



## UvA-DARE (Digital Academic Repository)

### De BaSO-fiche: een artefact in actie

März, V.; Vermeir, K.; Kelchtermans, G.

**Publication date**

2014

**Document Version**

Final published version

**Published in**

Impuls voor Onderwijsbegeleiding

[Link to publication](#)

**Citation for published version (APA):**

März, V., Vermeir, K., & Kelchtermans, G. (2014). De BaSO-fiche: een artefact in actie. *Impuls voor Onderwijsbegeleiding*, 45(1), 32-43.

**General rights**

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

**Disclaimer/Complaints regulations**

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

# impuls

VOOR ONDERWIJSBEGELEIDING

## Inhoud

IMPULSiefje

2

Het Masterplan Secundair Onderwijs in het licht van levenslang leren

**Roger Standaert**

3

Breed evalueren kun je leren. Toolkit secundair onderwijs competenties Nederlands breed evalueren

**Koen Van Gorp, Iris Philips, Piet Van Avermaet, Fauve De Backer**

15

Help, er zijn 25% leerlingen met een attest op mijn school...

Attesten: gelegitimeerde verwaarlozing of emotionele voeding voor het brein?

**Annemie Desoete**

23

De BaSO-fiche: een artefact in actie

**Virginie März, Karen Vermeir, Geert Kelchtermans**

32

Voor u gelezen: Gewonde stad in een vervloekt jaar

**Jan Cumps**

44

Boekbesprekingen

46

Driemaandelijks tijdschrift

PB B-21

P708838

45e jaargang

nr. 1 – juli-september 2014

ISSN 1373-4318

Afgiftekantoor: 3000 Leuven X

Redactie en administratie

Zie keerzijde kaft

Omslagontwerp en vormgeving

[www.designgraphics.be](http://www.designgraphics.be)

Verantwoordelijke uitgever

Willy Brion

Bel 53, 2440 Geel

Tel. 014/58.56.16

© 2014 by Acco

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

No part of this review may be reproduced in any form, by mimeograph, film or any other means without permission in writing from the publisher.

# De BaSO-fiche: een artefact in actie

Virginie März, Karen Vermeir, Geert Kelchtermans

Via onderwijsvernieuwingen wil men de praktijk van onderwijzen en leren verbeteren. Die vernieuwingen worden ook ondersteund door artefacten zoals een nieuw schoolboek, een stappenplan of een fiche. Aan de hand van de implementatie van de BaSO-fiche in twee basis- en twee secundaire scholen wordt onderzocht welke rol dergelijke artefacten in de realiteit vervullen.

## Inleiding

Als iemand je zou vragen om schoolorganisaties te omschrijven aan de hand van enkele kernwoorden, welke begrippen komen er dan spontaan in je op? Sommigen zouden hierbij verwijzen naar de rol van de schoolleider. Anderen zouden eerder spreken in termen van leerkrachten of het leerlingenpubliek waaruit scholen samengesteld zijn. Schoolorganisaties – en het verloop van vernieuwingsprocessen in scholen – worden vaak omschreven in *sociale termen*: het gaat om leerkrachten, hun motivatie, percepties, belangen of relaties. Maar wat dan met objecten, zoals handboeken en technologische leermiddelen? De inhoud en doelen van onderwijsvernieuwingen worden immers vaak vertaald in concrete *artefacten*. Zo krijgt een nieuwe visie op wiskundeonderwijs gestalte in een nieuw handboek of wordt een tuchtreglement vormgegeven in een stappenplan. De ideeën achter de vernieuwing worden dan als het ware *gematerialiseerd* in speciaal ontworpen instrumenten oftewel artefacten die tot doel hebben bij te dragen tot andere – lees: betere – onderwijspraktijken. De precieze rol die dergelijke artefacten zelf kunnen vervullen tijdens vernieuwingsprocessen, is lange tijd over het hoofd gezien. Om de rol van artefacten in vernieuwingsprocessen te begrijpen, richten we ons in dit

artikel op de praktijken die rond een dergelijk vernieuwingsartefact kunnen ontstaan in scholen. Concreet illustreren we dat met een onderzoek naar de implementatie van de BaSO-fiche in twee basis- en twee secundaire scholen (März, 2014).

## Wat is de BaSO-fiche?

De BaSO-fiche is een document dat ontwikkeld werd om de overgang van leerlingen tussen het basis- en secundair onderwijs te ondersteunen. Die overgang blijkt immers een belangrijk scharniermoment te zijn in de schoolloopbaan van leerlingen. Zeker wanneer er een gebrek aan afstemming bestaat tussen de school- en leeromgeving enerzijds en de behoeften en mogelijkheden van de leerling anderzijds, kunnen dergelijke overgangen echte risicomomenten worden. Het continueren van de geboden educatieve zorg bij de overstap van de basis- naar de secundaire school is dan ook een belangrijke onderwijskundige bekommernis. Vroeger gebeurde dat via de Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB), maar de regelgeving over het algemeen inschrijvingsrecht heeft ertoe geleid dat die informatiestroom zonder goedkeuring van de ouders niet langer toegelaten is.<sup>1</sup> Hierdoor bestaat er geen afdoend sys-

teem meer om op een wettelijk correcte wijze de opgebouwde zorgexpertise door te geven (Vlaamse Onderwijsraad, 2008). De jarenlange ervaring en knowhow die schoolteams van basisscholen hebben opgebouwd over zorgbreed werken, dreigen dan ook verloren te gaan wanneer leerlingen de overstap maken naar de secundaire school (Claeys, 2009; Vlaamse Onderwijsraad, 2008). Bovendien ondervinden secundaire scholen vaak moeilijkheden om bij de start van het eerste jaar accurate gegevens te verzamelen over nieuw ingeschreven leerlingen waardoor kostbare begeleidingstijd verloren gaat. De BaSO-fiche is een instrument dat ontwikkeld werd als mogelijk antwoord op die problematiek. Ze werd gelanceerd in september 2005 als een proeftuinproject van de Vlaamse overheid binnen het thema 'Leren en kiezen'.

