

KLASDESIGN DOORHEEN DE ONDERWIJSLOOPBAAN VAN LERAREN IN HET VLAAMS LAGER METHODEONDERWIJS

Aantal woorden: 34.793

Lisa Herman

Studentennummer: 01205516

Promotor: Prof. dr. Jo Tondeur

Copromotor: Prof. dr. Frederik Herman

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in de richting pedagogische wetenschappen, afstudeerrichting pedagogiek en onderwijskunde

Academiejaar: 2016 – 2017



Dankwoord

Reeds mijn volledige leven heb ik interesse in architectuur, mijn voorkeur ging en gaat daarbij nog steeds uit naar binnenhuisarchitectuur en –inrichting. Toen ik de klasinrichting van scholen dan ook zag verschijnen in de lijst van mogelijke masterproefonderwerpen, werd mijn interesse meteen gewekt. Wanneer Professor Tondeur de opzet van het onderzoek, nl. het nagaan van de evolutie van de klasinrichting, aan mij toelichtte, stond mijn keuze vast. In samenspraak werd besloten om te focussen op het methodeonderwijs, een gegeven dat evenzeer mijn interesse kent. Graag wil ik mijn promotor, Prof. Dr. Jo Tondeur en mijn co-promotor Prof. Dr. Frederik Herman bedanken voor hun begeleiding gedurende mijn masterproef. Steeds kon ik bij hen terecht voor vragen, boden zij interessante literatuur aan en gaven zij ideeën voor de uitwerking van de masterproef. Ik wens hen beiden dan ook mijn oprechte appreciatie en dank te betuigen. Daarnaast wil ik graag alle respondenten bedanken die deelnamen aan mijn onderzoek, zonder hun interessante bijdragen en enthousiasme was het uitwerken van deze masterproef niet mogelijk geweest. Verder wens ik ook mijn vrienden te bedanken voor hun oppeppende woorden wanneer mijn motivatie op de proef werd gesteld. In het bijzonder wil ik mijn goede vriendin en medestudente Anke bedanken. Reeds vele jaren is zij mijn steun en toeverlaat, bij het uitwerken van deze masterproef was dit dan ook niet anders. Ook Sander wil ik graag bedanken voor de creatieve bijdrages en de puntjes op de i. Naast mijn vrienden wil ik ook graag mijn gezin bedanken voor alle steun die zij mij gaven doorheen het gehele proces. In het bijzonder mijn mama, om mijn masterproef door te lezen en tips te geven. En *last but not least*, wil ik graag mijn vriend Dave bedanken. Niet alleen om mijn masterproef na te lezen, mij naar interviews met respondenten te brengen of steeds klaar te staan met advies en bemoedigende woorden, maar vooral om al vijf jaar lang iedere keer weer een lach op mijn gezicht te toveren.

Abstract

Het doel van dit exploratieve onderzoek was om de evolutie van het klasdesign en de tevredenheid van leraren hieromtrent binnen het Vlaams lager methodeonderwijs na te gaan. Hiertoe werden diepte-interviews uitgevoerd bij negen ervaren leraren uit zes verschillende vormen van methodeonderwijs, uit verschillende provincies en onderwijsnetten. Op basis van herinneringen, een voortraak en extra *documentary sources* beschreven zij gedurende deze interviews elk maximum drie klaslokalen waarin zij tussen 1980 tot heden lesgegeven hebben of nog steeds lesgeven. Via thematische analyse konden enerzijds enkele evoluties en anderzijds enkele bijkomende bevindingen afgeleid worden. Zo zijn evoluties waar te nemen met betrekking tot de geometrische vorm van de klas, de klasindeling, het gebruik van de (klas)ruimte, de bankopstelling, veranderingen in harde en zachte architectuur en de leraar als persoon. Tot slot vloeiden uit de analyse van de data eveneens interessante bevindingen voort gerelateerd aan de tevredenheid van de leraar, invloeden van het klasdesign en de methode, de doorbreking van het frontale onderwijs en de relatie tussen architectuur en onderwijs. Vervolgonderzoek kan deze exploratieve studies verdiepen door op basis van de reeds gevonden evoluties na te gaan of deze ook van toepassing zijn in een representatieve steekproef van andere scholen en klaslokalen om zo het volledige Vlaamse lager onderwijslandschap in kaart te kunnen brengen. Ook de percepties van (oud)leerlingen en directies kunnen het onderzoek verrijken doordat zij het design van de klassen op een andere manier ervaren.

Kernwoorden: evolutie, geschiedenis, klasdesign, klasinrichting, methodeonderwijs

INHOUDSOPGAVE

DANKWOORD	III
ABSTRACT	V
LIJST MET AFBEELDINGEN	IX
LIJST MET TABELLEN	X
INLEIDING	1
DEEL 1: THEORETISCH KADER	3
HOOFDSTUK 1. DE ONDERWIJSGESCHIEDENIS.....	3
1.1. <i>Voor de twintigste eeuw</i>	3
1.3. <i>De twintigste eeuw</i>	5
1.4. <i>De eenentwintigste eeuw</i>	6
1.5. <i>Situering van het methodeonderwijs binnen het Vlaamse basisonderwijs</i>	7
HOOFDSTUK 2. BASISPRINCIPES BINNEN HET METHODEONDERWIJS.....	9
2.1. <i>Algemene principes binnen het methodeonderwijs</i>	9
2.2. <i>Hoekenwerk</i>	10
2.3. <i>Het Freinetonderwijs</i>	11
2.4. <i>Leefscholen</i>	12
2.5. <i>Het Ervaringsgericht onderwijs</i>	12
2.6. <i>Het Steineronderwijs</i>	13
2.7. <i>Het Jenaplanonderwijs</i>	14
2.8. <i>Het Montessorionderwijs</i>	15
HOOFDSTUK 3. HET SCHOOLGEBOUW EN DE KLASOMGEVING.....	16
3.1. <i>Het wat en hoe van de schoolarchitectuur</i>	16
3.1.1 <i>Het schoolgebouw</i>	17
3.1.2. <i>De kamer</i>	18
3.1.3. <i>De bankopstelling</i>	20
3.2. <i>Het wat en hoe van de schoolarchitectuur binnen het methodeonderwijs</i>	20
3.2.1. <i>Architecturale karakteristieken van methodescholen</i>	21
HOOFDSTUK 4. DE INVLOED VAN DE SCHOOL- EN KLASOMGEVING OP HET LEERPROCES.....	25
4.1. <i>Het gebouw als de derde pedagoog</i>	25
4.2. <i>De invloed van de klasvormgeving</i>	26
4.3. <i>De invloed van de bankopstelling</i>	27
4.4. <i>De invloed van de schoolcultuur</i>	28
HOOFDSTUK 5. DE ROL VAN DE LERAAR.....	30
5.1. <i>De leraar als ontwerper</i>	30
5.2. <i>De tevredenheid van de leraar omtrent de leer- en klasomgeving</i>	30
HOOFDSTUK 6. OPERATIONALISERING VAN HET ONDERZOEKSDSIGN.....	32
DEEL 2: METHODOLOGIE	34
HOOFDSTUK 1. DE ONDERZOEKSPROCEDURE.....	34
1.1. <i>Verzamelen en contacteren van respondenten</i>	34

1.2. Vooropdracht.....	37
1.3. Diepte-interview	37
HOOFDSTUK 2. VALIDITEIT EN BETROUWBAARHEID	39
HOOFDSTUK 3. ANALYSE	40
DEEL 3. RESULTATEN.....	42
3.1. OVERZICHTSTABEL VERTICALE ANALYSES.....	42
3.2. VERTICALE ANALYSE VAN DE REFERENTIERESPONDENTEN	46
3.2.1. <i>Steven's casus: Katholiek onderwijs en Freinet</i>	46
3.2.2. <i>Inge's casus: Montessorionderwijs</i>	58
3.2.3. <i>Hanna's casus: Stedelijk onderwijs en Jenaplan</i>	68
3.3. OVERZICHTSTABEL HORIZONTALE ANALYSES	76
3.3. HORIZONTALE ANALYSE VAN DE REFERENTIERESPONDENTEN	80
3.3.1. <i>Steven's casus: Katholiek onderwijs en Freinet</i>	81
3.3.2. <i>Inge's casus: Montessorionderwijs</i>	86
3.3.3. <i>Hanna's casus: Stedelijk onderwijs en Jenaplan</i>	92
DEEL 4. DISCUSSIE EN CONCLUSIE	98
4.1. DISCUSSIE.....	98
4.1.1. <i>Evoluties</i>	98
4.1.2. <i>Bijkomende bevindingen</i>	105
4.2. CONCLUSIE	111
BRONVERMELDING.....	113
BIJLAGEN	122
BIJLAGE 1. FACEBOOKOPROEPEN VOOR RESPONDENTEN	122
BIJLAGE 2. OPROEP VOOR RESPONDENTEN VIA MAIL NAAR SCHOLEN, KOEPELS EN/OF NETTEN	123
BIJLAGE 3. BRIEF MET TOELICHTING VOOR DE RESPONDENTEN NA EERSTE CONTACT EN VOORTAAK	124
BIJLAGE 4. INTERVIEWLEIDRAAD	131
BIJLAGE 5. INFORMED CONSENT.....	135
BIJLAGE 6. VOORGEDRUKT RASTER (A4).....	136
BIJLAGE 7. TIJDSLIJN MET DE KLASLOKALEN VAN DE RESPONDENTEN	137

Lijst met afbeeldingen

Afbeelding 1: Situering methodeonderwijs in het Vlaamse basisonderwijs in 2010 (de Bilde, De Fraine & Van Damme, 2013, p. 6).	7
Afbeelding 2: Schaalniveaus van de schoolarchitectuur (Van Den Driessche, 2008).....	17
Afbeelding 3: Vijf geometrische vormen van klaslokalen (Amedeo & Dyck, 2003, p. 325).....	18
Afbeelding 4: Typologie van bankopstellingen in basisscholen (Tondeur et al., 2015, p. 543).....	20
Afbeelding 5: Schematische voorstelling van de onderzoekscomponenten	33
Afbeelding 6: Klaslokaal 1, Steven	46
Afbeelding 7: Klaslokaal 2, Steven	50
Afbeelding 8: Klaslokaal 2, Steven	50
Afbeelding 9: Klaslokaal 3, Steven	54
Afbeelding 10: Klaslokaal 3, Steven	54
Afbeelding 11: Klaslokaal 1, Inge	58
Afbeelding 12: Klaslokaal 1, Inge	59
Afbeelding 13: Klaslokaal 2, Inge	62
Afbeelding 14: Klaslokaal 2, Inge	62
Afbeelding 15: Klaslokaal 3, Inge	65
Afbeelding 16: Klaslokaal 3, Inge	65
Afbeelding 17: Klaslokaal 1, Hanna	68
Afbeelding 18: Klaslokaal 2, Hanna	71
Afbeelding 19: Klaslokaal 3, Hanna	73
Afbeelding 20: Klaslokaal 3, Hanna	73
Afbeelding 21: Klaslokaal 1, Steven	81
Afbeelding 22: Klaslokaal 2, Steven	81
Afbeelding 23: Klaslokaal 3, Steven	81
Afbeelding 24: Klaslokaal 1, Inge	86

Afbeelding 25: Klaslokaal 2, Inge	86
Afbeelding 26: Klaslokaal 3, Inge	86
Afbeelding 27: Klaslokaal 1, Hanna	92
Afbeelding 28: Klaslokaal 2, Hanna	92
Afbeelding 29: Klaslokaal 3, Hanna	92
Afbeelding 30: Geometrische vorm klaslokalen, Jana	99

Lijst met tabellen

Tabel 1: Vormen van methodeonderwijs in het Vlaamse basisonderwijs in aantal en percentage. Eigen grafische weergave op basis van gegevens van De Vlaamse Overheid, 2016b.	8
Tabel 2: Visie en klasdesign in de verschillende vormen van methodeonderwijs	24
Tabel 3: Overzicht deelnemende leraren	36
Tabel 4: Overzicht verticale analyses respondenten.....	43
Tabel 5: Overzicht horizontale analyses respondenten	77
Tabel 6: Thema 1. De doorbreking van het frontale onderwijs.....	82
Tabel 7: Thema 2. De invloed van de architect(uur)	87
Tabel 8: Thema 3. De invloed van de leraar als persoon.....	93
Tabel 9: Thema 4. De invloed van methode/visie van de school	93

Inleiding

Aangezien kinderen ongeveer 30 procent van hun leven op school spenderen, is het belangrijk om aandacht te schenken aan de kwaliteit van schoolgebouwen en klaslokalen (De Giuli et al., 2012, p. 335). In de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw zijn veel scholen aan een sneltempo en met goedkoop materiaal gebouwd. Deze gebouwen zijn inmiddels aan vervanging toe (Doornenbal, 2011). Het agentschap AGION (Agentschap voor Infrastructuur in het Onderwijs) bevroeg in 2008 alle directies van scholen, CLB's en internaten in Vlaanderen over de kwaliteit van hun schoolgebouw. Hieruit bleek dat de meeste gebouwen aan de basisvereisten omtrent bewoonbaarheid en veiligheid voldoen, maar dat ze vaak tekortschieten op vlak van de nieuwe maatschappelijke en pedagogische uitdagingen waaraan schoolgebouwen in de 21ste eeuw moeten voldoen (AGION, 2008). In 2013 voerde men deze meting opnieuw uit. De algemene beoordeling van het scholenpark als geheel bleef bijna perfect stabiel tussen 2008 en 2013 (AGION, 2013a).

De vaak ondermaatse toestand van het verouderde scholenpark is goed bekend bij de overheid en werd al herhaaldelijk aangekaart door verschillende stakeholders (Crevits, 2015). In juli 2015 keurde de Vlaamse Regering de conceptnota van het Masterplan Scholenbouw: 'Samen bouwen aan een sterker schoolpatrimonium' goed (Kabinet Vlaams minister van Onderwijs, 2015). Het is de eerste keer sinds de overheveling van de onderwijsbevoegdheid naar de Vlaamse Gemeenschap in 1988-1989, dat men een dergelijk geïntegreerd en totaalplan voor scholenbouw in Vlaanderen opstart. Het plan wil een antwoord bieden op de gekende noden en uitdagingen op het vlak van schoolinfrastructuur. Men legt de focus op de schoolgebouwen zelf, maar heeft men ook aandacht voor leerlingen, ouders, onderwijspersoneel en directies die een goede onderwijs-, leer- en leefomgeving verdienen. Daarbij wil men deze omgeving aanpassen aan de onderwijsuitdagingen en leerstijlen die de 21^e eeuw kenmerken (AGION, 2015).

De schoolomgeving vormt aldus een erg actueel thema. Een school- en klasomgeving is veel meer dan een plek om boeken, banken en materiaal in op te stellen. De klas dient gezien te worden als een systeem, waarbinnen een complexe relatie bestaat tussen de fysieke structuur en opstelling van de kamer, de leraar, de lerenden en de verdeling van de ruimte (Martin, 2002; Tondeur, Herman, De Buck & Triquet, in press). De fysieke karakteristieken van een klas hebben dan ook een invloed op zowel gedrag –van de leraar en de leerlingen– als op het onderwijskundige programma. De omgeving van de klas kan hier een weerspiegeling vormen van

de gehanteerde onderwijskundige filosofie en vervult in dat geval een actieve rol binnen het onderwijskundige proces (Martin, 2002; Van Den Driessche, 2009a).

In de literatuur is veel informatie terug te vinden over de invloed van de fysieke leer- en klasomgeving op het onderwijsleerproces. Onderzoek naar de evolutie van deze klasomgeving is echter schaars, vooral na de tweede helft van de 19^e eeuw zijn hier weinig bronnen over terug te vinden (Châtel, Van Den Driessche, Van Gerrewey, Vanmeirhaeghe & Verschaffel, 2007). Wanneer hierbij gekeken wordt naar de evolutie van de klasomgeving binnen het methodeonderwijs zijn in onze contreien nauwelijks literatuurwerken terug te vinden. Deze masterproef gaat na welke evolutie het klasdesign, doorheen de onderwijsloopbaan van leraren in het Vlaams lager methodeonderwijs, de afgelopen 40 jaar doorgemaakt heeft. Hierbij zal de focus zowel liggen op de evolutie van de harde architectuur als die van de zachte architectuur (Martin, 2002). Respectievelijk gaat het hierbij om de geometrische vorm van de klaslokalen voor de harde architectuur en om de indeling van de klas, het gebruik van de (klas)ruimte en de wijze van bankopstelling voor de zachte architectuur. Ook de tevredenheid van de deelnemende leraren omtrent deze componenten krijgt aandacht. Impliciet wordt ook de mogelijke invloed van deze componenten op het onderwijsleerproces van de leerlingen bekeken.

De masterproef bestaat uit verschillende delen. Een eerste deel behandelt het theoretisch kader, hierin wordt de context van deze masterproef verduidelijkt vanuit de literatuur. Het theoretisch kader behandelt de onderwijsgeschiedenis, de huidige Vlaamse onderwijsstructuur en de situering van het methodeonderwijs hierbinnen. Gezien de focus van deze masterproef op architectuur en klasdesign binnen het methodeonderwijs worden de basisprincipes van de verschillende vormen van methodeonderwijs in Vlaanderen besproken. Ook het schoolgebouw en de klas komen aan bod, met bijzondere aandacht voor de klasinrichting, de bankopstelling en de architecturale karakteristieken van het klasdesign binnen de verschillende vormen van methodeonderwijs. Vervolgens worden ook de invloed van de leer- en klasomgeving op het onderwijsleerproces van leerlingen en de rol van de leraar bekeken. Tot slot maakt de operationalisering van het onderzoeksdesign de aanleiding en doelen van dit onderzoek duidelijk. Het tweede deel beschrijft de gehanteerde methodologie. De onderzoeksprocedure, gebruikte instrumenten, respondenten, validiteit en betrouwbaarheid komen aan bod. Tot slot wordt de analysemethode toegelicht. In het derde deel worden de voornaamste resultaten weergegeven, waaruit in deel 4 de discussie en conclusie voortvloeien. Hier worden ook limitaties en suggesties voor vervolgonderzoek aangehaald en wordt teruggekoppeld naar voorgaand onderzoek.

Deel 1: Theoretisch kader

Hoofdstuk 1. De onderwijsgeschiedenis

Om de omvang van deze masterproef te beperken, wordt binnen dit hoofdstuk een selectie van de voor deze masterproef relevante onderwijsgeschiedenis geschetst. Verschillende andere interessante invalshoeken en invloeden zijn dan ook zeker relevant maar werden niet opgenomen. Voorbeelden hiervan zijn de invloed van architecturale stromingen op de scholenbouw en de rol van architectuur in de schoolstrijd.

1.1. VOOR DE TWINTIGSTE EEUW

Reeds in de middeleeuwen richtten steden schooltjes op en ontwikkelde zich in de grote steden een netwerk van private onderwijsinstellingen. Onderwijs was toen nog geen verplichting, maar een voorrecht (Algemeen Rijksarchief en Rijksarchief in de Provinciën, 2011). Eind 18^{de} eeuw beschikte zo goed als iedere parochie over een lagere school. Het programma bleef echter vaak beperkt tot lees- en schrijfonderricht (Algemeen Rijksarchief en Rijksarchief in de Provinciën, 2011). Gedurende de eerste helft van de 19^{de} eeuw trad een systeem in werking waarbij de leraar een groep leerlingen tegelijkertijd les gaf –voorheen kregen de leerlingen individueel les–. Vanaf dan kenmerkten schoolinterieurs zich door rijen schoolbanken, een bord en een trede voor de leraar waardoor deze een overzichtelijke blik verkreeg over de klas. De dagelijkse schoolrealiteit veranderde ingrijpend door de invoering van het klassikale onderwijs (Algemeen Rijksarchief en Rijksarchief in de Provinciën, 2011; Catteeuw, 2005). Het veronderstelde gelijktijdigheid van de activiteiten van een groep leerlingen. Deze gelijktijdigheid vereiste op haar beurt individueel maar uniform materiaal (Catteeuw, 2005).

Op legislatief vlak vormde de eerste Belgische organieke wet op het lager onderwijs van 1842 een eerste ijkpunt. Het instellen van overheidsrichtlijnen had onder meer als gevolg dat elke gemeente over een lagere school diende te beschikken en dit binnen een daarvoor aangepast lokaal (Algemeen Rijksarchief en Rijksarchief in de Provinciën, 2011; Van Den Driessche, 2009a). Vanaf de 19^e eeuw werden schoolgebouwen dan ook met een specifieke onderwijsfunctie gebouwd. Goede schoolbanken en –stoelen, verantwoorde verwarming, hoge ramen en houten vloeren kregen aandacht bij het ontwerpen van nieuwe schoolgebouwen (De Buck, 2015).

Schoolhygiëne was vanaf midden negentiende eeuw een belangrijk aandachtspunt van de progressief-liberale hygiënisten, die zich inzetten voor de verbetering van de publieke en private hygiëne. De slechte hygiënische omstandigheden in veel scholen waren onderwerp van hun kritiek (de Beer & Bakker, 2008). Schoolhygiëne verwees naar alle externe factoren die invloed hadden op het kind in de schoolgemeenschap (Herman, Van Gorp, Simon & De Paepe, 2011). Denk hierbij aan het gebrek aan frisse lucht, licht en ruimte en de gevaren die voortvloeiden uit een ongunstige ligging. Ziekten zoals tuberculose, scoliose, cholera, tyfus en pokken, die vooral onder kinderen veel slachtoffers maakten, ondersteunden het belang van de schoolhygiëne (de Beer & Bakker, 2008). Op het einde van de negentiende eeuw was de hygiëne meer dan alleen een medische kwestie. Het hygiëneonderzoek had een sterk interdisciplinair karakter en tal van specialisten bogen zich over het probleem van de volksgezondheid: artsen, biologen en chemici, maar ook pedagogen, ingenieurs, technici en architecten. Men hechtte ook veel belang aan de schoolomgeving, deze mocht de normale ontwikkeling van het kind niet in de weg staan (Van Den Driessche, 2009a). Naast aandacht voor verlichting, verluchting en verwarming werd ook aandacht besteed aan het schoolmeubilair en het didactische materiaal (Van Den Driessche, 2009a). Een analyse van de octrooien die ingediend werden in Brussel in deze periode toont dat het hierbij onder andere ging om het gemak van onderhoud van klaslokalen –denk hierbij bijvoorbeeld aan het gemakkelijk verplaatsen van het meubilair voor het schoonmaken–, een goede zithouding voor leerlingen, veiligheid en gezondheid van de leraar –zo mocht een schoolbank bijvoorbeeld niet te laag zijn omdat de leraar in dat geval te ver voorover zou moeten buigen– (Herman, Van Gorp, Simon & De Paepe, 2011). Bovenstaande zaken hadden dan ook grote invloed op de evoluties die het schoolmeubilair en de schoolomgeving doormaakten.

Eind 19^e eeuw en begin 20^e eeuw maakte Ovide Decroly (1871-1932) zijn optocht. We vinden hem –naast een aantal andere grote internationale onderwijshervormers, zoals Dewey, etc.– terug in nagenoeg alle pedagogische encyclopedieën, overzichtswerken en geschiedenissen van grote denkers. Hij vormde eveneens een inspiratie voor de Nieuwe-Schoolbeweging (Van Gorp, 2005). Als er één Belgische figuur tot de canon van het universele pedagogische erfgoed behoort, dan is het Decroly. Hij wordt dan ook stevast geprezen voor zijn pioniersrol op het gebied van de reformpedagogiek (Van Gorp, 2005, p. 13). Volgens Decroly benaderde het bestaande onderwijssysteem kinderen te veel als volwassenen (Van Gorp, 2005, p. 214). De leraar was aan het woord en de leerlingen hadden alleen maar te luisteren. Bestaande scholen moesten dringend gewijzigd worden in scholen die het kind voorbereidden op

het leven, dit idee is terug te vinden in de slogan van Decroly: 'Pour la vie, par la vie'. Het onderwijsprogramma moest soepel zijn. De aangeboren interesses van de kinderen lagen volgens hem buiten de traditionele school (Van Gorp, 2005).

1.3. DE TWINTIGSTE EEUW

Vanaf de twintigste eeuw vonden veranderingen plaats in het denken over opvoeding en onderwijs, mede door de onvrede met het oude schoolsysteem. In tal van landen wilden onderwijsvernieuwers –ook wel aangeduid met de term reformpedagogen– de school verbeteren (Freinetschool, z.j.). Denk hierbij aan het inbrengen van een huiselijke atmosfeer, leren volgens eigen interesse, projectonderwijs, aandacht voor de realiteit en de ervaring, e.d. In 1914, voerde men de leerplicht in voor kinderen van zes tot veertien jaar. Onderwijs was niet langer een voorrecht maar werd een verplichting (Algemeen Rijksarchief en Rijksarchief in de Provinciën, 2011). In het modelprogramma van 1932, en in tegenstelling tot de eerste wetteksten, is er niet langer sprake van één type onderwijsactiviteit –zoals het aanleren van het schrift –. Er ontstaan verschillende soorten klaslokalen: ateliers, werkplaatsen, een didactische keuken en allerhande vaklokalen (Van Den Driessche, 2009a, p. 306).

Reformpedagogen zoals Peter Petersen (1884-1952), Maria Montessori (1870-1952), en Rudolf Steiner (1861-1925) hebben nadrukkelijk nagedacht over ruimte, vorm en kleur. Zij zagen in dat de alombekende klassikale school met frontaal onderwijs de door hen nagestreefde kindgerichte vernieuwing in de weg stond en waren zich ervan bewust dat bij hun onderwijsvisie een ander soort gebouw hoorde (Doornenbal, 2011). Onder invloed van reformpedagogen verwierp men dit schoolideaal uit de 19^e eeuw. Nu streeft men diversiteit en openheid na. De nieuwe school die hiertoe nodig is, staat in contrast met de oude scholen (Châtel et al., 2007).

Deze vernieuwers werden onder meer bijeengebracht met het ontstaan van de *New Education Fellowship* (NEF), opgericht door Beatrice Ensor, Elizabeth Rotten en Adolphe Ferrière (Brehony, 2004). De term 'New' werd gebruikt om aan te geven dat men, vergeleken met de –in hun ogen– oude school, heel andere uitgangspunten koos (Freinetschool, z.j.). De NEF bracht belangrijke figuren binnen de psychologie en de pedagogiek, die bezig waren met onderwijshervorming, in contact. Denk hierbij aan Jean Piaget (1896-1980), John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952), Célestin Freinet (1896-1966), Ovide Decroly (1871-1932), Beatrice Ensor (1885-1974), Elisabeth Rotten (1882-1964), Adolphe Ferrière (1879-1960), e.a. (Brehony, 2004; Freinetschool, z.j.). De NEF organiseerde tussen de Eerste en de Tweede

Wereldoorlog zeven internationale conferenties: Calais (1921), Montreux (1923), Heidelberg (1925), Locarno (1927), Elsinore (1929), Nice (1932) en Cheltenham (1936) en trok een steeds groter wordend publiek aan. Gedurende het eerste congres in Calais werd het voorzien van nieuwe scholen waarin een alternatieve vorm van onderwijs kon bestaan als eerste doel gesteld. Het hoofddoel van de NEF was echter om hun uitgangspunten zo diepgaand mogelijk te introduceren in de reeds bestaande scholen (Brehony, 2004). Gedurende deze congressen wisselden bekende reformpedagogen ideeën uit en bespraken ze eveneens de klas- en schoolinrichting, ook buiten de congressen reisden zij regelmatig naar elkaar toe en hielden zij contact via brieven (Freinetschool, z.j.). In 1930 vond in Brussel de inaugurale zitting van de *Section belge de la Ligue internationale pour l'Education Nouvelle* plaats, hierdoor beschikte België sindsdien ook over een afdeling van de NEF. De liga wilde wereldwijde progressie van het onderwijs bekomen en deed dit door in alle systemen te onderstrepen wat betekenisvol was en dit te synthetiseren (Van Gorp, 2005).

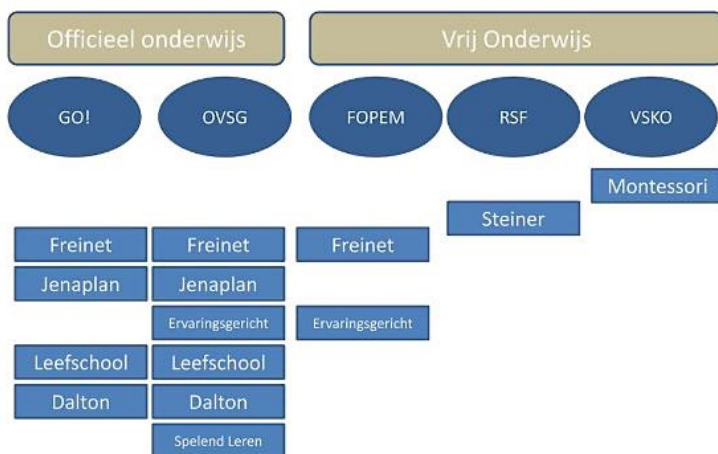
1.4. DE EENENTWINTIGSTE EEUW

Het Vlaamse onderwijs werd in 1989 een bevoegdheid van de Vlaamse Gemeenschap. Sedert het schoolpact in 1958 worden drie onderwijsnetten officieel erkend door de Vlaamse Gemeenschap. Een eerste is het Gemeenschapsonderwijs. Hieronder valt het officiële onderwijs, georganiseerd in opdracht van de Vlaamse overheid, ook gekend als het vroegere Rijksonderwijs. Een tweede onderwijsnet is het Officieel Gesubsidieerd Onderwijs, hetwelk het gemeentelijk of stedelijk onderwijs en het provinciaal onderwijs omvat. Respectievelijk georganiseerd door gemeenten en stadsbesturen en de provinciebesturen. De koepelorganisaties OVSG: Onderwijskoepel Van Steden en Gemeenten, en de CVPO: Cel voor het Vlaams Provinciaal Onderwijs, vormen de inrichtende machten. Ten slotte erkent de Vlaamse Gemeenschap het Vrij Gesubsidieerd Onderwijs. Hieronder valt het onderwijs op privé-initiatief, het gaat hierbij voornamelijk om katholieke scholen binnen de koepel VSKO: Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs. Daarnaast bestaan er in het vrij onderwijs vier organisaties die zich verenigen in het overlegplatform OKO: Overleg Kleine Onderwijsverstrekkers. Het gaat hierbij om (1) FOPEM: Federatie van Onafhankelijk Pluralistische Emancipatorische Methodescholen, (2) Federatie Steinerscholen, (3) IPCO: Raad van Inrichtende Machten van het Protestants-Christelijk Onderwijs en (4) VOOP: Vlaams Onderwijs Overlegplatform (Châtel et al., 2007; De Vlaamse Overheid, 2016a).

In Vlaanderen hebben ouders de vrije keuze om hun kind in te schrijven in de school van hun voorkeur. Scholen mogen –volgens de pedagogische vrijheid– eveneens hun eigen onderwijsleeromgeving vrij ontwerpen. Erkende en gefinancierde scholen dienen hierbij wel de door de Vlaamse overheid vastgelegde eindtermen te bereiken (de Bilde, De Fraine & Van Damme, 2013). Vlaanderen biedt eveneens de keuze voor methodeonderwijs aan, dit wordt verder besproken.

1.5. SITUERING VAN HET METHODEONDERWIJS BINNEN HET VLAAMSE BASISONDERWIJS

Vlaanderen kent verschillende onderwijsnetten die methodeonderwijs inrichten: GO! en OVSG binnen het officieel onderwijs en vrije scholen georganiseerd door een private instelling zoals VSKO, FOPEM en de RSF: *de Rudolf Steiner Foundation*. Afbeelding 1 geeft de verschillende onderwijsnetten weer die methodeonderwijs inrichten alsook de verschillende vormen van methodeonderwijs in 2010 (de Bilde, De Fraine & Van Damme, 2013). Tot op heden zijn dezelfde vormen van methodeonderwijs nog steeds terug te vinden binnen het Vlaamse basisonderwijs.

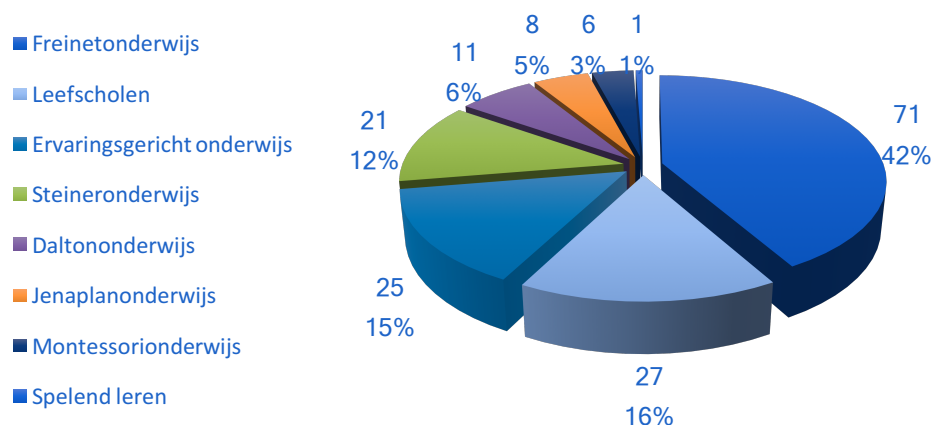


Afbeelding 1: Situering methodeonderwijs in het Vlaamse basisonderwijs in 2010 (de Bilde, De Fraine & Van Damme, 2013, p. 6).

Het Freinetonderwijs is de grootste aanwezige binnen het Vlaamse basisonderwijs met 71 vestigingsplaatsen, goed voor 42% van alle methodescholen in Vlaanderen. Er zijn 27 leefschoolen in Vlaanderen waarmee 16% van het methodeonderwijs ingevuld wordt. Het Ervaringsgericht Onderwijs bekleedt een derde plaats met 25 vestigingsplaatsen en maakt hiermee 15% van het methodeonderwijs in Vlaanderen uit. Het Steineronderwijs voorziet 12% van de methodescholen met 21 vestigingsplaatsen. Het Daltononderwijs, Jenaplanonderwijs,

Montessorionderwijs en Spelend leren vervolledigen het Vlaamse methodeonderwijs met respectievelijk 11, 8, 6 en 1 vestigingsplaats(en) en vullen hiermee respectievelijk 6, 5, 3 en 1 percent van het Vlaamse methodeonderwijs in (De Vlaamse Overheid, 2016b). Tabel 1 geeft deze cijfergegevens grafisch weer.

Ook de Decrolyschool is in de context van het methodeonderwijs vermeldenswaardig, deze bevindt zich echter in het Brusselse Gewest en wordt dus niet verder opgenomen.



Tabel 1: Vormen van methodeonderwijs in het Vlaamse basisonderwijs in aantal en percentage. Eigen grafische weergave op basis van gegevens van De Vlaamse Overheid, 2016b.

Hoofdstuk 2. Basisprincipes binnen het methodeonderwijs

Om de klasinrichting en het klasgebruik binnen methodeonderwijs te kunnen begrijpen, is het noodzakelijk een duidelijk beeld te krijgen van de centrale basisprincipes van de verschillende methoden binnen het Vlaamse methodeonderwijs. Dit hoofdstuk schetst kort de basisprincipes van iedere aanwezige vorm van methodeonderwijs in Vlaanderen, met uitzondering van het 'spelend leren' en het Daltononderwijs. Voor deze twee vormen van methodeonderwijs werden geen respondenten gevonden. Deze worden dan ook niet verder behandeld aangezien deze niet opgenomen worden binnen het onderzoek. Voorafgaand aan de bespreking van de verschillende vormen worden enkele algemene principes voor het methodeonderwijs besproken. Ook het hoekenwerk komt hier aan bod, een veelvoorkomende werkvorm binnen het methodeonderwijs. Bij het lezen van dit hoofdstuk is het van belang de reflectie te maken dat iedere school 'de methode' naar eigen hand kan zetten en niet steeds strikt naleeft. De eigenheid van scholen binnen een bepaalde vorm van methodeonderwijs dient hier aldus zeker mee in rekening genomen worden. De architecturale karakteristieken die bij elk van de opgenomen vormen aansluiten, worden besproken in hoofdstuk drie.

2.1. ALGEMENE PRINCIPES BINNEN HET METHODEONDERWIJS

Over de hele wereld zijn talrijke scholen terug te vinden die een alternatieve methode in onderwijs aanbieden (de Bilde, Van Damme, Lamote & De Fraine, 2013). Methodeonderwijs claimt meer kindgericht te werken en stelt zich hiermee in contrast met het reguliere onderwijs dat in de eerste plaats zou vertrekken vanuit het curriculum (de Bilde, De Fraine & Van Damme, 2013, p. 4). Reformpedagogen waaronder Decroly, Montessori, Freinet en Steiner waren van mening dat niet kennis maar het kind centraal diende te staan binnen onderwijs. Op deze manier wilden zij een school creëren waar kinderen ongedwongen konden leren, vrije keuzes konden maken, aan zelfzekerheid konden winnen en van leren konden genieten (de Bilde, Van Damme, Lamote & De Fraine, 2013). Basisprincipes opstellen die voor alle methodescholen gelden is niet vanzelfsprekend, enkele elementen zijn echter in de meeste methodescholen aanwezig en kunnen aldus als kenmerkend gezien worden. Gerelateerd hieraan werd in 1912 een checklist opgemaakt voor scholen, op basis waarvan zij konden nagaan of zij naar zichzelf konden refereren als een school '*on the way to the New School according to the 1912 maximum program*' (Van Gorp, 2005, p. 206). In methodeonderwijs leren kinderen samenwerken en samenleven. Men stelt het kind centraal en betreft het kind actief in het schoolgebeuren, daarbij heeft men aandacht voor de totale ontplooiing van het kind en tracht men zelfstandigheid, verantwoordelijkheidszin en initiatiefname te stimuleren (FOPEM, z.j.). Dewey's slogan '*Learning-*

by-doing' wordt vaak gehoord binnen methodeonderwijs en vindt ook binnen onderzoek bijstand. Zo zouden lerenden slechts 20% van de aan hen overgebrachte kennis onthouden door deze te lezen, 30% door de informatie te horen, 40% via visuele stimuli, 50% door zelf over de informatie te vertellen en tot 60% door informatie zelf actief toe te passen (Habacı, et al., 2012, p. 59).

Kindgericht onderwijs vertrekt vanuit de kenmerken van leerlingen en kinderen en gaat na welke onderwijsleeraanpak en –omgeving het best aansluit bij de noden (de Bilde, De Fraine & Van Damme, 2013). Verschillende onderwijskundige benaderingen vragen om een aangepaste architecturale vormgeving om de onderwijsvisie te ondersteunen. De schoolvormgeving dient daarom overeen te komen met de onderwijskundige visie van de school (Al, Sari & Kahya, 2012). Onderzoek toont hierbij aan dat een kind-gecentreerde, ervaringsgerichte en coöperatieve klasomgeving –waar de leraar autonomie aanmoedigt, structuur biedt, taken geeft die aansluiten bij de leefwereld, aandacht heeft voor de mening van leerlingen, e.d.– schoolengagement zou ondersteunen (de Bilde, Van Damme, Lamote & De Fraine, 2013, p. 214).

2.2. HOEKENWERK

Een veelvoorkomende werkvorm binnen het methodeonderwijs is het hoekenwerk. Waar hoeken vroeger veeleer gebruikt werden in de kleuterklassen, groeide het gebruik ervan stilaan door naar de lagere klassen van het lager onderwijs. Sinds 20 à 30 jaar vinden we deze ook terug in de hogere jaren van het lager onderwijs. Via hoekenwerk tracht men onder andere beter tegemoet te komen aan de verschillen tussen kinderen. Hoeken zijn dus meer dan een organisatorische oplossing (Beneker et al., 1999). Hoekenwerk veronderstelt werk in verschillende werkstations, ieder verwijzend naar één bepaald aspect van een onderwerp en toch verbonden door gemeenschappelijke leerdoelen (Weber, z.j., p. 3). Een 'hoek' is een duidelijk herkenbare zone die wordt gereserveerd voor een bepaald type activiteiten en waarbij het nodige materiaal direct toegankelijk is voor kinderen (Laevers, 2003). Er bestaan verschillende hoeken. Zo zijn er onder andere hoeken voor bijvoorbeeld rollenspel, constructieve en beeldende activiteiten, spel, lees-schrijfactiviteiten, reken-wiskundeactiviteiten of een computerhoek (Beneker et al., 1999). Doorheen de jaren zijn zowel negatieve als positieve veranderingen waar te nemen binnen het hoekenwerk. Zo verdwijnen zand- en waterhoeken bijvoorbeeld omdat er weinig mee gedaan werd en ze veel plaats in beslag nemen. Aan de andere kant komen er meer hoeken die op meer dan spelactiviteiten zijn ingesteld: lees-luisterhoeken, techniek en technologie, boekenhoeken, ontdekhoeken of wiskundehoeken (Beneker et al., 1999).

Hoekenwerk laat kinderen –afhankelijk van de aanpak van de leraar– toe om zelf te beslissen hoeveel tijd zij in een bepaalde hoek besteden. Het gaat daarbij vaak over een combinatie van opgelegde taken, met inbegrip van differentiatie en remediëring, en vrije-keuze activiteiten. De vrije keuze impliceert daarbij vaak overeenstemming tussen de activiteit en de eigen leerstijl en interesse van het kind. Sterke leerlingen kunnen hun eigen individuele sterkten en vaardigheden optimaal benutten, terwijl zwakkere leerlingen geen tijdsdruk ervaren in het oefenen (Weber, z.j.). Hoeken moeten op zo'n manier zijn afgebakend en van materiaal voorzien dat ze een eigen uitstraling hebben, zich tot geconcentreerd bezig zijn lenen of een bijzondere sfeer hebben die de activiteit ten goede komt (Laevers, 2003). Ondanks dat leerlingen soms vrij zijn de omgangsvormen waarin ze werken te veranderen –alleen, per twee of in groep –wordt samenwerking alsnog versterkt (Laevers, 2003). De aanwezigheid van hoeken in een klas zegt op zich niets over de kwaliteit van het onderwijs. Of er hoeken zijn, welke en hoe kinderen en leerkrachten daarin functioneren, staat vaak in directe relatie met de onderwijspedagogische visie. Zo kan een hoek evengoed niet veel meer worden dan een plek waar de leerling na het verplichte werk kan ontspannen met een boek of spelletje. Hoeken vallen in dit geval buiten het 'echte' onderwijs (Beneker et al., 1999). In wat volgt worden de centrale principes van de verschillende, in dit onderzoek opgenomen, vormen van methodeonderwijs besproken.

2.3. HET FREINETONDERWIJS

Aan de basis van het Freinetonderwijs liggen de ideeën van de Franse onderwijzer Célestin Freinet (1896-1966). Binnen het Freinetonderwijs legt men nadruk op de zelfontwikkeling van kinderen gedurende het leerproces. Freinetscholen focussen op de ontwikkeling van sociale vaardigheden van kinderen en voorzien instructie die ervaringsgericht en interesse-gebaseerd is (de Bilde, Van Damme, Lamote & De Fraine, 2013). Doordat Freinet in zijn lessen vertrok vanuit ervaringen en belevenissen die kinderen dagelijks meemaken, slaagde hij erin de betrokkenheid van zijn leerlingen bij het leren te verhogen door het leren betekenis te geven. Deze ideeën vormen de basis voor het Freinetonderwijs zoals men dit vandaag de dag kent. Leerlingen worden ingedeeld in leefgroepen volgens leeftijd en ontwikkelingsniveau. Elke leefgroep heeft een welbepaald karakter waarop de samenstelling is gesteund (Coppieters & Van Assche, 2010). Freinetscholen hebben daarbij grote aandacht voor de autonomie van leerlingen. Dit alles krijgt vorm door Freinettechnieken waaronder praatrondes, vrije teksten, tekstbesprekingen, projectwerk, keuzetaken, contractwerk, forum en schoolatelier (Freinetschool De Speelplaneet, z.j.) *Les invariants pédagogiques* is een van Freinet's laatste publicaties en wordt vaak beschouwd als zijn opvoedkundig testament (De Koorddanser, z.j., p. 1). Deze

publicatie werd in 2006 vertaald naar onze omstandigheden en taalgebruik in een praktijkcode voor Nederlandse Freinetwerkers bestaande uit 24 pedagogische principes die de Freinetleraar kan hanteren om het eigen pedagogisch handelen na te gaan (De Koorddanser, z.j., p. 1)

2.4. LEEFSCHOLEN

Het concept leefschool werd in de jaren '70 door de Belgische pedagoog Carl Medaer ontwikkeld op basis van ervaringen in Projectschool 'De Buurt' uit Gent (Leefschool De Uitvlinder, 2014). In een leefschool is plek om te leren, te experimenteren maar vooral om te leven. Hierbij opteert men voor een gezellige omgeving met veel groene speel- en buitenruimte (De leefschool, 2010-2017). Men werkt vaak met projecten, die men uitwerkt in de leefgroepen via groepswork en coöperatieve werkvormen. Hierbij gaat men voor een geïntegreerde aanpak van alle leergebieden en leerdomeinen uit het leerplan. Leefgroepen brengen kinderen van verschillende leeftijden samen die daarin kansen krijgen om met en van elkaar te leren (Leefschool De Sterappel, z.j.). Leefschoolen vertrekken vanuit de eigenheid van elk kind en hanteren een methode bestaande uit vijf ontwikkelingsfasen. Een eerste fase is geborgenheid en veiligheid, een kind kan de wereld namelijk pas beginnen ontdekken wanneer het zich comfortabel voelt. Een tweede fase draait omtrent zelfbewustzijn en sociaal leven. Leefschoolen hanteren een huiselijke sfeer, op school leef en leer je samen met kinderen van verschillende leeftijden. Kinderen leren er in leefgroepen van oudere leerlingen en zorgen op hun beurt voor jongere leerlingen. Kritisch kiezen vormt de derde fase binnen een leefschool. Kinderen bepalen zelf projectontwerpen vanuit de eigen interesse en leren bijvoorbeeld gericht informatie op te zoeken, uitstappen te regelen of een product voor te stellen. De vierde fase is deze van het leren door ervaren. Kinderen leren zelfstandig oplossingen voor problemen te vinden en plannen naar het einde van de schooltijd toe zelf hun tijdsindeling. Een laatste fase is deze van het ingrijpen in de eigen leef- en leeromgeving. Het kind leert verantwoordelijkheid opnemen en leert zichzelf te evalueren, waarderen en corrigeren (De leefschool, 2010-2017).

