



Schoolplan 2015- 2019

De Bras 3.0 - Gedroomd en onvoorspelbaar onderwijs voor de 21^e eeuw.

Voorwoord

Voor u ligt het schoolplan 2015-2019 van RKBS De Bras.

De Bras is geen school van dertien in een dozijn.

De Bras is geen school van vaste formats en rechtlijnigheid.

We zien onze school graag als een organisch, levendig geheel.

Een school die groeit, niet alleen in leerlingenaantal, maar ook in innerlijke kracht én als leef- en werkgemeenschap voor kinderen en docenten.

Het schoolplan is een beleidsdocument dat aangeeft welk beleid, welke keuzes en welke verantwoording bij onze school passen. Accent ligt op missie en visie en de beschrijving van de in de Wet Primair Onderwijs (WPO) voorgeschreven onderdelen. Het schoolplan is in eerste aanleg bestemd voor het schoolbestuur en voor de Inspectie van het Onderwijs.

Dit schoolplan is niet slechts een beschrijving van een werkelijkheid, maar biedt ook een hoopvol toekomstbeeld.

De route daar naar toe zien we niet als een te *plannen* traject.

We vergelijken onderwijsontwikkeling met de vlucht van een zweefvliegtuig.

Gebruik makend van thermiek, dan weer eens snel, dan weer eens hoog, dan weer eens met een grote wijde boog, maar altijd vrij en ongebonden.

Onvoorspelbaar, maar toch gericht op het te bereiken doel.

Jan Bos MA MSc
Directeur De Bras



Hoofdstuk 1

Het schoolplan op de Bras

1.1. Schoolgegevens

School	RKBS De Bras
Brinnummer	27PX
Directie	Jan Bos (directeur) en Margriet Roeleven (adjunct)
Adres	Oeverwallaan 104 2498 BZ Den Haag
Telefoon	015-3698243
E-Mailadres	bras@rkbsdebras.lucasonderwijs.nl
Website	http://www.nldata.nl/rkbsdebras

Lucas Onderwijs

Bezoekadres	Saffierhorst 105 2592 GK Den Haag
Postadres	Postbus 93213 2509 AE Den Haag
E-mail	info@lucasonderwijs.nl
Website	www.lucasonderwijs.nl



1.2. De Bras in haar specifieke situatie

De Bras is in 2002 opgericht. De school valt onder het bestuur van Lucas Onderwijs. Het is een schoolbestuur dat interconfessioneel, katholiek en protestants-christelijk onderwijs in de regio Zuid-Holland West wil bevorderen.

De Bras staat in de Vinex locatie Ypenburg. Bij de start van de school bezochten 4 leerlingen de school. Op 1 oktober 2010 telden we 316 leerlingen, einde schooljaar 2014-2015 tellen we er zo'n 365, die verdeeld zijn over 13 familiegroepen. Dit zien we als onze maximale capaciteit. Bij een gemiddelde groeps grootte in Braswereld van 26,5 ll. hanteren wij een leerlingenstop en een wachtlijst voor Braswereld. In februari 2006 betrokken we ons huidige, nieuwe schoolgebouw. Dit schoolgebouw heeft een capaciteit voor maximaal 300 leerlingen. In 2010 is daarom een dependance in gebruik genomen waar nu ook twee groepen zijn ondergebracht. De ouders kiezen bewust voor de Bras, omdat wij een ander onderwijsconcept hanteren (zie onze visie). De meeste ouders van onze school zijn hoog opgeleid. In de meeste gevallen hebben beide ouders een baan. Onze school kent een toenemend aantal één ouder gezinnen. De wegingsfactor zoals die door het Ministerie OCW wordt gehanteerd in verband met extra bekostiging door de samenstelling van onze schoolbevolking is voor onze school niet relevant.

De wijk is vrijwel afgebouwd en telt veel gezinnen met jonge kinderen. Door de vele werkende ouders is er een flinke behoefte aan kinderopvang. Wij werken daarin samen met Triodus, Kern en Hakuna Matata, de laatste ook voor tussenschoolse opvang. In het kader van de maatschappelijke betrokkenheid en actief burgerschap, werkt de school ook samen met allerlei instanties en instellingen, waarvan het SMW, het Centrum Jeugd en Gezondheid (CJG), Regiopolitie Haaglanden-Leidschenveen Ypenburg, de bibliotheek, het 'Buurthuis van de Toekomst', RK parochie Nootdorp-Pijnacker en **VoorWelzijn**, voor de school in onze buurt het belangrijkste zijn.

De school aanvaardt geen geldelijke of materiële bijdragen van derden, doet niet aan sponsering etc. zoals bedoeld in WPO art. 12. 1^e lid.

1.3. De betekenis van het schoolplan.

Het schoolplan is het belangrijkste schooldocument.

We presenteren hiermee aan schoolbestuur en Inspectie ons schoolbeleid voor de komende vier jaren.

De strekking en bedoeling van het schoolplan 2015-2019 zal uiteindelijke uitwerking krijgen in alles wat we doen in de komende jaren.

Belangrijk is, dat de rode lijn in de schoolontwikkeling van de laatste jaren wordt doorgezet en uitgewerkt, dat we vanuit het adaptieve gedachtegoed ons blijven richten op wat onder goed onderwijs wordt verstaan en dat we de grote beslissingen op dat uitgangspunt laten berusten.

Behalve aan de wettelijke eisen wordt het schoolplan getoetst aan het Strategisch Bestuursbeleidsplan van Lucas Onderwijs.

Dit schoolplan

- is een beschrijving van onze adaptieve schoolpraktijk zoals we die de komende jaren willen neerzetten.
- schetst een school waar het geluk en het leren van kinderen gelijk op gaan vanuit een ervaringsgerichte stellingname.
- laat de (verstreckende) keuzen zien die de school binnen wettelijke kaders heeft gemaakt en nog wil maken.
- biedt via de directie de verantwoording aan schoolbestuur en directie.
- toont aan dat de schoolontwikkeling zich beweegt langs een logische lijn die verleden, heden en toekomst verbindt.
- verbindt (wetenschappelijke) pedagogisch-didactische inzichten en opvattingen met de gevolgen voor het handelen van leerkrachten.
- is geschreven vanuit de autonomie van de Bras als schoolorganisatie, van het Brasteam en die van onze leerlingen.

Meer dan voorheen hebben we met het schrijven van het schoolplan ons willen ontdoen van (ook door onszelf gecreëerde) belemmeringen die adaptief en kindgericht onderwijs in de weg zouden kunnen staan.

We doen dat met veel durf en met moed, sámen en in verbondenheid, in het besef van erkende ongelijkheid, maar met respect voor al onze partners in dit proces. Dit schoolplan bevat op tal van punten de inbreng van ouders, leraren en kinderen. Daarmee legt de school een basis tot een vruchtbare samenwerking en een verdere inhoudelijke ontwikkeling van onze school.

1.4. De totstandkoming van het schoolplan 2015-2019.

Bij de totstandkoming van het schoolplan is gebruik gemaakt van de opmerkingen die door de Inspectie zijn gemaakt in het verslag van november 2013 en van het tevredenheidsonderzoek 2013 onder ouders, leerkrachten en leerlingen. In november 2014 werd er door onze MR een mindmap-avond georganiseerd voor de ouders van de school. Deze mindmaps hebben een bijdrage geleverd aan onze inzichten inzake de opvattingen van ouders ten aanzien van het schoolplan. In de periode oktober 2014–januari 2015 was tevens het emailadres schoolplandebras@hotmail.com beschikbaar, waarop ouders hun opmerkingen en suggesties voor dit schoolplan konden plaatsen.

Gedurende het schooljaar 2014-2015 stond elk van de belegde studiedagen in het teken van de voorbereiding van dit schoolplan. Bij deze studiedagen hebben we ook externen betrokken, vanuit het Expertisecentrum EGO, vanuit De Leerschool, vanuit de Stichting Kansrijk Taal en vanuit het beleidsbureau van Lucasonderwijs, met name Onderwijs en Kwaliteit. Bij de studiedag van 1 december 2014 was in het middagprogramma aan ouders en belangstellenden ruim tijd geboden om inhoudelijk mee te komen praten, o.a. over de eerder vervaardigde mindmaps. Door team en directie is tevens een uitvoerige literatuur en bronnenraadpleging gedaan ten behoeve van een brede verantwoording van onze opvattingen. Een overzicht van gebruikte bronnen is als bijlage van dit schoolplan opgenomen.

1.5 De jaarlijkse omzetting van schoolplan naar jaarplan.

Uit de verdere beschrijving van dit schoolplan zal blijken, dat we schoolontwikkeling zien als een organisch proces. Schoolontwikkeling kent vele aspecten en vele factoren die van invloed zijn op haalbaarheid, tijdspad en uitvoering.

Veel van onze ideeën over hoe onze school zich in de komende jaren zal kunnen ontwikkelen, hebben vorm gekregen in de beschrijving van diverse hoofdstukken en paragrafen, als op zich zelf staande elementen, maar vooral met een duidelijke samenhang vanuit de door ons geformuleerde missie en visie.

Het beschrijven van een zo dynamisch, complex en in tijd uitgestrekt proces houdt impliciet een zekere mate van onvoorspelbaarheid in. Zoals van een kamerplant maar moeilijk kan worden voorspeld, hoe groot deze zal zijn over een jaar, of die tot bloei komt, of die zijn vorm en zijn decoratieve waarde behoudt, zo kan ook met soortgelijke ogen naar schoolontwikkeling gekeken worden. Dan zijn het niet de factoren licht, voeding en water die het groeiproces bepalen, maar bijvoorbeeld personeel, management, financiën, scholing of leerlingenaantal.

Om proces en opbrengsten zo goed mogelijk in beeld te brengen en te houden, stellen we een jaarlijks plan op, waarin onze voornemens vanuit het schoolplan worden geconcretiseerd en in de vorm van speerpunten van beleid worden geformuleerd.

Dit Jaarplan is een wettelijke verplichting en behoeft de goedkeuring van Lucas Onderwijs en de instemming van de MR.

Met de MR is afgesproken dat de jaarplannen in de periode 2015-2019 steeds in goed overleg met de MR worden opgesteld. De school zal na de evaluatieve teambijeenkomst die als regel in de maand mei gehouden wordt, in een MR bijeenkomst de voornemens voor het komende schooljaar inbrengen en toelichten. Van belang daarbij is, dat de relatie met het schoolplan duidelijk wordt aangegeven en dat er de toetsing plaatsvindt dat de beschreven speerpunten op een realistische en haalbare wijze bijdragen aan de realisering van het schoolplan als geheel en aan de continuïteit van de schoolontwikkeling in het bijzonder.

Leidraad bij de uitwerking van de jaarplannen is het format van Lucas Onderwijs, dat wij als school de laatste jaren op die wijze ook steeds aan de MR hebben voorgelegd.

In deze schoolplanperiode willen we dus nadrukkelijk in de voorafgaande fase van de jaarplannen de MR bij de opstelling hiervan betrekken. Daarna wordt het jaarplan als afzonderlijk document ter instemming ingediend.

Hoofdstuk 2

De missie en de visie

2.1. De missie

Op de Bras gaat het er ons om, dat de kinderen en ook wijzelf zo kansrijk mogelijk werken aan het vervullen van het eigen talent en het eigen geluk. Ieder moet op de Bras op zoek naar de eigen passie, naar welbevinden, naar autonomie en authenticiteit, altijd de ruimte biedend en krijgend om dat te doen in relatie met de ander, bedoeld en gericht op het begrijpen van (greep krijgen op) de wereld, toekomstgericht en vol van hoop en moed. De aandacht voor de uniciteit van ieder kind en diens persoonlijke betrokkenheid en sociale gerichtheid, komt mede voort uit de vertaling van onze christelijke waarden naar onze dagelijkse omgang naar leren en onderwijzen.



Intermezzo

In zijn boek 'The Beautiful Risk of Education' beschrijft Gert Biesta (2014) hoe goed onderwijs plaats vindt in de drie domeinen van kwalificatie, socialisatie en subjectivering.

Deze domeinen hebben een nauwe samenhang en overlappen elkaar. Biesta vergelijkt het met schaken op een drie dimensionaal schaakbord.

2.2. De Visie

De wet stelt sinds 1 augustus 2014 aan iedere basisschool de eis van Passend Onderwijs. Dat klinkt als een pleonasme ('dubbel-op'), zoals bij 'witte sneeuw'. Hoe kan in vredesnaam onderwijs níet passend zijn!? Welk kind of welke volwassene zou genoeg (moeten) nemen met onderwijs dat niet aansluit bij de eigen leer- en ontwikkelingsbehoeften?

Op de Bras bieden wij adaptief onderwijs, dat, in combinatie met een ervaringsgerichte didactiek, passend onderwijs biedt. Immers, adaptief wil zeggen dat wij recht willen doen aan de talenten en de ontwikkeling van ieder kind. Ervaringsgericht wil zeggen, dat wij bij voortduring ons de vraag stellen hoe het onderwijs door kinderen ervaren wordt: sluit het ook werkelijk aan en zien we betrokkenheid en welbevinden bij alle kinderen? Met gebruikmaking van (aspecten van) het Ervaringsgerichte Onderwijs, wordt voor ons een onderwijsomgeving en schoolpraktijk mogelijk waarbinnen het adaptieve gedachtegoed optimaal toepassing kan krijgen.

Zowel Laevers als Stevens laten zien dat onderwijs fundamenteel een soms lastig of soms moeilijk proces is, waarbij de ontwikkeling van het *full potential* van het kind als proces van vorming, niet losgemaakt mag worden, omdat onderwijs ook een fundamenteel werelds proces is, doordat *'wat op het spel staat, het bestaan van het kind in en met de wereld is. In de confrontatie tussen kind en wereld, veranderen beide'*. (Biesta, in Het Alternatief p93)

In het onderwijs aan de Bras staat dus een tweetal kernbegrippen centraal. Het eerste is betrokkenheid (Laevers, 1986), het tweede is dialogische autonomie (Stevens). Die twee begrippen zijn aan elkaar verbonden door vertrouwen. Vertrouwen in kinderen en als leerkracht in onszelf. Vertrouwen ook in de toekomst als het gaat om het bieden van uitzicht, waartoe de leerling open moet staan in een pedagogische relatie. Het gaat ook om vertrouwen in de school, in de leerkrachten en in de directie. Dit schoolplan is als manifest de basis voor dat vertrouwen in elkaar, in de school en in de toerusting en persoonsvorming van onze kinderen gericht op de toekomst.

In de jaren die voor ons liggen en in de decennia waarin de leerlingen die ons nu zijn toevertrouwd verder opgroeien, waarin zij zich ontplooien en tot verantwoordelijke volwassenen zullen opgroeien, krijgen zij te maken met de grote vragen van de toekomst. Onlangs zijn door de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid vragen geformuleerd vanuit de problematiek zoals wij die nu kennen en die nu kunnen worden voorzien. Te denken valt aan de enorme vluchtelingenproblematiek in onze wereld, met vragen over oorlog en vrede, onrecht en rechtvaardigheid. Nu ook al zichtbaar, zijn allerlei vragen rond de (toenemende) vergrijzing, zorg, arbeidsverhoudingen en vrije tijd. De uitputting van de aarde, ultieme milieuvragen, de verdeling van arm en rijk, de toepassingen van nieuwe technologieën en de beslissingen die daarmee samenhangen, zullen in toenemende mate dwingende onderwerpen zijn.

En op bijvoorbeeld sociaal maatschappelijk gebied het uitzicht en de hoop op toekomst en welbevinden. De meer dan 100.000 pogingen tot zelfmoord in Nederland in 2014, kunnen niet zonder antwoord blijven in het denken over opvoeding en onderwijs, over onze normen en onze waarden, over onze aandacht voor en omgang met elkaar.

De antwoorden en het werken aan vaardigheden die onze jonge mensen toerusten om onze leiders te zijn en juiste afwegingen te leren maken, zijn bepalend voor de inrichting en de waarden van ons onderwijs van nu.

De kennismaatschappij die we in de afgelopen jaren in ons land hebben gezien, is bezig te verdwijnen en verplaatst zich naar opkomende economieën in bijvoorbeeld India. Jaarlijks leidt een land als India 360.000 ingenieurs op. Bij ons zal het moeten gaan om andere zaken dan kennis en diploma's.

Voor onze school betekent dit, dat we ons gaandeweg meer richten op 'value based' onderwijs, waarin 21st Century Skills een dominante rol gaan spelen. Enkele voorbeelden:

- solidariteit/delen / oordelen
- Filosoferen en debatteren/ respect
- Evalueren en reflecteren
- De betekenissen van geld en de reikwijdte ervan
- Persoonlijke zingeving en betekenissen
- Waarden en moreel kompas
- Naastenliefde en empathie

Met elkaar werken we op een adaptieve school. We betrekken dat adaptieve op ons werken met de kinderen, maar het kan net zo goed in verband worden gebracht met de school als organisatie. Het gaat daarbij om de missie en het vormgeven van de eigen professionele identiteit.

Heel belangrijk daarbij is dat we ons eigen morele kompas volgen en ons de vragen stellen 'wie wij zijn en waar staan we voor'? Het is, zeker in deze tijd van toenemende bemoeienis met scholen van buitenaf, heel wezenlijk dat we dat met elkaar helder hebben.

Op een school als de Bras maken we eigen keuzen, zijn het met elkaar eens over de waarden van ons onderwijs en hoe we denken over de ontwikkeling van kinderen en over opvoedingsvragen binnen onze school.

In het concept van onze school gaat een permanente opdracht schuil om de school duurzaam te ontwikkelen, niet als voorgeschreven weg, maar als een organisch, natuurlijk eigen-zijn. We verlaten daarbij de vanzelfsprekendheid van alledag voor een missie: we ruilen 'moeten' in voor moed en voor de durf om het ánders te doen (Jutten, 2010).

2.2.1. Zelf-verstaan en authenticiteit

Waar in de afgelopen jaren nog onevenredig vaak het aanbod vanuit *de leerstof* werd bedacht, gaat het in deze schoolplanperiode meer en vooral om werken van uit ontwikkelingsbehoefte van het kind. 'Ontwikkeling' wordt hier gezien als behorend tot een onderwijs-pedagogisch vraagstuk en betekent: ontvouwen, tot wasdom komen, gaandeweg uit iets tevoorschijn komen, doen uitgroeien, of meer 'tegenwoordig' zijn.

Ontwikkelen is *'ontdoen van de bindende wikkels waardoor je je kunt ontvouwen en het gevoel krijgt uniek en onvervangbaar te zijn. Vanuit die uniciteit ontwikkel je specifieke bekwaamheden, waarbij jij je bevindt in de relatie tot de ander'* (van den Berg , 2014).

In deze relatie is van het grootste belang het 'zelf-verstaan' van de leerkracht, die daarbij zichzelf toont als onderwijzend en levend. Die zichzelf ziet als mentaal, emotioneel en fysiek verbonden met de leerlingen. De filosoof Peter Bieri (2011) hanteert in dit verband het begrip 'in tegenwoordigheid leven':

... 'In tegenwoordigheid leven betekent datgene doen, voelen en zeggen, wat met je eigen emotionele identiteit te maken heeft'. Het is authentiek leven, dicht bij jezelf blijven. Hoe groter de innerlijke vrijheid, hoe groter de tegenwoordigheid'.

De 'ongewilde afhankelijkheid' werkt daar tégen. Anderen bepalen jouw vrijheid, met als gevolg: een negatief zelfbeeld, een lager gevoel van eigenwaarde en visie op de toekomst.

Het vermindert het gevoel van autonomie, ze worden zelfbetrokken en trekken op zichzelf terug. Je 'ik ' wordt een 'niet-ik '. Je authenticiteit raakt aangetast'.