De BaSO-fiche is een document dat zorgrelevante informatie over een leerling inventariseert. De fiche wordt ingevuld door de leerkracht van het zesde leerjaar basisonderwijs in overleg met de ouders. Dat invullen verloopt via het zuinigheidsprincipe: wat geen bijzondere aandacht verdient in de secundaire school, wordt niet vermeld op de fiche. De fiche biedt een overzicht van de kwaliteiten, specifieke zorgbehoeften en ondernomen zorginitiatieven in de basisschool met betrekking tot een individuele leerling. De fiche wordt overhandigd aan de ouders op het einde van het zesde leerjaar, waardoor zij er eigenaar van worden en verantwoordelijk zijn voor het doorgeven van de fiche aan de secundaire school. De fiche heeft als doel om de drempels tussen het basis- en secundair onderwijs af te bouwen door (a) de breuk in zorg en zorgmethodiek bij de overgang weg te werken, (b) de communicatie over zorg tussen het basis- en secundair onderwijs te stimuleren zodat de zorgsystemen op elkaar afgestemd kunnen worden, (c) de communicatie tussen ouders en de school te verbeteren en (d) de leerachterstanden en -voorsprong bij de instroom in het secundair onderwijs door te geven in functie van een aangepaste begeleiding van de leerling gericht op zijn/haar talenten.

In tussentijd hebben heel wat scholen in Vlaanderen een variant van die fiche ingevoerd. In dit artikel bestuderen we de implementatie en het gebruik van de BaSO-fiche in een bepaalde regio in Vlaanderen waar men sinds het schooljaar 2009-2010 netoverschrijdend werkt met dat document. De feitelijke invoering van de BaSO-fiche verliep hier gefaseerd. In een eerste fase (schooljaar 2008-2009) werd de fiche uitgetest in enkele basisscholen. Na dat proefjaar gingen in een tweede fase (schooljaar 2009-2010) alle deelnemende basisscholen met de fiche van start. De fiches werden toen ook voor het eerst meegegeven met de ouders. Daarnaast werden ze geëvalueerd, waarbij technische fouten zo snel mogelijk werden aangepakt. In de derde fase (schooljaar 2010-2011) zijn de BaSO-fiches voor de eerste keer afgegeven in de secundaire scholen van die regio. Volgens een bevraging door het Lokaal Overleg Platform (LOP) in 2011 werd 89% van de fiches doorgegeven aan de secundaire scholen.

### Onderzoekopzet: de BaSO-fiche in (inter)actie

Ondanks het feit dat artefacten alomtegenwoordig zijn in scholen, heeft men gedurende lange tijd hun rol geminimaliseerd of ze louter beschouwd als een *functioneel gegeven* (zie Fenwick, 2011; Hoogsteyns, 2008): ze werden gezien als passieve dingen die bepaalde acties mogelijk maken, maar wachten tot menselijke actoren ermee aan de slag gingen. Pas in het voorbije decennium ontstond een zogenaamde "roep om materialiteit" (zie Hoogsteyns, 2008, p. 21) waarbij verschillende auteurs op zoek gingen naar benaderingen waarin men aan de artefacten zelf een actievere rol toekende en hun materiële of tastbare eigenschappen van artefacten op de voorgrond plaatste. Met ons onderzoek wilden we aansluiten bij die recente ontwikkelingen. We ontrafelden de organisatorische praktijken die rond de BaSO-fiche ontstonden. De concrete onderzoeksvragen in onze studie luiden dan ook als volgt:

- Hoe wordt de vernieuwingsinhoud gematerialiseerd in de vormgeving van de BaSO-fiche?

- Welke praktijken ontstaan er rond het gebruik van de BaSO-fiche?

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, hebben we gekozen voor een kwalitatief-interpretatieve onderzoeksbenadering. De dataverzameling vond plaats van 2010 tot 2012 en bestond uit twee opeenvolgende fases.

Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden, deden we in een eerste fase een *artefactanalyse*. Hierbij bestudeerden we de concrete inhoud en feitelijke vormgeving van de BaSO-fiche. Met andere woorden: we focusten op de materiële kenmerken (Hoe ziet de fiche eruit? Hoe is de fiche opgebouwd? Welke handelingen moeten leerkrachten uitvoeren?) en de onderliggende culturele betekenissen (Hoe wordt zorg gerepresenteerd?) van dat artefact. Die artefactanalyse werd aangevuld met een analyse van de bijbehorende website en interviews met vier respondenten die nauw betrokken waren bij het ontwerp, de ontwikkeling en de promotie van de fiche in de basis- en secundaire scholen (Ludo en Lieven, twee medewerkers van het Lokaal Overlegplatform (LOP); Hugo en Linda, twee vertegenwoordigers uit de ontwerpwerkgroep). De interviews hadden ook als doel een reconstructie te maken van de rationale achter deze vernieuwing.

De tweede fase van de dataverzameling was gericht op het in kaart brengen en analyseren van de specifieke praktijken die zich in de scholen ontwikkeld hebben rond het gebruik van de BaSO-fiche. Hiervoor deden we een beroep op twee basisscholen en twee secundaire scholen binnen een Vlaamse regio die sinds het schooljaar 2009-2010 werkten met de fiche. Tijdens het schooljaar 2010-2011 werden semigestructureerde interviews afgenomen met de gebruikers uit twee basisscholen: de Boterbloem en de Kersenboom (telkens twee leerkrachten van het zesde leerjaar en de directeur). Tijdens het schooljaar 2011-2012 werden respondenten uit twee secundaire scholen – de Rozelaar en de Lotus – bevraagd (telkens drie leerkrachten, de directeur en een zorgfiguur uit de eerste graad; zie tabel 1 voor een overzicht van de respondenten<sup>2</sup>).

De semigestructureerde interviews (Kvale, 1996) duurden één tot twee uur en hadden als doel te reconstrueren hoe de BaSO-fiche gebruikt werd in de praktijk van de leerkrachten en in het zorgbeleid van de scholen. Concreet hadden de interviewvragen betrekking op drie brede thema's (zie tabel 2):

- algemene achtergrondinformatie van de respondent;
- het feitelijke gebruik van de BaSO-fiche op schoolniveau en in de eigen zorgpraktijken;
- het zorgbeleid in de school.