2.5. HET ERVARINGSGERICHT ONDERWIJS

Ervaringsgericht onderwijs (EGO) is een onderwijsconcept, ontwikkeld door Professor Ferre Laevers (1950-...). Het richt zich op wat er in kinderen omgaat en gaat uit van welbevinden en betrokkenheid (De Wonder-Wijzer, z.j.). De relaties tussen leraar en leerlingen en leerlingen onderling staan centraal. Men gaat uit van de gedachte dat kinderen de meest optimale ontwikkeling doormaken als ze betrokken werken en graag naar school gaan (Star2000, 2015).

Ervaringsgericht onderwijs steunt op drie pijlers. Rijk milieu vormt de eerste pijler. Men wil een sterke klas- en schoolomgeving bieden met uitdagende materialen en activiteiten. Deze rijkdom kan men hierbij zowel binnen als buiten de klas opzoeken. Een tweede pijler is deze van het vrije initiatief en beoogt het verhogen van de betrokkenheid. Kinderen krijgen ruimte om te spreken en vragen te stellen, daarnaast zijn kinderen gemotiveerder als een opdracht past bij hun interessegebied. De ervaringsgerichte dialoog geeft de laatste pijler vorm, het helpt de leraar om een goede relatie met de leerlingen op te bouwen. Op deze manier tracht men een optimale begeleiding te bereiken. In de werking tussen leraar en leerling zoekt de leraar steeds naar activiteiten die leerlingen in de naaste zone van hun ontwikkeling aanspreken (De Wonder-Wijzer, z.j. ; Star2000, 2015). Om de betrokkenheid bij kinderen optimaal te verhogen, steunt het ervaringsgericht onderwijs op vijf betrokkenheidsfactoren. Zo dienen er een goede sfeer en goede relaties binnen de schoolomgeving te bestaan. Opdrachten en activiteiten moeten afgestemd worden op het niveau van het kind en moeten aansluiten bij de leefwereld. Men dient de juiste balans tussen rust en activiteit te vinden en moet zorgen voor afwisselende activiteiten. Ten slotte moet men voldoende ruimte voor vrije keuze voorzien. Bij deze betrokkenheidsfactoren hanteert men concrete werkvormen zoals kringen, contractwerk, projectwerk, ateliers en vrije keuzes (Star2000, 2015).

2.6. HET STEINERONDERWIJS

In 1906-1907 trok Rudolf Steiner (1861-1925) door Europa en hield hij op vele plaatsen voordrachten over opvoeding, zijn visie wierp een nieuw licht op opvoeding. Niemand erkende dit in die tijd echter als een oproep om een nieuwe pedagogische beweging in het leven te roepen. Pas in 1919, vroeg een Duitse industrieel Emil Molt aan Steiner om een school met deugdelijk onderwijs in te richten. Molt was eigenaar van de Waldorf-Astoria sigarettenfabriek en zo werden de Waldorfscholen geboren (Steiner, 2000). Steineronderwijs heeft als doel dat de leerling zich in zijn totaliteit evenwichtig en vrij kan ontplooiën. Een harmonieuze ontwikkeling van hoofd (verstand), hart (gevoel) en handen (daad- en scheppingskracht) staat voorop (de Bilde, Van Damme, Lamote & De Fraine, 2013; Federatie Steinerscholen, 2016). Steiner brak met de jaarklassenschool en voerde heel wat nieuwigheden in (FOPEM, z.j.). Zo houdt men rekening met de ontwikkelings- en levensfasen van de mens. Afhankelijk hiervan zal de nadruk meer liggen op de ontwikkeling van de motoriek, het gevoelsleven als basis voor het sociale en het kunstzinnige of de ontwikkeling van een onbevooroordeeld denk- en oordeelsvermogen (Federatie Steinerscholen, 2016). Leraren binnen het Steineronderwijs leggen minder nadruk op de ontwikkeling van lezen en spellen. Zij trachten hun onderwijs vorm te geven op een

alternatieve, meer holistische, kunstzinnige wijze (de Bilde, Van Damme, Lamote & De Fraine, 2013, p. 215). Steinerscholen besteden dan ook veel aandacht aan kunst en handwerk, hierbij doelt men zowel op de uitoefening van kunst op zich –zoals het spelen van muziek, schilderen, beeldhouwen, ...– als op een kunstzinnige benadering van hoofdvakken zoals taal en rekenen. Ook dans, beweging en zang krijgen een bijzondere plaats (Upitis, 2004). Steinerscholen hebben als enige methodeschool hun eigen eindtermen (Federatie Steinerscholen, 2016). Leerlingen starten in het basisonderwijs op de leeftijd van zeven jaar. Men wil zittenblijven gedurende het basisonderwijs vermijden en werkt met een *'loopingsysteem'*. Hierbij behouden leerlingen dezelfde leraar gedurende het volledige of een deel van het basisonderwijs (de Bilde, Van Damme, Lamote & De Fraine, 2013). De duur van dit systeem is schoolafhankelijk.

2.7. HET JENAPLANONDERWIJS

Het Jenaplanonderwijs is gestoeld op de pedagogiek van Peter Petersen (1884-1952) (FOPEM, z.j.) en sluit aan bij het ervaringsgerichte onderwijs (Both, 1997). De kinderen, hun ouders en de groepsleiders –Petersen spreekt niet over leraren– vormen samen de schoolgemeenschap. Ouders nemen er een prominente plaats in en kunnen deelnemen aan activiteiten. Vijf stamgroepen vormen een alternatief voor het jaarklassensysteem (Coppieters & Van Assche, 2010; De Boe, 2010; FOPEM, z.j.). De stamgroepen bestaan uit een klas van kinderen van drie opeenvolgende schooljaren, heteroog samengesteld naar leeftijd, geslacht, begaafdheidsniveau en sociale herkomst. De stamgroep heeft de functie van leef- en werkgemeenschap (FOPEM, z.j.). Diversiteit wordt positief gewaardeerd en zo mogelijk ook benut. Kinderen hebben meer kans om van elkaar te leren en elkaar om uitleg te vragen (Coppieters & Van Assche, 2010; De Boe, 2010). Binnen de stamgroepen bestaan tafelgroepen. Kinderen vormen ze zelf op grond van vriendschappen of een gemeenschappelijke belangstelling, werken er samen en helpen elkaar. Verder zijn er niveaugroepen die vaak ook de stamgroepen doorbreken. Kinderen met een gelijk niveau zitten in groepen voor instructie en oefening van de basisvaardigheden rekenen en taal. In vele scholen worden deze niveaugroepen vervangen door blokperiodes in de stamgroep. Dit is een werktijd van ongeveer 100 minuten waarin de kinderen zelfstandig aan een (contract)taak werken, na een korte instructie door de groepsleider of via taakfiches. Elk kind kan zo op eigen tempo vorderingen maken. Tenslotte is er de keuzegroep. Deze ontstaat wanneer kinderen volgens hun belangstelling een bepaalde activiteit kiezen. Ouders kunnen een keuzegroep begeleiden vanuit hun expertise of vaardigheid (De Boe, 2010, p. 3). Petersen stelt 'gesprek', 'werk', 'spel' en 'viering' voor als vier grondvormen van interactie. In het gesprek worden communicatieve en sociale competenties getraind. Het

werk doelt op zelfrealisatie en iets betekenen voor anderen. Het gaat om het bereiken van een goed product via een kwalitatief werkproces. Spel is vaak als werkvorm geïntegreerd in wereldoriëntatie, taal of wiskunde en heeft vaak een verkennende functie, voorafgaand aan meer systematisch leren. Vieringen geven vorm aan sterke tijdsmomenten, zoals begin en einde van de week, verjaardagen en momenten van rouw en vreugde (De Boe, 2010,). Centraal binnen het Jenaplanonderwijs staat wereldoriëntatie. Men wil uitgaan van het kind met al zijn vragen. Rond wereldoriëntatie situeren zich basisvaardigheden. Rekenen, lezen en schrijven zijn voorwaarden opdat het kind wereldexplorerend en- oriënterend bezig zou kunnen zijn (De Boe, 2010, p. 4).

2.8. HET MONTESSORIONDERWIJS

Het Montessorionderwijs ontstond vanuit de pedagogiek van Maria Montessori (1870-1952). Vanuit haar positie als arts deed zij belangrijke ontdekkingen inzake ontwikkeling en opvoeding van kinderen (FOPEM, z.j.). De visie van Montessori kan samengevat worden als 'Help mij het zelf te doen'. Montessori's uitgangspunt was dat elk kind een natuurlijke drang heeft om zichzelf te ontplooiën. Het onderwijs zou hierop moeten inspelen door de juiste omgeving en materialen aan te bieden, afgestemd op de ontwikkelingsfase waarin het kind zich bevindt (Coppieters & Van Assche, 2010, p. 22). Montessori legt de nadruk op de actieve rol van het kind en maakt de visie/wil van de pedagoog of volwassene ondergeschikt aan het zelfbeschikkingsrecht van het kind (Montessori, 1870-1952; Van Den Driessche, 2009a). Zelf beschrijft ze de school- en klasomgeving hierbij als de voorbereidende omgeving (Montessori, 1870-1952). Binnen deze voorbereidende omgeving creëert men ruimtes die tegemoetkomen aan de noden van kinderen op verschillende leeftijden (Al, Sari & Kahya, 2012). Montessori maakt het samenspel tussen deze omgeving en haar eigen ontwikkeld ontwikkelings- en didactisch materiaal –gekend als het Montessorimateriaal– tot de kern van haar pedagogische leer (Al, Sari & Kahya, 2012; Montessori, 1870-1952; Van Den Driessche, 2009a). Het materiaal is zo ontwikkeld dat het kind via *trail-and-error* tot kennis komt. Het ontwikkelingsmateriaal vormt daarbij een aaneengesloten systeem van oefeningen, waar telkens bepaalde vaardigheden worden getest (Van Den Driessche, 2009a). Montessoribasisscholen fungeren zonder lessenrooster en cijferbeoordelingssysteem. Kinderen blijven er telkens drie jaar bij dezelfde leid(st)er (FOPEM, z.j.; Al, Sari & Kahya, 2012).

De pedagogische visie die methodescholen erop nahouden kunnen hun weerspiegeling vinden in het klasdesign van deze scholen. Dit wordt verder besproken in het volgende hoofdstuk.

Hoofdstuk 3. Het schoolgebouw en de klasomgeving

Hoofdstuk drie geeft een inleiding in de schoolarchitectuur en behandelt het schoolgebouw, de kamer en de bankopstelling. De architecturale kenmerken van de verschillende vormen van methodeonderwijs worden eveneens besproken.

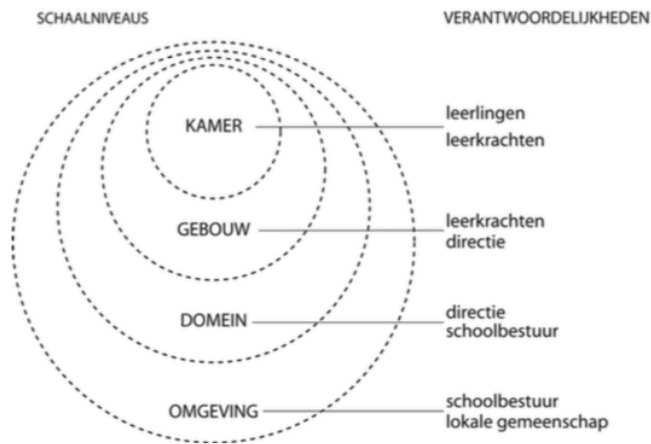
3.1. HET WAT EN HOE VAN DE SCHOOLARCHITECTUUR

De term schoolarchitectuur suggereert dat er een bijzonder type van gebouwen bestaat, dat gemaakt is en geschikt is om als school te dienen (Van Den Driessche, 2009a, p. 56). Bij het ontwerpen anticipeert de ontwerper steeds een bepaald gebruik. Men kan geen school ontwerpen, inrichten of gebruiken zonder zich een voorstelling te maken van hoe die school zou kunnen of moeten werken (Châtel et al., p. 254). Dit betekent echter niet dat de architectuur de menselijke activiteit mag determineren. Er moet ruimte blijven voor menselijke, persoonlijke activiteit en inbreng (Coppieters & Van Assche, 2010, p. 34).

Bijna 30% van de schoolgebouwen in Vlaanderen dateert van voor 1950 en is dus meer dan 60 jaar oud. Nog eens 30% dateert van voor 1970. Hoewel het gebouwenpark verjongt – 6,2% van de schoolgebouwen werd gebouwd rond of na het jaar 2000–, bestaat het grotendeel van het Vlaamse gebouwenpark nog steeds uit verouderde schoolgebouwen (AGION, 2013a). Dit hoeft echter geen probleem te zijn voor schoolgemeenschappen die er een andere aanpak op nahouden. Architectuur geeft suggesties omtrent het ruimtegebruik maar kan dit niet opleggen (Coppieters & Van Assche, 2010). Architectuur is nooit alleen de onmiddellijke omzetting van een pedagogische aanpak in een gebouw, maar staat altijd gedeeltelijk op zichzelf. Precies daardoor kan ze generaties lang en op verschillende manieren dienstbaar zijn. Schoolgebouwen worden door verschillende schoolgemeenschappen steeds op een specifieke manier in gebruik genomen, geïnterpreteerd en beleefd (Châtel et al., 2007, p 254; Van Den Driessche, 2009a). Schoolgemeenschappen met een uitgesproken vernieuwende aanpak – zoals methodescholen – kunnen, met de nodige creativiteit, dan ook moeiteloos aarden in traditionele schoolgebouwen (Van Den Driessche, 2009b).

Van Den Driessche (2008) schetst de context van de school aan de hand van vier schaalniveaus. Hij maakt hierbij een onderscheid tussen de kamer, het gebouw, het domein en de omgeving. De schoolarchitectuur is nooit een zaak van gebouwen alleen. De ligging en de omgeving van een school zijn fundamenteel (Châtel, et al., 2007). De school bestaat namelijk binnen grotere gehelen, Van Den Driessche omschrijft dit als het domein. Het domein op zich, is

geplaatst binnen een context, de buitenwereld, die wordt omschreven als de omgeving (De Buck, 2015; Van Den Driessche, 2008).



Afbeelding 2: Schaalniveaus van de schoolarchitectuur (Van Den Driessche, 2008).

Aangezien deze masterproef tot doel heeft om de evolutie van het klasdesign doorheen de onderwijsloopbaan van leraren in het methodeonderwijs na te gaan, wordt onderstaand verder aandacht geschonken aan het gebouw en de kamer. Hierbij fungeert het gebouw als een omkadering voor de klassen maar tegelijkertijd ook als een geheel van kamers (Châtel et al., 2007; Van Den Driessche, 2008). De kamers omvatten het hoofdonderwerp van deze masterproef.

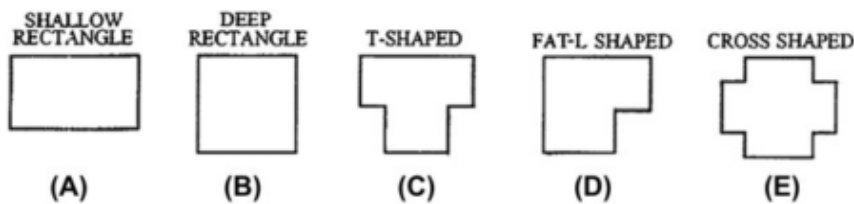
3.1.1 Het schoolgebouw

Men ziet de school als een geheel en aaneenschakeling van klassen waarvan men verwacht dat ze de omstandigheden schept om het klassikale leren optimaal te laten verlopen (Châtel et al., 2007; Van Den Driessche, 2008). Binnen gebouwen kan men meerdere niveaus onderscheiden, namelijk de hardware, de software en het gebruik van een gebouw (Lawn, 1999). In de context van een school kan men dit vertalen naar een onderscheid tussen het schoolgebouw, het schoolregime en het schoolgebeuren (Van Den Driessche, 2009a). De architectuur komt overeen met de hardware en doet dus minder uitspraken met betrekking tot de software en het gebruik (Van Den Driessche, 2009a).

3.1.2. De kamer

Het schoolcomplex wordt bepaald door ruimtes die zich op basis van hun specifieke uitrusting en leerdoel onderscheiden, maar verder wel in de klassikale logica passen, zoals een fysicaklas of een turnzaal (Châtel et al., 2007). Van Den Driessche prefereert het woord 'kamer' te gebruiken. De kamer is een ruimte binnen de school die niet afgebakend wordt door een bepaalde functie. Op deze manier kan men elke ruimte voor verschillende doeleinden inzetten, denk hierbij bijvoorbeeld aan de gangen. De klasindeling, de klasinrichting, de vormgeving van de klas, oftewel het klasdesign, kunnen onder het schaalniveau 'kamer' geplaatst worden (De Buck, 2015; Van Den Driessche, 2008). Verder in deze masterproef wordt dan ook gesproken over 'de klas'.

Bij het idee van een klas denkt het merendeel van de mensen aan een eenvoudig rechthoekige kamer (Tondeur, De Bruyne, Van Den Driessche, McKenney & Zandvliet, 2015). Amedeo en Dyck onderscheiden echter vijf geometrische vormen van klaslokalen, weergegeven in figuur 3. (Amedeo & Dyck, 2003; Tondeur et al., 2015).



Afbeelding 3: Vijf geometrische vormen van klaslokalen (Amedeo & Dyck, 2003, p. 325)

Rechthoekige vormen A en B worden vaak in oudere basisscholen teruggevonden. Ze faciliteren de rij-en-kolomopstelling van de banken en sluiten op deze manier voornamelijk aan bij meer klassieke vormen van onderwijs zoals het frontale onderwijs, waar controle en individualisme centraal staan (Amedeo & Dyck, 2003; Fernandes, Huang & Rinaldo, 2011). Vormen C (T-vorm), D (dikke L) en E (kruisvormig) komen in beeld vanaf 1970 en komen vooral voor in klasvormgevingen binnen het innovatieve, progressieve onderwijs. Deze vormen sluiten dan ook aan bij educatieve perspectieven waarin men verkennend en onderzoekend onderwijs voorziet (Amedeo & Dyck, 2003; De Buck, 2015, p. 11).

Martin (2002) onderscheidt drie types van klassen. Een eerste type is de kamer waarin verschillende activiteiten plaatsvinden. In dit type klassen zijn verschillende zones voorzien waar

leerlingen specifieke activiteiten kunnen uitvoeren, ook wel gekend als het hoekenwerk. Een tweede type is de kamer die in functie staat van één specifieke activiteit, denk hierbij aan een computer- of chemielokaal. Ten slotte onderscheidt ze de algemene kamer, waarin naast banken en stoelen alleen meubilair voor algemene doeleinden aanwezig is (Martin, 2002).

De klas is opgebouwd uit harde en zachte architectuur. Het verschil bestaat hier in de mate waarin leraren controle kunnen uitoefenen over de fysieke elementen binnen de klasomgeving (Martin, 2002). Met harde architectuur doelt men op de elementen in de klas die de leraar niet eenvoudig kan veranderen of controleren, zoals muren, ramen en deuren (Martin, 2002). Zachte architectuur omvat de elementen in de klas die de leraar wel kan controleren. Hierbij valt een onderscheid te maken tussen (1) elementen die de leraar kan aanpassen mits enige moeite, zoals radiatoren, elektriciteit, gas of ingebouwd meubilair, (2) zware elementen zoals ingebouwde kasten en boekenplanken die de leraar vaak als vrij onveranderlijk aanziet en (3) elementen die de leraar zonder veel moeite kan verplaatsen zoals stoelen en tafels (Martin, 2002).

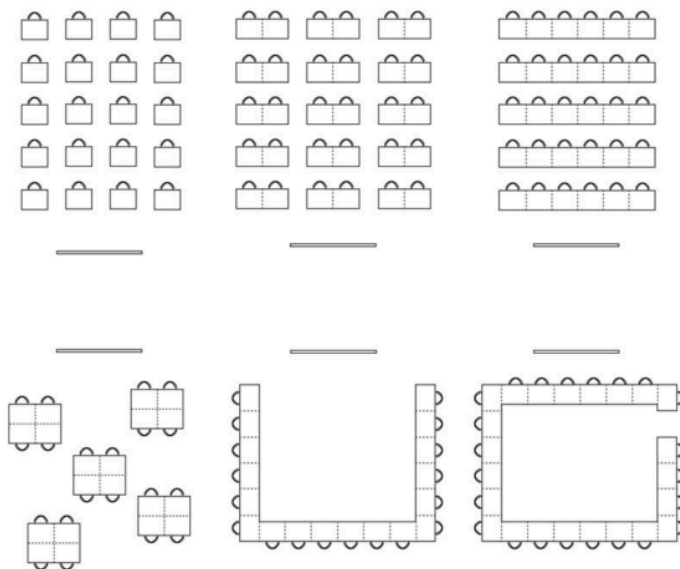
Binnen de klasarchitectuur bespreekt men de materiële omgeving niet alleen, deze moet ook toelaten een regime te installeren om zo het schoolgebeuren aan een niet-materiële orde te onderwerpen (Van Den Driessche, 2009a, p. 257). De klas dient gezien te worden als een systeem, waarbinnen een complexe relatie bestaat tussen de fysieke structuur, de opstelling van de kamer, de leraar, de lerenden en de verdeling van de ruimte. De fysieke karakteristieken van een klas hebben dan ook een invloed op zowel gedrag als op het onderwijskundige programma. De omgeving van de klas kan hier een weerspiegeling vormen van de gehanteerde onderwijskundige filosofie en vervult een actieve rol binnen het onderwijskundige proces (Martin, 2002; Van Den Driessche, 2009a).

De opstelling van het meubilair organiseert de groep, ordent de leerlingen en richt de blik en het handelen (Van Den Driessche, 2009a). De plaats waar een leerling zich bevindt in de klas heeft dan ook invloed op de leerervaringen en kennisbronnen waaraan de leerling blootgesteld wordt (Fernandes, Huang & Rinaldo, 2011). De bankopstelling speelt om deze reden dan ook een cruciale rol binnen het onderwijsleerproces en de klas. In wat volgt wordt een overzicht gegeven van enkele mogelijke vormen van bankopstelling. Hoofdstuk 4 voorziet meer informatie omtrent de invloed van de bankopstelling op het onderwijsleerproces.

3.1.3. De bankopstelling

Martin (2002) analyseerde de wijze waarop leerlingen zaten in klassen en welke functies en middelen nodig waren om onderwijzen in klassen mogelijk te maken. Op basis daarvan onderscheidde ze vier types van bankopstellingen: (1) rijen, gericht naar de leraar, (2) groepen, (3) een combinatie van rijen en groepen en (4) een open of gesloten cirkel met een open ruimte in het midden.

De Bruyne (2011) onderscheidt zeven types van bankopstelling, weergegeven in afbeelding 4: (1) enkel frontaal, (2) dubbelfrontaal, (3) rijfrontaal, (4) groepen, (5) U-vorm, (6) combinatie en (7) vierkant (De Bruyne, 2011; Tondeur et al., 2015). Daarbij kon een veranderende bankopstelling doorheen het schooljaar waargenomen worden naargelang het aantal leerlingen, het thema en naargelang de werkvormen die men hanteerde.



Afbeelding 4: Typologie van bankopstellingen in basisscholen (Tondeur et al., 2015, p. 543)

3.2. HET WAT EN HOE VAN DE SCHOOLARCHITECTUUR BINNEN HET METHODEONDERWIJS

Verschillende onderwijskundige benaderingen vragen om een aangepaste architecturale vormgeving om de onderwijsvisie te ondersteunen. De schoolvormgeving dient daarom idealiter overeen te komen met de onderwijskundige visie van de school (Al, Sari & Kahya, 2012). Sinds 1800 bouwt men scholen met als doel kennis over te brengen van de leraar naar de leerlingen, dit over verschillende leerjaren. Leerlingen worden vervolgens getest om na te gaan of zij de

kennis beheersen om uiteindelijk ingezet te worden op de arbeidsmarkt (Utipis, 2004). Verschillende architecten en onderwijzers hebben dit overdrachtmodel in vraag gesteld. Intellectuele activiteit en onderwijs roept beelden op van stilzittende mensen. Mentale ontwikkeling heeft echter nood aan een verbinding met beweging. Reguliere scholen en klaslokalen zijn vaak te klein en hebben vaststaande meubelen, waardoor deze visie weinig steun vindt (O'Donnell Wicklund Pigozzi and Peterson, Architects Inc., VS Furniture & Bruce Mau Design, 2009). Methodescholen trachten hier verandering in te brengen binnen de vormgeving van hun school- en klasomgevingen (Utipis, 2004).

3.2.1. Architecturale karakteristieken van methodescholen

Hoofdstuk twee schetste een beeld van de basisprincipes van de verschillende methoden binnen het Vlaamse methodeonderwijs. Elk van deze visies gaat dan ook gepaard met bepaalde architecturale karakteristieken:

Binnen het Freinetonderwijs dient het klaslokaal aan de bijhorende doelstellingen van het Freinetonderwijs te voldoen. Men ziet de klasgroep als een werkgemeenschap en het klaslokaal als de werkplaats (Coppieters & Van Assche, 2010). Lelieveld, Schuttert en Tans beschrijven hoe Freinet de klasomgeving binnen zijn onderwijsvisie vorm ziet krijgen. De school fungeert als werkatelier, geïntegreerd in het leven van de omgeving, voor zowel collectieve als gespecialiseerde activiteiten. Een gemeenschappelijke ruimte voor gezamenlijke activiteiten is hierbij noodzakelijk, speciale binnenateliers staat hiermee in verbinding. Daarnaast bestaan speciale buitenateliers. De lessenaar voor de leraar wordt overbodig aangezien de leraar met de kinderen aan de slag gaat in de verschillende hoeken van het lokaal (Freinet geciteerd door Lelieveld, Schuttert, & Tans, z.j.; Devos, 2013). De gebruikte werkvormen bepalen de inrichting grotendeels, vele klassen werken echter met hoeken, zoals een praathoek, een leeshoek, een knutselhoek, een computerhoek en een instructiehoek. Werkplekken zijn verspreid doorheen de klas. Het Freinetonderwijs moedigt zelfstandigheid aan, materialen plaatst men dan ook overzichtelijk in open kasten (FOPEM, z.j.). De klas en school moeten aangepast kunnen worden naargelang de functie. Ten tijde van Freinet waren de comfortnormen en materiële voorzieningen vaak ondermaats: overvolle klassen in plaatsen lijkend op grote kazernesgebouwen, schrale klassen met weinig materialen en leermiddelen. Hij gaf aan dat de afwezigheid van een materiële basis de oorzaak is geweest van het mislukken van tal van onderwijsvernieuwingen (Devos, 2013). Voor Freinet vormde de materiële, technische en pedagogische organisatie van het onderwijs dan ook de sleutel voor het realiseren van de Freinetpedagogiek (Devos, 2013).

Ook de visie van leefschole weerspiegelt zich in de vormgeving van de school- en klasomgeving. De school krijgt vorm als een huis met een centrale ontmoetingsruimte, waar plaats is voor spel en overleg. De klassen liggen als kamers rond deze centrale plaats en beschikken over verschillende hoeken. Men maakt gebruik van grote tafels om werkstukken te maken en besteedt aandacht aan de omgeving buiten de klas, zo beschikken leefschole bijvoorbeeld eveneens vaak over een kippenren of moestuin (De leefschole, 2010-2017). Een gegeven dat we ook binnen het Freinetonderwijs vaak terugzien.

Binnen het ervaringsgericht onderwijs heeft men grote aandacht voor de impact die de ruimte op leerlingen heeft. De gebruikte materialen, het meubilair, de afgrenzing van de deelruimtes, het design van de tafels, stoelen en kasten vertellen volgens Ferre Laevers veel. Ervaringsgericht onderwijs maakt dan ook sterk gebruik van hoekenwerk en voorziet in een rijk aanbod aan materialen die deze hoeken optimaal tot uiting laten komen (Laevers, 2003).

Voor Rudolf Steiner (1861-1925) hadden architecturale principes een gelijkwaardige invloed op de ontwikkeling van de Steinerscholen als de gehanteerde pedagogische principes. Elk aspect van de school –gaande van het houten meubilair, de pastelkleuren, het natuurlijke licht, de aanwezigheid van natuurlijke materialen in de klas tot de buitenschoolse ruimtes– had zowel een architecturale als een pedagogische betekenis (Utipis, 2004). Klassen binnen een Steinerschool kennen vaak een verloop in kleurenfasen, van geborgen zachtroze in de eerste klas over zelfstandig blauw in de negende klas tot verstild lila in de twaalfde klas (Klasse, 1996). Het komt hierbij aan op de kleur die innerlijk als tegenkleur wordt opgewerkt. Bij rood is dat groen, bij blauw is dat oranje. Heeft een opgewonden kind een rode kleur in zijn omgeving, dan wekt het vanbinnen een groen tegenbeeld op. Deze activiteit van het opwekken van een groen tegenbeeld, werkt rustgevend (Steiner, 2000).

De schoolarchitectuur ondersteunt de gemeenschapsgerichtheid van het Jenaplanonderwijs: het klaslokaal krijgt de aanblik van een huiskamer. Het familiaal karakter moet het gemeenschapsleven mogelijk maken. De schoolgebouwen worden zo geordend dat een verzamelplaats voor de schoolgemeenschap centraal staat (De Boe, 2010). Elke stamgroep heeft een eigen groepsruimte of schoolwoonkamer, die men huiselijk inricht. In het Jenaplanonderwijs staan de huiskamer en het gezinsleven dan ook model voor respectievelijk het klaslokaal en het schoolgebeuren (Coppieters & Van Assche, 2010).

Een Montessorischool houdt er eigen principes op na, dit weerspiegelt zich in de inrichting van de lokalen (Keijser – Hedeman, 1995). Binnen een Montessori klasomgeving staan schoonheid, orde en toegankelijkheid centraal (Association Maria Montessori Internationale, 2016). De onderwijsvisie van de Montessorischolen komt vooral terug in de materialen die in elke ruimte een centrale plek hebben (Braak, 2008). Klassen zijn mooi, warm en uitnodigend vormgegeven, gevuld met groen, kunst, muziek en boeken (Association Maria Montessori Internationale, 2016; Al, Sari & Kahya, 2012). Materialen zijn opgeborgen in open kasten en schuiven op kinderhoogte, zodat deze gemakkelijk toegankelijk zijn voor het kind (Association Maria Montessori Internationale, 2016; Keijser – Hedeman, 1995). Montessori maakt architectuur dienend (Van Den Driessche, 2009a). Binnen de klasomgeving ligt de nadruk op de vrijwillige en vrije beweging van het kind (Montessori, 1870-1952). Montessori hanteert speciale schuiven, stoelen en tafels die kinderen zelf moeiteloos kunnen verplaatsen. Men geeft de uitrusting en architectuur zo vorm dat open plekken voor zelfstandige beweging gecreëerd worden (Al, Sari & Kahya, 2012). Het opstellen van banken in rijen, waarbij kinderen stil moeten zitten en luisteren, streeft men pas in latere jaren na (Montessori, 1870-1952). Kinderen moeten kunnen exploreren, manipuleren, experimenteren, observeren en moeten al doende kunnen leren. De vormgeving van de school dient hier dan ook de mogelijkheid toe te voorzien (Al, Sari & Kahya, 2012).

Hoofdstuk twee bood een beknopt overzicht van de visies horende bij de verschillende vormen van methodeonderwijs, dit hoofdstuk spitste zich toe op het bijhorende klasdesign. Tabel 2 biedt hier een overzicht van. Deze inzichten kunnen bijdragen aan de betekenisverlening van de evoluties die zichtbaar zullen worden binnen de resultaten van dit onderzoek. Opnieuw dient men hierbij attent te zijn voor het feit dat methodescholen in hun eigenheid kunnen afwijken van 'de methode' in het algemeen. Niet enkel de visie van een school en het klasdesign zijn echter van belang binnen onderwijs, ook de invloed hiervan op het onderwijsleerproces van leerlingen is van belang en wordt besproken in hoofdstuk 4.

	VISIE	KLASDESIGN
Freinetonderwijs	<ul style="list-style-type: none"> - Vanuit Célestin Freinet (1896-1966). - Nadruk op zelfontwikkeling, sociale vaardigheden en autonomie - Lessen vanuit ervaringen en dagelijkse leven - Leefgroepen volgens leeftijd en niveau - Freinettechnieken 	<ul style="list-style-type: none"> - De klas als werkplaats, de school als werkatelier - Gemeenschappelijke ruimte voor gezamenlijke activiteiten - Binnenateliers - Hoeken en werkplekken verspreid over de klas
Leefscholen	<ul style="list-style-type: none"> - Vanuit Carl Medaer (tijdgenoot) - Plek om te leren, experimenteren en leven - Projectwerk, groepswerk en samenwerking - Leefgroepen - Geïntegreerde aanpak van leerinhouden - Methode vanuit vijf ontwikkelingsfasen 	<ul style="list-style-type: none"> - Veel groene speel- en buitenruimte, soms een moestuin of kippenren, e.d. - Huis met een centrale ontmoetingsruimte waar de klassen zich rond bevinden - Hoekenwerk - Toontafels
Ervaringsgericht onderwijs	<ul style="list-style-type: none"> - Vanuit Ferre Laevers (tijdgenoot) - Vanuit welbevinden en betrokkenheid - Methode vanuit drie pijlers en vijf betrokkenheidsfactoren 	<ul style="list-style-type: none"> - Hoekenwerk - Huiselijkheid - Impact van ruimte en de materialen op het kind
Steineronderwijs	<ul style="list-style-type: none"> - Vanuit Rudolf Steiner (1861-1925) - Harmonieuze ontwikkeling hoofd, hart, handen - Vanuit ontwikkelings- en levensfasen - Nadruk op motoriek, gevoelsleven, het artistieke - Loopingssysteem, leraar volgt leerlingen 	<ul style="list-style-type: none"> - Houten, natuurlijke materialen en meubilair - Verschillende kleuren in de klas per leeftijd
Jenaplanonderwijs	<ul style="list-style-type: none"> - Vanuit Peter Petersen (1884-1952) - Stam-, niveau-, tafel- en keuzegroepen - Vier grondvormen van interactie - Wereldoriëntatie centraal 	<ul style="list-style-type: none"> - Klaslokaal als een huiskamer - Groepsruimte per stamgroep - Gezinsleven als toonbeeld
Montessorionderwijs	<ul style="list-style-type: none"> - Vanuit Maria Montessori (1870-1952) - 'Help mij het zelf te doen' - Vanuit ontwikkelingsfasen - Onderwijs moet op de natuurlijke drang tot leren inspelen via omgeving en materiaal - <i>Trail-and-error</i> met Montessorimateriaal - Leraar volgt leerlingen voor drie jaar 	<ul style="list-style-type: none"> - Schoonheid, orde en toegankelijkheid centraal - Montessorimaterialen in open kasten op hoogte van de leerling - Meubilair op maat van het kind - Nadruk op vrijwillige en vrije beweging

Tabel 2: Visie en klasdesign in de verschillende vormen van methodeonderwijs

Hoofdstuk 4. De invloed van de school- en klasomgeving op het leerproces

De invloed van de school-, klas- en onderwijsomgeving op het leerproces wordt vaak ingevuld als de invloed op de leer- en leerlingenprestaties (Leemans, Afdeling Kennis en Advisering & AGION, 2011, p. 26). Uit onderzoek blijkt echter dat de architecturale kenmerken van schoolomgevingen zoals klasvormgeving, klasgrootte, klasindeling, flexibiliteit, kleur, ergonomische keuzes en aanpasbaarheid aan werkvormen grote verschillen teweeg kunnen brengen inzake leeruitkomsten en invloed uitoefenen op het welzijn en de motivatie van lerenden en de leraar (Al, Sari & Kayha, 2012; Barret, Zhang, Moffat & Kobbacy, 2013; Duràn-Narucki, 2008; Moore & Lackney, 1993; Tanner, 2000; Utipis, 2004).

4.1. HET GEBOUW ALS DE DERDE PEDAGOOG

De school vormt –na de thuisomgeving– de belangrijkste setting voor de ontwikkeling van kinderen (Duràn-Narucki, 2008, p. 279). Kinderen leren er op de eerste plek van elkaar, en vormen zo elkaars eerste pedagoog. De tweede pedagoog is de volwassene: de ouder, de leraar, de begeleider (Meeuwig & van der Werf, 2003). Onderzoek binnen de culturele psychologie toont aan dat men het functioneren van kinderen niet kan scheiden van de context waarbinnen zij activiteiten uitvoeren. Kinderen leren namelijk via actieve participatie aan de activiteiten die plaatsvinden in de omgeving die hen omringt (Duràn-Narucki, 2008). Het schoolgebouw wordt daarom ook wel omschreven als de derde pedagoog, gevormd door de ruimte, de inrichting en de materialen (Doornenbal, 2011; Meeuwig & van der Werf, 2003; Utipis, 2004).

Drie aspecten bepalen de kwaliteit van een schoolgebouw: esthetische (zoals sfeer en uitstraling), technische (zoals licht, akoestiek en comfort) en functionele (zoals de flexibiliteit van het interieur) aspecten (Borret et al, 2008). Architecten hebben een goed zicht op noodzakelijke esthetische en technische aspecten, voor de functionele aspecten echter, is de inspraak van de gebruikers van groot belang. Een goed schoolgebouw is een gebouw dat de pedagogie van het onderwijspersoneel en de ontwikkeling van de leerlingen ondersteunt. Nu is het vaak nog zo dat een leerkracht het toepassen van bepaalde werkvormen en methoden laat afhangen van de mogelijkheden die de verschillende ruimtes bieden, terwijl het eigenlijk andersom zou moeten zijn (Borret et al., 2008).

Het gebouw lijkt soms in de pedagogiek vergeten, maar dat was niet altijd het geval. Voor reformpedagogen zoals Peter Petersen, Maria Montessori, Rudolf Steiner e.a. vormde dit een belangrijk gegeven. Peter Petersen stelt dat het gebouw –de inrichting van de binnen- en

buitenruimten– pedagogische situaties voorordent (Doornenbal, 2011, p. 15). En dat is nu juist wat pedagogiek is: het creëren van pedagogische situaties die kinderen uitnodigen om deel te nemen aan activiteiten, om ervaringen op te doen en daarop te reflecteren. Want zo leren kinderen: door activiteit, ervaring en reflectie (Doornenbal, 2011, p. 15; Duràn-Narucki, 2008). Het gebouw moet kinderen ruimte bieden om te kunnen leren, maar ook om te ontspannen. Thomas Müller, een Duitse architect, is ervan overtuigd dat de leeromgeving, leerkrachten en leerlingen dicht bij elkaar kan brengen in een relaxte en positieve atmosfeer om te leren (O'Donnell Wicklund Pigozzi and Peterson, Architects Inc., VS Furniture & Bruce Mau Design, 2009).

Men ziet de school als een geheel en aaneenschakeling van klassen waarvan men verwacht dat ze de omstandigheden schept om het leren optimaal te laten verlopen (Châtel et al., 2007; Van Den Driessche, 2008). De klas vormt dan ook een cruciaal onderdeel van de school- en leeromgeving. Zoals eerder besproken, organiseert de opstelling van het meubilair de groep, ordent het de leerlingen en richt het de blik en het handelen van lerenden (Van Den Driessche, 2009a). In wat volgt wordt een kort overzicht gegeven van de belangrijkste invloeden van de klasgrootte en de klasindeling op het klasgebeuren en wordt ingegaan op de invloed van de bankopstelling op het gedrag van lerenden, ook de invloed van de schoolcultuur wordt besproken.

4.2. DE INVLOED VAN DE KLASVORMGEVING

Vooraf de invloeden van kleur, licht en geluid op het leren en welbevinden van leerlingen werden tot nu toe bestudeerd. Zo zouden bepaalde kleurschema's de prestaties van lagere schoolkinderen positief beïnvloeden (Borret et al, 2008). Een gegeven waar ook reformpedagoog Rudolf Steiner grote aandacht voor had (Steiner, 2000). Kleuren hebben niet enkel effect op het gedrag en de leerprestaties van kinderen maar ook op lichamelijke aspecten zoals hersenactiviteit en hartslag. Kleur kan ook bijdragen tot het gemakkelijk vinden van de juiste weg en ruimtes in een school en kan een bepaalde orde creëren (Borret et al, 2008). Goed verlichte klaslokalen leiden tot hogere scores op testen en tot betere concentratie in vergelijking met wit fluorescerende verlichting zoals neonlicht of TL-lampen. Een goede akoestiek en materialen met lage weerkaatsing van geluid leiden tot betere prestaties en minder ziekteverzuim bij leraren. Tot slot zou zitmeubilair dat passiviteit impliceert een negatieve invloed hebben op de hersenactiviteit. Er is aldus een verband tussen de kwaliteit van het interieur en cognitieve, psychologische en fysiologische effecten (Borret et al, 2008).

De klasgroepgrootte is eveneens van belang. Kleinere klasgroepgroottes leiden –in verhouding tot grotere klasgroepgroottes– tot betere scores op tests, een verbetering op vlak van attitudes en tot verhoging van de vrijwillige participatie van lerenden aan het onderwijsleerproces. Een kleinere klasgrootte faciliteert leraar-leerling interactie en zorgt ervoor dat lerenden elkaar ook onderling gemakkelijker kunnen ondersteunen bij het leerproces. Daarnaast krijgt de leraar een grotere mogelijkheid om individuele aandacht te besteden aan lerenden. Allen factoren die kunnen uitmonden in een verbetering van academische prestaties (Moore & Lackney, 1993).

Ook de indeling van de klasruimte in kleinere ruimten is van belang voor de ontwikkeling van lerenden. Het creëren van kleine leerruimten zorgt ervoor dat visuele en auditieve afleidingen verminderen, het maakt leermiddelen beter toegankelijk, verhoogt de privacy van lerenden en zou de vraagstelling door lerenden laten toenemen (Moore & Lackney, 1993; Weber, z.j.). Om de verschillende intelligenties van leerlingen aan te spreken moet men een variëteit aan leeromgevingen voorzien. Het *one-fits-all* idee is niet meer van deze realiteit volgens Rick Dewar, onderwijskundig architect (O'Donnell Wicklund Pigozzi and Peterson, Architects Inc., VS Furniture & Bruce Mau Design, 2009). Hij stelt dat het hedendaagse onderwijs nood heeft aan ruimten met verschillende transparanties, verbondenheid en materialen van verschillende groottes, materialen en kleuren (O'Donnell Wicklund Pigozzi and Peterson, Architects Inc., VS Furniture & Bruce Mau Design, 2009). Het indelen van de klas in kleinere ruimten is een techniek die binnen het methodeonderwijs wijdverspreid aanwezig is en vindt daarbij bijvoorbeeld zijn uitwerking in de toepassing van hoekenwerk als didactische werkvorm (Laevers, 2003; Weber, z.j.). Eveneens van groot belang binnen het klasdesign, is de bankopstelling.

4.3. DE INVLOED VAN DE BANKOPSTELLING

De plaats waar een leerling zich bevindt in de klas heeft invloed op de leerervaringen en kennisbronnen waaraan de leerling blootgesteld wordt (Fernandes, Huang & Rinaldo, 2011). De bankopstelling is dan ook van groot belang binnen het onderwijsleerproces van lerenden. Gedurende de ontwikkeling van schoolmeubilair over de jaren heen, groeide het besef dat de schoolbank multifunctioneel diende te zijn (Herman, Van Gorp, Simon & Depaepe, 2011). Ze moest ingezet kunnen worden voor allerlei schoolse doeleinden zoals lezen en schrijven maar diende ook bruikbaar te zijn voor het uitvoeren van actievere opdrachten (Herman, Van Gorp, Simon & Depaepe, 2011). Denk hierbij bijvoorbeeld aan turnen in de klas, met gebruik van de schoolbank. Daarnaast diende men de ruimte gemakkelijk om te kunnen vormen. Draagbaar

meubilair vormde hiertoe de oplossing en leidde tot het ontstaan van de schoolbank zoals we ze vandaag kennen (Herman, Van Gorp, Simon & Depaepe, 2011).