Intermezzo

Authenticiteit in het onderwijs is een voorwaarde om werkelijk open te staan voor de leerling. Geen rol spelen, maar jezelf laten zien, zodat de leerling hetzelfde doet naar jou toe. Dan ontstaat de interactie voor werkelijke leervragen.

Bron:

<https://www.youtube.com/watch?v=ukJh7rf29i8>

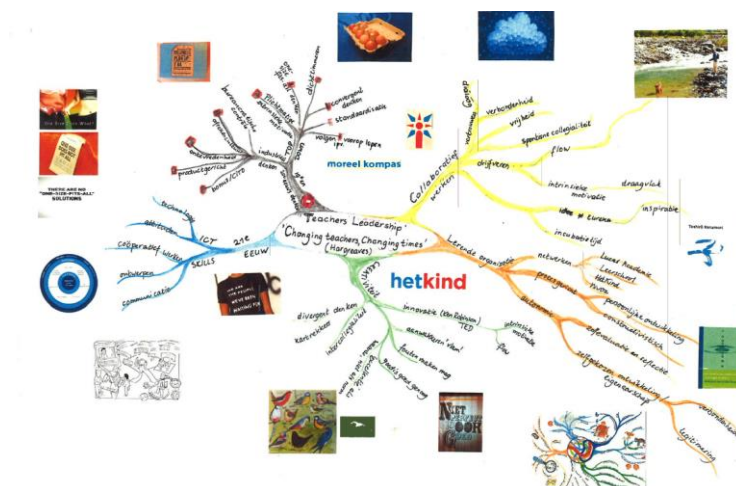
Ruud Veltenaar over Passie

Het over jezelf gaan nadenken en het weten wie je bent, wordt gezien als een belangrijke voorwaarde voor zelfbeschikking. Onszelf begrijpen, ons eigen zelfbeeld helder krijgen, daar gaat het om.

Onzekerheid over zichzelf leidt bij leerkrachten al gauw tot monologische autonomie, daar waar het juist gaat om dialogische autonomie.

In die context wordt de interactie tussen ons als leerkracht en de leerling steeds belangrijker. Steeds vaker en steeds beter zullen we ons moeten afvragen wat wij voor de leerling kunnen doen en niet andersom: de leerling voor ons. Dat is de meest wezenlijke vraag die er te stellen is. Om steeds vaardiger te worden in de dialoog met de leerling om vast te stellen wat *déze* leerling, in *déze* fase van diens ontwikkeling, gelet op betrokkenheid en welbevinden, nodig heeft. Dat is onze belangrijkste didactisch-pedagogische opdracht en onze belangrijkste morele verplichting. Dit is ons perspectief op leren en onderwijzen.

In de afgelopen jaren hebben we ervaren en vastgesteld dat standaardisering en stereotypering eigenlijk niet goed samengaat met ons adaptieve concept. We hebben ervaren dat toetsing in veel gevallen niet goed recht doet aan wat kinderen kunnen en kennen.



Hargreaves geeft aan hoe leraren moeten veranderen en 'teachers leadership' moeten laten zien. Autonoom zijn en collaboratief tegelijkertijd. Voorleven van 21st Century Skills en opereren als een lerende organisatie. Weg van standaardisatie en van 'One Size Fits All'.

2.2.2. De autonome school en invloed van de omgeving.

In de laatste decennia is er veel nadruk komen te liggen op de maakbaarheid en beheersbaarheid van processen, ook van die binnen het onderwijs. De overheid doet zijn best ons te vertellen hoe we moeten denken. Vaak is dat grootschalig denken, lineair van karakter en doelgericht, kijkend naar opbrengsten. Processen dienen zoveel mogelijk beheerst te worden, waarbij allerlei managementprincipes uit het bedrijfsleven leiden tot een technocratische benadering. De betekenis van de mens wordt gemarginaliseerd en zeker die van de leerkracht. Leerkrachten richten zich meer en meer op onderwijsdoelen die door ánderen zijn ontwikkeld. De verantwoording en het functioneren gebeurt vaak op basis van extern opgestelde criteria, of op basis van bekwaamheidseisen en competenties vanuit beroepsstandaarden.

Het leidt tot een ongewenste, opgelegde collectieve identiteit met als belangrijk kenmerk zogenoemde 'ongewilde afhankelijkheid' (van den Berg, 2014), waarbij scholen steeds meer langs de meetlat worden gelegd.

Ook binnen onze eigen gelederen vindt een verschuiving plaats in het denken over autonomie van scholen, maar tegelijkertijd wordt er nog al te vaak een rationeel lineair perspectief gehanteerd: protocollen voor van alles en nog wat, leerkrachtcompetenties die (perfect) beheersbaar (zouden) zijn, maar die ook de suggesties geven als zou onderwijs voorspelbaar zijn. In dit verband valt ook te denken aan het schoolleidersregister, dat sterk benadrukt wordt en de managementleidraad waarin dezelfde lineaire opvatting over controleerbaarheid en maakbaarheid van onderwijs blijkt. De aandacht verschuift naar administratie, management controle, naar 'tools', beleidsnota's en naar meten en tellen met in onze ogen minder gewenste effecten. Schoolvenster PO met veelal kwalitatieve evaluaties (wat in cijfers verschijnt=kwaliteit), efficiency (taakbeleid en tijdschrijven door leraren) en effectiviteit (benchmarking) als vormen van horizontale verantwoording, waarbij de overheid de richting aangeeft.

Op de Bras (h)erkennen wij

- de niet rationele school, waar het juist gaat om morele zingeving.
- de leraar die zélf verantwoordelijk is en die niet extern attribueert.
- dat onderwijs *géén duidelijke doelen* kent en in die zin niet alleen onvoorspelbaar is, maar bovendien in sterke mate waardenbepaald is, spiritueel en emotioneel.
- dat conformeren aan het beleid mensen vaak uitput en dan evenzo leidt tot verhoogde prestatiedruk bij leerkrachten, maar ook bij kinderen. Hoge verwachtingen op het gebied van kennis en vaardigheden vanaf jonge leeftijd en in hoog tempo, leiden tot 'afstand' en verminderde betrokkenheid. Leerkrachten lopen dan gevaar zichzelf niet meer te zien als het 'kloppend hart van de school'.

De verantwoordingscultuur is afrekencultuur geworden: De normatieve vraag naar goed onderwijs wordt vervangen door technische vragen naar leeropbrengsten, effectiviteit etc. (Biesta, 2014)

'Welk vertrouwen hebben centrale beleidsmakers eigenlijk in onderwijs? Ontzielde instrumentale rationaliteit leidt tot gevoelens van frustratie, ontgoocheling, angst, machteloosheid, onzekerheid, woede, schaamte én het vergeefs nastreven van perfectie! De woorden waar het om gaat zijn juist: actie, moed, zélf, authenticiteit, collaboratie, interactie, begrip, dialoog, exploratie, emotie, begrip, de moed van imperfectie, jezelf ter sprake brengen, jezelf zijn' (van den Berg, 2014)

Op de Bras komen deze begrippen in de dagelijkse werkelijkheid tot leven. Op deze manier rusten we kinderen toe voor een toekomst die er heel anders uit zal zien dan de wereld van nu.



Intermezzo

Het vraagt om durf en lef om zo'n plein te bouwen. Niet conformeren, maar eigen keuzen maken. De boel in de steigers zetten. Breken en bouwen, kansen zien. Weg van standaarden, weg van rationaliteit. Authentiek mogen zijn.

In de visie van ons adaptieve concept draait het in ons onderwijs vooral om de leerling. Wat die leerling van ons vraagt, is een toegewijde leerkracht die opkomt voor *zijn* belang en die *zijn* leren mogelijk maakt. In die interactie ontmoet de autonome leraar de autonome leerling.

Die ontmoeting speelt zich af in een context van verantwoording. Het speciale er aan is dat de leraar verantwoording schuldig is aan de leerling en de leerling aan zichzelf. We geven het onderwijs weer terug aan de rechtmatige eigenaar: het kind.

2.2.3. Paradigmashift

In de periode van totstandkoming van het nieuwe schoolplan 2015-2019 stelden we ons en zullen we ook tijdens die periode van vier jaar zélf, nog deze en talrijke andere vragen moeten stellen: welke gevolgen heeft de centrale rol die het kind toekomt in ons adaptieve onderwijs voor onszelf? Welke paradigmashift zullen we moeten maken, maar ook: Welke beloning staat ons daarvoor te wachten? Welk mooi onderwijs gaan we verder aan bouwen?

Prof. Dr. van den Berg verwoordde het laatst zo: 'Rondom het onderwijs hangt een dikke smog, een dikke mist van door onszelf veroorzaakte ondoorzichtigheid. Stukje bij beetje kunnen we de oorzaken van die smog elimineren en weer zicht krijgen op wat onderwijs werkelijk bepaalt.'

Wat daar voor nodig is, is in de eerste plaats een leerkracht die afscheid neemt van de eigen smog, van wat het eigen beeld vertroebelt. Die de moed heeft van imperfectie, die kwetsbaar wil zijn en authentiek. (Browne, 2014) Die geen angst heeft om zichzelf te zijn, die autonoom is en daarin de dialoog zoekt om samen met collega's goed onderwijs te maken. Die de consequenties neemt van gemaakte keuzen en die recht doet aan zichzelf en aan het zich ontwikkelende kind'.

Er moet daarom in toenemende mate oog zijn voor het zelfbewuste kind. Ruimte voor kinderen om verantwoordelijkheid te delen en te handelen binnen daartoe gecreëerde invloedssfeer. Teachers leadership en het kind dat de eigen passie volgt gaan daarbij hand in hand en versterken elkaar. Willen we werken aan talenten die kinderen en wij belangrijk vinden of werken we voor de minister?

Maar ook school en ook ouders kunnen onbedoeld soms een belemmering vormen voor het gepassioneerd leren van kinderen. (Veltenaar, directeurendag 2014). Niet omdat zij geen goede of lieve ouders of betrokken leerkrachten zijn, niet omdat zij niet het beste met kinderen voorhebben, niet omdat, maar omdat de verwachting, het eigen beeld van wie het kind is, of zou wat het moeten presteren, voortkomt uit het eigen zelfbeeld, uit conventies, uit proposities, waarmee het zicht op het talent, de uniciteit en authenticiteit van het kind vertroebelt, zoals de smog het zicht op de stad hieronder ontnemt.



Intermezzo

Standaardisering en opgelegde collectiviteit en overheidsbemoeienis hebben 'smog' ten gevolge gehad, waardoor we het heldere (in)zicht op kind en opvoeding zijn kwijt geraakt. (v d Berg, 2014).

Het is aan de school om weer zichtbaar te maken waar het om gaat: waardengericht onderwijs, waarbinnen kinderen gepassioneerd leren.

2.2.4. Passende herschepping

Passend onderwijs laat zich slecht verenigen met standaardisering, uniformeren en stereotyperen. Onderwijs vraagt juist van ons dat wij ruimte bieden aan en op zoek gaan naar de authentieke leervragen van kinderen. We stellen ons als taak om zoveel als mogelijk de belemmeringen uit de weg te ruimen die het 'deep level learning' bij kinderen verhinderen. Belangrijk daarbij is het besef dat opgelegde eisen en verwachtingen van buitenaf dat proces belemmeren. Biesta (2014) spreekt in dit verband van een bedreiging die zich uit in de beweging van 'professionele expertise, van subjectieve oordelen, naar het 'evidence- based', objectief wetenschappelijk bewijs. Wij sluiten ons aan bij die opvatting dat de vraag naar 'wat werkt' niet in het algemeen gesteld kan worden, maar altijd te stellen is in relatie tot 'wie', in welke context, in welk vakgebied.

Op de Bras slaan wij met dit schoolplan de weg in naar 'value based' onderwijs.



Tex Gunning (Nivoz Lezing 2011) houdt een pleidooi voor meer aandacht voor onze rechter hersenhelft, waarin esthetiek, empathie en storytelling 'gehuisvest' zijn. Recent onderzoek in de VS en UK, o.a. door Robin Alexander (Cambridge University), wijst de overmatige focus op taal en rekenen af, omdat deze aantoonbaar niet werkt. Het is daarom teleurstellend dat de Nederlandse overheid juist wel die richting kiest, o.a. door de ophoging van vereiste Cito scores https://www.youtube.com/watch?v=xVbRyILD_VU <https://www.youtube.com/watch?v=vIyG48rtcIq> (interview Washington School in Lincolnshire, UK)

In deze schoolplanperiode willen we nog meer op weg gaan naar 'herscheping' van het onderwijs, een term die wordt gebruikt door Prof. Dolf van den Berg. Diens postmoderne visie op de autonomie in het onderwijs heeft veel invloed op het denken over het onderwijs op onze school. In het denken over ons onderwijs en vooral in de uitvoering ervan, willen we de inzichten van Laevers (EGO), Stevens en van den Berg (adaptief onderwijzen) met elkaar in verband brengen en ons onderwijs meer richten op de leefwereld en minder op de systeemwereld. Weg van de ongewilde afhankelijkheid en op weg naar dialogische autonomie. We hebben daar de afgelopen jaren al flinke stappen in gezet. In deze schoolplanperiode geven we daar een meer radicaal vervolg op.

Oud denken van de 20^e en zelfs nog van de 19^e eeuw past niet meer in onze tijd noch in onze op de toekomst gerichte visie van leren en onderwijzen.

De eenzijdige gerichtheid op eng geformuleerde opbrengsten van onderwijs, zoals we die de laatste jaren zien, *'met een indringende inflexibiliteit opgelegde aandacht voor gebieden als geletterdheid, wiskunde en wetenschap' en de 'kleingeestige, inhalige en markt-gedreven en gestandaardiseerde vernieuwingen van de jaren negentig en daarna'* (Sahlberg, 2011), maakt gaandeweg plaats voor wat Sahlberg 'De Vierde Weg' noemt.

We zijn ons ervan bewust dat we daarbij rekening moeten houden met een, liefst zo kort mogelijke transitieperiode en mogelijk soms genoeg moeten nemen met 'tijdelijk werkbare oplossingen'. Niet alles kan in één keer veranderen.

We willen immers de afstand die er is tussen ideaal en realiteit, tussen droom en daad, tussen directie en werkvloer, niet als een dilemma beschouwen en als een of-of keuzevraagstuk zien, maar vraagstukken zien als paradoxen waar we als professioneel lerende gemeenschap mee om moeten leren gaan: het werken aan en-en oplossingen.

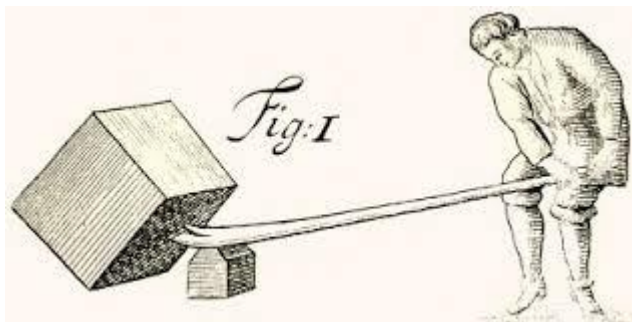
Maar het is nu eenmaal zo: deze tijd en het komende decennium, vraagt om onconventionele, creatieve en soms radicalere keuzes. We blijven daarbij op zoek naar de 'hefboom' die dingen in beweging brengt.

We gaan met durf en met hoop de reflectie en de dialoog aan, zonder ruilhandel en zonder 'quick fixes'. We nemen vier jaar de tijd om adaptieve uitdagingen aan te gaan, die vragen om nieuwe vormen van ook ons eigen leren. De mens, de maatschappij en onze manier van werken in de school *vormen in zichzelf het probleem*, maar moeten op termijn ook de *oplossing* bieden. Onze kernwoorden daarbij zijn: aandacht, verbinding, toewijding en volharding.

Een niet onbelangrijk deel, zeker vanuit de schoolleiding gezien, ligt in de 'zin' van het concept. Het geeft richting aan de waarden waar we met onze school voor gaan en het schoolethos dat daar in zichtbaar wordt: Zichtbaar in onderlinge verbondenheid en betrokkenheid.

We kiezen dus voor zin en maken de verhoudingen in de school afhankelijk van de zin die deze teamleden in die verhoudingen hebben: waar zijn we mee bezig, waar streven we naar en wat heeft dit voor zin voor mij?

'Waarom doe ik dit werk?' is de centrale vraag. Welke betekenis en zin kennen we toe aan het werk van alledag?



Intermezzo

Ons onderwijs is o.m. gebaseerd op verschillende waarden: participatie, identiteit, democratie en ondernemingszin. Het schoolplan straalt nu een duidelijk engagement uit. We hopen dat onze kinderen de wereld in de toekomst een stukje beter maken.

Om te slagen moeten leraren zich wel bewust zijn van hun voorbeeldfunctie, zij moeten het waarmaken in de klas. Het schoolplan is daarvoor een hefboom.

Als Bras staan we een vernieuwend curriculum voor. Maar ook op de Bras doen we aan 'leren' in de zin van een hard curriculum: Ook ónze leerlingen zullen goed moeten kunnen rekenen, lezen en schrijven. Daarbij streven we voor ieder kind het hoogst haalbare na door middel van gepassioneerd leren en betrokkenheid. Tegelijkertijd maken we gebruik van de vrijheid van inrichting van ons onderwijs. We beschouwen dat niet als een vrijbrief, dat ook álles dan maar goed is. Uitgangspunt is de vraag: Is dit kind (nog) in ontwikkeling en hoe maken wij ervaringsgericht gebruik van de leer en ontwikkelingsbehoefte die het kind ons laat zien'.

Het op een bewuste en pedagogisch-didactische, onderwijskundige en organisatorisch verantwoorde keuze berustend antwoord, vormt dan onze gezamenlijke ambitie.

Over het pedagogisch perspectief hebben we in het betreffende hoofdstuk van Missie en Visie al veel geschreven, als ook over het perspectief van zingeving, ethiek en esthetiek. In combinatie van deze twee hebben we het dan over de algemene ontplooiing van menselijke kwaliteiten en de ontwikkeling van 'levensankers', vanuit een vragende en onderzoekende houding.

**'We zijn gek als we het probleem van de
werkdruk niet benoemen en niet proberen
op te lossen'**

Interview met Michelle van Dijk

René Kneyber

**Werkdruk in het primair onderwijs:
gevangen in de normjaartaak**

Lotte Hidding

**'Als we de leerling centraal willen stellen,
zullen we moeten beginnen met de leraar
centraal te stellen'**

Interview met Jan Fasen

Jelmer Evers

**Het Alternatief voor beleidsmakers: een
cultuur van risico's nemen in een sfeer
van vertrouwen**

René Kneyber en Jelmer Evers

Hoofdstuk 3

Het inhoudelijk perspectief.

Op de Bras wijzen wij het gebruik van gestandaardiseerde methodieken, van meer gesloten didactiek en van gestandaardiseerde toetsen, zoals van het CiTO gaandeweg af. Ruud Veltenaar heeft het in dit verband over FEAR: **F**als **E**vidence **A**ppearing **R**ead. We nemen afscheid van schijnzekerheden en knellende bewijslast. We bewegen ons weg van standaard werkjes, invulwerkbladen vol monotone oefeningen, kleurplaten, overbodige zich steeds herhalende, op beheersbaarheid gerichte kringmomenten en andere stereotype aanpakken. We richten ons op de uniciteit van het kind, diens behoefte tot diep leren en wat Biesta (2014) noemt 'in de wereld komen'.

Het gaat ons daarbij om inhouden vanuit verleden en heden die nodig zijn om de toekomst te kunnen duiden. We zien onze leerlingen nú al gericht op en bezig zijn mét het vormgeven van wat Sahlberg (2013) bestempelt als 'Society 3.0, waarin wereldwijde en continue communicatie, netwerken en coöperatie nu al laten zien wat we met elkaar kunnen creëren. De video van Sir Ken Robinson is daar een prachtige illustratie van.



