

## **Drie jaar kantelen: wat levert het op?**

Kempelkring  
Jeannette Geldens, Miep van Himbergen,  
Herbert Mouwen, Richard Steinfors, Helga van de Ven  
27 maart 2007

## **Drie jaar kantelen: wat levert het op?**

Een samenvatting van een interview met Maarten Jacobs,  
directeur van openbare basisschool de Ranonkel te Someren

### **Kempelkring**

Jeannette Geldens, Miep van Himbergen,  
Herbert Mouwen, Richard Steinfort, Helga van de Ven

Pedagogische Hogeschool De Kempel Helmond

*“Het lectoraat is een soort tuinslang die door de school ligt gekronkeld.  
En overal kun je dat zien.”*

*“Het lectoraat is een elektriciteitsleiding die in de muren ligt.  
Op een gegeven moment weet jij na een verbouwing niet meer waar precies die leidingen  
liggen, maar je weet wel verdraaid goed dat ze werken.”*

*Pedagogische Hogeschool De Kempel Helmond, 27 maart 2007*

## **Inhoudsopgave**

<b>1. Inleiding</b>	<b>1</b>
<b>2. Drie jaar kantelen: de belangrijkste begrippen</b>	<b>2</b>
<b>3. Drie jaar kantelen: de belangrijkste momenten</b>	<b>3</b>
3.1 De lijn van de directeur	4
3.1.1 Op zoek gaan naar en aansluiten bij de behoeften van ouders	4
3.1.2 Op zoek gaan naar en aansluiten bij de behoeften van kinderen	5
3.2 De lijn van het team	7
3.2.1 Visie ontwikkelen op Kantelende Kennis (2003-2004)	8
3.2.2 Van behoeften naar plannen (2004-2005)	9
3.2.3 Concrete activiteiten ontwikkelen vanuit onderzoeksplannen (2005-2006)	9
<b>4. Drie jaar kantelen: algemene terugblik</b>	<b>11</b>
<b>Bijlage</b>	<b>14</b>
<b>Literatuur</b>	<b>15</b>

## 1. Inleiding

Dit interviewverslag is bestemd voor het team en de nieuwe directeur van openbare basisschool de Ranonkel, de algemeen directeur van PlatOO (Annemie Martens), de overige scholen van PlatOO, de lectoren en kenniskringleden en de actieve pilotscholen van het Interactumlectoraat.

Overige geïnteresseerden kunnen scholen zijn, die overwegen zich als pilotschool aan te sluiten bij het Interactumlectoraat. Tot de potentiële doelgroep van lezers behoren bovendien de opleiders die actief zijn op het gebied van opleiden in de school, de kenniscreatie en de innovatie op basisscholen en/of op de opleiding.

De Ranonkel is een openbare basisschool te Someren. Het bevoegd gezag van de school wordt gevormd door PlatOO, bestuur openbaar onderwijs. Voor achtergrondinformatie over de Ranonkel en PlatOO verwijzen we naar de websites [www.deranonkel.nl](http://www.deranonkel.nl) respectievelijk [www.platoo.nl](http://www.platoo.nl).

Met ingang van schooljaar 2003-2004 is de Ranonkel partnerschool van Pedagogische Hogeschool De Kempel in het kader van de uitvoering van het projectplan 'Integrale ontwikkeling van scholen en opleidingen'.

Centraal op de Ranonkel staat de vraag wat de (leer)behoeften van kinderen zijn en op welke wijze zij in staat is als leer- en vormingsinstituut adequaat tegemoet te komen aan de (leer)behoeften van kinderen. De Ranonkel start een leertraject waarbij ze wil bereiken dat de ontwikkelbehoefte van kinderen meer serieus genomen wordt en dat de kinderen structurele inbreng krijgen in de vormgeving van hun onderwijs. Daartoe gaat de Ranonkel actief op zoek naar de behoeften van kinderen, maar ook van ouders en collega's. De Ranonkel communiceert actief en professioneel over de wijze waarop zij haar vak uitoefent en gaat daarbij op zoek naar de grenzen van zichzelf, van kinderen, van collega's, van ouders en van andere betrokkenen bij haar onderwijs. De centrale onderzoeksvragen van de Ranonkel zijn:

- Op welke wijze geven we de inbreng van kinderen een structurele plek in ons onderwijs?
- Wat heeft deze inbreng voor gevolgen voor ons onderwijs.

Op woensdag 20 september 2006 heeft een interview plaatsgevonden met Maarten Jacobs, toenmalig directeur van de Ranonkel te Someren. Deze samenvatting is gebaseerd op het getranscribeerde interview<sup>1</sup> en de verslaglegging ervan is geaccordeerd door Maarten Jacobs.

In dit interview wil De Kempelkring (Jeannette Geldens, Miep van Himbergen, Herbert Mowen, Richard Steinfort, Helga van de Ven) de opbrengst van drie jaar kantelen van de Ranonkel zichtbaar maken door middel van een interview met directeur Maarten Jacobs. De Kempelkring beschouwt dit interview als een exitgesprek, waarin Maarten Jacobs wordt bevraagd naar zijn mening over de opbrengst voor de Ranonkel na ruim drie jaar 'Kantelende Kennis'. Het interview is afgenomen door Jeannette Geldens (lid Kempelkring), Miep van Himbergen (lid Kempelkring) en Marjan Vermeulen (lector).

