

KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en Lerarenopleiding

DE BASO-FICHE, MEER DAN EEN PAPIEREN TIJGER

“Agency” en “structure” in een artefact

Masterproef aangeboden tot het
verkrijgen van de graad van Master
of Science in de Pedagogische
Wetenschappen
door

Anne Appeltans
Karen Vermeir

Promotor: Prof. dr. G. Kelchtermans
m.m.v.: V. März

2012

KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en Lerarenopleiding

DE BASO-FICHE, MEER DAN EEN PAPIEREN TIJGER

“Agency” en “structure” in een artefact

Masterproef aangeboden tot het
verkrijgen van de graad van Master
of Science in de Pedagogische
Wetenschappen
door

Anne Appeltans
Karen Vermeir

Promotor: Prof. dr. G. Kelchtermans
m.m.v.: V. März

2012

Anne, Appeltans en Karen, Vermeir, De BaSO-fiche, meer dan een papieren tijger. "Agency" en "structure" in een artefact.

Masterproef aangeboden tot het verkrijgen van de graad van Master of Science in de Pedagogische Wetenschappen

Examenperiode: juni 2012

Promotor: Prof. dr. Geert Kelchtermans

Begeleider: Virginie März

De overgang van het basis- naar het secundair onderwijs blijkt een belangrijk scharniermoment te zijn in de schoolloopbaan van leerlingen. Mogelijke discontinuïteiten op het vlak van zorg tussen beide onderwijsniveaus kunnen van dergelijke overgangsmomenten risicomomenten maken. Als antwoord op deze "aansluitingsproblematiek" werd de BaSO-fiche ontwikkeld, een instrument dat de overdracht van zorgrelevante gegevens tussen beide onderwijsniveaus mogelijk wil maken. Aangezien onderzoek aantoont dat de implementatie van onderwijsvernieuwingen tot zeer uiteenlopende en vaak niet erg duurzaam verankerde praktijken kan leiden, willen we in deze masterproef zicht krijgen op de implementatie van de BaSO-fiche in basis- en secundaire scholen en de verschillende factoren die hiervoor een verklaring kunnen bieden.

In het *eerste hoofdstuk* van de masterproef wordt deze onderzoeksinteresse verder toegelicht. Hierin formuleren we de aansluitingsproblematiek vanuit een onderwijskundig perspectief en kaderen we de BaSO-fiche binnen het ruimere zorgbeleid van basis- en secundaire scholen.

In een *tweede hoofdstuk* ontwikkelen we een conceptueel kader van waaruit we de implementatie van de BaSO-fiche, als een concrete casus van een onderwijsvernieuwing, bestuderen. We vertrekken hierbij vanuit een specifieke visie op schoolorganisaties: enerzijds worden scholen beïnvloed door actoren binnen de organisatie en anderzijds staan scholen in een interactieve relatie met hun omgeving. Deze visie impliceert dat we bij het bestuderen van implementatieprocessen aandacht besteden aan de interactie tussen drie niveaus (i.e. actoren, schoolorganisatie en omgeving), alsook aan het samenspel van actorschap (*agency*) en structuren (*structure*). Specifiek bestuderen we dit vernieuwingsproces vanuit twee verschillende, maar complementaire theoretische benaderingen: 1) het sense-making perspectief, waarin de focus ligt op de rol van actoren en hun betekenisgeving en 2) de neo-institutionele theorie, waarin de rol van structuren in organisatorische processen centraal staat.

Het concrete onderzoeksopzet en de keuze voor een kwalitatief-interpretatieve benadering worden toegelicht en verantwoord in het *derde hoofdstuk*. De dataverzameling gebeurde via 1) het analyseren van de BaSO-fiche als artefact en 2) de afname van semi-gestructureerde interviews bij verschillende respondenten van twee basis- en twee secundaire scholen.

In de *volgende hoofdstukken* rapporteren we de resultaten van onze dataverzameling, waarin een antwoord geboden wordt op de volgende onderzoeksvragen:

- 1) Wat zijn de kenmerken van de BaSO-fiche als artefact?
- 2) Hoe wordt de BaSO-fiche feitelijk gebruikt binnen scholen?
- 3) Hoe kunnen we het feitelijk gebruik van de BaSO-fiche verklaren?

In *hoofdstuk 4* presenteren we de analyse van de BaSO-fiche als artefact. In *hoofdstuk 5 en 6* komen de verticale analyses van de vier scholen aan bod, alsook een horizontale analyse per onderwijsniveau. In *hoofdstuk 7* ten slotte wordt een geïntegreerde analyse van de BaSO-fiche gemaakt, alsook een samenvattende bespreking en enkele suggesties voor verder onderzoek. Op basis van de onderzoeksdata blijkt dat het gebruik van de BaSO-fiche verklaard kan worden vanuit een samenspel van processen van betekenisgeving en structurele factoren op de drie onderscheiden niveaus, waarmee we ons conceptueel kader bevestigd zien.

Dankwoord

De masterproef van 2

Voor u ligt het resultaat van 2 jaar hard werken.
Een onderzoek over 2 onderwijsniveaus,
gestuurd vanuit 2 benaderingen,
uitgevoerd in 2 onderzoeksrondes,
telkens in 2 scholen.
Dit alles aangestuurd en bijgestuurd
door 2 begeleiders.

*Dank u wel professor Kelchtermans en Virginie.
Gelukkig gingen jullie nooit op hetzelfde moment op studiereis,
zodat we steeds bij een van jullie terecht konden
voor goede raad en feedback.*

*Dank u wel aan de scholen en de respondenten
voor hun bereidwillige medewerking aan ons onderzoek.
Zonder jullie input hadden wij deze masterproef niet kunnen realiseren.*

*Gesteund door 2 vriendengroepen en families.
Dank u wel voor de leuke momenten
waarop we de masterproef even konden vergeten.
Dank u wel voor de steun en aanmoedigende woorden
wanneer we het even niet meer zagen zitten.*

*Maar bovendien ook geschreven door 2 personen.
De opmerking van de ene zorgde voor een "aha-moment" bij de andere
Het zien werken van de ene zorgde voor moed bij de andere.
Een goede tandem werd gevormd.*

En dit alles samengebracht in één masterproef.

"There are lots of things that you can do alone
But it takes two to tango" (Hoffman & Maning, 1952)

Veel leesplezier!

Anne en Karen

Toelichting van aanpak en eigen inbreng

Deze masterproef werd in samenwerking geschreven. Daarom lichten we hier kort toe hoe het werk verdeeld werd en op welk vlak we ondersteund werden door onze promotor en begeleider.

Bij het schrijven van deze masterproef gingen we tewerk volgens een vaste procedure. We bespraken voor elk deel van dit document de inhoud die we wilden opnemen. Dit resulteerde telkens in een “skelet” voor de tekst. Nadien werd dit skelet uitgeschreven door één van ons en voorzien van feedback door de andere. Op die manier ontstond een tekst die het resultaat is van het werk van ons beiden. Eens een hoofdstuk afgewerkt was, kregen we hierop feedback van onze begeleiders, die vervolgens door ons werd verwerkt.

Ons onderzoek telt drie dataverzamelingsrondes, bestaande uit semi-gestructureerde interviews. Voor elke ronde stelden we een interviewleidraad op. Dit gebeurde telkens in samenwerking met de begeleiders. Het eerste interview hebben we vervolgens samen afgenomen en ook onze begeleiders waren hierbij aanwezig. Bij de volgende onderzoeksrondes werd het werk verdeeld. In deze rondes werden respondenten uit vier verschillende scholen bevroegd. We stonden elk in voor de dataverzameling en -verwerking van twee scholen: een basisschool en een secundaire school.

De masterproef is dus in elk opzicht een gezamenlijk en gemeenschappelijk project geweest waaraan we allebei in gelijke mate hebben bijgedragen.

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	1
Lijst met tabellen	5
Lijst met figuren	5
Inleiding	7
Hoofdstuk 1 Onderzoeksinteresse	11
1.1 <i>Aansluitingsproblematiek</i>	11
1.2 <i>Zorgbeleid</i>	13
1.3 <i>BaSO-fiche</i>	14
1.3.1 Een specifiek antwoord op de aansluitingsproblematiek	14
1.3.2 Ontstaansgeschiedenis.....	16
1.3.3 Het ontstaan van BaSO-fiche Hasselt.....	17
1.4 <i>Uitleiding</i>	18
Hoofdstuk 2 Conceptueel kader	19
2.1 <i>Onderwijsvernieuwing: een begripsomschrijving</i>	19
2.1.1 Verandering en stabiliteit binnen schoolorganisaties.....	19
2.1.2 Scholen en hun ruimere omgeving.....	23
2.2 <i>Implementatiepraktijken vanuit de agency-structure interactie</i>	24
2.2.1 Betekenisgevingsprocessen van actoren	26
2.2.2 Structuren	29
2.3 <i>Uitleiding</i>	34
Hoofdstuk 3 Probleemstelling en methodologie	35
3.1 <i>Probleemstelling en onderzoeksvragen</i>	35
3.2 <i>Kwalitatief - interpretatief onderzoek: een weloverwogen keuze</i>	37
3.3 <i>Onderzoekscyclus</i>	38
3.3.1 Van ervaring tot onderzoeksvragen	39
3.3.2 De literatuurstudie en het conceptueel kader	39
3.3.3 Van dataverzameling tot rapportering	40
3.4 <i>Dataverzameling</i>	40
3.4.1 Feitelijk verloop van de dataverzameling	40
3.4.2 Semi-gestructureerd interview	43
3.4.3 De rol van de onderzoeker.....	44
3.5 <i>Data-analyse</i>	45
3.5.1 Transcriptie.....	46

3.5.2	Coderen.....	46
3.5.3	Verticale en horizontale analyses	47
3.6	<i>Methodologische kwaliteit van het onderzoek</i>	50
3.6.1	Betrouwbaarheid.....	50
3.6.2	Validiteit	52
3.7	<i>Uitleiding</i>	53
Hoofdstuk 4	De BaSO-fiche als artefact	55
4.1	<i>De vormgeving van de fiche</i>	56
4.2	<i>Inhoud</i>	56
4.3	<i>De gewenste spelregels van het artefact</i>	59
4.3.1	Basisonderwijs.....	59
4.3.2	Secundair onderwijs	60
4.4	<i>Besluit</i>	61
4.5	<i>Uitleiding</i>	63
Hoofdstuk 5	De BaSO-fiche in het basisonderwijs	65
5.1	<i>De Boterbloem</i>	65
5.1.1	Het invoeren van de BaSO-fiche.....	65
5.1.2	Het gebruik van de BaSO-fiche.....	67
5.1.3	Ervaringen inzake de BaSO-fiche	70
5.2	<i>De Kersenboom</i>	73
5.2.1	De BaSO-fiche past in het plaatje	73
5.2.2	Het invullen van de BaSO-fiche	74
5.2.3	Ervaringen inzake de BaSO-fiche	78
5.3	<i>Horizontale analyse basisonderwijs</i>	80
5.3.1	Overeenkomstige visies	80
5.3.2	Belang van technische aspecten van het artefact	81
5.3.3	Veranderingen sinds de BaSO-fiche	83
5.4	<i>Uitleiding</i>	84
Hoofdstuk 6	De BaSO-fiche in het secundair onderwijs	85
6.1	<i>De Rozelaar</i>	85
6.1.1	Schoolstructuur.....	85
6.1.2	Kijk op zorg.....	87
6.1.3	Gebruik van de BaSO-fiche in de school	89
6.1.4	De ervaring van verandering.....	100
6.2	<i>De Lotus</i>	102
6.2.1	De invloed van het leerlingenpubliek.....	102

6.2.2	De kijk op zorg.....	103
6.2.3	Gebruik van de fiche.....	107
6.2.4	De ervaring van verandering.....	117
6.3	<i>Horizontale analyse secundair onderwijs.....</i>	118
6.3.1	De geringe ervaring van verandering.....	118
6.3.2	Belang van de context.....	119
6.3.3	Belang van reeds aanwezige structuren op schoolniveau.....	121
6.3.4	Besluit.....	126
6.4	<i>Uitleiding.....</i>	127
Hoofdstuk 7 Geïntegreerde analyse: agency en structure in een artefact		129
7.1	<i>Een terugblik.....</i>	129
7.2	<i>Een geïntegreerde analyse.....</i>	131
7.2.1	Agency en structure in een artefact.....	132
7.2.2	Overeenkomstige ideeën en opvattingen.....	133
7.2.3	Het artefact en een sociaal netwerk.....	134
7.2.4	Artefact en routines.....	134
7.3	<i>Kritische reflectie en suggesties voor verder onderzoek.....</i>	136
Referenties.....		139
Bijlagen		
	<i>Bijlage 1: Overzicht van de respondenten.....</i>	<i>I</i>
	<i>Bijlage 2: Voorbereidende vragenlijst leerkracht.....</i>	<i>III</i>
	<i>Bijlage 3: Voorbereidende vragenlijst directeur.....</i>	<i>V</i>
	<i>Bijlage 4: Voorbereidende vragenlijst zorgcoördinator.....</i>	<i>VII</i>
	<i>Bijlage 5: Interviewleidraad medewerkers LOP Hasselt.....</i>	<i>IX</i>
	<i>Bijlage 6: Interviewleidraad basisonderwijs.....</i>	<i>XV</i>
	<i>Bijlage 7: Interviewleidraad secundair onderwijs.....</i>	<i>XIX</i>
	<i>Bijlage 8: Codeerschema basisonderwijs.....</i>	<i>XXVII</i>
	<i>Bijlage 9: Codeerschema secundair onderwijs.....</i>	<i>XXIX</i>
	<i>Bijlage 10: Printscreen van computerprogramma Fiche 6.1.....</i>	<i>XXXI</i>
	<i>Bijlage 11: Voorbeeld ingevulde BaSO-fiche voor een fictieve leerling.....</i>	<i>XXXIII</i>

Lijst met tabellen

Tabel 1: Institutionele pijlers en dragers (Scott, 2008)	31
Tabel 2: Overzicht respondenten de Boterbloem.....	65
Tabel 3: Overzicht respondenten de Kersenboom.....	73
Tabel 4: Overzicht respondenten de Rozelaar.....	85
Tabel 5: Overzicht respondenten de Lotus	102

Lijst met figuren

<i>Figuur 1.</i> De relatie tussen verschillende fasen van een veranderingsproces (Ekholm et al., 1987).....	22
<i>Figuur 2.</i> De relatie tussen scholen, actoren en hun ruimere omgeving.....	24
<i>Figuur 3.</i> Persoonlijk interpretatiekader (Kelchtermans & Vandenberghe, 1995).	27
<i>Figuur 4.</i> Schema kwalitatief onderzoek (Kelchtermans, 2010-2011a).	38
<i>Figuur 5.</i> Overzicht van de data-analyse.	48

Inleiding

Zorgbeleid, zorgcoördinator, GON-begeleiding, GOK-leerkrachten, leerlingenbegeleiding, leerlingvolgsysteem, remediëren... Voor wie in het onderwijs werkt, klinken deze woorden wellicht niet vreemd in de oren. Zowel in het basisonderwijs als in het secundair onderwijs is de aandacht voor zorg de laatste 25 jaar sterk toegenomen. Ook in het professionaliseringsaanbod en in het hoger onderwijs is dezelfde trend merkbaar. Zo duikt zorg binnen de lerarenopleiding op in verschillende opleidingsonderdelen, expertisenetwerken en nieuwe opleidingen met een exclusieve zorgfocus. Naast de toegenomen aandacht voor zorg op de verschillende onderwijsniveaus, blijkt ook de continuering van zorg aan belang te winnen.

Deze “zorgcontext” vormde de voedingsbodem voor de ontwikkeling en implementatie van een specifieke onderwijsvernieuwing, namelijk de BaSO-fiche. De BaSO-fiche is een instrument dat de overdracht van zorgrelevante gegevens tussen het basis- en secundair onderwijs mogelijk wil maken. Zo wil men continuering van zorg realiseren wanneer leerlingen de overstap maken van het basis- naar het secundair onderwijs. De BaSO-fiche wordt voor elke leerling opgesteld door de basisschool en wordt op het einde van het zesde leerjaar aan de ouders bezorgd. Vervolgens kiezen de ouders zelf of ze deze fiche afgeven bij de inschrijving in het secundair onderwijs.

Ondertussen zijn er in Vlaanderen verschillende BaSO-fiches ontwikkeld, onder meer in Leuven, Genk, Kortrijk, Hasselt... Het is de BaSO-fiche Hasselt die de casus van deze masterproef vormt. Deze onderwijsvernieuwing brengt nieuwe doelstellingen en verwachtingen ten aanzien van scholen op beide onderwijsniveaus met zich mee. Daarom is het interessant om na te gaan op welke manier scholen en leerkrachten met de BaSO-fiche omgaan. Verder willen we met dit onderzoek een zicht krijgen op de verschillende processen van betekenisgeving en structurele factoren die een invloed hebben op het implementatieproces van deze vernieuwing.

Het centrale thema van deze masterproef betreft de studie van vernieuwingsprocessen binnen scholen. Vooraleer we dit thema theoretisch uitdiepen, staan we in een **eerste hoofdstuk** stil bij de inhoudelijke thematiek van deze implementatiestudie, namelijk de invoering van de BaSO-fiche binnen het ruimere zorgbeleid van basis- en secundaire scholen. De BaSO-fiche is een instrument dat de overdracht van zorgrelevante gegevens tussen beide onderwijsniveaus mogelijk wil maken om zo een antwoord te bieden op de zogenaamde “aansluitingsproblematiek” op het vlak van zorg tussen basis- en secundair

onderwijs. We starten dit eerste hoofdstuk daarom met een toelichting van deze aansluitingsproblematiek vanuit een onderwijskundig perspectief. Vervolgens staan we stil bij het zorgbeleid dat scholen verondersteld worden te voeren. In een derde deel stellen we de BaSO-fiche als instrument voor.

In een **tweede hoofdstuk** ontwikkelen we vervolgens een conceptueel kader van waaruit we de implementatie van de BaSO-fiche als concrete casus van een onderwijsvernieuwing bestuderen. We starten met een begripsomschrijving van onderwijsvernieuwingen. We gaan hierbij uit van een samenspel tussen vernieuwing en stabiliteit binnen scholen en van een specifieke visie op schoolorganisaties, waarbij actoren (individuen zoals leerkrachten en directie) deel uitmaken van deze organisaties en waarbij scholen op hun beurt ingebed zijn in een ruimere omgeving. Deze visie impliceert dat we bij het bestuderen van implementatieprocessen aandacht besteden aan de interactie tussen deze drie niveaus (i.e. actoren, schoolorganisatie en omgeving), alsook aan het samenspel van actorschap (*agency*) en structuren (*structure*). Specifiek bestuderen we dit vernieuwingsproces vanuit twee verschillende, maar complementaire theoretische benaderingen: een actorbenadering en een structuurbenadering. Binnen actorbenaderingen ligt de focus op de betekenisgevingsprocessen van actoren, die onvermijdelijk gepaard gaan met de implementatie van vernieuwingen. Actoren interpreteren namelijk vernieuwingen en geven er betekenis aan. Deze betekenisgeving beïnvloedt hun handelen en bijgevolg de implementatie van de onderwijsvernieuwing. De tweede benadering waarmee we het vernieuwingsproces zullen bestuderen is de structuurbenadering (concreet: neo-institutionele theorie). Deze benadering focust op de impact van structuren op de implementatie van een vernieuwing. Aan dit geïntegreerd theoretisch kader ontleen we ook de conceptualisatie van “de BaSO-fiche als artefact”, die het mogelijk maakt om de interactie tussen betekenisgeving en structuren te bestuderen. Bovendien trachten we door beide perspectieven te integreren en als complementair op te nemen in dit masterproefonderzoek, een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van de implementatie van de BaSO-fiche.

Het **derde hoofdstuk** start met de formulering van de probleemstelling en bijhorende onderzoeksvragen.

- 1) Wat zijn de kenmerken van de BaSO-fiche als artefact?
- 2) Hoe wordt de BaSO-fiche feitelijk gebruikt binnen scholen?
- 3) Hoe kunnen we het feitelijk gebruik van de BaSO-fiche verklaren?

Vervolgens wordt het concrete onderzoeksverloop beschreven. We staan daarbij zowel stil bij de keuze voor kwalitatief-interpretatief onderzoek, als bij de gevolgde onderzoekscyclus met uitgebreide aandacht voor dataverzameling en –analyse. Onze data bestonden zowel uit

semi-gestructureerde interviews, documenten rond zorg en de BaSO-fiche met het bijhorende computerprogramma. In het laatste deel van de methodologie gaan we in op de kwaliteitseisen van een onderzoeksprocedure, namelijk betrouwbaarheid en validiteit.

In de volgende hoofdstukken presenteren we de resultaten van onze verschillende data-analyses. In **hoofdstuk 4** komt de analyse van de BaSO-fiche als artefact aan bod. De vormgeving en de inhoud van de fiche worden hier aan een analyse onderworpen. Daarnaast schetsen we de gewenste spelregels voor zowel basis- als secundaire scholen die de BaSO-fiche zullen gebruiken. We sluiten dit hoofdstuk af met enkele expliciete koppelingen naar de literatuur. In **hoofdstuk 5 en 6** worden respectievelijk de analyses van het gebruik van de BaSO-fiche in het basis- en secundair onderwijs gerapporteerd. Elk hoofdstuk start met twee individuele en beschrijvende schoolverhalen. In het derde deel presenteren we een horizontale analyse per schoolniveau, waarbij we de twee schoolverhalen samenvoegen en expliciete koppelingen maken naar de literatuur.

Tot slot presenteren we in **hoofdstuk 7** een geïntegreerde analyse van de BaSO-fiche als artefact. In deze analyse worden de inzichten uit hoofdstuk 4, 5 en 6 samengenomen en lichten we de belangrijkste bevindingen toe van ons onderzoek. Afsluitend onderwerpen we ons eigen onderzoek aan een kritische blik en formuleren we suggesties voor verder onderzoek.

Hoofdstuk 1 Onderzoeksinteresse

Het centrale thema van deze masterproef heeft betrekking op de implementatie van vernieuwingsprocessen in scholen. Voor we dit theoretisch uitdiepen, staan we in dit eerste hoofdstuk stil bij de inhoudelijke thematiek van deze implementatiestudie, namelijk het invoeren van de BaSO-fiche als instrument binnen het ruimere zorgbeleid van basis- en secundaire scholen. Deze fiche is ontstaan als een mogelijk antwoord op de “aansluitingsproblematiek” waarmee het basis- en secundair onderwijs geconfronteerd worden wanneer leerlingen de basisschool verlaten en het secundair onderwijs instappen. Deze informatiefiche wordt ingevuld door de basisschool en wordt op het einde van het zesde leerjaar aan alle leerlingen bezorgd. Het is de bedoeling dat deze fiche uiteindelijk via de ouders bij de inschrijving in het secundair onderwijs wordt voorgelegd. Het Lokaal Overlegplatform (LOP) Hasselt (z.j.)¹ omschrijft de BaSO-fiche als volgt: “De fiche geeft een beknopte weergave van de kwaliteiten en de zorgbehoeften van het kind met betrekking tot de leer- en leefhouding. Bovendien schetst het de zorginitiatieven die in het basisonderwijs werden genomen om het kind optimaal te ondersteunen”. De fiche heeft dan ook als doel de continuïteit van zorg en ondersteuning te garanderen bij deze overgang. Voordat we in deze masterproef ingaan op de BaSO-fiche als specifieke implementatiepraktijk, verhelderen we onze onderzoeksinteresse. In een eerste deel gaan we dieper in op de aansluitingsproblematiek tussen het basis- en secundair onderwijs (1.1). Vervolgens bestuderen we het zorgbeleid in scholen (1.2). In een derde deel wordt de BaSO-fiche als instrument voorgesteld (1.3). Hierbij staan we achtereenvolgens stil bij de manier waarop de fiche een antwoord kan bieden op de aansluitingsproblematiek (1.3.1), de ontstaansgeschiedenis van de fiche (1.3.2) en onze concrete casus, namelijk de BaSO-fiche Hasselt (1.3.3).

1.1 Aansluitingsproblematiek

De overgang van het basisonderwijs (BaO) naar het secundair onderwijs (SO) blijkt een belangrijk scharniermoment te zijn in de schoolloopbaan van leerlingen (zie o.a. Anderson, Jacobs, Schramm, & Splittgerber, 2000; Evangelou et al., 2008; Galton, Morrison, & Pell, 2000; Leenknecht, 2003; Onderwijsraad, 2005; Rice, Frederickson, & Seymour, 2011; Sirsch, 2003; Smet, 2010; Smith, Akos, Lim, & Wiley, 2008; Vlaamse Onderwijsraad [VLOR], 2008).

¹ We gebruiken de definitie van het LOP Hasselt omdat onze concrete onderzoekscases scholen betreffen die behoren tot dit LOP. Voor meer informatie over het LOP: <http://www.lop.be>

Deze overgang zorgt er immers voor dat leerlingen geconfronteerd worden met een aantal verschillen (Anderson et al., 2000; VLOR, 2008). Ze komen namelijk terecht in “de grote school”, die gekenmerkt wordt door een nieuwe school(cultuur), een nieuwe (leer)omgeving en een andere onderwijsstructuur met nieuwe vakken, gegeven door nieuwe leerkrachten die elk hun eigen onderwijsstijl hanteren, etc. Ondanks de vele verschillen lijken de meeste leerlingen deze overstap zonder al te veel problemen te maken. Voor hen biedt het secundair onderwijs nieuwe uitdagingen en kansen. Toch kunnen deze verschillen er voor sommige leerlingen toe leiden dat er geen goede aansluiting wordt gevonden bij de nieuwe school, klas of studierichting (Smet, 2010; VLOR, 2008). Vooral wanneer er een gebrek aan afstemming bestaat tussen de school- en leeromgeving en de behoeften en mogelijkheden van de leerling, kunnen dergelijke overgangsmomenten echte risicomomenten worden (VLOR, 2008). Men spreekt daarom van een aansluitingsproblematiek die zich manifesteert bij de overgang van het ene naar het andere onderwijsniveau. Beide onderwijsniveaus blijken namelijk niet naadloos op elkaar aan te sluiten.

Een raadpleging van de literatuur leert dat deze aansluitingsproblematiek vanuit verschillende invalshoeken bestudeerd kan worden, met name vanuit een ontwikkelingspsychologisch, een structureel en een onderwijskundig perspectief (VLOR, 2008). Aangezien in deze masterproef het implementatieproces van de BaSO-fiche als instrument in basis- en secundaire scholen centraal staat, kozen wij ervoor om de aansluitingsproblematiek vanuit een onderwijskundig perspectief te bestuderen. Dit perspectief focust concreet op de discontinuïteit tussen beide onderwijsniveaus op het vlak van visie, leeromgeving, leerinhouden en zorg(beleid) (VLOR, 2008). Bij de overstap van het basis- naar het secundair onderwijs bestaat immers de bekommernis om de geboden zorg niet verloren te laten gaan. Jarenlange ervaring en know-how die schoolteams van basisscholen hebben opgebouwd over zorgbreed werken met de leerlingen gaan vaak verloren wanneer een leerling de overgang maakt naar het secundair onderwijs (Claeys, 2009; Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs [VVKBaO], 2008; VLOR, 2008). Anderzijds ondervindt het secundair onderwijs moeilijkheden om bij de start van een eerste jaar juiste en accurate gegevens over een leerling te verzamelen (Claeys, 2009; VLOR, 2008; VVKBaO, 2008). Om secundaire scholen zo snel mogelijk te kunnen laten inspelen op de noden en de mogelijkheden van de leerlingen, waardoor ook de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs vlot kan verlopen, is er nood aan informatie over nieuw ingeschreven leerlingen. Omdat scholen geacht worden rekening te houden met het algemeen inschrijvingsrecht, zoals geregeld door het decreet betreffende gelijke onderwijskansen (2002), mogen gegevens van het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB) niet langer worden doorgegeven aan secundaire scholen.

Er bestaat dus geen afdoend systeem om binnen een wettelijk en deontologisch kader de opgebouwde expertise van de basisscholen door te geven aan het secundair onderwijs, wat de continuïteit van zorg bemoeilijkt (VLOR, 2008). Dit zijn maar enkele voorbeelden waaruit blijkt dat men in het secundair onderwijs wel eens van nul moet beginnen bij contacten met ouders en bij de begeleiding van leerlingen, waardoor er veel kostbare (begeleidings)tijd verloren gaat. Het niet optimaal kunnen inspelen op de zorg en ondersteuning die in het basisonderwijs worden aangeboden, bemoeilijkt ook de kansen voor de leerling om zijn loopbaan in het secundair onderwijs in optimale omstandigheden te starten (Claeys, 2009; VLOR, 2008; VVKBaO, 2008). De BaSO-fiche als communicatiemiddel tussen ouders en scholen kan een specifiek antwoord bieden op deze discontinuïteit in het zorgbeleid (zie ook 1.2). Via een passende intake met de ouders, waarbij de BaSO-fiche een hulp kan zijn, kan relevante informatie over de nieuwe leerling verkregen worden. Wanneer men rekening houdt met deze informatie is het mogelijk om van bij de start van het schooljaar passende opvang te bieden aan leerlingen, ook aan diegenen met zorgvragen (Claeys, 2009; Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs en Vorming, z.j. c).

1.2 Zorgbeleid

Zoals hierboven aangehaald, brengt de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs een aantal discontinuïteiten tussen de twee onderwijsniveaus met zich mee op vlak van visie, leeromgeving, leerinhouden en zorg(beleid). De BaSO-fiche focust vooral op de continuïteit van zorg, één van de centrale pijlers van het zorgbeleid. Daarom staan we in deze paragraaf stil bij de verantwoordelijkheid die scholen dragen om een zorgbeleid en bijhorende zorgpraktijken voor al hun leerlingen uit te bouwen.

De aandacht voor zorg in het onderwijs en de nood aan ondersteunende maatregelen om kinderen en jongeren met problemen op een passende wijze te helpen, is de laatste jaren sterk toegenomen. Ook allerhande initiatieven op het gebied van (voortgezette) opleidingen en het professionaliseringsaanbod weerspiegelen de groeiende aandacht voor zorg in het basis- en secundair onderwijs. Sinds de jaren '90 worden scholen gestimuleerd om op basis van reguliere middelen en extra toegekende financiering (bv. zorgverbreding, zorgcoördinatie) een zorgbeleid uit te bouwen (Edulex, 2012). Zo krijgen basisscholen sinds 2003-2004 extra mensen en financiële middelen ter ondersteuning van hun zorgbeleid (Edulex, 2011). Ook de secundaire scholen besteden aandacht aan de ontwikkeling van een zorgbeleid via het systeem van uren voor bijzondere pedagogische taken (BPT-uren) en via

het inschakelen van opvoedend personeel. Al deze initiatieven hebben als doel de bestaande zorgcultuur in de scholen te stimuleren, te ondersteunen en verder uit te breiden. Het zorgbeleid in scholen kan concreet omschreven worden als het nemen van doelbewuste en systematische initiatieven, gericht op een optimale en actieve deelname van leerlingen aan het onderwijsaanbod. Elk kind optimale kansen geven om de eindtermen² te behalen, is het doel van dit beleid (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs en Vorming, z.j. a). “Binnen onderwijs dragen de school en het CLB een gedeelde verantwoordelijkheid voor het zorgbeleid. Het is in de eerste plaats de school die een visie op zorgverbreding en zorgverantwoordelijkheid moet ontwikkelen” (Vandenbroucke, z.j., p.74). Het zorgbeleid staat centraal in het functioneren van een kwaliteitsvolle school en wordt opgenomen in het schoolwerkplan. Concreet is het de bedoeling dat scholen een continuüm aan zorginitiatieven uitwerken afgestemd op de specifieke noden van de leerling, waarbij verschillende schoolinterne en –externe actoren worden ingeschakeld. Er wordt dus verondersteld dat zorg integraal deel uitmaakt van het dagelijkse onderwijs- en opvoedingsgebeuren. In het kader van dit zorgbeleid werden de afgelopen jaren heel wat nieuwe hulpmiddelen of methodieken ontwikkeld die ingang hebben gevonden in de scholen. Eén voorbeeld hiervan is de BaSO-fiche waarbij basis- en secundaire scholen ervoor kiezen om de verantwoordelijkheid voor goed onderwijs te delen en dus optimale ontplooiingskansen voor elke leerling te realiseren. Bij het werken met de BaSO-fiche worden beide onderwijsniveaus gelijkwaardige partners voor het realiseren van continuïteit van zorg, wat inhoudt dat “de leerling op elk moment in zijn schoolloopbaan een antwoord krijgt op zijn zorgvraag” (VVKBaO, 2008, p.2).

1.3 BaSO-fiche

1.3.1 Een specifiek antwoord op de aansluitingsproblematiek

Hierboven werd de aansluitingsproblematiek vanuit een onderwijskundig perspectief bekeken. De discontinuïteit van zorg bleek één van de pijnpunten te zijn. Verder werd gesteld dat het bieden van continuïteit van zorg en goed onderwijs in het algemeen een gedeelde verantwoordelijkheid is van basis- en secundaire scholen. Wanneer beide onderwijsniveaus de handen in elkaar slaan, kunnen ze deze aansluitingsproblematiek (op

² De Vlaamse overheid omschrijft eindtermen als volgt: “minimumdoelen op het vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die de onderwijsoverheid als noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie” (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs en Vorming, z.j. b).

het vlak van zorg) mogelijk overbruggen. Meer bepaald kan het overdragen van zorgrelevante gegevens tussen de onderwijsniveaus op een wettelijk en deontologisch correcte manier, de brug slaan. De BaSO-fiche is een mogelijk instrument hiertoe.

De BaSO-fiche is een gepersonaliseerd document dat individuele gegevens bevat van een leerling, die relevant zijn voor de continuering van de zorg en zo een vlotte start in het secundair onderwijs mogelijk maken. Het zuinigheidsprincipe, “need to know, not nice to know”, wordt hierbij gehanteerd (VVKBaO, 2008). De BaSO-fiche kan gekaderd worden binnen de overgangsbegeleiding in de derde graad van de lagere school en binnen de aanvangsbegeleiding in de eerste graad van de secundaire school. Deze fiche komt tot stand in dialoog tussen ouders (en leerling) en de basisschool. De inhoud wordt opgesteld door het zorgteam van de basisschool, overlegd met de ouders en in consensus met hen verder ingevuld. Op het einde van het zesde leerjaar basisonderwijs kan de fiche gebruikt worden ter ondersteuning van het uitredingsgesprek. De fiche wordt dan aan de ouders overhandigd, waardoor de eindverantwoordelijkheid over de zorg bij hen komt te liggen. De ouders beslissen zelf of ze de fiche al dan niet bezorgen bij de inschrijving in de secundaire school. Aangezien leerlingengegevens op deze manier enkel worden doorgegeven via de ouders, wordt de privacywetgeving gerespecteerd. Deze stelt namelijk dat de begeleiding van een school voor zijn leerlingen stopt als ze de school verlaten. Dit brengt met zich mee dat scholen niet gemachtigd zijn om leerlingengegevens door te geven zonder de ouders om toestemming te vragen. Tijdens het intakegesprek in de nieuwe school kan de fiche de ouders ook ondersteunen bij de communicatie over de noden van hun kind en over de eventuele voortzetting van de zorg die geboden werd in de lagere school (Claeys, 2009; Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs [VSKO], 2005; VLOR, 2008; VVKBaO, 2008). Verder biedt de fiche de mogelijkheid om binnen het secundair onderwijs sneller tot actie over te gaan en reeds bij aanvang van het schooljaar aangepaste opvang te bieden aan leerlingen met zorgvragen (Claeys, 2009). De BaSO-fiche dient daarbij niet ter vervanging van het CLB- dossier, maar kan wel een aanzet zijn om dit dossier sneller op te vragen. Door te werken met de BaSO-fiche komt men idealiter tot een win-winsituatie waarbij enerzijds het secundair onderwijs zich engageert om de verkregen informatie nuttig te gebruiken en ermee aan de slag te gaan. Anderzijds krijgt het basisonderwijs achteraf feedback en outputinformatie, wat op zijn beurt interne evaluatie bevordert (VVKBaO, 2008). Samenvattend probeert de BaSO-fiche de volgende drie doelstellingen te bereiken: continuering van zorg, optimale leerlingenbegeleiding en het bevorderen van communicatie tussen de ouders en de school (zowel op basis als secundair niveau) (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Onderwijsinspectie, 2005-2008).

1.3.2 Ontstaansgeschiedenis

Nu we zicht hebben op de rationale achter de BaSO-fiche, gaan we in deze paragraaf in op de ontstaansgeschiedenis van het instrument. Om het ontstaan beter te begrijpen staan we eerst even stil bij het concept “proeftuinen”. De BaSO-fiche kadert immers binnen het proeftuinproject “Overgang van BaO naar SO”. Proeftuinen zijn “onderwijsinitiatieven waarbij, binnen een afgebakende tijdsduur en op beperkte schaal, vernieuwingen worden ingevoerd. De effecten daarvan worden geëvalueerd, en indien deze positief zijn, kunnen ze richtinggevend zijn voor het toekomstige onderwijsbeleid” (Vandenbroucke, z.j., p. 20)³.

Binnen de proeftuinen zijn er projecten die werken rond de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs. De Leuvense proeftuin “Overgang van Basisonderwijs naar Secundair Onderwijs” focuste op de continuïteit van zorg bij de BaSO-overgang. Vanuit de nood aan een vlottere overgang tussen lagere en secundaire scholen, werd reeds tijdens schooljaar 2002-2003 (nog voor er sprake was van een proeftuinproject) een overleggroep opgericht in Leuven. Deze bestond uit directies van zowel basis- als secundair onderwijs en vormde de basis voor het BaSO-project. Dit overleg was de aanleiding om binnen een werkgroep, bestaande uit leraren, zorgbegeleiders en directies van beide niveaus, reeds te starten met het uitwerken van een BaSO-fiche. Toen de mogelijkheid zich in 2005 aandeede, werd dit project ingediend als een proeftuinproject en als zodanig goedgekeurd (Claeys, 2009). In dit project stond het welbevinden van elke leerling centraal, met speciale aandacht voor de kansarme leerlingen, de kwetsbare jongeren en andere jongeren met bijzondere onderwijs- en zorgbehoeften. Het proeftuinproject omvatte twee deelprojecten, namelijk “continuïteit van zorg” en “continuïteit van methodiek”. De BaSO-fiche vond haar plaats binnen het deelproject continuïteit van zorg en vertoonde ook duidelijke linken met het tweede deelproject. De werking met de BaSO-fiche stimuleert namelijk ook de samenwerking op het vlak van methodiek. Dit proeftuinproject werd bovendien positief geëvalueerd door de onderwijsinspectie van het Departement Onderwijs (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Onderwijsinspectie, 2005-2008).

Hoewel er nog geen algemeen beleid rond de BaSO-fiche bestaat, hebben al heel wat scholen in Vlaanderen het idee van de BaSO-fiche opgenomen. Zo zijn enkele scholen in Genk in de voetsporen van de Leuvense proeftuin getreden. De BaSO-fiches van Genk en

³ Het idee van de proeftuinen vindt zijn ontstaan in het project ‘Accent op Talent’ van de Koning Boudewijnstichting. De methodiek voor de proeftuinen vinden we terug in de beleidsnota ‘Vandaag kampioen in wiskunde, morgen in gelijke kansen’ van voormalig minister van Onderwijs en Vorming, Frank Vandenbroucke. Hij liet zich hiervoor liet inspireren door het tweede rapport van de commissie: ‘Accent op Talent. Een agenda voor vernieuwing’ (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs en Vorming, z.j. b).

Leuven vormden op hun beurt de inspiratie voor de Hasseltse scholen van het katholieke net. Het ontstaan van de BaSO-fiche binnen deze Hasseltse scholen wordt hieronder verder toegelicht.

1.3.3 Het ontstaan van BaSO-fiche Hasselt⁴

Binnen de Hasseltse scholen van het katholieke net bestaan er sinds het schooljaar 2006-2007 samenwerkingsverbanden tussen het lager- en het secundair onderwijs. Uit een bevraging van beide onderwijsniveaus bleek dat er nood was aan samenwerking op het vlak van het pedagogisch-didactische en op het vlak van zorg. Vervolgens kwamen twee clusterwerkingen tot stand om aan deze pijlers te werken. Binnen cluster 1 staat het pedagogisch-didactisch luik centraal, binnen cluster 2 staat het luik rond zorg en de begeleiding van leerlingen centraal. Het is binnen de werking van cluster 2 dat de idee van een BaSO-fiche naar voor geschoven werd. Vervolgens werd een werkgroep opgericht voor de uitwerking van dit instrument. In deze werkgroep zetelden vertegenwoordigers uit het basis- en het secundair onderwijs, de begeleidingsdienst en het CLB. In het schooljaar 2007-2008 zijn ze binnen deze werkgroep ook gestart met het uitwerken van hun BaSO-fiche. Dit in navolging van de Leuvense proeftuin en de Genkse scholengemeenschap De Speling. Voor de uitwerking van deze fiche werd er dan ook contact opgenomen met de scholen uit Leuven en Genk. Het specifieke ontwerp van de fiche is geïnspireerd en gebaseerd op de Genkse fiche, die reeds een aangepaste versie van de Leuvense fiche was. De vormgeving, inhoud, en achterliggende ideeën van de BaSO-fiche Hasselt worden beschreven in hoofdstuk 4.

De Hasseltse katholieke scholen stelden echter vast dat ze de totaliteit van de instroomleerlingen in het katholieke secundair onderwijs niet konden vatten met de fiche. De katholieke scholen kennen namelijk een belangrijke neveninstroom uit andere netten en uit scholen buiten Hasselt. De scholen van het katholieke vrije net beseften dat ze een breder platform nodig hadden en contacteerden daarom het LOP Hasselt met de vraag om de fiche netoverschrijdend⁵ te maken. Het LOP Hasselt ging in op dit voorstel omdat ze geloofden dat werken met de fiche de leerlingen ten goede zou komen. Het LOP Hasselt heeft

⁴ Deze paragraaf is gebaseerd op documenten en interviews met twee medewerkers van het LOP Hasselt, de coördinerend directeur van een scholengemeenschap van het basisonderwijs en een medewerker van cluster 2.

⁵ Netoverschrijdend: van toepassing op het gemeenschapsonderwijs (GO!), het gesubsidieerd officieel onderwijs en het gesubsidieerd vrij onderwijs. Binnen Hasselt zit 15% van de leerlingen binnen het GO!, 5% binnen het gesubsidieerd officieel onderwijs en 80% van de leerlingen binnen het gesubsidieerd vrij onderwijs (Ludo & Lieven, persoonlijke communicatie, 8 december, 2010).

informatiesessies gehouden om zo ook de andere Hasseltse scholen warm te maken om met de BaSO-fiche te werken. Vele scholen zijn in het project gestapt, enkele scholen onthielden zich.

De concrete invoering van de BaSO-fiche in de Hasseltse scholen verliep gefaseerd. In een eerste fase (schooljaar 2008-2009) werd de fiche uitgetest in enkele basisscholen. Na dit proefjaar werd in een tweede fase (schooljaar 2009-2010) in alle deelnemende basisscholen met de fiche gestart. De fiches werden toen ook voor de eerste keer meegegeven met de ouders. Daarnaast werden ze geëvalueerd, waarbij technische fouten zo snel mogelijk werden aangepakt. Verder werd er niets aan de fiche veranderd omwille van de nood aan continuïteit en stabiliteit. Men is wel van plan om inhoudelijke wijzigingen door te voeren, indien evaluaties aantonen dat dit nodig is. In de derde fase (schooljaar 2010-2011) zijn de BaSO-fiches voor de eerste keer afgegeven in het secundair onderwijs. De meeste van de afgeleverde fiches zijn in de secundaire scholen aangekomen. Volgens een bevraging door het LOP in 2011 gaat het om 89% van de fiches.

1.4 Uitleiding

De BaSO-fiche is een onderwijsvernieuwing die een mogelijk antwoord biedt op een inhoudelijk probleem, namelijk de aansluitingsproblematiek tussen het basis- en het secundair onderwijs. Aangezien onderzoek aantoont dat de implementatie van vernieuwingen in scholen tot zeer uiteenlopende en vaak niet erg duurzaam verankerde praktijken kan leiden (zie o.a. Ballet, 2007; Hopkins, 2001; Kelchtermans, 2004; Vandenberghe, 2004), is het interessant om zicht te krijgen op het concrete gebruik van de BaSO-fiche. Verder willen we ook zicht krijgen op factoren die een verklaring kunnen bieden voor dit gebruik. We zullen de casus daarom bestuderen vanuit een conceptueel kader, dat we uitwerken in het volgende hoofdstuk. Dit kader is een soort “bril” om naar de werkelijkheid te kijken en bepaalt de focus van dit onderzoek.

Hoofdstuk 2 Conceptueel kader

In dit tweede hoofdstuk wordt het conceptueel kader uitgediept. In een eerste deel beschrijven we onze specifieke visie op schoolorganisaties en kijken we naar de BaSO-fiche als een concrete casus van een onderwijsvernieuwing (2.1). Aangezien implementatiepraktijken centraal staan in deze masterproef, staan we eerst stil bij de noties “verandering” en “stabiliteit” (2.1.1). We menen immers dat zowel processen van verandering als stabiliteit (en vooral de interactie tussen beiden) een belangrijke rol vervullen in schoolorganisatorische processen. Vervolgens beschrijven we scholen als organisaties, waarbij de actoren (individuen zoals leerkrachten en directie) deel uitmaken van deze organisatie en waarbij scholen op hun beurt ingebed zijn in een ruimere omgeving (2.1.2).

Verder bekijken we de implementatie van vernieuwingen door de bril van twee verschillende maar complementaire benaderingen, namelijk de actorbenadering (*agency*) en de structuurbenadering (*structure*) (2.2). Op die manier willen we duidelijk zicht krijgen op het vernieuwingsproces binnen organisaties. Binnen actorbenaderingen ligt de focus op de betekenisgevingsprocessen van actoren, die onvermijdelijk gepaard gaan met de implementatie van vernieuwingen (2.2.1). Actoren interpreteren namelijk vernieuwingen en geven er betekenis aan. Deze betekenisgeving beïnvloedt hun handelen en bijgevolg de implementatie van de onderwijsvernieuwing. De tweede benadering van waaruit we het vernieuwingsproces zullen bestuderen is de structuurbenadering. Deze focust op de impact van structuren op de implementatie van een vernieuwing (2.2.2). Door beide perspectieven te integreren en als complementair op te nemen in dit masterproefonderzoek trachten we een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van de implementatie van de BaSO-fiche.

2.1 Onderwijsvernieuwing: een begripsomschrijving

2.1.1 Verandering en stabiliteit binnen schoolorganisaties

Onze focus op implementatiepraktijken in schoolorganisaties maakt dat we in de eerste plaats stilstaan bij de notie “verandering”. In het onderwijskundige discours neemt het begrip *change* een centrale plaats in en zien we allerhande termen opduiken om over verandering binnen schoolorganisaties te spreken, zoals innovatie, hervorming, ontwikkeling en verbetering (Altrichter & Elliot, 2000). In navolging van Spillane, Gomez en Mesler (2009) willen we *change* in dit masterproefonderzoek beschouwen als een constante in onderwijsorganisaties (zie ook Cuban, 1988; Finnan & Levin, 2000; March, 1981). Dit houdt

in dat we onderwijsvernieuwing niet percipiëren als een uitzonderlijk fenomeen binnen schoolorganisaties. Scholen worden immers voortdurend geconfronteerd met veranderingen, die bovendien verschillende vormen kunnen aannemen. Een verandering kan onder andere intentioneel (bv. het aanstellen van een nascholingscoördinator), niet-intentioneel (bv. een directeur die ontslag neemt), revolutionair (bv. digitalisering (Sloep & Jochems, 2007)) of evolutionair (bv. de afname van sekseverschillen in het hoger onderwijs (Tan, 1998)) zijn (Spillane et al., 2009). In heel wat implementatieonderzoek wordt echter voornamelijk de klemtoon gelegd op zogenaamde geplande verandering (*change*) en de manier waarop scholen hiermee omgaan. Dit zonder ook expliciet aandacht te besteden aan niet-geplande veranderingsprocessen (*changing*, zoals veranderingen in het leerlingenpubliek, een directeur die plots vertrekt, etc.) en stabiliserende elementen (Poole, 2004; Spillane et al., 2009). Stabiliserende factoren zijn immers noodzakelijk om als school te kunnen blijven functioneren in deze context van constante verandering (Hanson, 2001; März, 2011). Deze stabiliserende factoren verklaren tevens mee waarom het onderwijs na al die jaren nauwelijks veranderd is, ondanks vele pogingen tot vernieuwingen. Verandering en stabiliteit binnen het onderwijs kunnen dus niet los van elkaar worden gezien (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004; März, 2011).

In deze masterproef staat de implementatie van de BaSO-fiche centraal, wat een intentioneel veranderingsproces (*planned change*) is. Het is hierbij belangrijk om expliciet aandacht te besteden aan het feit dat intentionele veranderingen in interactie staan met zowel niet-intentionele veranderingen (*unplanned change*) als stabiliserende elementen (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004; März, 2011). Intentionele veranderingen, zoals de implementatie van de BaSO-fiche, zijn onderwijsvernieuwingen, een begrip dat we als volgt omschrijven:

“het proces van het doelgericht veranderen van onderwijspraktijken of de condities die de vormgeving ervan bepalen, met de bedoeling het onderwijs en/of de opvoeding van de betrokken leerlingen/studenten te verbeteren” (Kelchtermans, 2010-2011b).

De vier centrale elementen die we uit deze definitie halen zijn de volgende: het gaat om feitelijke praktijken of de voorwaarden voor praktijken (1), er is sprake van doelgerichte actie (2) en deze veranderingen gaan steeds gepaard met normatieve ideeën over goed onderwijs (3). Tot slot kent het verloop van een vernieuwing een procesmatig karakter (4).

(1) “... *onderwijspraktijken of de condities die de vormgeving ervan bepalen...*”

De feitelijke praktijk of de concrete context en/of de voorwaarden of condities voor deze praktijk spelen een rol bij de implementatie van onderwijsvernieuwingen. Onderwijsvernieuwingen moeten namelijk altijd vertaald worden naar een concrete praktijk, een lokale context. Wat in de ene school goed werkt, werkt immers niet noodzakelijk goed in een andere school. Elke school heeft zijn eigen specifieke kenmerken, zoals werkcondities en personeel, die bepalen wat wel en niet mogelijk is. Door de aanwezige verschillen vertalen vernieuwingen zich in verschillende implementatiepraktijken, ook wel configuraties genoemd (Kelchtermans, 2006-2007; van den Berg & Vandenberghe, 1981). In de delen over betekenisgeving (2.2.1) en structuren (2.2.2) gaan we hier verder op in.

(2) “...*het doelgericht veranderen...*”

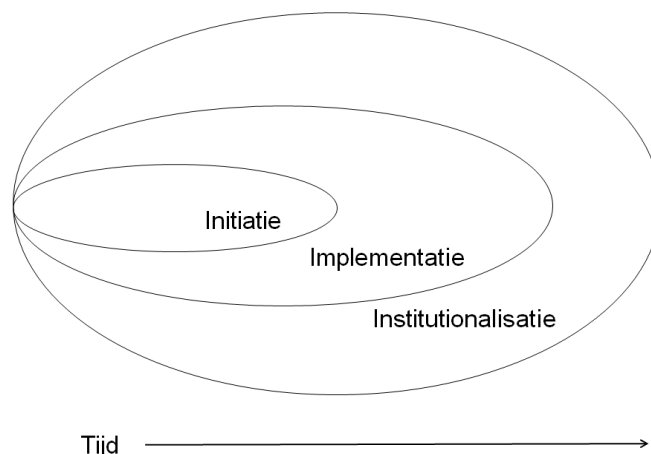
Een ander element uit de definitie betreft de doelgerichtheid van onderwijsvernieuwingen. Kwaliteitsverbetering kan beschouwd worden als de achterliggende doelstelling van veel onderwijsvernieuwingen (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004).

(3) “...*met de bedoeling het onderwijs en/of de opvoeding van de betrokken leerlingen/studenten te verbeteren...*”

Onderwijsvernieuwingen zijn niet los te koppelen van normatieve vragen zoals: “Wat is kwaliteitsvol onderwijs?” en “Is deze verandering wel een verbetering?”. Wat als verbetering wordt gezien, is afhankelijk van de opvattingen die men heeft over goed onderwijs (Kelchtermans, 2006-2007; Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004) (zie ook 2.2.1).

(4) “...*het proces...*”

Tot slot hebben onderwijsvernieuwingen een procesmatig karakter (Hopkins, 2001; Kelchtermans 2006-2007; Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004; van den Berg & Vandenberghe, 1981). Dit houdt in dat het niet gaat om een momentopname of een gebeurtenis, maar dat er steeds sprake is van een verloop in de tijd. Binnen het procesverloop van een onderwijsvernieuwing kunnen drie fasen onderscheiden worden: adoptie of initiatie (1), implementatie (2) en incorporatie of institutionalisering (3). Deze fasen zijn subprocessen van een onderwijsvernieuwing en verlopen in samenhang met elkaar en bijgevolg ook door elkaar (niet-lineair). Bovendien beïnvloeden ze elkaar en kunnen ze niet los van elkaar worden gezien (zie figuur 1). Het proces van onderwijsvernieuwing vindt bovendien plaats op verschillende niveaus (i.e. directeur, leerkrachten, leerlingen) (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004; zie ook: Ekholm, Vandenberghe, & Miles, 1987; Hopkins, 2001; van den Berg & Vandenberghe, 1981).



Figuur 1. De relatie tussen verschillende fasen van een veranderingsproces (Ekholm et al., 1987).

