

Universiteit Antwerpen  
Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen

**Leraars in de hoek?**  
**Een beschrijvende case study over de socio-constructivistische rol van verschillende**  
**(in)formele leraarskamers in een technische school**

Katrijn De Waele

Masterproef voorgelegd met het oog op  
het behalen van de graad van master in  
de Opleidings- en  
Onderwijswetenschappen

Promotor: prof. dr. P. Mahieu

## **Abstract**

Een leraarskamer maakt deel uit van de schoolinfrastructuur en wordt beschouwd als een knooppunt van relaties binnen de tijd- en ruimtearchitectuur van de school. In dit onderzoek gaan we na wat de samenhang is tussen de leraarskamer en de schoolcultuur, wat de rol is van de informele leraarskamers en welke factoren het verschil in gebruik tussen de verschillende (in)formele leraarskamers bepalen.

De schoolcultuur manifesteert zich in drie domeinen, namelijk het directieteam als drager van de cultuur, de mate van consensus met betrekking tot missie en visie en de professionele relatie tussen leerkrachten. Zowel de schoolcultuur als de leraarskamer worden gedefinieerd als sociaal geconstrueerd: in de leraarskamer wordt de schoolcultuur ge(re)produceerd en de schoolcultuur leidt tot het ontstaan van betekenisvolle ruimtes.

Om het antwoord te vinden op onze onderzoeksvragen voeren we een case study uit in één technische school die beschikt over verschillende formele en informele leraarskamers. Dit onderzoek bestaat uit een literatuurstudie met betrekking tot de leraarskamer en de schoolcultuur, een kwalitatieve analyse van twaalf semi-gestructureerde interviews, ongestructureerde observaties, foto's en documenten, aangevuld met een beperkte kwantitatieve bevraging.

Uit dit onderzoek leiden we af dat verschillende (in)formele leraarskamers binnen één schoolcontext een sterke schoolcultuur niet uitsluiten, al hoeft deze daarvoor niet homogeen te zijn. De specifieke schoolorganisatie van afdelingen en vakleerkrachten creëert tijd- en ruimtepaden die de formele leraarskamers minder toegankelijk maken. Dit verklaart tevens het ontstaan van informele leraarskamers binnen een schoolcontext. Het gebruik de verschillende (in)formele leraarskamer staat professionele relaties tussen leerkrachten echter niet in de weg dankzij een overkoepelend virtueel communicatie- en informatieplatform. Deze virtuele leraarskamer compenseert voor een deel face-to-face contact en maakt professionele communicatie en coöperatie mogelijk. Wanneer de school beschikt over een sterke overheersende cultuur en tevens investeert in socialisatiemomenten, zullen de ontstane schoolsubculturen in de informele leraarskamers de overheersende schoolcultuur versterken.

## **Dankwoord**

Met dit dankwoord wil ik me richten naar degenen die mij geholpen hebben in het tot stand komen van deze masterproef.

In de eerste plaats wil ik mijn promotor, professor Paul Mahieu bedanken voor de kritische feedback, het enthousiasme en het hart onder de riem. Ook dankjewel aan professor Vincent Donche voor de begeleiding bij het schrijven van de methodologie.

De faculteit Opleidings- en Onderwijswetenschappen wens ik te bedanken voor de typerende opendeurcultuur, en de leden van mijn leergroep met in het bijzonder Karen Meynen, als leergroepbegeleider voor het luisterend oor en de goede raad.

Ik wil tevens een blijk van appreciatie richten tot Geert Leemans voor de inspiratie en het eerste duwtje in de rug.

Deze masterproef was nooit tot stand gekomen zonder de medewerking van de school waar ik deze casestudy mocht uitvoeren. Bedankt aan Stephan en Kristel voor de fijne samenwerking, de flexibiliteit, de openheid, het vertrouwen, de tijd en de energie die jullie in dit onderzoek en in mij investeerden. Ook bedankt aan de leerkrachten voor de spontane reacties, het invullen van de vragenlijst en in het bijzonder de twaalf respondenten voor de interviews.

Voor mijn vrienden, familie en collega's, voor het begrip en geduld, voor de aanmoedigende en troostende woorden, voor het babysitten, de flexibiliteit en het incasservermogen. Ik besef dat het aan de zijlijn ook niet altijd even gemakkelijk was. Merci ook aan Bert, Janna, Julie, Katrijn, Martien, Nicolas, Raf en Riet, met in het bijzonder Ciska, Tineke en Sander voor de praktische hulp.

Nathalie en Dieter, bedankt voor de kritische vriendschap tijdens dit OOW-avontuur.

Dankjewel, Bart en Marthe, omdat dit zonder jullie nooit gelukt was.

## **Perstekst**

### **Leerkrachten in de hoek?**

**Scholen waarin leerkrachten geen gebruik maken van de ingerichte leraarskamers maar zelf koffiehoecken inrichten, hebben niet per definitie een eilandcultuur. Dit blijkt uit de masterscriptie van Katrijn De Waele (Universiteit Antwerpen).**

De Waele, student in de Opleidings- en Onderwijswetenschappen, deed een diepte-onderzoek in een technische secundaire school. De school beschikt over twee formele leraarskamer en verschillende informele leraarskamers in de praktijkafdelingen. Daarnaast blijven een groot aantal leerkrachten doorwerken in hun klaslokaal. Op deze manier hebben de leerkrachten van de school weinig contact met elkaar, maar dit staat een goede groepssfeer en samenwerking niet in de weg.

Op basis van interviews, foto's en een aanvullende bevraging kwam De Waele tot de volgende vaststellingen. Afdelingen die beschikken over een koffiehoeck overleggen vaker en werken nauwer samen dan de afdelingen die dit niet hebben. De redenen waarom deze aparte hoeken ontstaan, zijn uiteenlopend. De afstanden tussen de praktijklokalen en de formele leraarskamers, te korte pauzes om deze afstand te overbruggen, de nabijheid van vakdidactisch materiaal en het opruimen of voorbereiden ter plaatse kunnen hier de oorzaak zijn. Het gebrek aan sociaal contact dat op deze manier tussen de leerkrachten ontstaat, wordt op twee manieren gecompenseerd. De school beschikt over een digitaal communicatie- en informatieplatform dat fungeert als virtuele leraarskamer. Leerkrachten hoeven elkaar niet meteen te zien om tot een professionele samenwerking te komen. Daarnaast investeert de school in de organisatie van socialisatiemomenten voor het hele lerarenkorps. Denk hierbij aan de organisatie van een drink na een personeelsvergadering, feesten van patroonheiligen, kaartjes voor de zieken.

In de verschillende informele leraarskamers ontstaan subculturen maar als de overheersende schoolcultuur sterk is, zullen de subculturen deze versterken en niet tegenwerken.

### Meer weten?

Katrijn De Waele: [katrijndewaele@gmail.com](mailto:katrijndewaele@gmail.com) of 0477 83 76 08

Promotor Prof. dr. Paul Mahieu: [paul.mahieu@ua.ac.be](mailto:paul.mahieu@ua.ac.be) of 03 265 40 35

# Inhoud

Leraars in de hoek?.....	1
1. Inleiding.....	8
2. Theoretisch kader .....	9
2.1. De leraarskamer.....	9
2.1.1. Een afgebakende ruimte .....	9
2.1.2. Het publiek en zijn relaties .....	10
2.1.3. De organisatie.....	13
2.1.4. Het structuratiedenken van Giddens .....	14
2.1.5. Een knooppunt van relaties van Leemans.....	15
2.2 De schoolcultuur.....	17
2.2.1. Het socio-constructivisme van Berger en Luckmann .....	17
2.2.2. De organisatieniveaus van Schein.....	17
2.2.3. De functies.....	18
2.2.4. De drie domeinen van Staessens .....	19
3. Methodologie.....	23
3.1 Kwalitatief onderzoek .....	24
3.1.1. Keuze school.....	25
3.1.2. Keuze respondenten.....	26
3.1.3. Interviewleidraad en interviews.....	27
3.1.4. Ongestructureerde observatie en logboek.....	29
3.1.5. Documentenanalyse .....	30
3.1.6. Praktisch.....	31
3.2. Analyse .....	31
3.2.1. Classifications.....	31
3.2.2. Open coderen.....	32
3.2.3. Axiaal coderen .....	33
3.2.4. Selectief Coderen.....	34
3.3. Validiteit en betrouwbaarheid .....	35
3.2 Kwantitatief onderzoek .....	36
4. Onderzoeksresultaten.....	37

4.1 Is er een samenhang tussen de verschillende (in)formele leraarskamers en de schoolsubculturen? .....	37
a) Perceptie van het directieteam als cultuurbouwers en -dragers .....	42
b) Doelenconsensus .....	43
c) Professionele relaties tussen leerkrachten .....	48
4.2 Wat is de rol van de informele leraarskamer? .....	50
4.3 Welke factoren bepalen het verschil in gebruik tussen de verschillende (in)formele leraarskamers? .....	52
5. Conclusie en Discussie .....	54
5.1 Beperkingen in dit onderzoek.....	55
5.2 Aanbevelingen .....	56
6. Bibliografie .....	58
7. Bijlagen .....	62

Bijlage 1:	Interviewleidraad leerkrachten
Bijlage 2:	Interviewleidraad directie
Bijlage 3:	Transcriptie interview André
Bijlage 4:	Transcriptie interview Bartel
Bijlage 5:	Transcriptie interview Bert
Bijlage 6:	Transcriptie interview Charlotte
Bijlage 7:	Transcriptie interview Davy
Bijlage 8:	Transcriptie interview Emma
Bijlage 9:	Transcriptie interview Guido
Bijlage 10:	Transcriptie interview Lucien
Bijlage 11:	Transcriptie interview Nicole
Bijlage 12:	Transcriptie interview Silvia
Bijlage 13:	Transcriptie interview Stijn
Bijlage 14:	Transcriptie interview Vincent
Bijlage 15:	Logboek
Bijlage 16:	Aanvullende vragenlijst

- Bijlage 17: Aanvullende vragenlijst: analyse
- Bijlage 18: Grondplan campus A
- Bijlage 19: Grondplan campus C
- Bijlage 20: Analyse OV 1a
- Bijlage 21: Analyse OV 1b
- Bijlage 22: Analyse OV 1c
- Bijlage 23: Analyse OV 2
- Bijlage 24: Analyse OV 3
- Bijlage 25: Foto's van de verschillende (in)formele leraarskamers

# 1. Inleiding

De verhoogde wetenschappelijke interesse in schoolgebouwen en schoolinfrastructuur betreft voornamelijk het tegemoet komen van het schoolgebouw aan zijn pedagogische functie en de didactische invulling (Leemans, 2011), maar het klasgebeuren vergt voorbereiding en tijd van leerkrachten. Daarbovenop komen andere taken zoals het verbeterwerk, de administratie, het inspelen op de sociale behoeften van leerlingen en, in toenemende mate, de rol van professionele leider in en buiten de school (Bissell, 2004). De school vervult deze professionele noden van leerkrachten door werkruimtes en/of leraarskamers te voorzien. Een leraarskamer is echter meer dan louter een arbeidsomgeving voor leerkrachten. De relatie tussen de ruimte en het ruimtelijke gedrag van mensen is immers het product van professionele, sociale en culturele relaties (Leemans, 2011). McGregor (2004) legt hier de link naar werkplekieren of 'professional knowledge sharing', maar geeft tevens aan dat er nog niet veel aandacht besteed wordt aan de rol die de fysieke werkomgeving, de leraarskamer, speelt in de job van leerkrachten ondanks vragenlijsten over werkplekcondities die het belang hiervan beklemtonen. Er wordt wel gesuggereerd dat er nood is aan een leraarskamer omdat deze een positieve invloed uitoefent op zowel het welbevinden als de motivatie en de effectiviteit van leerkrachten (Siegel, 1999).

Welke ruimte(s) hiervoor ingericht worden, waar ze gelokaliseerd zijn binnen de schoolmuren, hoe deze ruimtes er uitzien en al dan niet benut worden door de beoogde gebruikers, verschilt van school tot school (Bissell, 2004), net zoals organisatie- of schoolculturen van elkaar verschillen. In de jaren '90 onderzocht Staessens (1991) de samenhang tussen schoolcultuur en vernieuwing in basisscholen in Vlaanderen. Uit dit onderzoek nemen we haar empirisch onderbouwd instrumentarium over om de professionele cultuur systematisch in kaart te brengen. Dit gebeurt op basis van de identificatie van drie domeinen waarbinnen de schoolcultuur zich manifesteert, met name de directeur als leider en drager van de cultuur, de mate van consensus met betrekking tot missie en visie en de professionele relatie tussen leerkrachten (Maslowski, 2006; Staessens, 1991;1993). In dit onderzoek wensen we na te gaan welke socio-constructivistische rol de (in)formele leraarskamers spelen in relatie tot de schoolcultuur. Staessens (1991, 1993) stelt vast dat er een disproportie bestaat tussen enerzijds de eerder conceptuele, beschouwende studies over het belang van de organisatiecultuur en



anderzijds het empirisch onderzoek hierover. Zo lijst ze eerdere onderzoeken naar schoolcultuur op en komt tot de conclusie dat de meeste eerder terreinverkenner van aard zijn en zonder voorafgaande conceptualisering. Het betreft voornamelijk exploratief en descriptief onderzoek dat hypothese-genererend is met de klemtoon op hoe de professionele cultuur geconstrueerd wordt en hoe deze in kaart kan worden gebracht.

De samenhang tussen de (in)formele leraarskamer en de schoolcultuur vinden we niet rechtstreeks terug, maar we vinden wel kenmerken van de schoolsubculturen in de leraarskamer (Prosser, 1999). In dit onderzoek baseren we ons net zoals Staessens (1991) op de cultuurdefinitie van Schein (1990) die professionele (school)cultuur ziet als een sociaal geconstrueerde realiteit (Maslowski, 2006). Dit impliceert dat schoolcultuur niet alleen tot uiting komt in de leraarskamer (Prosser, 1999), maar hier ook mede door bepaald wordt.

In dit onderzoek willen we nagaan of er een samenhang is tussen de (in)formele leraarskamer en de schoolsubculturen. Dit doen we aan de hand van een casestudy in één secundaire school die beschikt over meerdere formele en informele leraarskamers. Bijkomend gaan we na welke rol de verschillende informele leraarskamers hebben binnen de school en welke factoren het verschil in gebruik tussen de verschillende (in)formele leraarskamers bepalen teneinde aanbevelingen te kunnen doen zowel binnen deze specifieke onderzoekscontext als voor vervolgonderzoek.

## **2. Theoretisch kader**

### **2.1. De leraarskamer**

#### **2.1.1. Een afgebakende ruimte**

Volgens de indeling van een professionele cultuur van Schein (1990) vinden we de leraarskamer terug onder het niveau van de 'basisartefacten' of 'zichtbare verschijningsvormen'. De leraarskamer is echter niet louter een fysische ruimte maar is tevens de plaats waar we openlijk het gedrag van leerkrachten, de gesproken taal, hun rituelen en ceremonieën kunnen observeren (Prosser, 1999). Lathouwers en Van Heddegem (2008) zien de leraarskamer als een van de plaatsen binnen een school die corresponderen met de kleinste (architectonische) korrel van een gebouw: een

afgebakende ruimte waaraan een bepaald gebruik is toegeschreven. Het is een plaats die deel uitmaakt van een bredere fysieke en organisatorische context, waar leerkrachten kunnen vertoeven onder collega's tijdens een werkdag in een relatieve privésfeer (Kainan, 1994; Vandenberghe, 1996) en een primaire werkruimte voor leerkrachten ter ondersteuning van het klasgebeuren (McGregor, 2004). De leraarskamer maakt deel uit van de context van een werkdag van een leerkracht en het is van belang de invloed hiervan op de professionele cultuur te vatten (Kainan, 1994). De leraarskamer als werkruimte of arbeidsomgeving voor leerkrachten kan echter niet losgekoppeld worden van de schoolinfrastructuur. Scholen zijn in de eerste plaats gebouwen die structuur geven aan sociale netwerken en gedrag (Gieryn, 2002). Naast het invullen van hun functie als onderwijsverstrekkers fungeren scholen tevens als werkplekken voor volwassenen. De ruimtelijkheid van hun interacties zijn van een aanzienlijk belang in relatie tot de mogelijkheden voor samenwerking en collegiale relaties. (McGregor, 2004). Het is echter belangrijk dat we noch de school, noch de leraarskamer uitsluitend beschouwen als een leeromgeving of educatieve setting, maar in de eerste plaats als een verblijfsruimte (Lathouwers & Van Heddegem, 2008).

De rol van de fysieke omgeving als de context voor de werkomgeving van leerkrachten heeft tot hiertoe weinig aandacht genoten binnen wetenschappelijk onderzoek ondanks het empirisch onderbouwde belang hiervan (Siegel, 1999). Lathouwers en Van Heddegem (2008) geven hun visie op 'de kamer' en lijsten een aantal aspecten op die binnen het begrip 'leraarskamer' hun uitdrukking vinden. Dit gaat van de intimiteit van een interieur en de identificatie van het korps tot het persoonlijk toe-eigenen van kasten, zitplaatsen en werkruimte. Aangezien we in dit onderzoek onze focus richten op de socio-constructivistische rol van de leraarskamer en niet op de architectuur, nemen we hieruit mee dat schoolgebouwen en leraarskamers in de eerste plaats een stimulerende, veilige en gezonde leef- en leeromgeving moeten kunnen garanderen waar leerlingen en leerkrachten zich goed en gemotiveerd kunnen voelen (Lathouwers en Van Heddegem, 2008; Leemans, 2011, p. 97).