De interviews werden onderworpen aan een *interpretatieve analyse* die in twee fasen verliep: een verticale en een horizontale analyse. In de eerste plaats werd voor iedere individuele respondent een verticale analyse uitgevoerd. Hierin werd de individuele respondent als analyse-eenheid genomen en werden de interviewprotocollen gecodeerd. Afsluitend werden alle tekstfragmenten die eenzelfde code droegen, samengebracht voor interpretatie. Dat resulteerde in een synthetext per respondent met een vaste rubriekenstructuur. Die synthetexten vormden het vertrekpunt voor de horizontale analyse. Tijdens die fase werd – via voortdurend vergelijkende analyse over de verschillende respondenten heen – gezocht naar systematische verschillen, gelijkenissen, patronen en processen die het individuele geval overstegen (Strauss & Corbin, 1990). Zo probeerden we duidelijk zicht te krijgen op de implementatie van de BaSO-fiche in de basis- en secundaire scholen, alsook de praktijken die zich rond de fiche ontwikkelden.

## Resultaten

De resultaten worden georganiseerd volgens de twee onderzoeksvragen die centraal stonden in deze studie. We starten met een beschrijving van de feitelijke materiële vormgeving van de BaSO-fiche. We hebben daarbij ook oog voor de rationale van de ontwerpers van de fiche. Vervolgens presenteren we de praktijken die we vastgesteld hebben rond het gebruik van de fiche in de betrokken scholen.

## De materialiteit van de BaSO-fiche

De BaSO-fiche documenteerde de sterke kanten, zorgbehoeften en ondernomen zorginitiatieven in het basisonderwijs met betrekking tot een individuele leerling. De leerkracht van het zesde leerjaar vulde die informatie in door middel van een computerprogramma. Die digitale basis was dezelfde voor alle deelnemen-

de scholen. Informatie invoeren kon met aanvinkopties, dropdownitems of via de daarvoor voorziene tekstvakken. Het BaSO-ficheformulier kon onbepaald aangepast worden, maar van de scholen werd verwacht dat ze slechts één definitieve versie zouden afdrukken:

*“Het computerprogramma heeft enkel tot doel één fiche af te drukken. Er zijn*

**Tabel 1.** Overzicht van de respondenten.

Naam	Functie	Onderwijservaring
Ontwerpers BaSO-fiche		
Ludo	Medewerker LOP	
Lieven	Medewerker LOP	
Hugo	Medewerker cluster 2 uit het basisonderwijs, coördinerend directeur van een scholengemeenschap	
Linda	Medewerker cluster 2 uit het secundair onderwijs, pedagogisch directeur van een secundaire school	
Boterbloem (vrije gesubsidieerde basisschool)		
Bert	Directeur	> 15 jaar leerkracht > 5 jaar directeur
Brenda	Leerkracht 6de leerjaar	> 10 jaar leerkracht
Bea	Leerkracht 6de leerjaar	> 25 jaar leerkracht
Kersenboom (vrije gesubsidieerde basisschool)		
Karel	Directeur	> 15 jaar leerkracht > 10 jaar directeur
Kim	Leerkracht 6de leerjaar	> 5 jaar leerkracht
Karolien	Leerkracht 6de leerjaar	> 5 jaar leerkracht
De Rozelaar (vrije gesubsidieerde secundaire middenschool)		
Roger	Directeur	< 5 jaar leerkracht < 5 jaar directeur
Rebecca	Adjunct-directeur en zorgcoördinator	> 15 jaar leerkracht > 10 jaar dyslexiecoördinator < 5 jaar zorgcoördinator < 5 jaar adjunct-directeur
Rita	Leerkracht 1ste graad en zorgcoördinator	> 10 jaar leerkracht > 5 jaar dyslexiecoördinator < 5 jaar zorgcoördinator
Roos	Leerkracht 1ste graad	< 5 jaar leerkracht
Ruth	Leerkracht 1ste graad	< 5 jaar leerkracht
De Lotus (vrije gesubsidieerde secundaire school)		
Linda	Adjunct-directeur	> 20 jaar leerkracht > 5 jaar adjunct-directeur
Lotte	Zorgcoördinator 1ste graad en leerkracht 1ste graad	> 30 jaar leerkracht > 10 jaar zorgcoördinator
Liesbeth	Zorgcoördinator 2de graad en leerkracht 1ste graad	> 20 jaar leerkracht < 5 jaar zorgcoördinator
Laura	Leerkracht 1ste graad	> 10 jaar leerkracht
Lucia	Leerkracht 1ste graad	> 35 jaar leerkracht

*bewaarmogelijkheden, maar die zijn enkel nuttig om de fiche aan te passen zonder dat men helemaal opnieuw moet beginnen.”*  
(Website BaSO-fiche)

Na de overhandiging van de fiche aan de ouders werden zij eigenaar van die enige en unieke papieren versie. Bij de start van een nieuw schooljaar werden de elektronische versies verwijderd uit het computerprogramma.

De fiche bestond uit vijf opeenvolgende rubrieken die één voor één ingevuld dienden te worden. De eerste rubriek vroeg naar *persoonsgegevens* van de leerling (naam, geboortedatum en thuistaal) alsook naar informatie over de schoolloopbaan van de leerling, zoals het al dan niet overslaan of overdoen van leerjaren en eventuele schoolwisselingen. Indien de leerling op leeftijd zat en er geen schoolwisselingen hadden plaatsgevonden, hoefde er verder niets ingevuld te worden. In het an-