Intermezzo

<http://www.youtube.com/watch?v=zDZFcdGpL4U>

Ken Robinson zegt: 'Jonge kinderen zijn creatief. Het onderwijs maakt hen 'creatief-arm'. Creativiteit heeft een klimaat nodig waarbinnen fouten gemaakt mogen worden. Die ruimte moet de school bieden. De Bras ís zo'n school.

Het gaat daarbij om onderstaande instrumenteel-culturele vaardigheden.

- Sociaal communicatief vermogen
 - Respectvol handelen
 - Dialoog, debat, filosoferen
- Samenwerkend, samenlerend en samenlevend vermogen
 - Initiatief nemen, zelfsturing en zelfverantwoordelijkheid
 - Doelgerichtheid, leiderschap
 - Productiviteit
 - Empathie
- Slimmer informatieverwerkend vermogen
 - Kritisch denken
 - ICT-geletterdheid
- Scheppend vermogen
 - Creativiteit
 - Genereren van ideeën
 - Talent ontwikkelen

Bovenstaande vaardigheden impliceren een shift van doelstellingengericht naar competentiegericht onderwijs op basis van de individuele leer- en ontwikkelingsbehoefte van kinderen. Dat vergt geloof in de mogelijkheden van een open curriculum en een leerkracht in een coachende en interactieve rol.

Ons onderwijs is niet in de eerste plaats gericht op reproduceerbare kennis. Uiteraard besteden we de nodige aandacht aan de basisvaardigheden, maar tegelijkertijd zien we een groot belang in het aanleren van denkvaardigheden die kinderen buiten de schoolse context breed kunnen inzetten. Naast samenwerkingsvaardigheden en technische vaardigheden, leren we kinderen ook complexe en complete taken uit te voeren. Dit zijn:

- Problemen oplossen
- beslissingen nemen
- Communiceren
- Onderzoek doen
- Verwerken van teksten

Deze vaardigheden worden tegenwoordig ook wel 21st Century Skills genoemd. Het aanleren van deze vaardigheden vindt plaats in een omgeving die veilig is en binnen een krachtige en uitdagende leeromgeving. Naast het gebruik van (directe) instructie vinden we het belangrijk dat de geleerde vaardigheden toegepast kunnen worden in authentieke situaties.

Hierboven wordt er al op gewezen dat de kinderen van nu al begonnen zijn aan de society 3.0 Ze kunnen nauwelijks nog het geduld opbrengen om het onderwijs van 'gisteren en vandaag' te doorstaan, dat hen te weinig ruimte biedt en dat, korte termijn systeemdenken tot doel verheven heeft, in plaats van zich te richten op welzijn en geluk en zingeving van het leren binnen de leefwereld op lange termijn. Denken vanuit controle, maakt niet mogelijk dat er ruimte ontstaat om de problemen van de toekomst te kunnen tackelen. Problemen die wij nauwelijks nog overzien of onwetend van zijn. Het bestrijden van die onwetendheid is van het grootste belang en vergt een andere, op lange termijn gerichte houding van leerkrachten. In de eerste plaats gaat het daarbij om 21st Century Skills van leerkrachten zélf: Hoe kun je verwachten dat leerkrachten kinderen iets leren wat ze zelf uiteindelijk niet doen, niet durven, niet praktiseren, niet voor iedereen zichtbaar aan kinderen laten zien!

Dit vraagt om teachers leadership, zoals verbeeld in de mindmap op pagina 10 van dit schoolplan en zoals verbeeld in het intermezzo 'He who wants to catch a trout, must know the river'.



Intermezzo

Een echte visser kent de rivier. Hij 'leest' de stroom, hij kent de 'flow' (Csikszentmihalyi) en wat die veroorzaakt. Door 'in de wereld te zijn' begrijpt hij de rivier, beweegt en anticipeert, is wendbaar en gaat diep, tot de plek is bereikt waar hij 'de vis het beste vangt'. Zo ook, is een leraar met zijn leerlingen.

Veel aandacht is er in onze school ook voor actief burgerschap en eigen initiatief van kinderen'. Op zichzelf zijn dit prachtige contexten voor de toepassing van de 21st Century Skills. Onze school is daarom ook een open school die nauw samenwerkt met sociaal maatschappelijke instellingen en sociale integratie als één van de kenmerken van de schoolorganisatie heeft gemaakt. Door de samenstelling van de buurt en de schoolbevolking, speelt de pluriforme samenleving op schoolniveau echter een mindere rol.

3.1 Vormingsgebieden en vaardigheden in relatie tot de eindtermen.

In onze school zien we nu af van de traditionele vak- en vormingsgebieden maar hebben deze vaardigheden ondergebracht in vijf clusters:

1. Science: natuur en duurzaamheid, wetenschap en techniek
2. Algemene wetenschappen: geografische, historische en sociaal maatschappelijke realiteit en wereldburgerschap.
3. Economics: rekenen en ondernemingszin
4. Arts: kunst en cultuur, waar onder taal, media en tijdgeest
5. Lifestyle: identiteit, geluk, gezondheid, vrije tijd en vitaliteit

Binnen deze clusters wordt het keuzecurriculum gevonden, waarbinnen de drie hiervoor genoemde perspectieven toepassing krijgen. Hier toont zich ook de kracht en de professionaliteit van de leraar en ligt voor ons ook de innovatieruimte besloten van ons onderwijs.



Intermezzo

We richten ons op de uniciteit van het kind, diens behoefte tot diep leren en wat Biesta (2014) noemt 'in de wereld komen'.

De inhoud van ons onderwijs aan de Bras biedt binnen deze clusters in ieder geval de kerndoelen van het onderwijs:

Cluster science:

- De leerlingen leren in de eigen omgeving veel voorkomende planten en dieren onderscheiden en benoemen en leren hoe ze functioneren in hun leeromgeving (40)
- De leerlingen leren over de bouw van planten en dieren en mensen en over de vorm en functies van hun onderdelen (41)

- De leerlingen leren onderzoek doen aan materialen en natuurkundige verschijnselen, zoals licht, geluid, elektriciteit, kracht, magnetisme en temperatuur (42)
- De leerlingen leren bij producten uit hun eigen omgeving relaties te leggen tussen de werking, de vorm en het materiaalgebruik (44)
- De leerlingen leren oplossingen voor technische problemen te ontwerpen, deze uit te voeren en te evalueren (45)
- De leerlingen leren dat de positie van de aarde ten opzichte van de zon, seizoenen en dag en nacht veroorzaakt (46)

Op de Bras hebben we vijf lokalen die speciaal zijn ingericht voor het aanbod binnen het cluster Science: Mens en Natuur, Mens & Techniek, Mens & Expeditie, Verwonderland en Doeland. Kinderen werken er met echte materialen en gereedschappen, leren apparatuur te gebruiken en onderzoeken te ontwerpen en uit te voeren. De aan te bieden activiteiten en de uitwerking van eigen leervragen van kinderen bevinden zich in het spectrum van koken tot beton storten, van 3D printen tot code programmering, van fotografie tot timmeren, of van bellen blazen tot elektro-microscopisch onderzoeken. Ook werken we jaarlijks met 10 thema's waarbinnen dit cluster volop aan de orde wordt gesteld. We gaan de uitdaging aan om zoveel mogelijk te realiseren. We werken daarbij samen met het Bêta Platform Wetenschap en Techniek, met het Wetenschapsknooppunt Delft en met externe partners.

Betrokkenheid en welbevinden dienen daarbij als *de* criteria voor kwaliteit en als maatstaf voor de individuele ontwikkeling van de kinderen.

Cluster Algemene Wetenschappen

- De leerlingen leren hoofdzaken van de Nederlandse en Europese staatinrichting en de rol van de burger(36)
- De leerlingen leren hoofdzaken over geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen en ze leren respectvol om te gaan met verschillen in opvattingen van mensen (38)
- De leerlingen leren hoe je weer en klimaat kunt beschrijven met behulp van temperatuur, neerslag en wind (43)
- De leerlingen leren de ruimtelijke inrichting van de eigen omgeving te vergelijken met die in de omgevingen elders, in binnen en buitenland, vanuit de perspectieven landschap, wonen , werken, bestuur recreatie, welvaart, cultuur en levensbeschouwing. In ieder geval wordt daarbij aandacht besteed aan twee lidstaten van de Europese Unie en twee landen die in 2004 lid werden, de Verenigde Staten en een land in Azië, Afrika en Zuid- Amerika (47)
- Kinderen leren over de maatregelen die in Nederland genomen worden/worden om bewoning van door water bedreigde gebieden mogelijk te maken (48)
- De leerlingen leren over de mondiale ruimtelijke spreiding van bevolkingsconcentraties en godsdiensten, van klimaten, energiebronnen en

van natuurlandschappen zoals vulkanen, woestijnen, tropische regenwouden, hooggebergte en rivieren (49)

- De leerlingen leren omgaan met kaart en atlas, beheersen de basistopografie van Nederland, Europa en de rest van de wereld en ontwikkelen een eigentijds geografisch wereldbeeld (50)
- De leerlingen leren gebruik te maken van eenvoudige historische bronnen en ze leren aanduidingen van tijd en tijdsindeling hanteren(51)
- De leerlingen leren over kenmerkende aspecten van de volgende tijdvakken: jagers en boeren; Grieken en Romeinen; monniken en ridders; steden en staten; pruiken en revoluties; burgers en stoommachines; wereldoorlogen en Holocaust; televisie en computer (52)
- De leerlingen leren over de belangrijkste historische personen en gebeurtenissen uit de Nederlandse geschiedenis en kunnen die voorbeeldmatig verbinden met de wereldgeschiedenis (53)

Op de Bras komen de activiteiten van dit cluster vooral tot hun recht binnen de activiteiten die in de speciaal ingerichte ruimten van Mens en Maatschappij en Mens & Wereld. Het aanbod en het werken rondom leervragen en de tien jaarlijkse Bras-design-thema's, vindt zowel binnen als buiten de school plaats. De maatschappelijke werkelijkheid speelt daarin een rol, maar ook de levende en fysieke schoolomgeving, zoals het groene schoolplein en de eigen schooltuin. We werken ook samen met de bibliotheek, het Haagse schooltuinen project en Natuureducatie en/of met maatschappelijke instellingen zoals politie, dierenambulance en Staatsbosbeheer.

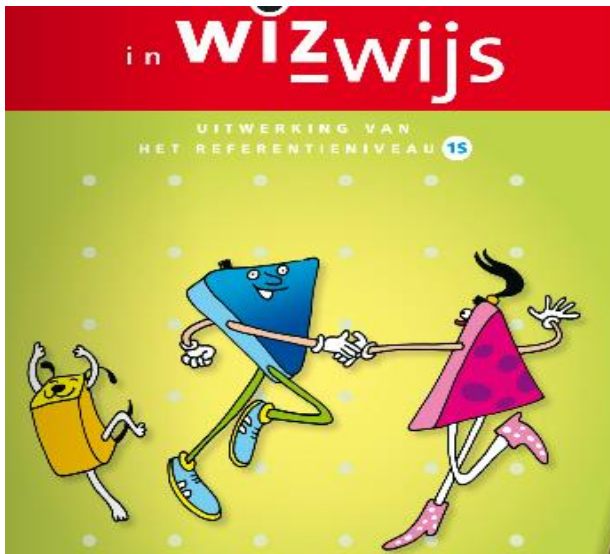
Betrokkenheid en welbevinden dienen steeds als *de* criteria voor kwaliteit en als maatstaf voor de individuele ontwikkeling van de kinderen.

Cluster Economics

- De leerlingen leren wiskundetaal gebruiken (23)
- De leerlingen leren praktische en formele rekenkundige problemen op te lossen en redeneringen helder weer te geven (24)
- De leerlingen leren aanpakken bij het oplossen van rekenwiskunde problemen te onderbouwen en leren oplossingen te beoordelen (25)
- De leerlingen leren structuur en samenhang van aantallen, gehele getallen, kommagetallen, breuken, procenten en verhoudingen op hoofdlijnen te doorzien en in praktische situaties mee te rekenen (26)
- De leerlingen leren de basisbewerkingen met gehele getallen in elk geval tot 100 snel uit het hoofd uitvoeren, waarbij optellen en aftrekken tot twintig en de tafels van buiten gekend zijn 27
- De leerlingen leren schatten tellen en rekenen (28)
- De leerlingen leren handig optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en delen (29)
- De leerlingen leren schriftelijk optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en delen volgens meer of minder verkorte standaardprocedures(30)
- De leerlingen leren de rekenmachine met inzicht te gebruiken (31)
- De leerlingen leren eenvoudige meetkundige problemen op te lossen(32)

- De leerlingen meten en leren te rekenen met eenheden en maten, zoals bij tijd, geld, lengte, omtrek, oppervlakte, inhoud, snelheid en temperatuur (33)

Op de Bras staan bij dit cluster uiteraard Telland en Mens & Getal centraal. In deze speciaal ingerichte lokalen wordt met de *Methode Wizwijs* (Zwijsen) vooral gewerkt aan basisvaardigheden en aan bouwstenen voor het gebied van omgaan met getallen en hoeveelheden en met wiskunde. Daarboven wordt in tal van praktische vakken in samenhang met mens en getal gewerkt aan toepassingssituaties en contexten.



Intermezzo

De meeste doelen op niveau 1F zijn al voor het eind van groep 6 aan bod geweest. Zo bieden we alle leerlingen ruim de tijd om hun de kennis eigen te laten maken. Ook de doelen op niveau 1S zijn ruim voor de Eindtoets aan bod geweest. Voor de goede leerlingen gaan we zelfs nog een stapje verder. Met *Wizwijs* bereiden de leerlingen zo uitstekend voor op de aansluiting met het voortgezet onderwijs!

Wekelijks gebruiken we de aangereikte vraagstukken van het door de CED groep ontwikkelde NieuwsRekenen en doen we naar behoefte mee aan de Nationale Kangoeroe reken en wiskunde wedstrijden. Met de intrede van de tablets op de Bras wordt er systematisch, school breed, additioneel gewerkt met het web-based, gepersonaliseerde digitale programma Rekeningtuin.

Betrokkenheid en welbevinden dienen daarbij als de criteria voor kwaliteit en als maatstaf voor de individuele ontwikkeling van de kinderen

Cluster Arts

- De leerlingen leren informatie te verwerven uit gesproken taal. Ze leren tevens die informatie, mondeling of schriftelijk, gestructureerd weer te geven (1)
- De leerlingen leren zich naar vorm en inhoud uit te drukken bij het geven en vragen van informatie, het uitbrengen van verslag, het geven van uitleg, het instrueren en bij het discussiëren (2)
- De leerlingen leren informatie te beoordelen in discussies in een gesprek dat informatief of opiniërend van karakter is en leren met argumenten te reageren (3)

- De leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen (4)
- De leerlingen leren naar inhoud en vorm teksten te schrijven met verschillende functies, zoals : informeren, instrueren, overtuigen of plezier verschaffen (5)
- De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het lezen van school en studieteksten en andere instructieve teksten en bij systematisch geordende bronnen, waaronder digitale bronnen (6)
- De leerlingen leren informatie en meningen te vergelijken en te beoordelen in verschillende teksten (7)
- De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag, een formulier of een werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, correcte spelling, een leesbaar handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur (8)
- De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten (9)
- De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te verwoorden, te herkennen, te gebruiken en te beoordelen.(10)
- De leerlingen leren een aantal taalkundige principes en regels. Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde te onderscheiden.(11)
- De leerlingen kennen
 - * regels voor het spellen van werkwoorden
 - * Regels voor het spellen van andere woorden dan werkwoorden
 - * regels voor het gebruik van leestekens
- De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder 'woordenschat' vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken (12)
- De leerlingen leren informatie te verwerven uit eenvoudige gesproken en geschreven Engelse teksten (13)
- De leerlingen leren in het Engels informatie te vragen of geven over eenvoudige onderwerpen en zij ontwikkelen een attitude waarbij ze zich durven uit te drukken in die taal (14)
- De leerlingen leren de Engelse schrijfwijze van enkele eenvoudige woorden over alledaagse onderwerpen (15)
- De leerlingen leren om woordbetekenissen en schrijfwijzen van Engelse woorden op te zoeken met behulp van het woordenboek (16)
- De leerlingen leren beelden, taal, muziek, spel en beweging te gebruiken om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en te communiceren (54)
- De leerlingen leren op hun eigen werk en dat van anderen te reflecteren(55)
- De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed (56)

Voor het cluster arts zien we de activiteiten binnen de ruimten Mens & Taal, Mens & Crea, Schrijfland, Leesland en Doe-land. Een breed spectrum aan activiteiten wordt ontplooid, waarvan aan de basis te vinden is de taalmethode Kansrijk Taal. Alle leerkrachten gebruiken de daarbinnen genoemde 'taartpunten' als inspiratie en vertrekpunten voor alle dagelijks talig aanbod. De ontwikkeling die de afgelopen jaren is ingezet naar meer levend taalonderwijs, krijgt in de komende jaren een vervolg met de afronding van de invoering van Kansrijk Taal.

- Doelen zijn beschreven per activiteit of per categorie activiteiten in de leerlijnen.
- Bij diverse activiteiten zijn eveneens doelenkaarten voor de leerkracht beschikbaar.
- De zes taalesenties omvatten alle Kerndoelen Nederlands, spelling uitgezonderd.
- Indien van toepassing zijn de taken en kenmerken van de taakuitvoering zoals vermeld in het Referentiekader taal en rekenen aan de doelen toegevoegd (niveau 1F en 1S). In de bronvermelding is de link naar de referentiekaders bij Kansrijk Taal opgenomen, waar we kortheidshalve naar verwijzen.

De doelen per leerlijn zijn ook geformuleerd op kindniveau. De doelen zijn geordend op categorie in de leerlijn. De leerkracht kiest de doelen bij een activiteit in een bepaalde categorie en kan daarna alleen of samen met de kinderen criteria vaststellen bij een doel. "Wanneer is het goed?" (Een selectie van) de doelen kan ook worden gebruikt voor het portfolio. Kinderen verzamelen dan bewijzen bij de doelen.

Deze ontwikkeling vanuit Kansrijk Taal heeft mede een oriëntatie op gang gebracht naar invoering van natuurlijk lezen en schrijven. In de komende tijd zal Veilig Lerend Lezen in ieder geval niet meer in gebruik blijven.



Intermezzo

http://www.kansrijketaal.nl/referentie_doelen

Door op bovenstaande site op de betreffende link te klikken opent het document 'De Referentiedoelen in Kansrijke Taal' dat een overzicht geeft van hoe de Referentiedoelen taal worden nagestreefd met de lessenseries en activiteiten Kansrijke Taal.

[131212.Referentieniveaus.KT.doc](#) |

Engels sluit daar in een soortgelijke werkwijze bij aan, waarbij de kinderen in een natuurlijke, praktische en levendige context kennis maken met 'grammar and vocabulary' van het Engels en de daarbij behorende eenvoudige toepassingen. Voor begrijpend lezen gebruiken wij Nieuwsbegrip als startpunt voor interactieve en digitale oefeningen en strategieën. In toenemende mate zullen leerlingen hierbij tablets gebruiken om te oefenen en routines te verkrijgen. In(gesimuleerde)

praktijksituaties en binnen de thema's willen we de inzichten laten ontstaan en wendbare kennis en transfer toepassing laten krijgen. Betrokkenheid en welbevinden dienen daarbij als criteria voor kwaliteit en als maatstaf voor de individuele ontwikkeling van de kinderen.

