

## **Bijlage 3: Continuering van zorg van basis- naar secundair onderwijs**

*Deze Mededeling is het resultaat van overleg in een niveauoverstijgende werkgroep ad hoc, samengesteld uit vertegenwoordigers van het werkveld, van de drie Verbonden VVKBaO, VVKSO en VVKBuO, en van pedagogische begeleiders uit de diocesane begeleidingsdiensten.*

*Wanneer in de tekst sprake is over basis-, respectievelijk secundair onderwijs, impliceert dit telkens ook het buitengewoon onderwijs.*

### **1 Waarom nu een gezamenlijke mededeling?**

In de loop van maart 2005 publiceerden VVKBaO, VVKBuO en VVKSO een gezamenlijke Mededeling over 'Overmaken van relevante leerlingengegevens van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs met het oog op het voortzetten van zorgbreed onderwijs'.

Inhoudelijk focuste de Mededeling vooral op het 'doorgeven van gegevens'. In de loop van het schooljaar 2006-2007 kreeg het VSKO diverse signalen dat andere aspecten die even aangeraakt werden in deze Mededeling (continuïteit van zorg, regionaal overleg) een verdere uitwerking verdienden. Niveauoverstijgende regionale contacten en diverse vormen van samenwerking BaO – SO, ook netoverstijgend, zitten overigens onmiskenbaar in de lift. Sommige proeftuinen gaan daar ook over. De aandacht en de inzet voor de overgangsbegeleiding en de continuering van zorg van basisonderwijs naar secundair onderwijs nemen toe.

De werkgroep heeft voor deze tekst dankbaar gebruik gemaakt van de rijke inbreng uit het veld. Hopelijk putten scholen en scholengemeenschappen hieruit inspiratie om hetzij op eigen kracht, hetzij mits externe ondersteuning (pedagogische begeleiding, CLB) het gesuggereerde proces te doorlopen.

### **2 Samenwerking basisonderwijs – secundair onderwijs**

#### **2.1 Een gedeelde verantwoordelijkheid voor goed onderwijs**

Samenwerking tussen basisscholen en scholen voor secundair onderwijs is gericht op de gedeelde zorg voor goed onderwijs aan kinderen en jongeren tijdens hun schoolloopbaan. Het realiseren van optimale ontplooiingskansen voor alle leerlingen is de opdracht voor beide onderwijsniveaus. Optimale ontplooiingskansen kunnen vergroot worden als scholen van beide niveaus lokaal hiervoor ook expliciet de verantwoordelijkheid delen.

Kansen tot een goede pedagogische aansluiting van beide onderwijsniveaus moeten gegarandeerd worden door de overheid (eindtermen, ontwikkelingsdoelen) en de onderwijsinrichters (leerplannen, raamplannen en opleidingsplannen).

Naar de individuele leerling toe deze afstemming realiseren is een belangrijke lokale opdracht voor scholen van beide onderwijsniveaus, die daarbij als gelijkwaardige partners kiezen voor een samenwerking waarin de continuïteit in de zorg voor de leerling centraal staat.

#### **2.2 Continuïteit in de zorg centraal**

Continuïteit in de zorg betekent dat de leerling op elk-moment in zijn schoolloopbaan een antwoord krijgt op zijn zorgvraag. Dit antwoord zal rekening houden met de eigen aard van elke leerling.

Continuïteit in de zorg kan tot uiting komen in tal van activiteiten zoals afstemmen van het onderwijsinhoudelijk aanbod, leerlingen begeleiden bij studiekeuze, leerlingen onthalen en opvangen, leren van elkaar op het vlak van klas-

senpraktijk, leerlingbegeleiding vanuit gedeelde pedagogische concepten, het doorgeven van informatie over leerlingen via de ouders, het responsabiliserend betrekken van ouders in het keuzeproces van de leerlingen en het leren kennen van het studieaanbod in de regio.

### 2.3 Lokaal verankerd en bottom-up

Focussen op de pedagogische belangen van de leerlingen houdt in dat activiteiten zoals in 2.2 aangegeven, bottom-up ontstaan. Uiteraard is er het spanningsveld tussen het door de centrale overheid en de onderwijsinrichters gewenste onderwijs en de lokale praktijk. Voorbeelden van centrale sturing ter zake zijn eindtermen als leren leren en leren kiezen, outputdossier basisonderwijs, inschrijvingsbeleid SO, objectieve leerlingenoriëntering als decretale opdracht van de scholengemeenschappen SO, leerzorg, enz. Samenwerking tussen scholen per niveau maar ook niveauoverstijgend creëert interessante mogelijkheden en geeft een lokale verankering aan onderwijsinnovatie.