**Tabel 2.** Overzicht van de interviewthema's.

Interviewthema's	Voorbeelden van interviewvragen
Algemene achtergrondinformatie	<p>“Kan je je school kernachtig in enkele trefwoorden omschrijven?”  “Hoe zou u het leerlingenpubliek omschrijven?”  “Wat zijn voor jou de belangrijkste uitdagingen waarmee je geconfronteerd wordt bij het uitvoeren van je job als leerkracht/directeur/zorgleerkracht/zorgcoördinator?” “Hoe probeer je hiermee om te gaan?”  “Vind je dat je vanuit je opleiding goed voorbereid was op je zorgtaken als leerkracht/directeur/zorgleerkracht/zorgcoördinator? Op welke manier wel/niet? Kan je hiervan een voorbeeld geven?”  “Heb je nascholingen gevolgd die specifiek betrekking hadden op het thema ‘zorg’? Kan je dit beschrijven?”</p>
Het feitelijke gebruik van de BaSO-fiche	<p>“Welke moeilijkheden ondervinden leerlingen volgens jou wanneer ze de overgang naar het secundair onderwijs maken? Kan je hiervan enkele concrete voorbeelden geven uit jullie school?”  “Welke initiatieven worden er op jullie school ondernomen om deze overgang vlotter te laten verlopen?”  “Hoe wordt de BaSO-fiche feitelijk gebruikt in deze school? Hoe gaat dit concreet in zijn werk? Kan je dit beschrijven?” “Welke informatie uit de fiche komt precies bij de leerkrachten terecht? Hoe gebeurt die communicatie?”  “Wat doen jullie precies met die leerlingengegevens? Op niveau van de individuele leerling? Op klasniveau? (bv. samenstelling klassen) Op schoolniveau?”  “Heeft de BaSO-fiche iets veranderd in de manier waarop je je job als leerkracht uitoefent?”  “Heeft de BaSO-fiche iets veranderd in de manier waarop je ‘zorg’ definieert?”  “Waarom heeft jullie school ervoor gekozen om met de BaSO-fiche te werken? Wat was de aanleiding?”</p>
Zorgbeleid	<p>“Kan je in je eigen woorden omschrijven wat jij verstaat onder zorg?”  “Als je kijkt naar je eigen praktijk, op welke manier krijgt zorg hierin een plaats?”  “Hebben jullie op school een visie inzake zorg? Hoe zou je die omschrijven?”  “Wat willen jullie als school inzake zorg bereiken? Kan je hiervan een concreet voorbeeld geven?”  “Hoe goed slaagt de school er volgens jou in die visie te realiseren? Wat zijn de sterke en zwakke punten?”  “Op welke manier wordt die visie op zorg concreet vertaald in de praktijk? Hoe werken jullie heel concreet aan die zorg?”  “Welke personen spelen hierin een rol?”  “Hoe zou jij je rol in dit zorgbeleid omschrijven?”</p>

dere geval verschenen er extra aanvinkopties, zoals 'heeft een leerjaar overgeslagen', 'is een jaar later gestart' of 'anderstalige nieuwkomer'.

De tweede rubriek betrof de *positieve kenmerken* van de leerling. Leerkrachten kregen hier de keuze uit verschillende aanvinkmogelijkheden, zoals 'toffe leider', 'goede organisator', 'verantwoordelijkheidsgevoel', enzovoort. Binnen die rubriek was er ook de mogelijkheid om zelf positieve kenmerken toe te voegen. Men kon niet verder naar de volgende rubriek zonder minstens één positief kenmerk ingevuld te hebben.

De daaropvolgende rubrieken (leervorderingen, functioneren en zorg) werkten alle drie volgens hetzelfde principe: wanneer je een hoofditem aanvinkte, werden de onderliggende items zichtbaar. Standaard stond alles dus als normaal aangegeven, zonder extra opmerkingen. Als er iets geschreven werd in het vak 'aandachtspunten', vroeg het programma naar extra informatie over de aard van de problemen en de geboden ondersteunende aanpak. De rubriek *leervorderingen* behandelde zowel de algemene leervorderingen van de leerling als de progressie voor de leergebieden taal, wiskunde en Frans. De vierde rubriek had betrekking op het *functioneren* van de leerling, waarbinnen de leer- en werkhouding, het sociaal-emotioneel functioneren, het motorisch functioneren en de gezondheid van de leerling beschreven werden. De laatste rubriek ging over *zorg* en was opgedeeld in algemene zorg (verwijzend naar de initiatieven ondernomen door de leerkracht), speciale zorg (verwijzend naar GON-begeleiding en geattesteerde leer- en ontwikkelingsstoornissen) en schooloverstijgende zorg (met een klemtoon op specifieke zorgbehoeften die het inschakelen van externe partners vereisten). Het adequaat invullen van de BaSO-fiche vereiste dus zeer specifieke informatie van de leerkracht, zorgleerkracht/coördinator of ouders.

De feitelijke vormgeving van de BaSO-fiche was een weerspiegeling van een zeer expliciete rationale in de hoofden van de ontwerpers. Een centraal element in die rationale was het stimuleren van de zorgcontinuïteit door het standaardiseren van de informatie-

transfer tussen scholen. De keuze voor een elektronische fiche met voorgestructureerde antwoorden was ingegeven door de bekommernis om de bijkomende werkbelasting voor leerkrachten zo laag mogelijk te houden. De digitale vorm maakte het volgens de ontwerpers ook eenvoudiger om gegevens te wijzigen, bijvoorbeeld op vraag van de ouders. Hierdoor werd het mogelijk om tijdens het uitredingsgesprek met de ouders nog veranderingen door te voeren in de BaSO-fiche vooraleer ze werd geprint. De keuze voor de vijf rubrieken en hun deelrubrieken weerspiegelde verder een duidelijke opvatting over wat zorg op school zou moeten inhouden. De makers van de fiche waren ervan overtuigd dat de inhoud van de fiche een reflectieproces teweeg zou brengen bij de scholen over hun huidige aanpak en visie rond zorg.

*"Ik weet niet of de scholen dat door hebben, maar door met die BaSO-fiche te werken moet je eigenlijk beginnen nadenken van: 'Hoe gaan wij om met zorg, wat doen wij allemaal? Zijn wij georganiseerd om zorg te leveren?'"* (Lieven)

De notie zorg mocht volgens de ontwerpers bovendien geen exclusief remediërende betekenis hebben, aangezien niet enkel de rubriek 'zorg', maar ook de rubrieken 'positieve kenmerken' en 'leervorderingen' verplicht ingevuld moesten worden. Om te vermijden dat de fiche stigmatiserend zou werken (en ouders ze daardoor niet zouden willen doorgeven), beslisten de ontwerpers dat er een fiche ingevuld zou worden voor alle leerlingen en dus niet enkel voor 'zorgleerlingen'. Om die reden kozen ze er ook bewust voor om bepaalde elementen niet op te nemen, zoals het oriënteringsadvies over de te volgen studierichting, toetsresultaten, informatie over de gezinssituatie en GOK-indicatoren. Een oriënteringsadvies dat niet aansloot bij de gekozen school, zou namelijk een weigering in de hand kunnen werken in de secundaire school. De focus ligt op 'need to know' in plaats van 'nice to know':