Cluster Lifestyle

- De leerlingen leren zorg te dragen voor de lichamelijke en psychische gezondheid van henzelf en anderen (34)
- De leerlingen leren zich redzaam te gedragen in sociaal opzicht, als verkeersdeelnemer en als consument(35)
- De leerlingen leren zich te gedragen vanuit respect voor algemeen aanvaarde waarden en normen(37)
- De leerlingen weten met zorg om te gaan met het milieu (39)
- De leerlingen leren beelden, taal, muziek, spel en beweging te gebruiken om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en te communiceren (54)
- De leerlingen leren op een verantwoorde manier deelnemen aan de omringende bewegingscultuur en leren de hoofdbeginselen van de belangrijkste bewegings- en spelvormen ervaren en uitvoeren (57)
- De leerlingen nemen samen met anderen op een respectvolle manier aan bewegingsactiviteiten deelnemen, afspreken maken over het reguleren daarvan, de eigen bewegingsmogelijkheden inschatten en daarmee bij activiteiten rekening houden.

Niet voor niets introduceren wij in dit schoolplan het cluster Lifestyle, waarin vormen, kenmerken en inhouden van alle clusters samenkomen en waarbinnen wij ons manifesteren als schoolgemeenschap en als voorafschaduwning van de toekomstige samenleving en van nieuwe en ongedachte sociaal maatschappelijke werkelijkheden. In een zich meer en meer seculariserende en individualiserende maatschappij, met een toenemende rol voor digitale en multimediale toepassingen en technologie, hebben wij een versterkte aandacht voor welbevinden, levenslust, vertrouwen en een meer holistische kijk op menselijk functioneren en leven met elkaar. We maken daarin duidelijke keuzen. In samenhang met alles wat hierboven al gezegd is over authenticiteit en autonomie, houden wij vast aan het belang van gezamenlijkheid, dialoog en het ervaren en praktiseren van de menselijke verantwoordelijkheid. Heelheid en geluk maken daar onderdeel van uit in de breedste zin van het woord.

De schoolorganisatie op de Bras met ons doorbroken leerstof-jaarklassensysteem laat alle ruimte om in spontane en georganiseerde kringen, van gevarieerde aard en samenstelling, met kinderen over persoonlijke en over levensvragen te spreken. Kwintessens (BW) als leidraad voor ethisch-moreel en religieus denken vormt daarin een belangrijke inspiratiebron, terwijl ook de kinderen zelf, bijvoorbeeld in onze contacten met de Parochie van Nooddorp-Pijnacker, al of niet naar aanleiding van kerkelijke feesten, communie of gebeurtenissen in het persoonlijk leven, met diepe vragen van filosofische aard komen.

Wij benutten allerlei vormen van expressie om aan gevoel en ervaring uiting te geven en te communiceren op een geïntegreerde en bij de ontwikkeling van het kind passende manier. Een voorbeeld hiervan is onze houding tegenover pesten, die

bij ons een integraal onderdeel uitmaakt van onze omgang met kinderen en elkaar. Wij hebben om die reden geen pestprotocol meer, maar wij 'ZIJN het pestprotocol'. Leren samenleven is bij uitstek een aangelegenheid voor de school als mini-samenleving. Er is een 'assorti' diversiteit aan deelnemers en activiteiten die een grote verscheidenheid aan ervaringen en vaardigheden met zich meebrengt. De school heeft de opdracht om de betreffende kerndoelen (34,35, 36 en 37) in de alledaagse praktijk vorm te geven. Dit impliceert dat kinderen en volwassenen zichtbaar en goed voor elkaar willen zorgen, inclusief gedrag laten zien, waarbij niemand uitgesloten wordt, er open samenwerking kan ontstaan zonder dat zich vaste klikjes vormen, er respect voor elkaars spullen is, er nabijheid van de andere ervaren wordt, waarbij aan elkaar zitten op een manier die niet kan, schoppen en slaan en schelden, uitgesloten wordt.

De Bras heeft een sociale context geschapen waarin die vaardigheden in samenhang met elkaar en op een natuurlijke wijze voorkomen en worden beleefd en doorleefd. Dat heeft in belangrijke mate te maken met onze heterogene schoolorganisatie, waarin de eigenheid van kinderen en de persoonsontwikkeling centraal staat. Er is vrijwel geen sprake van een als standaard ervaren groepsnorm, waardoor ook het gevoel daar niet bij aan te kunnen sluiten zich vrijwel niet voordoet.

Daarmee is een belangrijke factor en aanleiding voor pesten geëlimineerd. Ook de ruime mate van eigen initiatief, hoge activiteit en de mate waarin kinderen in de besluitvorming betrokken worden, vermindert substantieel de kans op conflicten. Juist het nemen en delen van verantwoordelijkheid door kinderen leidt tot gezamenlijkheid en het besef van erkende ongelijkheid, op zakelijk maar ook persoonlijk gebied. Er is in onze school sowieso weinig sprake van opgelegde competitie of overdreven geldingsdrang.

In dit geheel speelt de dialogische autonomie die wij nastreven bij kinderen een grote rol. Daarin speelt de beleving (van de ander) een grote rol. In geval van pesterij is er altijd sprake van hoor en wederhoor: Vaak gaat het dan om diepere verscholen behoeften van kinderen, die gemaskeerd worden door ongewenst gedrag. Het kan daarbij gaan om een heel scala van omstandigheden, emoties en de wisselwerking tussen deze en tussen pester en gepeste. Het gaat er vooral om dat het kind wordt 'gezien' en gehoord.

De leerkrachten zijn heel erg alert op de complexe processen die zich in school en tussen kinderen afspelen. Wij volgen die ook systematisch middels ons observatiesysteem Looqin. Dagelijks zijn er tal van formele momenten (kringen), maar ook toevallige en spontane ontmoetingen tussen leerkrachten en kinderen, op plein, bij overblijven of tijdens wisselmomenten. Al deze momenten en situaties lenen zich voor contact en uitwisseling. Er wordt goed geobserveerd, gecommuniceerd en gereflecteerd. Er zijn dus veel gevarieerde momenten waarop kinderen in onze school samenleven.

Protocollen tegen pesten suggereren dat de aanwezigheid van het protocol alleen al een garantie biedt dat er de goede aanpak wordt gekozen. Niets is minder waar. Pesten is niet een probleem dat bestreden moet worden, als losstaand verschijnsel, los van de context, geïsoleerd van het onderwijsproces.

Wij zien pestgedrag als 'tekortkoming in de bekwaamheid om samen te leven'.



[Luc Stevens](#): 'Het land spreekt nu over goedgekeurde antipestprogramma's, in plaats van over kinderen die op hun leraren moeten kunnen rekenen.'

<http://nivoz.nl/opinie/#2877>

Specifieke onderwerpen als verkeersgedrag en sexuele vorming, vinden wij op de Bras in eerste aanleg een zaak van de ouders, maar besteden er naar aanleiding van projecten van resp. Veilig Verkeer Nederland en de Rutgersstichting jaarlijks gericht aandacht aan.

Betrokkenheid en welbevinden dienen ook weer in dit cluster als *de* criteria voor kwaliteit en als maatstaf voor de individuele ontwikkeling van de kinderen.

3.2. Onvoorspelbaarheid

Gedurende de laatste regeringsperioden is door de overheid veel nadruk gelegd op basisvaardigheden als rekenen en taal. In het toezicht is de aandacht onevenredig en op enge wijze op juist de opbrengsten voor deze vakken komen te liggen.

Internationaal onderzoek is daarbij maar al te vaak gebruikt om aan te geven hoe Nederland internationaal gezien maar steeds meer terrein moest prijsgeven.

Rapporten van de OECD, Education at a glance, TIMMS, PIRILS en PISA dienden vooral om in het publieke debat hier over te voeden.

Terecht wordt in het in 2012 verschenen rapport 'The Learning Curve' van Pearson belangrijk tegenwicht geboden en wordt de vraag gesteld naar de betekenis van al die vergelijkende studies.

Voor het eerst wordt een wereldranglijst opgesteld op basis van *alle* vergelijkende OECD rapporten. In deze 'Global Index of Cognitive Skills and Educational Attainments', staat Nederland op plaats 8 met alleen Groot Brittannië en Finland als andere Europese landen boven ons. De index geeft niet alleen aan dat Nederland op globaal niveau het prima doet, maar ook dat de invloed van enorme verschillen tussen lokale onderwijskundige systemen slechts heel beperkt is. Wel worden de 21st Century Skills aangemerkt als belangrijke factor voor onderwijskwaliteit (Pearson , 2014 The Learning Curve)

2014		
	SOUTH KOREA	
▲ 1		[Rank 1] 1.30
	JAPAN	
▲ 2		[Rank 2] 1.03
	SINGAPORE	
▲ 2		[Rank 3] 0.99
	HONG KONG-CHINA	
▼ -1		[Rank 4] 0.96
	FINLAND	
▼ -4		[Rank 5] 0.92
	UNITED KINGDOM	
▲ 0		[Rank 6] 0.67
	CANADA	
▲ 3		[Rank 7] 0.60
	NETHERLANDS	
▼ -1		[Rank 8] 0.58
	IRELAND	
▲ 2		[Rank 9] 0.51
	POLAND	
▲ 4		[Rank 10] 0.50
	DENMARK	
▲ 1		[Rank 11] 0.46
	GERMANY	
▲ 3		[Rank 12] 0.41

Intermezzo

Benchmarking is een geliefde hobby van beleidsmakers, onderwijskundigen en adviseurs. Maar ook schoolbesturen en inspectie maken er gebruik van.

Benchmarking heeft sterke elementen van standaardisering in zich, gaat voorbij aan allerlei kenmerkende karakteristieken en verheft volgens de macht van het getal, cijfermatige uitkomsten tot stellige uitspraken en waarheden over kwaliteit. Er is maar weinig voor nodig om onderzoeksuitkomsten een eigen leven te laten gaan leiden, waarbij de relatie met de bedoeling van het oorspronkelijke onderzoek niet zelden verloren gaat. Pearsons maakt deze verbanden juist op een nieuwe manier inzichtelijk.

<http://thelearningcurve.pearson.com/2014-report-summary/>

In onze school handelen we procesgericht en ervaringsgericht, waarbinnen het gaat om de persoon van de leerkracht en de leerling in een interactieve dialogische autonomie. Het is binnen deze interactie dat de leervraag van het kind kan worden geformuleerd. Het is aan de leerkracht om een leeromgeving te creëren die bindt en boeit en de leerling uitdaagt tot verwondering en exploratief leren en het verleggen van de eigen grenzen. Het gaat daarbij om het 'perspectief nemen' (Heylen 2012) Wij voelen ons geïnspireerd om binnen de kaders van de eindtermen op zoek te gaan naar zingeving en betekenisvol leren.

Hierboven wezen we al eerder op het belang van de 'waartoe-vraag'. Onder invloed van de vertechnisering van het onderwijs wordt de waartoe-vraag weggeduwd. Dit verschijnsel en de vervreemding die het bij de leerkracht teweeg brengt, wordt al in de jaren negentig aangeklaagd in Postman's 'The end of education' (Postman, 1996). Er wordt kritiek geleverd op het neo-liberale denken, op de maakbaarheidspedagogen en op het overdreven belang dat toegekend wordt aan managementmodellen. Er is een pleidooi voor een balans, voor geloof in een dialoog waarbij kind en leerkracht ten diepste tot hun recht kunnen komen en beiden als persoon groeien.

Zeker vanuit onze ervaringsgerichte invalshoek, zijn er duidelijke parallellen met het personalisme zoals dat kan worden verstaan met betrekking tot leren en vorming (Braekmans, 2008). Als voorwaarde aan vorming en opvoeding kan worden gesteld, dat die gericht moet zijn op ontwikkeling van de eigen verantwoordelijkheid, waarbij uiteindelijk de verantwoordelijkheid voor de keuzes die de leerling maakt, steeds meer bij de leerling moet worden gelegd.

Dat vraagt om aandacht voor de context en deze uit zich in een aandachtige observatie, óók voor de groepsprocessen die hierbij een rol spelen, '*bij wijze van voorafschaduw van wat zich in de individuele persoon afspeelt*' (Diroo, 2008). De vaak nog centrale rol van de leerkracht kan hierbij evolueren naar een meer faciliterende rol, waarin via dialoog structuur en verdieping kan worden bereikt.

De eindtermen, zoals hierboven weergegeven, maken in ieder geval duidelijk dat we ons zullen moeten beperken. Te hoge eisen stellen is niet de bedoeling. Maar ook de bedoeling van de eindtermen zelf is niet altijd even duidelijk: Wat is een 'ruime woordenschat' en wat wordt verstaan onder het 'hanteren ervan'?

In veel reguliere situaties wordt leren vanuit de gegeven kerndoelen vertaald in leerdoelen en die vormen op hun beurt weer de basis voor methodes. In onze adaptieve opvatting zijn methodes op zichzelf evenwel niet een voldoende garantie voor een geslaagd *leerproces*. Onderwijs denken vanuit eindtermen, duidelijk uitgetekende leerplannen, doelstellingen en methodes; dat alles maakt de verleiding groot om onderwijs als een rationele technische aangelegenheid te zien, dat op een performatieve wijze wordt nagestreefd. Wij zijn daar uiterst terughoudend in. Onderwijs is per definitie zoals het scheppen van een kopje uit een oceaan. Het getuigt van hoogmoed om aan te nemen dat dat kopje dan ook de oceaan in al zijn wijsheid en diepte en kracht representeert. In deze metafoor laat de beperktheid van het kopje zich vergelijken met de kennis die het formele of geformaliseerde leren binnen methoden aanreikt: Er is (buiten de omvatting van het kopje) zo oneindig veel meer kennis en zoveel meer te weten, dat een keuze, wélke keuze dan ook, altijd een subjectieve zal zijn. Het is mede deze gedachte die ons op de Bras afhoudt van het brede gebruik van methodische materialen en gesloten onderwijsleersituaties .

Daarmee neemt de betekenis van leerlijnen en de daarin geformuleerde sequentie van soms zeer extreem geformuleerde (sub)doelen af en laten wij ons er in praktijk weinig aan gelegen liggen, met, zoals elders gemotiveerd en onderbouwd, het rekenonderwijs als uitzondering. Natuurlijk blijft onze eigen kennis en bekwaamheid in het herkennen van leervragen van kinderen in relatie tot de leerlijn heel betekenisvol als aspect van ons vakmanschap, maar de sequentie is niet (meer) van doorslaggevende betekenis. Daarmee nemen we ook afscheid van het gebruik van afvinklijsten als maatstaven voor de meetbare kwaliteit en de voorspelbaarheid van onderwijs en stellen hiervoor betrokkenheid en welbevinden in de plaats als werkelijke criteria voor kwaliteit van onderwijs. Onderwijs als niet te voorspellen proces.



Intermezzo

Vanaf het strand wegdromen tot voorbij de horizon. In gedachten je grenzen verplaatsen naar wat je onmogelijk achtte. Zelf beslissen waar kansen liggen en wat bij je hoort. Het risico durven nemen van prachtig onderwijs: het scheppen van je eigen kopje uit de oceaan van kennis.

Het bieden van keuzemogelijkheden impliceert tegelijkertijd een organisatie die tijd en keuzes mogelijk maakt.

Het rooster hebben wij leren zien als een door onszelf opgelegde belemmering en dat vormt daarmee in onze ogen een voorbeeld van door van den Berg bedoelde 'smog'.

Gedurende de nu aangebroken schoolplanperiode willen wij gaandeweg evolueren naar een situatie waarin het dag en weekrooster meer flexibel wordt gehanteerd en die uiteindelijk leidt tot een vrijwel open organisatiemodel waarin de ontmoeting tussen leerkracht en leerling en tussen leerlingen onderling sterk bepaald wordt door de in praktijk functionerende dialogische autonomie, door de behoefte aan samenwerking en de eisen die *het kind aan het leerproces stelt* (dus niet omgekeerd) en aan het gebruik van tijd en ruimte. Niet de behoefte van de leerkracht, of diens door traditie en gewoonte gevormde opvattingen zijn uitgangspunt, maar de gezamenlijk gedragen overtuiging dat personalisering de sleutel is tot een goed en inhoudelijk leerproces en groter welbevinden.

Met de ingebruikname van Bordfolio, ons digitale keuzeplanbord, heeft zich ook de praktische mogelijkheid aangediend om in een onderling nader af te spreken traject in de komende vier jaar een situatie te scheppen waarin kinderen aangepast aan hun eigen vaardigheden en ontwikkeling, onder grotendeels eigen verantwoordelijkheid, het eigenaarschap over leren, tijd en ruimte verwerven en in praktijk brengen. Anders gezegd: 21^e eeuwse vaardigheden in een onderwijscontext.

De school wil hier aangeven dat omwille van een betere afstemming op betrokkenheid en welbevinden van kinderen een continuooster wellicht een betere vorm kan zijn dan de huidige dagindeling. Op zeker moment zou dan een proef ingaan met een continuooster. Met de MR zal dit nader afgestemd moeten worden en tijdig met ouders worden gecommuniceerd. Het is evenwel ook mogelijk dat alles bij het 'oude' blijft als een ander tijdsmanagement op school tot nu nog onbekende opties leidt.

De geschetste ontwikkeling vraagt om onderwijsleersituaties, die daar op afgestemd worden, leerkrachtondersteuning die meer op maat en meer op afroep zal kunnen zijn en op een attitude ten aanzien van leerstof en leerinhouden die wegvoert van standaardisering, uniformiteit en stereotypering.

In de huidige situatie is er sprake van verschillende manieren waarop met aanpakken en inhouden wordt omgegaan. Globaal ziet het er zo uit:

- Voor een beperkt deel wordt er als bewuste keuze gebruik gemaakt van een formele methode, die schoolbreed wordt ingezet. Dit betreft het vakgebied rekenen en wiskunde. Iets soortgelijks geldt voor Nieuwsbegrip. Ook is er een schrijfmethode die wordt gehanteerd, zij het dan momenteel op het kantelpunt naar meer natuurlijke vormen en aanpakken van natuurlijk schrijven. In de eindtermen wordt ' leesbaar handschrift' van de leerling gevraagd. Dat laat zich moeilijk definiëren, al doet de PPON (PPON, 2014) een poging. Schrijven vindt steeds meer op de computer plaats.

- Voor het overige worden methodische materialen als bron gebruikt, maar tegelijkertijd ook aangevuld met materialen die meer bedoeld zijn voor een klassikale setting. Deels betreft dit wereld-oriënterende vakken. We willen er voor waken dat deze materialen oneigenlijk gebruikt worden en in de vorm van kopieerbare werkbladen meer gesloten werkvormen bieden dan binnen het concept wenselijk is.

Na een periode waarin, mede onder invloed van de 'buitenwereld', het gebruik van gesloten materialen toenam en min of meer institutionaliseerde, zal in de komende schoolplanperiode de meer oorspronkelijke houding zoals die bij de start van de school werd gepropageerd en gepraktiseerd, opnieuw in het centrum van het didactisch handelen komen te staan. We willen daarbij de nadelen zoals die in eerdere fasen zich ook tégen ons concept keerden, uiteraard vermijden en in een eigentijdse en welbewuste vorm een nieuwe toepassing geven. Dat betekent dat we gaandeweg de dagelijkse schoolse praktijk in overeenstemming gaan brengen met de pedagogische-didactische uitgangspunten zoals door ons verwoord in Hoofdstuk 1 en 2.



Intermezzo

'Leraren worden dus vooral gewaardeerd om wie en hoe ze zijn, om hun zijnskwaliteiten en om de waarde die ze uitdragen en hun bekwaamheid en menselijke interactie' (Stevens, 2014).

<https://www.youtube.com/watch?v=CsCdsOb2WHk&list=PL4oF94kgVvaeA5hJhtuOWRidt2NGMUMk>

Wij zijn ons bewust van de inspanningen die dit vergt van alle betrokkenen om in een periode van vier jaar ons onderwijs te 'herscheppe'. Evenwel, in de huidige situatie op onze school is al in behoorlijke mate sprake van zelfsturing en keuzes door kinderen. Dit gebeurt vooralsnog op geoormerkte momenten. Het meest in het oog springend is de klassikale wijze waarop het onderwijs voor rekenen en wiskunde is ingericht. Dit is op de Bras als een bewuste keuze zo bepaald. Meer dan enig ander vak is rekenen een sociale activiteit, waarbij met anderen in een interactieve setting bijvoorbeeld nagedacht en uitgewisseld wordt over oplossingen, strategieën en uitwerkingen en waarbij uitkomsten, logica en effectiviteit aan de orde komen.

