

Artefacten als onderwijsvernieuwers.

De casus van de BaSO-fiche in de zorg-continuïteit tussen basis- en secundair onderwijs.

Virginie März (Universiteit van Amsterdam), Geert Kelchtermans, Karen Vermeir en Anne Appeltans (KU Leuven)

URN:NBN:NL:UI:10-1-100760

Samenvatting

De inhoud en doelen van onderwijsvernieuwingen krijgen vaak gestalte in concrete objecten. De ideeën achter de vernieuwing worden dan als het ware gematerialiseerd in speciaal ontworpen instrumenten die tot doel hebben bij te dragen tot betere onderwijspraktijken, ook wel artefacten genoemd. Gedurende lange tijd werd het precieze aandeel van artefacten in het verloop van vernieuwingsprocessen echter geminimaliseerd. Om de rol van artefacten te bestuderen, zoomen we in dit artikel in op de organisatorische routines die in scholen rond een vernieuwingsartefact kunnen ontstaan. We illustreren dit met een onderzoek naar de implementatie van de BaSO-fiche in Vlaamse scholen, een instrument dat ontwikkeld werd om de zorgcontinuïteit tussen het basis- en het voortgezet onderwijs te stimuleren. Via een artefactanalyse en semi-gestructureerde interviews met de ontwerpers en gebruikers van de fiche ontrafelen we de rol die de BaSO-fiche vervulde in de vernieuwing van de (zorg)praktijken van de betrokken scholen. De resultaten laten zien dat de introductie van de BaSO-fiche een specifieke manier van denken, spreken en handelen rond zorg mogelijk en vooral vanzelfsprekend heeft gemaakt in de scholen.

■ Correspondentieadres: V.S.C.Marz@uva.nl

De BaSO-fiche

De overgang van het basis- naar het secundair onderwijs is een belangrijk scharniermoment in de schoolloopbaan van leerlingen (zie o.a. Chedzoy & Burden, 2005; Sirsch, 2003). Zeker wanneer er een gebrek aan afstemming bestaat tussen de school- en leeromgeving enerzijds en de behoeften en mogelijkheden van de leerling anderzijds, kan die overgang een risicomoment worden. Er is immers een grote variatie bij de leerlingen als ze in het voortgezet onderwijs binnenkomen en de inhoud en aanpak van de nieuwe school sluit niet altijd naadloos aan op wat een leerling al weet en kan. Om ervoor te zorgen dat die overgang zowel vakinhoudelijk als vakdidactisch een doorgaande (leer)lijn vormt, moet het voortgezet onderwijs op de hoogte gebracht worden van de leergeschiedenis van een leerling. Voor leerlingen die extra zorg in het primair onderwijs hebben ontvangen, geldt dit des te meer. Daarenboven wordt in de huidige trend naar inclusief onderwijs (zie *Passend Onderwijs in Nederland*, invoering van het M-decreet in Vlaanderen) het continueren van de geboden educatieve zorg (of het waarborgen van een doorgaande zorglijn) een steeds belangrijker onderwijskundige bekommernis. Overdracht van informatie kan hierbij een cruciale rol vervullen zodat leerlingen onmiddellijk de zorg en begeleiding ontvangen die zij nodig hebben.

Zowel in Vlaanderen als Nederland worden er steeds meer initiatieven genomen om die zorgcontinuïteit te waarborgen. Hierbij kan men enerzijds denken aan schriftelijke ("koude") informatieoverdracht aan de hand van overdrachtdossiers, handelingsplannen, portfolio's of inlichtingenformulieren en anderzijds aan persoonlijke ("warme") informatieoverdracht door middel van gesprekken over de zorgbehoeften van de leerling en de geboden zorg. In dit artikel verkennen we de invoering van de BaSO-fiche in basis- en secundaire scholen, een instrument dat in Vlaanderen precies ontwikkeld werd om de overgang van leerlingen van het basis- naar het secundair onderwijs te ondersteunen. Hierbij staat het inventariseren en doorgeven van zorggerelateerde informatie over een leerling centraal. Vroeger gebeurde die gegevensoverdracht via de Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB), maar de regelgeving over het algemeen inschrijvingsrecht heeft ertoe geleid dat die informatiestroom niet langer toegelaten is. Hierdoor bestaat er geen afdoend systeem meer om binnen een wetelijk kader de opgebouwde zorgexpertise van de basisscholen door te geven aan de secundaire scholen, wat de continuïteit van zorg bemoeilijkt (Vlaamse Onderwijsraad, 2008). De jarenlange ervaring en knowhow die schoolteams van basisscholen hebben opgebouwd over zorgbreed werken, dreigen dan ook verloren te gaan wanneer leerlingen de overgang maken naar de secundaire school (Clayey, 2009; Vlaamse Onderwijsraad, 2008). Bovendien ondervinden secundaire scholen vaak moeilijkheden om bij de start van een eerste jaar juiste en accurate gegevens te verzamelen over nieuw ingeschreven leerlingen, waardoor kostbare begeleidingstijd verloren kan gaan. De BaSO-fiche werd gelanceerd in september 2005 -als een proeftuinproject van de Vlaamse overheid- als

mogelijk antwoord op dit probleem en heeft als doel 1) de breuk in zorg en zorgmethodiek bij de overgang weg te werken; 2) de communicatie over zorg tussen het basis- en secundair onderwijs te stimuleren zodat de zorgsystemen op elkaar afgestemd kunnen worden; 3) de communicatie tussen ouders en de school te verbeteren en 4) de leerachterstanden bij de instroom in het secundair onderwijs door te geven in functie van een constructieve begeleiding van de leerling gericht op zijn/haar talenten. De fiche wordt ingevuld door de leerkracht van het zesde leerjaar en overhandigd aan de ouders. De ouders worden zo verantwoordelijk voor het doorgeven van die fiche aan de secundaire school. In de tussentijd hebben heel wat scholen in Vlaanderen een variant van die fiche ingevoerd. In dit artikel bestuderen we de implementatie en het gebruik van de BaSO-fiche in één bepaalde regio waar men sinds het schooljaar 2009-2010 netoverschrijdend¹ werkt met dit instrument.

De implementatie van een artefact

Het voorbeeld van de BaSO-fiche illustreert dat de inhoud en doelen van onderwijsvernieuwingen vaak gestalte krijgen in concrete instrumenten. De vernieuwingsideeën worden dan als het ware *gematerialiseerd* in artefacten, met name speciaal ontworpen objecten of werkwijzen die tot doel hebben bij te dragen tot andere -lees: betere- onderwijspraktijken. Hierbij kan men bijvoorbeeld denken aan de invoering van een nieuw leerplan, handboek of instructietechnologie in de klas. In de praktijk blijkt het invoeren van vernieuwingen en de hieraan gekoppelde instrumenten vaak complexer te zijn dan het louter uitvoeren van pedagogisch-didactische innovatievoorschriften. Zo zijn scholen en leerkrachten niet altijd even enthousiast om een nieuw curriculum, handboek of vakdidactische benadering in te voeren. Daarnaast heeft ook onderzoek aangetoond dat innovaties en hun materiële representaties (d.w.z. artefacten) tot zeer uiteenlopende onderwijspraktijken kunnen leiden, waardoor er steeds zowel meer als minder gebeurt dan vooropgesteld (zie o.a. Hargreaves, Lieberman, Fullan, & Hopkins, 2009; Hopkins, 2001; Kelchtermans, 2004). Variatie in implementatiepraktijken is dus eerder regel dan uitzondering. Maar hoe kunnen we nu begrijpen dat van alle pogingen om te vernieuwen een groot deel faalt of niet de gewenste resultaten bereikt?