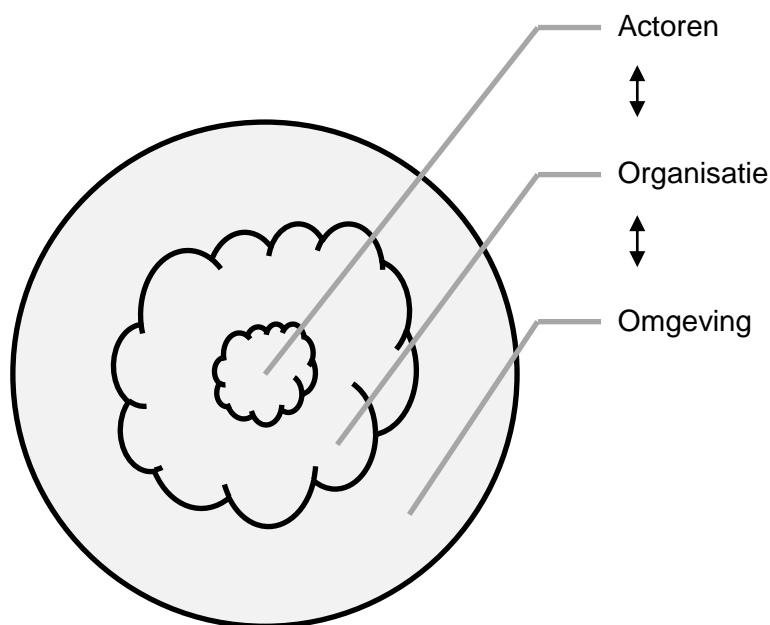
De initiatie- of adoptiefase is de eerste fase, hier wordt de beslissing genomen om een vernieuwing te realiseren. De vernieuwing (i.e. de BaSO-fiche) wordt geaccepteerd en er wordt besloten om ze in te voeren. Ook wanneer een vernieuwing wordt opgelegd door externen, bijvoorbeeld de overheid, blijft deze fase belangrijk. De actoren die de vernieuwing zullen moeten uitvoeren krijgen in deze fase de tijd om aan het idee van de vernieuwing te wennen en het te accepteren. De belangrijkste activiteiten binnen deze fase zijn het verzamelen van informatie en het voeren van discussies (Ekholm et al., 1987; Hopkins, 2001; Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004; van den Berg & Vandenberghe, 1981). De implementatiefase, vervolgens, is de fase waarin de bedoelde vernieuwing in de praktijk gerealiseerd zal worden. Deze fase vraagt de nodige tijd en is een proces op zich. Belangrijke activiteiten binnen deze fase zijn het uitvoeren van actieplannen, het evalueren van gemaakte vooruitgang en het oplossen van problemen. Binnen het onderwijskundig onderzoek is er de voorbije decennia een focusverschuiving opgetreden van de adoptie- naar de implementatiefase (Ekholm et al., 1987; Hopkins, 2001; Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004; van den Berg & Vandenberghe, 1981). Deze fase is ook de focus van dit masterproefonderzoek. Tot slot is er de fase van de incorporatie of de institutionalisering, die enkel bereikt kan worden na een volledige implementatie. “Institutionalization, like any developmental process, is an assimilation of change elements into a structured organization, modifying the organization in a stable manner. Institutionalization is thereby a process through which an organization assimilates an innovation into its structure” (Ekholm & Trier, 1987, p. 13). In deze fase is de verandering een onderdeel van de dagelijkse gang van zaken geworden en wordt ze niet langer als iets nieuws beschouwd (Hopkins, 2001). Vele vernieuwingspogingen blijven echter steken in het begin van de implementatiefase en

worden niet verankerd in de bestaande schoolpraktijk (Ekholm et al., 1987; Hopkins, 2001; Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004; van den Berg & Vandenberghe, 1981).

Onderzoek toont aan dat de implementatie van vernieuwingen een proces is dat veel tijd vraagt (Hopkins, 2001; Kelchtermans, 2006-2007). Kelchtermans (2006-2007) stelt dat het daarom belangrijk is dat de nodige tijd genomen en/of gegeven wordt zodat de vernieuwing duurzaam zou zijn. Wanneer scholen echter gedwongen worden om binnen een korte periode een vernieuwing te implementeren, kan dit resulteren in schijnvernieuwingen. Bij dit fenomeen, ook wel *window dressing* genoemd, proberen scholen aan de buitenwereld te tonen dat ze de vernieuwing geïmplementeerd hebben, zonder iets wezenlijks aan hun dagelijkse praktijken veranderd te hebben (Kelchtermans, 2006-2007).

2.1.2 Scholen en hun ruimere omgeving

Binnen deze masterproef vertrekken we vanuit een specifieke visie op schoolorganisaties die uitgaat van de relatie tussen scholen en hun omgeving. In de literatuur vinden we een evolutie van een visie op organisaties als autonome, rationeel georganiseerde systemen, naar een meer complexe visie. Deze stelt dat organisaties in belangrijke mate gedetermineerd worden door zowel de actoren binnen de organisatie als door hun omgeving (Hanson, 2001; März, 2011; Meyer & Rowan, 1977; Scott, 1991). Een organisatie staat dus niet op zichzelf, maar wel in een interactieve relatie met de ruimere omgeving. Organisatie en omgeving zijn met elkaar verweven. Bijgevolg heeft de omgeving enerzijds een invloed op organisaties, en anderzijds hebben organisaties invloed op hun omgeving. Bovendien is niet elke verandering binnen organisaties te verklaren vanuit rationele, strategische overwegingen die hogere efficiëntie en effectiviteit als doel hebben. In navolging van März (2011) stellen we daarom dat individuen of actoren gesitueerd zijn binnen een organisatie, die op haar beurt is ingebed in een ruimere omgeving (zie figuur 2). De relatie tussen de organisatie en deze ruimere institutionele omgeving is complex en interactief vermits beide niveaus met elkaar verweven zijn (DiMaggio & Powell, 1983; März, 2011). Deze relatie wordt in onderstaande figuur schematisch weergegeven.



Figuur 2. De relatie tussen scholen, actoren en hun ruimere omgeving.

Deze visie op scholen als organisaties impliceert dat we bij het bestuderen van implementatieprocessen aandacht zullen besteden aan de interactie tussen verschillende niveaus (actor-organisatie-omgeving). Aan de hand van een actorbenadering focussen we op individuele en organisatorische factoren (zie 2.2.1). Daarnaast focussen we op de institutionele context vanuit een structuurbenadering (zie 2.2.2). We kijken daarbij naar de manier waarop de institutionele context enerzijds de kans op bepaald gedrag versterkt en anderzijds de mogelijkheden en alternatieven voor bepaald gedrag beperkt.

2.2 Implementatiepraktijken vanuit de agency-structure interactie

Binnen dit masterproefonderzoek combineren we concepten van twee complementaire stromingen om implementatieprocessen te begrijpen. We baseren ons enerzijds op een actorbenadering (*agency*), namelijk het cultureel-individueel perspectief (zie o.a. Kelchtermans, 1994; van den Berg, 2002) en anderzijds op een structuurbenadering (*structure*), de neo-institutionele theorie (zie o.a. Meyer & Rowan, 1977; Scott, 2008). Het cultureel-individueel perspectief focust op de rol van actoren binnen organisaties, zoals leerkrachten en directie. Processen van betekenisgeving en de gesitueerdheid van die betekenisgeving staan er centraal. Volgens critici hebben actorbenaderingen onvoldoende oog voor de rol van structuren binnen implementatieprocessen (Altrichter & Salzgeber, 2000;

Giddens, 1989; März, 2011; Orlikowski, 1992). Structuurbenaderingen daarentegen hebben wel uitdrukkelijk aandacht voor structuren, maar hebben op hun beurt onvoldoende aandacht voor de rol van actoren (März, 2011; Zilber, 2008). Daarom nemen we ook de neo-institutionele theorie op in ons conceptueel kader. Deze theorie heeft expliciet aandacht voor de rol van structuren en de gesitueerdheid van organisaties in een ruimere institutionele context. Deze theorie leent zich bijgevolg voor het bestuderen van implementatieprocessen op niveau van de organisatie en de ruimere omgeving. Beide benaderingen zijn dus verschillend, maar kunnen als complementair beschouwd worden (März, 2011). Om het met de woorden van Giddens (1989, p.25) te zeggen: “The constitution of agents and structures are not two independently given sets of phenomena, a dualism, but represent a duality”.

De integratie van deze perspectieven is betekenisvol aangezien beide vertrekken vanuit dezelfde basisideeën, namelijk de sociale constructie van de realiteit (März, 2011). Binnen het cultureel-individueel perspectief vertrekt men namelijk van de idee dat actoren zelf vorm geven aan de cultuur binnen hun organisatie (Staessens, 1993). Doorheen interacties tussen actoren ontstaan gedeelde overtuigingen en veronderstellingen. Het is in deze communicatie dat normen kunnen groeien en er een bepaalde schoolcultuur ontstaat. Zowel de schoolcultuur als professionele relaties worden beschouwd als sociaal geconstrueerde realiteiten (Staessens, 1993). De neo-institutionele theorie vertrekt eveneens van de idee dat individuen concepten en mentale representaties vormen over het gedrag van anderen. In interactie en communicatie met anderen kunnen deze representaties zich verspreiden en uiteindelijk geïnstitutionaliseerd worden (Berger & Luckmann, 1966; März, 2011; Meyer & Rowan, 1977). Zo zien Meyer en Rowan (1977), in navolging van Berger en Luckman (1966), sociale orde als een product van menselijke activiteiten.

We vertrekken dus van de idee dat een adequate analyse van implementatieprocessen om een kader vraagt waarin zowel actor- als structuurkenmerken complementair aan bod komen. Door zowel een actor- als een structuurbenadering als uitgangspunt te nemen voor de analyse van de BaSO-fiche, krijgen we zicht op de verschillende analyseniveaus, zijnde de actor, de organisatie en de ruimere omgeving, alsook op het samenspel van actoren en structuren. Op die manier krijgen we een uitgebreid beeld van het implementatieproces. Meer bepaald gaan we uit van een verwevenheid tussen beide benaderingen en willen we in dit masterproefonderzoek nagaan hoe we vanuit dit geïntegreerd theoretisch kader de implementatie van de BaSO-fiche kunnen verklaren.

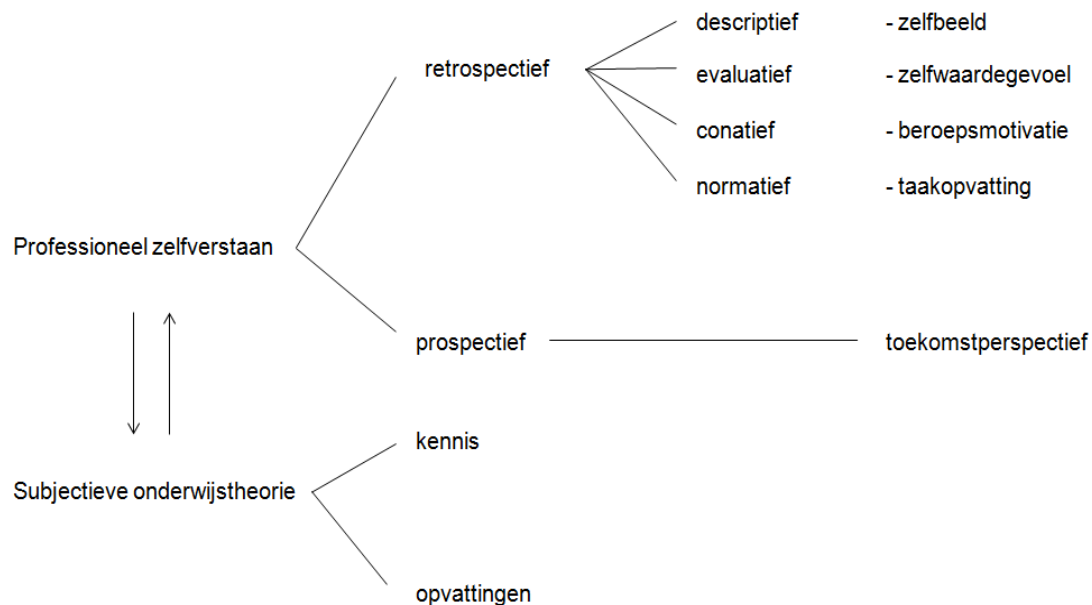
2.2.1 Betekenisgevingsprocessen van actoren

Om de implementatie van een onderwijsvernieuwing beter te begrijpen is het cruciaal dat de rol van actoren (zoals leerkrachten en directie) wordt bestudeerd. Actoren interpreteren en geven betekenis aan vernieuwingen van zodra deze de school binnenkomen. Deze betekenisgeving beïnvloedt hun handelen en bijgevolg de implementatie van de onderwijsvernieuwing. Daarom staan we in dit deel stil bij de rol die actoren vervullen bij de implementatie van vernieuwingen. Eerst zal het cultureel-individueel perspectief worden toegelicht, een benadering die het mogelijk maakt om de processen van betekenisgeving te bestuderen. Vervolgens wordt stilgestaan bij het proces van betekenisgeving door actoren.

Onderwijsvernieuwing is in grote mate een onstuurbaar proces (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004). Bij de implementatie van vernieuwingen gebeurt er namelijk steeds meer en minder dan gepland (Giddens, 1989; Kelchtermans, 2006-2007; Vandenberghe, 2004). Een belangrijke verklaringsfactor voor de verschillen in implementaties (configuraties) is te vinden bij de actorbenaderingen. Deze benaderingen hebben oog voor de rol van het individu (de actor) bij de implementatie van vernieuwingen (Coburn, 2001; Kelchtermans, 2000; März, Vanhoof, Kelchtermans, & Onghena, 2010; van den Berg, 2002). De actorbenadering waarmee we binnen dit masterproefonderzoek naar de praktijken van de BaSO-fiche zullen kijken is het cultureel-individueel perspectief. Dit perspectief heeft oog voor individuele en collectieve betekenisgeving door actoren en de organisatorische cultuur van de school, kortweg de schoolcultuur (März et al., 2010; Van den Berg, 2004; van den Berg, Vandenberghe, & Slegers, 1999).

Leerkrachten, belangrijke actoren binnen een school, zijn geen louter mechanische en gehoorzame uitvoerders van onderwijsvernieuwingen. Doelstellingen en vernieuwingen worden namelijk steeds geanalyseerd, gefilterd en geïnterpreteerd door kennis, opvattingen en waarden van de betrokkenen (Kelchtermans, 2006-2007). Dit proces van individuele betekenisgeving is een noodzakelijk en onvermijdbaar fenomeen om te kunnen omgaan met de verschillende en vaak uiteenlopende boodschappen en verwachtingen die de omgeving heeft ten aanzien van leerkrachten en scholen. Het proces van individuele betekenisgeving kan geconceptualiseerd worden door de notie “persoonlijk interpretatiekader” (met name in Kelchtermans, 1994; zie ook: Kelchtermans, 2006-2007, 2009; März et al., 2010). Het persoonlijk interpretatiekader is een set van cognities en mentale representaties die opereren als een bril om naar de werkelijkheid te kijken, er betekenis aan te geven en erin te handelen (Kelchtermans, 2009; Kelchtermans & Vandenberghe, 1995). Het persoonlijk

interpretatiekader gidst interpretaties en acties en wordt tevens gevormd door reflectieve betekenisvolle interacties met de context. We kunnen daarom stellen dat het persoonlijk interpretatiekader zowel een conditie is voor interactie als een gevolg van interactie (Kelchtermans, 2009). Binnen het persoonlijk interpretatiekader onderscheiden we twee verstrengelde domeinen: het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie (zie figuur 3). Het professioneel zelfverstaan is dynamisch en biografisch en zegt iets over de opvattingen die men over zichzelf heeft als leerkracht. Binnen het professioneel zelfverstaan onderscheiden we vijf componenten: het zelfbeeld (hoe zie ik mezelf als leerkracht?), het zelfwaardegevoel (hoe goed doe ik mijn job?), de taakperceptie (wat moet ik doen om een goede leerkracht te zijn, wat behoort tot de taken van een goede leerkracht?), jobmotivatie (wat drijft me?) en toekomstperspectief (hoe zie ik mezelf over een aantal jaar?). Het tweede domein, de subjectieve onderwijstheorie, is een persoonlijk systeem van kennis en opvattingen over onderwijs. Het is een soort “professionele know-how” die voor een groot deel gebaseerd is op persoonlijke ervaringen. De subjectieve onderwijstheorie wordt door leerkrachten gebruikt bij het uitoefenen van hun job en stuurt hun handelen (Kelchtermans, 2009).



Figuur 3. Persoonlijk interpretatiekader (Kelchtermans & Vandenberghe, 1995).

Meningen, opvattingen en emoties maken deel uit van het persoonlijk interpretatiekader en zijn vaak diep geworteld, onbewust aanwezig, moeilijk te detecteren en bijgevolg ook moeilijk te veranderen (van den Berg, 2002). Een confrontatie met opinies of praktijken die de eigen meningen of opvattingen tegenspreken kan oncomfortabel zijn voor een leerkracht en kan

leiden tot onverwachte problemen bij de implementatie van vernieuwingen. Van den Berg (2002) stelt dat “beliefs, attitudes, and emotions of teachers’ meanings often determine the decisions they make during their careers” (p.580).

Het persoonlijk interpretatiekader van een leerkracht, de processen van interpretatie en betekenisgeving, bepalen het handelen van een leerkracht en bepalen zo dus ook de feitelijke implementatie van vernieuwingen. Coburn (2001) stelt zelfs: “...rather than policy influencing teachers’ practice, it is more likely that teachers shape policy” (p.145) en dit verklaart mee waarom de implementatie van vernieuwingen niet-lineair verloopt. Omwille van deze processen is het begrijpelijk dat er niet enkel verschillen zijn bij de implementatie van vernieuwingen tussen scholen, maar ook binnen scholen (März et al., 2010).

Betekenisgeving is echter geen louter individuele aangelegenheid, maar is ook sociaal: het is een collectief en gesitueerd proces. Het is collectief aangezien nieuwe boodschappen/fenomenen zin en betekenis krijgen in interactie, onderhandeling en communicatie met anderen, bijvoorbeeld met collega’s (Coburn, 2001, 2006). Deze collectieve betekenisgeving beïnvloedt de persoonlijke betekenisgeving, maar resulteert niet noodzakelijk in gedeelde betekenisgeving tussen de verschillende actoren (Coburn, 2001).

Betekenisgeving is ook gesitueerd. Ze is ingebed in een context van structurele en culturele werkcondities, structuren die mee de betekenisgeving van actoren en zo ook het verloop van een implementatie bepalen (Coburn, 2001, 2006; Kelchtermans, 2000). Structurele werkcondities worden door Kelchtermans & Piot (2010) beschreven als relatief stabiele condities binnen een organisatie die moeilijk genegeerd kunnen worden. Voorbeelden hiervan zijn procedures, routines, documenten, werkgroepen, rolverdelingen en artefacten (voor een verdere uitwerking van artefacten: zie 2.2.2.1). Culturele werkcondities, waarnaar vaak wordt verwezen met de term schoolcultuur, zijn minder tastbaar. Ze komen voort uit individuele en collectieve processen van betekenisgeving en uit de culturele normen die op hun beurt voortkomen uit de institutionele omgeving (zie 2.2.2). Finnan en Levin (2000) stellen daarom dat schoolcultuur bestudeerd moet worden in zijn sociale, gelokaliseerde en persoonlijke dimensies. De culturele werkcondities verwijzen naar normatieve ideeën en overlappende waarden en normen die leven in de school. Meestal is men zich niet bewust van de culturele werkcondities en worden ze beschouwd als vanzelfsprekendheden (Kelchtermans, 2000; Kelchtermans & Piot, 2010; Scott, 1995). Deze culturele werkcondities functioneren, net zoals het persoonlijk interpretatiekader, als interpretatieve filters (Kelchtermans, 2006-2007). Deze culturele en structurele werkcondities kunnen niet volledig los van elkaar worden gezien. Hanson (2001) omschrijft het als volgt:

Although the culture of a school is not visible to the human eye, its artifacts and symbols reflect specific cultural priorities, such as the type of ceremonies held to honor students, how the school's budget is distributed with respect to relative weights given to particular academic and nonacademic programs, the quality and quantity of efforts made to work with various segments of the community, the pictures and trophies on display in the front office that greet each visitor to the school, and so forth. (p.641)

De niet-tastbare culturele werkcondities kunnen dus tot uiting komen in structurele werkcondities.

Ondanks het feit dat binnen deze actorbenaderingen wordt aangehaald dat betekenisgeving gecontextualiseerd is (zie Coburn, 2001, 2006; Kelchtermans, 2000, 2006-2007), wordt er nauwelijks expliciet aandacht besteed aan de manier waarop deze (bv. in de vorm van dwingende regels en culturele scripts) het gedrag van individuen kunnen bepalen. Het is dus belangrijk om bij het bestuderen van implementatiepraktijken expliciet aandacht te besteden aan de gesitueerdheid van deze betekenisgeving en de invloed van structuren hierop. De neo-institutionele theorie biedt ons een geschikt kader om de rol van structuren binnen schoolorganisaties te bestuderen.

2.2.2 Structuren

Zoals besproken in 2.2.1, staat de rol van actoren centraal binnen de actorbenaderingen. Deze benaderingen beschouwen percepties en interpretaties van actoren als zeer belangrijk voor het verloop van een vernieuwingsproces. Zo kan het al dan niet aansluiten van de vernieuwingsinhoud bij de opvatting van actoren, bepalend zijn voor het implementatieproces (März et al., 2010). Toch kan de rol van actoren geen volledige verklaring bieden voor wat er in de praktijk gebeurt binnen organisaties. Ook structuren, zoals werkcondities en institutionele kenmerken (zie verder), bepalen mee hoe de implementatie verloopt. Structuurbenaderingen focussen op deze aspecten van structuur, als determinant voor het verloop van een implementatieproces (März et al., 2011).

We integreren daarom de neo-institutionele theorie in ons conceptueel kader. Deze organisatietheorie, die thuishoort binnen de structuurbenadering, biedt kaders om de gecompliceerde, interactieve relatie tussen organisaties en hun omgeving te begrijpen (Coburn, 2001). De neo-institutionele theorie bestudeert namelijk hoe normen en opvattingen binnen de samenleving tot stand komen, hoe deze gedragen en verspreid worden, hoe deze ingebed zijn in de structuren van organisaties en hoe ze zo het reilen en zeilen van een organisatie beïnvloeden (Burch, 2007; Coburn, 2001; Scott, 1995, 2005).

De neo-institutionele theorie beschouwt organisaties niet als autonome, rationeel georganiseerde systemen, maar stelt dat ze ingebed zijn in een bredere sociale, culturele en politieke omgeving (Hanson, 2001; März, 2011). Een organisatie staat dus niet op zichzelf, maar in een interactieve relatie met de ruimere omgeving (zie ook 2.1.2). Schelling (1978) stelt het als volgt voor: "Organizations in a structured field respond to an environment that consists of other organizations responding to their environment, which consists of organizations responding to an environment of organizations' responses" (p. 14). Alle betekenisvolle organisaties of actoren uit deze omgeving kunnen samen gezien worden als het organisatorisch veld (*organizational field*) van een bepaalde organisatie rond een welbepaalde thematiek (Greenwood & Hinings, 1996). Dit organisatorisch veld biedt een kader om te kijken naar de verschillende actoren die de implementatie van een vernieuwing mediëren (Burch, 2007). Het organisatorisch veld van een school bestaat bijvoorbeeld uit lerarenopleidingen, universiteiten, nascholingscentra, de Vlaamse overheid, ouderverenigingen, handboekontwikkelaars, etc. Het organisatorisch veld heeft zowel een structurele als een symbolische dimensie (Lounsbury & Pollack, 2001). Structureel omdat het organisatorisch veld horizontale verbanden legt tussen gelijkaardige organisaties en omdat er sprake is van verticale relaties met organisaties met een zekere autoriteit, zoals de overheid en professionele organisaties. De symbolische dimensie staat voor de waarden, normen en regels die gelden binnen het organisatorisch veld. Russell (2011) geeft aan dat:

Symbolically, fields are informed by belief systems or logics that constitute identities, specify the appropriateness of actions, and provide meaning systems that guide interpretation. As such, the concept of the field emphasizes that relations among organizations may exist not only as actual behavioral connections but also as culturally defined models of association and articulation. (p.283)

De symbolische dimensie van een organisatorisch veld vormt een institutionele omgeving waarin bepaalde regels gelden, deze zijn zowel formeel (wetten en reglementen) als informeel (culturele normen, classificatiesystemen etc.) (Russell, 2011). Deze regels, of geaccepteerde normen en standaarden, worden binnen de neo-institutionele theorie omschreven als "instituties" (Hanson, 2001; März, 2011; Scott, 1995, 2008). Scott (2008) stelt dat instituties bestaan uit regulatieve, normatieve, en cultureel-cognitieve elementen. Deze zorgen voor stabiliteit en geven betekenis en waarde aan acties van organisaties en actoren (zie ook: Coburn, 2001; März, 2011; Scott, 1995). Instituties versterken en beperken zo de kans op bepaalde handelingen en praktijken (Barley & Tolbert, 1997; Giddens, 1989; Scott, 2008). Ze geven richting aan het handelen van actoren, zonder het handelen te determineren (März, 2011). Daarnaast stellen Ashworth, Boyne en Delbrige (2009) dat

“organizations adapt their internal characteristics in order to conform to the expectations of the key stakeholders in their environment” (p.165). Organisaties ontwikkelen organisatorische structuren en praktijken die een weerspiegeling zijn van instituties, om zo legitimiteit te verwerven binnen hun omgeving. De neo-institutionele theorie stelt dus dat onderwijsvernieuwingen niet enkel geïmplementeerd worden uit rationele en economische overwegingen, maar dat organisaties op die manier ook legitimiteit trachten te verwerven (Burch, 2007; DiMaggio & Powell, 1983; März, 2011; Meyer & Rowan, 1977).

Verder stelt Scott (2008) dat instituties gedragen en verspreid worden door verschillende *carriers*. Deze dragers kunnen beschouwd worden als mechanismen die ons in staat stellen om te verklaren hoe ideeën zich bewegen doorheen de tijd en ruimte (Scott, 2008). Tabel 1 geeft weer welke dragers Scott (2008) onderkent.

Tabel 1
Institutionele pijlers en dragers (Scott, 2008)

	<i>Pillar</i>		
	<i>Regulative</i>	<i>Normative</i>	<i>Cultural-Cognitive</i>
<i>Symbolic systems</i>	Rules Laws	Values Expectations	Categories Typifications Schema
<i>Relational systems</i>	Governance systems Power systems	Regimes Authority systems	Structural isomorphism Identities
<i>Routines</i>	Protocols Standard operating procedures	Jobs Roles Obedience to duty	Scripts
<i>Artifacts</i>	Objects complying with mandated specifications	Objects meeting conventions, standards	Objects possessing symbolic value

Scott (2008) maakt een onderscheid tussen symbolische systemen, relationele systemen, routines en artefacten. Binnen symbolische systemen staan symbolen centraal zoals regels, waarden en normen, verwachtingen, prototypes, etc. en de wijze waarop ze het gedrag van organisaties en actoren sturen. Relationele systemen worden gekenmerkt door sociale structuren, door interacties binnen een netwerk van sociale posities. Regels en overtuigingen zijn daarbij verbonden aan posities en rollen die actoren en organisaties opnemen. Instituties kunnen ook belichaamd worden door routines. Dit zijn gestructureerde activiteiten die deel

uitmaken van de dagelijkse gang van zaken en zodanig ingeburgerd zijn dat ze beschouwd kunnen worden als gewoontes, als “ingebakken” procedures. Tot slot beschouwt Scott (2008) ook artefacten als weerspiegelingen van instituties. Een artefact is een veruitwendiging van ideeën en bedoelingen die vorm krijgt in een materieel of immaterieel instrument (Kelchtermans & Piot, 2010; Ogawa, Crain, Loomis, & Ball, 2008; Suchman, 2003). Al deze dragers kunnen beschouwd worden als subtypes van structuur (Scott, 1995). Deze structuren of dragers van instituties zijn bovendien niet neutraal. Ze “vervoeren” immers een boodschap en de soort “drager” van de boodschap bepaalt mee hoe deze geïnterpreteerd en ontvangen zal worden door de organisatie en haar actoren (Scott, 2008).

Samengevat kunnen we stellen dat we naar scholen gaan kijken als organisaties die ingebed zijn in een institutionele omgeving. De structuren van organisaties, meer bepaald het beleid en de praktijken binnen scholen, vormen een weerspiegeling van de instituties. Deze instituties worden belichaamd in verschillende dragers, zoals handboeken, hervormingsprogramma’s, eindtermen, nascholingen, evaluatiesystemen etc. Ook de BaSO-fiche is een drager van instituties, meer bepaald in de vorm van een artefact. In het volgend deel gaan we daarom dieper in op artefacten, als een vorm van structuur.

2.2.2.1 Artefacten

In navolging van Ogawa et al. (2008) en Spillane, Halverson en Diamond (2004) maken we een onderscheid tussen twee soorten artefacten, namelijk materiële en symbolische. Materiële artefacten hebben een fysieke realiteit en worden door actoren gebruikt bij activiteiten (Ogawa et al., 2008). Voorbeelden van materiële artefacten zijn stoelen, boeken, een agenda, een BaSO-fiche etc. Symbolische artefacten zijn niet-materiële instrumenten zoals taal, beelden en gebaren. Net als materiële artefacten, kunnen symbolische artefacten acties bij actoren teweegbrengen en beperken (Ogawa et al., 2008). Omwille van onze interesse in de BaSO-fiche, focussen we in dit masterproefonderzoek op materiële artefacten. Concreet definiëren wij een materieel artefact als “a discrete material object, consciously produced or transformed by human activity, under the influence of the physical and/or cultural environment” (Suchman, 2003, p.98). Het gaat om concrete “tools” die geproduceerd worden door menselijk handelen. Ze zijn intentioneel ontworpen met welbepaalde doelen en ideeën in het achterhoofd (Gagliardi, 1990). Een artefact is bijgevolg een veruitwendiging van deze doelen en ideeën (Kelchtermans & Piot, 2010; Spillane et al., 2004) en heeft als doel bepaalde praktijken vorm te geven of te veranderen (Halverson, 2003). Zo kan de BaSO-fiche beschouwd worden als een artefact dat als doel heeft een antwoord te bieden op de overgangsproblematiek.

Eens artefacten ontwikkeld zijn, kunnen ze ingezet worden in organisaties. Daar gaan ze vervolgens deel uitmaken van de *material culture*, de objectieve en structurele kenmerken van de organisatie (Orlikowski, 1992; Scott, 2008; Suchman, 2003). Van zodra het artefact wordt ingezet binnen een organisatie, functioneert het als een mediërende variabele die interacties, communicatie, acties en activiteiten beïnvloedt (Ogawa et al., 2008; Orlikowski, 1992). Zelfs de meest nauwkeurig ontwikkelde artefacten kunnen effecten produceren die los staan van de intenties waarmee ze ontworpen zijn (Pentland & Feldman, 2008a; Suchman, 2003; Verckens, 2011). Dit idee is ook terug te vinden bij Orlikowski (1992):

While we can expect a greater engagement of human agents during the initial development of a technology, this does not discount the ongoing potential for users to change [artifacts] (physically and socially) throughout their interaction with it. In using a technology, users interpret, appropriate, and manipulate it in various ways. (p. 408)

Artefacten zijn met andere woorden zowel bepalend voor als bepaald door menselijke activiteit (Spillane et al., 2004). Het effect van het artefact op de praktijk is altijd onzeker (Suchman, 2003). Hierbij aansluitend benadrukken Pentland en Feldman (2008a, 2008b) het onderscheid tussen artefacten en routines. Artefacten kunnen op verschillende manieren geïncorporeerd worden in de dagelijkse gang van zaken en dus tot uiting kunnen komen in verschillende routines. Hierdoor heb je als ontwikkelaar van artefacten enkel controle over het design van het artefact en niet over de routines (Pentland & Feldman, 2008a). Artefacten hebben bijgevolg geen deterministische invloed op organisatorische structuren en gedrag (Barley, 1986; Feldman & Pentland, 2003; Orlikowski, 1992; Pentland & Feldman, 2008b; Scott, 2008; Suchman, 1983). De effecten van het artefact worden gemedieerd door situationele factoren en interpretatieve processen (Scott, 2008; Spillane et al., 2004). Het onderzoek van Barley (1986) is daar een illustratie van. Hij onderzocht de implementatie van identieke artefacten, namelijk HC scanners, binnen twee verschillende ziekenhuizen. Barley kwam tot de vaststelling dat het effect van de invoering verschilde tussen beide organisaties. Er is met andere woorden een discrepantie mogelijk tussen *design* en *use* (Scott, 2008; Suchman, 2003). Orlikowski (1992) vat het als volgt samen: "While technologies may appear to have objective forms and functions at one point, these can and do vary by different users, by different contexts of use, and by the same users over time" (p. 403). Artefacten belichamen dus de dualiteit van *structure* en *agency* en vormen een ideale context om de interactie tussen structuren en betekenisgeving te bestuderen.

Verder maakt Suchman (2003) een onderscheid tussen het technische en het symbolische aspect van materiële artefacten. Het technische aspect heeft betrekking op het "werktuiglijk gedeelte" van het artefact. Het staat voor de manier waarop het artefact als

werktuig de vooropgestelde doelen tracht te bereiken. Met andere woorden, welke praktijken en activiteiten worden door het artefact gestimuleerd om de beoogde doelen te bereiken? Weinig artefacten hebben echter enkel technische functies. Meestal belichaamt een artefact ook symbolische elementen, zoals onderliggende opvattingen, overtuigingen en ideeën. Het symbolische aspect staat voor het discours, de taal die het artefact met zich mee brengt. "Artifacts...are not just sources of ideas and guidance for action, but vehicles of thought (Perkins, 1993)" (Spillane et al., 2004, p.21). Bij de meeste artefacten is er bijgevolg sprake van een samenspel van technische en symbolische aspecten (Gagliardi, 1990; Rafaeli & Vilnai-Yavetz, 2004; Suchman, 2003).

Voor het bestuderen van artefacten, met name de BaSO-fiche, betekent dit dat we zullen kijken naar geplande en ongeplande effecten en dit op niveau van zowel technische als symbolische aspecten.

2.3 Uitleiding

Uit het voorgaande blijkt dat vernieuwingsprocessen in het onderwijs vanuit verschillende benaderingen bestudeerd kunnen worden. We zullen concepten uit zowel de actorbenadering als de structuurbenadering geïntegreerd opnemen om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van de implementatie van de BaSO-fiche. Het bestuderen van de BaSO-fiche als artefact biedt een ideale context om de interactie tussen *agency* en *structure* te bestuderen. De effecten van een artefact worden namelijk gemedieerd door zowel interpretatieve processen van actoren, als structurele en institutionele factoren.

Hoofdstuk 3 Probleemstelling en methodologie

In voorgaande hoofdstukken werd enerzijds de casus van dit onderzoek, BaSO-fiche Hasselt, en anderzijds het conceptueel kader over onderwijsvernieuwingen voorgesteld. Op basis van deze hoofdstukken formuleren we in een eerste deel van dit derde hoofdstuk de probleemstelling en bijhorende onderzoeksvragen (3.1). Verder geven we aan hoe dit onderzoek tot stand is kwam. We starten met een toelichting van onze keuze voor een kwalitatief-interpretatieve onderzoeksbenadering (3.2). Vervolgens staan we stil bij de gevolgde onderzoekscyclus (3.3). Daarna beschrijven we de dataverzameling en -analyse (3.4 en 3.5). Het laatste deel staat in het teken van de kwaliteitseisen van kwalitatief onderzoek, zijnde betrouwbaarheid en validiteit (3.6).

3.1 Probleemstelling en onderzoeksvragen

Onderzoek toont aan dat de implementatie van vernieuwingen in scholen tot zeer uiteenlopende en vaak niet erg duurzaam verankerde praktijken kan leiden (zie o.a. Ballet, 2007; Hopkins, 2001; Kelchtermans, 2004; Vandenberghe, 2004). Daarom is het interessant om zicht te krijgen op het concrete gebruik van de BaSO-fiche als onderwijsvernieuwing. De eerste focus van deze masterproef ligt daarom op het beschrijven van de BaSO-fiche Hasselt als artefact en het concrete gebruik ervan in de Hasseltse scholen en dit zowel op het niveau van het basis- als het secundair onderwijs (beschrijvende onderzoeksvraag).

(1) Wat zijn de kenmerken van de BaSO-fiche als artefact?

Hierbij bestuderen we enerzijds de technische en symbolische aspecten van de BaSO-fiche als materieel artefact en anderzijds de gewenste effecten die de ontwikkelaars van het artefact beogen.

(2) Hoe wordt de BaSO-fiche feitelijk gebruikt binnen de scholen?

We willen echter verder gaan dan het louter beschrijven van het feitelijke gebruik (onderzoeksvraag 1) en zullen daarom ook op zoek gaan naar mogelijke factoren die dit gebruik beïnvloeden. In hoofdstuk 2 stellen we dat vernieuwingsprocessen in het onderwijs vanuit twee verschillende, maar complementaire benaderingen kunnen worden bestudeerd. We hanteren daarom enerzijds een actorbenadering, meer bepaald het cultureel-individueel

perspectief. Hierbij ligt de nadruk op de rol van actoren en hun betekenisgeving. Anderzijds wordt de neo-institutionele theorie als structuurbenadering opgenomen, die expliciet aandacht heeft voor de rol van structuren in organisatorische processen. Door beide perspectieven op een geïntegreerde manier mee te nemen in ons onderzoek, beogen we een uitgebreid beeld van het implementatieproces te bekomen. Dit leidt ons tot onderstaande verklarende onderzoeksvraag, die we verder onderverdelen in twee deelvragen.

(3) *Hoe kunnen we het feitelijk gebruik van de BaSO-fiche verklaren?*

Voor een diepgaande analyse van implementatiepraktijken vertrekken we vanuit de assumptie dat processen van betekenisgeving steeds gesitueerd zijn binnen een organisatie, en hierdoor ook steeds beïnvloed worden (*co-determined*) door institutionele en structurele factoren.

3.1 Op welke manier geven actoren betekenis aan de vernieuwing van de BaSO-fiche en wat is de invloed hiervan op het implementatieproces?

Voor het beantwoorden van deze vraag gaan we onder meer kijken naar de individuele betekenisgeving van de actoren, hun persoonlijk interpretatiekader. We gaan echter verder dan individuele betekenisgeving en kijken ook naar de mogelijke rol die collectieve betekenisgevingsprocessen vervullen in dit implementatieproces (cultureel-individueel perspectief).

3.2 Wat is de rol van institutionele en structurele factoren bij de implementatie van de BaSO-fiche?

Bij deze vraag hebben we oog voor structuren, de werkcondities in organisaties. We kijken niet enkel naar de structuren op zich, maar ook naar de instituties die hierin verankerd zijn. Instituties bestaan uit cognitieve, normatieve en regulatieve structuren en activiteiten, die stabiliteit en betekenis geven aan het handelen (*social behavior*). Deze instituties worden verspreid door verschillende dragers (*carriers*) –symbolische systemen, relationele systemen, routines en artefacten– en functioneren op verschillende analyseniveaus. Instituties kunnen dus geconceptualiseerd worden als clusters van bredere sociale en culturele *beliefs* die het handelen beperken of mogelijk maken. Een institutie kan dus opgevat worden als een structuur, mechanisme of kader voor sociale orde: “it provides organizations and their actors with meaning, value, classifications and scripts that may govern individual and organizational behavior” (März, 2011, p.10).

3.2 Kwalitatief - interpretatief onderzoek: een weloverwogen keuze

De eerste twee hoofdstukken van deze masterproef hebben geleid tot het formuleren van de probleemstelling en de bijhorende onderzoeksvragen (3.1). Wanneer de onderzoeksvragen helder geformuleerd zijn, kan het eigenlijke onderzoek van start gaan. Hierbij is de keuze van een geschikte onderzoeksbenadering cruciaal. Binnen dit masterproefonderzoek werd de kwalitatief-interpretatieve onderzoeksbenadering gebruikt. Wat dit juist inhoudt en waarom we hiervoor gekozen hebben, wordt in deze paragraaf toegelicht.

De kwalitatief-interpretatieve onderzoeksbenadering wint steeds meer aan belang binnen onderwijskundig onderzoek (Kelchtermans, 1999b). Binnen kwalitatief-interpretatief onderzoek staat de betekenisgeving van actoren centraal. Hierdoor vond deze onderzoeksbenadering aansluiting bij ons conceptueel kader, met name het cultureel-individueel perspectief. De empirische data die via deze benadering bekomen worden, zijn kwalitatief van aard en worden enkel op een niet-kwantificerende manier geanalyseerd (Smaling, 1987).

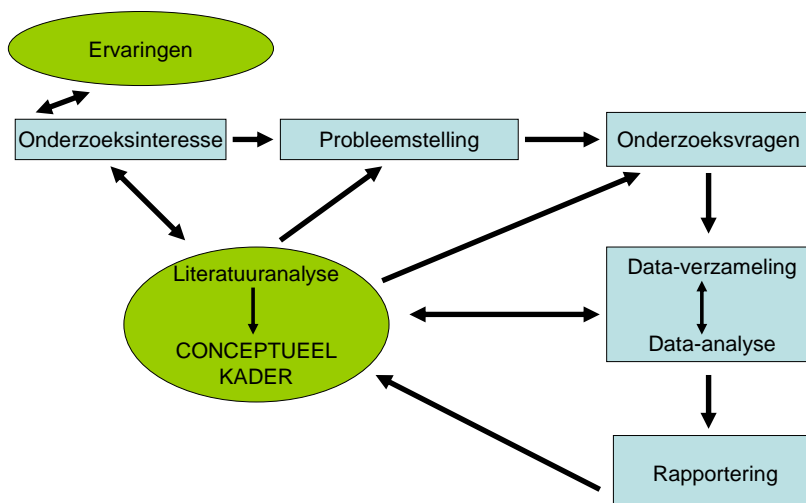
Verder stellen we, in navolging van Smaling (1987), dat kwalitatieve methoden zeer geschikt zijn voor de beschrijving en interpretatie van de alledaagse sociale werkelijkheid. Het is dus niet de objectieve werkelijkheid, maar de sociale werkelijkheid zoals deze door de actoren zelf wordt beleefd en geïnterpreteerd waar onze interesse als onderzoeker naartoe gaat (Ten Dam & Volman, 1999). Dit sluit aan bij de antropologische veronderstelling dat de mens een betekenisgever is en bijgevolg handelt vanuit de betekenis die hij aan een bepaalde situatie toekent (Kelchtermans, 1999b; Wardekker, 1999). Het zijn deze betekenissen, achterliggend aan het handelen, die we doorheen dit onderzoek trachtten te achterhalen. Om dit mogelijk te maken namen we het perspectief van de betrokkenen als vertrekpunt (Guba & Lincoln, 1988). Hiermee sluit de onderzoeksbenadering aan bij het sense-making perspectief uit ons conceptueel kader. Dit perspectief legt immers de focus op de rol van de actor en zijn betekenisgeving. Meer bepaald hebben we in dit onderzoek gekeken hoe leerkrachten en andere actoren de BaSO-fiche interpreteren en hoe dit hun handelen beïnvloedt. Het doel van ons onderzoek ligt dus bij het beschrijven en het begrijpen van de concrete situatie (Kelchtermans, 1999b). Het beschrijvende luik, “wat speelt er zich af?”, sluit aan bij onze eerste onderzoeksvraag. Het niveau van het begrijpen is complexer van aard en gaat ook kijken naar het “waarom” (onderzoeksvraag 2); “waarom verloopt de implementatie op deze manier?”.

Het conceptueel kader van dit onderzoek bevat naast een actorbenadering ook een structuurbenadering. Aangezien de combinatie van actor- en structuurbenaderingen in

empirisch onderzoek tot op heden eerder zeldzaam is, vormt dit methodologisch gezien een uitdaging. Beide perspectieven kunnen niet los van elkaar gezien worden. Vandaar de keuze om ze ook geïntegreerd te onderzoeken. Via de kwalitatief-interpretatieve benadering is het mogelijk om naast de individuele betekenisgeving van actoren, ook diepgaande beschrijvingen van contexten, structuren, mensen, interacties en gedragingen te verkrijgen (Patton, 1990). Op die manier hebben we getracht om ook de rol van structuren te onderzoeken.

3.3 Onderzoekscyclus

Kwalitatief-interpretatief onderzoek is een onderzoeksstrategie die bestaat uit verschillende onderzoeksfacetten (Smaling, 1987). De verschillende facetten die we gehanteerd hebben tijdens het uitvoeren van ons onderzoek zijn schematisch weergegeven in onderstaande figuur.



Figuur 4. Schema kwalitatief onderzoek (Kelchtermans, 2010-2011a).

Een belangrijk aspect in bovenstaande figuur zijn de dubbele pijlen die wijzen op de wederkerige relatie tussen de verschillende fasen. Die geven aan dat er sprake is van een voortdurend heen-en-weer bewegen tussen verschillende fasen. We beschouwen kwalitatief-interpretatief onderzoek dus als een niet-lineair proces. Om het onderzoeksproces zo overzichtelijk mogelijk weer te geven zullen we elke fase afzonderlijk bespreken. We zijn deze masterproef begonnen vanuit een zekere ervaring (1) en onderzoeksinteresse (2). Via

een literatuuranalyse (3), die resulteerde in de constructie van een conceptueel kader (4), werd deze onderzoeksinteresse vertaald naar een probleemstelling (5) en verder geoperationaliseerd in onderzoeksvragen (6). Om de onderzoeksvragen te beantwoorden werden kwalitatieve data verzameld (7) aan de hand van semi-gestructureerde interviews, documenten en het computerprogramma van de BaSO-fiche, die vervolgens geanalyseerd (8) werden. De onderzoekscyclus werd afgerond met het schrijven van een rapportering (9).

3.3.1 Van ervaring tot onderzoeksvragen

Ervaringen en een daarmee samenhangende *onderzoeksinteresse* vormen volgens dit model het vertrekpunt voor een onderzoek. Zo kan een ervaring of gebeurtenis in de omgeving de interesse opwekken bij een persoon om iets te onderzoeken. Aanvankelijk bevindt deze onderzoeksinteresse zich op een oppervlakkig niveau en is ze nog niet wetenschappelijk te noemen (Maso & Smaling, 1998). Binnen dit onderzoek kan de invoering van de BaSO-fiche beschouwd worden als de gebeurtenis die onze interesse heeft gewekt. Deze onderzoeksinteresse vertaalden we naar een *probleemstelling* met bijhorende *onderzoeksvragen* (zie 3.1). Maso en Smaling (1998) wijzen op het belang van een *literatuurstudie* voor deze vertaling van onderzoeksinteresse naar probleemstelling.

3.3.2 De literatuurstudie en het conceptueel kader

Tijdens een *literatuurstudie* worden de bestaande theoretische en praktische inzichten op systematische wijze bestudeerd en wordt het *conceptueel kader* opgebouwd. Een conceptueel kader is een geheel van *sensitizing concepts* (Kelchtermans, 1994), van theoretische begrippen en hun onderlinge samenhang (Maso & Smaling, 1998). Het conceptueel kader vormt een leidraad bij het ontwerp van de concrete onderzoeksprocedure (Kelchtermans, 1999a) en heeft op die manier ook invloed op de andere onderzoeksfasen. Zo werden onze onderzoeksvragen doorheen de literatuurstudie steeds preciezer geformuleerd. Bovendien is een literatuurstudie nooit afgerond, waardoor er ook tijdens de dataverzameling en –analyse nog literatuur geraadpleegd wordt en zo het conceptueel kader voortdurend wordt verfijnd (Maso & Smaling, 1998; Strauss & Corbin, 1998).

Een conceptueel kader biedt een aantal voordelen (Maso & Smaling, 1998), zoals een gerichter verloop van het onderzoek. Anders gesteld vormt het conceptueel kader een bril waarmee we naar de onderzoeksdata gaan kijken. Het expliciteren van deze “onderzoeksbil” maakt een scherper zicht mogelijk (Kelchtermans, 2010-2011a). Hiernaast

waarschuwen Maso en Smaling (1998) voor een mogelijk gevaar dat een conceptueel kader met zich meebrengt. Zij stellen namelijk dat een conceptueel kader de onderzoeker “blind” kan maken voor inzichten die niet passen binnen het conceptueel kader. We hebben getracht om doorheen het onderzoek steeds met voldoende openheid naar de data te kijken, om zo bewust om te gaan met deze mogelijke valkuil.

3.3.3 Van dataverzameling tot rapportering

De *dataverzameling* heeft als doel om tot een gepast antwoord op de onderzoeksvragen te komen. Binnen deze masterproef maakten we gebruik van semi-gestructureerde interviews als dataverzamelingsmethode. Verder hebben we analyses van documenten rond zorg alsook een analyse van de BaSO-fiche uitgevoerd. De dataverzameling staat in interactie met de *data-analyse*. De onderzoekscyclus eindigt ten slotte met de fase van de *rapportering*, dit is het naar buiten treden van het onderzoek. In de volgende twee delen worden de dataverzameling (3.4) en de data-analyse (3.5) verder toegelicht.

3.4 Dataverzameling

In een eerste deel wordt het feitelijke verloop van de dataverzameling beschreven. Vervolgens gaan we in op de gehanteerde onderzoeksmethode, namelijk semi-gestructureerde interviews. Ten slotte staan we ook stil bij de rol van de onderzoeker, aangezien de onderzoeker een belangrijke rol speelt in kwalitatief onderzoek.

3.4.1 Feitelijk verloop van de dataverzameling

3.4.1.1 Drie dataverzamelingsronden

Voor het beantwoorden van onze onderzoeksvragen hebben we drie dataverzamelingsronden uitgevoerd, die zich verder in deze masterproef zullen vertalen in drie analysehoofdstukken.

De eerste dataverzameling sluit aan bij de eerste onderzoeksvraag, namelijk: “Wat zijn de kenmerken van de BaSO-fiche als artefact?”. Hiervoor hebben we enerzijds semi-gestructureerde interviews uitgevoerd met respondenten die betrokken waren bij de oprichting van de BaSO-fiche Hasselt. Meer bepaald gaat het over twee medewerkers van het LOP Hasselt, de coördinerend directeur van een scholengemeenschap basisonderwijs

en een betrokkene bij cluster 2. Anderzijds hebben we ook het computerprogramma bestudeerd dat de scholen gebruiken om de BaSO-fiches in te vullen, om op die manier het artefact BaSO-fiche te begrijpen.

De tweede dataverzamelingsronde vond plaats in twee basisscholen en sluit aan bij onderzoeksvraag 1, 2 en 3, namelijk: “Wat zijn de kenmerken van de BaSO-fiche als artefact?”, “Hoe wordt de BaSO-fiche feitelijk gebruikt binnen de scholen?” en “Hoe kunnen we het feitelijk gebruik van de BaSO-fiche verklaren?”. De derde onderzoeksvraag werd nog verder onderverdeeld in twee deelvragen. De focus van de dataverzameling in het basisonderwijs lag vooral bij de eerste deelvraag, namelijk: “Op welke manier geven actoren betekenis aan de vernieuwing van de BaSO-fiche en wat is de invloed hiervan op het implementatieproces?”. De invloed van institutionele en structurele factoren kwam hier minder uitgesproken aan bod, wat zich ook zal weerspiegelen in de analyses. Binnen iedere basisschool hebben we zowel de twee klasleerkrachten van het zesde leerjaar, alsook de directeur bevraagd.

Vanuit de analyses van deze data bleek het interessant om ook het secundair onderwijs te bevragen. De respondenten van het basisonderwijs gaven immers aan dat ze benieuwd waren naar hoe er in de secundaire scholen met de BaSO-fiche wordt omgegaan. De analyses van de tweede ronde vormden zo de aanleiding voor de derde en laatste dataverzamelingsronde. De dataverzameling en –analyse stonden dus in interactie met elkaar. De derde dataverzamelingsronde gebeurde in twee secundaire scholen. Ook hier was het doel om een antwoord te bieden op onderzoeksvraag 1, 2 en 3, inclusief de volgende deelvraag: “Wat is de rol van institutionele en structurele factoren bij de implementatie van de BaSO-fiche?”. Meer bepaald hebben we drie leerkrachten, de directeur en een zorgfiguur uit de eerste graad van het secundair onderwijs geïnterviewd.

Doorheen onze dataverzameling hebben we dus beide onderwijsniveaus die betrokken zijn bij de implementatie van de BaSO-fiche bevraagd, evenals betrokkenen bij de ontwikkeling van deze BaSO-fiche. Op die manier trachten we een zo volledig mogelijk beeld van de implementatie te bekomen om onze onderzoeksvragen zo goed mogelijk te kunnen beantwoorden. Een overzicht van de bevraagde respondenten van deze drie dataverzamelingsrondes wordt gegeven in bijlage 1. Om de anonimiteit van de scholen en de respondenten te bewaren zijn de namen vervangen door pseudoniemen. De pseudoniemen van de respondenten die behoren tot eenzelfde school beginnen steeds met dezelfde letter van de bijhorende school.

3.4.1.2 Toegang tot scholen en respondenten

Een voorwaarde voor de uitvoering van de tweede en derde dataverzamelingsronde was het hebben van toegang tot de scholen en de betreffende respondenten. Om deze toegang te bekomen hebben we telkens de hieronder beschreven procedure toegepast.

Zowel voor de selectie van de scholen, als voor het verkrijgen van contactgegevens hebben we een beroep gedaan op een deskundige van het LOP Hasselt. Een belangrijk criterium waaraan de scholen moesten voldoen was het gebruik van de BaSO-fiche. Na het krijgen van de gegevens van scholen die in aanmerking kwamen, namen we zelf contact op met de betreffende scholen en vroegen we de directeur toestemming voor deelname aan ons onderzoek.

In een tweede fase namen we contact op met de verschillende respondenten binnen de school. Dit gebeurde al dan niet met de tussenkomst van de directie. We hebben de respondenten via een gesprek (telefonisch of via mail) geïnformeerd over het onderzoek en een interviewmoment afgesproken. Via deze werkwijze wilden we tegemoet komen aan het criterium van “geïnformeerde toestemming” (Kvale, 1996). Dit houdt in dat de respondenten informatie krijgen over het onderzoeksverloop, waardoor vrijwillige deelname aan het onderzoek mogelijk wordt gemaakt. Bij het bieden van informatie hebben we getracht een goede balans te vinden in de hoeveelheid informatie. Hiernaast hebben we benadrukt dat de data vertrouwelijk en anoniem verwerkt zullen worden. Verder toonden we als onderzoeker waardering en dankbaarheid aan de respondenten voor hun deelname (naar Kvale, 1996). Deze geïnformeerde toestemming hebben we verkregen door enerzijds bovenstaande contactopname en anderzijds door de inleidende tekst (toelichting en verantwoording) aan het begin van ieder interview. Daar gaven we opnieuw een korte toelichting en verantwoording van ons onderzoek aan de respondent. Concreet hield dit in dat we onszelf voorstelden en de onderzoeksinteresse herhaalden. Het doel en de inhoud van het interview werden ook kort toegelicht. Verder garandeerden we de anonimiteit van de respondent en vertrouwelijkheid in het omgaan met de data. Tevens werd de toestemming van de respondent gevraagd om het gesprek op band op te nemen. De respondent kreeg hier ook de kans om vragen te stellen.

