van een probleemgerichte naar een meer contextgerichte benadering (Van de Putte & De Schauwer, 2018). De bevindingen laten zien dat deelnemers proberen om vragen te herformuleren en gesprekken te vertragen. Tegelijk verwijzen zij niet expliciet naar GOL(L)D als kader dat hun handelen stuurt. De invloed ervan was zichtbaar in wat zij deden (vragen herformuleren, stilstaan bij klascontext, deficitgerichte aannames benoemen) maar niet in hoe zij dat benoemden. Dit ligt in lijn met wat Van de Putte en De Schauwer (2018) beschrijven als de oriënterende functie van het kader: GOL(L)D beoogt niet zozeer een technisch handelingsrepertoire aan te reiken, maar een manier van kijken te voeden. Vanuit die optiek is de impliciete aanwezigheid ervan geen tekortkoming, maar een kenmerk van hoe het kader bedoeld is te werken.

Toch is voorzichtigheid geboden. Wanneer een kader niet expliciet benoembaar is, wordt het moeilijker om het bewust in te zetten op cruciale momenten, bijvoorbeeld wanneer een leerkracht sterk verwacht dat het CLB een diagnose stelt, of wanneer tijdsdruk de ruimte voor reflectie verkleint. Messiou (2017) benadrukt dat inclusieve kaders pas echt doorwerken wanneer zij verankerd zijn in een gedeelde professionele taal. Dat verankeren vraagt meer dan één vormingstraject: het vraagt herhaling, oefening en een schoolcontext waarin die taal ook buiten het CLB-kantoor resoneert.

Het Potential-project (Van de Putte et al., 2023) biedt een concrete illustratie van hoe zo'n gedeelde professionele taal in de praktijk verankerd kan worden. Dit professionaliseringstraject ontwikkelde tools en werkvormen waaronder het video-instrument e-PIC voor het aanscherpen van professionele kijk, en gespreksstarters voor dialoog binnen schoolteams om inclusief denken structureel te verankeren in de klaspraktijk. De benadering vertrekt daarbij expliciet vanuit het versterken van de professionele kijk van leerkrachten op diversiteit, niet als eenmalige vorming maar als een iteratief leer- en reflectieproces. Dat sluit aan bij wat de bevindingen van dit onderzoek suggereren: GOL(L)D heeft meer impact wanneer het is ingebed in een breder geheel van collegiale reflectie, herhaling en gedeeld eigenaarschap.

Tot slot wordt in zowel de literatuur als de bevindingen het belang van context benadrukt. Deelnemers verwijzen naar tijd, werkdruk en de organisatie van scholen. Opvallend is dat deze elementen niet enkel randvoorwaarden zijn, maar actief meebepalen wat er mogelijk is in een gesprek. Zij staan niet naast consultatieve begeleiding, maar maken er integraal deel

van uit. De mogelijkheden om te vertragen, te reflecteren of samen te analyseren worden mee begrensd door deze context. Dit ligt in lijn met onderzoek dat het belang van structurele factoren benadrukt (Struyf et al., 2019; Commissie van Wijzen, 2023), maar de bevindingen tonen concreet hoe deze factoren het handelen van deelnemers sturen.

Wanneer dit geheel wordt bekeken, valt op dat veel elementen uit de literatuur herkenbaar zijn in de bevindingen, maar dat ze in de praktijk minder eenduidig en minder modelmatig naar voren komen. In plaats van een duidelijke toepassing van kaders, laten de bevindingen zien hoe CLB-medewerkers in concrete situaties telkens opnieuw moeten afwegen hoe zij handelen, en hoe hun rol en manier van werken zich vormen in interactie met de vraag, de context en de manier waarop het contact verloopt. Tegelijk maken zij zichtbaar dat een individuele professionele blik niet los kan worden gezien van de systemische condities waarbinnen zij tot stand komt. Deze dimensie werd in §1.12 als rode draad uitgewerkt en wordt in de aanbevelingen (§7) verder vertaald naar concrete handelingsperspectieven.

5.3 METHODOLOGISCHE REFLECTIE EN BEPERKINGEN

Dit onderzoek werd opgezet als praktijkgericht en participatief kwalitatief onderzoek vanuit een interpretatief perspectief (zie §3.1). Deze benadering maakt het mogelijk om diepgaand inzicht te verwerven in hoe CLB-medewerkers betekenis geven aan hun professionele rol, maar brengt ook beperkingen met zich mee die de interpretatie en draagwijdte van de bevindingen mee inkaderen.

Een eerste beperking betreft de dubbele positie van de onderzoeker, die zelf werkzaam is binnen het CLB en deelnam aan het vormingstraject als observator én deelnemer. Zoals beschreven in §3.2 bood deze nabijheid belangrijke voordelen, zoals een vlotte toegang tot het onderzoeksveld en een goed begrip van de professionele context. Tegelijk bestond het risico dat bepaalde vanzelfsprekendheden minder kritisch werden bevraagd. Om dit te ondervangen werden reflexieve werkpraktijken ingezet, waaronder het systematisch bijhouden van veldnotities en regelmatige bespreking van interpretaties met promotor en praktijkbegeleiders. Deze maatregelen verkleinden het risico op blinde vlekken, maar konden het niet volledig uitsluiten.

Een tweede beperking betreft de samenstelling van de deelnemersgroep. Elf CLB-medewerkers namen deel aan de start van het traject; negen volgden het grootste deel ervan en zeven vulden de terugblikreflectie in (zie §3.3 en §4.2). Alle deelnemers waren vrouwen tussen 24 en 38 jaar. Hoewel deze samenstelling aansluit bij de gefeminiseerde realiteit van het Vlaamse CLB-werkveld, blijven mannelijke perspectieven en ervaringen van oudere CLB-

medewerkers onderbelicht. De bevindingen moeten daarom gelezen worden als contextgebonden inzichten en niet als generaliseerbare uitspraken over het volledige CLB-werkveld.

Een derde beperking betreft de longitudinale component van het onderzoek. De terugblikreflectie werd uiteindelijk door zeven deelnemers ingevuld, waardoor niet voor alle deelnemers gegevens beschikbaar zijn op beide meetmomenten (zie §4.5 en §4.6). Daarnaast vond het onderzoek plaats binnen één vormingstraject van enkele maanden. Hierdoor biedt het vooral inzicht in hoe deelnemers terugblikken op hun leerproces en welke inzichten zij aangeven te hebben verworven, maar blijft onduidelijk in welke mate deze inzichten op langere termijn daadwerkelijk worden geïntegreerd in de dagelijkse praktijk. De beschreven evoluties moeten daarom worden begrepen als indicaties van ervaren professionele groei, eerder dan als een definitieve vaststelling van duurzame praktijkverandering.

Een bijkomende beperking betreft de zichtbaarheid van het GOL(L)D-kader in de praktijk. Hoewel deelnemers tijdens het traject vertrouwd raakten met de onderliggende principes van dit kader, verwezen zij er in hun reflecties zelden expliciet naar. Daardoor blijft onduidelijk in welke mate het kader ook standhield op momenten waarop de druk toenam, bijvoorbeeld wanneer scholen sterk aandrongen op diagnostiek of wanneer tijdsdruk de ruimte voor reflectie beperkte. Het onderzoek biedt daardoor vooral inzicht in de impliciete invloed van GOL(L)D op het professionele denken van deelnemers, maar minder in het expliciete en consistente gebruik ervan in complexe praktijksituaties.

Een vijfde beperking betreft de perspectiefkeuze. Dit onderzoek vertrekt uitsluitend vanuit de ervaringen en interpretaties van CLB-medewerkers. De perspectieven van leerkrachten, zorgcoördinatoren en directies zijn enkel indirect aanwezig via de beschrijvingen van de deelnemers. Toekomstig onderzoek kan deze inzichten verdiepen door ook deze actoren rechtstreeks te betrekken.

Tot slot werden zes complementaire databronnen gebruikt: startreflecties, participatieve observaties, de woordenwolk-oefening, het focusgroepgesprek, individuele reflectieve gesprekken met visuele poppetjesopstellingen en de terugblikreflectie (zie §3.3). Deze bronnen dienden niet om elkaar te verifiëren, maar om vanuit verschillende invalshoeken en momenten in het traject een rijker beeld te ontwikkelen van hoe deelnemers betekenis geven aan hun professionele rol (Flick, 2018). De visuele positioneringsoefeningen leverden daarbij aanvullende inzichten op die in verbale reflecties minder gemakkelijk zichtbaar werden, zoals de neiging van deelnemers om zichzelf op afstand van andere actoren of achter hen te

positioneren. Tegelijk werden deze gegevens vooral ondersteunend en illustratief gebruikt. Een meer systematische beeldanalyse zou in toekomstig onderzoek verdere verdieping kunnen bieden.

Deze beperkingen impliceren dat de bevindingen niet bedoeld zijn als veralgemeenbare uitspraken, maar als contextgebonden inzichten in hoe CLB-medewerkers hun professionele rol vormgeven binnen consultatieve leerlingenbegeleiding. Tegelijk bieden zij aanknopingspunten voor verdere reflectie, professionalisering en vervolgonderzoek binnen het CLB-werkveld.

5.4 ONDERZOEKSIMPACT EN BIJDRAGE

Deze masterproef situeert zich op het kruispunt van praktijk, beleid en onderzoek. Door een professionaliseringstraject te bestuderen als leer- en reflectiecontext, biedt zij inzicht in hoe CLB-medewerkers betekenis geven aan hun professionele positionering, hoe zij omgaan met uiteenlopende verwachtingen en hoe zij reflectieve kaders zoals GOL(L)D inzetten in hun dagelijkse praktijk.

Een methodologische keuze die daarbij bijzondere aandacht verdient, is het gebruik van visuele positioneringsoefeningen. Door CLB-medewerkers te vragen hun professionele positie ruimtelijk voor te stellen via poppetjesopstellingen, werden patronen zichtbaar die in verbale reflectie minder gemakkelijk aan de oppervlakte komen, zoals de neiging om zichzelf achter andere actoren te plaatsen of op grote afstand van de leerling. Die bevinding heeft niet alleen methodologische waarde, maar ook een directe praktijkrelevantie: visuele instrumenten die positionering tastbaar maken, kunnen een krachtig middel zijn om CLB-medewerkers bewuster te maken van hoe zij zichzelf situeren in het netwerk rond de leerling.

De bijdrage van dit onderzoek ligt niet in het meten van effecten of het evalueren van een vormingstraject, maar in het verdiepen van het begrip van consultatieve en reflectieve ondersteuningspraktijken. Vanuit een Disability Studies-perspectief wordt zichtbaar hoe deficitgerichte en categoriserende denkkaders het professioneel handelen mee vormgeven, en hoe CLB-medewerkers zoeken naar manieren om deze kaders te bevragen ten gunste van een meer contextgerichte en rechtegeoriënteerde benadering.

De bevindingen schetsen dat consultatieve leerlingenbegeleiding meer vraagt dan individuele competenties of methodische kennis. Het opnemen van een procesgerichte rol hangt samen met de professionele kijk van CLB-medewerkers, met de kwaliteit van de relatie met leerkrachten, met de organisatorische randvoorwaarden van het CLB-werk en met bredere

institutionele verwachtingen (zie §1.12). Bijzonder springt daarbij één bevinding in het oog: ondersteuningsvragen bereiken het CLB vaak via zorgcoördinatoren of zorgteams, waardoor het contact met de leerkracht, de persoon die dagelijks met de leerling werkt, geregeld indirect verloopt. Dit bemoeilijkt precies datgene wat consultatieve leerlingenbegeleiding beoogt: samen met de leerkracht reflecteren over wat zich in de klas afspeelt en hoe het pedagogisch-didactisch handelen kan worden versterkt. De structurele organisatie van samenwerking blijkt daarmee een belangrijke randvoorwaarde voor het opnemen van een consultatieve en coachende rol.

Deze inzichten leveren bouwstenen op voor de verdere ontwikkeling van professionaliseringstrajecten en ondersteuningsstructuren binnen het CLB. Ze onderstrepen het belang van methodieken die niet alleen concrete gesprekstools aanreiken, maar ook ruimte creëren om normatieve aannames, verwachtingen rond diagnostiek en het recht op redelijke aanpassingen expliciet te bespreken, bijvoorbeeld via GOL(L)D-georiënteerde reflectievragen of werkvormen geïnspireerd op het Potential-project (zie §5.2). Tegelijk maken de bevindingen duidelijk dat duurzame verandering afhankelijk is van structurele voorwaarden: tijd voor gezamenlijke reflectie, rechtstreeks contact met leerkrachten en organisatorische ruimte om procesgericht te werken.