De sociale dimensie van onderwijsvernieuwingen

De voorbije drie decennia is de zogenaamde sense-making-theorie erg dominant geweest in het onderzoek naar onderwijsvernieuwingen. In die benadering wordt de -individuele en collectieve- betekenisgeving van de betrokken actoren centraal geplaatst in het begrijpen van implementatieprocessen (Coburn, 2001, 2005; Fullan, 2001; Spillane, Reiser, & Reimer, 2002; Van den Berg, 2002). De wijze waarop leerkrachten of schoolleiders onderwijsvernieuwingen interpreteren (definiëren wat de bedoeling is, wat de onderliggende normatieve assumpties zijn en die veronderstellingen afzetten tegen hun eigen opvattingen over goed

of beter onderwijs) blijkt in belangrijke mate te bepalen hoe de vernieuwingsinhouden gestalte krijgen in de praktijk. Scholen -en hierbinnen leerkrachten en schoolleiders- zijn dus geen louter mechanische en gehoorzame uitvoerders van vernieuwingsvoorschriften, maar geven er betekenis aan vanuit hun persoonlijke, normatieve opvattingen over “goed onderwijs” (zie ook Geijssel, Slegers, Van den Berg, & Kelchtermans, 2001; März, Kelchtermans, Vanhoof, & Onghena, 2013; Van Veen, Slegers, & Van de Ven, 2005). Die betekenisgeving beïnvloedt hun handelen en bijgevolg de implementatie van de onderwijsvernieuwing. De variatie in implementatiepraktijken wordt hier dus verklaard vanuit de mate van afstemming (of congruentie) tussen de inhoud van de vernieuwing en de betekenisgeving die leerkrachten aan de vernieuwing geven.

De materiële dimensie van onderwijsvernieuwingen

Ondanks de relevantie van de processen van individuele en collectieve betekenisgeving, hebben verschillende auteurs gewezen op de noodzaak om in het onderzoek naar onderwijsvernieuwingen ook aandacht te besteden aan de materiële elementen in dat proces van betekenisgeving en sociale relaties in scholen (zie Burch, 2007; Fenwick, 2011; Fenwick & Edwards, 2011). Lange tijd zijn deze materiële aspecten (d.w.z. artefacten) onderbelicht gebleven binnen het innovatieonderzoek. Volgens Fenwick (2011) kan dit toegeschreven worden aan het feit dat scholen en daardoor ook de veranderingsprocessen vaak gedefinieerd worden in termen van hun persoonlijke en sociale dimensie; het gaat om leerkrachten, hun motivatie, percepties, belangen en relaties:

(...) the emphasis on personal and social processes, as important as these appear to be in constituting the cultural, emotional, political and psychological relations at work in education, completely ignores the material presences that exert force and are entwined with what appears to be human intention, engagement, resistance and change. (p. 116).

Ondanks het feit dat artefacten alomtegenwoordig zijn in de dagelijkse praktijk van (school)organisaties -in de vorm van handboeken, tablets en educatieve technologie-, heeft men gedurende lange tijd hun rol in het begrijpen van vernieuwingsprocessen geminimaliseerd (zie Barad, 2003; Fenwick, 2011; Lawn & Grosvenor, 2005): ze worden hierbij vaak gezien als passieve dingen die *toelaten* iets te doen en wachten op menselijke interventies om een handeling uit te voeren. De onderliggende assumptie is hier dat artefacten gemaakt worden met zeer praktische doeleinden voor ogen, dat ze een intrinsieke logica in zich dragen en dat die logica duidelijk is voor de gebruikers ervan. Indien een vernieuwing faalt, wordt dit eerder toegeschreven aan de gebruikers ervan en niet aan de ontwerpers of het instrument zelf. De eigen inbreng van artefacten, wat ze zelf ‘doen’ (*how they matter*), dreigt hierdoor onderbelicht te worden. Als gevolg, is de (actieve) rol van artefacten vaak genegeerd in het begrijpen van schoolorganisatorische processen.

Pas in het voorbije decennium ontstond in uiteenlopende disciplines (zoals sociologie, organisatieleer en computerwetenschappen) een zogenaamde “roep om materialiteit” (zie Hoogsteyns, 2008, p. 21; Latour, 2005; Miller, 2005). Verschillende auteurs gingen hierbij op zoek naar benaderingen waarin ook artefacten op de voorgrond kwamen te staan en naar de betekenis van materialiteit in sociale en culturele processen.

Recent kan men ook in het onderwijskundig onderzoek een toenemende interesse vaststellen voor de rol van materialiteit. Zo hebben artefacten binnen het onderzoek naar de lerende organisatie een belangrijke plaats verworven in het bestuderen van kennisconstructie (zie Ogawa, Crain, Loomis, & Ball, 2008; Paavola, Lipponen, & Hakkarainen, 2004). Binnen de sociaal-culturele leertheorie, bijvoorbeeld, worden de sociale en materiele kenmerken van leerpraktijken centraal geplaatst: “learning unfolds—not through an individual’s acquisition of information solely or even mainly within the mind. Rather, learning involves an individual’s engagement with others and various artifacts or tools in particular activities” (Honig, 2008, p. 631). Maar ook in het recente beleidsmatig onderzoek naar standaardisering in het onderwijs heeft men aandacht voor die materiële dimensie. Vanuit een socio-technische invalshoek (bv. actor-netwerk theorie) wordt dan bijvoorbeeld onderzocht wat beroepsstandaarden doen en hoe competentieprofielen werkzaam zijn in het onderwijs (zie Ceulemans, Simons, & Struyf, 2012; Fenwick, 2010; Koyama, 2011).

Met ons onderzoek willen we aansluiten bij die recente ontwikkelingen. In plaats van artefacten te beschouwen in passieve termen, als een ding dat ingevoerd wordt, benaderen we ze als dynamische (vernieuwings)actoren. Zonder te vervallen in een vorm van technologisch determinisme², hebben we aandacht voor de rol die artefacten vervullen in de totstandkoming van sociale interacties.

Conceptueel kader: organisatorische routines

Om de implementatie van een onderwijsvernieuwing te begrijpen, moeten de feitelijke praktijken die zich rond de vernieuwing in scholen ontwikkelen bestudeerd worden (zie hiervoor ook Spillane, 2012). Er moet, met andere woorden, gekeken worden naar de manier waarop scholen met de vernieuwing omgaan en hoe de vernieuwingsidee en de bijhorende instrumenten geïntegreerd en gebruikt worden in de bestaande klas- of schoolpraktijken. Om het patroon van (inter)acties die rond een vernieuwingsartefact ontstaan zichtbaar te maken, baseren we ons op het werk over organisatorische routines en bestuderen we de routines die rond de BaSO-fiche ontstaan.