Tot slot vond de eigenlijke dataverzameling plaats. Deze bestond uit het vooraf invullen van een voorbereidende vragenlijst (zie bijlage 2, 3, 4), het afnemen van interviews en het opvragen van documenten rond zorg. De interviews vonden plaats in de betrokken scholen en dit op momenten die onderling werden afgesproken. De interviews werden op band opgenomen en na elk interview werd het onderzoekslogboek ingevuld door de

onderzoeker (zie ook 3.6). Hieronder gaan we in op de afname van semi-gestructureerde interviews als dataverzamelingmethode.

3.4.2 Semi-gestructureerd interview

Om tot een gepast antwoord op de onderzoeksvragen te komen worden empirische data verzameld. Binnen kwalitatief-interpretatief onderwijskundig onderzoek zijn interviews de meest gebruikte dataverzamelingmethode (Kelchtermans, 1999b). Een interview kan omschreven worden als een conversatie of ontmoeting tussen twee personen, gestuurd door de interviewer, met als doel het verzamelen van onderzoeksrelevante informatie (naar Kvale, 1996; Radnor, 2002). Door gebruik te maken van interviews bekomt men “rijke beschrijvingen” (*thick descriptions*) van de complexe sociale werkelijkheid. Bovendien is het mogelijk om zo individuele betekenissen van respondenten te reconstrueren en vervolgens te analyseren (Kelchtermans, 1999a, 1999b).

Er bestaan verschillende varianten van interviews, gaande van open tot zeer gestructureerd (Kvale, 1996). Wij kozen voor een semi-gestructureerd interview, een variant die een middenpositie in bovenstaand continuüm bekleedt. Dit soort interview vindt aansluiting bij het spanningsveld tussen “sturing en openheid”, dat eigen is aan kwalitatieve onderzoekspraktijken (Kelchtermans, 1999b). Een zekere sturing maakt effectieve dataverzameling en efficiënte data-analyse mogelijk. Anderzijds zorgt het bewaren van voldoende openheid ervoor dat de respondent ruimte krijgt voor zijn betekenisconstructie, waaraan gestalte wordt gegeven in zijn verhaal. Bovendien maakt deze openheid en soepelheid het mogelijk om in te spelen op onvoorziene omstandigheden (Kelchtermans, 1999b; Kvale, 1996).

De sturing van de verschillende interviews gebeurde telkens door middel van een interviewleidraad (zie bijlage 5 voor het LOP Hasselt, bijlage 6 voor het basisonderwijs en bijlage 7 als een voorbeeld voor het secundair onderwijs). De vragen in de interviewleidraad werden opgesteld in navolging van de begrippen uit het conceptueel kader en de onderzoeksvragen. Tijdens de interviews van het basisonderwijs lag de focus vooral op betekenisgeving en aanwezige structuren binnen de school. Nadien hebben we ons conceptueel kader op vlak van structuren nog verder uitgebreid, waardoor de interviews in het secundair onderwijs een bredere focus kenden. De vragen uit de interviewleidraad werden aan iedere respondent gesteld en vormden het “niet-respondentspecifieke deel” van het interview (Kelchtermans, 1999a). Dit maakt het mogelijk om de vergelijkbaarheid tussen de respondenten te bewaren. Doorheen het interview werden er ook extra vragen gesteld,

die niet opgenomen waren in de interviewleidraad, het “respondentspecifieke deel” (Kelchtermans, 1999a).

3.4.3 De rol van de onderzoeker

De persoon van de onderzoeker vormt een belangrijk onderzoeksinstrument binnen kwalitatief onderzoek (Kelchtermans, 1999b). Het afnemen van interviews is namelijk niet enkel een technische aangelegenheid van vragen stellen, maar ook een interpersoonlijke interactie tussen onderzoeker en respondent (Kvale, 1996). Een goede vertrouwensrelatie tussen respondent en onderzoeker is dan ook van belang voor het verkrijgen van diepgaande informatie (Kelchtermans, 1994). Zo stelt Kelchtermans (1994) bijvoorbeeld dat een leerkracht zijn verhaal enkel vertelt wanneer hij voldoende vertrouwen en wederkerigheid ervaart en dit in een veilige gespreksruimte. Tijdens de interviews hebben we de respondenten gestimuleerd om hun verhaal te brengen, waarbij we ons baseerden op het werk van Radnor (2002) rond “actief luisteren”. Hij stelt dat een interviewer geen passieve, maar een actieve houding aanneemt en onder meer bij de respondent nagaat of hij hem correct begrepen heeft. Dit nagaan van het standpunt van de respondenten noemt men *member checks* (Ghesquière & Staessens, 1999). Hiernaast wordt ook gewezen op het belang van “doorvragen”, waarbij de onderzoekersrol steeds voor ogen gehouden wordt. Doorvragen is namelijk enkel aangewezen indien dit relevant is voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen (Kelchtermans, 1994; Kvale, 1996). De onderzoeker vertrouwt hiervoor op zijn eigen subjectieve aanvoelen en toont daarbij respect en tactvolheid ten aanzien van de geïnterviewde (Kelchtermans, 1994). Zo kregen de geïnterviewden tijdens onze interviews steeds de kans om, indien gewenst, de opname te stoppen.

Verder bestaat er een asymmetrische machtsrelatie tussen de onderzoeker en de respondent, waardoor een interview nooit volledig wederkerig is. De onderzoeker is immers degene die zowel het onderwerp als het verloop van het gesprek bepaalt (naar Kvale, 1996). In ons onderzoek werd zowel de inhoud als het verloop van het gesprek voornamelijk gestuurd door de interviewleidraad.

Onderzoek kan gezien worden als een ware kunst, waarbij de houding van de onderzoeker belangrijk is (Kvale, 1996). Kelchtermans (1994) stelt dat de houding van een actieve, oprecht geïnteresseerde en niet-beoordelende luisteraar aangewezen is. Zo vertelden we in het begin van onze interviews aan onze respondenten dat er geen juiste of foute antwoorden zijn en we geen oordeel zullen vellen. Verder wordt het evenwicht tussen “afstand en nabijheid” aangehaald in de literatuur (Kelchtermans, 1994; Maso & Smaling,

1998). Hiermee wordt bedoeld dat de onderzoeker enerzijds openstaat voor de respondent in de interviewsituatie, maar dat er anderzijds een zekere afstand wordt behouden. Engagement ten aanzien van de respondent is dus gewenst, maar tegelijk moet voldoende afstand bewaard blijven, om over-identificatie met de respondent te vermijden (Kelchtermans, 1994; Wester, 1987). Een houding die ons geholpen heeft bij het vinden van dit evenwicht is die van “relatieve buitenstaander” (Kelchtermans, 1994). Onderzoekers bekleden immers een buitenstaanderspositie, aangezien ze zelf geen deel uitmaken van de onderzochte school. Omdat ze wel op de hoogte zijn van de gangbare praktijken binnen scholen, is deze positie relatief. Hierbij aansluitend spreekt Kvale (1996) van een “opzettelijke naïviteit”, waarbij de onderzoeker een openheid heeft ten aanzien van nieuwe en onverwachte fenomenen. Tijdens ieder interview wordt er namelijk een ander verhaal verteld, waarbij om toelichting en verduidelijking gevraagd wordt. Kelchtermans (1994) stelt hierbij aansluitend dat een interview aangevangen wordt met een zekere onwetendheid en nieuwsgierigheid naar wat de respondent te vertellen heeft. Ten slotte is de rol van de onderzoeker als interviewer meer dan enkel luisteren en het stellen van vragen. Ook het observeren en aandacht hebben voor non-verbaal gedrag, zoals lichaamshouding en gezichtsuitdrukkingen behoren tot de taak van de onderzoeker. Interviews zijn immers meer dan enkel verbale communicatie (Kelchtermans, 1994). De relatie onderzoeker - respondent is bovendien niet enkel van belang voor en tijdens het interview, maar ook na het interview moet hier nog expliciet aandacht aan besteed worden, de zogenaamde “nazorg” (Kelchtermans, 1994; Kvale, 1996).

Omdat de onderzoeker een belangrijke rol heeft in de dataverzameling, is zijn subjectiviteit onvermijdelijk. Maso en Smaling (1998) stellen zelfs dat de subjectiviteit van de onderzoeker noodzakelijk is. Aangezien subjectiviteit geen element van willekeur mag zijn, is het belangrijk om als onderzoeker je eigen subjectiviteit te erkennen, controleren en expliciteren. Hierdoor is er sprake van een “gecontroleerde of geëxpliciteerde” subjectiviteit (Staessens, 1991), die we in dit onderzoek bereiken hebben door het gebruik van een onderzoekslogboek. In dit onderzoekslogboek werden aantekeningen gemaakt van ieder contact met de respondent, met name: informatie over de informele gesprekken voor en na het interview, de beleving van de onderzoeker... (Kelchtermans, 1994, 1999a).

3.5 Data-analyse

Nadat we de eigenlijke data verzameld hadden, werden deze geanalyseerd. Onze data bestonden uit semi-gestructureerde interviews, documenten rond zorg en de BaSO-fiche als

artefact, inclusief het computerprogramma Fiche 6.1. Voor het analyseren van de semi-gestructureerde interviews werd voor ieder interview afzonderlijk dezelfde procedure van transcriberen, coderen en analyseren doorlopen. Hieronder wordt iedere component afzonderlijk toegelicht. De verzameling en analyse van documenten rond zorg werd in onze studie als complementaire methode gebruikt om het verhaal van de scholen beter te begrijpen (Yin, 1994). De documenten kunnen dus gezien worden als een aanvulling op de semi-gestructureerde interviews. Hoe we de BaSO-fiche als artefact geanalyseerd hebben, komt verder in dit hoofdstuk aan bod.

3.5.1 Transcriptie

De data die we verkregen aan de hand van semi-gestructureerde interviews bestaan uit audio-opnames van de afgenomen interviews. Vooraleer we deze ruwe data analyseerden, ondergingen ze een transformatie. De interviews werden namelijk getranscribeerd, dit is het letterlijk uittypen van de interviews in tekstvorm, wat resulteert in “interviewprotocollen” (Kelchtermans, 1994; Kvale, 1996). In navolging van Kelchtermans (1999a) hebben we ervoor gekozen om de transcripties zo volledig mogelijk uit te voeren. Dit wil zeggen dat ook aarzelingen, stiltes, intonaties etc. opgenomen zijn in de protocollen. Dit om datareductie tegen te gaan en een zo volledig mogelijk beeld van de realiteit weer te geven. Verder werden er tijdens het transcriberen ook notities van gedachten en voorlopige ideeën gemaakt in het onderzoekslogboek (zie ook 3.6).

3.5.2 Coderen

Na het uittypen van de interviewprotocollen, kwam de fase van het coderen. Coderen kan omschreven worden als het afbakenen van tekstfragmenten op basis van hun betekenisvolheid en inhoudelijke samenhang. Ieder tekstfragment krijgt een objectieve beschrijving van de onderzoeksrelevante inhoud en dit door middel van een code (Kelchtermans, 1999a). Aangezien de focus ligt op de betekenis van de fragmenten, gaat de aandacht niet naar de woorden op zich, maar naar hun inhoudelijke samenhang. Hierdoor wordt een opdeling in zeer vele en korte fragmenten vermeden (Miles & Huberman, 1994). Alle codes worden op hetzelfde abstractieniveau geformuleerd en kunnen als *sensitizing* benoemd worden, aangezien ze een krachtig idee geven van wat ermee bedoeld wordt (Merriam, 1998).

Het coderen werd gestuurd door de onderzoeksinteresse en de bijhorende onderzoeksvragen en gebeurde op een systematische wijze. Aan de hand van de literatuurstudie en de interviewleidraad hebben we codeerschema's opgesteld (zie bijlage 8 en 9). Zo'n schema werd tijdens de analyses nog verder verfijnd, zo werden er extra codes toegevoegd en overbodige codes verwijderd om tot een codeerschema te komen dat volledig "matcht" met de onderzoeksdata. Dit heen en weer bewegen tussen de data en de theorie kan omschreven worden als "voortdurend vergelijkende methode" (Kelchtermans, 1994; Maso & Smaling, 1998; Miles & Huberman, 1994; Strauss & Corbin, 1998; Wester, 1987).

Tijdens het coderen gingen we tewerk aan de hand van twee stappen. De eerste fase bestond uit "descriptief coderen", waarbij de codes vooral inhoudelijk van aard waren en bondig samenvatten waar de tekstfragmenten over handelden. De tweede codering was "interpretatief", met codes afkomstig uit het conceptueel kader. Het toekennen van deze codes bracht een eerste interpretatie met zich mee (naar Kelchtermans, 1994, 1999b; Miles & Huberman, 1994).

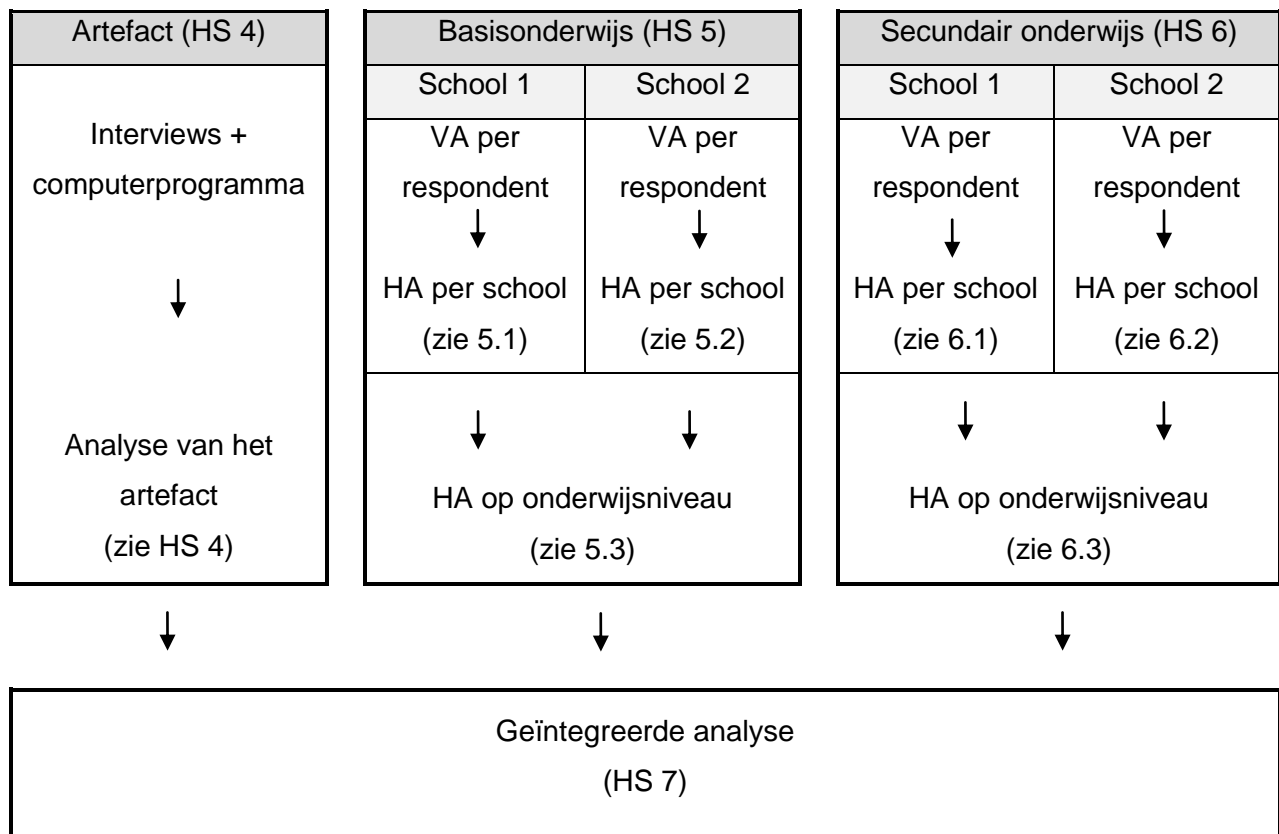
Nadat een volledig interview gecodeerd was, brachten we alle tekstfragmenten met dezelfde code systematisch samen om de data verder te kunnen interpreteren (Kelchtermans, 1999b). Doordat we de codering via NVivo⁶ hebben uitgevoerd, was dit samenbrengen gemakkelijk te realiseren. Het computerprogramma werd enkel gebruikt ter ondersteuning van de verdere dataverwerking. We zijn ons immers bewust van het feit dat het uitvoeren van een interpretatieve analyse een werk is van de onderzoeker (naar Kelchtermans, 1999b) en sluiten ons aan bij volgende redenering: "the programs are aids for structuring the interview material for further analysis; the task and responsibility of interpretation still rest with the researcher" (Kvale, 1996, p. 173).

3.5.3 Verticale en horizontale analyses

3.5.3.1 Een overzicht

Zoals reeds aangehaald bestond onze dataverzameling uit drie te onderscheiden onderzoeksronden: een eerste rond de ontwikkeling van het artefact, een tweede en derde rond het gebruik van de BaSO-fiche in respectievelijk het basis- en het secundair onderwijs. Voor elk domein hebben we verschillende analyses uitgevoerd, met name verticale analyses en horizontale analyses. De aanpak van deze analyses wordt systematisch weergegeven in figuur 5 en verder toegelicht in deze paragraaf.

⁶ NVivo is een software programma voor kwalitatieve analyse van onderzoeksdata.



Legende. HS = hoofdstuk; VA=verticale analyse; HA=horizontale analyse.

Figuur 5. Overzicht van de data-analyse.

3.5.3.2 De analyse van het artefact

De analyse van de BaSO-fiche als artefact was van een andere aard dan de analyse van het gebruik van de BaSO-fiche in de scholen. Voor de analyse van het artefact hebben we ons enerzijds gebaseerd op interviews met verschillende respondenten die betrokken waren bij de oprichting van de BaSO-fiche Hasselt, namelijk: twee medewerkers van het LOP Hasselt, de coördinerend directeur van een scholengemeenschap van het basisonderwijs en een betrokkene bij cluster 2. Anderzijds hebben we de BaSO-fiche bestudeerd door gebruik te maken van het computerprogramma Fiche 6.1. We hebben dit programma geïnstalleerd op onze eigen computer. Hierna hebben we een fiche ingevuld voor een fictieve leerling en hebben we een studie gedaan van de opgenomen rubrieken. Aan de hand van deze studie hebben we de geplande effecten van het artefact, evenals de technische en symbolische aspecten trachten te beschrijven (zie hoofdstuk 4). In wat volgt beschrijven we de verschillende analysestappen die we doorliepen om van de individuele interviews met respondenten uit het basis- en secundair onderwijs tot een geïntegreerde analyse te komen.

3.5.3.3 *Verticale analyses per respondent*

De eerste stap in dit deel van de data-analyse was de “verticale analyse”, waarbij de respondent als analyse-eenheid werd genomen (Miles & Huberman, 1994). Dit resulteerde in een synthesesetext per interview, die opgebouwd werd volgens de structuur van het codeerschema. Voor het schrijven van deze teksten hebben we ons immers gebaseerd op de gecodeerde interviewfragmenten, die per code geordend werden.

Het uitvoeren van deze analyses komt neer op het uitvoeren van interpretatieve transformaties, die gerapporteerd worden in de vorm van een “verhaal” (Creswell, 1998). In deze verhalen hebben we pseudoniemen gebruikt om de anonimiteit van de respondenten te bewaren (Kelchtermans, 1994). Daarnaast hebben we gebruik gemaakt van citaten uit het interview om ons verhaal te staven. De interviewfragmenten werden enkel geredigeerd in functie van de leesbaarheid. Zo wilden we zo dicht mogelijk bij de originele data blijven, wat de validiteit van de gegevens ten goede komt (Kelchtermans, 1994, 1999a; Maso & Smaling, 1998; Wardekker, 1999). De citaten kunnen dus gezien worden als *thick descriptions* of rijke beschrijvingen, die gebruikt werden als onderbouwing van de “rijke interpretaties” (Geertz, 1973, in Kelchtermans, 1999a). De verschillende respondentanalyses zijn opgebouwd volgens dezelfde tekststructuur, wat een vergelijking over de respondenten heen mogelijk maakte. Deze respondentverhalen vormden de basis voor de horizontale analyse op schoolniveau (naar Kelchtermans, 1999a).

3.5.3.4 *Horizontale analyses*

De systematische analyses per respondent (verticale analyse) maakten op hun beurt een analyse per school mogelijk, alsook analyses over de scholen heen (horizontale analyses).

Een horizontale analyse bestaat uit het samenbrengen van verschillende verticale analyses om zo mogelijke gelijkenissen en verschillen op het spoor te komen. Voor de analyses op schoolniveau hebben we de verschillende respondentverhalen samengebracht. Hierbij hebben we gebruik gemaakt van de “voortdurend vergelijkende methode” (Kelchtermans, 1994; Maso & Smaling, 1998; Miles & Huberman, 1994; Strauss & Corbin, 1998). Dit betekent dat we onze voorlopige interpretaties steeds toetsten aan alle data (Kelchtermans, 1999a). Dit proces resulteerde in een schoolverhaal voor iedere school (zie 5.1, 5.2, 6.1 en 6.2).

Vervolgens werden de schoolverhalen van één onderwijsniveau gezien als verticale analyses, die de input vormden voor de horizontale analyse per onderwijsniveau. Ook hierbij hebben we gebruik gemaakt van de voortdurend vergelijkende methode (zie hoger). We

analyseerden de interviewgegevens op een systematische manier door onze interpretaties te toetsen aan zowel de data, alsook aan de theoretische inzichten uit het conceptueel kader. De analyses per onderwijsniveau zijn schooloverstijgend, waarbij abstracties over de scholen heen opgebouwd werden om zo algemene inzichten en patronen te ontwikkelen (Miles & Huberman, 1994; Yin, 1994).

Ten slotte maakten we een geïntegreerde analyse (zie hoofdstuk 7), waarbij de horizontale analyses per onderwijsniveau alsook de analyse van het artefact als input gediend hebben.

3.6 Methodologische kwaliteit van het onderzoek

In deze laatste paragraaf staan we stil bij de methodologische kwaliteit van dit masterproefonderzoek. Een belangrijk criterium voor kwaliteitsvol onderzoek betreft het helder beschrijven en verantwoorden van activiteiten en keuzes, opdat anderen het onderzoek zouden kunnen herhalen alsook de geldigheid ervan kunnen onderzoeken. Deze kwaliteitseis kan omschreven worden als de eis van de “intersubjectieve navolgbaarheid” (Kelchtermans, 1994, 1999a; Van IJzendoorn & Miedema, 1986). We hebben aan dit criterium trachtten te beantwoorden door de gevolgde methodologie zorgvuldig te beschrijven in dit hoofdstuk. De eis van de intersubjectieve navolgbaarheid kan verder gespecificeerd worden in twee kwaliteitscriteria, namelijk “betrouwbaarheid” en “validiteit” (Van IJzendoorn & Miedema, 1986), die hieronder besproken worden.

3.6.1 Betrouwbaarheid

Betrouwbaarheid wordt omschreven als de herhaalbaarheid van de onderzoeksresultaten (Maso & Smaling, 1998). Dit betekent dat een andere, onafhankelijke onderzoeker in staat zou moeten zijn om het gehele onderzoeksproces te reconstrueren en gelijke resultaten te bekomen. Aangezien de onderzochte situatie steeds verandert, is een feitelijke herhaling van het onderzoeksproces onmogelijk. Daarom spreekt men in kwalitatief onderzoek eerder van “virtuele herhaalbaarheid” (Maso & Smaling, 1998). Dit houdt in dat onderzoek in principe herhaald moet kunnen worden, waardoor ook de term “navolgbaarheid”, in plaats van “herhaalbaarheid” gehanteerd kan worden (Smaling, 1987).

In de literatuur wordt er vaak een onderscheid gemaakt tussen interne en externe betrouwbaarheid (Maso & Smaling, 1998; Wiersma, 1995). Interne betrouwbaarheid betreft de intersubjectieve overeenkomst tussen onderzoeksmedewerkers binnen eenzelfde

onderzoek en verwijst naar de consistentie tussen de verschillende methoden van het onderzoek (Smaling, 1987; Wiersma, 1995). Externe betrouwbaarheid gaat over de herhaalbaarheid van het volledige onderzoek, waarbij men de vraag stelt of andere, onafhankelijke onderzoekers het onderzoek kunnen repliceren in gelijkaardige omstandigheden (Kelchtermans, 1994; Maso & Smaling, 1998; Wiersma, 1995). In navolging van Van IJzendoorn en Miedema (1986) vatten we betrouwbaarheid op in termen van “argumentatieve betrouwbaarheid”. Dit wil zeggen dat argumenten en redeneringen geëxpliciteerd worden, opdat een andere onderzoeker het onderzoek zou kunnen overdoen en zo de herhaalbaarheid van het onderzoeksproces wordt verhoogd (Guba & Lincoln, 1988; Kelchtermans, 1994; Miles & Huberman, 1994; Yin, 1994). Binnen dit onderzoek probeerden we aan deze argumentatieve betrouwbaarheid tegemoet te komen door het conceptueel kader, de probleemstelling en de methodologische keuzes nauwgezet te beschrijven.

Ook door middel van triangulatie, het toepassen van verschillende onderzoekstechnieken op hetzelfde fenomeen, hebben we de betrouwbaarheid trachtten te verhogen (Creswell, 1998; Kelchtermans, 1994; Merriam, 1998; Miles & Huberman, 1994; Wardekker, 1999; Wester, 1987; Yin, 1994). We combineerden daartoe zowel semi-gestructureerde interviews, informele gesprekken als documentenanalyses. Daarnaast hebben we steeds meerdere personen met verschillende functies bevraagd, en dit op verschillende onderwijsniveaus. In navolging van Kelchtermans (1999a) benoemen we dit met de term “datatriangulatie in persoon”.

Tot slot hebben we gebruik gemaakt van een onderzoekslogboek om de onderzoekssubjectiviteit onder controle te houden en zo ook de betrouwbaarheid te verhogen (Kelchtermans, 1994, 1999a). Binnen dit logboek werden reflecties en informatie over het onderzoeksverloop genoteerd, zodat ze beschikbaar bleven en geraadpleegd konden worden tijdens de analyse van de data (Kelchtermans, 1999a; Maso & Smaling, 1998).

3.6.2 Validiteit

Een tweede criterium voor methodologische kwaliteit is de validiteit. Een onderzoek is valide wanneer vertekening afwezig is en er dus sprake is van overeenstemming tussen de verzamelde gegevens en de sociale werkelijkheid (Maso & Smaling, 1998; Wardekker, 1999). Net zoals bij het begrip betrouwbaarheid, wordt er een onderscheid gemaakt tussen interne en externe validiteit.

Er is sprake van interne validiteit wanneer de sociale werkelijkheid, zijnde de beleving en interpretatie van de respondenten, authentiek wordt weergegeven (Kelchtermans, 1994, 1999a; Wardekker, 1999). Om aan dit criterium van validiteit tegemoet te komen werden de respondenten op voorhand geïnformeerd over het doel van het onderzoek en het verloop van de onderzoeksprocedure. Ook gingen we tijdens de dataverzameling voortdurend na of we het standpunt van de respondenten correct begrepen. Dit proces wordt benoemd met de term *member checks*, en is bevorderlijk voor de interne validiteit van het onderzoek (Ghesquière & Staessens, 1999). Verder maakten we gebruik van een onderzoekslogboek, om de vertekening door een selectief geheugen te bestrijden en de authenticiteit van de analyses te verhogen (Maso & Smaling, 1998). Daarnaast heeft het proces van triangulatie geholpen om de interne validiteit te verhogen. Het hanteren van verschillende databronnen geeft een meer waarheidsgetrouw beeld en vormt een validering van de onderzoeksgegevens en de daaruit afgeleide inzichten (Ballet, 2007). Tijdens de fase van de dataverwerking vond er ook een continue interactie plaats tussen de verzamelde data, de gemaakte interpretaties en de onderzoeksliteratuur, wat mogelijk maakte om de geldigheid van de gemaakte interpretaties na te gaan (Miles & Huberman, 1994). Tot slot maakten we in de analyseteksten gebruik van originele interviewcitaten en *thick descriptions* om zo dicht mogelijk bij het spontane, narratieve taalgebruik van de respondenten te blijven (Kelchtermans, 1999a).

Externe validiteit betreft de generaliseerbaarheid en de geldigheid van de onderzoeksconclusies buiten de context van het onderzoek (Maso & Smaling, 1998; Wardekker, 1999). Aangezien we geïnteresseerd zijn in de betekenisgeving van individuen in concrete situaties, beogen we geen statistische generaliseerbaarheid maar streven we naar generalisering van de gevonden inzichten (Yin, 1994). We trachten met andere woorden te komen tot “theoretische” of “inhoudelijke generalisatie” (Boeije, 2005; Maso & Smaling, 1998). Dit houdt in dat de ontwikkelde inzichten “overdraagbaar” zijn naar situaties met gelijkende contextuele kenmerken (Ghesquière & Staessens, 1999; Guba, 1981; Kelchtermans, 1994). Bijgevolg hebben we expliciet aandacht besteed aan de

contextgebondenheid van het onderzoek en beschreven we uitvoerig de context waarbinnen de onderzoeksresultaten ontwikkeld zijn.

3.7 Uitleiding

In dit hoofdstuk werd de methodologie van deze masterproef uitvoerig beschreven. Eerst zijn we ingegaan op de keuze voor kwalitatief onderzoek. Vervolgens hebben we de gevolgde onderzoekscyclus toegelicht, waarbij belangrijke aandacht uitging naar dataverzameling en – analyse. Afsluitend zijn we ingegaan op de methodologische kwaliteit van het onderzoek.

Hoofdstuk 4 De BaSO-fiche als artefact

In onze probleemstelling (hoofdstuk 1) werd reeds toegelicht waar het idee van de BaSO-fiche vandaan komt. In het tweede hoofdstuk hebben we onder meer stilgestaan bij het begrip artefact. In dit eerste analysehoofdstuk gaan we dieper in op de BaSO-fiche Hasselt als een materieel artefact. We proberen een zo duidelijk mogelijk beeld te schetsen van de fiche, op vlak van vormgeving, inhoud, achterliggende ideeën en hierbij aansluitend het gewenste gebruik in zowel basis- als secundair onderwijs. Hiervoor baseren we ons enerzijds op gesprekken met afgevaardigden van het LOP en leden uit de werkgroep BaSO-fiche van cluster 2 en anderzijds op informatie van hun websites⁷ en het programma Fiche 6.1, wat in de Hasseltse scholen gebruikt wordt. In het besluit wordt de koppeling met de literatuur gemaakt.

De BaSO-fiche kan beschouwd worden als een ding, een materieel artefact dat een bepaalde rationale verkondigt, namelijk: dat er binnen de aansluitingsproblematiek tussen het lager- en het secundair onderwijs op het vlak van zorg sprake is van een communicatieprobleem en dat de fiche een oplossing kan bieden voor dit probleem. Dit idee maakt deel uit van de symbolische dimensie van het artefact. De fiche als artefact kan beschouwd worden als een drager van de algemeen gedeelde idee dat er een gebrek aan afstemming bestaat tussen het basis- en secundair onderwijs. De fiche heeft bijgevolg als doel bepaalde praktijken vorm te geven of te veranderen zodat er een betere aansluiting op het vlak van zorg wordt bekomen. De kadering van het probleem als een communicatieprobleem bepaalt mee welke oplossingen mogelijk zijn en welke doelen de makers willen realiseren. De ontwikkelaars van deze fiche veronderstellen immers dat dankzij een uitwisseling van informatie over het kind via de ouders, optimale leerlingenbegeleiding kan voorzien worden van bij de start van het schooljaar in de secundaire school. Hierdoor ontstaat een zorgcontinuüm voor de leerling. Er is met andere woorden sprake van een pedagogische motivering. Deze ideeën en bedoelingen van de ontwerpers zitten in de BaSO-fiche vervat en deze bepalen tevens de vorm (4.1) en inhoud (4.2) van de fiche.

⁷ <https://sites.google.com/site/basofichehasselt/> en <http://www.lop.be> (LOP Hasselt, verslagen algemene vergadering)

4.1 De vormgeving van de fiche

De vormgeving van de Hasseltse fiche is een uiting van de technische dimensie van de fiche. De fiche heeft een digitale basis die gelijk is voor alle scholen. De leerkrachten kunnen zelf informatie ingeven in beperkte tekstvakjes en er wordt ook regelmatig gewerkt met aanvinkmogelijkheden (voor een voorbeeld, zie bijlage 10). Op die manier wordt geprobeerd de extra werkdruk voor leerkrachten in het basisonderwijs zo laag mogelijk houden. De keuze voor deze vormgeving weerspiegelt dus een praktisch doel. *“Je moet ook zorgen dat dit kan gebeuren op een efficiënte manier, dat we de leerkrachten van de basisschool niet tien avonden aan een stuk papierkes laten invullen om hun gesprek voor te bereiden dat ze volgende week hebben met de ouders, dat gaat natuurlijk niet hè.”* (Ludo). *“Je kunt niet ontkennen dat er de laatste jaren heel wat extra workload op leerkrachten is afgekomen. Alles moet op papier staan, alles moet worden bijgehouden enzovoort. We hebben dit proberen te voorkomen door met aanvinksystemen te werken, dus ze zitten achter hun computer en moeten zaken aanklikken.”* (Lieven). Anderzijds willen ze met deze vormgeving ook voorkomen dat leerkrachten te veel schrijven waardoor er zeer lange fiches ontstaan. *“De Genkse fiche geeft veel meer ruimte om een epistel te schrijven, en dat hebben wij er bewust uitgelaten, zodat men vermijdt dat daar nodeloze verhaaltjes komen op te staan. Je moet soms iets invullen, maar dat kan geen opstel worden.”* (Ludo). De digitale basis maakt het ook gemakkelijk om gegevens te wijzigen. Hierdoor vormt het geen belemmering voor leerkrachten om aan de ouders te vragen of ze nog zaken willen aanpassen op de fiche. De technische dimensie van de fiche stimuleert dus praktijken en activiteiten om bepaalde doelen te realiseren, zoals samenwerking met de ouders.

4.2 Inhoud

De achterliggende opvattingen en ideeën worden ook weerspiegeld in de inhoud van de fiche. Hieronder volgt een overzicht van de verschillende rubrieken die de Hasseltse fiche bevat. De fiche bestaat uit vijf grote rubrieken, telkens onderverdeeld in deelrubrieken. De eerste rubriek vraagt naar *persoonsgegevens van de leerling*. Binnen deze rubriek zijn de volgende gegevens opgenomen: naam, geboortedatum, naam van de basisschool en thuistaal. Daarnaast wordt gevraagd om informatie in te geven over de schoolloopbaan van de leerling, zoals gegevens over het overslaan of dubbelen van leerjaren. Er kan ook informatie ingegeven worden over eventuele schoolwisselingen. De tweede rubriek van de fiche betreft de *sterke punten* van de leerling. Leerkrachten krijgen hier de keuze uit

verschillende aanvinkmogelijkheden, zoals muzikaal, doorzetter etc. Binnen deze rubriek is er ook de mogelijkheid om “andere” aan te vinken en zelf sterke punten toe te voegen. De volgende rubriek behandelt *leervorderingen*. Daar kunnen leerkrachten aangeven of er sprake is van aandachtspunten voor leergebieden. Indien er aandachtspunten zijn wordt er een opsplitsing gemaakt voor vakken (taal, wiskunde en Frans) en algemene aandachtspunten. Er is steeds de mogelijkheid om aandachtspunten en de geboden ondersteunende aanpak in te vullen. De vierde rubriek gaat over het *functioneren* van de leerling. Binnen deze rubriek worden de leer- en werkhouding, het sociaal-emotioneel functioneren, het motorisch functioneren en de gezondheid van de leerling beschreven. Voor elk onderdeel kan er worden aangegeven of er items zijn die bijzondere aandacht verdienen. Als dat het geval is, kan de leerkracht vooropgestelde items aanvinken. Er bestaat ook steeds de mogelijkheid om bijkomende aandachtspunten en de geboden ondersteunende aanpak te formuleren. De vijfde en laatste rubriek gaat over *zorg*. Hier wordt een onderscheid gemaakt tussen drie soorten zorg. Bij speciale zorg kan aangevinkt worden of de leerling naar de zorgklas of logopedist is geweest. Verder is er bijzondere zorg, wat betrekking heeft op GON-begeleiding, geattesteerde leerstoornissen en geattesteerde ontwikkelingsstoornissen. Ten slotte is er schooloverstijgende zorg, zoals bv. logopedie of kinesitherapie. Een fictief voorbeeld van een ingevulde fiche is opgenomen in bijlage 11.

Het technische aspect van het artefact, namelijk de opname van verschillende rubrieken rond zorg, geeft ook uiting van een symbolisch aspect van het artefact. De opgenomen rubrieken in de BaSO-fiche weerspiegelen namelijk de normatieve idee waar een school op het vlak van zorg mee bezig hoort te zijn. Zorg heeft hier geen exclusief remediërende betekenis, aangezien niet enkel de rubriek “zorg”, maar ook de rubrieken “sterke punten” en “leervorderingen” in de fiche zijn opgenomen. Er is dus een verwevenheid van de technische en symbolische aspecten bij artefacten. De makers van de fiche zijn ervan overtuigd dat de inhoud van de fiche een reflectie teweeg zal brengen bij de scholen over hun huidige aanpak en visie rond zorg. Het tot stand brengen van een reflectieproces binnen de scholen is met andere woorden een gewenst effect van de fiche. *“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?’ En voor de secundaire school is dat net hetzelfde: ‘hoe zijn wij gestructureerd, hoe zijn wij geëquipeerd, hoe ontvangen wij ouders.’ Dit laat scholen fundamenteel nadenken van: ‘hoe is ons zorgbeleid, zijn wij geëquipeerd om die zorg te geven?’”* (Lieven).

Een ander technisch aspect dat ingebouwd is in de fiche, is dat leerkrachten minstens één positief punt dienen in te geven voordat ze kunnen verdergaan naar de volgende

rubrieken. Deze technische dimensie verplicht leerkrachten om naar positieve eigenschappen van hun leerlingen te zoeken. Deze technische dimensie geeft ook uiting aan de symbolische dimensie van het artefact, namelijk de boodschap dat elk kind ook positieve kenmerken heeft. *“Positieve kenmerken, willen we er per se ook in. Dus niet alleen focussen op zorg, want het is geen ‘zorg’fiche. (...) [Daarom gaan ook] alle leerlingen een BaSO-fiche krijgen. Niet alleen de kinderen met zorg.”* (Linda).

In tweede instantie hebben we ook aandacht voor de rubrieken die niet opgenomen zijn in de Hasseltse BaSO-fiche. Ook het niet opnemen van bepaalde zaken geeft namelijk uiting van achterliggende opvattingen en ideeën. Zo zijn de makers van de fiche er zich van bewust dat de fiche stigmatiserend kan werken. Daarom zijn verschillende zaken niet opgenomen, zoals oriënteringsadvies over de te volgen studierichting en GOK-indicatoren⁸. Een oriënteringsadvies dat niet aansluit bij de gekozen school zou namelijk een weigeringsmechanisme in de hand kunnen werken binnen het secundair onderwijs. *“Dus stel, je komt binnen in de secundaire school met je fiche en daar staat nota bene op dat jij hier niet thuis hoort. Dus dit type advies hoort niet thuis op de BaSO-fiche.”* (Lieven).

Verder hebben ouders zelf de keuze om de fiche al dan niet af te geven. Daarom hebben de makers geprobeerd om alle remmen voor ouders om de fiche af te geven, weg te laten uit de fiche. Voorbeelden hiervan zijn gegevens over de socio-economische status van het gezin en andere familiale gegevens. *“Het familiale, dat is ‘nice to know’, ik bedoel, 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.”* *“Het is misschien wel handig om te weten of het in het gezin niet echt botert, maar dit hoeft niet op de fiche te staan. Enkel en alleen als zorgcontinuüm, dit is er gebeurd rond zorg en dit lukte niet en dat lukte wel. Zodat een secundaire school dat weet en daarop kan verder bouwen.”* (Lieven).

Ook de naam van de directeur van de basisschool en de leerkracht van het zesde leerjaar worden niet opgenomen in de Hasseltse fiche. Zo willen ze komaf maken met persoonlijke contacten tussen mensen van het basis- en het secundair onderwijs, zonder de toestemming van de ouders. *“Ja, ik ken die want die squasht met mij, ik zal eens vragen hoe het met Jantje was.”* (Lieven) Tot slot wilden ze ook overlap vermijden met andere documenten, zoals het rapport en het CLB-dossier. De punten van een leerling zijn daarom bijvoorbeeld ook niet opgenomen.

⁸ GOK staat voor gelijke onderwijskansen. Voorbeelden van indicatoren zijn: diploma van moeder, thuistaal... Voor meer informatie: <http://www.ond.vlaanderen.be/GOK>

4.3 De gewenste spelregels van het artefact

4.3.1 Basisonderwijs

Het ontwikkelen van het artefact gaat samen met de ontwikkeling van een beeld over het ideale gebruik van het artefact. Zo dient de fiche in het basisonderwijs ingevuld te worden na een multidisciplinair overleg (MDO). Tijdens zo een MDO, waarin zowel de klasleerkracht, de zorgcoördinator, de directeur als een CLB-medewerker zetelen, worden alle leerlingen besproken. Hierna is het de taak van de klasleerkracht van het zesde leerjaar om voor alle leerlingen een fiche in te vullen. Deze gewenste aanpak zegt iets over wie in de school verantwoordelijk is voor zorg volgens de ontwikkelaars van het artefact. Het artefact is met andere woorden een drager van deze norm rond zorg. De ontwikkelaars geven aan dat het belangrijk is om een fiche te maken voor *elke* leerling. Op die manier willen ze het stigmatiserende effect van de fiche voorkomen. Ook deze procedure bevat dus een onderliggend doel.

De ontwikkelaars geven aan dat ze hopen dat ouders van bij de start van het schooljaar op de hoogte zijn van het doel en het proces van de BaSO-fiche. De bedoeling is dat de ouders betrokken worden in het proces en dat de fiche in samenspraak met hen tot stand komt. Zo kunnen de ouders indien gewenst nog gegevens laten aanpassen op de fiche zodat de ouders akkoord zijn met de informatie die erop staat. Dit is belangrijk volgens de ontwikkelaars, aangezien dit mee kan bepalen of ze de fiche zullen afgeven aan het secundair onderwijs. Op het einde van het schooljaar wordt de fiche afgeprint. Deze (enige) papieren versie wordt dan nog eens besproken met de ouders en biedt zo een houvast voor het uitredingsgesprek. Na de overhandiging van de fiche worden de ouders eigenaar van en verantwoordelijk voor de fiche.

De ontwikkelaars hopen dat de komst van de fiche de basisscholen zal doen nadenken over de inhoud en structuur van het uitredingsgesprek, dit is met andere woorden een gewenst effect. *“Natuurlijk verplicht de BaSO-fiche de basisscholen om na te denken over wat ze nu gaan vertellen bij het uitstroomgesprek. Dit is meer dan basisscholen die het advies geven van, jij mag de A-stroom op en jij mag de B-stroom op. Het verplicht ook de basisscholen van, we moeten hier iets fundamenteels gaan vertellen.”* (Lieven). *“Uitredingsgesprek van het basisonderwijs is gefaciliteerd door de BaSO-fiche, want zij [leerkrachten zesde leerjaar] hebben dat beter voorbereid, en ze hebben een structuur gekregen, net zoals de secundaire scholen.”* (Ludo).

De ontwikkelaars beogen een legitieme en deontologisch verantwoorde manier van gegevensoverdracht. *“Er was een zeker gebruik in sommige secundaire scholen, als er een probleem was dan belden ze even naar... en de ouders werden dus gepasseerd, even bellen naar de bevriende leraar. En dit willen we met dit [de BaSO-fiche] vermijden.”* (Ludo). De fiche dient daarom het enige contact te vormen tussen het basis- en het secundair onderwijs, zodat er achter de rug van de ouders geen communicatie tussen beide onderwijsniveaus meer plaatsvindt. *“Als dit ingevoerd wordt dan is dit de enige communicatievorm tussen het basis en het secundair.”* (Lieven). Dit tegengaan van communicatie tussen het basis- en het secundair onderwijs wordt ook juridisch gemotiveerd door de privacywetgeving. Deze wetgeving werkt als een structuur die mee het ideale gebruik van de fiche bepaalt. De BaSO-fiche werkt bijgevolg als een drager van deze algemene norm uit de ruimere omgeving. Deze norm komt tot uiting in de procedures die de ontwikkelaars promoten, namelijk het overhandigen van de eenmalig afgedrukte versie van de fiche aan de ouders en het vernietigen van de elektronische versie na één jaar.

De ouders vormen een belangrijke schakel voor het slagen of falen van het project. *“Dat is ook belangrijk voor die basisscholen. Die ouders overtuigen van, ja, daar kunnen wel negatieve dingen op staan, maar geef het toch af. Het staat of valt dus met het al dan niet afgeven van de fiche door de ouders.”* (Lieven). De ontwikkelaars hopen daarom dat de leerkrachten van de basisscholen de ouders overtuigen om de fiche af te geven bij de inschrijving van het secundair onderwijs. Hoe deze inschrijving idealiter verloopt wordt in de volgende paragraaf toegelicht.

4.3.2 Secundair onderwijs

Binnen het secundair onderwijs wordt verwacht dat de fiche overlopen wordt bij de intake en op die manier een leidraad zal vormen voor het intakegesprek en dit op het vlak van structuur en inhoud. *“Als een ouder die fiche afgeeft in een A-4 envelop, zeg dan niet: ‘dank u wel, ik kijk er straks wel naar.’ De elementaire beleefdheid is, als je dat krijgt, je dat opendoet en je de fiche overloopt.”* (Lieven). De makers geloven dat de secundaire scholen dankzij de fiche op een efficiënte manier zicht krijgen op de zorgbehoeften van leerlingen. Een belangrijke voorwaarde hierbij is dat het secundair onderwijs voldoende tijd uittrekt om de intakegesprekken te voeren. *“Dat duurt een uur à anderhalf uur tot 2 uur, afhankelijk van wat de ouders te zeggen hebben. En de BaSO-fiche is daar natuurlijk een belangrijk hulpmiddel bij.”* (Lieven). Hiernaast kan de fiche bij sommige leerlingen een aanleiding vormen om het CLB-dossier op te vragen. *“Als er op die fiche staat, er werd heel veel zorg*

voorzien, dan moet dat de reflex zijn van het inschrijvingsteam om aan het CLB het dossier op te vragen.” (Lieven).

De ontwikkelaars hopen dat de secundaire scholen hun huidig inschrijvingsbeleid onder de loep zullen nemen. De BaSO-fiche als artefact verkleint volgens hen de kans dat de intake beperkt blijft tot het oplijsten van administratieve gegevens. *“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). Het stimuleren van deze omgang met de fiche geeft uiting aan het belang dat de ontwikkelaars hechten aan het intakegesprek. Verschillende opvattingen sturen dus het gebruik dat men wil stimuleren. Het gebruik is echter een vorm van procedures en routines en kan dus per definitie niet volledig worden bepaald door de vormgeving van het artefact.

4.4 Besluit

Door de ideeën van Suchman (2003) over materiële artefacten toe te passen op de BaSO-fiche hebben we een structurele analyse gemaakt die meer inzicht biedt in de wijze waarop de concrete vormgeving het feitelijk gebruik ervan bepaalt. Suchman omschrijft een materieel artefact als “a discrete material object, consciously produced or transformed by human activity, under the influence of the physical and/or cultural environment” (Suchman, 2003, p.98). De fiche is inderdaad een discreet materieel object dat heel bewust ontwikkeld is door een groep mensen, namelijk de leden van de werkgroep, ontstaan uit cluster 2. De ideeën en opvattingen van deze werkgroep komen tot uiting in de vormgeving van het artefact. Ze hebben als doel om met het artefact bestaande praktijken te beïnvloeden. Zo kan de BaSO-fiche beschouwd worden als een artefact dat als doel heeft een antwoord te bieden op de overgangsproblematiek. Dit doel willen ze bereiken door via de ouders een zorgvuldige selectie van informatie door te geven van de basisschool naar de secundaire school. De fiche is in die zin een veruitwendiging van het belang van communicatie tussen scholen via de ouders. Zoals de definitie aangeeft, speelt ook de context een rol. Zo heeft het bestaan van een privacywetgeving de ontwikkeling van het artefact beïnvloed. Ook het feit dat er zowel in Leuven als Genk al met een BaSO-fiche wordt gewerkt, speelt een rol bij de ontwikkeling van het artefact. Deze projecten hebben namelijk inspirerend gewerkt.

De fiche als artefact bevat zowel technische als symbolische aspecten. De technische dimensie verwijst naar het “werktuiglijk gedeelte” van het artefact. Het gaat om de

praktijken en activiteiten die het artefact stimuleert om de beoogde doelen te bereiken (Suchman, 2003). Zo behoort de vormgeving van de fiche tot de technische dimensie van de fiche. De BaSO-fiche bevat een digitale basis waar leerkrachten gegevens moeten aanvinken of neerschrijven in beperkte tekstblokken. Dit technisch aspect brengt met zich mee dat de geschreven uitleg vrij beknopt blijft en dezelfde standaardzinnen terugkomen op verschillende fiches. De symbolische dimensie weerspiegelt de onderliggende opvattingen, overtuigingen en ideeën die vervat zijn in het artefact. Deze dimensie staat voor de taal en de manier van denken dat het artefact met zich mee brengt (Suchman, 2003). De rationale dat het probleem van het zorgcontinuüm opgelost kan worden door informatie door te geven, is een voorbeeld van een symbolisch aspect van de fiche.

Vaak bestaat er een samenspel tussen de technische en symbolische aspecten van een artefact (Gagliardi, 1990; Rafaeli & Vilnai-Yavetz, 2004; Suchman, 2003). Dit komt duidelijk naar voor in de analyse. Zo is de selectie van de opgenomen rubrieken een uiting van de technische dimensie van het artefact. Het bepaalt namelijk hoe het artefact als werktuig werkt, welke informatie wordt doorgegeven naar het secundair onderwijs. Tegelijkertijd is dit ook een uiting van de idee welke informatie noodzakelijk is om een zorgcontinuüm te realiseren (i.e. de “need to know, not nice to know”-gedachte) en dus een indicatie van de pijlers waar een school rekening mee moet houden op het vlak van zorg. In die zin stimuleert het artefact een welbepaalde manier van denken over zorg binnen scholen en is de technische dimensie van het artefact verbonden met een symbolische dimensie. Dit technisch aspect geeft ook een beeld over de inhoud die besproken dienen te worden in een uittredings- of intakegesprek. Een andere indicatie van de koppeling tussen de technische en de symbolische dimensie ligt in het feit dat leerkrachten telkens eerst positieve kenmerken van de leerling moeten ingeven vooraleer ze kunnen overgaan tot het ingeven van aandachtspunten. Dit technische aspect stimuleert dus dat leerkrachten naar positieve kenmerken van hun leerlingen zoeken. Dit is ook een uiting van een symbolisch aspect, namelijk de idee dat elk kind positieve kenmerken heeft en men ze als leerkracht moet (leren) zien en waarderen.

Tegelijkertijd leert onze analyse ook dat de fiche een drager is van verschillende institutionele opvattingen. Zo is de fiche een drager van de boodschap dat zorg belangrijk is. Ze stelt dat kinderen nood hebben aan zorg op school en dat er bijgevolg nood is aan een zorgcontinuüm als ze de overgang maken van het basis- naar het secundair onderwijs. Daarnaast transporteert de fiche ook de reeds aangehaalde idee dat ouders en school partners zijn en op die manier zouden moeten handelen. De analyse toont aan dat het artefact als drager van institutionele ideeën enerzijds bepaalde activiteiten en manieren van denken stimuleert, maar deze anderzijds ook beperkt (Ogawa et al., 2008). Communicatie

over een leerling zonder dat de ouders daarvan op de hoogte zijn, wordt bijvoorbeeld moeilijk gemaakt door de komst van de fiche. Tegelijkertijd is het een stimulans voor gesprekken tussen de ouders en de school. Dit is een gewenst effect van het artefact. De fiche stimuleert eveneens dat secundaire scholen werk maken van een uitgebreide intake en daarbij oog hebben voor gegevens op het vlak van zorg. Het beperkt de mogelijkheid van secundaire scholen om zorgvragen te negeren bij de inschrijving van een leerling. Bijgevolg beperkt het ook de kans dat scholen niets met die zorgrelevante informatie over de leerling zullen doen. De fiche geeft de boodschap dat zorgrelevante gegevens belangrijk zijn, waardoor de kans dat secundaire scholen niets met die informatie doen, beperkt wordt. Ook dit zijn gewenste effecten van het artefact en ze weerspiegelen de opvattingen en doelen van de makers.

Zoals eerder gesteld zijn de opvattingen, overtuigingen, doelen en ideeën van de ontwikkelaars vervat in het artefact. Zij hopen met hun zorgvuldig uitgewerkt artefact ook bepaalde praktijken, procedures of routines in het leven te roepen in de scholen. Zoals Pentland en Feldman (2008a, 2008b) echter benadrukken, dient er een onderscheid gemaakt te worden tussen het artefact als zodanig en de feitelijke gebruikswijzen die het teweeg brengt. De BaSO-fiche als artefact kan namelijk op verschillende manieren geïncorporeerd worden in de dagelijkse gang van zaken binnen de scholen. Afhankelijk van interpretatieve processen en situationele factoren kunnen er verschillende procedures en routines tot stand komen. Het is met andere woorden mogelijk dat de invoering van het artefact niet enkel gewenste, maar ook ongewenste effecten teweeg brengt. De makers van het artefact hebben namelijk enkel controle over het ontwerpen en vormgeven van het artefact, niet over de feitelijke procedures en routines die in de praktijk gestalte zullen krijgen door het gebruik ervan (Pentland & Feldman, 2008a, 2008b). In een volgend deel gaan we daarom aan de hand van een analyse van de schoolverhalen op zoek naar het feitelijk gebruik van de BaSO-fiche in scholen (zoals gerapporteerd door de gebruikers). We hebben daarbij aandacht voor de gewenste effecten, zoals in dit hoofdstuk beschreven, maar ook voor de mogelijke ongewenste effecten.