*"Het familiale, dat is 'nice to know', je kunt zo wel kaderen waarom een leerling zich zo*



*gedraagt, maar... Als ouders aan het scheiden zijn, dan moet je dat als ouder maar bij de intake vertellen, dat is niet wat de basisschool moet aangeven.” (Ludo)*

Daarnaast hadden de ontwerpers ook een idee over het ideale gebruik van de BaSO-fiche. In de eerste plaats diende de fiche het enige contact te vormen tussen het basis- en het secundair onderwijs, zodat er zonder de toestemming van de ouders geen informatie over de leerling doorgegeven werd. Ten tweede vond men het optimaal wanneer de fiche in het basisonderwijs ingevuld zou worden na een multidisciplinair overleg (MDO). Tijdens dat overleg, waaraan wordt deelgenomen door zowel de leerkracht van het zesde leerjaar, de zorgcoördinator, de directeur als een CLB-medewerker, worden immers de leervorderingen van alle leerlingen besproken. Hierna was het de taak van de leerkracht van het zesde leerjaar om voor alle leerlingen, en dus niet alleen de ‘zorgleerlingen’, een fiche in te vullen. De ontwikkelaars hoopten dat de komst van de fiche de basisscholen zou doen nadenken over de inhoud en structuur van het uitredingsgesprek met de ouders. Er werd eveneens verwacht dat de fiche een leidraad zou vormen voor het intakegesprek in de secundaire scholen. Een belangrijke voorwaarde hierbij was dat de secundaire scholen voldoende tijd zouden uitrekken om de intakegesprekken te voeren.

*“Dat duurt een uur à anderhalf uur tot twee uur, afhankelijk van wat de ouders te zeggen hebben. En de BaSO-fiche is daar natuurlijk een belangrijk hulpmiddel bij.” (Lieven)*

De ontwerpers hoopten dat de secundaire scholen op die manier ook hun inschrijvingsbeleid onder de loep gingen nemen:

*“En voor secundaire scholen is er wel degelijk de vraag van, waarover gaan we het hebben? Ik heb nog inschrijfgesprekken gekend (...) En dat was een anamnese van: ‘wat zijn jullie namen allemaal, en waarvoor komt u zich inschrijven? Het is fijn dat je dat bij ons komt doen op school. Daaag.’ En dan stap je weer buiten.” (Lieven)*

De BaSO-fiche verkleinde volgens de ontwerpers de kans dat de intake beperkt zou blijven tot het oplijsten van administratieve gegevens.

### **Naar een nieuwe zorgrealiteit: wat doet de BaSO-fiche?**

Het implementeren van de BaSO-fiche bleek echter meer te omvatten en complexer te zijn dan het louter uitvoeren van pedagogisch-didactische innovatievoorschriften of het toepassen van dit nieuwe instrument in de klas- of schoolpraktijk. Dit onderzoek naar de implementatie van de BaSO-fiche heeft ook aangetoond dat vernieuwingen en hun materiële representaties tot zeer uiteenlopende onderwijspraktijken kunnen leiden (configuraties) waardoor er steeds *zowel meer als minder gebeurt dan gepland* (Kelchtermans, 2009; Van den Berg & Vandenberghe, 1981). De resultaten van de artefactanalyse en de semigestructureerde interviews toonden dat de BaSO-fiche meer doet dan het vervullen van de rol die toegewezen was door de ontwerpers ervan, met name informatieoverdracht realiseren en communicatie over zorg stimuleren (zie figuur 1).

#### *Een brede visie op zorg*

De interviews en de artefactanalyse toonden aan hoe de fiche specificeerde en daardoor ook legitimeerde welke soort data doorgegeven moest worden om zorgcontinuïteit te vergemakkelijken. Doordat de BaSO-fiche focuste op bepaalde aspecten en de aansluitingsproblematiek op een bepaalde manier representeerde in rubrieken en categorieën, vestigde dat artefact de aandacht op bepaalde aspecten rond zorg, terwijl het andere buiten beschouwing liet (en er dus geen aandacht voor vroeg). De keuze voor de vijf rubrieken en hun deelrubrieken weerspiegelde een duidelijke opvatting over wat zorg op school zou moeten inhouden. De fiche heeft dus in de basisscholen een bepaalde manier van spreken en denken versterkt waardoor een specifieke invulling van de notie zorg dominant is geworden.

In de eerste plaats gaven de respondenten aan dat de komst van de fiche geleid heeft tot een bevestiging en versterking van hun brede visie op zorg. Van een louter remediërende benadering van zorg, waarin de klemtoon lag op het detecteren van moeilijkheden, evolueerden de scholen naar een visie waarin ook ruimte was voor positieve eigenschappen van leerlingen. Die verschuiving werd ook versterkt door de komst van de BaSO-fiche. In plaats van enkel aandacht te hebben voor de tekorten, moeilijkheden of zogenaamde aandachtspunten, zorgde de BaSO-fiche ervoor dat er ook gesproken werd in termen van talenten, capaciteiten of kwaliteiten. De directeur van de Kersenboom benoemde expliciet het belang van een zo breed mogelijke invulling van zorg:

*“Een kind is niet enkel zijn hoofd, maar ook zijn hart en handen en dit volledige beeld moet in de BaSO-fiche geschetst worden.”* (Karel)

Ook in de Boterbloem werd dat belang benadrukt. De directeur beklemtoonde dat de school nog sterker moest inzetten op wat kinderen wel kunnen, in plaats van te kiezen

voor een ‘deficitmodel’ dat focust op de tekorten van leerlingen:

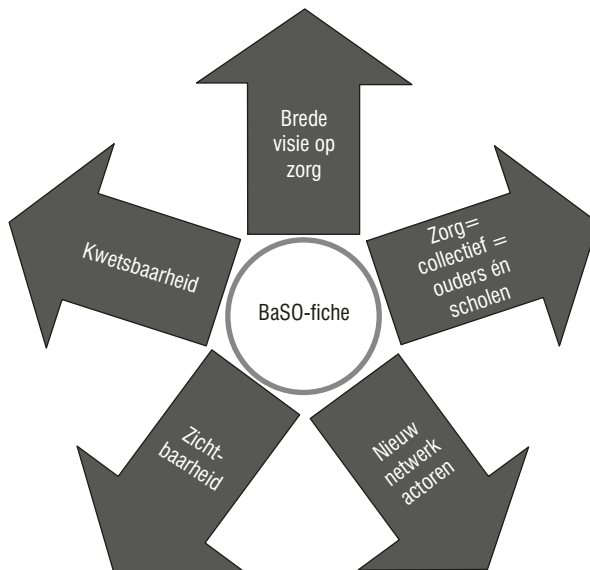
*“Ik vind dat er in de toekomst in de BaSO-fiche toch nog wat meer nadruk gelegd zou mogen worden op de sterktes van het kind. Zoals bijvoorbeeld, meervoudige intelligentie.”* (Bert)

Ook Brenda stelde dat de fiche meer was dan enkel een ‘zorgfiche’:

*“Positieve kenmerken, willen we er per se ook in. Dus niet alleen focussen op zorg, want het is geen ‘zorg’-fiche. Daarom krijgen ook alle leerlingen een BaSO-fiche. Niet alleen de kinderen met zorg.”* (Brenda)

Dit citaat van Brenda maakt bovendien duidelijk dat in de scholen de discussie inzake de aansluitingsproblematiek en zorg ook gekaderd werd in termen van een brede aandacht voor alle leerlingen in de klas. Een gelijkaardige discussie troffen we aan in de Kersenboom:

*“We moeten de BaSO-fiche voor alle leerlingen invullen zodat het niet stigmatiserend werkt voor een aantal leerlingen. Dat*



**Figuur 1.** De BaSO-fiche in (inter)actie.

*bepaalde zogenaamde zorgleerlingen een fiche meekrijgen en andere niet.” (Kim)*

### Collectieve verantwoordelijkheid

De discussie over brede zorg werd ook gevoerd in termen van wie verantwoordelijk was voor de zorg (continuïteit) of hoe breed het zorgcontinuüm precies was. Zorg en vooral zorgcontinuïteit werden niet langer gedefinieerd als de individuele verantwoordelijkheid van leerkrachten. Integendeel, er werd gesproken in termen van een collectieve verantwoordelijkheid:

*“Een BaSO-fiche is geen fiche van het basis-onderwijs, het is eigenlijk een fiche van beide onderwijsniveaus, een fiche van het geheel, van de basis- en secundaire scholen.” (Karel)*

De structurele afhankelijkheid van verschillende groepen en organisaties inzake zorg werd op die manier geherdefinieerd. Om de zorgcontinuïteit te kunnen garanderen, moesten leerkrachten, zorgleerkrachten, directieleden en ouders samenwerken.

*“De fiche heeft ervoor gezorgd dat we nu meer stilstaan bij wie betrokken moet worden bij het invullen van deze fiche. Het is zeker en vast niet alleen de verantwoordelijkheid van de leerkrachten. Het invullen is een teamgebeuren waarbij leerkrachten moeten overleggen met zorgleerkrachten, andere zorgverstrekkers en zelfs ouders.” (Bert)*

### Een herpositionering van verschillende actoren

Daarnaast toonden de resultaten ook aan hoe de BaSO-fiche een sociaal netwerk van interacties creëerde en mensen herpositioneerde ten opzichte van elkaar. Met het invoeren van de BaSO-fiche werd het informeel uitwisselen van leerlingendata tussen scholen vervangen door een meer geformaliseerde procedure waarin de BaSO-fiche letterlijk een positie innam tussen de scholen: de BaSO-fiche liet een (ook wettelijk) legitieme transfer van leerlingendata toe tussen de basis- en secundaire scholen. Hierdoor kwamen nieuwe sociale relaties tot stand rond de BaSO-fiche, in en buiten de school.

Een eerste voorbeeld hiervan had betrekking op het feit dat de fiche heel wat zorgspecifieke informatie vereiste waardoor leerkrachten in gesprek moesten treden met andere betrokkenen. Hierdoor creëerde de fiche een netwerk van verschillende actoren en interacties rondom zich binnen de scholen. Zo werd bijvoorbeeld in de Kersenboom de eerste rubriek van de fiche op voorhand ingevuld door het secretariaat. Verder bevroegen ze de muzische leerkrachten voor het verkrijgen van informatie over de sterke eigenschappen van leerlingen. Bij het invullen van de BaSO-fiche baseerde men zich bovendien op verschillende informatiebronnen, zoals het MDO.

*“Op een MDO wordt iedere leerling besproken. Wat er goed gaat, wat er minder goed gaat, welke hulp we eventueel nog kunnen bieden. Die informatie kunnen we gebruiken om de fiche in te vullen.” (Karolien)*

Ook in de Boterbloem gaven de leerkrachten aan dat het invullen van de fiche, en daardoor dus ook de informatie die men wilde doorgeven aan de secundaire scholen, bepaald werd in overleg met anderen:

*“De kinderen worden besproken met de zorgleerkracht, de directie, de ouders en eventueel ook met leerkrachten van andere leerjaren. Eerst vult de zorgleerkracht de BaSO-fiche in, voordat de leerkracht ermee van start gaat.” (Bea)*

In de secundaire scholen werd de informatie die de BaSO-fiche bevatte, doorgegeven aan andere collega's na afloop van het inschrijvingsmoment:

*“Dankzij de fiche kunnen we nu onze leerkrachten op de hoogte brengen van de achtergrond van onze leerlingen. Want dat is ook belangrijk. Dat zij meer begrip en kennis hebben van: hoe komt die twaalfjarige in mijn klas? Met welke zorgen en bedenkingen komen ze binnen? Maar ook hoe hun schoolloopbaan tot dan toe geweest is.” (Linda)*