In navolging van Feldman en Pentland (2003) definiëren we organisatorische routines als “a repetitive, recognizable pattern of interdependent actions, involving multiple actors” (p. 96). In de eerste plaats gaat het steeds om een herkenbaar en terugkerend handelingspatroon op het niveau van de schoolorganisatie. Een routine is herkenbaar wanneer de stappen binnen een handelingspatroon elkaar opvolgen. Opdat een routine terugkerend zou zijn, moeten die herkenbare patronen behouden blijven bij iedere uitvoering ervan. Routines

verwijzen dus naar patronen, eerder dan naar een unieke gebeurtenis. Daarnaast laat het routineconcept toe om interacties aan het werk te zien tussen actoren onderling en tussen actoren en artefacten: “[organizational routines] are carried out by sociomaterial ensembles of actants that include artefacts” (Pentland, Feldman, Becker, & Liu, 2012, p. 1486). Feldman en Pentland (2003) hebben de dynamiek van organisatorische routines verder geconcretiseerd door een onderscheid te maken tussen drie kernelementen die met elkaar verbonden zijn: de cognitieve component en de handelingscomponent van de routine (die samen de interne structuur vormen) en artefacten.

Script van de routine

De *cognitieve component* van een routine verwijst naar het begrip dat mensen hebben van de routine. Het heeft betrekking op het ‘script’ waarnaar mensen verwijzen om bepaalde specifieke acties van een routine te omschrijven. Feldman en Pentland (2003) beschrijven die cognitieve component als “the ideal or schematic form of a routine. It is the abstract, generalized idea of the routine, or the routine in principle” (p. 101). Het gaat dus niet zozeer om geschreven regels of procedures, aangezien die voor veel routines niet bestaan, maar om het zogenaamde begrip (*understandings*) dat de actoren hebben over de routine. Dit begrip kan bovendien verschillend zijn voor verschillende actoren, bijvoorbeeld inzake wat nu precies het beginpunt van een routine is, wat noodzakelijke acties zijn en wie hierbij betrokken dient te worden.

De routine in actie

Naast de cognitieve component, bestaan routines ook uit een *handelingscomponent* die verwijst naar wat er feitelijk gedaan wordt of naar de specifieke acties die uitgevoerd worden door specifieke actoren, in specifieke situaties, op een specifiek tijdstip (Feldman & Pentland, 2003). In de feitelijke uitvoering van een routine worden de abstracte ideeën van de routine aangepast aan de specifieke omstandigheden van een concrete situatie, waardoor steeds enige vorm van improvisatie noodzakelijk is en variatie in de feitelijke praktijken van de routine onvermijdelijk is. De cognitieve en handelingscomponent kunnen bovendien niet los gezien worden van elkaar. Zo maakt de cognitieve component bepaalde handelingspraktijken mogelijk en sluit het andere uit. Door de contextgebondenheid van de handelingscomponent (elke uitvoering van de routine moet aangepast worden aan de specifieke situatie), kan ook de cognitieve component zelf aangepast worden.

Artefacten in routines

Tot slot noemen Pentland en Feldman (2005) ook heel expliciet de rol van *artefacten* in het begrip van organisatorische routines. In navolging van meer

recente benaderingen (zie D'Adderio, 2011; Leonardi, Nardi, & Kallinikos, 2012; Raymond, 2010), beschouwen we in dit artikel artefacten als constitutieve elementen van organisatorische routines. Artefacten representeren niet alleen routines, ze zijn er een fundamenteel onderdeel van. Aldus, om de implementatie van de BaSO-fiche te begrijpen, bestuderen en ontrafelen we de organisatorische routines die rond de fiche ontstaan. Door de constitutieve rol van elk van die drie elementen te bestuderen (d.w.z. de cognitieve component, de handelingscomponent en artefacten) en hun interacties, willen we de rol van artefacten in routines verder uitdiepen. De concrete onderzoeksvragen in onze studie luiden dan ook als volgt (zoals geïllustreerd in Figuur 1):

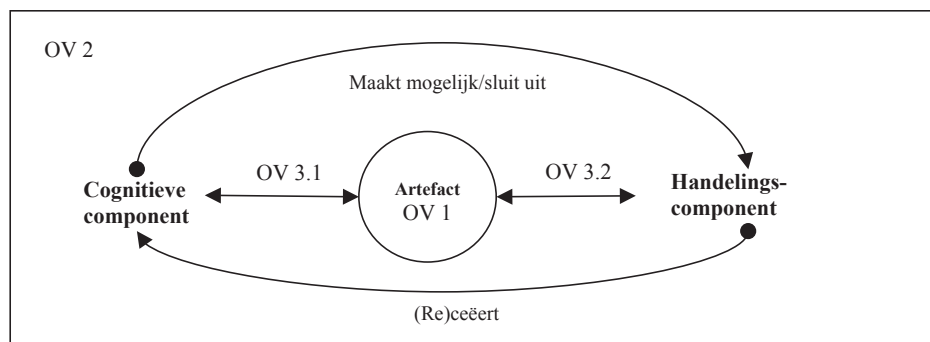
OV 1: Hoe wordt de vernieuwingsinhoud gematerialiseerd in de vormgeving van de BaSO-fiche?

OV 2: Welke organisatorische routines kunnen geïdentificeerd worden in de implementatiepraktijken van de BaSO-fiche?

OV 3: Hoe geeft de BaSO-fiche vorm aan de organisatorische routines?

OV 3.1: Welke scripts worden mogelijk gemaakt dankzij de BaSO-fiche? (Cognitieve component?)

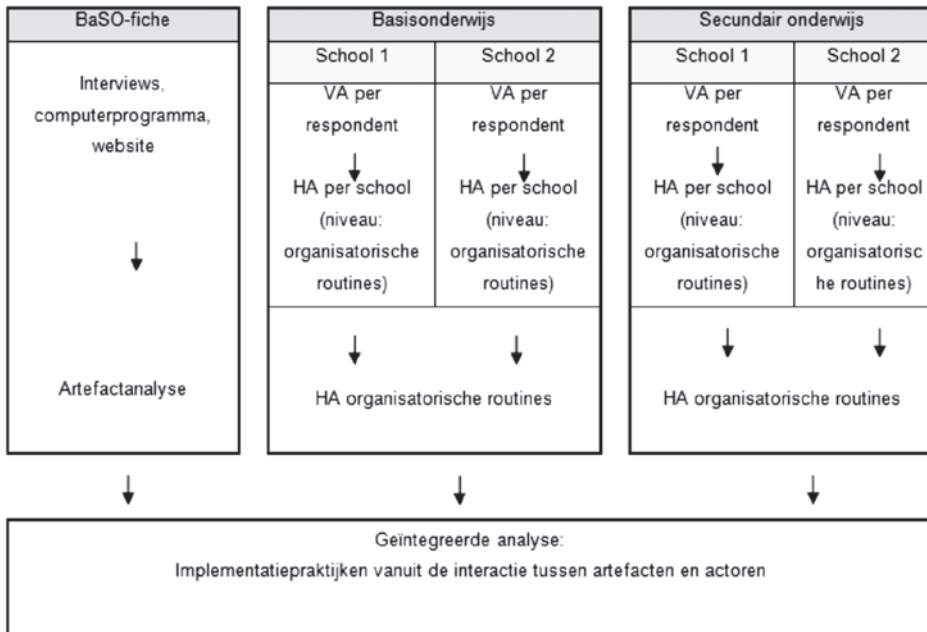
OV 3.2: Welke acties worden mogelijk gemaakt dankzij de BaSO-fiche? (Handelingscomponent?)