---

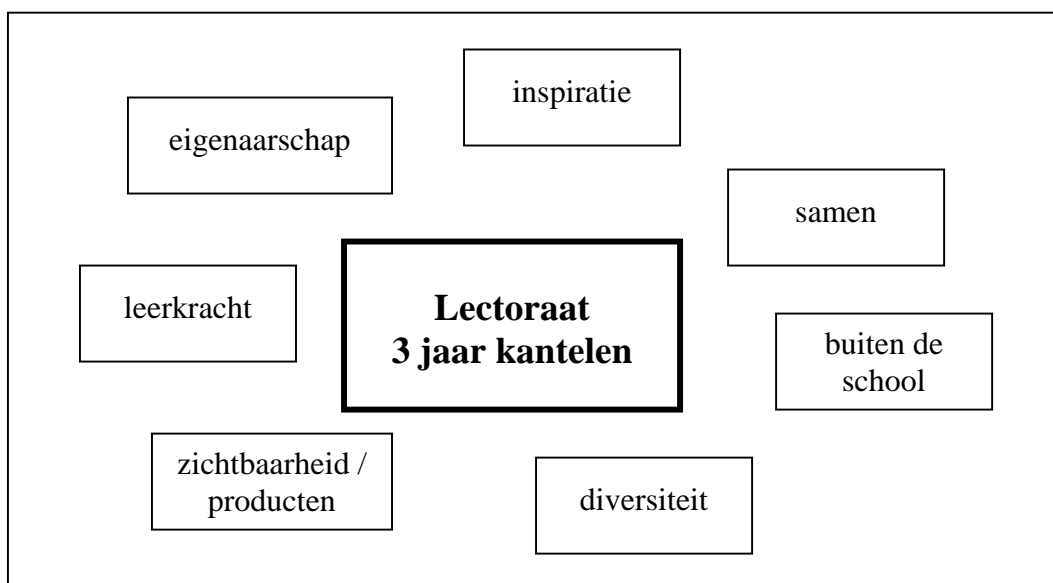
<sup>1</sup> De auteurs bedanken Carla Popeijus voor het woordelijk transcriberen van de bandopnames van het interview.

In dit verslag bespreken we de belangrijkste begrippen (§ 2) en de belangrijkste momenten (§ 3) van drie jaar kantelen door de Ranonkel als pilotschool en geven we een algemene terugblik op drie jaar kantelen (§ 4) vanuit de opvattingen van Maarten Jacobs.

## 2. Drie jaar kantelen: de belangrijkste begrippen

De start van het interview vindt plaats met het maken van een mindmap over het Interactum-lectoraat en wat drie jaar kantelen voor de Ranonkel als pilotschool heeft betekend en opgeleverd vanuit de opvattingen van Maarten.

Maarten geeft de belangrijkste begrippen voor hem in willekeurige volgorde aan. In onderstaande mindmap staan de begrippen weergegeven.



### *Eigenaarschap.*

“Ik weet nog heel goed dat mijn lijfmotief om te beginnen met het lectoraat, eigenaarschap was. Eigenaarschap voor wat betreft de directeur, regisseur van de onderwijskundige ontwikkeling op de basisschool.

Maar ook eigenaarschap van de leerkracht in zijn klas. Het steeds willen aansluiten. Met als doel eigenaarschap te willen ontwikkelen bij kinderen. Eigenaarschap van het ontwikkelingsproces.”

*Inspiratie, samen, buiten de school en diversiteit.* Maarten geeft aan persoonlijk geïnspireerd te zijn door de diversiteit van mensen waarmee hij samen leert, deelt, terugkijkt en evalueert.

“Maar ook samen betekenis geven aan dingen die in jouw eigen onderwijspraktijk spelen.” Hij noemt hierbij verschillende mensen, zoals leden van de kleine kenniskring, grote kenniskring en de collega’s van de pilotscholen.

“Ik heb als schoolleider regelmatig buiten de school plannen onder de aandacht gebracht, waarop ik feedback heb gekregen en daarmee kennis weer binnen de school heb gebracht. Dat zit dus weer dicht bij inspiratie. De wisselwerking van buiten de school en binnen de school, netwerk en samenwerken met andere mensen, verschillende gremia, de kleine kenniskring en de grote kenniskring.”

*Zichtbaarheid/producten.* Maarten geeft aan dat gaandeweg het proces van het lectoraat de opbrengsten zichtbaar moesten worden gemaakt.

“Dingen die je dus vast moest kunnen pakken. En dingen die verankerd zouden kunnen worden. In onze school.

En dat heeft uiteindelijk het lectoraat ook bewerkstelligd. Dat er dus producten zijn.”

*Leerkracht.*

“De leerkracht als absolute spil..... Ik heb de kanteling gezien binnen mijn school in attitudes. Van meer leerstofgestuurd naar meer kindgericht. De leerkracht die langer durft te wachten op het kind. Het kind meer stimuleert en uitdaagt om zelf stappen te zetten. De leerkracht die minder bang is voor de druk van de methode, van de inspectie of wat dan ook. De leerkracht die langer durft te vertrouwen op het kind.”