De pedagogische belangen van de leerlingen worden ook het meest gediend met initiatieven die in een reële context plaatsvinden. Het gaat om continuïteit in de zorg in concrete scholen en klassen. Het gaat ook over concrete leerlingen, elk met hun kenmerken, met hun specifieke pedagogische en didactische beginsituatie.

Werken vanuit de basis creëert ook betrokkenheid van leraren en directies bij samenwerkingsactiviteiten. In die zin zullen de samenwerkende scholen en leraren van meet af aan een proces doorlopen waarin ze in een win-situatie zelf gestalte en inhoud geven aan de zorg voor pedagogische continuïteit. Modellen die elders ontwikkeld werden zijn dan inspirerende, maar niet te kopiëren bronnen. Dat geldt voor de 'BaSO-fiches', voor lesobservatieschema's bij klasbezoeken, bijeenkomsten over leerplanaansluiting, enz.

### 2.4 Samenstelling regionale samenwerkingsverbanden

Regionale samenwerking, die verder gaat dan het doorgeven van gegevens, gebeurt bij voorkeur via de scholengemeenschappen basis- en secundair onderwijs. Ideaal voor regionale samenwerking zou zijn dat het territorium van één scholengemeenschap SO samen zou vallen met dat van één of meerdere scholengemeenschappen BaO. Soms benadert men dit ideale model, als een scholengemeenschap SO bestaat uit twee subregio's (bijvoorbeeld kleinere gemeenten). Op dit subregionaal vlak is territoriale afstemming met de scholengemeenschap(en) BaO soms wel mogelijk.

Een bijkomend aandachtspunt hierbij is de positie van het buitengewoon onderwijs. Niet alle scholen buitengewoon onderwijs maken deel uit van een scholengemeenschap. Toch is het noodzakelijk deze scholen mee te nemen in de regionale pedagogische samenwerking.

Waar territoriale afstemming van de scholengemeenschappen van de twee niveaus totaal niet gerealiseerd is, bestaat er ongetwijfeld een aanzienlijke drempel om tot pedagogische samenwerking te komen. Niettemin hebben de meeste basisscholen wel zicht op hun "uitstroomscholen" en weten de meeste secundaire scholen heel goed uit welke basisscholen zij rekruteren. Via wat zoekwerk en creativiteit van gemotiveerde directies, die overtuigd zijn van de meerwaarde van niveauoverstijgende samenwerking komt men in diverse regio's ook tot samenwerkingsplatforms. Men moet er daarbij wel over waken dat men zo breed mogelijk focust. Het belang van de leerling primeert en niet de rekrutering of de doorstroming van basis- naar secundair onderwijs op dezelfde campus. In steden met meerdere scholengemeenschappen SO kan samenwerking met het basisonderwijs alleen gerealiseerd worden over de grenzen van de scholengemeenschappen heen. Zeker waar samenwerking op territoriale hinderpalen stuit, kunnen pedagogische begeleiders en/of coördinerende directeurs het terrein verkennen en kunnen ze de samenwerking stimuleren.

In diverse regio's rijst hoe langer, hoe meer de vraag naar netoverstijgende pedagogische samenwerking. Leerlingen veranderen immers bij de overstap van BaO naar SO niet zelden van net. In onze visie dient de niveauoverstijgende werking het belang van de leerling. In regio's waar netoverstijgende overstappen een reëel gegeven zijn, komt het er dus op aan in het belang van de leerling en met het oog op continuïteit van zorg goede contacten te onderhouden met de collega's van andere netten. Dit wil niet zeggen dat continuïteit van zorg over de niveaus heen het werkdoel van de lokale overlegplatforms is. Deze pedagogische samenwerking valt buiten de decretale opdrachten van het LOP (omgevingsanalyse, bewaken van en bemiddelen inzake inschrijvingsrecht). Scholen die er toch zouden aan denken via samenwerking tussen LOP BaO en LOP SO te werken aan de continuïteit van zorg moeten er wel

rekening mee houden dat de samenstelling van de LOP's decretaal vastligt. Vrije keuze van partners is in dat geval niet aan de orde.