Daarmee levert dit onderzoek een drievoudige bijdrage. Wetenschappelijk verdiept het ons begrip van hoe individuele professionele groei verweven is met systemische condities binnen multidisciplinaire CLB-contexten. Praktijkgericht reikt het CLB-medewerkers en vormingsverantwoordelijken concrete inzichten aan voor het versterken van consultatieve leerlingenbegeleiding. Beleidsmatig wijst het op de noodzaak om niet enkel te investeren in professionalisering, maar evenzeer in de organisatorische voorwaarden die een inclusieve en rechtengeoriënteerde ondersteuningspraktijk mogelijk maken.

6. CONCLUSIE: ANTWOORD OP DE ONDERZOEKSVRAAG

Deze masterproef onderzocht hoe CLB-medewerkers binnen het vormingstraject *Starten met consultatieve leerlingenbegeleiding* reflectieve kaders, waaronder het GOL(L)D-kader, inzetten en hoe zij daarbij betekenis geven aan hun professionele kijk op diversiteit en disability.

Het centrale antwoord op de onderzoeksvraag luidt dat GOL(L)D door deelnemers niet wordt ingezet als een expliciete methodiek, maar functioneert als een impliciete reflectieve lens die hun professionele kijk op diversiteit en disability geleidelijk bijstuurt. Die kijk ontwikkelt zich niet via directe kennisoverdracht, maar via een iteratief proces van vorming, reflectie en

concrete toepassing. Dit proces wordt bovendien sterk beïnvloed door de structurele en relationele condities waarbinnen CLB-medewerkers werken. De bevindingen tonen dat deelnemers zich bij aanvang van het traject al in belangrijke mate herkenden in een consultatieve manier van werken. In de startreflecties beschreven zij hun rol als het samen met leerkrachten zoeken naar wat een leerling én een leerkracht nodig hebben om verder te kunnen. Tegelijk gaven zij aan dat zij zich nog zoekend voelden in het ombuigen van hulpvragen naar leervragen, het voeren van procesgerichte gesprekken en het opnemen van een coachende rol zonder opnieuw in een expertpositie terecht te komen. Veel deelnemers verwezen daarbij naar handelen vanuit ervaring, intuïtie en communicatieve vaardigheden, terwijl zij expliciet aangaven behoefte te hebben aan meer concrete handvatten en methodieken.

Tijdens het vormingstraject werd zichtbaar hoe deelnemers hun rol steeds explicieter begonnen te omschrijven als die van procesbegeleider. In de terugblikreflecties benoemden zij dat zij minder geneigd waren om onmiddellijk oplossingen aan te reiken en zich sterker voelden om samen met leerkrachten te onderzoeken wat er precies speelt. Uitspraken als “Ik voel mij sterker om gesprekken met de school om te buigen van een hulpvraag naar een leervraag” en “Verbreed en vooral ingezet op het samen denken in plaats van snel handelen” illustreren deze verschuiving. Deelnemers verwezen daarnaast naar concrete hulpmiddelen zoals de flipchart, visuele tools en gerichte vraagstellingen die hen hielpen om gesprekken bewuster te structureren.

De analyse van observaties, woordenwolken, focusgroep en individuele gesprekken toont dat deze professionele ontwikkeling zich afspeelt binnen drie samenhangende spanningsvelden. Een eerste spanningsveld betreft de beweging tussen expert en procesbegeleider. Deelnemers benadrukten herhaaldelijk dat zij niet langer de persoon wilden zijn die meteen een diagnose, test of pasklare oplossing aanbiedt, maar eerder iemand die samen met de leerkracht reflecteert. Tegelijk gaven zij aan dat dit niet vanzelfsprekend is, omdat scholen vaak verwachten dat het CLB snel duidelijkheid biedt.

Een tweede spanningsveld situeert zich tussen verbinding en weerstand. In de woordenwolken kwamen begrippen als verbinding, vertrouwen, open communicatie en mandaat opvallend vaak terug. Observaties en gesprekken maakten duidelijk dat deelnemers veel belang hechten aan relationele afstemming en bewust investeren in contact met scholen, bijvoorbeeld door aanwezig te zijn in de leraarskamer, informeel overleg op te zoeken en afspraken actief op te volgen. Tegelijk beschreven zij verschillende vormen van weerstand, gaande van openlijke kritiek tot het uitblijven van opvolging van gemaakte afspraken.

Een derde spanningsveld betreft de kloof tussen professionele idealen en praktijkrealiteit. Deelnemers gaven aan dat consultatieve leerlingenbegeleiding tijd, continuïteit en rechtstreeks contact met leerkrachten vraagt. In de praktijk verloopt het contact echter vaak via zorgcoördinatoren en worden ondersteuningsvragen ingebed in bredere organisatorische beperkingen, zoals tijdsdruk, personeelwissels en wachttijden in externe hulpverlening. Hierdoor wordt het realiseren van een procesgerichte werkwijze bemoeilijkt.

Wat het gebruik van reflectieve kaders betreft, blijkt dat GOL(L)D zelden letterlijk of systematisch als afzonderlijke methodiek wordt benoemd. De invloed ervan wordt vooral zichtbaar in de taal en de manier van kijken die deelnemers gaandeweg ontwikkelen. Zij formuleren gericht vragen, besteden meer aandacht aan de klascontext en benoemen explicieter het belang van gezamenlijke analyse en gedeeld eigenaarschap. Het kader functioneert daarmee vooral als een reflectieve lens die bestaande intuïties en praktijkervaringen helpt expliciteren.

Vanuit het perspectief van Disability Studies tonen de bevindingen dat deficitgerichte denkkaders nog sterk aanwezig blijven in de verwachtingen waarmee CLB-medewerkers geconfronteerd worden. Deelnemers beschrijven dat scholen geregeld een diagnose, test of duidelijke verklaring verwachten om toegang te krijgen tot bijkomende ondersteuning. Tegelijk laten de data zien dat deelnemers steeds bewuster proberen te vertrekken vanuit onderwijsbehoeften, contextfactoren en het recht op redelijke aanpassingen. Diversiteitsdenken manifesteert zich daarbij vooral als een professionele oriëntatie die de focus verlegt van individuele tekorten naar de wisselwerking tussen leerling, onderwijscontext en bredere ondersteuningsmogelijkheden.

Tegelijk maken de bevindingen duidelijk dat die heroriëntering meer vraagt dan professionele intentie alleen: zolang het systeem CLB-medewerkers blijft aanspreken via een categoriserende en diagnostische logica, blijven structurele spanningen bestaan die individuele professionele groei overstijgen.

Samengevat toont dit onderzoek dat consultatieve leerlingenbegeleiding door CLB-medewerkers wordt ervaren als een dynamische en contextgebonden professionele praktijk. Reflectieve kaders zoals GOL(L)D ondersteunen hen niet in de eerste plaats door een vast stappenplan aan te reiken, maar door een gedeelde taal en concrete handvatten te bieden om situaties anders te bekijken en gesprekken anders te voeren. Professionele groei bleek zelden een individueel proces. Ze ontstond in de wisselwerking tussen vorming, praktijkervaring en collegiaal contact en bleek daarmee altijd meer dan een individuele aangelegenheid. Maar hoe sterk die individuele groei ook is, ze volstaat niet. Consultatieve

leerlingenbegeleiding verder uitbouwen vraagt ook iets van organisaties en beleid: ruimte voor samenwerking, tijd voor reflectie en een ondersteuningsstructuur die een inclusieve en rechtengeroënteerde praktijk niet belemmert, maar mogelijk maakt.

7. AANBEVELINGEN

Wat volgt, zijn geen voorschriften. De bevindingen van dit onderzoek roepen vragen op over hoe CLB-medewerkers hun rol kunnen opnemen, over wat organisaties en beleid daarvoor nodig hebben, en over wat nog onvoldoende begrepen is. Vanuit die vragen worden hieronder aanbevelingen geformuleerd: voor de praktijk, voor CLB-organisaties en beleidsmakers, en voor vervolgonderzoek. Ze zijn bedoeld als aanknopingspunten, niet als eindpunten.

7.1 AANBEVELINGEN VOOR PRAKTIJK EN BELEID

Een eerste aanbeveling is om consultatieve leerlingenbegeleiding structureel in te bedden in de samenwerking tussen school en CLB. Procesgericht werken vraagt tijd om hulpvragen te verkennen, te herformuleren en samen met leerkrachten na te denken over handelingsmogelijkheden. Wanneer consultatieve gesprekken enkel plaatsvinden binnen urgente of probleemgestuurde overlegmomenten, dreigt de focus opnieuw te verschuiven naar snelle oplossingen, diagnostiek of doorverwijzing. Het is daarom belangrijk dat scholen en CLB's expliciet tijd voorzien voor gezamenlijke reflectie en dat CLB-medewerkers voldoende organisatorische ruimte krijgen om deze gesprekken op een zorgvuldige manier te voeren. Dat vraagt ook een bewuste keuze binnen de planning van schooljaren: consultatieve momenten mogen niet de resterende ruimte zijn nadat alle andere verplichtingen zijn ingevuld, maar verdienen een vaste en beschermde plek in de samenwerking.

Een tweede aanbeveling is om leerkrachten systematischer rechtstreeks te betrekken bij consultatieve trajecten. In dit onderzoek kwam naar voren dat ondersteuningsvragen vaak via zorgcoördinatoren of zorgteams bij het CLB terechtkomen. Hoewel deze actoren een belangrijke brugfunctie vervullen, kan indirecte communicatie ertoe leiden dat de concrete klascontext en de beleving van de leerkracht minder zichtbaar worden. Bovendien toonden de bevindingen dat CLB-medewerkers die geen rechtstreeks contact hebben met de leerkracht, sneller in een adviserende rol terechtkomen dan in een reflectieve. De hulpvraag heeft op dat moment al een bepaalde vorm gekregen, waardoor de ruimte om ze samen te herformuleren kleiner wordt. Omdat consultatieve leerlingenbegeleiding gericht is op het versterken van het handelen van leerkrachten, is het belangrijk om leerkrachten actief te betrekken bij het formuleren, herformuleren en opvolgen van hulpvragen. Daarnaast moeten

organisatorische structuren zo worden ingericht dat dit rechtstreekse contact ook structureel mogelijk wordt.

Een derde aanbeveling is om professionalisering rond consultatieve leerlingenbegeleiding niet te beperken tot gesprekstechnieken of methodieken, maar expliciet te verbinden met een diversiteitsgericht en rechtengeoriënteerd perspectief. De bevindingen tonen dat CLB-medewerkers nood hebben aan concrete handvatten, maar ook aan een taal om deficitgerichte verwachtingen, diagnostische druk en het recht op redelijke aanpassingen bespreekbaar te maken. Vorming kan daarom sterker inzetten op de combinatie van procesbegeleiding, reflectieve vraagstelling en het kritisch bevragen van normatieve aannames over leerlingen, gedrag en ondersteuning. Reflectieve kaders zoals GOL(L)D kunnen daarbij een belangrijke rol spelen als gedeelde taal om situaties breder en contextgerichter te benaderen. Wat de bevindingen echter ook laten zien, is dat GOL(L)D pas tot zijn recht komt wanneer het niet enkel wordt aangeboden als vorming, maar ook wordt ingebed in herhaalde, gezamenlijke reflectiemomenten binnen teams. De materialen en werkvormen van het Potential-project bieden daarvoor een concreet vertrekpunt.

Een vierde aanbeveling is om visuele reflectie-instrumenten rond positionering structureel op te nemen in professionaliseringstrajecten. Dit onderzoek toonde dat de poppetjesopstellingen iets zichtbaar maakten wat verbale reflectie alleen moeilijker kan bereiken: hoe CLB-medewerkers zichzelf ruimtelijk positioneren ten opzichte van leerkrachten, leerlingen en andere actoren en hoe dat patroon verschuift naargelang de ervaren kwaliteit van de samenwerking. Het feit dat deelnemers zichzelf soms achter andere actoren plaatsten, op grote afstand van de leerling, werd via de opstelling tastbaar op een manier die in een gesprek over positionering wellicht niet zo direct aan de oppervlakte was gekomen. Visuele werkvormen die professionele positionering zichtbaar maken, zijn daarmee niet alleen een onderzoeksmethode, maar ook een krachtig professionaliseringsinstrument. Het verdient aanbeveling om dit soort werkvormen bewust en herhaald in te zetten in trajecten rond consultatieve leerlingenbegeleiding niet als eenmalige oefening, maar als terugkerend reflectief moment waarop CLB-medewerkers hun eigen positionering kunnen bevragen en bijsturen.