### **2.1.2. Het publiek en zijn relaties**

De meeste leerkrachten ontspannen zich tijdens een pauze in de leraarskamer maar sommigen gebruiken de leraarskamers echter niet (Vandenberghe, 1996). Leerkrachten die deze ruimtes niet gebruiken voor een koffie tijdens de pauze, doen meer dan louter

geen koffie drinken, maar kunnen op deze manier signaleren dat ze het druk hebben, geen zin hebben in de gespreksonderwerpen die er ter sprake komen of zich uitgesloten voelen (Trumbull & Sipple, 2001). Wanneer leerkrachten echter minder geneigd zijn tot samenwerken met collega's, dan vinden ze ook het gebruik van de leraarskamer minder belangrijk (Bissell, 2004) en zullen ze daar ook minder komen. Wanneer er geen gezamenlijk gebruik is van de leraarskamer, ontstaat er een gebrek aan cohesie tussen de leerkrachten onderling. Dit kan aanleiding geven tot 'departementalisatie' (Brady, 2008) of het ontwikkelen van een eilandcultuur of zelfs 'balkanisatie', een competitie in het gebruik van materiaal en didactische hulpmiddelen, hetgeen professionele samenwerking (McGregor, 2003) bemoeilijkt.

Gieryn (2002) stelt vast dat de face-to-face communicatie tussen werknemers drastisch daalt naarmate hun primaire werkplaatsen verder van elkaar gelegen zijn. Een instituut moet investeren in gemeenschappelijke centraal gelegen ruimtes die ontmoetingen tussen collega's stimuleren ter bevordering van de professionele interactie. Dit betekent eveneens dat wanneer de les- of praktijklokalen niet in de nabijheid van de leraarskamer liggen, deze minder toegankelijk is. Praktijkleerkrachten komen minder vaak naar de leraarskamer omdat ze zaken moeten klaarzetten, opruimen en/of onafgewerkte producten of klanten moeten afhandelen. Bovendien wordt er ook een statusverschil vastgesteld tussen het academisch en technisch opgeleid personeel dat de leraarskamer gebruikt (Vandenberghe, 1996). Niet-academische vakken worden lager ingeschat in de sociale hiërarchie. Dit verschil in status wordt niet alleen gereflecteerd in de interacties die zich (al dan niet) in de leraarskamers afspelen, maar het leeft ook tussen de leerkrachten praktijk- en algemene vakken onderling (Brady, 2008).

Naast de leerkrachten als leraarskamergebruikers, richten we ons ten slotte op de directie. Kaderleden vertonen een onrustig, ongeduldig gedrag in de leraarskamer. Zij praten enkel over werkgerelateerde onderwerpen en echte problemen. Hun communicatie wijst er op hoe belangrijk zij zijn; ze moeten werken, boodschappen overbrengen en vragen stellen om de dagelijkse organisatie vlot te laten verlopen. Zij komen enkel doelgericht naar de leraarskamer (Bissell, 2004). Dit neemt echter niet weg dat ze dikwijls weten wat er leeft in de leraarskamers en deze als een belangrijke bron van informatie beschouwen, al is dit dikwijls niet rechtstreeks (Kainan, 1994).

Het publiek en zijn beweegredenen om al dan niet gebruik te maken van de leraarskamer, zijn divers, maar een leraarskamer wordt daarnaast ook gezien als een

kenmerkende plaats, verschillend van de andere ruimtes in de school (Trumbull & Sipple, 2001), waar professionele cultuur en machtsrelaties ontstaan of worden uitgespeeld (McGregor, 2004). Hier zit dagelijks een groep mensen samen die ideeën uitwisselt over hun job, hun vak, hun school, hun leerlingen en ouders. Door dit te doen creëren ze een gegeven realiteit (Berger & Luckmann, 1967; Vandenberghe, 1996). Gieryn (2002), Leemans (2011) en McGregor (2004) vullen aan dat schoolgebouwen, en dus ook de leraarskamer, vanaf dag één van hun ingebruikname onderhevig zijn aan (her)interpretaties van de gebruikers en dat de manier waarop de ruimte georganiseerd wordt, specifieke sociale relaties bepaalt. "Rather than being an arena within which social relations take place, space is made through the social - it is enacted and so continually created and recreated" (McGregor, 2004, p. 2). Hier kunnen we ook het ontstaan van de informele leraarskamer situeren. Deze herinterpretaties van de leraarskamer faciliteren of belemmeren sociale en professionele interacties (Paechter, 2004). Het specifieke aandeel van de leraarskamer hierin wint aan aandacht binnen wetenschappelijk onderzoek (McGregor, 2003). Leerkrachten gebruiken hun beperkte tijd om in deze veilige ruimte en 'adult time' interacties aan te gaan om hun praktijkervaring te versterken (Mawhinney, 2010). Dit impliceert onder andere 'coping', humor en sociale ondersteuning geven en krijgen (Kainan, 1994; Trumbull & Sipple, 2001) naast 'professional knowledge sharing' (McGregor, 2004). Leerkrachten wisselen informatie uit ter ondersteuning van de professionele ontwikkeling, al lijkt dit binnen de setting van de leraarskamer vaak eerder op informele sociale interactie. Dit versterkt het begrip van wat de praktijk van het lesgeven betreft en biedt tevens meer kansen op spontane samenwerking en het ontwikkelen van projecten (McGregor, 2004). Voor de nieuwe leerkrachten is dit tevens een geschikte manier om kennis over de school te vergaren en vaardigheden te ontwikkelen. Zo is er sprake van interactief professionalisme. Informeel leren en mentorschap binnen deze ruimte helpen (nieuwe) leerkrachten om na te denken over en het verbeteren van hun praktijk. De kennis die hier ter sprake komt en wordt gedeeld, wordt terug gefilterd naar de klas en verbetert het lesgeven en het welbevinden van de leerkrachten (Mawhinney, 2010). Trumbull en Sipple (2001) voegen hieraan toe dat het tevens van belang is om nieuwe leerkrachten niet alleen voor te bereiden op het lesgeven, maar ook op het sociaal participeren in de leraarskamer.

### **2.1.3. De organisatie**

#### **a) *Op microniveau: het lokaal***

Voor de inrichting en/of de organisatie van de leraarskamer vinden we een beperkt aantal specifieke aanbevelingen terug. Mawhinney (2010) vermeldt dat er in een aantal onderwijsvakbondsovereenkomsten in de Verenigde Staten expliciet gevraagd wordt om een nette en veilige leraarskamer. We moeten hier echter nuanceren dat de Europese en de Amerikaanse schoolcontexten van elkaar verschillen. Verder wordt er ook nog verzocht om een aantrekkelijke ruimte met aangepast meubilair, voldoende bewegingsvrijheid en een telefoon. Vanuit de informatiesamenleving worden er tevens eisen gesteld aan een goede integratie van ICT-infrastructuur in het schoolgebouw (Leemans, 2011). Het beschikken over deze technologie mag geen doel op zich zijn, maar moet een middel vormen om meer effectief te kunnen leren en samenwerken (Lathouwers & Van Heddegem, 2008). Idealiter wordt hier gedeeld didactisch materiaal voorzien en opgeslagen waardoor het ook toegankelijk en bereikbaar is voor alle leerkrachten, al strookt dit niet altijd met de realiteit (Bissell, 2004). Tot slot moet er ook voldoende aandacht besteed worden aan het functionele perspectief, namelijk de gebruiks- en belevingswaarde (Leemans, 2008) en wordt er een zekere doelmatigheid verwacht. Hieronder verstaan we dat de gebouwen en ruimtes in staat zijn de activiteiten te ondersteunen waarvoor ze ontworpen zijn (Leemans, 2008, 2011), namelijk de mogelijkheid bieden voor interactie tussen de leerkrachten én individueel werken (Lathouwers & Van Heddegem, 2008). Gieryn (2002) verwijst hierbij naar het concept design en de tweeledigheid ervan: enerzijds duidt dit op de organisatie van materiële zaken en anderzijds op de soms tegengestelde sociale interesses die hiermee gepaard gaan. Het is de bedoeling dat de gebruikers van de leraarskamer hun noden ingevuld zien. We kunnen dus stellen dat de voornaamste reden voor leerkrachten om de leraarskamers te gebruiken in de eerste plaats een geschikte inrichting is en in de tweede plaats omdat ze vlot bereikbaar is vanuit hun klaslokaal (Bissell, 2004).

#### **b) *Op mesoniveau: de school***

Gebouwen zorgen voor routines in beweging en patronen die zeer snel impliciet worden (Gieryn, 2002). Secundaire schoolculturen worden ontwikkeld en gevoed binnen het raamwerk van de organisatiestructuur (Brady, 2008; Kainan, 1994). Het leven in een school verloopt meestal via een strak tijdschema en een nogal rigide organisatieplan dat

geregeerd en geregeld wordt door de schoolbel (Schodts, 2012). We denken hierbij aan de organisatie van een schooldag die opgedeeld wordt in uurroosters met lesblokken van 50 minuten binnen de beschikbare ruimte en met ingeroosterde pauzes, als een repetitieve cyclus die personeel, leerlingen en het curriculum lokaliseert en dirigeert. Dit zorgt ervoor dat leerkrachten zeer strikt plaats- en tijdsgebonden zijn tijdens hun werkuren (Staessens, 1991). Leerkrachten in het secundair onderwijs worden tevens gekenmerkt door een vakspecialiteit (Brady, 2008) en het lesgeven aan verschillende klassen en graden, hetgeen zorgt voor een individueel traject binnen de plaats- en tijdsgebonden setting van de school. Dit creëert een vorm van compartimentalisatie die ertoe leidt dat men over secundaire scholen spreekt als 'loosely coupled systems' (McGregor, 2003). De individuele lessenroosters en de bijhorende patronen en sociale relaties zijn verantwoordelijk voor het (al dan niet) ontstaan van gemeenschappelijke, betekenisvolle ruimtes, zoals leraarskamers waarin leerkrachten een effectieve en efficiënte werkplaats kunnen creëren (Bissell, 2004; McGregor, 2003, 2004; Van Houtte, 2005). Leerkrachten komen en gaan naar de leraarskamer, praten al dan niet met collega's en keren echter altijd terug naar hun klaslokaal om verder te werken (Bissell, 2004) en spenderen daar ook het meeste tijd. Naast het individuele lesgeven maken leerkrachten ook deel uit van werk- en vakgroepen. Door de organisatie van de verschillende vakgroepen binnen de schoolorganisatie ontstaat er departementalisatie: individuele leerkrachten vinden meer aansluiting bij hun specifieke vakgroep dan bij de school in zijn geheel (Brady, 2008).

#### **2.1.4. Het structuratiedenken van Giddens**

De link tussen de school als plaats van sociale interactie en de school als gebouw wordt besproken door verschillende auteurs. Leemans (2011) en Gieryn (2002) verwijzen beiden naar het structuratiedenken van Giddens (1984) voor het begrijpen van het functioneren van gebouwen in relatie tot de sociale interactie. Hiervoor baseren ze zich op de relatie die de designer en de gebruiker hebben met de ruimtelijke structuur van een gebouw. 'Structuur' verwijst dan uitsluitend naar de architectuur van gebouwen en hun ruimtelijke organisatie, terwijl 'agency' verwijst naar het sociaal handelen van de designers en de gebruikers die instaan voor de (her)structurering van de ruimte (Leemans, 2011, p. 69). Het is onvermijdelijk dat de gebruikers uiteindelijk toch hun stempel zullen drukken op het schoolgebouw (Mahieu in Lathouwers en Van Heddegem,

2008) en de leraarskamer. De professionele relaties die in een leraarskamer ontstaan of plaatsvinden dragen bij tot en vormen de leraarskamer (McGregor, 2003).

Volgens Giddens (1984) wordt de ruimte steeds in functie gezien van de rol die de ruimte krijgt in de totstandkoming van interactiesituaties. Hij verwijst hiernaar met de term 'locale'. Dit betekent dat de rol van de leraarskamer gerealiseerd wordt door de interacties die er plaatsvinden. Maar ook dat deze ruimte eveneens als een hulpbron wordt beschouwd die de sociale actoren in staat moet stellen om met elkaar in interactie te treden. Dit benadrukt het belang van de zogenaamde 'spaciality', of betekenisvolle ruimtes die de interacties tussen de verschillende leerkrachten stimuleren en bijdragen tot het ontwikkelen van samenwerking en collegiale relaties, en het 'professional knowledge sharing' dat hieruit voortkomt (McGregor, 2003, 2004). De ruimte wordt uit de structuur van het sociaal handelen afgeleid. Aangezien het menselijk handelen een dynamisch gegeven is, is ook de ruimte dynamisch en voortdurend aan veranderingsprocessen onderhevig. (Leemans, 2011, p. 32).

### **2.1.5. Een knooppunt van relaties van Leemans**

Leemans (2011) beschrijft het theoretisch denkkader over scholenbouw in Vlaanderen als een open systeemmodel dat het schoolgebouw plaatst in een complex systeem van verbindingen tussen lokale actoren, het beleid en de brede maatschappelijke context. Schoolgebouwen functioneren immers niet als passieve containers omdat ze een ruimtelijke vertaling geven aan de eigen autonomie en de dynamiek die van de school uitgaat (Leemans, 2011; McGregor, 2003,2004).

Leemans (2011) gebruikt het begrip 'knooppunten van relaties' als ruimtelijke media waarbinnen de ambities van scholen en architecten worden gerealiseerd, de dagelijkse onderwijspraktijk worden ondersteund en betekenisvol worden herbruikt door leerlingen en leerkrachten. McGregor (2003) beschrijft dit volgt:

We may see that the school is not fixed and static but the site for intersecting networks of relations, technology and practice which extend in complex interrelations beyond what is (variably) seen as the institution. If space-time is constantly remade, performed and produced by interconnecting social practices, then there are greater possibilities for understanding the topologies of the school as a workplace for adults (p. 353).

Een schoolgebouw heeft dus niet alleen een impact op het schoolgebeuren, maar wordt tevens het onderwerp van evaluatie en interpretatie van de gebruiker (Leemans, 2011). We merken hier op dat Leemans (2011) hier spreekt over schoolgebouwen en niet expliciet verwijst naar de leraarskamer als specifieke ruimte binnen de schoolinfrastructuur. McGregor (2003) doet dit wel en beschouwt de leraarskamer als een kruispunt van een unieke constellatie van relaties en momenten binnen het sociale netwerk van een school. Idealiter zou de leraarskamer fungeren als een knooppunt van relaties binnen de schoolcontext: een plaats waar schoolcultuur ge(re)produceerd wordt door middel van positieve professionele relaties en het delen van kennis (Bissell, 2004; McGregor, 2003, 2004).

Schoolcultuur bevat naast de reeds besproken proceskenmerken ook productkenmerken (Staessens, 1991). Het dynamisch proces van sociale constructie creëert niet alleen menselijke interactie, maar is er ook de uitkomst van: door de voortdurende interactie wordt de cultuur continu gecreëerd. De concepten 'ruimte' en 'cultuur' zijn op deze manier verweven met elkaar aangezien ruimte eveneens gezien wordt als het product als de producent van sociale interactie (McGregor, 2003).

De interacties die kunnen plaatsvinden in de leraarskamer binnen een school zijn met andere woorden altijd 'gesitueerd' of 'geregionaliseerd' binnen tijd en ruimte, en sociale systemen worden ook altijd ge(re)produceerd over tijd en ruimte (Giddens, 1984; Leemans, 2011; Staessens, 1991).

Giddens (1984) en Leemans (2011) hanteren het begrip 'ruimtedifferentiatie' voor de omschrijving van de verschillende simultane interactiesituaties in verschillende delen van het huis, in dit geval de school. Deze verschillende interactiesituaties kunnen worden ondersteund zonder dat ze elkaar storen, waardoor de ruimtelijke organisatie symmetrisch loopt met de routines van de gezinsleden, in dit geval het lessenrooster van de leerkrachten. Maar het kan ook omgekeerd, namelijk in ruimtelijke settings waarbij actoren door de organisatie van de ruimte gedwongen samengebracht worden. De school kan hier op inspelen en kansen creëren ter bevordering van informele interactie, want dit leidt tot werkplekieren en het ontwikkelen van productieve professionele relaties (McGregor, 2003). Door bewust en regelmatig knooppunten te organiseren in de tijd-ruimte paden van de leerkrachten kan de school investeren in socialisatiemomenten, en dit zowel formeel als informeel. Op dezelfde manier als hoe de ruimte ge(re)construeerd wordt, komt ook schoolcultuur tot stand (McGregor, 2004).



Bissell (2004), Leemans (2011), McGregor (2003, 2004) en Staessens (1991) sluiten zich aan bij het structuratiedenken van Giddens (1984) en erkennen de dualiteit die het socio-constructivisme (Berger & Luckmann, 1967) in zich draagt. Leraarskamers evoceren en beïnvloeden sociale interactie binnen het tijd- en ruimtekader van een school. Omgekeerd doet de sociale interactie ook betekenisvolle ruimtes ontstaan doorheen de tijd en ruimte binnen een schoolinfrastructuur. Op deze manier kunnen informele leraarskamers ontstaan en formele leraarskamers meer betekenis verwerven binnen de schoolcontext. Dit betekent dat er binnen één school meerdere (in)formele leraarskamers kunnen bestaan waarin professionele relaties, en bijgevolg ook schoolcultuur (Staessens, 1991) ge(re)produceerd worden.

## **2.2 De schoolcultuur**

### **2.2.1. Het socio-constructivisme van Berger en Luckmann**

Volgens Berger en Luckmann (1967) wordt onze realiteit bepaald door onze perceptie en kennis. Staessens (1991,1993) baseert zich op Berger en Luckmann (1967) en Schein (1990) en beschrijft een professionele cultuur als een sociaal-geconstrueerde realiteit: "Een bepaald patroon van veronderstellingen en verwachtingen, die gemeenschappelijk zijn voor de leden van de organisatie. Deze veronderstellingen en verwachtingen genereren normen die op hun beurt een grote invloed uitoefenen op het gedrag en de leden van de organisatie" (Staessens, 1991, p. 40). Dit betekent dat schoolcultuur tot stand komt en vorm wordt gegeven door de leden die deel uitmaken van de cultuur, maar eveneens het gedrag bepaalt door sociale aanvaardbaarheid en interactie (Berger & Luckmann, 1967). Het karakteriseren van een organisatiecultuur als een sociaal-geconstrueerde realiteit biedt ons echter onvoldoende mogelijkheden om deze in kaart te brengen en te onderzoeken (Staessens, 1991) in functie van de rol van de leraarskamer.