Waar het de *instructie* van rekenen betreft, leent die activiteit zich juist en bij uitstek niet voor sterke vormen van personalisering. Dat geldt juist weer wel voor zelfstandig en digitaal *oefenen*, zoals met Rekentuin.

Niettemin vraagt ook rekenen om een heroriëntatie, waarbij het zogenoemde 'uitdunnen en aftoppen' leidt tot een zuivere, aangeklede leerlijn die bewaakt en garandeert dat kinderen alle bouwstenen systematisch doorlopen.

Deze exercitie heeft tot gevolg dat beter dan voorheen een meer bruikbaar onderscheid te maken is tussen stof die moet (op > 80% beheersingsniveau) en wat mág als extra of verdiepingsstof. Het grote voordeel is dat er beter zicht ontstaat op de tijd die een leerling binnen Wizwijs heeft om een zeker onderwerp onder de knie te krijgen. Vrijwel zeker creëert dat meer rust en maakt afstemming van gericht instructie op maat eenvoudiger. Met de start van het schooljaar 15-16 zal deze leerlijn gereed zijn en gaat deel uit maken van de longitudinale planning van de leerkrachten en de dagelijkse c.q. wekelijkse planning van de leerling.

Hier aan gekoppeld zijn twee vervolgacties denkbaar en wenselijk : de invoering van contractwerk en geoormerkte instructietijd op maat.

In het kader van de hierboven beschreven opvattingen over leerstof, rooster en procesgericht eigenaarschap is goed denkbaar om rekenen en desgewenst andere activiteiten zoals spelling of nieuwsbegrip onder te brengen in contractwerk.

Contractwerk is een werkvorm waarbij kinderen binnen een afgesproken tijdspanne zelf (oefen)werk inplannen en uitvoeren. Dit valt goed te rijmen met het werken binnen een keuzeplanbord. Op beperkte schaal kan dit met groepen of individuele kinderen worden ingevoerd, al gelang hun vaardigheid en kan dit steeds worden uitgebreid in tijd en omvang. Uiteindelijk zal de hele school, oplopend in moeilijkheidsgraad hiermee kunnen gaan werken.

Het werk vanuit de leerlijn rekenen maakt mogelijk dat leerkrachten in de dag of weekplanning geoormerkte instructietijd inplannen waar steeds groepjes kinderen zich melden. Deze instructie op maat kan verspreid over de dag, per leerkracht, per niveau op meerdere momenten plaatsvinden. Met name ook zorgleerlingen die baat hebben bij intensieve instructie of ondersteuning kunnen hiervan profiteren, maar dan gewoon binnen de normale klassensetting.

Alle keuzes die kinderen verder maken kunnen benoemd in het contractwerk worden opgenomen. Het maakt kinderen, samen in de evaluatie met de leerkracht, mogelijk om steeds verfijnder te leren plannen en tot een hogere intensiteit, betrokkenheid en effectiviteit te komen.

De steeds meer open aanpak en veranderende opvattingen over leerinhouden en leerprocessen brengt een verscheidenheid mee die op zichzelf aantrekkelijk is.

Kinderen zien elkaar in deze diversiteit en ervaren ook zelf de erkende ongelijkheid die daar van afstraalt. Kinderen zullen zich meer als persoon gewaardeerd weten en zich als leerling meer erkend, doordat binnen de gekozen mogelijkheden elk kind de eigen ambities kan waarmaken.

Tegelijkertijd wordt een afname in sturing en invloed zichtbaar bij de leerkracht, doordat deze zich meer en beter weet te richten op de werkelijke authentieke leervragen van kinderen en het eigen algemene aanbod minder prevaleert en minder prefereert dan voorheen in meer gesloten situaties.

Echter, het blijft in zeer sterke mate gewenst dat kinderen in een rijke leeromgeving worden uitgedaagd, ook dáár juist tot verwondering en tot activiteit worden gebracht en toepassing kunnen geven aan reeds verworven kennis , vaardigheden en inzichten.

In die context blijft de leerkracht een belangrijke spil, zoals hij dat ook is in de begeleiding van het hele complexe leerproces van elk van de hem toegewezen (mentor)leerlingen.

Juist vanwege die rol, gekoppeld aan de inrichting van ruimten, gelet op mogelijkheden en tijd, kan het voor de leerling wenselijk zijn dat er binnen een empathisch ontworpen inhoudelijk aanbod, voorbereide activiteiten ter beschikking staan waarbinnen het kind óf een startopdracht uitwerkt, dan wel meteen inspiratie tot een eigen leervraag vindt. Met deze optie keren we terug bij het oorspronkelijk idee uit de beginjaren van de Bras van werken vanuit een breed thema. Deze opzet pakken we geleidelijk weer op vanaf het schooljaar 2015-2016 en wordt gaandeweg geïntroduceerd aan de hand van het keuzeplanbord waarbij kinderen voor het betreffende thema kunnen kiezen.

De opzet van het thema laat zich vergelijken met de werkwijze van Kernconcepten zoals die vanuit het KPC zijn ontworpen en o.a. uitvoering krijgen op de Wittering.nl Maar er is een verschil in de zin dat het ontwerp van de Brasthema's bij ons zelf berust en veel meer een open en uitdagend karakter heeft.

Ieder thema krijgt vorm volgens een empathisch ontwerp, waarbij anticiperend en vanuit het perspectief van de leerling wordt gedacht. Wat kan kinderen binden en boeien.

De start vindt plaats vanuit de 9 intelligenties van Gardner. Hieraan worden per intelligentie meerdere onderwerpen/gezichtspunten geformuleerd, welke opnieuw kunnen vertakken in deelactiviteiten.

Van belang is dat, net als bij de kernconcepten het gaat om feiten, routines, vaardigheden, decors en inzichten.

De laatste is in die reeks de belangrijkste en leidt tot wendbare kennis bij kinderen en verandert hun zicht en hun greep op de wereld. Hiermee zijn we terug bij wat Biesta noemt 'in de wereld zijn'.

De bedoelde thema's zijn er niet van dertien in een dozijn en leiden niet langs platgetreden paden. Traditionele aanpakken en stereotypen willen we erbij vermijden.

Het ontwerp van een thema is per definitie een teamactiviteit die als een bij het werk behorende activiteit deel uitmaakt van het taakbeleid. Het is bij uitstek een gelegenheid om ons te laten gelden en te bewijzen als professionele leergemeenschap, waarbij ieders talent vanuit erkende ongelijkheid kunnen worden ingebracht. De thema's krijgen hiermee een toegevoegde waarde van interne scholing en mag als zodanig worden meegeteld.

De thema's werken ook door in de inrichting van lokalen.

Binnen ieder lokaal worden permanente 'hoeken ingericht', semi permanente hoeken vanuit de 'ontworpen uitdaging' van de ruimteleerkrachten en hoeken die voortkomen uit het thema dat voor die ruimte is uitgewerkt. Alles kan vanuit het keuzeplanbord worden gekozen.

Daarmee krijgt het keuzeproces gaandeweg een veel en veel minder gestuurd karakter, waarbij bij sommige hoeken vooraf bepaalde en vastgelegde beperkingen kennen en voor het overige totaal geen. Kinderen ontdekken het wel zelf dat 4, of 6 of 12 teveel is en dat dat zich zelf reguleert. Zolang het maar wordt geëvalueerd en teruggevraagd of teruggekoppeld naar de medeleerlingen en naar de leerkrachten.

De in onze school zo veelzijdige aanpakken, benaderingen en de dialogische relatie tussen leerkracht en leerling in al haar aspecten, vraagt om een doordachte en omvattende verantwoording. In de volgende paragraaf gaan we nader in op verantwoorden en leren evalueren binnen ons school, zowel met betrekking tot ons eigen handelen, als de reflectie op en het evalueren van leerlingenwerk.

Veranderingsonderwerpen, zoals die in dit hoofdstuk zijn aangeduid en beschreven zullen in de komende vier jaar liefst in samenhang met elkaar aan de orde komen. Het ene initiatief lokt het ander uit, alles hangt met alles samen.

De Bras moet zich blijven door-ontwikkelen en het schoolteam zal deel uit maken van dit professionele denken. Op managementniveau wordt uitgegaan van persoonsgericht denken, waarbinnen erkende ongelijkheid is, waar erkend wordt dat onderwijs emotie is en dat rationele collectiviteit vermeden moet worden.

Hoofdstuk 4

De leerkracht

4.1. Leerkracht zijn op De Bras

In verschillende delen van dit schoolplan is het belang van de leerkracht benadrukt. Het betoog van Dolf van den Berg dat een leerkracht vooral zichzelf moet zijn, zal door niemand worden bestreden. Juist dan stelt de leerkracht zich open en kan perspectief nemen. De eigen betrokkenheid en welbevinden is een belangrijk voertuig voor een leerkracht om diezelfde 'state of mind' ook bij zijn leerlingen te bereiken.

In onze school willen we leerkrachten die het *goed* doen. Voor zichzelf, maar ook in de ogen van anderen, niet in het minst hun leerlingen. In 'Visible learning inside: Maximizing Student Achievement' doet John Hattie (2014) verslag van een door hem uitgevoerde meta-analyse van honderden andere meta-analyses die zich uitstrekken over een periode van 15 jaar en die betrekking hebben op de leerprestaties van leerplichtige kinderen van over de hele wereld en de lesmethoden die daarbij het meeste effect hadden. We nemen deze graag over als betekenisvol voor onze eigen school:

- Wederkerig lesgeven: leraren stellen leerlingen in staat eigen strategieën te ontwikkelen om zelfstandig te leren.
- Feedback geven in de vorm van specifiek commentaar op werk.
- Leerlingen leren het geleerde in eigen woorden weer te geven en hen te leren zichzelf procesgerichte vragen (metacognitie) te stellen.
- Probleemoplossend lesgeven.
- De rol die 'peers' op elkaar uitoefenen te stimuleren.

De vraag die hierbij gesteld wordt, is hoe dit toepasbaar is op onze eigen leerlingen op de Bras en hoe je als groep professionals de betekenis ervan voor de praktijk helder krijgt. Hattie (in 'Visible learning') concentreert zich in zijn adviezen rond de leereenheid van een les of project in de diverse stadia van uitvoering. Het belangrijkste is, *'dat het lesgeven zichtbaar is voor de leerling en dat het leren zichtbaar is voor de leraar. Hoe meer de leerling leraar wordt, en de leraar leerling, hoe succesvoller het resultaat is'*. Binnen het EGO wordt deze wisselwerking 'perspectief nemen' genoemd als voorwaarde tot empathisch ontwerpen. Van daar uit wordt het bewijs verzameld van wat werkt, om dat vervolgens toe te passen in weer nieuwe situaties. De in hoofdstuk 3 voorgestelde werkwijze van deels werken met thema's is een uitstekende context om dit professionele werken en leren in te oefenen en te verfijnen.

In een school als de onze, waar immers het leren van kinderen ook grotendeels wordt vormgegeven door de kinderen zelf, kan tegelijkertijd zich een gevoel van onzekerheid van leerkrachten meester maken. Daarbij wordt de aloude vraag gesteld 'Doe ik wel genoeg en doe ik wel het goede?' Niet zelden is het perfectionisme dat aan die onzekerheid ten grondslag ligt. Leerkrachten lopen daarbij het gevaar dat onzekerheid leidt tot burnout. (Hargreaves, 1994)

Opnieuw biedt hier de dialogische autonomie het startpunt voor een duurzame oplossing. Door niet extern te attribueren, maar op zoek te gaan naar de eigen kernkwaliteiten en vast te houden aan zelfwaarde, kan de 'moed van imperfectie' (Browne, 2010) wegvoeren van twijfel en onzekerheid. In onze school willen we daar actief en in gezamenlijkheid aan werken door echte collaboratie, die samenwerking in de vorm van het verdelen van taken overstijgt, maar werkelijk recht doet aan elkaars specialismen en talenten. Praten over werk en hoe het wordt beleefd, dient in een zo open mogelijk klimaat en niet oordelend, maar feitelijk, gedeeld te worden met collega's binnen en buiten de school.

Nog meer dan voorheen wil de Bras investeren in interne vormen van *niet opgelegde* collegialiteit (vgl. Hargreaves, 1994 '*contrived collegiality*'), maar ook extern, met collega's en experts buiten de eigen organisatie. Zoals kinderen het in onze school als heel plezierig ervaren om 'een maatje' te hebben, zo willen wij onder het motto van professioneel leren elk van ons een maatschap aan laten gaan met een collega uit steeds een andere (Lucas) school. Dit geldt iedereen met een betaalde functie in de school. We zien scholing als een permanent proces, dat jong en oud in de school 'bij de les houdt' om als individu en als school te werken en te ontwikkelen aan in gezamenlijkheid gesteld doelen. Niet altijd hoeven deze doelen van te voren vast te staan of zijn beschreven. Onze groei als professionele leergemeenschap komt van binnen uit en is niet opgelegd of extern geattribueerd. Het is te beschouwen als een organisch proces, waarbij wij onszelf (zo nodig achteraf) de vraag stellen: Hoe zijn wij in ontwikkeling? Veel scholing kan en zal een intern karakter hebben waarbij we vanuit de eigen leervragen bepalen welke doelen hebben wij bereikt. We willen meer actief deelnemen aan netwerken als HetKind, Nivoz, schoolleidersnetwerken zoals van het EGO, participeren binnen het netwerk Kansrijk Taal en onze ervaringen delen binnen Lucas op het gebied van ICT, bordfolio en bijvoorbeeld Looqin.

Binnen het collegiaal werken in de school gaan we uit van erkende ongelijkheid. Deze gedachte is geheel in overeenstemming met de strekking en de bedoeling van de cao. In praktijk betekent dit, dat niet voor iedereen dezelfde eisen en verwachtingen gelden en dat ook in het taakbeleid meer flexibiliteit zal kunnen gelden. Een belangrijk aspect hierbij is solidariteit en overleg, zoals bedoeld in de cao. Als voorbeeld geldt de verschillende fasen van ieders professionele ontwikkeling, maar ook diens persoonlijke omstandigheden en de verworven vaardigheden. Wel mag van iedereen verwacht worden dat op de eigen ontwikkeling permanent wordt gereflecteerd en geëvalueerd. Elk teamlid legt een eigen digitaal portfolio aan dat een plaats kan krijgen binnen bordfolio. In het werken aan de audit (zie onder) komen we tot een nadere invulling van het lerarenbordfolio, de werkwijze en de betekenis ervan. In de jaren 2015-2018 wordt opnieuw een cyclus van professionele verantwoording afgerond waarbij de vraag: 'wat ben je waard voor de Bras?' overtuigend, inzichtelijk en onderbouwd zal worden beantwoord tijdens FG en BO gesprekken.

We respecteren daarbij wel de gedachte vanuit Lucas over de strekking en bedoeling van professionalisering en lerende organisatie, zoals verwoord in het SBP, maar komen in een dialoog tot een eigen bij de Bras passende praktijk.

4.2. Het functiehuis

In onze school hebben we drie functies: Directeur, adjunct directeur en leraar. De directeur is volledig ambulant en ook de adjunct directeur heeft geen lesgevende taken. Doordat de adjunct-directeur een vrouw is, wordt hiermee voldaan aan artikel 30 WPO inzake evenredige vertegenwoordiging van vrouwen binnen de schoolleiding en aan het Strategisch Beleidsplan van Lucas Onderwijs.

Binnen de taken is die van regisseur voor een deel ook gekoppeld aan ambulante tijd, waarbij de omvang afhangt van de totaal beschikbare formatie. Ook het IB-erschap is een taak waarbij jaarlijks vastgesteld welke omvang die heeft. In de komende vier jaar zal het belang van de klassenleerkracht in het bieden van zorg toenemen waarbij de taak van IB-er van karakter verandert en om inhoudelijke heroverweging en herijking vraagt. Dit heeft mede te maken met professionalisering, met een veranderende kijk op zorg en met ontwikkelingen binnen het SPPOH, zoals de ontwikkeling van het schoolondersteuningsprofiel. Meer hierover in de paragraaf over zorg.

Binnen de Bras is sprake van een vrij sterke versnippering door de vele part-time banen. In de komende periode zal waar mogelijk meer gestuurd worden op het realiseren van meer voltijd banen. Het personeelsbeleid van Lucas blijft leidend.

Van het grootste belang boven dit alles is, dat leraren zich gelukkig voelen in hun werk en zich ook zelf tot het uiterste inspannen om dit geluk te verwerven en beleven. Vanzelf komt het in ieder geval niet. Een echte leerkracht moet zich uiteraard verdiepen in de leerstof en de didactiek. Maar zodra de leerkracht dit zich eigen heeft gemaakt, moet die deze zaken als het ware weer vergeten om vrij en onbevangen het klaslokaal te betreden en zo authentiek mogelijk er voor de leerlingen zijn. Binnen die authenticiteit gaat het, ook bij de leerkracht zelf, ten diepste om waarden en zingeving, menselijke interactie, emoties en biografische processen. Wanneer dit lukt, leidt het tot vitaliteit en duurzame betrokkenheid. Wanneer het mislukt, *'leidt het tot onbegrip, wrevel, verdriet en verzet'* (van den Berg, 2014)

Als leerkracht gaan we op zoek naar de 'state of flow'. Flow is een *natuurlijk vermogen*, dat niet alleen voorbestemd is aan jonge kinderen. Het gevoel van: "wow, dit was een leuke dag; alles gaat echt lekker". Kwaliteiten optimaal inzetten, als volwassenen en kinderen en het gevoel krijgen van 'this is the real me'. Je eigen kracht voelen en er weer helemaal in geloven! Het is een gevoel van helemaal 'stromen'. Csikszentmihalyi (1980) heeft hier de term 'flow' voor bedacht.

Bij flow is er sprake van echte betrokkenheid, van intrinsieke motivatie en van fundamenteel leren.

In de komende jaren zal de focus van het werk van leerkrachten vooral komen te liggen bij hun pedagogische en vormende taak en het voorthelpen van kinderen in hun brede ontwikkeling. We willen mogelijk maken dat vele en onnodige belemmeringen die juist deze kerntaak lijken te belemmeren of in de weg staan, zoveel als mogelijk worden weggenomen. Dat kan door te professionaliseren, door collegiaal werken, maar ook door het terug te brengen tot de essentie van het werk.

Flankerende taken die binnen het taakbeleid tot nog toe als vanzelfsprekend zijn benoemd, zullen kritisch worden beschouwd. Als voorbeeld kunnen de talloze commissies worden genoemd, bijvoorbeeld door een herijking te doen van wat als taak en rol van de school moet worden gezien.

In onze school is Teachers Leadership een gekend begrip. In de afgelopen jaren is er op tal van wijzen gewerkt aan autonomie, zelfsturing en zelfreflectie van en door leerkrachten. Dit is onder andere tot uitdrukking gekomen in de wijze waarop taakbeleid is georganiseerd, waarop de gesprekkencyclus van functionerings- en beoordelingsgesprekken vorm heeft gekregen en waarbij de directe sturing en de inbreng van de directie gaandeweg heeft plaatsgemaakt voor een meer duurzame wijze van beslissen, waarderen en oordelen. (Massey, 2012) In de komende jaarplannen zal hier een nader vervolg op worden geformuleerd.

Het is aan te nemen dat in de schoolplanperiode 2015-2019 er vanwege pensionering van de zittende directeur, rekening gehouden moet worden met een verandering in het management van de school. Zeer tijdig zal samen met het schoolteam een oriëntatie moeten plaatsvinden op welke opvattingen hierover in de school, bij schoolbestuur en bijvoorbeeld in de MR leven: Teachers leadership, de duurzame school, het ontwikkelingsproces van de school als autonome, lerende professionele organisatie en evoluerende inzichten over schoolbesturen en eigentijds schoolmanagement in de 21st eeuw, kunnen hier aspecten van zijn.