Een vijfde aanbeveling is om binnen CLB-teams en in de samenwerking met scholen explicieter te spreken over de positionering van de CLB-medewerker. De bevindingen tonen dat CLB-medewerkers voortdurend balanceren tussen een expertrol en een procesbegeleidende rol, en dat dit spanningsveld vaak impliciet blijft. Wanneer rolverwachtingen niet worden uitgesproken, bestaat het risico dat CLB-medewerkers opnieuw

worden aangesproken als probleemoplosser of diagnostische expert niet omdat scholen kwade wil hebben, maar omdat het systeem dit patroon in stand houdt. Het expliciteren van mandaat, rolverwachtingen en professionele grenzen kan helpen om consultatieve leerlingenbegeleiding duidelijker te positioneren als een gezamenlijke reflectieve praktijk, waarin de leerkracht eigenaar blijft van het handelen in de klas. Dit gesprek over positionering verdient een plek in zowel interne CLB-teamoverleggen als in de jaarlijkse afspraken met scholen.

Een zesde aanbeveling is om samenwerkingsvaardigheden gericht te versterken. Wat dit onderzoek duidelijk maakt, is dat consultatieve leerlingenbegeleiding in de kern een beroep doet op sterke interpersoonlijke competenties en dat die niet vanzelfsprekend aanwezig zijn, noch vanzelf groeien. Verbinding opbouwen met sceptische leerkrachten vraagt specifieke aandacht en oefening. Hetzelfde geldt voor het communiceren over normatieve verwachtingen zonder de relatie te beschadigen. Ook het bespreekbaar maken van weerstand en het innemen van een professionele positie, zeker wanneer dat ongemakkelijk is, zijn complexe vaardigheden die gerichte oefening vereisen. Het traject dat in dit onderzoek centraal stond, versterkte de professionele kijk en bood concrete gespreksmethodieken, maar raakte minder aan de vraag hoe CLB-medewerkers die competenties kunnen inzetten wanneer de samenwerking stroef loopt of wanneer normatieve verwachtingen het gesprek sturen. Professionaliseringsinitiatieven zouden hier expliciet op moeten inzetten, bijvoorbeeld via supervisie, intervisie of gestructureerde oefening in authentieke gespreksituaties. Zo leren CLB-medewerkers niet alleen wat consultatief werken inhoudt, maar worden zij ook gesterkt in de samenwerkingsvaardigheden die nodig zijn om dit in de praktijk te brengen, juist wanneer het moeilijk wordt.

Tot slot maken de bevindingen duidelijk dat duurzame verandering niet uitsluitend afhangt van individuele competenties. Ook organisatorische en beleidsmatige randvoorwaarden zijn bepalend. Investerings in professionalisering hebben slechts beperkt effect wanneer CLB-medewerkers onvoldoende tijd hebben, aan veel scholen tegelijk verbonden zijn of structureel onder hoge werkdruk functioneren. De bevindingen laten zien dat zelfs momenten die expliciet zijn voorbehouden aan professionele ontwikkeling, zoals vormingssessies, doorkruist kunnen worden door telefonische permanentie, urgente casussen of andere organisatorische verplichtingen. Dat is geen individueel falen, maar een signaal van een systeem dat professionalisering nog onvoldoende als prioriteit behandelt. Daarnaast blijft de druk om snel tot diagnostiek en verslaggeving te komen bestaan zolang formele classificatie een belangrijke toegangspoort blijft tot bijkomende ondersteuning. Beleidsmakers en CLB-organisaties kunnen consultatieve en diversiteitsgerichte werkwijzen daarom versterken door

te investeren in tijd, continuïteit, personeelsomkadering en ondersteuningssystemen die sterker vertrekken vanuit onderwijs- en ondersteuningsbehoeften in context en minder vanuit categorisering als voorwaarde voor hulp.

7.2 AANBEVELINGEN VOOR VERVOLGONDERZOEK

Dit onderzoek bracht de ervaringen van CLB-medewerkers zelf in beeld, maar liet andere perspectieven grotendeels buiten beschouwing. Dat roept nieuwe vragen op.

Wat ontbreekt in de huidige dataverzameling, is de stem van wie aan de andere kant van het consultatieve gesprek zit. Leerkrachten, zorgcoördinatoren en directies komen in dit onderzoek uitsluitend aan bod via de verhalen van CLB-medewerkers. Hoe zij consultatieve begeleiding zelf ervaren, wat zij ervan verwachten en in welke mate die verwachtingen aansluiten bij wat CLB-medewerkers beogen, blijft daardoor buiten beeld. Hetzelfde geldt voor leerlingen en ouders, wier perspectieven op ondersteuning zelden worden meegenomen in onderzoek naar CLB-werking. Toekomstig onderzoek dat meerdere actoren rechtstreeks betreft, kan zichtbaar maken waar verwachtingen botsen of net samenvallen, en zo bijdragen aan een realistischer beeld van wat consultatieve leerlingenbegeleiding in de schoolpraktijk werkelijk inhoudt.

Een tweede onderzoeksrichting betreft de duur van het onderzoek. Vier sessies over enkele maanden geven inzicht in hoe deelnemers terugblikken op hun leerproces op een bepaald moment, maar zeggen weinig over wat er daarna gebeurt. Wanneer de vorming is afgerond en de dagelijkse druk terugkeert, met wachttijden, permanentie, urgente casussen en scholen die snel duidelijkheid verwachten, blijft de vraag in hoeverre de beschreven verschuivingen standhouden. Juist de vraag of GOL(L)D ook op moeilijkere momenten als oriëntatiepunt bleef functioneren, bleef in dit onderzoek onbeantwoord. Longitudinaal onderzoek, waarbij CLB-medewerkers gedurende meerdere schooljaren worden gevolgd, kan nagaan welke factoren duurzame praktijkverandering ondersteunen, en welke de terugval naar vertrouwde patronen in de hand werken.

Daarnaast verdient de rol van de schoolcontext zelf meer aandacht. Dit onderzoek maakte zichtbaar dat zorgcoördinatoren, schoolleiders en de bredere schoolcultuur sterk meebepalen wat een CLB-medewerker in een consultatief gesprek kan realiseren. Een school met een gedragen zorgbeleid biedt andere mogelijkheden dan een school waar het zorgteam versnipperd werkt of waar de directie het CLB vooral als diagnostisch instrument ziet. Vervolgonderzoek kan scholen met verschillende zorgculturen vergelijken. Zo kan het bijdragen aan een beter begrip van de contextuele voorwaarden die consultatieve

leerlingenbegeleiding al dan niet mogelijk maken, voorbij de individuele competenties van de CLB-medewerker.

Ook de visuele methodologie die in dit onderzoek werd ingezet, verdient verdere uitwerking. De poppetjesopstellingen en woordenwolken maakten iets zichtbaar wat verbale data alleen minder goed kunnen vatten: hoe CLB-medewerkers hun positie ten opzichte van anderen ruimtelijk en relationeel vormgeven. In dit onderzoek werden die visuele data ondersteunend gebruikt. Een meer systematische beeldanalyse, waarbij visuele representaties als volwaardige primaire data worden behandeld, kan in toekomstig onderzoek een extra analyselaag toevoegen aan hoe professionals hun rol en relaties in complexe onderwijscontexten begrijpen.

Ten slotte is het zinvol om gericht te onderzoeken wat GOL(L)D in de begeleidingspraktijk concreet verandert. Dit onderzoek kon aantonen dat het kader als impliciete lens werkte, maar niet nagaan of dat ook leidde tot anders verlopende gesprekken, andere beslissingen of een andere beleving bij leerkrachten. Vergelijkend onderzoek tussen CLB-medewerkers met en zonder vertrouwdsheid met GOL(L)D, of tussen verschillende vormen van professionalisering, kan verduidelijken onder welke condities diversiteitsgerichte kaders het sterkst doorwerken in de dagelijkse begeleidingspraktijk.

BIJLAGEN

1. VERKORTE VERSIE INFORMED CONSENT

INFORMATIEBRIEF

Beste,

We nodigen je graag uit om deel te nemen aan dit onderzoek van de Universiteit Gent. De titel van het onderzoek is "GOL(L)D als reflectiekader binnen consultatieve leerlingenbegeleiding: een kwalitatieve verkenning van professionele kijk en diversiteitsdenken" en de verantwoordelijke onderzoekers zijn:

Onderzoeker

Safae El Ksisar

Universiteit Gent

safae.elksisar@ugent.be

Tel.: 0466 422 002

Promotor

Dr. Inge Van de Putte

Universiteit Gent

inge.vandeputte@ugent.be

Doel van het onderzoek

Dit onderzoek wil inzicht krijgen in hoe consultatieve leerlingenbegeleiding (CLLB) bijdraagt aan gedeelde reflectie, professionele dialoog, collectief eigenaarschap en het verscherpen van de professionele kijk van CLB-medewerkers. Daarnaast onderzoeken we hoe reflectiekaders – zoals GOL(L)D – dit proces kunnen ondersteunen binnen het traject *Starten met CLLB*. Het onderzoek loopt parallel met de vorming "*Starten met CLLB*" tussen september 2025 en mei 2026.

Wat houdt deelname in?

- Je volgt gewoon de geplande sessies van "*Starten met CLLB*" (geen extra momenten).
- Concreet vragen we:
 - Een korte startreflectie (bij aanvang van de sessies) en een korte terugblikbevraging (op het einde);
 - Participatieve observatie tijdens de sessies: de onderzoeker maakt anonieme notities over reflecties, groepsprocessen en interacties;
 - (Optioneel) een audio-opname van een kleine-groep casusuitwisseling om de reflectieve dialoog accuraat te kunnen analyseren. Per moment beslis jij of opname oké is.
 - (Optioneel) we vragen of we je mogen opnieuw contacteren voor een korte, verdiepende nabespreking (max. 1 uur, live of online).

Deelname vraagt geen bijkomende tijdsinvestering naast de vorming zelf, behalve wanneer je vrijwillig instemt met een korte nabespreking.

Verwerking van persoonsgegevens

We verzamelen enkel strikt noodzakelijke gegevens:

- Functie/achtergrondcategorieën (bv. jaren ervaring; opleidingsdomein in rubrieken);
- Geanonimiseerde antwoorden uit startreflectie en terugblikbevraging;
- Anonieme observatienotities van groepsreflecties;
- (Indien optioneel toegestaan) audio-opnames van kleine-groep uitwisselingen (en geanonimiseerde transcripties).

Geen identificerende gegevens (zoals naam of e-mail) worden verwerkt, behalve wanneer je vrijwillig je contactgegevens opgeeft uitsluitend voor een optionele nabespreking. In dat geval worden contactgegevens apart bewaard en niet gelinkt aan inhoudelijke data.

Beveiliging & bewaring

- Alle data worden pseudoniem/anoniem verwerkt en veilig opgeslagen op UGent-omgevingen.
- Audio wordt binnen 6 maanden na volledige en gecontroleerde transcriptie gewist.
- Onderzoeksdata (geanonimiseerde/pseudonieme) worden maximaal 5 jaar na projectafloop bewaard en daarna vernietigd.

Er worden geen persoonsgegevens zoals naam of e-mailadres verwerkt.

Alle gegevens worden vertrouwelijk behandeld en uitsluitend gebruikt voor onderzoeksdoeleinden. De rechtsgrond voor verwerking is het algemeen belang.

Voor vragen rond gegevensbescherming kan je terecht bij de Data Protection Officer van UGent (privacy@ugent.be). Bij klachten kan je terecht bij de Gegevensbeschermingsautoriteit.

Vrijwilligheid en risico's

- Deelname is vrijwillig. Je kan op elk moment stoppen, zonder reden en zonder gevolgen.
- Er zijn geen gekende risico's verbonden aan deelname.

Vragen

Voor bijkomende vragen kan je steeds terecht bij de verantwoordelijke onderzoekers (zie boven).

TOESTEMMINGSFORMULIER

Toestemming m.b.t. deelname aan de studie

Gelieve het juiste bolletje aan te kruisen	Ja	Nee
Ik neem vrijwillig deel aan deze wetenschappelijke studie.	o	o
Ik weet dat ik me op elk ogenblik uit de studie mag terugtrekken zonder een reden voor deze beslissing op te geven en zonder dat dit op enige wijze een invloed zal hebben op mijn verdere relatie met de onderzoeker.		
Ik heb het informatieformulier gelezen en heb voldoende uitleg gekregen over de aard, het doel, de duur, en de voorziene effecten van de studie. Ik kreeg de gelegenheid om vragen te stellen en ik heb op al mijn vragen een bevredigend antwoord gekregen.		