### **3. Drie jaar kantelen: de belangrijkste momenten**

Met behulp van de ‘storyline’-benadering heeft Maarten van de afgelopen drie jaar de belangrijkste momenten benoemd van de Ranonkel. Op een tijdbalk geeft Maarten de cruciale momenten aan en met behulp van deze momenten vertelt hij zijn verhaal. Maarten maakt daarbij een onderscheid tussen de cruciale momenten van hemzelf: ‘de lijn van de directeur’ en de cruciale momenten van het Ranonkelteam: ‘de lijn van het team’.

### *De lijn van de directeur.*

“Ik noem het even de lijn van de directeur. Dat zijn mijn eigen plannen geweest.”

In de lijn van de directeur is een tweedeling herkenbaar:

1. Op zoek gaan naar en aansluiten bij de behoeften van ouders:

Er vonden drie cruciale momenten plaats:

- a) de dialoog met de ouders over de combinatiegroepen op de Ranonkel;
- b) de adjunct-/interne begeleider die in haar dialoog met ouders steeds meer op zoek ging naar en aansloot bij de behoeften van ouders;
- c) de dialoog met de ouders over het nieuwe rapportstelsel op de Ranonkel.

2. Op zoek gaan naar en aansluiten bij de behoeften van kinderen

- a) dialoog met kinderen over de Ranonkel: de Kindermedezeggenschapsraad (KMR).

*De lijn van het team.* Met de lijn van het team duidt Maarten op de processen, die de afgelopen drie jaar in het team hebben plaatsgevonden en de rol die hij als directeur hierin heeft gespeeld. De lijn van het team is geordend op het schooljaar:

- 2003-2004: “Visie ontwikkelen op Kantelende Kennis.”
- 2004-2005: “Van behoeften naar plannen.”
- 2005-2006: “Concrete activiteiten ontwikkelen die passen in de onderzoeksplannen.”

## **3.1 De lijn van de directeur**

### **3.1.1 Op zoek gaan naar en aansluiten bij de behoeften van ouders**

*a) Dialoog met ouders over de combinatiegroepen op de Ranonkel.*

Maarten heeft met ouders een dialoog gevoerd over de visie van de school omtrent de groepsindeling, namelijk het werken in combinatiegroepen. Deze dialoog vond plaats omdat ouders vragen en zorgen hadden met betrekking tot het groeperen van kinderen op de Ranonkel.

“Sinds die tijd (*Maarten wijst op de tijdsbalk naar maart 2004*) probeer ik eigenlijk altijd om eerst achter de behoefte van de ouder te komen. Eerst op zoek naar de boodschap. Eerst op zoek naar het doel van de persoon die bij mij komt.

Dat betekent vragen stellen. Ik ben het sindsdien eigenlijk blijven doen en regelmatig, evaluerend, reflecterend, erachter gekomen dat het werkte.

In mijn beginperiode als directeur ben ik begonnen te vertellen hoe het moest en hoe het kon en hoe het zat in plaats van vragen te stellen.”

*b) De adjunct-/interne begeleider die in haar dialoog met ouders steeds meer op zoek ging naar en aansloot bij de behoeften van de ouders.*

Maarten vertelt over het coachen van de adjunct-directeur/interne begeleider, een andere succeservaring. Hij geeft aan dat zij geleidelijk aan ook meer op zoek ging naar en aansloot bij de behoeften van de ouders.

“En ik heb haar eigenlijk deze tip (*op zoek ging naar en aansloot bij de behoeften van ouders*) als een succesvol iets aan de hand gedaan. En dat is zij gaan doen. Zij heeft mij daarover teruggegeven dat het werkt. Ik weet niet of zij dat altijd doet, maar zij heeft het in ieder geval aangegeven.

Dat was een succeservaring voor mij: het werkt. En dat zat hem voornamelijk bij ouders die rondom interne begeleiding kwamen praten over: het gaat niet goed met onze Jan en volgens mij moet er toch iets anders. Als hulp gebruikte ze het zinnetje: ‘Wat denken jullie dat Jan nodig heeft?’ Of: ‘Wat zouden jullie graag willen dat er gebeurt?’ Dat heeft zij regelmatig ingebracht en ze heeft aangegeven dat dat succesvol werkt.”

*c) Dialoog met de ouders over het nieuwe rapportstelsel op de Ranonkel.*

Op de Ranonkel is in het schooljaar 2004-2005 een aangepast rapportstelsel ingevoerd. Een schoolrapport dat de leerkracht invult en een kindrapport dat het kind zelf invult. Tijdens een avond waarop tien-minutengesprekken werden gevoerd met de ouders, hing er in de gang een papier, waarop de ouders konden aangeven hoe zij dachten over het aangepaste rapportstelsel.

Maarten gaf aan dat de ouders positief reageerden, ze voelden zich gehoord. De informatie die het team van de ouders hierdoor ontving, bleek echter te algemeen van aard, omdat de werkwijze niet adequaat bleek.

“Alleen het is nog niet de goeie vorm, omdat je dan kretologie krijgt. Goed, ga zo door, super, fijn. En de inhoudelijkheid die kwam te weinig aan bod.