### **2.2.2. De organisatieniveaus van Schein**

Brady (2008) verwijst naar Schein (1990) wanneer hij scholen beschrijft als complexe mini-samenlevingen met elk hun eigen artefacten, waardensysteem en basisassumpties. Om de professionele organisatiecultuur in kaart te brengen verwijst ook Staessens (1991) naar Schein (1990) die een formeel kader aanreikt door middel van de opsplitsing

van cultuur in verschillende organisatieniveaus, namelijk het niveau van de basisartefacten, de organisatorische basiswaarden en basisassumpties.

Het eerste niveau, namelijk dat van de basisartefacten of zichtbare verschijningsvormen is eenvoudig te registreren, maar vergt echter nog enig ontcijferwerk (Maslowski, 2006). Voorbeelden hierbij zijn de fysieke ruimte, de producten van de organisatie, het openlijk gedrag van leden van de organisatie, de gesproken taal, de verhalen die leven in de organisatie, de ceremonieën en de rituelen. De leraarskamer als fysieke ruimte plaatsen we op dit niveau. Het tweede niveau, de basiswaarden, bestaat uit wat leerkrachten zinvol en wenselijk vinden (Maslowski, 2006; Schein, 1985). Waarden zoals samenwerking of respect worden dikwijls vertaald in gedragsnormen (Maslowski, 2006, p. 8). Het derde en diepste niveau beslaat de minste tastbare basisassumpties, de kern van de schoolcultuur. Dit niveau betreft onbewuste overtuigingen en reflecteert de fundamentele vragen die leerkrachten zich stellen in relatie met hun school en collega's (Maslowski, 2006; Schein, 1985). Als we hier terugkoppelen naar de leraarskamer, dan maakt deze deel uit van zowel de basisartefacten als fysieke ruimte waar de schoolcultuur geconsumeerd wordt, als van de organisatorische basiswaarden en basisassumpties als een omgeving waar schoolcultuur ge(re)produceerd wordt (Leemans, 2011; Schein, 1985).

### **2.2.3. De functies**

Een organisatiecultuur van een school vervult verschillende functies die kunnen worden ondergebracht bij het sociaal-constructivisme (Berger & Luckmann, 1967; Staessens, 1991). Vooreerst is er sprake van een interpreterende functie. Zonder een organisatiecultuur hebben activiteiten, gedrag en gebeurtenissen geen betekenis binnen de organisatie en verloopt het dagelijks leven moeilijk(er). Een tweede functie is regulerend. Een schoolcultuur is gegroeid uit en geeft betekenis aan waarden en normen die op hun beurt verwachtingen creëren en aangeven wat kan en niet kan binnen de organisatie. Cultuur levert niet alleen een interpretatieschema, maar eveneens een gedragscode. Het is de bedoeling om de cultuur als aspect van het intern functioneren van scholen te expliciteren (Staessens, 1991) en met andere woorden de basiswaarden en -assumpties te herkennen in en verklaren door de basisartefacten (Schein, 1990).

Een sterke schoolcultuur zorgt voor een identiteit, hetgeen de ontwikkeling van toewijding en vereenzelviging met de schoolcultuur van de teamleden faciliteert. Dit creëert stabiliteit en sociale cohesie (Hoy & Miskel, 2012, p. 185).

#### **2.2.4. De drie domeinen van Staessens**

Om een concept als schoolcultuur en -subculturen te vatten onderscheidt Staessens (1991, 1993) drie domeinen. Het eerste domein focust zich op het schoolhoofd als leider en drager van de cultuur. Vervolgens onderzoeken we de mate van consensus met betrekking tot de missie en de visie en het derde domein richt zich op de professionele relatie tussen leerkrachten. We baseren ons op deze onderverdeling voor onze methodologische leidraad.

##### ***a) Het schoolhoofd als cultuurbouwer en drager***

Het schoolhoofd of het directieteam speelt verschillende rollen in het (re)produceren van de schoolcultuur en de acties die hiermee gepaard gaan (Brady, 2008) zoals onder andere het uitbouwen van een samenwerking en het bewerkstelligen van sociale cohesie (Gumuseli, 2011). Het directieteam draagt de functie van het formele leiderschap van een school. Dit geldt zowel voor het administratieve luik, als op pedagogisch-didactisch gebied. Staessens (1991) vermeldt een gebrek aan onderzoek naar onderwijskundig leiderschap om dit te kunnen koppelen aan specifieke activiteiten en gedragingen, maar benadrukt echter dat de betekenis hierachter en de context waarin deze plaatsvinden belangrijker zijn dan het gedrag en de activiteiten van schoolleiders an sich. Het schoolleiderschap is op zijn beurt eveneens een sociaal-geconstrueerde realiteit (Berger & Luckmann, 1967; Staessens, 1991). Dit impliceert dat het directieteam doet wat het belangrijk acht waardoor bepaalde verwachtingen gecommuniceerd worden. Deze verwachtingen zijn niet alleen het resultaat van de normen, waarden en basisassumpties van de organisatie (Brady, 2008; Schein, 1985), maar kunnen ook de heersende schoolcultuur beïnvloeden (Staessens, 1991; Hoy & Miskel, 2012).

Hoy en Miskel (2012) gebruiken twee variabelen om leidersgedrag te beschrijven, namelijk 'taakgerichtheid' en 'relatiegerichtheid'. Taakgerichte leiders focussen zich op het coördineren van activiteiten, de toewijzing van middelen, het doordrukken van regels en procedures en tevens op de supervisie en de evaluatie hiervan (Brady, 2008). Een leider die hoog scoort op zowel relatiegerichtheid als taakgerichtheid wordt aanzien als effectief.

Effectieve en succesvolle schoolleiders moeten investeren in ondersteunende relaties, het creëren van een geschikte werkomgeving ter verbetering van de professionele prestaties van leerkrachten (Gumuseli, 2011) en het duidelijk communiceren van de visie van de school (Brady, 2008). Dit komt tot uiting in de top-down communicatie en tijdens functioneringsgesprekken waarbij er helder gemaakt wordt wat er van de leerkrachten wordt verwacht (Staessens, 1991). Wanneer we dit bekijken vanuit het relatiegerichte leiderschap, dan verwachten we dat een schoolleider investeert in relaties met en tussen de leerkrachten (Van Houtte, 2005). Dit kan door het creëren van socialisatiemoment die zorgen voor een sterke verbondenheid of sociale cohesie en door het bevorderen van een identificatie van de leerkrachten met de school. De verschillende (in)formele leraarskamers, als knooppunten van relaties (Leemans, 2011), dragen bij tot socialisatieproces. Schein (1990) schrijft een sterke, effectieve cultuur toe aan socialisatietechnieken die een hoge graad van loyaliteit, conformiteit en prestaties van leerkrachten (Brady, 2008) ten aanzien van de organisatie bewerkstelligen. Dit leunt aan bij het idee dat aan de basis van het concept cultuur de idee van de gemeenschappelijkheid ligt. Het is echter niet realistisch om te verwachten dat er zoiets zou bestaan als één schoolcultuur, gedeeld door alle participanten van de school (Van Houtte, 2005, p. 108), maar het bestaan van verschillende subculturen binnen één school betekent niet per definitie een gebrek aan stabiliteit en sociale cohesie (Staessens, 1991), maar kan duiden op een divers normen- en waardenpatroon onder de leerkrachten.

### ***b) Overeenkomst in doelgerichtheid***

We vertrekken vanuit de socio-constructivistische veronderstelling dat cultuur geconstrueerd en uitgedrukt wordt door wat het team als geheel belangrijk vindt (Berger & Luckmann, 1967). Een consensus met betrekking tot doelen betekent meer dan een rationele consensus. Een rationeel model veronderstelt dat de ontwikkeling en de implementatie van expliciete, meetbare doelen een positieve impact zal hebben op de effectiviteit van de organisatie. Echter, wanneer we het hebben over overeenkomst in doelgerichtheid binnen een cultureel perspectief, dan bedoelen we de richting die functioneert als de missie van de school, de algemene beschrijving of de basiswaarden (Schein, 1990) van de organisatie. Deze doelen dienen als de bron voor de identificatie en de motivatie van de leerkrachten van de school. Op deze manier wordt er een

betekenis gegeven aan hun job en identificeren leerkrachten zich met de organisatie (Staessens, 1993). Overeenkomst in doelgerichtheid is niet louter een rationeel gegeven dat zich vertaalt in planning, verdeling van taken en middelen, reglementen, evaluatie en controle in functie van het dagelijks functioneren van een school. Deze maatregelen zorgen echter wel voor een focus en een structuur die resulteren in processen en organisatorisch relevante activiteiten die een invloed uitoefenen op de motivatie en de toewijding van de leden van de organisatie (Zald, zoals geciteerd in Staessens, 1991).

Dornbush en Scott (zoals geciteerd in Staessens, 1991) maken een onderscheid tussen 'cognitive goals' en 'cathetic goals'. Cognitive goals zijn expliciet geformuleerde doelen. Deze zijn meetbaar en gelden als een controlemechanisme in de school. Hieronder vallen onder meer de reglementen en planningen. De cathetic goals zijn de eerder 'verborgen' regels (Brady, 2008) die duiden op de missie en de visie van de school die de normen en waarden (Schein, 1990) bevatten. Deze zijn niet rationeel en helder geformuleerd en dus moeilijker in kaart te brengen. Beide doelen zijn vooral een motivatie- en identificatiebron voor de leerkrachten in een school (Staessens, 1991). Overeenkomst in doelgerichtheid zorgt voor sociale cohesie binnen een school en geeft de school een identiteit, hetgeen een positieve invloed heeft op de effectiviteit van de school (Staessens, 1991).

Een homogene schoolcultuur verwijst naar de mate waarin basisassumpties, normen, waarden en culturele artefacten gedeeld worden door een schoolteam. Een cultuur is homogeen wanneer de teamleden de drie niveaus van Schein (1990) onderschrijven, maar het bestaan van verschillende normen en waarden binnen een team impliceert niet noodzakelijk dat er sprake is van een heterogene schoolcultuur. Door de schoolorganisatie in verschillende afdelingen, vakgroepen en werkgroepen kunnen er subgroepen of subculturen ontstaan die op zich vrij homogeen kunnen zijn. Hier wordt naar verwezen als culturele differentiatie, culturele segmentatie of de balkanisatie van schoolcultuur (Maslowski, 2006, p. 9).

Martin en Siehl (zoals geciteerd in Staessens, 1991) onderscheiden drie types van subculturen. Ten eerste is er de versterkende subcultuur waarbinnen men nog sterker vasthoudt aan de centrale waarden dan in de overheersende cultuur. Het tweede type is de orthogonale subcultuur die de sleutelwaarden van de dominante cultuur adopteert, maar daarnaast nog over een persoonlijke waardenset beschikt. Ten slotte hebben we te maken met een tegencultuur wanneer de subcultuur in kwestie een bedreiging vormt

voor de algemene schoolcultuur. Er kan echter geen sprake zijn van cultuur zijn als er geen groep is die de cultuur draagt. Een cultuur komt pas tot stand indien de leden een aantal gemeenschappelijke ervaringen en interacties hebben (Staessens, 1991). We sluiten ons hier aan bij de visie van Schein (1990) en Staessens (1991) die een professionele cultuur zien als een sociaal-geconstrueerde realiteit (Berger & Luckmann, 1967).

### **c) *Professionele relaties tussen leerkrachten***

De basisprocessen in het construeren en onderhouden van een schoolcultuur zijn communicatie- en coöperatiepatronen tussen leerkrachten. Deze vormen versterken de heersende cultuur en doen normen ontstaan (Staessens, 1993). Onder communicatie verstaan we interacties ter bevordering van het vlot functioneren van het schoolleven. Coöperatie beslaat het voortdurend proberen samen te werken ter bevordering van het onderwijsgebeuren. Beiden moeten gebeuren met een optimalisatiefocus (Staessens, 1991). Hieruit volgt dat een professionele cultuur pas kan ontstaan wanneer er regelmatig professionele contacten zijn en hieruit professionele relaties of collegialiteit ontstaan (Brady, 2008). Leerkrachten moeten een professionele interesse hebben in elkaars werk, samenwerken en binnen een school communiceren over professionele aangelegenheden waardoor er waarden en normen ontstaan. Deze interacties vormen tegelijk een element van sociale controle (Staessens, 1991) en creëren een sfeer van collaboratie. Zo worden ervaren en minder ervaren leerkrachten niet alleen samengebracht, maar kunnen tevens de competenties en het vertrouwen van de minder ervaren leerkrachten toenemen (Gumuseli, 2011).

Er schuilt echter een contradictie in de functie van de leerkrachten die Leemans (persoonlijke communicatie, 6 november 2013) omschrijft als een 'pseudo-zelfstandige'. Leerkrachten functioneren het merendeel van hun professionele tijd op autonome basis binnen hun functiebeschrijving van specifieke vakken en lesopdrachten, grotendeels geïsoleerd van hun collega's (Staessens, 1993; Van Houtte, 2005). De meeste contacten verlopen binnen vakgroepen of met collega's die op hetzelfde hiërarchische niveau lesgeven (Brady, 2008). Het werk van de leerkracht situeert zich echter in de eerste plaats in de klas en niet in het overleg en de samenwerking met collega's. Daarnaast zorgt de structuur van scholen ervoor dat leerkrachten zeer strikt plaats- en tijdsgebonden zijn tijdens hun werkuren waardoor er minder interactie plaatsvindt met

collega's. Bovendien zijn leerkrachten het gewend, vanuit de traditie van hun vak, om alleen de verantwoordelijkheid te dragen over een groep, hetgeen een beperking impliceert voor het ontwikkelen van professionele relaties. Onderwijservaringen worden traditioneel weinig gedeeld. Dit geldt zowel voor mislukkingen als succeservaringen (Staessens, 1991). Al merken we de laatste jaren een stijgende tendens van initiatieven voor 'professional knowledge sharing' (Mahwinney, 2010; McGregor, 2003, 2004).

### **3. Methodologie**

We willen nagaan of er een samenhang is tussen de verschillende (in)formele leraarskamers binnen één school en de schoolsubculturen. Tevens willen we de rol van de informele leraarskamer achterhalen en de verschillende factoren in kaart brengen die het gebruik van de verschillende leraarskamers bepalen. Vanuit een socio-constructivistisch standpunt focussen we op het tot stand komen van de leraarskamer als knooppunt van sociale relaties (Leemans, 2011) in relatie tot de schoolcultuur (Staessens, 1991, 1993).

This asks what kind of spaces constitute and are constituted by teacher workplace cultures and practices: how are space and place (re)made? Schools as workplaces are seen as constructed from multiple cultures and overlapping and intersecting space-time relations which extend beyond the perceived boundaries of 'the school' (McGregor, 2003, p. 354).

In dit onderzoek focussen we ons in de eerste plaats op de leraarskamer. Deze maakt deel uit van een schoolcontext die onderhevig is en mee gestalte geeft aan een schoolcultuur. Zowel Maslowski (2006), Owens en Steinhoff (1989) als Staessens (1995) baseren zich hiervoor op de cultuurdefinitie van Schein (1990) en beklemtonen tevens het geïnternaliseerde en onbewuste karakter van de organisatiecultuur bij de teamleden, in dit geval de leerkrachten, die gebruik maken van de verschillende (in)formele leraarskamers. Zij opteren ervoor om de cultuur niet rechtstreeks te bevragen, maar deze in kaart te brengen door te vragen naar de drie relevante cultuurvariabelen waarin de professionele schoolcultuur zich manifesteert namelijk het directieteam als cultuurbouwer en drager, overeenkomst in doelgerichtheid en professionele relaties tussen leerkrachten (Staessens, 1991).

In tegenstelling tot het klassieke onderzoek waarin men start met een kwantitatief onderzoek om deze bevindingen vervolgens aan te vullen met een kwalitatief verdiepend en verrijkend onderzoek, werken we hier andersom. We starten met een kwalitatief onderzoek en zoeken vervolgens bevestiging van wat we op deze manier hebben vastgesteld aan de hand van een aanvullend kwantitatief onderzoek (Mortelmans, 2011).

### **3.1 Kwalitatief onderzoek**

Om de socio-constructivistische rol van de leraarskamer te onderzoeken, maken we voornamelijk gebruik van kwalitatieve dataverzamelings- en verwerkingstechnieken. Deze zijn epistemologisch het meest congruent, vertrekkende vanuit de idee dat de professionele (school)cultuur een sociaal-geconstrueerde realiteit is (Maslowski, 2006; Owens and Steinhoff, 1989; Schodts, 2012; Staessens, 1991,1993). Door gebruik te maken van kwalitatief onderzoek kunnen we ook ingaan op het dynamische of procesmatige karakter van de cultuur (Staessens, 1991) en de wisselwerking met de leraarskamer.

Mawhinney (2010) suggereert dat, ondanks de vaststelling dat interacties tussen leerkrachten verschillen van school tot school, het belangrijk is om dit micro-perspectief binnen één school te onderzoeken. Hierdoor is het mogelijk een dieper inzicht te verwerven in context-specifieke factoren. We kiezen daarom voor een empirische onderzoeksmethode om het eigentijdse fenomeen van de (in)formele leraarskamers en hun rol te bestuderen in de authentieke schoolcontext (Yin, 2009). We opteren hier voor de onderzoeksmethode van een single embedded case study. We richten ons namelijk op één specifieke onderzoekscontext, een technische school die beschikt over verschillende (in)formele leraarskamers. Het 'embedded' aspect slaat op de meerdere eenheden van analyse, namelijk de leraarskamer, de schoolcultuur en haar domeinen en de factoren die het verschil in gebruik bepalen. Deze aspecten worden ook apart behandeld in het bespreken van de resultaten en conclusies van dit onderzoek (Donche, 2012).

Het opzetten en uitvoeren van een case study is conform de basisveronderstelling dat de professionele cultuur een sociale constructie is die gecreëerd wordt door de interactie tussen de schoolcontext en de leraarskamer (ruimte), de geschiedenis van de school en lessenroosters (tijd) en de invloed die uitgaat van de diverse participanten (Staessens, 1991). Op deze manier trachten we een link te bepalen tussen theorie, waarbij we



specifieke verklaringen verkennen en de fenomenen "schoolcultuur" en "leraarskamer" beschrijven, en empirie, waarbij we de specifieke verwachte uitkomsten toetsen.