Verwerking van persoonsgegevens

Gelieve het juiste vakje aan te kruisen	Ja	Nee
Ik weet dat ik rechten heb om mijn privacy te vrijwaren (o.a. inzage, verbetering, verwijdering) en tot wie ik me moet richten om deze rechten uit te oefenen.	o	o

Participatieve observatie (anonieme notities)

Gelieve het juiste vakje aan te kruisen	Ja	Nee
Ik ga akkoord met anonieme observatienotities tijdens de sessies.	o	o

Audio-opname kleine-groep casusuitwisseling (optioneel, per moment herbevestigen)

Gelieve het juiste vakje aan te kruisen	Ja	Nee
Ik geef toestemming voor audio-opname van kleine-groep casusuitwisselingen om de reflectieve dialoog nauwkeurig te kunnen analyseren.	o	o
Ik begrijp dat opnames per moment opnieuw kunnen worden geweigerd.	o	o

Verwerking opnames: opnames worden getranscribeerd, geanonimiseerd en gewist binnen 6 maanden na gecontroleerde transcriptie.

Hercontactname voor korte nabespreking (optioneel)

Gelieve het juiste vakje aan te kruisen	Ja	Nee
Ik geef toestemming om éénmalig gecontacteerd te worden voor een korte nabespreking (max. 1 uur, live of online).	☐	☐

Hergebruik en delen van data

Gelieve het juiste vakje aan te kruisen	Ja	Nee
Ik begrijp dat de onderzoekers van de onderzoeksgroep mijn gegevens kunnen hergebruiken voor verder gelijkaardig wetenschappelijk onderzoek.	☐	☐
Ik geef toestemming aan de onderzoekers om mijn gegevens te delen voor verder gelijkaardig wetenschappelijk onderzoek en dit binnen en buiten de Europese Economische Ruimte. Hierbij worden alle nodige maatregelen genomen om de vertrouwelijkheid van mijn persoonsgegevens te beschermen.	☐	☐

Naam deelnemer	Naam onderzoeker
	Safae El Ksisar
Mailadres:	
Datum:	Datum:
Handtekening	Handtekening

2. UITGEBREIDE VERSIE INFORMED CONSENT

INFORMATIE- EN TOESTEMMINGSFORMULIER

Doelpubliek: volwassenen vrijwilligers

Rechtsgrond: (noodzakelijk in het) algemeen belang

Taal: Nederlands

LUIK 1 – INFORMATIEBRIEF DEELNEMERS ONDERZOEK

Titel van de studie: “GOL(L)D als reflectiekader binnen consultatieve leerlingenbegeleiding: een kwalitatieve verkenning van professionele kijk en diversiteitsdenken”

Dit is een onderzoek dat wordt uitgevoerd door de Universiteit Gent. De verantwoordelijke onderzoekers zijn:

Onderzoeker

Safae El Ksisar

Universiteit Gent

safae.elksisar@ugent.be

Tel.: 0466 422 002

Promotor

Dr. Inge Van de Putte

Universiteit Gent

inge.vandeputte@ugent.be

A. Informatie over de studie

Beste,

U wordt uitgenodigd om deel te nemen aan een studie van de Universiteit Gent. Neem rustig de tijd om deze informatiebrief aandachtig te lezen voor u beslist om deel te nemen. U mag steeds vragen stellen indien iets onduidelijk is. Uw deelname is volledig vrijwillig.

Wat is het doel van het onderzoek?

Dit onderzoek maakt deel uit van een masterproef aan de Universiteit Gent. Het doel van deze studie is beter begrijpen hoe consultatieve leerlingenbegeleiding (CLLB) — in het bijzonder binnen het vormingstraject “*Starten met CLLB*” — bijdraagt aan:

- Het verscherpen van de professionele kijk van CLB-medewerkers,
- Gedeelde reflectie,
- Contextueel en dialogisch handelen, en
- Diversiteitdenken binnen de schoolcontext.

Daarnaast onderzoekt deze studie hoe GOL(L)D kan functioneren als reflectiekader in dit proces, onder meer tijdens casusuitwisselingen en reflectieve dialoog.

Het onderzoek focust niet op het veranderen van persoonlijke opvattingen, maar op het begrijpen van professionele denkbewegingen en de manier waarop CLB-medewerkers hun rol opnemen als procesbegeleider in interactie met schoolteams.

Ethische goedkeuring

Deze studie werd goedgekeurd door de Ethische Commissie van de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen (Universiteit Gent). De studie wordt uitgevoerd volgens het Algemeen Ethisch Protocol van deze faculteit en in overeenstemming met de principes van "Ethics in Social Science and Humanities" (EU, 2018)¹.

Het feit dat deze studie ethisch werd goedgekeurd mag niet worden gezien als een aansporing om deel te nemen.

A. Informatie m.b.t. deelname

Wat houdt deelnemen aan dit onderzoek in?

Uw deelname loopt volledig samen met de vorming "Starten met CLLB" (4 sessies tussen september 2025 en mei 2026). U hoeft geen extra momenten bij te wonen. Concreet omvat deelname:

1. Een korte startreflectie (bij aanvang van de sessies) en een korte terugblikbevraging (op het einde);
2. Participatieve observatie tijdens de sessies: de onderzoeker maakt anonieme notities over reflecties, groepsprocessen en interacties;
3. (Optioneel) een audio-opname van een kleine-groep casusuitwisseling om de reflectieve dialoog accuraat te kunnen analyseren. Per moment beslis jij of opname oké is.
4. (Optioneel) we vragen of we je mogen opnieuw contacteren voor een korte, verdiepende nabespreking (max. 1 uur, live of online).

U kunt op elk ogenblik beslissen om niet te worden opgenomen, geen interview te doen, of u volledig uit de studie terug te trekken.

U mag altijd stoppen

Uw deelname is volledig vrijwillig. U kunt op elk moment beslissen om te stoppen, zonder opgave van reden. Dit heeft geen enkel gevolg voor:

- uw relatie met de onderzoeker,
- uw werkgever of organisatie,
- uw deelname aan de vorming, of
- toekomstige begeleiding of samenwerking.

¹ https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/other/hi/h2020_ethics-soc-science-humanities_en.pdf

Feedback na afloop

Indien gewenst kunt u na afloop een samenvatting van de onderzoeksbevindingen ontvangen. U kunt dit aanvragen via de contactgegevens bovenaan.

Wat zijn de risico's en voordelen bij deelname aan dit onderzoek?

Er zijn geen gekende risico's verbonden aan deelname. De inhoud behandelt professionele reflectie; het staat u vrij om nooit persoonlijke of gevoelige informatie te delen.

Is er een vergoeding of beloning voorzien bij deelname aan dit onderzoek?

Er zijn geen directe persoonlijke voordelen, maar deelname kan:

- Uw eigen reflectieve praktijk versterken,
- Inzichten opleveren over professionele kijk en diversiteitsdenken,
- Bijdragen aan kennisontwikkeling rond consultatieve leerlingenbegeleiding.

Er is geen financiële vergoeding voorzien.

A. Informatie m.b.t. Privacy en Persoonsgegevens

Het wettelijk kader voor de verwerking van persoonsgegevens en vertrouwelijke informatie in het kader van dit onderzoek wordt bepaald door:

- De Europese Algemene Verordening Gegevensbescherming 2016/679 van 27 april 2016, die van kracht is sinds 25 mei 2018 (dit is de AVG of GDPR);
- De Belgische Wet betreffende de bescherming van natuurlijke personen met betrekking tot de verwerking van persoonsgegevens van 30 juli 2018

De onderzoekers dienen zich te houden aan de generieke gedragscode voor de verwerking van persoonsgegevens van de UGent¹.

Dit onderzoek verwerkt persoonsgegevens volgens de Europese GDPR-wetgeving, de Belgische privacywet en de Generieke Gedragscode voor Persoonsgegevens van de UGent.

Welke persoonsgegevens worden verzameld?

De volgende (pseudonieme/anonieme) gegevens worden verwerkt:

- Profielcategorieën (niet herleidbaar): jaren ervaring, rol binnen CLB, opleidingsachtergrond in rubrieken.
- Start- en eindevaluatie (niet herleidbare reflecties en antwoorden).

¹ <https://www.ugent.be/nl/univgent/privacy/gedragscode-persoonsgegevens.htm>

- Anonieme observatienotities uit de sessies.
- (Optioneel) audio-opnames van kleine-groep casusuitwisselingen.
- (Optioneel) audio-opnames van mini-interviews.
- (Optioneel) vrijwillige contactgegevens enkel wanneer u zelf kiest om gecontacteerd te worden voor een nabespreking.

Er worden geen namen, e-mailadressen of andere identificerende gegevens verwerkt, tenzij u deze vrijwillig doorgeeft om gecontacteerd te worden.

Waarom worden deze persoonsgegevens verzameld?

Deze gegevens zijn nodig om:

- Reflectieve processen en professionele denkbewegingen te analyseren,
- Taalgebruik, rolopname en interacties te bestuderen,
- Evoluties in professionele kijk binnen het traject te begrijpen,
- Het vormingsproces en context te documenteren.

Wie heeft toegang tot mijn (persoons)gegevens?

- Enkel de onderzoeker (Safae El Ksisar) en de promotor (Dr. Inge Van de Putte) hebben toegang tot de data en uitsluitend voor de doeleinden van dit onderzoek.
- Alle data worden pseudoniem of volledig anoniem opgeslagen op beveiligde UGent-omgevingen.
- Audio-opnames worden vernietigd binnen 6 maanden na gecontroleerde transcriptie.
- Geanonimiseerde onderzoeksdata worden maximaal 5 jaar bewaard en vervolgens vernietigd.

Gegevens worden niet gedeeld met derden zonder uw toestemming.

Hergebruik van gegevens

De geanonimiseerde data kunnen in de toekomst worden gebruikt voor gelijkaardig wetenschappelijk onderzoek binnen het domein van leerlingenbegeleiding, professionalisering en inclusie.

Indien data worden gedeeld met externe onderzoekers, gebeurt dit uitsluitend in geanonimiseerde vorm en binnen beveiligde onderzoekskanalen die de vertrouwelijkheid garanderen.

Welke rechten heeft u als deelnemer met betrekking tot uw persoonsgegevens?

In overeenstemming met de Europese en Belgische privacywetgeving¹ wordt uw persoonlijke levenssfeer gerespecteerd. Uw persoonsgegevens worden verwerkt op basis van de rechtsgrond 'algemeen belang'.

U heeft het recht op inzage van de gegevens die over u verzameld werden, voor zover dit geen afbreuk doet aan de rechten en vrijheden van anderen, waaronder die van de Universiteit Gent. Elk onjuist gegeven over u kan op uw verzoek verbeterd worden. U kan eveneens bezwaar uiten tegen de verwerking van uw persoonsgegevens.

Om een van bovenstaande rechten uit te oefenen, kan u contact opnemen met de betrokken onderzoekers via safae.elksisar@ugent.be

Heeft u een klacht?

Als u een klacht wil indienen over de manier waarop uw persoonsgegevens worden behandeld of als u vragen heeft met betrekking tot uw persoonsgegevens in het kader van dit onderzoek, dan kan u contact opnemen met de functionaris voor gegevensbescherming van de Universiteit Gent via privacy@ugent.be of T 09 264 95 17.

U kan ook een klacht indienen bij de Gegevensbeschermingsautoriteit, Drukpersstraat 35, 1000 Brussel (e-mail: contact@apd-gba.be) en/of de Vlaamse Toezichtcommissie (e-mail: contact@toezichtscommissie.be)

¹ Dit zijn: de Europese Algemene Verordening Gegevensbescherming 2016/679 van 27 april 2016, die van kracht is sinds 25 mei 2018 (dit is de AVG of GDPR); de Belgische Wet betreffende de bescherming van natuurlijke personen met betrekking tot de verwerking van persoonsgegevens van 30 juli 2018; de Belgische wet van 22 augustus 2002 betreffende de rechten van de patiënt.