In de tweede plaats maakten ouders in de basisscholen een belangrijk deel uit van het sociale netwerk rond de BaSO-fiche. Door

wettelijke beperkingen konden leerlingendata niet zonder meer doorgegeven worden tussen scholen zonder de toestemming van de ouders. Hierdoor kregen de ouders juridisch de sleutelrol in de continuïteit van zorg. Om ervoor te zorgen dat ouders de fiche zouden afgeven in de secundaire school, werd de BaSO-fiche als het ware op de onderhandelings-tafel gelegd. Kim gaf bijvoorbeeld aan dat ze altijd zorgvuldig neerschrijft welke zorgvragen ze heeft vastgesteld en welke initiatieven hierop als antwoord gegeven zijn, alsook hoe dat kan overkomen bij de ouders:

*“Je kent die kinderen, je kent hun kwaliteiten, maar op papier kan dat ook negatief overkomen, daar probeer ik wel op te letten. Ik pas mijn formuleringen aan zodat het niet te slecht overkomt.” (Kim)*

Die vorm van ‘zelfcensuur’ was ook duidelijk zichtbaar in het feit dat er in beide basisscholen proefversies of kladversies van de BaSO-fiche verschenen vooraleer de fiche definitief werd geprint. Zo stelde Brenda:

*“We hebben een kladversie en die hebben we dan gebruikt bij de oudercontacten. We overlopen die en vragen aan de ouders of ze zich hierin kunnen vinden. Een paar ouders hebben de fiche aangepast, maar uiteindelijk konden wij ons daar ook wel in vinden. Het is dus niet dat wij alleen maar opschrijven wat de ouders zouden willen, het is een verhaal van de beide partijen samen.”*

Die proefversie gaf ouders de kans om de BaSO-fiche verder aan te vullen, bepaalde formuleringen aan te passen of zelfs te verwijderen. Op die manier wilde men ook hun bereidheid vergroten om de fiche ook af te geven in de secundaire school. Ook in de secundaire scholen heeft de fiche de rol van ouders tijdens het inschrijvingsmoment veranderd. Bij de meeste leerkrachten zorgde de fiche ervoor dat de communicatie tussen ouders en de secundaire school bevorderd werd. Zo vertelde Linda:

*“We gebruiken de BaSO-fiche als leidraad voor het inschrijvingsgesprek, maar we focussen uiteraard niet alleen op wat er*

*in de fiche staat. We gebruiken het als een insteek om aan het gesprek met de ouders te beginnen.”*

Roos ging echter op een andere manier met de BaSO-fiche om tijdens het intakegesprek, waardoor de communicatie met de ouders eerder afnam dan ze bevorderd werd. Zij maakte een kopie van de fiche en besprak die verder niet met de ouders:

*“Ja, om heel eerlijk te zijn, kopieer ik die BaSO-fiche gewoon, omdat ik weet dat die door andere mensen goed nagekeken is. Alle leerkrachten die inschrijven, moeten eigenlijk niet te veel vragen stellen. Bijvoorbeeld, een leerling heeft dyslexie en dat staat wellicht op de BaSO-fiche. Dat staat daar dan op, maar eigenlijk hecht ik daar dan bij de inschrijving niet veel belang aan.”*

Dat gebruik van de fiche week af van wat de ontwerpers voor ogen hadden. Dat voorbeeld maakt dan ook duidelijk dat er tijdens de implementatie van vernieuwingen zowel meer als minder gebeurt dan gepland.

#### *Zichtbaarheid en kwetsbaarheid*

Tot slot zijn die nieuwe netwerken of interacties niet alleen functioneel van aard, maar (her)positioneerden ze de verschillende actoren ook ten opzichte van elkaar. De BaSO-fiche heeft immers geleid tot het ontstaan van een discussie over de zichtbaarheid en kwetsbaarheid van leerkrachten bij het invullen van de fiche. Het feit dat alle informatie vast kwam te staan op papier en daardoor zichtbaar werd voor collega's, ouders en de secundaire scholen, had als gevolg dat zorg een meer publiek karakter kreeg en leerkrachten bewust bezig waren met de precieze formulering van de informatie. Zowel leerkrachten als directieleden uit de basisscholen benadrukten de druk die ze voelden om zich te verantwoorden over de al dan niet ondernomen zorginitiatieven. Zo stelde een leerkracht uit de Boterbloem:

*“We hebben het gevoel dat je altijd heel erg goed moet verantwoorden wat je neerschrijft in deze fiche. Daar ben ik me wel bewust van. Als je bijvoorbeeld zegt: ‘die heeft extra*

*hulp nodig bij spelling', dat je dan aangeeft waarom dat zo is, hoe je dat precies vastgesteld hebt en op welke manier je dat hebt proberen op te lossen in de klas." (Brenda)*

Ook in de Kersenboom verwezen de leerkrachten naar de onzekerheid die het invullen van de BaSO-fiche kon oproepen. Zo haalde Karolien aan dat de BaSO-fiche niet alleen de ondernomen zorgacties van leerkrachten zichtbaar maakte ten opzichte van de ouders, maar dat iemands aanpak als leerkracht in de basisschool nu ook zichtbaar werd voor de collega's binnen de eigen school alsook voor de secundaire scholen:

*"Ik voel me toch soms onzeker bij het invullen van de fiche. Alles wat je hier opschrijft en ook wat je niet vermeldt, wordt gelezen door andere collega's in de school. Hierdoor wordt dit stukje papier als het ware het bewijsmateriaal voor de ondernomen zorgacties. Ook de secundaire scholen kunnen dan gedetailleerd lezen wat ik allemaal ondernomen heb voor bepaalde leerlingen of wat ik niet gedaan heb."*

Op die manier werden de individuele en collectieve zorgpraktijken publiek gemaakt, waardoor ze blootgesteld werden aan de beoordeling door anderen. Dat illustreert wat Kelchtermans (2009) omschreven heeft als de structurele kwetsbaarheid van het leraarschap: de verantwoordelijkheid voor leerlingen impliceert dat leraren voortdurend keuzes moeten maken die ook morele consequenties hebben. Voor die keuzes kunnen leerkrachten zich wel beroepen op hun kennis van de leerlingen en de klas, hun ervaring en beroeps-expertise, maar zonder dat ze daar een onbetwistbare verantwoording voor kunnen geven. De gemaakte keuzes zijn principieel altijd betwistbaar (bijvoorbeeld door de ouders).