De opstelling van de banken laat toe dat bepaalde werkvormen plaats kunnen vinden. Zo faciliteert de opstelling van banken in rijen, kleine groepen of in een U-vorm respectievelijk het individueel leren, groepswork en de dialoog (Tondeur et al., 2015; Valcke, 2015). De bankopstelling heeft ook invloed op het gedrag dat lerenden in een klas vertonen. Afhankelijk van de positie in een klas, bestaan er verschillende actiezones, dit zijn zones waar de leerlingenactiviteit verschilt (Valcke, 2015). In meer klassieke opstellingen, waar rijen en kolommen gebruikt worden, zijn controle en individualisme vaak voorkomend. Een niet-lineaire opstelling zoals de U-vorm promoot dan weer communicatie en sociale cohesie, lerenden zullen in deze opstelling ook meer vragen stellen dan in een klassieke rijen-en-kolommen opstelling (Fernandes, Huang & Rinaldo, 2011, p. 68; Valcke, 2015). De manier waarop we banken en stoelen schikken in een klas blijkt dan ook een effect te hebben op de hoeveelheid en de aard van de vragen die lerenden stellen. Naast vragen blijkt in de actiezone ook meer *on-task behavior* en meer langdurige inzet voor te komen (Valcke, 2015). Soms kan het goed zijn om lerenden in rijen te laten luisteren naar hun leraren vooraan de klas, vaker echter niet (O'Donnell Wicklund Pigozzi and Peterson, Architects Inc., VS Furniture & Bruce Mau Design, 2009). Weinstein & Novodvorksy (2011) halen aan dat het voor bepaalde werkvormen zoals discussie essentieel is dat lerenden elkaar kunnen zien. Dit laat ook beter toe om te zien wat elke individuele leerling aan het doen is (Valcke, 2015; Weinstein & Novodvorksy, 2011). De studie van Bradova (2013) geeft aan dat alternatieve klasopstellingen zoals de halve cirkel of de U-vorm dan ook best te overwegen zijn binnen het onderwijsleerproces (Valcke, 2015). Niet enkel materiële zaken hebben invloed op het onderwijsleerproces, ook de schoolcultuur speelt een rol.

4.4. DE INVLOED VAN DE SCHOOLCULTUUR

Een gebouw staat nooit op zichzelf. Rondom elk gebouw bestaat een context (Borret et al., 2008). Er bestaan geen twee dezelfde scholen. Elke school ademt iets uit dat voor een specifieke sfeer, een soort eigenheid zorgt, ook wel de cultuur, het ethos of het klimaat van een school genoemd (Breye, 2006). De schoolcultuur is het dieperliggende geheel van gedeelde opvattingen en waarden binnen de school (Devos, 2016).

Ethos staat voor de kenmerkende sfeer in een school en geeft uitdrukking aan een schoolcultuur die in een bepaalde schoolcontext wordt gecreëerd en verder evolueert, doordat

verschillende schoolactoren – met hun eigen waarden, overtuigingen en motieven – steeds opnieuw met elkaar in interactie gaan (Breye, 2006). Het ethos heeft invloed op verschillende zaken, namelijk: de materiële schoolomgeving (zoals een stimulerende, aangename en veilige schoolomgeving), de schoolorganisatie (zoals regels en leerlingenbetrokkenheid), relaties tussen leerlingen, leerkrachten en directie, individuele kenmerken van drie eerdergenoemde actoren, contacten met ouders (zoals communicatie, betrokkenheid en informatieverschaffing) en contacten met de lokale gemeenschap (Breye, 2006). De schoolomgeving en de klasinrichting kunnen hier voornamelijk gesitueerd worden onder de materiële schoolomgeving maar zijn eveneens gerelateerd aan bijvoorbeeld de schoolorganisatie.

De missie en visie van een school hebben een grote invloed op de schoolcultuur. De missie betreft de drijfveer van een school, de visie is de concrete vertaling van deze missie in een aantal kerndomeinen (zoals studieaanbod of pedagogische methodes) en activiteiten (zoals taakverdeling en communicatie) (Devos, 2016). *Alignment* is hierbij van belang, hoe coherenter een beleid is hoe sterker het zal zijn. Het gaat om de samenhang, de rode draad, tussen missie en visie, tussen de kerndomeinen en activiteiten (Devos, 2016).

Ook voor de leraar speelt de schoolcultuur een rol. Hij of zij dient zich thuis te voelen binnen de schoolcultuur en dient de visie van de school te ondersteunen. Hiertoe is participatie cruciaal, zo kan een overeenkomst bekomen worden tussen de schoolvisie en wat de individuele leraar vooropstelt, ook dit heeft invloed op de schoolcultuur (Devos, 2016). Scholen die methodeonderwijs aanbieden houden er over het algemeen een specifieke visie op na, deze vindt dan ook vaak weerklank binnen hun schoolcultuur. Naast de invloed van de schoolcultuur op de leraar heeft ook de leraar op zich invloed op het onderwijsleerproces van de leerlingen.

Hoofdstuk 5. De rol van de leraar

De leerkracht is een van de hoofdactoren binnen de school- en klasomgeving. In dit hoofdstuk wordt de rol van de leraar als ontwerper van zijn of haar eigen klasomgeving bekeken. Daarnaast wordt aandacht geschonken aan de tevredenheid van de leraar over zijn of haar leer- en klasomgeving.

5.1. DE LERAAR ALS ONTWERPER

Volgens Martin (2002) moet elke leraar een ontwerper worden, verantwoordelijk voor het voorbereiden van de omgeving om zijn of haar doelen te bereiken. Binnen deze visie erkent ze de door de leraar ontworpen omgeving als een actieve invloed op het leven van kinderen en leraren. De fysieke omgeving voorziet de ruimte om te leren en treedt tegelijkertijd op als participant binnen het leren en onderwijzen (Martin, 2002).

Eerder werd het onderscheid tussen de elementen binnen de zachte architectuur beschreven. Daarbij waren elementen terug te vinden die niet, mits enige moeite of gemakkelijk te veranderen zijn (Martin, 2002). Martin identificeerde drie vormen van lerarenattitudes inzake omgang met, en gevoel van controle over, de school- en klasomgeving. Een eerste type van leraar bekijkt zijn/haar omgeving niet constructief, heeft geen besef van de impact van de omgeving op het leren en gaat hier ook niet mee aan de slag. Een tweede type is zich bewust van de impact van de omgeving op het leren, maar weet niet hoe zelf veranderingen aan te brengen. Een laatste type leraar is zich bewust van de impact van de omgeving van het leren en gaat hier ook effectief mee aan de slag. Dit laatste type leraar komt het minst voor, al zou dit nochtans het meest optimale lerarentype zijn (Martin, 2002). Barret, Barret & Zhang (2015) vonden dat het besef omtrent de impact van de omgeving op het leren vooral voorkomt bij leraren die meer ervaren zijn.

5.2. DE TEVREDENHEID VAN DE LERAAR OMTRENT DE LEER- EN KLASOMGEVING

Het verhogen van leerlingenprestaties is een thema dat erg actueel is en hoog op de agenda staat in verschillende landen, ook bij ons (Schneider, 2003). Dit mede door de steeds grotere invloed van de aanwezigheid van internationale vergelijking op de nationale agenda's. Daarbij ligt de focus voornamelijk op zaken zoals curriculumhervorming, evaluatie, *accountability*, en instructiekwaliteit van leraren. Ondanks de grote aanwezigheid van onderzoeksliteratuur over de invloed van schoolinfrastructuur op het leren blijft het onderwerp van de invloed van de tevredenheid van de leraar de grote afwezige (Schneider, 2003).

Scholen en klassen dienen een omgeving te zijn waarin zowel kinderen als volwassenen, zich goed, tevreden en gezond voelen. Het is hierbij van belang dat ook de leraar deze gevoelens ervaart in zijn of haar klasomgeving (De Buck, 2015; De Giuli et al., 2012). De kwaliteit van de school- en klasomgeving heeft namelijk een invloed op het moreel, de tevredenheid en de effectiviteit van het lesgeven van leraren (Corcoran, 1988). Daarnaast zou deze kwaliteit ook een argument zijn om al dan niet les te blijven geven in een bepaalde school (Buckley, Schneider & Shang, 2005; Leemans, Afdeling Kennis en Advisering & AGIO, 2011; Schneider, 2003).

Martin (2002) geeft aan dat meer dan de helft van de leraren echter ontevreden blijkt over de eigen school- en klasomgeving. Als mogelijke reden hiervoor haalt ze de beperkte inspraak die leraren hebben in de vormgeving van hun school- en klasomgeving aan (Martin, 2002). Daarnaast blijken leraren zich meer bewust te zijn van de impact van de harde architectuur binnen hun fysieke omgeving dan van de impact van de zachte architectuur, waardoor zij het gevoel ontwikkelen weinig verandering door te kunnen voeren (Barrett, Barrett & Zhang, 2015).

Hoewel in de onderzoeksliteratuur heel wat terug te vinden is over de invloed van de school- en klasomgeving op het onderwijsleerproces, is weinig informatie en empirisch onderzoek terug te vinden inzake de ervaringen en tevredenheid van leraren omtrent het inrichten en gebruiken van hun fysieke onderwijsomgeving (Barrett, Barrett & Zhang, 2015, p. 2; Leemans, Afdeling Kennis en Advisering & AGIO, 2011). Dit onderzoek gaat hier verder op in.

Hoofdstuk 6. Operationalisering van het onderzoeksdesign

Kinderen brengen 30 procent van hun tijd door op school (De Giuli et al., 2012, p. 335), aandacht voor de gebouwen en lokalen waarin zij deze tijd doorbrengen is aldus van belang. Sinds de 19^e eeuw worden scholen gebouwd die kennisoverdracht en inzetbaarheid op de arbeidsmarkt als doel hebben (Utipis, 2004). Vele architecten en onderwijsverstrekkers, waaronder het methodeonderwijs in het bijzonder, hebben dit overdrachtmodel in vraag gesteld en trachten hier verandering in te brengen (Utipis, 2004). Methodeonderwijs is wereldwijd terug te vinden en claimt in contrast te staan met het 'traditionele onderwijs' door niet curriculumgericht maar sterk kindgericht te werken (de Bilde, Van Damme, Lamote & De Fraine, 2013).

Schoolomgevingen kunnen invloed hebben op leeruitkomsten, welzijn en motivatie van leerlingen en leraren en worden vaak als de derde pedagoog omschreven (Al, Sari & Kayha, 2012; Meeuwig & van der Werf, 2003; Moore & Lackney, 1993; Utipis, 2004). Hoewel de schoolomgeving van groot belang is, is de echter vaak ondermaatse toestand van het Vlaamse schoolgebouwenpark een bekend gegeven bij de Vlaamse overheid (Crevits, 2015; Kabinet Vlaams minister van Onderwijs, 2015). De basis van deze masterproef, de schoolomgeving, is aldus zeer actueel.

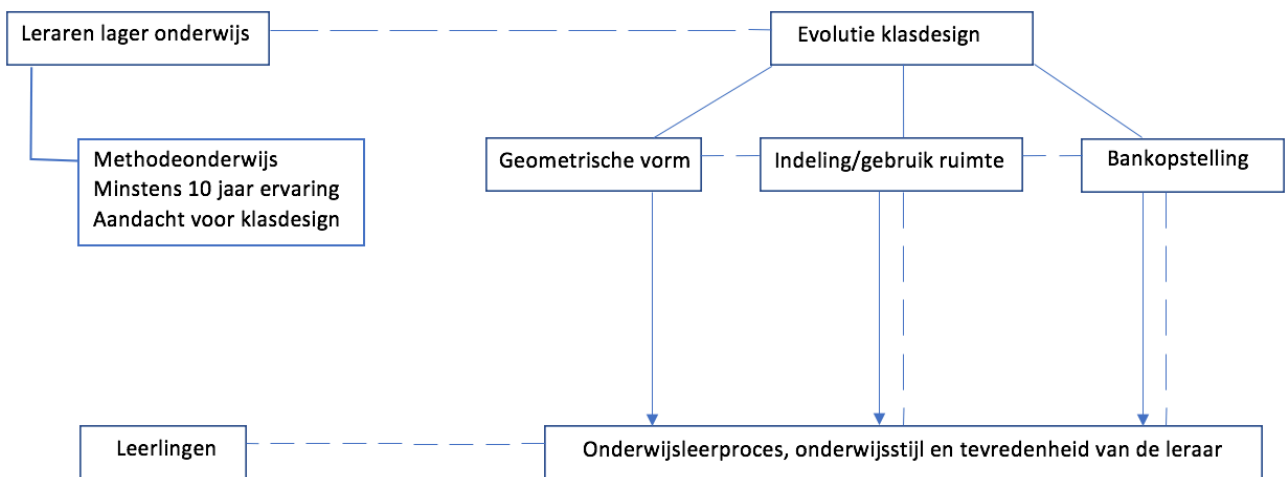
Deze masterproef focust op de evolutie van het klasdesign. De klas moet daarbij gezien worden als een systeem waarbinnen een complexe relatie bestaat tussen de fysieke structuur en de opstelling van de kamer, de leraar, de lerenden en de verdeling van de ruimte (Martin, 2002). Deze zaken hebben namelijk invloed op het onderwijsleerproces van leerlingen (Fernandes, Huang & Rinaldo, 2011; Van Den Driessche, 2009a). In de literatuur is dan ook veel informatie terug te vinden over de invloed van de fysieke leer- en klasomgeving op het onderwijskundige leerproces. Informatie over de evolutie hiervan binnen het methodeonderwijs na de tweede helft van de 19^e eeuw is echter bijzonder schaars.

Niet enkel de schoolomgeving heeft een grote invloed, ook de leraar is van belang voor schoolverbetering en leerlingenprestaties (Sanders, Wright & Horn, 1997; Stronge & Hindman, 2003). De kwaliteit van de school- en klasomgeving heeft dan weer een invloed op het moreel, de tevredenheid en de effectiviteit van het lesgeven van leraren, wat het belang van de schoolomgeving indirect, doch opnieuw, duidelijk maakt (Corcoran, 1988). Zoals eerder aangehaald, moet elke leraar dan ook een ontwerper worden (Martin, 2002). In de literatuur is echter wederom weinig (empirisch) onderzoek inzake de ervaringen en tevredenheid van leraren

omtrent het inrichten en gebruiken van hun fysieke onderwijsomgeving terug te vinden (Barrett, Barrett & Zhang, 2015, p. 2; Leemans, Afdeling Kennis en Advisering & AGION, 2011).

Het bovenstaande leidt tot het uiteindelijke onderzoeksdoel van deze masterproef: het in kaart brengen van de evolutie van het klasdesign doorheen de onderwijsloopbaan van leraren in het Vlaams lager methodeonderwijs. Daarbij zal volgende onderzoeksvraag beantwoord worden in het kader van deze masterproef: ‘Welke evoluties op vlak van klasdesign kunnen waargenomen worden met betrekking tot de geometrische vorm, de indeling en het gebruik van de (klas)ruimte en de wijze van bankopstelling?’ Dit op basis van verschillende *documentary sources* zoals foto’s, tekeningen, plattegronden, e.d. en herinneringen en beschrijvingen van negen ervaren leraren omtrent hun onderwijsloopbaan in het Vlaams lager methodeonderwijs. Ook de tevredenheid van de leraren omtrent deze evoluties wordt opgenomen in het onderzoek. Daarenboven wordt nagegaan of een invloed van de onderzochte componenten van het klasdesign op het onderwijsleerproces van de leerlingen waargenomen kan worden. Aangezien dit niet rechtstreeks onderzocht wordt, zijn hiervoor echter geen harde bewijzen te leveren op basis van deze masterproef.

Afbeelding 5 biedt een weergave van de opgenomen onderzoekscomponenten en de onderlinge relaties die onderzocht worden in deze masterproef. De volle lijnen geven de relaties weer die rechtstreeks onderzocht worden, impliciete relaties die niet expliciet onderzocht worden, worden weergegeven met een stippellijn.



Afbeelding 5: Schematische voorstelling van de onderzoekscomponenten

Deel 2: Methodologie

In het tweede deel van deze masterproef komt de onderzoeksprocedure aan bod, worden de gebruikte instrumenten besproken en wordt een beeld van de respondenten geschetst. Daarnaast wordt eveneens de validiteit en de betrouwbaarheid van het onderzoek besproken en komt de analysemethode aan bod.

Hoofdstuk 1. De onderzoeksprocedure

De onderzoeksprocedure bestaat uit het verzamelen en contacteren van de respondenten, het uitvoeren van de voortaan door de respondenten en het afnemen van een diepte-interview bij de respondenten.

1.1. VERZAMELEN EN CONTACTEREN VAN RESPONDENTEN

De eerste fase van de onderzoeksprocedure houdt het verzamelen en contacteren van mogelijke respondenten in. Binnen kwalitatief onderzoek bestudeert men doorgaans een relatief klein aantal respondenten. Het doel is namelijk om een bepaald fenomeen in de volledige breedte en diepte te verkennen en te beschrijven (Plochg & Zwieten, 2007). In deze masterproef worden doelgericht onderzoekseenheden uit de populatie geselecteerd die bepaalde kenmerken representeren, en wordt aldus aan *purposive sampling* gedaan (Boeije, 2008; Plochg & Zwieten, 2013). De respondenten worden op basis van volgende criteria geselecteerd:

- 1) Aangezien het doel van dit onderzoek is om een evolutie in het klasdesign na te gaan, dienen de deelnemende respondenten over minimum tien jaar ervaring te beschikken. De leraren die deelnamen aan het onderzoek beschikken over minimum negen en maximum veertig jaar ervaring binnen het onderwijs, zeven ervan zijn nog actief (voor een overzicht zie Tabel 3).
- 2) De keuze voor het lager onderwijs vloeit voort uit het feit dat leraren binnen het basisonderwijs hun dagelijkse praktijk en onderwijsactiviteiten voornamelijk uitvoeren binnen éénzelfde klaslokaal, waar leraren uit het secundair onderwijs gedurende de dag regelmatig van lokaal wisselen. Er wordt dan ook aangenomen dat leraren uit het lager onderwijs een grotere vrijheid genieten inzake het inrichten en vormgeven van hun klaslokaal naargelang eigen pedagogische opvatting en persoonlijke voorkeur (De Buck, 2015), wat een belangrijk gegeven vormt binnen dit onderzoek.

- 3) Deze masterproef gaat de evolutie van het klasdesign binnen het methodeonderwijs na. Het Vlaamse onderwijs kent vandaag de dag acht vormen van methodeonderwijs. Binnen dit onderzoek werd getracht om leraren uit een zo breed mogelijke waaier aan aanbieders aan bod te laten komen.

Respondenten werden op verschillende manieren geselecteerd. In de eerste plaats werden een aantal mogelijke respondenten gesuggereerd door de promotor en co-promotor van deze masterproef: prof. dr. Jo Tondeur en prof. dr. Frederik Herman. Vervolgens werd contact opgenomen met scholen die bepaalde vormen van methodeonderwijs aanbieden binnen Vlaanderen, dit telefonisch en via e-mail (zie Bijlage 2). Daarnaast werden respondenten gezocht via een oproep op het socialmediakanaal *Facebook*. De oproep werd veelvuldig gedeeld en werd op die manier aan vele leraren aangeboden (zie Bijlage 1). Deze vorm van steekproeftrekking wordt ook wel *snowball sampling* genoemd (De Buck, 2015).

Uiteindelijk leverde dit 14 respondenten op, allen ontvingen zij verdere toelichting omtrent het onderzoek en de onderzoeksprocedure, dit –naar voorkeur van de respondent– telefonisch of via e-mail (zie Bijlage 3). Uiteindelijk bleven negen respondenten over, vijf respondenten haakten af om verschillende redenen, zoals bijvoorbeeld ziekte of tijdsgebrek. Specifiek werden zes van de acht aanwezige vormen van methodeonderwijs binnen het Vlaamse onderwijsaanbod opgenomen in dit onderzoek. Het gaat hierbij om leraren uit het Freinetonderwijs (4x), Montessorionderwijs (1x), Leefschool (1x), Jenaplanonderwijs (1x), Steineronderwijs (1x) en Ervaringsgericht onderwijs (1x). Bepaalde leraren hebben eveneens ervaring binnen het reguliere onderwijs (zie Tabel 3). Op deze manier kan ook de evolutie van het reguliere onderwijs naar het methodeonderwijs bekeken worden.

Het onderzoek tracht eveneens scholen uit de verschillende onderwijsnetten op te nemen en aandacht te hebben voor de ligging van de school. Scholen uit alle netten zijn opgenomen: het gemeenschapsonderwijs, het gesubsidieerd officieel onderwijs en het vrij onderwijs, met zowel landelijk als stedelijk gelegen scholen uit de Vlaamse provincies Oost-Vlaanderen, West-Vlaanderen en Vlaams-Brabant.

Tabel 3 biedt een overzicht van de deelnemende leraren. Om de anonimiteit van de respondenten te verzekeren werden de namen veranderd.

	♂/♀	Leeftijd	Loopbaan	Ervaring	Ligging	Provincie	Onderwijsnet	Methode
Steven	♂	39	Actief	16 jaar	Stedelijk	O – VL	Gesubsidieerd officieel onderwijs	Regulier + Freinet
Jens	♂	62	Pensioen	40 jaar	Stedelijk	W – VL	Vrij onderwijs	Regulier + Freinet
Marlène	♀	43	Actief	19 jaar	Stedelijk	W – VL	Vrij onderwijs	Freinet
Inge	♀	40	Actief	18 jaar	Stedelijk	VL – B	Vrij onderwijs	Montessori
John	♂	51	Actief	30 jaar	Stedelijk	W – VL	Vrij onderwijs + Gemeenschaps-onderwijs	Regulier + Freinet
Magda	♀	65	Pensioen	25 jaar	Landelijk	O – VL	Gemeenschaps-onderwijs	Leefschool
Hanna	♀	44	Actief	20 jaar	Stedelijk	O – VL	Gesubsidieerd officieel onderwijs	Regulier + Jenaplan
Sandra	♀	42	Actief	9 jaar	Landelijk	O – VL	Vrij onderwijs	Steiner
Jana	♀	43	Actief	20 jaar	Stedelijk	O – VL	Vrij onderwijs	Ervaringsgericht onderwijs

Tabel 3: Overzicht deelnemende leraren

1.2. VOOROPDRACHT

Aan de deelnemende leraren wordt gevraagd een voortraak te volbrengen (zie Bijlage 3). In een eerste luik worden persoonsgegevens en gegevens omtrent de onderwijspraktijk van de leraren bevestigd. In het tweede luik dienen zij even stil te staan bij drie klaslokalen waarin zij lesgegeven hebben doorheen hun carrière. Zij dienen hierbij na te denken over hoe deze eruit zagen, hoe de inrichting van de klas eruitzag, hoe zij het vonden om les te geven in de klas, e.d. hierbij wordt hen gevraagd specifieke aandacht te hebben voor de onderzoekscomponenten van dit onderzoek. Zij krijgen eveneens de vraag om enkele opvallende evoluties in hun klasdesign over de jaren heen reeds beknopt te beschrijven. De leraren dienen de klassen zo gedetailleerd mogelijk in kaart te brengen door een plattegrond ervan te schetsen op een voorgedrukt raster (zie Bijlage 6), per raster wordt één klaslokaal geschetst. Indien de leraar in meer dan drie klaslokalen lesgegeven heeft/had, kiezen zij de drie klaslokalen die zij het belangrijkste vinden. Om herinneringen hieraan te ondersteunen tijdens het uitvoeren van de voortraak, werd de leraren eveneens aangeraden om de extra *documentary sources* te bekijken, zoals bijvoorbeeld oude foto's van deze klassen, tekeningen van leerlingen of dagboeken. Vijf van de deelnemende leraren maakten de voortraak volledig individueel. Vier leraren maakten de voortraak vlak voor het interview of gedurende het interview samen met de onderzoeker, zij gaven aan te weinig tijd te hebben om de voortraak vooraf individueel uit te voeren.

1.3. DIEPTE-INTERVIEW

De voortraak vormt het vertrekpunt voor het diepte-interview. Individuele diepte-interviews bieden een breed en diep inzicht in het individuele perspectief van een persoon en kunnen helpen bij het blootleggen van denkwijzen van individuen en hun persoonlijke context (Plochg & Zwieten, 2007). Aan de hand van het verzamelde materiaal en de plattegrond(en) wordt tijdens het interview dieper ingegaan op de evolutie van de klas(sen) van de leraren. De interviews vinden plaats op een locatie naar keuze van de respondent. Eén respondent koos ervoor het interview thuis plaats te laten vinden, de overige acht leraren kozen de school waarin zij momenteel werkzaam zijn –zij het actief of als vrijwilliger– als setting voor het interview. De interviews duurden minimum 1 uur en maximum 2,5 uur. Alvorens het interview aan te vangen vulden de leraren een *informed consent* in (zie Bijlage 5).

Aangezien het doel van de interviews is om de herinneringen van leraren op te halen, komt dit neer op het verzamelen van *oral histories*. *Oral history* is de studie van de herinnering. Onderzoekers dienen de betekenis achter de gesproken woorden en ervaringen te achterhalen.

De betekenis van deze ervaring moet geplaatst worden binnen de sociale context van de geïnterviewde (De Buck, 2015). Hier dient de reflectie gemaakt te worden dat de gehanteerde methode in dit onderzoek evenwel breder opgevat kan worden dan enkel het verzamelen van *oral histories*. Als gevolg van de data-triangulatie, zorgden de extra *documentary sources* voor extra stimulatie naast de herinneringen van de respondenten. In het interview worden bepaalde zaken bewust wel of niet besproken (Wright, 2011). Om deze reden wordt ook met semigestructureerde interviews gewerkt, de geïnterviewde kan hierdoor namelijk ook zelf het relatieve belang van een aangeboden onderwerp bepalen. Dit is van belang omdat op deze manier ook persoonlijke en emotionele invloeden aan bod kunnen komen (Dedding et al., 2013; De Buck, 2015).

De afname van het interview gebeurt op basis van een interviewleidraad (zie Bijlage 4), gedeeltelijk gebaseerd op de interviewleidraad uit het onderzoek van De Buck (2015) en aangevuld op basis van de uitgevoerde literatuurstudie. Het volledige interview wordt opgenomen en na afloop in *Word* (2017) getranscribeerd. Tijdens het interview worden de leraren bevroegd omtrent hun herinnering van de inrichting en vormgeving van hun klassen. Daarbij worden vragen gesteld die peilden naar de componenten van het klasdesign die in dit onderzoek centraal staan, namelijk: de geometrische vorm van de klas, de indeling en het gebruik van de (klas)ruimte en de wijze van bankopstelling. Ook de mate van tevredenheid van de leraar omtrent deze aspecten en de mogelijke invloed van het klasdesign op het onderwijsleerproces wordt bevroegd. Enkele voorbeeldvragen zijn: “welke geometrische vorm had uw klaslokaal en hoe groot was deze?”, “Hanteerde u een bepaalde indeling in uw klas?”, “Hoe stonden de banken in uw klas en wat was de reden hiervoor?”, “In hoeverre bent u van mening dat de indeling/inrichting van de klas invloed heeft op het onderwijsleerproces?”, etc. De voortaan dient als leidraad en bepaalt meestal ook de chronologische volgorde van het interview. Zo wordt gestart bij het oudste klaslokaal om te eindigen bij het meest recente klaslokaal waarin de leraar lesgeeft/lesgaf.

Door het afnemen van een voortaan en een interview en door de leraren vooraf te vragen *documentary sources* (cf. De Buck, 2015) te verzamelen die kunnen bijdragen aan hun herinneringen wordt data-triangulatie toegepast. Dit draagt bij tot de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek. Hoofdstuk 2 gaat hier dieper op in.

Hoofdstuk 2. Validiteit en betrouwbaarheid

Net als bij ieder ander onderzoek kan de kwaliteit van kwalitatief onderzoek worden beoordeeld op basis van de betrouwbaarheid en de validiteit. Betrouwbaarheid zegt iets over de uitvoering van het onderzoek, validiteit betreft de opzet van het onderzoek (Plochg & Zwieten, 2007). Binnen kwalitatief onderzoek komen de resultaten tot stand door directe tussenkomst van een onderzoeker. De persoonlijke inbreng van de onderzoeker draagt zo ook bij aan de te produceren kennis (Plochg & Zwieten, 2007). Door voldoende aandacht te besteden aan de mogelijke invloed van de rol van de onderzoeker wordt de interne betrouwbaarheid in acht genomen. Externe betrouwbaarheid zegt iets over de mogelijke vertekening door de uitvoering van het onderzoek als geheel (Plochg & Zwieten, 2007). De uitgebreide beschrijving van de onderzoeksprocedure en de documentatie en rapportage van het onderzoek moeten hieraan tegemoetkomen. Tijdens het onderzoek wordt veel aandacht besteed aan het monitoren van de eigen onderzoeksrol van de onderzoeker om tegemoet te komen aan de interne validiteit. Het is namelijk van belang dat steeds nagegaan werd of men inderdaad datgene heeft onderzocht wat men zegt te onderzoeken (Plochg & Zwieten, 2007). Het is eveneens belangrijk om na te gaan in welke mate de respondenten binnen een onderzoek representatief zijn voor de populatie die het onderzoek wil betrekken, de externe validiteit (Baarda et al., 2013). Vanuit de gedetailleerde omschrijving van de selectiewijze van de respondenten wordt hieraan voldaan. Ook aan de ecologische validiteit van kwalitatief onderzoek wordt aandacht besteed. Verhalen moeten een goed beeld geven van de inhoud en de betekenis van een problematiek. Het voordeel van kwalitatief onderzoek is dat je met voorbeelden beter het karakter van een bepaalde situatie kan beschrijven dan bijvoorbeeld met een tabel in kwalitatief onderzoek. Je blijft namelijk dicht bij de werkelijkheid (Baarda et al., 2013).

Het geheugen kan op bepaalde momenten echter voor verwarring en contradictie zorgen, maar maakt het daarom niet minder nuttig voor historische analyse (Gardner, 2003). Aangezien dit onderzoek gebruik maakt van de retrospectieve herinnering van de respondent dient rekening gehouden te worden met het feit dat deze herinnering beperkt of gekleurd kan zijn door het verleden (De Buck, 2015; Wright, 2011). In dit onderzoek werd dan ook triangulatie in dataverzameling toegepast om zo de diepte, kwaliteit en eventuele reikwijdte van de bevindingen te vergroten (van Staa & Evers, 2010). Doordat de respondenten via *purpose sampling* geselecteerd werden en het onderzoek een kleine steekproef kent, is statistische representativiteit niet gerealiseerd (Boeije, 2008). Hoewel dit geen doel op zich was, is generalisatie van de resultaten hierdoor evenwel niet mogelijk.

Hoofdstuk 3. Analyse

Analyseren is de verwerking van onderzoeksgegevens door ze te schiften, samen te vatten en met elkaar in verband te brengen (Boeije, 2008). Het doel van kwalitatieve data-analyse is te komen tot reductie, interpretatie en reconstructie van verzamelde gegevens (van Staa & Evers, 2010, p. 5). Binnen dit onderzoek wordt gebruikt gemaakt van thematische analyse. Riessman (2005) omschrijft dit namelijk als één van de technieken die het best geschikt is voor het analyseren van *oral histories* en persoonlijke ervaringen. Het is een beschrijvende methode voor kwalitatieve analyse waarbij men kijkt welke thema's terug te vinden zijn binnen een interview (Van Hove, 2014; Riessman, 2005).

Elke respondent schetste maximaal drie klaslokalen uit zijn of haar onderwijsloopbaan op een voorgedrukt raster. Deze werden op basis van de informatie uit het diepte-interview, de voortraak, de schetsen en de *documentary sources* in 3D overgetekend met het computerprogramma *SketchUp Pro* (2017) (zie bijvoorbeeld Afb. 6). De klaslokalen zijn niet op schaal getekend maar zijn zo realistisch mogelijk weergegeven. Details zoals de kleur van de muren of het kleur en het materiaal van meubilair kunnen afwijken. De focus ligt op de weergave van de geometrische vorm van de klas, het ruimtegebruik, de klasindeling en de bankopstelling. Deze weergave-techniek werd gekozen vanuit het feit dat het een levendige voorstelling van de klaslokalen bevordert (De Buck, 2015, p. 30). De diepte-interviews werden in *Word* getranscribeerd en elk afzonderlijk, manueel geanalyseerd en gecodeerd. Er werd zowel inductief als deductief gewerkt. Een zuiver onderscheid tussen inductie en deductie is volgens van Staa en Evers (2010) namelijk kunstmatig en leidt tot oversimplificatie. In elk inductief onderzoek vindt op een zeker moment ook deductie plaats en omgekeerd (van Staa & Evers, 2010). Zo zal een theorie nooit exact bij de data passen (deductie) en kan data ook leiden tot nieuwe theoretische concepten (inductie) (van Staa & de Vries, 2014). Een analysemethode horende onder thematische analyse, die deductief start maar gecombineerd wordt met een inductieve strategie is de *directed content analysis* en wordt in dit onderzoek toegepast (van Staa & de Vries, 2014, p. 47).

Directed content analysis bestaat uit drie fasen: de voorbereidende fase, de organisatiefase en de rapportagefase (van Staa & de Vries, 2014). In de voorbereidende fase worden de interviews verschillende keren doorgelezen om familiair te worden met de data. In de organisatiefase wordt de data geanalyseerd. Bij minder dan vijftien transcripten wordt geen winst gehaald uit het gebruik van software. Omdat het gebruik van software ook een hulpmiddel is en

geen doel op zich wordt in dit onderzoek dan ook manuele analyse van de data toegepast (Plochg & Zwieten, 2007). Voor en tijdens de data-analyse worden codes afgeleid uit zowel de theorie als de data. Het deductieve element bestaat uit vooraf-gedefinieerde categorieën/codes op basis van de theorie en de onderzoekscomponenten, die tijdens het codeerproces verder verfijnd kunnen worden, bijvoorbeeld in nieuwe subcategorieën. Vervolgens wordt de data gecodeerd en worden niet-vooraf-gedefinieerde categorieën/codes inductief toegevoegd (van Staa & de Vries, 2014). Een code is niet meer dan een label om de inhoud van een aantal lijnen van een transcriptie of tekstuele data te beschrijven. Het zijn geen thema's op zich maar een stap in het proces om naar thema's toe te werken. In elk stadium van de analyse kunnen echter wel al ideeën omtrent de thema's opkomen en de codeerfase valt aldus niet volledig te scheiden van het ontwikkelen van de thema's. Na de codering worden thema's onttrokken die de hoofdkenmerken van de data beschrijven (De Buck, 2015, p. 29). In de laatste fase, de rapportage, worden de resultaten gepresenteerd aan de hand van passende citaten (van Staa & de Vries, 2014).

Bij het uitschrijven van de resultaten wordt aldus gebruik gemaakt van *thick description*. Dit houdt het rapporteren in de vorm van een verhalende en gedetailleerde beschrijving van de empirische gegevens in, waardoor de lezer inzicht krijgt in de relatie tussen de ruwe data en de interpretatie daarvan (Plochg & Zwieten, 2007). Het doel van de analyse in huidig onderzoek is om de empirische data in het licht van de vraagstelling te presenteren. Citaten worden gebruikt om het betoog empirisch te verankeren (Plochg & Zwieten, 2007, p. 89).

Deel 3. Resultaten

Om de belangrijkste resultaten van dit onderzoek duidelijk en overzichtelijk weer te kunnen geven, rekening houdend met het woordenaantal, werd gekozen om te werken met drie referentierespondenten. Deze respondenten werden geselecteerd omdat hun casussen de kernthema's die voortkwamen uit de thematische analyse overheen de verschillende respondenten duidelijk illustreerden.

De resultatensectie bestaat uit twee onderdelen. In een eerste onderdeel wordt de evolutie van de klaslokalen van de respondenten bekeken met betrekking tot de onderzoekscomponenten. Zo wordt allereerst een overzicht gegeven (zie Tabel 4) van deze evolutie bij alle respondenten. Nadien wordt een diepgaande verticale analyse uitgevoerd bij de drie referentierespondenten wat voor elk van hen resulteert in een casusspecifiek rapport. De evolutie van het klasdesign van deze respondenten wordt met citaten en een visuele weergave van de klaslokalen ondersteund. In een tweede onderdeel worden de verschillende thema's besproken die naar boven kwamen gedurende de thematische analyse van de data. Ook hier wordt in eerste instantie een tabel gepresenteerd die de aanwezigheid van deze thema's binnen het klasdesign van de verschillende respondenten weergeeft (zie Tabel 5). Deze thema's worden vervolgens in een horizontale analyse verduidelijkt en geïllustreerd met citaten in casusspecifieke rapporten voor de referentierespondenten.

3.1. Overzichtstabel verticale analyses

Tabel 4 geeft een overzicht van de evolutie van de onderzoekscomponenten, overheen de verschillende klaslokalen van de respondenten. Bij de onderzoekscomponent omtrent de tevredenheid van de leraar hebben bepaalde respondenten scores op 10 toegekend aan hun klaslokalen. Andere respondenten verkozen dit niet te doen of werden deze vraag nog niet gesteld, aangezien de keuze voor het uitdrukken van de tevredenheid in een score op 10, pas in een later stadium van de dataverzameling ingebracht werd. Hoewel dus niet alle respondenten een score toekenden, zijn de scores van de respondenten die dit wel deden toch weergegeven omdat deze een duidelijk beeld schetsen van de tevredenheid overheen de klaslokalen. Wanneer respondenten geen score toekenden, wordt de score op basis van de verkregen informatie in het interview uitgedrukt met volgende symbolen: ++ (heel tevreden), + (tevreden), +/- (matig tevreden), - (ontevreden) en -- (heel ontevreden).

	STEVEN			JENS			MARLÈNE	
	KLAS 1 (2003-2006)	KLAS 2 (2006-2009)	KLAS 3 (2009-nu)	KLAS 1 (1980-1990)	KLAS 2 (1990-2011)	KLAS 3 (2011-2014)	KLAS 1 (1998-2003)	KLAS 2 (2003-nu)
Methode/visie	<i>Katholiek</i>	<i>Freinet</i>		<i>Katholiek/vrij met Freinetinvloed (avant la lettre)</i>			<i>Freinet</i>	
Geometrische vorm	Vierkant, 10x10m	Vierkant met 2 afgeplatte hoeken, 7x7m	Rechthoek, redelijk groot	Vierkant, 7,8x7,8m	Vierkant, 7,8x7,8m	Vierkant, 7,8x7,8m	Rechthoek, max. 5x8m	Trapezium, groot
Klasindeling	Geen hoekenwerk, ICT-zone	Mezzanine, hoekenwerk, kring en ICT-zone	3 borden, kring, hoekenwerk	Poppenkast, differentiatie- en kijktafels	Differentiatie-tafels, droomkasteel en werktafels	Kring, ICT-zone, droomkasteel, kijk- en werktafels	2 verdiepen, hoekenwerk, kring	2 verdiepen, hoekenwerk, kring en ICT-zone
Gebruik (klas)ruimte	Eigen klas (deels)	Eigen klas (deels)	Eigen klas + andere lokalen + buitenklas	Eigen klas + zaal	Eigen klas + gang	Eigen klas + gang + andere lokalen	Eigen klas	Eigen klas + andere lokalen + terras
Bankopstelling	Enkel frontaal (heel variabel)	Groepen	Opgevulde rechthoek	Rijfrontaal, U-vorm, (variabel)	Dubbele E-vorm (variabel)	Rijfrontaal (variabel)	Dubbelfrontaal, U-vorm (variabel),	Twee keer een E-vorm (gespiegeld)
Tevredenheid leraar	++: licht, ruim en ordelijk	+/-: mindere sfeer, variatie moeilijk	+: veel variatie mogelijk	+/-: gebrek aan ruimte verhinderde hoekenwerk, groepswork en inbouwen van een mezzanine			+/-: lage 2 ^e verdieping	+: groot, nadeel trapeziumvorm
Invloed op het onderwijsleerproces van de leerlingen	Bankopstelling: aandacht en interactie	Bankopstelling: interactie	Bankopstelling: samenhang + soort activiteit	Bankopstelling: paren leerling volgens sterkte	N.v.t.	N.v.t.	Bankopstelling: groepswork + veel ruimte door extra tafels	
Verandering harde/zachte architectuur en/of klasdesign	Harde: nee Zachte: ja	Harde: nee Zachte: ja	Harde: nee Zachte: ja	Harde: nee Zachte: ja	Harde: nee Zachte: ja	Harde: nee Zachte: ja	Harde: nee Zachte: ja	Harde: ja Zachte: ja

Tabel 4: Overzicht verticale analyses respondenten

	INGE			JOHN			MAGDA		
	<i>KLAS 1 (2001-2003)</i>	<i>KLAS 2 (2003-2007)</i>	<i>KLAS 3 (2007-nu)</i>	<i>KLAS 1 (1986-1997)</i>	<i>KLAS 2 (1997-2007)</i>	<i>KLAS 3 (2007-nu)</i>	<i>KLAS 1 (1995-2000)</i>	<i>KLAS 2 (2000-2002)</i>	<i>KLAS 3 (2002-2012)</i>
Methode/visie	<i>Montessorionderwijs</i>			<i>Katholiek/vrij</i>		<i>Freinet</i>	<i>Leefschool</i>		
Geometrische vorm	Rechthoek, max. 4x6m	Vierkant, 4x4m	Rechthoek, 6,5x4,5m	Rechthoek, 10x6m	Vierkant, 7x7m	Rechthoek, 8x6m	Rechthoek, 3x8m	Rechthoek, 4x10m	Rechthoek met zij-insnijding, 4x10m
Klasindeling	Klas in twee delen	Klassiek, geen indeling	Keuken, ICT-zone, leeshoek, kring	Hoekenwerk	Hoekenwerk, kring, instructie-en toontafel	2 verdiepen, hoekenwerk, ICT-zone, kring	Klas in twee delen, hoekenwerk	Klas in twee delen, ICT-zone, hoekenwerk	ICT-zone, hoekenwerk
Gebruik (klas)ruimte	Eigen klas	Eigen klas	Eigen klas	Eigen klas + de gang	Eigen klas + gang + andere lokalen	Eigen klas + de gang + andere lokalen	Eigen klas	Eigen klas + buitenruimte	
Bankopstelling	Groepen	Groepen	Groepen	Rijfrontaal, 2x 'lange U'	U-vorm	U-vorm + groepen	Cirkels, groepen (en rijen), naargelang werkvorm: instructie, zelfstandig werk, verbeteren, ...		
Tevredenheid leraar	7/10: klein, laag plafond	8/10: mooi uitzicht	6/10: klein, kunstlicht, geen uitzicht	+/-: oude infrastructuur	+/-: gang is positief	++: groot, twee verdiepingen	9/10: ideale klasruimte, groot en licht	6/10: erg autoritaire co-leraar	8/10: groot maar kil en donker
Invloed op het onderwijsleerproces leerlingen	Tussenmuur beperkt zicht op leerlingen	Bankopstelling: samenwerking	N.v.t.	N.v.t.	Hoeken: aangenaam	N.v.t.	Hoeken : rustgevend	N.v.t.	N.v.t.
Verandering harde/ zachte architectuur en/of klasdesign	Harde: ja Zachte: nee	Harde: ja Zachte: nee	Harde: nee Zachte: ja	Harde: nee Zachte: ja	Harde: nee Zachte: ja	Harde: ja Zachte: ja	Harde: ja Zachte: ja	Harde: nee Zachte: nee	Harde: nee Zachte: ja

	HANNA			SANDRA			JANA	
	KLAS 1 (1996-1999)	KLAS 2 (1999-2005)	KLAS 3 (2005-nu)	KLAS 1 (2007-2013)	KLAS 2 (2013-2015)	KLAS 3 (2015-nu)	KLAS 1 (1997-2003)	KLAS 2 (2003-2010)
Methode/visie	Stedelijk onderwijs		Jenaplan	Steineronderwijs			Ervaringsgericht onderwijs	
Geometrische vorm	Rechthoek, 8x6m	Rechthoek, 8x6m	Rechthoek, 8x6m	Zeshoek, 10m	Rechthoek, 4x6m	Rechthoek, kleiner	Geometrische figuur	Geometrische figuur
Klasindeling	Klassiek, frontaal	Kring en hoekenwerk	Kring, ICT-zone en hoekenwerk	Seizoentafel en kring	Kring, kijktafel, speeltapijt, seizoentafel	Seizoentafel knusse hoek en kring	Volledige verdieping (appartement) met verschillende ruimtes voor verschillende doelen	
Gebruik (klas)ruimte	Eigen klas	Eigen klas	Eigen klas + werkklas + speelplaats	Eigen klas + extra zaal	N.v.t.	Eigen klas + pastorijzaal	Hele verdiep + lokalen buurt	Hele verdiep + lokalen buurt
Bankopstelling	Dubbelfrontaal	Groepen per 4	(Tafel)groepen	U-vorm	U-vorm	Frontaal (variabel)	Rijen, groepen, U- vorm (variabel)	Rijen, groepen, U- vorm (variabel)
Tevredenheid leraar	5/10: weinig variatie mogelijk	8/10: vrijheid en variatie mogelijk	9/10: Jenaplan- methode werkt, mag groter	9/10: ruimte, vloer van fijn materiaal	7/10: houten vloer is nadeel	8/10: weinig lawaaï	+/-: veel licht, liever vierkant	+: lokalen worden elk jaar beter
Invloed op het onderwijsleerproces van de leerlingen	Bankopstelling samenwerken moeilijk	Bankopstelling: rug naar bord	Bankopstelling: rug naar bord	Bank- opstelling: iedereen op de eerste rij	Minder beweging mogelijk	Minder beweging mogelijk	Huiselijkheid heeft positief effect op leerlingen	Leerlingen werken in rust en ordelijk
Verandering harde/ zachte architectuur en/of klasdesign	Harde: nee Zachte: nee	Harde: nee Zachte: ja	Harde: nee Zachte: ja	Harde: nee Zachte: ja	Harde: ja Zachte: ja	Harde: nee Zachte: ja	Harde: ja, Zachte: ja	Harde: ja Zachte: ja

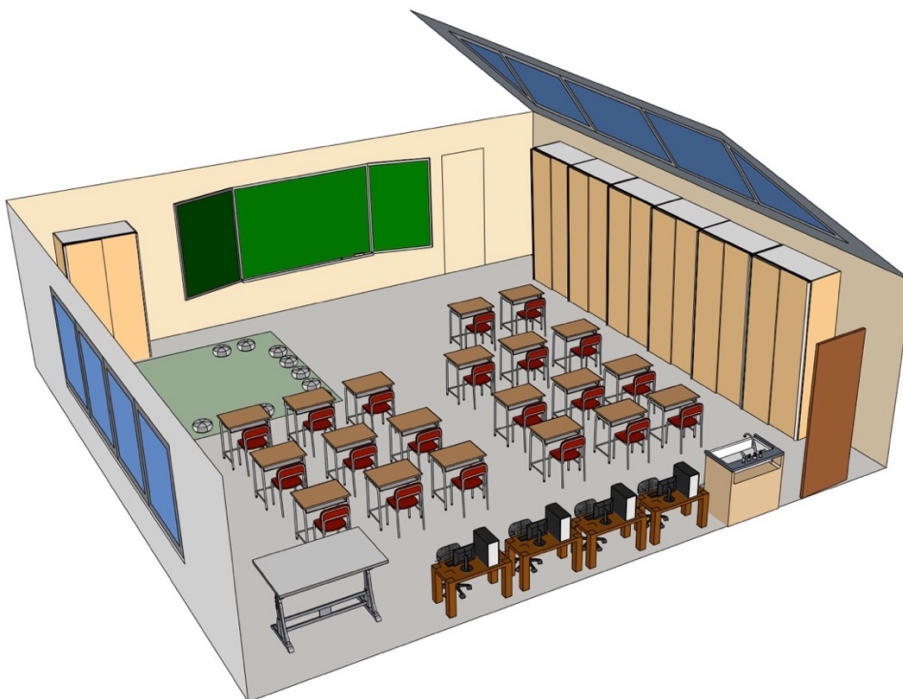
3.2. Verticale analyse van de referentierespondenten

Voor drie referentierespondenten werd een diepgaande verticale analyse gemaakt omtrent de evolutie van het klasdesign, met betrekking tot de onderzoekscomponenten, overheen de verschillende klaslokalen.