3. Voorbereiding van de thematische analyse

3.1 OVERZICHT VAN HET ANALYSEPROCES

De analyse verliep volgens de zes fasen van thematische analyse zoals beschreven door Braun en Clarke (2006, 2021):

1. Vertrouwd raken met de data
2. Genereren van initiële codes
3. Zoeken naar patronen en voorlopige thema's
4. Herzien en verfijnen van thema's
5. Definiëren en benoemen van thema's
6. Rapporteren van de resultaten

De analyse werd inductief uitgevoerd. Dit betekent dat de codes en thema's in eerste instantie voortkwamen uit de data zelf. Pas na deze inductieve analyse werden de bevindingen verdiepend geïnterpreteerd in dialoog met het GOL(L)D-kader en het Interconnected Model of Professional Growth.

3.2 GEBRUIKTE DATABRONNEN

De thematische analyse baseerde zich op zes complementaire databronnen:

- Startreflecties (n = 11)
- Participatieve observaties van vier vormingssessies
- Woordenwolk-oefening
- Focusgroepgesprek
- Individuele reflectieve gesprekken met visuele poppetjesopstellingen
- Terugblikreflecties (n = 7)

Deze bronnen werden niet gebruikt om elkaar te verifiëren, maar om vanuit verschillende invalshoeken en momenten in het traject zicht te krijgen op hoe CLB-medewerkers betekenis geven aan hun professionele rol.

3.3 VAN DATAFRAGMENT NAAR CODE

Datafragment

"Ik ben nog volop in verkenning."

"Via de zorgcoördinator en leerlingbegeleider."

"Ze verwachten dat wij zeggen wat ze moeten doen."

"Heel weinig contact met leerkrachten."

"Ze hebben al zoveel werk."

"Via WhatsApp is dat laagdrempeliger."

In-vivo code

zoekend zijn

via via werken

verwachting van
oplossingen

afstand tot leerkracht

tijdsdruk

informele verbinding

In een eerste fase werden betekenisvolle uitspraken in de data gemarkeerd en benoemd met in-vivo codes, gebaseerd op de letterlijke formuleringen van deelnemers.

Voorbeelden van in-vivo codes

Tijdens deze fase werden analytische memo's bijgehouden waarin eerste interpretaties, vragen en mogelijke verbanden werden genoteerd.

3.4 VAN CODES NAAR VOORLOPIGE CATEGORIEËN

Verwante codes werden samengebracht in bredere betekenisclusters.

Codes

zoekend zijn, rol nog niet duidelijk

via via werken, afstand tot leerkracht

verwachting van oplossingen, diagnostische druk

tijdsdruk, weinig aanwezigheid

vertrouwen, mandaat, verbinding

hulpvraag herformuleren, samen zoeken

Voorlopige categorie

professionele onzekerheid

indirecte positionering

verwachting van expertadvies

structurele beperkingen

relationele voorwaarden

procesmatig werken

3.5 VISUELE ORDENING VAN CODES

Om de onderlinge samenhang tussen categorieën te verkennen, werden voorlopige codes en categorieën geordend in visuele schema's en mindmaps. Deze schema's vormden een tussenschakel tussen open codering en de uiteindelijke thematische structuur.

De mindmaps maakten zichtbaar dat veel categorieën niet los van elkaar voorkwamen, maar samenhang vertoonden. Bijvoorbeeld:

- Professionele onzekerheid hing samen met het zoeken naar een nieuwe rol.

- Indirect contact met leerkrachten beïnvloedde de mogelijkheden tot verbinding.
- Tijdsdruk en beperkte aanwezigheid beperkten procesgericht werken.
- Verwachtingen van expertadvies stonden op gespannen voet met een consultatieve rol.

3.6 VAN CATEGORIEËN NAAR SPANNINGSVELDEN

Op basis van de visuele en inhoudelijke vergelijking van de verschillende databronnen werden de resultaten geordend in drie centrale spanningsvelden.

Spanningsveld 1: Expert ↔ Procesbegeleider

- Leerkracht als expert van de klas
- CLB als procesbegeleider
- Verwachtingen van oplossingen en diagnoses
- Professionele onzekerheid

Spanningsveld 2: Verbinding ↔ Weerstand

- Vertrouwen en mandaat
- Relationale afstemming
- Open en verborgen weerstand
- Kwetsbaarheid en positionering

Spanningsveld 3: Ideaal ↔ Praktijkrealiteit

- Hulpvraag ombuigen naar leervraag
- Preventief en contextgericht werken
- Tijd- en ruimtegebrek
- Organisatorische beperkingen

3.7 VAN SPANNINGSVELDEN NAAR ONDERLIGGENDE MECHANISMEN

Tijdens de analyse werd duidelijk dat de spanningsvelden gevoed worden door verschillende onderliggende mechanismen.

Verbinding ↔ Weerstand ↔ tijdsdruk, beperkte aanwezigheid, organisatorische
 ideaal ↔ Praktijkrealiteit
 Spanningsveld Procesbegeleider expertadvies

Onderliggende mechanismen

Expert ↔ Procesbegeleider

professionele onzekerheid, verwachtingen van expertadvies

Verbinding ↔ Weerstand

mandaat, vertrouwen, relationele positionering

Ideaal ↔ Praktijkrealiteit

tijdsdruk, beperkte aanwezigheid, organisatorische structuren

Spanningsveld

Onderliggende mechanismen

3.8 SCHEMATISCHE VOORSTELLING VAN HET ANALYSEPROCES

**Datafragmenten → In-vivo codes → Voorlopige categorieën → Spanningsvelden →
 Onderliggende mechanismen → Theoretische interpretatie**

Voorbeeld:

"Via	de	zorgcoördinator	en	leerlingbegeleider"
→		via	via	werken
→		indirecte		positionering
→		verbinding	↔	afstand
→		structurele		tussenpositie

→ professionele positionering binnen CLLB

3.9 THEORETISCHE INTERPRETATIE

Na de inductieve analyse werden de spanningsvelden geïnterpreteerd in dialoog met twee theoretische kaders.

GOL(L)D

Het GOL(L)D-kader bood een lens om te analyseren hoe deelnemers:

- hulpvragen herformuleerden tot leervragen;
- deficitdenken kritisch bevroegen;
- diversiteit contextgericht benaderden;
- gedeeld eigenaarschap stimuleerden.

Interconnected Model of Professional Growth

Dit model hielp begrijpen hoe professionele ontwikkeling ontstond in de wisselwerking tussen:

- externe input (vorming);
- persoonlijke reflectie;
- veranderingen in praktijk;
- feedback uit de context.

3.10 SYNTHESE

De thematische analyse maakte zichtbaar dat CLB-medewerkers hun consultatieve rol vormgeven binnen drie onderling verweven spanningsvelden:

1. Tussen expert en procesbegeleider;
2. Tussen verbinding en weerstand;
3. Tussen ideaal en praktijkrealiteit.

Deze spanningsvelden worden gevoed door onderliggende mechanismen zoals professionele onzekerheid, verwachtingen van expertadvies, relationele positionering, tijdsdruk en organisatorische structuren. Samen tonen zij hoe professionele

positionering binnen consultatieve leerlingenbegeleiding ontstaat in de wisselwerking tussen individuele ontwikkeling, relationele dynamieken en structurele randvoorwaarden.

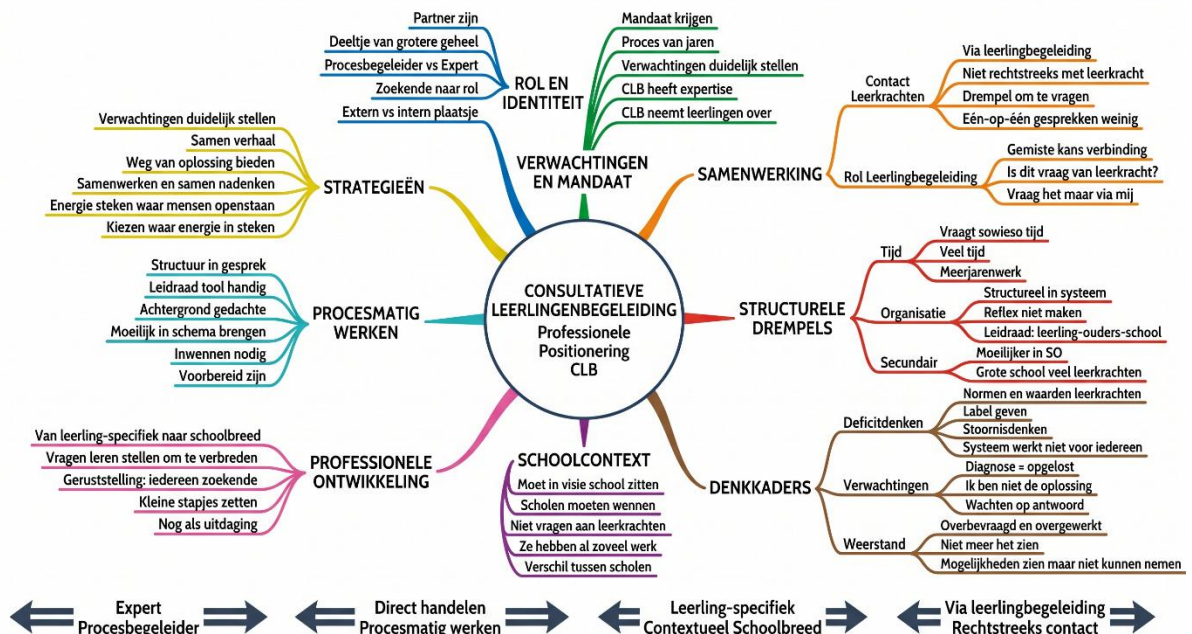
3.11 ANALYTISCHE MEMO

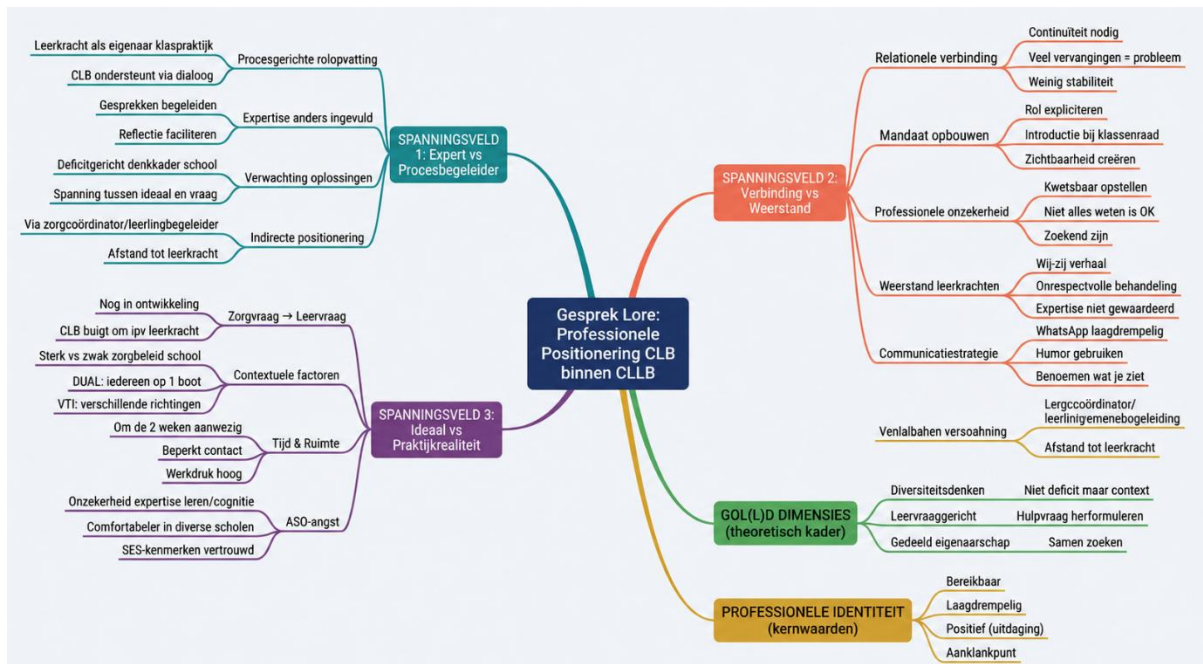
Tijdens het coderen valt op dat deelnemers herhaaldelijk termen gebruiken zoals *“zoekend zijn”*, *“nog geen mandaat hebben”*, *“via via werken”* en *“niet alles moeten oplossen”*. Deze uitspraken lijken op het eerste gezicht te verwijzen naar praktische onzekerheid, maar wijzen bij nader inzien op een bredere verschuiving in professionele identiteit. Deelnemers proberen afstand te nemen van een klassieke expertrol waarin het CLB oplossingen, diagnoses of adviezen aanreikt, en zoeken naar een meer procesgerichte rol waarin zij samen met leerkrachten reflecteren over wat zich in de klas afspeelt.