Binnen dit kwalitatief onderzoek worden sociale processen en betekenisgeving bekeken vanuit de leefwereld van de betrokkenen zelf, namelijk de leerkrachten. (Mortelmans, 2011). Onze kwalitatieve dataverzameling bestaat uit een documentenanalyse, twaalf semi-gestructureerde interviews en ongestructureerde observaties. Doorheen het onderzoeksproces houdt de onderzoeker tevens een logboek bij.

### **3.1.1. Keuze school**

Onze voorkeur gaat uit naar een school die op diverse terreinen iets te bieden heeft en als onderzoeksterrein een boeiende uitdaging betekent om er gedurende een bepaalde periode te verblijven en er tot de inzichten te komen die onze onderzoeksopzet beogen. Daarnaast dient er een bereidheid te zijn bij zowel het directieteam als het lerarenkorps om over de school en het functioneren ervan te praten en te reflecteren (Staessens, 1991). Tenslotte dient er een zekere interesse te bestaan voor wetenschappelijk onderzoek hetgeen impliceert dat onderzoekers niet als 'indringers' worden beschouwd maar ernstig genomen worden. Het speelt in ons voordeel dat de school gedurende de laatste vijf jaar reeds heeft meegewerkt aan twee wetenschappelijke onderzoeken. De rapporten hiervan worden opgenomen in de documentenanalyse.

De keuze van de school is echter niet alleen op basis van bovenstaande geëxpliciteerde criteria bepaald, maar ook door het samenspel van specifieke eigenschappen die zowel de school als het onderzoek kenmerken. We opteren voor een TSO/BSO-school omdat deze een diverse leerkrachtenpopulatie herbergt wat betreft vakken, achtergrond en opleidingsniveau. Daarnaast beschikt de school over verschillende (in)formele leraarskamers, die ons een rijke onderzoekscontext bieden om antwoorden te formuleren op onze vooropgestelde onderzoeksvragen. Bovendien speelt er ook een subjectieve factor mee, namelijk een goed contact met een lid van het directieteam van de betreffende school.

Ter voorbereiding van dit onderzoek vindt een verkennend gesprek plaats met de directie over het doel en de opzet van dit onderzoek en de (gepercipieerde) schoolcultuur: de sfeer onder de collega's, belangrijke gebeurtenissen van de afgelopen jaren, tradities, normen en waarden, regels en afspraken en de setting van de verschillende (in)formele

leraarskamers. Het onderzoek wordt aangekondigd in de weekberichten<sup>1</sup> van januari door een korte beschrijvende tekst, inclusief een timing en de verwachtingen naar de school. Daarnaast wordt er expliciet vermeld dat de verwerking van de resultaten hun anonimiteit garandeert. Op deze manier wordt er getracht een openheid te creëren met als doel een verhoogde motivatie van de leerkrachten om deel te nemen aan het onderzoek en informatie te delen.

Een bijkomende handigheid is de onderzoeker een gebruikersaccount toe te kennen voor Smartschool, het kennis- en communicatieplatform van de school. Op deze manier kan de onderzoeker de weekberichten lezen, de lessenroosters raadplegen en interne berichten sturen met de geselecteerde respondenten om een afspraak te maken. Dit werkt in beide richtingen: de teamleden ervaren op deze manier geen drempel of problemen om vragen stellen over de inhoud en praktische regeling van het onderzoek.

### **3.1.2. Keuze respondenten**

We opteren ervoor om in deze case study twaalf respondenten te bevragen over de leraarskamer en de schoolcultuur, inclusief een lid van het directieteam. Deze respondenten moeten een representatief beeld schetsen van de leerkrachtenpopulatie in de school van ons onderzoek. We starten met het opstellen van een algemeen overzicht van het leerkrachtenteam met de variabelen geslacht, leeftijd, vakkencombinatie en het (in)formele "leraarskamersgebruik". Vervolgens stellen we een lijst op met een representatieve vertegenwoordiging van bovengenoemde variabelen: Op basis van de verhoudingen tussen mannen en vrouwen kiezen we voor vier vrouwen en acht mannen. Wat de leeftijdscategorieën betreft opteren we voor drie respondenten die "jonger zijn dan 34", twee respondenten die "tussen de 35 en 44 jaar" zijn, vijf respondenten die "tussen de 45 en 54 jaar" zijn en twee respondenten die "ouder dan 55 zijn. We kiezen voor één directielid, vier leerkrachten algemene vakken en zeven leerkrachten praktijk- en technische vakken, verspreid over de verschillende afdelingen van de school. Aangezien de leerkrachten gebruik maken van meerdere (in)formele leraarskamers doorheen de dag, opteren we ervoor om per informele leraarskamer minstens één respondent te spreken. Voor beide formele leraarskamers zijn er steeds twee leerkrachten geselecteerd, waarvan de ene een leerkracht algemene vakken is en de

---

<sup>1</sup> wekelijkse online mededeling via Smartschool voor de leerkrachten over de praktische organisatie van de komende lesweek

andere praktijk of technische vakken onderwijst. Zo zijn beide types leerkrachten hier vertegenwoordigd. Op basis van deze verdeling kiezen we leerkrachten uit het algemene overzicht. Deze selectie valt onder "purpose sampling". In de volgende selectieronde doen we aan "random sampling" door af te gaan op de toestemming en het lessenrooster van de respondenten zelf.

Tenslotte is het belangrijk om het ethische aspect van het onderzoek te respecteren: de identiteit en het vertrouwen van de respondenten wordt beschermd. De interviews worden geanonimiseerd door de respondenten schuilnamen toe te kennen en specifieke gegevens uit te filteren en te vervangen door algemene informatie.

### **3.1.3. Interviewleidraad en interviews**

Een interviewleidraad is in de eerste plaats ontworpen om mensen aan te moedigen om te praten over hun school en hun ervaringen (Staessens, 1993). Hiervoor maken we zowel gebruik van informatieve als exploratieve vragen. De eerste categorie peilt naar feitelijke, objectieve situaties en gebeurtenissen. Een voorbeeld hierbij is: "Over hoeveel leraarskamers beschikt de school?". Vragen die tot de tweede categorie behoren, willen de beleving en perceptie van de respondenten achterhalen. Een voorbeeldvraag hierbij is: "In welke leraarskamer komt u het meest? Kan u toelichten waarom?" Hier wordt, indien vereist, ad hoc op ingegaan.

De interviewleidraad die voor dit onderzoek gehanteerd wordt (zie bijlage 1), is voornamelijk gebaseerd op de interviewleidraad die Staessens (1991) gebruikt in haar onderzoek naar de samenhang tussen schoolcultuur en vernieuwing in basisscholen. Vermits dit onderzoek peilt naar de samenhang tussen de leraarskamer en de schoolsubculturen, hebben we een aantal aspecten aangepast aan de huidige onderzoeksopzet en -context van een secundaire school.

We opteren ervoor om te starten met het deel over de leraarskamer. Dit doen we door de tijd- en ruimtepaden (Leemans, 2011) in kaart te brengen. Concreet betekent dit dat de respondenten per dagdeel conform het individuele lessenrooster worden gevraagd waar ze zich bevinden op een gemiddelde schooldag. Dit fungeert niet alleen als ijsbreker, maar stelt ons ook in staat om tijdens het verdere verloop van het interview terug te koppelen naar de rol en het gebruik van de (in)formele leraarskamer in functie van de communicatie, de coöperatie en het niet-professioneel contact tussen leerkrachten.

Het tweede deel van de interviewleidraad peilt, net zoals in de basisleidraad van Staessens (1991) naar de schoolcultuur, verdeeld over de drie domeinen: 'professionele relaties tussen leerkrachten', 'overeenkomst in doelgerichtheid' en 'het directieteam als cultuurbouwer en -drager' (Staessens, 1991, 1993). We starten met het domein 'professionele relaties tussen leerkrachten'. Omwille van de verschillende socialisatiemomenten die zowel door de school als door de leerkrachten worden georganiseerd, blijft de opsplitsing tussen formele en informele contacten behouden. Het formele luik peilt naar vergaderingen. De vraag over de personeelsvergadering blijft behouden, maar de items over de samenwerking met collega's uit parallelklassen, dezelfde graad en stuurgroepen worden vervangen door vakvergaderingen, klassenraden en werkgroepen. Het informele luik van de 'professionele relaties tussen leerkrachten' en de 'overeenkomst in doelgerichtheid' kunnen volledig overgenomen worden uit de oorspronkelijke interviewleidraad wegens de algemene aard van de vraagstelling die past binnen elke schoolcontext. Wat het eerste domein betreft, namelijk 'het directieteam als cultuurbouwer en -drager', hebben we de oorspronkelijke term 'schoolhoofd' vervangen door 'directieteam' aangezien dit een onderzoek in een secundaire school is. Verder wordt de oorspronkelijke vraagstelling opnieuw behouden.

Aangezien we ook een lid van het directieteam wensen te interviewen voorzien we een tweede versie van de hierboven besproken interviewleidraad (zie bijlage 2). Het verschil tussen beide versies ligt niet zozeer in de inhoud van de vragen, maar in de formulering ervan die aangepast is aan de specifieke positie van het directielid enerzijds en deze van de leerkrachten anderzijds (Staessens, 1991, p. 97).

In dit onderzoek dragen de percepties van onze respondenten/informanten bij tot een rijke contextbeschrijving of een 'thick description' (Yin, 2009). Het is daarom belangrijk dat we, naast het aanpassen van de inhoud van de vragen, tevens rekening moeten houden met een aantal andere aspecten. Owens en Steinhoff (1998) waarschuwen ervoor om respondenten niet rechtstreeks te bevragen over normen en waarden, aangezien de kans groot is dat deze eerder sociaal-wenselijke antwoorden zullen geven, hetgeen een validiteitsrisico inhoudt (Schein, 1990; Staessens, 1991;) Hier komen we op terug in het onderdeel 'Validiteit en Betrouwbaarheid'.

Om de kwaliteit en de bruikbaarheid van deze interviewleidraad te testen, voeren we eerst een pilot interview uit. Wegens het beperkt aantal aanpassingen ten opzichte van

de interviewleidraad van Staessens (1991) blijkt deze bruikbaar zonder verdere wijzigingen toe te voegen.

De interviews duren gemiddeld veertig minuten. De gesprekken worden opgenomen met een smartphone en getranscribeerd in het tekstverwerkingsprogramma Word. De analyse van de transcripties (zie bijlage 3 t.e.m. 14) gebeurt met behulp van de computer-assisted tool Nvivo. Dit wordt verder besproken in het luik 'Analyse'.

We maken hierbij nog twee opmerkingen. Ten eerste heeft de onderzoeker tijdens het afnemen van de interviews opgemerkt dat de respondenten zich makkelijker uitdrukken in het dialect. Het hanteren van Algemeen Nederlands door de onderzoeker creëert een afstand tussen haar en de respondenten, hetgeen het oorspronkelijke doel van de interviewleidraad, namelijk de respondenten doen praten, verhindert (Staessens, 1991). Dit betekent dat zowel de respondenten als de interviewer zich uitdrukken in het dialect ter bevordering van de vlotheid en openheid van het gesprek. Ten tweede worden een deel van de interviews afgenomen in leslokalen. De storende achtergrondgeluiden gaan van een belsignaal tot lawaaijerige praktijklokalen waar leerlingen zelfstandig aan het werk zijn. De respondent neemt op dat moment niet alleen deel aan het interview, maar houdt ook de aandacht op het klasgebeuren. Deze gesprekken worden regelmatig onderbroken door zowel leerlingen als collega's, reacties van de respondent zelf op het klasgebeuren of geluiden die het gesprek stilleggen wegens onverstaanbaarheid. Deze onderbrekingen worden wel vermeld, maar niet telkens inhoudelijk toegelicht.

### **3.1.4. Ongestructureerde observatie en logboek**

De grens tussen de participatieve observeerder en de observeerder als participant in dit onderzoek is dun. Aangezien de identiteit van de onderzoeker gekend is door middel van Smartschool en de aanwezigheid in de verschillende (in)formele leraarskamers als doel heeft de interactie in en het gebruik te observeren, spreken we hier over de rol van de observator als participant. Deze directe observatie moet leiden tot een rijke sfeer- en contextbeschrijving (Cohen, 2013) of een 'thick description' (Yin, 2009). Doch tijdens de aanwezigheid in de leraarskamer, is de kans groot dat de onderzoeker meer dan eens aangesproken wordt over haar aanwezigheid en de aard van het onderzoek, wat de rol van de onderzoeker doet evolueren in de richting van de participatieve observator. We wijzen hier echter op het nadeel van deze rol, namelijk het zogenaamde 'Hawthorne effect' (Donche, 2010) dat deel uitmaakt van de bedenkingen in het logboek.

De formele leraarskamers worden geobserveerd tijdens de aanvang van de dag, de speeltijden in de voor- en namiddag, de middagpauze en tijdens de lessen. De informele leraarskamers worden éénmalig bezocht wegens een kleinere leerkrachtenpopulatie enerzijds en de beperktheid in tijd anderzijds. We maken echter een uitzondering voor de grootste informele leraarskamer die gedurende twee speeltijden en twee vrije momenten geobserveerd wordt. Deze observaties worden aangevuld met foto's van de (in)formele leraarskamers en nota's met indrukken en ideeën over de semi-gestructureerde interviews en andere interacties met leerkrachten en ander personeel van de school. Deze observaties, indrukken en kritische bedenkingen worden samen met een beschrijving van het onderzoeksproces bijgehouden in een logboek (Mortelmans, 2011) (zie bijlage 15). Dit document bevat eveneens de planning, beslissingen, moeilijkheden, wijzigingen en de zelfreflectie van de onderzoeker. Bruikbare onderdelen hiervan worden meegenomen in het analyseprogramma Nvivo.

### **3.1.5. Documentenanalyse**

Na de goedkeuring van de school en de toelating op het virtuele communicatie- en informatieplatform, Smartschool, nemen we een aantal documenten door om een totaalbeeld over de school te krijgen: het pedagogisch project, de geschiedenis, het studietoelaanbod, de grondplannen met aanduiding van de verschillende (in)formele leraarskamers, het schoolreglement en het personeelsbestand. Bij dit laatste document wordt persoonlijke informatie toegevoegd door een lid van het directieteam. Dit vormt de basis voor de eerder besproken purposive sampling van de respondenten.

We zijn ons ervan bewust dat deze informatie een subjectieve bron betreft, maar dit vormt tevens een hulpmiddel bij het selecteren van respondenten. Op deze manier kunnen we respondenten selecteren waarvan we een vermoeden hebben dat de relatie met de directie niet goed zit en/of dat ze zich niet sociaal engageren op mesoniveau, namelijk binnen de schoolcontext, maar eerder op microniveau blijven, namelijk binnen de (in)formele leraarskamer. Daarnaast krijgen we ook inzage in de praktische organisatie van de school door Smartschool: de lessenroosters en contactinformatie van de teamleden, inclusief een overzicht van de lokalen waarin de respondenten zich doorheen de dag bevinden.

Tot slot bestuderen we twee onderzoeksrapporten uit de laatste vijf jaar die tevens mondeling worden toegelicht door het directieteam: In 2008 onderging de adjunct-

directeur een "Circumplex Leadership Scan 360°" tijdens zijn eerste jaar binnen deze positie en in 2012 gebeurde er een onderzoek naar het welzijn van het personeel, uitgevoerd door de Universiteit van Leuven.

### **3.1.6. Praktisch**

Bij het vastleggen van een onderzoeksperiode werd geopteerd om dit in te plannen tijdens het tweede trimester voor en na de krokusvakantie 2014. Dit is pedagogisch-didactisch een minder drukke periode voor leerkrachten en directie in tegenstelling tot het begin en het einde van het schooljaar. Bovendien creëert dit een rustpunt voor de onderzoeker waarin deze de reeds verworven data kan verwerken en afstand kan nemen om kritisch te reflecteren over het onderzoek. De onderzoeker zal standaard steeds twee namiddagen op de school doorbrengen met gedurende een paar weken een verhoogde aanwezigheid tot drie dagen per week. Deze regeling werd voorgelegd aan het directieduo, meteen goedgekeurd en gecommuniceerd naar het team met een begeleidende tekst in de weekberichten.

## **3.2. Analyse**

Om onze onderzoeksvragen te analyseren, hanteren we verschillende bronnen van bewijs en zijn we genoodzaakt een generieke analysestrategie te volgen (Yin, 2009). Daarnaast maken we gebruik van de kwalitatieve onderzoekscyclus (Mortelmans, 2011). Het doel van de analyse is immers het onderzoeken van de vooropgestelde onderzoeksvragen, namelijk:

1. Is er een samenhang tussen de (in)formele leraarskamers en de schoolsubculturen, verdeeld over de drie domeinen van perceptie van de directie als cultuurdragers, doelenconsensus en de professionele relaties?
2. Wat is de rol van een informele leraarskamer
3. Welke factoren bepalen het verschil in gebruik tussen de verschillende (in)formele leraarskamers?

### **3.2.1. Classifications**

De geanonimiseerde getranscribeerde interviews worden geüpload in Nvivo en worden via 'Node Classification' gekoppeld aan de Node 'Respondenten'. Vervolgens voegen we

hier Attributes aan toe. Wat de Attribute 'Leraarskamer' betreft, hebben we een indeling gemaakt op basis van welk type leraarskamer de respondenten zelf aangeven het meest te gebruiken overeenkomstig met de waarden 'Informeel' en 'Formeel'. Vervolgens hebben we ook de Attributes 'Geslacht', 'Leeftijdscategorie' en 'Vakken' toegevoegd. Wat 'Vakken' betreft, hebben we de waarden 'Algemene Vakken' (AV) of 'Praktijkvakken/Technische Vakken' (PV/TV) ingesteld. Respondent Emma is de directeur van de school. Voor zowel het leraarskamersgebruik als de vakken hebben we hier 'Unassigned' verkozen, aangezien haar taakomschrijving verschillend is van de andere respondenten. Deze Classification is gebaseerd op de variabelen die ons geholpen hebben bij de purposive sampling.