4.5 Uitleiding

In dit eerste analysehoofdstuk hebben we een analyse gemaakt van de BaSO-fiche als artefact. In de eerste delen zijn we ingegaan op de vormgeving en de inhoud van de fiche. Vervolgens hebben we de gewenste spelregels toegelicht, voor zowel het basis-, als het secundair onderwijs. In een besluit hebben we expliciete koppelingen gemaakt naar de literatuur.

Hoofdstuk 5 De BaSO-fiche in het basisonderwijs

In dit hoofdstuk bespreken we het gebruik van de BaSO-fiche in het basisonderwijs. We starten met de weergave van de twee schoolverhalen (5.1 en 5.2). Deze schoolverhalen geven een beschrijvend beeld van het gerapporteerd gebruik van de BaSO-fiche in het basisonderwijs en de opvattingen die achter dit gebruik liggen. In een derde deel brengen we beide schoolverhalen samen en trachten we via expliciete koppelingen naar de literatuur dit gebruik te verklaren (5.3).

5.1 De Boterbloem

De Boterbloem is een vrije gesubsidieerde basisschool. De dataverzameling vond plaats in mei 2011. In onderstaande tabel staat een overzicht van de respondenten.

Tabel 2
Overzicht respondenten de Boterbloem

De Boterbloem		
Naam	Functie	Onderwijservaring
Bert	Directeur	> 15 jaar leerkracht > 5 jaar directeur
Brenda	Leerkracht 6 ^{de} leerjaar	> 10 jaar leerkracht
Bea	Leerkracht 6 ^{de} leerjaar	> 25 jaar leerkracht

5.1.1 Het invoeren van de BaSO-fiche

5.1.1.1 De BaSO-fiche past in het plaatje

Zowel de directeur als de leerkrachten geven aan dat het gebruik van de BaSO-fiche aansluit bij hun schoolwerking en –visie. “*Je bent daar mee bezig met die zorg, dus dat is niets nieuws.*” (Bert). “*Dus voor de leerkrachten hier is dat niet iets waarvan je zegt: ‘goh, wat komt er nu nog bovenop.’ Het is gewoon een logisch gevolg eigenlijk. We hebben ons leerlingvolgsysteem en in het zesde leerjaar wordt dat afgesloten met een BaSO-fiche.*” (Bea). Aandacht voor zorg maakt dus deel uit van de lokale culturele norm in de school. Het thema “loopbaanbegeleiding voor leerlingen” wordt binnen de school als een belangrijke pijler van zorg gezien. “*Ik denk dat dat hier altijd al is geweest, die bezorgdheid van: ‘waar*

gaan die kinderen naartoe?'. Loopbaanbegeleiding voor de kinderen, daar zijn wij heel actief mee bezig (...) en op een bepaald moment is dit ook op het LOP gekomen, wat natuurlijk een goed initiatief is." (Bert). De culturele normen binnen de school rond zorg en loopbaanbegeleiding komen overeen met de institutionele opvattingen die vervat zitten in de BaSO-fiche als artefact. Dit gegeven vormt een mogelijke verklaring voor de bereidheid van de school en zijn actoren om met de vernieuwing aan de slag te gaan. Deze culturele normen binnen de school worden gedragen door verschillende structuren. Zo komt het belang dat de school hecht aan zorg tot uiting in het bestaan van een zorgteam en MDO's. De aanwezigheid van overgangsbesprekingen⁹ en een leerlingvolgsysteem zijn structuren die het belang van loopbaanbegeleiding weerspiegelen. Zowel de BaSO-fiche als artefact, als de werkcondities binnen de school zijn dus dragers van gelijklopende narratieve ideeën, namelijk dat zorg en loopbaanbegeleiding belangrijk zijn. Deze overeenstemming verklaart ook waarom de school ervoor kiest om met de BaSO-fiche te werken en dat de leerkrachten hier vrij snel en gemakkelijk in meegaan.

5.1.1.2 Onzekerheid

De directeur geeft aan dat het werken met de BaSO-fiche toch ook een aantal onzekerheden met zich mee brengt: *"Je gaat het [werken rond zorg] een stukje officialiseren (...) en dat vraagt ook bepaalde competenties van mensen. Dat vraagt ook een meer ingebedde structuur in een school om dit te doen."* *"Daar zit de angst soms, van 'kan ik dit?'. Daar zit ook onder van, ja, ligt dat nu alleen aan ons? (...) Want het is niet alleen een zaak van een zesde leerjaar en een eerste middelbaar. Ja, dus daar liggen ook wel een heel aantal zorgen onder."* (Bert). Dit citaat geeft uiting aan opvattingen van de directeur over het effect van de vernieuwing op zijn leerkrachten. Deze opvattingen hebben een invloed op zijn handelen als directeur en bepalen zo mee welke werkcondities naar aanleiding van de komst van de BaSO-fiche worden geïnstalleerd binnen de school. De directeur installeerde namelijk verschillende structuren om tegemoet te komen aan de gevoelens van onzekerheid bij leerkrachten, die de vernieuwing met zich meebrengt. Zo worden de BaSO-fiches voor zorgleerlingen in overleg met de zorgcoördinator ingevuld en vullen de leerkrachten van het zesde leerjaar de andere BaSO-fiches samen in. Daarnaast tracht de directeur ervoor te zorgen dat de visie achter de BaSO-fiche heel duidelijk is voor de leerkrachten en maakt hij interne middelen vrij om met de BaSO-fiche aan de slag te gaan. *"Eén, de visie moet duidelijk zijn voor leerkrachten, zodat ze weten waar ze aan toe zijn (...). Twee, een stuk*

⁹ De overgangsbesprekingen vinden plaats aan het begin van het schooljaar. De leerkracht bespreekt dan haar nieuwe groep leerlingen met de leerkracht van het vorige leerjaar.

investering: in middelen investeren, tijd investeren...” (Roger). De keuze en verantwoording van deze structuren leggen dus een deel van de subjectieve theorie van de directeur bloot, namelijk dat het duidelijk maken van de visie achter een vernieuwing ervoor zorgt dat de onzekerheid die de vernieuwing met zich mee brengt, zal afnemen. Het implementatieproces van een vernieuwing is dus gemedieerd door processen van betekenisgeving, maar in die betekenisgeving spelen structurele gegevens duidelijk een rol (waaronder de BaSO-fiche).

De idee dat de BaSO-fiche onzekerheid met zich meebrengt zien we ook terug komen bij de leerkrachten. De BaSO-fiche heeft bijvoorbeeld een elektronische basis en de leerkrachten voelen zich niet steeds even competent om hiermee aan de slag te gaan. De keuze van de ontwikkelaars van de BaSO-fiche om een elektronische basis te gebruiken omwille van werkdrukverlaging en het voorkomen van te uitgebreide fiches, heeft dus ook ongewenste effecten. Dit technische aspect van het artefact brengt namelijk met zich mee dat leerkrachten zich niet altijd even competent voelen om met het programma om te gaan. Brenda geeft bijvoorbeeld aan niet goed te zijn in technische zaken. Haar zelfbeeld sluit dus niet volledig aan bij activiteiten die het technische aspect van de BaSO-fiche met zich mee brengt, al lijkt dit haar zelfwaardegevoel niet te ondermijnen. *“Die lijst is nu uit ons bestand verdwenen, ik weet niet hoe dat komt en nu moet ik telkens een voor een die naam opnieuw ingeven. (...) Dat zal wel iets administratief of iets technisch zijn, waar wij niet zo een grote krakken in zijn (lacht).”* (Brenda).

5.1.2 Het gebruik van de BaSO-fiche

De implementatie van het artefact heeft nieuwe procedures en routines geïnstalleerd in de school. Zo heeft de zorgcoördinator naar aanleiding van de vernieuwing (i.e. invoering van de BaSO-fiche) een stappenplan uitgewerkt. Dit document kan beschouwd worden als een materieel artefact omdat het een drager is van ideeën rond het ideale gebruik van de BaSO-fiche binnen de school en de manier waarop zorg dient aangepakt te worden (“wat is zorg?”, “wie is er verantwoordelijk voor zorg?”...). Het plan geeft aan welke stappen ondernomen moeten worden, wie betrokken dient te worden en op welk moment. Zo worden bepaalde acties binnen de school gestimuleerd, terwijl de mogelijkheid van andere acties wordt ingeperkt. De acties die het stappenplan als artefact tracht te stimuleren worden in de volgende paragrafen toegelicht.

5.1.2.1 *Het invullen van de BaSO-fiches*

De leerkrachten van het zesde leerjaar vullen de BaSO-fiches voor elk kind in tegen het oudercontact met Pasen. Ze hanteren wel een verschillende procedure voor het invullen van de fiche voor leerlingen met en zonder expliciete zorgvragen. De fiches voor leerlingen met zorgvragen worden eerst ingevuld. Dit gebeurt in samenwerking met het zorgteam. *“We zijn samen gaan zitten om eens te kijken van hoe of wat, hoe we dat moeten aanbrengen aan de ouders en wat er precies moest instaan en dan zijn we eigenlijk voor de rest van de klas begonnen.”* (Brenda). Met deze procedure wil de directeur tegemoet komen aan de onzekerheid bij leerkrachten. *“Dat is ingebed. Er zijn verschillende momenten in de loop van het schooljaar waar de klasleerkrachten binnen de uren de BaSO-fiches kunnen invullen voor de gewone leerling. (...) Dan zijn er ook momenten dat de fiche wordt bekeken met het zorgteam, voor kinderen met zorgen. Omdat we dat toch wel correct willen doen, wat wel opnemen, wat niet... En dat is ook een veiligheid voor die mensen [leerkrachten van het zesde leerjaar].”* (Bert). Hierna worden de fiches voor de leerlingen zonder expliciete zorgvragen ingevuld door de twee klasleerkrachten samen.

De twee leerkrachten geven aan dat ze zich op verschillende zaken baseren bij het invullen van de fiches. Ten eerste baseren ze zich op informatie uit het leerlingvolgsysteem. *“Wij hebben sowieso het leerlingvolgsysteem waar wij onze gegevens uithalen, waar eigenlijk alle gegevens van de leerlingen instaan. En dat is eigenlijk ook wel een hulp om die fiches in te vullen.”* (Brenda). Daarnaast halen ze informatie uit de gesprekken met het zorgteam. Tijdens deze momenten van multidisciplinair overleg worden de kinderen met zorgvragen besproken met het zorgteam. Indien de leerkrachten ondanks deze toevoer van informatie nog over onvoldoende informatie beschikken om bepaalde rubrieken in te vullen, laten ze deze voorlopig open. Deze vragen worden meestal door de ouders beantwoord als de BaSO-fiche met hen wordt besproken. Het leerlingvolgsysteem en de MDO's zijn dus structuren die het invullen van de BaSO-fiche vergemakkelijken voor de leerkrachten. Het artefact lijkt, via het stappenplan als tussenliggende structuur, nieuwe sociale netwerken om zich heen te creëren. Zo ontstaat er een nieuwe samenwerking tussen de leerkrachten van het zesde leerjaar en het zorgteam. De rolverdeling voor het invullen van de BaSO-fiches geeft ook aan welke mensen betrokken zijn bij zorg op de school. Deze rolverdeling als structuur is met andere woorden een drager van de normatieve opvatting over wie verantwoordelijk is voor zorg.

5.1.2.2 Ouders worden betrokken

Eens de BaSO-fiches ingevuld zijn, worden deze besproken met de ouders tijdens het oudercontact in de periode rond Pasen. Tijdens dit gesprek tussen de leerkracht en de ouders wordt de BaSO-fiche overlopen. Dit geeft ouders de kans om zaken aan te vullen of aan te passen als ze dit wensen. *“Dus we hebben een kladversie en die hebben we dan gebruikt bij de oudercontacten. Dan overlopen we die eens met de ouders en vragen we of ze zich daar in kunnen vinden, of ze misschien dingen anders willen formuleren. (...) Een paar mensen hebben dat dan aangepast, (...) maar uiteindelijk konden wij ons daar ook wel in vinden. Dus het is niet dat wij alleen maar opschrijven wat de ouders zouden willen, het is een verhaal van de beide partijen tezamen eigenlijk.”* (Brenda).

Het feit dat deze bespreking plaatsvindt tijdens het oudercontact van Pasen is geen toevallig gegeven. De school heeft er bewust voor gekozen om het oudercontact dat plaatsvond op het einde van het jaar te verplaatsen naar het tweede trimester. De keuze voor deze verplaatsing hangt samen met de manier waarop de directeur de vernieuwing interpreteert. Hij stelt immers dat de BaSO-fiche niet enkel een hulp is voor de secundaire scholen, maar dat ze ook een hulp vormt voor de ouders bij het kiezen naar een geschikte nieuwe school voor hun kind. Dit keuzeproces start volgens hem rond Pasen. Het betrekken van de ouders dient bijgevolg tijdig te gebeuren, zodat ze de inhoud van de BaSO-fiche kunnen gebruiken om een goede school te kiezen. Deze opvatting, als deel van zijn subjectieve onderwijstheorie, motiveert zijn keuze om de gesprekken met ouders over de BaSO-fiche van hun kind reeds in de paasperiode te plannen. *“We willen dat vroeg doen omdat de ouders daar ook nog mee aan de slag moeten.”* (Bert). Deze verplaatsing vormt dus een weerspiegeling van de ideeën van de directeur. Deze ideeën leven ook bij de leerkrachten: *“Op het einde van het schooljaar hebben we dan wel geen oudercontacten meer. (...) Veel mensen willen nu toch al zo de overstap naar het middelbaar, zo van waar gaan we naartoe, welke school. (...) Dus vonden we het zinvoller om nu een gesprek met de ouders te hebben. Wijzelf weten nu ook al wat die kinderen waard zijn, daar hoeven wij niet onze eindtoetsen voor af te wachten.”* (Bea). Deze gelijklopendheid in opvattingen kan verklaren waarom de leerkrachten bereid zijn deze tijdslijn voor het invullen te volgen.

De keuze voor een procedure waar de BaSO-fiche besproken wordt met de ouders geeft ook uiting van de culturele norm dat ouderbetrokkenheid belangrijk is. Een visie die opnieuw aansluit bij de visie die de BaSO-fiche transporteert. Het belang van ouderbetrokkenheid zien we eveneens weerspiegeld in het gegeven dat de school ervoor kiest om reeds in januari een informatiesessie te houden voor de ouders over de BaSO-fiche. De timing van deze procedure is opnieuw een weerspiegeling van opvattingen. De

informatieve sessie wordt in januari gepland zodat ze plaatsvindt voor de opendeurdagen van de secundaire scholen. Via deze procedure wil de school er dus voor zorgen dat de ouders, voordat ze op bezoek gaan bij de secundaire scholen, weten wat een BaSO-fiche is en hoe ze de fiche zinvol kunnen gebruiken in hun keuzeproces. *“Voor de opendeurdagen in de scholen hebben we dat gedaan. (...) Als ze naar het middelbaar gaan en ze praten daar [de BaSO-fiche] eventueel over als ze zich komen inschrijven.”* (Bea).

5.1.2.3 Overhandigen van de BaSO-fiche

De ouders krijgen de BaSO-fiche mee op het einde van het schooljaar, samen met het eindrapport van de leerling. Deze overhandiging vindt dus niet plaats binnen een oudercontact dat fungeert als uittredingsgesprek. De school heeft er immers voor gekozen om dit oudercontact te verplaatsen naar de periode rond Pasen, zoals hierboven toegelicht. De BaSO-fiche dient hier dus niet als leidraad voor het uittredingsgesprek op het einde van het schooljaar, zoals de ontwikkelaars van de BaSO-fiche het voor ogen hadden. De school heeft gekozen voor een soort “vervroegd uittredingsgesprek”. Dit verschil ten opzichte van de gewenste routines valt te verklaren vanuit de betekenisgeving van de actoren binnen de school, met name van de directeur. Hij interpreteert de fiche immers als een hulp voor de ouders bij het zoeken van een nieuwe school. Zijn overtuiging dat deze zoektocht al start voor het einde van schooljaar, bepaalt mee waarom ze het uittredingsgesprek vervroegen.

De directeur geeft daarnaast ook aan dat ze geen extra middelen krijgen om met de BaSO-fiche aan de slag te gaan. Dit verklaart mee waarom ze gekozen hebben voor een verplaatsing van een oudercontact, in plaats van een extra oudercontact te houden.

5.1.3 Ervaringen inzake de BaSO-fiche

De leerkrachten geven aan dat het invullen van de fiches extra werk met zich mee brengt, maar dat dit wel vrij vlot verloopt. *“Dat is eigenlijk vrij vlot gegaan, eens dat computerprogramma ging, ging dat wel vlot ja.”* (Brenda). *“Er komt wel iets meer werk bij kijken dan anders bij het gewone dossier, maar al bij al is het wel te doen.”* (Bea). De leerkrachten halen verschillende redenen aan voor de beperkte extra werklust. Een reden die beide leerkrachten aanhalen is het gegeven dat de zorgleerkracht de eerste rubriek met de persoonsgegevens van de leerling reeds op voorhand invult. De respondenten geven aan dat deze voortaan ontstaan is uit de ervaring dat het invullen van de eerste rubriek veel tijd vraagt van de leerkrachten. *“Het [invullen van de fiches] was toch iets dat veel tijd in beslag*

nam omdat je alle gegevens moest ingeven, het was niet zo simpel." (Brenda). De huidige taakverdeling toont dat het artefact geleid heeft tot nieuwe routines en procedures binnen de school. De ingevoerde taakverdeling tussen leerkrachten en zorgleerkracht kan beschouwd worden als een structuur die tegemoetkomt aan de ervaren werkdruk bij de leerkrachten. De nieuwe structuur is een drager van de idee dat leerkrachten niet als enige verantwoordelijk zijn voor het invullen van de BaSO-fiches. Deze idee sluit aan bij de opvattingen van leerkrachten en kan mee verklaren waarom ze deze structuur als iets positiefs beschouwen. Bea haalt ook aan dat het invullen van de BaSO-fiches vlot verloopt omdat de fiche voor sommige leerlingen heel beknopt is. Daarnaast noemt ze de gebruiksvriendelijkheid van het huidige computerprogramma als een factor die het invullen van de BaSO-fiche vergemakkelijkt. De interpretatie van de leerkrachten van dit technische aspect van het artefact komt dus overeen met het effect dat de ontwikkelaars van de BaSO-fiche beoogden.

Hoewel het invullen vlot verloopt, hebben de leerkrachten toch enkele bemerkingen bij de fiche. Die hebben vooral betrekking op een technisch aspect van de vernieuwing, namelijk het computerprogramma. Zo hebben ze dit schooljaar lang moeten wachten op het vernieuwde computerprogramma van de BaSO-fiche, waardoor ze later dan gepland met het invullen van de fiches konden beginnen. *"Wij hadden onze planning al klaar en wij waren maar aan het wachten en het wachten, maar wij kregen die fiche niet en dat was een beetje nijpen eigenlijk."* (Bert). Brenda geeft ook aan dat ze de BaSO-fiche nogal uitgebreid vindt omdat ze steeds dient aan te geven hoe ze in de school met de zorg van een leerling zijn omgegaan. Ze vindt dit niet eenvoudig om in te vullen, bovendien heeft ze het gevoel dat ze hier steeds hetzelfde invult. *"Je moet het altijd verantwoorden als je bijvoorbeeld zegt: 'die heeft bijvoorbeeld extra hulp nodig bij spelling'. (...) Ik moest ook altijd zeggen hoe los ik dat op in de klas. (...) Dikwijls kwam eigenlijk hetzelfde antwoord terug en dan denk ik van: 'ja, dat is zo vanzelfsprekend'. Maar ik begrijp wel dat zij direct naar een oplossing zoeken, dat wel. Maar dat was soms zo wel een beetje omslachtig."* (Brenda).

Het aanvaarden van het extra werk dat de BaSO-fiche met zich mee brengt, lijkt ook samen te hangen met het persoonlijk interpretatiekader van de leerkrachten en hun oordeel over de BaSO-fiche. Zo geeft Brenda aan dat de BaSO-fiche voordelen heeft voor de ouders. Dankzij de BaSO-fiche krijgen ouders een duidelijker beeld van hun kind, wat hen ook helpt bij het zoeken van een goede secundaire school. Daarnaast ziet ze de BaSO-fiche als een hulpmiddel voor het secundair onderwijs. *"Ik vind, je moet daar wel wat extra tijd insteken, maar ik denk wel dat dat een groot hulpmiddel gaat zijn voor de nieuwe school."* (Brenda). Brenda is van mening dat er veel kostbare tijd verloren ging bij de aanvang van het secundair onderwijs en dat ze dankzij de informatie op de BaSO-fiche sneller en beter kunnen inspelen op de noden van het kind. De fiche zal bijgevolg ook helpen om het

welbevinden en de betrokkenheid van het kind in de secundaire school te verhogen. Het gevaar van het creëren van een stempel wordt niet aangehaald. Deze uitingen van haar subjectieve onderwijstheorie bepalen mee waarom Brenda de BaSO-fiche als een goed initiatief beschouwt en ze het aanvaardt om er extra werk aan te besteden.

Een gelijkaardig gegeven zien we bij Bea. Ook zij vindt de BaSO-fiche een zinvolle vernieuwing om gelijkaardige redenen. Zij gelooft eveneens dat de informatie van de BaSO-fiche de secundaire school kan helpen om een duidelijk beeld te krijgen van zijn nieuwe leerlingen. Dat maakt een vlotte start van de kinderen in een nieuwe school mogelijk. Op die manier hoopt ze bovendien dat de zorginspanningen die zij als basisschool gedaan hebben niet verloren gaat. *“Dat zij ginder eigenlijk al een beter beeld hebben van de leerlingen. (...) Positieve punten zijn natuurlijk altijd interessant om te weten, maar het is zeker zinvol voor de middelbare scholen om een zicht te hebben op de problemen die het kind eventueel heeft. Dat kan ook in de andere richting, wij hebben bijvoorbeeld een hoogbegaafd kind, dat is ook wel belangrijk dat de middelbare school daar verder aandacht aan besteedt, want wij hebben voor dat hoogbegaafd kind aandacht in de lagere school gehad. (...) Dat wordt allemaal vermeld, zodat de overstap vlotter kan verlopen in het algemeen.”* (Bea). Het gevaar van mogelijke stigmatisering van leerlingen in de nieuwe school noemt ze niet. Ze gelooft dat met name het kennen van de problemen van leerlingen zinvol is opdat de secundaire school het zorgcontinuüm zou kunnen realiseren. Ze geeft wel aan te letten op de manier waarop ze werkpunten van een leerling formuleert. *“Het is niet dat je daar echt negatieve dingen op noteert, maar aandachtspunten kunnen soms ook wel duidelijk zijn van, dit is niet goed bijvoorbeeld.”* (Bea). Ook de overtuiging dat de meeste secundaire scholen gebruik maken van de BaSO-fiches stimuleert haar om deze in te vullen. *“Er zijn echt wel scholen die er echt rekening mee houden. Dus ik zou toch prefereren om het mee te geven, ik vind het wel zinvol ja.”* (Bea). Tot slot vormt het gegeven dat de grote meerderheid van de ingevulde BaSO-fiches ook effectief wordt afgegeven in de secundaire school een extra motivatie voor Bea: *“Dat betekent toch dat we niet voor niks werken.”* (Bea).

Geen van beide leerkrachten maakt dus problemen over de extra taak die de vernieuwing voor hen met zich mee bracht. Dit valt enerzijds te verklaren door de structuren die aanwezig zijn om het invullen te vergemakkelijken. Anderzijds speelt ook het persoonlijk interpretatiekader en het oordeel van de leerkrachten over de BaSO-fiche een rol. De congruentie tussen het persoonlijk interpretatiekader, zoals hierboven beschreven, en de opvattingen rond zorg die de BaSO-fiche in zich draagt, vormen een mogelijke verklaring voor de positieve reacties bij de leerkrachten.

5.2 De Kersenboom

De Kersenboom is een vrije gesubsidieerde basisschool. De dataverzameling gebeurde in mei 2011. In onderstaande tabel wordt een overzicht gegeven van de respondenten.

Tabel 3
Overzicht respondenten de Kersenboom

De Kersenboom		
Naam	Functie	Onderwijservaring
Karel	Directeur	> 15 jaar leerkracht > 10 jaar directeur
Kim	Leerkracht 6 ^{de} leerjaar	> 5 jaar leerkracht
Karolien	Leerkracht 6 ^{de} leerjaar	> 5 jaar leerkracht

5.2.1 De BaSO-fiche past in het plaatje

De BaSO-fiche is drager van een culturele norm, namelijk dat zorg belangrijk is. Deze visie rond zorg is ook aanwezig in de Kersenboom. *“Ja, hier wordt zorg opgebouwd vanaf het moment dat ze kleuter zijn. En tegen dat die in het zesde zitten weet je wel: ‘ah ja dat is het probleem en dat kunnen we eraan doen.’”* (Karolien). Het werken rond zorg komt onder meer tot uiting in het leerlingvolgsysteem. Het leerlingvolgsysteem kan beschouwd worden als een structuur binnen de school die het werken rond zorg vormgeeft en bijgevolg drager is van de culturele norm dat zorg belangrijk is. Deze culturele norm, die deel uitmaakt van de schoolcultuur, wordt eveneens gedragen door de BaSO-fiche als artefact. Zoals de directeur ook mooi aangeeft: *“Die BaSO-fiche is eigenlijk een samenvattend leerlingvolgsysteem.”* (Karel). Deze overeenkomst in visie kan verklaren waarom ze in de school geopteerd hebben om mee in het BaSO-verhaal te stappen.

Hiernaast zijn ook de opvattingen van de respondenten over zowel het basis- als het secundair onderwijs belangrijk. *“Je steekt daar toch veel energie in om een kind gepaste hulp te bieden.”* (Karolien). *“Ik denk dat toen het er niet was, dan vroegen ze zich af: ‘Zeg, wij hebben hier zitten zweten en dan trekken ze zich daar in het middelbaar allemaal niks van aan.’”* (Karel). De respondenten zijn van mening dat basisscholen veel rond zorg bezig zijn, maar de directeur heeft ook de opvatting dat er in het secundair onderwijs minder aandacht voor zorg is. Deze opvattingen verklaren mee waarom de directeur de komst van de BaSO-fiche goed onthaalt. Hij vindt het namelijk belangrijk dat er in het secundair onderwijs ook aan zorg gedaan wordt en volgens hem kan de BaSO-fiche hierbij helpen. *“Dus wat zeggen*

wij? (...) *De BaSO-fiche: 'kijk dit is het resultaat van wat we gedaan hebben, doe daar nu iets mee, secundair onderwijs.'*” (Karel). Zijn geloof in de meerwaarde van de fiche kan mee verklaren waarom hij gekozen heeft om ook binnen zijn school fiches voor de leerlingen te maken.

5.2.2 Het invullen van de BaSO-fiche

Het invullen van de BaSO-fiches gebeurt zoals de makers van de fiche het beoogd hadden. Zo wordt de fiche voor alle leerlingen van het zesde leerjaar ingevuld. *“We moeten het voor alle leerlingen invullen omdat anders is het al direct van: ‘ah en jij krijgt een blad mee, dus voor u wordt er iets verteld.’”* (Kim). De opvattingen van Kim over hoe ze de fiche moet invullen, komen overeen met hoe de makers van de fiche het bedoeld hebben.

Binnen de Kersenboom komen de BaSO-fiches volgens een zekere procedure tot stand. Voordat de eigenlijke fiches worden ingevuld, gebeuren er een aantal voortaken. Zo wordt de eerste rubriek van de fiche (i.e. de leerlingengegevens) op voorhand ingevuld door het secretariaat. Verder bevragen ze de muzische leerkrachten voor het verkrijgen van sterke eigenschappen van de leerlingen. Het technische aspect van het artefact, namelijk de verplichting om positieve punten in te vullen, heeft dus een invloed op het handelen van de leerkrachten. Ook de klasleerkrachten zelf denken op voorhand na over wat ze op de fiche kunnen zetten. *“Denk eens na welke punten daar zeker op moeten komen te staan’. (...) Je moet dan sterke punten van de leerlingen invullen. (...) Ik maak daar dan een lijstje voor. Bij de muzische leerkracht, dus turnen, knutselen en muziek, wordt gevraagd: ‘duid aan wie er heel goed is voor jullie vak’, omdat wij daar zelf weinig zicht op hebben.”* (Kim). De BaSO-fiche brengt dus nieuwe procedures met zich mee en stimuleert de leerkrachten om aandacht te hebben voor positieve punten van leerlingen. Ten slotte worden ook de ouders bevraagd indien ze als school over onvoldoende informatie beschikken. *“Aan sommige kinderen die logopedie volgen (...) ik heb dat nu in de agenda geschreven. Dan vragen we ouders om op te schrijven van wanneer dat ze daarmee begonnen zijn.”* (Karolien). Ook de ouders worden dus deel van het sociale netwerk dat het artefact om zich heen creëert.

Nadat deze voortaken zijn uitgevoerd, vult iedere leerkracht van het zesde leerjaar samen met de zorgleerkracht de fiches in. Tijdens het invullen installeert zich een zekere rolverdeling, zoals Kim aangeeft: *“De klasleerkracht die typt alles, maar we bekijken dan alle vragen even en we bespreken: ‘hoe gaan we dat nu best formuleren?’”* (Kim). Binnen deze procedure staat onderhandeling met anderen dus centraal. Dit lijkt houvast te geven aan de leerkrachten bij het formuleren van de informatie. *“Je kent die kinderen, je kent hun*

kwaliteiten, maar op papier als je soms iets opschrijft dan kan dat ook negatief overkomen.” (Kim). Het technische aspect van de BaSO-fiche, namelijk dat de informatie vast komt te staan op een papier, wordt door de leerkrachten op een bepaalde manier geïnterpreteerd. Ze stellen immers dat ouders en leerkrachten die informatie anders kunnen opvatten dan hoe zij het bedoeld hadden. Bijgevolg denken ze goed na over de formulering van de informatie. Het technische aspect stimuleert dus bepaalde activiteiten en deze activiteiten worden gemedieerd door de subjectieve onderwijstheorie van de respondenten.

Bij het invullen van de BaSO-fiche baseren ze zich op verschillende informatiebronnen. Ten eerste gaan ze uit van hun eigen ervaring met het kind. Hiernaast bieden de MDO's ook veel nuttige informatie. Tijdens een MDO wordt niet specifiek ingegaan op de BaSO-fiche, maar iedere leerling wordt wel besproken zodat de leerkracht een beeld heeft van hoe de leerling in elkaar zit. *“Omdat we tijdens MDO's ook al de leerlingen bespreken en we weten wel allemaal een beetje van hoe dat de leerlingen in elkaar zitten en waar dat de problemen of de gevallen zijn waar we bij moeten stilstaan.”* (Kim). *“Op een MDO wordt iedere leerling dan besproken. Wat er goed gaat, wat er minder goed gaat, welke hulp dat we eventueel nog kunnen bieden. (...) Daar wordt niet specifiek over de BaSO-fiche gesproken.”* (Karolien). Hier zien we dat reeds bestaande structuren binnen de school het invullen van de BaSO-fiche vergemakkelijken. Daarnaast creëert het artefact een sociaal netwerk van actoren.

De leerkrachten van de lagere jaren worden bewust niet betrokken bij het invullen van de fiche of gebruikt als informatiebron. Dit gebeurt vanuit de opvatting dat enkel de informatie die in het zesde leerjaar nog relevant is voor een bepaalde leerling doorgegeven moet worden. *“Misschien had die in het eerste en het tweede wel moeilijker met een bepaald vak maar is die daarin gegroeid en is dat daarom ook niet meer nodig dat dat daarop staat. We willen alleen meegeven wat echt relevant is nu, en niet van vroeger.”* (Kim). Kims opvattingen sturen dus haar handelen. Bovendien komen deze visie en dit handelen overeen met de visie en het bedoelde gebruik van de makers van de fiche. Namelijk dat de fiche enkel informatie bevat die “need to know is”. Doordat enkel de relevante informatie doorgegeven wordt, proberen de makers van de BaSO-fiche te vermijden dat de leerlingen een stempel meekrijgen.

5.2.2.1 De ouders als belangrijke partij

De verschillende respondenten staan positief tegenover de BaSO-fiche. Ze menen dat het secundair onderwijs op die manier een beeld krijgt van het kind en hiermee aan de slag kan gaan. Het afgeven van de fiche door de ouders is een voorwaarde om deze

informatiedoorstroom mogelijk te maken. De directeur is zich hiervan bewust en vindt het daarom belangrijk om de ouders van bij het begin te betrekken in het BaSO-verhaal. Deze opvatting van de directeur komt tot uiting in de initiatieven die georganiseerd worden voor de ouders. Zo is er een oudercontact in het begin van het schooljaar. *“In het begin van het schooljaar starten wij met een oudervergadering voor het zesde. Dan leggen we dat helemaal uit. Er zijn ook folderkes die de ouders dan meekrijgen.”* (Karolien). Dit informeren van de ouders bij de aanvang van het schooljaar komt overeen met “de spelregels” die de makers van de BaSO-fiche beoogden. *“Wij zeggen daarvan ook dat het niet verplicht is om af te geven in het middelbaar.”* (Karolien).

Hoewel de ouders niet verplicht zijn om de BaSO-fiche af te geven, wil de directeur wel bereiken dat alle ouders het afgeven. Dit doel hangt samen met de opvatting uit zijn subjectieve onderwijstheorie, namelijk dat ouders de cruciale schakel vormen om het BaSO-initiatief te doen slagen. Hij tracht ouders te overtuigen om de BaSO-fiche af te geven in het secundair onderwijs door de fiche te kaderen als een hulpmiddel voor het kind. *“Wil je dat niet, even goede vrienden. Maar we maken het zodanig een middel dat je eigenlijk als ouder voelt van: ‘als ik dat geef, dan doe ik mijn kind daar goed mee. (...) Dan kunnen ze mijn kind onmiddellijk adequate hulp geven”*. (Karel). In dit citaat komen de opvattingen van Karel over de BaSO-fiche naar voor. Deze komen overeen met de visie die gedragen wordt door het symbolisch aspect van het artefact, namelijk dat de fiche een hulp voor het kind kan zijn wanneer hij/zij de overgang naar het secundair onderwijs maakt.

Een ander element dat de directeur aanhaalt om het afgeven te stimuleren, is de manier waarop de informatie weergegeven wordt op de BaSO-fiche. Daarbij verwijst hij naar het technisch aspect van het artefact, namelijk de opgenomen rubrieken. *“De opstelling van de inhoud ervan, dat is ook natuurlijk kritisch. Dat zijn ook kritieke punten van: ‘wat zet je er in, wat niet, hoe...”* (Karel). Hij is van mening dat de inhoud van de fiche geen remmende werking heeft op het afgeven, aangezien de makers van de fiche goed nagedacht hebben over de inhoud. Dit voorbeeld toont aan dat technische aspecten van de fiche, zoals de opgenomen rubrieken, niet neutraal zijn. Ze zijn voor verschillende interpretaties vatbaar. In casu worden de rubrieken als positief geïnterpreteerd door de directeur omdat ze volgens hem geen stempel teweeg zullen brengen en het mogelijk maken om het kind adequaat te begeleiden in het secundair onderwijs. Karel geeft echter aan dat de ouders de inhoud van de fiche wel als een stempel kunnen interpreteren. *“Ik behandel dat niet als een stempel, maar wij behandelen dat als een mogelijkheid om zo efficiënt en adequaat mogelijk op te treden naar dat kind toe.” “Als de ouders dat niet willen, scheuren ze het papier kapot.”* (Karel). Dit bewustzijn bij de directeur bepaalt mee hoe de BaSO-fiche volgens hem ingevuld dient te worden. Hij stelt dat de fiche best samen met de ouders wordt ingevuld, dit bevordert

volgens hem de kans dat ouders de fiche zullen afgeven. *“Om dat [het niet afgeven van de fiche] te vermijden is de beste methode om de fiche in te vullen met de ouders. Dus dat wij de fiche invullen, dat wij de fiche bespreken met de ouders. En dan die ouder zegt van: ‘ja laat dat daar uit weg.’”* (Karel). Dit idee zien we niet volledig weerspiegeld in het handelen van de leerkrachten. Hoe zij de ouders betrekken bij het invullen van de fiche komt aan bod in de volgende paragraaf.

5.2.2.2 Van proefversie tot definitieve versie

De directeur geeft aan dat de fiche best ingevuld wordt in samenspraak met de ouders. Dit idee komt niet volledig tot uiting in het handelen van de leerkrachten. Wanneer de fiche voor de eerste keer ingevuld is, wordt deze afgeprint als proefversie. Deze proefversie wordt aan de leerling meegegeven, samen met een begeleidende brief, zonder dat er expliciet in gesprek wordt gegaan met de ouders. De ouders kunnen vervolgens aangeven indien ze iets wensen te veranderen aan de fiche. *“Dan gaat het mee naar de ouders, ook als proef. (...) ‘kijk eens, zijn jullie akkoord met wat erop staat.’ (...) Dan komen die formulieren waar iets aan veranderd moet worden [terug].”* *“Ze schrijven daarbij ‘dit wil ik niet dat daarop staat’ of ‘je hebt niet aan een medisch probleem gedacht, ik zou toch graag hebben dat dat daar wel op staat.’”* (Kim). De leerkrachten geven aan dat ze de aanpassingen die de ouders aangeven meestal wel doorvoeren. Dit vanuit de opvatting dat het de ouders zijn die de fiche moeten afgeven en ze dit niet zullen doen indien ze niet akkoord zijn met de fiche. *“Ja we gaan dan kijken van: ‘is het inderdaad wel nodig dat het erop staat’, maar meestal zijn die dingen wel nodig. Als er dingen opstaan die de ouders niet willen, geven ze het toch niet af. (...) Als we hun toestemming niet hebben dan heeft het ook geen nut dat we het meegeven.”* (Kim). Het technische aspect van het artefact, namelijk dat de ouders de fiche moeten afgeven, stuurt het handelen van de leerkrachten. De leerkrachten geven aan dat de meeste ouders niets willen veranderen aan de fiche en de meeste aanpassingen te maken hebben met medische aspecten waarvan de school niet op de hoogte is. *“Normaal wordt het wel aangepast, maar er zijn weinig ouders die [aanpassingen doorgeven]. (...) Alleen dat ze zeiden van: ‘ahja, logopedie is gevolgd bij die persoon’. (...) Dat is dan aangevuld die medische dingen. Voor de rest wordt er niet rap gezegd van: ‘dit is niet goed, of dit is niet goed.’”* (Kim).

Wanneer de aanpassingen zijn doorgevoerd, wordt de definitieve versie van de BaSO-fiche geprint en ondertekend. Die wordt aan de ouders overhandigd samen met het rapport op het einde van het schooljaar tijdens een oudercontact. De fiche wordt hier niet expliciet besproken en vormt dus geen leidraad voor het uittredingsgesprek.

5.2.3 Ervaringen inzake de BaSO-fiche

5.2.3.1 *Het invullen verloopt vlot*

De leerkrachten van het zesde leerjaar geven aan dat de fiche enerzijds extra werk met zich meebrengt, maar dat ze het anderzijds toch invullen omdat ze achter de rationale van de fiche staan. *“Het is iedere keer veel werk, maar toch staan wij daar wel achter.”* (Karolien). De overlap tussen de persoonlijke visies en de visies die vervat zitten in de symbolische dimensie van het artefact lijken dus een verklaring te bieden voor het aanvaarden van het extra werk. Hoewel de fiche extra werk met zich meebrengt, geven de respondenten aan dat het invullen wel vlot verloopt. *“Maar nu dit jaar zeiden we ook al tegen elkaar van: oh kijk hoe vlot dat dat gaat.”* (Kim). Het vlot verloop van het invullen van de fiche, valt te verklaren vanuit verschillende structurele werkcondities.

Ten eerste zorgt het inbouwen van de voortaken (zie hoger) voor een vlot verloop. *“Dus dat zijn zo’n aantal voortakjes die je dan doet om het gemakkelijker te maken als je aan het invullen bent.”* (Karolien). Karolien geeft aan dat deze voortaken ontstaan zijn vanuit hun ervaringen met de fiche. Binnen de school komen er procedures tot stand om de mogelijke werklast die de fiche met zich meebrengt te verminderen. *“Je vindt systeemkes hé, gelijk dat muzisch blad. Dat hadden we in het begin niet. (...) ‘Ah ja dat gaan we volgend jaar doen.’ (...) Vanaf dit jaar hebben we dan gezegd: ‘we gaan op voorhand vragen, de logopediedatums’ (...) Hoe langer dat je dat doet hoe meer systeemkes dat je natuurlijk vindt om het sneller te laten verlopen hé.”* (Karolien). De invoering van het artefact installeert dus nieuwe routines en procedures.

Ook de beschikbaarheid van informatie, onder meer door de MDO’s, vergemakkelijkt het invullen van de BaSO-fiches. *“Ja omdat daar voor de rest ook vooral over de leerzorg opstaat. Van hoe begeleiden we, hoe helpen we. Ja dat is gewoon hoe het gebeurt.”* (Kim). Verder gebeurt het invullen van de fiches aan de hand van een computerprogramma. *“Dat ingeven, het is, het is wel een gebruiksvriendelijk programma. Je moet niet te veel doen, je moet maar aankruisen en je gaat verder dus. (...) Het is niet dat je daar ellenlange evaluaties moest schrijven. Het is echt wel gemaakt dat het niet veel tijd in beslag neemt.”* (Karolien). Het praktische doel dat de makers van de fiche met dit technisch aspect voor ogen hadden, wordt ook zo ervaren door de respondenten.

5.2.3.2 *Twijfels en motivatie*

De leerkrachten halen aan dat de komst van de BaSO-fiche enige twijfels met zich heeft meegebracht. Ten eerste hadden ze twijfels over het extra werk dat de fiche met zich zou meebrengen. Zoals hierboven aangegeven, verloopt het invullen van de fiche vlot en zijn deze twijfels snel verdwenen. Ten tweede hebben ze in het begin ook nagedacht over een geschikte aanpak om de BaSO-fiches in te vullen. *“Dat is algemeen op de personeelsvergadering verteld, en dan met het zorgteam nog eens apart: ‘wat is het precies, en hoe gaan we dat aanpakken?’”* (Kim). Bovenstaand verhaal toont aan dat ze al snel een geschikte aanpak hebben gevonden. Er worden ook procedures in het leven geroepen om het invullen vlotter te laten verlopen. Ten slotte is er de onzekerheid of de BaSO-fiches wel effectief worden afgegeven door de ouders. *“Want wij moeten dan ons werk daarin steken, onze tijd, en dan moeten we dat aan de ouders meegeven, en dan hangt het nog van de ouders af of de middelbare school het krijgt of niet.”* (Kim). Ondertussen weten ze echter dat de meerderheid van de ouders de fiche afgeeft en is deze twijfel niet meer aanwezig. *“Maar wij hebben navraag gedaan in de middelbare school en eigenlijk zijn er heel veel leerlingen die het meebrengen. Dat was dan ook wel een geruststelling van: ‘we doen het niet voor niks.’”* (Kim).

Wanneer alle twijfels van de baan zijn, zien we dat de BaSO-fiche voor beroepsmotivatie zorgt. De basisscholen zien de fiche als een kans om hun opgebouwde zorg door te geven aan de middelbare school, waardoor hun zorginspanningen niet vergeefs zijn. Die idee zien we ook terugkomen in de opvattingen van de respondenten over de fiche. *“Dat we de school toch kunnen voorbereiden van waar de moeilijkheden zitten bij kinderen die van hieruit naar het middelbaar gaan.”* *“Ja omdat het echt gemaakt is om de kinderen te helpen. En niet om zomaar extra werk te bezorgen of om dingen te weten te komen die ze eigenlijk niet zouden mogen weten. Dat het echt als hulpmiddel moet dienen.”* (Kim). Het feit dat het secundair onderwijs interesse heeft in die informatie, toont aan dat ze het werk van het basisonderwijs belangrijk vinden. Dit bevestigt mogelijk ook het zelfwaardegevoel, namelijk: wij doen het goed als basisonderwijs. Het feit dat de fiches ook effectief worden afgegeven, motiveert de leerkrachten om de fiches te blijven maken. Hierdoor gaat het maken van de BaSO-fiches deel uitmaken van de taakopvatting van de leerkrachten.

5.3 Horizontale analyse basisonderwijs

In de vorige delen hebben we beschrijvend toegelicht hoe twee basisscholen omgaan met de BaSO-fiche. In deze schoolverhalen kwamen al verschillende verklarende elementen naar voor. In dit besluit brengen we beide verhalen samen en maken we expliciete koppelingen met de literatuur uit ons theoretisch kader, ter verklaring van het gebruik van de BaSO-fiche.

5.3.1 Overeenkomstige visies

Uit de schoolverhalen blijkt dat aandacht voor zorg, ouderbetrokkenheid en loopbaanbegeleiding deel uitmaken van de culturele werkcondities van de school. Het zijn immers normatieve ideeën die leven in de school (Kelchtermans, 2000; Kelchtermans & Piot, 2010; Scott, 1995). Deze normatieve ideeën komen tot uiting en worden ook verspreid aan de hand van structurele werkcondities, zoals het organiseren van MDO's, het hanteren van een leerlingvolgsysteem... Zoals Hanson (2001) aangeeft, zien we een verwevenheid tussen de structurele en culturele werkcondities. De culturele werkcondities binnen de school sluiten aan bij de visies of instituties die gedragen en verspreid worden door de BaSO-fiche als artefact (cfr. Scott, 2008). Het artefact stelt namelijk dat zorg voor een kind op school belangrijk is, dat ouders betrokken dienen te worden in het proces etc. De cognitieve en normatieve opvattingen die vervat zitten in de BaSO-fiche als institutionele drager sluiten dus aan bij de cognitieve en normatieve opvattingen van de respondenten en de school. Deze overeenkomst in visie vormt een mogelijke verklaring voor de keuze van de school om de BaSO-fiche te implementeren. Bovendien biedt dit een verklaring waarom de respondenten de BaSO-fiche zien als een logisch vervolg op de initiatieven rond zorg en loopbaanbegeleiding die reeds aanwezig waren binnen de scholen. Zoals Coburn (2001, 2006) en Kelchtermans (2000) aangeven, lijkt de context van werkcondities binnen de school mee te bepalen hoe de betekenisgeving van actoren en zo ook de implementatie van de vernieuwing verloopt.

Daarnaast vindt het oordeel van de respondenten over de BaSO-fiche aansluiting bij hun visie over de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs en de problemen die ze hierbij percipiëren. Zo zien we bij verschillende respondenten dat ze van mening zijn dat er kostbare zorgtijd verloren gaat door het ontbreken van gegevens en dat er niet altijd voldoende (aansluitende) zorg aanwezig is binnen het secundair onderwijs. Bijgevolg is de BaSO-fiche volgens hen een welkom instrument dat kan helpen om het welbevinden en de betrokkenheid van kinderen in het secundair onderwijs te verhogen. De vernieuwing wordt

dus gefilterd en geïnterpreteerd door kennis, opvattingen en waarden van betrokkenen, zoals ook Kelchtermans (2006-2007) aangeeft. Hun positief oordeel over de BaSO-fiche krijgt namelijk mee vorm vanuit hun persoonlijk interpretatiekader, met name hun subjectieve onderwijstheorie. In de schoolverhalen zien we aansluiting tussen het persoonlijk positief oordeel van de respondenten over de BaSO-fiche, de waarden en opvattingen binnen hun persoonlijk interpretatiekader en de visie die gedragen wordt door het symbolisch aspect van het artefact. Deze aansluiting lijkt mee te verklaren waarom de respondenten de vernieuwing positief interpreteren en aanvaarden om er extra werk aan te besteden. Deze vaststelling bevestigt de ideeën van onder andere März et al. (2010) en van den Berg (2002) die het belang van overeenstemming tussen de vernieuwingsinhoud en de opvattingen van actoren aanhalen om het verloop van een implementatie te vatten.

Samenvattend kan er gesteld worden dat de visies en opvattingen, zoals die gedragen en verspreid worden door het symbolische aspect van het artefact (cfr. Scott, 2008; Suchman, 2003), overeenkomen met zowel visies op schoolniveau zoals die tot uiting komen in de werkcondities, als op het niveau van de actoren. Dit lijkt een eerste belangrijke verklarende factor om de implementatie en het gebruik van de BaSO-fiche als vernieuwing te verklaren. Naast de symbolische aspecten lijken ook de technische aspecten van het artefact een rol te spelen in het implementatieproces.

5.3.2 Belang van technische aspecten van het artefact

Een belangrijk technisch aspect van het artefact betreft het gegeven dat de BaSO-fiche ingevuld dient te worden aan de hand van een computerprogramma. Eens het artefact wordt ingevoerd in een school gaat dit programma deel uitmaken van de *material culture*, de objectieve en structurele kenmerken van de organisatie (Orlikowski, 1992; Scott, 2008; Suchman, 2003). Deze nieuwe structuur wordt op verschillende manieren geïnterpreteerd door de actoren. Sommige leerkrachten geven bijvoorbeeld aan dat ze zich niet steeds even competent voelen om met het computerprogramma om te gaan. Dit sluit aan bij hun zelfbeeld, namelijk “ik ben als niet goed in technische zaken”. Anderzijds stellen leerkrachten dat het computerprogramma gebruiksvriendelijk is en het mogelijk maakt om binnen een beperkte tijd alle fiches in te vullen, onder andere door de aanvinkmogelijkheden. De keuze van de ontwikkelaars om een elektronische basis te gebruiken heeft dus zowel gewenste als ongewenste effecten, afhankelijk van hoe het geïnterpreteerd wordt door de actoren. Dit technische aspect van het artefact brengt namelijk met zich mee dat leerkrachten zich enerzijds niet altijd even competent voelen om met het programma om te gaan en het anderzijds beschouwen als een efficiënt hulpmiddel om de fiches in te vullen. Het persoonlijk

interpretatiekader van de respondenten lijkt zo verschillen binnen scholen mee te verklaren (cfr. Kelchtermans, 2006-2007; März et al., 2010).

De technische aspecten van de BaSO-fiche stimuleren ook bepaalde praktijken en activiteiten om de vooropgestelde doelen te bereiken (cfr. Suchman, 2003). Zo installeert het artefact de verwachting dat de leerkrachten tijd maken om de BaSO-fiches in te vullen voor hun leerlingen. De leerkrachten geven bijgevolg aan dat de vernieuwing extra werk met zich meebrengt. Toch ervaren ze de extra werkdruk als haalbaar. Deze interpretatie van de nieuwe werkconditie hangt samen met een aantal andere, reeds aanwezige structuren binnen de school. Zo wordt de aanwezigheid van MDO's en het leerlingvolgsysteem beschouwd als factoren die het invullen van de BaSO-fiches vergemakkelijken. Leerkrachten geven immers aan dat ze hier veel informatie over leerlingen uit halen, die ze vervolgens gebruiken om de fiches in te vullen. Daarnaast heeft de installatie van het artefact ook geleid tot nieuwe procedures en routines in de school (cfr. Pentland & Feldman, 2008a) Deze nieuwe structuren hebben als doel de werkdruk voor de leerkrachten te beperken. Zo wordt het eerste deel van de BaSO-fiche, namelijk de leerlingengegevens, vooraf ingevuld door het secretariaat of de zorgleerkracht. Deze taakverdeling wordt door de leerkrachten gepercipieerd als werkdrukverlagend. Zowel de aanwezigheid van structurele werkcondities, als de interpretatie daarvan door de leerkrachten, lijken mee te bepalen hoe de vernieuwing gepercipieerd wordt (cfr. Coburn, 2001, 2006; Kelchtermans, 2000). De beperkte ervaring van extra werkdruk in combinatie met het positief oordeel over de BaSO-fiche, vormen mogelijke verklaringen voor de acceptatie van de vernieuwing door de leerkrachten.

De makers van de BaSO-fiche beoogden met het artefact ook om communicatie met ouders over het kind te stimuleren. We zien dat dit in beide scholen op een andere manier tot stand komt, zij het dat de ene school kiest voor mondelinge communicatie over de ingevulde BaSO-fiches en de andere school voor schriftelijke communicatie. We zien dat het artefact als instrument het handelen in zekere zin wel stuurt, maar dat het dit niet determineert (Barley, 1986; Feldman & Pentland, 2003; Orlikowski, 1992; Pentland & Feldman, 2008b; Scott, 2008; Suchman, 1983). Een artefact kan dus op verschillende manieren geïncorporeerd worden in de organisatie en tot uiting komen in verschillende procedures en routines (Pentland & Feldman, 2008a).

5.3.3 Veranderingen sinds de BaSO-fiche

De invoering van de BaSO-fiche heeft verschillende structurele veranderingen met zich mee gebracht. Op basis van de voorgaande paragrafen kunnen we stellen dat de fiche als artefact een sociaal netwerk om zich heen creëert (cfr. Scott, 2008). Zo ontstaat er in de eerste plaats een samenwerking binnen de scholen om de fiches in te vullen. De zorgcoördinator of iemand van het secretariaat zijn verantwoordelijk voor het invullen van de eerste rubriek van de fiche, een taakverdeling die in het leven geroepen is om de extra werkdruk voor leerkrachten van het zesde leerjaar te beperken. Binnen de school is er ook een samenwerking ontstaan tussen de klasleerkrachten en zorgfiguren om de fiches in te vullen. In de tweede plaats worden ouders betrokken, waardoor ook zij deel uitmaken van het sociaal netwerk rond het artefact. Daarnaast installeert het artefact ook een structurele band tussen de basis- en secundaire scholen, aangezien de fiche bij hen terecht komt.