Deze overgang verloopt niet vanzelfsprekend. Professionele onzekerheid hangt samen met de verwachtingen van scholen, die het CLB vaak nog benaderen als specialist die antwoorden moet geven. Daarnaast blijkt dat indirect contact via zorgcoördinatoren en leerlingbegeleiders de relatie met leerkrachten kan bemoeilijken, waardoor verbinding en gedeeld eigenaarschap minder vanzelfsprekend worden.

Tegelijk beschrijven deelnemers hoe het vormingstraject taal, kaders en concrete hulpmiddelen aanreikt om deze nieuwe rol vorm te geven. Instrumenten zoals de flipchart, visualisaties en het herformuleren van hulpvragen naar leervragen ondersteunen hen om consultatieve gesprekken bewuster te voeren.

Een voorlopig inzicht is dat professionele groei niet uitsluitend bestaat uit het verwerven van nieuwe technieken, maar vooral uit een proces van herpositionering. CLB-medewerkers ontwikkelen een andere manier van kijken naar hun rol, naar leerkrachten en naar ondersteuningsvragen. Deze herpositionering voltrekt zich binnen een spanningsveld tussen persoonlijke ontwikkeling, relationele dynamieken en structurele randvoorwaarden zoals tijd, mandaat en organisatorische verwachtingen.







4. VERSLAGEN GESPREKKEN MET EXPERTEN

4.1 VERSLAG OVERLEG MET FILIP DEHAENE – 12 MAART 2025

1. Sterke positie van het CLB

Het CLB bevindt zich in een unieke positie tussen school en hulpverlening. Vanuit die positie kan het CLB bemiddelen, ondersteunen en reflectie stimuleren zonder de regie over te nemen.

2. Vertaling naar de klaspraktijk is cruciaal

Filip benadrukte het belang van een concrete, verstaanbare vertaling van theoretische kaders zoals GOL(L)D of HGW naar de realiteit van de klas. Leerkrachten moeten kunnen zien hoe deze kaders hen helpen in hun dagelijkse praktijk.

3. Kritiek op klassieke diagnostiek

Volgens Filip heeft de sterke focus op diagnostiek en labeling ertoe geleid dat het consultatieve aspect van de CLB-werking ondergesneeuwd raakte. Hij pleit voor een herwaardering van consultatieve leerlingenbegeleiding, met nadruk op reflectie en contextgericht handelen.

4. Onzekerheid binnen CLB-teams

Filip benoemde dat CLB-medewerkers soms onzeker zijn over hun rol, zeker wanneer ze leerkrachten moeten begeleiden zonder zelf pedagogisch geschoold te zijn. Dit spanningsveld verdient aandacht binnen professionaliseringstrajecten.

5. Samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid

Een gedeeld eigenaarschap tussen CLB, leerkrachten en ouders is volgens Filip essentieel. Hij waarschuwde voor een top-down benadering en pleitte voor gelijkwaardige samenwerking waarin alle betrokkenen hun expertise inbrengen.

6. Waarde van GOL(L)D en reflectietools

Filip sprak zich positief uit over reflectietools zoals de reflectiewijzer, mits ze niet als beoordelingsinstrument maar als gespreksstarter en ondersteuningstool worden ingezet. Dit kan bijdragen aan een actiegerichte en gelijkwaardige dialoog met leerkrachten.

4.2 VERSLAG OVERLEG MET FLOOR ORROI – 4 APRIL 2025

Aanleiding en context

Tijdens dit kennismakingsgesprek met Floor Orroi, stafmedewerker binnen het project Professionalisering Leersteun, werd dieper ingegaan op de positionering van GOL(L)D binnen het bredere kader van consultatieve leerlingenbegeleiding (CLLB).

1. Consultatieve leerlingenbegeleiding als uitgangspunt

Floor benadrukte dat het CLB-netwerk de laatste jaren sterk inzet op consultatief werken. Daarbij staat het ondersteunen van leerkrachten bij complexe klasvragen centraal, zonder over te nemen of te problematiseren. GOL(L)D wordt gezien als een inspiratiebron binnen dit proces, niet als losstaand kader.

2. GOL(L)D: meer dan een methodiek

Volgens Floor biedt GOL(L)D bruikbare aanknopingspunten, zoals de focus op klascontext, gedeelde reflectie, en procesmatig werken. Toch wordt binnen het netwerk bewust gekozen voor een overkoepelende benadering, waarbij meerdere kaders geïntegreerd worden. Het gaat dus niet om 'werken volgens GOL(L)D', maar om het versterken van gedeelde professionele kijk via diverse methodieken.

3. Belang van klascontext als vertrekpunt

Een belangrijke succesfactor in consultatief werken is dat de begeleiding vertrekt vanuit de leervragen van leerkrachten. Dat vraagt om afstemming, wederkerigheid en het erkennen van de handelingsverlegenheid van de leerkracht zonder deze te problematiseren.

4. Aandacht voor procesmatige samenwerking

Floor wees op het belang van langdurige samenwerking en gezamenlijke analyse van klascontexten. Reflectie is daarbij een centraal element. De CLB-medewerker treedt niet op als expert of probleemoplosser, maar als procesbegeleider die samen met de school zoekt naar handelingsperspectieven.

5. Historiek en huidige praktijk van CLLB

CLLB is geen nieuw concept, maar bestaat al sinds de jaren '90. Vroeger kende het een bredere toepassing en ondersteuning via vormingen. De opkomst van een meer diagnostische cultuur en de toegenomen administratie bij jeugdhulpverlening hebben deze aanpak echter naar de achtergrond verdrongen. CLLB wordt vaak pas in beeld gebracht wanneer casussen al ver gevorderd zijn. Toch zijn er ook voorbeelden van CLB's, zoals VCLB Houtland, waar de praktijk dicht bij het consultatieve ideaal staat.

6. Onzekerheid over de eigen rol

Bij CLB-medewerkers leeft soms onzekerheid over hun rol als begeleider van leerkrachten, vooral wanneer zij niet pedagogisch geschoold zijn. Vragen als “Zijn we hiervoor opgeleid?” en “Hoe geef je professioneel advies aan leerkrachten?” illustreren dit spanningsveld.

7. Project Professionalisering Leersteun

Floor gaf toelichting bij het project dat 1,5 jaar liep in samenwerking met Prodia. Binnen dit project werd binnen elke provincie en elk netoverstijgend een aanspreekpunt aangeduid. CLB's bundelden middelen om CLLB te versterken. Er vonden bevestigingen plaats naar bruikbare tools, hiaten en noden. De output werd gebundeld in een overzichtspagina met goede praktijken (o.a. omgaan met weerstand, gespreksmethodieken), tools, en een gedeelde taal.

8. Samenwerking en visie

Floor benadrukte het belang van samenwerking vanuit complementariteit: ouders zijn expert in hun kind, leerkrachten in onderwijs. Het CLB moet niet domineren, maar afstemmen. Ook gaf ze aan dat CLLB niet altijd “meer begeleiding” moet betekenen, maar juist gericht moet zijn op effectieve, haalbare maatregelen.

9. Knelpunten en kansen

Er is nog werk aan het uitdragen van de CLLB-visie naar scholen. Medische CLB-collega's zijn ondervertegenwoordigd in dit verhaal, wat vragen oproept over hun noden en betrokkenheid. Er is inspiratie uit Nederland, waar met o.a. filmpjes een meer ervaringsgericht beeld van CLLB wordt neergezet.

10. Aanbevolen bron

Floor raadde het boek van Meijer aan over consultatieve leerlingenbegeleiding als nuttige

achtergrondliteratuur.

11. Bereidheid tot verdere samenwerking

Floor toonde zich enthousiast over de gekozen insteek en gaf aan bereid te zijn tot verdere ondersteuning of afstemming in functie van het onderzoek.

4.3 VERSLAG OVERLEG FILIP DEHAENE & FLOOR ORROI 29 APRIL 2025

Onderwerp: Afstemming masterproef rond GOL(L)D en consultatieve leerlingenbegeleiding (CLLB)

1. Kernbegrippen die centraal staan

- **Professionele kijk:** het vermogen van leerkrachten om betekenisvolle gebeurtenissen op te merken en daarop reflectief en doelgericht te handelen
- **Dynamiek stoornisdenken vs. diversiteitsdenken:** weg van medisch-deficiëntiedenken, richting waardierend en inclusief perspectief.
- **Gedeelde verantwoordelijkheid:** samenwerking tussen CLB, schoolteam en ouders als partners.
- **Reflectieve praktijk:** focus op samen leren, observeren en bijsturen door dialoog.

2. Verhouding tussen GOL(L)D en CLLB

- **Sterke overlap (80–90%):** beide focussen op reflectie, leervraag, gedeeld eigenaarschap en procesbegeleiding.
- **Accentverschil:** GOL(L)D benadrukt leervraaggerichtheid en diversiteit explicieter; CLLB is algemener en minder uitgesproken in afstand nemen van stoornisdenken.
- **Conclusie:** via CLLB-praktijken kan GOL(L)D impliciet gerealiseerd worden, zolang de focus correct ligt.

3. Verwachtingen van de promotor

- GOL(L)D moet zichtbaar geïntegreerd worden; het mag geen louter CLLB-onderzoek zijn.
- Benut literatuur en materialen van Inge Van de Putte (boek, website, PPT), o.a. over *professionele kijk* en *Potential Project*.
- Leg de focus op denkkaders (mindset), leerpotentieel, gedeelde reflectie.

4. Praktijkgerichte insteek: gezondheidszorgen

- Mogelijkheid om te vertrekken vanuit *gezondheidsgerelateerde bezorgdheden* van leerkrachten:
 - vb. motorische ontwikkeling, eetproblemen, algemeen welbevinden.
- Verbind de paramedische expertise met reflectieve begeleiding:
 - signalen helpen interpreteren, procesmatig ondersteunen, samen zoeken naar oplossingen.
- In het secundair onderwijs is hiervoor meer autonomie dan in het lager onderwijs, waar arts-coördinatoren mogelijks beperkingen opleggen.

5. Voorstel voor praktijkopbouw

- Start in eigen CLB (Vrij CLB De Havens) met kleine casussen.
- Indien nodig, overschakelen naar stageplaats (Gemeenschapsonderwijs CLB).
- Mogelijke methoden:
 - Observaties, consultatieve gesprekken, feedback bij leerkrachten en collega's.
 - Bevragingstools: Google Forms, korte interviews.
- Centraal: empowerment van de leerkracht via gedeelde reflectie.

6. Aandachtspunten en gevoeligheden

- Wees dienstbaar binnen het team, vermijd betweterige houding.
- Positioneer GOL(L)D als inspiratiebron, niet als concurrerend kader t.o.v. CLLB.
- Pols tijdig bij teamcoördinator en arts over wat mogelijk is, zeker in het lager onderwijs.
- Kies een concreet, afgebakend en haalbaar onderzoeksopzet, afgestemd op eigen expertise (paramedisch en CLB-context).

7. Volgende stappen

- **Probleemstelling:** beperkte aandacht voor gezondheidszorgen binnen CLLB, nood aan versterking van de professionele kijk daarop.
- **Onderzoeksvraag:** "Hoe kan consultatieve leerlingenbegeleiding, geïnspireerd door GOL(L)D-principes, bijdragen aan het versterken van de professionele kijk van leerkrachten op gezondheidszorgen?"
- **Methodologie:** reflectieve casussen, observaties, gespreksverslagen, bevragingen.
- **Planning:**
 - Nu: uitwerking theoretisch kader en methodologie.
 - Volgend schooljaar: uitvoering praktijkluik.
- **Titelvoorstel:**

“De impact van GOL(L)D en consultatieve leerlingenbegeleiding op de versterking van de professionele kijk van leerkrachten rond gezondheidszorgen”

4.4 VERSLAG OVERLEG MET FILIP DEHAENE 8 MEI 2025

Onderwerp: Afstemming masterproef: focus op implementatie van consultatieve leerlingenbegeleiding (CLLB) en GOL(L)D binnen CLB-context

1. Achtergrond en situering

- De masterproef bouwt voort op het project “Professionalisering Leersteun”.
- Eerdere afstemming met prof Inge Van de Putte leerde dat het belangrijk is GOL(L)D niet als apart kader te positioneren, maar als inspiratiebron binnen consultatief werken.