Vervolgens hebben we de Node 'Leraarskamers' aangezien de school beschikt over verschillende (in)formele leraarskamers met elk hun specifieke eigenschappen. De Attribute 'Type' heeft de waarden 'Formeel' of 'Informeel', net zoals de Attribute 'Leraarskamer' bij de Node 'Respondenten'. Vervolgens hebben we 'Ligging', met de waarden 'Centraal' of 'Uithoek', 'Publiek' met hierin de keuze tussen 'enkel AV' (enkel leerkrachten Algemene Vakken, 'enkel PV/TV' (enkel leerkracht Praktijk en Technische Vakken) of 'zowel AV als PV/TV' (de combinatie van beide type leerkrachten), 'Grootte' (met als referentiepunt: een gemiddeld klaslokaal) en ten slotte 'Infrastructuur' (tafels en stoelen, met aanvulling van een PC algemeen of een PC specifiek, waarmee we verwijzen naar programma's die nodig zijn voor de specifieke vakken).

In de analyse benadrukken we de uniciteit van elke (in)formele leraarskamer om tot vergelijkende schoolsubculturen te komen ten einde een antwoord te formuleren op onze eerste onderzoeksvraag. De gelijkenissen en de verschillen van de verschillende leraarskamers zullen beschreven en verklaard worden om zo tot verschillende metaforen te komen van de verschillende (sub)culturen en de leraarskamers. (Staessens, 1991).

We kiezen hier tweemaal bewust voor 'Node Classifications' en niet voor 'Source Classifications' omdat de toegevoegde attributes mee opgenomen kunnen worden in bepaalde query's, wat niet mogelijk is met Source Classifications (Mortelmans, 2011).

### **3.2.2. Open coderen**

In dit onderzoek stellen we ons codeboek samen door de combinatie van twee benaderingen, namelijk de 'a-priori-benadering' en de 'tussenpositie'. Wat de schoolcultuur betreft, volgen we de verdeling van Staessens (1991, 1993). Een voordeel



hierbij is dat we bij de analyse consequent hetzelfde codeboek op de data kunnen toepassen (Mortelmans, 2011). Zo fungeert 'Schoolcultuur' als 'parent node' met drie child nodes, namelijk 'Directie perceptie algemeen', 'Consensus doelen' en 'Professionele relaties tussen leerkrachten'. Bij 'Directie perceptie algemeen' creëren we twee child nodes: 'Taakgericht' en 'Relatiegericht'. 'Consensus doelen' heeft drie child nodes: 'Cathetic Goals', 'Cognitive Goals' en 'Subculturen'. Deze laatste node krijgt nog een onderverdeling in 'Orthogonale subcultuur', 'Tegencultuur' en 'Versterkende Subcultuur'. 'Professionele relaties tussen leerkrachten' tenslotte, heeft eveneens drie child nodes: 'Communicatie algemeen', 'Coöperatie' en 'Niet-professioneel'.

De a-priori-benadering wordt echter niet vaak gehanteerd in kwalitatief onderzoek wegens zijn deductieve aard, maar wordt hier aangevuld met een manier van coderen die dicht aanleunt bij de 'Grounded Theory', waarin alles uit de data moet 'opborrelen' (Mortelmans, 2011). De 'tussenpositie' combineert het gebruik van richtinggevende codeerschema's en de inductieve methode waarin alles uit de data komt om tot het construeren van codes over te gaan. Zo hebben we voor de parent node 'Leraarskamergebruik' de factoren opgelijst als child nodes, hierbij gebruik makend van zowel het theoretisch kader als de data in dit onderzoek.

### **3.2.3. Axiaal coderen**

Fragmenten uit de interviews en het logboek die aan de codes van 'Schoolcultuur' en haar drie child nodes of domeinen (Staessens, 1991, 1993) beantwoorden, worden hieronder gegroepeerd en vervolgens gecontroleerd. Vanaf het begin worden ook de verschillende (in)formele leraarskamers als een eenheid beschouwd door ze op te nemen in een Node Classification en attributes toe te kennen. Binnen deze fase worden fragmenten die aan de nodes van de verschillende (in)formele leraarskamers beantwoordden, samen opgeroepen. Zowel de codering van de 'Schoolcultuur' als de 'Leraarskamer' vormt het voorbereidende werk om een antwoord te formuleren op onze eerste onderzoeksvraag: Is er een samenhang tussen de verschillende (in)formele leraarskamers en de schoolcultuur? Op deze manier komen we eveneens tot een specifieke beschrijving per leraarskamer. Dit vormt de basis voor het antwoord op onze tweede onderzoeksvraag: Wat is de rol van de informele leraarskamer?

Ten slotte worden de tekstfragmenten die redenen aangeven om de (in)formele leraarskamers al dan niet te gebruiken, gegroepeerd onder de algemene code

'Leraarskamergebruik'. De child nodes hier ontstaan door een combinatie van inductief en deductief werk, zoals besproken in 3.2.3. Zo komen we tot 'Afstand en tijd', 'Gespreksonderwerp', 'Infrastructuur', 'Materiaal', 'Publiek', 'Rustplek', 'Sfeer' en 'Werken'. Via deze codering wensen we een antwoord te formuleren op de derde onderzoeksvraag, namelijk welke factoren het verschil in gebruik bepalen tussen de verschillende (in)formele leraarskamers.

### **3.2.4. Selectief Coderen**

Met het Matrix Coding Query analytisch instrument dat Nvivo te bieden heeft, zijn we in staat om op relatief eenvoudige wijze project-items met elkaar te vergelijken en matrices voor te stellen (Mortelmans, 2011, p. 209). Het is van groot belang om tot een gedetailleerde en concrete beschrijving van de verschillende (in)formele leraarskamers te komen op basis van onze onderzoeksvragen en analyse.

Om tot een antwoord te komen op onze eerste onderzoeksvraag (OV1), namelijk: "Is er een samenhang tussen de verschillende (in)formele leraarskamers en de schoolsubculturen?", maken we gebruik van drie gelijkaardige query's, gebaseerd op de drie schoolculturele domeinen (Staessens, 1991, 1993). In de kolommen plaatsen we telkens de node 'Respondenten', gebruik makend van de attribute 'Leraarskamer' met de waarden 'Formeel' en 'Informeel'. Vervolgens plaatsen we in de kolommen, naargelang het schoolculturele domein, achtereenvolgens de nodes 'Directie perceptie' (OV1a), 'Consensus doelen' (OV1b) en 'Professionele relaties tussen leerkrachten' (OV1c) met de hierboven beschreven onderverdelingen.

Voor onze tweede onderzoeksvraag (OV2), namelijk: "Wat is de rol van de informele leraarskamers?" selecteren we binnen de nodes 'Leraarskamers' alle informele leraarskamers en stellen deze in als rijen. In de kolommen plaatsen we enkel de node classification 'Leraarskamer: Type = Informeel'.

Om een antwoord te formuleren voor onze derde onderzoeksvraag (OV3): "Welke factoren bepalen het verschil in gebruik tussen de verschillende (in)formele leraarskamers?" hanteren we het codeboek 'Leraarskamergebruik' in de rijen. In de kolommen selecteren we de node classification "Leraarskamer", met het attribute 'Type'. Op deze manier komen we tot drie kolommen, namelijk 'Formeel', 'Informeel' en 'Virtueel'.

Om tot een beschrijving te komen van de verschillende (in)formele leraarskamers, maken we gebruik van concrete uitspraken en voorbeelden uit onze analyse, wat tevens de interne betrouwbaarheid verhoogt. Het is eveneens belangrijk om onze inzichten te vertalen voor de lezer die de school niet van binnenuit kent. Op basis van deze analyse trachten we tot een typologie te komen van metaforen voor de verschillende leraarskamers. Metaforen zijn handig om complexe sociale realiteiten te beschrijven (Staessens, 1991). Hiervoor doen we aan 'diagnostic reading', wat betekent dat we per variabele systematisch neerschrijven op welke punten er gelijkenissen en verschillen vastgesteld worden. Zo kunnen we per (in)formele leraarskamer groepen opstellen. De cruciale aspecten, die de ene van de andere groep onderscheidt, identificeren we door middel van een metafoor.

### **3.3. Validiteit en betrouwbaarheid**

Binnen dit kwalitatief onderzoek creëert het geheel van data-analyse, onderzoeker en literatuurstudie een data triangulatie die bijdraagt tot de construct validiteit. Bovendien zorgt de chain of evidence (Yin, 2009) ervoor dat onze bevindingen op verschillende manieren onderbouwd zijn. Dit wordt eveneens nagestreefd door onze respondenten de kans te geven hun interviews na te lezen en aan te passen. Bijkomend wordt er zowel aan de respondenten als de directie feedback gevraagd tijdens het onderzoek, de zogenaamde 'member check' (Mortelmans, 2011). Regelmatig worden ook gegevens getrianguleerd door informatie uit de interviews te toetsen aan de systematisch neergeschreven contextgegevens die tijdens de verschillende schoolbezoeken tot stand zijn gekomen. Ook de voorlopige interpretaties werden op deze manier getrianguleerd. Daarnaast is het ook van belang duidelijk te expliciteren in het logboek hoe data worden gecodeerd en geïnterpreteerd. Ten slotte vragen we feedback aan collega's die niet bij het onderzoek betrokken zijn, de zogenaamde peer debriefing (Mortelmans, 2011). Op deze manier wilden we de eenduidigheid van de codes en codecombinaties nagaan en de hanteerbaarheid van het codeerschema beoordelen.

Door de interviewleidraad te baseren op degene uit het onderzoek van Staessens (1991), een pilot interview te organiseren en de feedback hiervan in acht te nemen, trachten we problemen inzake de inhoudsvaliditeit van de interviewleidraad te omzeilen.

De externe validiteit proberen we na te streven door gebruik te maken van rijke data, ook wel 'thick description' (Cohen, 2013) genoemd. Daarnaast streven we ernaar om de

resultaten van deze case study in vervolgonderzoek te testen binnen een variatie aan contexten en kan dit leiden tot verdere generalisatie van de resultaten. Yin (2009) noemt dit de 'replication logic'. Hier komen we op terug in onze conclusie.

Betrouwbaarheid, in de klassieke betekenis van het woord, namelijk reproduceerbaarheid, wordt niet als een kenmerk van kwalitatief onderzoek beschouwd (Mortelmans, 2011). De betrouwbaarheid van ons onderzoek bewaken we door een systematische werkwijze of case study protocol (Yin, 2009) na te streven, gecombineerd met het nauwkeurig bijhouden van het logboek en het updaten en ordenen van de case study database. Het permanent en zo volledig en nauwkeurig mogelijk bijhouden van gegevens verhoogt de interne betrouwbaarheid van de studie. Als laatste strategie ter bevordering van de argumentatieve betrouwbaarheid gebruiken we citaten in onze rapportage met een duidelijke aanduiding van de bronnen.

## **3.2 Kwantitatief onderzoek**

Om onze bevindingen uit het kwalitatieve onderzoek te bevestigen, vullen alle leerkrachten van de school nog een korte online bevraging in (zie bijlage 16). Deze vragenlijst is zowel gebaseerd op de literatuur met betrekking tot het leraarskamergebruik als op de kwalitatief verkregen data. De bedoeling van deze survey is een dieper inzicht te vergaren in het gebruik van de verschillende (in)formele leraarskamers.

De bevraging gebeurt anoniem, maar we peilen bij aanvang wel naar persoonskenmerken zoals geslacht, leeftijdscategorie, functie en al dan niet voltijds in dienst zijn. Vervolgens bevragen we de respondenten over welke ruimtes ze in welk dagdeel gebruiken. De respondenten kunnen kiezen uit een overzicht van de verschillende (in)formele leraarskamers, aangevuld met 'mijn leslokaal', 'mijn bureau', 'op de speelplaats', 'in de refter' en 'buiten de school'. Het is bij elke vraag mogelijk om meerdere ruimtes aan te duiden. Vervolgens polsen we naar het welbevinden in en de functionaliteit van de (in)formele leraarskamers door middel van meerkeuzeantwoorden. Tot slot poneren we een aantal stellingen over de school in relatie tot de verschillende (in)formele leraarskamer die met behulp van een 4 punten-Likert schaal beantwoord worden. Aan het einde krijgen de respondenten de ruimte voor het geven van mogelijke opmerkingen.

Deze survey is niet gevalideerd door middel van factoranalyse, het toevoegen van controlevariabelen of verschillende steekproeven aangezien we deze enkel afnemen binnen en ter aanvulling van deze onderzoekscontext. Het betreft uiteindelijk een respons van zeventig respondenten van de zesennegentig actieve personeelsleden tijdens de periode van het onderzoek. Deze bevraging draagt eveneens bij tot de 'thick description' (Cohen, 2013) van dit onderzoek.

## 4. Onderzoeksresultaten

De structuur van dit deel is opgebouwd volgens de structuur en volgorde van de vooropgestelde onderzoeksvragen we achtereenvolgens zullen trachten een antwoord te formuleren:

1. Is er een samenhang tussen de verschillende (in)formele leraarskamers en de schoolsubculturen?
2. Wat is de rol van de informele leraarskamer?
3. Welke factoren bepalen het verschil in gebruik tussen de verschillende (in)formele leraarskamers?

### 4.1 Is er een samenhang tussen de verschillende (in)formele leraarskamers en de schoolsubculturen?

In deze case study maken we een onderscheid tussen drie verschillende types leraarskamers: de formele, de informele en de virtuele leraarskamer.

De school beschikt over twee formele leraarskamers. Beiden hebben een keukenblok, een computereiland, valven en kastjes. Leraarskamer A is de hoofdleraarsskamer en ligt in een uithoek op de eerste verdieping van schoolgebouw A (zie bijlage 18), hier zetelt de directie op de gelijkvloerse verdieping. De hout- en elektriciteitsafdeling hebben hier in de buurt hun lokalen, net zoals een deel van de algemene vakken. In deze leraarskamer hebben alle leerkrachten van de school een vakje dat ze verondersteld worden wekelijks te raadplegen voor officiële (papieren) correspondentie. Deze leraarskamer is de grootste ruimte die ter beschikking gesteld wordt van leerkrachten en biedt ongeveer veertig zitplaatsen, verdeeld over verschillende tafelopstellingen, inclusief

een salon. Het publiek is divers: zowel leerkrachten algemene vakken als leerkrachten praktijk- en technische vakken maken gebruik van leraarskamer A om te werken en te pauzeren naast het controleren van hun vakje.

*het gebeurt wel da'k ne keer ga gaan kijken in het vakje... euh in mijn vakske of dat er iets in zit of nie. Het gebeurt ook da'k ne keer euh... blijf doorbabbelen met een collega die ook op de trein zit die naar de leraarskamer gaat en dan ga k'ik ook naar de leraarskamer...ik ben daar redelijk veel*  
[interview Vincent, leerkracht praktijk- en technische vakken, 35-39]



Figuur 1: Leraarskamer A: centrale tafel en vakjes



Figuur 2: Leraarskamer A: salon naast computereiland

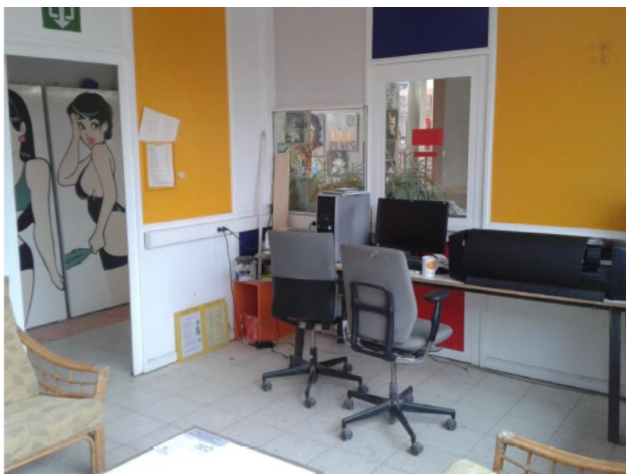
De andere formele leraarskamer, leraarskamer C, bevindt zich eveneens op de eerste verdieping van schoolgebouw C (zie bijlage 19), aan de overkant van de straat waar uitsluitend de eerste graad en de lasafdeling les hebben. Deze leraarskamer heeft ongeveer vijftien zitplaatsen. Hier staat één groot tafelblok centraal in het lokaal. Het publiek in leraarskamer C is beperkter dan het publiek in leraarskamer A. Hier zitten de leerkrachten van de eerste graad en de vakleerkrachten van de lasafdeling aangezien beiden enkel ondergebracht zijn in schoolgebouw C.

*Goh, ge hebt een ander publiek van leerkrachten eigenlijk wel hé die in dien eerste graad komen en euh [denkt na] iets meer vrouwelijke leerkrachten.. alhoewel [denkt na] ja... 't is eigenlijk doorda de praktijkleerkrachten vaak een eigen lokaal hebben da sowieso... ja... de algemene vakken worden sowieso meer door vrouwen gegeven. Eum ja. Ik kan da moeilijk zeggen wa da't verschil was... 't is wel iets anders.... Ja... en de lassers, die zitten ook daar allemaal omdat die benedenverdieping de lasserij is en die komen dan ook in de leraarskamer* [interview Stijn, leerkracht algemene vakken, 101-108]



Figuur 3: Leraarskamer C

De informele leraarskamers liggen verspreid over de school. Deze benaming slaat zowel op de 'koffieketjes' of 'hoeken' die binnen een aantal praktijkafdelingen ingericht zijn, als op vaste klaslokalen en verschillende coördinatiepunten zoals de leerlingenbegeleiding en de secretariaten waarin de respondenten aangeven samen te pauzeren of te werken tijdens een lesdag. Er zijn echter verschillen tussen de (in)formele leraarskamers: De schilder- en de metaalafdeling beschikken over bewust ingerichte ruimtes. Zo hebben de schilders een klein lokaaltje voorzien van zetels, een bureau met een computer en een koffiezet. De "schildershoek" ligt in een uithoek van de schilderafdeling, op de tweede verdieping van schoolgebouw A, lokaal A219 (zie bijlage 18). De leerkrachten metaal drinken hun koffie in "de vuilen hoek", gelegen in een hoek van een mechanicalokaal, afgescheiden door panelen en voorzien van een keukentje, lokaal A050, eveneens gelegen in schoolgebouw A.