### 3 BaSO-proces

De laatste leerjaren van het gewoon en buitengewoon basisonderwijs, de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs, de eerste leerjaren van het buitengewoon secundair onderwijs (o.a. het observatiejaar in opleidingsvorm 3) spelen een cruciale rol in de schoolloopbaan van de leerling.

Dat inzicht leidde in diverse regio's tot initiatieven waarbij schooldirecties en/of leden van schoolteams elkaar op regelmatige en constructieve wijze ontmoetten om de overgang van BaO naar SO voor de leerlingen zo vloeiend mogelijk te laten verlopen. Dit overleg beoogde niet in de eerste plaats het doorgeven van individuele leerlingengegevens maar het voortzetten van de zorg voor elke individuele leerling bij de overgang naar het secundair onderwijs.

De nood aan een registratie-instrument, met name een z.g. BaSO-fiche kreeg vooral gestalte toen men in het secundair onderwijs ervoer hoe moeilijk het kon zijn om bij de start van een eerste leerjaar A of B juiste én accurate gegevens betreffende een leerling te verzamelen zodat de start van het schooljaar in optimale omstandigheden kon verlopen. Om aan dat probleem tegemoet te komen, werden, vooral sinds de GOK- werking op school, intakeformulieren ontworpen die tijdens een gesprek bij de inschrijving door de intaker en de ouders werden ingevuld. Ook werd vorming voorzien voor de intakers en/of inschrijvers om hen te leren omgaan met methodieken om een intake te optimaliseren, met ouders in communicatie te gaan, zorgvragen te leren detecteren enz..

Tegelijkertijd kwam men bij de groeiende regionale contacten en kennismakingsprocessen in het SO tot de vaststelling dat schoolteams van het BaO jarenlang knowhow betreffende zorgbreed werken hadden opgebouwd maar dat die vaak verloren ging bij de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs, met als gevolg dat men bij contacten met ouders of bij begeleiding van leerlingen wel eens van nul startte.

Wanneer scholen zich voornemen om te werken met een BaSO-fiche, is een zorgvuldig kennismakings- en bewustwordingsproces tussen de partners in die zin van primordiaal belang. Wanneer scholen of scholengemeenschappen SO van een bepaalde regio een op het eerste gezicht ook voor hen bruikbare BaSO-fiche van een andere regio leren kennen, gaat men soms overijld te werk. Zonder de werking en de doelstellingen van de uitgenodigde partnerscholen goed te kennen kan men bezwaarlijk een bestaande BaSO-fiche overnemen. Het is evenmin aangewezen om als eerste stap in de samenwerking aan een werkgroep de opdracht geven om in een kort tijdsbestek een BaSO-fiche te ontwerpen, waarmee men zo vlug mogelijk aan de slag kan. Dit kan niet de bedoeling zijn. Centrale doelstelling is de optimale overgangsbegeleiding van de leerlingen en niet het kunnen beschikken over een instrument voor inschrijvingen. Een BaSO-fiche is geen doel op zich maar een middel om met verscheidene scholen samen een goede overgangsbegeleiding te realiseren. Indien men het lokaal in grote lijnen over een gemeenschappelijke benadering eens is, kan het werken aan een BaSO-fiche wel een katalysator zijn voor verdere verdieping en concretisering van de regionale samenwerking.

Bij het uitwerken van zo'n regionaal niveauoverschrijdend samenwerkingsproces kan je, afhankelijk van lokale omstandigheden en actoren, uiteraard diverse sporen volgen.

#### 3.1 Win-winsituatie

Zeker op termijn moet het werken met een BaSO-fiche resulteren in een win-win-relatie voor BaO en SO. De secundaire school vraagt niet zo maar, zij engageert zich om met de informatie vanuit het BaO aan het werk te gaan, om de collega's van het BaO verder op de hoogte te houden en om ze eventueel via consultatie bij de verdere zorg voor de leerling te betrekken. De basisschool gééft niet zo maar, ze krijgt meer zicht op de studieloopbaan van haar leerlingen: behaalde attesten, studiekeuze na elke graad/fase (BuSO), eventuele al dan niet geadviseerde verandering van studierichting, opleiding(svorm) in de loop van een graad. Die feedback en outputinformatie is ongetwijfeld voor de basisschool interessant met het oog op haar interne evaluatie.