2. Focus en positionering van het masterproefonderwerp

- Het project “Professionalisering Leersteun” loopt formeel af einde schooljaar 2024–2025.
- De nadruk ligt op **verduurzaming en implementatie** van CLLB-principes binnen CLB-werking, met GOL(L)D als versterkend denkkader.
- Safae moet haar masterproef concreet kaderen binnen deze implementatie: niet zozeer het project beschrijven, maar praktijkgericht bijdragen aan de verdere integratie ervan.

3. Doelgroep en scope van het onderzoek

- Initieel: focus op het versterken van de professionele kijk van leerkrachten via CLLB en GOL(L)D.
- Filip raadt aan eerst te kijken naar de professionele kijk van CLB-medewerkers zelf: hoe zij het partnerschap en de ondersteuning van scholen invullen.
- Dit versterkt ook de positionering van Safae zelf binnen het onderzoek: geen expertrol, maar participatieve en ondersteunende rol.

4. Onderzoekskader en strategische aanbevelingen

- Implementatie centraal stellen: hoe verder bouwen op het bestaande traject binnen CLB De Havens of de stageplaats (CLB GO!).
- Verduurzaming faciliteren: via bevraging, intervisie, good practices delen of begeleiding van collega's die nog niet vertrouwd zijn met CLLB.

- Actieve participatie in het proces: directie en kernteam informeren over het masterproeftraject, draagvlak creëren en ruggensteun vragen.

5. Operationele stappen en stakeholders

- Informeer zo snel mogelijk het volledige directieteam (Katrien, Veronique, Sigrid) over je masterproef.
- Formuleer een heldere probleemstelling en onderzoeksvraag met focus op:
 - De implementatie van CLLB binnen CLB De Havens;
 - De impact op de professionele kijk van CLB-medewerkers en schoolteams.
- Neem contact op met Letitia Bokestaël (projectcoördinator CLLB) en een netwerkcontactpersoon (Filip bezorgt de naam) voor afstemming en mogelijke ondersteuning.

6. Aandachtspunten en risico's

- Beperkte tijd en middelen binnen het netwerk na afloop van het project.
- De onderzoeksvraag moet concreet en afgebakend zijn, maar voldoende flexibel blijven als de praktijk onvoorziene beperkingen oplegt.
- Indien geen draagvlak bij CLB De Havens: uitwijken naar stageplaats (CLB GO!).

7. Afgesproken acties

- Safae stuurt tegen begin juni een uitgewerkte probleemstelling en onderzoeksvraag naar het directieteam.
- Filip bezorgt namen van twee relevante contactpersonen binnen het netwerk.
- Safae legt contacten met potentiële partners binnen CLB De Havens (via kernteam of werkgroepen) om het praktijkluik op te starten.
- Eventuele samenwerking met reeds betrokken CLB-collega's wordt in kaart gebracht.

4.5 VERSLAG OVERLEG MET FILIP DEHAENE & FLOOR ORROI 23 MEI 2025

Onderwerp: Afstemming masterproefopzet binnen het project "Professionalisering Leersteun CLLB"

1. Centrale focus masterproef

- De masterproef wordt ingebed in het bredere project Professionalisering Leersteun CLLB

- Doelstelling: Nagaan hoe GOL(L)D-principes, geïntegreerd binnen consultatieve leerlingenbegeleiding (CLLB), bijdragen aan het versterken van de professionele kijk van leerkrachten.
- Focus op reflectie, gedeelde analyse en het ontwikkelen van gedeeld eigenaarschap rond inclusie in klascontexten.

2. Afstemming project – stage – masterproef

- Het traject vindt buiten de stagecontext plaats om belangenconflicten te vermijden.
- De masterproef kadert binnen de bredere projectwerking van Professionalisering Leersteun
- Het doel is niet om het project als dusdanig te beschrijven, maar om een praktijkgerichte interventie en opvolging te realiseren binnen dat traject.

3. Methodologisch kader

- Onderzoekstype: praktijkgericht kwalitatief onderzoek, met participatief karakter.
- Opbouw:
 - Vooraf: startreflectie via casussen of stellingen → inzicht in de beginsituatie, noden, behoeften en verwachtingen van CLB-medewerkers die de sessies zullen volgen.
 - Tijdens: 4 sessies (vanaf oktober 2025) waarin CLB-medewerkers de vorming rond CLLB krijgen en kennismaken met Goede praktijken.
 - Achteraf: terugblikreflectie of focusgesprek, via reflectie op dezelfde of gelijkaardige casussen of stellingen.
- Focusgroep
- Analyse: analyse van reflecties, observaties, groepsgesprekken.

4. Onderzoeksdoelstelling en onderzoeksvragen

- Onderzoeken hoe het professioneel handelen en denken evolueert onder invloed van CLLB, geïnspireerd door GOL(L)D.
- Hoe beïnvloedt dit de **collectieve visievorming** over diversiteit in het team?
- Welke elementen in de procesbegeleiding werken versterkend?

5. Afstemming op projectkaders

- GOL(L)D wordt niet als apart kader gebruikt, maar als inspiratiebron binnen het CLLB-

denken.

- Het accent ligt op een mindshift van stoornisdenken naar diversiteitsdenken.

6. Concrete afspraken en planning

- Najaar 2025: deelname aan 4 CLLB-sessies binnen een professionaliseringstraject (met ondersteuning door CLB-medewerkers).
- Terugkomsessie (februari-maart 2026): reflectieve focusgroep met gevorderde groep.
- Dataverzameling gebeurt via:
 - Participatieve observaties tijdens sessies;
 - Reflectieverslagen van de onderzoeker;
 - Gevoerde reflectiegesprekken met betrokken CLB-medewerkers (gepland en informeel);
 - Veldnotities over het verloop van de procesbegeleiding.
- Analysefase: maart-april 2026.
- Rapportering: met focus op procesverloop, impact, succesfactoren en leerpunten.

7. Randvoorwaarden en aandachtspunten

- Duidelijke **scheiding** tussen stagecontext en projectwerking moet bewaakt blijven.
- Opbouw en toon van onderzoek moet **respectvol en waarderend** zijn t.a.v. CLB-medewerkers.
- Het proces moet een realistische impact kunnen hebben op **denken én handelen**.

5. STARTREFLECTIE

Doel van de bevraging

Deze startreflectie werd afgenomen bij de deelnemers van het professionaliseringstraject *Starten met consultatieve leerlingenbegeleiding* in Brugge. De bevraging had als doel zicht te krijgen op hoe deelnemers hun rol als CLB-medewerker invullen binnen consultatieve situaties met leerkrachten, welke verwachtingen zij hebben ten aanzien van het traject en welke noden zij ervaren in hun professionele ontwikkeling.

De deelnemers werden geïnformeerd dat er geen juiste of foute antwoorden bestaan en dat de bevraging bedoeld was om hun persoonlijke ervaringen, verwachtingen en leerbehoeften in kaart te brengen. De gemiddelde invultijd bedroeg ongeveer tien minuten.

Deel 1. Algemene achtergrondgegevens

1.1 Hoeveel jaar CLB-ervaring heb je?

- 0–2 jaar
- 3–5 jaar
- 6–10 jaar
- 11–20 jaar
- Meer dan 20 jaar

1.2 Functie op het CLB

- PPC / PPW
- MW
- PMW / verpleegkundige
- Arts
- Anders, namelijk: _____

1.3 Inhoudelijke taken

- Vraaggestuurde werking
- Medische consulten
- Beleidswerk
- Projectwerk
- Anders, namelijk: _____

1.4 Met welke doelgroep werk je?

- Basisonderwijs (kleuter)
- Basisonderwijs (lager)
- Secundair onderwijs
- Buitengewoon basisonderwijs
- Buitengewoon secundair onderwijs
- Leren en werken
- OKAN
- Anders, namelijk: _____

Deel 2. Motivatie voor deelname

2.1 Wat brengt jou hier?

- Eigen keuze: persoonlijke interesse
- Eigen keuze: ik voel de nood om mezelf hierin bij te scholen
- “Chinese vrijwilliger”: het werd mij gevraagd, maar ik sta open voor wat komt
- Dit werd mij opgelegd en ik voel (nog) weerstand tegenover het onderwerp

Deel 3. Casusgerichte reflectie

Casus

Een leerkracht zegt:

“Ik maak me zorgen over een leerling. Hij is vaak druk, stoort tijdens groepswork en volgt mijn instructies slecht op. Ik denk dat hij misschien ADHD heeft. Kunnen jullie nagaan of er iets mis is en hoe we dit kunnen oplossen?”

3.1 Wat zou je in eerste instantie antwoorden?

(Open vraag)

Deel 4. Zelfinschatting van professionele rol

De deelnemers beoordeelden in welke mate zij zich herkenden in onderstaande uitspraken op een vijfpuntsschaal.

Antwoordcategorieën:

1. Helemaal niet akkoord
2. Niet akkoord
3. Neutraal
4. Akkoord
5. Helemaal akkoord

Uitspraken

1. Ik voel dat de leerkracht vooral een diagnose of label verwacht.
2. Ik zie het als mijn rol om samen te reflecteren op de klascontext.
3. Ik vind dat de leerkracht eigenaar moet blijven van de aanpak.
4. Ik ervaar soms druk om met een snelle oplossing te komen.
5. Ik voel me comfortabel in een procesrol, zonder pasklare antwoorden.

Deel 5. Van hulpvraag naar leervraag

5.1 Hoe zou jij dit gesprek kunnen ombuigen naar een leervraag in plaats van een hulpvraag?

Als je het nog niet weet of dit moeilijk vindt, noteer dat gerust. Ook dit is waardevolle informatie.

(Open vraag)

Deel 6. Gebruik van methodieken

De deelnemers gaven aan hoe frequent zij onderstaande methodieken gebruiken.

Antwoordcategorieën:

- Nooit of nog niet gekend
- Af en toe
- Regelmatig
- Vaak

Methodieken

1. Reflectiewijzer *Van hulpvraag naar leervraag* (VCLB De Havens – Filip Dehaene)
2. GOL(L)D – Gericht Ondersteunen van Leerkrachten in het Leren omgaan met Diversiteit
3. Leidraad Consultatieve Leerlingenbegeleiding (CLB GO! Nova; Prodia; goede

praktijken uit Professionalisering Leersteun)

4. Kijkwijzer Inclusieve Klaspraktijk (of andere observatiekaders rond inclusie en diversiteit)

6.1 Heb je zelf al een andere tool of methodiek gebruikt om met leerkrachten te reflecteren? Indien ja, welke?

(Open vraag)

Deel 7. Visie op diversiteit

7.1 Hoe kijk jij naar diversiteit in de klas of in gesprekken met leerkrachten?

- Eerder als uitdaging of probleem
- Zowel als uitdaging als kans
- Eerder als kracht of kans
- Anders, namelijk: _____

Deel 8. Professionele noden en verwachtingen

8.1 Waar liggen jouw noden? Wat wil je graag bijleren?

(Open vraag)

8.2 Wat hoop jij in dit traject vooral te versterken in je rol als consultatief begeleider?

(Open vraag)

6. TERUGBLIKREFLECTIE

Doel van de bevraging

Deze terugblikreflectie werd afgenomen bij de deelnemers van het professionaliseringstraject *Starten met consultatieve leerlingenbegeleiding* in Brugge. De bevraging had als doel zicht te krijgen op welke inzichten deelnemers uit het traject meenemen, hoe zij hun professionele groei ervaren en op welke manier hun rolopvatting als CLB-medewerker binnen consultatieve situaties is geëvolueerd.

De deelnemers werden geïnformeerd dat er geen juiste of foute antwoorden bestaan en dat de bevraging bedoeld was om hun persoonlijke ervaringen, inzichten en verdere ondersteuningsnoden in kaart te brengen.

Deel 1. Casusgerichte reflectie

Casus

Een leerkracht zegt:

“Ik maak me zorgen over een leerling. Hij is vaak druk, stoort tijdens groepswork en volgt mijn instructies slecht op. Ik denk dat hij misschien ADHD heeft. Kunnen jullie nagaan of er iets mis is en hoe we dit kunnen oplossen?”

1.1 Wat zou je nu antwoorden of doen in dit gesprek?

(Open vraag)

1.2 Wat denk je dat de leerkracht vooral verwacht met zijn vraag?

(Open vraag)

Deel 2. Zelfinschatting van professionele groei

De deelnemers beoordeelden in welke mate zij zich herkenden in onderstaande uitspraken op een vijfpuntsschaal.