## Besluit en discussie

Onderwijsvernieuwingen worden gelanceerd als doelgerichte en intentionele pogingen om de praktijk van onderwijzen en leren te verbeteren. Maar innovaties zijn erg complexe processen die nooit een lineair verloop ken-

nen. Met de casus van de BaSO-fiche en de studie van wat dit artefact 'doet' in de scholen, wilden we laten zien hoe artefacten (en hun materialiteit) een specifiek aandeel hebben in het feitelijke implementatieproces. Het verband tussen de intenties en de rationale van de ontwerpers en de feitelijke praktijken is niet zomaar lineair. Zelfs de meest nauwkeurig ontwikkelde artefacten kunnen effecten produceren die losstaan van de intenties waarmee ze ontworpen zijn. De makers van het artefact hebben enkel controle over het ontwerp ervan, niet over de feitelijke procedures en routines die in de praktijk zullen opduiken wanneer het artefact geïmplementeerd en gehanteerd wordt (Pentland & Feldman, 2008). Wanneer we de rationale van de ontwerpers afzetten ten opzichte van de feitelijke praktijken die ontstaan rond de BaSO-fiche, kunnen we vaststellen dat er zowel meer als minder functies vervuld worden dan voorzien door de ontwerpers (zogenaamde neveneffecten). De casus van de BaSO-fiche toont hoe het artefact ook de feitelijke (zorg) praktijken in de school mee vorm heeft gegeven vanuit haar materialiteit. Alleen al door het feit dat de BaSO-fiche opdook in de scholen, riep het de schoolactoren op tot actie of dwong het hen in ieder geval positie te kiezen tegenover de oproep die hiervan uitging (zie bijvoorbeeld Ballet, 2007; Ballet & Kelchtermans, 2009). Artefacten produceren of installeren zodoende een specifieke onderwijs-werkelijkheid waarin sommige oplossingen denkbaar, mogelijk of vanzelfsprekend zijn en andere niet. De BaSO-fiche functioneerde dus niet enkel als een instrument om de zorgpraktijken uit de basisschool te inventariseren en leerlingendata door te geven (cf. de functionele visie op artefacten), maar heeft de zorgpraktijken in de basisscholen ook veranderd. In die zin wordt het artefact van de BaSO-fiche als het ware zelf een *actor* die interacties aangaat. De BaSO-fiche beschrijft of inventariseert niet louter, in het beschrijven doet het ook iets en creëert het een bepaalde onderwijspraktijk (i.e. zorgpraktijk). Schoolorganisaties en dus ook vernieuwingsprocessen moeten daarom begrepen worden in termen van een complex samenspel tussen menselijke en niet-menselijke actoren, die beide de schoolrealiteit vorm geven.

Virginie März  
 Karen Vermeir  
 Geert Kelchtermans  
 Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en  
 Lerarenopleiding, KU Leuven  
 Virginie.Marz@ppw.kuleuven.be  
 Geert.Kelchtermans@ppw.kuleuven.be

## Noten

1. Het CLB-decreet van 1 december 1998 regelt de uitwisseling van relevante informatie over de leerlingen tussen school en CLB. Ze waken erover dat ze bij die uitwisseling van relevante gegevens geen deontologische regels overtreden: "Het centrum heeft recht op de relevante informatie die over de leerlingen in de school aanwezig is en de school heeft recht op de relevante informatie over de leerlingen in begeleiding. Ze houden allebei bij het doorgeven en het gebruik van deze informatie rekening met de geldende regels inzake het beroepsgeheim, de deontologie en de bescherming van de persoonlijke levenssfeer" (Decreet van 1 december 1998 betreffende de Centra voor Leerlingenbegeleiding, art. 36). Privacygevoelige informatie wordt enkel uitgewisseld met personeelsleden van de school indien zij die informatie nodig hebben om op een pedagogisch verantwoorde manier met de betrokken leerlingen om te gaan. Het schoolpersoneel kan geen dossier inkijken op het CLB omdat het beroepsgeheim van de CLB-medewerkers dat niet toelaat. Een CLB-medewerker krijgt na afspraak met de schooldirectie toegang tot relevante leerlingengegevens zodat hij/zij ten volle betrokken kan worden bij de begeleiding van de leerling. Als basisprincipe bij het uitwisselen van informatie geldt dat er zo weinig mogelijk achter de rug en over het hoofd van de leerling en zijn ouders gebeurt.
2. De respondenten werden hierbij geanonimiseerd.

## Literatuur

- Ballet, K. (2007). *Worstelen met werkdruk. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs* (Studia Paedagogica 43). Leuven: Universitaire Pers.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2009). Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1150-1157. doi:10.1016/j.tate.2009.02.012.
- Claeys, A. (2009). Continuïteit van zorg bij de overgang van de lagere naar de secundaire school. *Zorgbreed*, 25(7), 7-16.
- Decreet van 1 december 1998 betreffende de Centra voor Leerlingenbegeleiding, *Belgisch Staatsblad*, 10 april 1999.
- Fenwick, T. (2011). Reading educational reform with actor network theory: Fluid spaces, otherings, and ambivalences. *Educational Philosophy and Theory*, 43, 114-134. doi:10.1111/j.1469-5812.2009.00609.x.
- Hoogsteyns, M. (2008). *Artefact mens. Een interdisciplinair onderzoek naar het debat over materialiteit binnen de Material Culture Studies*. Niet-gepubliceerd doctoraatsproefschrift, Universiteit van Amsterdam.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message. Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 257-272. doi:10.1080/13540600902875332.
- Kvale, S. (Ed.) (1996). *Inter-views. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- März, V. (2014). *It takes two to tango. Structuring actors and acting structures in the implementation of educational innovations*. Niet-gepubliceerd doctoraatsproefschrift, Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en Lerarenopleiding, KU Leuven.
- Pentland, B.T., & Feldman, M.S. (2008). Designing routines: On the folly of designing artifacts, while hoping for patterns of action. *Information and Organization*, 18, 235-250. doi:10.1016/j.infoandorg.2008.08.001.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.
- Van den Berg, R., & Vandenberghe, R. (1981). *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief*. Tilburg: Zwijzen.
- Vlaamse Onderwijsraad. (2008). *De overgang van het basis- naar het secundair onderwijs: een verkenning*. Antwerpen: Garant.