Naast de installatie van een sociaal netwerk zijn er naar aanleiding van de vernieuwing ook nieuwe documenten ontstaan binnen de scholen. Zo werkt de Kersenboom sinds heden met een muzisch blad die positieve punten van leerlingen bevraagt bij muzische leerkrachten. De Boterbloem heeft een stappenplan opgesteld ter ondersteuning van het proces. Deze structurele werkcondities weerspiegelen welke aspecten van de vernieuwing de school als belangrijk beschouwt. Naast het beperken van de extra werkdruk, helpt het muzisch blad de leerkrachten van de Kersenboom om een gedifferentieerd beeld te krijgen over de kwaliteiten van een kind. Het muzisch blad roept dus nieuwe procedures en routines in het leven (cfr. Pentland & Feldman, 2008a, 2008b). Deze verandering stimuleert namelijk dat respondenten ook aandacht hebben voor positieve punten en talenten van leerlingen. Zoals Ogawa et al. (2008) stellen, stimuleert het artefact dus bepaalde acties bij actoren. Het stappenplan binnen de Boterbloem weerspiegelt het belang dat de school hecht aan het tijdsaspect. Er is binnen de school bewust nagedacht over de timing van de verschillende stappen die het werken met een BaSO-fiche met zich mee brengt. Om die reden is ook het oudercontact verplaatst naar de paasperiode. Deze veranderde structurele werkcondities geven uiting van de visie van de school over de functie van de BaSO-fiche. De respondenten binnen de Boterbloem zien de BaSO-fiche namelijk niet enkel als een hulpmiddel voor de secundaire school, ze beschouwen de fiche ook als een hulpmiddel voor de ouders om een nieuwe school te kiezen die aansluit bij hun kind. De opvatting dat de BaSO-fiche een meerwaarde kan betekenen voor de secundaire school komt terug in beide scholen. In zowel de Kersenboom als de Boterbloem zien we gelijkaardige sociale netwerken en procedures tot stand komen die het mogelijk maken om de fiche in samenwerking met een collega in te vullen en bewust na te denken over de formulering van de informatie. De vernieuwing binnen

een school wordt geïnterpreteerd door de respondenten. Deze interpretaties bepalen mee welke nieuwe procedures en routines er als gevolg van de vernieuwing tot stand komen (Coburn, 2001; Kelchtermans, 2000; März et al., 2010; van den Berg, 2002). Aangezien beide basisscholen nog recent vernieuwingen doorgevoerd hebben om het gebruik met de BaSO-fiche te optimaliseren, kunnen we stellen dat de scholen zich in de implementatiefase van het vernieuwingsproces bevinden (cfr. Ekholm et al., 1987; Hopkins, 2001; Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004; van den Berg & Vandenberghe, 1981).

5.4 Uitleiding

In dit tweede analysehoofdstuk zijn we gestart met twee schoolverhalen uit het basisonderwijs over de implementatie en het gebruik van de BaSO-fiche. In het overkoepelend besluit werden de twee verhalen samengebracht en werden expliciete koppelingen met de literatuur gemaakt. Hierin werd duidelijk dat zowel de processen op vlak van betekenisgeving als de aanwezigheid van structuren binnen de school een rol spelen in de manier waarop de BaSO-fiche geïmplementeerd wordt.

Hoofdstuk 6 De BaSO-fiche in het secundair onderwijs

In dit hoofdstuk bespreken we het gebruik van de BaSO-fiche in het secundair onderwijs. Eerst worden twee beschrijvende schoolverhalen weergegeven (6.1 en 6.2). Met deze schoolverhalen presenteren we het gebruik van de BaSO-fiche in het secundair onderwijs en de opvattingen die achter dit gebruik liggen. We sluiten dit hoofdstuk af met een overkoepelende analyse voor het secundair onderwijs (6.3). In deze horizontale analyse komen beide schoolverhalen samen en trachten we het gebruik van de BaSO-fiche te verklaren door expliciete koppelingen te maken met de literatuur.

6.1 De Rozelaar

De Rozelaar is een vrije gesubsidieerde secundaire school. De school maakt deel uit van scholengemeenschap Dorpeltuin. De dataverzameling gebeurde in maart 2012. In tabel 4 wordt een overzicht gegeven van de respondenten.

Tabel 4
Overzicht respondenten de Rozelaar

Naam	Functie	Onderwijservaring
Roger	Directeur	< 5 jaar leerkracht < 5 jaar directeur
Rebecca	Adjunct directeur en coördinator	> 15 jaar leerkracht > 10 jaar dyslexie-coördinator < 5 jaar stafmedewerker bij de scholengemeenschap < 5 jaar adjunct directeur < 5 jaar coördinator
Rita	Leerkracht 1 ^{ste} graad en zorgleerkracht	> 10 jaar leerkracht > 5 jaar dyslexie-coördinator < 5 jaar zorgleerkracht
Roos	Leerkracht 1 ^{ste} graad	< 5 jaar leerkracht
Ruth	Leerkracht 1 ^{ste} graad	< 5 jaar leerkracht

6.1.1 Schoolstructuur

Om het schoolverhaal beter te begrijpen wordt in deze eerste paragraaf ingegaan op de structuren van de school. Omwille van het groot aantal leerlingen heeft de school ervoor gekozen om de school op te splitsen in vier units. Elke unit bestaat uit een aantal klassen

van het 1^e en van het 2^e jaar en vormt zo als het ware een kleine school binnen de middenschool. Aan het hoofd van een unit staat een unitbegeleider, ook coördinator genoemd. Het systeem van units werd ingevoerd door de vorige directeur en werd behouden door Roger omdat deze structuur het mogelijk maakt om vlot te communiceren met alle teamleden. De vier coördinatoren vormen namelijk een middenkader waarmee de directeur alles bespreekt. De coördinatoren communiceren verder rechtstreeks met de klastitularissen van hun unit. Zo kan dezelfde stijl en strategie doorgetrokken worden over de hele school. Elke unit heeft ook een zorgleerkracht. *“Dus je hebt de directeur en dan heb je een middenkader, dus een tussenkader van 4 coördinatoren. Dat maakt de communicatie heel gemakkelijk, want ik kan onmogelijk met 28 klastitularissen communiceren, maar we gaan dat opsplitsen en iedere coördinator heeft er 7.”* (Roger).

De keuze en verantwoording van deze structuur leggen een deel van de taakopvatting en subjectieve onderwijsstheorie van de directeur bloot. Met name het belang dat hij hecht aan communicatie, het goed samenwerken en het hebben van een duidelijke visie en structuur, waardoor iedereen weet wat er van hem/haar verwacht wordt en bij wie hij/zij terecht kan als er problemen zijn. Deze zaken zijn volgens hem nodig om tot een organisatie te komen waar leraren en leerlingen graag naartoe komen. Dit beschouwt hij als zijn prioritaire uitdaging als directeur omdat hij gelooft dat een hoog welbevinden op zijn beurt betere leerprestaties mogelijk maakt. *“De belangrijkste uitdaging is om zowel leerlingen als leraren graag naar school te laten komen. Dat is voor mij het belangrijkste en als dat lukt, dan gebeurt leren vanzelf. Dat is wat we toch als school beogen.”* (Roger). De taakopvatting en de subjectieve onderwijsstheorie van de directeur sluiten dus nauw bij elkaar aan en bepalen mee welke culturele en structurele werkcondities in de school van tel zijn.

De subjectieve onderwijsstheorie van de directeur zit dus vervat in de structuur van units en een middenkader. Deze structuren zijn met andere woorden dragers van de visie van de directeur. De visie blijkt zich ook werkelijk te verspreiden, dit blijkt uit de verhalen van respondenten als ze de school beschrijven: *“Dus de sfeer is hier wel heel goed en ik denk dat de leerlingen dat ook wel merken dat wij hier heel goed kunnen samenwerken en dat alles wat hier wordt gedaan, enorm goed wordt uitgewerkt.”* (Ruth). *“Ja, die [de structuur] is duidelijker geworden, en doordat de visie duidelijker is geworden, is de aanpak van het leerkrachtenteam ook wel concreter geworden en merken we ook wel dat het aangenamer is om met de leerlingen aan de slag te gaan.”* (Rita). *“Ik denk, wij zijn een school die heel veel in gesprek gaat, met alle partijen, maar tegelijkertijd ook duidelijk onze lijnen uitzetten. (...) Die lijnen en die doelen moeten duidelijk gekend zijn door iedereen. Men moet ook weten welke visie dat daar achter zit en als je die heel duidelijk bekend maakt aan alle partijen, dan*

bereik je ook veel gemakkelijker die doelen. En ik denk dat dat iets is waar dat wij heel erg naar streven en waar dat we ook vrij goed in slagen.” (Rebecca).

Deze eerste schets van de structuren in de school biedt een kader om het gebruik van de BaSO-fiche te kunnen begrijpen. Daarnaast vormt de schoolvisie en de visie op zorg een belangrijke verklarende factor.

6.1.2 Kijk op zorg

6.1.2.1 De schoolvisie in overeenstemming met individuele visies

De school wil via zijn pedagogisch project realiseren dat kinderen leren leven en leren studeren op school. Deze schoolvisie toont dat er zowel aandacht is voor het socio-emotionele als voor het cognitieve en dit loopt ook door in hun visie op zorg. De respondenten zijn op de hoogte van deze visie op zorg, die bovendien ook aansluit bij hun eigen visie op zorg. Dit zien we onder meer in de volgende citaten van Rita: *“Ik denk dat wij een school zijn die sterk wil benadrukken, en die dat ook effectief doet, dat de leerling centraal staat, de leerling in zijn geheel. Cijfers en resultaten zijn dan natuurlijk wel belangrijk, maar we stellen ook het leven op school heel centraal. Dus het leren en leven op school zijn eigenlijk evenwaardig.” “Zorg is voor mij eigenlijk: (...) er zijn voor alle kinderen. En dat kan heel breed zijn. Sommige kinderen hebben zorg nodig om hen heel praktisch te helpen (...) Andere kinderen hebben zorg nodig op het vlak van socio-emotionele begeleiding. (...) Ja, zorg is eigenlijk ook kinderen zich leren houden aan de afspraken. (...) Ervoor zorgen dat elk kind aan zijn trekken komt: de sterken wat uitdaging geven, de zwakken wat meer proberen te begeleiden.” (Rita).* Ook bij Ruth zien we een gelijkaardige beschrijving van de schoolvisie op zorg: *“Ik denk dat dit een school is waar heel fel wordt rekening gehouden met het kind. Hier wordt enorm gekeken naar de noden van het kind. Er wordt ook constant vernieuwd om de kinderen hun noden zo goed mogelijk in te vullen. We hebben enorm veel, zoals een zorgleerkracht, inhaallessen, begeleiding van kinderen, CLB...” (Ruth).* Deze visie komt sterk overeen met haar eigen visie op zorg: *“Ik denk dat het gewoon is, zorgen dat alle kinderen krijgen waar ze nood aan hebben. En dan denk ik niet alleen op schools gebeuren, maar ook als kinderen met problemen van thuis zitten, of thuis een moeilijke situatie hebben, dat ze ook daar hier mee terecht kunnen. Ik denk gewoon, zorgen dat het kind zich goed voelt, dat het hier de basis kan hebben om later verder te kunnen gaan studeren. Dus zowel ja de zorg op schools gebeuren als persoonlijk.” (Ruth).* Deze citaten tonen aan dat de hierboven toegelichte visie op zorg deel uitmaakt van de culturele normen binnen de school. Er is immers sprake van gedeelde waarden en normen

die leven in de school. Deze schoolvisie rond zorg is bovendien congruent met de persoonlijke visies op zorg van de respondenten.

Uit de citaten van Rita en Ruth blijkt ook dat ze met zorg alle leerlingen willen bereiken. Dit zien we ook terug komen bij de andere respondenten. De directeur haalt bijvoorbeeld aan dat hij liever werkt met de term “leeruitdaging” dan met de term “zorg”. De term “zorg” focust volgens hem te veel op leerlingen met tekorten en problemen en geeft te weinig aandacht aan leerlingen die nood hebben aan extra uitdaging: *“De naam is een beetje beladen natuurlijk hé, zorg, dat klinkt... (...) Ik gebruik echt wel de term leeruitdaging. Met die term kan je ook alle kinderen benaderen.”* (Roger). De term “zorg” kan daarom beschouwd worden als een symbolisch artefact. Ze roept namelijk een bepaalde manier van denken en vervolgens ook een manier van handelen in het leven, namelijk het aandacht hebben voor kinderen met tekorten en problemen. Roger vindt dat de visie van dit symbolisch artefact niet aansluit bij zijn visie op zorg en ervaart de nood om met een andere term te werken, zodat hij er alle kinderen mee kan benaderen. Deze brede schoolvisie rond zorg zien we ook vertaald in de werkcondities van de school.

6.1.2.2 *Structuren binnen de school als dragers van de visie op zorg*

De directeur geeft aan dat hij zijn visie op zorg mogelijk tracht te maken binnen de school door structureel zaken te voorzien. *“Dat versta ik onder zorg, dat ieder kind eigenlijk op zijn eigen leerbehoefte beantwoord wordt. En daar moet je als organisatie natuurlijk heel erg een structuur voor opzetten en dat is niet zo simpel.”* (Roger). Het citaat van Roger geeft aan hoe binnen structurele werkcondities ideeën en visies vervat zitten en zo gedragen en verspreid kunnen worden over de school. De aanwezigheid van veel initiatieven rond zorg toont dat dit voor de school een belangrijk thema is. De veelheid aan initiatieven rond zorg worden opgedeeld volgens verschillende domeinen, zoals leerstoornissen, leeruitdagingen, leermoeilijkheden, socio-emotionele problemen, gedragsproblemen, Nederlands als tweede taal (NT2), geïntegreerd onderwijs¹⁰ (GON)... Deze domeinen komen overeen met de items die aan bod komen op de BaSO-fiche. Voor elk domein wordt een aantal leerkrachten ingeschakeld om verschillende initiatieven uit te werken. Op die manier wordt vrijwel elke leerkracht betrokken bij het omzetten van de visie op zorg in de praktijk. Deze takenverdeling vormt een institutionele drager van de culturele norm dat er van de leerkracht meer verwacht wordt dan enkel het voorbereiden en geven van zijn/haar lessen. De leerkrachten ervaren dit zelf ook: *“Er wordt ook wel redelijk wat verwacht hier, om buiten de lessen nog erbij te doen.”*

¹⁰ Voor meer informatie over geïntegreerd onderwijs: zie <http://www.ond.vlaanderen.be/wetwijs/thema.asp?id=228>

Dus vanuit de directie uit enzo wordt er verwacht dat wij nog extra doen. (...) Het wordt ook gewoon van ons verwacht dat wij heel veel zorg bieden aan die leerlingen, hier wordt meer verwacht dan enkel je les geven, die vijftig minuten en dan de volgende klas, ze verwachten dat hier ook wel dat je zo die kinderen opvolgt.” (Ruth). De taakopvatting en het zelfbeeld van de leerkrachten komen overeen met deze schoolvisie rond zorg: “Ik vind dat elke leerkracht wel een beetje zorgleerkracht moet zijn.” (Roos). “Ik merk dat er altijd leerlingen zijn die komen vertellen, dus die mij blijkbaar zien als persoon bij wie ze terecht kunnen met hun verhaal.” (Ruth). Het belang van zorg in hun dagelijks functioneren als leerkracht blijkt ook uit het feit dat ze zich hierrond nascholen. Oog hebben voor zorg maakt dus deel uit van de schoolcultuur en de respondenten vinden hierbij ook aansluiting vanuit hun eigen taakopvatting en zelfbeeld. De taakopvatting en de zorggerichte schoolcultuur zullen mee verklaren hoe de respondenten binnen de school omgaan met de fiche en wat ze doen met de informatie die ze bekomen via de BaSO-fiche.

6.1.3 Gebruik van de BaSO-fiche in de school

6.1.3.1 De intakeprocedure

Het gebruik van de BaSO-fiche in de school wordt ingebed in de reeds bestaande werkcondities, namelijk de intakeprocedure die reeds van tel was voor de invoering van de BaSO-fiche. Hieronder lichten we toe hoe reeds aanwezige structuren binnen de school, zoals een uitgebreide intakeprocedure, sterk bepalen welke procedures en routines het artefact teweeg brengt.

Een uitgebreide intake

Voor de invoering van de fiche werkte de school al met een uitgebreide intake. Men verzamelde informatie over het kind door in gesprek te gaan met de ouders. Praktische zaken, zoals de naam van het kind en de vorige school, werden meestal tijdens de voorinschrijving bevroegd. Tijdens de definitieve inschrijving werd verder ingegaan op de achtergrond van het kind, meer bepaald rond leerzorg, gezondheid, socio-emotionele kwesties en een bevraging van de gezinssituatie. Een inschrijvingsformulier met vragen diende hierbij als richtlijn voor de leerkracht die de intake deed. De reeds bestaande intakeprocedure sluit zeer nauw aan bij de procedure die de makers van de fiche beogen. Er is namelijk communicatie tussen school en ouder over het kind. Die communicatie gaat over topics die een zorgcontinuüm mogelijk maken, met name op cognitief en socio-emotioneel

vlak. De inschrijving gebeurt door leerkrachten, elke leerkracht komt in aanmerking om een intakemoment te verzorgen. Wanneer er problemen zijn tijdens de inschrijving kunnen de leerkrachten een coördinator of de directie erbij halen.

Naar een A-, B- en C-luik

De invoering van de BaSO-fiche heeft voor een wijziging van de intakeprocedure gezorgd. Om tegemoet te komen aan het gegeven dat sommige ouders een fiche meebrengen bij de definitieve inschrijving, is het inschrijvingsformulier aangepast. Dit formulier kent drie luiken. Het A-luik bevat de praktische vragen en wordt meestal ingevuld bij de voorinschrijving. Er wordt dan ook gevraagd of de lagere school in kwestie met een BaSO-fiche werkt en of de ouders deze fiche willen meebrengen naar de definitieve inschrijving. Via deze communicatie met de ouders creëert de school de verwachting naar de ouders om de fiche mee te brengen. Het inschrijvingsformulier is dus ook een materieel artefact dat bepaalde acties en gedachten faciliteert en andere bemoeilijkt. Deze expliciete communicatie maakt enerzijds duidelijk aan de ouders dat de school gebruik maakt van de BaSO-fiche bij de intake, wat een gewenst effect is van de makers van het artefact. Tijdens de definitieve inschrijving wordt opnieuw ingegaan op de achtergrond van het kind. Voor leerlingen zonder fiche wordt hiervoor het B-luik van het inschrijvingsformulier ingevuld. Deze procedure komt overeen met de procedure die gebruikt werd voor de fiche werd ingevoerd. Als de ouders wel een fiche bijhebben, wordt deze gekopieerd of krijgt de school de originele fiche. Voor deze groep leerlingen wordt aanvullend nog het kortere C-luik van het inschrijvingsformulier ingevuld. Dit luik kan gezien worden als een kortere versie van het B-luik aangezien de vragen die al worden beantwoord op de fiche hieruit geschrapt zijn. De adjunct directeur (Rebecca) geeft aan dat de intakeleerkrachten zo minder worden belast en dat deze variant beschouwd kan worden als een soort tegemoetkoming aan de leerkrachten. De keuze om de BaSO-fiche op deze manier in te bedden in de bestaande intakeprocedure kan dus gekaderd worden vanuit de subjectieve onderwijstheorie van de directie die de draagkracht/werkdruk van leerkrachten wil bewaken. Ze geeft namelijk aan dat de vele initiatieven rond zorg veel vragen van leerkrachten. Verder geeft de directeur (Roger) aan dat ze de extra vragen in het C-luik toevoegen omdat de fiche voor hen niet volledig toereikend is. Dit luik bevat vragen over de gezinssituatie en de gezondheid van het kind.

De vorige paragraaf beschrijft de geringe impact van het technisch aspect van de fiche op de intakeprocedure. De intake van de school is een procedure die een drager is van de schoolvisie op een goede intake. Zo weerspiegelt de procedure het belang van communicatie met de ouders. De inhoud van het inschrijvingsformulier toont welke informatie de school nuttig acht bij de start van een schooljaar. Het artefact heeft geen invloed gehad

op de inhoud die bevestigd worden tijdens de intake. Wel heeft de komst van het artefact geleid tot aangepaste procedures tijdens de inschrijving aan de hand van een nieuw inschrijvingsdocument. De schoolvisie rond een goede intake is zowel schriftelijk als mondeling meegedeeld aan de leerkrachten aan de hand van een briefing tijdens een personeelsvergadering. Zo werden de verwachtingen van de directie naar de intakeleerkrachten toe duidelijk gemaakt. Rebecca en Roger geven aan dat het de bedoeling is dat de intakeleerkrachten in gesprek gaan met de ouders, waarbij de fiche als leidraad dient. Deze visie van de directie komt overeen met de idee van de makers van de BaSO-fiche. Rebecca stelt: *“En ik denk wel dat doordat de leerkrachten zodanig goed gebriefd zijn, dat zij hopelijk toch wel allemaal de reflex hebben om die fiche eens, weliswaar diagonaal, te bekijken, maar daar bepaalde zaken uithaalt en daar verder over te vragen.”* (Rebecca). De briefing werd dus gebruikt ter verspreiding van de ideeën van de directie rond een goede intake. De directie hoopt via deze procedure, die collectieve betekenisgeving mogelijk maakt, ook te komen tot gedeelde betekenisgeving en een gelijke manier van intake over de verschillende intakeleerkrachten heen. De briefing en de vormgeving van het inschrijvingsformulier kunnen dus als dragers van een boodschap worden beschouwd. Er wordt namelijk van de intakeleerkrachten verwacht dat ze in gesprek gaan met de ouders en indien er een BaSO-fiche is, ze deze gebruiken ter ondersteuning van dit gesprek.

Leerkrachten filteren de werkcondities

Ondanks het feit dat de leerkrachten deel uitmaken van dezelfde school met dezelfde werkcondities zien we verschillen in de manier waarop ze de BaSO-fiche gebruiken bij het intakegesprek. Het persoonlijk interpretatiekader van de respondenten lijkt hun handelen mee te sturen. Dit wordt geïllustreerd aan de hand van het verhaal van Rita en Roos die elk op een andere manier met de fiche omgaan.

Rita geeft aan dat ze tijdens de intake de fiche overloopt zodat de ouders indien gewenst nog zaken kunnen aanvullen. Ze gaat er ook van uit dat elke intakeleerkracht nog verdere vragen stelt bij items op de fiche, zodat er een specifiek beeld wordt bekomen van de noden van elk kind. *“Als er op de BaSO-fiche wordt vermeld dat het kind dyslexie heeft, dan ga je toch normaal als inschrijver nog meer vragen stellen om nog specifiekere [zorg]vragen te bekomen.”* (Rita). Deze idee sluit aan bij haar persoonlijk oordeel over de fiche. Rita stelt namelijk dat ze het jammer vindt dat de fiche met standaardzinnen en een aanvinkstelsel werkt. Zo wordt de fiche volgens haar minder persoonlijk ingevuld en krijgen ze minder gerichte en concrete informatie. *“Want met aanvinken bestaat het gevaar dat het ondoordacht gebeurt en wanneer je zelf moet nadenken over een formulering en ga je dat meer doordacht doen denk ik. (...) Nu staat er bijvoorbeeld: het kind is sociaal of het kind is*

niet sociaal. Maar wat houdt dat dan concreet in, welke gedragingen stelt dat kind waardoor je kunt besluiten dat het niet sociaal is?" (Rita). Bijgevolg stelt ze nog extra vragen aan de ouders over de BaSO-fiche. Deze nood aan concrete en individuele informatie sluit aan bij haar opvatting dat elk kind anders is en bijgevolg ook een individuele aanpak nodig heeft. *"Ja, elke klasgroep is anders, maar ook elke leerling is anders. En ja, ik merk dat meer en meer zo, dat je moet wikken en wegen: hoe kan ik dit kind aanpakken, hoe pak ik dat kind aan?"* (Rita). Deze opvatting maakt deel uit van haar subjectieve onderwijstheorie en bepaalt mee hoe ze als intakeleerkracht handelt. Een andere opvatting uit haar subjectieve onderwijstheorie lijkt ook een rol te spelen. Ze stelt namelijk dat het belangrijk is om voor elk kind een uitgebreide intake te houden. Een uitgebreide intake geeft volgens haar de boodschap aan ouders dat de noden van hun kind serieus genomen worden op de school en dat er aandacht aan geschonken zal worden gedurende het schooljaar. *"Ik denk dan dat belangrijk is voor ouders, weten dat het probleem van het kind au sérieux genomen wordt en dat daar aandacht aan geschonken wordt."* (Rita). Voor haar bestaat er dus een verband tussen de intake en het zorggebeuren doorheen het schooljaar. *"Ik denk dat als dat over het jaar al niet echt gebeurt, dan weet ik niet of elke school zijn intake zo verzorgt."* (Rita). De verschillende opvattingen uit haar subjectieve onderwijstheorie verklaren de wijze waarop Rita omgaat met de fiche tijdens de intake. Rita's gebruik van de fiche ligt in de lijn van de intakeprocedure die de directie van de school en de makers van de BaSO-fiche beogen. Rita's keuze om de fiche met de ouders te bespreken komt echter deels voort uit een soort onbehagen met de wijze waarop de fiche vorm krijgt in het basisonderwijs. De mate waarin normatieve opvattingen van de leerkracht al dan niet aansluiten bij de achterliggende visie van het artefact bepaalt dus mee hoe zij omgaat met het artefact.

Roos gaat op een andere manier met de BaSO-fiche om tijdens het intakegesprek. Zij maakt een kopie van de fiche en bespreekt deze verder niet met de ouders. *"Ja, om heel eerlijk te zijn, kopieer ik die gewoon die BaSO-fiche, 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 op de BaSO-fiche wellicht. Dat staat daar dan op, maar eigenlijk hecht ik daar dan bij de inschrijving niet veel belang aan."* (Roos). Dit gebruik van de fiche wijkt af van wat de makers van de fiche en de directie van de school bedoelden. Dit voorbeeld maakt duidelijk hoe artefacten en procedures het handelen van actoren kunnen bepalen, maar niet determineren. Roos vindt het verkrijgen van informatie over leerlingen belangrijk, maar beschouwt het niet als een taak van de intakeleerkrachten om alles ten gronde te bevragen. Deze taakopvatting kan gekoppeld worden aan de manier waarop ze andere aanwezige procedures interpreteert. Roos stelt dat de aanwezigheid van andere procedures in de school en in het basisonderwijs

ervoor zorgen dat de informatie op de fiche al voldoende aandacht krijgt, waardoor ze het niet noodzakelijk vindt om de informatie nog eens expliciet te bevragen tijdens de inschrijving. Zo valt haar handelen enerzijds te verklaren vanuit een vertrouwen in haar collega's van het basisonderwijs. Roos gaat ervan uit dat er in de basisschool al zeer goed nagedacht is over wat ze op de fiche zouden meegeven. Anderzijds wordt de informatie die bij de intake wordt bekomen ook achteraf nog eens grondig doorgenomen door een team van samenvatters. Daarnaast worden er extra gesprekken georganiseerd met ouders en/of kinderen indien er leerstoornissen zijn of GON-begeleiding nodig is. Dit alles maakt dat Roos het niet nodig vindt dat er bij de inschrijving nog veel extra vragen worden gesteld door de intakeleerkracht. Een persoonlijke interpretatie van andere structurele werkcondities, namelijk rolverdelingen en procedures, sturen dus mee het gedag van Roos. Dit toont aan hoe structurele werkcondities niet neutraal zijn en hoe hun effect afhangt van de interpretaties van actoren.

De voorgaande beschrijvingen van het gebruik van de BaSO-fiche bij de intake maken duidelijk hoe enerzijds de aanwezige structuren bepalen wat er met de fiche gebeurt tijdens de intake. Anderzijds blijken ook de interpretaties van die structuren door de intakeleerkrachten en de persoonlijke oordelen over de fiche en de begeleiding van kinderen, een rol te spelen. Het is met andere woorden het samenspel van het persoonlijk interpretatiekader van actoren en de aanwezige structuren die verklaren wat er met de BaSO-fiche gebeurt tijdens de intake.

6.1.3.2 Gebruik leerlingengegevens

Meteen na de intake

Na de definitieve inschrijving bestaat er van elk kind een kaftje met de intakegegevens. Vervolgens worden deze gegevens bestudeerd door een kleine groep van mensen, namelijk de coördinatoren. Zij maken een samenvatting van de belangrijkste gegevens per kind. Deze rolverdeling is een bewuste keuze van de directeur en kan beschouwd worden als een sociale structuur die toont wie er verantwoordelijk is voor zorg in de school. Het kleine aantal samenvatters maakt mogelijk dat alle samenvattingen volgens dezelfde strategie tot stand komen. Bovendien zijn het ook de coördinatoren die verantwoordelijk zijn voor de klassamenstellingen. *“Zij zijn trouwens ook diegenen die de klassamenstelling maken. Dus zij hebben dat dan eigenlijk heel goed in hun hoofd zitten.”* (Roger). Op basis van de informatie uit de intakegesprekken kunnen ze de “zorgleerlingen” spreiden zodat de begeleiding van leerlingen een haalbare zaak blijft voor de klasleerkrachten. Het spreiden van zorgleerlingen gebeurde ook voor de komst van de BaSO-fiche. De BaSO-fiche heeft

deze procedure niet veranderd, maar de BaSO-fiches vormen wel een nieuw informatiedocument waarop de samenvatters zich baseren. Door zorgleerlingen te spreiden willen ze de draaglast voor leerkrachten verdelen, iets wat ook door de leerkrachten als noodzakelijk ervaren wordt. Roos stelt bijvoorbeeld: *“Wel, ik vind dat zolang de taaklast verdeeld blijft over een heel aantal leerkrachten vind ik het goed. En nu ervaar ik het ook zo nog. (...) Maar ze moeten bijvoorbeeld geen vier GON-leerlingen in mijn klas gaan zetten. Als ze dat beginnen te doen dan, dat is gekkenwerk.”* (Roos). Rita haalt in die context het belang van de draagkracht van leerkrachten aan: *“Dus de draagkracht van de leerkrachten eigenlijk ook in het oog houden, ook als zorg voor de leerkrachten dan.”* *“Ja, ik denk dat we de draagkracht van de leerkrachten moeten bewaken, maar ik denk niet dat we al op een punt zitten waar we ons daar zorgen over moeten maken.”* (Rita).

Voor de start van het schooljaar

Eind augustus worden de samenvattingen door de coördinatoren gecommuniceerd naar de klastitularissen van hun unit. Elke titularis krijgt een document waarin alle leerlingen van zijn/haar klas worden opgelijst, inclusief de belangrijkste informatie. Deze procedure is drager van de idee wie er in eerste plaats verantwoordelijk is voor zorg, namelijk de klastitularis. De originele inschrijvingsformulieren en BaSO-fiches kunnen steeds ingekeken worden op het leerlingensecretariaat. De leerkrachten geven ook aan dat ze dit doen voor de leerlingen waarvan ze klastitularis zijn. *“Ja, alleen voor die leerlingen waar ik zelf klastitularis van ben. Ik doe dat niet voor alle kinderen waar ik les aan geef, dat zou niemand doen denk ik omdat dat bijna onmogelijk is.”* (Rita). Het gegeven dat leerkrachten de originelen gaan inkijken heeft enerzijds te maken met de mogelijkheid die daartoe gegeven wordt, het is dus een structurele werkconditie die dit gedrag mogelijk maakt. Anderzijds valt dit inkijken te verklaren vanuit persoonlijke interpretaties van de leerkrachten. Zo ervaart Rita bijvoorbeeld dat de samenvatting soms te weinig zeggend is en ze nood heeft aan meer uitleg. *“En dat doen de meeste titularissen wel in de loop van de eerste weken van september. Omdat het samengevat document soms te weinig zeggend is en dan heb je soms wat meer uitleg nodig en dan kunnen we naar die formulieren zelf teruggrijpen.”* (Rita). Daarnaast ervaart ze soms ook een discrepantie tussen wat de samenvatters als belangrijk ervaren en wat ze zelf belangrijk vindt. Haar handelen wordt dus opnieuw gestuurd door een nood aan meer uitgebreide informatie en vanuit een gebrek aan gedeelde betekenisgeving. Ruth bekijkt de originele documenten zodat ze op de eerste klassenraad, waar alle leerlingen en hun achtergrond besproken worden, de andere leerkrachten goed kan inlichten over de bijzonderheden van haar leerlingen. Ruth geeft ook aan dat dit van de klastitularissen wordt verwacht, bijna elke klastitularis doet dit. *“De originele fiches kunnen wij gaan inkijken, die*

zitten allemaal in kaften en die kunnen wij inkijken. Als wij naar de eerste klassenraad gaan, dan wordt die info door de klastitularis ook verzameld en wordt er ook verwacht dat elke klastitularis al die fiches ook nog is bekijkt. Dan wordt die info verzameld en moet de klastitularis de info geven aan alle leerkrachten die in die klas komen.” (Ruth). Het handelen van Ruth wordt dus vooral gestuurd door de aanwezigheid van een andere structurele werkconditie, namelijk de klassenraad.

De klassenraad als aanvullende informatiebron

Informatie over dringende zaken, bijvoorbeeld GON-begeleiding voor een meisje dat slecht hoort of medische zaken zoals een leerling met epilepsie, worden bij aanvang van het schooljaar gecommuniceerd naar de betrokken leerkrachten. De overige informatie van de inschrijving wordt eind september – begin oktober besproken met alle vakleerkrachten van de klas in kwestie tijdens de eerste klassenraad. Ook eventuele maatregelen die gelden voor specifieke leerlingen worden dan toegelicht, zoals gunstmaatregelen voor leerlingen met een leerstoornis. Op die manier zijn alle leerkrachten die lesgeven aan een bepaalde leerling meteen op de hoogte van zijn/haar specifieke noden en kunnen ze daar rekening mee houden tijdens het lesgeven. Het gaat dan bijvoorbeeld om de nood aan extra structuur of extra uitdaging voor wiskunde. Deze procedure, het communiceren van de noden van de kinderen, vormt zo een drager van de boodschap dat elke leerling specifieke noden heeft en dat leerkrachten daar rekening mee dienen te houden bij het lesgeven. Deze schoolvisie komt opnieuw overeen met de visie van de makers van de BaSO-fiche omtrent het gebruik van de intakegegevens. Deze verwachting ten opzichte van de leerkracht wordt ook ervaren door de leerkrachten. *“Ja, ze [de leerkrachten] noteren wel tijdens de klassenraad. Wanneer het gaat om een kind met dyslexie worden de maatregelen ook toegelicht, wat het kind nodig heeft. En dan is het wel de bedoeling dat de leerkrachten daar naar handelen. Dus wat doen ze met die informatie? Ik denk, goed opslaan in hun geheugen en daar aandacht voor hebben in de klas.”* (Rita). *“Ja, soms staat daar ook wel bij vermeld, bijvoorbeeld dat een leerling al heel goed is in rekenen. Dus we moeten dan in de gaten houden of die niet extra uitdaging nodig heeft.”* (Ruth). Tijdens deze eerste klassenraad worden ook de eerste indrukken en de ervaringen van de leerkrachten met de leerlingen in kwestie besproken. De leerkrachten beschouwen de informatie van de BaSO-fiche en het inschrijvingsformulier niet als ultieme bron van informatie, maar zien ze eerder als een aanvulling op hun eigen bevindingen. De informatie van de inschrijving en de informatie die voortkomt uit overleg met collega's wordt gelijk gewaardeerd. Roos licht dit als volgt toe: *“Dus als leerkracht weet je al een beetje wat je te wachten staat. Maar uiteindelijk, de eerst volgende klassenraad is eigenlijk even zo belangrijk, want hoe ervaren we die leerling nu zelf in de klas? (...) Dus het*

is eigenlijk een beetje de twee die belangrijk zijn, de informatie op voorhand en het overleg.” (Roos).

De basis voor het leerlingvolgsysteem

De informatie die bekomen werd bij de inschrijving vormt ook de basis voor het leerlingvolgsysteem. Hun leerlingvolgsysteem is digitaal zodat ze doorheen het schooljaar de gegevens van een leerling gemakkelijk kunnen bijwerken en de meest recente gegevens bijgevolg steeds beschikbaar zijn voor alle betrokkenen. De aanwezigheid van een ander artefact, het leerlingvolgsysteem, bepaalt dus mee wat er met de gegevens van de BaSO-fiche gebeurt.

De cel leerlingbegeleiding

Wanneer uit het intakegesprek blijkt dat er nood is aan zorg of speciale maatregelen worden de gegevens van de inschrijving ook op de cel leerlingbegeleiding¹¹ besproken. Het gaat dan voornamelijk om kinderen met socio-emotionele problemen en kinderen die moeilijk gedrag stellen.

Leerkrachten filteren de informatie

De structurele werkcondities in de school, zoals het doorgeven van informatie aan de klastitularis en de klassenraad, maken het mogelijk dat de leerkrachten op de hoogte zijn van de informatie die binnengekomen is via de inschrijving. Hoe leerkrachten omgaan met die informatie wordt gestuurd door hun kijk op zorg en daarbij aansluitend hun persoonlijk interpretatiekader. Ook hun persoonlijk oordeel over de fiche speelt een rol, een oordeel dat eveneens gestuurd wordt door het persoonlijk interpretatiekader. Zo geven Ruth en Roos aan dat ze de informatie van de inschrijving zinvol vinden en laten ze hun handelen als leerkracht erdoor sturen. *“Leerlingen die nood hebben aan structuur zou ik dan subtiel in de gaten houden, of gewoon iets vaker langs gaan staan en kijken of die agenda is ingevuld... en zo een beetje opvolgen zonder dat die leerling daar echt iets van merkt.”* (Ruth). Roos gelooft dat het hebben van gegevens over leerlingen bij de aanvang van het schooljaar preventief kan werken en leerkrachten helpt om de leerlingen beter op te vangen. *“Op voorhand is het interessant, bijvoorbeeld met die BaSO-fiche, dat je al op voorhand weet of er leerlingen zijn die het daar moeilijk mee hebben, met organisatie.” “Ik bedoel het is heel vervelend als je met een probleem zit, terwijl je dat had kunnen vermijden als je op voorhand had geweten was er aan de hand.”* (Roos). De idee dat informatie het mogelijk maakt om

¹¹ In dit een overleg zetelen de zorgcoördinator, zorgleerkracht, unitbegeleider, mensen van het CLB, iemand van het secretariaat en indien nodig de directeur.

problemen te voorkomen maakt deel uit van haar subjectieve onderwijstheorie en geeft mee richting aan haar handelen en bepaalt deels haar oordeel over de BaSO-fiche.

Ze stellen ook allebei dat ze niet alle informatie van de inschrijving als even zinvol en correct ervaren. Ruth stelt dat sommige informatie niet meer correct is omdat kinderen veranderen als ze de overgang maken naar het secundair onderwijs. *“Kinderen waar op de BaSO-fiche staat dat die moeilijk gedrag vertoont, terwijl hij hier geen problemen vertoont. Ook kinderen die heel braaf waren in de lagere school en hier ineens losbreken. (...) Het [de BaSO-fiche] geeft dus een beetje een richtlijn, maar het is niet altijd dat het zich hier ook zo uit vind ik.”* (Ruth). Deze ervaren discrepantie geeft vorm aan haar subjectieve onderwijstheorie en bepaalt mee hoe ze omgaat met de informatie van de inschrijving. Ruth nuanceert namelijk het belang van het verkrijgen van informatie. Kennis van de nood aan extra uitdaging of van leerproblemen vindt ze nuttig. Gegevens zoals “moeilijk gedrag” vindt ze minder relevant aangezien veel leerlingen op dit vlak veranderen als ze de overstap naar het secundair onderwijs maken. Bovendien kan dergelijke informatie stigmatiserend werken volgens Ruth: *“Ikzelf houd daar nu niet zoveel rekening mee, maar ik weet dat er anderen zijn die misschien wel zoiets hebben van: ‘oei, dat is een moeilijke, dus daar moeten we direct kort tegen zijn, of direct heel streng tegen zijn’, terwijl die leerling zich totaal anders kan gedragen hier.”* (Ruth). Het handelen van Ruth kan gekoppeld worden aan haar visie op zorg. Zorg betekent voor Ruth dat alle kinderen krijgen waar ze nood aan hebben, dit zowel op cognitief als sociaal-emotioneel vlak. Op die manier wil ze ervoor zorgen dat elk kind zich goed voelt op school (zie hoger). Haar visie op zorg correleert ook met haar taakopvatting. Vanuit haar taakopvatting dat leerkracht zijn meer is dan enkel lesgeven en dat ze leerlingen wil leren kennen, is het krijgen van informatie over die leerlingen welkom. Het krijgen van informatie via de intake past dus binnen de visies en opvattingen uit Ruths persoonlijk interpretatiekader en dit bepaalt mee hoe ze met die informatie omgaat als leerkracht. Opvattingen uit haar subjectieve onderwijstheorie, zoals de ervaring dat kinderen kunnen veranderen als ze de overstap maken naar het secundair onderwijs en dat informatie van de fiche soms te weinig zeggend is, bepalen mee dat ze haar handelen niet volledig laat bepalen door de intake-informatie.

Ook Roos ervaart niet alle informatie van de inschrijving als relevant en correct. *“Ik heb een lijst (...) en daar staan dingen bij... Ik heb die onlangs nog eens bekeken en dan denk ik van, maar die leerling heeft toch helemaal dit niet, of problemen daarmee. En dat staat wel op die fiche.”* (Roos). Sommige informatie schrijft ze toe aan een interpretatie van een leerkracht. Dit geeft blijk van een ervaring van gebrek aan gedeelde betekenisgeving: *“Wat bijvoorbeeld heel vaak op de BaSO-fiche staat is: ‘heeft moeite met concentratie’. Wat dan heel vaak gebeurt: (...) in het begin weten we dat wel, maar (...) dan blijkt dat dat*

probleem eigenlijk toch niet zo groot is. Dat kan soms ook een interpretatie zijn van een bepaalde leerkracht ofzo, dan wordt daar eigenlijk helemaal niets meer mee gedaan.” (Roos). Het belang van bepaalde informatie, zoals het hebben van concentratieproblemen, wordt tevens geminimaliseerd vanuit haar eigen zelfbeeld: *“Ik denk dat er ontelbaar veel kinderen zijn met concentratieproblemen, ja ik heb ook concentratieproblemen. Ik kan ook niet, als er een uur iemand aan het babbelen is, mij daar heel de tijd bij concentreren. Dus ik denk niet dat ze daar te zwaar aan mogen tillen.”* (Roos). Informatie die haar niet helpt om leerlingen beter op te volgen of om preventief op te treden, vindt ze irrelevant. Haar taakopvatting bepaalt dus mee welke informatie ze belangrijk vindt. *“Sommige dingen kan je gewoon niet achterhouden (...), agressiebuien ofzo. Dat is wel leuk als je weet dat een leerling agressief kan reageren.(...) Dus in dat opzicht is dat goed. Maar om echt te weten (...) problemen thuis en dit en dit. Ik vind dat wel goed als ik merk dat een kind zich bijvoorbeeld niet goed voelt op school, dan vind ik dat wel goed dat ik dat weet. Maar om dat van alle leerlingen op voorhand te weten, de thuissituatie¹², voor mij hoeft dat niet.”* (Roos).

Zowel Roos als Ruth laten elk om hun eigen redenen hun handelen niet te sterk bepalen door de informatie die ze meekrijgen van de BaSO-fiche. Ze zijn namelijk van mening dat deze informatie niet altijd een correct beeld van de leerling geeft. Ze proberen daarom de leerlingen op andere manieren te leren kennen, zoals overleg met ouders en collega's en gesprekken met de leerlingen zelf. Het afgeven van een BaSO-fiche lijkt dus geen stempel teweeg te brengen bij de respondenten, zoals de makers van de fiche ook gehoopt hadden.

6.1.3.3 Onbedoelde effecten

Zoals hierboven gesteld brengt het afgeven van de fiche geen stigmatisering teweeg, net zoals de makers van de fiche hadden beoogd. De leerkrachten geven aan dat ze zich bewust zijn van het mogelijke stigmatiserende effect van de informatie en dat ze hier daarom voorzichtig mee omspringen. *“Ik heb bijvoorbeeld zo een leerling waarvan ik op het oudercontact opeens hoor van: ‘hij zit bij die in de klas, dat was de belhamel van vorig jaar’. Dat ik zeg van: ‘kijk, dat is een van de braafste jongens van deze klas nu’. Dan heb ik zoiets van, waarschijnlijk zal op die BaSO-fiche ook wel iets gestaan hebben van moeilijk gedrag of weet ik veel, en daar merk je niets meer van. Dus ik denk dat als je dat gebruikt als leidraad dat dat goed is, maar als je dat echt gaat gebruiken om een kind op te beoordelen, onmiddellijk van bij de start, dan vind ik het niet zo goed.”* (Ruth). Het afgeven van de BaSO-

¹² De thuissituatie wordt niet bevraagd via de BaSO-fiche, maar via het C-luik van het inschrijvingsformulier.

fiche lijkt dus niet stigmatiserend te werken. Het niet afgeven van de BaSO-fiche lijkt dit echter wel te zijn. Dit kan beschouwd worden als een keerzijde van het technische aspect van het artefact, namelijk dat de BaSO-fiche voor iedereen wordt ingevuld. De secundaire scholen weten namelijk dat elke leerling een BaSO-fiche krijgt en zijn vervolgens op hun hoede als ouders de BaSO-fiche niet wensen af te geven. *“Wanneer wij weten dat binnen een bepaalde school de fiche wel degelijk verdeeld is, het kind dus de fiche heeft gekregen en ze niet wordt afgegeven, is voor ons ook al een zekere indicatie van, en zeker als wij voelen vanuit het gesprek, hier is extra zorg nodig. Dan hebben wij een extra argument, een indicatie om aan de alarmbel te trekken. En dus dan al het CLB in te lichten van kijk, we hebben een leerling en dit is gebleken uit het intakegesprek en de BaSO-fiche werd niet afgegeven, kunt u nu al, en dan spreken we van begin juni, kan je er nu al voor zorgen dat het dossier zo snel mogelijk wordt doorgegeven.”* (Rebecca). Rita geeft ook aan dat wanneer er leerlingen zijn die een fiche hebben meegekregen en deze niet willen afgeven, dat de moeilijkheden bij het kind meestal ook duidelijk worden doorheen het intakegesprek. *“Ja, de mama zegt dan, ik heb de BaSO-fiche niet afgegeven omdat het niet goed klikte met de leerkracht en de leerkracht straft hem daar dan mee af door op de BaSO-fiche alle negatieve dingen in kaart te brengen en van de positieve zwijgt hij. Op die manier, dus dan heb ik wel wat doorggevraagd naar wat die negatieve en positieve dingen dan zijn en dan hoor je toch wel, ja het besluit is dan dat het kind moeilijk gedrag stelde in de klas.”* (Rita). Ook deze idee duidt op een interpretatie die het niet afgeven van een BaSO-fiche koppelt aan het hebben van problemen.

Een ander onbedoeld effect, dat hierboven ook reeds werd aangehaald, is dat de BaSO-fiche kan leiden tot minder communicatie met de ouders tijdens het inschrijvingsmoment. Dit terwijl het doel van de BaSO-fiche er net in bestond om de communicatie tussen de school en de ouders te bevorderen. Zo bleek uit het verhaal van Roos dat de communicatie tijdens de intake beperkter was met ouders die een BaSO-fiche bij hadden dan met ouders zonder fiche. Dit onbedoeld effect bleek toeschrijfbaar te zijn aan de interpretatie van andere aanwezige structuren door de respondent. De interpretatie dat de fiche al veel aandacht krijgt in het basisonderwijs en binnen andere procedures in het secundair onderwijs, beïnvloeden haar idee dat je als intakeleerkracht niet te veel vragen moet stellen als ouders een BaSO-fiche bij hebben bij de inschrijving.

6.1.4 De ervaring van verandering

De invoering van de BaSO-fiche wordt door de respondenten¹³ als weinig vernieuwend ervaren. De enige verandering die wordt aangehaald is het sneller verlopen van de intakeprocedure. De manier waarop de BaSO-fiche geïntegreerd is in de bestaande intakeprocedure wordt beschouwd als een verandering met praktische voordelen. Het efficiënt verloop van de inschrijving aan de hand van de BaSO-fiche is met andere woorden een gewenst effect van de makers van de fiche dat ook wordt bereikt.

De BaSO-fiche werd vlot ingepast in de bestaande structuren. Dit was mogelijk omdat zowel de technische als de symbolische aspecten van de fiche aansluiten bij de reeds aanwezige culturele normen binnen de school. De school vond een goede en uitgebreide intake namelijk al belangrijk. Dit blijkt uit de uitgebreide intake die al aanwezig was voor de invoering van de BaSO-fiche. Het krijgen van informatie over leerlingen werd reeds beschouwd als een meerwaarde en de school organiseerde ook al vele initiatieven om tegemoet te komen aan de verschillende noden van het kind. In die zin sluiten de visie en praktijken van de school aan bij de visie die het artefact verspreid en de praktijken die het stimuleert. *“Eigenlijk, voor ons was dat een vaststaand feit, dat was niets nieuws voor die mensen. Ik heb toen, 2 jaar geleden, 3 jaar geleden, gezegd van: ‘kijk wij zullen met een BaSO-fiche werken’. Ik heb uitgelegd wat dat betekent, hoe dat eruit zag en vooral gezegd van, voor ons verandert er niets. Want wij doen onze procedure zoals we die al jaren doen, en die blijft. Dus voor de collega’s heeft dat eigenlijk niets veranderd.”* (Roger). Deze overeenstemming kan de grote mate van ervaren stabiliteit, ondanks de vernieuwing en de kleine veranderingen die de fiche met zich meebracht, mee verklaren. Deze stabiliteit wordt zowel ervaren op het vlak van hun kijk op zorg als op het vlak van de begeleiding van kinderen.

Ook culturele werkcondities kunnen de afwezigheid van de ervaring van verandering mee verklaren. De Rozelaar wordt door de respondenten namelijk beschreven als een vernieuwingsgezinde, dynamische en ambitieuze school. *“Sinds vier jaar is hier een nieuwe directeur en die voert samen met ons een beetje een nieuwe wind door de school (...) Er zijn allemaal nieuwe denkgroepen en werkgroepen ontstaan om heel veel dingen anders aan te pakken.”* (Roos). *“Hier is heel veel dynamiek, in de organisatie is altijd wel iets te beleven. Er worden heel veel initiatieven genomen, hier is heel veel creativiteit.”* (Roger). De vertrouwdheid met vernieuwingen maken de BaSO-fiche als vernieuwing minder opmerkelijk. *“Voor ons was dat geen grote vernieuwing. We zijn op school wel grotere vernieuwingen*

¹³ Slechts drie respondenten werkten op de school op het moment dat de BaSO-fiche werd ingevoerd. Dit waren Roger, Ruth en Rik.

gewoon. Dus dat was eigenlijk gewoon een mededeling en niet meer dan dat.” (Rita). Het gegeven dat niet elke respondent zich de invoering van de fiche bewust herinnert, geeft aan hoe weinig de verandering leefde binnen de school. “Nee, ik denk vanaf dat ik hier was werken ze daar al mee. [Achteraf bleek dat ze toen wel al werkte op de school.] (...) Nee, nee ik zou ook niet weten hoe dat anders gebeurde.” (Roos).

Verder wordt de aanleiding voor het ontstaan van de BaSO-fiche, namelijk het ontbreken van een zorgcontinuüm, niet aangehaald door de respondenten wanneer we hen vroegen naar problemen die leerlingen ervaren bij de overstap naar het secundair onderwijs. De respondenten zien de overgang eerder gepaard gaan met praktische problemen, zoals het vinden van de lokalen en het bijhebben van de juiste boeken. Dit kan verklaren waarom de respondenten de invoering van de fiche niet als noodzakelijk ervaren voor hun schoolwerking. Ze ervoeren immers geen tekort aan informatie omwille van hun reeds uitgebreide intakeprocedure. De directeur vindt de BaSO-fiche wel een goed initiatief op zich omdat andere scholen hier wel baat bij kunnen hebben. *“Ik weet dat het voor andere scholen een goed iets is. Want natuurlijk, ik heb heel nauw contact en ik zie ook wat ik zie en ik hoor ook wat ik hoor. Er zijn scholen die jammer maar helaas nog altijd geen oor hebben naar zorg, dat is bijna niet te begrijpen, maar...” (Roger).* Deze uitspraak legt de culturele normen binnen de school bloot en toont dat aandacht voor zorg als belangrijk wordt ervaren door de directeur. Ondanks de idee dat zij als school geen nood hadden aan deze vernieuwing heeft de directeur toch beslist om de BaSO-fiche binnen te brengen in de school. De directeur geeft aan dat hij dit enerzijds deed uit respect voor de lagere scholen die de fiches invullen. Anderzijds omwille van de verbondenheid die hij ervaart met de scholengemeenschap, waarbinnen de BaSO-fiche ontstaan is. Tot slot maakte hij deze beslissing ook uit collegialiteit met andere scholen, die deze informatie wel nodig hebben. Zowel het deel uitmaken van een organisatorisch veld, met andere scholen en een scholengemeenschap, als de opvatting dat zorg heel belangrijk is, heeft mee het handelen van de directeur en zo ook de school beïnvloed. De implementatie van vernieuwingen komt dus niet altijd voort uit enkel pedagogische overwegingen.

6.2 De Lotus

De Lotus is een vrije gesubsidieerde secundaire school en behoort tot de scholengemeenschap Dorpeltuin. De dataverzameling gebeurde in februari en maart 2012. In tabel 5 wordt een overzicht gegeven van de respondenten.

Tabel 5
Overzicht respondenten de Lotus

Naam	Functie	Onderwijservaring
Linda	Adjunct-directeur/ pedagogisch directeur	>20 jaar leerkracht >5 jaar adjunct-directeur
Lotte	Zorgcoördinator 1 ^{ste} graad en leerkracht 1 ^{ste} graad	>30 jaar leerkracht >10 jaar ook zorgcoördinator
Liesbeth	Zorgcoördinator 3 ^{de} jaar en leerkracht 1 ^{ste} graad	>20 jaar leerkracht <5 jaar ook zorgcoördinator
Laura	Leerkracht 1 ^{ste} graad	>10 jaar leerkracht
Lucia	Leerkracht 1 ^{ste} graad	>35 jaar leerkracht

6.2.1 De invloed van het leerlingenpubliek

Binnen de Lotus ervaren de leerkrachten hun leerlingenpubliek op eenzelfde manier: *“Dit is een school die opgericht is als landbouwschool, als technische school (...). De verstandige leerlingen die gaan naar [andere scholen] (...) de rest komt naar hier.”* (Lotte), *“Niet de sterkste leerlingen”* (Laura), *“Leerlingen met problemen”* (Lotte). Hiernaast geven de respondenten aan dat ze een school zijn met veel aandacht voor zorg. *“Ik denk dat wij een kleinere school zijn, waarin de zorg voor de leerlingen toch wel vrij centraal staat ook.”* (Liesbeth). De volgende citaten tonen aan dat er een wisselwerking bestaat tussen het leerlingenpubliek en de zorggerichtheid van de school. *“Er gaat veel aandacht naar de zwakkere leerlingen omdat we eigenlijk van een school komen waar vroeger alleen technische richtingen waren en BSO-richtingen. En dan zijn er nu wel een paar sterke afdelingen bijgekomen, maar die zijn niet allemaal dik bevolkt.”* (Lucia). *“Dus eigenlijk als je kijkt naar het publiek, als je kijkt naar de zorg, dat ze [de ouders] al weten van: ‘daar is de begeleiding goed’. Dat je al een deel kinderen krijgt met een probleem, met extra zorg (...). Ik denk als je een kind hebt, een sterke leerling, zij komen niet naar hier. Ik denk dat dat wel duidelijk is. Als je kijkt binnen de scholengemeenschap.”* (Laura). De Lotus is een zorgzame

school en vindt daarmee aansluiting bij haar leerlingenpubliek. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op de (zorg)visie van de school.