Figuur 1 Conceptueel model en onderzoeksvragen (Figuur gebaseerd op Raymond, 2010).

Methodologie

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, kozen we uitdrukkelijk voor een kwalitatief-interpretatieve onderzoeksmethodologie (Bryman, 2008; Merriam, 1998). Concreet hebben we gevalsstudies uitgevoerd op twee basis- en twee secundaire scholen die sinds het schooljaar 2009-2010 (de basisscholen) en 2010-2011 (de secundaire scholen) werken met de fiche: Boterbloem, Kersenboom, Rozelaar en Lotus. Het beperken van onze studie tot vier scholen liet toe om rijke, gedetailleerde beschrijvingen te maken van de routines die zich rond de BaSO-fiche ontwikkeld hebben. De eigenlijke dataverzameling vond plaats van 2010 tot 2012 en bestond uit twee opeenvolgende fases (zie Figuur 2).



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

Figuur 2 Overzicht van de dataverzameling en -analyse.

Artefactanalyse

Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden, werd de BaSO-fiche aan een *artefactanalyse* onderworpen. Hierbij analyseerden we de inhoud en feitelijke vormgeving van de BaSO-fiche en maakten we een reconstructie van de soort informatie die vereist werd. In andere woorden, we focusten op de materiële kenmerken en de onderliggende culturele betekenissen (de representaties van zorg) van dit artefact (Ramduny-Ellis et al., 2005). Die artefactanalyse werd aangevuld met een analyse van de bijhorende website en interviews met vier respondenten die nauw betrokken waren bij het ontwerp, de ontwikkeling en de promotie van de fiche in de basis- en secundaire scholen (Ludo en Lieven, twee medewerkers van het Lokaal Overlegplatform (LOP)³; en Hugo en Linda, twee vertegenwoordigers uit de ontwerpwerkgroep).

Semi-gestructureerde interviews

De tweede fase van de dataverzameling was gericht op het in kaart brengen en analyseren van de specifieke routines die zich in de scholen rond het gebruik van de BaSO-fiche ontwikkeld hadden. Tijdens het schooljaar 2010-2011 werden semi-gestructureerde interviews afgenomen met de gebruikers ervan uit twee basisscholen: de Boterbloem en de Kersenboom (telkens twee leerkrachten

Tabel 1 Overzicht van de respondenten

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

Tabel 2 Overzicht van de interviewthema's

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

van het zesde leerjaar en de directeur). Tijdens het schooljaar 2011-2012 werden respondenten bevraagd uit twee secundaire scholen: de Rozelaar en de Lotus (telkens drie leerkrachten, de directeur en een zorgfiguur uit de eerste graad; zie Tabel 1 voor een overzicht van de respondenten). De semi-gestructureerde interviews (Kvale, 1996) duurden één tot twee uur en hadden als doel te reconstrueren hoe de BaSO-fiche gebruikt werd in de praktijk van de leerkrachten en in het zorgbeleid van de school. Concreet hadden de interviewvragen betrekking op drie brede thema's: a) algemene achtergrondinformatie m.b.t. de respondent; b) het feitelijk gebruik van de BaSO-fiche in de eigen zorgpraktijken en op schoolniveau; en c) het zorgbeleid in de school (zie Tabel 2).

De interviews werden onderworpen aan een *interpretatieve analyse*, waarbij de eerste auteur het voortouw nam en de co-auteurs als kritische resonansgroep fungeerden. De analyse -waarin de organisatorische routines als eenheid van analyse werden genomen (Pentland & Feldman, 2005)- verliep in twee fasen: een verticale (within-case analysis) en een horizontale analyse (cross-case analysis). In de eerste plaats werd voor iedere respondent afzonderlijk een verticale analyse uitgevoerd met als doel het detecteren van organisatorische routines met betrekking tot het gebruik van de BaSO-fiche. Hiervoor werden de interviewprotocollen gecodeerd aan de hand van een schema met descriptieve (bv. doel van de fiche, invullen van de fiche, communicatie met ouders) en interpretatieve codes (bv. normatieve opvattingen, materialiteit, script) op basis van het conceptueel kader. Afsluitend werden alle tekstfragmenten die eenzelfde code droegen samengebracht voor interpretatie. Dit resulteerde in een synthesesetekst met een vaste rubriekenstructuur waarin vier organisatorische routines onderscheiden werden. Die syntheseseteksten vormden het vertrekpunt voor de horizontale analyse. Tijdens die tweede fase werd -via voortdurend vergelijkende analyse over de vier verschillende routines heen- gezocht naar systematische verschillen, gelijkenissen, patronen en processen die het individuele geval overstegen (Strauss & Corbin, 1990). Ook die analyse resulteerde in een samenvattend verhaal waarvan de structuur van de rapportering dezelfde was als die van de syntheseseteksten van de verticale analyse.

Resultaten

We starten deze resultatensectie met een beschrijving van de feitelijke materiële vormgeving van de BaSO-fiche. Vervolgens gaan we in op de implementatie van dit artefact in de twee basis- en secundaire scholen. We presenteren de routines die zich rond de BaSO-fiche ontwikkeld hebben en illustreren hoe de cognitieve en handelingscomponent van de routines gerelateerd kunnen worden aan de materialiteit van het artefact.

Materialiteit van de BaSO-fiche

De BaSO-fiche is een document dat een overzicht biedt van de sterke kanten, zorgbehoeften en de ondernomen zorginitiatieven in het basisonderwijs met

betrekking tot een individuele leerling. De leerkracht van het zesde leerjaar vult die informatie in door middel van het computerprogramma *BaSO.Fiche*. Informatie invoeren kan met aanvinkopties, met drop down items of in de daarvoor voorziene tekstvakken. De BaSO-fiche kan zo vaak als men wil aangepast worden, maar van de scholen wordt verwacht slechts één definitieve eindversie af te drukken: *“Het computerprogramma heeft enkel tot doel een fiche af te drukken. Er zijn bewaarmogelijkheden, maar deze zijn enkel nuttig om de fiche aan te passen zonder dat men helemaal opnieuw moet beginnen”* (Website BaSO-fiche). Na de overhandiging van de fiche aan de ouders worden zij eigenaar van die enige en unieke papieren versie. Bij de start van een nieuw schooljaar wordt de elektronische versie van de uitgedeelde BaSO-fiches verwijderd uit het computerprogramma (zie Figuur 3 voor een screenshot van de BaSO-fiche).

The screenshot shows the 'Fiche 6.1 - Testpersoon Rita (Leerlinggegevens)' window. It contains several sections for data entry:

- Persoonsgegevens van de leerling:**
 - Naam: Testpersoon
 - Voorname: Rita
 - Geboortedatum: 1/01/1997
 - Schooljaar: 2009-2010
 - Klas: 6 (dropdown)
 - Thuis taal: Nederlands (dropdown)
 - Basisschool: BS 1 Schoolje
 - Adres: Schoolstraat 6
 - Gemeente: Zoos (dropdown)
 - Telefoonnummer: 111/11 11 11
 - E-mailadres: school@email.be
 - Zorgverlener: Meester Zoos
 - Klasleerkracht: Alf Ets
- Schoolloopbaan:**
 - Radio buttons: ☒ De leerling zit op leeftijd, ☐ De leerling zit niet op leeftijd
 - Checkboxes: ☐ heeft een loopbaan overgeslagen, ☐ is een jaar later gestart, ☐ heeft een loopbaan overgedaan, ☐ is een jaar vroeger gestart, ☐ ander (text field), ☐ verder volgen (dropdown)
- Schoolwisselingen:**
 - Radio buttons: ☒ Geen schoolwisselingen, ☐ Schoolwisselingen
 - Table with columns: Schooljaar, Van, Naar
- GBK-indicatoren:**
 - Checkboxes: ☐ Het geen leeft van een vervangingsindicatoren, ☐ De leerling wordt tijdelijk of permanent buiten het gestandaardiseerd opgenomen, ☐ De ouders behoren tot de trekken bevolking, ☐ De leerling is niet in het bereik van een diploma secundair onderwijs, ☐ De thuis taal is niet het kindertaal

Figuur 3 BaSO.Fiche.