Figuur 4: de schildershoek



Figuur 5: de vuilen hoek



De andere informele leraarskamers bevinden zich in vaste lokalen waar er samen gepauzeerd en gewerkt wordt. De leerkrachten houden dikwijls zitten in een CAD<sup>2</sup>-lokaal, voorzien van een computer. Dit klaslokaal, A127 ligt zeer dicht tegen leraarskamer A (zie bijlage 18). De leraars zitten in een uithoek van de lasafdeling op de gelijkvloerse verdieping van schoolgebouw C, lokaal 010 (zie bijlage 19), voorzien van computers en zitplaatsen, maar gebruiken deze steeds minder en nemen hun pauzes in leraarskamer C.



Figuur 6: het lokaal van de houtafdeling



Figuur 7: de lassershoek

Tot slot hebben we een aantal ruimtes geplaatst onder de noemer 'Coördinatie'. Een aantal leerkrachten pauzeert in het leerlingen- of personeelssecretariaat, de aanpalende vergaderzaal of bij de leerlingenbegeleiding.

*Bij ons in de begeleiding eh, dat is een duiventil. Of het secretariaat, hier het leerlingensecretariaat 's morgens. Er zitten ook zo een aantal mensen die nie meer graag naar boven gaan en die dan daar nog efkes euh... blijven*

**En die kunnen daar koffie drinken?**

*[ademt hoorbaar in] Koffie drinken niet. Bij ons wel [lacht] 't is daarmee dat er bij ons veel meer volk komt, denk ik ja [interview Nicole, leerkracht algemene vakken, 153-158]*

Uit de analyse van de aanvullende vragenlijst (zie bijlage 17) blijkt dat de formele leraarskamers het meest gebruikt worden tijdens de verschillende vrije momenten van de leerkrachten doorheen de schooldag. Leraarskamer A wordt meer gebruikt dan

---

<sup>2</sup> Computer Aided Design, software ter ondersteuning van het technisch ontwerpproces



leraarskamer C. Dat heeft te maken met locatie en capaciteit. Op de derde plaats komen de leslokalen. We moeten hier echter nuanceren dat een aantal van de informele leraarskamers zich bevinden in leslokalen. Dit impliceert dat er een overlapping kan bestaan bij de keuze 'Mijn leslokaal' en 'Informele leraarskamers' wat betreft de hout- en de lasafdeling. Binnen deze afdeling benoemen de leerkrachten de ruimte waar er samen gewerkt en gepauzeerd wordt niet als een 'Informele leraarskamer'.

Ik bevind me in... tijdens...	Voor de aanvang van de lessen	Speeltijd voormiddag	Middag-pauze	Speeltijd namiddag	piket <sup>3</sup>	Vrij uur
Leraarskamer A	31%	33%	26%	32%	45%	27%
Leraarskamer C	15%	18%	15%	17%	20%	12%
Mijn leslokaal	22%	22%	16%	20%	13%	23%
Coördinatie <sup>4</sup>	13%	11%	6%	12%	7%	9%
Informele leraarskamers <sup>5</sup>	7%	7%	8%	8%	5%	5%

Tabel 1: tijd- en ruimtepaden in percentages (n=70)

'De virtuele leraarskamer' is inductief toegevoegd aan de typologie van de leraarskamers. De virtuele tool, Smartschool, wordt niet alleen gebruikt voor de schooladministratie, de leeromgeving en het leerlingvolgsysteem, maar is tevens verantwoordelijk voor een aanzienlijk deel van de professionele communicatie en interactie.

***Uhu... euhm... als ge bepaalde collega's zou zoeken tijdens de speeltijd... kunt ge die allemaal lokaliseren?***

*Ah dan moet ge Smartschool doen hé... da de weet wie... zit waar euh*

***Ah... Smartschool***

*Dan weet ge... dan moet ge de lessenrooster efkes bovenhalen*

***Da wordt inderdaad veel geantwoord... U gebruikt da veel?***

*Ja... toch wel ja... da's een contactmedium hé... ja...echt wel [interview Guido, leerkracht algemene vakken, 293-299]*

<sup>3</sup> Piket of wachtuur is een lesuur waarin leerkrachten zich ter beschikking moeten houden om een collega te vervangen

<sup>4</sup> Algemene noemer voor de verschillende secretariaten en de leerlingbegeleiding

<sup>5</sup> Algemene noemer voor de aparte ingerichte hoeken met faciliteiten zoals onder andere meubilair en een koffiezet

## a) **Perceptie van het directieteam als cultuurbouwers en - dragers**

Het directieteam wordt algemeen omschreven als een gedreven, hard werkend en complementair duo. Ze stippelen een beleid uit dat zeer leerlinggericht is en sterke klemtonen legt op structuur, in orde zijn met administratie en veiligheid. De directie eist dit van de leerkrachten door controlerend op te treden wat betreft het naleven van regels en afspraken. Ze verwachten een grote inzet van het personeel van de school. Het directieteam is goed op de hoogte van wat er leeft in de school en spreken leerkrachten hier regelmatig over aan. De communicatie tussen de schoolleiders en de leerkrachten verloopt in de eerste plaats via Smartschool door middel van de weekberichten en het mailsysteem. Het directieteam staat er dan ook op dat iedereen deze virtuele leraarskamer regelmatig 'bezoekt'. Zowel de respondenten die gebruik maken van de formele als van de informele leraarskamers, geven aan de directie hier zelden te zien. Dit wordt bevestigd door een lid van het directieteam zelf. Bezoekjes gebeuren voornamelijk gericht: men wil een collega spreken of, in de hoofdleraarskamer, post bedelen in de vakjes. Er wordt verschillende keren geopperd dat een gebrek aan tijd, papierlast en vergaderingen de redenen zijn voor deze zeldzame bezoeken in de (in)formele leraarskamers. Desondanks zijn ze goed op de hoogte van wat er leeft in de verschillende (in)formele leraarskamers.

### ***Zijn d'er punten waar da de directie géén aandacht aan schenkt?***

*Euhm... da vind ik eigenlijk euhm... da ze te weinig... nog te weinig contact met de leerkrachten nog hebben momenteel... da vind ik eigenlijk het negatieve... ma ik denk dat zo een beetje het probleem is van de organisatie [bel gaat op de achtergrond] die ge voor u hebt en... en ik respecteer hen in... in die mate da zij toch proberen te doen waar da 't ... wat da ze kunnen... wa dat soms tot ergernis is van mijn collega's... da ze zeggen van "ja... ge zie ze nooit" en en... maar ik denk ja..... ge kunt dat ook die mensen nie kwalijk nemen... 'k zeg het... tegenwoordig dienen directeur... vroeger was da iemand die tussen de kinderen stond... nu is dat eigenlijk nie meer hé... 't is eigenlijk nen directeur in een bedrijf... ge ziet die ook nie hé... Maar ik euh... langs den andere kant heb ik dan... als er iets op uwe lever ligt... is 't aan ons voor naar hen toe te stappen... en da heb ik al altijd al ondervonden...*

[interview André, leerkracht praktijk- en technische vakken, 778-791]

In dit onderzoek stellen we vast dat het directieteam voornamelijk taakgericht functioneert. Dit wordt enerzijds geaccepteerd door de respondenten, maar anderzijds wordt dit betreurd aangezien dit ten koste gaat van het relatiegerichte aspect van het

directieteam. Men heeft nood aan persoonlijk contact en bevestiging af en toe. De respondenten reflecteren kritisch over het beleid en de directie: er leven bepaalde frustraties, maar ze kunnen deze relativiseren: er heerst een algemene tevredenheid over de schoolleiders. Ze gaan akkoord met het algemene beleid en voelen zich gesteund door de directie wat betreft externe controle, zoals een doorlichting en het leerlingenbeleid. De bevindingen in dit onderzoek vertonen geen samenhang met het specifieke (in)formele leraarskamergebruik (zie bijlage 20).

*ik denk uiteindelijk... ge kunt de algemene minpunten van 't leraarschap aankaarten... maar om da echt op schoolniveau te zetten... nee... ik vin van nie... omda'k ook... altijd... ge kunt wel zagen van 'mijne rooster', of ge kunt wel bezig zijn van: 'oh, waarom moe k'ik hier ne gansen dag zitten, terwijl dat k'ik gene leerling heb' op nen... euh rapportdag... ma dan denk ik ook altijd van: ja, regels zijn regels en da hoort er eigenlijk bij... en... ik zeg ook altijd: met een directie of zo... als die 'n beslissing nemen... da's overal zo... ja... hebde voor en tegenstanders... maar ik heb zo iets van ge kunt nooit voor iedereen goe doen... dus ja. [interview Charlotte, leerkracht algemene vakken, 645-653]*

## **b) Doelenconsensus**

Het directieteam en haar beleid bepalen en dragen de 'cognitive goals'. In dit onderzoek omschrijven we deze als orde, netheid, en structuur. Smartschool, de virtuele leraarskamer draagt hiertoe bij als digitaal informatiecentrum voor zowel de leerkrachten als de leerlingen. Hier kunnen de regels, afspraken en het lessenrooster geraadpleegd worden, wat bijdraagt tot de structuur en de veiligheid. De school wil bekwame vakmensen afleveren. Dit wordt ondersteund door alle respondenten, onafhankelijk van de verschillende leraarskamers.

*[resoluut ] Zorg voor de leerlingen... en ze vinden da ook wel belangrijk dat de leerkrachten zich goed voelen... alhoewel dat da voor sommigen heel moeilijk is omwille van de taken die ze opgelegd krijgen... en ze streven ernaar om echt wel 't niveau van 't technisch onderwijs in stand te houden... en da ook naar buiten te dragen da ze een goeie school zijn... en dat ze goeie producten afleveren voor de maatschappij... en daardoor krijgt ge ook heel vaak de... euh... ja... den administratieve rompslomp die in orde moet zijn voor doorlichting en alles ja... [interview Stijn, leerkracht algemene vakken, 849-855]*

De normen en waarden of de 'cathetic goals' die de schoolcultuur kenmerken worden omschreven als een open en directe communicatie, behulpzaamheid, een zekere

flexibiliteit, motivatie, leerlinggerichtheid en een hartelijkheid voor nieuwkomers. Dit wordt ondersteund door de virtuele leraarskamer die hier fungeert als informatie- en communicatiemedium. Nieuwe personeelsleden worden hier voorgesteld met een korte tekst en een foto en ook de database van de personeelsleden is voorzien van foto's. Projecten of media-aandacht worden eveneens via deze weg kenbaar gemaakt en krijgen tevens een plaats in de vitrinekast in de inkomhal van schoolgebouw A. De leerlinggerichtheid vertaalt zich hier in het onderhouden van een goede band door een strenge maar rechtvaardige aanpak, aandacht voor de zwakkere leerlingen door het aanbieden van bijlessen en studiebegeleiding door de leerkrachten en de opvolging door de leerlingbegeleiding. De open en directe communicatie wordt ondersteund door een efficiënte vergadercultuur en het gebruik van de virtuele leraarskamer als eerste communicatielijn.

*want meestal... 'kzeg het... een euh... een vergadering algemeen ... [zoekt de juiste formulering] wordt nie ... eh...wordt hier eigenlijk nie... wordt hier nie vergaderd om te vergaderen... 't is wel altijd doeltreffend en en ge steekt er wel iets van op... ok... 't wordt ook nog ne keer op Smartschool gezet ter inzage... [interview André, leerkracht praktijk- en technische vakken, 282-286]*

De respondenten geven eveneens blijk van een zekere beroepsfierheid en loyaliteit naar de school toe, ondanks ontevredenheden of frustraties over deelaspecten ervan. Wanneer de school of een groep leerkrachten een activiteit organiseert, probeert de meerderheid hierop aanwezig te zijn en/of te helpen. De respondenten worden tevens verondersteld waarde te hechten aan sociale cohesie en willen hier zelf ook in investeren op hun eigen manier. Dat kan door zich in te zetten voor of deel te nemen aan de organisatie van zowel formele als informele socialisatiemomenten over de verschillende leraarskamers heen. Zo organiseert de school onder andere een drink na elke personeelsvergadering, opendeurdagen, projecten om geld in te zamelen zoals een spaghettiavond of een ontbijt en een jaarlijks personeelsfeest. De lasafdeling zorgt drie maal per jaar voor een barbecue ter afsluiting van de klassenradenperiode. Daarnaast zijn er nog losse leraarskameroverstijgende initiatieven zoals een vaste lunchafpraak of een drink na het werk op vrijdag of georganiseerde uitjes met collega's.

*ik vind da wel belangrijk als 't school iets organiseert... da ge d'er dan tenminste zijt... zelfs nog ma simpelweg een bezinning met Pasen of met Kerst... vind ik belangrijk... mensen steken daar veel tijd in... da ge daar... want vandejaar was da'n succes... vorig jaar... 't kerstverhaal zaten we met vijf man... peins ik... vandejaar waren da d'er bekan dertig... ik vind da wel wijs... los van euh... hoe da*

*ge daar zelf tegenover staat... vind ik da... als een collega iets organiseert voor andere collega's... dat ge daar moet aanwezig zijn... in de mate van het mogelijke. [interview Bert, leerkracht algemene vakken, zowel formele en informele leraarskamer, 287-295]*

Er zijn echter ook specifieke socialisatiemomenten die afdelings- of informele 'leraarskamergebonden' zijn zoals de feesten van de patroonheiligen. Zo wordt er in de vuilen hoek samen met de lassers het feest van Sint-Elooi<sup>6</sup> gevierd en heeft de houtafdeling het feest van Sint-Jozef<sup>7</sup>. Dit bevordert de cohesie tussen de leden van dezelfde praktijkafdeling. De respondenten maken tevens een onderscheid tussen de leerkrachten algemene vakken en de leerkrachtenpraktijk- en technische vakken wat betreft schoolcultuur. Daar de leerkrachten algemene vakken voornamelijk de formele leraarskamer verkiezen en de informele leraarskamers ontstaan zijn binnen een aantal praktijkafdelingen, trekken we hier een aantal parallellen met betrekking tot de samenhang tussen de (in)formele leraarskamers en schoolsubculturen.

*ge kunt da moeilijk omschrijven... dat valt nogal tegen... bij de meeste "algemene vakkers" om met de collega's praktijk zo'n relatie te hebben... da ondervind ik... ik weet nie waarom... ik ondervind da wel*

***Ge kunt nie zeggen wat dat da triggert of wat da tegenwerkt eh?***

*[schudt] Neen... ik denk dat 't dubbel is ze... da 't van twee kanten komt... Vroeger zou 'k gepeisd hebben: 'ja dat zijn die... die omhooggevallen euh universitair en hogescholen die neerkijken op'... ma da's absoluut nie waar... ma 't omgekeerde is ook wel waar dat... dat... da mensen uit de praktijk nie zomaar iedereen aanvaarden... waar da z' ook gelijk in hebben... dus 'k denk dat da echt persoonlijk is [interview Bert, leerkracht algemene vakken, 516-526]*

De algemene loyaliteit naar de school en de beroepsfierheid van de respondenten is prominenter aanwezig in de informele leraarskamers. Hier heerst er een versterkende cultuur: de praktijk- en technische vakleerkrachten streven er niet alleen naar om de leerlingen op te leiden tot vakexperts, maar ze dragen ook mee de verantwoordelijkheid hiervoor. Ze stellen zwaardere eisen aan vakcollega's dan degene die opgelegd worden door het schoolbeleid wat betreft het vereiste niveau. Bovendien zijn ze zich sterk bewust van hun eigen (mentor)rol naar de leerlingen toe. Hier merken we een verschil op tussen de formele en de informele leraarskamers. De formele leraarskamers worden door de leerlingen erkend als ruimtes die gereserveerd zijn voor de leerkrachten. Beide leraarskamers kunnen enkel geopend worden met een sleutel, wat impliceert dat

---

<sup>7</sup> Patroonheilige metaal

leerlingen en bezoekers deze niet kunnen betreden zonder begeleiding. Een mededeling op de deur van leraarskamer A geeft aan dat de leerkrachten graag rustig hun middagmaal nemen tussen 12u en 12.30u en dus recht hebben op een leerlingenvrije pauze. Op de deur van leraarskamer C hangt enkel een ludieke boodschap om de leerlingen aan te sporen tot aankloppen.



Figuur 8: Leraarskamer A: opschrift deur



Figuur 9: Leraarskamer C: opschrift deur

De informele leraarskamers, op de Coördinatie na, zijn gegroeid in de praktijkruimtes en zijn zichtbaar voor de leerlingen. De leerlingen zien hun praktijkleerkrachten op deze manier ook meer buiten de lessen en de drempel ligt dan ook veel lager om leerkrachten op te zoeken. Op deze manier ontstaat er een hechtere leerkracht-leerlingrelatie, wat een impact heeft op het leerproces van de leerlingen binnen de praktijkafdelingen.

Praktijkleerkrachten zijn veeleisend en denken in de eerste plaats aan hun vakgebied en afdeling. Volgens de oudere respondenten praktijk- en technische vakleerkrachten moet een goede leerkracht beschikken over ervaring uit de praktijk om de leerlingen iets te kunnen bijbrengen. Deze ervaring op de werkvloer zorgt ook voor een relativeringsvermogen inzake top-down communicatie en vernieuwing. Deze subcultuur is prominent aanwezig in de verschillende informele leraarskamers die organisch gegroeid zijn in de verschillende afdelingen.