Ouders gaan niet tijdens de ouderavonden of de tien-minutengesprekken uitgebreide verslagen schrijven om te reageren. Waarom is het idee goed, maar nog niet succesvol genoeg?

Omdat er nog geen vervolg is. Ik had eigenlijk namen moeten hebben. Ik had op grond van die reacties met de betreffende ouders in gesprek willen gaan.”

### **3.1.2 Op zoek gaan naar en aansluiten bij de behoeften van kinderen**

*a) dialoog met kinderen over de Ranonkel: de Kindermedezeggenschapsraad (KMR)*

Maarten geeft aan dat de Kindermedezeggenschapsraad een belangrijke manier is om op zoek gaan naar en aan te sluiten bij de behoeften van de kinderen.



Hij heeft zelf als directeur dialogen gevoerd met de kinderen in de Kindermedezeggenschapsraad, opdat de kinderen inspraak zouden krijgen in de organisatie van de Ranonkel.

“Ik heb in de Kindermedezeggenschapsraad een manier gevonden, waarin ik op een wezenlijke manier kan praten met kinderen over de schoolorganisatie. Ik word daardoor geïnspireerd op een geweldige manier.”

De vacature die ontstaan was door het vertrek van de directeur, hield de kinderen ook bezig. Dit was onderwerp van gesprek in de laatste KMR die Maarten hield op de Ranonkel.

“De laatste KMR vond ik ook weer een mooi voorbeeld. Die staat me nog helder voor de geest. Ik had wat puntjes opgeschreven en ik had ze uitgenodigd om wat punten in te brengen van: waar moet dit jaar nog aan gewerkt worden? En een van de kinderen zei: meester Maarten mogen we ook nog iets anders bespreken. En ik zei ja. ‘Wie wordt nu de directeur?’ Ja, daar heb je het dus weer, want dat is iets voor leerkrachten en misschien ouders. Maar kinderen, ja kinderen die zitten er ook mee!  
‘Okay,’ zei ik. Nou dat weet ik nog niet. Ik heb ze de procedure uitgelegd. Hoe dat gaat en kinderen hangen dan aan je lippen en hebben zoiets van: ja dat vinden wij heel interessant om te weten en belangrijk om te weten. En toen heb ik ze op een gegeven moment gezegd: ‘Nou jullie er toch zitten, wat voor directeur hebben we eigenlijk nodig? Dan komen er echt opmerkingen als...Een kind van groep vijf zegt: ‘Een directeur moet de foute dingen van een school kunnen verbeteren.’ Nou, dan denk ik: ja, jij vertelt wat in mijn takenpakket zit.”

De inspraak van de kinderen in de Kindermedezeggenschapsraad leidde tot daadwerkelijke veranderingen in de school. De kinderen gaven bijvoorbeeld aan hoe zij denken over de traktaties op school. Een ander voorbeeld was ‘spiegels op de toiletten’.

“Dat is een voorbeeld, waardoor ik ook weer met beide benen op de grond kwam te staan. Dat was de opmerking dat de dames van groep acht spiegels op de toiletten wilden. En toen dacht ik: ja, zie je wel, volwassenen die denken te weten wat goed is voor kinderen, maar daarmee vergeten ze dus een heleboel. Of staan ze niet stil bij werkelijke behoeften van kinderen. Als je dat nou op zijn minst eens checkt of je er in de buurt komt, dan heb je al een wereld gewonnen. En zie wat er gebeurt als je het gewoon vraagt. Dan krijg je gratis en voor niets feedback.”

Vervolgens zijn er op de Ranonkel in de toiletten van groep 8 spiegels opgehangen.

Maarten geeft aan dat diverse mensen (kinderen, ouders, leerkrachten) spontaan onderwerpen aandroegen om in de KMR te bespreken. Dit is voor Maarten het bewijs dat de KMR een zinvolle manier is om in dialoog te gaan met kinderen over de dingen, die hen bezig houden.

“En na de eerste twee succeservaringen van de KMR zijn leerkrachten zelf gekomen met: volgens mij moeten wij dit voorleggen aan de KMR. Het proces is als volgt geweest. De directeur die gestimuleerd heeft: dit is iets voor in de KMR. Vervolgens kinderen die zeiden: dit is iets voor in de KMR. De leerkrachten: dit is iets voor in de KMR. En tot slot de ouders: dit is iets voor in de KMR.”

### 3.2 De lijn van het team

In het volgende gedeelte duidt Maarten de lijn van het team als de processen die de afgelopen drie jaar in het team hebben plaatsgevonden en de rol die hij als directeur hierin heeft gespeeld. Op de vraag wat het verschil is tussen de lijn van de directeur en de lijn van het team vertelt Maarten het volgende:

“En vervolgens zijn we met zijn allen een proces ingegaan, waar ik in het begin ook heel erg deel van uitmaakte. En daar zijn dingen als het ware uit naar boven gekomen. Als een soort poel die aan het borrelen is gegaan. Dat waren geen dingen waarvan ik zeg: dat wil ik graag en vervolgens gaan jullie daar zelf iets mee doen. Die dingen heb ik niet gekozen. De KMR heb ik overigens wel gekozen.”

Maarten geeft bij de ‘lijn van het team’ aan dat hij als directeur de taak heeft om aan te sluiten bij de behoeften van de leerkrachten. Hij wil dienstbaar zijn, hen faciliteren met tijd, ruimte, geld en hen op een adaptieve wijze ondersteunen in het proces van kantelen.

“Ik moet zorgen voor studiedagen hier en daar. Dus veel meer het faciliteren van het proces waardoor de ontwikkeling die leerkrachten in gang gezet hebben of wat ze aangaven dat wil ik graag, of dat willen we, om dat mogelijk te maken.”

Een voorbeeld van adaptieve begeleiding van zijn leerkrachten blijkt uit het volgende citaat.

“Ik vond het ook lastig om aan te sluiten bij die behoeftes van de leerkracht. De leerkrachten die gingen, dat vond ik in eerste instantie prima. Dat liet ik ook gaan. En leerkrachten die minder gingen, daar heb ik gesprekken mee gevoerd. Die heb ik geprobeerd te begeleiden. En ook geprobeerd ook te faciliteren.”

In zijn taken als directeur komen drie dilemma's naar voren, te weten:

1. Hoe enthousiasmeer je het team en laat je het tegelijkertijd los?
2. Hoe laat je de mensen hun gang gaan, zonder dat ze alle kanten op schieten en je het gemeenschappelijke mist?
3. Hoe is de spanning tussen gevoel en rationaliteit?

“Bijna vanuit het gevoel kwamen er dingen omhoog. En dan er iets formeels aan hangen is niet zo makkelijk. Want het was heel intuïtief. We willen iets heel graag. En toen moest het gehakt worden in wat willen we er dan mee bereiken, of wat moet het opleveren en wanneer doe je dat en wat heb je daar voor nodig. En dat lijkt dan niet zo makkelijk te passen.”

Op de vraag wat de kernzinnen naar Maartens opvatting zijn in ‘de lijn van het team’ geeft hij voor elk schooljaar een kernzin waarvan de inhoud in de volgende drie subparagrafen wordt besproken.

De kernzin voor 2003-2004 is: “Visie ontwikkelen op Kantelende Kennis.” De kernzin voor 2004-2005 is: “Van behoeften naar plannen.” De kernzin voor 2005-2006 is: “Concrete activiteiten ontwikkelen die passen in de onderzoeksplannen.”

### **3.2.1 Visie ontwikkelen op Kantelende Kennis (2003-2004)**

In het eerste jaar heeft het team van de Ranonkel een eigen visie verder ontwikkeld, waarbij de verhouding tussen interne en externe sturing van het onderwijs op de Ranonkel essentieel is geweest.

“In het begin waren er veel gesprekken over visie. Thema's als welbevinden van kinderen versus resultaatgericht werken werden uitvoerig besproken waarbij we erachter kwamen dat deze begrippen heel goed bij elkaar passen en ook passen bij onze visie op onderwijs. Ook een ontwikkeling als Iederwijs is besproken en hoe ons onderwijs zich verhoudt tot Iederwijs. Deze gesprekken over visie duurde tot en met 2005.

In 2006 werden we ons bewust van: wij zijn absoluut geen Iederwijs. Daar gaan wij ook helemaal niet naar toe. Ja, we hebben misschien kenmerken of Iederwijs heeft kenmerken van ons. Op het einde van het eerste jaar hebben we onze visie kunnen concretiseren met behulp van twee kwaliteitskaarten: pedagogisch handelen en didactisch handelen.”

Op de vraag een voorbeeld te geven van een situatie waarvan het team collectief heeft geleerd, geeft Maarten het volgende antwoord:

“De meest essentiële wat echt rooie wangen heeft opgeleverd bij mensen en waar ik ook heel veel spirit en begeestering zag bij mensen, was het daadwerkelijk samen een visie ontwikkelen. Dat was echt collectief leren. Op zoek naar wat zijn we wel en wat zijn we niet en waar zijn de grenzen. En waar zitten we ongeveer.”

### 3.2.2 Van behoeften naar plannen (2004-2005)

In dit schooljaar is de aandacht van het Ranonkelteam geleidelijk aan verschoven naar het planmatig werken. Het team maakte plannen om in hun klas systematisch te werken vanuit hun visie: aansluiten bij de behoeften van de leerlingen. De centrale onderzoeksvraag was: “Op welke wijze geven wij kinderen een structurele plek in ons onderwijs?”

Er ontstonden plannen per parallelklas (4 x groep 1/2, 2x groep 3/4, 2 x groep 5/6, 2 x groep 7/8). De plannen hadden betrekking op de volgende onderwerpen:

Groep 1/2: kinderen kiezen voor een interessante speelplek ergens in een kleutergroep.

Groep 3/4: kinderen nemen meer initiatieven tijdens het zelfstandig werken.

Groep 5/6: kinderen kennen meerdere manieren om informatie te kunnen verzamelen en presenteren.

Groep 7/8: kinderen kunnen zelfstandig leerstof verwerken en zelf leervragen formuleren.

In tweetallen (parallelgroepoverleg: 3 x 1/2, 2 x 3/4, 2 x 5/6, 2 x 7/8), in het bouwoverleg (onderbouw: groep 1,2,3,4 en bovenbouw: groep 5,6,7,8) en in de teambijeenkomsten werden ervaringen uitgewisseld over de uitvoering en de opbrengsten van de plannen.

Over het planmatig werken vertelt Maarten het volgende:

“Dan heb je een plannetje gemaakt en wat betekent dat nu, en wat leer je er uit, en wat volgt daar dan weer op? De onderzoekscyclus (zie Bijlage 1) trachten te doorlopen. Je hebt een cyclus en daar komt weer een cyclus op. En deze cyclus is niet waardevoller, maar misschien heeft de cyclus wel meer rendement. Meer diepgang. Dan zitten we in 2005–2006.”

### 3.2.3 Concrete activiteiten ontwikkelen vanuit onderzoeksplannen (2005-2006)

In dit derde jaar hebben de bovengenoemde plannen een vervolg gekregen. Enkele leerkrachten zijn van groep gewisseld.

De plannen zijn, op grond van de eerder opgedane ervaringen, opnieuw geformuleerd met doelen voor dit schooljaar. Ook nu werden concrete activiteiten ontwikkeld en er werd een tweede keer gewerkt met onderzoeksplannen. Er is een teambijeenkomst geweest, waarin parallelgroepen de opbrengst van de uitgevoerde onderzoeksplannen presenteerden. Hierdoor ontstond een hernieuwde gemeenschappelijke betekenisverlening ten aanzien van hun visie: aansluiten bij de behoeften van de leerlingen.

Ook was er een teambijeenkomst waarin een evaluatie heeft plaatsgevonden om de product- en procesopbrengsten van de onderzoeksplannen als team te evalueren. Maarten stelt dat het moeilijk bleek om in die bijeenkomst te komen tot een gezamenlijk nieuwe ambitie.

“We hebben een evaluatie gehad en daar zijn een heel aantal dingen naar voren gekomen. En dan krijg je een lijstje met wat allemaal nog moet gebeuren, maar we konden daar niet een gezamenlijk nieuwe ambitie uithalen of het werd heel vaag.”

Op de vraag of de Ranonkel naar Maartens opvatting in het derde jaar de onderzoekscyclus collectief of in tweetallen (maatjeswerk van leraren) heeft doorlopen, constateert hij:

“Er werd wel degelijk in tweetallen de onderzoekscyclus doorlopen. Maar we hebben de worsteling gehad hoe we dit collectief konden maken. Uiteindelijk hebben we een evaluatiemoment gehad waarin we geprobeerd hebben deze onderzoekscyclus met zijn allen te doorlopen. Maar ik vraag mij af of dat helemaal gelukt is.”

In het interview werd duidelijk dat het afstemmen van de opbrengsten van de vier onderzoeksplannen op elkaar moeilijk was. Deze afstemming had als doel een doorgaande lijn te creëren voor de leerlingen.

Tijdens de presentaties herkende het team in alle onderzoeksplannen de centrale onderzoeksvraag (aansluiten bij de behoeften van kinderen) en was het team onder de indruk van elkaars werkzaamheden.

Over het creëren van een doorgaande lijn voor de leerlingen gaf Maarten de volgende reacties:

- ✓ “Een gemeenschappelijk probleem was wel: als je in 7-8 inbreng wilt hebben van kinderen, en dat op een bepaald niveau wilt hebben, dan betekent dat voor groep 1, 2, 3, 4, 5 en 6 iets. En dat probleem hebben we gediagnosticeerd. En daar zijn we in blijven haken. Daar hebben we op dat moment niet voldoende voor in huis gehad om te zeggen van: O.K., hoe moeten we dat dan doen.”
- ✓ “Welke kant ga je dan op? Bouw je voort op 1-2 of ga je terug redeneren?”

- ✓ “Je mag er van uitgaan dat kinderen die hebben geëxperimenteerd of gewerkt hebben met de vragenmuur (gr.5/6), dat meegenomen hebben naar 7-8. Maar in hoeverre dat met elkaar in relatie staat.....”

Maarten zegt dat hij heeft genoten van het proces dat de leerkrachten doormaakten in het aansluiten bij de behoeften van kinderen. Een concreet voorbeeld hiervan is het werken met de vragenmuur van groep 5/6.

“Kinderen mochten aangeven wat zij wilden leren. En waarom heb ik genoten van het proces van de vragenmuur? Omdat ik de leerkrachten zich zag ontwikkelen. En wat deden zij namelijk. In het begin vroegen ze aan kinderen wat ze wilden leren en dan tot de ontdekking komen, zo werkt dat niet. Dat schiet alle kanten op.

Ja, dan zie je leerkrachten het afkaderen. Wat wil je leren en welke vragen heb je, waar ga je die vragen stellen en wat heb je daar voor nodig? Tot vervolgens, en hoe lang laten we kinderen nu aanmodderen met die vragen, terwijl jij als volwassene ziet dat het antwoord niet gaat komen. Moet ik nu interveniëren of niet?

Dat hele proces daar heb ik van genoten. En ook dat de leerkrachten daar niet bang voor waren. O.K., dan doen wij iets anders.

Dan gaan we het anders doen. Dan gaan we het verbeteren.”

Omdat de leerkrachten enerzijds wilden aansluiten bij de behoeften van de kinderen, en anderzijds merkten dat dit niet het gewenste resultaat opleverde, stonden zij voor het dilemma van interne sturing van de kinderen zelf en de externe sturing van de leerkracht.

#### **4. Drie jaar kantelen: algemene terugblik**

Wanneer Maarten terugblijkt naar het eerste lectoraatsjaar 2003-2004 van de Ranonkel, vergelijkt hij de start van het lectoraat van zijn school met die van partnerscholen die enkele jaren later met het lectoraat zijn gestart.

“Ik ben soms jaloers geweest op pilotscholen die de onderzoekscyclus als introductie kregen. Dit heeft heel veel houvast gegeven. Dat hebben wij ergens midden in het proces geïntroduceerd. Toen voelde ik bij het team ook iets in de trant van, nou moeten we iets nog aan elkaar gaan plakken, wat we nu nog zo niet voelen.

Dat heeft ook nog wat tijd gekost. Voordat mensen hier iets mee konden. Dat vind ik wel belangrijk om te zeggen. Tegelijkertijd heeft het ons erna vooral geholpen om te duiden. Waar zitten we, wat doen we nu eigenlijk? Welke stap slaan we over? Of waar hechten we, waar hebben we te weinig tijd aan besteed? Ik denk dat als we hier mee begonnen waren, dat we de hele mooie visiediscussie uit het eerste jaar gemist zouden hebben misschien. Of dat die kunstmatig zou zijn geweest, met die gemeenschappelijke ambitie. Daar is die gewoon ontstaan. Ik heb pas op het einde wat systematischer gewerkt.”

In een algemene terugblik op drie lectoraatsjaren (2003-2006) heeft Maarten nog een aantal overwegingen.

- ✓ “Ik heb het een hele aparte periode heb gevonden. Ik heb in het begin wel eens gezegd van waar heb ik me nu weer in gestort. En dan kwam ik hier, in de kleine kenniskring en dan kreeg ik superveel inspiratie.”  
“Ik heb als directeur ook de worsteling gehad met het loslaten. Ik weet dat het goed is, het komt goed en er gebeuren mooie dingen. Maar hoe hou ik het vast en hoe kan ik het verbinden naar een andere bouw. Blijft het zitten alleen bij deze leerkracht?  
Ik was heel erg trots op die leerkrachten die een workshop hebben gegeven op De Kempel. Maar ik wist gelijktijdig ook, het zit bij deze leerkrachten. Die zorg had ik en die heb ik nog steeds en ik denk dat je die met andere trajecten ook hebt.  
Maar dat is wel een vraag waarmee je blijft worstelen, hoor. Hoe krijg ik deze kennis en ervaringen bij iedereen.”
- ✓ “Wat gaan we nu verbeteren als school? We willen mensen van buitenaf, experts erbij gaan betrekken, maar dat moeten we niet zomaar doen.  
Als we dit willen gaan formaliseren, dan moeten we daar een methodiek voor hebben en moeten we plannen. De vragen die ontstaan die hebben allemaal te maken met hoe gaan we dit echt verankeren en de kwaliteit borgen. En daar hebben we externe deskundigheid bij nodig.”
- ✓ “Nou, als ik het alleen had gedaan, dan was ik ermee opgehouden denk ik. Dan had ik dit traject niet door gezet. Want ik heb het dus nodig gehad om met anderen te klankborden en ook de highlights te benoemen.  
En ook ik moest ook af en toe horen van het is goed, of dat heb je goed gedaan of laat maar even. Martin (*onderwijsbegeleider*) heeft me daar in het begin ook in bijgestaan. Vertrouwen gegeven. Dus vertrouwen in mezelf en uiteindelijk ook het vertrouwen kunnen en willen geven aan leerkrachten.”

- ✓ “Ook de worsteling: los laten of sturen, denken in alleen maar stappen. Van vastleggen, resultaatgericht in de zin van producten. Resultaatgericht denken in processen was ook heel moeilijk. Dat was een worsteling voor mij en ook voor *Martin (onderwijsbegeleider)*. We moesten ons ook verantwoorden. Wat doet Martin op mijn school. Wat kost het aan tijd en wat levert het op?

We hebben echt gezocht naar het verwoorden van de kwaliteit van het proces. Het gaf ons heel veel voldoening. En dat je dan nog gefronste wenkbrauwen krijgt van je algemeen directeur en van de directeur van de Onderwijsbegeleidingsdienst hoort erbij. Werken we tegenwoordig zo? Een hoop tijd in het proces steken en wat levert het nu op zal ik maar zeggen. Dan denk je ja, dat is niet altijd even makkelijk.”

Maarten geeft de rol en taken van PlatOO aan:

- PlatOO is mede-initiatiefnemer van de samenwerking met het Interactumlectoraat.
- De Ranonkel is in samenspraak met PlatOO deze samenwerking ingegaan, waarbij is afgesproken dat PlatOO eventuele gevolgen mede zou dragen.
- De ontwikkeling op schoolniveau heeft gevolgen voor de ontwikkeling op bestuursniveau. PlatOO heeft tot taak deze beide ontwikkelingen te bevorderen.

De volgende documenten leveren naar Maartens opvatting bewijsmaterialen als opbrengst van drie jaar lectoraat: verslagen van teamvergaderingen, de Klaronkelkast van groep 7-8, de onderzoeksplannen van elke bouw, het schoolportfolio, de schoolgids, de workshops (ateliers, dit is in het interview niet uitgebreid aan de orde geweest), de Kindermedezeggenschapsraad, de profielschets van de nieuwe directeur en de Kwaliteitskaarten. Maarten geeft hierbij aan dat dit de belangrijkste bewijsmaterialen zijn, maar dat er vast nog meer te bedenken zijn.

Ten slotte willen we dit interviewverslag afsluiten met twee metaforen die Maarten gebruikt om aan te duiden dat het lectoraat in de hele school zijn doorwerking heeft gekregen.

***“Het lectoraat is een soort tuinslang die door de school ligt gekronkeld.  
En overal kun je dat zien.”***

***“Het lectoraat is een elektriciteitsleiding die in de muren ligt.  
Op een gegeven moment weet jij na een verbouwing niet meer waar precies  
die leidingen liggen, maar je weet wel verdraaid goed dat ze werken.”***



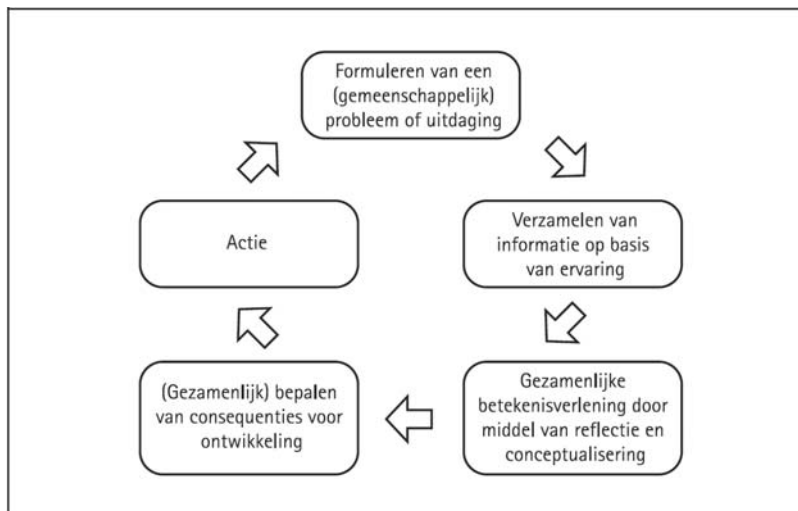
## Bijlage

In de publicatie van het Interactum Lectoraat ‘Kantelende kennis’ (Castelijns et al., 2004) worden de uitgangspunten en het theoretisch kader van het lectoraat beschreven en wordt ingegaan op de consequenties voor de drie domeinen van onderzoek. Verschillende auteurs geven aan dat de grenzen tussen leren, innoveren (organiseren) en onderzoeken vervagen (Boonstra, 2002; Wierdsma, 1999). Ze worden gezien als analoge processen. Bij zowel leren, innoveren en onderzoeken wordt nieuwe kennis gecreëerd op basis van ervaringen (zie Kolb, 1984). De termen leren, innoveren en onderzoeken verwijzen naar een collectief proces (zie Dixon, 2002; Simons & Ruijters, 2001).

Aan de individuele leercyclus van Kolb (1984) en de collectieve leercyclus van Dixon (2002) voegen Castelijns, Koster & Vermeulen een fase toe: het formuleren van een gemeenschappelijk probleem of uitdaging. Zo ontstaat een ontwikkelingsproces met vijf fasen (zie Figuur 1):

1. formuleren van een (gemeenschappelijk) probleem of uitdaging;
2. verzamelen van informatie op basis van ervaring;
3. gezamenlijke betekenisverlening door middel van reflectie en conceptualisering;
4. (gezamenlijk) bepalen van consequenties voor ontwikkeling;
5. actie.

Figuur 1 laat zien dat op basis van actie(s) een nieuw (gemeenschappelijk) probleem wordt geformuleerd, waarmee de cirkel rond is. Kennis creëren is een proces dat niet stopt.



*Figuur 1.* Fasen in het proces van kennis creëren (Castelijns et al., 2004).

Samengevat, leren is onderzoeken, onderzoeken is leren, en innovatieprocessen hebben alle kenmerken van (samen) onderzoeken en leren. Leren, innoveren en onderzoeken is kennis creëren (Castelijns et al., 2004).

## Literatuur

- Boonstra, J. J. (2002). *Lopen over water. Over dynamiek van organiseren, vernieuwen en leren*. inaugurele rede, Vossiuspers AUP, Amsterdam.
- Castelijns, J., Koster, B., & Vermeulen, M. (2004). *Kantelende kennis, integrale ontwikkeling van scholen en opleidingen*. Utrecht: Educatieve Federatie Interactum.
- Dixon, N. M. (2002). *De organisatie leercyclus. Hoe we collectief kunnen leren*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Engewood Cliffs: Prentice Hall.
- Simons, R. J., & Ruijters, M. C. P. (2001). Work-related learning: elaborate, expand and externalise. In W. J. Nijhof & L. F. M. Nieuwenhuis (Eds.), *The dynamics of VET en HRD systems*. Enschede: Twente University press.
- Wierdsma, A. F. M. (1999). *Co-creatie van verandering*. Delft: Eburon.