6.2.2 De kijk op zorg

6.2.2.1 Schoolvisie in overeenstemming met individuele visies

De schoolvisie wordt vooral geëxpliciteerd door de directie, zoals ze zelf ook zegt: *“Als directiefunctie ben je uw school.”* (Linda). Linda geeft aan dat ze ook bekend staan als een zorgzame school en dat ook willen behouden. *“Wij staan ook naar de buitenwereld bekend als zorgzame school. (...) Wij hebben aardig wat dyslectische leerlingen, wij hebben aardig wat leerlingen met GON en wij hebben aardig wat leerlingen met autisme. Ja, als je een beleid [voor deze groepen leerlingen] opzet en je doet dat goed, dan is de keerzijde daarvan dat je natuurlijk dat ook een beetje aantrekt. (...) Maar dat willen we eigenlijk toch nog altijd zijn. Omdat dat ook in ons pedagogische project beschreven staat. Dat elke leerling eigenlijk, ook met zorg, hier op school een plaats zou moeten krijgen.”* (Linda). Het belang van aandacht voor zorg vormt een culturele norm binnen de school. Deze norm komt tot uiting in bepaalde structuren, zoals het zorgbeleid. Deze structuur bepaalt in sterke mate hoe leerlingen begeleid worden op school. Het citaat van de directeur geeft aan dat schoolvisie (“wie zijn wij als school en waar staan wij voor?”) en zorgvisie (“wat is zorg binnen onze school?”) niet los van elkaar gezien kunnen worden. Binnen de Lotus wordt er van een brede visie op zorg uitgegaan waarbij er aandacht is voor alle leerlingen en niet enkel voor leerlingen met problemen. *“Een kind dat geen leerproblemen heeft, maar dat graag andere uitdagingen heeft, die zorg mogen we ook niet uit het oog verliezen. Want dan zou dat kind zonder problemen door te weinig aandacht wel eens een zorgkind kunnen worden, en dat willen we ook niet. Dus zorg wil ik zeker ruimer zien dan alleen maar focussen op probleemkinderen.”* (Linda). Dit idee sluit aan bij de rationale van de BaSO-fiche. De fiche wordt immers voor iedere leerling ingevuld, ook die zonder expliciete zorgvragen.

Deze brede visie op zorg wordt bevestigd door de leerkrachten. Zo geeft ook Liesbeth aan dat zorg iets is voor alle leerlingen. *“Eigenlijk dat alle leerlingen zich toch wel goed voelen op school hé. Ja. Dus zorgen, het grote woord eigenlijk, voor iedereen.”* (Liesbeth). Deze aandacht van zorg lijkt ook deel uit te maken van de huidige instituties, waar zorg steeds belangrijker wordt. Liesbeth geeft bijvoorbeeld aan dat ze merkt dat er nu meer aandacht is voor zorg dan vroeger: *“Omdat dat meer en meer eigenlijk naar voor komt. Als ik vergelijk met toen ik begon les te geven en nu is die zorg toch ook wel toegenomen.”* (Liesbeth).

6.2.2.2 De rol van de formele zorgposities

De schoolvisie op zorg komt tot uiting in de structurele werkcondities. Binnen de Lotus zien we dat er formele posities zijn met betrekking tot zorg, zo zijn Lotte en Liesbeth zorgcoördinatoren. *“Ja, dus de coördinator is er eigenlijk wel fel mee begaan, en dan ook de directeur. (...) Dus als er een probleem is kunnen we altijd bij die twee mensen terecht om dingen te vragen.”* (Lucia). Ondanks dit structureel gegeven, heerst er binnen de school de gedeelde opvatting dat zorg iets is dat niet beperkt blijft tot die formele posities. Zo werken de zorgcoördinatoren in het uitvoeren van hun zorgtaken samen met de klasleerkrachten. *“Ja, dus normaalgezien is het zo dat de leerlingen dan tot bij ons [de zorgcoördinatoren] komen, maar dat wij dan ook samen met de klastitularis toch proberen om naar oplossingen te zoeken (...). Dus dat het [zorg] dan ook niet alleen bij mij blijft.”* (Liesbeth). Ook als leerkracht rekent Liesbeth zorg tot haar taak. *“Bijvoorbeeld als er in de klas melding gemaakt wordt van pestgedrag, dan wordt dat aan de zorgcoördinator doorgegeven. Dat die leerlingen dan ook bij haar dan gaan. Maar dat dat in de klas door de klastitularis ook opgevolgd wordt.”* (Liesbeth).

Zorg is iets dat de betrokkenheid van de hele school vraagt en mag niet als een apart “eiland” gezien worden. Zo wil Lotte naast haar functie als zorgcoördinator ook nog steeds lesgeven. Deze overtuiging wordt gestuurd vanuit haar subjectieve onderwijstheorie, namelijk dat ze door het lesgeven voeling met de leerlingen krijgt. *“Ik wil dit echt houden, om zo die band en die voeling met de leerlingen te houden. Ik heb alle eerstejaars voor aardrijkskunde dus. En daarmee ken ik ze allemaal. En is voor hen ook de drempel een stuk lager, denk ik, om naar hier te komen als er iets is.”* (Lotte). Zowel lesgeven als de functie van zorgcoördinator maken deel uit van haar taakopvatting en ook haar zelfbeeld komt naar voor in dit citaat, namelijk dat ze zichzelf niet wil zien als “de zorgcoördinator”, zoals ze ook bevestigt met het volgende citaat: *“Ik vind het niet fijn als ik leerlingen ga halen en het eerste wat ze zeggen is: ‘wat heb ik gedaan?’ (...) Dat doe ik niet graag, dat heb ik in het begin ook gezegd, ik wil niet iemand hier zijn die als het fout loopt straf uitdeelt (...). Helpen zoeken naar oplossingen, als het moet is dat straf, maar ik ben hier niet de boze, die altijd met het vingertje dreigt en straf uitdeelt. Dat wil ik niet.”* (Lotte). Dit professioneel zelfverstaan komt ook tot uiting in de opvatting over de benaming van haar functie. *“Nu ik ben begonnen als coördinator met logistieke invulling. Later is dat zorgcoördinator geworden en vanaf nu probeert men die naam te veranderen in leerlingenbegeleider.”* (Lotte).

6.2.2.3 *Het belang van betrokkenheid*

Bovenstaand verhaal van Lotte kunnen we kaderen binnen de algemene schoolvisie, namelijk dat het belangrijk is om als school een grote betrokkenheid naar de leerlingen te tonen. *“Dus de grote uitdaging is, dat leerlingen graag naar uw school komen. Dat leerkrachten graag naar uw school komen. En als leerlingen naar een school komen waar leerkrachten graag naar school komen, dan komen die leerlingen ook graag. Want ja, dan voelen zij ook de betrokkenheid.”* (Linda). Deze schoolvisie zien we ook terugkomen bij verschillende respondenten. Ook zij geven aan dat ze het belangrijk vinden dat leerlingen graag naar school komen. *“Dat je graag naar school komt, vind ik wel heel belangrijk. En dat we daar proberen voor te zorgen. En dan denk ik als iemand graag naar school gaat, dat die eigenlijk ook beter presteert. Zo.”* (Lucia). *“Wij hopen dat alle leerlingen zich hier binnen de school goed voelen hé. Daarmee bedoelen we zowel socio-emotioneel als op studiegebied, daarom dat we ook heel belangrijk vinden, studiekeuzebegeleiding. (...) Leerlingen die op hun plaats zitten die voelen zich goed.”* (Lotte). In het laatste citaat wordt aangegeven hoe ze de betrokkenheid van leerlingen willen bereiken, onder meer door ervoor te zorgen dat leerlingen op de juiste plaats in de school terecht komen. Het idee dat kinderen op de juiste plaats in een school terecht moeten komen, komt tot uiting in het belang dat ze hechten aan studiekeuzebegeleiding, wat als onderdeel van zorg gezien wordt.

6.2.2.4 *De keerzijde van de medaille*

De Lotus draagt een expliciet zorgbeleid uit dat tot uiting komt in de vele initiatieven die rond zorg ondernomen worden. Leerlingen met dyslexie hebben bijvoorbeeld recht op gunstmaatregelen, er zijn specifieke maatregelen voor leerlingen met autisme, kinderen die een probleem hebben met een bepaald vak krijgen een remedieerfiche en worden opgevolgd door een vakleerkracht. Het uitdragen van een expliciet zorgbeleid heeft ook een mogelijke keerzijde. Linda haalt namelijk aan dat je daardoor ook hoge verwachtingen creëert. *“Je hebt als school een beleid voor dat en dat en dat. (...) Je schept daar natuurlijk ook wel hoge verwachtingen mee bij de ouders, dus wat dat je dan soms wel hebt is dat de ouders u daar op afrekenen, of het soms toch NOG breder interpreteren, dan dat je het eigenlijk bedoeld had.”* (Linda). Het creëren van hoge verwachtingen en hier al dan niet op kunnen of willen ingaan uit zich in het volgende thema dat leeft in de school, namelijk het spanningsveld tussen school en zorg.

6.2.2.5 School versus zorg, een spanningsveld

De bovenstaande paragrafen maken duidelijk dat zorg een belangrijke plaats krijgt binnen de Lotus. Dit komt zowel tot uiting in de schoolvisie als in de taakopvatting van de respondenten. Verschillende respondenten geven echter aan dat dit bieden van zorg ook zijn grenzen kent. Zo vertelt Liesbeth: *“Je hebt altijd wel groepen die vinden dat daar [zorg] te ver in gegaan wordt. En andere die dat heel normaal vinden dat die zorg geleverd of geboden wordt eigenlijk aan iedereen.”* (Liesbeth). Liesbeth zelf behoort tot de tweede groep en vindt zorg iets belangrijk, toch beseft ze dat je als school ergens ook grenzen moet stellen in het bieden van zorg. *“Tot waar reikt de zorg van de leerkrachten en de leerlingenbegeleiding en waar is het eigenlijk toch wel best dat je het doorgeeft. Dat je zegt van: ‘ok, nu kunnen wij zelf niet meer verder’. (...) Dat is soms moeilijk, zo zoeken van: ‘waar moet ik nu stoppen’ en kan ik nu echt met een gerust gevoel zeggen: ‘ok, ik heb gedaan wat ik kan en nu moet ik hier stoppen.’”* (Liesbeth). Ze geeft aan dat ze het moeilijk vindt om de zorg door te geven aan iemand anders, wat aantoont dat ze als persoon begaan is met die zorg. Het bieden van zorg maakt deel uit van haar taakopvatting en beïnvloedt haar zelfwaardegevoel: *“En dan is het soms erg of moeilijk zo van: nu ben ik ze toch kwijt. Dat je dan zoiets hebt van: waar ben ik nu verkeerd geweest of wat had ik nog meer kunnen doen?”* (Liesbeth). Liesbeth vindt het vanuit haar persoonlijke betrokkenheid moeilijk om die zorggrens te stellen. Haar persoonlijk interpretatiekader heeft dus een invloed op haar handelen en sluit ook aan bij de institutionele opvatting dat zorg belangrijk is, die ook gedragen wordt door de BaSO-fiche.

Laura is ook van mening dat zorg belangrijk is en het behoort dan ook tot haar taakopvatting. Toch heeft ze minder moeite met het stellen van grenzen dan Liesbeth. Dit valt onder meer te verklaren vanuit haar opvatting dat er steeds meer rond zorg gebeurt en dat het momenteel wel genoeg is, dat er niet meer zorg nodig is. *“Ergens stopt het hé. Wij zijn een gewone school, er is zorg, er zijn inhaallessen, maar ergens is er ook een grens. Dus ik heb geen probleem om te zeggen van: ‘ja, misschien iemand extern [voor bijlessen wiskunde bijvoorbeeld].”* (Laura). Het begeleiden van leerlingen met problemen behoort wel tot de taakopvatting van Laura, maar het geven van bijlessen gaat voor haar een stap te ver.

De balans tussen “zorg” en “school” is niet iets dat alleen door de leerkrachten ervaren wordt, ook Linda is zich hiervan bewust en probeert het evenwicht tussen beide te bewaken. *“Dat we niet kapseizen naar zorg toe, van die grens te blijven bewaken. Dat je nog altijd school bent met zorg en niet alleen maar zorg-school. (...) Zorg heeft zijn plaats op school. Maar het is niet omgekeerd, het is niet dat de school toevallig in het zorgbeleid ook nog ergens een plaats heeft hé.”* (Linda). Ondanks dat deze bezorgdheid aanwezig is in de Lotus hebben ze ervoor gekozen om met de BaSO-fiche te werken. Hiermee geven ze als

school aan dat het werken met een BaSO-fiche iets is dat past binnen de grenzen van een gewone school. Hoe ze in de Lotus omgaan met de BaSO-fiche wordt in het volgende deel besproken. De taakopvatting en de zorggerichte schoolcultuur zullen mee verklaren hoe de respondenten zullen omgaan met de fiche en wat ze doen met de informatie die ze bekomen via de BaSO-fiche.

6.2.3 Gebruik van de fiche

Om het gebruik van de fiche te kunnen begrijpen, kaderen we dit gebruik binnen de bestaande procedures en werkcondities van de school. Zoals in de analyse van het artefact (hoofdstuk 4) beschreven, wordt verwacht dat de fiche overlopen wordt tijdens het intakegesprek in het secundair onderwijs. We staan daarom in een eerste deel stil bij het verloop van het intakegesprek in de Lotus voor de komst van de fiche. Vervolgens beschrijven we hoe de intake met de BaSO-fiche verloopt. Zo krijgen we zicht op de veranderingen die de fiche met zich meebrengt. Hiernaast gaan we kijken hoe de leerlingengegevens, die onder meer via de intake bekomen worden, binnen de school worden gebruikt.

6.2.3.1 De intake met “de gekleurde bladen”

Zo'n 12 jaar geleden is de intakeprocedure binnen de Lotus aangepast en is hier een beleid rond ontwikkeld. De kernidee van hun intake is dat er vier belangrijke domeinen van de leerling zijn, die moeten bevestigd worden tijdens het intakegesprek. Meer bepaald gaat het over leren en studeren, inclusief leerlingengegevens (1), gezin (2), gezondheid (3) en gedrag en aandachtspunten (4). Deze vier domeinen worden tijdens de intake bevestigd aan de hand van vier afzonderlijke gekleurde bladen. Deze bladen vormen een structuur binnen de school. Deze structuur maakt duidelijk waar ze bij de intake aandacht aan willen besteden en kan beschouwd worden als een drager van hun intakevisie. Verder verwijzen de respondenten op nagenoeg dezelfde manier naar deze bladen: *“Bij de intake werken wij met de gekleurde blaadjes”* (Liesbeth), *“Bij de intake hebben we vier gekleurde bladen waar telkens rond een van die thema's (...)”* (Lotte), *“Met de inschrijving, want ze werken dan hier ook met verschillende kleurtjes.”* (Lucia) en *“Wij hadden zo bij de intake vier gekleurde papieren”* (Laura). Hiermee wordt aangetoond dat iedereen op de hoogte is van de schooleigen intake-documenten, zoals Linda zegt: *“Wat wij noemden onze gekleurde blaadjes.”* (Linda).

De aandacht voor deze vier domeinen is volgens Lotte ook binnen de scholengemeenschap opgemerkt en overgenomen. *“Wij zijn 12 jaar geleden eigenlijk begonnen met de inschrijvingsprocedure helemaal aan te passen. Dus we hebben daar zo’n heel beleid rond ontwikkeld. Waarbij dat eigenlijk die vier aandachtspunten heel belangrijk zijn hé. (...) Maar dat dat toch in de scholengemeenschap overgenomen is, zo. (...) Ja dat we wat dat betreft vrij goed staan, vrij ver staan.”* (Lotte). De school als organisatie lijkt dus in een interactieve relatie te staan met zijn ruimere omgeving, hier de scholengemeenschap. Volgens Lotte heeft hun intakevisie zich immers binnen de scholengemeenschap verspreid.

Het bevragen van de vier domeinen is het belangrijkste structurele kenmerk van de intake binnen de Lotus. Hoe deze intake juist verloopt wordt hieronder toegelicht. Ten eerste is er een vast team van leerkrachten dat verantwoordelijk is voor het voeren van intakegesprekken. *“We hebben dat nu al een heel aantal jaren, de intake van de 12-jarigen met nagenoeg dezelfde equipe. Dus een grote ploeg van mensen, niet alleen mensen van de eerste graad alleen, maar toch mensen die zich daar goed bij voelen en die dat ook goed kunnen om intake te doen.”* (Linda). Linda geeft met deze uitspraak aan dat ze het voor de school belangrijk vindt dat de leerkrachten enerzijds een goede intake kunnen doen (zie verder) en zich daar anderzijds ook goed bij voelen. Haar opvatting dat leerkrachten zich goed moeten voelen bij de intake sluit aan bij haar visie over betrokkenheid (zie hoger) en wordt mogelijk gemaakt doordat ze een duidelijke rolverdeling installeert. De opvattingen van de directie sturen dus haar handelen. Niemand wordt immers gedwongen om intakegesprekken te voeren. De vaste equipe heeft zich doorheen de jaren gevormd en bestaat uit leerkrachten die de intake beschouwen als een wezenlijk deel van hun taakopvatting. Zo maakt ook Laura deel uit van de intakers. Ze geeft aan dat ze inderdaad graag intakegesprekken doet. Haar functie als intaker heeft een positief effect op haar zelfwaardegevoel. Hiernaast geeft Laura ook weer hoe ze vanuit haar subjectieve onderwijstheorie vormgeeft aan het intakegesprek. *“Ik vind dat wel altijd plezant, en dan het kind erbij betrekken. (...) Ja, meestal verloopt dat wel vlot. Daar heb ik eigenlijk geen problemen mee. (...) Ja je staat wel voor de school eigenlijk hé. Als jij daar al nors zit te doen, ja dan zeggen de mensen: ‘wat is dat?’ (...) Dat is het eerste contact met de school hé. En meestal weten die dat nog.”* (Laura). We zien dat haar persoonlijk interpretatiekader haar handelen beïnvloedt, hier meer bepaald hoe ze een intakegesprek voert.

Bovendien gebeurt de intake enkel na afspraak. *“Ook het feit dat onze inschrijving vanaf dan [sinds de aanpassing van het intakebeleid, 12 jaar geleden] op afspraak deden. Dus het is niet zo: de deur staat open, kom je maar inschrijven. We doen het op afspraak, daar zijn voldoende mensen aanwezig en daar wordt voldoende tijd voor uitgetrokken.”* (Lotte). Zoals het citaat aangeeft, heeft “de intake op afspraak” als doel dat er steeds

mensen aanwezig zijn en dat er voldoende tijd kan vrijgemaakt worden om een intakegesprek te doen. De keuze voor deze procedure valt te kaderen vanuit de subjectieve onderwijstheorie van Linda. Ze vindt namelijk dat het nodig is om voldoende tijd vrij te maken voor de intake en dat je op die manier ook de ouders kan geruststellen: *“De geruststelling die je de ouders kunt geven, merk je ook bij de intake. Door het feit dat je toch een gemiddelde drie kwartier neemt om een intakegesprek te doen met een 12-jarige.”* (Linda). Door het werken met intake op afspraak kunnen de gewenste condities voor de ideale intake bereikt worden. Deze condities komen overeen met de rationale van de makers van de fiche, namelijk dat het intakegesprek iets belangrijk is en dat daar voldoende tijd voor gemaakt moet worden. De reeds bestaande routines sluiten dus aan bij de routines die de ontwikkelaars van de BaSO-fiche beogen.

Ouders kunnen tijdens de intake ook een vervolgesprek aanvragen met de zorgcoördinator. Liesbeth geeft aan dat de meeste ouders geen nood ervaren aan zo'n extra gesprek, aangezien ze reeds een uitgebreide intakeprocedure hanteren in de school. *“Meestal [stellen ouders] niet de vraag van: ‘wij willen nog eens opnieuw met de zorgcoördinator spreken’. Dat [wil zeggen] ze dan toch al een soort gevoel hebben van: ‘kijk wij hebben toch al veel kunnen vertellen.’”* (Liesbeth).

6.2.3.2 De BaSO-fiche doet haar intrede

De pedagogisch directeur was betrokken bij de clusterwerking waarbinnen BaSO-fiche Hasselt tot stand gekomen is. Hierdoor was het volgens Lotte een logische stap dat ze ook binnen hun school met de fiche zouden werken: *“Onze pedagogisch directeur zit in de werkgroep hé, van cluster 2, waar eigenlijk die BaSO-fiche ontwikkeld is. En zij heeft dat toch wel heel erg gepromoot. Nu het moet van de basisschool komen hé. Wij kunnen vragen wat we willen, als de school het niet maakt, of de ouders geven het niet af. Dan staan we nog nergens hé.”* (Lotte). In dit citaat wordt duidelijk hoe de school ervaart afhankelijk te zijn van zowel het lager onderwijs als de ouders om met de fiche aan de slag te kunnen gaan. Indien er geen fiche gemaakt of afgegeven wordt, kan de middelbare school hier ook geen rekening mee houden. De fiche brengt als het ware een verbondenheid tussen beide schoolniveaus tot stand, die gedragen wordt door de tussenkomst van de ouders. De installatie van het artefact lijkt dus een sociaal netwerk om zich heen te creëren. Er ontstaat immers een netwerk tussen de secundaire school, de basisscholen en de ouders.

Bekendmaking in de school

De komst van de fiche werd bekend gemaakt aan het inschrijfteam. De vernieuwing lokte bij hen weinig reacties uit. Het gegeven dat er binnen de school reeds gewerkt werd met een uitgebreide intake lijkt hiervoor een verklaring te bieden. *“Nee, gezien we al zo een, iets hadden [een uitgebreide intake]. Nee daar [de komst van de fiche] is eigenlijk niet veel reactie [op gekomen].”* (Laura). *“Dus ja, ik denk dat ja, wij daar [BaSO-fiche] eigenlijk positief tegenover stonden omdat we daar [uitgebreide intake] voor een stuk al mee bezig waren toch wel, denk ik hé. Dus dat het [de intake] niet louter en alleen is van: naam en adres enzovoort en welke richting kies je en ja, de volgende. Zo dus ja dat was eigenlijk al niet.”* (Lucia). De overeenkomst tussen de visie achter het artefact en de visie van de school biedt een verklaring voor het positieve onthaal en de probleemloze inbedding van de BaSO-fiche in de bestaande schoolstructuren.

Bekendmaking aan de ouders

De school organiseert elk jaar een infoavond voor de ouders, voor de start van de inschrijvingen. Sinds de komst van de BaSO-fiche delen ze dan ook mee dat ouders hun BaSO-fiche kunnen afgeven tijdens het intakegesprek. *“Want we hebben dan binnenkort die infoavond. ‘Wanneer kan ik inschrijven, wat moeten ze meebrengen?’ Ja, ‘de BaSO-fiche indien u die heeft’. Dat wordt daar wel gezegd ja.”* (Lotte). Doordat de school expliciet vermeldt dat ze met de BaSO-fiche werken bij hun intake, geven ze aan dat ze de informatie van de lagere school belangrijk vinden.

De ideale intake

De visie van de directie op een goede intake zit vervat in het intakebeleid en wordt via een briefing bekend gemaakt aan het inschrijfteam. De briefing is dus een procedure die het mogelijk maakt om de visie van de directeur te verspreiden onder de leerkrachten. Via deze procedure wordt ook collectieve betekenisgeving onder de intakeleerkrachten mogelijk gemaakt. *“Zij zijn allemaal op de hoogte van ons intakebeleid, zijn op de hoogte gebracht van hoe we willen dat een intake gebeurt, van wat een BaSO-fiche is, hoe dat je daar mee omgaat, hoe dat we dat verwerken.”* (Linda). Linda hoopt dat er op die manier ook gedeelde betekenisgeving ontstaat, zodat iedereen de intake op dezelfde manier zal aanpakken. Het ideale gebruik van de BaSO-fiche wordt door Linda en Lotte als volgt beschreven: *“Dat is dan [op de briefing van de intakers] eigenlijk ook benadrukt dat dat een hele goede basis is voor een intakegesprek te voeren.”* (Lotte). *“Dat je nota neemt van die BaSO-fiche die dan eigenlijk als leidraad voor het gesprek tussen u [intakeleerkracht en ouders] in ligt. Dat mensen voelen dat je geïnteresseerd bent in de info die komt van de lagere school.”* (Linda).

“Nee, het enige gevaar waarvoor dat we moeten hoeden is dat de intakekers niet te snel de fiche aannemen en [zeggen] ‘bedankt voor de info’. (...) Erover praten. Dus nog eens een keer: ‘de fiche dient als leidraad voor het gesprek, ze vervangt het gesprek niet.’” (Linda). *“Ik vind uiteindelijk moet het gesprek nog de basis vormen hé. Moet toch nog de meeste informatie geven. Ik vind een BaSO-fiche kan geen intakegesprek vervangen.”* (Lotte). Doorheen het interview komt deze visie meerdere keren aan bod, wat erop wijst dat ze dit een belangrijk thema vinden.

De intake in de praktijk

De fiche wordt dus idealiter aangenomen bij de intake en dient daarbij als vertrekpunt of leidraad voor het intakegesprek. Ze mag het intakegesprek niet vervangen. Deze schoolvisie komt overeen met de visie van de makers van het artefact. Wanneer we kijken naar de praktijk, zien we dat de respondenten de fiche wel aannemen, maar dat de communicatie over de inhoud van de BaSO-fiche eerder beperkt blijft tijdens de inschrijving. De visie van de directie komt dus niet volledig overeen met het gebruik van de respondenten. *“Bij de inschrijving, als ouders het bijhebben, dat wij ze inkijken en afhankelijk van hetgeen dat daar opstaat, dat er wel al eens iets over gezegd wordt dan tijdens het intakegesprek.”* (Liesbeth). *“Als die ouders die fiche bijhebben, bekijk je dat eens. Is er iets onduidelijk, dan vraag je dat.”* (Lucia).

Sinds de komst van de fiche is de duur van de intakegesprekken gelijk gebleven en maken ze nog steeds gebruik van de gekleurde bladen. *“De BaSO-fiche kan heel vaak een vertrekpunt zijn om een gesprek te voeren. (...) De extra informatie die men zo meekrijgt wordt op de gekleurde bladen gezet.”* (Lotte). Het inbedden van de BaSO-fiche heeft dus weinig veranderingen teweeg gebracht in de reeds bestaande inschrijfprocedure.

Nog steeds “de gekleurde bladen”

De gekleurde bladen worden nog steeds gebruikt bij de intake omdat de directie de informatie op die papieren belangrijk vindt en dat niet iedereen een BaSO-fiche heeft. *“We hanteren nog steeds de gekleurde blaadjes, want je hebt natuurlijk niet elke leerling die met een BaSO-fiche binnenkomt. (...) De bevraging die wij deden en de info die via de BaSO-fiche binnenkomt, is gelijkaardig.”* (Linda). De inhoud van de BaSO-fiche komt inderdaad grotendeels overeen met de vier domeinen die de school centraal stelt bij de intake. Het enige inhoudelijke verschil tussen de vier domeinen en de BaSO-fiche, is dat het bevragen van informatie over het gezin niet aanwezig is in de BaSO-fiche. Dit verschil valt te verklaren vanuit het feit dat informatie over het gezin wel relevant kan zijn voor het bieden van zorg, maar niet voor het bieden van een zorgcontinuüm. Volgens de makers van de fiche is het

dan ook niet de taak van de basisschool om deze gegevens door te geven. Uiteraard kunnen familiale gegevens wel bevraagd worden door het secundair onderwijs, wat ook gebeurt in de Lotus.

De rugzak van het kind

De keuze om gezinsgegevens nog steeds te bevragen tijdens de intake, kan verklaard worden vanuit de subjectieve onderwijstheorie van de respondenten. Binnen de Lotus geven de respondenten namelijk aan dat het belangrijk is om aandacht te hebben voor “de rugzak van het kind”. Volgende citaten geven een toelichting van wat hier juist mee bedoeld wordt. *“Als je alleen in de klas staat dan zie je het kind daarachter niet. Als je ze dan apart gehad hebt of je weet van thuis uit dat het probleem daar zit. (...) Dan ga je dat kind toch anders bekijken in de klas.”* (Liesbeth). *“Ik heb pas nog een nascholing gehad rond contextuele leerlingenbegeleiding. Ik vind die rugzak, die is niet te onderschatten, wat sommige leerlingen met zich meedragen. Nu dat is geen excuus voor hun gedrag hé. Maar we moeten toch heel veel begrip hebben, heel veel en veel verder door het kind heen kijken als wat daar voor ons zit.”* (Lotte). Het belang dat Lotte hecht aan de achtergrond van het kind werd mee beïnvloed door deze nascholing. Hier zien we dat ook de bredere omgeving van een school kan beïnvloeden wat er op de school gebeurt.

Ook Laura heeft deze nascholing gevolgd. Het feit dat Laura zich naschoolt rond zorg, toont aan dat ze zorg belangrijk vindt in haar dagelijkse functioneren als leerkracht. De nascholing heeft ook een invloed op Laura gehad: *“Ja dat was super! Ik vond dat heel confronterend voor mezelf. (...) Naar de leerlingen toe van ieder kind heeft zijn rugzak. (...) Of iemand heeft iets aan de hand, dat je niet denkt: ‘allé wat is dat voor iemand’, maar dat je verder denkt: ‘hoe komt dat?’. (...) De achtergrond, hoe belangrijk de achtergrond is van u en van de kinderen.”* *“Je weet toch de gezinssituaties, dat wist je vroeger niet, dat zijn ook dingen, ja ik vind toch dat je dat mag weten.”* (Laura). Deze opvatting zien we ook vertaald in de subjectieve onderwijstheorie van Liesbeth, Lotte en Laura, namelijk dat het goed is om in je onderwijspraktijk rekening te houden met de achtergrond van een kind. De subjectieve onderwijstheorie heeft dus een invloed op hun handelen als leerkracht. Dit kan mee verklaren waarom zowel gezinsinformatie als informatie van de BaSO-fiche belangrijk bevonden wordt en dus ook bevraagd worden.

6.2.3.3 De voordelen van de fiche

Zoals hierboven beschreven wordt de BaSO-fiche ingebed in de reeds bestaande procedures en wordt ze dus gebruikt bij de intake. Ondanks dat er weinig verandert aan de huidige intake, geven de respondenten aan dat de fiche wel een aantal voordelen met zich mee brengt. Er komen drie voordelen naar voren uit de interviews. Zo vergemakkelijkt de BaSO-fiche het invullen van de gekleurde bladen. Daarnaast zorgen de positieve punten op de fiche voor een positieve insteek bij het intakegesprek. Tot slot zorgt de fiche ervoor dat de school meer informatie over zijn leerlingen ter beschikking heeft.

De BaSO-fiche wordt dus gezien als een hulpmiddel bij de inschrijving. Dankzij de fiche is het volgens de respondenten makkelijker om tot de informatie te komen die ingevuld moet worden op de gekleurde bladen. *“Omdat wij daar al mee werkten. Ok, dat blad[BaSO-fiche], daar gaan algemene dingen van de leerling opstaan, dus dat kan alleen maar een hulpmiddel zijn om het gemakkelijker te maken.”* (Liesbeth). *“Dus nu kunnen we wel eventueel bij de intake die BaSO-fiche gebruiken om gemakkelijker naar die gekleurde blaadjes te gaan.”* (Liesbeth).

Linda stelt dat de opname van positieve punten op de BaSO-fiche voor een positieve insteek bij het intakegesprek kan zorgen. *“Dat is ook fijn als je een gesprek kan beginnen met positieve dingen. (...) Bijvoorbeeld dat dat kind verbaal sterk is en sociaal voelend naar anderen toe. Dan kan je al een insteek doen als je aan dat gesprek begint (...). Tegenover: ‘ah ik zie dat uw zoon ADHD heeft.’”* (Linda). *“Staan er veel positieve zaken op dan zeg je: ‘dat is wel fijn eigenlijk hé, want je bent precies wel een fijne leerling.’”* (Lucia). Het belang dat de respondenten hechten aan een positieve insteek bij het intakegesprek kan in verband gebracht worden met het reeds aangehaalde idee dat een aangename sfeer tijdens de intake belangrijk is. Dit omdat de intake het eerste echte contact vormt tussen de ouders, de leerling en de school.

Een derde ervaren voordeel is dat er door de BaSO-fiche meer informatie beschikbaar is. Zo geeft Lucia aan dat de fiche informatie geeft over hoe de leerling was in klasverband, iets wat ouders niet altijd weten. *“Alleen misschien dat er meer informatie nog opstond van hoe dat de leerling was in het lager onderwijs. Maar dan eerder in het klasverband.”* (Lucia). Liesbeth en Lotte geven aan dat je door de beschikbaarheid van de BaSO-fiche ook altijd op die informatie kan terugvallen. *“Het is wel handig natuurlijk, als je ergens met een vraag zit van: ‘tiens, ik merk dat of dat in de klas.’ Dan zullen we gemakkelijker nu met die fiche aan informatie kunnen komen.”* (Liesbeth). *“Ik vind dat we iets meer documentatie hebben om op terug te vallen.”* (Lotte). Lotte geeft aan dat ze ook effectief naar de BaSO-fiches gaat kijken. *“Ik doe dat wel, als je zo plezante of minder*

plezante dingen van leerlingen merkt. Dat je ook gaat kijken van: 'hoe was dat in de basisschool?' Jawel dat gebeurt wel." (Lotte). De informatie op de BaSO-fiche vormt soms ook een bevestiging van hoe de leerlingen ervaren worden in de secundaire klas. *"En toen ben ik naar de BaSO-fiche gaan kijken. En daar stond dat inderdaad in, dat die zo regelmatig wel een keer flink uit zijn voegen kon barsten, dat de ouders dat van hem ook niet tolereren. Dat we daar heel kort op moeten reageren. Dus dan, zeg je van: 'ja allé, oef'."* (Lotte). De informatie van de fiche heeft in die zin een positieve invloed op Lottes professioneel zelfverstaan, met name haar zelfwaardegevoel. Indien ze dingen in de klas ervaart die niet op de fiche staan, ziet ze het als haar taak om de ouders hierover te contacteren. *"Dit is een zorg of een probleem dat gekend is hé. Als het niet zo was, dan moest ik zeker contact opnemen met de ouders en zeggen van: 'kijk wat ik daar gezien heb is niet normaal, daar maak ik mij zorgen over.'"* (Lotte). Deze citaten tonen aan dat Lotte de informatie van de fiche belangrijk vindt, aangezien die informatie haar handelen stuurt.

6.2.3.4 Het gebruik van leerlingengegevens

"De kwetsbaarheidsfactoren"

De leerlingengegevens die binnenkomen bij de inschrijving werden door de zorgcoördinator verwerkt tot een samenvattend document, "de kwetsbaarheidsfactoren". Ook na de invoering van de BaSO-fiche worden deze kwetsbaarheidsfactoren opgesteld, zij het dat de leerlingengegevens nu ook gebaseerd zijn op informatie van de fiches. Dit klasportret wordt aan de leerkrachten bezorgd voor 1 september. Zo kunnen de leerkrachten zich al een beeld vormen van hun klas. *"Wij krijgen per klas van de zorgcoördinator een blad met, ja kwetsbaarheidsfactoren noemen wij dat. Dus daar staan wel bepaalde dingen die we echt moeten weten of die elke leerkracht moet weten."* (Liesbeth). De elementen die opgenomen worden in "de kwetsbaarheidsfactoren" hebben vooral betrekking op mogelijke problemen van leerlingen en achtergrondinformatie. De sterke punten van de leerlingen worden niet opgenomen in dit document. *"Dit zijn natuurlijk niet altijd de positieve dingen. Leiderskwaliteiten, sportief, ja dat soort dingen. Dat hoeven we niet over te nemen hé."* (Lotte). De kwetsbaarheidsfactoren als structuur zijn een drager van de idee dat voornamelijk kennis van de problemen van een kind belangrijk is. Dit staat in contrast met de brede visie op zorg die ze verkondigen en die we ook terugzien in de fiche. De BaSO-fiche heeft dus een kleine impact gehad op "de kwetsbaarheidsfactoren", die reeds voor de komst van de fiche opgemaakt werden. In de volgende drie procedures speelt de BaSO-fiche wel een grotere rol.

Heterogene klassen, leerlingvolgsysteem en klassenraden

De leerlinggegevens worden gebruikt voor de heterogene samenstelling van de klassen. *“Ja dat we daar naar klasindeling daar ook rekening mee hielden en met de BaSO-fiche hebben we dat gewoon doorgezet hé, dat we heterogene klassen maken. Slimme en minder slimme kinderen. [Ervoor zorgen] dat de zorgkinderen verdeeld zijn, (...) niet alle autisten in een klas, of niet alle dyslectici in een klas.”* (Linda).

Verder komen de gegevens van de BaSO-fiche terecht in het leerlingvolgsysteem en wordt de BaSO-fiche opgenomen in het dossier van de leerlingen. *“Nee, eigenlijk niet nee. Die [BaSO-fiche] wordt in het dossier gestoken. (...) Maar dat blad, die BaSO-fiche zelf, krijgen de andere leerkrachten eigenlijk niet te zien nee.”* (Liesbeth). Zoals aangegeven bij de voordelen van de fiche, wordt de BaSO-fiche binnen dit systeem soms wel geraadpleegd en biedt ze op die manier extra informatie voor de leerkrachten. De gegevens op het leerlingvolgsysteem worden up-to-date gehouden en geven de evolutie van het kind weer. Zo zijn de relevante gegevens steeds beschikbaar. *“Dat wordt wel wat moeilijker, want het is natuurlijk voor de mensen hogerop wat verder van hun bed. En tegen dat zij die 15-jarige binnenkrijgen, ja die informatie van de 12-jarige [onder meer de informatie van de BaSO-fiche] blijft ook niet allemaal even relevant hé.”* (Linda). De BaSO-fiche heeft dus vooral een invloed bij het begin van de schoolloopbaan van een kind. Wanneer het kind in de hogere jaren terecht komt, gaat men zich baseren op de gegevens van het leerlingvolgsysteem.

Ten slotte worden de leerlinggegevens ook besproken op de klassenraden in het begin van het schooljaar. *“Dan wordt de leerling in het algemeen besproken. En dan heeft de zorgcoördinator de dossiers wel bij. Die [zorgcoördinator] kan dan af en toe, als we ergens een vraag hebben over een leerling wel al eens die BaSO-fiche erbij halen. (...) Ok, wat stond daar eigenlijk op vanuit het lager onderwijs. Ah ja, dat klopt met hetgeen wij nu aanvoelden, of juist niet aanvoelden.”* (Liesbeth). Op zo'n klassenraad wordt het volledige kind besproken, waarbij de fiche een hulpmiddel kan zijn.

Leerkrachten filteren de informatie

Bovenstaande fragmenten tonen aan dat leerkrachten heel wat informatie over het kind krijgen aan de hand van verschillende documenten en procedures. Linda geeft aan dat sommige leerkrachten zich hier vragen bij stellen, maar zichzelf is van mening dat informatie over het kind wel belangrijk is. *“Want je hebt ook sommige leerkrachten die toch wel zeggen: moeten wij dit allemaal weten. Kunnen we niet beter vetrekken van een blanco kind? ”* (Linda). Ook Lotte is van mening dat je als school best op de hoogte bent wanneer er problemen zijn met een leerling. *“Ik heb ook al ouders meegemaakt, lang voor de BaSO-fiche, een kind met autisme, met thuis ik weet niet wat voor problemen en mama heeft niks*

meegegeven bij de intake. Want ze wilden [het kind] met een hele nieuwe lei laten beginnen. Ja, dat is tijdverlies hé. Dat is tijdsverlies.” (Lotte). De opvattingen over het belang van informatie bij de leerkrachten sluiten dus aan bij de visie die gedragen wordt door de aanwezige structuren.

Wat leerkrachten nu juist met deze informatie doen, wordt onder meer bepaald door hun persoonlijk interpretatiekader. Linda geeft aan dat ze hoopt dat de leerkrachten rekening zullen houden met de informatie die ze krijgen. Zo geeft ze de volgende voorbeelden: *“Als je weet dat een kind problemen heeft met hardop [lezen], ja dan moet je die niet in een Nederlandse les om de haverklap laten lezen hé. Of dat kind is emotioneel geladen omwille van de gezinssituatie, dat je daar wel wat oog en begrip voor hebt. Zonder dat je direct conclusies gaat trekken of dat je al direct stickertjes gaat plakken op de voorhoofden. Dat is ook niet de bedoeling.”* (Linda). Linda stelt dus dat de informatie niet stigmatiserend mag werken. Deze opvatting komt overeen met de rationale van de fiche en zien we ook terugkomen bij Laura en Lucia. Beide respondenten delen de opvatting dat achtergrondinformatie belangrijk is, al willen ze hun handelen er niet te sterk door laten sturen.

Laura geeft aan dat ze achtergrondinformatie belangrijk vindt, maar maakt er de volgende bedenking bij: *“Ja, hoe ga je ermee om hé? (...) Hoe ver laat je u bepalen? Ten eerste, je bent nog altijd leerkracht hé, maar als er iets gebeurt, dat je dat in je achterhoofd hebt zitten. Het is niet dat je moet beginnen, ja die uit te horen over ik weet niet wat. Het is gewoon dat je het weet, je kunt er op terugvallen als er iets is.”* (Laura). De manier waarop Laura omgaat met de informatie sluit aan bij de visie van de directie en bij de rationale van de fiche. Het belang dat Laura hecht aan deze achtergrondinformatie zien we terugkomen in haar handelen. Als haar collega's bijvoorbeeld geen rekening houden met de kwetsbaarheidsfactoren spreekt ze hen hier op aan. *“Dat [de kwetsbaarheidsfactoren] is niet alleen voor de titularis, dat is voor alle leerkrachten. Soms heb je dan klassen en dan reageert iemand en dan zeg ik: ‘ja het staat op uw papier hé’. Soms moet je uw collega's daar op pakken.”* (Laura). Haar opvattingen rond het belang van achtergrondinformatie, worden dus weerspiegeld in haar taakopvatting als leerkracht. Leerkrachten dienen volgens haar immers rekening te houden met de kwetsbaarheidfactoren. Deze opvattingen, die deel uitmaken van haar persoonlijk interpretatiekader, komen vervolgens tot uiting in haar handelen.

Ook Lucia vindt het goed dat ze vooraf informatie krijgt over de leerlingen. Ze geeft aan dat ze hierdoor op de hoogte is van de achtergrond van leerlingen, zonder dat er zich eerst een probleemsituatie hoeft voor te doen. De beschikbaarheid van informatie maakt het mogelijk dat ze preventief kan omgaan met haar leerlingen. *“Maar in het begin vind ik toch*

wel dat je daar regelmatig terug naar gaat kijken. Zo om te weten van hoe was dat nu weer. (...) Als er dan echt iets is waar je je vragen bij stelt dan ga je naar de coördinator om dat te vragen.” (Lucia). Het feit dat ze naar de zorgcoördinator gaat voor extra informatie toont aan dat ze dit inderdaad belangrijk vindt. “Je weet dingen vroeger eigenlijk. Anders moet er soms al iets gebeuren of moet er echt iets opvallen, vooraleer dat je het weet hé. Terwijl nu, weet je al bepaalde dingen vooraleer je de leerling gezien hebt zelfs.” (Lucia). Vanuit haar opvatting dat kinderen de kans moeten krijgen om een nieuwe start te maken, wil ze haar handelen niet te sterk laten leiden door de leerlingengegevens. Ze geeft aan dat die informatie meer iets is dat in haar achterhoofd zit. “Het [de BaSO-fiche] heeft een meerwaarde in de zin van, je weet ook hoe de leerling in het lager onderwijs was. (...) Soms is het misschien beter dat je dat ook niet weet. Want uiteindelijk is het een nieuwe start. (...) Ja, het zit eigenlijk meer in het achterhoofd. (...) Het is gewoon als achtergrondinformatie.” “Ik vind ook niet dat je te veel zaken moet meegeven. Want dan krijgen sommige leerlingen misschien al een stempel op voorhand. En, ik vind eigenlijk dat ze een kans zouden moeten hebben om terug vanaf nul te beginnen.” (Lucia).

6.2.4 De ervaring van verandering

De komst van de BaSO-fiche is een onderwijsvernieuwing die geen grote veranderingen met zich heeft meegebracht binnen de Lotus. Uit het bovenstaande schoolverhaal blijkt dat zowel de intakeprocedure als het gebruik van de leerlingengegevens grotendeels hetzelfde bleven sinds de komst van de BaSO-fiche. Ook de personen die verantwoordelijk zijn voor zorg zijn dezelfde als voorheen. De fiche bracht wel een aantal voordelen met zich mee (zie hierboven). Linda bevestigt dat er niet veel veranderd is: “Dus toen de BaSO-fiche eraan zat te komen, was dat voor mij persoonlijk, of voor onze school, niet zo’n vreemd iets.” “Ja, maar ik zeg nog eens: ‘bij ons wat dat niet zo’n bijkomende veranderende ervaring omdat we al, met dergelijke vragen werkten.’” (Linda). Het feit dat er ondanks de komst van een vernieuwing toch stabiliteit ervaren wordt, kunnen we verklaren vanuit het feit dat de BaSO-fiche sterk ingepast werd in de bestaande structuren. De reeds aanwezige structuren binnen de school, zoals de uitgebreide intake en het gebruik van leerlingengegevens, lijken dus een belangrijke verklarende factor voor het gebruik van de BaSO-fiche.

De BaSO-fiche is een drager van verschillende ideeën, bijvoorbeeld dat zorg, communicatie met de ouders en een uitgebreide intake belangrijk zijn. Deze institutionele opvattingen waren reeds voor de komst van de BaSO-fiche aanwezig binnen de school, zoals blijkt uit bovenstaand schoolverhaal. De goede aansluiting tussen de ideeën die het artefact transporteert enerzijds en de culturele normen die gelden binnen de school

anderzijds, vormt een mogelijke verklaring voor de geringe impact van de BaSO-fiche op de werkcondities. Linda geeft aan dat de BaSO-fiche in andere scholen mogelijk tot meer verandering kan leiden: *“Ja, ik heb wel bij andere scholen gehoord dat dat [de BaSO-fiche] daar wel een grote verandering heeft teweeg gebracht. Dus als ik mag praten voor de andere scholen van de scholengemeenschap, dat die hun intakegesprekken wel hebben afgestemd op de BaSO-fiche. (...) Want die hadden dat niet of veel minder bijvoorbeeld dat ze al aan veel bevraging deden tijdens de intake. En die hebben dat wel grondig aangepast.”* (Linda).

Ook de visie van de respondenten over de problemen bij de overgang lijken een verklaringsfactor. Het ontbreken van een zorgcontinuüm wordt namelijk niet als een probleem ervaren bij de overgang. De respondenten zien de overgang van basis- naar secundair onderwijs vooral gepaard gaan met structurele en praktische problemen, zoals het aanpassen aan de verschillende leerkrachten en het invullen van de agenda. Voor het aanpakken van deze problemen hebben ze geen nood aan een BaSO-fiche.

6.3 Horizontale analyse secundair onderwijs

Hierboven hebben we het gebruik van de BaSO-fiche binnen twee scholen van het secundair onderwijs beschreven. In deze schoolverhalen hebben we reeds verklarende elementen aangehaald. In dit besluit brengen we beide schoolverhalen samen en maken we de expliciete koppeling naar de literatuur. Op die manier proberen we de parallellen en verschillen in het gebruik van de BaSO-fiche in de twee scholen te verklaren op een theoretisch niveau. Een opvallende overeenkomst is dat beide scholen ondanks de komst van een vernieuwing, namelijk de BaSO-fiche, vooral stabiliteit en continuïteit ervaren. Dit wordt toegelicht in de eerste paragraaf. In de volgende delen gaan we verder in op elementen uit de schoolverhalen die deze ervaring van stabiliteit en zo ook de implementatie van de fiche kunnen verklaren.

6.3.1 De geringe ervaring van verandering

Uit de verhalen van de secundaire scholen komt duidelijk naar voor dat verandering en stabiliteit niet los van elkaar gezien kunnen worden binnen het onderwijs. De analyses bevestigen deze these van Lagerweij en Lagerweij-Voogt (2004). De respondenten geven immers aan dat ze amper veranderingen opmerken sinds de invoering van de BaSO-fiche. Momenteel zien ze de aanwezigheid van de BaSO-fiche als iets vanzelfsprekends en maakt ze dus reeds deel uit van de schoolcultuur (Kelchtermans, 2000; Kelchtermans & Piot, 2010;

Scott, 1995). Beide scholen lijken het proces van implementatie, zoals beschreven door Hopkins (2001), snel te doorlopen en hebben reeds de institutionaliseringsfase voor de vernieuwing bereikt. Deze wordt door Ekholm en Trier (1987) als volgt omschreven: "Institutionalization, like any developmental process, is an assimilation of change elements into a structured organization, modifying the organization in a stable manner. Institutionalization is thereby a process through which an organization assimilates an innovation into its structure" (p. 13). De BaSO-fiche maakt reeds deel uit van de dagelijkse gang van zaken binnen de scholen en wordt niet langer als iets nieuws beschouwd, wat indicaties zijn voor het bereiken van de institutionaliseringsfase. De mate waarin de ideeën achter de vernieuwing aansluiten bij de schoolcultuur en de opvattingen en ideeën van actoren binnen de school, lijken dit snel verloop te verklaren.

In de volgende delen gaan we op zoek naar verklaringen voor het gebruik van de BaSO-fiche en de ervaring van stabiliteit die gepaard gaat met de implementatie van deze vernieuwing.

6.3.2 Belang van de context

Zoals in ons conceptueel kader aangegeven, kijken we in deze masterproef naar scholen als organisaties die in specifieke relatie staan met hun omgeving. De relatie tussen scholen en hun ruimere institutionele omgeving is complex en interactief, aangezien beide niveaus met elkaar verweven zijn (DiMaggio & Powell, 1983; März, 2011). Alle betekenisvolle organisaties en actoren uit deze ruimere omgeving worden samen gezien als het organisatorisch veld van een school voor een bepaalde thematiek (Greenwood & Hinings, 1996). In de schoolverhalen zien we dat beide scholen in dezelfde regio liggen, waardoor er een gedeeld organisatorisch veld bestaat. Bovendien maken beide scholen deel uit van dezelfde scholengemeenschap. Deze scholengemeenschap maakt ook deel uit van het samenwerkingsverband tussen basis- en secundaire scholen waarbinnen de BaSO-fiche Hasselt is ontstaan. Het feit dat hun scholengemeenschap deel uitmaakt van dit samenwerkingsverband is geen neutraal gegeven. De verbondenheid die de scholen ervaren in hun scholengemeenschap verklaart mee waarom ze er als school voor kiezen om de BaSO-fiche (inclusief de institutionele opvattingen die het artefact transporteert) te implementeren. Zoals Ashworth et al. (2009) aangeven, implementeren organisaties vernieuwingen namelijk ook om te voldoen aan de verwachtingen van belangrijke spelers uit hun organisatorisch veld, in dit geval de scholengemeenschap en het LOP. Het verhaal van de Rozelaar, waar ze de fiche invoeren uit collegialiteit met andere scholen en verbondenheid met de scholengemeenschap, toont aan hoe organisaties via de

implementatie van vernieuwingen legitimiteit trachten te verwerven binnen hun organisatorisch veld (cfr. Burch, 2007; DiMaggio & Powell, 1983; März, 2011; Meyer & Rowan, 1977).

Binnen het organisatorisch veld van de scholen gelden er culturele normen (Hanson, 2001; März, 2011; Scott, 1995, 2008). Uit de schoolverhalen blijkt dat “zorg” behoort tot deze culturele normen. Dit uit zich onder meer in de toegenomen aandacht voor zorg in de huidige lerarenopleidingen en nascholingen. Ook binnen de scholengemeenschap zien we dat zorg een belangrijke pijler is en dus deel uitmaakt van de culturele normen. Dit uit zich in hun beleid op scholengemeenschapsniveau, onder meer rond dyslexie en een uitgebreide intake. Deze culturele normen worden met andere woorden verspreid door verschillende dragers (*carriers*) (Scott, 2008). Binnen de scholengemeenschap zien we dat deze verspreiding van culturele normen vooral gedragen wordt via symbolische systemen, zoals prototypes en verwachtingen. Zo fungeren uitgewerkte beleidsvoorstellen rond dyslexie en de inschrijving als prototypes voor het beleid van de scholen en drukken op die manier ook verwachtingen uit naar de scholen toe. Verder is ook de overgang tussen beide onderwijsniveaus een belangrijk thema binnen de scholengemeenschap en het ruimere organisatorisch veld. Naar aanleiding hiervan werd een samenwerking in het leven geroepen tussen basis- en secundair onderwijs, waaruit zowel cluster 2 als de BaSO-fiche Hasselt ontstaan zijn. Het belang van deze samenwerking wordt dus getransporteerd aan de hand van een relationeel systeem (cfr. Scott, 2008). Het samenwerkingsverband kan namelijk beschouwd worden als een netwerk van sociale posities. Regels en overtuigingen lijken vervolgens verbonden te zijn aan de rollen die actoren en organisaties opnemen binnen dit netwerk.

De BaSO-fiche Hasselt kreeg dus vorm binnen een omgeving waarin zowel zorg, de overgang tussen het basis- en secundair onderwijs, als de samenwerking tussen beide onderwijsniveaus belangrijk bevonden wordt. De BaSO-fiche Hasselt als artefact kan bijgevolg gezien worden als een drager van deze institutionele opvattingen binnen het organisatorisch veld van de scholen (Scott, 2008). Scott (2005) stelt dat institutionele opvattingen uit het organisatorisch veld weerspiegeld worden in de structuren van organisaties. Ook dit zien we bevestigd in de schoolverhalen. Zoals we zullen toelichten in het volgende deel (6.3.3), maakt de aandacht voor zorg en de overgang immers deel uit van de schoolcultuur en andere structuren die in de scholen aanwezig zijn.