Antwoordcategorieën

1. Helemaal niet akkoord
2. Niet akkoord
3. Neutraal
4. Akkoord
5. Helemaal akkoord

Uitspraken

1. Ik voel me sterker in de rol van procesbegeleider.
2. Ik heb meer vertrouwen in het begeleiden van reflectieve gesprekken met leerkrachten.
3. Ik kan beter omgaan met de verwachting naar snelle oplossingen.

4. Ik voel meer ruimte om samen met het schoolteam te zoeken i.p.v. te adviseren.
5. Ik kan handelingsverlegenheid bij leerkrachten beter bespreken.

Deel 3. Van hulpvraag naar leervraag

3.1 Hoe zou jij dit gesprek kunnen ombuigen naar een leervraag in plaats van een hulpvraag?

(Open vraag)

3.2 Wat doe of zeg je nu anders dan bij de start van het traject?

(Open vraag)

Deel 4. Gebruik van methodieken

De deelnemers gaven aan hoe frequent zij onderstaande methodieken gebruiken.

Antwoordcategorieën

- Nooit of nog niet gekend
- Af en toe
- Regelmatig
- Vaak

Methodieken

1. Reflectiewijzer “Van hulpvraag naar leervraag” (VCLB De Havens – Filip Dehaene)
2. GOL(L)D – Gericht Ondersteunen van Leerkrachten in het Leren omgaan met Diversiteit
3. Leidraad Consultatieve Leerlingenbegeleiding (CLB GO! Nova; Prodia/Goede praktijken uit Professionalisering Leersteun)
4. Kijkwijzer Inclusieve Klaspraktijk (of andere observatiekaders rond inclusie/diversiteit)
5. Andere: _____

Deel 5. Reflectie op inzichten en praktijktransfer

5.1 Wat was voor jou het belangrijkste inzicht of aha-moment* uit dit traject?

Aha-moment is een situatie waarin een persoon plotseling een nieuw inzicht verkrijgt.

(Open vraag)

5.2 Wat neem je concreet mee naar je praktijk?

(Open vraag)

5.3 Hoe heeft dit traject je kijk op consultatieve leerlingenbegeleiding en op diversiteit veranderd (indien van toepassing)?

(Open vraag)

5.4 Zijn er nog thema's waarin je graag verdere ondersteuning of verdieping zou

willen?

(Open vraag)

5.5 Als je jouw groei tijdens dit traject in één zin zou samenvatten, wat zou je dan zeggen?

(Bijv. "Ik durf nu meer ruimte laten voor reflectie bij de leerkracht." of "Ik zie nu diversiteit meer als kans dan als probleem.")

REFERENTIES

- Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences*. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Algemeen Diagnostisch Protocol. (2024). *Algemeen diagnostisch protocol* (versie 18 januari 2024).
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). SAGE.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Colpin, H., & Rauws, G. (2020). Consultatieve leerlingenbegeleiding: Een methodiek om samen zorgvragen aan te pakken en competenties van leerkrachten te versterken. *Caleidoscoop*, 3, 8–21.
- Commissie Inclusief Onderwijs. (2024). *Adviesrapport: Naar een inclusief onderwijssysteem in Vlaanderen*. Vlaamse Overheid.
- Commissie Inclusief Onderwijs. (2024). *Scholen voor iedereen: Eindrapport van de Commissie Inclusief Onderwijs*. Vlaamse Overheid.
- Commissie Struyf. (2019). *Evaluatie van het nieuwe ondersteuningsmodel: Rapport op basis van beschikbare bronnen over de organisatie en werking van het ondersteuningsmodel in de periode van 1 september 2017 tot 31 augustus 2019*. Vlaamse Overheid, Departement Onderwijs en Vorming.
- Commissie van Wijzen. (2023). *Eindrapport Commissie van Wijzen Inclusief Onderwijs*. Vlaamse Overheid.
- Commissie van Wijzen. (2023). *Prioriteit voor professionaliteit: Competente leraren, sterke scholen, hoge onderwijskwaliteit*. Vlaamse Overheid. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/commissie-van-wijzen>
- Connor, D. J., Gabel, S. L., Gallagher, D. J., & Morton, M. (2008). Disability studies and inclusive education: Implications for theory, research, and practice. *International*

Journal of Inclusive Education, 12(5–6), 441–457.
<https://doi.org/10.1080/13603110802377482>

De Schauwer, E., Van de Putte, I., Claes, L., & Van Hove, G. (2015). Disability Studies en onderzoek, onderwijs en dienstverlening binnen de vakgroep Orthopedagogiek van de Universiteit Gent. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 54(6–7), 245–257.

De Smet, M., Ruys, I., & Frijns, C. (2020). *Collectief leren via samenwerking met externe (onderwijs)professionals*. Steunpunt Onderwijsonderzoek. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=12089>

Department for Education. (2015). *Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years*. UK Government.

Diversiteit NetWerkt! (2023). *Kijkwijzer Inclusieve Klaspraktijk*. UCLL, Odisee Hogeschool, Fopem, Schoolmakers CV & Universiteit Gent. <https://www.diversiteitnetwerkt.be>

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273. <https://doi.org/10.1080/0158037042000225245>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Building resilience through inclusive education*. <https://www.european-agency.org/resources/publications>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Profile for inclusive teacher professional learning*. Author.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2025). *European Agency statistics on inclusive education: 2022/2023 school year dataset cross-country report*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/easie-2022-2023-cross-country-report>

Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Universiteit Gent. (2024). *Algemeen ethisch protocol voor onderzoek met menselijke deelnemers*. Universiteit Gent.

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE.

Goodley, D. (2017). *Disability studies: An interdisciplinary introduction* (2nd ed.). SAGE.

Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606–633. <https://doi.org/10.1525/aa.1994.96.3.02a00100>

Hansen, J. H., Carrington, S., Jensen, C. R., Molbæk, M., & Secher Schmidt, M.-C. (2020). The collaborative practice of inclusion and exclusion. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 47–57. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730112>

- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13–26. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Holmqvist, M. (2021). Teachers' collaborative professional development for inclusive education: A systematic review. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 819–836. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1842974>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559–604). SAGE.
- Leidraad consultatieve leerlingenbegeleiding CLB. (2021, 8 december). *Module schoolversterkende kernactiviteiten ABC*.
- Meijer, W. (2019). *Consultatieve leerlingbegeleiding: Meer dan leerlingbesprekingen*. Gompel & Svacina.
- Meirsschaut, M., Monsecour, F., & Wilssens, M. (2013). *Klaar voor redelijke aanpassingen: Een leidraad*. Arteveldehogeschool.
- Meirsschaut, M., & Ruys, I. (2018). *Teamteaching: beweegredenen, randvoorwaarden en implicaties voor leerlingen, leraren en hun school*. Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2022). Teacher professional learning for inclusion: A multilevel perspective. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2095851>
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146–159. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437–451. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>
- Nilsson, I. A., & Moström, S. (2025). Seeing differently in inclusive education: Ethnographic pathways and reflexive practices. *Ethnography and Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/17457823.2025.2527082>
- Norwich, B. (2013). *Addressing tensions and dilemmas in inclusive education*. Routledge.
- OECD. (2020). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>

- O'Leary, Z. (2004). *The essential guide to doing research*. SAGE.
- Ó Ní Bhroin, C., & King, F. (2019). Teacher education for inclusive education: A framework for developing collaboration for inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 246–260. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1663301>
- Pameijer, N. (2017). *Handelingsgericht werken: Samenwerken aan schoolsucces* (3e druk). Acco.
- Pameijer, N. K. (2017). *Handelingsgericht werken in de klas: De leerkracht doet ertoe!* Garant.
- Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van De Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken: Samenwerken aan schoolsucces*. Acco.
- Ponte, P. (2002). *Actieonderzoek als brug tussen theorie en praktijk*. Garant.
- Potential. (2023). *Power to teach all: Overzicht materialen en inzichten uit het project Potential*. UGent, UAntwerpen, KU Leuven, VUB, Arteveldehogeschool & UC Leuven-Limburg.
- Prodia. (2023). *Reflectiewijzer CLLB*. <https://www.prodiagnostiek.be/>
- Prodia. (2024). *Handelingsgericht diagnostiek*. <https://www.prodiagnostiek.be/>
- Rekenhof. (2019). *M-decreet en de zorg in het gewoon onderwijs: Verslag aan het Vlaams Parlement*. <https://www.rekenhof.be/NL/Publicaties/Verslagen/Verslagen-2019/M-decreet-en-de-zorg-in-het-gewoon-onderwijs.html>
- Rekenhof. (2024). *Buitengewoon onderwijs: Toegang en uitstroom* (Verslag 37, 2024–2025). Vlaams Parlement.
- Rosenfield, S. (2008). Best practices in instructional consultation. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology V* (pp. 1645–1660). National Association of School Psychologists.
- Sheridan, S. M., & Kratochwill, T. R. (2008). *Conjoint behavioral consultation: Promoting family-school connections and interventions* (2nd ed.). Springer.
- Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.

- Struyf, E., Verschueren, K., Vervoort, E., & Nijs, S. (2015). *Leerlingenbegeleiding in een internationaal perspectief – een reviewstudie: Eindrapport*. Universiteit Antwerpen; KU Leuven.
- Struyf, E., Verschueren, K., Petry, K., & Van Mieghem, A. (2019). *Evaluatie van het M-decreet: Eindrapport*. Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Struyf, E., Verschueren, K., & Van Mieghem, A. (2023). *Samen op weg naar meer inclusief onderwijs: Coöperatieve vormen van lerarenondersteuning als hefboom voor het verhogen van de doelmatigheidsbeleving van leraren*. Departement Onderwijs & Vorming, Vlaamse Overheid.
- Tanghe, E., Smits, T. F. H., T'Sas, J., & Verbeeck, G. (2021). Diversiteit en leerkracht: Duurzame competentieontwikkeling als opstap naar binnenklasdifferentiatie en multiperspectiviteit. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 42(4), 84–94. <https://hdl.handle.net/10067/1842820151162165141>
- Tjepkema, S., Verheijen, L., & Kabalt, J. (2016). *Leren in en van netwerken: Een ontwerpgerichte benadering van netwerken in het onderwijs*. Kennisnet.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education — All means all*. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- Van de Putte, I., David, R., & Vandeveld, S. (2010). *Klassewerk: Het GOL(L)D-concept – Het gericht ondersteunen van leraren in het leren omgaan met diversiteit in de klas*. Academia Press.
- Van de Putte, I., & De Schauwer, E. (2018). *Leren omgaan met diversiteit in de klas: Het GOL(L)D-concept in de praktijk*. Academia Press.
- Van de Putte, I., & Vandeveld, S. (2012). GOL(L)D: Een methodiek voor waarderende ondersteuning in de klaspraktijk. Universiteit Gent.
- Van Hove, G., & Goodley, D. (Eds.). (2005). *Another disability studies reader? People with learning difficulties and a disabling world*. Garant.
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta-review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675–689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018). Inclusief onderwijs: Een overzicht vanuit de literatuur. *Impuls voor Onderwijsbegeleiding*, 49(1), 4–10.

- Vantieghem, W., Roose, I., Gheyssens, E., Griful-Freixenet, J., Keppens, K., Vanderlinde, R., Struyven, K., & Van Avermaet, P. (2020). Professional vision of inclusive classrooms: A validation of teachers' reasoning on differentiated instruction and teacher-student interactions. *Studies in Educational Evaluation*, 67, 100912. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100912>
- Verenigde Naties. (2006). *Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Vlaamse Overheid. (2014). *Decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften*. Belgisch Staatsblad, 28 augustus 2014.
- Vlaamse Overheid. (2018). *Decreet van 27 april 2018 betreffende de leerlingenbegeleiding in het basisonderwijs, het secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding*. Belgisch Staatsblad, 25 juni 2018.
- Vlaamse Regering. (2019). *Regeerakkoord 2019–2024*. <https://www.vlaanderen.be/publicaties/regeerakkoord-2019-2024>
- Vlaamse Regering. (2022). *Decreet betreffende leersteun*. Belgisch Staatsblad, 31 augustus 2022.
- Vrij CLB Netwerk. (2022). *Projectaanvraag versterking van de CLB's op vlak van consultatieve leerlingenbegeleiding, handelingsgericht advies en handelingsgerichte diagnostiek: Professionalisering in het kader van leersteun*. Opgemaakt op 17 oktober 2022.
- Waitoller, F. R., & Artiles, A. J. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: A critical review and notes for a research program. *Review of Educational Research*, 83(3), 319–356. <https://doi.org/10.3102/0034654313483905>