Directies en leraren wijzen soms op het gevaar van toenemende administratieve last in het basisonderwijs als mogelijk gevolg van het werken met een BaSO-fiche. Ondermeer om dit gevaar te voorkomen zullen wij verderop in de tekst (3.6) pleiten om de BaSO-fiche zoveel mogelijk te integreren in de reeds bestaande overgangsbegeleiding. Dit

beperkt het bijkomend werk en zal op termijn zelfs tijdswinst opleveren. In de plaats van versnipperd-en overlappend werk van leraren en CLB-medewerkers komt een coherente werking.

Om de administratieve last in de hand te houden, zou men ook kunnen afspreken, dat in een eerste fase alleen een BaSO-fiche opgesteld wordt voor 'zorgleerlingen'. Daartegenover staat echter dat een leerling met een BaSO-fiche dan als 'een probleemgeval' zou kunnen gepercipieerd worden. Ook moet men dan vooraf gaan afbakenen wat men precies onder 'zorgleerling' verstaat en loopt men het gevaar om leerlingen te 'etiketteren'.

Het samen invullen van een BaSO-fiche door ouders en school kan de ondersteuning van elk kind mooi afsluiten. Het geeft aan het team van de basisschool ook de voldoening dat het zijn doelen heeft kunnen realiseren.

### **3.2 De inhoud van de BaSO-fiche: de zorg voor de leerling centraal**

De BaSO-fiche is ontstaan als antwoord op te weinig continuïteit van zorg bij de overstap naar het secundair onderwijs. Een BaSO-fiche heeft dus een andere doelstelling dan een schoolrapport. Dat moet zich ook in de inhoud weerspiegelen. Men dient zich te beperken tot gegevens die relevant zijn voor de continuïteit in de zorg: wat heeft men in de basisschool aan interne en externe zorg verstrekt? Wat daarvan verdient opvolging in het secundair onderwijs?

Bij het formuleren van de items moet men aandacht schenken aan de beeldvorming, waartoe sommige formuleringen aanleiding kunnen geven. Men moet zich hoeden voor ongenueanceerd taxeren van leerlingen. Zowel de auteur als de lezer kunnen gegevens, soms onbewust en ongewild, foutief interpreteren. Reden te meer om goed te waken over de relevantie en over de verwoording van de verstrekte gegevens.

Een kind is ook meer dan een zorgkind. Elk kind heeft kwaliteiten, vaardigheden en mogelijkheden. Ook deze punten moeten naar boven gehaald worden. Ze vormen in de communicatie met ouders (3.3) en met het kind (3.5) een tegengewicht voor soms moeilijker bespreekbare minpunten. Ze tonen ook aan dat leerkrachten een kind altijd weten te waarderen en ze bieden voor ouders een perspectief. Een boodschap over alleen maar 'gebreken', stoot af en maakt communicatie onmogelijk. Het is trouwens vaak één van de redenen waarom sommige ouders systematisch oudercontacten vermijden.

Vele BaSO-fiches nemen – zij het in zeer verschillende vorm – gegevens op in verband met de oriëntering en latere studiekeuze van de leerling. Als argument wordt dan vaak gebruikt dat ook een goede oriëntering een aspect van zorg is. Het hangt er natuurlijk vanaf wat men dan onder 'goede oriëntering' verstaat. Ons uitgangspunt was de aandacht voor de optimale ontwikkelingskansen van het kind en de gedeelde verantwoordelijkheid hiervoor van BaO en SO (2.1). Als men wil dat een kind alle mogelijkheden krijgt om zich optimaal te ontplooiën, impliceert dit ook respect voor het oriënterend karakter van de eerste graad SO en voor een brede basisvorming. Een advies of keuze voor 1A, 1B of BuSO kan, naargelang het algemeen concept van de fiche, ergens een plaats krijgen. Adviezen voor tso, kso, aso of bso – een keuze die pas na de eerste graad kan gebeuren – zijn op het einde van de basisschool irrelevant, zowel in een BaSO-fiche als in een schoolrapport.

### **3.3 Centrale rol van de ouders**

Ouders zijn de eerste verantwoordelijken voor de opvoeding van hun kinderen. Relevante informatie doorgeven over leerproblemen, leerstoornissen, gegevens van medische aard, schoolrapporten, enz. behoort tot hun verantwoordelijkheid. Leerlingengegevens geregistreerd in een BaSO-fiche, kunnen bijgevolg alleen via hen aan de secundaire school doorgegeven worden.