We kunnen besluiten dat de omgeving van een organisatie mee bepaalt hoe vernieuwingen ontstaan en geïmplementeerd worden. De context waarin beide scholen zich bevinden, namelijk de scholengemeenschap, met zorg en de overgang tussen basis- en secundair onderwijs als belangrijke thema's, bepaalt mee hoe het artefact zal onthaald en gebruikt worden binnen de organisaties. De context biedt echter geen alomvattende

verklaring voor het gebruik van de BaSO-fiche binnen de scholen. In een volgende paragraaf staan we daarom stil bij het belang van reeds aanwezige structuren binnen de school als organisatie en de betekenisgeving van de actoren binnen de school.

6.3.3 Belang van reeds aanwezige structuren op schoolniveau

Eens artefacten ingezet worden in een school gaan ze er deel uitmaken van de materiële cultuur (Orlikowski, 1992; Scott, 2008; Suchman, 2003), daarom bekijken we in dit deel de structuren binnen de scholen. Uit de schoolverhalen blijkt dat de reeds aanwezige structuren een verklaring kunnen bieden voor de ervaring van stabiliteit (cfr. Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2000). De context van structurele en culturele werkcondities bepaalt immers mee hoe de betekenisgeving van actoren en de implementatie van de vernieuwing verloopt (Coburn, 2001, 2006; Kelchtermans, 2000). We beschouwen met name de reeds aanwezige zorgcultuur (6.3.3.1), uitgebreide intakeprocedure (6.3.3.2) en gebruik van de leerlingengegevens (6.3.3.3) als stabiliserende factoren bij de implementatie van het artefact.

Beide scholen geven aan dat ze veel aandacht aan zorg besteden en ook werk maken van een uitgebreide intake. We zien dus de institutionele opvattingen uit het organisatorisch veld weerspiegeld in de structuren van de school. Dit is een bevestiging van de stelling die onder andere Scott (2005) inneemt, namelijk dat instituties uit het organisatorisch veld ingebed worden in de structuren van de school. Via verschillende dragers (*carriers*), zoals de BaSO-fiche als artefact, worden de institutionele opvattingen uit de ruimere omgeving getransporteerd (Scott, 2008). Deze institutionele normen die leven op niveau van het organisatorisch veld zijn in die zin ook toepasbaar op schoolniveau. Op schoolniveau beschouwen we de geldende waarden en normen als de culturele werkcondities binnen de school. Deze culturele werkcondities worden op hun beurt gedragen en verspreid aan de hand van structurele werkcondities. Zoals Hanson (2001) aangeeft zijn structurele en culturele werkcondities met elkaar verweven. Bijgevolg zien we de structurele werkcondities binnen de school ook als dragers van de schoolcultuur en indirecte dragers van de institutionele opvattingen. Deze werkcondities fungeren als filter bij het interpreteren van vernieuwingen, net zoals het persoonlijk interpretatiekader een filter vormt (Kelchtermans, 2006-2007). Deze “persoonlijke” filter wint echter aan betekenis indien we deze bestuderen met aandacht voor de context, bestaande uit andere actoren met hun eigen opvattingen, de school als organisatie met de aanwezige structuren en de bredere omgeving met haar institutionele opvattingen (DiMaggio & Powell, 1983; Hanson, 2001; März, 2011; Meyer & Rowan, 1977; Scott, 1991). De onderlinge relatie tussen persoonlijke opvattingen

en structuren die geldig zijn binnen de school en omgeving blijken immers een rol te spelen bij het verklaren van implementatieprocessen.

6.3.3.1 *Zorgcultuur en de uiting hiervan*

Zowel binnen de Rozelaar als de Lotus was er al voor de invoering van de BaSO-fiche sprake van een zorgcultuur. Zorg is een waarde die leeft binnen de scholen en zo deel uitmaakt van hun schoolcultuur. De respondenten vinden het vanzelfsprekend dat zorg deel uitmaakt van hun job en van de schoolvisie. Deze niet-tastbare culturele normen komt tot uiting in verschillende structuren (Hanson, 2001). Er worden binnen de scholen immers verschillende initiatieven ondernomen om tegemoet te komen aan de zorgvragen van leerlingen. De keuze voor bepaalde initiatieven geeft ook aan wat de school onder zorg verstaat. In die zin zijn de aanwezige procedures een drager van de schoolvisie op zorg (Hanson, 2001). De Rozelaar heeft bijvoorbeeld ook initiatieven voor leerlingen met “leerruimte”, wat duidelijk maakt dat ze zorg niet enkel remediërend opvatten. Ook de termen waarmee ze over zorg spreken zijn dragers van normatieve opvattingen rond zorg. Zo gebruikt de directeur van de Rozelaar de term “leeruitdaging” omdat de term “zorg” volgens hem te veel focust op de tekorten van kinderen. De gehanteerde begrippen kunnen dus beschouwd worden als symbolische artefacten. Ze roepen namelijk een bepaalde manier van denken en vervolgens ook een bepaalde manier van handelen in het leven (Ogawa et al., 2008; Spillane et al., 2004). Het symbolisch artefact stimuleert zo bepaalde acties en beperkt de kans op andere acties. Zo stimuleert de term leeruitdaging om ook oog te hebben voor kinderen met leerruimte, terwijl het gebruik van de term “kwetsbaarheidfactoren” (zie de Lotus) meer de klemtoon legt op de problemen van kinderen, wat zich uit in eerder remediërende acties rond zorg.

De zorggerichte cultuur van de scholen komt ook tot uiting in de aanwezige rolverdeling. In beide scholen zijn er personen die expliciet met zorg bezig zijn en zich hierdoor in een formele zorgpositie bevinden, bijvoorbeeld de zorgcoördinator of de zorgleerkracht. We zien echter dat zorg niet beperkt blijft tot deze formele posities, ook gewone leerkrachten helpen immers bij de realisatie van zorginitiatieven. Het opnemen van zorg behoort dus tot het takenpakket van elke leerkracht en is op die manier een gedeelde verantwoordelijkheid van de hele school. Deze takenverdeling als structuur geeft uiting aan de culturele norm binnen de scholen, namelijk dat van de leerkrachten meer verwacht wordt dan enkel lesgeven (cfr. Hanson, 2001).

Deze schoolvisie vindt aansluiting bij het persoonlijk interpretatiekader van de respondenten, meer bepaald bij hun taakopvatting en zelfbeeld. Ze geven namelijk aan dat

leerkracht zijn meer is dan enkel lesgeven. März et al. (2010) benadrukken het belang van overeenstemming tussen het persoonlijk interpretatiekader en de visie die schuilgaat achter de werkcondities. We zien in de scholen dat er sprake is van overeenstemming en dat de leerkrachten niet enkel aansluiting vinden bij de schoolcultuur, maar ook volgens deze schoolvisie handelen.

Het gegeven dat beide scholen een zorggerichte schoolcultuur hebben en dat deze visie aansluit bij het persoonlijk interpretatiekader van de leerkrachten, kan een verklaring bieden voor de bereidheid bij de scholen en de actoren om met de BaSO-fiche aan de slag te gaan. Het symbolische aspect van de fiche komt namelijk overeen met de schoolvisie rond zorg, die ook gedragen wordt door de leerkrachten. Naast deze zorggerichte schoolcultuur, die tot uiting komt in verschillende structurele werkcondities, zijn er ook andere structuren die een verklaring kunnen bieden voor het gebruik en de interpretatie van de fiche. Meer bepaald wordt in de volgende paragraaf ingegaan op de uitgebreide intake als reeds aanwezige procedure.

6.3.3.2 Een uitgebreide intake

Beide scholen geven aan een uitgebreide intake belangrijk te vinden. Deze visie valt enerzijds te verklaren vanuit hun gesitueerdheid in het organisatorisch veld waar de overgang van basis- naar secundair onderwijs een belangrijk thema is. Anderzijds past deze visie binnen hun zorggerichte aanpak. Via een uitgebreide intake zijn de noden van leerlingen vooraf gekend en kunnen leerkrachten hiermee rekening houden. De idee dat het inwinnen van informatie over leerlingen bij de aanvang van het schooljaar belangrijk is, wordt dus gedragen en verspreid door de intakeprocedure (Hanson, 2001; Scott, 2008). Het gegeven dat het inschrijvingsbeleid van de scholen reeds overeen kwam met het inschrijvingsbeleid dat de makers van het artefact beogen, verklaart mee waarom er weinig verandering wordt ervaren door de intakeleerkrachten. Eens de BaSO-fiche werd ingevoerd hebben de scholen ook een visie ontwikkeld over de wijze waarop de BaSO-fiche gebruikt dient te worden bij de inschrijving. De visie van de school, zoals die ook gecommuniceerd werd naar de intakeleerkrachten, sluit aan bij de routines die de ontwikkelaars van de BaSO-fiche beoogden te bekomen. Omwille van persoonlijke interpretaties bij leerkrachten zien we echter dat de effectieve routines soms afwijken van de bedoelde routines. Deze bevinding sluit aan bij de idee dat de effecten van een artefact gemedieerd worden door zowel situationele factoren als interpretatieve processen (Scott, 2008; Spillane et al., 2004) en een artefact bijgevolg het handelen niet volledig kan determineren (Pentland & Feldman, 2008a, 2008b). De reeds aanwezige structuren in de school bepalen mee welke procedures en

routines het artefact teweeg brengt. Bovendien blijkt een congruentie tussen de visie van het artefact, de schoolvisie en de persoonlijke opvattingen bij respondenten de kans te vergroten dat de gewenste procedures en routines tot stand komen in de school.

Op inhoudelijk vlak zijn er duidelijke parallellen tussen de intake van beide scholen. Deze gelijkennis valt te verklaren vanuit het organisatorisch veld van de scholen, met name hun lidmaatschap binnen dezelfde scholengemeenschap. De scholengemeenschap heeft hier immers een beleid rond uitgestippeld. Voor de invoering van de fiche bestond de intake in beide scholen uit een bevraging van de volgende vier domeinen: leren en studeren, gedrag en aandachtspunten, gezondheid, en gezin. De eerste drie domeinen komen ook aan bod in de rubrieken van de BaSO-fiche. Dit technische aspect van de BaSO-fiche als artefact komt dus deels overeen met de inhoud die de scholen belangrijk vinden en sluit goed aan bij hun reeds aanwezige intake. Het belang van de vier domeinen is in elke school aanwezig maar komt tot uiting in verschillende inschrijfformulieren. Eenzelfde idee kan dus tot uiting komen in verschillende dragers (Scott, 2008).

Ook na de invoering van de fiche bleven beide scholen de vier domeinen bevragen tijdens hun intake. De BaSO-fiche als artefact heeft hun visie op intake dus niet veranderd. Deze constance is opnieuw een mogelijke verklaring voor de ervaring van stabiliteit bij de respondenten. Het bevragen van de vier domeinen lijkt in beide scholen deel uit te maken van hun werkcondities en deze werkconditie blijft stabiel na de invoering van de BaSO-fiche. Deze inpassing van de vernieuwing in de bestaande werkcondities verklaart mee waarom de respondenten weinig verandering ervaren. Zoals Kelchtermans (2006-2007) ook aangeeft blijken de reeds aanwezige werkcondities als interpretatieve filters te fungeren bij de implementatie van een vernieuwing.

De manier waarop de BaSO-fiche wordt ingebed in de bestaande procedures op schoolniveau verschilt echter wel tussen de twee scholen. De Rozelaar heeft zijn inschrijvingsformulier aangepast, het formulier heeft een nieuwe structuur gekregen. Voor kinderen zonder BaSO-fiche wordt het A- en het B-luik ingevuld. Voor kinderen met een fiche wordt het A-luik en het kortere C-luik ingevuld. Dit C-luik bevraagt onder andere de gezinssituatie van het kind. Dit domein is namelijk niet opgenomen in de BaSO-fiche, maar maakt wel deel uit van de vier domeinen. De BaSO-fiche wordt binnen de Rozelaar ook gepercipieerd als een tegemoetkoming naar de intakeleerkrachten. De intakeleerkrachten moeten immers minder vragen invullen als ouders een BaSO-fiche meebrengen, waardoor de werkdruk tijdens de inschrijving afneemt. Stabiliteit en verandering gaan dus hand in hand (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004; Leana & Barry, 2000). Binnen de Lotus blijft het huidige inschrijvingsformulier als structuur behouden, namelijk de "gekleurde bladen". De BaSO-fiche geeft hen wel extra informatie om deze gekleurde bladen in te vullen tijdens het

intakegesprek. De reeds aanwezige structuur als drager van de intakevisie blijkt niet neutraal te zijn en bepaalt mee hoe de implementatie vorm krijgt (cfr. Scott, 2008).

De twee scholen blijven bij hun inschrijving dus uitgaan van de vier domeinen die ook voor de invoering van de fiche vormgaven aan hun inschrijving. Deze vier domeinen maken deel uit van de schoolcultuur en deze lijkt niet snel te veranderen. Zoals onder andere Hanson (2001) stelt, vormt de cultuur van een school een weerspiegeling van institutionele opvattingen binnen het organisatorisch veld. De institutionele opvattingen zitten bijgevolg ook vervat in de schoolcultuur. In die zin is het begrijpelijk dat de schoolcultuur, net als instituties, op zich diep geworteld en moeilijk veranderbaar is (cfr. Dimaggio & Powell, 1983), zeker wanneer er geen nood aan verandering wordt ervaren (Leana & Barry, 2000).

6.3.3.3 *Gebruik van leerlingengegevens*

Als de inschrijvingen achter de rug zijn, gaan beide scholen aan de slag met de intake-informatie. Deze leerlingengegevens zijn deels afkomstig van de BaSO-fiche. Verschillende structurele werkcondities zorgen voor de doorstroom van deze informatie en maken mogelijk dat de leerkrachten op de hoogte zijn van de verworven informatie over de leerlingen. Zo wordt de informatie samengevat en bezorgd aan de (klas)leerkrachten. Vervolgens wordt deze informatie tijdens de eerste klassenraad besproken en komen de relevante gegevens terecht in het leerlingvolgsysteem. Deze structuren geven uiting aan de verwachting van de school, namelijk dat leerkrachten rekening houden met deze informatie (cfr. Hanson, 2001). Deze informatie stuurt het handelen van de leerkrachten, maar determineert het niet. Hoe leerkrachten deze informatie hanteren binnen hun job als leerkracht hangt namelijk samen met hun persoonlijk interpretatiekader (Kelchtermans, 2009). Leerkrachten filteren immers de informatie van leerlingen vanuit hun persoonlijk interpretatiekader. Zo bepaalt voornamelijk het zelfbeeld van een leerkracht (bv. ik ben ook iemand die zich niet lang kan concentreren), de taakopvatting (bv. een leerkracht is ook verantwoordelijk voor het welbevinden van de leerlingen) en de subjectieve onderwijstheorie (bv. elk kind heeft zijn eigen specifieke zorgvragen) welke informatie leerkrachten belangrijk vinden om over te beschikken. Deze filtering bepaalt ook hun handelen, het bepaalt in welke mate ze zich laten sturen door deze informatie over hun leerlingen en welke gevolgen ze eraan geven. Zo maakt de opvatting dat het gedrag van kinderen verandert wanneer ze de overgang maken van het basis- naar het secundair onderwijs deel uit van de subjectieve onderwijstheorie van een leerkracht. Bijgevolg vindt een leerkracht met deze subjectieve onderwijstheorie informatie over het gedrag van een kind in het basisonderwijs niet relevant en laat ze haar handelen dan ook niet sturen door deze informatie. Een andere illustratie is een respondent die stelt dat ze een

persoon is die zich niet lang kan concentreren. Dit element van haar zelfbeeld maakt dat zij informatie rond problemen met concentratie als minder relevant ervaart en hier minder zwaar aan tilt. Er zijn dus verschillen tussen de interpretaties van leerkrachten. Dit biedt een mogelijke verklaring voor het verschillend gebruik van de informatie binnen de school. De betekenisgeving van actoren is dus een mogelijke verklaring voor variabiliteit binnen scholen omtrent het gebruik van de leerlingengegevens (cfr. März et al., 2010). Het idee dat het krijgen van informatie op zich belangrijk is, komt wel terug bij elke respondent. Er is rond dit onderwerp dus sprake van een gedeelde betekenisgeving. Het belang van informatie wordt ook belichaamd door de BaSO-fiche als artefact, als drager van institutionele opvattingen uit het organisatorisch veld rond deze kwestie. Er lijkt dus overeenstemming te zijn tussen de werkcondities van de school, de betekenisgeving van de respondenten en de visie achter het artefact. Dit kan mee verklaren waarom het artefact zo vlot werd opgenomen binnen de school. Deze bevinding staft de ideeën van März et al. (2010) en van den Berg (2002) rond het belang van overeenstemming tussen de vernieuwingsinhoud en de opvattingen van actoren voor het verloop van het implementatieproces.

6.3.4 Besluit

Uit de schoolverhalen blijkt dat er verschillen bestaan in het gebruik van de BaSO-fiche tussen scholen, alsook binnen scholen (März et al., 2010). Deze variabiliteit binnen scholen valt in grote mate te verklaren aan de hand van de meningen en opvattingen van de respondenten, die vervat zitten in hun persoonlijk interpretatiekader. Ook de overeenstemming tussen hun persoonlijk interpretatiekader enerzijds en de opinies en praktijken die de BaSO-fiche als vernieuwing met zich mee brengt anderzijds, blijkt een rol te spelen. Dit bevestigt de ideeën van März et al. (2010) en van den Berg (2002). Van den Berg (2002) stelt immers dat een confrontatie met opinies of praktijken die de eigen meningen of opvattingen tegenspreken oncomfortabel kan zijn voor een leerkracht en kan leiden tot onverwachte problemen bij de implementatie van vernieuwingen. Ook März et al. (2010) halen het belang aan van overeenstemming tussen de vernieuwingsinhoud en de opvattingen van actoren voor het implementatieproces.

Zoals Coburn (2001, 2006) en Kelchtermans (2000) stellen, kan de betekenisgeving van actoren niet los gezien worden van de werkcondities binnen de school. Dit zagen we ook terugkomen in de schoolverhalen. Ook de werkcondities worden dus mee in rekening gebracht om het gebruik van de BaSO-fiche te verklaren. Deze structuren binnen de school dienen niet enkel ter verklaring van de verschillen binnen scholen, maar ook voor de

(beperkte) verschillen tussen de scholen. De werkcondities, zoals de reeds aanwezige zorgcultuur, het reeds aanwezige intakebeleid en de procedures die bestonden om gevolg te geven aan de bekomen leerlingengegevens, kunnen beschouwd worden als stabiliserende factoren bij de implementatie van de vernieuwing. Deze maken het mogelijk dat de scholen blijven functioneren in een context van constante vernieuwing (Hanson, 2001; März, 2011). Ter verklaring van de vele gelijkenissen bij het gebruik van de BaSO-fiche haalden we de gelijklopende visie op zorg en het belang van een uitgebreid intakebeleid aan. Deze werkcondities vormen de context waar het artefact werd ingebed en mediëren de effecten van het artefact (Orlikowski, 1992; Scott, 2008; Spillane et al., 2004; Suchman, 2003). De gelijkenis op het vlak van visie verklaren we op zijn beurt vanuit de ruimere context. Het organisatorisch veld van beide scholen komt namelijk sterk overeen en we zien een weerspiegeling van de institutionele opvattingen uit dit organisatorisch veld in de structuren van de scholen (cfr. Burch, 2007; Coburn, 2001; Scott, 1995, 2005). Deze vaststelling kan de vlotte inbedding van de BaSO-fiche binnen de scholen mee verklaren. Deze vaststelling vormt ook een bevestiging van de idee van Finnan en Levin (2000), namelijk dat bij het bestuderen van schoolcultuur rekening gehouden moet worden met de ruimere context.

Samenvattend kan gesteld worden dat verklaringselementen op zowel het niveau van de actoren, de organisatie als de ruimere omgeving nodig zijn om het gebruik van de BaSO-fiche binnen de secundaire scholen te verklaren.

6.4 Uitleiding

In dit hoofdstuk rond het gebruik van de BaSO-fiche binnen het secundair onderwijs gingen we van start met een beschrijving van het gebruik binnen twee secundaire scholen. Processen van vernieuwing en stabiliteit komen duidelijk verweven voor in deze schoolverhalen. De respondenten lijken in sterke mate een gevoel van stabiliteit te ervaren, ondanks de invoering van de BaSO-fiche. In het overkoepelend besluit werden de twee verhalen samengebracht en werden er expliciete koppelingen gemaakt met de literatuur.

Hoofdstuk 7 Geïntegreerde analyse

Agency en structure in een artefact

We benutten dit laatste hoofdstuk om de inzichten uit de vorige drie hoofdstukken (hoofdstuk 4, 5 en 6) samen te brengen en zo een geïntegreerde analyse van de implementatiestudie van de BaSO-fiche als artefact te presenteren. In eerste instantie geven we een overzicht van de verschillende elementen die in deze masterproef aan bod gekomen zijn, zodat het gehele plaatje duidelijk wordt (7.1). Er wordt achtereenvolgens stilgestaan bij het conceptueel kader en de probleemstelling, de methodologie en de onderzoeksresultaten. Van hieruit trekken we een aantal algemene en afsluitende conclusies betreffende de manier waarop de implementatie van de BaSO-fiche verlopen is in enkele basis- en secundaire scholen en de factoren die hierin een rol gespeeld hebben (7.2). Ter afsluiting voeren we een terugblik uit op ons onderzoek en formuleren we enkele suggesties voor verder onderzoek (7.3).

7.1 Een terugblik

Deze masterproef staat in het teken van een recente vernieuwing in het Vlaamse onderwijslandschap, namelijk de BaSO-fiche. Dit instrument belicht het belang van een continuïteit op het vlak van zorg bij de overgang die leerlingen maken van het basis- naar het secundair onderwijs. In een **eerste hoofdstuk** stonden we daarom stil bij de “aansluitingsproblematiek” tussen beide onderwijsniveaus. Aangezien continuïteit van zorg een centrale pijler vormt binnen het zorgbeleid van scholen, gingen we in dit hoofdstuk ook diepen in op de verantwoordelijkheid die scholen dragen om een zorgbeleid en bijhorende zorgpraktijken uit te bouwen voor al hun leerlingen. Dit ruimere zorgkader vormde immers de voedingsbodem voor de ontwikkeling en implementatie van de BaSO-fiche. Na deze contextschets gaven we toelichting bij het ontstaan van de BaSO-fiche en belichtten we haar kenmerken en doelen.

Eens de onderzoeksinteresse duidelijk was, gaven we in het **tweede hoofdstuk** aan door welke “theoretische bril” we naar de implementatie van deze vernieuwing gingen kijken. We vertrokken daarbij van de idee dat zowel factoren op het niveau van de actoren, de schoolorganisatie als de ruimere omgeving een invloed hebben op het verloop van een implementatieproces. We namen daarom concepten op van zowel een actorbenadering (*agency*) als van een structuurbenadering (*structure*). Aan dit geïntegreerd theoretisch kader ontleenden we ook de conceptualisatie van de BaSO-fiche als artefact. We concludeerden

dat artefacten de dualiteit van *agency* en *structure* belichamen, waardoor ze de ideale context vormen om de interactie tussen structuren en betekenisgeving te bestuderen. Een artefact is namelijk een structuur die drager is van bepaalde ideeën en doelstellingen. Wanneer het artefact een school binnenkomt, beïnvloedt het de interacties, acties en procedures, dit zowel rechtstreeks als via aanwezige structuren en processen van betekenisgeving van actoren.

Op basis van het conceptueel kader formuleerden we in een **derde hoofdstuk** de volgende onderzoeksvragen:

- 1) Wat zijn de kenmerken van de BaSO-fiche als artefact?
- 2) Hoe wordt de BaSO-fiche feitelijk gebruikt binnen scholen?
- 3) Hoe kunnen we het feitelijk gebruik van de BaSO-fiche verklaren?

Vervolgens rapporteerden we over de methodologische keuzes en de gevolgde procedure van ons onderzoek. Om zicht te krijgen op de betekenisgeving van de actoren en de aanwezige structuren binnen de school en de ruimere omgeving, kozen we voor een kwalitatief-interpretatieve onderzoeksbenadering. Zowel semi-gestructureerde interviews, documenten rond zorg als de BaSO-fiche vormden onze onderzoeksdata. In dit hoofdstuk stonden we ook stil bij de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek.

In de volgende hoofdstukken rapporteerden we de resultaten van onze dataverzameling en trachtten we een antwoord te geven op de geformuleerde onderzoeksvragen. We startten met een analyse van de BaSO-fiche als artefact in **hoofdstuk 4**. Zowel de vormgeving als de inhoud van de fiche werden hier besproken. We gaven ook een schets van de achterliggende ideeën en het gewenste gebruik in basis- en secundaire scholen. In **hoofdstuk 5 en 6** kwamen de verticale analyses van de vier bevraagde scholen aan bod. Iedere verticale analyse resulteerde in een beschrijvend schoolverhaal, waarbij inzichten over de respondenten heen geformuleerd werden. We brachten deze verhalen samen in een horizontale analyse per onderwijsniveau. Inzichten uit beide schoolverhalen werden samengenomen, waarbij we expliciete koppelingen naar de literatuur maakten.

In dit laatste en **zevende hoofdstuk** brengen we een geïntegreerde analyse van de BaSO-fiche als concrete casus van een implementatiestudie. Dit hoofdstuk kan beschouwd worden als een overkoepelend besluit en geeft de belangrijkste inzichten weer van dit onderzoek. We sluiten deze masterproef af met enkele suggesties voor verder onderzoek.

7.2 Een geïntegreerde analyse

De uitgevoerde analyses van het implementatieproces van de BaSO-fiche als onderwijsvernieuwing vormden een bevestiging en illustratie van hoe processen van *agency* en *structure* geïntegreerd aan het werk zijn. Om het gebruik van de BaSO-fiche binnen scholen te verklaren, blijken verschillende factoren een rol te spelen. Zo hebben processen van betekenisgeving bij actoren een invloed op het gebruik van de BaSO-fiche (cfr. Coburn, 2001; Kelchtermans, 2006-2007). Deze processen kunnen echter niet los worden gezien van factoren op het niveau van de schoolorganisatie waarin de actoren werkzaam zijn (Coburn, 2001, 2006; Kelchtermans, 2000). Culturele normen die aanwezig zijn binnen de school, evenals de aanwezige structuren die deze culturele normen belichamen en verspreiden (cfr. Hanson, 2001; Scott, 2008), zijn immers van belang om het gebruik van de BaSO-fiche ten volle te begrijpen. Naast deze twee verklarende factoren op “lokaal niveau”, speelt ook de ruimere omgeving met haar geldende institutionele opvattingen een rol. Schoolorganisaties maken immers deel uit van een organisatorisch veld waar bepaalde culturele normen leven/heersen. Zoals Ashworth et al. (2009) stellen, zien we dat scholen de BaSO-fiche op zodanige wijze implementeren dat ze aan de verwachtingen van het organisatorisch veld voldoen. Zowel het sense-making perspectief als de neo-institutionele theorie bieden dus concepten aan die de implementatie van de BaSO-fiche in de verschillende scholen kan verklaren. Door concepten van beide benaderingen te combineren krijgen we een rijker beeld van de implementatie van de BaSO-fiche.

Beide perspectieven kunnen betekenisvol geïntegreerd worden om implementatieprocessen te bestuderen. Deze integratie van het sense-making perspectief en de neo-institutionele theorie is mogelijk aangezien beide perspectieven vertrekken van de sociale constructie van de werkelijkheid (Berger & Luckmann, 1966; März, 2011; Staessens, 1993) en oog hebben voor de cognitieve dimensie van sociale systemen en menselijk gedrag (met name in Weber & Glynn, 2006; zie ook: März & Kelchtermans, 2012; Spillane, Reiser, & Reimer, 2002). Enerzijds stelt het sense-making perspectief lokale en subjectieve cognitieve processen op micro-niveau centraal, zoals processen van individuele en cognitieve betekenisgeving in een context van situationele factoren. Anderzijds focust de neo-institutionele theorie meer op “extra-subjectieve” cognitieve processen op macro niveau, zoals de manier waarop institutionele opvattingen in de omgeving vorm geven aan structuren en acties binnen organisaties. Beide perspectieven zijn dus bezig met cognities, zij het wel op een ander niveau. Door beide perspectieven op te nemen in de analyses van de BaSO-fiche, krijgen we zicht op de rol die cognities spelen en dit op de drie onderscheiden niveaus

van de actoren, de schoolorganisatie en de ruimere omgeving, die elkaar wederzijds beïnvloeden. Daarnaast verkrijgen we met dit geïntegreerd theoretisch kader ook een beeld van het samenspel van actorschap en structuren.

De analyses maken duidelijk dat het onderscheid tussen *agency* en *structure* in feite beschouwd kan worden als een paradox (März & Kelchtermans, 2012). Theoretisch kunnen structuren en processen van betekenisgeving van elkaar gescheiden worden, maar de analyses van de BaSO-fiche als artefact illustreren dat beide processen in de praktijk verweven zijn en niet los van elkaar beschouwd kunnen worden. Metaforisch gezien kan de paradox beschouwd worden als kijken door een “theoretische 3D-bril” met twee verschillend gekleurde glazen. Elke kleur staat voor een perspectief om onderwijsvernieuwingen te bestuderen. Eens je de bril opzet verdwijnt het onderscheid tussen beide kleuren en krijgt je kijk op de werkelijkheid een extra dimensie. Zo wordt het ook onmogelijk om bij het bestuderen van vernieuwingen beide perspectieven niet geïntegreerd aan het werk te zien.

7.2.1 Agency en structure in een artefact

De conceptualisatie van de BaSO-fiche als een materieel artefact bleek geschikt te zijn om processen van betekenisgeving en structurele factoren geïntegreerd aan het werk te zien op de drie onderscheiden niveaus. Zoals aangehaald in het conceptueel kader beschouwen we het artefact als een veruitwendiging van ideeën en bedoelingen (Kelchtermans & Piot, 2010; Ogawa et al., 2008; Suchman, 2003). In navolging van Scott (2008) stellen we dat het artefact een drager vormt van institutionele ideeën en opvattingen binnen het organisatorisch veld rond zorg. Het artefact is met andere woorden een drager van ideeën en opvattingen. Deze zitten vervat in het artefact als structuur en blijken tot uiting te komen door een samenspel van technische en symbolische aspecten (Gagliardi, 1990; Rafaeli & Vilnai-Yavetz, 2004; Scott, 2008; Suchman, 2003). Zo weerspiegelt een technisch aspect van het artefact, bijvoorbeeld de al dan niet opgenomen rubrieken in de BaSO-fiche, waarmee een school op het vlak van zorg bezig dient te zijn. Dit technische aspect verspreidt dus een bepaalde manier van denken rond zorg, wat beschouwd kan worden als een symbolisch aspect (Suchman, 2003).

Uit de analyses bleek dat het artefact als een mediërende variabele functioneert binnen een schoolorganisatie (Ogawa et al., 2008; Orlikowski, 1992). Het artefact kan beschouwd worden als een “actor” die de organisatie binnenkomt en zo ook bepaalde visies in de organisatie binnenbrengt. Zo is de BaSO-fiche drager van een bepaalde visie op zorg. Onafhankelijk van de organisatiekenmerken en processen van betekenisgeving van de

actoren, beïnvloedt ze dus de objectieve en structurele kenmerken van de school (Orlikowski, 1992; Scott, 2008; Suchman, 2003). Welke effecten het artefact teweeg brengt op de interacties, acties en procedures inzake zorg, is echter ook afhankelijk van processen van betekenisgeving en andere structuren (Scott, 2008; Spillane et al., 2004). Zo toonden de schoolverhalen aan dat de culturele normen die gelden binnen een school en haar ruimere omgeving de implementatie van de BaSO-fiche beïnvloeden.

7.2.2 Overeenkomstige ideeën en opvattingen

Uit de analyses blijkt dat het feitelijke gebruik van het artefact binnen scholen in grote mate aansluit bij het gebruik dat de ontwikkelaars van het artefact voor ogen hadden. Een mogelijke verklaring hiervoor leggen we bij de aansluiting tussen de ideeën en normen die gedragen worden door het artefact enerzijds en de opvattingen en ideeën die leven bij actoren, schoolorganisaties (i.e. schoolcultuur) en de ruimere omgeving anderzijds. Zo zien we bijvoorbeeld dat de BaSO-fiche als artefact een institutionele drager is van de visie dat aandacht voor zorg belangrijk is, evenals de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs. Deze idee, die tot uiting komt in het symbolisch aspect van het artefact, zit ook vevat in het persoonlijk interpretatieproces van de verschillende actoren. Zo zien alle leerkrachten zorg als een deel van hun taakopvatting en vinden ze de overgang naar het secundair onderwijs een belangrijk scharniermoment. Hun persoonlijk interpretatiekader bepaalt mee hoe ze de vernieuwing interpreteren en kan mee verklaren waarom ze bereid zijn om met het artefact aan de slag te gaan. Zoals März et al. (2010) en van den Berg (2002) stellen, blijkt een overeenkomst tussen de opvattingen van actoren en de vernieuwingsinhoud belangrijk te zijn voor het implementatieproces.

Ook de gesitueerdheid van de actoren binnen een schoolorganisatie en een organisatorisch veld lijkt een rol te spelen. Het belang van zorg en de aandacht voor de overgang maakt immers deel uit van de culturele normen binnen de bevroegde scholen. Deze culturele normen worden op hun beurt gedragen en verspreid aan de hand van structuren binnen de school (Hanson, 2001; Scott, 2008). De werkcondities binnen de schoolorganisaties kunnen verder niet los gezien worden van de institutionele opvattingen die gelden binnen de ruimere context. Zo maken beide secundaire scholen deel uit van dezelfde scholengemeenschap, waar aandacht voor zorg en de overgangsproblematiek deel uitmaken van de institutionele ideeën. Dit kan mee verklaren waarom het artefact als drager van deze institutionele opvattingen gemakkelijk ingang vond in de scholen. De gesitueerdheid van de actoren binnen een schoolorganisatie, die deel uitmaakt van een organisatorisch veld waar dezelfde visies leven, verklaart dus mee waarom de actoren de

vernieuwing zien als een logisch gevolg (zie schoolverhalen basisonderwijs) of waarom ze ondanks de vernieuwing vooral stabiliteit ervaren (zie schoolverhalen secundair onderwijs). Samenvattend kan gesteld worden dat overeenstemming tussen de symbolische aspecten van het artefact en de visies die leven op het niveau van de actoren, de schoolorganisatie en de ruimere omgeving, een belangrijke rol spelen om het implementatieproces van het artefact te vatten.

7.2.3 Het artefact en een sociaal netwerk

Op basis van de analyses van de BaSO-fiche als artefact in het basis- en secundair onderwijs kunnen we stellen dat het artefact een sociaal netwerk om zich heen creëert (cfr. Scott, 2008). Zo zien we dat er binnen de basisscholen een netwerk van verschillende actoren ontstaat om de BaSO-fiches in te vullen. Ook tussen scholen installeert het artefact een verbondenheid, met name tussen basisscholen en secundaire scholen. De BaSO-fiche wordt immers ingevuld in basisscholen, zodat ze gebruikt kan worden ter begeleiding van leerlingen in secundaire scholen. De vernieuwing kan bijgevolg pas slagen wanneer scholen op beide onderwijsniveaus acties ondernemen. Tot slot worden ook de ouders in beide onderwijsniveaus betrokken in de werking rond de BaSO-fiche. Het artefact roept dus niet enkel samenwerkingsverbanden in het leven binnen scholen. Ook de ruimere omgeving – bestaande uit ouders en scholen van het andere onderwijsniveau – maakt deel uit van het sociaal netwerk dat het artefact om zich heen creëert. Als we het implementatieproces binnen een school ten volle willen begrijpen, dienen we dus verder te kijken dan de school met haar actoren (Hanson, 2001; März, 2011; Meyer & Rowan, 1977; Scott, 1991). Door ook oog te hebben voor het organisatorisch veld van schoolorganisaties, krijgen we een rijker beeld van implementatieprocessen. We zien dat de implementatie van een artefact extra samenwerkingsverbanden in het leven roept en hierdoor het organisatorisch veld van scholen kan verruimen.

7.2.4 Artefact en routines

De implementatie van een artefact kan leiden tot het ontstaan van nieuwe structuren binnen een school, zoals de hierboven beschreven creatie van een sociaal netwerk (cfr. Scott, 2008). De BaSO-fiche als artefact brengt verder ook andere structuren met zich mee, zoals nieuwe procedures en routines (cfr. Pentland & Feldman, 2008a, 2008b; Scott, 2008). Welke nieuwe procedures en routines mogelijk zijn, wordt bepaald door de kenmerken van het

artefact. Zo faciliteert een artefact namelijk bepaalde acties, terwijl het de kans op andere acties inperkt (Ogawa et al., 2008). Het artefact kan zo een sturende invloed hebben op het reilen en zeilen binnen een organisatie en op het denken en handelen van actoren. Welke acties het artefact precies teweegbrengt binnen organisaties, kan echter niet verklaard worden door enkel de kenmerken van het artefact te bestuderen. Ook situationele factoren en interpretatieve processen spelen hierbij een belangrijke rol (Scott, 2008; Spillane et al., 2004). Structuren en het persoonlijk interpretatiekader van actoren bepalen mee wat er met de BaSO-fiche zal gebeuren binnen scholen. Zo kan het verschil in de manier waarop basisscholen het artefact interpreteren, het verschil in timing voor het invullen van de fiches mee verklaren. Artefacten hebben met andere woorden een sturende invloed op organisatorische structuren en gedrag, maar kunnen deze niet determineren (Barley, 1986; Feldman & Pentland, 2003; Orlikowski, 1992; Pentland & Feldman, 2008b; Scott, 2008; Suchman, 1983). Zoals Pentland en Feldman (2008b) stellen, hebben ontwikkelaars van artefacten enkel controle over het design van het artefact en niet over de routines die ze teweeg zullen brengen. Situationele factoren en interpretatieve processen spelen immers ook een rol (Scott, 2008; Spillane et al., 2004). We zien dit tot uiting komen in geplande, maar vooral ook ongeplande effecten van het artefact. Eenzelfde aspect van het artefact kan verschillend geïnterpreteerd worden en andere routines teweegbrengen. Deze verschillen uit zich zowel tussen onderwijsniveaus als binnen scholen van een onderwijsniveau. Hieronder volgen twee illustraties.

De makers van het artefact hebben ervoor gekozen om het invullen van de fiches te laten verlopen via een computerprogramma. In beperkte tekstvakken en aan de hand van aanvinkmogelijkheden kunnen leerkrachten uit het basisonderwijs informatie ingeven op de fiche. De ontwikkelaars hebben hiervoor geopteerd met als doel de werkdruk voor de leerkrachten van het basisonderwijs te beperken en te lange fiches te voorkomen. Uit de analyses blijkt dat dit technisch aspect van het artefact effectief als werkdrukverlagend wordt ervaren door de leerkrachten van het basisonderwijs en dat de fiches vrij beknopt zijn, wat een gepland effect is. Binnen het secundair onderwijs leidt ditzelfde technische aspect echter tot een ongepland effect. Leerkrachten van het secundair onderwijs stellen immers dat de BaSO-fiches vaak erg beknopt zijn, waardoor ze een gebrek aan informatie ervaren. Bovendien vinden ze de fiches onpersoonlijk, omdat er gebruik wordt gemaakt van standaardzinnen en –woorden. Als gevolg hiervan vinden ze het noodzakelijk om bij de inschrijving nog in gesprek te gaan met de ouders. Het ongeplande effect, namelijk dat de fiches als onpersoonlijk en weinig informatief beschouwd worden, leidt ertoe dat de BaSO-fiche geen vervanger wordt voor het gesprek met de ouders, wat op zijn beurt een gepland effect is.

Een andere verwachting die de BaSO-fiche als artefact installeert, heeft te maken met communicatie over leerlingen tussen de school en de ouders. Het artefact fungeert met andere woorden als een structuur die als doel heeft een netwerk met ouders te stimuleren. Dit netwerk met de ouders komt tot uiting in verschillende routines en procedures, die echter niet altijd congruent zijn met de bedoelde routines. Binnen sommige scholen zorgt de BaSO-fiche immers niet voor een toename van communicatie met ouders. Zo wordt de fiche niet altijd besproken met de ouders tijdens een uittredings- of intakegesprek. Deze “afwijkende” routines verschillen van school tot school en verschillen soms ook binnen een school. De verschillende omgang met het artefact bleek toeschrijfbaar te zijn aan aanwezige structuren binnen scholen en aan interpretaties van de actoren (cfr. Coburn, 2001, 2006; DiMaggio & Powell, 1983; Kelchtermans, 2000; März, 2011; Scott, 2008).

Het onderscheid tussen geplande en ongeplande effecten vormt dus een zinvolle conceptualisering om zicht te krijgen op de rol van situationele factoren en interpretatieve processen bij de implementatie van vernieuwingen (Van den Berg, 2004).

7.3 Kritische reflectie en suggesties voor verder onderzoek

De bevindingen van dit masterproefonderzoek tonen aan hoe een samenspel van *agency* en *structure* de implementatie van een vernieuwing beïnvloedt, waarmee we ons theoretisch kader bevestigd zien. Het bestuderen van een onderwijsvernieuwing aan de hand van dit geïntegreerd theoretisch kader was methodologisch uitdagend. De keuze voor kwalitatief-interpretatief onderzoek bleek echter een goede beslissing te zijn om processen van betekenisgeving en structurele factoren geïntegreerd aan het werk te zien. De afname van semi-gestructureerde interviews bij verschillende respondenten maakte het namelijk mogelijk om enerzijds de belevingen en interpretaties van de betrokkenen in kaart te brengen. Anderzijds kregen we via de uitvoerige beschrijvingen van respondenten ook zicht op de rol van structuren en de manier waarop processen van betekenisgeving in interactie staan met deze structuren.

Verder werd met dit onderzoek de relevantie van de conceptualisatie van de BaSO-fiche als artefact aangetoond. Het analyseren van een geïmplementeerd instrument binnen scholen aan de hand van dit begrip biedt de ideale context om concepten uit de actor- en de structuurbenadering samen te brengen. Hopelijk vormt dit onderzoek een inspiratie voor andere onderzoekers om implementatieprocessen te bestuderen via dit concept en zo ook vernieuwingsprocessen binnen scholen te bestuderen vanuit een meer geïntegreerde aanpak. Het combineren van het sense-making perspectief en de neo-institutionele theorie

maakt het immers mogelijk om een rijker beeld te vormen implementatieprocessen binnen scholen. Hieronder formuleren we nog bijkomende suggesties voor verder onderzoek.

De analyses van het gebruik van de BaSO-fiche binnen de secundaire scholen illustreren hoe het samenspel van *agency* en *structure* zich niet enkel uit op het niveau van de actoren en de schoolorganisatie. Ook de ruimere context met de institutionele normen en opvattingen die er gelden, blijken mee te verklaren hoe een vernieuwing wordt geïmplementeerd. Het lijkt ons bijgevolg interessant om in verder onderzoek de invloed van dit derde niveau ook voor het basisonderwijs te bestuderen.

Ook het bevragen van ouders kan een interessante piste vormen voor verder onderzoek. De BaSO-fiche kan immers beschouwd worden als een samenwerking tussen het basisonderwijs, het secundair onderwijs en de ouders. Binnen dit onderzoek was er reeds aandacht voor de ervaringen met de BaSO-fiche bij actoren van het basis- en het secundair onderwijs. Daarnaast werden ook de ideeën en bedoelingen van de ontwikkelaars van het instrument bevestigd en het artefact op zich bestudeerd. Door ook aandacht te hebben voor de beleving en ervaringen van de ouders kan er een rijker beeld van de BaSO-fiche als onderwijsvernieuwing bekomen worden.

De studie van de bevroegde respondenten en scholen toonde aan hoe de culturele normen die leefden bij de respondenten en binnen de scholen aansloten bij de visie achter de BaSO-fiche. Deze overeenkomst verklaarde mee waarom de BaSO-fiche geen grote veranderingen in visie op zorg teweeggebracht heeft. Het lijkt ons interessant om ook cases te bestuderen waar er geen of minder overeenstemming in visie is en in welke mate dit het implementatieproces beïnvloedt.

Naast het bevragen van verschillende actoren –zoals directies, leerkrachten en zorgfiguren– hebben we ook gekeken naar verschillende contexten, namelijk verschillende scholen van verschillende onderwijsniveaus. Gezien de beperkte duur van ons onderzoek hebben we van iedere respondent slechts eenmalig een interview afgenomen. De analyses van deze data leiden reeds tot interessante inzichten, maar bieden geen zicht op de manier waarop het implementatieproces van de BaSO-fiche doorheen de tijd evolueert. Een vervolg- of longitudinaal onderzoek kan zicht geven op de evolutie van het gebruik van de BaSO-fiche binnen scholen en van de manier waarop actoren de fiche interpreteren.

Tot slot lijkt het ons interessant om in een vervolgonderzoek verschillende BaSO-fiches te bestuderen. Een studie van verschillen in visie en vormgeving van het artefact en de mate waarin deze verschillen ook andere praktijken met zich meebrengen, zou tot interessante inzichten kunnen leiden rond de implementatie van artefacten. Binnen een dergelijk onderzoek kan de studie van het artefact aan de hand van een systematische discoursanalyse een verfijnder beeld geven van wat het instrument juist teweeg brengt, los

van de rol van individuele actoren en organisaties. Discoursanalyses onderzoeken namelijk de manier waarop meningen en werkelijkheden discursief (i.e. via taal) geconstrueerd worden (van den Berg, 2004). Het zou daarom interessant zijn om betekeniskenmerken van verschillende BaSO-fiches te achterhalen en vervolgens te bestuderen hoe deze discursieve praktijken nieuwe sociale werkelijkheden construeren.

Referenties

- Altrichter H., & Salzgeber, S. (2000). Some elements of a micro-political theory of school development. In H. Altrichter & J. Elliot (Eds.), *Images of educational change* (pp.99-110). Buckingham, UK: Open University Press.
- Altrichter, H., & Elliot, J. (Eds). (2000). *Images of educational change*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Education*, 33, 325–339.
- Ashworth, R., Boyne, G., & Delbridge, R. (2009). Escape from the iron cage? Organizational change and isomorphic pressures in the public sector. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 19, 165-187.
- Ballet, K. (2007). *Worstelen met werkdruk. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs*. Leuven, België: Universitaire Pers Leuven.
- Barley, R. B. (1986). Technology as an occasion for structuring: Evidence from observations with CT scanners and the social order of radiology departments. *Administrative Science Quarterly*, 31, 78-108.
- Barley, S. R., & Tolbert, P. S. (1997). Institutionalization and structuration: Studying the links between action and institution. *Organization Studies*, 18, 93–117.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. New York, NY: Doubleday.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: denken en doen*. Amsterdam, Nederland: Boom.
- Burch, P. (2007). Educational policy and practice from the perspective of institutional theory: Crafting a wider lens. *Educational Researcher*, 36, 84-95.
- Claeys, A. (2009). Continuïteit van zorg bij de overgang van de lagere naar de secundaire school. *Zorgbreed*, 25(7), 7-16.
- Coburn, C. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 145-170.
- Coburn, C. (2006). Framing the problem of reading instruction: Using frame analysis to uncover the microprocesses of policy implementation. *American Educational Research Journal*, 43, 343-379.

- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY: State University of New York Press.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48, 147-160.
- Edulex: wetgeving en omzendbrieven voor het Vlaamse onderwijs. (2011). *Puntenenveloppen voor scholen en scholengemeenschappen basisonderwijs: personeelsinformatie en personeelsaspecten* [omzendbrief BaO/2005/12]. Opgehaald op 1 mei, 2012, via <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/>
- Edulex: wetgeving en omzendbrieven voor het Vlaamse onderwijs. (2012). *Decreet basisonderwijs van 25 februari 1997*. Opgehaald op 1 mei, 2012, via <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=12254#186053>
- Ekholm, M., & Trier, U. P. (1987). The concept of institutionalization: Some remarks. In M. B. Miles, M. Ekholm, & R. Vandenberghe (Eds.), *Lasting school improvement: Exploring the process of institutionalization* (pp. 13-21). Leuven, België: Acco.
- Ekholm, M., Vandenberghe, R., & Miles, B. M. (1987). Conclusions and implications. In M. B. Miles, M. Ekholm, & R. Vandenberghe (Eds.), *Lasting school improvement: Exploring the process of institutionalization* (pp. 243-267). Leuven, België: Acco.
- Evangeliou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., & Siraj-Blatchford, I. (2008). *What makes a successful transition from primary to secondary school?* Department for Children, Schools & Families Research Report No. DCSF-RR019. London, UK: DCSF.
- Feldman, M. S., & Pentland, B. T. (2003). Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. *Administrative Science Quarterly*, 48, 94-118.
- Finnan, C., & Levin, H.M. (2000). Changing school cultures. In H. Altrichter & J. Elliot (Eds.), *Images of educational change* (pp. 87-98). Buckingham, UK: Open University Press.
- Gagliardi, P. (1990). Artifacts as pathways and remains of organizational life. In Author, (Ed.), *Symbols and artifacts: Views of the corporate landscape* (pp. 3-38). New York, NY: Walter de Gruyter.
- Galton, M., Morrison, I., & Pell, T. (2000). Transfer and transition in English schools: Reviewing the evidence. *International Journal of Education*, 33, 341-363.

- Ghesquière, P., & Staessens, K. (1999). Kwalitatieve gevalsstudies. In B. Levering & P. Smeyers (red.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 192-213). Amsterdam, Nederland: Boom.
- Giddens, A. (1989). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Greenwood, R., & Hinings, C. R. (1996). Understanding radical organizational change: Bringing together the old and the new institutionalism. *The Academy of Management Review*, 21, 1022-1054.
- Guba, E. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology*, 29, 75-91.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1988). Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? In D. Fetterman (Ed.), *Qualitative approaches to evaluation in education. The silent scientific revolution* (pp. 89-115). New York, NY: Praeger.
- Halverson, R. (2003). Systems of practice: How leaders use artifacts to create professional community in schools. *Education Policy Analysis Archives*, 11.
- Hanson, M. (2001). Institutional theory and educational change. *Educational Administration Quarterly*, 37, 637-661.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London, UK: RoutledgeFalmer.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief (Studia Pedagogica 17)*. Leuven, België: Universitaire Pers Leuven.
- Kelchtermans, G. (1999a). De biografische methode. In B. Levering & P. Smeyers (red.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 132-153). Amsterdam, Nederland: Boom.
- Kelchtermans, G. (1999b). Kwalitatieve methoden in onderwijskundig onderzoek: internationale ontwikkelingen en de situatie in Vlaanderen. In B. Levering & P. Smeyers (red.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 68-83). Amsterdam, Nederland: Boom.
- Kelchtermans, G. (2000). Micropolitiek en leren op de werkplek. In J. Imants (red.), *Onderwijskundig Lexicon III – Schoolorganisatie* (pp.69-86). Alphen-aan-den-Rijn, Nederland: Samson.
- Kelchtermans, G. (2004). Macrobeleid verstrikt in micropolitiek: een gevalstudie over externe kwaliteitszorg. In Auteur (red.), *De stuurbaarheid van onderwijs: tussen kunnen en willen, mogen en moeten* (pp.89-120). Leuven, België: Universitaire Pers Leuven.

- Kelchtermans, G. (2006-2007). Proeftuinen, praktijkvoorbeelden en professionele schoolteams: succesvol werken aan onderwijsverbetering. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 18, 660-665.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15, 257-272.
- Kelchtermans, G. (2010-2011a). *Methoden en technieken van kwalitatief onderzoek* [Collegenota's]. Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en Lerarenopleiding.
- Kelchtermans, G. (2010-2011b). *Onderwijsvernieuwing en schoolontwikkeling* [Collegenota's]. Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en Lerarenopleiding.
- Kelchtermans, G., & Piot, L. (2010). *Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht*. Leuven, België: Acco.
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1995). Betrokkenheid en het biografisch perspectief. In R. van den Berg & R. Vandenberghe (red.), *Wegen van betrokkenheid. Reflecties op onderwijsvernieuwing* (pp. 209-233). Tilburg, Nederland: Zwijzen.
- Kvale, S. (1996). *Inter-views: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lagerweij, N., & Lagerweij-Voogt, J. (2004). *Anders kijken: de dynamiek van een eeuw onderwijsverandering*. Antwerpen, België: Garant.
- Leana, C. R., & Barry, B. (2000). Stability and change as simultaneous experiences in organizational life. *The Academy of Management Review*, 25, 753-759.
- Leenknecht, M. (2003). *Competentiebeleving en developmentale mismatch. Een longitudinale studie bij de overgang naar het secundair onderwijs*. Niet-gepubliceerde licentiaatsverhandeling. Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Centrum voor Schoolpsychologie.
- Lokaal Overlegplatform Hasselt. (z.j.). *BaSO-fiche Hasselt*. Opgehaald op 1 mei, 2012, via <http://basofiche.zapto.org/>
- Lounsbury, M., & Pollack, S. (2001). Institutionalizing civic engagement: Shifting logics and the cultural repackaging of service-learning in US higher education. *Organization*, 8, 319-339.
- March, J. G. (1981). Footnotes to organizational change. *Administrative Science Quarterly*, 26, 563-577.
- März, V. (2011). *Agency and structure in practices of educational innovation: A description and analysis of implementation practices in secondary schools* [Intern document].

- Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Centrum voor Onderwijsbeleid, –vernieuwing en Lerarenopleiding.
- März, V., & Kelchtermans, G. (2012, April). Changing schools as organizations: Structuring agents and acting structures in the implementation of mentoring practices. In G. Kelchtermans (Chair), *'It takes two to tango': Disentangling agency and structure in schools as organizations*. Symposium conducted at the meeting of Invisible College, Vancouver, British Columbia, Canada.
- März, V., Vanhoof, S., Kelchtermans, G., & Onghena, P. (2010). De vernieuwing in het statistiekonderwijs in Vlaanderen: percepties en betekenisgeving in het implementatieproces. *Pedagogische Studiën*, 87, 134-151.
- Maso, I., & Smaling, A. (1998). *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam, Nederland: Boom.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 340–363.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs en Vorming. (z.j. a). *Centra voor leerlingenbegeleiding. Taken CLB zorg*. Opgehaald op 1 mei, 2012, via http://www.ond.vlaanderen.be/clb/CLB-medewerker/GOK_zorg.htm
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs en Vorming. (z.j. b). *Curriculum: wat heb je vandaag geleerd?* Opgehaald op 1 mei, 2012, via <http://ond.vlaanderen.be/DVO>
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs en Vorming. (z.j. c). *Proeftuinen: ruimte voor onderwijsinnovatie*. Opgehaald op 1 mei, 2012, via www.ond.vlaanderen.be/proeftuinen
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Onderwijsinspectie. (2005-2008). *Evaluatierapport van de proeftuinen*. Opgehaald op 1 mei, 2012, via www.ond.vlaanderen.be/proeftuinen/algemeen/default.htm
- Ogawa, R. T., Crain, R. C., Loomis, M., & Ball, T. (2008). Chat-it: Toward conceptualizing learning in the context of formal organizations. *Educational Researcher*, 37, 83-95.
- Onderwijsraad. (2005). *Betere overgangen in het onderwijs. Adviezen voor het verminderen van voortijdige schooluitval en het verkrijgen van een hoger opleidingsniveau in Nederland*. Den Haag, Nederland: Onderwijsraad.

- Orlikowski, W. T. (1992). The duality of technology: Rethinking the concept of technology in organizations. *Organization Science*, 3, 398-427.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London, UK: Sage Publications.
- Pentland, B. T., & Feldman M. S. (2008a). Designing routines: On the folly of designing artifacts, while hoping for patterns of action. *Information and Organization*, 18, 235-250.
- Pentland, B. T., & Feldman M. S. (2008b). Issues in empirical field studies of organizational routines. In C. B. Markus (Ed.), *Handbook of organizational routines* (pp. 281-300). Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- Poole, M. S. (2004). Central issues in the study of change and innovation. In M. S. Poole & A. H. Van de Ven (Eds.), *Handbook of organizational change and innovation* (pp. 3-31). New York, NY: Oxford University Press.
- Radnor, H. (2002). *Researching your professional practice. Doing interpretative research*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Rafaelli, A., & Vilnai-Yavetz, I. (2004). Instrumentality, aesthetics and symbolism of physical artifacts as triggers of emotion. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 5, 91-112.
- Rice, F., Frederickson, N., & Seymour, J. (2011). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 244-263.
- Russell, J. L. (2011). From child's garden to academic press: The role of shifting institutional logics in redefining kindergarten education. *American Educational Research Journal*, 48, 236-267.
- Schelling, T. (1978). *Micromotives and macrobehavior*. New York, NY: W.W. Norton.
- Scott, W. R. (1991). Unpacking institutional arguments. In W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Eds.), *The new institutionalism in organizational analysis* (pp. 164-182). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Scott, W. R. (1995). *Institutions and organizations*. London, UK: Sage.
- Scott, W. R. (2005). Institutional theory: Contributing to a theoretical research program. In K. G. Smith & M. A. Hitt (Eds.), *Great minds in management: The process of theory development* (pp. 460-484). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Scott, W. R. (2008). *Institutions and organizations: Ideas and interests* (3rd ed.). London, UK: Sage.
- Sirsch, U. (2003). The impending transition from primary to secondary school: Challenge or threat? *International Journal of Behavioral Development*, 27, 385-395.

- Sloep, P., & Jochems, W. (2007). De e-lerende burger. In J. Steyaert & J. de Haan (red.), *Jaarboek ICT en samenleving 2007. Gewoon digitaal* (pp.171-187). Amsterdam, Nederland: Boom.
- Smaling, A. (1987). *Methodologische objectiviteit en kwalitatief onderzoek*. Lisse, Nederland: Swets & Zeitlinger.
- Smet, P. (2010). *Mensen doen schitteren. Eerste oriëntatienota hervorming secundair onderwijs*. Brussel, België: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Smith, J. S., Akos, P., Lim, S., & Wiley, S. (2008). Student and stakeholder perceptions of the transition to high school. *High School Journal*, 91, 32–42.
- Spillane, J. P., Gomez, L., & Mesler, L. (2009). School organization and policy: Implementation, organizational resources, and school work practice. In D. Plank, G. Sykes, & B. Schneider (Eds.), *Handbook of Education Policy Research* (pp. 409-425). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72, 387-431.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 3-34.
- Staessens, K. (1991). Omgaan met subjectiviteit in kwalitatief onderzoek. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 7, 303-321.
- Staessens, K. (1993). Identification and description of professional culture in innovating schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 6, 111–128.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Grounded theory methodology: An overview. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative research* (pp. 158-183). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Suchman, L. A. (1983). Office procedure as practical action: Models of work and system design. *ACM Transactions on Office Information Systems*, 1, 320-328.
- Suchman, M. C. (2003). The contract as social artifact. *Law & Society Review*, 37, 91-142.
- Tan, B. (1998). Blijvende sociale ongelijkheden in het Vlaamse onderwijs. *Tijdschrift voor Sociologie*, 19, 169-206.
- Ten Dam, G., & Volman, M. (1999). De speelruimte voor kwalitatief onderwijsonderzoek in Nederland. In B. Levering & P. Smeyers (red.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 68-83). Amsterdam, Nederland: Boom.
- Van den Berg, D. (2004). Sturing en de betekenisgeving door leerkrachten bij innovatieprocessen. In G. Kelchtermans (red.), *De stuurbaarheid van onderwijs:*

- tussen kunnen en willen, mogen en moeten* (pp.121-140). Leuven, België: Universitaire Pers Leuven.
- Van den Berg, H. (2004). Discoursanalyse. *KWALON*, 26(2), 29-39.
- van den Berg, R., & Vandenberghe, R. (1981). *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief*. Tilburg, Nederland: Zwijsen.
- van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72, 577-625.
- van den Berg, R., Vandenberghe, R., & Slegers, P. (1999). Management of innovations from a cultural-individual perspective. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 321 – 351.
- Van IJzendoorn, M. H., & Miedema, S. (1986). De kwaliteit van kwalitatief onderzoek. *Pedagogische Studiën*, 63, 498-505.
- Vandenberghe, R. (2004). Over stuurbaarheid van het onderwijs: een analyse van sturend beleid, resulaten en niet-bedoelde effecten. In G. Kelchtermans (red.), *De stuurbaarheid van onderwijs: tussen kunnen en willen, mogen en moeten* (pp.89-120). Leuven, België: Universitaire Pers Leuven.
- Vandenbroucke, F. (z.j.). Onderwijs en vorming. Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen [Beleidsnota 2004-2009]. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Opgehaald op 1 mei, 2012, via <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/archief/2004-2009.htm>
- Verckens, A. (2011). Onderwijs met klasse. Een kritische discoursanalyse van het tijdschrift Klasse. Niet-gepubliceerde doctoraatsverhandeling, Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en Lerarenopleiding.
- Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs. (2005, maart). *Overmaken van relevante leerlingengegevens van het BaO naar het SO, met het oog op het voortzetten van zorgbreed onderwijs* [Mededeling].
- Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs. (2008, februari). *Continuering van zorg van basis- naar secundair onderwijs* [Mededeling].
- Vlaamse Onderwijsraad. (2008). *De overgang van het basis- naar het secundair onderwijs: een verkenning*. Antwerpen, België: Garant.
- Wardekker, W. (1999). Criteria voor de kwaliteit van onderzoek. In B. Levering & P. Smeyers (red.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 50-67). Amsterdam, Nederland: Boom.
- Weber, K., & Glynn, M. A. (2006). Theory making sense with institutions: Context, thought and action in Karl Weick's theory. *Organization Studies*, 27, 1639-1660.

- Wester, F. (1987). *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*. Muiderberg, Nederland: Coutinho.
- Wiersma, W. (1995). *Research methods in education: An introduction*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Zilber, T. B. (2008). The work of meanings in institutional processes and thinking. In R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin-Andersson, & R. Suddaby (Eds.), *Handbook of organizational institutionalism* (pp.151-169). London, UK: Sage.

Bijlagen

Bijlage 1: Overzicht van de respondenten

Dataverzamelingronde 1 – De BaSO-fiche als artefact

<i>Naam respondent</i>	<i>Functie</i>
Ludo	Medewerker van het LOP Hasselt
Lieven	Medewerker van het LOP Hasselt
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

Dataverzamelingronde 2 – De BaSO-fiche in het basisonderwijs

School 1 – de Boterbloem		
<i>Naam respondent</i>	<i>Functie</i>	<i>Onderwijservaring</i>
Bert	Directeur	> 15 jaar leerkracht > 5 jaar directeur
Brenda	Leerkracht 6 ^{de} leerjaar	> 10 jaar leerkracht
Bea	Leerkracht 6 ^{de} leerjaar	> 25 jaar leerkracht

School 2 – de Kersenboom		
<i>Naam respondent</i>	<i>Functie</i>	<i>Onderwijservaring</i>
Karel	Directeur	> 15 jaar leerkracht > 10 jaar directeur
Kim	Leerkracht 6 ^{de} leerjaar	> 5 jaar leerkracht
Karolien	Leerkracht 6 ^{de} leerjaar	> 5 jaar leerkracht

Dataverzamelingronde 3 – De BaSO-fiche in het secundair onderwijs

School 3 – de Rozelaar		
<i>Naam respondent</i>	<i>Functie</i>	<i>Onderwijservaring</i>
Roger	Directeur	< 5 jaar leerkracht < 5 jaar directeur
Rebecca	Adjunct directeur en coördinator	> 15 jaar leerkracht > 10 jaar dyslexie-coördinator < 5 jaar stafmedewerker bij de scholengemeenschap < 5 jaar adjunct directeur < 5 jaar coördinator
Rita	Leerkracht 1 ^{ste} graad en zorgleerkracht	> 10 jaar leerkracht > 5 jaar dyslexie-coördinator < 5 jaar zorgleerkracht
Roos	Leerkracht 1 ^{ste} graad	< 5 jaar leerkracht
Ruth	Leerkracht 1 ^{ste} graad	< 5 jaar leerkracht

School 4 – de Lotus		
<i>Naam respondent</i>	<i>Functie</i>	<i>Onderwijservaring</i>
Linda	Adjunct-directeur/ pedagogisch directeur	>20 jaar leerkracht >5 jaar adjunct-directeur
Lotte	Zorgcoördinator 1 ^{ste} graad en leerkracht 1 ^{ste} graad	>30 jaar leerkracht >10 jaar ook zorgcoördinator
Liesbeth	Zorgcoördinator 3 ^{de} jaar en leerkracht 1 ^{ste} graad	>20 jaar leerkracht <5 jaar ook zorgcoördinator
Laura	Leerkracht 1 ^{ste} graad	>10 jaar leerkracht
Lucia	Leerkracht 1 ^{ste} graad	>35 jaar leerkracht

Bijlage 2: Voorbereidende vragenlijst leerkracht

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN
ONDERZOEKSEENHEID ONDERWIJS- EN OPLEIDINGSKUNDE
CENTRUM VOOR ONDERWIJSBELEID, -VERNIEUWING EN LERARENOPLEIDING
DEKENSTRAAT 2 – BUS 3773, BE-3000 LEUVEN



KATHOLIEKE
UNIVERSITEIT
LEUVEN

Voorbereidende vragenlijst leerkracht

Deel I: Identificatie- en situatiegegevens

1. Naam en voornaam:
2. Geboortjaar:
3. Hoeveel jaar bent u werkzaam in het onderwijs?
 - jaar als
 - jaar als
 - jaar als
 - jaar als
4. Welk(e) diploma(s) heeft u?
.....
.....
.....
.....

5. Metafoor

Kunt u uw relatie met de leerlingen in deze school met behulp van een metafoor omschrijven en dit kort toelichten? [Relatie leerkracht-leerlingen]

Bijlage 3: Voorbereidende vragenlijst directeur

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN
ONDERZOEKSEENHEID ONDERWIJS- EN OPLEIDINGSKUNDE
CENTRUM VOOR ONDERWIJSBELEID, -VERNIEUWING EN LERARENOPLEIDING
DEKENSTRAAT 2 – BUS 3773, BE-3000 LEUVEN



KATHOLIEKE
UNIVERSITEIT
LEUVEN

Voorbereidende vragenlijst directeur

Deel I: Identificatie- en situatiegegevens

1. Naam en voornaam:
2. Geboortjaar:
3. Hoeveel jaar bent u werkzaam in het onderwijs?
 - jaar als
 - jaar als
 - jaar als
 - jaar als
4. Welk(e) diploma(s) heeft u?
.....
.....
.....
.....

5. Metafoor

Kunt u uw beroep als directeur in deze school met behulp van een metafoor omschrijven en dit kort toelichten?

Bijlage 4: Voorbereidende vragenlijst zorgcoördinator

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN
ONDERZOEKSEENHEID ONDERWIJS- EN OPLEIDINGSKUNDE
CENTRUM VOOR ONDERWIJSBELEID, -VERNIEUWING EN LERARENOPLEIDING
DEKENSTRAAT 2 – BUS 3773, BE-3000 LEUVEN



KATHOLIEKE
UNIVERSITEIT
LEUVEN

Voorbereidende vragenlijst zorgcoördinator

Deel I: Identificatie- en situatiegegevens

1. Naam en voornaam:
2. Geboortejaar:
3. Hoeveel jaar bent u werkzaam in het onderwijs?
 - jaar als
 - jaar als
 - jaar als
 - jaar als
4. Welk(e) diploma(s) heeft u?
.....
.....
.....
.....

5. Metafoor

Kunt u uw beroep als zorgcoördinator in deze school met behulp van een metafoor omschrijven en dit kort toelichten?

Toelichting en verantwoording

Voor de start van het eigenlijke interview wordt verduidelijkt waarover het interview zal handelen en waarom het interview plaatsvindt. Verder is het belangrijk om de anonimiteit van de respondent en de vertrouwelijkheid van de data te garanderen. De respondent wordt bedankt voor zijn/haar medewerking. Tevens wordt de toestemming van de respondent gevraagd om het gesprek op band op te nemen. De respondent krijgt hier ook de kans om vragen te stellen. We geven tevens een overzicht van de structuur en de thema's die tijdens het interview aan bod zullen komen. Op die manier heeft de respondent een idee van welke vragen er tijdens het interview zullen gesteld worden.

Vooraleer ik het verloop van het gesprek zal toelichten, wil ik u beiden in naam van ons allen van harte bedanken voor jullie bereidwillige medewerking aan dit masterproefonderzoek. We appreciëren het enorm dat jullie tijd willen vrijmaken voor dit gesprek.

Dit interview vindt plaats in het kader van ons masterproefonderzoek naar de manier waarop basis- en secundaire scholen de BaSO-fiche invoeren en gebruiken in hun dagelijkse praktijken. Het interview heeft helemaal niet de bedoeling om het LOP-Hasselt of de betrokken basis- en secundaire scholen te evalueren of beoordelen. In die zijn zij er dus geen goede of foute antwoorden.

Het interview zal bestaan uit drie delen. In een eerste deel willen we stilstaan bij de ontstaansgeschiedenis van de Hasseltse BaSO-fiche. We hebben online reeds een aantal opzoekingen gedaan rond deze BaSO-fiche. We hadden graag van deze gelegenheid gebruik gemaakt om wat verdere toelichting te vragen. Hoe is het initiatief van start gegaan? Wie is hier bij betrokken geweest? Hoe is de invoer van deze fiche concreet verlopen?... We willen m.a.w. tot een reconstructie van dit proces komen. Tijdens dit eerste deel van het gesprek zal Karen de vragen stellen, Anne en Annelies zullen noteren en eventueel bijkomende vragen stellen. In een tweede deel willen we naar uw mening vragen i.v.m. enkele kritische bedenkingen die geformuleerd kunnen worden bij het gebruik en de invoering van de BaSO-fiche. Anne zal dit tweede deel voor haar rekening nemen. Alsook het derde deel waarin we u beiden de mogelijkheid willen geven om uw vragen tot ons te richten. Ook willen we in dit laatste deel wederzijdse verwachtingen op elkaar afstemmen.

Als jullie het goed vinden, zal het interview op band opgenomen worden, zodat we niet alles moeten noteren en ons beter kunnen concentreren op het verloop van het interview. Ook wil ik nog benadrukken dat alles wat jullie zeggen strikt vertrouwelijk behandeld zal worden. Alle gegevens zullen anoniem verwerkt worden. Als u op een bepaald moment toch liever zou hebben dat de opname gestopt wordt, dan mag u dat gewoon zeggen. Hebben jullie nog vragen of opmerkingen voor we van start gaan?

Deel 1: Ontstaansgeschiedenis en invoering van de BaSO-fiche

In dit eerste deel van het interview willen we, zoals we reeds aanhaalden, stilstaan bij de ontstaansgeschiedenis van de BaSO-fiche. We zijn hierbij zowel geïnteresseerd in hoe het initiatief concreet van start is gegaan, als in hoe het invoeren van de fiche verlopen is. We vertrekken hierbij vanuit de feiten die we reeds op het internet en jullie website gevonden hebben. We willen graag nagaan of dit klopt en/of jullie deze ontstaansgeschiedenis eventueel verder kunnen aanvullen.

Ontstaan van de BaSO-fiche

In deze rubriek willen we tot een reconstructie komen van de historiek en de rationale achter het invoeren van de BaSO-fiche. We zijn hierbij niet alleen geïnteresseerd in de beschrijvende informatie die deze vragen opleveren, maar voornamelijk ook in de factoren en processen die hierin een rol spelen.

We zouden eerst graag even stilstaan bij wie jullie juist zijn en wat jullie plaats is in het hele BaSO-fiche verhaal?

We willen nu graag dieper ingaan op hoe het initiatief precies van start is gegaan. Volgens onze opvatting is het idee van de BaSO-fiche ontstaan in de Leuvense proeftuin en hebben hierna andere scholen dit idee opgepikt. Bovendien lazen we op jullie website dat een werkgroep van mensen uit basis- en secundair onderwijs en het begeleidende CLB het project 'BaSO-fiche Hasselt' uitwerkten. Dat project werd opgepikt door het LOP-Hasselt van waaruit het netoverschrijdend gemaakt werd. Hierover zouden we graag wat meer willen weten.

0.1. Het uitwerken van de BaSO-fiche Hasselt is ontstaan binnen een werkgroep. Wat kunnen we ons bij deze werkgroep en de werking ervan voorstellen?

0.1.1. Wie nam het initiatief tot het vormen van de werkgroep?

0.1.2. Welke scholen waren allemaal betrokken in deze werkgroep? Wie was er nog allemaal bij betrokken?

0.1.3. *Op welke problemen wilden jullie met de invoering van deze BaSO-fiche een antwoord bieden?*

0.1.4. *Waarom hebben jullie gekozen om deze problemen op te lossen met een BaSO-fiche?*

Waren er misschien andere oplossingen?

0.2. *Hoe zijn jullie op het idee gekomen om met een BaSO-fiche te werken? Zijn jullie geïnspireerd geweest door de Leuvense proeftuin? [ontstaan van het idee]*

Indien Ja

0.2.1. *Wie heeft dit idee opgepikt?*

0.2.2. *Hoe wisten jullie dat dit bestond?*

0.2.3. *Is er contact geweest met de Leuvense scholen? Wanneer? Met wie? En door wie?*

0.2.4. *Waren er buiten de Leuvense proeftuin ook nog andere inspiratiebronnen? Welke?*

Indien Nee

0.2.5. *Wie is op het idee gekomen om met een BaSO-fiche te werken?*

0.2.6. *Vanwaar kwam dit idee?*

0.3. *Hoe heeft het LOP dit initiatief opgepikt?*

0.3.1. *Wat overtuigde het LOP om dit project mee op te nemen? [de sterktes van het project]*

0.3.2. *Hoe is verder verlopen nadat het LOP het project had opgepikt?*

0.3.2.1. *Is er een nieuwe werkgroep opgericht?*

0.3.2.2. *Uit welke leden bestond deze werkgroep? En niet (ouders, leerlingen, leerkrachten, leerlingbegeleiding...)? [kijken of iedere groep opgenomen is in de werkgroep en zoniet vragen waarom]*

Ontwerp van de BaSO-fiche

We willen nu even ingaan op het ontwerp van de BaSO-fiche en dit aan de hand van een voorbeeldfiche die we op jullie website gevonden hebben.

0.4. *Wie was er allemaal betrokken bij het ontwerp van deze fiche?*

0.4.1. *Is men zelf tot deze fiche gekomen of hebben jullie je gebaseerd op een bestaande fiche? Waar hebben jullie de inspiratie gehaald om deze BaSO-fiche zo vorm te geven?*

0.5. *Is deze fiche dezelfde voor alle scholen?*

Indien Ja

0.5.1. *Hoe heb je de verschillende onderwijsnetten zo ver gekregen om met hetzelfde instrument te werken?*

0.5.2. *Hebben jullie hier moeilijkheden mee ondervonden? Welke?*

0.5.3. *Hoe zijn jullie met deze moeilijkheden omgegaan?*

Indien Nee

0.5.4. *Mogen scholen de fiche aanpassen zoals ze zelf willen?*

0.5.5. *Zijn er scholen die een volledig eigen fiche maken?*

0.6. *Vanwaar de keuze voor de verschillende rubrieken die wel/niet opgenomen zijn in de fiche?*

- [niet: leerlingenluik, oriëntering?]
- [wel: positieve kwaliteiten en talenten]

0.7. *Klopt het dat deze fiche ingevuld wordt voor iedere leerling? Dat enkel de relevante informatie opgenomen wordt? En dat de ouders eigenaars zijn en blijven van de fiche?*

0.8. *In de literatuur hebben we gelezen dat het werken met een fiche 3 hoofddoelen beoogt. Met name: continuering van zorg, optimale leerlingenbegeleiding en bevorderen van communicatie.*

0.8.1. *Hebben jullie dezelfde doelen met de fiche?*

- *En lukt dit een beetje?*

Hebben jullie nog andere doelen die jullie willen bereiken met de fiche?

Implementatie van de BaSO-fiche

Ik zou nu graag even hebben over de invoering en het concreet gebruik van de BaSO-fiches in de basis- en secundaire scholen.

0.9. *Hoe is de concrete invoering juist verlopen?*

0.9.1. *We hebben op jullie site een meerjarenplan gevonden, wat inhoudt dat er eerst kennis gemaakt wordt met de fiche. Dat deze fiche het jaar nadien voor het eerst ingevuld wordt en op het einde meegegeven wordt voor de eerste intakegesprekken. Is dit meteen in alle scholen gebeurd? Zijn hier moeilijkheden opgedoken?*

0.9.2. *Hoe zijn de scholen gecontacteerd?*

- *Konden deze vrij instappen?*
- *Gebeurde de invoering in elke school op dezelfde manier?*
- *Hoe reageerden deze scholen?*
- *Wat als ze al een eigen instrument hadden?*

- 0.9.3. *Hoe werden leerkrachten, ouders en leerlingen geïnformeerd?*
- 0.9.3.1. *Vanwaar de keuze voor deze werkwijze?*
- 0.9.3.2. *Hoe reageerden de verschillende partijen?*
- 0.10. *Wanneer je vandaag terugkijkt naar het hele proces, ben je dan tevreden?*
- 0.10.1. *Zouden jullie op dezelfde manier te werk gaan bij de invoering ervan in de verschillende scholen? Wat zou je misschien anders aanpakken?*

Deel 2: Kritische bedenkingen bij gebruik en invoering van de BaSO-fiche

Ik zou jullie nu enkele kritische bedenkingen willen voorleggen die geformuleerd zouden kunnen worden bij het gebruik en de invoering van de BaSO-fiche. Graag hadden we jullie mening hierover gekend.

Binnen dit tweede deel willen we nagaan of men tijdens het proces nagedacht heeft over mogelijke valkuilen en deze ook als dusdanig ervaren heeft.

- 2.1 *Een eerste mogelijke tegenwerping is dat het gebruik van de BaSO-fiche misschien de leerling de kans kan ontnemen om met een 'nieuwe lei' te kunnen starten in het secundair onderwijs. Kan de BaSO-fiche misschien een bepaald verwachtingspatroon in de hand werken? Hoe zien jullie dit?*
- 2.2 *Bestaat het risico dat de secundaire scholen de BaSO-fiche gebruiken om zich voor te doen als zorgschool en op die manier meer leerlingen naar zich toe willen trekken? En daardoor de BaSO-fiche niet meer gebruiken als zorginstrument, maar eerder als een instrument om de concurrentie met andere scholen aan te gaan? Hoe proberen jullie hiermee om te gaan?*
- 2.3 *Leerkrachten worden geconfronteerd met een hoge werkdruk. Men zou kunnen verwachten dat leerkrachten van de basisschool het invullen van deze fiche zien als een extra administratieve last. Wat denken jullie van deze stelling? Vormt dit geen probleem?*
- 2.4 *Doordat de inspanning van de leerkracht met betrekking tot zorg, zichtbaar worden in het invullen van de fiche, gaan ze extra druk ervaren om deze fiche zo goed en uitgebreid mogelijk in te vullen. Ze gaan de fiche ervaren als een evaluatie van hun leerkracht-zijn. Wat denken jullie hierover?*
- 2.5 *Als ouders de fiche niet afgeven, gaat de school zich dan niet (onnodig) vragen stellen bij die leerling?*

Deel 3: Afstemmen van wederzijdse verwachtingen en afsluiten van het interview

Binnen dit derde en laatste deel van het interview willen we tot een afstemming komen van de wederzijdse verwachtingen omtrent het masterproefonderzoek.

Verder krijgt de respondent op het einde van het interview de kans om vragen te stellen en/of opmerkingen te geven. Vervolgens wordt de respondent bedankt voor zijn/haar medewerking en worden opnieuw de anonimiteit en de vertrouwelijkheid van de gegevens benadrukt.

Afstemmen wederzijdse verwachtingen

In dit laatste deel van het interview willen we tot een afstemming komen van de verwachtingen die er zijn omtrent het masterproefonderzoek.

3.1 *Hebben jullie bepaalde verwachten over ons masterproefonderzoek?*

3.1.1 *Zien jullie deze masterproef als een mogelijke bevestiging van het project?*

3.1.2 *Zien jullie deze masterproef als mogelijke aanzet tot bijsturing?*

Afsluiten van het interview

3.2 *Hebben jullie nog vragen, reacties of opmerkingen bij dit gesprek?*

3.3 *Zijn er nog zaken waarvan jullie vinden dat het belangrijk is om te weten in verband met de BaSO-fiche en waar we het nog niet over gehad hebben?*

3.4 *Wat vonden jullie van het interview?*

Dan zou ik u beiden namens ons allen nog hartelijk willen bedanken voor uw medewerking aan dit onderzoek en jullie nogmaals verzekeren dat al deze gegevens anoniem verwerkt zullen worden.

Toelichting en verantwoording

Voor de start van het eigenlijke interview wordt verduidelijkt waarover het interview zal handelen en waarom het interview plaatsvindt. Verder is het belangrijk om de anonimiteit van de respondent en de vertrouwelijkheid van de data te garanderen. De respondent wordt bedankt voor zijn/haar medewerking. Tevens wordt de toestemming van de respondent gevraagd om het gesprek op band op te nemen. De respondent krijgt hier ook de kans om vragen te stellen.

Voordat we beginnen, wil ik u van harte bedanken voor u bereidwillige medewerking aan dit masterproefonderzoek. Ik apprecieer het enorm dat u tijd wilt vrijmaken voor dit gesprek.

Dit interview vindt plaats in het kader van een masterproefonderzoek over de manier waarop basisscholen de BaSO-fiche invoeren en gebruiken in hun dagelijkse praktijk. Het interview heeft dus helemaal niet de bedoeling om jullie te evalueren of beoordelen. En in die zin zijn er dus geen goede of foute antwoorden.

Als u het goed vindt, zal het interview op band opgenomen worden, zodat ik niet alles moet noteren en ik me beter kan concentreren op het verloop van het interview. Ook wil ik nog benadrukken dat alles wat u zegt strikt vertrouwelijk zal behandeld worden. Alle gegevens zullen anoniem verwerkt worden. Als u op een bepaald moment toch liever zou hebben dat de opname gestopt wordt, dan mag u dat gewoon zeggen.

Heeft u nog vragen of opmerkingen voor we van start gaan?

DEEL 1: Beschrijving van de praktijken omtrent de BaSO-fiche in de school

I. Jullie werken in de school met de BaSO-fiche, vertel eens, wat is dat nu eigenlijk?

II. Wat is volgens u de bedoeling van de BaSO-fiche?

II.1. Op welke problemen denkt u dat de fiche een antwoord kan geven?

III. Hoe komt het dat jullie hier op school met de fiche werken?

III.1. Waarom is de fiche er gekomen? Wat was de aanleiding?

III.2. Hoe is de fiche hier binnengekomen?

III.3. Hoe reageerden de collega's in het algemeen? (Waren ze enthousiast? Waren er bedenkingen of weerstand?)

DEEL 2: Concreet gebruik

We hebben nu een beeld van wat de fiche juist is en hoe ze in de school is binnengekomen. Nu willen we bij de volgende vragen inzoomen op het concreet gebruik van de BaSO-fiche.

IV. Kan je eens vertellen wat er allemaal rond die fiche gebeurt, voordat die wordt ingevuld? Hoe gaat dat concreet?

IV.1. *Wordt hierover vergaderd?*

IV.1.1. *Wie neemt allemaal deel aan die vergadering?*

IV.1.2. *Wanneer vindt die plaats?*

IV.2. *Worden leerkrachten van de lagere leerjaren betrokken bij het werken met de BaSO-fiche?*

V. Hoe verloopt het invullen van de fiche?

V.1. *Wie wordt betrokken bij het invullen van de fiche?*

V.2. *Wanneer wordt de fiche ingevuld?*

V.3. *Wordt ze ingevuld voor alle leerlingen?*

V.4. *Worden alle rubrieken ingevuld?*

VI. Wat gebeurt er nadat de fiche is ingevuld?

VI.1. *Wordt dit nog eens op school besproken?*

VI.2. *Hoe gebeurt het afgeven van de fiche aan de ouders?*

VI.2.1. *Krijgen ze bijkomende uitleg?*

VI.3. *Wordt de fiche met de leerling besproken?*

VII. Hoe loopt het eigenlijk, dat werken met de BaSO-fiche, loopt dat een beetje vlot?

DEEL 3: Evaluatie

VIII. Wanneer je nu terugkijkt naar het hele proces, van de invoering en het werken met de BaSO-fiche, is dat vlot verlopen? (polsen naar wat goed en minder goed gegaan is)

VIII.1. Had je dat verwacht?

VIII.2. Hoe ben je met die moeilijkheden omgegaan?

IX. Wat zou er beter op een andere manier gebeurd zijn?

IX.1. En waarom?

X. We hebben nu heel het verhaal gehoord. Als u nu voor uzelf de balans moet opmaken, vindt u de BaSO-fiche een goede zaak of niet?

X.1. En waarom?

X.2. In de debatten rond de BaSO-fiche wordt er nogal eens gezegd dat de BaSO-fiche stigmatiserend zou kunnen werken. Wat denkt u hierover?

XI. Zou er aan de concrete BaSO-fiche nog iets veranderd moeten worden?

XI.1. Wat dan juist?

XI.2. En waarom?

DEEL 4: Afsluiten van het interview

De respondent krijgt in dit laatste deel van het interview de kans om vragen te stellen en/of opmerkingen te geven. Vervolgens wordt de respondent bedankt voor zijn/haar medewerking en worden opnieuw de anonimiteit en de vertrouwelijkheid van de gegevens benadrukt

1. Afsluiten van het interview

1.1. Heeft u nog vragen, reacties of opmerkingen bij dit gesprek?

1.2. Zijn er nog zaken waarvan u vindt dat het belangrijk is om te weten in verband met de BaSO-fiche en waar we het nog niet over gehad hebben?

1.3. Wat vond u van het interview?

Dan zou ik u nog hartelijk willen bedanken voor uw medewerking aan dit onderzoek

Toelichting en verantwoording

Verantwoording: Voor de start van het eigenlijke interview geven we een korte introductie waarin we onszelf voorstellen en kort de onderzoeksinteresse herhalen. Er wordt verduidelijkt waarover het interview zal handelen en waarom het interview plaatsvindt. Verder is het belangrijk om de anonimiteit van de respondent en de vertrouwelijkheid van de data te garanderen. De respondent wordt bedankt voor zijn/haar samenwerking. Tevens wordt de toestemming van de respondent gevraagd om het gesprek op band op te nemen. De respondent krijgt hier ook de kans om vragen te stellen. We geven tevens een overzicht van de structuur en de thema's die tijdens het interview aan bod zullen komen. Op die manier heeft de respondent een idee van welke vragen er tijdens het interview zullen gesteld worden.

Voordat we beginnen, wil ik u van harte bedanken voor uw medewerking. Ik apprecieer het enorm dat u tijd wilt vrijmaken voor dit gesprek. Dit interview vindt plaats in het kader van een masterproefonderzoek naar de manier waarop basis- en secundaire scholen de BaSO-fiche invoeren en gebruiken in hun dagelijkse praktijk. Tijdens dit interview zou ik u graag een aantal vragen willen stellen over de manier waarop in jullie school gewerkt wordt aan zorg, welke initiatieven jullie hierrond nemen, wie hierbij betrokken is en wat de rol van de BaSO-fiche hierin precies is? Het interview heeft dus helemaal niet de bedoeling om jullie te evalueren of beoordelen. En in die zin zijn er dus geen goede of foute antwoorden. Het is mij echt te doen om uw mening en uw ervaringen.

Als u het goed vindt, zal het interview op band opgenomen worden, zodat ik niet alles moet noteren en ik me beter kan concentreren op het verloop van het interview. Ook wil ik nog benadrukken dat alles wat u zegt strikt vertrouwelijk zal behandeld worden. Alle gegevens zullen anoniem verwerkt worden. Als u op een bepaald moment toch liever zou hebben dat de opname gestopt wordt, dan mag u dat gewoon zeggen. Heeft u nog vragen of opmerkingen voor we van start gaan?

Dit interview zal bestaan uit drie grote onderdelen. In een eerste deel zal ik een aantal achtergrondvragen stellen in verband met je job als leerkracht. In een tweede deel staan we stil bij de BaSO-fiche en de manier waarop deze fiche gebruikt wordt in jullie school. Tot slot, zal ik een aantal vragen stellen in verband met de initiatieven die in jullie school ondernomen worden m.b.t. zorg.

I. Algemene achtergrondinformatie

Verantwoording: Met deze vragen willen we relevante achtergrondinformatie van de leerkracht verzamelen, die een verklaring kunnen bieden voor de manier waarop “zorg” een rol speelt in het uitoefenen van zijn/haar taak als leerkracht. Specifiek zijn we hier geïnteresseerd in de manier waarop “zorg” al dan niet een centrale rol vervulde in de opleiding van de leerkracht. Daarnaast willen we een beeld vormen van de huidige beroepssituatie van de leerkracht en de manier waarop zorg hierin een rol speelt.

Voordat we zullen ingaan op de BaSO-fiche en het zorgbeleid in jullie school, zou ik u graag een aantal algemene achtergrondvragen willen stellen in verband met uw job als leerkracht en de specifieke schoolcontext waarin dat u les geeft.

1. Ik zou willen beginnen met een aantal concrete vragen over je loopbaan als leerkracht. Kan je me wat meer vertellen over je carrière als leerkracht? [Hier de leerkracht eerst laten beschrijven. Dan pas doorvragen aan de hand van onderstaande deelvragen].

1.1. Hoe lang geef je reeds les? Hoe lang geef je les in deze school?

1.2. Welke vakken geef je in deze school? Hoe lang geef je deze vakken al?

1.3. Vervul je naast je job als leerkracht nog een andere functie in deze school? Kan je hier wat meer over vertellen?

1.4. Kan je je school kernachtig in enkele trefwoorden omschrijven? Hoe zou u het leerlingenpubliek omschrijven?

1.5. Wat zijn voor jou de belangrijkste uitdagingen waarmee je geconfronteerd wordt bij het uitvoeren van je job als leerkracht?

1.5.1. Hoe probeer je hiermee om te gaan?

1.6. Dan nog even terug in de tijd: Welke opleiding heb je precies gehad?

1.7. Werd er in deze opleiding specifiek aandacht besteed aan zorg of zorgbeleid? Op welke manier?

1.7.1. Werd er in de theoretische vakken aandacht besteed aan zorg? Op welke manier?

1.7.2. Werd er in de praktijkgerichte opleidingsonderdelen aandacht besteed aan zorg? Op welke manier?

1.7.3. Vond je dat je vanuit je opleiding goed voorbereid was op je zorgtaken als leerkracht? Op welke manier wel/niet? Kan je hiervan een voorbeeld geven?

1.8. Heb je nascholingen gevolgd die specifiek betrekking hadden op het thema “zorg”? Kan je dit beschrijven?

II. BaSO-fiche

Verantwoording: Met deze vragen willen we een zicht krijgen op het feitelijk gebruik van de BaSO-fiche in 1) de school en 2) in zijn/haar job als leerkracht. Daarnaast willen we dit feitelijk gebruik kunnen verklaren door te focussen op 1) de betekenis die de leerkracht hieraan geeft en 2) structurele factoren die hierin een rol vervullen.

In dit onderzoek, focussen we op één thema uit het zorgbeleid, met name de overgang van leerlingen van het basis- naar het secundair onderwijs. Die overgang blijkt een belangrijk scharniermoment te zijn in de schoolloopbaan van leerlingen. Ondanks de vele verschillen lijken de meeste leerlingen deze overstap zonder al te veel problemen te maken. Voor hen biedt het secundair onderwijs nieuwe uitdagingen en kansen. Toch kunnen deze verschillen er voor sommige leerlingen toe leiden dat er geen goede aansluiting wordt gevonden bij de nieuwe school, klas of studierichting.

1. Welke moeilijkheden ondervinden leerlingen volgens u wanneer ze de overgang naar het secundair onderwijs maken? Kunt u hiervan enkele concrete voorbeelden geven uit jullie school?

2. Op welke manier kunnen volgens u de moeilijkheden die zich voordoen bij deze overgang, aangepakt worden?

3. Is de overgang van het basis naar secundair onderwijs een belangrijk thema in jullie school? Waaruit blijkt dit? [Het kan zijn dat de leerkracht al spontaan verwijst naar de BaSO-fiche. Dan kunnen onderstaande vragen (4.) gesteld worden].

3.1. Welke initiatieven worden er op jullie school ondernomen om deze overgang vlotter te laten verlopen?

3.2. Welke rol vervullen de basisscholen hierin?

3.3. Werken deze initiatieven om deze kloof te dichten? Waaruit blijkt dit? Waarom denkt u van wel/niet?

Een mogelijk instrument om deze overgang te vergemakkelijken is door middel van een BaSO-fiche. Ik zou nu graag even stilstaan bij het concreet gebruik van de BaSO-fiche in jullie school.

4. Kent u de BaSO-fiche? [Dit niet stellen als eerder al gebleken is dat de respondent de BaSO-fiche kent. Dan gewoon onmiddellijk van start gaan met vraag 4.1.]

4.1. Hoe wordt de BaSO-fiche feitelijk gebruikt in deze school? Hoe gaat dit concreet in zijn werk? Kunt u dit beschrijven? [Hier de leerkracht eerst laten beschrijven. Dan pas doorvragen aan de hand van onderstaande deelvragen]

4.1.1. Welke informatie uit deze fiche komt precies bij de leerkrachten terecht? Hoe gebeurt deze communicatie?

4.1.2. Wat doen jullie precies met deze leerlingengegevens? [Eerst laten beschrijven, dan past doorvragen aan de hand van onderstaande deelvragen]

Op niveau van de individuele leerling?

Op klasniveau? (bv. samenstelling klassen)

Op schoolniveau?

4.1.3. Hoe verloopt de communicatie hier rond naar ouders? [Hier ook expliciet doorvragen naar wie hierover communiceert met de ouders.]

4.1.4. Hoe reageren jullie als ouders de fiche niet afgeven? Hoe pakken jullie dat aan?

4.2. Hoe gebruik jij de BaSO-fiche in je job als leerkracht? Kan je hiervan voorbeelden geven? [Hier de leerkracht eerst laten beschrijven. Dan pas doorvragen aan de hand van onderstaande deelvragen]

4.2.1. Hoe vaak maak je hiervan gebruik?

4.2.2. Wanneer maak je hiervan gebruik? Kan je hiervan een voorbeeld geven?

4.2.3. Heeft de BaSO-fiche iets veranderd in de manier waarop je je job als leerkracht uitoefent?

4.2.4. Heeft de BaSO-fiche iets veranderd in de manier waarop je “zorg” definieert?

4.2.5. Helpt de BaSO-fiche je bij het besteden van aandacht aan zorg? Op welke manier?

4.3. Waarom heeft jullie school ervoor gekozen om met de BaSO-fiche te werken?

4.3.1. Wat was de aanleiding?

4.3.2. Hoe is de fiche hier binnengekomen? Wie heeft dit initiatief genomen?

4.3.3. Wat waren binnen u school de reacties op deze BaSO-fiche?
(Waren ze enthousiast? Waren er bedenkingen of weerstand?) Waaruit bleek dit? [eerst laten vertellen, dan doorvragen aan de hand van onderstaande deelvragen]

Van de collega's?

Van uzelf?

4.4. Welke initiatieven werden er vóór de komst van de BaSO-fiche ondernomen om de overgang voor leerlingen van het basis- naar het secundair onderwijs te vergemakkelijken?

4.4.1. Hoe verschilt de huidige aanpak met die van vroeger? Waaruit blijkt dit? Kan je hiervan een voorbeeld geven?

4.4.2. Wat is er allemaal veranderd sinds de invoer van de BaSO-fiche? [Hier de leerkracht eerst laten beschrijven. Dan pas doorvragen aan de hand van onderstaande deelvragen]

Voor de leerlingen? Waaruit blijkt dit?

Voor de leerkrachten? Waaruit blijkt dit?

Voor de school? Waaruit blijkt dit?

Samenwerking met externen? (CLB)

4.4.3. Zijn er nog andere zaken veranderd door de komst van deze fiche? Waaruit blijkt dit?

4.5. Tot slot, Wat is jouw persoonlijk oordeel over de fiche en de manier waarop ze gebruikt wordt? [hierbij ook doorvragen of dat altijd zo geweest was of dat het persoonlijk oordeel veranderd is doorheen de tijd]

4.5.1. Wat vind je positief?

4.5.2. Wat kan er volgens jou beter en hoe zou dat dan concreet kunnen?

III. Kijk op zorg

Verantwoording: Met deze vragen willen we het ruimere zorgbeleid in de school in kaart brengen en de zorginitiatieven/zorgpraktijken die plaatsvinden in de school, alsook de rol die de BaSO-fiche als artefact hierin vervult.

Dit brengt ons bij het derde en laatste deel van dit interview, namelijk het zorgbeleid in jullie school.

1. Kan je in je eigen woorden omschrijven wat jij verstaat onder zorg? [Hier de leerkracht eerst laten beschrijven. Dan pas doorvragen aan de hand van onderstaande deelvragen]

1.1. Als je kijkt naar je eigen praktijk, op welke manier krijgt zorg hierin een plaats? [Leerkracht laten beschrijven].

1.2. Op welke manier krijgt dit vorm? Als ik je zou observeren, in welke activiteiten zou ik dit weerspiegeld zien?

1.3. Was dit vroeger anders? Heeft de BaSO-fiche dit veranderd? Op welke manier?

2. Hebben jullie op school een visie inzake zorg? Hoe zou je die omschrijven?

2.1. Wat willen jullie als school inzake zorg bereiken? Kan je hiervan een concreet voorbeeld geven?

2.2. Hoe goed slaagt de school er volgens jou in deze visie te realiseren? Wat zijn de sterke en zwakke punten?

2.3. Was dit voor de komst van deze fiche anders? Op welke manier? [Opnieuw doorvragen naar concrete voorbeelden/realiteit].

3 Op welke manier wordt die visie op zorg concreet vertaald in de praktijk? Hoe werken jullie heel concreet aan die zorg? [Hier goed doorvragen zodat je een goed beeld hebt van wat de activiteiten precies inhouden.]

3.1. Bent u tevreden over deze activiteiten? Waarom wel/niet? Wat kan er beter?

3.2. Welke personen spelen hierin een rol?

3.2.1. Is er iemand in de school specifiek verantwoordelijk voor het zorgbeleid?

3.2.2. Zijn er externe personen of instanties die een rol spelen in het zorgbeleid van de school?

3.3. Hoe zou jij je rol in dit zorgbeleid omschrijven?

3.3.1. Beschouw je werken rond zorg als een essentieel onderdeel van je dagelijkse beroepstaken? Waarom wel/niet?

3.4. Werk je samen met anderen in het opnemen van je zorgtaken? Met wie?

IV. Afsluiting interview

Verantwoording: Aan het einde van het interview krijgt de respondent de kans om vragen te stellen en/of opmerkingen te geven. Vervolgens wordt de respondent bedankt voor zijn/haar medewerking en worden opnieuw de anonimiteit en de vertrouwelijkheid van de gegevens benadrukt. Voordat we afsluiten, blikken we terug op de metafooroefening. Deze metafoor heeft als doel om zicht te krijgen op het persoonlijk interpretatiekader van de leerkracht. Specifiek willen we een zicht krijgen op de 1) de manier waarop de leerkracht zichzelf als leerkracht ziet, 2) de rol dat zorg speelt in het uitoefenen van zijn/haar job als leerkracht en 3) de relatie tussen leerkracht-leerling.

1. [metafoor] *We hebben het gehad over de BaSO-fiche en het ruimere zorgbeleid in jouw school, nu zou ik graag afsluiten met de manier waarop je de relatie leerkracht-leerling ziet. Hiervoor zullen we vertrekken vanuit de metafooroefening.*

Welke metafoor heb je gebruikt om als leerkracht je relatie met je leerlingen in deze school te beschrijven? Waarom heb je precies voor deze metafoor gekozen?

2. We zijn aan het einde van het interview gekomen. Hebt u nog vragen, reacties of opmerkingen bij dit gesprek?

3. Zijn er nog zaken waarvan u vindt dat het belangrijk is om te weten in verband met de BaSO-fiche en waar we het nog niet over gehad hebben?

Dan zou ik u nog hartelijk willen bedanken voor uw medewerking aan dit onderzoek en u nogmaals verzekeren dat al deze gegevens anoniem verwerkt zullen worden.

Bijlage 8: Codeerschema basisonderwijs

Descriptief

- Definitie, omschrijving
 - stempel
- Doel
- Invoering in de school
 - Taak die directie opneemt (hoe betrokken was hij, wat deed hij....)
 - Taak LOP
 - Organisatie binnen scholengroep
- Organisatie binnen de school
 - Informeren van de ouders
- Gebruik
 - Vooraf
 - Invullen
 - Achteraf
 - Betrokken personen
- Beoordeling/opvattingen
 - Leerkrachten
 - Het proces (invoering van de fiche in de school)
 - Algemeen
 - Positief
 - Negatief
 - De fiche op zich
 - Positief
 - Negatief
 - Algemeen
 - Overgang BaO-SO
 - Directie
 - Het proces (invoering van de fiche in de school)
 - Algemeen
 - Positief
 - Negatief
 - De fiche op zich
 - Positief
 - Negatief
 - Algemeen
 - Overgang BaO-SO
 - Ouders
 - Leerlingen
- Problemen bij overgang
 - Fiche = antwoord
 - Fiche = geen antwoord
- Situatie voor de fiche

Interpretatief

- Betekenisgeving
 - Individueel
 - Persoonlijk interpretatiekader
 - Subjectieve onderwijstheorie
 - Professioneel zelfverstaan
 - Zelfbeeld
 - Zelfwaardegevoel
 - Beroepsmotivatie
 - Taakopvatting
 - toekomstperspectief
 - Collectief
 - Communicatie met anderen
 - Onderhandeling
 - Gedeelde betekenisgeving
- Werkcondities
 - Structureel
 - Procedures
 - Routines
 - Documenten
 - Werkgroepen
 - Rolverdelingen
 - Artefact
 - Symbolisch
 - Materieel
 - Tijd
 - Middelen
 - Cultureel
 - Waarden en normen

Bijlage 9: Codeerschema secundair onderwijs

Descriptief

- Gegevens leerkracht
 - Jaren ervaring
 - Welke vakken
 - Functies
 - Belangrijke uitdagingen
 - Opleiding
 - Aandacht voor zorg
 - Nascholing rond zorg
- Schoolkenmerken en leerlingenpubliek
- Moeilijkheden leerlingen bij overgang
- Vereenvoudiging van overgang
 - Visie respondent
 - Rol BaO
 - Ervaren effectiviteit
 - Visie school
 - Initiatieven
- BaSO-fiche
 - gebruik in de school
 - Informatie bij leerkrachten
 - Gebruik leerlingengegevens
 - Communicatie naar ouders
 - Niet afgeven fiche
 - Gebruik door respondent
 - Reden van invoer
 - Reacties op invoer
 - Situatie voor de BaSO-fiche
 - Veranderingen sinds de fiche
 - Persoonlijk oordeel leerkracht
 - Persoonlijk oordeel directeur
- Zorgbeleid
 - Visie zorg respondent
 - Visie zorg school
 - Doelen
 - Verandering
 - Realisatie
 - Vertaling visie in de praktijk
 - Van de respondent
 - Van de school
 - Betrokkenen
 - Tevredenheid bij respondent
 - Rol respondent binnen zorgbeleid
 - Samenwerking
 - Relatie respondent-leerling

Interpretatief

- Betekenisgeving
 - Individueel
 - Persoonlijk interpretatiekader
 - Subjectieve onderwijstheorie
 - Professioneel zelfverstaan
 - Zelfbeeld
 - Zelfwaardegevoel
 - Beroepsmotivatie
 - Taakopvatting
 - toekomstperspectief
 - Collectief
 - Communicatie met anderen
 - Onderhandeling
 - Gedeelde betekenisgeving
- Werkcondities
 - Structureel
 - Procedures
 - Routines
 - Documenten
 - Werkgroepen
 - Rolverdelingen
 - Tijd
 - Middelen
 - Artefact
 - Symbolisch aspect
 - Technisch aspect
 - Effecten
 - Geplande
 - Ongeplande
 - Cultureel
 - Waarden en normen
- Organisatorisch veld
- Institutionele opvattingen

Bijlage 10: Printscreen van computerprogramma Fiche 6.1

Nieuwe fiche 6.1 Fiche 6.1 wijzigen Fiche 6.1 opslaan Fiche 6.1 verwijderen Programmagegevens Fiche afdrukken Fiche afsluiten

Leerlingegevens Sterke punten Leervordering Functioneren Zorg

Er zijn geen aandachtspunten voor de leergebieden
 Er zijn aandachtspunten en/of ondersteunende aanpak voor de leergebieden

Taal

Algemeen Luisteren Spreken Schrijven Lezen Spelling Taalbeschouwing

Aandachtspunten
Heeft het moeilijk met het lezen van lange teksten.

Geboden ondersteunende aanpak
Wanneer ze een latje heeft, om de tekst te volgen, gaat het lezen vlotter.

Wiskunde

Algemeen Getalennis Bewerkingen Meetekunde Metend rekenen

Aandachtspunten
Geboden ondersteunende aanpak

Frans

Aandachtspunten
Geboden ondersteunende aanpak

Algemeen

Status

De Populier

**Populierlaan 2
3500 Hasselt
011/111111**

Fiche 6.1

voor een vlotte start in de secundaire school

Deze fiche wordt ingevuld in overleg tussen ouders en het schoolteam van de basisschool. Het is de bedoeling dat ouders bij de inschrijving van hun kind of bij afgifte van het getuigschrift basisonderwijs deze fiche aan de directie of het zorgteam van de secundaire school bezorgen.
--

Peters Paulien

Geboortedatum: 16/01/1998

Schooljaar: 2010-2011

Klas: 6D

Thuis taal: Nederlands

Schoolloopbaan:

Paulien zit niet op leeftijd

Paulien heeft het derde kleuter overgeslagen

Schoolwisselingen:

Paulien heeft volgende schoolwisselingen gedaan

Schooljaar: 2007 Van: Prinsengracht Naar: Populier

Sterke punten:

toffe leider

sociaal geëngageerd

sportief

Leervorderingen:

Algemeen

Aandachtspunten: Het is een snelle werker.

Geboden ondersteunende aanpak: Zorg dat er steeds extra oefenmateriaal voorzien wordt.

Leergebied(en)

Taal

Lezen

Aandachtspunten: Heeft het moeilijk met het lezen van lange teksten.

Geboden ondersteunende aanpak: Wanneer ze een latje heeft om de tekst te volgen, gaat het lezen vlotter.

Leer- en werkhouding:

Volgende items verdienen bijzondere aandacht

Inzet

Socio-emotioneel functioneren:

Volgende items verdienen bijzondere aandacht

Vraagt/trekt regelmatig aandacht

Gezondheid:

Aandachtspunten

Diabetes

Hyperventilatie

Medicatie:

Opmerkingen:

Zorg:

Algemene zorg:

Zorgbreed werken in de klas is de basisaanpak voor een krachtige leeromgeving

Extra zorg:

Zorgverbreding op klasniveau door het opvolgen van vorderingen op alle aspecten van de ontwikkeling. Deze vorderingen dienen als uitgangspunt tot differentiëren.

Zorgverbreding op schoolniveau door de schoolorganisatie af te stemmen op zorgbreed werken.

Speciale zorg:

Er was nood aan een nog meer gerichte individuele aanpak. Van analyse naar handelen. Deze weg werd besproken tijdens het MDO.

Zorgklas

Bijzondere zorg:

Leerlingen met stoornissen. Hierbij is een goede diagnose zeer belangrijk

Geattesteerde leerstoornis

De leerling heeft een geattesteerde leerstoornis

dyslexie: problemen bij lezen en/of spelling

Opmerkingen: vooral problemen met lezen

Het attest werd verleend door:

CLB

Geattesteerde ontwikkelingsstoornis

De leerling heeft een geattesteerde ontwikkelingsstoornis

Autismespectrumstoornis

Het attest werd verleend door:

Persoon/instituut psychologisch instituut Hasselt
Telefoonnummer 013/1111111

Gelezen en goedgekeurd

Ouders

MDO-Team

Als gevolg van de wet op de privacy van 8 december 1992, heeft iedereen het recht op inzage en recht op verbetering van gegevens met betrekking tot zijn eigen persoon of zijn/haar minderjarige kinderen.