De fiche bestaat uit vijf opeenvolgende rubrieken die één voor één ingevuld dienen te worden. De eerste rubriek vraagt naar *persoonsgegevens* van de leerling (naam, geboortedatum en thuistaal) alsook naar informatie over de schoolloopbaan van de leerling, zoals het al dan niet overslaan of overdoen van leerjaren en eventuele schoolwisselingen. Indien de leerling op leeftijd zit en er geen schoolwisselingen hebben plaatsgevonden, hoeft er verder niets ingevuld te worden.

In het andere geval, verschijnen er extra aanvinkopties, zoals bijvoorbeeld 'heeft een leerjaar overgeslagen', 'is een jaar later gestart' of 'anderstalige nieuwkomer'.

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

De daaropvolgende rubrieken (leervorderingen, functioneren en zorg) werken alle drie volgens hetzelfde principe: wanneer je een hoofditem aanvinkt, worden de onderliggende items zichtbaar. Standaard staat alles dus als normaal aangegeven, zonder extra opmerkingen. Als er iets geschreven wordt in het vak 'aandachtspunten', vraagt de fiche naar extra informatie over de aard van de problemen en de 'geboden ondersteunende aanpak'. De rubriek *leervorderingen* behandelt zowel de algemene leervorderingen van de leerling als de progressie voor de leergebieden taal, wiskunde en Frans. De vierde rubriek gaat over het *functioneren van de leerling*, waarbinnen de leer- en werkhouding, het sociaal-emotioneel functioneren, het motorisch functioneren en de gezondheid van de leerling beschreven worden. De laatste rubriek is opgedeeld in algemene *zorg* (wat verwijst naar de initiatieven ondernomen door de leerkracht), speciale zorg (wat betrekking heeft op GON-begeleiding en officieel vastgestelde leer- en ontwikkelingsstoornissen) en schooloverstijgende zorg (met een klemtoon op specifieke zorgbehoeften waarbij het inschakelen van externe partners noodzakelijk is).

De BaSO-fiche in (inter)actie

Algemeen hebben we rond het gebruik van de BaSO-fiche vier organisatorische routines kunnen onderscheiden. De eerste routine heeft betrekking op het invullen van de BaSO-fiche in het zesde leerjaar. De leerkracht van het zesde leerjaar is de hoofdverantwoordelijke voor het invullen van de fiche, maar om dit te kunnen doen moet ze informatie verwerven van andere schoolactoren, ouders en externe betrokkenen. Een tweede routine heeft te maken met het doorgeven van de fiche aan de ouders op het einde van het zesde leerjaar. Het motiveren van de ouders om de fiche ook af te geven staat hierin centraal. Een derde routine focust op het gebruik van de fiche tijdens de inschrijvingsprocedure in de secundaire school. Ouders gebruiken de fiche om te communiceren over de specifieke zorgbehoeften van hun kind en de secundaire scholen om de informatie te achterhalen die ze nodig hebben om een aangepaste leeromgeving te ontwikkelen. Tot slot, onderscheiden we het feitelijk gebruik van de BaSO-fiche in de secundaire school als een vierde routine. In die routine wordt de inhoud van de fiche doorgegeven aan de verschillende betrokkenen in de secundaire school. Wanneer alle informatie is doorgegeven of opgenomen is in andere artefacten (bv. het leerlingendossier), heeft de fiche haar 'functie' vervuld en is ze niet langer nuttig. Om de rol van de BaSO-fiche als artefact in schoolorganisa-

ties te begrijpen, hebben we de organisatorische routines verder ontrafeld aan de hand van de twee kernelementen die onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn: de cognitieve component (welke scripts voor het denken en spreken roept de BaSO-fiche in het leven? en de handelingscomponent (welke manieren van handelen roept de BaSO-fiche in het leven)?

Naar een brede visie op zorg

Op basis van de analyse van de interviews en de artefactanalyse hebben we vastgesteld dat de BaSO-fiche specificeert en daardoor ook legitimeert welke soort data doorgegeven moeten worden om zorgcontinuïteit te vergemakkelijken. Doordat de BaSO-fiche focust op bepaalde aspecten en de aansluitingsproblematiek op een bepaalde manier representeert in rubrieken en categorieën, vestigt het de aandacht op bepaalde aspecten rond zorg, terwijl het andere buiten beschouwing laat (en er dus geen aandacht voor vraagt). De keuze voor de vijf rubrieken en hun deelrubrieken weerspiegelt een duidelijke opvatting over wat zorg op school zou moeten inhouden. De fiche heeft dus in de scholen een bepaalde manier van spreken en denken rond zorg geïntroduceerd waardoor een brede invulling van de notie zorg bevestigd werd, en wel in drie betekenissen van het woord.

In de eerste plaats gaven de respondenten aan dat de komst van de fiche geleid heeft tot een versterking van hun brede visie op zorg. Van een louter remediërende benadering van zorg, waarin de klemtoon ligt op het detecteren van moeilijkheden, zijn de scholen geëvolueerd naar een visie waarin ook expliciet ruimte is voor positieve eigenschappen van leerlingen. In plaats van enkel aandacht te hebben voor de tekorten, moeilijkheden of zogenaamde aandachts- of werkpunten, bevestigde de komst van de BaSO-fiche het belang om ook te spreken in termen van talenten, capaciteiten of kwaliteiten. Zo stelde Karel: *“Een kind is niet enkel zijn hoofd, maar ook zijn hart en handen en dit volledige beeld moet in de BaSO-fiche geschetst worden”*. Ook in de Boterbloem werd het belang van een zo breed mogelijke invulling van zorg expliciet genoemd. De directeur beklemtoonde dat de school nog sterker moet inzetten op wat kinderen wel kunnen, in plaats van te kiezen voor een ‘deficiet- model’: *“Ik vind dat er in de toekomst in de BaSO-fiche toch nog wat meer nadruk gelegd zou mogen worden op de sterktes van het kind. Zoals bijvoorbeeld, meervoudige intelligentie”* (Bert). Ook Brenda vermeldde dat de fiche meer is dan enkel een ‘zorgfiche’: *“Positieve kenmerken, willen we er per se ook in. Dus niet alleen focussen op zorg, want het is geen ‘zorg’fiche. Daarom krijgen ook alle leerlingen een BaSO-fiche. Niet alleen de kinderen met zorg”* (Brenda).