**'De meetcultuur is vooral geïnteresseerd
in kortetermijnopbrengsten – het is een
cultuur waarin het ontbreekt aan
pedagogisch geduld en vertrouwen'
Interview met Gert Biesta**

René Kneyber

**'Soms moeten we als docenten gewoon
maar ergens beginnen en dan wakkert
het vuur vanzelf wel aan'
Interview met Netty Gelijsteen**

René Kneyber

**Existentieel eigenaarschap: de
pedagogische en vakinhoudelijke
professionaliteit van de leraar Een
alternatief voor de instrumentele
benadering van het onderwijs**

Bill W.J.M. Banning

Hoofdstuk 5

Zorg

We willen in onze school af van de overbodige papierwinkel die zorg omringt en die, zo wijst de praktijk uit, afleidt van de wezenlijke bezigheden.

Belangrijk instrument daarbij is het consequent en systematisch bijhouden van Looqin door de leerkracht en het digitale portfolio door de leerlingen. We verwachten dat deze wijze van (digitaal) in kaart brengen van ontwikkeling en ontwikkelingsbehoefte, na een zekere periode van implementatie en gewenning, een verlichting en sterke verbetering betekent voor de leerkrachten.

Hoofdgedachte is dat binnen meer gepersonaliseerd leren, kinderen beter in de gaten hebben wat ze wel en niet kunnen en hoe hun leren idealiter kan verlopen. Hun eigen overwogen keuzes spelen daarin een rol, maar ook de manier waarop we dat als leerkracht volgen.

In principe begint alle zorg bij de instructie op een preventieve manier: diagnosticerend onderwijzen in kleinere uitgekende instructiegroepjes.

Daarbij een goed follow up in de oefenfase en goede feedback.

Zo nodig maken we pas op de plaats, kiezen voor een andere didactiek, observeren en registreren op speciale onderwijsbehoeften. Al deze initiatieven worden ondernomen door de leerkracht als spil in het didactisch proces, in overleg met de leerling als de eigenaar van het leerproces. Tijd nemen, tijd gunnen, raad vragen, consulteren, uitproberen, bemoedigen e.d. alles ondersteund door een goed tijdmanagement van de leerkracht. Vooral waar het gaat om leerkrachthandelen en beheersbaarheid, is een zekere mate van gestructureerd en doelmatig plannen nodig.

5.1 Zorg in een adaptieve school.

Binnen ons adaptief denken, onderscheiden we slechts één type leerling: namelijk het kind met de eigen specifieke talenten, persoonskenmerken, voorkeuren en afkeuren. Het is aan ons als leerkrachten om in een afgewogen samenspel met de leerling te ontdekken wat bij dit kind, in deze fase van zijn ontwikkeling en (fysieke) mogelijkheden betrokkenheid genereert en welbevinden doet ontstaan. We kwalificeren leerlingen niet, we stigmatiseren niet, we doen met elkaar ons uiterste best om het kind tot aan de grenzen van diens mogelijkheden te begeleiden. Termen als achterstand, vooruit zijn, excellentie of hoogbegaafd hanteren we niet (meer), ook niet in ons didactisch handelen. Alle leren en ontwikkeling vindt op basis van gelijkwaardigheid van aandacht plaats in de reguliere situatie: de coachende en begeleidende handelingen van de leerkracht. Binnen deze opvattingen hoort standaard sprake te zijn van fine-tuning en steeds meer en steeds beter passend onderwijs. Van remediërend onderwijzen kan geen sprake zijn, waar iedere leerling recht wordt gedaan aan diens eigen mogelijkheden. Speciaal georganiseerde RT wordt op een verantwoorde manier gaandeweg afgebouwd en zal stoppen, zodra wij daar in overleg met externe ondersteuners als HCO of SPPOH een werkbare modus voor gevonden hebben, zowel naar inhoud als naar traject.

Ook in de overdracht naar het VO zal een soortgelijke aanpassing plaatsvinden. We gaan handelingsgericht en feitelijk en niet oordelend om met verschillen tussen kinderen.

Door de gaandeweg meer toenemende spreiding van momenten waarop kinderen bepaald zélf gepland werk doen, zal met behulp van het keuzeplanbord ook de planning van de leerkracht beïnvloed worden.

Iedere leerkracht werkt bij voorkeur met een spoorboekje waarin wordt vastgelegd wanneer quality time, wanneer surveillance, wanneer instructie, wanneer effe niks, wanneer administratie, wanneer een koffie break, wanneer observatie, wanneer.... Hiermee dienen we niet alleen onszelf, maar volgen we ook de strekking en bedoeling van de Arbowet, waar we tot een in overleg afgesproken werkwijze van rust en werktijden kunnen komen. Anders dan nu, hoeft het niet zo te zijn dat leerkrachten hun dag zo plannen, dat daarbij ieders pauzemomenten gelijk vallen.



Intermezzo

In de komende jaren willen we de aandacht aan kinderen zo goed mogelijk verdelen. Het verband tussen leerkrachten en een eigen vaste ruimte zal gaandeweg losser worden, waarbij meerdere leerkrachten en anderen zoals bijv. stagiaires, gezamenlijk een grote groep kinderen bedient maat is. De verdeling BL-BW kan meer flexibel worden gehanteerd.

Binnen onze school groeien we toe naar een situatie van alléén een rekenmethode, daarnaast min of meer gestructureerd werk zoals Nieuwsbegrip, deels in leerling-contractwerk, deels via de open planning in eigen projecten en gezamenlijke thema's en veel werk binnen toepassingen van hoekenwerk e.d. in een rijke leeromgeving.

In deze setting is het werken met groepsplannen en met handelingsplannen voor individuele leerlingen een achterhaalde gedachte. We *kijken naar de ontwikkeling en de leerbehoefte van deze leerling in deze activiteit of leerroute* en zetten daar op in. Groepsplannen en handelingsplannen zijn niet wettelijk verplicht. Wel moet overtuigend kunnen worden aangetoond dat er voldoende is ingezet op de ontwikkeling van het kind. Onze interventies en interactie daartoe zijn terug te zien in Looqin en het kindportfolio. Als we met elkaar een betere vorm kunnen vinden, die werkt en met minder rompslomp, die met minder *schijnzekerheid*, minder belastend is én die strookt met de visie van de school dat onze zorg de ontwikkeling van kinderen is, dan doen we dat. Datzelfde geldt voor de ontwikkelingsperspectieven: Alles draait in onze school als het goed is om de ontwikkeling van kinderen. We zullen hier een eigen vorm en een eigen doordachte verantwoording aan moeten geven. Overigens zij hier gezegd, dat De Bras sinds 2010 geen leerlingen heeft gehad die in aanmerking kwamen voor een leerlinggebonden budget, zoals bedoeld in de WPO, art 12, lid 2. Korthedshalve verwijzen we hier naar het vigerende Zorgplan en het Schoolondersteuningsprofiel. Beide documenten zijn in deze schoolplanperiode onderwerp van een zorgvuldige heroriëntatie, zowel wat vorm als inhoud betreft.

Hoofdstuk 6

Evalueren om te leren

In onze school zijn we al langere tijd op zoek naar een andere manier van verantwoorden, meten en evalueren. Al in het schooljaar 2012-2013 spraken we onder de werktitel 'Evalueren om te leren' over zaken als feedback, portfolio en reflectie.

Inmiddels zijn we in het denken over competenties, resultaten en verslaggeving al een heel eind opgeschoven. Ten tijde van het inspectiebezoek in 2013 hebben we laten zien dat verantwoorden verder gaat dan taal en rekenen alléén en dat we als school heel goed weten waar we staan, wat we belangrijk vinden en hoe we dat over het voetlicht willen brengen.

Ook in ons schoolplan 2011-2015 en in de daar uit voortvloeiende jaarplannen en jaarverslagen, kwam dit onderwerp op verschillende manieren naar voren:

- We zien wat de opbrengsten zijn, kijkend naar de uitstroom en verdere schoolresultaten van onze schoolverlaters;
- we hebben in onze schoolontwikkelingsonderwerpen meermalen uitgedrukt hoe (terughoudend) onze houding is ten aanzien van toetsen en meten;
- we hebben bijvoorbeeld in de BOVO procedure aangegeven hoe specifiek we zijn in ons schooladvies en wat we daarin belangrijk vinden en welke accenten we leggen.

Uit al deze ontwikkelingen en ook nog andere, zoals bijvoorbeeld onze eigen gesprekkencyclus van functioneringsgesprekken en beoordelingen, blijkt dat we gaandeweg opschuiven naar een andere manier van kijken naar onszelf, naar leerlingen en naar resultaten.

Als nieuwste loten aan deze tak zien we Looqin en het nieuwe digitale leerlingportfolio. Centraal staat onze opvatting over zelfreflectie door leerlingen, zoals in leergesprekken en het eigenaarschap van de leerling van het eigen leerproces.

In die context wordt de interactie tussen ons en leerlingen steeds belangrijker. Daarin worden we steeds vaardiger om vast te stellen wat over de brede autonome ontwikkeling van dít kind, in déze fase van zijn schoolse bestaan, gelet op zijn of haar betrokkenheid en welbevinden, te zeggen valt over voorgang en perspectief. Daarbij zijn we als leerkrachten eerst en vooral verantwoording schuldig aan het kind zelf. Dat is onze pedagogisch- didactische opdracht en onze missie. Het is tegelijkertijd onze belangrijkste morele verplichting.

Het is een misverstand te denken dat verantwoording vooral wordt afgelegd ten behoeve van (relatieve) buitenstaanders. De rol van de leerkracht zéker, is vooral en in de éérste plaats gericht op het kind en diens ontwikkeling. De focus is gericht op betrokkenheid, welbevinden en de unieke ontwikkeling die daar het gevolg van is.

Niet alle scholen hebben dat nog even scherp op het netvlies. De gedachte dat extern attribueren, dus de af te leggen verantwoording aan derden, belangrijker is dan de verantwoording door en voor het kind zelf, heeft helaas breed ingang gevonden. De toegenomen rol van afvinklijsten, scorelijsten, gestandaardiseerde toetsen etc. is daar mede het gevolg van.

In de andere hoofdstukken van dit schoolplan is daarover op meerdere plekken al een standpunt beschreven en verantwoord. We gaan steeds meer onze eigen weg, waarbij het kind weer centraal komt te staan. Natuurlijk dienen we ons daarbij te houden aan de regelgeving zoals die nu nog geldt. We proberen tevens mee te denken met en te anticiperen op de opvattingen die ook binnen de inspectie leven over veranderend toezicht. Met Looqin en ons digitale portfolio hebben we nu een valide en betekenisvol Leerlingvolgsysteem (OLVS) dat landelijk is genormeerd. Als Eindtoets Basisonderwijs is gekozen voor Route 8. Het is een adaptieve toets.

6.1. De Bras als Professionele lerende organisatie.

Dat betekent dat de kwaliteit(szorg) niet uitsluitend bij een exclusief groepje als het managementteam kan liggen. De mogelijkheden om te werken aan schoolontwikkeling en van elkaar te leren willen we beschouwen als een gedeelde verantwoordelijkheid.

Daarbij gaat het niet om ingewikkelde modellen, complexe methoden of een heleboel bureaucratie met een hele papierwinkel: Het gaat om wat mensen doen in de praktijk van alledag.

Kwaliteitszorg betekent dan

- Het draait om de mensen
- Het is een gezamenlijk proces
- Een manier om uit bestaande routines te stappen, te discussiëren en zo nodig bij te stellen.
- Kwaliteitszorg is in eerste instantie voor de eigen ontwikkeling, maar zeker ook voor verantwoording naar anderen, zonder dat het karakter krijgt van externe attributie.

Het gaat daarbij om de onderstaande kwaliteitsvragen:

- Doen we de goede dingen
- Doen we de goede dingen goed?
- Hoe weten we dat?
- Weten anderen dat ook?
- Wat te doen met die kennis

De manier waarop we dit doen, wekt de kwaliteitszorg tot leven

Daar is een aantal voorwaarden bij aan te geven:

- Iedereen moet zich betrokken kunnen voelen en inzicht hebben in de stand van zaken
- We hebben een duidelijke ambitie met de kwaliteitszorg. Waar staan we als organisatie voor en hoe staan we daar persoonlijk in.
- Ieder is zich bewust van de eigen rol in het geheel
- Er moeten ruimschoots mogelijkheden zijn voor dialoog
- Er moet een duidelijk verband zijn met veranderingen die er al in de school plaatsvinden
- Feedback en evaluatie (van het proces) is een must
- Iedereen moet aangesproken kunnen worden op de eigen verantwoordelijkheid en waarmee anonimiteit wordt vermeden

Kenmerken van lerend verantwoord in dit verband zijn

- Leren van fouten. Problemen zijn uitdagingen.
- Bereidheid tot ontwikkelen.
- Er zijn meerdere oplossingen mogelijk.
- Er moet ruimte zijn voor creativiteit.
- Het is een dynamisch en organisch proces.

Een aantal zaken dat belangrijk is voor een dynamisch kwaliteitsbeleid is al in gang gezet of vindt al plaats. Eens in de zoveel tijd bezoekt de Inspectie van het Onderwijs onze school. Ook vanuit de Bras zelf zijn er initiatieven om, of worden we in de gelegenheid gesteld om bijvoorbeeld via Lucas, direct met de (hoofd)inspectie te spreken. Die contacten zijn voor onze school van groot belang, doordat we in vruchtbare wisselwerking kennis nemen van elkaars standpunten en daar van leren.

Vanuit het schoolbestuur zijn er jaarlijks eigen initiatieven, zoals schoolbezoek en managementgesprek, om met onze school te spreken over ons levend kwaliteitsbeleid. In hoofdstuk 1 hebben wij ons kritisch uitgelaten over de verhouding autonomie – innovatie – besturen. In navolging van Prof. Dr Edith Hooge in haar oratie (Hooge, 2013) zijn wij van mening dat scholen zich nauwelijks laten besturen en dat dit vraagt om een dialoog tot herijking van de relatie school-bestuur. Niettemin zijn wij er aan gehouden om via jaarplan en jaarverslag, als ook het financieel verslag te laten zien waar we als school staan. We doen dat liefst in het kader van een weldoordachte en afgewogen audit, samen met collega-scholen om samen deelgenoot te zijn in een leerproces binnen levend kwaliteitsbeleid. Voor deze audit wordt in juni 2015 een aanvraag binnen de Prestatiebox ingediend.



Intermezzo

E. Hooge: “Het onderwijsbestuur zou moeten aansluiten bij de kennis, ervaring en inzichten van diegenen die worden bestuurd: leraren, hun leidinggevenden, leerlingen, ouders en andere lokale betrokkenen bij onderwijs.”

De eerste zin van haar oratie (Hooge, 2010) is meteen al verhelderend: “Het is een illusie te denken dat onderwijsorganisaties zonder meer bestuurbaar zijn.”

6.1.1. Interne audit

Tezamen geven de hierboven genoemde zaken en aanpakken rond om kwaliteitsbeleid al een beeld van waar we staan als school en als schoolgemeenschap in alle verscheidenheid en diversiteit van aspecten.

In grote lijnen is hier een onderscheid te maken in drie domeinen:

- A. Leren en Onderwijzen
- B. Sfeer en Cultuur
- C. Leiderschap en management

Over elk van deze punten valt wel wat te zeggen en af te vragen (vrij naar het Macbeath,'Zelfevaluatiepakket VO, 2005) over wat kwaliteit van onderwijs kan betekenen.

Uiterlijk in de periode 2015-2016 komen we met een voorstel tot een audit. Dit doen we bij voorkeur samen met 2 of 3 andere (Lucas) scholen die participeren in het Prestatiebox traject.

We brengen alle verzamelde gegevens van de school samen en bundelen die en maken ze inzichtelijk, ook in relatie tot elkaar. Ook externen kunnen meedoen. We nodigen ook een aantal collega's van andere Lucas scholen uit om één dag op de Bras mee te kijken. Dat gaat aan de hand van een door het MT van de Bras opgestelde kijkwijzer die gebaseerd is op het beoordelingsschema van de inspectie. Het zou als volgt kunnen gaan:

- Kijkwijzer en procedure worden voorbereid door MT De Bras.
- Audit wordt voorbereid door de directie en vindt plaats in februari
- Er wordt door ons MT een instructieochtend georganiseerd voor de auditoren (inhoudelijk en technisch).
- Collega leerkrachten en collega directeur(en) doen klassenbezoeken bij iedereen van 3 kwartier.
- Na afloop wordt er samen collegiaal geëvalueerd, ook individueel als daar prijs op wordt gesteld, in de sfeer van napraten, dus niet als beoordeling.
- Er is een lijst met bevindingen per klas en van algemene conclusies
- Onze directeur krijgt wel de totaalconclusies, maar niet de individuele, die eigendom zijn van de leerkracht.
- Er wordt een lijst van werkpunten opgesteld naar aanleiding van de conclusies.
- Alles is gebonden aan strikte vertrouwelijkheid en geheimhouding naar derden.

We willen alle uitkomsten en ervaringen in een boekje samenvatten, dat beschikbaar is voorafgaand aan het inspectiebezoek. We bieden de audit ook aan Lucas als leertraject.

6.2. Opbrengsten

In de kerndoelen voor het primair onderwijs is beschreven wat kinderen moeten leren om te kunnen functioneren in de maatschappij en om zich verder te kunnen ontwikkelen in het vervolgonderwijs. Voor de Bras zijn de kerndoelen belangrijk. Echter, mét de formulering van onderwijsdoelen, wordt de roep om harde bewijzen voor de kwaliteit en opbrengsten van het onderwijs steeds luider, alsmede de discussie over de (vermeende) 'achteruitgang' hiervan. We schreven hier al over in paragraaf 3.2. Met name innovatieve scholen, zoals de Bras, lijken zichzelf zelfs nog meer te moeten bewijzen.

In een tijd waarin juist meer aandacht uitgaat naar Passend Onderwijs is het niet verwonderlijk dat scholen meer nadruk leggen bij het tegemoet komen aan de verschillen tussen kinderen.

Op de Bras willen wij het denken over opbrengsten niet verengen tot de toetsresultaten van taal en rekenen, maar kijken wij, ook in het kader van het toezicht op ons onderwijs door de Inspectie, naar een breder spectrum van opbrengsten

Naast autonomie en relatie, gaat het onderwijs op de Bras uit van de competenties van de leerling. Competenties in dit verband zijn tenminste geïntegreerde gehelen van kennis, vaardigheden en attituden. De verhouding tussen die drie kan per competentie verschillen.

Op de Bras zoomen we extra in op aspecten van de competenties die een algemeen karakter en een brede reikwijdte hebben. Dat zijn algemene leervaardigheden, denkvaardigheden, regulatievaardigheden en sociale vaardigheden.

Beheersingsniveau	Toelichting	Voorbeeld
Kennis	Herkennen en herinneren van feiten en concepten	Reproducen van kennis en feiten, bijv. topo
Cognitieve vaardigheden	Begrip en toepassing van kennis	Toepassen door redeneren, argumenteren, discussie of probleem oplossen
Gedragvaardigheden	Vaardigheden waarbinnen een dominante gedragscomponent	Gebruik van bv. Microscop, bibliotheek, gespreksvaardigheid, leiderschapsvaardigheden
Attituden	Persoonlijke interesse, betrokkenheid en waardering van de leestof	Gemotiveerd aan de slag, tonen van inzet, initiatief en verantwoordelijkheid
Competenties	In samenhang toepassen van kennis, cogn. En gedragsmatie vaardigheden en attituden in het oplossen van realistische taken of problemen	Schriftelijk betoog, uitvoering project, rapport laboratoriumexperiment

Bron: De Bras, Evalueren om te leren (2012)

Dit levert, méér dan het stapelen van feitelijke kennis alleen, leerresultaten op die leerlingen nodig hebben om de weg te vinden in de explosief groeiende en veranderende kennisgebieden van de 21^e eeuw: Wendbare, conceptuele kennis en vaardigheden om flexibel toe te passen in nieuwe situaties.