3.2.1. STEVEN'S CASUS: KATHOLIEK ONDERWIJS EN FREINET

Steven is 39 jaar en studeerde af als leraar lager onderwijs in 1999, hij is reeds 16 jaar actief binnen het onderwijs. Zijn stage volgde hij in een Jenaplanschool in Nederland, nadien startte hij als leraar in het eerste leerjaar in een Katholieke school in Oost-Vlaanderen, de school had meer dan 200 leerlingen en hij gaf er les aan gemiddeld 20 leerlingen per jaar. Na drie jaar maakte hij de overstap naar een nieuwe school en komt hij in het methodeonderwijs terecht. Deze Oost-Vlaamse school is deel van het OVSG, heeft opnieuw meer dan 200 leerlingen en werkt volgens de Freinetmethode. Tussen 2006 en 2009 geeft hij er les aan ongeveer 22 leerlingen per jaar, dit in een graadklas voor het vijfde en het zesde leerjaar. Steven werkt tot op heden nog steeds in deze school, in 2009 veranderde hij van lokaal, waar hij nog steeds elk jaar lesgeeft aan gemiddeld 22 leerlingen van het vijfde en het zesde leerjaar.

Klaslokaal 1 (2003 – 2006, Katholiek onderwijs)



Afbeelding 6: Klaslokaal 1, Steven

De geometrische vorm van de klas

Het eerste klaslokaal dat Steven beschrijft bevindt zich binnen een reguliere Katholieke school. Het lokaal is vierkant en vrij groot, de afmetingen zijn ongeveer 10 meter op 10 meter. De vierkante vorm van het lokaal ervaart hij als erg aangenaam:

“Ik heb drie jaar in dat lokaal gezeten en in mijn ervaring was dat wel zeer fijn dat dat een vierkant lokaal was. (...) Ik had het gevoel dat je in een vierkante klas meer een kern creëert, een cirkel bijna zogezegd. Terwijl je in een rechthoek niet echt een midden hebt, nu geometrisch wel natuurlijk, maar niet hetzelfde als bij een vierkant. Bij een vierkant kan je ook gemakkelijker alle kinderen hun bank laten draaien zodat ze naar het midden kijken (...).” (Interview Steven)

De grote hoeveelheid natuurlijk licht in het lokaal vormt ook een groot voordeel voor Steven:

“Wat daarin meespeelde. Bij één muur had je lichtinval maar geen uitzicht (...). Daar had je kasten en daarboven ramen waar je niet door kon kijken maar wel lichtinval had (...) dat was schuin. Dat was super ook.” (Interview Steven)

De indeling van de klas

In de klas is een zithoek die reeds aanwezig was toen Steven het lokaal ter zijn beschikking kreeg, deze bevindt zich vooraan de klas:

“Ja dat was daar al als ik toekwam, zo'n tapijt met kleine stoeltjes. (...). ik vond dat niet slecht dat dat daar was want ik weet niet of ik daar zelf op zou gekomen zijn om dat te gebruiken. En dat was supergezellig en die kinderen zaten daar ook graag, goed en rustig in. Dat was wel goed dat dat vooraan was, dat gaf het gevoel dat die zithoek niet iets extra voor een leuk momentje was. Nee, dat was vooraan waar de kinderen het gevoel hadden dat dat ook een belangrijke plek was.” (Interview Steven)

Verder heeft de klas een computerzone en een zone waar alle banken staan en instructie gegeven wordt. De klas oogt vrij 'klassiek'. De infrastructuur zorgt ervoor dat Steven weinig kan veranderen aan deze indeling:

“Het bord hing vast (...). Dat was in alle lokalen zo, waardoor je dan de voorkant van je klas ook wel zelf niet kon kiezen. Achteraan stonden computers waar de aansluiting was, dat was niet draadloos. Dus dat kon je zelf ook niet echt kiezen.” (Interview Steven)

Eén van de muren is volledig ingenomen door kasten, de tegenoverstaande muur bestaat bijna volledig uit ramen, wat voor grote lichtinval zorgt. Het bord neemt een groot deel van de derde muur in, tegen deze muur staat ook nog een kast. Eén van de twee deuren van de klas bevindt zich ook in deze muur. De tweede deur zit in de tegenoverstaande muur, tegen deze muur staan eveneens de vier computers uit de klas en een wastafel.

Het ruimtegebruik

De grootte van de klas zorgt ervoor dat Steven steeds het gevoel heeft veel ruimte te hebben in het klaslokaal. Ook de brede vensterbanken laten het creëren van extra ruimte toe:

“De vensterbanken waren ook superbreed dus met kussens daarop kon je daar ook zitten. Je kon daar ook boeken leggen of iets stapelen. Dat was goed gezien, dat was een mooi gebouw. Ik kon ook de hele ruimte gebruiken, die kindjes waren ook niet groot, het eerste leerjaar, dus je had altijd wel een ruimtegevoel in die klas.” (Interview Steven)

Een deel van de klas wordt minder gebruikt, dit heeft te maken met omliggende klassen en het feit dat de muur volledig ingenomen werd door vaste kasten:

“Er was ook een deur tussen mijn lokaal en het lokaal ernaast, daardoor was dat dan een soort doorsteek ook voor andere collega’s. Die passeerden dan via onze klas, maar eigenlijk stoorde dat niet en merkte je wel dat daarover nagedacht was. Dat was dan een soort gangkant met weinig klasactiviteit.” (Interview Steven)

“(…) die (kasten) verhinderden mij wel dat die wand op een andere manier gebruikt kon worden. Dat was een soort gangetje en niet echt klasruimte.” (Interview Steven)

De bankopstelling

In de klas staan 22 individuele bankjes. De banken staan in rijen en zijn frontaal naar het bord gericht. Steven geeft echter aan dat hij vaak varieerde in de bankopstelling, dit niet vanuit een pedagogische invalshoek maar voor het esthetische en de variatie:

“Dat was een traditionele school waar de banken vaak in rijen stonden. (...). Maar hoe de banken hier bijvoorbeeld nu staan, dat is een momentopname, want ik verzette die wel veel. Het stak me tegen als dat altijd in rijtjes stond.” (Interview Steven)

Wat ik super vond, was dat de leerlingen allemaal een individueel bankje hadden en geen banken per twee. Je kon er dan ook veel meer mee doen. Je kon die in groepjes zetten, je kon die apart zetten wanneer nodig met allemaal gangetjes tussen. Je kon die rijen schuin zetten in een soort v-vorm.” (Interview Steven)

“Dat was gewoon voor variatie. Zelfs puur esthetische variatie, ik linkte mijn opstelling niet specifiek met wat we deden zelfs. Ik dacht gewoon vandaag eens rijtjes, dan eens blokjes, dan eens een U-vorm.” (Interview Steven)

De tevredenheid van de leraar

Steven omschrijft het eerste klaslokaal als zijn favoriete klaslokaal. Dit heeft onder meer te maken met het feit dat er veel natuurlijk licht is en dat de indeling en het interieur van de klas voor rust zorgden:

I: Als je dan kijkt naar de drie klassen die je al gehad hebt, wat is dan je favoriete lokaal?”

R: *“Dat eerste. Stel dat ik daar zou werken maar als Freinetschool ... Ja ik zat ook aan de zonnkant hé, misschien is dat in mijn herinnering ook al weer te positief geworden. Wat is de conclusie, dat ik daar minder speling had maar dat dat mij toch meer rust gaf. Dat waren allemaal dezelfde kasten.” (Interview Steven)*

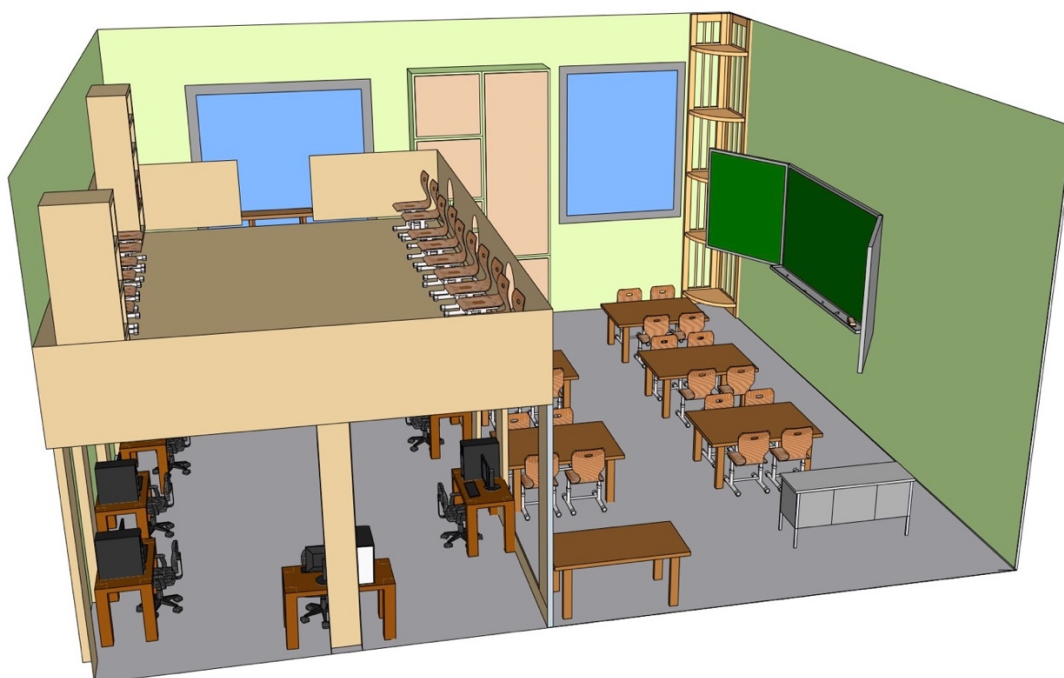
De invloed op het onderwijsleerproces van de leerlingen

Steven beschrijft voornamelijk de invloed van de bankopstelling op het onderwijsleerproces van de leerlingen. Hij heeft het hierbij over het feit dat leerlingen die naast elkaar zitten automatisch met elkaar omgaan en dat leerlingen afhankelijk van hun plaats in de klas meer of minder aandacht krijgen:

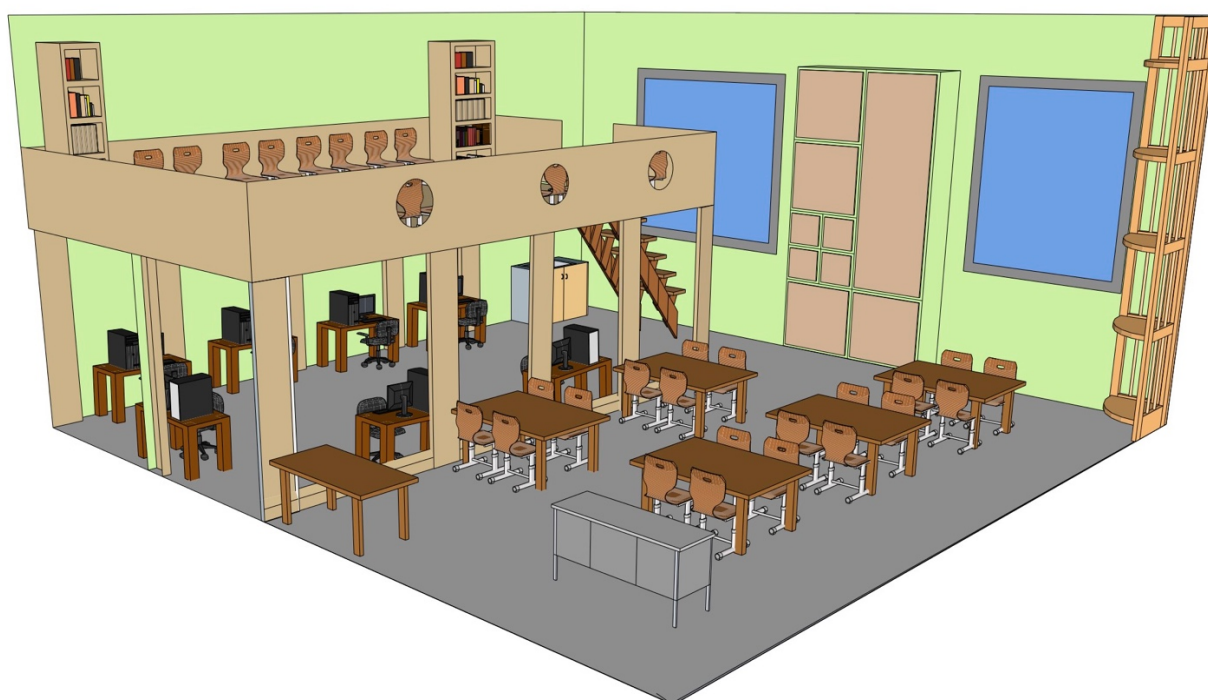
“(...) als ik dan hun plaats koos, dat maakte ik niet voor de handliggende combinaties. Ik vond het interessant om te zien wat dat dan gaf en in die groep werkte dat enorm die gingen direct meer omgaan met het kind waar ze naast zaten.” (Interview Steven)

“(...). Of ook om een kind dat niet genoeg aandacht krijgt zelf eens voor u te zetten. Ik was nog jong, ik merk wel in mijn herinnering dat ik soms kinderen achteraan zette die misschien meer hulp nodig hadden. Niet omdat ik dat geen leuke kinderen vond maar ... misschien was dat onbewust omdat ik niet wou zien wat dat kind nog niet goed kon. Ik ging dat dan een beetje wegsteken. (...). Dan merkte ik wel dat je kinderen kon bannen uit je gezichtsveld in zo'n groot lokaal.” (Interview Steven)

Klaslokaal 2 (2006 – 2009, Freinetonderwijs)



Afbeelding 7: Klaslokaal 2, Steven



Afbeelding 8: Klaslokaal 2, Steven

De geometrische vorm van de klas

Het tweede lokaal dat Steven beschrijft is eveneens vierkant van vorm. Twee hoeken zijn schuin afgeplat. In deze hoeken hangen plankjes om de ruimte toch te kunnen benutten. Het lokaal meet ongeveer 7 meter op 7 meter en is 4 meter hoog. In het lokaal is een deur aanwezig en twee grote ramen aan een zijde van de klas. Steven omschrijft gemengde gevoelens bij dit klaslokaal. Zo heeft het klaslokaal positieve kanten, bijvoorbeeld het licht maar ook negatieve kanten, bijvoorbeeld de hoeken:

“Het toffe hieraan was ook dat je de speelplaats ziet en dat het zonlicht hier op een goed moment zit.” (Interview Steven)

“(...) ik stoor mij daar aan (de vreemde hoeken) Ik denk graag strak hé, bijvoorbeeld als we dat lokaal moesten meten. Dat ging niet hé, ookal zit dat altijd in de lessen. Ik zei dan altijd tegen die kinderen dat ze moesten doen alsof die er niet waren. Ik wou daar een vierkant lokaal van maken in mijn gedachten. Nu dat is ook een referentie hé, ik zei dan van ja onze klas is een vierkant. Dan heb je altijd van die slimme leerlingen die gaan zeggen van nee, dat is niet waar, onze klas is geen vierkant. Dat vond ik dan niet leuk.”
(Interview Steven)

De indeling van de klas

In de klas staat een grote mezzanine die de helft van de klas overbrugd. Onder de mezzanine staan computers. Een trap geeft toegang tot de mezzanine, hier bevindt zich de kring, bestaande uit verschillende stoelen. Hier bevinden zich eveneens boeken en staat een klein tafeltje. Naast de trap staat een wastafel. Tegenover de mezzanine hangt het bord, vast aan de muur. In de overige muur zitten twee grote ramen, tussen de ramen staat een grote, hoge kast. Tussen het bord en de mezzanine bevinden zich de banken van de leerlingen. In het lokaal staat eveneens een bureau voor de leraar en een werktafel voor vrij gebruik:

“Daar stond een lange werktafel die voor niks specifiek diende. Je kon gewoon heel vaak zeggen van ja, doe dat maar aan die tafel. Een kind dat iets wou uithalen of doen. Sindsdien heb ik ook altijd gedacht –en dat had ik in mijn vorige klas niet–, dat ik in mijn klas een bank moest hebben die voor niets gebruikt wordt.” (Interview Steven)

Het ruimtegebruik

De leerlingen van Steven maken gebruik van de volledige klasruimte. Hij geeft aan dat hij echter zelf minder onder de mezzanine ging:

“Maar ik merkte wel dat die mezzanine ervoor zorgde dat de klasopstelling maar weinig mogelijkheden had. (...) Dat was wel vrij vol. Ik ben zelf ook groot waardoor die mezzanine mij ook soms stoorde. Je creëert een onbewust gevoel om daar niet te komen. Ik moest mij bukken en dat was donker dus na een bepaalde tijd vervloekte ik dat ook wel. Hoewel dat heel handig was daarboven.” (Interview Steven)

In deze klas maakt Steven eveneens regelmatig gebruik van de gang die naast het lokaal ligt:

“Er was wel een hele brede gang ook toen waar ook een tafel stond. Tijdens werktijd kon je dan zeggen van (...) jullie kunnen buiten gaan zitten. Je had dan twee kinderen minder in een volle klas en die zaten op hun gemak. (...). Als je een brede gang hebt kan je je klaswerking tot daar doortrekken.” (Interview Steven)

De bankopstelling

De banken van de leerlingen staan in vijf groepjes van vier banken opgesteld. De banken zijn tot een eiland gemaakt. De leerlingen zitten allen zijdelings richting het bord:

“Dat waren eigenlijk twee traditionele schoolbanken met daar een plank over vastgemaakt. Zo hadden alle kinderen wel een vakje daaronder maar het blad was één groot geheel.” (Interview Steven)

De tevredenheid van de leraar

Steven heeft minder goede ervaringen in deze klas, dit zowel door de sfeer als het klasdesign:

“Die klas hier was ook echt heel wild, dat was hier vaak beklemmend voor mij. Het was het eerste jaar dat ik in het Freinetonderwijs stond, ik wist daar niks over, ik was daar ook niet voor te vinden. Die directeur toen was heel vervelend. Dat eerste jaar hier vond ik helemaal niet fijn.” (Interview Steven)

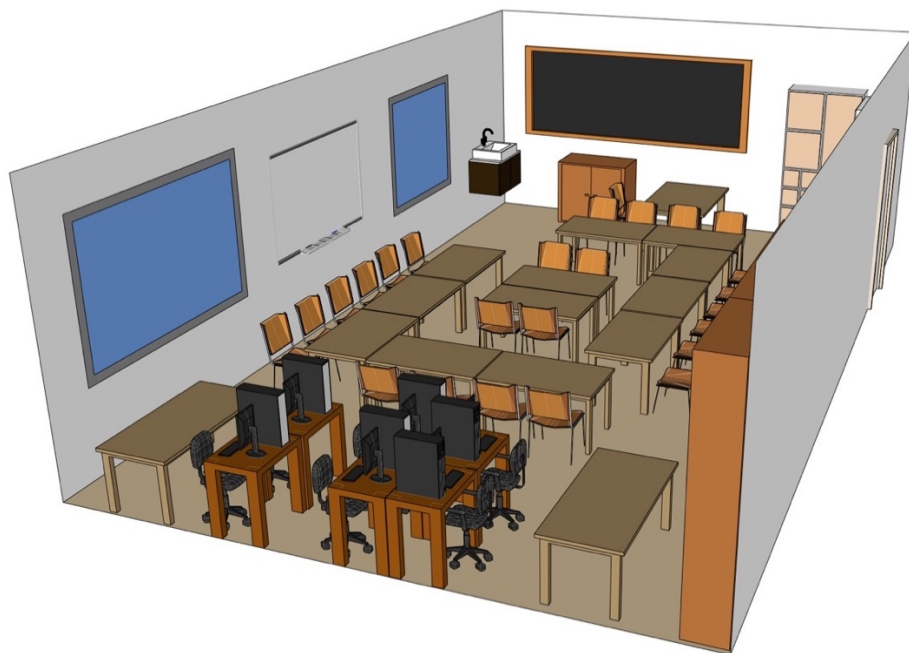
“Maar qua klasopstelling heb ik in die drie jaar niets veranderd, dat was moeilijk door die grote banken. Maar ik vond dat ook wel gezellig (...) dat was gemakkelijk. Het nadeel was dat je de klasopstelling nooit kon veranderen. Ik vond dat wel jammer, maar puur omdat ik variatie wou, niet om de klaswerking te veranderen.” (Interview Steven)

De invloed op het onderwijsleerproces van de leerlingen

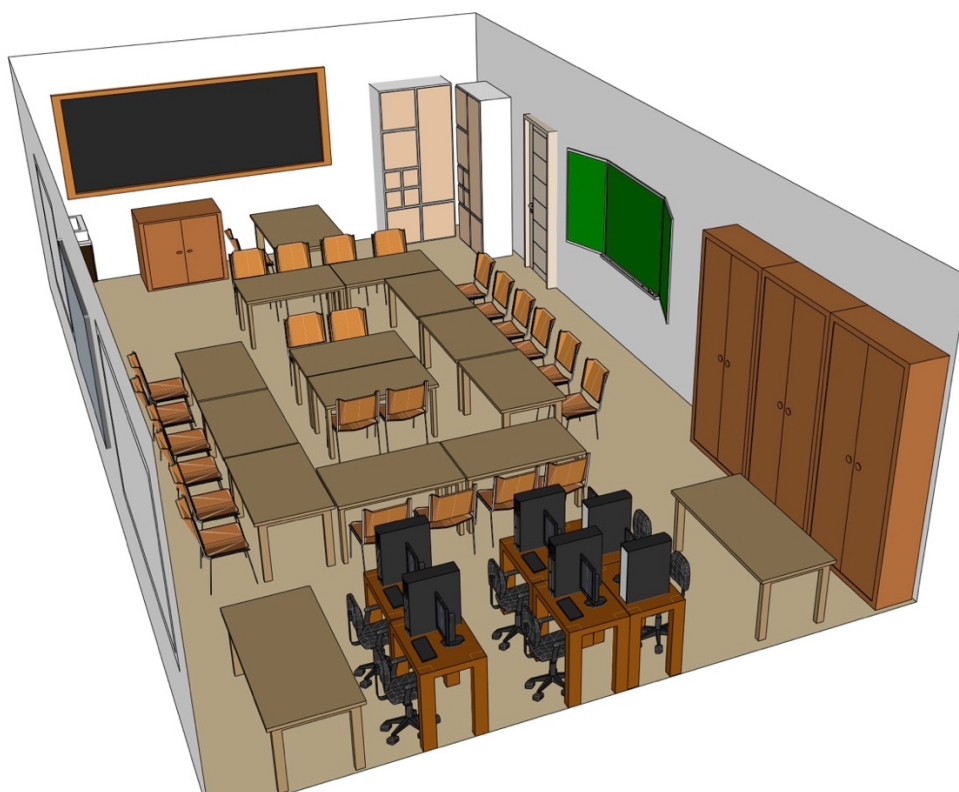
Ook in dit lokaal ondervindt Steven vooral effect van de bankopstelling op het onderwijsleerproces en het gedrag van de leerlingen:

“Ze babbelden meer, ja dat was meer interactie. Ofwel keken ze allemaal naar u (...). En dat gaat in een Freinetklas niet altijd, je moet niet altijd de centrale figuur zijn. En door die bankjes kreeg je soms mini-netwerkjes. Ze waren dan ook gericht op elkaar en niet altijd op u. En dat vond ik goed. Er was geen afhankelijkheid van de leerkracht, dat is het ontvoogden tegengaan. Ik wil geen kinderen die gedwee worden. En ik denk dat die banken dat al ondersteunen. Het maakt het ook huiselijker.” (Interview Steven)

Klaslokaal 3 (2009 – heden, Freinetonderwijs)



Afbeelding 9: Klaslokaal 3, Steven



Afbeelding 10: Klaslokaal 3, Steven

De geometrische vorm van de klas

Het derde klaslokaal van Steven is het eerste rechthoekige lokaal waarin hij lesgeeft. Het lokaal heeft een deur, in de tegenoverstaande muur zitten twee grote ramen. Hier ontdekt Steven dat deze vorm ook voordelen heeft:

“Ja, dus dat was de eerste rechthoek waar ik inzat. Ik vond het wel vervelend dat die ramen niet in het midden zaten. Maar al bij al vond ik dat die rechthoek mij meer uitdagingen biedt. Ik vind dat een rechthoek ervoor zorgt –maar dat is ook te zien van waar u deur zit–, in een vierkant creëer je de voorkant waar u deur zit. Hier is dat niet zo, ik kan van alle kanten de voorkant maken.” (Interview Steven)

De indeling van de klas

In de klas hangen drie borden: een *whiteboard*, een groen krijtbord en een zwart krijtbord, deze hangen op drie van de vier muren. Tegen de muur van het groene en het zwarte krijtbord staan kasten. De deur bevindt zich naast het groene krijtbord. De borden hebben verschillende doeleinden. De vensters bevinden zich aan weerszijden van het *whiteboard*, tegen deze muur staat ook een wastafel. Onder het zwarte krijtbord staat een tafel voor de leraar. Er zijn nog twee tafels voor techniek en voor knutselen en tekenen. Tussen deze tafels staan de computers, er is een eiland van vier computers en een eiland van twee computers. De computers staan bewust samen om een computerplek te creëren. De banken nemen het grootste deel van de ruimte in en fungeren meteen ook als kring:

“Maar ik vond het toen ook een voordeel dat ik extra banken had. Dus ik zorg er nu ook wel voor dat ik een paar extra vrije banken heb altijd. Ik heb ook een legotafel, techniek doen ze daar ook. Ook knutsel en tekenen heb ik. Ik zet soms banken samen ook om plek te hebben die vrij is. Mijn bureau, ale mijn bank zeg ik dan, daar mogen ze ook aan zitten.” (Interview Steven)

Het ruimtegebruik

Steven gebruikt de volledige klasruimte. Naast de klas maken hij en zijn leerlingen ook gebruik van andere ruimtes, de school heeft ook een buitenklas:

“Ik vind het wel leuk dat we die gang ook kunnen gebruiken. Of dat mijn leerlingen soms zeggen van ja, Kat is er niet. Mogen we bij haar aan de werktafel gaan zitten? Ja

natuurlijk mag dat dan hé. (...). Hier is het wel altijd een beetje zoeken naar een vrije plaats.” (Interview Steven)

“We hebben een buitenklas gemaakt sinds vorig jaar, dat zijn gewoon twee grote tafels met stoelen en een bord. Je kan dus zelfs een simpele rekenles daar geven, want je kan op dat bord schrijven. Maar je kan er evengoed een andere activiteit doen. (...) Als de turnzaal vrij is wordt die ook wel altijd door iemand gebruikt. Als kinderen iets willen tonen of bouwen of er is veel plaats nodig, dan gaan we gewoon tien minuutjes naar de turnzaal.” (Interview Steven)

De bankopstelling

De banken staan in een open rechthoek opgesteld, binnenin de rechthoek staan nog vier banken. Elke leerling heeft zicht op minstens een van de borden:

“Ik ben nu al twee maanden bezig met een kring bestaande uit banken, weer een rechthoek eigenlijk. En die heeft twee ‘ingangen’ zeg maar. Ze vinden dat super. Ik kan daar in om dingen uit te delen ook.” (Interview Steven)

De tevredenheid van de leraar

Steven geeft aan zeer graag les te geven in dit lokaal, dit omdat hij veel kan veranderen:

“In dit lokaal kan je blijven verschuiven en veranderen. Dat vind ik heel tof, het is elk jaar volledig anders. Dat ik mijn banken, mijn kasten, mijn computers anders zet. De computers bijvoorbeeld nu, je kan op die muur en op die muur alle computers verbinden met poorten overal. Ik heb eigenlijk geen vaste opstelling. Ik sta al zeven jaar in dit lokaal en ik vind dat fantastisch.” (Interview Steven)

Toch zijn er ook zaken die Steven zou willen veranderen in deze klas:

“Moest ik dan zelf nu dingen kunnen veranderen dan zou ik een extra raam willen. (...). Ook zeker die muren, die kleuren ben ik beu. Het stoort mij ook dat dat niet meer zo proper is. En ja, die wasbak hé. Dat is echt te simpel nu dat ik dat wil. Ik sta daar niet vaak bij stil, wat allemaal nog zou kunnen. We hebben wel plannen voor onze refter, maar voor onze klassen leggen wij ons daar een beetje bij neer (...). Dat is uw plan trekken. (...). Je moet het doen met wat je hebt, ik moet dat nog leren. Ik blijf vaak zagen over onze school.” (Interview Steven)

De invloed op het onderwijsleerproces van de leerlingen

Ook in deze klas ervaart Steven vooral invloed van de bankopstelling voor de leerlingen:

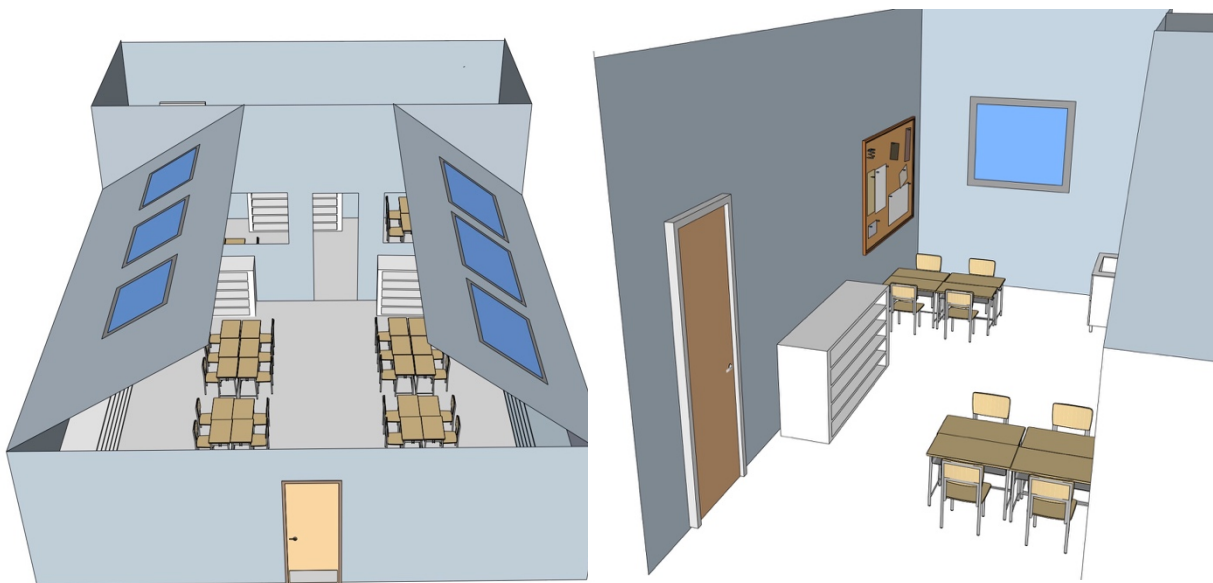
“Het grote voordeel is dat het is als een vergadering. Ze hebben twee burens, ze zien elkaar ook aan de overkant. Je zorgt voor samenhang, dat vind ik allemaal goed, daarom dat ik het ook al twee maanden zo laat. Ik ga dat niet voor altijd zo laten.”
(Interview Steven)

“Ik vind dat je een opstelling moet creëren waarbinnen kinderen zowel hun eigen ding kunnen doen als kunnen samenzitten met elkaar. Dan kunnen ze samenzitten om aan iets te werken. Maar ook de zelfstandigheid in de werktijd (...).” (Interview Steven)

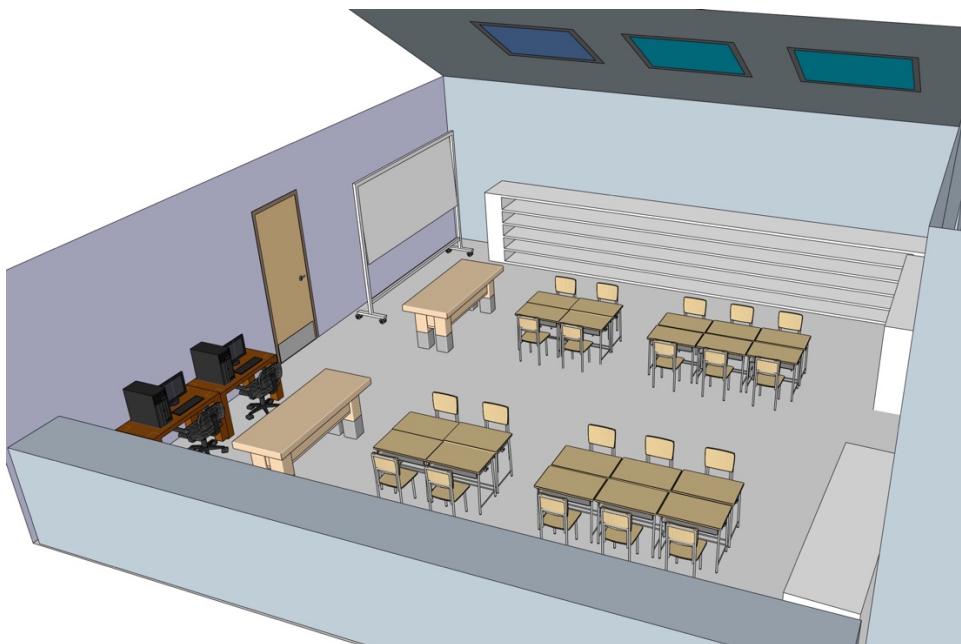
3.2.2. INGE'S CASUS: MONTESSORIONDERWIJS

Inge is 40 jaar en studeerde af als lerares lager onderwijs in 1997, tussen 1997 en 1998 volgde ze een extra opleiding om les te geven in het buitengewoon onderwijs. Ze staat reeds 18 jaar in het onderwijs. Aan de start van haar onderwijsloopbaan gaf ze vier jaar les in het regulier onderwijs in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. In 2001 komt ze in een Montessorischool in Vlaams-Brabant terecht, waar ze tot op heden lesgeeft. De klaslokalen waarover Inge vertelt bevinden zich allen in deze Montessorischool, die meer dan 200 leerlingen telt. Tussen 2001 en 2003 doet ze aan co-teaching, samen met haar collega onderwijst ze 28 leerlingen uit de bovenbouw (vierde, vijfde en zesde leerjaar). In 2003 verandert ze van lokaal, in dit tweede klaslokaal geeft ze les aan gemiddeld 14 leerlingen van de bovenbouw tot 2004. Tussen 2005 en 2007 onderwijst ze in hetzelfde lokaal leerlingen van de middenbouw (eerste, tweede en derde leerjaar). Vanaf 2007 komt ze in haar huidige lokaal terecht waar ze tot op heden lesgeeft aan ongeveer 16 leerlingen uit de middenbouw.

Klaslokaal 1 (2001 – 2003)



Afbeelding 11: Klaslokaal 1, Inge



Afbeelding 12: Klaslokaal 1, Inge

De geometrische vorm van de klas

Het eerste lokaal dat Inge bespreekt, is rechthoekig en meet ongeveer vier meter op zes meter. Het lokaal is verdeeld in twee delen, het grootste deel meet ongeveer vier meter op vier meter en bevindt zich onder een dak. Dit deel van het lokaal heeft dan ook schuine wanden. Het kleinere tweede deel van het lokaal meet ongeveer twee meter op vier meter en bevindt zich niet onder het dak. De twee delen van de klas zijn gescheiden door een muur met een deur in het midden:

“Rechthoekig, maar eigenlijk twee ruimtes naast elkaar. Dat was een ingewikkelde situatie, ja zo maar dan had je eigenlijk een rechthoek waar hier een muur tussen stond, dan had je twee lokalen. Een groot en een klein (...). Dit had een dakstuk (...) dit is dan weer een recht stuk (...).” (Interview Inge)

Inge doet aan co-teaching in deze klas, na een jaar maken zij en haar collega twee venstergaten in de tussenmuur om de zichtbaarheid en het ruimtegevoel te verhogen:

“Soms kon het zijn dat er hier twee leerkrachten stonden en in de andere ruimte niemand. Dus wat hebben wij gedaan (...) Hier twee gaten in die muren gemaakt (...). Dan hadden we toch wat meer zicht op die leerlingen die daar zaten.” (Interview Inge)

De indeling van de klas

Inge maakt in deze klas geen gebruik van bepaalde zones of hoeken in haar klas. Als reden hiervoor geeft zij aan dat dit niet mogelijk was aangezien dit een dakklas was. De leerlingen zitten verdeeld over de twee ruimtes:

“In die klas, zaten we in mijn eerste jaren met 28 kinderen in die twee ruimtes (...). Hier zaten er dan acht en hier twintig. En dat was voltijds met twee leerkrachten. Het was niet zo dat dit zijn klas was en dat de mijne, wij liepen altijd.” (Interview Inge)

In het grootste deel van de klas nemen de banken het merendeel van de ruimte in, deze vormen op deze manier de instructiezone. Het *whiteboard* en de computers bevinden zich tegen een muur van de klas. Rondomrond staan kasten met Montessorimateriaal op leerlinghoogte. Voorin de klas staan nog twee lesjestafels. In het kleine deel van de klas staan enkele banken, een kast en een wastafel, hier is geen gewoon krijtbord of *whiteboard*, maar wel een prikbord voorzien.

Het ruimtegebruik

Inge en haar collega maken voornamelijk gebruik van de eigen klas. In het grote deel van de klas is het gebruik van de zijkanten van de ruimte moeilijk door de schuine wanden. Leerlingen van de bovenbouw kunnen er niet rechtstaan. Het merendeel van de activiteiten bevinden zich om deze reden in het centrum van het lokaal. In het kleine deel van de klas zijn geen schuine wanden, door de kleine ruimte is het aantal mogelijke activiteiten in dit deel echter ook beperkt.