*Euhm... die zijn... allé die die zien allé over over werksfeer ook of-of-of euh... druk die zien veel rapper... een probleem ... die... die-die zijn gelijk anders... En wij zeggen van ja in feite als we vroeger... moesten wij... vertrokken wij 'ts morgens om zes uur en kwamen wij maar om zeven uur thuis en-en wij hadden wij andere omstandigheden ... en we moesten wij ook reäl-relativeren... en die... die hebben die hebben die zijn daar... ja die-da's anders. Wij zijn ja ... wij-wij ja zijn wij misschien in ulder ogen misschien dan te soft kweet nie... maar wij zijn gaan daar gemakkelijker mee omgaan euh...*

*soepeler mee omgaan enneuh... als't er azoiets euh... n-ne iets nieuws voor te euh... van de directie voorgesteld wordt of 't een of 't ander ... die zien da die zien da die zien da direct azo als aangevallen worden of als euhm... daar gaan problemen komen of zoietske da wij zeggen van how ru-rustig blijven en we zullen wel zien en... da vinnik da vinnik anders [...] Omdat euh... als ge niet .. allé ik kan nu afstuderen als lasser.. en ik zeg 'k ga beginnen lesgeven euhm dan gaat gij op uwen bek é .. dat gaat niet é .. want dan gaat ge leerlingen tegenkomen die beter lassen dan u enneuh... ge moet eerst een aantal jaren praktijk hebben voor dat ge zegt van kijk nu sta k'ik sterk in mijn schoenen voor les te geven ... en da's mijn-mijn grote pluspunt omdat ik zeventwintig jaar nijverheid heb é [interview Lucien, leerkracht praktijk- en technische vakken, 214-227, 646-651]*

Een uniforme schoolcultuur die door iedereen gedeeld wordt, bestaat niet. In ons onderzoek zijn we gestuit op verschillende visies, percepties en nuanceringen, maar niet van die aard om algemene uitspraken te doen. Er is geen sprake van orthogonale subculturen, daar we geen verschillende waardensets detecteren tussen de verschillende afdelingen en leraarskamers. Dit geldt eveneens voor het vaststellen van een tegencultuur, die een bedreiging vormt. We kunnen echter wel concluderen dat er een samenhang is tussen de versterkende schoolsubcultuur en de informele afdelingsgebonden leraarskamers. De 'cognitive en cathetic goals' worden geaccepteerd en gedeeld, maar zijn over het algemeen sterker aanwezig in de informele leraarskamers. Dit betekent eveneens dat de overkoepelende schoolcultuur zeer sterk is (zie bijlage 21). Dit wordt bevestigd in de analyse van de aanvullende bevraging (zie bijlage 17). 63% van de bevroegde respondenten heeft er geen problemen mee dat iedereen zijn eigen hoekjes heeft op school. Wanneer we deze vraag omgekeerd stellen door de volgende stelling te poneren: "Door de verschillende hoekjes hebben we geen hecht team" (vraag 7C), krijgen we de onderstaande respons. Slechts 20% van de respondenten is ervan overtuigd dat de verscheidenheid aan (in)formele leraarskamers een negatieve invloed heeft op de sociale cohesie. 70% van de respondenten is van mening dat er wél een hecht team is of dat de oorzaak niet bij de leraarskamers ligt. Dit sluit aan bij de organisatie en de impact van de verschillende socialisatiemomenten op verschillende niveaus binnen de school.

helemaal akkoord	2	3%
akkoord	12	17%
niet akkoord	39	56%
helemaal niet akkoord	10	14%
ik weet het niet	7	10%

Tabel 1: samenvatting respons Google Drive bevraging vraag 7C: "Door de verschillende hoekjes hebben we geen hecht team."

### c) **Professionele relaties tussen leerkrachten**

De leerkrachten algemene vakken maken gebruik van de formele leraarskamers. De ruimtes worden ook benut door de leerkrachten praktijk- en technische vakken, maar dit gebeurt in minder mate. Toch worden de formele leraarskamers gebruikt als een knooppunt van relaties waar zowel professionele als niet-professionele gesprekken plaatsvinden en samenwerkingen kunnen ontstaan tussen beide type leerkrachten.

*Met de praktijkleerkrachten [denkt na]... nu ja voor aardrijkskunde, godsdienst nie... maar dat gebeurt zeker wel bijvoorbeeld wel euh, voor de GIP en zo euhm... als zij dan... euh... hun eindwerk d'r over schrijven dan is d'r ook een stukske Nederlands of Frans, Engels bij en d'r wordt wel veel over gecommuniceerd... is 't in de leraarskamer of is't dan wel via Smartschool of zo, dus euh 'k ga maar zeggen ja, ge ziet wel vaak dat 't zo samen gaat... 'k zal nu niet zeggen dat 't constant gebeurt... of dat 't nen rooien draad is, maar die lerarenkamer is echt als een ontmoetingspunt ja, zeker wel [interview Charlotte, leerkracht algemene vakken, 168-175]*

De informele leraarskamers worden ingericht en gebruikt door de leerkrachten praktijk- en technische vakken. De professionele relaties die hieruit uitstaan zijn meestal afdelingsgebonden en betreft het bespreken van materiaal, bestellingen en lesplanning. De leerkrachten algemene vakken bezoeken de informele leraarskamers zelden tot nooit. Dit sluit echter een samenwerking tussen de verschillende leraarskamersgebruikers niet uit. Hier fungeert de virtuele leraarskamer als een overkoepelende leraarskamer die professionele relaties mogelijk maakt. In de virtuele leraarskamer communiceren leerkrachten efficiënt, werken ze samen en doen aan time management. De professionele relaties die hieruit ontstaan tussen algemene en praktijkleerkrachten zijn van verschillende aard. Ten eerste is er de opgelegde vakoverschrijdende samenwerking zoals voor de Geïntegreerde Proeven of uitstappen. Ten tweede ontstaan er ondersteunende relatie wat betreft klasmanagementproblemen bij de algemene vakken. Leerkrachten algemene vakken contacteren de praktijk- en technische vakleerkrachten die, vanuit hun versterkende subcultuur, op hun beurt de leerlingen aanspreken. Dit kadert eveneens in de open communicatie, de structuur en de leerlinggerichtheid die de overheersende schoolcultuur kenmerken.

*Wat dat ge wel hebt ... ons leerkrachten dus wij in't beroeps hebben nog allé godsdienst en PAV en lichamelijke opvoeding dat zijn de drie andere leerkrachten die d'er in feite nog zijn é... enneuhm... als die als die problemen hebben ... die sturen ne mail naar ons ... en dan gaat diene leerling bij ons*



*ook nekeer aangepakt worden.. Dus gij hebt problemen met PAV... gij stuurt mij ne mail... diene bepaalde leraar - leerling dus... wat doet hij't liefst dat is da's praktijk... dan wordt hij ook onder druk gezet .. of opzij gezet binnen de praktijk ... wat positief werkt naar PAV toe want als 't hij hem daar niet gedraagt ... dan hoeft het voor ons daar ook niet [interview Lucien, leerkracht praktijk- en technische vakken, 275-283]*

Een laatste verschil tussen de formele en de informele leraarskamers betreffende de professionele relaties is het bijwonen van lessen van collega's. Leerkrachten algemene vakken geven aan dit eerder te doen bij problemen, in het kader van een mentorschap voor nieuwe leerkrachten of binnen een stagecontext. Leerkrachten algemene vakken nemen wel graag een kijkje in de praktijk, maar dit gebeurt slechts sporadisch. Bij de praktijk- en technische vakleerkrachten en in de informele leraarskamers heerst er een opendeurcultuur die aansluit bij de versterkende subcultuur. Indien men het niveau hoog wil houden is het van belang samen te werken door bij elkaar binnen te lopen, elkaar te helpen en van elkaar te leren (zie bijlage 22).

*maar op da gebied moe ik zeggen da ik met mijn directe collega's... dus diegenen die ook elektriciteit geven euhm..... is dat wel zo ingeburgerd da wij elkaars lessen binnen en buiten lopen zonder concrete afspraken te maken... zeker als da praktijk en labo is*

***en iedereen vindt dat oké ?***

*en dat vinden wij niet erg en ook zeker als ik vraag van: wanneer zie je dat stuk... ha... dan ha... mag ik dan 'n keer komen kijken? ...ja, geen probleem... en dan volgen we efkes mee... dus da's geen probleem [interview Silvia, leerkracht praktijk- en technische vakken, 296-303]*

Professionele relaties zijn een onderdeel van sociale interactie tussen collega's. Ondanks het bestaan van verschillende (in)formele leraarskamers binnen de setting van één school geven de respondenten in de aanvullende bevraging (zie bijlage 17) aan dat sociaal contact met collega's minstens even belangrijk is dan de verplichte vergaderingen. Sociaal contact draagt bij tot het algemeen welbevinden van de leerkrachten. Dit wordt bevestigd door 94% van de respondenten (vraag 7H). Aanvullend geeft ook 91% aan dat persoonlijk contact met collega's ervoor zorgt dat leerkrachten zich beter voelen op school (vraag 7I). Dit betekent dat er naast de virtuele leraarskamer een nood is aan sociaal contact. Deze nood wordt voor een groot gecompenseerd door de socialisatiemomenten, zoals aangegeven bij de cathetic goals van de school.

helemaal akkoord	30	43%
akkoord	36	51%
niet akkoord	2	3%
helemaal niet akkoord	0	0%
ik weet het niet	2	3%

Tabel 2: samenvatting respons Google Drive bevraging vraag 7H: "Sociaal contact met collega's is minstens even belangrijk als verplichte vergaderingen."

helemaal akkoord	28	40%
akkoord	36	51%
niet akkoord	2	3%
helemaal niet akkoord	1	1%
ik weet het niet	3	4%

Tabel 3: samenvatting respons Google Drive bevraging vraag 7I: "Persoonlijk contact met collega's op school zorgt ervoor dat ik me beter voel op school."

## 4.2 Wat is de rol van de informele leraarskamer?

De informele leraarskamer speelt verschillende rollen. Wanneer we de informele leraarskamer plaatsen tegenover de formele leraarskamers in de school, verwijzen we terug naar het verschil in toegankelijkheid voor de leerlingen door de fysieke aanwezigheid van de informele leraarskamer in de praktijkruimte. De leerkrachten die gebruik maken van de informele leraarskamers zijn in hoofdzaak mannen met een technische opleiding. Het samen zijn onder gelijkgezinden draagt bij tot het ontstaan en bevestigen van groepscohesie binnen de praktijkafdelingen. Dit voedt de versterkende subcultuur. Een informele leraarskamer kan op deze manier een grote rol spelen in het verhogen van het welbevinden van zijn gebruikers.

*Da's een stuk van een lokaal waar da wa stoelen rond een tafel staan en die afgeschermd is met een plaat... eigenlijk... 't is een werkhuis waar da euh... en die benaming die kwam vroeger blijktbaar... voorda 'k ik hier op school was... werd er nogal... vuile klap gezegd [grijnst]... en d'er werd er... hé... nogal nonchalant gebabbeld over vanalles... euh [grijnst]... maar ja... da's euh... da zijn eigenlijk de metalo's... de metaalbewerkers dien daar samen zitten en ja... da's dus ook ... da's nog een [benadrukt] knusser groepke [glimlacht] [interview André, leerkracht praktijk- en technische vakken, 173-179]*

Dit wordt bevestigd door het verhaal van de afdeling elektriciteit. Ondanks het goed functioneren van de leerkrachten apart, wordt er geen groepscohesie ervaren. De afdeling elektriciteit beschikt niet (meer) over een informele leraarskamer en zoekt hier de verklaring.

*ik geef elektriciteit en wij hadden d'er vroeger ook eentje dat is weg [...] Ik denk vooral omdat... dat er jaren geweest zijn dat 't team van elektriciteitsmensen niet meer zo goed aanhing en dan zo'n een beetje versprokkeld geweest zijn... en ook de mensen ... vele van die mensen vooral met pensioen gegaan dan doorgeschoven naar het TAC zijnde... en zo dus wa versprokkeld zo... en nu niet meer die échte eenheid [interview Silvia, leerkracht praktijk- en technische vakken, 147-160]*

Ten slotte worden de informele leraarskamers, op de Coördinatie na, gebruikt om te werken. De lokalen liggen in de praktijkafdeling, het materiaal is voor handen en de collega's zijn aanwezig. Er is voortdurend informeel overleg waardoor we kunnen spreken van informele vakvergaderingen.

*[langgerekte] euhm... wij doen dat wel eens regelmatig... nu zeker als nieuwe leerkracht is dat wel belangrijk da ge weet van: "welke oefeningen gaan we nu nog doen in de toekomst" ...euhm... "wa gaan we allemaal nog fabriceren?" "wa gaan we maken?" Dus in't eerste jaar doen we dat echt wel heel veel... met (naam leerkracht) doen we da ... euhm tussendoor... dus da's nie echt vakvergaderingen... alle, 'k bedoel... ahja... van mechanica eigenlijk... [interview Davy, leerkracht praktijk- en technische vakken, 343-351]*

Er zijn echter verschillen tussen de (in)formele leraarskamers onderling. De schildershoek en de vuilen hoek zijn bewust ingerichte ruimtes die sterke gelijkenissen vertonen met de formele leraarskamers op het gebied van infrastructuur en interactiepatronen. Hier is zowel professionele als niet-professionele interactie. Met andere woorden: hier wordt eveneens gewerkt en gepauzeerd.

De houtafdeling beschikt niet over een leraarskamerinfrastructuur, maar zit samen in een leslokaal dat tevens tot de afdeling behoort. Ze gebruiken deze ruimte en de tijd samen voor afdelingsspecifiek overleg. Hetzelfde geldt voor de lasafdeling. Zij hebben besloten hun pauzes te nemen in leraarskamer C. Wanneer zij in de lassershoek blijven, dan is dit om met elkaar te overleggen en/of materiaal te testen. De hout- en de lasafdeling gebruiken hun 'hoeken' niet om niet-professionele redenen, maar enkel als informele werkplek.

Tot slot beschouwen we de Coördinatie als een babbelbox. Hier vinden informele leerlingenbesprekingen plaats en wordt er gebabbeld. De gespreksonderwerpen zijn ondergeschikt aan de interactie. Leerkrachten komen voornamelijk naar hier om eens met andere personeelsleden te praten en vooral te pauzeren (zie bijlage 23).

### 4.3 Welke factoren bepalen het verschil in gebruik tussen de verschillende (in)formele leraarskamers?

In dit onderzoek stellen we vast dat de leerkrachten zeer tijds- en ruimtegebonden zijn op basis van het lessenrooster en de ruimtelijke setting van de school. Door de ligging en de afstand van de verschillende lokalen ten opzichte van de formele leraarskamers, en de speeltijden van tien minuten komen een aantal respondenten niet toe aan een bezoek aan een van de formele leraarskamers. Dit geldt voornamelijk voor de praktijk- en technische vakleerkrachten in schoolgebouw A die vaak nog materiaal moeten opruimen of klaarzetten tegen de volgende les.

***Als ge speeltijden... zitte daar dan ook, of gade toch naar de leraarskamer?***

*[knabbelt op boterham] Meestal naar de leraarskamer, tenzij da'k in de praktijk zit dan blijf ik meestal in de praktijk*

***En waarom [aarzelt] gade dan niet naar de leraarskamer? Is't omdat't te ver is of omdat ge nog iets wilt opruimen of afwerken?***

*Euhm nee, in de praktijk lukt da ni, omda tegen da alle leerlingen buiten zijn ... als ge dan nog snel iets wilt drinken, da meestal ook daar in ons kastje zit of in ons boekentas zit, dan is't bijna de moeite ni om nog naar boven te gaan. [interview Bartel, leerkracht praktijk- en technische vakken, 55-64]*

Praktijkleerkrachten in schoolgebouw C maken over het algemeen wél gebruik van de formele leraarskamers tijdens de speeltijden aangezien deze leraarskamer centraler ligt ten opzichte van de verschillende praktijklokalen. Wie niet in schoolgebouw C lesgeeft, maakt geen gebruik van de leraarskamer hier. Dit wordt bevestigd in de analyse van de aanvullende vragenlijst (zie bijlage 17). Tussen leraarskamer A en leraarskamer C is er een hoge negatieve correlatie hetgeen betekent dat wie gebruik maakt van leraarskamer A geen gebruik maakt van leraarskamer C en omgekeerd. De meest voor de hand liggende verklaring hier betreft de afstand.

*[zoekt woorden] omdat ik [langgerekt] bijvoorbeeld.. de C-campus... in de C-campus zit... ma den A is van hier veel te ver... en ge hebt maar tien minuten dus da ge daar zijt... zijt ge al 3 minuten kwijt... ge zijt terug... dan zijt ge 3 minuten kwijt, ... dan moet ge uw koffie drinken op 4 minuten... en dan verbrand ik mij [lacht]... dus... [...] Daarmee dat ik mij dan hier zet... hier... is da gezellig ingericht...*

**[onderbreekt] Is dat de enige reden waarom je er niet naartoe gaat?**

[beslist] ja! 't is niet dat ik nu zeg van: "ik wil die mensen nie kennen of nie zien ofzo" ma da's ... gewoon veel te ver... [interview Davy, leerkracht praktijk- en technische vakken, 201-210]

De correlatie tussen de leslokalen en de Coördinatie is eveneens negatief. Dit stemt overeen met de rol van de Coördinatie als informele leraarskamer. De leerkrachten die hier langskomen, willen echt pauzeren. Degene die in hun leslokaal blijven, doen dit voornamelijk omdat ze willen werken.

De correlatiecoëfficiënten tussen de verschillende afdelingsgerichte informele leraarskamers zijn zeer klein. Dit betekent dat er weinig overlap is in gebruik, hetgeen de interpretatie van onze kwalitatieve data bevestigt. De praktijk- en technische vakleerkrachten blijven in hun eigen informele leraarskamer of brengen een gericht bezoek aan de formele leraarskamer. Dit is meestal leraarskamer A aangezien iedereen hier zijn/haar vakje heeft.

Praktijk- en technische vakleerkrachten bewaren persoonlijk en/of didactisch materiaal in hun praktijklokaal. De leerkrachten algemene vakken bewaren dat van hen wel in de leraarskamer. Zij geven vaak les in de nabijheid van een formele leraarskamer en percipiëren deze dan ook als centraal gelegen, toegankelijk en efficiënt in het stockeren van eigen en vakdidactisch materiaal.

*En...ja... d'er wordt dan eigenlijk ook... euh... hé... waarom kiezen we meestal daarvoor? Omda je dan eigenlijk ook met de materie bezig zijt waarda je mee... want... 'k heb nen beitel nodig ... "Okhé... ah ja..... da ligt daar" [bevestigend] hé... en ge zit eigenlijk in 't hart van uw afdeling op da moment en dat is interessant... alhé... da vinden we d'er eigenlijk wel interessant aan doorda de C zo klein en compact is... euh... ebde die... da lokaaltje nie nodig... als ge da... moeste zeggen van 'k zit hier in den A... in de leraarskamer en dan... ik zeg: "(naam collega)... ik heb nen beitelhouder nodig voor da werk..." Dan is da van... "Ah ja... 'k zal u da dan straks wel ne keer laten zien" en dan geraakt da vergeten... [interview André, leerkracht praktijk- en technische vakken, 181-192]*

Als laatste factor bespreken we de inhoud van de interacties. De formele leraarskamers herbergen een divers publiek, wat de interacties tussen de gebruikers kleurt. De leerkrachten hier willen zich graag ontspannen tijdens hun pauzes en de gespreksonderwerpen zijn zeer divers, afhankelijk van leeftijd, geslacht en persoonlijke interesse. Wat de professionele interactie betreft, stellen we vast dat deze voornamelijk algemeen of vakoverschrijdend blijft, bijvoorbeeld klasmanagementproblemen of het beleid. In leraarskamer C ontstaan er, wegens de schikking van het lokaal, sneller

groepsgesprekken. In leraarskamer A verlopen er verschillende gesprekken simultaan. Binnen de ingerichte informele leraarskamers ontstaat er een combinatie van professionele en niet-professionele gesprekken. Hier merken we op dat de inhoud van de professionele gesprekken meer diepgang vertoont aangezien we ons binnen een specifieke praktijkafdeling bevinden. In de informele leraarskamers die als informele werkplekken fungeren, is de interactie voornamelijk professioneel. Wanneer de leerkrachten hier geen nood hebben aan overleg, begeven ze zich naar de formele leraarskamers of de coördinatie om zich te ontspannen (zie bijlage 24).

*Goh... over leerlingen bijvoorbeeld... of euh... als er dan iets is van workshops of euh... wa zeg ik nu [fronst en schudt het hoofd]... van werkgroepen in principe wordt er ook wel overlegd... euhm... hetzelfde nu is da binnenkort (ontbijtproject)... dan kan dat wel al 'ns zijn da gij al gauw daar iets over zegt van: ah ja moest da nog gebeuren of da... dus da kan eigenlijk over alle facetten van 't werk gaan: over een moeilijke klas, over leerlingen, euh... als ge parallel staat: iets dat nog in orde moet komen, dus... echt wel alle facetten. [interview Charlotte, leerkracht algemene vakken, 389-395]*

## 5. Conclusie en Discussie

Het doel van dit onderzoek was om de socio-constructivistische rol van de leraarskamer te achterhalen. Een leraarskamer is binnen de tijd- en ruimtearchitectuur van de school een knooppunt van relaties. Het publiek en de redenen waarom leerkrachten al dan niet gebruik maken van leraarskamers zijn divers, rekening houdend met de specifieke schoolcontext, het leerkrachtenprofiel en de doelmatigheid van de leraarskamer. Leerkrachten kennen de leraarskamer een betekenis toe die hun handelen invult, maar omgekeerd bepaalt de ruimte de structuur en de inhoud van de interacties en sociale handelingspatronen. Hier wordt de schoolcultuur ge(re)produceerd. Deze wordt opgedeeld in drie domeinen (Staessens, 1991, 1993), namelijk de taak- of relatiegerichte rol van de directie, het al dan niet delen van cognitive en cathetic goals, inclusief het ontstaan van subculturen en het ontwikkelen van professionele relaties tussen leerkrachten. Dit bracht ons bij de volgende onderzoeksvragen:

1. Is er een samenhang tussen de verschillende (in)formele leraarskamers en de schoolsubculturen?
2. Wat is de rol van de informele leraarskamer?

3. Welke factoren bepalen het verschil in gebruik tussen de verschillende (in)formele leraarskamers?

Deze kunnen als volgt beantwoord worden:

1. Er is een samenhang tussen de verschillende (in)formele leraarskamers en de schoolsubculturen met de focus op het ontstaan van subculturen en professionele relaties tussen leerkrachten. We stellen een duidelijk verschil vast tussen formele en de informele leraarskamers dat socio-constructivistisch bepaald wordt door de gebruikers en hun achtergrond.
2. Informele leraarskamers kunnen de heersende schoolcultuur uitvergrooten en meer inspelen op de individuele en afdelingsgebonden belangen van de leerkrachten.
3. Het verschil in het gebruik van de verschillende (in)formele leraarskamers situeert zich op meso- en microniveau. De school en haar tijd-ruimtearchitectuur speelt hier een belangrijke rol in. Op microniveau zijn dat de persoonlijke behoeften van de individuele leerkracht.

## **5.1 Beperkingen in dit onderzoek**

In deze paragraaf lichten we de beperkingen van deze beschrijvende case study toe. De kwalitatieve dataverzameling in dit onderzoek heeft grenzen die zich zowel in de tijd als in de ruimte situeren. Om te beginnen werd er slechts een beperkte tijd in de school doorgebracht en dit niet op dagelijkse basis. Dit zorgt ervoor dat het tijdsperspectief moeilijk in de analyse betrokken kan worden. Daardoor kunnen we slechts een fragmentarisch antwoord formuleren op de vraag hoe de verschillende schoolsubculturen doorheen de tijd gegroeid zijn en welke 'critical incidents' hiertoe hebben bijgedragen. Bovendien is dit onderzoek uitgevoerd door één onderzoeker. Meerdere onderzoekers zouden bijgedragen hebben tot de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid wat de interpretatie van de data betreft. We noteren eveneens een beperking in de dataverzameling door een selectie van respondenten te maken onder de leerkrachten en het directieduo, terwijl er nog tal van andere actieve participanten bij het schoolgebeuren en het leraarskamersgebruik betrokken zijn. Er werden slechts twaalf respondenten geïnterviewd en de aanvullende vragenlijst werd door 73% van de huidige actieve

leerkrachten ingevuld. Voor een diepere verwerking is het aangewezen een groter aantal respondenten te bereiken en dit binnen meerdere onderwijscontexten.

De vragenlijst voor de semi-gestructureerde interviews werd gebaseerd op een onderzoek naar de samenhang tussen schoolcultuur en vernieuwing in basisscholen (Staessens, 1991). Deze werd aangepast in functie van de socio-constructivistische rol van de leraarskamer in secundaire scholen op basis van een literatuurstudie met zowel schoolcultuur als de leraarskamer als focus. Met betrekking tot het verfijnen van deze vragenlijst is vervolgonderzoek aangewezen. Dit geldt eveneens voor de aanvullende vragenlijst die deels empirisch en deels op basis van de literatuurstudie tot stand kwam. Deze vragenlijst moet gevalideerd worden door middel van factoranalyse om als volwaardig onderzoeksinstrument opgenomen te kunnen worden in het methodologische luik.

Volgens Staessens (1991) is het ook van groot belang de subjectiviteit van de onderzoeker te erkennen aangezien kwalitatieve data het resultaat zijn van een ontmoeting. Binnen de huidige onderzoekscontext kreeg de onderzoeker privileges zoals de toegang tot vertrouwelijke informatie en een grote vrijheid binnen de schoolmuren. Deze aspecten zijn niet altijd vanzelfsprekend en maken de repliceerbaarheid van dit onderzoek minder evident. Bovendien focust deze beschrijvende casestudy zich slechts op één technische school met zijn eigen geschiedenis, schoolcultuur en leraarskamers. Dit maakt niet alleen de aanbevelingen zeer specifiek, maar laat ons niet toe om de resultaten te generaliseren naar andere schoolcontexten toe in functie van de socio-constructivistische rol van de (in)formele leraarskamer.

## **5.2 Aanbevelingen**

Dit onderzoek wijst uit dat de samenhang tussen de verschillende (in)formele leraarskamers en de schoolsubculturen binnen één Vlaamse technische schoolcontext voor een groot deel bepaald wordt door de bestaande sociale cohesie binnen de schoolmuren. Professionele relaties tussen leerkrachten zijn immers een gevolg van een socialiseringsmechanisme (Staessens, 1991). Indien het schoolteam het belang van de sociale cohesie erkent en hierin investeert, zullen de afzonderlijke leraarskamers gekenmerkt worden door subculturen die weliswaar van elkaar verschillen, maar niet in die mate dat ze tegenculturen ontwikkelen. De sociale cohesie is een uniek gegeven binnen deze schoolcontext, maar resulteert niet in een homogene schoolcultuur. De



overtuiging om in te zetten op sociale cohesie is mogelijk een compensatie voor het bestaan van de verschillende (in)formele leraarskamers. Dit staat echter de professionele samenwerking niet in de weg. De virtuele leraarskamer fungeert hier als communicatie- en informatieplatform en (re)produceert professionele relaties tussen leerkrachten. De diversiteit van de school die zich uit in haar verschillende afdelingen en (in)formele leraarskamers staat niet noodzakelijk een collectieve schoolcultuur in de weg.

Binnen deze specifieke schoolcontext betekenen de informele leraarskamer een meerwaarde aangezien ze de overkoepelende schoolcultuur ondersteunen door het manifesteren van een versterkende schoolsubcultuur. Het streven naar één formele leraarskamer zou hier geen meerwaarde betekenen. Indien de school toch zou willen investeren in een formele leraarskamer met een meer divers publiek waarvan alle praktijkafdelingen vertegenwoordigd zijn, kunnen we binnen deze context enkele aanbevelingen doen. Aangezien de respondenten de pauzes als te kort ervaren en de afstanden tussen de praktijklokalen en de formele leraarskamer als te groot percipiëren binnen het huidige lessenrooster, stellen we voor om de pauzes te verlengen en/of om de formele leraarskamer in te richten op een centraler gelegen punt voor de praktijk- en technische vakleerkrachten. Wat de pedagogische consequenties hiervoor betreffen, raden we bijkomend onderzoek aan, rekening houdend met de specifieke schoolcontext. Ook wat de toegankelijkheid van gedeeld didactisch materiaal voor praktijk- en technische vakleerkrachten aangaat, is dit moeilijk te garanderen binnen de ruimtelijke beperking van een formele leraarskamer en de logische locatie van de praktijkruimtes. Het voorzien van een stille werkruimte inclusief computers met de vereiste software voor de verschillende afdelingen en vakgroepen, kan er ook toe bijdragen dat leerkrachten niet in hun leslokalen blijven werken of overleggen tijdens vrije momenten. Dit zou ook de professionele vakoverstijgende interactie en samenwerking gunstig kunnen beïnvloeden. Het thema van de virtuele leraarskamer leent zich voor verder socio-constructivistisch onderzoek daar ze fungeert als knooppunt in het (re)produceren van professionele realties tussen leerkrachten. Dit geldt eveneens voor het klaslokaal. Welke functie vervult het klaslokaal naast het lesgeven?

Tot slot kunnen we stellen dat dit onderzoek, hoe beperkt ook, de socio-constructivistische rol van de (in)formele leraarskamer bevestigt.

## 6. Bibliografie

- Bissell, J. (2004). Teachers' Construction of Space and Place: the method in the madness, *FORUM*, 46(1), 28-32.
- Borret, K., Lathouwers, G., Mahieu, P., Malfliet, A., Troch, S., Van Den Driesche, M., & Van Heddegem, I. (2008). *De school als bouwheer. Gids voor kwaliteitsvolle schoolarchitectuur*. Leuven: Plantyn.
- Brady, P. (2008). Working towards a Model of Secondary School Culture, *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 73, 1-26.
- Campion, H. (2004). The Use of Space in 21st Century Education Culture, *FORUM*, 46(1), 39-40.
- Coertjens, L., & Donche, V. (2012-2013). *Gevorderde Kwalitatieve Methoden* [cursustekst 2002OIWGKL]. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. Routledge.
- Connely, M., & Clandinin, D.J. (1999). *Shaping professional identity. Stories of educational practice*. Teachers College Press.
- Cuyvers, K., De Weerd, G., Dupont, S., Mols, S., & Nuytten, C. (2011). Welbevinden in een schoolgebouw - Heeft de infrastructuur van een schoolgebouw een invloed op het welbevinden van de leerlingen in het secundair onderwijs in Vlaanderen? [eindverslag Interdisciplinair Project]. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Deneire, A., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2010). *Waar zit beleidsvoerend vermogen in (ver)scholen? Aanknopingspunten voor zelfevaluatie en ontwikkeling*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen & Plantyn.
- Dixon, A. (2004). Space, Schools and the Younger Child, *FORUM*, 46(1), 19-23.
- Donche, V. (2012). *Gevorderde kwalitatieve onderzoeksmethoden* [PowerPoint-presentatie]. Geraadpleegd op <https://blackboard.ua.ac.be/>
- Donche, V. (2010). *Wetenschappelijke reflectie bij onderwijs- en opleidingsvraagstukken* [PowerPoint-presentatie]. Geraadpleegd op <https://blackboard.ua.ac.be/>
- Fisher, K. (2004). Revoicing Classrooms: a spatial manifesto, *FORUM*, 46(1), 36-38.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research, *Quality Inquiry*, 12(2), 219-245.

- Giddens, A. (1984). *The constitution of society, outline of the theory of structuration*. Los Angeles, University of California Press.
- Gieryn, T.F. (2002). What buildings do, *Theory and Society*, 31(1), 35-74.
- Gijbels, D., & Van den Bossche, P. (2012-2013). *Leren op de Werkplek* [cursustekst C11812112]. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Gumuseli, A.I., & Eryilmaz, A. (2011). The Measurement of Collaborative School Culture (CSC) on Turkish Schools, *New Horizons in Education*, 59(2), 13-26.
- Hill, K. (2004). Networked Learning Out of School Hours Learning: two portraits, *FORUM*, 46(1), 7-8.
- Horne, M. (2004). Breaking Down the School Walls, *FORUM*, 46(1), 6.
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2012). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. New York, McGraw-Hill Humanities.
- ISW Limits (2012). Resultaten Welzijnsonquête.
- Kainan, A. (1994). Staffroom grumblings as expressed teachers' vocation, *Teaching and Teacher Education*, 10(3), 281-290.
- Karlsson, J. (2004). An Uneasy Future: spatial changes at one school in South Africa, *FORUM*, 46(1), 9-12.
- Keller, J. D. (2000). Caring in the teacher lounge: the teacher's TLC. *Educational Digest*, 65(6), 49-51.
- Leemans, G. (2008). *De schoolgebouwenmonitor 2008: Indicatoren voor de kwaliteit van de schoolgebouwen in Vlaanderen*, Antwerpen/Apeldoorn: Garant. Agion.
- Leemans, G. (2011). Naar een conceptueel denkkader voor de scholenbouw en het scholenbouwbeleid in Vlaanderen, *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 12(5), 329-338.
- Leemans, G. (2011). *Schoolgebouwen als knooppunten in relaties. Naar een Theoretisch denkkader voor de scholenbouw en het scholenbouwbeleid in Vlaanderen*. Brussel: Agion.
- Mahieu, P., & Vanhoof, J. (2012-2013). *Management en Strategische Sturing* [cursustekst 2038OIWMSS]. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Maslowski, R. (2006). A review of inventories for diagnosing school culture, *Journal of Educational Administration*, 44(1), 6-35.

- Mawhinney, L. (2010). Let's Lunch and Learn: 'professional knowledge sharing' in Teachers' Lounges and Other Congregational Spaces. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(4), 972-978.
- McGregor, J. (2003). Making spaces: teacher workplace topologies. *Pedagogy, Culture and Society*, 11(3), 353-377.
- McGregor, J. (2004). Editorial, *FORUM*, 46(1), 2-5.
- McGregor, J. (2004). Space, Power and the Classroom, *FORUM*, 46(1), 13-18.
- McGregor, J. (2004). Spaciality and the Place of the Material in Schools. *Pedagogy, Culture and Society*, 12(3), 347-372.
- Mintzberg, H. (2007). *Organisatiestructuren*, Amsterdam: Peaerson Education.
- Mortelmans, D. (2011). *Kwalitatieve analyse met Nvivo*. Acco: Leuven.
- Owens, R. G. and C. R. Steinhoff (1989). Towards a theory of organisational culture. *Journal of Educational Administration* 27(3), 6-16.
- Paechter, C. (2004). Power Relations and Staffroom Spaces, *FORUM*, 46(1), 33-35.
- Prosser, J. (1999). The evolution of school culture research. In J. Prosser (Ed.), *School culture* (pp. 82-96). London: Paul Chapman Publishing.
- Schein, E. (1990). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, CA: Josse-Bass (third edition)
- Schodts, V. (2012). Aan de schoolpoort. Geraadpleegd op <http://www.leerrijk.be/Artikels/index.aspx?id=1f431daf-60cd-4c56-8f2a-0207f7c16d43>
- Siegel, J. (1999). The High School as Workplace, *Architecture California*. 20(1), 40-44.
- Slingers, D. (2011). Een lerarenkamer in een, twee, drie. *Ischoolmagazine*, 5. Geraadpleegd op <http://www.ischoolmagazine.be/>
- Staessens, K. (1991). *De professionele cultuur van basisscholen: elke school heeft haar verhaal*. Leuven: University Press.
- Staessens, K. (1993). Identification and description of professional culture in innovating schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 6(2), 111-128.
- Trumbull, D.J., & Sipple, J.W. (2001). Informal and untapped opportunities for professional development: An essay review of Behind closed doors. *Teaching and Teacher Education*, 17(6), 763-769.

- Vandenberghe, R. (1996). The staff room: A key place to understand professional culture. *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 115-117, doi:10.1016/0742-051X(95)00043-J
- Van Houtte, M. (2005). De school: structuur, cultuur en leiderschap. *Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen: een verkenning*, 101-118. Gent: Universiteit Gent.
- Wright, S. (2004). User Involvement in School Building Design, *FORUM*, 46(1), 41-43.
- Yin, R.K. (2009). Case Study research. Design and methods. *Applied social research methods series, volume 5*. London: Sage.

## **7. Bijlagen**

Omwille van het grote aantal werkdocumenten en vanuit ecologische motieven, zijn onze werkdocumenten terug te vinden op bijgevoegde cd-rom in plaats van in afgedrukte vorm.