Daarnaast gaat het op de Bras om extra aandacht voor onderwijsdoelen die te maken hebben met persoonlijke kwaliteiten, zoals vertrouwen hebben in zichzelf en anderen, sociale competenties, kritische zelfreflectie en het maken van eigen keuzen.

Daarenboven stellen we ook aanvullende eisen aan bijvoorbeeld duurzaamheid, functionaliteit en toepassingsgerichtheid van leerresultaten. (Massey, 2012)

Voor ons is het van het grootste belang om alle leerresultaten in samenhang met elkaar te beschrijven, te waarderen en te presenteren. Het beeld dat daaruit ontstaat geeft aan hoe betekenisvol het onderwijs aan onze school is.

Voor iedereen die met de Bras te maken heeft, is het belangrijk om te weten en inzicht te krijgen in wat de school aan opbrengsten heeft. Kinderen, leerkrachten en directie, ouders en schoolbestuur, scholen van voortgezet onderwijs of de Inspectie, hebben elk vanuit hun eigen perspectief er belang bij om te weten wat van de Bras mag worden verwacht.

We kiezen daarbij duidelijk en overtuigd voor een formatieve evaluatie.

Toetsing vergeleken	
Traditionele toetsing • Summatief • Kennisgericht: gesloten • Leerkracht beoordeelt • Evaluatie van het leren • Individueel • Kennisverwerving • Fragmentarische benadering • Tot waar is de leerling gekomen • Sluitstuk • Toets op vast moment voor iedereen	Competentiegericht • Formatief • Assessment: open variatie • Leerlingen hebben inspraak • Evaluatie voor en van het leren • Individueel/duo's/coöperatief • Competenties, dus samenhang • Holistische benadering • Hoe leerling verdere helpen • Continue evaluatie, startpunt • Meerdere momenten en methoden

Bron: De Bras, Evalueren om te leren (2012)

Bij een *summatieve* aanpak gaat het om het evalueren van het leren. Het kan gezien worden als een momentopname aan het eind van een bepaalde periode. Het gaat vaak om toetsen met veelal gesloten (meerkeuze) vragen. De leerkracht bepaalt vorm en inhoud van de toets. Dit soort toetsing gaat nog wel eens gepaard met stress.

In vergelijking hiermee gaat het bij *formatieve* aanpak om het leren zélf, vaak al tijdens het leerproces, in plaats van achteraf. Er zijn daardoor meer momenten, waarbij er zelfs sprake kan zijn van continue toetsing. Het is niet gekunsteld, maar betekenisvol en er is een sterke relatie met de keuze van de leerling als het gaat om hoe, wat en wanneer. Het is stimulerend en motiverend.

Bij de formatieve evaluatie gaat het om cognitief-motivationele aspecten: het gebruik van leerstrategieën speelt een belangrijke rol. De leerling verwoordt het eigen succes en/of het eigen falen. De motivatie komt van binnen uit waardoor er meer sprake is van zelfregulatie (Korthagen, 2008) De leerling gaat uit van de eigen verwachtingen en relateert dit aan het zelfbeeld.

Er wordt direct geappelleerd aan de psychologische basisbehoeften, zoals bijvoorbeeld moreel in orde zijn, of zich welbevinden. Deze aspecten spelen zowel bij het leerproces als bij de evaluatie ervan een belangrijke rol. Met name intrinsieke motivatie (betrokkenheid) is cruciaal voor ontwikkeling en welbevinden, waarbij de mate van zelfregulering, samen met het gebruik van de feedback van anderen, in hoge mate het succes in school en in het persoonlijk leven bepaalt (Laevers, 1989).

6.3 Een dynamisch kader passend bij onze schoolpraktijk.

Belangrijk voor de verantwoording die we op de Bras af willen leggen, is dat we op zowel cognitief, persoonlijk, als vaardigheidsniveau in kaart kunnen brengen welke groei leerlingen doormaken, op een wijze die voor kinderen, ouders en onszelf op een inzichtelijke wijze kan worden vastgelegd.

Op de Bras, waar we de autonomie van kinderen erkennen en hen meer medeverantwoordelijk willen maken voor hun eigen leerproces en leerresultaten, zullen we de leerlingen meer inzicht moeten geven in de doelen die ze dienen te behalen en in wat ze moeten leren. In de (leer)gesprekken met leerlingen en bij het geven van feedback tijdens werkmomenten of tijdens instructies geven we kinderen daarom gerichte inhoudelijke ondersteuning, door hen te bevragen op het geleerde en de erbij behorende doelen.

Doordat leerlingen op onze innovatieve school, vanwege de adaptieve werkwijze op een andere manier leren dan in traditionele scholen, in een eigen tempo, naar eigen talent en/of belangstelling, geven kinderen zelf aan op welke wijze die verantwoording afgelegd wordt voor een toets of bepalen dat samen met de leerkracht tijdens een reflectief moment zoals het leergesprek.

Geheel in lijn met de beoordeling van '21st Century Skills' wordt ook voor ons duidelijk dat de traditionele vormen van toetsing niet langer geldig zijn. Minder accent op afzonderlijke vakgerelateerde kennis, maar meer accent op brede curriculumoverstijgende competenties. Een dynamisch kader passend bij onze schoolpraktijk.

6.3.1 Bordfolio

In onze school kennen we een digitaal portfolio.

Zo wordt gedurende de gehele schoolperiode inzichtelijk gemaakt aan welke inhouden en vaardigheden het kind heeft gewerkt. Het eigenaarschap berust bij het kind.

Doordat het bordfolio webbased is, kan het portfolio ook thuis bekeken worden. Kinderen plaatsen, zo nodig en desgewenst in samenspraak met de leerkracht, hun werk in het bordfolio en vullen dit aan met eigen commentaar of laten zien wat anderen er van vinden.

De opmerkingen die leerkrachten er bij schrijven zijn niet zichtbaar, anders dan voor collega's aangezien deze opmerkingen dienen als bron voor het te schrijven portfolioverslag.

Met de ouders wordt de voortgang besproken wanneer hiertoe door hen een afspraak wordt gemaakt, maar in ieder geval twee keer per jaar wanneer ouders uitgenodigd worden om naar aanleiding van een door de school geschreven portfolioverslag hierover met hun kind in aanwezigheid van de mentor te komen praten.

De betekenis van het portfolio is om zichtbaar te maken dat kinderen hun eigen ontwikkeling doormaken. Portfolio's worden niet vergeleken met elkaar, maar op de Bras krijgt het kind de mogelijkheid één eigen leerproces door te maken, waarin het uitsluitend vergeleken wordt met zichzelf. Autonomie en competentie worden zichtbaar en maken kinderen bewust van hun eigen handelen door reflectie en het maken van zelfbewuste keuzen. Het kind is eigenaar van het portfolio.

In het schooljaar 2015-2016 werken we de portfolio's nader uit:

- Werkportfolio
 - werkjes van de kinderen
 - formulieren waarmee kinderen hebben gewerkt, zoals plannings en taakbladen, boekverslagen, onderzoeksplannen, reflectieformulieren, leerdoelenlijstje e.d.
- Presentatieportfolio, waarin
 - Werk ('best of') van de leerlingen
 - Selectieformulier van het werk
 - Portfoliogespreksformulier
 - Kijkverslag of spiegelblad
 - En kopiën van procesgerichte formulieren
- Evaluatieportfolio
 - Door het kind als bewijsmateriaal aangemerkt werk van diverse aard en karakter
 - ontwikkelingsverslag /portfolioverslag
 - selectie van relevante formulieren van het kind uit het werkportfolio
 - gespreksverslagen van kind en of ouder
- Het ontwikkelings /portfolioverslag
 - Het ontwikkelingsverslag geeft een beeld van de persoonlijke ontwikkeling van het kind. In dit verslag staat onder andere welke vooruitgang het kind boekt op het gebied van zelfstandigheid, samenwerking, werkhouding en dergelijke. Dit wordt tweemaal per jaar aan de ouders en kinderen uitgereikt tijdens het zgn. portfoliofeestje
- Het Spiegelblad

Het spiegelblad gebruiken we om te reflecteren op het leren van het kind. Zowel het kind als de leerkracht geven aan wat het kind heeft gedaan en hoe dat is verlopen. Zij gaan met elkaar in gesprek over wat het kind al kan, welke doelen het al heeft bereikt, waar het moeite mee heeft enzovoort. Er liggen aan het spiegelblad geen criteria ten grondslag; wel wordt het gesprek gevoerd op basis van de doelen die het kind wel of niet heeft behaald. Ook ouders kunnen een spiegelblad invullen, zodat ook zij reflecteren op de prestaties van hun kind en een beeld krijgen van zijn ontwikkeling.

Portfolio

Formatieve doelen	Summatieve doelen
Bevorderen zelfinzicht en vaststellen ontwikkelingsbehoefte • reflectie en dialoog dragen bij tot inzicht in het leerproces. • Leerling volgt eigen ontwikkelingsdoelen en stelt nieuwe ontwikkelingsbehoefte vast	Beoordelen van leerdoelen bij kinderen Uiteenlopende vaardigheden en kennis komen samen in het portfolio: geschreven, getekende en mondelinge materialen kunnen worden opgenomen.
Stimuleren van eigen verantwoordelijkheid over het leerproces • het maken van een eigen selectie, vergt een actieve inbreng onder een werkelijke eigen regie	De mogelijkheid van presentatie van leeruitkomsten aan de derden : leerlingen kunnen laten zien wat ze geleerd hebben. Zelfpresentatie
Toenemende leermotivatie • bevordert de leermotivatie doordat zij succesvolle leeruitkomsten ervaren • verband tussen succes en eigen ontwikkeling leidt tot trots	
Monitoren van groei en ontwikkeling • er ontstaat een gedifferentieerd profiel van de ontwikkeling. • Accent ligt niet op eindresultaat maar op kwaliteit • Door rangschikking op datum wordt persoonlijke groei zichtbaar	
Leren leren Bewustwording van het eigen leerproces, ook door argumenteren en begrip van (elkanders) en het eigen perspectief. Het zet aan tot diepere leerstrategieën	

6.3.2 Leergesprek

Tijdens een studiedag in augustus 2011 blijkt dat er binnen de Bras grote verschillen bestaan in opvatting over de leergesprekken, maar ook qua vorm en qua inhoud blijken grote verschillen in uitvoering en interpretatie. Voor de directeur is dit aanleiding om een LIO op onze school te vragen om het Leergesprek als afstudeeronderzoek te willen uitwerken. De uitwerking daarvan heeft geleid tot een verslag met aanbevelingen dat in ieder geval leidt tot eenduidigheid en hogere kwaliteit.

Deze vorm van zelfreflectie op zowel de product als de proceskant van het schoolse werk vinden wij in zijn eigen recht een belangrijke bijdrage aan de (diversiteit van bewijzen van) opbrengsten van onze school.

Vragen die tijdens het leergesprek aan de orde komen zijn:

- Wat was je doel? Wat wil je met deze opdracht bereiken?
- Wat heb je precies gedaan?
- Hoe heb je het aangepakt?
- Wat waren de verschillende stappen daarna?
- Hoe beviel deze aanpak?
- Was het moeilijk
- En wat was er makkelijk?
- Wat heb je geleerd?
- Hoe hangt dit samen met andere vakken?
- Welke hulp heb je van mij gehad/gemist, hoe heft dat je resultaat beïnvloed?
- Wat doe je de volgende keer anders en waarom?
- Wat zou je adviseren aan iemand die dit ook gaat doen?

 voorbeeld leergesprek RKBS DE Bras in Den Haag FROM HETKIND.ORG 2 years ago Dit is een video dat behoort bij een schoolreportage van RKBS DE Bras - een school in Den Haag - dat te vinden is op de website van hetkind.org. Het is een portret van Rikie van Blijswijk.	Elke leerkracht neemt jaarlijks tenminste 1 leergesprek op met een kind en plaatst hier delen van in het digitale portfolio. https://vimeo.com/59220414 Brugt Kazemier in gesprek met een mentorleerling.
---	---

6.3.3 Observaties

In het schooljaar 2011-2012 zijn de begrippen Betrokkenheid en Welbevinden geïntroduceerd. Deze zijn afkomstig uit het ervaringsgerichte onderwijs (EGO)

Kort gezegd, betekent het waarnemen van betrokkenheid bij kinderen dat er sprake is van fundamenteel en betekenisvol leren. Bij zeer hoge betrokkenheid kan er dan zelfs sprake zijn van 'deep-level learning'. Het (gedeeltelijk) ontbreken van welbevinden is van invloed op de (mate van) betrokkenheid.

Betrokkenheid (en welbevinden) zijn daarmee centrale begrippen en criteria in het meten van onderwijskwaliteit en opbrengsten. (Bos, 1989) Sinds de introductie van ons Leerlingvolgsysteem Looqin leggen wij dit *digitaal* vast, aangevuld met de registratie van Competenties en Prestaties.

We stemmen met het gebruik van Looqin en door de afname van de leerlingen SCOL in met de stelling van de Inspectie (Inspectie, 2014) dat naast cognitieve leerresultaten ook de sociale opbrengsten belangrijk zijn: Kennis en vaardigheden om op een goede manier met anderen om te gaan, om bij te dragen aan de democratie en de samenleving en de competenties voor persoonsvorming en algemene ontwikkeling. Sociale competenties zien we als een belangrijke voorwaarde voor onderwijs en leren

Portfolio en Looqin vormen gezamenlijk en in relatie tot elkaar de basis van ons zorgmodel en het feitelijke procesgerichte Leerlingvolgsysteem. Het is onze formele verantwoording van ons onderwijs aan De Bras naar kind, ouders, Inspectie en bestuur. Werk van leerlingen in Portfolio wordt gekoppeld aan de kerndoelen.

Het procesgerichte leerlingvolgsysteem Looqin helpt ons te kijken naar de gehele ontwikkeling van kinderen en met name naar welbevinden en betrokkenheid als *de* indicatoren voor kwaliteitsbepaling van ontwikkeling. Belangrijk daarbij is, dat we een uitspraak doen over '*hoe kinderen het doen in een bepaalde context in het perspectief van hun ontwikkeling*' (Laevers, 2014). Het gaat daarbij om de ontwikkeling zelf, niet om de output. De ontwikkelingslijnen bij een kind gaan dan over Deep Level Learning, om levensecht leren in een complexe context, dus niet om het aanbieden van losse leeractiviteiten. We richten ons dus op ontwikkeling en niet in de eerste plaats op opbrengsten.

Deze opvatting vraagt om een andere manier van denken, een paradigmashift, waarvan het heel belangrijk is dat we de ouders in dit proces meenemen. Het belangrijkste instrument dat we daar bij inzetten is het eerder genoemde Looqin.

We gaan er door het principe van de ontwikkelingspsychologie (van Piaget) van uit dat kinderen een steeds complexere werkelijkheid aan kunnen. Een werkelijkheid die ieder kind, iedere persoon zelf construeert. We hanteren dus een constructivistisch didactisch uitgangspunt. Daarbinnen past niet langer het denken in kennis, vaardigheden of attitudes die los van elkaar worden overgedragen op basis van uiteengerafelde doelen. We confronteren kinderen met de volle complexe werkelijkheid in de wetenschap dat ze het kunnen. Kinderen halen er zelf wel uit wat ze op dat moment kunnen bevatten. Ontwikkeling is niet programmeerbaar, onderwijs is daardoor onvoorspelbaar. Standaardisering en gesloten aanbod laat zich niet verenigen met ervaringsgerichtheid en procesgericht werken.

Dit bepaalt ook onze houding tot de eindtermen en de kerndoelen van het basisonderwijs. We laten daarbij iedere fasering achterwege, met als enige uitzondering het rekenonderwijs aan onze school. Hoewel dat om de methode Wizwijs heen is georganiseerd, hechten we toch heel veel waarde aan toepassingen, in liefst zo levensecht mogelijke situaties. In de laatste fase van deze schoolplanperiode, waarin Wizwijs dan 8 jaar in gebruik zal zijn, zal een heroriëntatie op rekenen plaatsvinden.

Met elkaar maken we, ook in de verantwoording en verslaglegging naar ouders, *'de beweging van schijnzekerheid van oppervlakkige dingen, naar een zekerheid die steviger is, dieper raakt en ons inspireert om de dingen te doen die kinderen echt nodig hebben'* (Laevers, 2014). Ook hier biedt Looqin de ondersteuning om dit proces zichtbaar te maken en uit te leggen.



Ferre Laevers over Competenties & Prestaties

Intermezzo

Betrokkenheid en welbevinden zijn centrale begrippen en criteria in het meten van onderwijskwaliteit en opbrengsten. (Bos, 1989) Sinds de introductie van ons Leerlingvolgsysteem Looqin leggen wij dit *digitaal* vast, aangevuld met de registratie van Competenties en Prestaties.

<https://www.youtube.com/watch?v=OLdM69xuxLo&app=desktop>

Prof. Dr. Ferre Laevers over betrokkenheid.

6.3.4 Uitstroomgegevens schoolplanperiode 2010 -2015

Hoewel de uitstroomgegevens per jaar fluctueren en nogal sterk samenhangen met het in jaren en jaren opgebouwde niveau van de schoolverlaters, is er gemiddeld circa 70% van onze uitgestroomde leerlingen geplaatst in Havo en/of VWO klassen.

Jaar	vmbo BB/ KB	VMBOTL	TL/H	H	H/V	VWO (in procenten)
2010		44	33		-	33
2011	25	12,5	12,5		32	12
2012	12,5	12,5	0	25	12	38
2013	13	6	-	39	-	42
2014	12	22	7	12	15	32

Op de Bras vinden we het belangrijk dat aan het eind van de basisschoolperiode een kind in één keer direct in het juiste vervolgonderwijs worden geplaatst. In de afgelopen jaren heeft de school bewezen hier goed in te slagen. Leerlingen van de Bras zijn succesvol in het geadviseerde VO en stromen geregeld op.

Nu Passend Onderwijs het leren aan onze school meer een meer gepersonaliseerd karakter geeft en wij steeds meer belang hechten aan het eigenaarschap van het leren van het kind en de eigen leerroute die daar het gevolg van kan zijn, zien wij het als heel belangrijk om ouders door opeenvolgende jaren hierin mee te nemen. Als het goed gaat met een kind in leren en ontwikkeling heeft dat 'goed' een relatie met de eigen potentie van het kind en het eigen talent. Aan het eind van de rit kunnen kinderen met een 'goed' toch uitstromen naar verschillende vormen van VO.

Meer dan voorheen willen we samen met de ouders over een lange reeks van jaren dat genuanceerde beeld opbouwen. We doen dat vanuit een professionele, maar ook vanuit een pedagogisch-empatische invalshoek, met vertrouwen in het kind en met vertrouwen in de gelijkgestemde bedoeling van school en ouders.

Ook voor de ontvangende scholen geldt de impact van Passend Onderwijs en zal onze ontwikkelingsgerichte aanpak en het daar uit voortkomende advies mogelijk tot vragen leiden vanuit het VO. In deze schoolplanperiode willen we door uitwisseling en overleg met docenten in het VO, de inzichten over en weer, maar ook het begrip en de relatie, versterken. De Bras zal initiatieven ondernemen naar VO scholen om deze samenwerking nader uit te werken en vorm te geven.

We denken dan aan een gezamenlijke beschouwing van het traject van ca. groep 6 tot en met einde tweede brugklas. Mogelijk dat Prestatieboxgelden hier een bevorderende rol kunnen hebben, door het doen van een Lucas aanvraag. Ook een integrale aanpak binnen de eerder genoemde audit is in onze ogen een bruikbare optie.