De bankopstelling

De banken staan in blokjes van vier à zes leerlingen. In het grote deel van de klas staan twee blokken van zes leerlingen en twee blokken van vier leerlingen. In het kleine deel van de klas staan twee blokken van vier leerlingen. Alle blokjes bestaan uit individuele banken en de leerlingen zitten allen met hun zijkant naar het bord toe. Inge en haar collega probeerden verandering aan te brengen in deze opstelling maar ondervonden hier moeilijkheden bij door de kleine ruimte:

“Hier hadden we twee blokjes van vier en ook twee blokjes van zes. Zes bankjes tegen elkaar. (...). Het was altijd ongeveer dezelfde opstelling. (...). Wij bleven altijd maar proberen als er iets niet ging, ze hebben ook ooit hier gestaan hoor, allemaal horizontaal, maar we zijn daar snel vanaf gestapt.” (Interview Inge)

De tevredenheid van de leraar

De geometrische vorm en de beperkte grootte van de klas zorgen ervoor dat Inge en haar collega niet veel veranderingen kunnen aanbrengen in het klasdesign. Vergeleken met de volgende klassen geeft zij deze klas toch een 7/10:

“(...). Qua vorm en indeling, ik was daar niet zo heel tevreden over. Het was een velux met een laag plafond, dus we waren beperkt in de schikking van de tafel. Het is voor een bovenbouw moeilijk om ze dan daar te zetten, als ze rechtstaan zaten ze met hun hoofd tegen de muur.” (Interview Inge)

“Die muur zou ik zeker eruit halen mocht het mogelijk zijn en ja, een toontafel. Dat is altijd wel leuk, maar ja. We hebben hier wel al geleerd dat de ruimtes echt te klein zijn, als ze hier allemaal bezig zijn dan zie je dat de ruimte echt klein is.” (Interview Inge)

De invloed op het onderwijsleerproces van de leerlingen

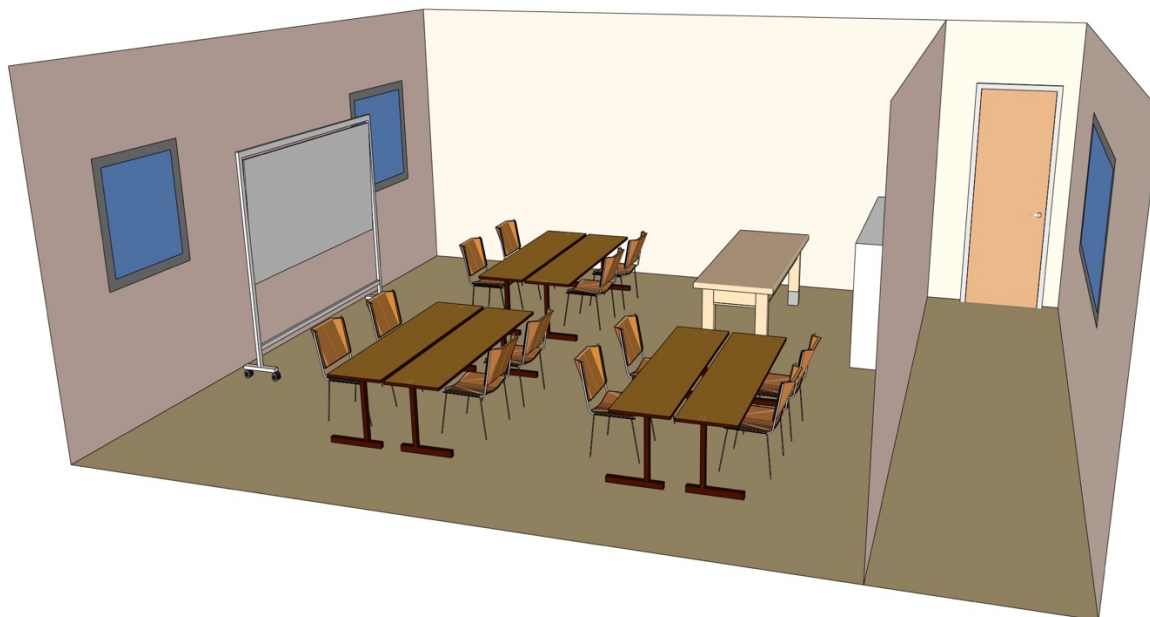
Inge haalt de invloed van de bankopstelling op het onderwijsleerproces aan, ze refereert hierbij ook naar de Montessorimethode:

“Ze zitten hier bijna altijd aan blokjes, de leerlingen. Ook om samen te werken en te overleggen. Dat hangt ook samen met Montessori.” (Interview Inge)

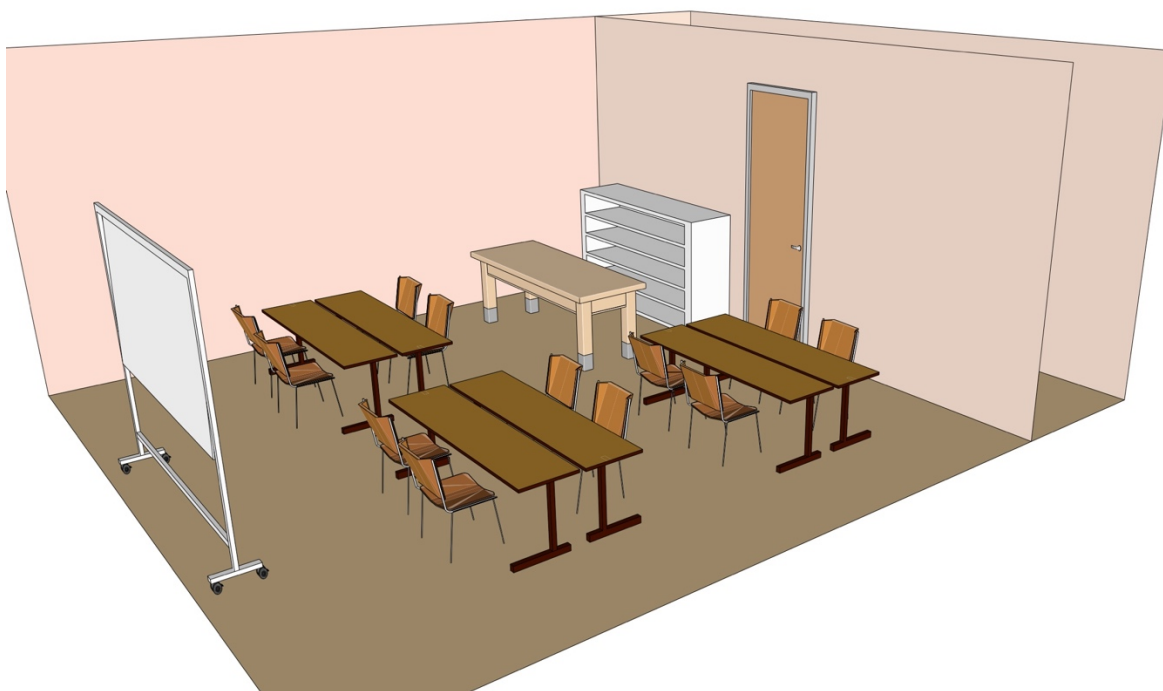
Hoewel de beperkte ruimte een nadeel vormde, viel de impact ervan mee gezien de leeftijd van de leerlingen, bovenbouwleerlingen werken binnen het Montessorionderwijs namelijk minder op de grond met Montessorimaterialen dan onderbouwleerlingen:

“Ja het feit dat dat hier een bovenbouwklas was, daar werd minder gewerkt op de grond (...) toen was dat niet zo nadelig omdat we zo weinig werkten op de grond.” (Interview Inge)

Klaslokaal 2 (2003 – 2007)



Afbeelding 13: Klaslokaal 2, Inge



Afbeelding 14: Klaslokaal 2, Inge

De geometrische vorm van de klas

De tweede klas waarin Inge les gaf was vierkant van vorm en was ongeveer vier meter op vier meter groot. Naast de klas is een smalle gang gelegen. Na twee jaar werd de muur tussen de klas en de gang uitgetrokken, de klas werd op deze manier ongeveer één meter langer, meet zo ongeveer vijf meter op vier meter en wordt rechthoekig van vorm. De uitbreiding van de ruimte bracht echter een uitbreiding van het aantal leerlingen met zich mee. Op de 3D tekeningen is de klas getekend zoals deze was voor het uitbreken van de muur tussen de klas en de gang:

“Dit was het bureau van onze directie en hier die deur was de gang (...) ze hebben die verhuisd en dan mocht ik hier inzitten met twaalf kinderen. Op dat klein stukje. Dan zeiden we ook van ja, dat is wel niet meer te doen (...) wat als we die muur hier nu kunnen wegdoen. (...). De directie vond dat goed. Ik dacht ja, dan heb ik tenminste toch wat ruimte voor mijn twaalf kinderen. En toen zei meester Marcel, ah ja je hebt meer plaats dus je krijgt zestien kinderen.” (Interview Inge)

De indeling van de klas

Door de kleine ruimte kon Inge haar klas niet onderverdelen in zones. Zij kon ook niet veel materiaal in haar klas onderbrengen. Het grootste deel van de ruimte werd ingenomen door banken, ook hier stond een lesjestafel. Verder had zij enkel ruimte voor een smal *whiteboard* en een kleine kast met Montessorimateriaal in haar eigen lokaal:

Het ruimtegebruik

Inge maakt voornamelijk gebruik van het eigen lokaal. Omdat zij verhuisde naar een nieuw lokaal zaten minder leerlingen in de klas waar zij vroeger les gaf (klaslokaal 1). Het kleine deel van de eerste klas kreeg een nieuwe functie en werd een gedeelde materiaalruimte voor haar klas en de klas van haar collega:

“Veel kasten had ik niet, het materiaal stond hier hé. In deze klas, dat was gedeeld hé. Dat was ook niet ideaal, je moest altijd naar de andere ruimte gaan.” (Interview Inge)

De bankopstelling

De banken van de leerlingen stonden opnieuw in blokjes van vier, steeds zaten twee leerlingen met hun rug naar het bord toe en twee leerlingen met hun gezicht naar het bord toe:

“Hier heb ik met twee leeftijden gestaan. Eerst twee jaar met een bovenbouwklas, dan twee jaar met een middenbouwklas. Die bovenbouwklas was dan geschikt met blokjes van vier – vier – vier. Ik had er toen twaalf en het tweede jaar met vier blokken van vier.”
(Interview Inge)

In de periode dat Inge middenbouwleerlingen onderwees in deze klas was ruimte op de grond voor het werken met Montessorimateriaal noodzakelijk. Om het ruimtegebrek in de kleine klas te compenseren trachtte Inge te experimenteren met de bankopstelling, dit was niet evident:

“En als ik in de middenbouw stond was daardoor te weinig plaats op de grond. Toen heb ik zelfs een deel van de tijd niet in blokjes gewerkt maar gewoon met hun gezicht tegen de muur. Dat was geen zicht maar dat heb ik ook eens een tijd gedaan. Een U tegen de muur om ruimte te creëren.” (Interview Inge)

De tevredenheid van de leraar

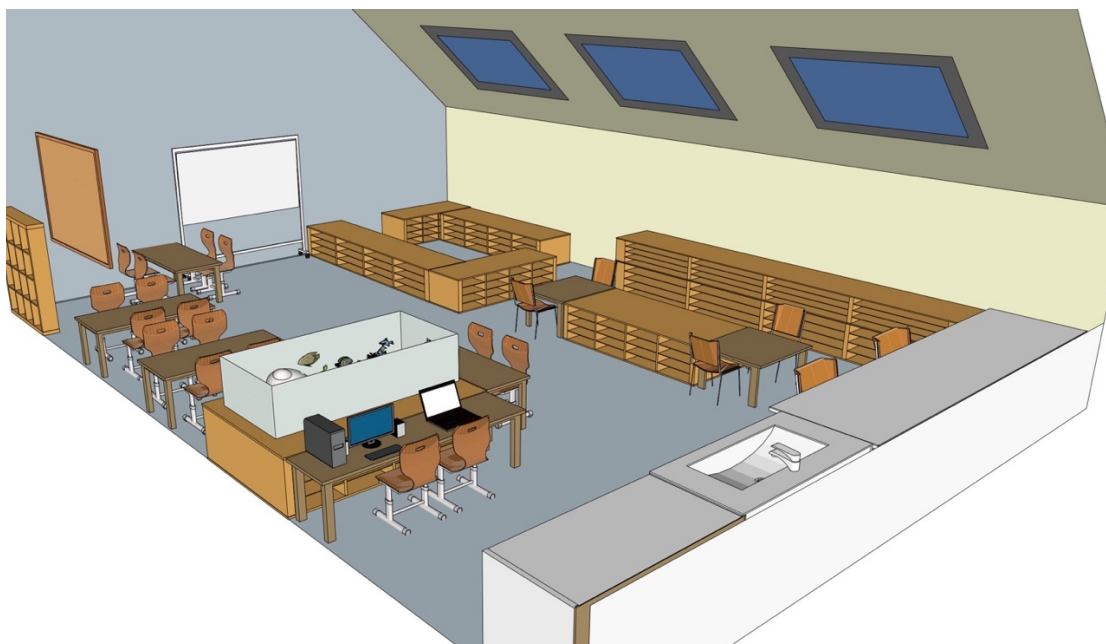
Ondanks het nadeel van de krappe ruimte beoordeelt Inge dit klaslokaal toch als haar favoriete lokaal, het krijgt een 8/10. Dit heeft grotendeels te maken met het feit dat Inge veel belang hecht aan licht en uitzicht in een klas:

“Ik heb hier graag gestaan, want daar (in de andere lokalen) had je geen uitzicht, je zit zo in een dakklas. Maar hier weet ik, ik mocht kijken naar links en rechts, ik had altijd (een mooi zicht) ... Dat is plezant om zo les te geven. (...). Hier was het wel klein, maar je hebt uitzicht. Ik vind dat dat veel doet aan je gevoel en je humeur. (...). Ik geef ze meer voor het zicht, qua gevoel van de klas. Maar qua ruimte gaat ze dan moeten inboeten... qua mogelijkheden krijgt ze minder.” (Interview Inge)

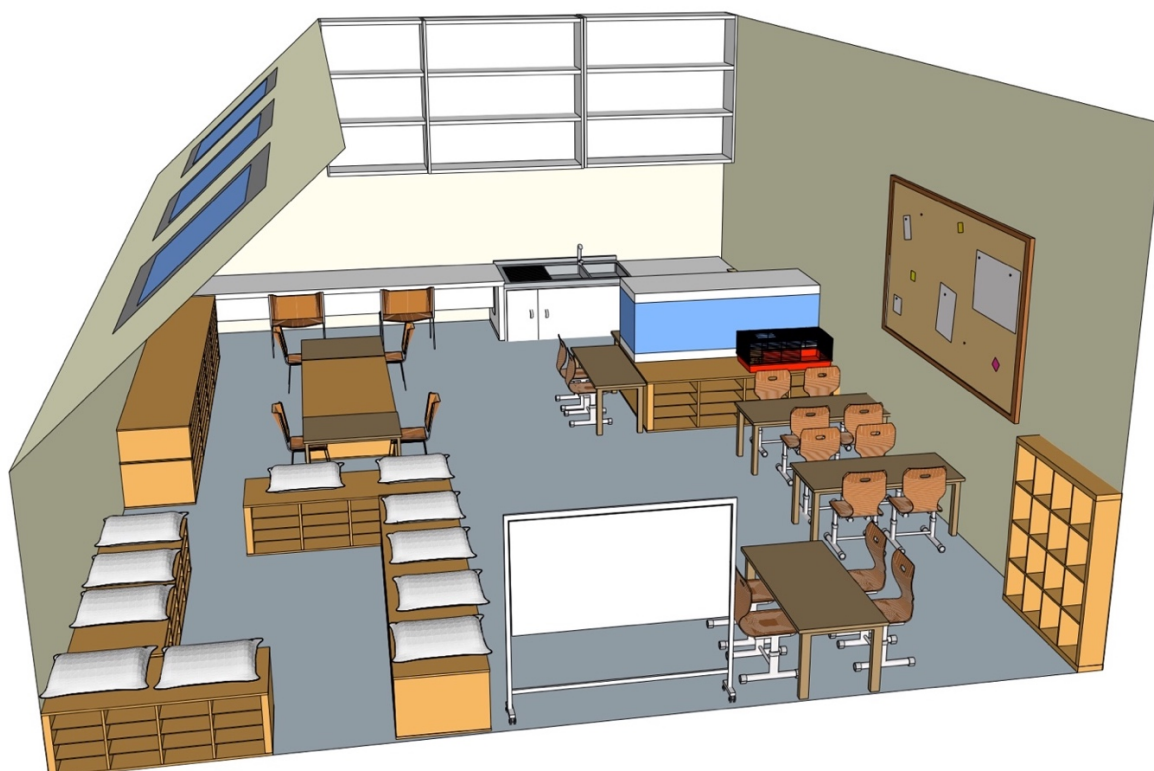
De invloed op het onderwijsleerproces van de leerlingen

Door de kleine ruimte is het moeilijk indelingen te creëren in de klas en blijft weinig ruimte over voor zelfstandig werk op de grond. Bij het lesgeven aan bovenbouwleerlingen is deze beperking minder ingrijpend dan bij het lesgeven aan jongere leerlingen die meer op de grond werken.

Klaslokaal 3 (2007 – heden)



Afbeelding 15: Klaslokaal 3, Inge



Afbeelding 16: Klaslokaal 3, Inge

De geometrische vorm van de klas

Het derde klaslokaal van Inge bevindt zich in een stuk nieuwbouw. Deze klas waarin Inge sinds 2007 lesgeeft is een rechthoek en meet ongeveer zes en halve op vier en halve meter. De klas heeft aan één zijde een schuine muur aangezien deze zich onder het dak bevindt, waardoor de enige natuurlijke verlichting uit drie kleine veluxramen komt. In het plafond zitten eveneens twee kleine lichtkoepels.

De indeling van de klas

In deze klas maakt Inge al enkele indelingen, dit blijft echter moeilijk door de beperkte ruimte. Opnieuw nemen de banken het grootste deel van de ruimte in. Doorheen de klas staan verschillende kasten met Montessorimateriaal op hoogte van de leerlingen. In de hoek is een boekenhoek gemaakt uit lage kasten waarop leerlingen kunnen zitten:

“Ja, een boekenhoek ook. Daarom hebben we die tweede tafel buitengezwierd, die was er vorig jaar niet. Omdat we nu aan het leeskwartiertje doen en toch het lezen willen stimuleren is die er gekomen. Je moet ook een aanbod hebben van boeken en het is niet verloren, want ze werken op de grond en ze gaan evengoed ook hier werken. Ze zijn dan met techniek, met Knex, bezig en ze werken ook hier.” (Interview Inge)

De klas heeft eveneens een ICT-hoekje met een laptop en een computer, in deze hoek is ook een dierenhoekje met een aquarium en een hamster. De klas heeft ook een keuken, een wastafel en een ijskast. Dit omdat de leerlingen in de klas eten, de school heeft geen eetzaal. De overgebleven ruimte wordt gebruikt om aan de slag te gaan met het Montessorimateriaal, de leerlingen werken hiervoor op kleine tapijtjes op de grond.

Het ruimtegebruik

Inge en haar leerlingen maken optimaal gebruik van de volledige klasruimte. De school heeft geen eetzaal maar wel een turnzaal, deze is echter niet vaak beschikbaar:

“Er is een turnzaal (...). Ze is maar op twee momenten vrij, dinsdag het laatste uurtje en vrijdagmiddag. En dat moet dan gedeeld worden onder iedereen.” (Interview Inge)

De bankopstelling

De tafels staan verspreid over de klas. Waar het vroeger steeds om banken ging, heeft Inge nu tafels in haar klas die minder ruimte innemen. Hoewel de tafels eigenlijk voor twee leerlingen bedoeld zijn, zitten per tafel drie tot vier leerlingen. Op deze manier ontstaan drie blokjes met leerlingen. Enkele leerlingen zitten alleen, dit tegenover of naast elkaar:

“Ja dit zijn dus tafels geworden omdat we moesten verhuizen van de kleine klas. We hebben eerst eens zestien bankjes meegenomen naar hier. En dan zagen we dat als we dat deden dat als ik hier met twintig moest zitten er geen plaats meer was om op de grond te werken. De oplossing was dan dat we nu aan tafels zitten.” (Interview Inge)

De tevredenheid van de leraar

Hoewel in dit lokaal meer veranderingen mogelijk zijn dan in de andere lokalen waarin Inge lesgegeven heeft, is dit lokaal nog steeds allesbehalve optimaal. Inge beschrijft haar huidige lokaal als haar minst favoriete lokaal:

“Het meest negatief is het zicht, ze is klein. Ik heb hier eigenlijk niet veel positieve dingen. Ik ga ermee moeten leven hé, zolang ik moet lesgeven hier gaat dat altijd mijn ruimte zijn. Positieve misschien dat het nieuwbouw was, het nieuwe (...). Ondanks het feit dat ze nieuwer is, minder ja. Een zes, net niet gebuisd. Er zijn zoveel dingen, er is niks aan te passen, als de buurman dood is misschien een raam; een uitbouw, een glazen terras (licht).” (Interview Inge)

De invloed op het onderwijsleerproces van de leerlingen

Ook voor het onderwijsleerproces van de leerlingen heeft de beperkte ruimte invloed:

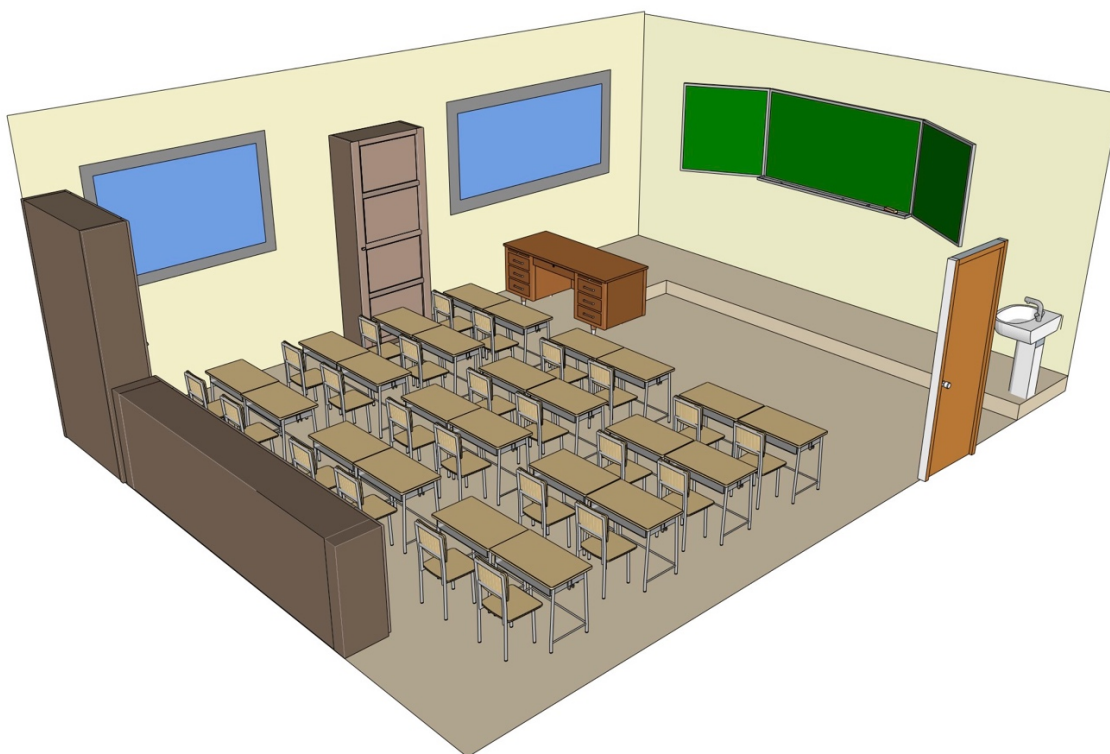
“Met vier kinderen aan zo'n tafel werken is eigenlijk te veel. Ze hebben geen afgebakende ruimte, ze hebben nood aan bewegen.” (Interview Inge)

“De regel is dat je niet op een tapijt mag stappen, want dat is de werkruimte, de afbakening van het werkje van het kind. Maar wij moeten wel, anders breken we onze benen.” (Interview Inge)

3.2.3. HANNA'S CASUS: STEDELIJK ONDERWIJS EN JENAPLAN

Hanna is 44 jaar en studeerde af in 1996. Ondertussen heeft zij twintig jaar ervaring als lerares lager onderwijs binnen eenzelfde Oost-Vlaamse stedelijke basisschool. Hanna startte er haar carrière in 1996, de school heeft een leerlingenaantal tussen de 100 en 200 leerlingen. Van 1996 tot 1999 gaf Hanna les in haar eerste klaslokaal aan gemiddeld 17 leerlingen uit het eerste leerjaar. De school was destijds nog geen methodeschool. In 1999 komt ze in een nieuw lokaal terecht wanneer ze het eerste leerjaar inruilt voor de brugklas, ook wel de speelleerklas genoemd. Hier onderwijst ze elk jaar tussen de acht en twaalf kinderen. Over de jaren heen start de school met de implementatie van de Jenaplanmethode. In 2005 verhuist Hanna van de brugklas naar de eerste graadklas, de school werkt nu volledig met de Jenaplanmethode. Hanna ondersteunt deze methode en volgde hier ook een opleiding voor. Tot op heden geeft ze les volgens de Jenaplanmethode aan het eerste en het tweede leerjaar, ze heeft gemiddeld twintig leerlingen in haar klas.

Klaslokaal 1 (1996 – 1999, Stedelijk onderwijs)



Afbeelding 17: Klaslokaal 1, Hanna

De geometrische vorm van de klas

De eerste klas waarin Hanna les gaf was rechthoekig van vorm en was ongeveer acht meter op zes meter groot. Vooraan de klas bevond zich een verhoogde trede. Hanna gaf in deze periode les binnen het reguliere onderwijs.

De indeling van de klas

De klas is frontaal en vrij klassiek ingedeeld. De banken nemen zo goed als alle ruimte in en vormen de instructiezone. Vooraan de klas staat een wastafel op de trede en een lessenaar voor de leraar vlak voor de trede. Het bord hangt boven de trede, tegen de muur tegenover het bord staan kasten. Verder staat nog een kast in de klas, tussen de twee ramen:

“In die klas was dat van ruimte ideaal, in de reguliere klas wel. Er waren geen hoeken in, enkel bankjes (...). We hadden wel bijvoorbeeld dat ze hun eigen spulletjes bijvoorbeeld in de hoge kasten mochten gaan halen om mee te werken, maar niet echt hoeken waar we naartoe gingen.” (Interview Hanna)

Het ruimtegebruik

Hanna en haar leerlingen maken vooral gebruik van de eigen klasruimte. De klas wordt volledig gebruikt maar heeft niet veel verschillende functies als gevolg van de frontale opstelling.

De bankopstelling

De banken staan frontaal opgesteld in rijen, de banken staan per twee en vullen bijna de volledige klasruimte. Alle banken zijn naar het bord gericht. In deze klas varieerde Hanna weinig tot niet in haar bankopstelling, zij geeft aan dat dit te maken had met de gewoonten in de school:

“Ik denk maximum eens een U-vorm uitgeteerd naar het einde van het schooljaar toe, voor vakanties, dat het niet te strak meer was. Dat wel, maar echt toch iedere keer terugkeren naar de rijtjes (...). Dat was puur omdat de school zo georganiseerd stond, als je in andere lokalen keek was dat overal zo. Dat was traditie ja ... in die tijd durfde ik daar nog niet echt mee spelen en werd dat ook in de andere klassen ook niet echt gedaan en was dat eigenlijk zo'n beetje zoals de directeur zei, je moest je daaraan houden. En die rijtjes, dat was zoiets echt traditioneels hé.” (Interview Hanna)

De tevredenheid van de leraar

Over dit lokaal is Hanna het minst tevreden, ze geeft deze klas een 5/10. Ze haalt verschillende redenen aan voor deze score, hoewel de rijen voor overzicht zorgden, waren er ook nadelen:

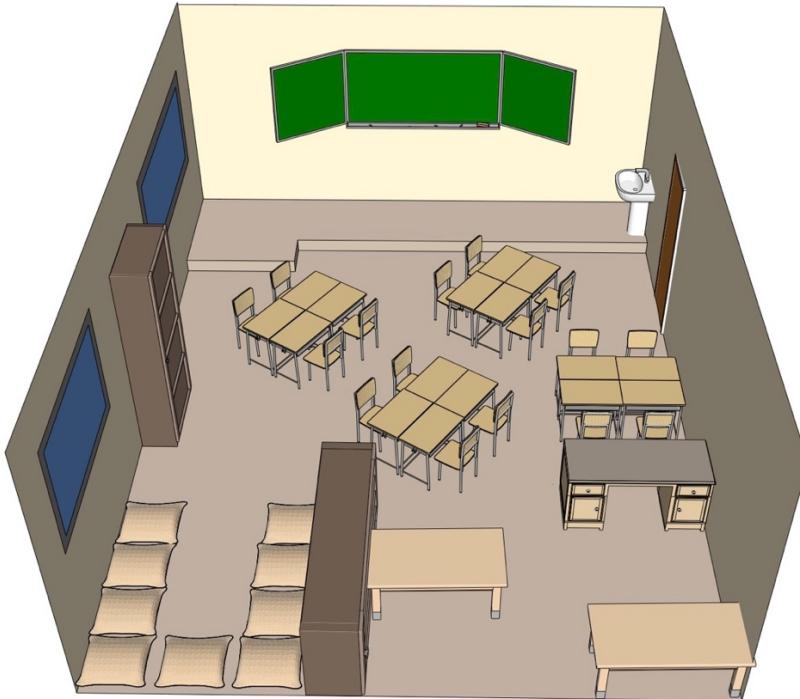
“En ook ja, dat je er altijd hebt die daar achteraan zitten en die vooraan, die letten goed op, maar die achteraan kan je niet altijd bereiken vind ik wel (...). Dat beperkt je wel in je lesgeven hé (...). Ik ging vaak gefrustreerd naar huis. Ik had vaak het gevoel dat ik met die kinderen niet kon bereiken wat ik wou.” (Interview Hanna)

De invloed op het onderwijsleerproces van de leerlingen

Bovenstaande besproken nadelen hadden ook invloed op het onderwijsleerproces van de leerlingen en de manier waarop zij konden samenwerken:

“Samenwerken was moeilijk (...) bij een groepswerkje ofzo waarbij je de tafels moest samen zetten, dat vooral (...). Als het met een grote groep was, kwam ik op die manier heel moeilijk tot het behalen van de doelstellingen omdat het zo'n moeilijke en grote groep was. Ik wou daar andere dingen mee doen maar je zat ergens blok, dat het niet vooruitging op die manier.” (Interview Hanna)

Klaslokaal 2 (1999 – 2005, Stedelijk onderwijs)



Afbeelding 18: Klaslokaal 2, Hanna

De geometrische vorm van de klas

Na drie jaar verhuist Hanna naar een nieuw klaslokaal. Dit lokaal is eveneens rechthoekig en meet opnieuw zes meter op acht meter. Opnieuw waren er twee ramen aan een zijde van de klas en een verhoogde trede. Dit lokaal bevond zich aan de overkant van de school en was een spiegeling van het eerste lokaal waarin zij les gaf.

De indeling van de klas

In dit lokaal komt Hanna terecht in een brugklas tussen het kleuteronderwijs en het lager onderwijs, ze krijgt meer vrijheid en gaat experimenteren met bankopstellingen en klasindeling. De banken nemen nog ongeveer de helft van de klasruimte in. Vooraan op de trede staat een wastafel, onder het bord. Hanna start met het gebruik van hoeken, zo maakte zij een kring met kussens op de grond, deze kon verschillende functies aannemen. Zij maakte eveneens een winkelhoek en een stempelhoek met tafels. Kasten en haar lessenaar zorgden voor een scheiding tussen de hoeken:

“Dat was de eerste keer dat ik een kring gemaakt heb (...). Ik deed daar ook vanalles mee, ik maakte daar een donkere hoek van met dekens over, een vertelhoek, dat was

eens een ziekenhuis met een ziekenbed, ja echt, heel veel variatie (...). Een winkelhoek had ik dan ook, een stempelhoek, ... maar wel allemaal met banken, kasten ook, dat ik wel overal aangeraakte.” (Interview Hanna)

Het ruimtegebruik

Hanna bleef vooral binnen de eigen klas, de mogelijkheid bestond naar andere ruimtes te gaan maar gezien het beperkte aantal leerlingen volstond de ruimte binnen de klas. Zij had graag hoeken gemaakt buiten de klas maar dit was niet mogelijk om veiligheidsredenen.

De bankopstelling

De banken staan in blokjes van vier leerlingen opgesteld en staan zowel recht als schuin opgesteld overheen een kant van de klas dichtbij het bord. Hanna bracht soms variatie aan in de bankopstelling voor bepaalde projecten of lesinhouden:

“Soms deed ik dat weleens hoor (de banken verzetten). Als ik zo eens zei van nu ga ik iets nieuw aanbrengen en tot 10 uur daaraan werken. Dan zette ik ze wel zo (in rijtjes) en dan verzette ik ze in de speeltijd terug. Dat had ik wel, die mogelijkheid, met die klas, zeker en vast ja.” (Interview Hanna)

De tevredenheid van de leraar

Hanna was erg tevreden over haar periode in dit klaslokaal, ze geeft de klas een 8/10. Dit heeft voornamelijk te maken met de beschikbare ruimte en de begeleiding die zij kreeg:

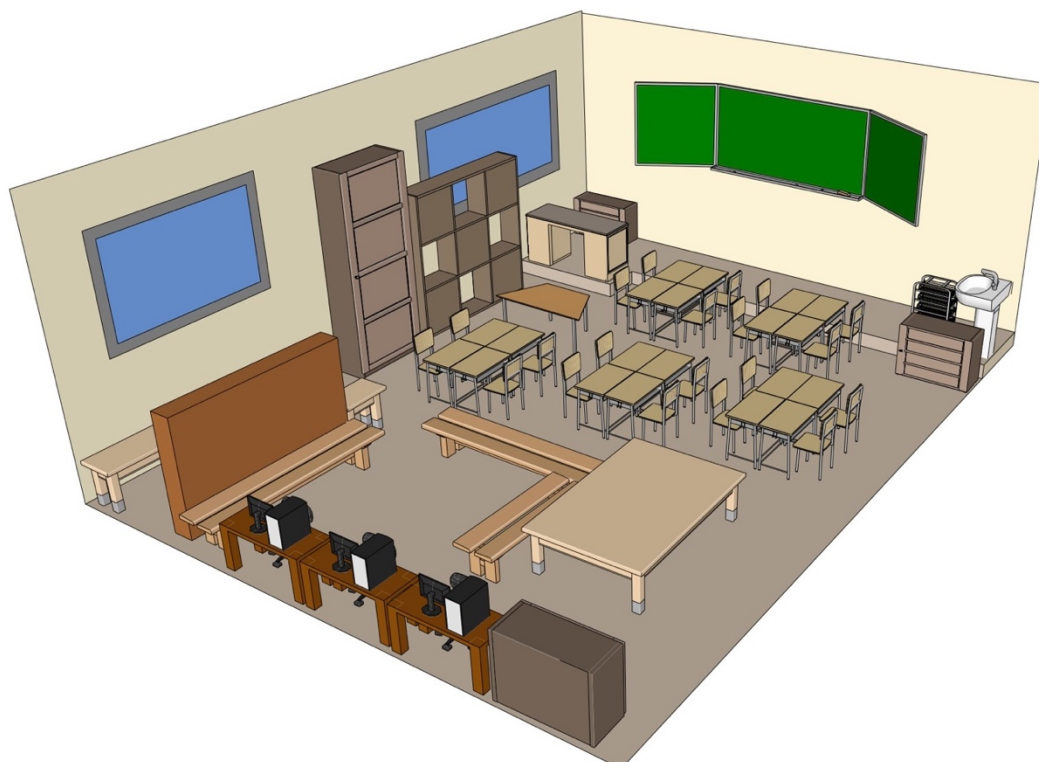
“Ik had 10 à 12, maximum 12 leerlingen gehad. Dus ik kon daar echt superveel mee doen. Dat waren echt heel leuke jaren, dat was de overgang naar Jenaplan eigenlijk (...). Wij hebben begeleiding gehad van de pedagogische begeleidingsdienst (...). Toen heb ik echt een goeie begeleidster gehad, Ugette, en zij heeft mij echt goeie tips gegeven en echt mij een boost gegeven om dat op mij te nemen.” (Interview Hanna)

De invloed op het onderwijsleerproces van de leerlingen

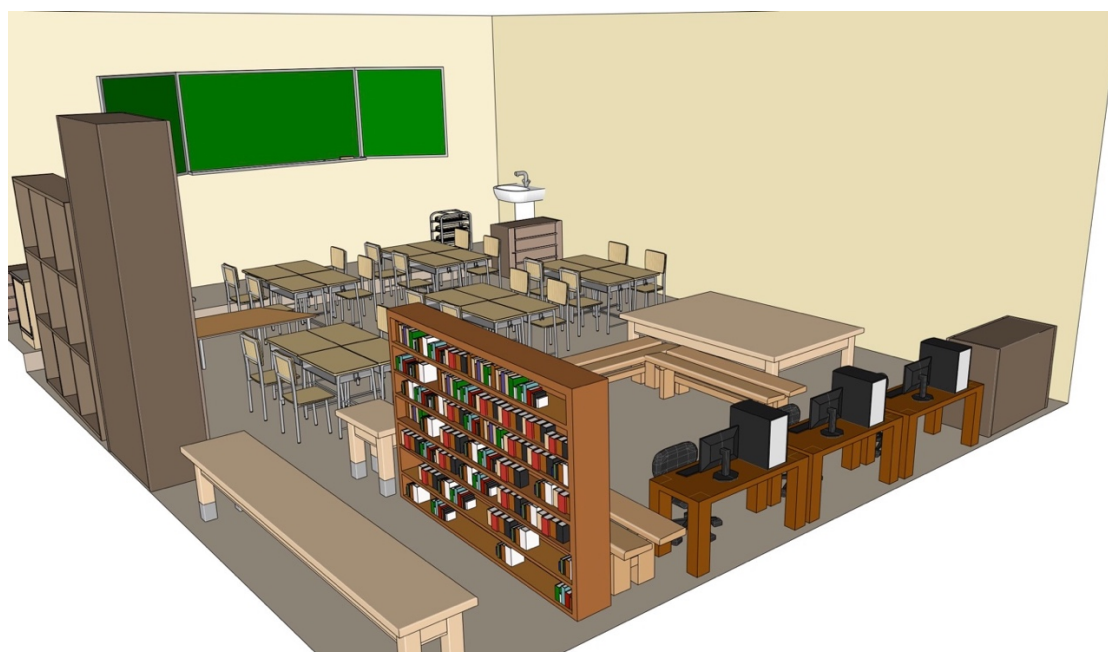
De bankopstelling en de klasindeling hadden hun invloed op het onderwijsleerproces:

“Ja, wat wel het nadeel was bij dit, bijvoorbeeld bij instructie geven. Dat ze soms wel op een manier zaten waarop het minder gemakkelijk was om op te letten en geconcentreerd te zijn. Ook omdat er heel veel materiaal in de klas stond. Dat gevoel had ik wel, zo van, konden ze nu nog maar eens in rijtjes zitten om dit uit te leggen.” (Interview Hanna)

Klaslokaal 3 (2005 – heden, Jenaplan)



Afbeelding 19: Klaslokaal 3, Hanna



Afbeelding 20: Klaslokaal 3, Hanna

De geometrische vorm van de klas

Het derde klaslokaal dat Hanna bespreekt is opnieuw rechthoekig, meet ongeveer zes meter op acht meter en heeft een verhoogde trede vooraan de klas. Over de jaren heen evolueerde de school stilaan naar een Jenaplanschool, in dit lokaal hanteert ook Hanna de Jenaplanmethode.

De indeling van de klas

In dit lokaal maakt Hanna opnieuw verschillende indelingen. Zo nemen de banken nog steeds ongeveer de helft van het lokaal in. Op de verhoogde trede, onder het bord staan een kastje, een rekje, de wastafel en de lessenaar van de leraar. De kring neemt een centrale plaats in binnen de klas, de computers staan binnen de kring:

"Nu heb ik dat (de kring) voor de eerste keer centraal gezet dit schooljaar. En nu voel ik mij daar wel heel goed bij (...). En ook wat belangrijk is, vroeger stond mijn computer niet in de kring, maar in de klas verspreid. Maar nu heb je dat zodanig veel nodig, om eens een prentje of een filmpje te tonen. Je doet vanalles met de computer nu, dus nu staat die ook wel redelijk centraal en dat vind ik wel heel handig." (Interview Hanna)

Daarnaast is er ook een leeshoek/bibliotheek in de klas en staan enkele instructietafels in de klas, Hanna vindt deze belangrijk. Andere hoeken bevinden zich in andere ruimtes op school:

"De instructietafel. Dat we aan een tafel gaan staan of dat je een groepje bij je neemt en dat je korte instructies gaat doen." (Interview Hanna)

Doorheen de klas staan verschillende kasten, zo ook een kast met verschillende vakjes. Elke leerling heeft een eigen vakje met materialen voor zelfstandig werk:

"Ook voor het zelfstandig werk, zodat ze hulpmiddelen hebben. Maar dat ligt zowel in de kast, in de gang, ze weten dat zelf staan, ze nemen dat ook zelf allemaal. En ook vakjes voor de kinderen waar ze zaken kunnen nemen voor zelfstandig werk, dat past bij Jenaplan." (Interview Hanna)

Het ruimtegebruik

Momenteel maken Hanna en haar leerlingen zowel gebruik van de klas als van andere ruimtes in de school:

“Bijvoorbeeld voor techniek hebben we een werkklas (...). Die staat vol materiaal voor techniek, als we bijvoorbeeld hier in de klas moeten schilderen moet dat meteen weg. Maar daar kan dat gerust blijven staan en de volgende dag opgeruimd worden (...). Daar maken we de poppenhoek, ook om de strijkparels, de kleurprenten, ... en dan het stukje hal vooraan, gebruiken we ook voor de winkel en de poppenhoek (...). Zelfs buiten op de speelplaats doen ze alleen activiteiten.” (Interview Hanna)

De bankopstelling

De bankopstelling hangt nauw samen met de Jenaplanmethode, waar men met tafelgroepen werkt. Hierin wordt nauwelijks verandering aangebracht, Hanna geeft aan dat zij niet zou kunnen terugkeren naar werken in gewone rijtjes:

“Omdat dat voor onze Jenaplanwerking heel belangrijk is (...). We hebben ook een Jenaplanopleiding gevolgd en daar duiden ze wel op het belang van de tafelgroepen (...). Maar we hebben natuurlijk in januari een toetsenperiode en dan is dat niet evident een tafelgroep. Je moet het volledig kunnen afschermen. En dan is dat wel handig dat ze eens op rijen staan of in een blok, een U-vorm bijvoorbeeld. Of bijvoorbeeld de oudere klassen, die werken niet echt in stamgroepen. Dus je hebt wel mensen die het anders doen.” (Interview Hanna)

De tevredenheid van de leraar

Hanna is erg tevreden met haar huidige klas, zij geeft deze dan ook een 9/10:

“Deze klas, dit werkt. Het is, andere jaren breng ik gedurende het jaar wel regelmatig veranderingen aan omdat ik met iets niet tevreden ben. Maar eigenlijk heb ik nu dit jaar nog niet veel veranderd. Elke zomer zit ik te puzzelen van, hoe ga ik het volgend jaar doen en verander ik altijd. Maar ik heb nu al het gevoel dat ik het nu niet ga veranderen. Dat het zo gaat blijven.” (Interview Hanna)

De invloed op het onderwijsleerproces van de leerlingen

Hoewel Hanna erg tevreden is over deze klas, blijft zij de invloed van de bankopstelling in blokjes op het leerproces van haar –vooral jongere– leerlingen ervaren:

“Het enige nadeel zeg ik nog een keer, is dat bij instructie dan ook, vooral in het eerste, het is belangrijk voor de schrijfrichting ... ze zitten soms omgekeerd, met hun rug naar het bord. Dat is soms wel moeilijk, zeker kindjes die die lateralisatie nog niet hebben. Maar dan laten we ze tussen de banken meer rechtstaan, je vindt wel andere manieren van instructie geven. Eigenlijk zou je in september moeten zeggen, ik heb een ruimte om instructie te geven en ik heb een ruimte voor tafelgroepen apart.” (Interview Hanna)

3.3. Overzichtstabel horizontale analyses

Tabel 5 biedt een overzicht van de uit de data onttrokken (sub)thema's op basis van de thematische analyse voor alle respondenten. De tabel is te lezen volgens volgende legende: ++ (sterk aanwezig), + (aanwezig), +/- (matig aanwezig), / (niet van toepassing), - (niet aanwezig) en -- (sterk niet aanwezig)

	STEVEN			JENS			MARLÈNE	
	KLAS 1 (2003-2006)	KLAS 2 (2006-2009)	KLAS 3 (2009-nu)	KLAS 1 (1980-1990)	KLAS 2 (1990-2011)	KLAS 3 (2011-2014)	KLAS 1 (1998-2003)	KLAS 2 (2003-nu)
Methode/visie school	<i>Katholiek</i>	<i>Freinet</i>		<i>Katholiek/vrij Freinetinvloed (avant la lettre)</i>			<i>Freinet</i>	
Geen frontaal onderwijs								
Richting lesgeven	++	+	-	/	/	/	/	/
Klasindeling/zones	-	+	+	+	+	++	+	++
Gebruik andere ruimtes	-	+	++	+	+	++	-	++
De leraar als persoon								
Persoonlijke voorkeur	++	++	++	/	/	/	/	/
Bewustzijn klasdesign	--	+/-	+	+	++	++	+	++
Durf om te veranderen	+/-	+/-	+	+	++	++	+	++
Methode van de school								
Zichtbare invloed	Ja	Ja	Ja	Ja	/	/	Ja	Ja
Uiting invloed	+	++	++	+	/	/	+	++
Invloed architectuur								
Grootte/ruimte klas	+	+/-	+/-	-	-	/	/	++
Licht en (uit)zicht	+	+/-	-	+	/	/	/	/
Scholenarchitect(uur)	-			/	/	/	+/-	+/-

Tabel 5: Overzicht horizontale analyses respondenten

	INGE			JOHN			MAGDA		
	KLAS 1 (2001-2003)	KLAS 2 (2003-2007)	KLAS 3 (2007-nu)	KLAS 1 (1986-1997)	KLAS 2 (1997-2007)	KLAS 3 (2007-nu)	KLAS 1 (1995-2000)	KLAS 2 (2000-2002)	KLAS 3 (2002-2012)
Methode/visie school	<i>Montessorionderwijs</i>			<i>Katholiek/vrij</i>		<i>Freinet</i>	<i>Leefschool</i>		
Geen frontaal onderwijs									
Richting lesgeven	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Klasindeling/zones	-	--	+	++			++	++	++
Gebruik andere ruimtes	-	-	+/-	+	+	++	-	++	++
De leraar als persoon									
Persoonlijke voorkeur	++	++	++	++	++	++	/	/	/
Bewustzijn klasdesign	--	+	+	+/-	+	++	+	+	+
Durf om te veranderen	-	+	+	+/-	+	++	+	--	+
Methode van de school									
Zichtbare invloed	Ja	Ja	Ja	Ja	/	Ja	Ja	Ja	Ja
Uiting invloed	++	++	++	+	/	++	+	+	+
Invloed architectuur									
Grootte/ruimte klas	-	-	-	+	+	++	+	+	+
Licht en (uit)zicht	+/-	+	--	/	/	/	+	/	-
Scholenarchitectuur	-	-	-	-			+	-	/

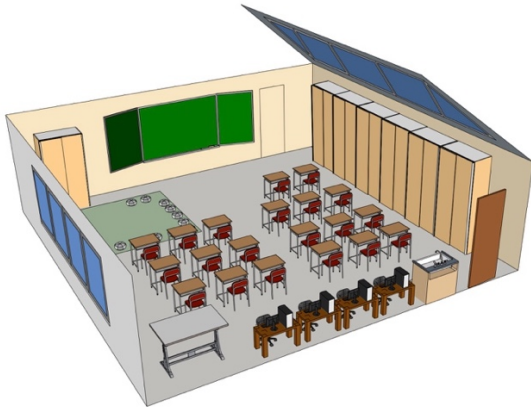
	HANNA			SANDRA			JANA	
	KLAS 1 (1996-1999)	KLAS 2 (1999-2005)	KLAS 3 (2005-nu)	KLAS 1 (2007-2013)	KLAS 2 (2013-2015)	KLAS 3 (2015-nu)	KLAS 1 (1997-2003)	KLAS 2 (2003-2010)
Methode/visie school	<i>Stedelijk onderwijs</i>		<i>Jenaplan</i>	<i>Steineronderwijs</i>			<i>Ervaringsgericht onderwijs</i>	
Geen frontaal onderwijs								
Richting lesgeven	/	/	/	/	/	/	/	/
Klasindeling/zones	-	+	+	+/-	+/-	+/-	++	++
Gebruik andere ruimtes	-	-	+	+/-	/	+/-	++	++
De leraar als persoon								
Persoonlijke voorkeur	-	+	+	/	/	/	/	/
Bewustzijn klasdesign	--	+	+	+	+	+	++	++
Durf om te veranderen	--	+	+	/	/	/	/	/
Methode van de school								
Zichtbare invloed	Ja	Nee	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Uiting invloed	+	/	++	++	++		++	
Invloed architectuur								
Grootte/ruimte klas	+	++	+/-	+	+	-	+	+
Licht en (uit)zicht	/	/	/	+/-	+	/	+	+
Scholenarchitectuur	/	/	/	++	-	-	+	

3.3. Horizontale analyse van de referentierespondenten

De drie referentierespondenten werden geselecteerd omdat hun casussen de uit de data onttrokken thema's mooi illustreren. In wat volgt wordt per referentierespondent een diepgaande horizontale analyse gemaakt omtrent een of meerdere specifieke thema's die uit de thematische analyse voortkwamen. De casus van Steven illustreert de doorbreking van het frontale onderwijs overheen de jaren en de verschillende manieren waarop dit zijn uiting vindt. De casus van Inge geeft een overzicht van het belang van de architect(uur) voor en binnen scholen en onderwijs. Tot slot toont de casus van Hanna aan welke invloed de leraar als persoon en de methode of visie van de school kunnen hebben op het klasdesign. De mogelijkheid bestaat dat bepaalde citaten uit de verticale analyses van de referentierespondenten herhaald worden in het geval dat deze noodzakelijk zijn om de thema's duidelijk te illustreren.