Dit citaat van Brenda maakt bovendien duidelijk dat in beide scholen de discussie inzake de aansluitingsproblematiek en zorg ook gekaderd wordt in termen van een brede aandacht voor alle leerlingen in de klas. Een vergelijkbare discussie troffen we aan in de Kersenboom: *“We moeten de BaSO-fiche voor alle leerlingen invullen zodat het niet stigmatiserend werkt voor een aantal leerlingen. Dat bepaalde zogenaamde zorgleerlingen een fiche meekrijgen en andere niet”* (Kim).

De discussie over brede zorg wordt ook gevoerd in termen van wie verantwoordelijk is voor die zorg(continuïteit) of hoe breed het zorgcontinuüm pre-

cies is. Zorg en vooral zorgcontinuïteit worden niet langer gedefinieerd als de individuele verantwoordelijkheid van de leerkrachten. Integendeel, er wordt gesproken in termen van een collectieve verantwoordelijkheid. Karel benadrukte bijvoorbeeld: *“Een BaSO-fiche is geen fiche van het basisonderwijs, het is eigenlijk een fiche van beide onderwijsniveaus, een fiche van het geheel, van de basis- en secundaire scholen”*. De structurele afhankelijkheid van verschillende groepen en organisaties inzake zorg is op die manier geherdefinieerd. Om die zorgcontinuïteit te kunnen garanderen, moeten leerkrachten, zorgleerkrachten, directieleden en ouders samenwerken.

Naar een nieuw netwerk van interacties

Met het invoeren van de BaSO-fiche werd het informeel uitwisselen van leerlingendata tussen scholen vervangen door een meer geformaliseerde procedure waarin de BaSO-fiche letterlijk een positie inneemt tussen de scholen: de BaSO-fiche laat een (ook wettelijk) legitieme transfer van leerlingendata toe tussen de basis- en secundaire scholen. Hierdoor zijn ook nieuwe sociale relaties in en buiten de school tot stand gekomen rond de BaSO-fiche.

Samenwerking binnen scholen

In de eerste plaats hebben we vastgesteld dat de fiche niet alleen een netwerk van verschillende actoren en interacties rondom zich creëert tussen de basis- en secundaire scholen, maar ook binnen de scholen. Zo ontstaat er in de eerste plaats samenwerking binnen de basisscholen, gericht op het invullen van de fiche. In de Kersenboom wordt de eerste rubriek van de fiche op voorhand ingevuld door het secretariaat. Verder bevragen ze de muzische leerkrachten voor het verkrijgen van informatie over de sterke eigenschappen van leerlingen. Bij het invullen van de BaSO-fiche baseert men zich bovendien op verschillende informatiebronnen: *“Tijdens een multidisciplinair overleg wordt iedere leerling besproken. Wat er goed gaat, wat er minder goed gaat, welke hulp we eventueel nog kunnen bieden. Die informatie kunnen we gebruiken om de fiche in te vullen”* (Karolien). Ook in de Boterbloem gaven de leerkrachten aan dat het invullen van de fiche, en daardoor dus ook de informatie die men wil doorgeven aan de secundaire scholen, bepaald wordt in overleg met anderen. *“De kinderen worden besproken met de zorgleerkracht, de directie, de ouders en eventueel ook met leerkrachten van andere leerjaren. Eerst vult de zorgleerkracht de BaSO-fiche in, voordat de leerkracht ermee van start gaat”* (Bea). Ook in de secundaire scholen wordt de informatie die de BaSO-fiche bevat doorgegeven aan collega's na afloop van het inschrijvingsmoment:

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

Ouders als sleutelfiguren

In de tweede plaats maken *ouders* een belangrijk deel uit van het sociaal netwerk rond de BaSO-fiche. Omwille van wettelijke beperkingen konden leerlingendata niet zonder meer doorgegeven worden tussen scholen zonder toestemming van de ouders. Hierdoor krijgen ouders juridisch de sleutelrol in de continuïteit van zorg. Om ervoor te zorgen dat ouders de fiche zouden afgeven in de secundaire school, werd de BaSO-fiche als het ware op de onderhandelingstafel gelegd. Kim gaf bijvoorbeeld aan dat ze altijd zorgvuldig neerschrijft welke zorgvragen ze heeft vastgesteld en welke initiatieven hierop als antwoord gegeven zijn, alsook hoe dit kan overkomen bij de ouders: *“Je kent die kinderen, je kent hun kwaliteiten, maar op papier kan dat ook negatief overkomen, daar probeer ik wel op te letten. Ik pas mijn formuleringen aan zodat het niet te slecht overkomt”*. Die vorm van ‘zelfcensuur’ was ook duidelijk zichtbaar in het feit dat er in beide basischolen proefversies of kladversies van de BaSO-fiche verschenen alvorens de fiche definitief werd geprint. Die proefversie gaf ouders de kans om de BaSO-fiche verder aan te vullen, bepaalde formuleringen aan te passen of zelfs te verwijderen. Op die manier wilde men ook hun bereidheid vergroten om de fiche ook af te geven in de secundaire school. Ook in de secundaire scholen heeft de fiche de rol van ouders tijdens het inschrijvingsmoment veranderd. Bij de meeste leerkrachten zorgde de fiche ervoor dat de communicatie tussen ouders en de secundaire school bevorderd werd. Zo vertelde Linda: *“We gebruiken de BaSO-fiche als leidraad voor het inschrijvingsgesprek, maar we focussen uiteraard niet alleen op wat er in de fiche staat. We gebruiken het als een insteek om aan het gesprek met de ouders te beginnen”*. Roos ging echter op een andere manier met de BaSO-fiche om tijdens het intakegesprek, waardoor de communicatie met ouders eerder afnam dan ze bevorderd werd. Zij maakte een kopie van de fiche en besprak die verder niet met de ouders: *“Ja, om heel eerlijk te zijn, kopieer ik die BaSO-fiche gewoon, omdat ik weet dat die door andere mensen goed nagekeken is. Alle leerkrachten die inschrijven moeten eigenlijk niet teveel vragen stellen”*. Dit gebruik van de fiche week af van wat de ontwerpers voor ogen hadden. Dit voorbeeld maakt dan ook duidelijk dat er tijdens de implementatie van vernieuwingen zowel meer als minder gebeurt dan gepland.

Naar een herpositionering: zichtbaarheid en kwetsbaarheid

Tot slot zijn die nieuwe interacties of netwerken niet alleen functioneel van aard, maar (her)positioneren ze de verschillende actoren ook ten opzichte van elkaar. De BaSO-fiche heeft immers geleid tot het ontstaan van een discussie over de zichtbaarheid en kwetsbaarheid van leerkrachten bij het invullen van de fiche. Zowel leerkrachten als directieleden benadrukten de druk die ze voelden om zich te verantwoorden over de al dan niet ondernomen zorginitiatieven. Door het invullen, printen en doorgeven van de fiche aan de ouders, worden alle ondernomen inspanningen zichtbaar, ook buiten de muren van de eigen klas en school:

“We hebben het gevoel dat je altijd heel erg goed moet verantwoorden wat je neerschrijft in deze fiche. Daar ben ik me wel bewust van. Als je bijvoorbeeld zegt: ‘die heeft bijvoorbeeld extra hulp nodig bij spelling’, dat je dan aangeeft waarom dat zo is, hoe je dat precies vastgesteld hebt en op welke manier je dit hebt proberen op te lossen in de klas” (Brenda).