Hoofdstuk 7

ICT en Multimedia.

In de vorige schoolplanperiode is een serieuze start gemaakt met digitalisering en multimedia gebruik. Het gebruik van digitale middelen in allerlei vormen neemt sindsdien op de Bras almaar toe. Meestal wordt dat (gebruik) door iedereen als een verrijking en als plezierig ervaren. Door deze ervaringen in een integraal en interactief proces met elkaar te delen en te bespreken, kunnen we het gebruik niet alleen zien als een didactisch iets, maar ook als een sociaal aspect van het schoolgemeenschap zijn én als aspect van schoolontwikkeling, een werkwijze die we ook volgen op andere gebieden, zoals taal of sociaal gedrag. In dat opzicht neemt de 'digitale Bras' dus geen bijzondere positie in binnen het geheel van het onderwijs aan onze school. We willen er dus ook niet iets bijzonders van máken, het niet groter maken dan het is.

Veel van de vragen rond ICT op school zijn dan als ook normale leer en opvoedingsvragen, waarvan de basis soms niet eens uitsluitend op school wordt gelegd, maar vaak ook thuis, door de ouders. Het zijn dezelfde vragen rondom respect, leren, onderwijzen en opvoeden die we in de reguliere contacten met ouders en hun kinderen op velerlei momenten met elkaar bespreken.

In het gebruik van ICT gelden dan ook de gebruikelijke en in zekere zin niet uitpuittend te beschrijven opvattingen en regels die normaal werken en leven met elkaar op school mogelijk maken.

In grote lijnen komt het hier op neer:

- we zijn zuinig met de spullen van school en zeker waar het de kostbare en kwetsbare ICT apparatuur betreft en houden ons aan de normale gebruiksregels.
- het gebruik van de digitale leeromgeving heeft altijd een relatie met de inhoud van onderwijs en opdrachten zoals die tussen leerkracht en kind zijn afgesproken. Daarbinnen hebben school en kind hun eigen verantwoordelijkheid. Hierop wordt systematisch en interactief gereflecteerd, op individueel niveau, op groeps- en op schoolniveau. De opbrengst wordt op directieniveau besproken.
- er wordt gewerkt met gebruikersnamen en wachtwoorden. Daarbinnen gelden alle regels ten aanzien van geheimhouding, privacy en eerlijk en sociaal gedrag. Datzelfde geldt ook voor het gebruik van eigen devices tijdens schooltijd, uitsluitend ná toestemming van de leerkracht.
- de leerkracht is het punt van uitgifte en van inname van een groep geormerkte tablets en blijft de gehele dag verantwoordelijk voor (het schools gebruik van) deze tablets en de plek waar zij zich bevinden. Eén en ander wordt ondersteund door het gebruik van gebruikerslijsten, die duidelijk maken waar een tablet op een zeker moment zich bevindt.

Uitbreiding en/of vervanging van de apparatuur is in zichzelf geen aanleiding tot ander of nieuw beleid. Dat is hier dus ook niet beschreven. We willen voorkomen dat de normale gang van zaken op de school geënt is op allerlei enge voorschriften en in nóg weer een nieuwe specifiek gebruikersprotocol.

We gebruiken allemaal ons gezonde verstand, voeden kinderen samen met ouders op tot mediawijsheid en houden de spullen heel en bij elkaar. We gaan er van uit dat dat lukt en zullen dat al werkend volgen en evalueren.

We proberen ook om binnen de beschikbare middelen nieuwe technologie in de school te halen. Naast desktops, laptops, de tablets en andere mobile devices, gebruiken we binnen onze draadloze netwerkomgeving ook nog digiborden en beamers, digitale camera's met WIFI, waaronder highspeed camera's, zelfs enkele eenvoudige cameradrones en Virtual Reality brillen.

De school beschikt over een 3D printer, een A3 scan en 14 losse webcams.

Tot nog toe (2015) zijn alle voorzieningen bekostigd uit de exploitatie en de reserveringen van de school. We willen in deze schoolplanperiode onderzoeken of het mogelijk te maken is, dat (ouders van) kinderen vanaf schooljaar 2017-2018 zelf voor de aanschaf van tablets zorgen, te beginnen met 4,6, 9 en 10 jarigen. Het jaar daarop de 4, 6, 8 en 9 jarigen en vanaf 2019-2020 alleen nog de vierjarigen en de evt. noodzakelijke vervanging van afgeschreven tablets van oudere leerlingen.

Tot en met het schooljaar 2017-2018 stelt de school tablets voor algemeen gedeeld gebruik ter beschikking. Daarna stopt dat. Dit alles aangenomen dat de werkelijke ICT ontwikkelingen ons niet inhalen. Dit onder voorbehoud van de opvattingen van de in de periode 2015-2019 zittende MR en het dan zittende team en directie.

We zetten onze hardware in om meer gepersonaliseerd onderwijs mogelijk te maken tijdens instructiemomenten maar ook daarbuiten. We kiezen voor software die bij voorkeur adaptief reageert op het gebruik door kinderen, zoals bij Rekentuin en Taalzee. Als leerkrachten willen we ons sterk maken en scholen om Prowise in te bedden in onze alledaagse gang van zaken.

In de loop van 2015 willen we in het kader van de voorgenomen audit bij NAACE (National Association of Advisors for Computers in Education (UK) via een self review en een extern assessment ons kandideren voor het 'ICT-Mark', het nationale keurmerk voor verantwoord educatief ICT gebruik in Groot Brittannië. Hiervoor is geen Nederlands alternatief beschikbaar.



Intermezzo

Vijf jaar geleden had niemand geweten wat ie met dit intermezzo aan moest. Nu wel. Toch?

Hoofdstuk 8

Ouders en school.

Wie kinderen vraagt naar hun ideeën over een rechtvaardige wereld, dan komen ze met universele waarden die in ieder van ons resoneren: eerlijk delen, voor elkaar zorgen, respectvol zijn, de zwakkeren beschermen. Als volwassenen voelen we nog altijd donders goed aan wat deugt en wat niet, maar we laten ons er veel minder door leiden.

In dit schoolplan houden we door alles heen een warm pleidooi voor de paradigmashift van de school als instelling voor kennisoverdracht naar waardengedreven onderwijs. Daarbij gaat het om de vraag: welke waarden willen wij onze kinderen meegeven. Die vraag hoort niet thuis in activiteiten buiten de 'echte vakken', maar moet de onderliggende waarde zijn van het gehele onderwijs. Het leidt tot persoonlijk leiderschap: *'Als je weet wie je bent en wat je in huis hebt, dan kun je van daaruit het leven tegemoet treden. Het leert kinderen om keuzes te maken in overeenstemming met hun diepste wezen. En vooral ook: de verantwoordelijkheid voor die keuzes te dragen'* (Bors, 2011)

Het bijbrengen van waarden, 'opvoeding' is niet alleen een taak van de ouders. Het is de gezamenlijke zaak van de maatschappij en niet in het minst, ook die van school en leraren. In een wereld die in toenemende mate verbonden is onder invloed van communicatiemiddelen, internet en multimediale toepassingen, past het niet om schotten te zetten tussen thuis en school. Ouders en leraren horen samen te werken: Het meervoud van 'samen' is 'toekomst'.

Kinderen, maar dus ook ouders en leraren moeten 'geschoold' worden in systeemdenken, zoals dat ook in mindmaps zichtbaar wordt gemaakt: Alles hangt met alles samen en is onderling verbonden: Alles wat je als individu doet, heeft invloed op het geheel. En andersom: 'It takes a whole village to raise a child'. Het gevoel van verbondenheid creëert verantwoordelijkheid.



Intermezzo

In onze relatie met ouders valt als school nog veel te winnen. Meer dan voorheen willen we ons inspannen om daar actief aan te werken. We zetten daarbij in op saamhorigheid en verbinden.

Vertrouwen is daarbij het centrale begrip.

Verbinden begint met ontmoeten en in gesprek te gaan over overeenkomsten. Het gaat om elkaar bevragen: Het begint met de nieuwsgierigheid van het vraagteken, vanuit de positieve grondhouding. Met het verkleinen van de afstand, elkaar bevragen en begrijpen.

Vandaar uit kunnen verschillen worden verkend: hoe kijk jij aan tegen.....in plaats van "IK vind zus of zo" Vanuit erkende verschillen, uit het eigen perspectief treden en in dat van de ander treden. Op zoek naar de dialoog. Ouders als full partner in de relatie met de school en de leraar is een makkelijk uitgesproken ambitie, waarbij het gevoel van gelijkwaardigheid essentieel is: Niet gelijk, maar wel gelijkwaardig. Het werkt als een rollende bal: Je bent altijd een keer boven en een keer onder; onlosmakelijk met elkaar verbonden in een collectieve verantwoordelijkheid. Verbinden, verbonden voelen en open staan, veronderstelt vertrouwen hebben, ook als vooraf niet bewezen is dat het terecht is. Het is een dynamisch proces, waarbij we steeds een bladzijde omslaan naar het nieuwe, naar samen doen, om samen het terugbladeren naar wat geweest is, te verhinderen. Ouders en MR, willen we vier jaar lang in dat dynamische proces meenemen, door daar formeel (convenant MR) en informeel onze relatie te 'herwaarderen'. Het is belangrijk dat de verwachtingen over en weer duidelijk zijn, waar het gaat om ouderparticipatie. We willen graag dat ouders op zo veel mogelijk manieren deelnemen en bijdragen. Dat kan betrekking hebben op een breed spectrum van activiteiten, die variëren van thuis met het kind over school praten, meedenken en doen over thema's en het actief meekijken met het kind naar wat de school in een week of periode biedt, bijvoorbeeld aan de hand van de online planning. Leerkrachten spelen een belangrijke rol in het bouwen aan dat contact en het actief benaderen en enthousiasmeren van ouders. We willen de groep ouders die participeert verbreden en op meerdere manieren gebruik maken van talenten en (beroeps)kennis van ouders, ook en juist binnen het aanbod.



Onze school ziet ouders als de derde hoek in de driehoek waarbinnen het kind zich optimaal kan ontwikkelen: Leerling, leerkracht en ouders. Als één van deze drie niet goed functioneert valt de kracht uit de driehoek en wordt de ontwikkeling van het kind bedreigd. Voor ons allen een grote uitdaging en verantwoordelijkheid.....

Onlangs verscheen een aardig artikel (in het Duits) van de Zweedse Jesper Juul over de dialoogcultuur op scholen.: Ouders kies voor uw kind!

<http://hetkind.org/2010/12/06/schulprobleme/>

Epiloog

Dit schoolplan is meer dan alleen maar platte tekst. Door sommigen zal het worden ervaren als een manifest, als een strijdbare uiting van een school die zich afzet tegen achterhaalde structuren en inzichten, tegen standaardisering en stereotypering. Het mag ook worden uitgelegd als een uiting van progressiviteit, hoge betrokkenheid.

Door anderen kan het gelezen worden als een poging om het verleden, het heden en een voorafschaduw van wat komen gaat in een logische samenhang met elkaar te verbinden, waarmee wel een streep onder het verleden wordt gezet en vooral de toekomst van de school vooral onderstreept.

Of komt het vooral over als een diep gevoelde uiting van hoe goed onderwijs voor kinderen er uit kan zien in een school waar iedereen nog meer moet leren zichzelf te zijn, om value based of zoek te gaan naar zelf-verstaan en dialogische autonomie. Op zoek naar het kind en diens leer- en ontwikkelingsvragen, diens 'zijn in de wereld' als persoon?

Welk accent er ook in gevonden wordt, voor de Bras is dit schoolplan onze leidraad voor schoolontwikkeling voor de periode 2015-2019 en een opmaat naar de herijking van onze opvattingen over leren, opvoeding en de herschepping van het onderwijs aan onze school. We hebben er vertrouwen in.

De Bras 3.0Gedroomd en onvoorspelbaar onderwijs voor de 21^e eeuw.

Jan Bos
Directeur

Margriet Roeleven
Adjunct-directeur

Hoofdstuk 9

Bronnen en literatuurverwijzing

Bakkers, E. Heylen, L. Projectwerk: een opening naar de werkelijkheid, CEGO, Leuven, 2001

Banning, W.J.M. Afrekencultuur, in: Het Alternatief, Boom Filosofie, Amsterdam 2013 (p.151-167)

Berg, van den D., Stevens, L., Vandenberghe, R. Leidinggevende , wie ben je? Garant, Antwerpen, 2013

Berg, van den D., Jezelf zijn, Garant, Antwerpen , 2013

Bieri, P. Hoe willen wij leven?, Wereldbibliotheek, Amsterdam, 2012

Biesta, G.J.J. The beautiful Risk of Education, Paradigm Publishers, Boulder, 2015

Bors, G. Met glans jezelf zijn! In : Egoscoop jrg. 16-2, 2011, (p.4- 8)

Bors, G. , Stevens, L., De gemotiveerde leerling. Garant, Apeldoorn-Antwerpen, 2010

Blijswijk, van R. The Essential Schools in de VS. Uitgeverij de Rijnlandse School, 2014 (p.55-67)

Bos, J.A. (1989) Welbevinden en betrokkenheid als criteria voor goed onderwijs. In: PCO Magazine, 3.

Bos, J.A. (2006) De implementatie van Ervaringsgericht Onderwijs in Nederland van 1990-2005. Utrecht, Thesis UU.

Braekmans, L. (red.), Onderwijzen zonder wijzen? Academia Press, Gent, 2008, In: Diroo nr. 12

Braekmans, L. (red.), De basisschool in dienst van de persoonswording van het kind. Academia Press, Gent, 2008, In: Diroo nr. 13 (p.7-21, p. 85-141)

Browne, B., The gifts of imperfection, Hazeldon |Foundation, New York, 2010

Castelijns, J., Segers M., Struyven K. Evalueren om te leren, Coutinho, Bussum, 2011

Csikszentmihalyi M. The content of flow. In B. Sutton-Smith, Play and learning. New York: Gardner, pp 257-273, 1979

Dochy, F., Schelfhout

Emonds, E. Jaarboek HetKind, NIVOZ, Driebergen (p.107-111)

Emonds, E. Welbevinden en Betrokkenheid als kwaliteitscriteria voor Goed Onderwijs. in: Egoscoop, jrg. 13, december 2013

Emonds, E., Heylen, L., Meerssche van den J., Contractwerk werkt. In: Egoscoop jrg 14-1, 2009

Fullan, M. The real Meaning of Educationale Change,

Fullan, M., Hargreaves, A. The power of Professional Capital, NTO-Effect, Maasdijk, 2014

Gunning, L. Valued based education, Lezing Driebergen , nov. 2011

Hargreaves, A. Changing Teachers, Changing Times, Continuum, London, 1994

Harris, A. Hargreaves, A. Muijs, D. Improving schools through Teachers Leadership, Open University Press, London, 2005

Hattie, J. Leren Zichtbaar Maken, Bazalt, Vlissingen , 2014

Hepkema , W. Stoppen met leidinggeven, Boon / Nelissen, Amsterdam, 2007

Herpen M. van, Ik de Leraar, Nivoz, Driebergen 2013

Heylen. L. De school voor de toekomst. In: EE Magazine, jrg.2008-2009, CEGO Publishers

Hooge, E. Over de mythe van bestuurbare onderwijsorganisaties . Oratie, Tilburg, 2013

<https://www.youtube.com/watch?v=ukJh7rf29i8>

https://www.youtube.com/watch?v=xVbRyILD_VU

<https://www.youtube.com/watch?v=vIyG48rtcIg>

<http://nivoz.nl/opinie/#2877>

<http://www.youtube.com/watch?v=zDZFcdGpL4U>

<http://thelearningcurve.pearson.com/2014-report-summary/>

<https://www.youtube.com/watch?v=CsCdsOb2WHk&list=PL4oF94kgVvaeA5hJhtuOWRidt2NGMUMk>

<https://www.youtube.com/watch?v=OLdM69xuxLo&app=desktop>

<http://hetkind.org/2010/12/06/schulprobleme/>

http://www.kansrijketaal.nl/referentie_doelen

Inspectie van het Onderwijs. De Staat van het Onderwijs. Hoofdpijnen uit het onderwijsverslag 2013/2014, Utrecht, 2014

Jutten, J. Varen op een innerlijk Kompas, Lezing Nieuwegein, 2014

Jutten, J. Ont-moeten: boeiend onderwijs in een lerende school, Natuurlijk Leren BV, Schinnen, 2009

Jutten, J., Franchis, A., Van Moetisme naar Moreel besef, Natuurlijk Leren BV, Schinnen, 2013

Kelchtermans, G. Gekoesterde kwetsbaarheid als professionele deugd. Verhalende reflecties over goed leraarschap. Lezing Nivoz, 20 mei 2009

Korthagen, F., Lagerwerf, B. Leren van Binnenuit, Nelissen, Soest, 2008

- Laevers, F. Ervaringsgericht werken in de Basisschool, Deel 1 Basisboek, Projectgroep Ervaringsgericht Onderwijs, Leuven, 1988
- Laevers, F., Heylen, L. Een procesgerichte aanpak voor 6-12 jarigen in het basisonderwijs. CEGO publicaties , Leuven, 2013
- Laevers, F. Leerkrachten, houdt u vooral niet in! In: Egoscoop jrg. 16, nr.3 (p.11-15)
- Laevers, F. Honderd dingen die je kunt weten of 1000 dingen die je kunt ontwikkelen? In: Egoscoop jaargang 18, nr. 2. 2014
- MacBeath, J., Oudejans, J., Jansen, W., Tjio, I., Zelfevaluatiepakket, Utrecht, Q5, 2007
- Marzano, R. Waters, T. McNutty, B. Wat werkt: Leiderschap op school, Bazalt, Vlissingen, 2009
- Massey, D. Leading the Sustainable School: Distributing Leadership to inspire schoolimprovement, Continuum, London, 2012
- Postman, N., The End of Education : Redefining the Value of School. Knopf, New York , 1995
- PPON. Handschriftkwaliteit en schrijfvaardigheid. Cito, PPON Informatief, nr.26 september, Arnhem 2014.
- Stevens, L. Zin in Leren, Garant, Apeldoorn, 2002
- Stevens, L., Herpen van M. Zo spannend en onvoorspelbaar als het leven zelf. In: Magazine HetKind, 2014, jrg. 1, nr. 1 (p. 16-17)
- Vliet, van E., Hasseldonk, van H., Lucas Onderwijs, Strategische] beleidsplan 2014-2018.
- Zandwijk, van W., Vaardigheden in de 21^e eeuw, In: APS-IT nr 16, 2014 (p. 14-26)



Bijlage handtekeningen

Vaststelling

Het schoolplan is vastgesteld door het schoolteam d.d.

Directeur: Jan Bos

Handtekening.....

Instemming

De MR heeft instemming verleend met het schoolplan d.d.

Voorzitter MR : Inge Oevering

Handtekening.....

Instemming

Het schoolplan is vastgesteld door het Bestuur van Lucas Onderwijs d.d.

Voorzitter MR : Inge Oevering

Handtekening.....

... het gesprek
 ... het bestuur, van wat de risico
 ... zo voorts. Het ging erom al die positi
 ... nnen nemen, om uiteindelijk zo ver te
 ... en als je kunt.
 Dat vond ik een permanente spannende onder-
 neming. Zo spannend en zo onvoorspelbaar als
 het leven zelf. Dat is voor mij ook de definitie
 van passend onderwijs. Als het dat niet is, als
 onderwijs niet zo onvoorspelbaar en zo span-
 nend is als het leven zelf, dan kan het nooit
 passend onderwijs zijn.

Daarmee ga je een stuk verder dan wat het
 'sterie met 'passend onderwijs' bedoelt.

en er nog niet. Onderwijs heeft
 die dan een goede relatie

Pje
 licht
 o-
 is
 we
 ma
 de
 ,