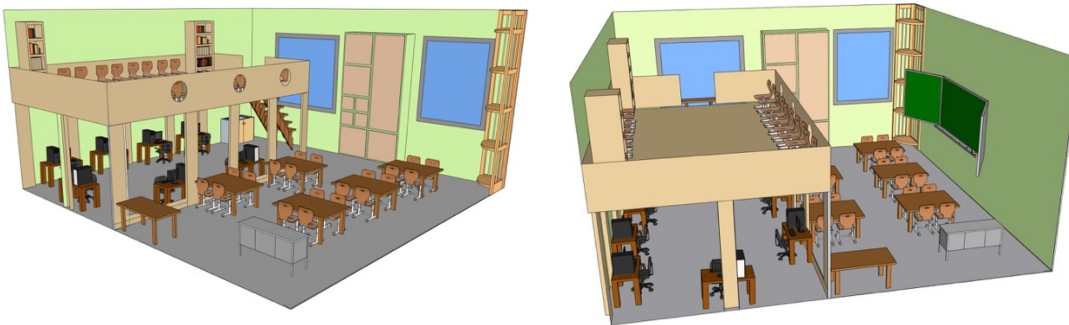
3.3.1. STEVEN'S CASUS: KATHOLIEK ONDERWIJS EN FREINET

Klaslokaal 1 (2003 – 2006, Katholiek onderwijs)



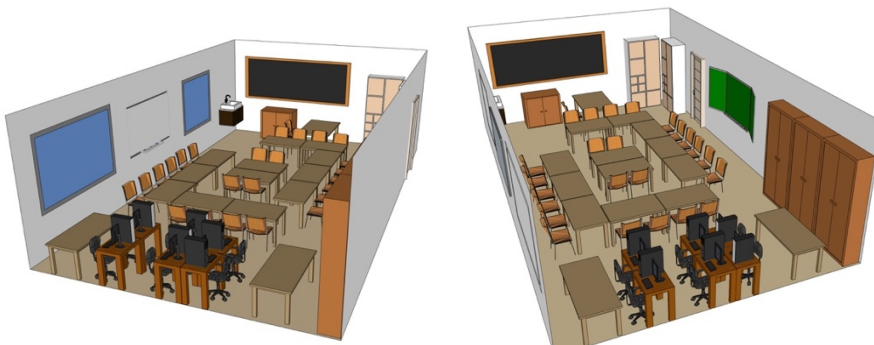
Afbeelding 21: Klaslokaal 1, Steven

Klaslokaal 2 (2006 – 2009, Freinetonderwijs)



Afbeelding 22: Klaslokaal 2, Steven

Klaslokaal 3 (2009 – heden, Freinetonderwijs)



Afbeelding 23: Klaslokaal 3, Steven

De casus van Steven werd geselecteerd omdat deze de doorbreking van het frontale onderwijs op een mooi wijze illustreert. Hij haalt hiervoor drie zaken aan, waarbij hij de nadruk legt op de shift in de richting van het lesgeven. Ook de indeling van de klas in zones maakte veranderingen door in de loop van Steven's onderwijsloopbaan, net als het al dan niet gebruikmaken van bepaalde ruimtes buiten de klas om het onderwijsleerproces plaats in te laten vinden. Tabel 6 geeft de evolutie met betrekking tot deze elementen aan overheen de verschillende klaslokalen.

Doorbreking van het frontale onderwijs	Klas 1 (2003-2006) Katholiek	Klas 2 (2006-2009) Freinet	Klas 3 (2009 -nu) Freinet
Richting lesgeven	Duidelijk	Duidelijk	Onduidelijk
Klasindeling/zones	Niet doelbewust	Doelbewust	Doelbewust
Gebruik van andere ruimtes in de school	Neen	Ja	Ja

Tabel 6: Thema 1. De doorbreking van het frontale onderwijs

De richting van het lesgeven

De richting van het lesgeven is een belangrijk punt voor Steven, hij wil het frontale onderwijs, waarbij de leerlingen allen gericht zijn naar één plek in de klas, uit de weg gaan. Het bestaan van een duidelijke voor- en achterkant in de klas is eveneens een gegeven dat Steven liever vermijdt. Hij beschrijft de evolutie overheen zijn verschillende klaslokalen hierrond als volgt:

“Ik herinner mij nog zo één ervaring (...) dan merkte ik wel dat je kinderen kon bannen uit je gezichtsveld in zo'n groot lokaal (...). Daar zie je dan ook dat effect van vooraan en achteraan. Hier heb ik dat niet, hier weet ik niet wat vooraan en achteraan is. Nu heb ik drie borden en we zetten onze banken en mijn bureau altijd anders. Je kan hier niet zeggen wat vooraan of achteraan is. Je ziet dat bijvoorbeeld ook als iemand extern langskomt, die weten niet waar ze moeten staan. Dat vind ik goed want dat wil zeggen dat er geen vast punt is waar de aandacht naartoe gaat, dat vind ik al een grote evolutie.”
(Interview Steven)

Het aantal borden en de plaatsing ervan, speelt hier volgens Steven een belangrijke rol in, zo evolueerde dit gegeven duidelijk overheen de verschillende klaslokalen. In het eerste lokaal waarin Steven les gaf stonden de banken van de leerlingen duidelijk frontaal naar een plek in het

lokaal gericht. Hij beschrijft de situatie in de huidige klas (klas 3) en vergelijkt deze met zijn eerste klaslokaal. Daarbij stelt hij de Freinetmethode tegenover het reguliere onderwijs:

“Hier (klas 3) zit het zo dat kinderen altijd met hun rug naar een van de borden zitten. Moest dat hier (klas 1) zo geweest zijn dan hadden ze daar wel wat op gezegd. Zij zouden denken dat je niet kan leren als je niet naar het bord kijkt.” (Interview Steven)

In het eerste klaslokaal waarin Steven les gaf werd de richting van het lesgeven aldus duidelijk bepaald door de plaatsing van het bord. Hoewel de banken in zijn tweede klaslokaal niet meer frontaal naar het bord gericht stonden, bleef de richting van het lesgeven hier nog steeds duidelijk:

“Het viel mij wel op dat er vaker kinderen met hun zij naar het bord zaten. Het was dan ook wel al vijf en zes dus ik vond dat minder erg. Nu, dit was de voorkant duidelijk, dat bord hing hier al (...) dat was gewoon één groen bord.” (Interview Steven)

In het derde en huidige lokaal waar Steven les geeft, zijn de richting van het lesgeven en de voor- en achterkant van het lokaal echter minder duidelijk. Opnieuw heeft het bord hierbij een invloed:

“(...) Ik heb ook nog zo'n whiteboard op wieltjes. Het gebeurt ook wel vaak dat ik aan dat bord ga staan waar ergens plaats is en iets ga uitleggen aan een paar kinderen. Een instructie is bijna nooit klassikaal bij ons. We zitten sowieso met leeftijdsgroepen. Dan kan je op pad gaan met dat bord. We hebben ook een groot krijtbord op wieltjes en dan kan je nog altijd je uitleg doen waar je het wilt. Ik merk wel dat mijn collega die zedenleer geeft snel een krijtje zal nemen en iets op het bord gaat beginnen schrijven. Die heeft iets tegen whiteboards. Maar ook dat ik denk van, zie je niet hoe onhandig dat dat is als je daar iets opschrijft, kinderen zien dat toch niet.” (Interview Steven)

Niet enkel het bord heeft hier invloed op, ook de geometrische vorm van de klas bepaalt de voorkant van de klas en de richting van het lesgeven. Steven beschrijft zijn eerste klas, een vierkant, en vergelijkt die met zijn huidige klaslokaal (klas 3):

“Een groot verschil is ook de mate waarin de vorm van het lokaal bepaalt wat de voorkant zal zijn. Bijvoorbeeld in dat eerste lokaal hing dat bord daar vooraan. Moest dat daar nu niet gehangen hebben zouden denk ik 90% van de mensen die daar binnenkomen die

plek aanwijzen als de plek waar het bord zou moeten hangen. Terwijl ik dan denk dat dat hier in mijn lokaal nu, niet zo zou zijn. Alle vier de muren zouden de muur met het bord aan kunnen zijn.” (Interview Steven)

Hoewel Steven steeds tevreden was met de vierkante vorm van de lokalen waar hij les gaf, leert hij in zijn derde klaslokaal de voordelen van een rechthoekige klas kennen. Hij haalt hierbij nogmaals de invloed van het bord aan op dit gegeven:

“Ja, dus dat was de eerste rechthoek waar ik inzat (...) al bij al vond ik dat die rechthoek mij meer uitdagingen biedt. Ik vind dat een rechthoek ervoor zorgt –maar dat is ook te zien van waar u deur zit–, in een vierkant creëer je de voorkant waar u deur zit. Hier is dat niet zo, ik kan van alle kanten de voorkant maken. Ik heb nu ook veel borden natuurlijk.” (Interview Steven)

Naast de impact van de richting van het lesgeven en de voor- en achterkant van een klas, kan ook het indelen van de klas in verschillende zones invloed hebben op het doorbreken van het frontale onderwijs. In het eerste lokaal waar Steven les gaf waren deze zones reeds beperkt aanwezig, zo was er bijvoorbeeld een kring in de klas. Het gebruik hiervan was echter nog niet bewust, hij haalt hiervoor ook de invloed van de visie van de school en de infrastructuur aan:

“Ja dat was daar al als ik toekwam, zo’n tapijt met kleine stoeltjes. En dat was het eerste leerjaar dus we gingen wel regelmatig in die hoek zitten voor verhaal of om te vertellen. Ik was toen absoluut niet bezig met methodeonderwijs maar ik had natuurlijk wel in mijn opleiding gezien dat een kringgesprek kon bijdragen aan je werking. Dus ik vond dat niet slecht dat dat daar was want ik weet niet of ik daar zelf op zou gekomen zijn om dat te gebruiken.” (Interview Steven)

“Het kwam eigenlijk niet zo vaak in mij op om tegen de kinderen te zeggen van ja, zet je banken maar eens waar je wil, of te vragen wie waar wou gaan werken. Zo’n hoekensfeer ook helemaal niet. (...). Dat was ook omdat die school traditioneel was opgevat en ingebouwde kasten verhinderen dat je bijvoorbeeld een groepje eens tegen een muur kon zetten. Dat bord hing ook vast, je kon moeilijk dingen veranderen.” (Interview Steven)

In het tweede lokaal waarin Steven werkt creëert hij met het gebruik van een lege werktafel, een zone die verschillende functies kan aannemen en die hij in de toekomst wil blijven behouden.

Tot slot zorgt ook het gebruik van verschillende ruimtes in de school buiten de klas ervoor dat het frontale onderwijs doorbroken wordt, dit zorgt namelijk voor een uitbreiding van de werkruimte. Deze extra ruimte is voor Steven zeker een meerwaarde:

“Ik wou het idee van die eilandjes wel deels bewaren. Ook die werktafel (...) het idee van een lege tafel, ook het werken in de gang. Die mezannine (klas 2) had ik in theorie misschien wel willen meenemen, al was ik die eigenlijk wel beu. Maar gewoon ... een extra ruimte hebben.” (Interview Steven)

Deze extra ruimte vond Steven in zijn tweede en derde klaslokaal vooral in het gebruik van de gang nabij de klas:

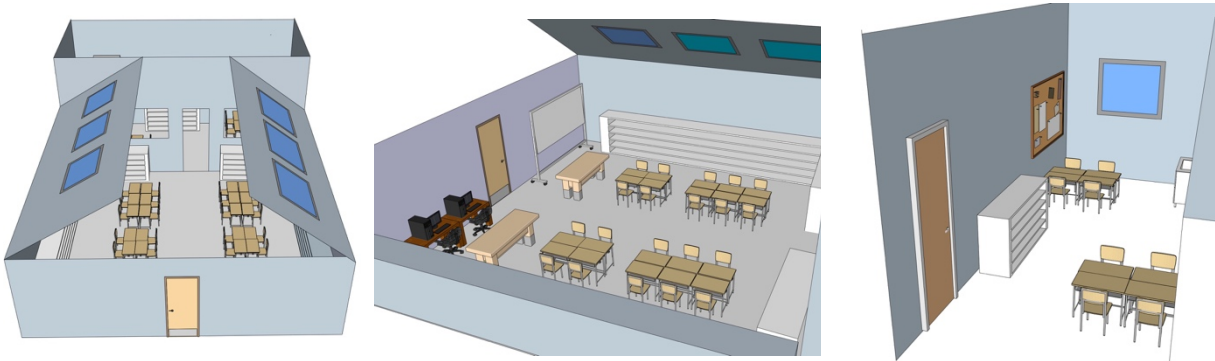
“Er was wel een hele brede gang ook toen waar ook een tafel stond. Tijdens werktijd kon je dan zeggen van –want Freinet heeft altijd een paar werktijden in het schema zitten– jullie kunnen buiten gaan zitten. Je had dan twee kinderen minder in een volle klas en die zaten op hun gemak (...). De grote gang was er zeker een voordeel aan hé. Als je een brede gang hebt kan je je klaswerking tot daar doortrekken.” (Interview Steven)

In zijn eerste klas was dit nog niet mogelijk:

“Wat we zeker niet deden –en wat hier nu doodnormaal is–, is in de gang werken. Dat was toen ook wel een donkere gang daar.” (Interview Steven)

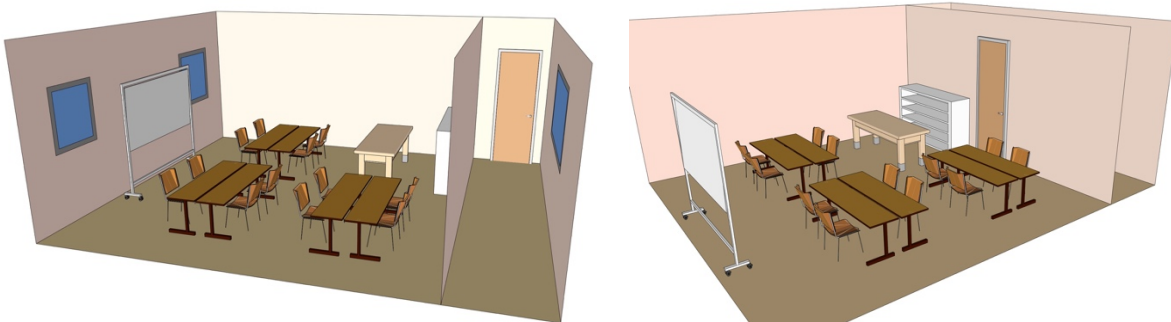
3.3.2. INGE'S CASUS: MONTESSORIONDERWIJS

Klaslokaal 1 (2001 – 2003)



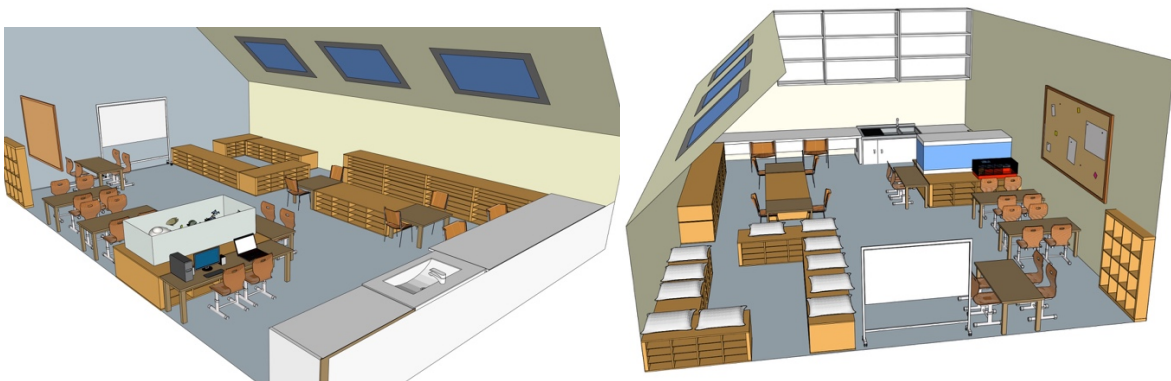
Afbeelding 24: Klaslokaal 1, Inge

Klaslokaal 2 (2003 – 2007)



Afbeelding 25: Klaslokaal 2, Inge

Klaslokaal 3 (2007 – heden)



Afbeelding 26: Klaslokaal 3, Inge

De invloed van de scholenarchitectuur en de samenwerking met architecten is een thema dat bij het merendeel van de respondenten spontaan aan bod kwam. Binnen de casus van Inge worden verschillende aspecten hiervan duidelijk aangehaald. Zo gaat het onder meer over het belang van de grootte van de klas en het ruimtegevoel binnen de klas. Een tweede gegeven dat vaak aan bod komt is de samenwerking tussen architecten en leraren bij het bouwen van scholen. Tot slot wordt ook het belang van licht en uitzicht aangehaald. Tabel 7 geeft een overzicht van deze elementen overheen de verschillende lokalen waarin Inge les gaf.

Invloed architect(uur)	Klas 1 (2001-2003)	Klas 2 (2003-2007)	Klas 3 (2007-nu)
Grootte/ruimte klas	Te klein	Te klein	Te klein
Licht en (uit)zicht	Gemiddeld	Tevreden	Ontevreden
Scholenarchitectuur en samenwerking met architecten	Negatief	Negatief	Negatief

Tabel 7: Thema 2. De invloed van de architect(uur)

Het belang van de grootte van de klas

Reeds in de eerste klas waar Inge les gaf, merkte zij dat de ruimte te klein was. Haar collega staat momenteel in deze ruimte en geeft er les aan minder kinderen. De klas bestaat uit twee delen (zie Afb. 24), dit zorgt ervoor dat de klas uit twee kleine delen bestaat:

“Die muur zou ik zeker eruit halen mocht het mogelijk zijn (...). We hebben hier wel al geleerd dat de ruimtes echt te klein zijn, als ze hier allemaal bezig zijn dan zie je dat de ruimte echt klein is. We zitten hier nu met zestien, ik zat hier ooit met twintig, ik weet niet hoe ik dat toen gedaan heb.” (Interview Inge)

In de tweede, en kleinste, klas waar Inge terecht komt, krijgt ze de mogelijkheid een muur uit te breken en de klas op deze manier een deel te vergroten. Als gevolg hiervan krijgt zij echter extra leerlingen, wat het voordeel ervan tenietdoet. Dit resulteert opnieuw in ruimtegebrek:

“Dat is nog frustrerend, dat ruimtegebrek komt elk jaar opnieuw terug. Maar ja, als we geen ruimte hebben.” (Interview Inge)

Het gebrek aan ruimte heeft een impact op Inge's klasdesign en de veranderingen die ze er al dan niet in kan aanbrengen:

“Ja, ik zou veel meer willen veranderen. Regelmatig kunnen veranderen, de klassen hieronder zijn groter en na elke vakantie heeft de meester zijn tafels helemaal anders gezet. Ik kan dat niet, dat is zo jammer.” (Interview Inge)

Het gebrek aan ruimte heeft niet enkel invloed op het klasdesign, het heeft ook invloed op het onderwijsleerproces van de leerlingen en bemoeilijkt de werking van de Montessorimethode. Inge vertelt over het belang van het klasdesign en ruimte binnen het Montessorionderwijs:

“Ja, heel belangrijk hé. Om het feit dat in de middenbouw, de ruimte op de grond heel belangrijk is omdat ze moeten kunnen werken (...). Er worden constant tapijtjes uitgehaald, het ligt hier dan vol met materiaal. Ik moet nog eens een foto maken voor de directie, zodat ze ziet hoe klein het is (...). Maar ja, we weten het hé, we hebben ook geen oplossingen daarvoor. Tenzij ja, in de tuin achteraan een container plaatsen en deze muur wegdoen. Dan kan je een nieuwe klas maken, maar ja. Ik vrees dan, dubbele klas, dubbele leerlingen. Dan verandert er niets hé. Dus ja, ruimte is zeer belangrijk.” (Interview Inge)

Licht en (uit)zicht

Licht en (uit)zicht zijn erg belangrijk voor Inge, dit op verschillende manieren. Zo vindt ze het behouden van overzicht over haar leerlingen belangrijk. Omdat haar eerste klaslokaal uit twee delen bestond met een muur tussen was dit moeilijk. Uiteindelijk maakte ze samen met haar collega twee venstergaten in de muren in een poging dit zicht te verbeteren:

“Dat kwam vanuit een frustratie, je zag die acht leerlingen niet. Ze profiteerden er soms van, we wouden dat oplossen (...) vooral omdat we dan meer zicht hadden op wat daar gebeurde als we hier les aan het geven waren. Dat gaf dan ook een rustiger gevoel, je kon dan ook meer overleggen.” (Interview Inge)

Niet enkel overzicht over de klas speelt een rol voor Inge. Vooral natuurlijk licht en uitzicht naar buiten toe vanuit de klas zijn voor haar een belangrijk punt:

“Het zicht en het licht. Dat is super belangrijk voor mij. De kinderen hebben daar precies minder last van, misschien heeft het met de ouderdom te maken. Nu ja, nee, ik ben altijd zo geweest. Ik vind het hier (klas 3) zo benauwend, de deur en de vensters staan ook vaak open (...). Licht en zicht, maar dat is eigen aan mijn persoon (...). De deur zal bijvoorbeeld altijd open staan, nu met het koud weer doen de kinderen ze wel dicht. Maar ik vind dat het hier anders zo beklemmend is.” (Interview Inge)

In haar huidige klas mist Inge dit natuurlijk licht en het uitzicht naar buiten toe dan ook sterk:

“Drie veluxen en twee lichtkoepels en dan heel veel kunstlicht hé. Jongens toch. Voor mij mogen dat wat lichtpunten minder zijn. Ik had veel liever wat meer ramen gehad. Mijn collega heeft dezelfde klas hiernaast, maar een spiegeling eigenlijk. En zij heeft wel een venster daar met zicht op de speelplaats. Dat zou ik zo graag willen, maar het mag niet. De buurman dacht dat het te veel inkijk zou geven. Alsof je tijd hebt om de burens te bespieden. Niks aan te doen hé.” (Interview Inge)

De scholenarchitectuur en de samenwerking tussen architectuur en leraren

Tot slot kaart Inge ook de invloed van de architectuur en infrastructuur van de school op het onderwijsleerproces en de dagelijkse gang van zaken aan:

“Negatieve, de vloer glijdt. Bij ons dragen de kindjes pantoffels omdat de speelplaats met hout en modder is. Maar dat gesloef van die pantoffels ja dat is ... de kinderen hebben dan losse pantoffels, dus dat lawaai. Wie dat hier ooit gezet heeft, die architect heeft helemaal geen pedagogisch inzicht. Als je kijkt naar de gang, we zouden daar met drie klassen onze jassen en boekentassen moeten kunnen zetten, dat is veel te klein (...). Er is een turnzaal, geen eetzaal (...). Maar ja, wel een turnzaal. Met dezelfde leuke vloer, in een turnzaal, joepie (sarcastische toon). Ook zo leuk glijden. En dan ook een akoestiek van jewelste.” (Interview Inge)

Op de school waar Inge lesgeeft werd een nieuwbouw geplaatst ter uitbreiding van het bestaande gebouw. Hoewel zij verwachtte dat deze nieuwbouw aangepast zou zijn aan de Montessorimethode, blijkt dit niet zo te zijn:

“Ja, ik ben daar niet tevreden over. Maar dat is zeer ingewikkeld en je moet een architect kiezen die... ja ik weet niet hoe dat precies in elkaar zit. Ik denk dat er ook wat politiek

mee gemoeid is. Het is ook niet praktisch. Dit is een oud klooster geweest, ale dit niet, het is nieuw. Maar dat eerste stuk. Mocht ik ooit de lotto winnen, ik bouw meteen een andere school. Voor hier hé, met grote ruimtes en grote gangen. Als je naar andere Montessorischolen gaat, bijvoorbeeld in Nederland. Die hebben dan een gang die zo groot is als de klas en daar wordt ook in gewerkt.

Op de vraag of Inge meer samenwerking tussen leraren en architecten gewenst had, antwoordt zij het volgende:

“Ja, maar dat is gewoon not-done denk ik. Ik begrijp niet waarom dat niet gebeurt, ale kijk naar de gang. Je kan niet verwachten van de kinderen dat ze stil moeten zijn, er zijn geen punten waar je even strategisch stil kan staan. Dat begrijp ik nog niet, vooral omdat de kleuterklassen bijgezet zijn in ... ja voor mijn tijd. En daar waren ze ook al niet tevreden over, hetzelfde met die vloer. En dan heeft diezelfde architect toch dit stuk ook erbij gezet. We mochten wel elke keer de plannen inzien, ale, de directie mocht die inzien. Er zijn wel kleine details veranderd, maar ik weet niet hoe dat komt dat daar ... ik weet niet wie beslist welke architect je moet nemen. Dat is denk ik niet onze school, misschien de inrichtende macht. Ik denk dat dat iemand is die ... ik mag mij daar niet over uitspreken hé. Dat is wel iets dat mist vind ik.” (Interview Inge)

Inge haalt het ABC-huis aan in Brussel als een voorbeeld van een goede schoolarchitectuur en -indeling. Het ABC-huis werd door verschillende respondenten spontaan vermeld:

“Het ABC-huis in Brussel, we zijn er vorig jaar geweest. En ik had meteen iets van, hier zouden we moeten kunnen lesgeven. We bellen elk jaar maar zijn er vorig jaar voor het eerst binnengeraakt. Ja dat was geweldig. Mijn directie is er onlangs ook geweest op een avond want hij moest een uiteenzetting geven over het Montessori-onderwijs en hij kwam terug en zei meteen amai, als dat zou kunnen. Het is een oude fabriek, het is groot maar de akoestiek is echt goed. Ik begrijp niet dat ze daar hier niet meer rekening mee gehouden hebben. Hier wordt heel veel bewogen in de klassen.” (Interview Inge)

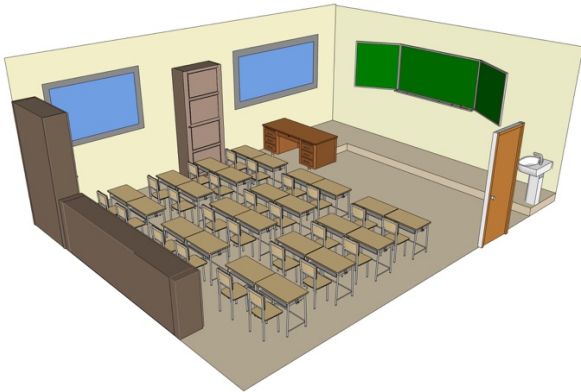
Wanneer Inge haar ideale klas omschrijft, vat ze bovenstaande punten omtrent het belang van de schoolarchitectuur, de grootte van de klassen en de aandacht voor (uit)zicht en licht mooi samen. Ze houdt daarbij ook rekening met de invloed ervan op de werking van de Montessorivisie.

Binnen deze beschrijving wordt eveneens duidelijk dat Inge het gevoel heeft dat eventuele veranderingen mogelijks niet de uitkomst zouden hebben waar zij van droomt:

“Oh. Groot. Groot, licht, hoeken ook. Een andere vloer, rekening houden met meer dan enkel de ruimte. De vloer moet van ander materiaal zijn, niet zoveel lawaai maken, niet zo koud, ze zitten erop. De keuken zou lager moeten, dit is eigenlijk gebouwd als bovenbouwklas, daarom dat de keuken hoger ligt. Oh ja, ik zou mijn gang gaan. Dit is ook een kartonnen muur, ale ik noem dat zo. Die kan er eigenlijk ook uit, die zou eruit kunnen. Dus moest er ooit ... ik weet dat de directie toen zei dat ze er geen stenen muur van gingen maken—, ze kan er ooit uit. Maar ja, dat wil dan ook zeggen dat je hier staat met veel kinderen met een dubbel zo grote ruimte. Je krijgt dan wel vijftwintig leerlingen zeker, of met twee leerkrachten, maar dan moet je kunnen samenwerken hé. Maar ja, licht, ruimte, hoeken. Ook zelfs, eigenlijk zou ik dan willen werken denk ik met geen vaste plaatsen, mocht ik een heel grote ruimte hebben. Eerder hoeken met materiaal waar dan plaatsen voorzien zijn. Dat je kan zeggen ik neem mijn rekenboek en ga daar breuken doen. En dan misschien daar een taalhoek waar je dan kan werken ook. Snap je het?”
(Interview Inge)

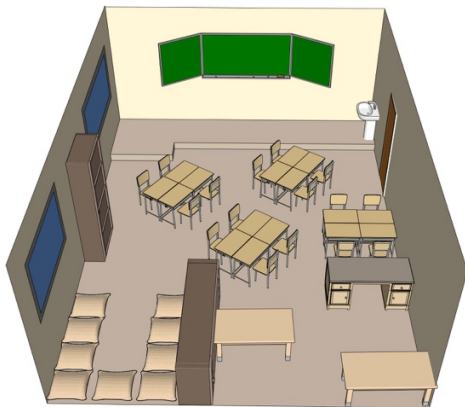
3.3.3. HANNA'S CASUS: STEDELIJK ONDERWIJS EN JENAPLAN

Klaslokaal 1 (1996 – 1999, Stedelijk onderwijs)



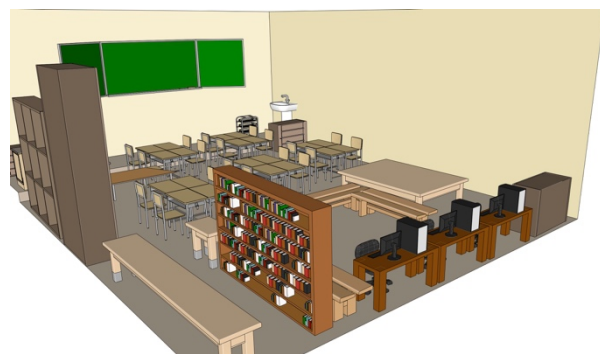
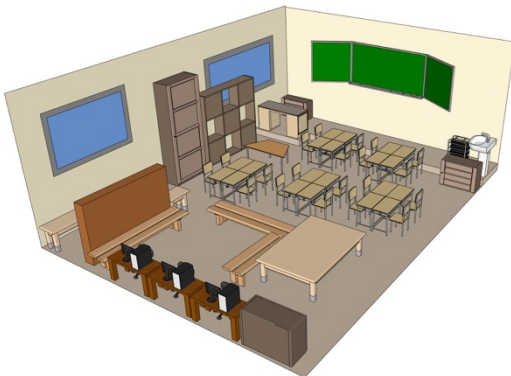
Afbeelding 27: Klaslokaal 1, Hanna

Klaslokaal 2 (1999 – 2005, Stedelijk onderwijs)



Afbeelding 28: Klaslokaal 2, Hanna

Klaslokaal 3 (2005 – heden, Jenaplan)



Afbeelding 29: Klaslokaal 3, Hanna

Hanna's casus werd gekozen omdat deze de invloed van de leraar als persoon en de invloed van de methode of visie die de school hanteert op de evolutie van het klasdesign duidelijk illustreert. De invloed van de leraar als persoon kan te maken hebben met de voorkeur van de leraar voor bijvoorbeeld een drukke of een eerder overzichtelijke klas. Hierbij is ook de groei van het bewustzijn rond het belang van het klasdesign voor het onderwijsleerproces een belangrijk item. De casus van Hanna geeft ook duidelijk weer hoe een leraar kan evolueren op vlak van het durven aanbrengen van veranderingen in het klasdesign. De invloed van de methode die een school hanteert kan zich uiten op verschillende manieren. Denk hierbij bijvoorbeeld aan de schoolcultuur of de onderwijskundige aanpak maar ook zeker in het klasdesign. De methode kan ook duidelijk of minder duidelijk zichtbaar zijn. Tabellen 8 en 9 geven de evolutie omtrent deze aspecten weer overheen de verschillende klaslokalen van Hanna.

De invloed van de leraar als persoon	Klas 1 (1996-1999) Stedelijk onderwijs	Klas 2 (1999-2005) Stedelijk onderwijs	Klas 3 (2005-nu) Jenaplan
Invloed persoonlijke voorkeur	Nee	Ja	Gedeeltelijk
Bewustzijn rond belang klasdesign	Nee	Ja	Ja
Durf om te veranderen	Nee	Ja	Ja

Tabel 8: Thema 3. De invloed van de leraar als persoon

De invloed van de methode/visie	Klas 1 (1996-1999) Stedelijk onderwijs	Klas 2 (1999-2005) Stedelijk onderwijs	Klas 3 (2005-nu) Jenaplan
Zichtbare invloed methode/visie	Ja	Nee	Ja
Uiting invloed methode/visie	Klasdesign	N.v.t.	Klasdesign en onderwijskundige aanpak

Tabel 9: Thema 4. De invloed van methode/visie van de school

De invloed van de leraar als persoon

De invloed van Hanna als persoon op het klasdesign vindt zijn uiting in het feit dat zij graag aan de hand van projecten werkt. Dit los van de gewoonten of de werking van de school. In haar eerste lokaal deed zij dit nog niet, in het tweede lokaal echter volop. In het derde lokaal werkt zij nog steeds aan de hand van projecten, dit aangevuld met de Jenaplanwerking. Hanna vertelt over haar jaren in de brugklas, haar tweede lokaal:

“Als je naar de foto’s kijkt ga je zien dat ik echt bij elk project een andere indeling heb gemaakt (...). Dan deed ik echt projecten, echt zotte projecten zo. Toen heb ik mij echt heel erg laten gaan (...). Bijvoorbeeld een project rond trouwen was er dan. En dan stonden de banken zo, drie zo en drie zo (in een V-vorm) (...) zodat ze konden kijken naar elkaar en dan stonden ze in het midden voor de trouw zelf. En dan was het echt met een rode loper dat ze in de klas kwamen, als koppeltjes zo.” (Interview Hanna)

Afhankelijk van de verschillende projecten paste Hanna haar klasdesign aan:

“Dat was met hoekenwerk echt. Dan deed ik bijvoorbeeld met een project fruit of de tandarts echt, dat was echt experimenteren. Zette ik hier dan een bank met emmertjes zodat ze hun tanden konden poetsen. Want ik had 10 à 12, maximum 12 leerlingen gehad. Dus ik kon daar echt superveel mee doen. Dat waren echt heel leuke jaren, dat was de overgang naar Jenaplan eigenlijk.” (Interview Hanna)

Over de jaren heen wordt Hanna zich ook steeds meer bewust van het belang en de invloed van het klasdesign op het onderwijsleerproces van haar leerlingen. Waar zij hier in haar eerste lokaal weinig bij stilstond, leert ze in haar tweede en derde klaslokaal de rol hiervan kennen. Zij heeft het over de invloed van bijvoorbeeld de bankopstelling op het onderwijsleerproces en hoe hieraan tegemoetgekomen wordt:

“Het enige nadeel zeg ik nog een keer, is dat bij instructie dan ook, vooral in het eerste, het is belangrijk voor de schrijfrichting ... ze zitten soms omgekeerd, met hun rug naar het bord. Dat is soms wel moeilijk, zeker kindjes die die lateralisatie nog niet hebben. Maar dan laten we ze tussen de banken meer rechtstaan, je vindt wel andere manieren van instructie geven. Eigenlijk zou je in september moeten zeggen, ik heb een ruimte om instructie te geven en ik heb een ruimte voor tafelgroepen apart.” (Interview Hanna)

Zij beschrijft ook hoe zij zich in het derde lokaal steeds meer bewust werd van het belang van de centrale plaats van de kring in haar klaswerking en hoe ook haar directrice dit opmerkte:

“Zij staat ook achter Jenaplan, zeker. Zij heeft ook die opleiding mee gevolgd, zij vindt die tafelgroepen ook heel belangrijk. En dan vlak voor september, als ze kwam kijken, zag ze die kring ook centraal en zei ze: “jij bent een van de eersten die dat gedurfd heeft om die kring echt centraal te zetten en het is echt wel super”, zei ze zelf ook. Want ja, die kring pakt veel plaats in maar toch, het is zo belangrijk om er zoveel in te werken, dat het wel kan ook. Ik durfde het eerst niet, ik gaf altijd voorrang aan mijn tafelgroepen. Maar eigenlijk is het even belangrijk.” (Interview Hanna)

In bovenstaande quote heeft Hanna het over het durven veranderen in het klasdesign. Deze evolutie is dan ook sterk zichtbaar binnen haar onderwijsloopbaan. In het klaslokaal waar Hanna haar loopbaan start durft zij weinig tot geen verandering aan te brengen, dit had onder meer te maken met de voorkeur van haar toenmalige directeur:

“In die tijd durfde ik daar nog niet echt mee spelen en werd dat ook in de andere klassen ook niet echt gedaan en was dat eigenlijk zo'n beetje zoals de directeur zei, je moest je daaraan houden. En die rijtjes, dat was zoiets echt traditioneels hé (...). Qua indeling moest dat nogal precies zijn. Netjes, strak, die hoeken daar was hij in het begin niet voor te vinden.” (Interview Hanna)

Vanuit haar gebrek aan ervaring zocht zij inspiratie bij collega's:

Toen had ik nog niet veel ervaring en wist ik ook niet goed hoe ik eens moest veranderen. Zij (collega's) deden het zo, dus in de beginjaren deed ik mee. Ik moest ook parallel werken, met mijn collega van het eerste leerjaar. En ik weet dat ook, de leesplank stond dan ook vooraan met de woordjes. Zij deed dat zo, dus ik ook. Om te beginnen durf je niet te veel experimenteren.” (Interview Hanna)

Zodra Hanna de overstap maakt naar de brugklas durft zij veranderingen door te voeren:

“Je ziet dat dan ook in mijn brugklas, had ik heel weinig kindjes maar heb ik constant veranderd (...). Met mijn brugklas heb ik heel veel geëxperimenteerd, dan heb ik mij echt kunnen laten gaan.” (Interview Hanna)

Hanna durfde steeds meer veranderingen aan te brengen om verschillende redenen. In de eerste plaats werd zij in de brugklas erg vrij gelaten in haar werking. Daarnaast kreeg zij ook advies van een pedagogisch begeleider en vond zij inspiratie bij een collega:

“Wij hebben begeleiding gehad van de pedagogische begeleidingsdienst toen waren er wel meerdere brugklassen, twee leerklassen in Gent. Toen heb ik echt een goeie begeleidster gehad, Ugette, en zij heeft mij echt goeie tips gegeven en echt mij een boost gegeven om dat op mij te nemen. Ook mijn collega –ik ben dan zwanger geweest, zij heeft mij dan vervangen– en zij was kleuterleidster en ik keek naar haar dingen en daardoor heb ik ook heel veel geleerd.” (Interview Hanna)

Deze durf om te veranderen bleef zich voorzetten, in de overgang naar Jenaplan veranderde haar klasdesign sterk. Zij werd hierbij ook geïnspireerd door verschillende personen:

“Dan heb ik ook heel veel geleerd van een collega die wel durfde experimenteren met haar klasschikking. Zij stond toen in de klas hiernaast en ging dan op pensioen. En ik heb die klas dan eigenlijk “geërfd” met alles dat erin stond. Ik was daar heel blij mee, maar dan zag ik echt hoe zij ook veel dingen deed en haar hoeken inrichtte en welk materiaal zij daarvoor gebruikte. En dan heb ik ook echt heel veel van haar geleerd en dan heb ik ook wel veel overgenomen van haar klasschikking.” (Interview Hanna)

De invloed van de methode die de school hanteert/de visie die de school nastreeft

Doorheen de onderwijsloopbaan van Hanna evolueert de school waarin zij lesgeeft naar een Jenaplanschool. Deze evolutie weerspiegelt zich ook in haar klasdesign. Hanna omschrijft de bankjes die frontaal naar het bord geplaatst staan als typerend voor het reguliere onderwijs. Ze stelt dit tegenover haar klasdesign nu de school de Jenaplanmethode toepast:

“In de reguliere klas wel, er waren geen hoeken in, enkel bankjes. Er waren geen tafelgroepen, de tafelgroepen maken dat u constructie anders is hé. En er was ook geen kring in de eerste klas.” (Interview Hanna)

Hoewel de toepassing van de Jenaplanmethode intensief kan zijn, verkiest ze het bijhorende klasdesign, als gevolg van de tafelgroepen en niveaugroepen, toch boven de rijtjes uit haar eerste reguliere klas omdat het meer rendement oplevert. Dit neemt echter niet weg dat ze ooit ook een andere manier van werken dan de Jenaplanmethode zou willen uitproberen:

“Er komt veel bij kijken. Je moet veel in de gaten houden, je moet met veel rekening houden. Maar het rendement is zo leuk achteraf, dat je het wel oké vindt. Maar ik denk ook veel dat ik het op een gewone school eens zou willen proberen, zo een gewone schikking. Want ik heb dat nooit echt kunnen ervaren. Op mijn stages wel maar dan heb je die vrijheid ook niet echt zo. Maar ik denk niet dat ik zou kunnen terugkeren naar werken in gewone rijtjes.” (Interview Hanna)

De werking van Jenaplan met tafelgroepen en niveaugroepen heeft eveneens een invloed op het onderwijsleerproces van haar leerlingen. Het creëert een bepaalde manier van werken:

“Per tafelgroep probeer ik altijd iemand van het tweede eraan te zetten, die zich verantwoordelijk voelt voor de andere kindjes. Maar, zeker met de tijd, na een aantal maanden na september. Dan voel je van, ook zijn er al kindjes van het eerste die dat op zich nemen en die daar wel in groeien. Je hebt er dan ook van het tweede die je wel verantwoordelijkheid geeft, maar waar het dan niet bij lukt.” (Interview Hanna)

“(...). Ze weten heel goed dat er altijd iemand moet zijn die een beetje verantwoordelijk is, die de tafelleider is. Of met twee, alleszins ... Ze weten ook dat sommige kindjes echt hulp nodig hebben bij zelfstandig werk, ze ontfermen zich daar ook echt over. Ze zeggen dan van, ik heb er de vorige keer bijgezeten, misschien is het nu een keer aan jou om een beetje te helpen.” (Interview Hanna)

Deze invloed van de Jenaplanmethode ziet ze ook terugkeren op andere manieren, bijvoorbeeld in het toepassen van korte instructies in groepjes aan de instructietafels en het gebruik van een kring in de klaswerking.

Deel 4. Discussie en conclusie

4.1. Discussie

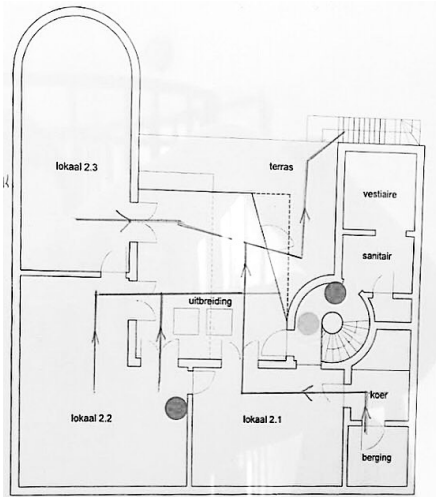
Vanuit de verticale analyses omtrent de onderzoekscomponenten (zie Tabel 4) en de horizontale analyses betreffende de uit de data onttrokken thema's (zie Tabel 5), kunnen enerzijds enkele evoluties en anderzijds enkele bijkomende bevindingen afgeleid worden. Zo zijn evoluties waar te nemen met betrekking tot (1) de geometrische vorm van de klas, (2) de klasindeling, (3) het gebruik van de (klas)ruimte, (4) de bankopstelling, (5) veranderingen in harde en zachte architectuur (Martin, 2002) en (6) de leraar als persoon. Tot slot vloeiden uit de analyse van de data interessante bevindingen voort gerelateerd aan (1) de tevredenheid van de leraar, (2) invloeden van het klasdesign en de methode, (3) de doorbreking van het frontale onderwijs en (4) de relatie tussen architectuur en onderwijs. In de discussie worden deze zaken overheen de negen casussen besproken in relatie tot theoretische inzichten.

4.1.1. EVOLUTIES

De geometrische vorm van de klas

Amedeo en Dyk (2003) onderscheiden vijf geometrische vormen van klassen, waarvan enkel de rechthoekige vormen A en B teruggevonden werden binnen dit onderzoek (zie Afb. 3). Het merendeel van de respondenten gaf, of geeft tot op heden, namelijk les in een rechthoekige of vierkante klas. Dit steeds binnen een oud (school)gebouw. Bij drie respondenten is dit niet het geval en is een interessante evolutie waar te nemen in de geometrische vorm van hun klassen. Zo startte Sandra haar carrière in een Steinerschool in Nederland, zij gaf er les in een klaslokaal in de vorm van een zeshoek. Deze school werd bewust als Steinerschool en in een organische bouwstijl gebouwd. Sinds 2013 geeft zij les in Vlaanderen, hier kwam zij terecht in een Steinerschool, gehuisvest in een erg oud gebouw. De klassen waar zij sindsdien lesgeeft zijn rechthoekig van vorm. Ook bij Marlène valt een interessante ontwikkeling waar te nemen. Zij gaf tot 2003 les in een oud gebouw, in een rechthoekige klas, tot zij verhuisde naar een nieuwbouwschool. Deze school werd specifiek gebouwd met het oog op de Freinetwerking, zij geeft er tot op heden les in een trapeziumvormige klas. De klas heeft twee verdiepingen, waarbij de tweede verdieping de trapeziumvormige klas voor de helft overbrugd en eindigt in de vorm van een halve cirkel. Tot slot houdt ook het 'lokaal' van Jana er een speciale geometrische vorm op na. Zij geeft les binnen het ervaringsgericht onderwijs. Vanuit het idee van de huiselijkheid, zijn haar lokalen gelokaliseerd binnen een oud appartement. Zij heeft er een volledige verdieping

ter beschikking als klaslokaal, bestaande uit verschillende kleine ruimtes met verschillende geometrische vormen (zie Afb. 30).