Ook in de Kersenboom verwezen de leerkrachten naar de onzekerheid die het invullen van de BaSO-fiche kan oproepen. Zo haalde Karolien aan dat de BaSO-fiche niet alleen de ondernomen zorgacties van leerkrachten zichtbaar maakt ten opzichte van de ouders, maar dat iemands aanpak als leerkracht in de basisschool nu ook zichtbaar wordt voor de collega's binnen de eigen school alsook voor de secundaire scholen: *“Alles wat je hier opschrijft en ook wat je niet vermeldt, wordt gelezen door andere collega's in de school. Hierdoor wordt dit stukje papier als het ware het bewijsmateriaal voor de ondernomen zorgacties”*. Op die manier worden de individuele en collectieve zorgpraktijken publiek gemaakt, waardoor ze blootgesteld worden aan de beoordeling door anderen. Dit illustreert wat Kelchtermans (2009) omschreven heeft als de structurele kwetsbaarheid van het leraarschap: de verantwoordelijkheid voor leerlingen impliceert dat leraren voortdurend keuzes moeten maken, die ook morele consequenties hebben. Op die keuzes zijn leerkrachten altijd kritisch aanspreekbaar, zonder dat ze evenwel beschikken over een absolute grond om ze te legitimeren.

Discussie

Met de casus van de BaSO-fiche en de studie van wat dit artefact ‘doet’ in de scholen, wilden we laten zien hoe een vernieuwingsartefact een specifiek aandeel kan hebben in het feitelijke implementatieproces. Het uiteenrafelen van de organisatorische routines rond de BaSO-fiche in een cognitieve- en handelingscomponent heeft aangetoond dat de fiche niet enkel functioneert als een instrument om leerlingendata door te geven, maar dat ze de zorgpraktijken in de basis- en secundaire scholen ook mee vorm heeft gegeven. Doordat de BaSO-fiche de aansluitingsproblematiek op een bepaalde manier representeert in rubrieken en categorieën, vestigt dit artefact de aandacht op bepaalde aspecten en sluit het andere uit. Een eerste voorbeeld hiervan heeft betrekking op het feit dat de fiche heel wat zorgspecifieke informatie vereist waardoor de leerkracht in gesprek moet treden met andere betrokkenen. Hierdoor zijn er nieuwe sociale relaties tot stand gekomen in en rond de school. Op die manier heeft de fiche er ook toe geleid dat zorg een collectieve verantwoordelijkheid is geworden van scholen én ouders. Het gegeven dat alle informatie vast komt te staan op papier en daardoor zichtbaar wordt voor collega's, ouders en de secundaire scholen, heeft dan weer als gevolg dat zorg een publiek karakter heeft gekregen en leerkrachten zich bewuster worden van hun precieze formuleringen en ondernomen zorgacties. Tot slot, zijn ouders belangrijke onderhandelingsfiguren geworden in dit proces omwille van het feit dat scholen afhankelijk zijn van ouders voor die datatransfer. Wanneer we de rationale van de ontwerpers afzet-

ten ten opzichte van de feitelijke praktijken die ontstaan rond de BaSO-fiche, kunnen we dus vaststellen dat er zowel meer als minder functies vervuld worden dan voorzien door de ontwerpers. Het verband tussen de intenties en rationale van de ontwerpers en de feitelijke praktijken is dus nooit zomaar lineair. Zelfs de meest nauwkeurig ontwikkelde artefacten kunnen effecten produceren die losstaan van de intenties waarmee ze ontworpen zijn. De makers van het artefact hebben, met andere woorden, enkel controle over het ontwerp ervan, niet over de feitelijke procedures en routines die in de praktijk zullen opduiken wanneer het artefact geïmplementeerd en gehanteerd wordt (Pentland & Feldman, 2008).

Met dit onderzoek hebben we tot slot op de twee volgende manieren willen bijdragen aan het onderwijsonderzoek naar vernieuwingsprocessen.

Van innovatieve artefacten naar artefacten als vernieuwingsactoren

In de eerste plaats wilden we aansluiten bij recente theoretische ontwikkelingen waarin schoolorganisaties en dus ook vernieuwingsprocessen begrepen worden in termen van een complex samenspel tussen menselijke en niet-menselijke actoren die beiden de schoolrealiteit constitueren. Ons vertrekpunt hierbij was dat de verwevenheid tussen artefacten en schoolorganisatorische processen een complexe aangelegenheid vormt, die empirisch ontrafeld dient te worden in functie van adequate theorieontwikkeling over onderwijsvernieuwingen (Fenwick, 2011). In plaats van de betekenis en de rol van artefacten te herleiden tot wat ontwerpers ermee bedoelen of gebruikers ervan denken, hebben we willen aantonen dat artefacten zelf ook een bepaalde onderwijswerkelijkheid mee in het leven kunnen roepen. Zodra een vernieuwingsartefact ingezet wordt binnen een organisatie, functioneert het als een mediërend gegeven dat interacties, communicatie, acties en activiteiten mee beïnvloedt. In die zin kunnen artefacten als het ware beschouwd worden als actoren. Willen we vernieuwingsprocessen ten volle begrijpen, moet er dus verder gekeken worden dan de sociale dimensie en moet er ook met de materiële dimensie rekening worden gehouden.

Van acties naar interacties

Hierbij aansluitend, hebben we met deze studie de relevantie willen aantonen van een interactionele benadering ten aanzien van onderwijsvernieuwingen. Het is pas in een netwerk van interacties dat we onderwijsvernieuwingen kunnen bestuderen en begrijpen. Door te kijken naar alle mogelijke interacties die zich rond een vernieuwing ontwikkelen, krijgen we zicht op de complexiteit van vernieuwingen. Met de notie organisatorische routines hebben we die interacties theoretisch proberen te vatten. Om meer zicht te krijgen op de determinanten en processen die een rol spelen bij de vormgeving van dergelijke organisatorische routines en de rol van artefacten hierin, is het noodzakelijk om in een vervolgonderzoek die netwerken ook meer systematisch in kaart te brengen aan de hand van observaties. Hiervoor zouden sociale netwerkanalyse (Daly, 2010; Moolenaar, 2012) of actor-netwerk theorie (Fenwick, 2011) ons de

analytische tools kunnen bieden. Daar waar sociale netwerkanalyse ons kan helpen om op een meer systematische manier te analyseren hoe het netwerk van zorg veranderd is in de scholen, kan de actor-netwerk theorie ons helpen om de relaties tussen artefacten en mensen meer systematisch in kaart te brengen.

Abstract

Educational innovations are often translated in and implemented through artifacts. Although research has often treated artifacts as merely functional or symbolical, more recent work acknowledges the complex relationship between the materiality of artifacts and human actors. This article aims at disentangling this relationship in order to deepen our understanding of the ill-understood role of artifacts as actors. For that purpose we focus -conceptually and empirically- on the organizational routines that arise around artifacts in educational innovation. Using the case of the “Educational Care and Support File” (ECS-file), it is argued that the implementation of the ECS-file affects and changes the positions and discursive interactions (routines) of different members in the school team.

Noten

- 1 Een onderwijsnet is een representatieve vereniging van inrichtende machten (schoolbesturen) en neemt dikwijls bepaalde verantwoordelijkheden van de inrichtende macht over. Ze stellen bijvoorbeeld eigen leerplannen en lesroosters op. Er zijn drie onderwijsnetten: het GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, het officieel gesubsidieerd onderwijs (steden, gemeenten, provincies) en het vrij gesubsidieerd onderwijs.
- 2 Binnen het technologisch determinisme ligt de klemtoon op de effecten die artefacten hebben op het menselijk functioneren. Artefacten hebben de macht om menselijke acties te definiëren (artefacten als *prescriptive*) (D’Adderio, 2008).
- 3 De lokale overlegplatforms (LOP’s) zijn verantwoordelijk voor de lokale uitvoering van het Vlaamse onderwijskansenbeleid.

Referenties

- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity. Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28, 801-831. doi:10.1086/345321
- Bryman, A. (2008). *Social research methods* (3th ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Burch, P. (2007). Educational policy and practice from the perspective of institutional theory: Crafting a wider lens. *Educational Researcher*, 36, 84-95. doi:10.3102/0013189X07299792
- Ceulemans, C., Simons, M., & Struyf, E. (2012). Professional standards for teachers: How do they ‘work’? An experiment in tracing standardisation in-the-making in teacher education. *Pedagogy, Culture and Society*, 20, 29-47. doi:10.1080/14681366.2012.649414
- Chedzoy, S., & Burden, R. (2005). Making the move: Assessing student attitudes to primary-secondary school transfer. *Research in Education*, 74, 22-35. Verkregen van <http://manchester.metapress.com/content/a25q212328u86p25/>

- Claeys, A. (2009). Continuïteit van zorg bij de overgang van de lagere naar de secundaire school. *Zorgbreed*, 25(7), 7-16.
- Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 145-170. doi:10.3102/01623737023002145
- Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy*, 19, 476-509. doi:10.1177/0895904805276143
- D'Adderio, L. (2008). The performativity of routines: Theorising the influence of artefacts and distributed agencies on routines dynamics. *Research Policy*, 37, 769-789. doi:10.1016/j.respol.2007.12.012
- D'Adderio, L. (2011). Artifacts at the centre of routines: Performing the material turn in routines theory. *Journal of Institutional Economics*, 7, 197-230. doi:10.1017/S174413741000024X
- Daly, A. J. (2010). *Social network theory and educational change*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Feldman, M. S., & Pentland, B. T. (2003). Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. *Administrative Science Quarterly*, 48, 94-118. doi:10.2307/3556620
- Fenwick, T. (2010). (un)Doing standards in education with actor-network theory. *Journal of Education Policy*, 25, 117-133. doi:10.1080/02680930903314277
- Fenwick, T. (2011). Reading educational reform with actor network theory: Fluid spaces, otherings, and ambivalences. *Educational Philosophy and Theory*, 43, 114-134. doi:10.1111/j.1469-5812.2009.00609.x
- Fenwick, T., & Edwards, R. (2011). Considering materiality in educational policy: Messy objects and multiple reals. *Educational Theory*, 61, 709-726. doi:10.1111/j.1741-5446.2011.00429.x
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Geijssels, F. P., Slegers, P. J. C., Van den Berg, R., & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37, 130-166. doi:10.1177/00131610121969262
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (Eds.) (2009). *Second international handbook of educational change*. Dordrecht, Nederland: Springer.
- Honig, M. (2008). District central offices as learning organizations: How sociocultural and organizational learning theories elaborate district central office administrators' participation in teaching and learning improvement efforts. *American Journal of Education*, 114, 627-664. doi:10.1086/589317
- Hoogsteyns, M. (2008). *Artefact mens. Een interdisciplinair onderzoek naar het debat over materialiteit binnen de Material Culture Studies* (Proefschrift, Universiteit van Amsterdam, Nederland). Retrieved from <http://dare.uva.nl/document/112738>
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London, UK: Routledge Falmer.
- Kelchtermans, G. (Ed.). (2004). *De stuurbaarheid van onderwijs. Tussen kunnen en willen, mogen en moeten*. Leuven, België: Universitaire Pers.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message. Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 257-272. doi:10.1080/13540600902875332
- Koyama, J. P. (2011). Generating, comparing, manipulating, categorizing: reporting, and sometimes fabricating data to comply with No Child Left Behind mandates. *Journal of Education Policy*, 26, 701-720. doi:10.1080/02680939.2011.587542
- Kvale, S. (Ed.) (1996). *Inter-views. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lawn, M., & Grosvenor, I. (2005). *Materialities of schooling*. Providence, RI: Symposium Books.
- Leonardi, P. M., Nardi, B. A., & Kallinikos, J. (Eds.). (2012). *Materiality and organizing: Social interaction in a technological world*. Oxford: Oxford University Press.

- März, V., Kelchtermans, G., Vanhoof, S., & Onghena, P. (2013). Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform. A case study on statistics in the mathematics curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 29, 13-24. doi:10.1016/j.tate.2012.12.002
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miller, D. (2005). *Materiality*. Durham, UK: Duke University Press.
- Moolenaar, N. M. (2012). A social network perspective on teacher collaboration in schools: Theory, methodology, and applications. *American Journal of Education*, 119, 7-39. doi:10.1086/667715
- Ogawa, R., Crain, R., Loomis, M., & Ball, T. (2008). CHAT/IT: Toward conceptualizing learning in the context of formal organizations. *Educational Researcher*, 37, 83-95. doi:10.3102/0013189X08316207
- Paavola, S., Lippinen, L., & Hakkarainen, K. (2004). Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning. *Review of Educational Research*, 74, 557-576. doi:10.3102/00346543074004557
- Pentland, B. T., & Feldman, M. S. (2005). Organizational routines as a unit of analysis. *Industrial and Corporate Change*, 14, 793-815. doi:10.1093/icc/dth070
- Pentland, B. T., & Feldman, M. S. (2008). Designing routines: On the folly of designing artifacts, while hoping for patterns of action. *Information and Organization*, 18, 235-250. doi:10.1016/j.infoandorg.2008.08.001
- Pentland, B. T., Feldman, M. S., Becker, M. C., & Liu, P. (2012). Dynamics of organizational routines: A generative model. *Journal of Management Studies*, 49, 1484-1508. doi:10.1111/j.1467-6486.2012.01064.x
- Ramduny-Ellis, D., Dix, A., Rayson, P., Onditi, V., Sommerville, I., & Ransom, J. (2005). Artefacts as designed, artefacts as used: Resources for uncovering activity dynamics. *Cognition, Technology & Work*, 7, 76-87. doi:10.1007/s10111-005-0179-1
- Raymond, B. (2010). *Investigating the relationship between IT and organizations: A research trilogy* (Doctoral dissertation, Georgia State University). Retrieved from http://digitalarchive.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1043&context=cis_diss
- Sirsch, U. (2003). The impending transition from primary to secondary school: Challenge or threat? *International Journal of Behavioral Development*, 27, 385-395. doi:10.1080/01650250344000082
- Spillane, J. P. (2012). Data in practice: Conceptualizing the data-based decision-making phenomena. *American Journal of Education*, 118, 113-141. doi:10.1086/663283
- 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. doi:10.3102/00346543072003387
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72, 577-625. doi:10.3102/00346543072004577
- Van Veen, K., Slegers, P., & Van de Ven, P.H. (2009). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21, 917-934. doi:10.1016/j.tate.2005.06.004
- Vlaamse Onderwijsraad. (2008). *De overgang van het basis- naar het secundair onderwijs: Een verkenning*. Antwerpen, België: Garant.