Het gaat hierbij echter over veel meer dan over het respecteren van de privacywetgeving. Wezenlijk zijn de communicatie met ouders en de betrokkenheid van ouders bij het BaSO-proces en de BaSO-fiche. Het doornemen en invullen van een BaSO-fiche is geen afstandelijke en formele bedoening. Het is een wederzijds engagement waarbij ouders én school elkaar ontmoeten en vanuit dezelfde bekommernis relevante informatie samenbrengen. Centraal in deze staat het kind met zijn/haar ontplooiingskansen (en grenzen). Samen de BaSO-fiche invullen is voor ouders ook een erkenning van hun zorg voor hun kind.

Zorgvuldige communicatie naar alle ouders en wezenlijke ouderbetrokkenheid maken dat de BaSO-fiche een instrument wordt dat door de ouders gewaardeerd wordt en dat bij inschrijvingen spontaan afgegeven wordt. In sommige

regio's slaagt men er in van bij de start gemandateerde ouders bij het conceptueel werk te betrekken. Mits geregelde terugkoppeling naar de diverse oudercomités, verloopt de latere communicatie naar en sensibilisering van de ouders dan wellicht vlotter.

### 3.4 Samenwerking met CLB

In de zorg voor kinderen is ook het CLB een partner. Het ligt daarom voor de hand om het CLB systematisch bij de voorbereidingen van de BaSO-informatie te betrekken. In een aantal regio's nemen CLB-medewerkers trouwens het voortouw voor een BaSO-proces.

CLB-medewerkers beschikken soms over informatie die ten gevolge van hun beroepsgeheim en/of op vraag van ouders niet altijd met de school gedeeld kan worden. Ook hun expertise betreffende leerstoornissen en leerstimuli moet men betrekken en integreren in de schoolwerking. Op dat vlak zijn sommige CLB-medewerkers door hun opleiding beter geplaatst dan leerkrachten en zorgcoördinatoren, ook al hebben die laatste via nascholing kennis opgedaan, die hen in staat stelt om specifieke zorgvragen goed te herkennen. Niet zelden kan het CLB ten behoeve van beginnende leerkrachten ook duiding en tips geven betreffende de aanpak van een kind

Concrete omstandigheden brengen soms mee dat CLB's in een BaSO-proces een minimale rol vervullen, ook al zijn de CLB-medewerkers vaste partner in het MDO of in de klassenraad (BuO). Ook bij minimale participatie van het CLB zal men praktische afspraken moeten maken. Overlapping van gesprekken met ouders, zorginformatie in de zin van twee op elkaar volgende oudercontacten, één van de school en één van het CLB, om over hetzelfde te praten moet men absoluut vermijden.

### 3.5 Rol van de leerling: mijn BaSO-fiche

Uiteindelijk staat bij het concept en de inhoud van de BaSO-fiche de leerling centraal. Maar vergeten wij die leerling soms niet als één van de actoren in het hele proces? In sommige regio's, waar in het zesde leerjaar of in het laatste jaar van het BuBaO rond 'leren kiezen' gewerkt wordt met het werkboekje van het CLB *Op stap naar het secundair onderwijs*, heeft men de leerling een eigen plaats of zelfs een centrale plaats ("*Mijn BaSO-fiche*") gegeven in de opbouw en de inhoud van de fiche. Dit ligt ongetwijfeld in de lijn van de prioritaire keuze voor een (geïntegreerd) BaSO-proces. De leerling erin betrekken kan ook als voordeel hebben dat men dan niet vergeet om naast beperkingen ook mogelijkheden, vaardigheden en belangstellingspunten in de verf te zetten.

### 3.6 Geïntegreerd werken met een BaSO-fiche

Om het werken met de BaSO-fiche zowel in de basisschool als in het secundair vlot te laten verlopen en om bijkomende administratieve last te vermijden, is het belangrijk dat de BaSO-fiche geïntegreerd wordt in de bestaande overgangsbegeleiding. Het gebruik van het VCLB werkboekje in het 6<sup>e</sup> leerjaar is daar één element van.

## 4 Leidraad voor reflectie over samenwerking rond continuïteit van zorg

Rekening houdend met de hiervoor toegelichte visie op een lokaal van onderuit groeiende samenwerking rond continuïteit van zorg van basis- naar secundair onderwijs, heeft het geen zin om een centraal model van BaSO-fiche voor te stellen. We verwijzen naar:

- 2.3 Lokaal verankerd en bottom-up;
- 3 BaSO-proces primeert op BaSO-fiche;
- 3.6 Keuze voor een geïntegreerde werking.

In het kader van deze Mededeling beperken wij er ons toe om bij wijze van samenvatting enkele essentiële elementen in een vragenlijst of kijkwijzer naar voren te halen. Geregeld reflecteren, eerst per school en daarna met de samenwerkende scholen, samen evalueren en bijsturen, bij voorbeeld in de context van schoolbegeleiding o.l.v. een pedagogisch begeleider, zijn essentieel in een BaSO-proces.

Onderstaande vragenlijst wil hiervoor inspiratie bieden.

<b>Betrokken scholen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoe is het samenwerkingsverband tot stand gekomen (vanuit SG BaO, SG SO, al voorheen samenwerkende scholen, vanuit verschillende SG?)</li> <li>• Participeren zoveel mogelijk scholen (gewoon en buitengewoon, basis en secundair) uit de regio? Zijn er geen scholen vergeten, bij voorbeeld scholen BuO die (nog) niet tot een SG behoren? Waarom zijn bepaalde scholen niet opgenomen (eigen net, andere netten)?</li> </ul>
<b>Lay-out en opbouw van de BaSO-fiche</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Is het voor de ouders meteen zichtbaar dat meerdere secundaire en basisscholen in een regio dezelfde fiche hanteren?</li> <li>• Is het door opbouw en lay-out meteen duidelijk dat continuïteit van zorg de eigenlijke bestaansreden van de fiche is?</li> <li>• Welke gegevens zet men vooraan en waarom?</li> <li>• Zijn positieve gegevens – ook over de ‘zorgleerling’ – duidelijk zichtbaar?</li> <li>• Is er gezorgd voor een verduidelijkende toelichting (voor de ouder, de leraar BaO en de leraar SO)?</li> </ul>
<b>Inhoud van de BaSO-fiche</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zijn alle opgenomen gegevens relevant voor de centrale doelstelling ‘continuïteit van zorg’?</li> <li>• Is er geen overlapping met het rapport?</li> <li>• Kan de opname van of de vraagstelling in verband met bepaalde gegevens geen aanleiding geven tot te snel ‘etiketteren’ van leerlingen?</li> <li>• Vloeien alle opgenomen gegevens logisch voort uit de bestaande overgangsbegeleiding (3<sup>e</sup> graad BaO i.s.m. CLB) of zijn er gegevens (moeten) opgenomen (worden) die zorgen voor bijkomende administratieve last?</li> <li>• Is er een luik ‘oriëntering’ opgenomen? Waarom wel, waarom niet? Welk is het reële aandeel van dat luik ‘oriëntering’ in de BaSO-fiche?</li> <li>• Wordt bij het luik ‘oriëntering’ recht gedaan aan het oriënterend karakter van de 1<sup>e</sup> graad SO en het observatiejaar van opleidingsvorm 3?</li> </ul>
<b>Rol van de ouders</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zijn de betrokkenheid en de centrale rol van de ouders zichtbaar?</li> <li>• In de inhoud van de fiche (kans om eigen gegevens in te brengen over leerling of gezinssituatie, kans tot inbreng van eigen keuzeplan)?</li> <li>• In de procedure (formeel akkoord met opvragen van verdere informatie bij de klasleraar of contactpersoon BaO, met info-aanvraag aan CLB vóór de voorziene wachttijd van 10 dagen, voor feedback over de studieloopbaan aan de basisschool)?</li> </ul>
<b>Rol van de leerling</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wordt de leerling betrokken bij het BaSO- proces en bij het invullen van de BaSO-fiche? Waarom wel, waarom niet?</li> <li>• Welk aandeel heeft de leerling in het invullen van de BaSO-fiche? <ul style="list-style-type: none"> <li>– Op de achtergrond (via het klasgebeuren en/of het CLB)</li> <li>– Rechtstreeks (via een bijkomend luik, alleen in het studiekeu-</li> </ul> </li> </ul>

	zeplan, via een centraal luik)
--	--------------------------------

## **5 Implementatie en begeleiding van een samenwerkingsproces rond continuïteit van zorg**

*Nog uit te werken.*

---