Afbeelding 30: Geometrische vorm klaslokalen, Jana

In (recent gebouwde) scholen, waar aandacht besteed werd aan de relatie tussen de architectuur en de methode die de school hanteert, zijn aldus meer aparte vormen van klaslokalen terug te vinden. In oudere schoolgebouwen, die niet gebouwd werden als methodeschool, zijn voornamelijk rechthoekige en vierkante klassen terug te vinden. Deze bevindingen stemmen overeen met de stelling van Amedeo en Dyk (2003) dat rechthoekige klaslokalen vaak in oudere basisscholen teruggevonden worden. Zij stellen eveneens dat deze vormen van klaslokalen meer klassieke vormen van onderwijs zouden faciliteren. Deze stelling valt in dit onderzoek deels te betwisten. Aangezien het merendeel van de respondenten binnen oudere schoolgebouwen en in rechthoekige of vierkante klaslokalen werkzaam is, blijkt namelijk dat scholen met een uitgesproken of vernieuwende aanpak eveneens kunnen aarden binnen traditionele (school)gebouwen (Van Den Driessche, 2009b). Ook de respondenten binnen huidig onderzoek bevestigen dit. Minpunten van het werken in deze gebouwen zijn de verouderde infrastructuur en de kleine klasruimtes. Hierbij dient de kanttekening gemaakt te worden, dat leraren die wel over een klaslokaal met een meer speciale geometrische vorm beschikken, hier daarom niet meer tevreden over zijn. Zo was Sandra erg tevreden over de zeshoekige vorm van haar eerste lokaal maar verwees zij hierbij vooral naar het feit dat het lokaal erg ruim was. Marlène geeft aan dat zij de trapeziumvorm van haar klas een nadeel vindt, omdat op deze manier onder andere ruimte verloren gaat in de hoeken. Ook de halvecirkelvorm van de tweede

verdieping in haar klas vindt zij nadelig, dit zorgt er namelijk voor dat daar bijvoorbeeld geen bord opgehangen kan worden. Over het algemeen is zij echter erg tevreden over haar klas, zij het omwille van de vele ruimte. Bij Jana horen we hetzelfde verhaal, het feit dat zij een volledige verdieping ter haar beschikking heeft, zorgt ervoor dat zij erg veel ruimte heeft. Ook de andere leraren bleken positiever over een lokaal wanneer dit ruim was, ongeacht de geometrische vorm van het lokaal. Hieruit kan dan ook besloten worden dat, hoewel meer recent gebouwde methodescholen er in deze studie vaak effectief meer bijzondere klasvormen op nahouden, de grootte van de klas belangrijker is dan de geometrische vorm ervan.

De klasindeling

Martin (2002) onderscheidt drie types van klassen. De huidige klasindeling van de leraren binnen dit onderzoek sluit nauw aan bij het eerste type: de kamer waarin verschillende activiteiten plaatsvinden. Over de jaren heen is namelijk een gelijkaardige evolutie terug te vinden bij het merendeel van de leraren wat betreft de klasindeling. Zo gaan nagenoeg alle leraren hun klas steeds meer indelen in kleinere ruimtes. Zij maken hierbij voornamelijk gebruik van de zachte architectuur, zoals kasten of tafels om deze indeling te maken (Martin, 2002). Deze techniek is volgens Laevers (2003) en Weber (z.j.) wijdverspreid aanwezig binnen het methodeonderwijs en vaak toegepast in de vorm van hoekenwerk. Voorbeelden bij de respondenten zijn bijvoorbeeld een leeshoek, een techniekhoeke, een taalhoek of een knutselhoek. Binnen deze studie is ook het gebruik van de kring veelvoorkomend.

In deze studie is deze evolutie sterker waarneembaar bij leraren die startten binnen het reguliere onderwijs en later de overstap maakten naar het methodeonderwijs, zoals Steven of Hanna. Zij maakten een duidelijke evolutie door van een enkele frontale opstelling naar het gebruik van indelingen binnen hun klassen. Leraren die altijd in het methodeonderwijs gestaan hebben, zoals Magda of John, werkten reeds bij de start van hun carrière met hoeken maar groeiden hierin overheen de jaren. De leraren die geen of minder gebruik maken van hoeken in hun klas, zoals Inge of Sandra, geven aan dat zij dit wel willen doen maar dat dit niet of slechts in beperkte mate mogelijk is omwille van ruimtegebrek. Hoewel geen generieke uitspraken gedaan kunnen worden op basis van de beperkte steekproef binnen huidig onderzoek, en ook het karakter van de leraar ongetwijfeld een rol speelt bij de keuze voor hoekenwerk, sluit deze bevinding aan bij bovenstaande bewering van Laevers en Weber.

Volgens Martin (2002) is het volgen van nascholingen over het benutten van de volledige klasruimte nuttig om een goed ingerichte, georganiseerde en stimulerende klasomgeving te

creëren. Respondenten Magda, Jana, Hanna en Sandra beamen dat zij baat hadden bij nascholingen omtrent onder andere hoekenwerk en methodeonderwijs. John engageerde zich dan weer zelf om jarenlang nascholingen te geven omtrent hoekenwerk in scholen over heel Vlaanderen. De uitspraak van Martin (2002) wordt hiermee dan ook versterkt.

Het gebruik van de (klas)ruimte

De bevroegde leraren maken doorheen hun onderwijs carrière steeds meer gebruik van ruimtes buiten de eigen klas om het onderwijsleerproces plaats te laten vinden. Vaak starten leraren met de uitbreiding van de onderwijsruimte door ook de gang te gebruiken in hun lesgeven. Leerlingen kunnen er bijvoorbeeld rustig aan een taak werken of er worden bepaalde hoeken geïnstalleerd. Ook het gebruik van andere kamers zoals de turnzaal, de eetzaal, de studiezaal of klassen van andere leraren wordt vermeld. Men kan ruimtes op deze manier voor verschillende doeleinden inzetten (Van Den Driessche, 2008). Naast het gebruik van deze algemene ruimtes, maken bepaalde respondenten ook gebruik van lokalen die in functie staan van één specifieke activiteit, zoals bijvoorbeeld een techniekklas en forum in de school van John of een kringklas in de school van Sandra, wat aansluit bij het derde type van klassen volgens Martin (2002). Leerlingen zijn er vrij en zitten verspreid over de verschillende ruimtes. Tot slot vinden leer- en instructieactiviteiten ook steeds meer buiten plaats. In de scholen van Steven en Magda is/was een buitenklas voorzien. Jens trok regelmatig de natuur in met zijn leerlingen, waarbij hij de instructieactiviteiten toepaste op het buitenleven. Hanna neemt haar leerlingen regelmatig mee naar de speelplaats. In de school van Marlène heeft elke klas een eigen terras. In de school van Jana is een groot gemeenschappelijk terras voorzien en vinden leer- en instructieactiviteiten zelfs plaats in verschillende lokalen in de buurt van de school. Zij stelt dat dit bij de schoolcultuur hoort, waar de volledige buurt in het onderwijs betrokken wordt. Opnieuw is hier de evolutie waar te nemen dat leraren die startten in het reguliere onderwijs en nadien de overstap maakten naar het methodeonderwijs, aanvankelijk niet buiten de klas werkten en dit in het methodeonderwijs wel doen. Steven verwijst hierbij onder andere naar de invloed van de schoolcultuur. Enkel bij Inge en Sandra vindt het onderwijs voornamelijk binnen de eigen klas plaats, dit omwille van een gebrek aan extra ruimtes, doordat wel beschikbare extra ruimtes steeds bezet zijn of door opgelegde restricties omwille van de veiligheid.

De bankopstelling

De bankopstelling speelt een cruciale rol binnen het onderwijsleerproces, volgens Van Den Driessche (2009a) richt de opstelling van het meubilair namelijk onder andere de blik en het

handelen. Martin (2002) en De Bruyne (2011) onderscheiden verschillende bankopstellingen. Alle types werden teruggevonden in de verschillende klassen van de respondenten. Daarbij kon een veranderende bankopstelling doorheen het schooljaar waargenomen worden naargelang het aantal leerlingen, het thema, de werkvormen die men hanteerde of puur voor variatie (De Bruyne, 2011). Hierbij geeft vooral Inge aan rekening te moeten houden met het aantal leerlingen in haar bankopstelling, zij wil graag veranderingen kunnen aanbrengen maar heeft hier moeite mee omwille van ruimtegebrek. Sandra verwijst regelmatig naar het thema aangezien elke klas binnen het Steineronderwijs een eigen thema heeft. Het veranderen van de bankopstelling naargelang de werkvorm komt bij het merendeel van de respondenten aan bod. Voor bepaalde werkvormen zoals een discussie, is het essentieel dat leerlingen elkaar kunnen zien. Bankopstellingen zoals de U-vorm zijn hier dan ook voor te verkiezen (Weinstein en Novodvorsky, 2011). Een opstelling in groepen zou dan weer bevorderlijk zijn voor groepswork (Tondeur et al., 2015; Valcke, 2015). De bevroegde leraren beamen elk van bovenstaande beweringen en vullen hierbij aan dat rijen te verkiezen zijn in bijvoorbeeld toetsenperiodes. Alle leraren zeggen een U-vorm of groepen te verkiezen als de ideale bankopstelling. Het merendeel van hen geeft aan de bankopstelling regelmatig te veranderen, gaande van dagelijks tot maandelijks. Zo geeft Jens bijvoorbeeld aan dat hij samen met zijn leerlingen trainde om de volledige bankopstelling erg snel te kunnen veranderen. Deze variatie is niet overal blijvend. Hanna en John geven aan sinds kort geen veranderingen meer aan te brengen in hun klasdesign omdat zij na jaren puzzelen een opstelling gevonden hebben die werkt en waar zij tevreden mee zijn. Hanna werkt nu met tafelgroepen en relateert dit ook aan de Jenaplanmethode.

Wederom is hier zichtbaar dat leraren die startten in het regulier onderwijs daar vaak een frontale opstelling hanteerden, eens zij de overstap maakten naar het methodeonderwijs maken alternatieve bankopstellingen de intrede binnen hun klasdesign. Zij verwijzen hierbij allen naar de invloed van de schoolcultuur en de gewoonten van de school. Ook in het soort banken is een evolutie merkbaar. Zo had Jens bijvoorbeeld in zijn eerste klaslokaal erg zware banken, die moeilijk te verschuiven waren, in latere klassen kreeg hij lichtere tafels en bankjes, wat het aanbrengen van variatie faciliteerde.

Veranderingen in harde en zachte architectuur

Volgens AGION is in het verleden onvoldoende geïnvesteerd in de schoolinfrastructuur (AGION, 2009b, p. 119). De respondenten binnen dit onderzoek bevestigen dit, de klacht over verouderde infrastructuur werd regelmatig spontaan aangehaald tijdens de interviews. Zij geven

daarbij aan dat de klasruimtes niet aansluiten op de huidige onderwijsbehoeften. Zo is er bijvoorbeeld een gebrek aan stopcontacten sinds de opkomst van ICT en is in vele klaslokalen geen of een te kleine wastafel voorzien. Daarnaast uiten zij ook hun ongenoegen over de staat van bepaalde gebouwen, het gaat hier bijvoorbeeld om houten vloeren met splinters in of waterschade aan de muren. Dit stemt overeen met het feit dat het grotendeel van het Vlaamse gebouwenpark nog steeds uit verouderde schoolgebouwen bestaat (AGION, 2013a). Verschillende leraren geven aan dat zij erg lang moeten wachten op financiering of goedkeuringen om verbouwingen uit te voeren. Dit neemt niet weg dat bij het merendeel van de leraren reeds verbouwingen plaats vonden over de jaren heen. Bij Inge, Jens, Magda, Jana en Sandra werd een deel nieuwbouw toegevoegd aan het reeds bestaande schoolgebouw. Bij Jana, Sandra en John zijn momenteel (nog) verbouwingen gaande. Enkel Marlène geeft momenteel les in een volledig nieuwe, recent gebouwde school. Steven en Hanna maken geen melding van reeds gebeurde verbouwingen. Ook kleinere aanpassingen aan de harde architectuur komen aan bod, zo heeft Inge het bijvoorbeeld over het weghalen van een muur en het maken van venstergaten in een muur. Veranderingen in de harde architectuur (Martin, 2002) zijn aldus vooral waar te nemen in het uitbreiden van de ruimte. Het vernieuwen van het reeds bestaande gebouw gebeurt bij enkele respondenten maar krijgt over het algemeen een lagere prioriteit. Wanneer leraren aangeven welke zaken zij graag nog willen veranderen in hun lokalen, verwijzen zij hierbij ook voornamelijk naar de harde architectuur.

Wat betreft de zachte architectuur (Martin, 2002) zijn de leraren allen relatief vrij gelaten in het aanbrengen van veranderingen. Enkele leraren vermelden restricties. Zo vertelt Hanna dat de directeur van de reguliere school waar zij haar carrière startte, veranderingen in het klasdesign niet ondersteunde. Andere leraren halen beperkingen aan die gerelateerd zijn aan de veiligheid, zoals bijvoorbeeld het moeten vrijhouden van looplijnen en vluchtroutes of het verbod op het gebruik van brandbaar materiaal om indelingen te maken in de klas. Nogmaals wordt hier duidelijk dat de leraren die overstapten van het reguliere naar het methodeonderwijs, aangeven meer vrijheid en autonomie te krijgen binnen het methodeonderwijs. Hierbij dient ook opgemerkt te worden dat bepaalde leraren over de jaren heen groeiden in het durven aanbrengen van veranderingen in het klasdesign. Dit wordt verder besproken in het onderdeel 'de leraar als persoon'. Wanneer de leraren veranderingen aanbrachten in de zachte architectuur ging het hierbij voornamelijk om elementen die de leraar zonder veel moeite kon verplaatsen zoals stoelen, tafels en banken (Martin, 2002).

De leraar als persoon

Eerder in deze discussie werden verschillende evoluties in de tijd betreffende het klasdesign van de leraren besproken. Het is hierbij van belang om de invloed van (de evolutie van) de leraar als persoon hierop niet uit het oog te verliezen. Enerzijds heeft elke leraar persoonlijke voorkeuren omtrent het klasdesign. Zo uit Steven bijvoorbeeld een duidelijk voorkeur voor orde en overzicht in de klas, vindt Inge licht, ruimte en uitzicht zeer belangrijk en is John een sterke voorstander van hoekenwerk. Anderzijds maken leraren ook zelf een evolutie door die zich weerspiegelt in de evolutie van hun klasdesign. Leraren die zich bewust zijn van de impact van de omgeving van het leren en hier ook effectief mee aan de slag gaan, worden door Martin (2002) beschreven als het meest optimale lerarentype. Verschillende leraren geven aan dat zij aan de start van hun carrière echter vooral gefocust waren op bijvoorbeeld het onder de knie krijgen van het lesgeven, het leren kennen van de school en haar gewoonten of het opstellen van leerinhouden. Pas wanneer zij zich zeker voelden in het 'leraar zijn', werd meer aandacht besteed aan het klasdesign en voelden zij zich ook sterk genoeg om hier veranderingen in aan te brengen. Barret, Barret en Zhang (2015) vonden dat het besef omtrent de impact van de omgeving op het leren vooral voorkomt bij leraren die meer ervaren zijn. Berliner stelt dat meer ervaren leraren flexibeler omgaan met klassituaties (Berliner geciteerd in Reeves en Amiel, 2008). Deze stellingen kunnen binnen huidig onderzoek dan ook bekrachtigd worden. De deelnemende leraren rapporteren namelijk een groei in het besef van de impact van de omgeving naarmate hun onderwijsloopbaan vorderde. Zo stellen Hanna, Inge en Steven bijvoorbeeld duidelijk dat zij pas na enkele jaren goed beseften dat de inrichting van de klas invloed had op het onderwijsleerproces. Andere leraren hadden dit besef reeds vroeger maar vermelden wel een groei hiervan overheen de jaren. De reflectie moet aldus gemaakt worden dat naast de invloed van bijvoorbeeld de tijdsgeest of de methode die de leraren hanteren op evoluties in het klasdesign, ook de (evolutie van de) leraar als persoon een rol speelt.

4.1.2. BIJKOMENDE BEVINDINGEN

Tevredenheid van de leraar

Het is van belang dat leraren zich tevreden voelen binnen hun school en klas, dit zou namelijk invloed hebben op de effectiviteit van het lesgeven en de *staying power* van leraren (Buckley, Schneider & Shang, 2005; Corcoran, 1988; Schneider, 2003). Over het algemeen zijn de leraren in dit onderzoek relatief tevreden over de lokalen waarin zij lesgeven. Uit de data blijkt dat zij bij de beoordeling hiervan vooral rekening houden met drie zaken: (1) de infrastructuur, (2) de sfeer in/het gevoel van de klas en (3) de grootte van de klas. Betreffende de infrastructuur verwijst Sandra bijvoorbeeld naar een houten vloer die kraakt en splinters achterlaat. Zij geeft les in het Steineronderwijs en past hier het bewegend leren toe, de vloer vormt hiervoor een groot nadeel. Marlène en Inge hebben het over slechte akoestiek, wat volgens Borret en collega's (2008) inderdaad zou leiden tot mindere prestaties. Ook John haalt de verouderde infrastructuur aan als een nadeel. Naast de infrastructuur hechten leraren ook veel belang aan het gevoel dat zij hebben in hun klas. Dit gevoel kan zowel het gevolg zijn van omstandigheden als van persoonlijke voorkeur. Zo was Magda bijvoorbeeld erg ontevreden over haar tweede lokaal doordat zij hier les gaf samen met een erg autoritaire co-lerares. Inge was dan weer wel heel tevreden over haar tweede lokaal, dit omdat zij hier veel natuurlijk licht en een mooi uitzicht had, twee zaken die zij persoonlijk erg belangrijk vindt. In haar huidige lokaal heeft zij voornamelijk kunstlicht, wat zij storend en benauwd vindt. Borret en collega's (2008) stellen hierbij dat goed verlichte klaslokalen inderdaad voor meer concentratie zorgen vergeleken met lokalen met bijvoorbeeld TL-lampen. De grootte van de klas werd het meest aangehaald wanneer naar de tevredenheid van de leraren omtrent hun lokalen gevraagd werd. Nagenoeg alle leraren haalden hierbij aan dat hun lokalen te klein zijn. Een vaststelling die overeen komt met de bevindingen van AGIO (2013b), waaruit bleek dat leraren in Vlaanderen over het algemeen een tekort aan onderwijsruimte ervaren. Maar liefst 35% van de scholen evalueert de beschikbare ruimte als onvoldoende. Ook in onderzoek van Schneider (2003) rapporteerden 40% van de bevroegde leraren dat hun lokalen niet groot genoeg waren om het onderwijs dat zij wensten te voorzien mogelijk te maken. Opvallend hierbij is dat leraren die de overstap maakten van het reguliere naar het methodeonderwijs, aangeven dat zij minder ruimtegebrek ervoeren in de reguliere klas dan in de klassen waar methodeonderwijs voorzien wordt. Zij verwijzen hierbij onder andere naar de verschillen in didactische werkvormen en bankopstelling, waardoor lesgeven in het methodeonderwijs meer ruimte zou vereisen.

Invloed van het klasdesign en de methode

De invloed van het klasdesign op het onderwijsleerproces werd bij de meeste respondenten gerapporteerd vanuit de bankopstelling. Leraren vertellen hierrond bijvoorbeeld dat leerlingen op bepaalde zitplaatsen meer of minder geconcentreerd zijn en meer of minder praten met elkaar. Hier dient de reflectie gemaakt te worden dat enkel de invloed van de bankopstelling op het onderwijsleerproces expliciet bevraagd werd. Dit kan dus zeker een rol gespeeld hebben in de eenzijdigheid van deze bevindingen. Hoewel verwacht werd dat informatie omtrent de invloed van het klasdesign op het onderwijsleerproces mogelijks verworven zou worden, werd dit verder niet expliciet en algemeen bevraagd. Deze bevindingen zijn dan ook beperkt, niet sluitend en niet volledig.

De invloed van de methode die de school hanteert werd bij de meeste respondenten op verschillende manieren duidelijk. In de eerste plaats spreken verschillende respondenten over een aan de methode gerelateerde lesaanpak. Zo werkt Hanna binnen het Jenaplanonderwijs met tafelgroepen, waarbij de sterkere leerlingen de minder sterke leerlingen ondersteunen. In de klassen van Inge werken de leerlingen vaak met Montessorimaterialen op de grond. Sandra werkt dan weer volgens het bewegend leren, wat volgens haar aansluit bij het gezondmakend Steineronderwijs. Naast de lesaanpak wordt de methode van de scholen ook vaak weerspiegeld binnen de schoolcultuur. Zo vertelt Steven over het feit dat leerlingen in de Freinetschool waar hij werkt erg vrij zijn, open mogen spreken en op gelijke voet staan met de leraren. Ook in de Freinetscholen waar John en Marlène werken is dit het geval. Zij halen hierbij ook aan dat ook ouders betrokken worden in het schoolgebeuren, bijvoorbeeld in het wekelijkse forum. Binnen de ervaringsgerichte school waar Jana werkt, is de huiselijkheid dan weer erg belangrijk. Zij trachten hierbij om de school uit te breiden naar de volledige buurt, waarbij niet alleen de leerlingen, maar ook hun ouders, familie en andere leden van de buurt zich thuis voelen in de school en bijdragen aan de werking ervan. Tot slot is de invloed van de methode bij bepaalde respondenten ook terug te vinden in hun klasdesign. Volgens Van Den Driessche (2009a) kan de omgeving van een klas een weerspiegeling vormen van de gehanteerde onderwijskundige filosofie. Eerder in deze masterproef werd een overzicht gegeven van basisprincipes en architecturale kenmerken van de verschillende vormen van methodeonderwijs (zie Deel 1, Hoofdstuk 2 en 3). In de praktijk waren deze soms wel en soms niet terug te vinden. Zo kwam het belang van het gebruik van natuurlijke materialen en de verschillende thema's per klas terug binnen het Steineronderwijs van Sandra (Upitis, 2004). De huiselijkheid van het ervaringsgericht onderwijs weerspiegelt zich in de klaslokalen van Jana, die zich vrij letterlijk, in een huis bevinden. Binnen het Jenaplanonderwijs

zou elk lokaal de aanblik van een huiskamer moeten krijgen, bij Hanna zagen we dit echter niet terug (De Boe, 2010). Het Montessorionderwijs focust op de vrijwillige en vrije beweging van het kind (Montessori, 1870-1952). Hiervoor is dan ook veel ruimte nodig, binnen de lokalen van Ilse bleek echter een groot ruimtegebrek te bestaan. Dit bewijst dan ook dat elke school in haar eigenheid gerespecteerd dient te worden en in bepaalde mate aan kan sluiten of af kan wijken van 'de methode'.

Doorbreking van het frontale onderwijs

Tot het begin van de 20^{ste} eeuw bestond een doorsnee klaslokaal uit houten banken in frontale rijen met een groot schoolbord vooraan de klas, boven een trede (De Buck, 2015). Het schoolbord functioneerde er als de centrumgraad van het onderwijsleerproces en was initieel de bevoorrechte plaats van kennisoverdracht (De Buck, 2015, p. 3; Tondeur et al., 2015; Hertzberger, 2008). De respondenten die hun carrière startten in het reguliere onderwijs maken verwijzingen naar deze frontale rijen gericht naar het bord waar alle instructie klassikaal gegeven werd. Binnen het methodeonderwijs houden de leraren er over het algemeen een andere aanpak op na en wordt het frontale onderwijs op verschillende manieren doorbroken. Dit werd reeds diepgaand besproken binnen de horizontale analyse van Steven. De trede die afstand diende te voorzien tussen de leraar en de leerlingen, wordt vervangen door een cultuur van gelijkwaardigheid. De leraar beweegt zich tussen de leerlingen. Verschillende leraren vertellen over een schoolcultuur waarbij de leerlingen hen bij de voornaam aanspreken, waarbij zij samen eten of waar de leraar geen bureau heeft maar tussen de leerlingen zit. De frontale rijen worden vervangen door groepen, U-vormen, een kring en verschillende hoeken in de klas waar leerlingen in groepjes kunnen werken. Klassikale instructie maakt plaats voor instructie in kleine groepjes aan een instructietafel wanneer nodig, met aandacht voor differentiatie. Op deze manier fungeert het bord niet langer als de centrumgraad van het lokaal (Hertzberger, 2008). Steven illustreerde dit vanuit het vervagen van de voorkant en achterkant van een klas en het onduidelijk worden van de richting van het lesgeven.

De relatie tussen architectuur en onderwijs

Volgens Borret en collega's (2008) bepalen esthetische, technische en functionele aspecten de kwaliteit van een schoolgebouw. De expertise omtrent de esthetische en technische aspecten zou hier bij de architect liggen (Borret et al., 2008). De bevroegde leraren geven aan algemeen tevreden te zijn over de esthetische aspecten van hun scholen. Zo geeft Marlène, wie als enige in een nieuwe school staat, aan dat haar school er wel degelijk mooi uitziet. Er zijn

ronde vensters en plafonds en de school ziet eruit als een 'circustent'. Met betrekking tot de technische aspecten formuleren de leraren echter enkele zorgen, zo hebben verschillende leraren het over het gebrek aan goede akoestiek en natuurlijk en voldoende licht. Voor de functionele aspecten is inspraak van de gebruikers van een school van belang. Dit omdat het gebouw de pedagogie moet ondersteunen (Borret et al., 2008). Hier blijkt het schoentje te wringen bij de respondenten. Meerdere respondenten vermeldden spontaan de rol van de architect, vaak in negatieve zin. Leraren willen ruimtes die multifunctioneel zijn en waarin snel kan worden overgeschakeld van de ene werk- en groepeeringsvorm naar de andere (Borret et al., 2008, p. 104). Ideaal hiervoor is een grote ruimte waarin verschillende opstellingen van stoelen, tafels en banken aanwezig zijn om deze overgang te faciliteren (Borret et al., 2008, p. 112). Zo haalt ook Hanna bijvoorbeeld aan dat het beschikken over meerdere opstellingen in haar klas ideaal zou zijn. De meeste huidige lokalen zijn hier echter te klein voor en vereisen een verplaatsing van meubilair om de ideale materiële leeromgeving te creëren (Borret et al., 2008, p. 112). Nu is het vaak nog zo dat een leerkracht het toepassen van bepaalde werkvormen en methoden laat afhangen van de mogelijkheden die de verschillende ruimtes bieden, terwijl het eigenlijk andersom zou moeten zijn (Borret et al., 2008). De bevroegde leraren geven dan ook aan dat de ruimtes waarin zij werken veel te klein zijn om het onderwijs te kunnen voorzien dat zij zouden willen geven (Schneider, 2003). Zo haalt Steven bijvoorbeeld aan dat soms maar gerekend wordt op één vierkante meter per kind, wat hij piepklein vindt. Ook haalt hij het gebrek aan kwalitatieve samenwerking tussen scholen en architecten aan. Zo vertelt hij dat zijn broer architect is en een school moest bouwen. Wanneer Steven aan zijn broer vroeg of hij al eens in een school geweest was voordat hij deze moest bouwen, antwoordde deze van niet. Steven stelt dan ook dat architecten volgens hem nooit met leraren praten.

Ook andere leraren halen het tekort aan samenwerking aan, zo vertelt Sarah dat zij bij de verbouwingen post-it's kon plakken bij het plan van de architect, maar daar bleef het bij. Marlène geeft aan dat zij initieel mee mochten bouwen met de architect maar dat hun ideeën in het uiteindelijke plan van de architect verloren bleken. John omschrijft het als volgt: "er zijn pedagogen, er zijn architecten, maar samen ...". Gelukkig bleken niet alle ervaringen met architecten negatief, zo werkten Jens en Marlène samen met een binnenhuisarchitecte om bijvoorbeeld de kleuren van de klassen te bepalen. Ook Jana is erg positief over de samenwerking met architecten, ze geeft aan dat hun expertise noodzakelijk is. Daarbij maakt zij wel de reflectie dat overleg erg belangrijk is. De architecten waar men op haar school mee samenwerkt zijn dan ook ouders van leerlingen, wat de betrokkenheid vergroot. Aldus kan

geconcludeerd worden dat de context, de gebruikers en de onderwijsvisie centraal moeten staan bij het ontwerpen en het bouwen van nieuwe scholen of studielandschappen (cf. Braak, 2008).

Limitaties en suggesties voor vervolgonderzoek

Dit onderzoek ging de evolutie in klasdesign bij leraren uit het Vlaamse lager methodeonderwijs na. Idealiter zou hiervoor uit alle –in het Vlaamse onderwijslandschap aanwezige– vormen van methodeonderwijs minstens één leraar opgenomen moeten worden. In huidig onderzoek werden geen respondenten uit alle vormen gevonden en werden uiteindelijk slechts zes vormen van methodeonderwijs opgenomen. Hoewel bepaalde ideeën van reformpedagogen die aan de basis liggen van het huidige methodeonderwijs reeds lange tijd bestaan, is de aanwezigheid van bepaalde vormen van methodeonderwijs binnen Vlaanderen een recent fenomeen en zijn deze niet in groten getale aanwezig. Hierdoor kon de evolutie in het klasdesign pas in kaart gebracht worden vanaf 1980 tot op heden. Daarbij startten sommige leraren hun carrière in het reguliere onderwijs alvorens de overstap te maken naar het methodeonderwijs. Hoewel deze overstap voor interessante inzichten zorgde, is de keerzijde ervan dat het oudste klaslokaal binnen het methodeonderwijs slechts van 1995 dateerde. Hierdoor kon enkel een recente evolutie onderzocht worden.

Zeven van de negen deelnemende respondenten zijn nog steeds actief binnen het onderwijs. Leraren die nog steeds actief zijn, zouden vaker teruggrijpen naar het huidige lokaal dan leraren die reeds op pensioen zijn (De Buck, 2015). Uit de data bleek dan ook inderdaad dat deze leraren hun vroegere klaslokalen vaak vergeleken met het huidige lokaal. Omwille van de exploratieve aard van deze studie, zijn ook niet alle aspecten die tussen 1980 en 2017 plaatsvonden besproken. Dit neemt niet weg dat de respondenten erg veel informatie meegaven. De leraren vertelden namelijk vanuit wat voor hen belangrijk is of was gedurende hun loopbaan. Daarbij dient ook rekening gehouden te worden met het feit dat ongetwijfeld ook de vraagstelling invloed had op de al dan niet verkregen informatie. Vanuit de beperkte onderzoekstijd alsook omwille van het beperkte woordenaantal, werd gewerkt met drie referentierespondenten. Hierdoor konden interessante aanvullingen van de andere respondenten, met betrekking tot de inhoud van de verticale en horizontale analyses van deze referentierespondenten, soms niet gerapporteerd worden. Tot slot zorgde de beperkte onderzoekstijd er ook voor dat geen terugkoppeling van de analyses naar de respondenten toe gemaakt werd.

Deze masterproef betreft een vervolgstudie op het onderzoek van Maud De Buck in het kader van haar masterproef omtrent de klasinrichting doorheen de onderwijsloopbaan van leraren in het Vlaamse lager onderwijs. Met huidig onderzoek werd een volgende stap gezet naar de veralgemening van de resultaten omtrent de evolutie van de inrichting van Vlaamse lagereschoolklassen. Omdat in beide gevallen een beperkte steekproef bevestigd werd en enerzijds op het reguliere onderwijs en anderzijds op het methodeonderwijs gefocust werd, zijn de uitkomsten van de onderzoeken evenwel nog niet breed generaliseerbaar naar andere scholen. Hiervoor zouden meerdere scholen bezocht moeten worden waarbij ook de financiële middelen en de regulering omtrent verbouwingen en aanpassingen vanuit de netten en koepels van een school meegenomen kunnen worden, e.d.. Vervolgonderzoek kan deze exploratieve studies verdiepen door op basis van de reeds gevonden evoluties na te gaan of deze ook van toepassing zijn in andere scholen en klaslokalen uit zowel het reguliere onderwijs als het methodeonderwijs. Daarbij dienen scholen opgenomen te worden uit verschillende provincies en onderwijsnetten, om zo het volledige Vlaamse lager onderwijslandschap in kaart te kunnen brengen. Daarnaast kunnen leerlingen vanuit de klasinrichting afleiden welke verwachtingen de leraar heeft ten aanzien van hen. Daarom kan ook de perceptie van (oud)leerlingen het onderzoek verrijken doordat zij de inrichting van de klas langs de andere kant ervaren tijdens de instructie- en leeractiviteiten (De Buck, 2015, p. 74). Naast de inbreng van (oud)leerlingen, kunnen ook de visies van de directies van scholen een interessante invalshoek bieden. Dit aangezien zij een rol spelen bij het al dan niet goedkeuren van bepaalde (grotere) veranderingen en leraren eveneens kunnen ondersteunen of belemmeren in de evolutie van hun klasdesign.

Verschillen in evoluties tussen het methodeonderwijs en het reguliere onderwijs

Zoals eerder vermeld, is huidig onderzoek een vervolgstudie op het onderzoek van Maud De Buck. Hoewel De Buck in haar masterproef op het reguliere onderwijs focuste, zijn enkele gelijkenissen en verschillen in resultaten terug te vinden. Zo zijn bijvoorbeeld gelijkaardige bevindingen terug te vinden met betrekking tot infrastructurele verbouwingen, de vernieuwing van het schoolmeubilair, het inbrengen van de zithoek in de klas, veranderingen in bankopstelling en het voortzetten van het onderwijsleerproces buiten de klas. Verschillen zijn echter ook terug te vinden vanuit de focus op het methodeonderwijs. Zo maken de leraren in huidig onderzoek onder andere meer gebruik van indelingen in de klas, is meer variatie aanwezig in bankopstelling, heeft de zithoek een heel belangrijke functie als kring en vindt het onderwijsleerproces vaak standaard binnen en buiten de klas plaats. Omwille van de verschillende focus van beide studies kunnen deze resultaten echter niet sluitend vergeleken worden.

4.2. Conclusie

Huidig onderzoek zette een volgende stap om de evoluties in het klasdesign van leraren lager onderwijs door middel van getuigenissen in kaart te brengen, hierbij werd gefocust op het methodeonderwijs. Uit de verzamelde data is gebleken dat leraren zowel gelijkaardige als verschillende evoluties hebben meegemaakt met betrekking tot hun klasdesign. Door het uitvoeren van een voortraak, waarbij de leraren hun klaslokalen schetsten en reeds stil stonden bij veranderingen hierin, kon het interview diepgaand plaatsvinden (De Buck, 2015).

Verskillende evoluties werden gevonden. Het merendeel van de klaslokalen was rechthoekig of vierkant van vorm, dit bleef zo overheen de jaren. Wanneer scholen echter specifiek gebouwd werden om als methodeschool te fungeren werden meer speciale klasvormen teruggevonden, zoals een zeshoek of trapezium. Doorheen de jaren gingen de leraren steeds meer gebruik maken van hoekenwerk, daarbij krijgt vooral kring een belangrijke functie. Deze evolutie is het sterkst zichtbaar bij leraren die de overstap maakten van het reguliere naar het methodeonderwijs, wat impliceert dat hoekenwerk mogelijks sneller of vaker voorkomt binnen het methodeonderwijs. Leraren binnen het methodeonderwijs trachten de volledige ruimte van de klas steeds optimaal te benutten en woekeren graag met ruimte. In sommige klassen werden extra verdiepingen gebouwd om de ruimte te maximaliseren. De leer- en instructieactiviteiten van de leraren traden overheen de jaren ook steeds meer buiten de klas. Zo wordt onder meer gebruik gemaakt van de gang, extra zalen, speciale techniekklassen, buitenruimten en de buurt. Inzake bankopstelling is grote variatie waar te nemen, dit zowel overheen de jaren als binnen een schooljaar, de U-vorm en groepen krijgen de voorkeur. Vooral leraren die de overstap van het reguliere naar het methodeonderwijs maakten, geven aan van frontale naar meer alternatieve opstellingen te evolueren. Veranderingen in de harde architectuur zijn nagenoeg bij alle respondenten, maar vaak in beperkte mate terug te vinden. In de zachte architectuur, worden vaak aanpassingen gemaakt, dit vooral met stoelen, tafels of lichte kasten. Naast evoluties konden uit de data ook enkele interessante bevindingen afgeleid worden. Zo relateren de bevroegde leraren de tevredenheid omtrent hun lokalen vooral aan de aanwezige infrastructuur, het gevoel dat zij hebben in de klas en de grootte van de klas. Invloeden op het onderwijsleerproces werden vooral teruggevonden vanuit de bankopstelling. De invloed van de methode is terug te vinden binnen de lesaanpak, de schoolcultuur en het klasdesign. De methode weerspiegelde zich echter niet overal even sterk in het klasdesign. Vaak was de reden hiervoor dat de architectuur zich hier niet toe leende. Tot slot zijn leraren relatief tevreden over de esthetische aspecten van hun lokalen, op vlak van technische aspecten kennen de akoestiek en de verlichting verbeterpunten.

Leraren rapporteren voornamelijk ongenoegen met betrekking tot de functionele aspecten van hun lokalen. Ze stellen hierbij dat soms niet genoeg rekening gehouden wordt met de pedagogische functies van de lokalen, meer overleg tussen architecten en de school/leraren is gewenst. Er kan geconcludeerd worden dat sinds 1980 wel degelijk evoluties hebben plaatsgevonden in het klasdesign; sommige beslist van hogerhand, andere vanuit persoonlijke overtuigingen en pedagogische overwegingen van de leraren zelf of vanuit de methode die de school hanteert. Aangezien op basis van deze studie nog geen veralgemening van de resultaten mogelijk is, is vervolgonderzoek aangewezen om de reeds gevonden evoluties en bevindingen diepgaander te kunnen schetsen en andere evoluties te kunnen ontdekken in het klasdesign van klaslokalen in het volledige Vlaamse lager onderwijslandschap.

Bronvermelding

- AGION, Vlaamse Overheid. (2008). *De schoolgebouwenmonitor 2008. Indicatoren voor de kwaliteit van de schoolgebouwen in Vlaanderen*. Geraadpleegd op 02 juli 2016 via: <http://www.agion.be/de-schoolgebouwenmonitor-2008>
- AGION, Vlaamse Overheid. (2015). *Masterplan Scholenbouw: Samen bouwen aan een sterker schoolpatrimonium*. Geraadpleegd op 08 april, 2016, via <http://www.agion.be/MasterplanScholenbouw.aspx>
- AGION, Vlaamse Overheid. (2013a). *De schoolgebouwenmonitor 2013. Indicatoren voor de kwaliteit van de schoolgebouwen in Vlaanderen*. Geraadpleegd op 02 juli 2016 via: <http://www.agion.be/de-schoolgebouwenmonitor-2013>
- AGION, Vlaamse Overheid. (2013b). *Een realistische evaluatie van het scholenbouwbeleid in Vlaanderen. Logica en coherentie, Effectiviteit, Actiepunten*. Geraadpleegd op 21 juli 2017 via: https://www.agion.be/sites/default/files/images/D_AGION_realistische_evaluatie_scholenbouwbeleid_20130204.pdf
- Al, S., Sari, R. M., & Kahya, N. C. (2012). A different perspective on education: Montessori and Montessori school architecture. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1866-1871.
- Algemeen Rijksarchief en Rijksarchief in de Provinciën (2011). Lokale onderwijsgeschiedenis. *Zoekwijzers* (25). Geraadpleegd op 14 april 2016, via: http://extranet.arch.be/arch/publications/zoekwijzer/ZW25_lokale_onderwijsgeschiedenis.pdf
- Amedeo, D. & Dyck, J. A. (2003). Activity/enhances arenas of designs: A case study of the classroom layout. *Journal of architectural and planning research*, 20(4), 323/343. Geraadpleegd op 27 mei 2016 via <http://wilsontxt.hwwilson.com/pdf/06061/le7yj/6s8.pdf>.
- Association Maria Montessori Internationale (2016). *Montessori Environments*. [Website]. Geraadpleegd op 26 juli 2016 via <http://ami-global.org/montessori/montessori-environments>

- Baarda, B., et al., (2013). *Basisboek Kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers
- Barrett, P., Barrett, L., & Zhang, Y. (2015). Teachers' views of their primary school classrooms. *Intelligent Buildings International*, 1-16.
- Barrett, P., Zhang, Y., Moffat, J., & Kobbacy, K. (2013). A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning. *Building and Environment*, 59, 678-689.
- Beneker, J., et al. (1999). *Hoekenwerk: hoeken in de ontwikkelingsgerichte onderbouw*. Baarn: Bekadidact.
- Boeije, H., (2008). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: denken en doen*. Boom: Boom onderwijs
- Borret, K., et al. (2008). *De school als bouwheer: gids voor kwaliteitsvolle schoolarchitectuur*. Mechelen: Plantyn.
- Both, K., (1997). *Jenaplan: Jenaplanonderwijs op weg naar de 21^e eeuw, een concept voor Jenaplanbasisonderwijs*. Hoogeveen: Van Genne.
- Braack, M. (2008). *Studielandschappen in relatie tot de onderwijsvisie van vernieuwingsscholen: casestudie naar de onderwijsvisies van Montessorischolen en Vrije scholen in relatie tot de inrichting van de scholen*(Bachelor's thesis, University of Twente).
- Brehony, K, J. (2004) A new education for a new era: the contribution of the conferences of the New Education Fellowship to the disciplinary field of education 1921–1938, *Paedagogica Historica*, 40:5-6, 733-755, DOI: 10.1080/0030923042000293742
- Breye, V. (2006). Heeft de school een persoonlijkheid. *Impuls*.
- Buckley, J., Schneider, M. & Shang, Y. (2005). Fix It and They Might Stay: School Facility Quality and Teacher Retention in Washington, D.C. *Teachers College Record*, 107, 1107-1123.

- Catteeuw, K. (2005). *Als de muren konden spreken... Schoolwandplaten en de geschiedenis van het Belgisch lager onderwijs*. status: published.
- Châtel, G., Van Den Driessche, M., Van Gerrewey, C., Vanmeirhaeghe, T., & Verschaffel, B. (2007). *De school als ontwerpogave. Schoolarchitectuur in Vlaanderen 1995 – 2005*. Merendree: Sintjoris.
- Corcoran, T., et al. (1988). *Working in Urban Schools*. Washington D.C., Institute for Educational Leadership.
- Crevits, H. (2015). Conceptnota aan de Vlaamse regering (2015-2016): betreft: Masterplan Scholenbouw. Geraadpleegd op 7 april 2016 via <https://www.vlaamsparlement.be/>
- Dedding, C., Jurrius, K., Moonen, X., & Rutjes, L. (2013). Kinderen en jongeren actief in wetenschappelijk onderzoek. *Ethiek, methoden en resultaten van onderzoek met en door jeugd*.
- Devos, G. (2016). Schoolleiderschap deel 2 (PPT). Geraadpleegd via www.minerva.ugent.be
- Devos, J. (2013). *De visie van Freinet*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- de Bilde, J., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2013). Methodescholen in het Vlaamse basisonderwijs. Een overzicht van onderzoek naar de werking en effecten van methodescholen op basis van SIBO.
- de Bilde, J., Van Damme, J., Lamote, C., & De Fraine, B. (2013). Can alternative education increase children's early school engagement? A longitudinal study from kindergarten to third grade. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 212-233.
- De Boe, W. (2010). Jenaplanonderwijs als startpunt voor schoolvernieuwing. *De Katholieke*
- De Bruyne, E. (2011). De fysieke klasruimte als educatieve setting met betrekking tot ICT-gebruik. (Masterproef).

- De Buck, M., (2015). De klasinrichting doorheen de onderwijsloopbaan van leerkrachten in het lager onderwijs (Masterproef).
- De Giuli, V., Da Pos, O., & De Carli, M. (2012). Indoor environmental quality and pupil perception in Italian primary schools. *Building and Environment*, 56, 335–345. doi:10.1016/j.buildenv.2012.03.024
- De Koorddanser (z.j.). Pedagogische Principes (invarianten). Een praktijkcode voor freinetwerkers [Website]. Geraadpleegd op 27 juni 2017 via <http://www.dekoorddanser.be/Pedagogischeprincipesfreinet.pdf>
- De leefschool, 2010-2017. *Oosterzele, de leefschool*. [Website]. Geraadpleegd op 26 juli 2016 via [http://De leefschool, 2010-2017](http://Deleefschool,2010-2017)
- De Vlaamse Overheid (2016a). *Officieel en vrij onderwijs, onderwijsnetten en koepels*. [Website]. Geraadpleegd op 25 juli 2016, via <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/officieel-en-vrij-onderwijs-onderwijsnetten-en-koepels>
- De Vlaamse Overheid (2016b). *Basisonderwijs met bijzondere methode*. [Website]. Geraadpleegd op 25 juli 2016 via <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/default.aspx/bao/methodes>
- De Wonder-Wijzer (z.j.) *Wat is ervaringsgericht onderwijs?* [Website]. Geraadpleegd op 26 juli 2016 via <http://www.de-wonder-wijzer.be>
- Doornenbal, J. (2011). Het schoolgebouw als pedagoog. *Gebouwen voor kinderen*, 11. Geraadpleegd op 24 mei 2016 via <http://www.sardes.nl/content.php>
- Durán-Narucki, V. (2008). School building condition, school attendance, and academic achievement in New York City public schools: A mediation model. *Journal of Environmental Psychology*, 28(3), 278-286.
- Federatie Steinerscholen (2016). *Steinerpedagogie*. [Website]. Geraadpleegd op 26 juli 2016 via <http://www.steinerscholen.be>

- Federatie van Onafhankelijke Pluralistische Emancipatorische Methodescholen (FOPEM) (z.j.). *Verschillende soorten methodescholen*. [Website]. Geraadpleegd op 26 juli 2016 via <http://open.fopem.be>
- Fernandes, A. C., Huang, J., & Rinaldo, V. (2011). Does where a student sits really matter? The impact of seating locations on student classroom learning. *International Journal of Applied Educational Studies*, 10(1), 66-77.
- Freinetschool (z.j.). *Freinet en zijn tijdgenoten* [Website]. Geraadpleegd op 11 april 2017 via http://www.freinetschool.be/freinet_en_zijn_tijdgenoten/s/4/
- Freinetschool De Speelplaneet (z.j.). Pedagogische visie [Website]. Geraadpleegd op 27 juni 2017 via <http://www.freinetschooldespeelplaneet.be/onze-school/pedagogische-visie>
- Gardner, P. (2003). 'Oral history in education: teacher's memory and teacher's history', *History of Education*, 32(2), 175-188.
- Habacı, İ., Kaya, İ., Kurt, S., Kurt, İ., Adıgüzelli, F., & Adıgüzelli, Y. (2012). The Evaluation of Students and Teachers Views on Physical Arrangement of Classroom. *Procedia L Social and Behavioral Sciences*, 64(1), 58–64. doi:10.1016/j.sbspro.2012.11.008
- Herman, F., Van Gorp, A., Simon, F. & Depaepe, M. (2011). 'The school desk: from concept to object'. *History of Education*, 40(1), 97-117. DOI: 10.1080/0046760X.2010.508599
- Hertzberger H. (2008). *Space and Learning*. 010 Publishers, Rotterdam.
- Kabinet Vlaams minister van Onderwijs. (17 Juli 2015). *Masterplan Scholenbouw 'Samen bouwen aan een sterker schoolpatrimonium'* [Persbericht]. Geraadpleegd op 2 juli 2016 via: <http://onderwijs.vlaanderen.be>
- Keijser – Hedeman, E., (1995). *Montessori: leven en werk, opvoeding en onderwijs*. Nederlandse Montessori Vereniging.

- Laevers, F. (2003). De kracht van de ervaringsgerichte leeromgeving. *De wereld van het jonge kind*, 30, 296-299. Geraadpleegd op 26 juli 2016 via <http://www.hjk-online.nl>
- Lawn, M. (1999). 'The Classroom as a Technology', in I. Grosvenor, M. Lawn & K. Rousmaniere (eds.), *Silences & Images. The Social History of the Classroom*, pp.63-82, New York, Peter Lang.).
- Leefschool De Sterappel (z.j.). *Wat is een leefschool?*. [Website]. Geraadpleegd op 26 juli 2016 via <http://www.sterappel.be>
- Leefschool De Uitvlinder (2014). *Wat is een leefschool?* [Website]. Geraadpleegd op 27 juni 2017 via <http://www.deuitvlinder.be/wat-is-een-leefschool>
- Leemans, G., Afdeling Kennis en Advisering, & AGION. (2011). *Schoolgebouwen als knooppunten van relaties: naar een theoretisch denkkader voor de scholenbouw en het scholenbouwbeleid in Vlaanderen*. AGION.
- Lelieveld, J., Schuttert, M., & Tans, J., (z.j.) *Inrichten doe je niet alleen*. Geraadpleegd op 24 juli 2016 via http://praktijk.freinet.nl/cms/upload/data/in_richten_doe_je_niet_alleen.pdf
- Martin, S. 2002. "The Classroom Environment and its Effects on the Practice of Teachers." *Journal of Environmental Psychology* 22: 139–156.
- Meeuwig, M., & van der Werf, T. (2003). Ruimte als derde pedagoog. *De wereld van het jonge kind*, 30, 306-309. Geraadpleegd op 30 juli 2016 via <http://www.hjk-online.nl>
- Moore, G.T. & Lackney, J.A. (1993). 'School Design: Crisis, Educational Performance and Design Applications'. *Children's Environments*, 10(2), 99-112.
Schoolgids, 4, 113-117.
- O'Donnell Wicklund Pigozzi and Peterson, Architects Inc., VS Furniture., & Bruce Mau Design. (2009). *The third teacher: 79 ways you can use design to transform teaching & learning*. Toronto: Type A Print

- Plochg, T., & Van Zwieten, M. C. B. (2007). Kwalitatief onderzoek. In *Handboek gezondheidszorgonderzoek* (pp. 77-93). Houten, Bohn Stafleu van Loghum.
- Reeves, T. C. T., & Amiel, T. (2008). Design-Based Research and Educational Technology : Rethinking Technology and the Research Agenda. *Educational Technology & Society*, 11, 29–40. doi:10.1590/S0325-00752011000100012
- Riessman, C. K. (1993) *Narrative Analysis*. Newbury Park, CA: Sage. Geraadpleegd op 9 juli 2016 via <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.470.1392&rep=rep1&type=pdf>
- Sanders, W. L., Wright, S. P., & Horn, S. P. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of personnel evaluation in education*, 11(1), 57-67. Geraadpleegd op 29 juli 2016 via <http://mohdkamalmuhsin.blog.com/files/2013/03/Student-Achievement-13.pdf>
- Schneider, M. (2003). *Linking School Facility Conditions to Teacher Satisfaction and Success*. Washington DC, National Clearinghouse for Educational Facilities.
- Star2000 (2015). *Ervaringsgericht Onderwijs (EGO)*. [Website]. Geraadpleegd op 26 juli 2016 via <http://mens-en-samenleving.infonu.nl/pedagogiek/158186-ervaringsgericht-onderwijs-ego.html>
- Steiner, R., (2000). *De opvoeding van het kind: inzicht in het wezen van de mens als basis voor opvoeding en onderwijs*. Amsterdam: Pentagon.
- Stronge, J. H., & Hindman, J. L. (2003). Hiring the best teachers. *Educational Leadership*, 60(8), 48-52. Geraadpleegd op 29 juli 2016 via http://www.educationalleader.com/subtopicintro/read/ASCD/ASCD_230_1.pdf
- Tanner, C. K. (2000), "The influence of school architecture on academic achievement", *Journal of Educational Administration*, Vol. 38 Iss 4 pp. 309 - 330

- The Montessori Method* by Maria Montessori (1870-1952). Translated by Anne Everett George (1882). New York: Frederick A. Stokes Company, 1912.
- Tondeur, J., De Bruyne, E., Van Den Driessche, M., McKenney, S., & Zandvliet, D. (2015). The physical placement of classroom technology and its influence on educational practices. *Cambridge journal of education*, 45(4), 537-556.
- Tondeur, J., Herman, F., De Buck, M. & Triquet, K. (in press). Unraveling Entangled Spaces and Practices: Teacher's Views on the evolving Material Classroom (c.1960-2015). in *European Journal of Education* (in press)
- Uptis, R. (2004). School architecture and complexity. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 1(1), 19-38.
- Valcke, M. (2015). *Klasmanagement en reflectie*. Gent: Academia Press
- Van Den Driessche, M. (2008). *De schaalniveaus van de schoolarchitectuur. De omgeving, het domein, het gebouw en de kamers van de school*. In K. Borret, G. Lathouwers, P. Mahieu, A. Malliet, S. Troch, M. Van Den Driessche & I. Van Heddegem (Eds.), *De school als bouwheer* (pp. 51/65). Mechelen, België: Wolters Plantyn. Geraadpleegd op 29 juli 2016 via http://www.scholenbouwen.be/sites/default/files/P_DeSchoolAlsBouwheer_geheel.pdf
- Van Den Driessche, M. (2009)a. *De architectuur van het schoolcomplex in de Belgische context (1842-c1972): kritische analyse en interpretatie van het scholenbouwdiscours, van de iconografie van het schoolgebeuren en van het architectuurontwerp* (Doctoral dissertation, Ghent University).
- Van Den Driessche, M. (2009)b. De relatieve autonomie van de (school) architectuur en de complexe werking van de historische tijd. *Materiële schoolcultuur: over artefacten als bron in de onderwijsgeschiedenis*, 2008, 109-125.
- Van Gorp, A., (2005). *Tussen mythe en wetenschap: Ovide Decroly (1871–1932)*. Leuven: Acco.

- de Beer, F., & Bakker, N. (2008). De gevaren van het schoolgaan. Over het ontstaan van de schoolgezondheidszorg in Nederland (ca. 1900). *Studium*, 1(3).
- Van Hove, G. (2014). *Qualitative research for educational sciences: Second Edition*. Hampshire: Pearson.
- van Staa, A., & de Vries, K. (2014). Directed content analysis: een meer deductieve dan inductieve aanpak bij kwalitatieve analyse. *KWALON. Tijdschrift voor Kwalitatief Onderzoek in Nederland*, 19(3),
- van Staa, A., & Evers, J. (2010). 'Thick analysis': strategie om de kwaliteit van kwalitatieve data/ analyse te verhogen. *KWALON. Tijdschrift voor Kwalitatief Onderzoek in Nederland*, 43(1), 5/12.
- Weber, T. (z.j.) Leren op school en leren in een museum: welke methode bevordert het best het actief. Geraadpleegd op 29 juli 2016, via: http://www.museoscienza.org/smec/manual/02_general%20chapters_all%20languages/02.1_leren%20op%20school%20en%20leren%20in%20een%20museum_be.pdf
- Weinstein, C. & Novodvorsky, I. (2011). *Middle and secondary classroom management*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Wright, A. (2011). An assessment of applications from oral history interview methods to journalism (Doctoral dissertation, Carleton University).

Bijlagen

Bijlage 1. Facebookoproepen voor respondenten

GEZOCHT:

Voor mijn thesis ben ik nog steeds op zoek naar nog minstens 6 (ex-)leraren lager onderwijs uit het methodeonderwijs (Montessori-, Steiner-, Freinet-, Jenaplan-, Daltononderwijs, leefschoolen, spelend leren, ervaringsgericht onderwijs ...) met minimum 15 jaar ervaring die graag willen vertellen (eenmalig interview) over de evolutie van hun klasinrichting doorheen de jaren (en dus in verschillende klaslokalen hebben gestaan).

Help me afstuderen; SHARING IS CARING ❤️

👍 Leuk 💬 Opmerking plaatsen ➦ Delen

👍❤️ Elke Van Rooy, Bram Brex en 24 anderen

1.340 keer gedeeld

Facebookoproep augustus 2016

GEZOCHT
HULP BIJ MIJN AFSTUDEREN!

Mijn naam is Lisa Herman en voor mijn masterproef doe ik onderzoek naar de veranderingen in de klasinrichting binnen het basis methode onderwijs!

- 1 leerkracht uit het Steineronderwijs
- 1 leerkracht uit het Ervaringsgericht onderwijs
- 1 leerkracht uit een Leefschool

Met minstens 15 jaar ervaring voor de klas, hoe meer hoe beter! :)
Die lesgeeft in Vlaanderen (bij voorkeur regio Oost-Vlaanderen/Gent)

HOE KAN U MIJ HELPEN?

1. Het maken van een kleine voortaan (schetsen van de plattegrond van de klas en nadenken over veranderingen in de vormgeving en inrichting doorheen de jaren)
2. Een interview geven hieromtrent (op locatie naar keuze in februari 2017).

MEER INFO? Lisa.Herman@UGent.be of 04 94 32 31 96

👍 Leuk 💬 Opmerking plaatsen ➦ Delen

👍 Eline Vanderdonck, Eline Van Weyenbergh en 10 anderen

60 keer gedeeld

Facebookoproep januari 2017

Voor een allerlaatste keer GEZOCHT:

Voor mijn thesis ben ik (helaas nog steeds) op zoek naar 1 leraar (M/V) uit het ERVARINGSGERICHT basisonderwijs (= methodeonderwijs én officieel ervaringsgericht onderwijs, geen leefschoole, freinet, ... !). Uit Vlaanderen met minimum 15 jaar ervaring die graag wil vertellen (eenmalig interview) over de evolutie van zijn/haar klasinrichting doorheen de jaren (en dus in verschillende klaslokalen heeft gestaan).

Help me afstuderen; SHARING IS CARING!

👍 Leuk 💬 Opmerking plaatsen ➦ Delen

👍❤️👍 Laura Debole, Isabelle De Milde en 42 anderen

1.456 keer gedeeld

Facebookoproep maart 2017

Bijlage 2. Oproep voor respondenten via mail naar scholen, koepels en/of netten

Geachte mevrouw/mijnheer

Volgend academiejaar ga ik van start in mijn tweede master, Pedagogische Wetenschappen aan de Universiteit Gent met als afstudeerrichting onderwijskunde en pedagogiek. Hierbij zal ik mijn masterproef schrijven over de evolutie van klasinrichtingen bij leraren basisonderwijs uit het methode onderwijs. Ik ben er namelijk van overtuigd dat vele leraren binnen het methode onderwijs er erg boeiende en originele klasinrichtingen op na houden.

Met dit bericht had ik graag geïnformeerd of er in uw school leerkrachten zouden zijn die mij hierbij zouden kunnen verder helpen. Hiervoor ben ik voornamelijk op zoek naar leerkrachten met enige ervaring, zodat zij kunnen vertellen over de evolutie van de klasinrichtingen doorheen hun loopbaan. Hierbij zijn ook ex-leraren uit uw school meer dan welkom aangezien zij ongetwijfeld een rijke carrière achter de boeg hebben. Jongere leerkrachten met een originele of innoverende klasinrichting kunnen ook een interessante mogelijkheid bieden.

Meer concreet zou ik hiervoor een gesprek/interview aangaan waarbij de leraar de mogelijkheid krijgt om over zijn/haar klassen te vertellen, hierbij wordt ook een korte voorbereidende opdracht voorzien, waarbij de leraar een schets maakt van zijn/haar klassen, zodat dit proces vergemakkelijkt wordt. Dit zou slechts enkele uren van de tijd van de leraren in beslag nemen, ik pas mij uiteraard zonder problemen aan, zodat ik hiervoor een moment/plaats zou kunnen vinden dat voor uw leerkrachten past. Dit hoeft uiteraard ook niet binnen de schooluren plaats te vinden. De afname hiervan zou hoogstwaarschijnlijk plaatsvinden in het najaar van 2016.

U zou mij een ongelooflijke dienst bewijzen indien u hieromtrent zou willen informeren binnen uw school.

Met vriendelijke groeten en alvast hartelijk bedankt

Lisa Herman

Masterstudent pedagogische wetenschappen, onderwijskunde

Bijlage 3. Brief met toelichting voor de respondenten na eerste contact en voortaan

Onderzoek naar de evolutie van de klasinrichting in het basis methodeonderwijs

Geachte heer/mevrouw

Ik contacteerde u eerder in het kader van deelname aan mijn masterproef omtrent de evolutie van de klasinrichting binnen het basis methodeonderwijs. Ik wil u alvast hartelijk bedanken voor uw bereidheid tot deelname.

Verder in dit document vindt u twee bijlagen: een informatiebrief (met informed consent) en een toelichting bij de voortaan.

In de **informatiebrief** voorzie ik uitleg bij het onderwerp van mijn masterproef en hoe mijn onderzoek zal verlopen. Uw deelname hieraan gaat gepaard met het ondertekenen van een informed consent. Deze informed consent kan u terugvinden na de informatiebrief. Ik breng een leeg exemplaar mee wanneer ik bij u langskom.

In de bijlage omtrent de **voortaan** geef ik toelichting bij de voorbereiding van het interview. Hierbij werd eveneens een leeg rooster toegevoegd, dit rooster kan u uitprinten en gebruiken om de voortaan op uit te werken. Ter voorbeeld werd een reeds ingevuld rooster toegevoegd.

Ten slotte had ik graag nagegaan wanneer het voor u mogelijk is om het **interview plaats te laten vinden**? Ideaal zou dit voor mij plaatsvinden in de periode december 2016 – januari 2017. Uiteraard kan ik me steeds aanpassen naar uw mogelijkheden. De specifieke datum en locatie zijn afhankelijk van uw voorkeur. Zo kan ik naar u toe komen of bent u ook steeds welkom op de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van de Universiteit Gent (Henri Dunantlaan 2, 9000 Gent).

Indien u verdere vragen hebt, kan u mij steeds contacteren. Alvast hartelijk bedankt voor u inzet en deelname.

Met vriendelijke groeten,

Lisa Herman

Informatiebrief

De schoolomgeving vormt een erg actueel thema. Een school- en klasomgeving is veel meer dan een plek om boeken, banken en materiaal in op te stellen. De klas dient gezien te worden als een systeem, waarbinnen een complexe relatie bestaat tussen de fysieke structuur en opstelling van de klas, de leraar, de leerlingen en de verdeling van de ruimte. De fysieke karakteristieken van een klas hebben dan ook een invloed op zowel gedrag als op het onderwijskundige programma.

In de literatuur is veel informatie terug te vinden over de invloed van de fysieke leer- en klasomgeving op het leerproces. Onderzoek naar de evolutie van deze klasomgeving is echter schaars. Wanneer hierbij gekeken wordt naar de evolutie van de klasomgeving binnen het methodeonderwijs is zo goed als geen bronnenmateriaal terug te vinden.

Om deze reden wil ik in deze masterproef in kaart brengen hoe de klassen in methodescholen doorheen de afgelopen decennia ingericht waren. Dit aan de hand van getuigenissen van verschillende leraren uit het basis methodeonderwijs. Met andere woorden wordt samen met leerkrachten gereflecteerd en nagedacht over

- a) de materiële, infrastructurele en organisatorische evoluties binnen hun klaslokaal (gaande van de vorm van het lokaal, tot de indeling, invulling en het gebruik ervan);
- b) het verloop van het onderwijsleerproces in deze veranderende ruimtes;
- c) de context en factoren die een invloed hadden op (a) en (b).

Volgende onderzoeksvraag ligt aan de basis voor dit onderzoek: “Welke evolutie op vlak van klasinrichting kan waargenomen worden op basis van beschrijvingen door tien ervaren leraren uit het Vlaams lager methodeonderwijs?”

Graag had ik beroep gedaan op uw bereidwilligheid om een getuigenis af te leggen met betrekking tot de inrichting van de klassen waarin u lesgegeven heeft. Ter voorbereiding van het interview wordt u gevraagd een “korte” voortaak te vervullen die het ophalen van uw herinneringen over uw klassen doorheen uw onderwijsloopbaan zal ondersteunen.

Tijdens het interview wordt aan de hand van de voortaak dieper ingegaan op uw beweegredenen die leiden tot deze bepaalde klasinrichting en –schikking. Het interview wordt opgenomen om achteraf een grondige analyse te kunnen uitvoeren. De tijd die u hiervoor dient te voorzien wordt op ongeveer twee uur gerekend. De verwerking van de data gebeurt uiteraard volledig anoniem. Na afloop kan u, indien gewenst, de resultaten van deze masterproef verkrijgen.

Met verdere vragen omtrent het onderzoek, kan u mij uiteraard steeds contacteren.

Voortrak

Ter voorbereiding van het interview wil ik u graag vragen even stil te staan bij de verschillende klas(sen) waarin u lesgegeven heeft. Hoe zag(en) deze eruit, hoe was de inrichting hiervan, hoe vond u het om les te geven binnen deze klas(sen), e.d.?

Om deze vragen gemakkelijker te kunnen beantwoorden wil ik u graag vragen om de klaslokaleen waarin u reeds les gaf zo gedetailleerd mogelijk in kaart te brengen. Het verzamelen van zaken die uw herinneringen ondersteunen en oproepen – gaande van (oude) foto's van uw klaslokaleen tot bijvoorbeeld tekeningen van de klas gemaakt door kinderen – kan hierbij erg behulpzaam zijn. Op basis hiervan kan u, indien mogelijk, een plattegrond maken van de klas(sen) en hier een korte beschrijving bij voorzien (met slagwoorden) van zaken die u zeker aan bod wil laten komen tijdens het interview.

Om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van uw klas(sen), vraag ik u om vooral aandacht te vestigen op de volgende aspecten:

- De geometrische vorm van de klaslokaleen. Denk hierbij aan de vaststaande muren van uw klas(sen). Bijvoorbeeld: een vierkante of rechthoekige klas, een klas met bogen, een klas met vele hoeken, e.d.
- De indeling en het gebruik van de ruimte. Bijvoorbeeld: de grootte van de klas, bouwmaterialen, kleurgebruik, lichtbronnen, gebruik van hoeken, aanwezigheid van verdiepingen, scheidingswanden, e.d.
- De wijze van bankopstelling, bijvoorbeeld: rijen, u-vorm, banken in groep, e.d.
- Uw tevredenheid/mening omtrent deze inrichting, indeling, opstelling, e.d.

Deze voortrak zal het vertrekpunt vormen van het interview. Aan de hand van het verzamelde materiaal en de plattegrond(en), wordt er tijdens het interview dieper ingegaan op de evolutie van uw klas(sen). Met deze voortrak geven wij u de mogelijkheid om al uw herinneringen op te halen.

Een voorbeeld van een plattegrond van een klaslokaal kan u in bijlage terugvinden. In bijlage is ook een rooster (millimeterpapier) toegevoegd, dat u kan uitprinten om uw plattegrond(en) op te tekenen.

Per klaslokaal gebruikt u best een nieuw rooster, zodat op elk blad slechts 1 klaslokaal weergegeven wordt. Indien u in meer dan 3 klaslokaleen heeft lesgegeven, bespreekt u slechts de 3 klaslokaleen die u het belangrijkste vond. Aangezien de inrichting van een klaslokaal kan veranderen, vraag ik u een doorsnee inrichting van die bepaalde klas te tekenen. Aantekeningen met betrekking tot veranderingen of aspecten die u belangrijk vindt mij te vertellen, kan u in kernwoorden of op een apart blad noteren.

Ten slotte wil ik u graag vragen om volgende basisdata omtrent uw klas(sen) in te vullen:

Persoonsdata

- Naam:
- Geslacht: M – V
- Beroepsstatus: actief – gepensioneerd
- Leeftijd:
- Periode van opleiding tot leerkracht: van tot

Onderwijspraktijk

Klaslokaal 1

- Naam + locatie school: te
- Onderwijsnet:
- Methode:
- Grootte school: (a) 20 – 100 (b) 100 – 200 (c) 200 of meer leerlingen
- Periode van lesgeven: van tot
- Leerjaar waaraan u les gaf:
- Gemiddeld aantal leerlingen in uw klas:

Tracht u ook reeds kort antwoord te voorzien op volgende vragen?

Gedurende het interview krijgt u de mogelijkheid om hier duiding en uitleg bij te voorzien

Welke wijzigingen bracht u aan in de klasinrichting en/of –schikking toen u de klas voor het eerst in handen kreeg?

.....
.....

Welke veranderingen in klasschikking en –inrichting hebben zich in uw klas voorgedaan doorheen de jaren?

.....
.....

Wanneer vonden deze veranderingen – bij benadering – plaats?

.....
.....

Klaslokaal 2 (vul in indien van toepassing)

- Naam + locatie school: te
- Onderwijsnet:
- Methode:
- Grootte school: (a) 20 – 100 (b) 100 – 200 (c) 200 of meer leerlingen
- Periode van lesgeven: van tot
- Leerjaar waaraan u les gaf:
- Gemiddeld aantal leerlingen in uw klas:

Tracht u ook reeds kort antwoord te voorzien op volgende vragen?

Gedurende het interview krijgt u de mogelijkheid om hier duiding en uitleg bij te voorzien

Welke wijzigingen bracht u aan in de klasinrichting en/of –schikking toen u de klas voor het eerst in handen kreeg?

.....
.....
.....

Welke veranderingen in klasschikking en –inrichting hebben zich in uw klas voorgedaan doorheen de jaren?

.....
.....
.....

Wanneer vonden deze veranderingen – bij benadering – plaats?

.....
.....
.....

Klaslokaal 3 (vul in indien van toepassing)

- Naam + locatie school: te
- Onderwijsnet:
- Methode:
- Grootte school: (a) 20 – 100 (b) 100 – 200 (c) 200 of meer leerlingen
- Periode van lesgeven: van tot
- Leerjaar waaraan u les gaf:
- Gemiddeld aantal leerlingen in uw klas:

Tracht u ook reeds kort antwoord te voorzien op volgende vragen?

Gedurende het interview krijgt u de mogelijkheid om hier duiding en uitleg bij te voorzien

Welke wijzigingen bracht u aan in de klasinrichting en/of –schikking toen u de klas voor het eerst in handen kreeg?

.....
.....
.....

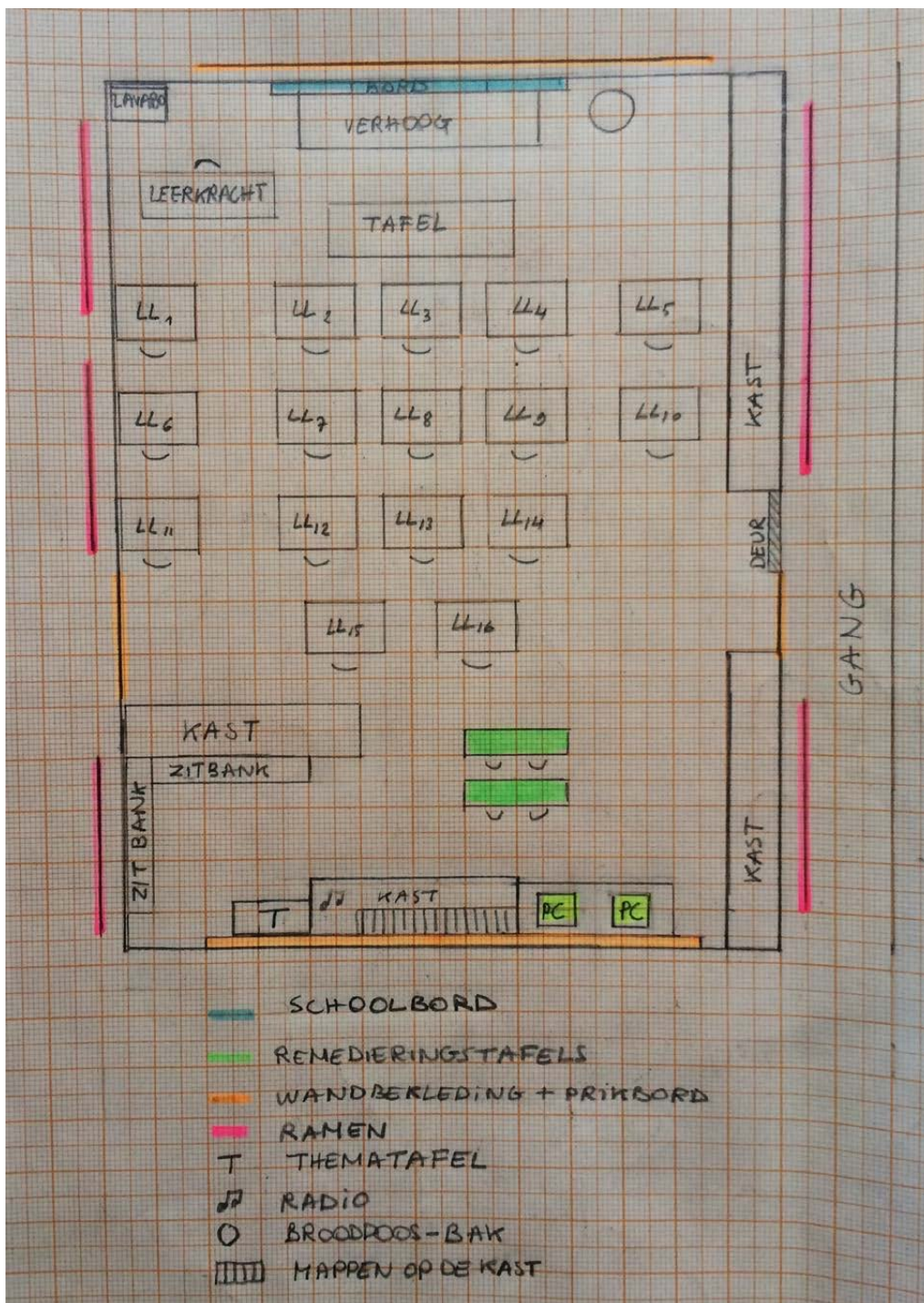
Welke veranderingen in klasschikking en –inrichting hebben zich in uw klas voorgedaan doorheen de jaren?

.....
.....
.....

Wanneer vonden deze veranderingen – bij benadering – plaats?

.....
.....
.....

Voorbeeld van een plattegrond



(De Buck, 2015)

Bijlage 4. Interviewleidraad

INTERVIEWLEIDRAAD: EVOLUTIE KLASSEN IN METHODEONDERWIJS (zelf in te vullen)

Datum:

Plaats:

Duur:

Persoonsdata

- Naam:
- Geslacht: M – V
- Beroepsstatus: actief – gepensioneerd
- Leeftijd:
- Periode van opleiding: van tot
- Jaren onderrwijservaring:

Onderrwijspraktijk

- Naam + locatie scho(o)l(en):
- Aantal scholen:
- Aantal klassen:
- Onderrwijsnet(ten):
- Methode:
- Leerlingen school: (a) 20 – 100 (b) 100 – 200 (c) 200 of meer
- Leerjaren :

Interview

Voor het interview

Printen interviewleidraad, dictafoon en iPhone opladen, informed consent printen

Inleiding interview

Interviewleidraad erbij nemen, dictafoon/iPhone aanzetten (toestemming vragen), informed consent laten ondertekenen.

Leraar bedanken voor medewerking, doel van het interview schetsen: bespreken van de plattegronden, met focus op vier componenten:

- Geometrische vorm
- Indeling en gebruik van de klas(ruimte)
- Bankopstelling
- Tevredenheid van de leraar over deze vorm, indeling, gebruik, opstellingen, e.d.

“Ik hoop dat u niet te veel moeilijkheden ondervond bij het schetsen van uw klaslokalen?”

“Ik zou uw plattegrond graag met u overlopen, deze ziet er alvast erg mooi uit”

Individuele klaslokalen: klaslokaal 1 – klaslokaal 2 – klaslokaal 3

Geometrische vorm

- Hoe zag uw klaslokaal eruit? (Geometrische vorm)
- Hoe groot was uw klas?
- Merkte u een invloed van deze grootte/vorm op het onderwijsleerproces?
- Was deze vorm typerend voor de visie/methode van uw school?
- Wat waren volgens u voordelen/nadelen van deze klasvorm?

Indeling en gebruik van de klas(ruimte)

- Maakte u gebruik van de volledige ruimte?
- Hanteerde u een bepaalde indeling? (Hoekenwerk, scheidingen, ...?)
 - Hoe zag deze indeling er precies uit?
 - Wat was het nut van deze indeling?
 - Waarvoor diende elke ‘zone’ in de klas? Hoe gebruikte u de ruimte?
 - Ging deze indeling samen met de visie/methode van de school?
- Waarom koos u ervoor om deze indeling te hanteren/de ruimte zo te gebruiken?
- Welke invloed had deze indeling op het onderwijsleerproces?
- Kon u de indeling van de klas aanpassen of was deze vast? (muren/gordijnen/...)?
- Maakte u gebruik van bepaalde materialen om deze indeling te bekomen?
- Ging dit gebruik van de ruimte gepaard met specifieke voorwerpen/(leer)materialen?

Bankopstelling

- Waar stonden de banken binnen de klas?
- Waarom stonden de banken op die bepaalde plaats?
- Koos u voor deze bankopstelling met een reden?

- Besliste u alleen over de bankopstelling of hadden de leerlingen ook een stem?
- Mochten de leerlingen zelf kiezen waar zij zaten in de klas?
- Wat was de reden hiervoor? (Eigen/gedeelde beslissing plaatsing/zitplaatsen?)
- Hing deze bankopstelling samen met de visie/methode van uw school?
- Had deze opstelling een invloed op het onderwijsleerproces? (dialog, focus, ...)
- Hing deze bankopstelling samen met bepaalde werkvormen?
- Was deze bankopstelling vast of veranderlijk? (Wat was de reden hiervoor?)
- Welke bankopstelling kent uw voorkeur? Waarom?
- Kwam deze voorkeur overeen met de bankopstelling binnen uw klas? Waarom wel/niet?

Tevredenheid van de leraar over deze vorm, indeling, gebruik, opstellingen, e.d.

- In hoeverre bent u van mening dat de indeling/inrichting van de klas invloed heeft op het onderwijsleerproces?
- Was indeling/inrichting van de klas van belang binnen de visie van uw school?
- Was u over het algemeen tevreden over uw klaslokaal?
- Wat vond u het leukste aan uw klaslokaal?
- Wat vond u het minste aan uw klaslokaal?
- In hoeverre kreeg u autonomie omtrent het indelen/inrichten van de klas?
- Moest u aan bepaalde eisen van hogerop voldoen?
- Welke invloed had de directie op de indeling, vormgeving en inrichting van de klas?
- Welke invloed had u zelf op de indeling, vormgeving en inrichting van de klas?
- In welke mate kon/mocht u wijzigingen aanbrengen aan de indeling van de ruimte? (harde versus zachte architectuur, toestemming van schoolbestuur, ...)?
- In welke mate mocht u wijzigingen aanbrengen omtrent de bankopstelling in uw klas?
- Welke mensen bepaalden de indeling/richting van uw klas mee?
- Waar vond u inspiratie voor de indeling/inrichting van uw klas? (collega's, internet, boeken, tijdschriften, eigen inbreng, e.d.)?
- Had u graag dingen gedaan in uw klas die niet mogelijk waren?
- Zo ja, wat? Waarom kon u dit niet doen?

Veranderingsproces: klaslokaal 1 – klaslokaal 2 – klaslokaal 3

Linken naar vooropdracht, beknopt antwoord erbij nemen en meer informatie/uitleg vragen.

⇒ Veranderingen per klaslokaal en chronologisch bespreken.

- Welke veranderingen vonden plaats?
- Wanneer vonden deze veranderingen plaats?
- Wat was de aanleiding van deze verandering? (*Bijscholing, verandering in de eindtermen/leerplannen, inspectie, experiment, voorbeeld collega's, eigen initiatief, ... ?*)
- Was deze verandering tijdelijk of blijvend?
- Welke impact had deze verandering op de klasruimte/indeling en/of klasinrichting?

- Welke impact had deze verandering op het onderwijsleerproces (*andere werkvormen, verandering in tevredenheid, meer/minder ruimte voor eigen voorkeuren, verandering in gedrag leerlingen, e.d.*)?
- Was u tevreden over deze veranderingen? Waarom wel/niet?

De verschillende klaslokalen naast elkaar

- Welke andere ruimtes werden naast de klas nog frequent gebruikt voor het onderwijsleerproces (*bijvoorbeeld gang, gemeenschappelijke/polyvalente ruimte, e.d.*)?
 - Zo ja, wat was de reden hiervoor?
 - Vond u dit een meerwaarde of niet?
 - Zo nee, had u graag gebruik gemaakt van andere ruimtes? Waarom wel/niet?
- Welke verschillen bestonden tussen de klaslokalen?
 - Klasgrootte
 - Geometrische vorm
 - Indeling van de ruimte
 - Gebruik van de ruimte
 - Bankopstelling
 - Tevredenheid over de vorm
 - Autonomie inzake inrichting/indeling, e.d.
 -
- Welke gelijkenissen bestonden tussen de klaslokalen?
- Welk klaslokaal had uw voorkeur? Waarom?

Uw klas

- Hoe zou uw ideale klas eruitzien, indien u deze met een onbeperkt budget en zonder beperkingen kon inrichten, indelen en vormgeven?
- Hoe staat uw klas(inrichting) in verhouding tot de methodevorm waarin u lesgeeft?
- Hoe positioneert u uw klas(inrichting) ten opzichte van het "klassieke" onderwijs?

Einde interview

Leraar bedanken voor het interview en voor deelname: *"wat u mij vertelde was erg interessant en zal zeker een bijdrage leveren aan mijn onderzoek."*

Vragen naar verdere aanvullingen, contactgegevens achterlaten voor latere toevoegingen

Bijlage 5. Informed consent

INFORMED CONSENT

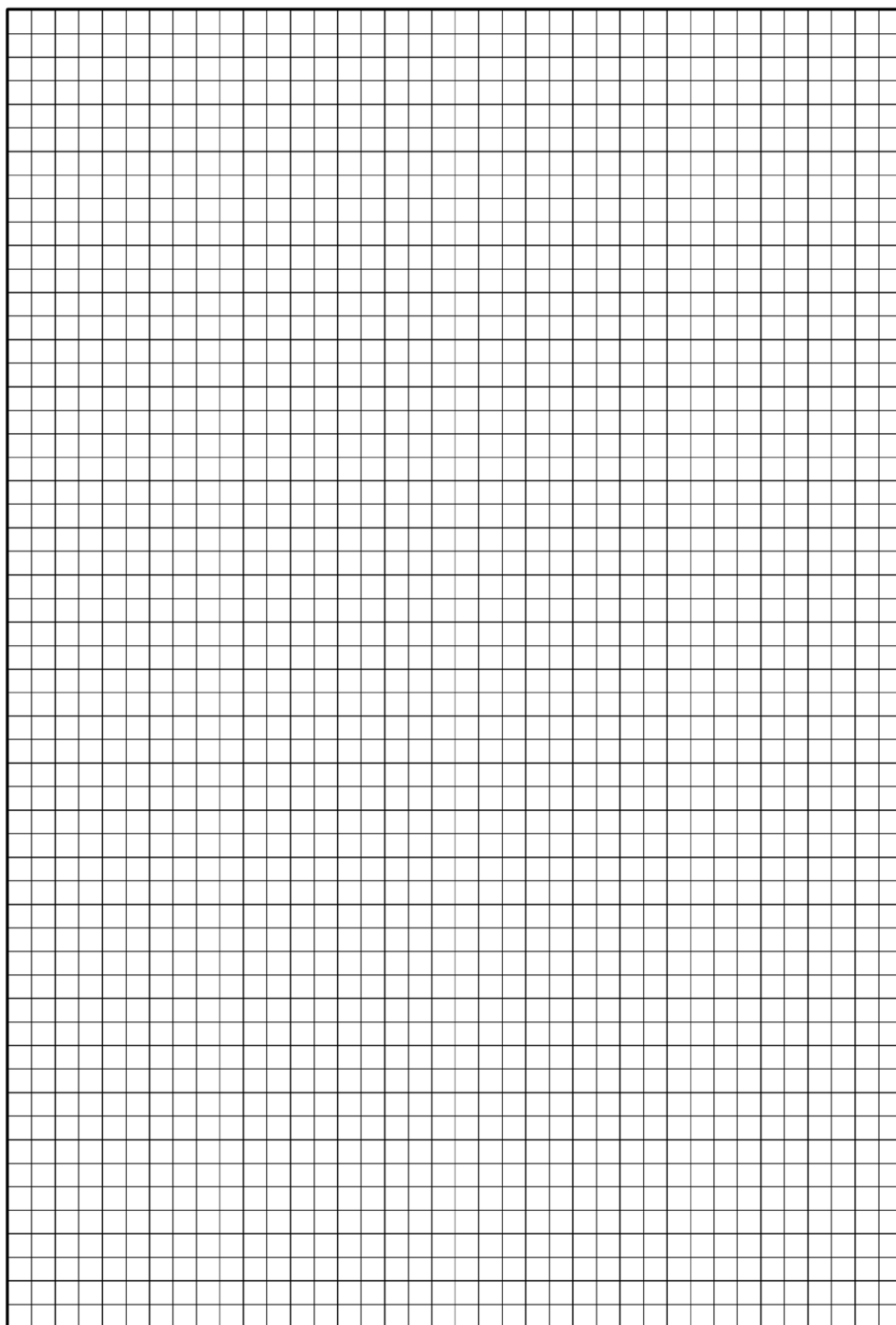
Ik ondergetekende, (naam + voornaam), verklaar hierbij dat ik deelneem aan het onderzoek van de Universiteit Gent (Vakgroep Onderwijskunde),

- (1) de uitleg over de aard dit onderzoek zal worden aangeboden, heb gelezen en dat me de mogelijkheid werd geboden om bijkomende informatie te verkrijgen;
- (2) totaal uit vrije wil deelneem aan het wetenschappelijk onderzoek;
- (3) de toestemming geef om de data uit het interview te gebruiken.
- (4) de toestemming geef aan de onderzoeker om mijn resultaten op anonieme wijze te bewaren, te verwerken en te rapporteren;
- (5) op de hoogte ben van de mogelijkheid om mijn deelname aan het onderzoek op ieder moment stop te zetten;
- (6) ervan op de hoogte ben dat ik een samenvatting van de onderzoeksbevindingen kan krijgen.

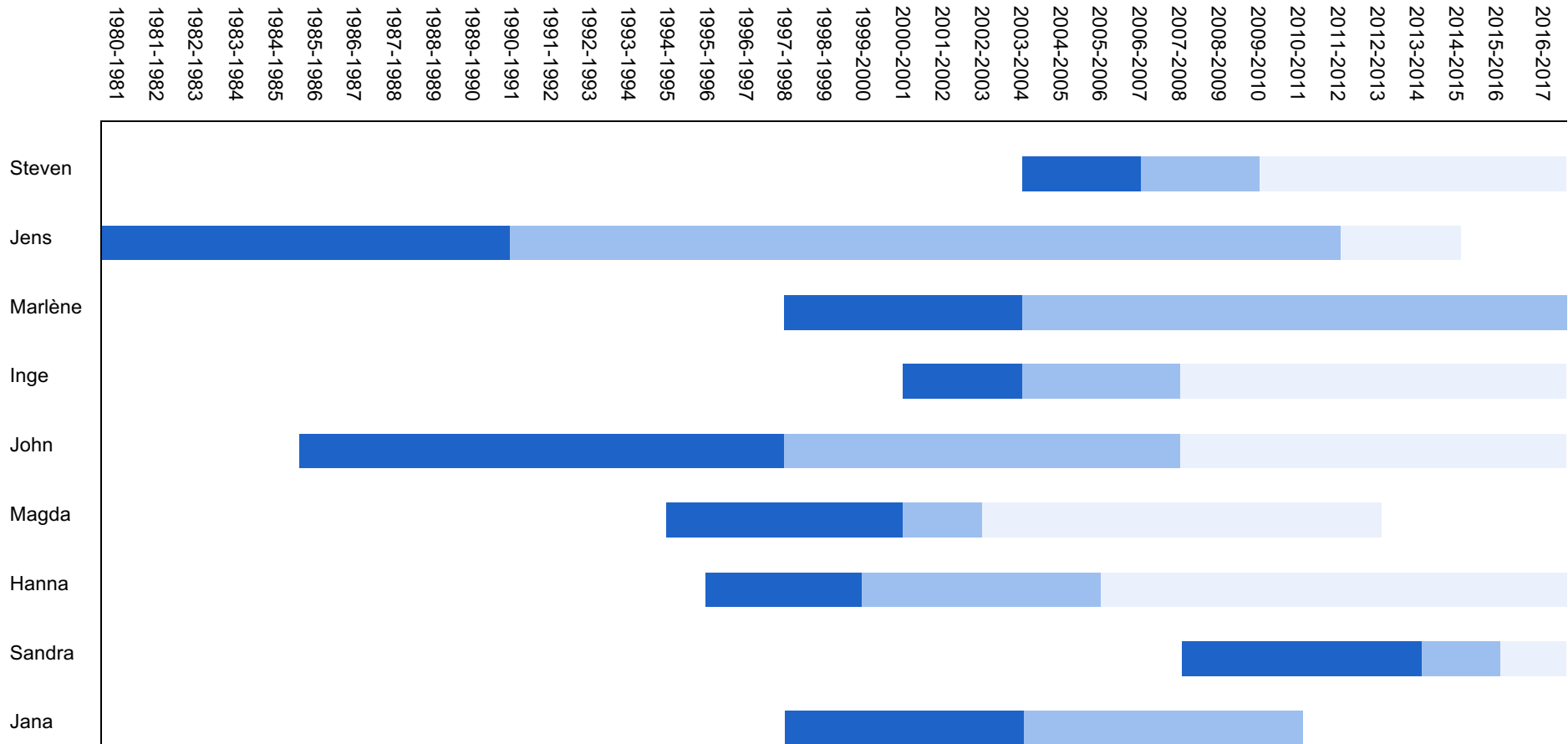
Gelezen en goedgekeurd op (datum)

Handtekening:

Bijlage 6. Voorgedrukt raster (A4)



Bijlage 7. Tijdslijn met de klaslokalen van de respondenten



Legende

- Klaslokaal 1:
- Klaslokaal 2:
- Klaslokaal 3:

