

KU LEUVEN

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN  
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

**De sociale netwerken van beginnende  
leerkrachten in relatie tot hun professionele  
ontwikkeling**

Masterproef aangeboden tot het  
verkrijgen van de graad van  
Master of Science in de  
pedagogische wetenschappen  
Door

**Jolien Notermans**

promotor: Geert Kelchtermans

2017







KU LEUVEN

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN  
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

**De sociale netwerken van beginnende  
leerkrachten in relatie tot hun professionele  
ontwikkeling**

Masterproef aangeboden tot het  
verkrijgen van de graad van  
Master of Science in de  
pedagogische wetenschappen  
Door

**Jolien Notermans**

promotor: Geert Kelchtermans

2017



# Samenvatting

De inductie van beginnende leerkrachten in het onderwijs is vaak het onderwerp van discussie. Het is algemeen bekend dat beginnende leerkrachten het niet gemakkelijk hebben tijdens die eerste jaren. De problemen die beginnende leerkrachten ervaren, worden vaak belicht vanuit de klaspraktijk en de schoolorganisatie. Deze masterproef verruimt de focus naar het sociaal netwerk van de beginnende leerkracht.

In het eerste hoofdstuk worden de probleemstelling, het conceptueel kader en de onderzoeksinteresse uitgediept. De probleemstelling vertrekt vanuit de nood om de sociale netwerken van beginnende leerkrachten te bestuderen in samenhang met hun professionele ontwikkeling. In het conceptueel kader worden er drie perspectieven behandeld die betrekking hebben op de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten, namelijk het sense-making -, het micropolitiek –en het netwerkperspectief. De onderzoeksinteresse sluit hierbij aan en legt de focus op de relevante personen in het sociaal netwerk, de specifieke invloed van het sociaal netwerk op de professionele ontwikkeling en de beweegredenen achter het vormen en behouden van sociale netwerken. De onderzoeksinteresse vertaalt zich in drie onderzoeksvragen. In het tweede hoofdstuk wordt de methodologie van dit masterproefonderzoek uitgewerkt. De focus op de betekenisgeving leidde tot een kwalitatief-interpretatief onderzoek in combinatie met sociale netwerkanalyse. Er werd gekozen voor een meervoudige gevalstudie van 11 beginnende leerkrachten die via theoretische steekproeftrekking geselecteerd zijn. Er werd één semi-gestructureerd interview afgenomen bij elke beginnende leerkracht. Deze interviews werden getranscribeerd en gecodeerd. Vervolgens werd tijdens de verticale analyse één synthesesetext per respondent opgesteld. Daarna volgden een horizontale analyse per school en een horizontale analyse over alle respondenten heen. Het derde hoofdstuk geeft de resultaten van de horizontale analyse over alle respondenten heen weer en omvat een antwoord op de drie onderzoeksvragen. In het vierde hoofdstuk wordt er een besluit geformuleerd. Hierin worden de belangrijkste onderzoeksresultaten, een kritische kanttekening bij het netwerkperspectief, de methodologische beperkingen en de implicaties voor verder onderzoek besproken.

Als conclusie kan gesteld worden dat er diverse personen, zowel binnen als buiten de school, betekenisvol zijn voor de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten. Het sociaal netwerk heeft een versterkende invloed op de professionele ontwikkeling. Vooral de netwerkmechanismen homofilie, perceptie van expertise en interpersoonlijke interdependentie verklaren de specifieke invloed van het netwerk.





# Woord van dank

Om te beginnen wil ik graag mijn ouders bedanken om mij de kans te geven om verder te studeren en om deze opleiding te volgen. Bedankt voor het eindeloze geloof dat jullie hebben in mij en voor alles dat jullie voor mij doen!

Ook wil ik mijn promotor, Professor Geert Kelchtermans, bedanken voor de kans om dit interessant onderwerp uit te diepen. Ik apprecieer ten zeerste de tijd die hij hiervoor heeft vrijgemaakt. Zijn expertise, ondersteuning en kritische blik hebben dit masterproefonderzoek versterkt en tot een hoger niveau getild.

Een speciale dank gaat ook uit naar Laura Arnout en Sarah Marent. Zij stonden altijd klaar voor mij met uitstekend advies, steeds met begrip en respect voor mijn eigen mening. Bedankt voor jullie hartelijkheid en ontvankelijkheid.

Graag wil ik ook mijn dank betuigen aan de personen die mij geholpen hebben bij mijn zoektocht naar mogelijke respondenten. Eveneens gaat mijn dank uit naar de beginnende leerkrachten die bereid waren om in alle openheid hun ervaringen te delen met mij.

Als laatste wil ik graag mijn vrienden en mijn vriend bedanken voor de oneindige steun en het luisterende oor. In het bijzonder wil ik Kaat en Goele bedanken voor het nalezen van de masterproeftekst.



## Toelichting aanpak en eigen inbreng

Het proces van deze masterproef startte bij het indienen van een vrij onderwerp over beginnende leerkrachten bij mijn promotor. In samenspraak met mijn promotor werd vervolgens het onderzoeksonderwerp van deze masterproef verder uitgediept en vastgelegd. Ik kreeg een aantal wetenschappelijke artikels van mijn promotor als startpunt voor het onderzoek. Daarna ben ik zelfstandig op zoek gegaan naar andere relevante literatuur om het eerste en het tweede hoofdstuk op te bouwen en te schrijven. In overleg met mijn promotor hebben we vervolgens de onderzoeksopzet bepaald en de interviewleidraad opgesteld. Daar ben ik op zoek gegaan naar mogelijke respondenten, die ik vervolgens geïnterviewd heb. Daarna heb ik de data getranscribeerd, gecodeerd en geanalyseerd. Doorheen alle onderzoeksfasen stond mijn promotor mij bij met advies en feedback. Gewoonlijk maakte ik een eerste aanzet van een theoretisch kader, een onderzoeksopzet of een analysetekst bij elke nieuwe onderzoeksfase, waarop mijn promotor feedback gaf. Samen bespraken we die feedback en beslisten we de volgende stap in het onderzoeksproces. Vervolgens werkte ik verder op basis van deze bespreking. Door deze wisselwerking kreeg mijn masterproef steeds meer vorm tot dit eindproduct. Op het einde verkreeg ik een laatste maal feedback van mijn promotor op de gehele masterproeftekst die ik verwerkt heb tot de tekst die nu hier voorligt.

De tekst van de masterproef is ruimer dan het aanbevolen aantal pagina's. Als eerste kan dit verklaard worden door het uitgebreide conceptueel kader. Het was echter noodzakelijk om de theoretische bril van dit masterproefonderzoek uitgebreid aan bod te laten komen, omdat het conceptueel kader een sturende en structurerende rol inneemt in het gehele onderzoeksproces van een kwalitatief-interpretatief onderzoek (Kelchtermans, 1994). Daarnaast vraagt kwalitatief-interpretatief onderzoek, waarbij de data talig zijn en dus als tekst weergegeven worden, ook meer ruimte voor rapportering. We hebben ernaar gestreefd de tekst zo beknopt mogelijk te houden, maar toch ook voldoende informatie te geven om het onderzoeksproces adequaat te beschrijven én de verschillende stappen en beslissingen te beargumenteren. Dit laatste is essentieel voor de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek (Ballet, 2007). Er werd dus nagestreefd dat alle informatie in de masterproeftekst betekenisvol is voor de lezers en voor de kwaliteit van het onderzoek.



# Inhoud

Samenvatting.....	I
Woord van dank .....	III
Toelichting aanpak en eigen inbreng .....	V
Lijst met tabellen.....	XI
Inleiding.....	1
Hoofdstuk 1: Probleemstelling, conceptueel kader en onderzoeksinteresse.....	3
1.1 Probleemstelling.....	3
1.2 Conceptueel kader.....	5
1.2.1 Professionele ontwikkeling.....	5
1.2.2 Sense-makingperspectief .....	6
1.2.3 Micropolitiekperspectief .....	11
1.2.4 Netwerkperspectief.....	15
1.3 Onderzoeksinteresse en onderzoeksvragen .....	25
Hoofdstuk 2: Methodologie .....	27
2.1 Kwalitatief-interpretatief onderzoek.....	27
2.2 Sociale netwerkanalyse .....	28
2.3 Onderzoeksprocedure en- verloop .....	30
2.4 Dataverzameling.....	32
2.4.1 Respondenten.....	32
2.4.2 Interviews .....	33
2.5 Data-analyse .....	35
2.5.1 Transcriptie .....	35
2.5.2 Codering.....	36
2.5.3 Verticale analyse.....	37
2.5.4 Horizontale analyse .....	38
2.6 Rol van de onderzoeker.....	39

2.7 Methodologische kwaliteit van het onderzoek .....	40
2.7.1 Betrouwbaarheid .....	40
2.7.2 Validiteit .....	41
2.8 Besluit .....	42
Hoofdstuk 3: Resultaten van de horizontale analyse .....	43
3.1 Sociale netwerken van beginnende leerkrachten .....	43
3.2 Netwerkmechanismen .....	47
3.2.1 Sterkte van de relatie .....	47
3.2.2 Gepercipieerde waarde van de relatie .....	48
3.2.3 Formaliteit .....	51
3.2.4 Temporaliteit .....	52
3.2.5 Homofilie .....	53
3.2.6 Nabijheid .....	54
3.2.7 Perceptie van expertise .....	55
3.2.8 Vertrouwen .....	55
3.2.9 Interpersoonlijke interdependentie .....	56
3.2.10 Besluit netwerkmechanismen .....	57
3.3 Betekenis van het sociaal netwerk voor de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten .....	57
3.3.1 Persoonlijk interpretatiekader .....	57
3.3.2 Inzicht in de schoolcultuur .....	66
3.3.3 Micropolitieke geletterdheid .....	67
3.4 Besluit resultaten van de horizontale analyse .....	71
Hoofdstuk 4: Discussie .....	73
4.1 Samenvatting en conclusie .....	73
4.2 Kritische kanttekening netwerkperspectief .....	74
4.3 Methodologische beperkingen .....	75
4.4 Implicaties voor verder onderzoek .....	76

Referentielijst .....	78
Bijlagen .....	87
Bijlage 1: Introductiebrief respondenten .....	87
Bijlage 2: Overzicht respondenten .....	89
Bijlage 3: Interviewleidraad.....	91
Bijlage 4: Geïnformeerde toestemming.....	94
Bijlage 5: Codeerschema .....	95





## Lijst met tabellen

Tabel 1: Overzicht van alle personen in de sociale netwerken van beginnende leerkrachten..... 44



# Inleiding

Dit masterproefonderzoek vertrekt vanuit een interesse in de loopbaan van de beginnende leerkrachten en hoe zij die ervaren. Om dit te vatten, wordt er gekeken naar de subjectieve betekenisgeving van deze beginners. In onderzoek naar de loopbaan van beginnende leerkrachten is een focus op professionele ontwikkeling essentieel. Beginnende leerkrachten zijn echter nooit alleen in een school en ontwikkelen zich niet in een vacuüm, maar worden door allerlei betrokkenen beïnvloed. Daarom is de kern van dit masterproefonderzoek de sociale netwerken van beginnende leerkrachten rond hun professionele ontwikkeling.

Er wordt voortgebouwd op het onderzoek van Pauwels en Umans (2014). Zij onderzochten de evolutie van sociale netwerken van beginnende leerkrachten. De focus van dit masterproefonderzoek ligt niet op de evolutie van deze netwerken, maar op de specifieke betekenis van het sociaal netwerk van een beginnende leerkracht voor zijn professionele ontwikkeling. Er wordt gekeken naar de betekenisvolle personen in deze sociale netwerken en naar de mechanismen die de invloed van het sociaal netwerk op de professionele ontwikkeling kunnen verklaren.

Het eerste hoofdstuk vormt de theoretische basis van dit masterproefonderzoek. In dit hoofdstuk worden de probleemstelling, het conceptueel en de onderzoeksinteresse en onderzoeksvragen gepresenteerd. Het tweede hoofdstuk handelt over de beschrijving en verantwoording van de methodologische keuzes die werden gemaakt doorheen het volledige onderzoeksproces. Het derde hoofdstuk presenteert de resultaten van de horizontale analyse en duidt op de conclusies van dit masterproefonderzoek. Als laatste omvat het vierde hoofdstuk het besluit van dit masterproefonderzoek, de kritische kanttekeningen die hierbij gemaakt kunnen worden en de aanbevelingen voor verder onderzoek.



# Hoofdstuk 1: Probleemstelling, conceptueel kader en onderzoeksinteresse

In dit hoofdstuk wordt de theoretische bril van deze studie gepresenteerd. In het eerste deel wordt er stilgestaan bij de probleemstelling. In het tweede deel wordt het conceptueel kader weergegeven. In het derde deel wordt de onderzoeksinteresse beschreven die aanleiding geeft tot de onderzoeksvragen.

## 1.1 Probleemstelling

De problematiek van het voortijdig uitstappen van leerkrachten uit het onderwijs heeft de voorbije jaren heel wat aandacht gekregen in onderzoek en media (Fantilli & McDougall, 2009). Dit is niet verwonderlijk gezien de vele uitdagingen waarmee beginnende leerkrachten geconfronteerd worden tijdens de eerste jaren als leerkracht, oftewel de inductieperiode. De uitdagingen tijdens de inductieperiode worden vaak bekeken in termen van de praktijkschok die beginnende leerkrachten doormaken. Deze praktijkschok ontstaat doordat beginnende leerkrachten meestal niet bekend zijn met de realiteit van hun werksituatie (Veenman, 1984). Veenman (1984) omschrijft de praktijkschok als het afbreken van de idealen die leerkrachten gevormd hebben doorheen hun lerarenopleiding door de continue confrontatie met de complexe realiteit van de klaspraktijk. Kelchtermans en Ballet (2002a) wijzen echter op het feit dat door de praktijkschok de ideeën en overtuigingen van de beginnende leerkracht niet enkel op de proef worden gesteld, maar ook bevestigd kunnen worden.

Deze uitdagingen tijdens de inductieperiode kunnen zich op klasniveau, maar ook in de schoolse context situeren. De beginners moeten snel en intensief leren en ontwikkelen om met deze uitdagingen te kunnen omgaan. De inductieperiode wordt dus gekenmerkt door een intensief leerproces. Deze uitdagingen worden vaak onderbelicht in studies over beginnende leerkrachten. Om deze beginners te ondersteunen, werden reeds verschillende programma's ontwikkeld. Uit onderzoek blijkt echter dat, ondanks deze programma's, de diverse uitdagingen voor de beginnende leerkracht blijven bestaan (Kelchtermans & Ballet, 2002a; Vanderlinde & Kelchtermans, 2013).

Het feit dat de inductiefase, en de daarmee gepaard gaande praktijkschok, veel uitdagingen voor de beginnende leerkracht met zich meebrengt, betekent niet dat de beginner niet in staat is om een bijdrage te leveren aan de school. In de zoektocht naar een vaste job, wisselt de beginnende leerkracht vaak van school, waardoor deze de vaardigheid ontwikkelt om flexibel om te gaan met veranderingen. Daarenboven doen ze in die verschillende scholen allerlei kennis en vaardigheden op. Ze kunnen dus een significante bijdrage leveren door de opgedane kennis en vaardigheden in te zetten in de school.

Uit onderzoek blijkt echter dat de bijdrage van de beginnende leraar weinig erkenning krijgt en dat de mening van deze leraar vaak aan de kant wordt geschoven. Daarom wordt in dit masterproefonderzoek de deficitbenadering, die enkel vanuit de uitdagingen kijkt naar beginnende leerkrachten, achterwege gelaten (Correa, Martínez-Arbelaiz, & Aberasturi-Apraiz, 2015).

De eerste jaren als leerkracht kunnen soms moeilijk zijn, maar de inductieperiode moet niet altijd negatief bekeken worden. Het is een periode van intensief professioneel leren (Kelchtermans & Ballet, 2002a). Dat leerproces kan ondersteund worden door andere personen in de omgeving van de beginnende leerkracht. De grote invloed van andere personen op de manier waarop de beginnende leerkrachten gedurende de eerste jaren ontwikkelen, is in verschillende onderzoeken aangetoond (Edwards & Nuttall, 2015; Engvik, 2014; Fox, Deaney, & Wilson, 2010; Fox & Wilson, 2015; Fox, Wilson, & Deaney, 2011; Mansfield, Beltman, & Price, 2014; Papatraianou & Le Cornu, 2014; Qian, Youngs, & Frank, 2013; Shernoff et al., 2011; Vozzo, Abusson, Steele, & Watson, 2004). Deze onderzoekers duiden op het belang van de relaties die beginnende leerkrachten vormen met andere personen. Een andere term hiervoor is een “sociaal netwerk”, wat wijst naar de interpersoonlijke relaties tussen verschillende individuen (Coburn, Choi, & Mata, 2010; Pifer & Baker, 2013). Het is namelijk in de inductieperiode dat de beginnende leerkrachten actief op zoek gaan naar nieuwe relaties (Cole, 1991).

Meestal vertrekt onderzoek vanuit de netwerken die beginnende leerkrachten vormen met personen binnen de school, bijvoorbeeld met hun collega's of met hun mentor (Engvik, 2014). Er is dus minder aandacht voor het vormen van netwerken buiten de school en de invloed hiervan op de beginnende leerkracht (Mansfield et al., 2014). Daarenboven zijn deze onderzoeken vooral van kwantitatieve aard, waarbij de sociale netwerken gekwantificeerd worden tot verbanden tussen personen. Enkel in de studie van Pauwels en Umans (2014) werd de relatie tussen de sociale netwerken van beginnende leerkrachten en hun ontwikkelingsproces tijdens de inductieperiode op een kwalitatieve manier onderzocht. De vraag blijft echter op welke manier het sociaal netwerk dan precies een bijdrage levert aan het professionele leerproces van beginnende leerkrachten en hoe deze bijdrage verklaard kan worden. Het netwerkperspectief wordt in dit masterproefonderzoek bestudeerd om een verdiepend inzicht te krijgen in de manier waarop beginnende leerkrachten relaties vormen, zowel binnen als buiten de schoolorganisatie, en daardoor intensief gaan leren en ontwikkelen. Dit perspectief verlegt de focus van de klasomgeving en de schoolorganisatie naar de ruimere omgeving waarin beginnende leerkrachten sociale netwerken uitbouwen (Daly, Liuo, & Brown, 2016).

Om te concluderen is deze studie een aanvulling op bestaand onderzoek vanwege twee invalshoeken. Enerzijds beschouwen we sociale netwerken als interpersoonlijke relaties tussen de beginnende leerkracht en personen zowel binnen als buiten de schoolcontext. Dit biedt een breder perspectief op

de manier waarop de beginnende leerkracht professioneel leert en ontwikkelt. Anderzijds worden de sociale netwerken hier op een kwalitatieve manier benaderd. De focus ligt namelijk op het begrijpen van de belangrijke personen en de onderliggende processen van de sociale netwerken in de inductieperiode.

## 1.2 Conceptueel kader

In dit conceptueel kader gaan we eerst in op het begrip professionele ontwikkeling, aangezien de eerste jaren als leerkracht een intensief ontwikkelingsproces inhouden (Kelchtermans & Ballet, 2002a). Daarna worden er drie perspectieven gepresenteerd, namelijk het sense-making -, micropolitiek –en netwerkperspectief. Deze perspectieven worden als verschillende, doch complementaire invalshoeken gezien voor het vatten van de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten.

### 1.2.1 Professionele ontwikkeling

Professionele ontwikkeling wordt gezien als een verandering in het professioneel denken en het professioneel handelen van leerkrachten, waarbij het professioneel denken en handelen elkaar onderling beïnvloeden (Kelchtermans, 2001). Professioneel handelen verwijst naar de professionele handelingen die een leerkracht stelt in zijn dagelijkse praktijk. Het professioneel denken gaat over de subjectieve betekenisgeving van een leerkracht die een invloed heeft op zijn professioneel handelen (Kelchtermans, 1994). Betekenisgeving wordt hier gedefinieerd als “an (inter)active and dynamic process by which individuals and groups make meaning from the environments in which they operate, which in turn orients their actions” (März, Kelchtermans, Vanhoof, & Onghena, 2013, p. 15). Om het handelen van leerkrachten te kunnen vatten, moet er bijgevolg ook gekeken worden naar de betekenisgeving van deze leerkrachten (Kelchtermans, 1999b). Professioneel ontwikkelen als leerkracht betekent dus enerzijds dat men effectiever gaat handelen en anderzijds dat de manier van professioneel denken beter past bij de werkelijkheid (Kelchtermans & Ballet, 2009). Het professionele denken krijgt vorm in het persoonlijk interpretatiekader van een leerkracht. Het persoonlijk interpretatiekader wordt gedefinieerd als “een geheel van cognities (opvattingen, kennis, overtuigingen, waarden, gevoelens, enzovoort) die fungeren als een soort bril waardoor leerkrachten hun beroepssituatie waarnemen, er betekenis aan geven en erin handelen” (Kelchtermans, 2000, p.70). Hier wordt in het volgende deel dieper op ingegaan.

De kerngedachte van professionele ontwikkeling bij leerkrachten is volgens Kelchtermans (2001) “dat het verwerven van de competenties voor deskundig leraarschap een levenslang leer –en ontwikkelingsproces veronderstelt én dat dit leren plaatsvindt vanuit de betekenisvolle interactie tussen de lerende (=leerkracht) en de context, waarin hij/zij permanent een aantal ervaringen opdoet”

(Kelchtermans, 2001, p. 14). Hier zijn dus twee zaken van belang. Als eerste is professionele ontwikkeling een levenslang proces. Dit proces start bij de ervaringen als leerling in het onderwijs en gaat verder na de lerarenopleiding (Kelchtermans & Ballet, 2005). Als tweede ontstaat het professionele ontwikkelingsproces in de interactie tussen de leerkracht en de omgeving (Kelchtermans, 2001). De leerkracht speelt dus een actieve rol in zijn professionele ontwikkeling (Baltusite, 2015; Kelchtermans, 1994). De focus op de actieve rol als leerkracht gaat in tegen de deficitbenadering van beginnende leerkrachten (Correa et al., 2015).

Een belangrijke fase in het professionele ontwikkelingsproces van beginnende leerkrachten is de beroepssocialisatie. Beroepssocialisatie is het proces waarbij een beginnende leerkracht betrokken wordt in de schoolse context. Gelijkaardig aan de professionele ontwikkeling gaat men uit van de actieve rol van de beginnende leerkracht (Kelchtermans & Ballet, 2005) en van de wederzijdse invloed tussen de leerkracht en de context in dit proces. De beroepssocialisatie van beginnende leerkrachten betekent dus enerzijds dat de beginnende leerkrachten beïnvloed worden door de context rondom hen. Anderzijds handelt de beroepssocialisatie over de invloed van de beginnende leerkracht op de omgeving waarin hij gesocialiseerd wordt (Kelchtermans & Ballet, 2002a).

Diverse onderzoeken duiden op het belang van sociale interacties en relaties voor de professionele ontwikkeling van een beginnende leerkracht (Baker-Doyle, 2012; Clement & Vandenberghe, 2000; Engvik, 2014; Mitchell, Reilly, & Logue, 2009). In dit masterproefonderzoek ligt de focus op de invloed van de personen in het sociaal netwerk op de professionele ontwikkeling. In wat volgt wordt allereerst ingegaan op het sense-makingperspectief en vervolgens op het micropolitiekperspectief. Als laatste wordt de professionele ontwikkeling bekeken vanuit het netwerkperspectief. Door de combinatie van deze drie perspectieven willen we een brede kijk op de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten behouden.

### 1.2.2 Sense-makingperspectief

Het sense-makingperspectief benadrukt het belang van interpretatie door actoren van diverse gebeurtenissen, personen of fenomenen om hun handelen te begrijpen. Die interpretatie wordt gezien als een proces van betekenisgeving, zoals hierboven gedefinieerd (Coburn, 2006; März et al., 2013). Het is mogelijk dat elk individu een andere betekenis geeft aan de context waarin hij zich bevindt, wat een invloed heeft op zijn handelingen in die context (März et al., 2013). Dit samenspel tussen denken of betekenisgeving en handelen komt ook terug bij het begrip “professionele ontwikkeling” (Kelchtermans, 2001).



Het proces van betekenisgeving wordt steeds beïnvloed door de sociale interacties tussen individuen in een bepaalde context (Ballet, 2007), daarom wordt er later stilgestaan bij het belang van sociale netwerken. Binnen het sense-makingperspectief maakt men daarenboven een onderscheid tussen een individuele en collectieve betekenisgeving (März et al., 2013). Er wordt eerst ingegaan op de individuele betekenisgeving, die in deze masterproef bekeken wordt vanuit het persoonlijk interpretatiekader. Daarna komt de collectieve betekenisgeving aan bod.

#### *1.2.2.1 Persoonlijk interpretatiekader*

Zoals hierboven vermeld, concipiëren we het professioneel denken van de beginnende leerkracht aan de hand van het centrale concept “persoonlijk interpretatiekader”. Kelchtermans (1999a) beschrijft de relatie tussen de professionele ontwikkeling en het persoonlijk interpretatiekader als: “Dit persoonlijk interpretatiekader vormt de mentale neerslag van de professionele ontwikkeling tijdens de loopbaan” (Kelchtermans, 1999a, p.134). De professionele ontwikkeling is duurzaam wanneer de geldigheid van het persoonlijk interpretatiekader bevraagd, getoetst, aangepast of uitgebreid wordt op basis van nieuwe ervaringen die de leerkracht doormaakt (Kelchtermans & Ballet, 2009). Hierin spelen andere personen een grote rol. Anderen kunnen de leerkracht erop wijzen dat zijn persoonlijk interpretatiekader niet meer overeenkomt met de werkelijkheid. Dan kan de leerkracht zich hiervan bewust worden en dit kritisch onderzoeken, waardoor het persoonlijk interpretatiekader eventueel wordt aangepast (Kelchtermans, 2009). Daarom wordt in dit onderzoek de specifieke invloed van andere personen op de professionele ontwikkeling onderzocht.

Het persoonlijk interpretatiekader stuurt enerzijds de handelingen en interpretatie van een leerkracht in een bepaalde context. Anderzijds ontstaat en verandert het persoonlijk interpretatiekader door de betekenisgeving van de leerkracht in die context. Het persoonlijk interpretatiekader is dus zowel een resultaat van als een voorwaarde voor de interactie tussen individu en context (Kelchtermans, 2009).

Het persoonlijk interpretatiekader bestaat uit twee onderling verweven domeinen, namelijk het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie (Kelchtermans, 1994; Kelchtermans, 2005; Kelchtermans, 2009). Het **professioneel zelfverstaan** is het eerste domein van het persoonlijk interpretatiekader en verwijst naar “het geheel van opvattingen die men heeft over zichzelf als leerkracht” (Kelchtermans, 2001, p.15). Het professioneel zelfverstaan wordt gevormd in interactie met anderen, die het professioneel zelfverstaan bevestigen of in vraag stellen (Kelchtermans, 2009; März, Kelchtermans, & Dumay, 2016). Daarom wordt er later ook stilgestaan bij de invloed van sociale relaties op de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten.

Het professioneel zelfverstaan bestaat uit vijf componenten (Kelchtermans, 1994). Deze vijf componenten zijn gerelateerd aan elkaar, waardoor ze een invloed uitoefenen op elkaar

(Kelchtermans, 1993). De eerste component betreft het **zelfbeeld**. Hierbij gaat het over hoe de leerkracht zichzelf beschrijft en welk beeld de leerkracht over zichzelf heeft (Kelchtermans, 2001). Daarom wordt het zelfbeeld beschouwd als de descriptieve component van het professioneel zelfverstaan (Kelchtermans, 1993). Het zelfbeeld is gebaseerd op de perceptie van zichzelf als leerkracht, maar wordt ook bepaald door de perceptie van anderen van de leerkracht (Kelchtermans, 2009).

De tweede component is het **zelfwaardegevoel**. Het zelfwaardegevoel is de evaluatieve component van het professioneel zelfverstaan en weerspiegelt de persoonlijke inschatting en beoordeling van hoe goed de leerkracht zijn beroep uitoefent (Kelchtermans, 2001; Kelchtermans, 2009). Hierbij zijn de perceptie en de feedback van anderen over de leerkracht van belang (Kelchtermans, 1993). De feedback die leerkrachten verkrijgen, wordt geïnterpreteerd op basis van de persoon waarvan de feedback afkomstig is. Sommige personen worden als belangrijker gepercipieerd dan anderen, waardoor hun feedback waardevoller wordt ingeschat. Een positief zelfwaardegevoel is belangrijk voor de tevredenheid en voldoening met betrekking tot hun beroep en voor het welbevinden van leerkrachten. Het positief zelfwaardegevoel kan echter veranderen doorheen de tijd (Kelchtermans, 2009). Bij een eerder negatief zelfwaardegevoel heeft de leerkracht meer kans om gedemotiveerd te worden (Kelchtermans, 1993).

De derde component is de **taakopvatting**, oftewel de perceptie van hun taak als goede leerkracht en het maken van een onderscheid tussen wat wel en wat niet tot de taak van een leerkracht behoort (Kelchtermans, 2001). 'Goed' impliceert dat de taakopvatting verwijst naar de overtuigingen, waarden en normen die leerkrachten hebben over onderwijs en naar de verplichtingen die volgens hen nodig zijn om kwaliteitsvol onderwijs te realiseren. Dit houdt verband met de werkcondities die leerkrachten belangrijk vinden voor het realiseren van goed onderwijs. Wanneer deze overtuigingen, waarden en normen bekritiseerd worden, kunnen leerkrachten zichzelf als persoon en als professional in vraag gaan stellen, wat een invloed heeft op hun zelfvertrouwen, tevredenheid en voldoening met betrekking tot hun beroep (Kelchtermans, 2009). Omdat waarden en morele afwegingen een rol spelen, kan men stellen dat taakopvatting de normatieve component van het professioneel zelfverstaan is (Kelchtermans, 2005; Kelchtermans, 2009).

De **beroepsmotivatie** is de vierde component en verwijst naar de verzameling van beweegredenen en motieven om in of uit het onderwijs te stappen of om terug aan de slag te gaan in het onderwijs (Kelchtermans, 1994). Dit wordt beschouwd als de conatieve component van het professioneel zelfverstaan (Kelchtermans, 2005; Kelchtermans, 2009). Uit het onderzoek van Kelchtermans (2009) blijkt dat het gevoel dat men belangrijk is voor de leerlingen en hun ontwikkeling een grote

motiverende factor is voor leerkrachten. Leerkrachten wijzen vaak op het belang van een goede relatie met de leerlingen om hun ontwikkeling te ondersteunen (Clement & Vandenberghe, 2000).

Tot slot is er het **toekomstperspectief**, wat verwijst naar de verwachtingen die leraren hebben over de toekomst van hun beroepssituatie (Kelchtermans, 1994) en naar de beleving daarvan. Het toekomstperspectief is de prospectieve component van het professioneel zelfverstaan (Kelchtermans, 2001) en duidt op het dynamische karakter van het professioneel zelfverstaan (Kelchtermans, 2009).

Naast het professioneel zelfverstaan bestaat het persoonlijk interpretatiekader ook uit de **subjectieve onderwijstheorie**. De subjectieve onderwijstheorie is “the personal system of knowledge and beliefs about education that teachers use when performing their job” (Kelchtermans, 2009, p. 263). Dit systeem omvat de professionele “know-how” van leerkrachten, waarop ze hun beslissingen in de praktijk baseren. Het toepassen van de subjectieve onderwijstheorie omvat dus het beoordelen en overwegen van de situatie als interpretatieve lezing. Op basis van die interpretatieve lezing beslist de leerkracht dan welke aanpak het meest geschikt is. Dit proces houdt bijgevolg de vraag naar de achterliggende norm in, wat we terugvinden in het professioneel zelfverstaan (Kelchtermans, 2009). De afweging of iets al dan niet wordt opgenomen in de subjectieve onderwijstheorie is afhankelijk van de manier waarop dat de leerkracht denkt over de werkzaamheid ervan, vorige ervaringen, de mate van tijd en inspanning die ervoor vereist is en hoe ‘autoriteiten’, zoals de directeur, dit percipiëren (Kelchtermans, 1993).

Deze twee domeinen van het persoonlijk interpretatiekader, het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie, zijn enerzijds het product van hoe leerkrachten hun professionele biografie op een welbepaald moment zien en omschrijven. Dit product heeft een grote invloed op de interpretatie van zichzelf als leerkracht en van allerlei onderwijssituaties. Anderzijds zijn dit processen, die altijd in evolutie zijn. Deze evolutie ontstaat door de nieuwe ervaringen die men opdoet (Kelchtermans, 1993), waardoor deze twee componenten blijven evolueren doorheen de gehele loopbaan (Kelchtermans, 1999a). De verschillende aspecten uit het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie kunnen soms tegenstrijdig zijn en leiden tot twijfels bij de beginnende leerkracht (Kelchtermans & Ballet, 2002a).

#### *1.2.2.2 Collectieve betekenisgeving*

Het tweede element binnen het sense-makingperspectief is de collectieve betekenisgeving. Dit verwijst naar de betekenisgeving tussen verschillende personen. De collectieve betekenisgeving is sociaal vanwege twee redenen. Als eerste is de collectieve betekenisgeving ingebed in sociale interactie. Individuen gaan in interactie met elkaar en geven op die manier betekenis aan hun omgeving. Dit leidt tot wat Coburn (2001) “shared understandings” noemt, wat verwijst naar de

gedeelde cultuur, routines en overtuigingen binnen een schoolorganisatie. Als tweede is betekenisgeving altijd deel van de context waarin personen gesitueerd zijn. De betekenisgeving, de interactie tussen individuen en de context houden dus verband met elkaar (Coburn, 2001).

In de schoolcontext betekent dit dat de collectieve betekenisgeving gebaseerd is op de al dan niet geëxpliceerde waarden, normen en veronderstellingen die aanwezig zijn in de school. Hierbij wordt vaak verwezen naar de **schoolcultuur** (März et al., 2013). De schoolcultuur verwijst naar “de gedeelde opvattingen over hoe onderwijs best ingericht wordt en hoe men er als school aan wil werken” (Kelchtermans & Ballet, 2009, p.20). De schoolcultuur kan gezien worden als een soort collectieve of gedeelde taakopvatting, aangezien die cultuur bepaalt wat al dan niet gezien wordt als taak van de school (Kelchtermans & Ballet, 2009). De schoolcultuur beïnvloedt de percepties, interacties en handelingen van actoren binnen de school en bezorgt de leerkrachten een gevoel van identiteit (März et al., 2013). Daarnaast wordt de schoolcultuur ook beïnvloed door de handelingen die actoren stellen en door de interacties die ze hebben met anderen (Coburn, 2001). Door in interactie te gaan met anderen ontstaan er immers gedeelde begrippen, wat leidt tot een schoolcultuur (Kelchtermans & Ballet, 2009). Dit duidt op de continu wisselwerking tussen de individuele betekenisgeving van leerkrachten, hun interacties en de collectieve betekenisgeving in een school (Coburn, 2001).

De schoolcultuur kan verbonden worden aan de beroepssocialisatie van beginnende leerkrachten. De beginnende leerkracht zoekt doorheen het beroepssocialisatieproces namelijk naar een eigen plaats in de schoolorganisatie en diens schoolcultuur. Daarom wordt het inzicht verwerven in de schoolcultuur hier gezien als een onderdeel van de beroepssocialisatie en de professionele ontwikkeling, waarbij de beginner zijn professioneel zelfverstaan opbouwt (Kelchtermans & Ballet, 2005). Dit inzicht in de schoolwerking ontstaat al tijdens het eerste werkjaar (Vanderlinde & Kelchtermans, 2013).

Coburn (2001) geeft aan dat niet enkel collectieve betekenisgeving binnen in een organisatie of school van belang is. Een belangrijke rol is ook weggelegd voor interacties van leerkrachten met personen buiten de school. Zowel interacties binnen als buiten de schoolorganisatie hebben een invloed op de betekenisgeving van de context. Tevens beïnvloedt de betekenisgeving met welke personen een leerkracht interacties zal aangaan (Coburn, 2001). Door het toevoegen van het sense-makingperspectief in dit masterproefonderzoek wordt enerzijds in kaart gebracht hoe sociale relaties de betekenisgeving van beginnende leerkrachten bepalen en anderzijds hoe de betekenisgeving van deze leerkrachten het vormen van sociale relaties beïnvloedt.

Het sense-makingperspectief wordt bekritiseerd vanwege de te grote en eenzijdige focus op de betekenisgeving. Een focus op de rol van organisaties of meer structurele aspecten wordt gemist (März

et al., 2013). Daarom combineren we onze kijk vanuit het persoonlijk interpretatiekader en de collectieve betekenisgeving met het micropolitiekperspectief.

### 1.2.3 Micropolitiekperspectief

Micropolitiek wordt door Ball (1994) omschreven als

it's about power and how people use it to influence others and to protect themselves, it's about conflict and how people compete to each other to get what they want, it's about cooperation and how people build support among themselves to achieve their ends. (Ball, 1994, p. 3825)

De beginnende leerkracht komt terecht in een bepaalde schoolorganisatie, waarin diverse actoren aanwezig zijn die hun eigen normatieve ideeën hebben over wat goed onderwijzen is en hoe dit kan gerealiseerd worden, met andere woorden die hun eigen belangen hebben en nastreven. Hierdoor komt de beginnende leerkracht voortdurend in contact met de micropolitieke realiteit van zijn werksituatie. Het micropolitiekperspectief legt de focus op de verschillende belangen die aanwezig zijn in een schoolorganisatie en op de strategieën die individuen en groepen gebruiken om deze belangen te realiseren (Kelchtermans & Ballet, 2002a). Het politieke aspect binnen een school is immers ook belangrijk, naast het materiële en het pedagogische (Mulcahy, 2015). Het micropolitiekperspectief wordt tevens verbonden met de werkcondities die leerkrachten belangrijk achten om hun beroep op een goede manier uit te oefenen (Kelchtermans & Ballet, 2002a). Deze wenselijk geachte werkcondities fungeren als **professionele belangen**. De professionele belangen verwijzen dus naar de werkcondities die volgens een leerkracht nodig zijn om goed onderwijs te verschaffen en om hun beroep zo goed mogelijk uit te voeren (Curry et al., 2008; Kelchtermans & Ballet, 2002a; Kelchtermans & Ballet, 2002b; Kelchtermans & Ballet, 2005; Potrac & Jones, 2009; Vanderlinde & Kelchtermans, 2013).

Kelchtermans en Ballet (2002a, 2002b) onderscheiden vijf soorten professionele belangen. Als eerste zijn de **zelfbelangen** gericht op het professioneel zelfverstaan van een leerkracht. Meer bepaald gaat het over belangen die betrekking hebben op de manier waarop dat leerkrachten zichzelf zien, hun zelfvertrouwen en hun visie op hun taak als leerkracht. De zelfbelangen komen tot uiting wanneer het professioneel zelfverstaan van de leerkracht in vraag wordt gesteld door de professionele omgeving. Wat betreft beginnende leerkrachten gaan zij op vlak van zelfbelangen meestal op zoek naar bevestiging van hun professionele zelf. Ze willen namelijk voldoende zelfvertrouwen ontwikkelen. Hierbij is de erkenning van belangrijke personen in hun omgeving van belang (Kelchtermans & Ballet, 2002a), vandaar ook de latere focus op sociale netwerken.

**Materiële belangen** verwijzen naar de toegang tot materialen in een school, zoals handboeken of een computerklas. Voldoende tijd krijgen voor allerlei zaken behoort evenzeer tot de materiële belangen, ook al is tijd immaterieel van aard (Kelchtermans & Ballet, 2002a). Kelchtermans (2000) omschrijft materiële belangen als “de beschikbaarheid van materiële, financiële en infrastructurele faciliteiten, die een optimaal functioneren van leerkrachten en directie mogelijk maken of bevorderen” (Kelchtermans, 2000, p. 75). Beginnende leerkrachten spenderen veel tijd aan het plannen van lessen, het organiseren van leeractiviteiten en het ontwikkelen van lesmateriaal. Op die manier willen ze zich als goede leerkracht profileren tegenover hun collega’s. Tevens is voldoende informatie over materiële faciliteiten en procedures een belangrijke werkconditie voor beginnende leraren. Deze materialen bevatten vaak een normatief idee over wat een school als goed onderwijs ziet. Wanneer beginnende leraren andere materialen in de school brengen, die een andere visie op goed onderwijs inhouden, kan dit leiden tot conflicten binnen de school (Kelchtermans & Ballet, 2002a).

**Organisatorische belangen** hebben betrekking op de structurele organisatie van de school, meer bepaald gaat het hier over de procedures, rollen, posities en formele taken. Beginnende leerkrachten hebben vaak organisatorische belangen in verband met het zoeken van een job of het kiezen tussen verschillende jobaanbiedingen. Het zoeken van een job kan lange tijd in beslag nemen, wat kan leiden tot een daling in het zelfvertrouwen en tot twijfels over de eigen professionele competenties. Hetzelfde doet zich voor bij vele interim jobs. In beide gevallen mist de beginnende leerkracht de kans om het professioneel zelfverstaan verder te ontwikkelen. Dit houdt dus verband met de zelfbelangen wanneer de wenselijk geachte werkcondities voor het ontwikkelen van een professioneel zelfverstaan niet vervuld zijn. Wat betreft het kiezen tussen verschillende jobaanbiedingen blijkt dat beginnende leraren vooral hun beslissing baseren op het toekomstperspectief van een job of op de mate waarin ze bekend zijn met een bepaalde school (Kelchtermans & Ballet, 2002a).

**Cultureel-ideologische belangen** weerspiegelen de belangrijke waarden, normen en idealen in een school en vormen belangrijke elementen van een schoolcultuur, zoals reeds besproken. Deze waarden, normen en idealen kunnen impliciet en expliciet zijn. Tot deze belangen behoren ook de processen en de interacties tussen actoren die leiden tot de schoolcultuur (Kelchtermans & Ballet, 2002a). Leerkrachten hebben echter ook individuele cultureel-ideologische belangen die ze nastreven (Kelchtermans, 2007). Hierbij gaat het over waarden, normen en idealen die de leerkrachten zelf belangrijk achten. Vaak zijn er verschillende waarden tussen de betrokkenen in een school waar te nemen, wat tot discussies kan leiden. Over het algemeen is een beginnende leerkracht weinig betrokken in discussies over cultureel-ideologische belangen (Kelchtermans & Ballet, 2002a). Beginnende leerkrachten worden immers vaak gesocialiseerd in de school met de nadruk op consensus (Kelchtermans, 2000). Dat betekent niet dat beginners deze belangen niet hebben. De cultureel-

ideologische belangen van beginnende leerkrachten komen vooral in het spel wanneer ze een conflict ervaren tussen enerzijds hun taakopvatting en beroepsmotivatie en anderzijds de schoolcultuur (Kelchtermans & Ballet, 2002a).

Als laatste zijn er de  **sociaal-professionele belangen**. Deze belangen hebben betrekking op de aard en de kwaliteit van interpersoonlijke relaties binnen en buiten een school. Voor beginnende leerkrachten zijn het delen van ervaringen en problemen en het bediscussiëren van didactische kwesties vaak belangrijke werkcondities. De sociaal-professionele belangen worden soms belangrijker geacht door beginnende leraren dan andere belangen. Dit blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat deze leraren hun relaties niet op het spel willen zetten bij het omgaan met negatieve situaties. Deze belangen hangen samen met organisatorische belangen, aangezien beginnende leerkrachten soms scholen met een negatieve schoolcultuur of met minder goede professionele relaties afwijzen (Kelchtermans & Ballet, 2002a). Sociaal-professionele belangen zijn tevens belangrijk voor de ontwikkeling van het professioneel zelfverstaan, aangezien positieve sociale relaties met anderen leiden tot voldoening en erkenning als leerkracht (Struyve & Kelchtermans, 2013). Negatieve sociale relaties leiden echter tot stress en te veel werkdruk (Ballet & Kelchtermans, 2009). Deze vijf professionele belangen komen meestal samen voor, vooral de zelfbelangen komen vaak terug (Kelchtermans & Ballet, 2002a).

De professionele belangen ontlokken bepaalde  **micropolitieke handelingen**. Micropolitieke handelingen zijn handelingen die personen inzetten om de professionele belangen, te realiseren, te bewaren en te herstellen (Kelchtermans & Ballet, 2002a; Kelchtermans & Ballet, 2002b; Kelchtermans & Ballet, 2005). Micropolitieke handelingen kunnen verschillende vormen aannemen, zoals roddelen, ruziën of altijd zwijgen. Deze handelingen kunnen geplaatst worden op een continuüm gaande van gerichtheid op het behoud van een situatie, reactieve handelingen genoemd, tot gerichtheid op verandering van een situatie, oftewel proactieve handelingen (Kelchtermans & Ballet, 2002a). Richards, Templin en Gaudreault (2013) verwijzen naar drie strategieën die beginnende leerkrachten gebruiken om hun weg te vinden in de micropolitieke dimensie van hun school. Als eerste kunnen ze gebruik maken van strategische inschikkelijkheid, waarbij ze de door de school wenselijk geachte handelingen stellen, ook al denken ze hier zelf anders over. Dit is de meest voorkomende strategie bij beginnende leraren. De tweede strategie is geïnternaliseerde aanpassing en verwijst naar het vrijwillig aanpassen van hun gedrag en overtuigingen om een plaats te verwerven in de school. De laatste en minst voorkomende strategie is het strategisch herformuleren. Beginnende leerkrachten proberen dan het gedrag en de overtuigingen van collega's aan te passen. Beginners hebben echter vaak geen macht om veranderingen teweeg te brengen en proberen vooral hun collega's te vriend te houden (Richards et al., 2013).

Het micropolitiekperspectief kan niet los van de professionele ontwikkeling gezien worden. Professionele ontwikkeling bevat namelijk ook een politieke dimensie (Kelchtermans & Ballet, 2005). Het verband tussen professionele ontwikkeling en micropolitiek is terug te vinden in de **micropolitieke geletterdheid** van leerkrachten. Dit verwijst naar de mate waarin leerkrachten de realiteit in hun school als micropolitiek percipiëren en in staat zijn om te handelen in deze micropolitieke realiteit (Kelchtermans & Ballet, 2005). Eén van de uitdagingen van beginnende leerkrachten als onderdeel van een intens professioneel leerproces is immers het omgaan met de politieke realiteit van een school (Hebert & Worthy, 2001) en met verschillende betrokkenen die allerlei verwachtingen hebben over de prestaties van de beginnende leerkracht (Richards et al., 2013). Vooral het eerste jaar als leerkracht wordt gekenmerkt door intens micropolitiek leren. Dit leerproces verloopt in verschillende stappen. In het begin beschikken de beginnende leerkrachten over onvoldoende kennis over de micropolitieke realiteit in een school, maar worden ze gedwongen om hier steeds meer inzicht in te verwerven. Op het einde van het eerste jaar hebben de beginners echter nog niet alle belangrijke micropolitieke vaardigheden verworven (Vanderlinde & Kelchtermans, 2013). Dit vormt evenwel geen probleem, aangezien het ontwikkelen van micropolitieke geletterdheid een continu leerproces is. De micropolitieke geletterdheid kan ook niet los gezien worden van het persoonlijk interpretatiekader. De micropolitieke geletterdheid is een onderdeel van de subjectieve onderwijstheorie (Kelchtermans & Ballet, 2002a) en de kern van het ontwikkelen van micropolitieke geletterdheid is het vormen van het professioneel zelfverstaan (Kelchtermans & Ballet, 2005).

De micropolitieke geletterdheid bestaat uit drie aspecten. Ten eerste is er het **kennisaspect**, wat verwijst naar de kennis die een leerkracht inzet om situaties vanuit het micropolitieke perspectief te begrijpen en te interpreteren. Ten tweede is het **instrumenteel of operationeel aspect** van micropolitieke geletterdheid gericht op het gebruik van micropolitieke handelingen in functie van de wenselijk geachte werkcondities. Deze handelingen zijn contextafhankelijk, aangezien deze niet in alle situaties werken. De beginnende leerkracht leert doorheen zijn professioneel ontwikkelingsproces allerlei strategieën en verkrijgt daarmee inzicht in welke strategieën al dan niet effectief zijn. Ten derde verwijst het **belevingsaspect** naar de tevredenheid van leerkrachten ten opzichte van hun micropolitieke geletterdheid en de emoties die hiermee samengaan. Deze emoties kunnen zowel positief als negatief zijn, afhankelijk van de mate waarin ze zichzelf in staat achten (on)wenselijke situaties te corrigeren of in het leven te roepen. (Curry et al., 2008; Kelchtermans & Ballet, 2002a; Kelchtermans & Ballet, 2002b; Kelchtermans & Ballet, 2005; Potrac & Jones, 2009; Vanderlinde & Kelchtermans, 2013).

Uit het voorgaande blijkt dat de micropolitieke realiteit een grote invloed heeft op de beginnende leerkracht die in een schoolomgeving terecht komt waarmee hij nauwelijks vertrouwd is. De



beginnende leerkracht ontwikkelt micropolitieke geletterdheid om om te gaan met de micropolitieke processen in zijn school, wat bijdraagt tot zijn professionele ontwikkeling. Het micropolitiekperspectief geeft dus inzicht in de structurele kenmerken van een schoolorganisatie en de invloed van deze structurele kenmerken op de professionele ontwikkeling. Het micropolitiekperspectief wordt hier aangewend om samen met het sense-makingperspectief een breder beeld te krijgen over de context waarin een beginnende leerkracht terecht komt, over welke handelingen deze leerkracht gaat stellen en welke interacties hier een rol in spelen. Dit wordt in wat volgt aangevuld met het netwerkperspectief, aangezien de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten ook beïnvloed wordt door sociale interacties en relaties (Baker-Doyle, 2012; Clement & Vandenberghe, 2000; Engvik, 2014; Mitchell et al., 2009).

#### 1.2.4 Netwerkperspectief

In de voorafgaande secties werd duidelijk dat de beginnende leerkracht niet alleen staat, maar dat er allerlei actoren zijn die een invloed hebben op het professionele ontwikkelingsproces. In het onderstaande deel wordt er daarom ingezoomd op het netwerkperspectief als invalshoek voor het bekijken van professionele ontwikkeling vanuit sociale netwerken. In wat volgt wordt er allereerst ingegaan op de sociale netwerktheorie die aan de basis ligt van het netwerkperspectief. Als tweede wordt er stilgestaan bij verschillende soorten sociale netwerken. Als derde wordt er gekeken naar netwerkmechanismen die betrekking hebben op het vormen, behouden of afbreken van sociale relaties. Als laatste worden er een aantal onderzoeken met betrekking tot sociale netwerken van (beginnende) leerkrachten uitgediept.

##### *1.2.4.1 Sociale netwerktheorie*

De sociale netwerktheorie vindt zijn oorsprong in de theorie over het sociaal kapitaal. Deze theorie gaat ervan uit dat personen in hun interacties met anderen sociale bronnen, zoals kennis, informatie en expertise, gaan uitwisselen, wat leidt tot een toename van het sociaal kapitaal (Moolenaar, 2012; Moolenaar & Daly, 2012; Moolenaar, Daly, & Slegers, 2012). Sociaal kapitaal is “the sum of the actual and potential resources embedded within, available through, and derived from the network of relationships possessed by an individual or social unit” (Nahapiet & Ghoshal, 1998, p. 243). Dit impliceert dat sociale bronnen gesitueerd zijn in sociale netwerken (Adler & Kwon, 2002; Baker-Doyle, 2015).

De sociale netwerktheorie bouwt voort op de theorie over het sociaal kapitaal door de nadruk te leggen op individuele actoren en de sociale relaties die verschillende individuele actoren met elkaar verbinden (Moolenaar et al., 2012). Deze theorie focust zich op de patronen van relaties tussen personen die zich manifesteren in de sociale netwerken. De sociale netwerktheorie gaat er dus van uit

dat het onderzoeken van de patronen van relaties tussen leerkrachten inzicht geeft in hoe en in welke mate leerkrachten interageren met elkaar (Van Waes et al., 2016). Er zijn vier assumpties onderliggend aan de sociale netwerktheorie. Als eerste zijn de actoren in een sociaal systeem onderling afhankelijk van en verbonden met elkaar. Dat betekent dat verandering op vlak van de interpersoonlijke relaties een invloed kan hebben op het volledige netwerk van een organisatie en omgekeerd. Wanneer bijvoorbeeld een relatie tussen twee leerkrachten verandert, kan dit een weerslag hebben op het volledige netwerk van het schoolteam. Als tweede zorgen sociale relaties ervoor dat sociale bronnen uitgewisseld worden tussen actoren. Als derde bepaalt de structuur van het netwerk de stroom van sociale bronnen. Als laatste kunnen sociale netwerken als een mogelijkheid én als een beperking beschouwd worden met betrekking tot de handelingen van individuen en organisaties. Op het niveau van de school betekent dit dat leerkrachten voordeel kunnen halen uit de verschillende sociale bronnen die gedeeld worden in de schoolorganisatie. Leerkrachten kunnen echter gaan profiteren van die sociale bronnen, zonder zelf een bijdrage te leveren. Wanneer er in een school onvoldoende of minder interessante bronnen uitgewisseld worden, missen de leerkrachten en de school kansen op verbetering en vooruitgang (Daly et al., 2016; Moolenaar, 2012; Moolenaar & Daly, 2012; Moolenaar et al., 2012). In dit masterproefonderzoek wordt de sociale netwerktheorie vanuit een cognitieve benadering bekeken. Dat betekent dat er gekeken wordt naar de betekenisgeving van beginnende leerkrachten van hun sociaal netwerk en van de processen onderliggend aan de sociale netwerken (Cornelissen et al., 2015).

De sociale netwerktheorie focust zich dus op het ontdekken van bepaalde patronen van sociale relaties en van mechanismen die de uitwisseling van sociale bronnen beïnvloeden (Moolenaar, 2012). Deze theorie duidt dan ook op een aantal algemene kenmerken van sociale netwerken die meer inzicht bieden in de patronen van sociale relaties. Deze kenmerken zijn dichtheid, centralisatie en wederkerigheid. **Dichtheid** houdt de algemene graad van verbondenheid tussen alle actoren in een netwerk in. Met andere woorden gaat het hier over het aantal verbanden tussen verschillende personen in de netwerken (Van Aelst & Bruyninckx, 1998; Tuomainen, Palonen, & Hakkarainen, 2012). Hoe meer actoren er verbonden zijn met elkaar, hoe meer dichtheid er is in dat netwerk (Scott, 1991). Dichtheid wordt door Baker-Doyle (2012) en Liou, Daly, Brown en del Fresno (2015) begrepen als het ratio tussen alle relaties die mogelijk zijn in een netwerk en het aantal relaties die echt bestaan in dat netwerk. **Centralisatie** geeft een indicatie van de belangrijkste personen in het sociaal netwerk (Van Aelst & Bruyninckx, 1998; Scott, 1991; Tuomainen et al., 2012). Bij centralisatie wordt er immers gekeken naar een actor die veel directe relaties heeft met anderen (Scott, 1991). In dit masterproefonderzoek is de beginnende leerkracht de centrale persoon in het netwerk. De **wederkerigheid** van een netwerk verwijst naar de mate waarin de relaties in een netwerk wederkerig

zijn (Moolenaar et al., 2012). Een relatie is wederkerig wanneer beide actoren aangeven dat ze een verband hebben met elkaar. Ego-wederkerigheid is dan de mate van wederkerigheid van één relatie tussen twee personen. De algemene wederkerigheid duidt daarnaast op de mate waarin alle relaties in een netwerk wederkerig zijn (Moolenaar, 2012).

Naast de bovengenoemde kenmerken, biedt de sociale netwerktheorie ook een aantal concepten die de structuur van een sociaal netwerk beschrijven, aangezien deze theorie ervan uitgaat dat de structuur van een sociaal netwerk de stroom van sociale bronnen bepaalt (Daly et al., 2016; Moolenaar, 2012; Moolenaar & Daly, 2012; Moolenaar et al., 2012). Een eerste concept betreft “**social embeddedness**”. Dit verwijst naar de hiërarchische structuur van een sociaal netwerk. De sociale netwerktheorie stelt dat individuen genest zijn in dyadische relaties. Dyadische relaties verwijzen naar het verband tussen twee individuen. Die relaties zijn ingebed in grotere subgroepen, die op hun beurt deel uitmaken van een groter netwerk, dat dan weer gesitueerd is in een ruimere context (Kilduff & Brass, 2010; Liou et al., 2015; Moolenaar et al., 2012). Social embeddedness impliceert dat de individuen in een sociaal netwerk onderling afhankelijk zijn van elkaar, wat overeenkomt met de eerste assumptie van de sociale netwerktheorie (Liou et al., 2015; Moolenaar, 2012; Moolenaar & Daly, 2012; Moolenaar et al., 2012). In de schoolse context betekent social embeddedness dat de cognitie en de expertise van beginnende leerkrachten ingebed zijn in hun sociale relaties. Die sociale relaties zijn gesitueerd in de klascontext en in een cultuur van onderwijspraktijken in een school (Mitchell et al., 2009). Een tweede kenmerk van de structuur van een netwerk betreft de grootte van een netwerk (Coburn et al., 2010). Baker-Doyle (2012) noemt dit **network size** en verwijst naar het aantal actoren die aanwezig zijn in een netwerk. Coburn et al. (2010) verwijzen naar het aantal relaties in een netwerk en de verandering van deze relaties. Netwerken zijn namelijk dynamisch doorheen de tijd (Baker-Doyle, 2012). Baker-Doyle (2012) verwijst hiervoor naar **network dynamics**. Dat wijst op het feit dat netwerken kunnen veranderen wanneer de noden en de belangen van een groep of van een individu veranderen. Een laatste kenmerk van de structuur van een netwerk is de **mate van diversiteit** van de relaties, oftewel de mate waarin sociale netwerken een diversiteit aan domeinen benaderen (Coburn et al., 2010).

#### *1.2.4.2 Soorten netwerken*

Sociale netwerken kunnen op diverse manieren ingedeeld worden, afhankelijk van het gekozen criterium. Zo kunnen sociale netwerken opgedeeld worden op basis van de focus van het netwerk. Als eerste kan de focus liggen op één actor en zijn directe relaties met anderen (Scott, 1991). Het verband van één actor met een verzameling van andere actoren wordt het **egonetwerk** genoemd (de Lima, 2010). Door de focus op één actor te leggen, wordt het duidelijk hoe de uitwisseling van bronnen tussen deze actor en zijn netwerk verloopt (Moolenaar, 2012). Als tweede kan de focus liggen op alle

verbindingen in een netwerk. Dat wordt een **whole network** genoemd en betreft het hele netwerk in begrensde organisatie (de Lima, 2010; Moolenaar, 2012). In deze studie zal het egonetwerk van beginnende leerkrachten bestudeerd worden, aangezien de focus ligt op het sociaal netwerk van de beginner als centrale persoon. Dit geeft inzicht in het netwerk van de beginnende leerkracht dat zowel binnen als buiten de grenzen van de schoolorganisatie kan reiken (Moolenaar, 2012).

Sociale netwerken kunnen ook opgedeeld worden naargelang de mate van dichtheid. Een eerste vorm is een **open netwerk**. In een open netwerk zijn een klein aantal individuen verbonden met elkaar, wat verwijst naar een lage mate van dichtheid in die netwerken (Baker-Doyle, 2012). In deze open netwerken is er een grote toegang tot nieuwe informatie, maar wordt er vooral ondersteuning gemist (Baker-Doyle & Yoon, 2011). Als tweede worden **gesloten netwerken** gekenmerkt door een hogere mate van dichtheid. In gesloten netwerken zijn namelijk alle actoren nauw verbonden met elkaar (Baker-Doyle, 2012), waardoor het gemakkelijk is om kennis en informatie te delen met elkaar. Gesloten netwerken omvatten echter vaak relaties tussen leerkrachten die gelijkaardige overtuigingen hebben, bijgevolg staan ze minder open voor nieuwe ideeën (Baker-Doyle & Yoon, 2011).

Een andere opdeling van sociale netwerken is gebaseerd op de inhoud van de sociale relaties. De mate waarin sociale bronnen uitgewisseld worden, is immers afhankelijk van de inhoud van de relatie. **Expressieve netwerken** bevatten relaties die niet aan een bepaald beroep of aan een bepaalde werkomgeving gerelateerd zijn (Cole & Weinbaum, 2010; Moolenaar et al., 2012). **Expressieve relaties** zijn emotie-geladen relaties die niet gericht zijn op het behalen van doelen met betrekking tot het beroep (Daly et al., 2016). Deze relaties plaatsen het individuele belang boven het organisatorische belang, zoals dat het geval is bij vriendschappen (Moolenaar, 2012). Expressieve relaties zijn vaak heel sterk, wat betekent dat deze actoren veel interacties met elkaar hebben. Expressieve netwerken geven meestal veel sociale steun en beïnvloeden de actoren in grote mate, maar ze bevorderen niet altijd het delen van informatie over de werkplek. Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten vaak een groot expressief netwerk hebben, omdat deze netwerken ook toegang bieden tot vrienden van vrienden, dus tot personen die sociale interacties onderhouden met dezelfde persoon. Dit worden de indirecte peers genoemd. De directe peers zijn de personen die tot het eigen netwerk behoren. Deze indirecte peers bleken een gelijkaardige invloed te hebben op leerkrachten als de directe peers (Cole & Weinbaum, 2010). Anderzijds ontstaan **instrumentele netwerken** met een bepaald doel dat betrekking heeft tot de werkomgeving (Cole & Weinbaum, 2010; Moolenaar et al., 2012). **Instrumentele relaties** verwijzen dus naar relaties die betrekking hebben op het beroep dat men uitoefent. Hierbij gaat het bijvoorbeeld over het delen van materialen, informatie of expertise met het oog op het behalen van de doelen van een bepaalde werктаak (Daly et al., 2016). Personen vormen dan relaties met anderen om toegang tot sociale bronnen te verkrijgen die belangrijk geacht worden

voor het succesvol afronden van een bepaalde taak of van hun werk. Waar expressieve netwerken sterke relaties inhouden, bevatten instrumentele netwerken vaak zwakke verbanden. Daarom zijn deze relaties vaak kortstondiger en minder vertrouwelijk dan expressieve relaties (Cole & Weinbaum, 2010). De grens tussen expressieve en instrumentele netwerken is soms onduidelijk en de twee soorten netwerken kunnen overlappen. Het expressieve netwerk kan daardoor het instrumentele netwerk versterken en omgekeerd (Moolenaar et al., 2012).

#### *1.2.4.3 Netwerkmechanismen*

Het vormen, behouden en afbreken van sociale netwerken wordt gedreven vanuit verschillende redenen en kenmerken van sociale relaties, kortom vanuit netwerkmechanismen (Moolenaar et al., 2012). De netwerkmechanismen bepalen tevens hoe de sociale netwerken evolueren doorheen de tijd (Pauwels & Umans, 2014). Het in kaart brengen van netwerkmechanismen kan inzicht bieden in de manier waarop sociale bronnen al dan niet uitgewisseld worden (Fox & Wilson, 2015; Wang, 2015). De netwerkmechanismen worden in dit masterproefonderzoek uitgebreid bestudeerd, omdat ze inzicht bieden in het functioneren van de sociale netwerken van beginnende leerkrachten in relatie tot hun professionele ontwikkeling.

Het eerste netwerkmechanisme betreft de **sterkte** van de relatie en verwijst naar het aantal interacties tussen een bepaalde actor en de andere. De sterkte van een relatie is afhankelijk van de frequentie, de duur, de intimiteit en de emotionele intensiteit van de interacties. Hoe meer, langer, intiemer en intenser de interacties, hoe sterker de relatie (Moolenaar et al., 2012). Een sterk verband wijst op een regelmatige en nauwe samenwerking (Fox & Wilson, 2015; Wang, 2015) en worden gekenmerkt door vertrouwen en ondersteuning, waardoor personen meer geneigd zijn om hun kennis te blijven delen met elkaar (Wang, 2015). Een voorbeeld van een sterk verband is de nauwe samenwerking tussen twee leerkrachten (Carmichael, Fox, McCormik, Procter, & Honour, 2006). Een zwak verband wijst daarentegen op kortstondige interacties, wat niet altijd een negatieve connotatie heeft. Zwakke relaties bieden namelijk de mogelijkheid om in aanraking te komen met andere denkwijzen (Fox & Wilson, 2015). Het contact met andere denkwijzen is dan summier, omdat individuen meestal korte interacties onderhouden met personen die andere overtuigingen hebben (Wang, 2015). Een zwakke relatie wordt bijvoorbeeld gevormd tijdens een nascholing waarbij ideeën en overtuigingen over de klaspraktijk worden uitgewisseld tussen leerkrachten die niet bekend zijn met elkaar (Carmichael et al., 2006).

Het tweede netwerkmechanisme is de **gepercipieerde waarde** van de relatie. Dit is de perceptie van een actor met betrekking tot de mate van steun die hij ervaart of de mate waarin hij relevante informatie en advies verkrijgt van de andere in een relatie (Fox & Wilson, 2015). Op basis van die

perceptie wordt een hoge of lage waarde of kwaliteit aan een relatie toegekend. Deze waarde kan zowel aan een sterke als een zwakke relatie toegekend worden. Een leerkracht kan bijvoorbeeld een zwakke relatie hebben met een expert buiten de school, zoals een pedagogisch begeleider, maar aan deze relatie een hoge waarde toekennen vanwege de invloed van de expert op zijn klaspraktijk (Carmichael et al., 2006).

Het derde netwerkmechanisme is de mate van **formaliteit** van relaties. Formele relaties betekenen dat de netwerken gebaseerd zijn op bestaande structuren en systemen (Fox & Wilson, 2015). In dit masterproefonderzoek verwijzen bestaande structuren naar de school waarin de beginnende leerkracht werkzaam is. Voorbeelden van formele relaties zijn de directeur of de collega's op school. Informele relaties zijn niet gebaseerd op bestaande structuren en systemen en worden dus niet op voorhand vastgelegd. Voorbeelden hiervan zijn vrienden buiten de schoolse omgeving en de eigen ouders. Zowel formele als informele relaties bieden kansen tot steun en het uitwisselen van sociale bronnen (Fox & Wilson, 2015). Informele relaties kunnen een grote invloed uitoefenen op de manier waarop leerkrachten informatie uit hun omgeving interpreteren en hieraan betekenis geven (Baker-Doyle & Yoon, 2011).

Het vierde netwerkmechanisme betreft de mate van **temporaliteit**. Enerzijds verwijst dat naar hoe relaties evolueren en anderzijds naar hoe actoren deze relaties proactief inzetten doorheen de tijd. Hierin zijn drie fasen te onderscheiden. De eerste fase begint met het vormen van de verbanden (Fox & Wilson, 2015; Nardi, Whittaker, & Schwarz, 2002). Dat betekent dat personen nieuwe contacten leggen om toegang te krijgen tot bronnen (Nardi et al. 2002). Vervolgens worden de relaties al dan niet verder ontwikkeld en behouden (Fox & Wilson, 2015; Nardi et al., 2002). Hierbij is het van belang om in contact te blijven met anderen om de relatie te behouden (Nardi et al., 2002). Als laatste worden deze relaties opnieuw aangewakkerd met het oog op het tegemoet komen aan bepaalde noden (Fox & Wilson, 2015; Nardi et al., 2002). Een beginnende leerkracht kan bijvoorbeeld een relatie met diverse collega's op zijn school opbouwen, maar slechts enkele relaties daarvan behouden. De beginnende leerkracht zal bij het ervaren van een nood aan advies zich dan richten op deze overgebleven relaties. Deze stappen worden steeds opnieuw doorlopen, waardoor de netwerken blijven evolueren (Nardi et al., 2002).

Het vijfde netwerkmechanisme is **homofilie**, oftewel "the principle that a contact between similar people occurs at a higher rate than [between] dissimilar people" (Coburn et al., 2010, p.34-35). Homofilie is dus de perceptie dat andere personen gelijkaardig zijn aan de persoon in kwestie. Dit impliceert dat personen op zoek gaan naar andere personen die op hen lijken (Baker-Doyle, 2012). Personen met dezelfde eigenschappen hebben een grotere neiging om relaties met elkaar aan te gaan.

Vaak is de overeenkomst dan gebaseerd op één bepaalde eigenschap. Het omgekeerde is ook mogelijk, want personen die veel van elkaar verschillen, zijn minder vaak verbonden met elkaar in een netwerk (Moolenaar, 2012; Moolenaar et al., 2012). Ook leerkrachten die overeenkomsten zien met andere collega's zijn meer geneigd om relaties met elkaar op te bouwen (Qian et al., 2013). Zo blijkt uit onderzoek dat leerkrachten meer interacties hebben met collega's van dezelfde graad, en dan ook vaker met hen een vriendschapsband uitbouwen (Liou et al., 2015). Doorheen de tijd ontstaan er homogene netwerken op basis van deze gemeenschappelijke eigenschappen (Moolenaar et al., 2012), omdat personen dan altijd interageren met anderen die gelijkaardig zijn (McFarland, Moody, Diehl, Smith, & Thomas, 2014).

Het zesde netwerkmechanisme is **nabijheid**. Coburn et al. (2010) definiëren dit als "the physical distance separating people in the workplace, and the likelihood they will overlap and communicate about their work" (Coburn et al., 2010, p.35). Hierbij gaat het dus over de fysieke nabijheid van andere personen. Hoe groter de fysieke nabijheid tussen leden van een organisatie, hoe groter de kans dat deze leden relaties met elkaar aangaan. Wanneer er op een school bijvoorbeeld regelmatig overleg over de graden heen georganiseerd wordt, zijn de leerkrachten van verschillende graden vaker fysiek nabij elkaar. Dit leidt ertoe dat ze meer geneigd om ook met deze collega's een relatie te vormen (Coburn et al., 2010).

Het zevende netwerkmechanisme is de **perceptie van de expertise** van anderen. Personen zijn immers geneigd om relaties op te bouwen met anderen die volgens hen veel expertise bezitten, omdat deze personen hen toegang bieden tot meer sociale bronnen. De perceptie van expertise wordt gezien als een mediator voor nabijheid, aangezien een individu eerst kennis moet hebben over de expertise van de nabije andere alvorens hij een relatie zal uitbouwen met die persoon. Leerkrachten staan meestal alleen voor de klas, waardoor ze soms geen zicht hebben op de expertise van hun collega's. Door leerkrachten in contact te brengen met elkaar, dus door de nabijheid te vergroten, krijgen de leerkrachten meer inzicht in elkaars expertise. Dit leidt ertoe dat de leerkrachten meer interacties hebben met de collega's die volgens hen veel expertise bezitten (Coburn et al., 2010).

Het achtste netwerkmechanisme is de **structurele balans** van een netwerk, wat betekent dat actoren bepaalde handelingen zullen stellen om een ongebalanceerd netwerk te verminderen of te vermijden. Dit houdt in dat personen streven naar wederkerige relaties. Wederkerige relaties bieden namelijk voordelen voor beide personen, wat leidt tot een versterking van de relatie. Structurele balans wordt meestal verkregen door directe relaties met vrienden van vrienden aan te gaan en door relaties met vijanden van vrienden of vrienden van vijanden te vermijden. Dit heeft als doel om de cognitieve dissonantie en het psychologisch onbehagen dat met een ongebalanceerd netwerk gepaard gaat, te

minimaliseren (Moolenaar, 2012). Een andere mogelijkheid is het vormen van subgroepen die het netwerk stabiliseren en in balans brengen ondanks de veranderingen die plaatsvinden in de sociale structuur. Het vormen van een subgroep heeft als voordeel dat er een snellere en gemakkelijkere toegang is tot bronnen. Nadelen van een subgroep zijn het versterken van bestaande waarden, routines en groepsdenken en het beperken van toegang tot nieuwe bronnen via zwakkere banden (Moolenaar et al., 2012). Er kan bijvoorbeeld een subgroep van leerkrachten ontstaan die dezelfde overtuiging deelt over een onderwijsvernieuwing, namelijk dat de vernieuwing nadelig is voor de leerlingen. De onderwijsvernieuwing, als verandering in de sociale structuur, zal dan weinig impact hebben op de klaspraktijk van deze leerkrachten in de subgroep.

Het negende netwerkmechanisme betreft de **structurele gaten**. Dit zijn gaten in een netwerk die ontstaan door zwakkere of afwezige relaties tussen individuen of groepen (Moolenaar et al., 2012). Ook kan het gaan over een gat tussen twee netwerken die niet verbonden zijn met elkaar (Coburn et al., 2010). Individuen die deze gaten overspannen, worden “brokers” genoemd. Dat plaatst hen in een positie die toegang biedt tot meer en diverse informatie en tot sociale controle aan beide zijden van het structurele gat (Moolenaar et al., 2012). Een voorbeeld hiervan is het overspannen van het netwerk van een school met het netwerk van een universiteit door een begeleider in de lerarenopleiding. Deze begeleider behoort tot het netwerk van de universiteit, maar combineerde de noden van beide netwerken. Op die manier creëerde ze de mogelijkheid voor haar stagiair om de opgedane kennis in de school te delen met de universiteit (Cornelissen, Daly, Liou, Van Swet, Beijaard, & Bergen, 2015). Deze brokers kunnen echter belemmerd zijn voor het netwerk, wanneer ze de stroom van bronnen verstoren of de toegang tot bronnen verhinderen (Moolenaar et al., 2012).

Als laatste wordt **vertrouwen** als netwerkmechanisme besproken. Vertrouwen omvat de overtuiging dat de andere persoon in de relatie betrouwbaar, competent, eerlijk, open en goedaardig is, waardoor men zich kwetsbaar zal opstellen tegenover deze persoon (Cornelissen et al., 2015; Moolenaar & Slegers, 2010). Vertrouwen is de hoofdfactor van motivatie om sociale bronnen te gaan delen met anderen in relaties (Adler & Kwon, 2002; Moolenaar & Slegers, 2010). Vertrouwelijke relaties creëren namelijk een veilige omgeving waarin personen vrij hun kennis met elkaar kunnen delen (Cornelissen et al., 2015). Vooral positieve ervaringen met bepaalde personen leiden tot een verhoogd vertrouwen in deze personen (Moolenaar & Slegers, 2010). De dichtheid van een netwerk faciliteert tevens het ontstaan van vertrouwen. In netwerken met een hoge mate van dichtheid ontstaan er immers bepaalde normen die de leden van het netwerk gaan delen. Hierdoor ontstaat er vertrouwen tussen de verschillende actoren (Adler & Kwon, 2002). Vertrouwelijke relaties worden gekenmerkt door **interpersoonlijke interdependentie**, oftewel de mate waarin personen onderling afhankelijk zijn van elkaar. Dit wijst op het feit dat wanneer actoren onderling afhankelijk zijn van elkaar, ze elkaar meer



gaan vertrouwen en omgekeerd (Moolenaar & Slegers, 2010). Leerkrachten kunnen bijvoorbeeld meer geneigd zijn om zich kwetsbaar op te stellen in interactie met collega's die dezelfde normen delen, omdat dit een veilige omgeving creëert.

#### *1.2.4.4 Sociale netwerken van leerkrachten*

De rol van anderen in de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten werd reeds door verschillende onderzoekers aangehaald (Baker-Doyle, 2012; Clement & Vandenberghe, 2000; Engvik, 2014; Mitchell et al., 2009). De rol van anderen wordt in dit masterproefonderzoek bekeken vanuit het sociaal netwerk van de beginnende leerkracht dat een invloed uitoefent op de professionele ontwikkeling. In dit onderdeel wordt er dieper ingegaan op een aantal zaken die reeds bekend zijn over de sociale netwerken van leerkrachten.

Als eerste ligt de focus op de netwerken van leerkrachten binnen de schoolse omgeving. De netwerken die ontstaan tussen leerkrachten in een school kunnen verschillende vormen aannemen naargelang de emotionele, intellectuele of sociale vereisten van het lesgeven. Daarom is het mogelijk dat er in een schoolorganisatie verschillende sociale netwerken ontstaan (Moolenaar, 2012). Het vormen van sociale netwerken in de school brengt een aantal voordelen met zich mee voor de leerkrachten. Een eerste voordeel betreft het feit dat deze sociale netwerken leerkrachten een gevoel van betrokkenheid en effectiviteit kunnen geven. Dat gebeurt in een omgeving waarin vertrouwen heerst, waardoor ze van elkaar kunnen leren (Moolenaar et al., 2012). Hiermee samenhangend is het tweede voordeel dat sociale netwerken kunnen bijdragen tot de professionele ontwikkeling (Baker-Doyle, 2012). Deze relaties kunnen bijvoorbeeld het professioneel zelfverstaan versterken of verzwakken (Uitto, Kaunisto, Kelchtermans, & Estola, 2016). De vraag blijft echter op welke precieze manier sociale netwerken de professionele ontwikkeling van leerkrachten beïnvloeden.

De relaties met de mentor en andere collega's blijken verder ook van belang voor beginnende leerkrachten. Een netwerk uitbouwen met een mentor of met collega's kan namelijk een impuls zijn voor de professionele ontwikkeling, dankzij de erkenning als professional die beginnende leerkrachten krijgen van de mentor of van collega's (Engvik, 2014). Bovendien kunnen beginnende leraren deze relaties inzetten om de werkcondities die zij belangrijk achten te vrijwaren, te realiseren of te herstellen, wat verwijst naar hun micropolitieke geletterdheid. Dat kan echter ook leiden tot een strijd tussen collega's en een daling in vertrouwen, aangezien deze belangrijk geachte werkcondities individueel kunnen verschillen (Anderson, 2010).

De netwerken binnen een school hebben niet als enige een invloed op de beginnende leraar (Fox et al., 2011). Mansfield et al. (2014) en Papatraianou en Le Cornu (2014) verwijzen naar de rol van informele netwerken buiten de school, met name relaties met familie en vrienden. Zo kan de steun

van informele relaties tot een versterking van de beroepsmotivatie (Mansfield et al., 2014) en het professioneel zelfverstaan leiden (Papatraianou & Le Cornu, 2014). Ook andere beginnende leerkrachten buiten de school kunnen een bron van steun zijn (Baker-Doyle, 2012). Daarnaast blijkt uit het onderzoek van Baker-Doyle (2012) dat beginnende leerkrachten ook “boundary-crossing ties” hebben die belangrijk zijn voor de professionele ontwikkeling. “Boundary-crossing ties” zijn relaties die leerkrachten hebben met personen die niet behoren tot het schoolpersoneel, maar wel betrokken zijn op de school. Voorbeelden hiervan zijn ouders van leerlingen en vrijwilligers (Baker-Doyle, 2012). Een relatie met de ouders van de leerlingen kan soms tot conflicten leiden indien deze ouders andere overtuigingen hebben over wat het beste is voor de leerling (Uitto et al., 2016). De rol van actoren buiten de school mag dus niet onderschat worden. Daarom wordt in dit masterproefonderzoek de rol van personen binnen en buiten de schoolorganisatie voor de professionele ontwikkeling van de beginnende leerkracht verder onderzocht.

In de meeste onderzoeken naar de sociale netwerken van leerkrachten ligt de focus op de invloed van formele relaties (Mansfield et al., 2014) en op de steun die leerkrachten krijgen van hun netwerk. Ook is het niet duidelijk op welke manier de sociale netwerken precies de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten beïnvloeden. Dit masterproefonderzoek vormt daarom een belangrijke aanvulling voor het onderzoeksveld. Als eerste wordt de rol van anderen in deze studie breder bekeken dan enkel via het krijgen van steun. We vragen ons af of de handelingen, denkwijzen en opvattingen van actoren in het netwerk van de beginnende leerkracht een invloed hebben op zijn professionele ontwikkeling. Als tweede behouden we een open blik op het netwerk van de beginnende leerkracht. Dat betekent dat zowel formele, informele als boundary-crossing ties tot het sociaal netwerk kunnen behoren. Als derde ligt de focus van dit onderzoek op exacte invloed van deze relaties op de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten.

#### *1.2.4.5 Besluit netwerkperspectief*

Aangezien leerkrachten niet geïsoleerd werken, maar elke dag geconfronteerd worden met allerlei actoren in hun schoolomgeving (Vanderlinde & Kelchtermans, 2013), is de rol van het sociaal netwerk van de beginnende leerkracht in het professionele ontwikkelingsproces niet te onderschatten. Het netwerkperspectief wordt hier gebruikt om het sociale aspect van de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten te bestuderen. Het netwerkperspectief biedt daarbij de mogelijkheid om de beweegredenen achter het vormen, behouden of afbreken van netwerken te bestuderen, alsook om de invloed van het netwerk te zien op de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten. Door dit te combineren met het sense-makingperspectief en het micropolitiekperspectief behouden we een bredere blik op de beginnende leerkracht, de context waarin de beginner zich bevindt en de relaties die van belang zijn voor de professionele ontwikkeling.

### 1.3 Onderzoeksinteresse en onderzoeksvragen

De onderzoeksinteresse van dit masterproefonderzoek vertrekt vanuit de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten die we vanuit een brede blik willen bestuderen. Meer bepaald zijn we geïnteresseerd in hoe het sociaal netwerk van beginnende leerkrachten rondom de professionele ontwikkeling eruit ziet. We willen namelijk zicht krijgen op welke personen er belangrijk zijn voor deze ontwikkeling. Deze personen kunnen zich zowel binnen als buiten de schoolse omgeving situeren. Ook is het niet geheel duidelijk hoe deze netwerken specifiek de professionele ontwikkeling beïnvloeden. Daarom ligt de focus op de betekenis van het sociaal netwerk van de beginnende leerkracht voor de professionele ontwikkeling. Ook willen we de beweegredenen achter het vormen en behouden van sociale netwerken rondom de professionele ontwikkeling met deze specifieke personen achterhalen. Deze onderzoeksinteresse vertaalt zich in de volgende drie onderzoeksvragen:

1. Hoe ziet het sociaal netwerk van beginnende leerkrachten rond professionele ontwikkeling eruit?
2. Wat is de betekenis van het sociaal netwerk voor de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten?
3. Wat zijn de redenen achter het vormen en behouden van een sociaal netwerk rond professionele ontwikkeling met deze personen?



## Hoofdstuk 2: Methodologie

In het vorige hoofdstuk werd er stilgestaan bij de theoretische inzichten betreffende het onderzoeksonderwerp en de drie onderzoeksvragen die hieruit volgden. Dit hoofdstuk gaat verder in op de methodologie van dit masterproefonderzoek. In een eerste deel wordt de keuze voor kwalitatief-interpretatief onderzoek beschreven. Vervolgens wordt er stilgestaan bij de meerwaarde van het gebruik van sociale netwerkanalyse vanuit een kwalitatieve invalshoek. In het derde deel worden de onderzoeksprocedure en- verloop besproken. In het vierde en vijfde deel volgt respectievelijk de beschrijving van de dataverzameling en de data-analyse. Als zesde wordt de rol van de onderzoeker besproken. Tot slot volgt de verantwoording van de methodologische kwaliteit van dit onderzoek.

### 2.1 Kwalitatief-interpretatief onderzoek

Het uitgangspunt van deze studie is de ervaring en de subjectieve betekenisgeving van de beginnende leerkracht van zijn sociaal netwerk en professionele ontwikkeling. Deze invalshoek vraagt om een kwalitatieve aanpak (Kelchtermans, 1999b). Het bestuderen van de manier waarop dat personen betekenis geven aan percepties of ideeën is namelijk de kern van kwalitatief onderzoek (Savin-Baden & Major, 2013). De focus ligt dus op de betekenisgeving van individuen in bepaalde contexten en op hoe individuen vanuit die betekenisgeving hun handelen uitvoeren, beschrijven of legitimeren. Het handelen van leerkrachten kan bestudeerd worden door middel van kwalitatieve methoden, aangezien onderwijskundig handelen altijd betekenisvol handelen is dat beïnvloed wordt door de betekenisgeving van de leerkrachten (Kelchtermans, 1999b). Daarnaast laat het toe aandacht te besteden aan de ruimere context van de beginnende leerkracht door het toevoegen van het netwerkperspectief en het micropolitiekperspectief, aangezien betekenisgeving zich altijd afspeelt in interactie met een bepaalde omgeving (Ballet, 2007). Sociale netwerkanalyse is één methodologische benadering die concreet toelaat de interactie tussen het individu en de context systematisch uit te diepen. In de volgende paragraaf gaan we er dieper op in.

Het richtinggevende concept in de kwalitatief-interpretatieve analyse van betekenisgeving is **rijke beschrijvingen** ('thick descriptions'; Kelchtermans, 1999b). Rijke beschrijvingen zijn "uitvoerige, gedetailleerde beschrijvingen van het onderzochte fenomeen, met gegevens over de context" (Kelchtermans, 1994, p. 156). Door het gebruik van rijke beschrijvingen wordt er getracht om de volledige complexiteit van de sociale werkelijkheid te vatten (Bryman, 2015; Kelchtermans, 1999b).

Een kwalitatieve onderzoeker neemt dus de ervaringen en betekenisgeving van de respondenten als uitgangspunt, zonder bevooroordeeld te zijn, en tracht deze op een interpretatieve manier te begrijpen, vandaar kwalitatief-interpretatief onderzoek (Ballet, 2007; Bryman, 2015). **Interpretatie**

komt in elke onderzoeksfase naar voren (Radnor, 2002). Er kunnen twee niveaus van dit interpretatief begrijpen onderscheiden worden. Als eerste wordt er beschreven wat er gebeurt in een bepaalde context. Als tweede is de kwalitatieve onderzoeker gericht op het begrijpen van de waarom van wat er gebeurt. Hierbij wilt men verdergaan dan de individuele betekenisgeving en bijdragen tot theorievorming (Ballet, 2007). Kwalitatief-interpretatief onderzoek is dus gericht op het zoeken van patronen van betekenisvol handelen om die vervolgens systematisch te conceptualiseren en hun onderlinge samenhang inzichtelijk te maken (Bryman, 2015; Kelchtermans, 1999b).

## 2.2 Sociale netwerkanalyse

Uit het onderzoek van Pauwels en Umans (2014) blijkt dat door de toevoeging van de kwalitatieve sociale netwerkanalyse een diepgaand beeld gecreëerd wordt van de sociale netwerken en de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten, waardoor we ook in dit masterproefonderzoek kozen voor deze benadering. Sociale netwerkanalyse vindt zijn grondslag in de sociale netwerktheorie (Baker-Doyle, 2015; Eberle, Stegmann, & Fisher, 2015) en wordt vaak gebruikt als methode om inzicht te krijgen in sociale netwerken (Van Aelst & Bruyninckx, 1998). Sociale netwerkanalyse is namelijk gericht op het beschrijven van relaties tussen personen, het analyseren van de structuur van deze relaties en het onderzoeken van de effecten van sociale netwerken op personen en organisaties (Martinez, Dimitriadis, Rubia, Gómez, & De La Fuente, 2003). Het verschil tussen sociale netwerkanalyse en andere methoden betreft het feit dat sociale netwerkanalyse uitgaat van relationele data. Relationele data verwijzen naar data omtrent de eigenschappen van relaties tussen verschillende actoren (Van Aelst & Bruyninckx, 1998). Gelijkaardig aan het onderzoek van Pauwels & Umans (2014) vertrekt de keuze voor sociale netwerkanalyse vanuit de relationele data die tijdens de dataverzameling vergaard zijn. Door deze relationele data wordt onze blik op de betekenisgeving van de beginnende leerkracht verruimd naar de bredere omgeving, met name naar de formele en informele relaties die van belang zijn voor de professionele ontwikkeling (Scott, 1991).

Zoals vermeld in het eerste hoofdstuk kan er een onderscheid gemaakt worden tussen ego en whole netwerken. Dit onderscheid komt overeen met twee benaderingen om sociale netwerkanalyses uit te voeren. De **egocentrische benadering** vertrekt vanuit één referentiepunt waarrond het netwerk is uitgebouwd. De focus ligt hierbij op één actor en zijn directe relaties met anderen, het egonetwerk genoemd. Als tweede focust de **sociocentrische benadering** op alle verbindingen in het netwerk, waardoor het mogelijk is om ook inzicht te verwerven in indirecte verbanden tussen actoren (Scott, 1991). Deze verbanden worden dus whole netwerken genoemd en betreffen het hele netwerk in bepaalde organisatie (Moolenaar, 2012). Voor het bestuderen van sociale netwerken hangt de keuze tussen deze twee benaderingen af van verschillende factoren. Indien men fenomenen op

organisatorisch niveau wil onderzoeken, wordt de sociocentrische benadering aangeraden. Fenomenen op individueel niveau worden best onderzocht op basis van de egocentrische benadering. Bij het bestuderen van egonetwerken ontbreekt er echter de mogelijkheid om belangrijke structurele kenmerken te onderzoeken, terwijl dat whole netwerken enkel gericht zijn op relaties binnen de organisatie. Een ander nadeel van een whole netwerk is dat alle betrokkenen bevroegd moeten worden, wat soms kan leiden tot “missing data”. De egocentrische benadering wordt daarnaast vaak aangevuld met andere methoden om meer zicht te krijgen op de structurele kenmerken (Moolenaar, 2012). Gelijkaardig aan het onderzoek van Pauwels en Umans (2014) wordt er in dit masterproefonderzoek een egocentrische benadering van sociale netwerkanalyse toegepast. De focus van dit masterproefonderzoek ligt namelijk op het sociaal netwerk van de beginnende leerkracht als centrale persoon. Daarnaast kan een egonetwerk ook buiten de grenzen van de school als organisatie reiken. Er worden namelijk, in tegenstelling tot het bestuderen van whole netwerken, op voorhand geen assumpties gemaakt over welke personen er al dan niet tot het egonetwerk van de beginnende leerkracht behoren. In lijn met het kwalitatief-interpretatief onderzoeksdesign vertrekken we vanuit de betekenisgeving van de beginnende leerkracht van zijn sociaal netwerk en laten we hem/haar de grenzen van het eigen netwerk aangeven (Carmichael et al., 2006; Van Waes et al., 2016).

Sociale netwerkanalyse is in de meeste onderzoeken kwantitatief van aard, met als doel de sociale netwerken visueel in kaart te brengen. In dit masterproefonderzoek wordt de sociale netwerkanalyse op een kwalitatieve manier benaderd, omdat er hierdoor een inzicht ontstaat in de betekenisgeving en de context van de betrokkenen (Kolleck & Bormann, 2014; Martinez et al., 2003). Kwalitatieve sociale netwerkanalyse bestudeert hoe netwerken functioneren en de redenen waarom ze functioneren. De focus ligt op de aard van de sociale relaties en op de mechanismen die de beslissingen, percepties en handelingen in een sociaal netwerk beïnvloeden. Dit leidt tot een beeld over welke interacties plaatsvinden en hoe die interacties veranderen doorheen de tijd, alsook over de beïnvloedende factoren in de ontwikkeling van sociale netwerken (Baker-Doyle, 2015). De kwalitatieve sociale netwerkanalyse toegepast in het onderzoek van Pauwels en Umans (2014) wordt hier voortgezet. Er wordt namelijk gekeken naar de aard van de sociale relaties, de context, de betekenisgeving en de beïnvloedende factoren die meespelen in de professionele ontwikkeling.

Een kritiek op sociale netwerkanalyse is dat de onderzoeksmethode niet leidt tot een volledig begrip van fenomenen en daarom aangevuld moet worden met andere onderzoeksmethoden, zoals kwalitatief onderzoek. De combinatie tussen sociale netwerkanalyse en kwalitatief onderzoek leidt tot een diepgaander begrip van personen en fenomenen (Kolleck & Bormann, 2014; Matrinez et al., 2003; Weishaar, Amos, & Collin, 2015).

Sociale netwerkanalyse wordt tijdens dit masterproefonderzoek gebruikt om sociogrammen op te stellen en te analyseren. Een sociogram is de visualisatie van een sociaal netwerk, waarbij de actoren voorgesteld worden als punten en de relaties tussen actoren als pijlen (Eberle et al., 2015). Daarnaast wordt sociale netwerkanalyse op een kwalitatieve manier benaderd door het gebruik van diverse concepten uit het netwerkperspectief tijdens het analyseproces. Een belangrijke bijdrage van het netwerkperspectief aan dit masterproefonderzoek zijn de netwerkmechanismen die als structurele netwerkenmerken diepgaand bestudeerd worden. In tegenstelling tot het onderzoek van Pauwels en Umans (2014), waarbij de focus lag op de evolutie van het sociaal netwerk, worden de netwerkmechanismen tijdens de data-analyse van dit masterproefonderzoek bestudeerd als koppeling tussen de professionele ontwikkeling en de sociale netwerken van beginnende leerkrachten.

### 2.3 Onderzoeksprocedure en- verloop

De onderzoeksprocedure van dit masterproefonderzoek komt overeen met de zeven stappen die Kvale (1996) beschrijft. Als eerste werd het onderzoeksonderwerp, namelijk de sociale netwerken van beginnende leerkrachten in relatie tot hun professionele ontwikkeling, afgebakend (Kvale, 1996). Het is van belang om het onderzoeksonderwerp voldoende af te bakenen, aangezien deze afbakening bepaalt wie geselecteerd wordt, hoe de data verzameld worden en wat er al dan niet belangrijk geacht wordt tijdens het analyseren (Savin-bad & Major, 2013). De keuze voor dit onderzoeksonderwerp komt voort uit de onderzoeksinteresse, zoals beschreven in het eerste hoofdstuk.

De volgende stap in het onderzoek is de literatuurstudie. Een literatuurstudie zorgt voor een duidelijke focus op de beschikbare literatuur in een bepaald onderzoeksveld (Savin-baden & Major, 2013) en op een aantal elementen die belangrijk zijn voor het onderzoeksonderwerp (Maso & Smaling, 1998). Een goede literatuurstudie ondersteunt het proces van het formuleren van onderzoeksvragen en zorgt voor een basis en een context voor de onderzoeksresultaten (Savin-baden & Major, 2013). Het is immers van belang om een theoretisch zicht te krijgen op het onderzoeksonderwerp zodat de nieuwe kennis van het onderzoek geïntegreerd kan worden met de reeds bestaande theoretische inzichten. Een goede kennisbasis is ook noodzakelijk voor het opstellen en afnemen van de interviews. Op die manier kunnen de juiste vragen gesteld worden (Kvale, 1996). Als eerste werd er in deze studie breed gezocht naar relevante literatuur over beginnende leerkrachten. Daarna lag de focus op de drie gehanteerde perspectieven zowel als algemene theoretische kaders als in relatie tot beginnende leerkrachten. Op die manier kregen we zicht op wat er reeds bekend is in de literatuur over het onderzoeksonderwerp en welke hiaten er nog zijn. Een literatuurstudie zorgt immers voor een verband tussen de reeds beschikbare theoretische inzichten en de nieuwe studie (Savin-baden & Major, 2013).



Op basis van de literatuurstudie werd er een probleemstelling opgesteld. De probleemstelling vertrekt vanuit de vraag: Wat betekent het om een beginnende leerkracht te zijn? Daarnaast worden er een aantal concepten uitgeklaard en werd er in de literatuur gekeken naar een mogelijk antwoord op de vraagstelling. Als laatste volgt een bespreking van de mogelijkheden om een antwoord op de vraag te krijgen, in dit geval door een kwalitatieve onderzoeksopzet (Maso & Smaling, 1998).

De literatuurstudie vormde ook de grondslag voor het conceptueel kader. Een conceptueel kader duidt op de belangrijke factoren, variabelen en theoretische constructen, alsook de relaties hiertussen (Miles & Huberman, 1994). Het conceptueel kader fungeert als een totaal van “**sensitizing concepts**” doorheen het gehele onderzoek (Kelchtermans, 1999a). Sensitizing concepts zijn “globale, richtinggevende begrippen (sensitizing concepts), die als een algemene oriëntatie dienen” (Ballet, 2007, p. 78). Het conceptueel kader bepaalt dus het verdere onderzoeksverloop (Kelchtermans, 1999a). Tijdens het vormen van het conceptueel kader werd er steeds nieuwe literatuur opgezocht om de theoretische lens duidelijk te krijgen (Maso & Smaling, 1998).

Daarna volgde de formulering van de onderzoeksvragen. Onderzoeksvragen zijn “interrogative sentences that highlight the phenomenon to be studied and indicate what the researcher wishes to know about it” (Savin-baden & Major, 2013, p. 99). De onderzoeksvragen zijn gebaseerd op de onderzoekinteresse, het conceptueel kader en de probleemstelling. De onderzoeksvragen zorgen ervoor dat de theoretische ideeën van de studie duidelijk zijn en geven richting aan het onderzoek (Miles & Huberman, 1994).

Het bepalen van de onderzoeksmethode volgt na het vastleggen van de inhoud en het doel van het onderzoek (Kvale, 1996). Er werd gekozen voor een **meervoudige gevalstudie**, waarbij elke respondent als individuele gevalstudie beschouwd wordt (Kelchtermans, 1994). Een geval is een fenomeen dat zich voordoet in een bepaalde context. De gevallen in dit masterproefonderzoek zijn individuen, meer specifiek beginnende leerkrachten uit het lager onderwijs (Miles & Huberman, 1994). Een gevalstudie is een onderzoeksmethode die gericht is op een begrensd en specifiek geval (Savin-baden & Major, 2013). Meerdere gevallen bestuderen leidt tot een beter en diepgaander begrip (Miles & Huberman, 1994), vandaar de keuze voor een meervoudige gevalstudie. Een meervoudige gevalstudie kan sterker bewijs voor de onderzoekresultaten aanbieden, in vergelijking met een enkelvoudige gevalstudie. Ook biedt een meervoudige gevalstudie de mogelijkheid om het onderzoek te repliceren (Savin-baden & Major, 2013). Een meervoudige gevalstudie is gericht op het behoud van complexiteit van bepaalde fenomenen. In dit masterproefonderzoek wordt elke beginnende leerkracht in zijn context bestudeerd, waardoor er een complexer en vollediger beeld van elke leerkracht ontstaat. Daarnaast wordt er in een meervoudige gevalstudie ook op een meer algemeen niveau gekeken door

verschillende respondenten systematisch met elkaar te vergelijken (Ballet, 2007), wat tevens een kenmerk van kwalitatief-interpretatief onderzoek is (Kelchtermans, 1999b). Hierdoor wordt er een meer algemeen begrip van de relatie tussen sociale netwerken en professionele ontwikkeling bij beginnende leerkrachten verkregen.

Vervolgens startte de dataverzameling met de selectie van de respondenten op basis van het onderzoeksonderwerp en het conceptueel kader. Er werd geopteerd voor het afnemen van interviews bij een aantal beginnende leerkrachten uit het lager onderwijs. Na het verzamelen van alle relevante gegevens volgde de data-analyse. De interpretatieve data-analyse startte met het transcriberen en coderen van de interviews. Vervolgens werden de data verticaal en horizontaal geanalyseerd. Op die manier verkregen we een antwoord op de onderzoeksvragen. Als laatste werden de resultaten neergeschreven en gerapporteerd (Kvale, 1996). De volgende paragrafen gaan verder in op de dataverzameling en de data-analyse.

## 2.4 Dataverzameling

De dataverzameling startte met het selecteren van de respondenten. Vervolgens werd er bij elke respondent één semi-gestructureerd interview afgenomen.

### 2.4.1 Respondenten

In dit masterproefonderzoek werd een **theoretische steekproeftrekking** gehanteerd om de beginnende leerkrachten uit het lager onderwijs te selecteren. Dit betekent dat de selectie van de beginnende leerkrachten gebaseerd is op het conceptueel kader (Ballet, 2007). De selectiecriteria zijn daarom opgesteld aan de hand van het conceptueel kader en de onderzoeksvragen, wat vooral belangrijk is bij een meervoudige gevalstudie. Dat zorgt er namelijk voor dat de afzonderlijke gevallen met elkaar vergeleken kunnen worden om tot meer algemene inzichten te komen (Miles & Huberman, 1994). Kwalitatieve onderzoekers kiezen vaak doelgericht voor een klein aantal respondenten die in de diepte bestudeerd kunnen worden, rekening houdend met de context. Voor de dataverzameling werden 11 beginnende leerkrachten uit het lager onderwijs geselecteerd. Een beginnende leerkracht wordt in dit masterproefonderzoek gezien als een leerkracht die maximaal drie jaar werkzaam is in het lager onderwijs. Twee respondenten waren reeds vier of vijf jaar werkzaam in het lager onderwijs. Daarnaast werden leerkrachten geselecteerd die een jaarcontract op een school hadden en die met minstens twee beginnende leerkrachten werkzaam waren op dezelfde school. Op die manier is er continuïteit in de sociale relaties voor minstens één schooljaar en kunnen de verschillende egonetwerken van meerdere beginnende leerkrachten in dezelfde school vergeleken worden.

De respondenten zijn op verschillende manieren gecontacteerd. Via verkenning van de persoonlijke kennissenkring van de onderzoeker werd gezocht naar mogelijke respondenten, namelijk beginnende leerkrachten die aan bovenstaande criteria voldeden. Daarnaast werd er ook contact opgenomen met scholen waarvan de onderzoeker, via de pedagogisch begeleider van de scholen, wist dat er twee of meerdere beginnende leerkrachten werkzaam waren. Tenslotte werden ook via sociale media, namelijk in de Facebookgroep “Pas voor de klas”, oproepen gedaan voor eventuele kandidaat-respondenten.

Wanneer er potentiële respondenten geïdentificeerd waren, kreeg elke respondent een introductiebrief (zie bijlage 1) toe gemaild waarin gevraagd werd of hij/zij bereid was om mee te werken aan de studie. De brief omvatte tevens het studieonderwerp, de selectiecriteria, informatie over het interview en het onderzoek en de zekerheid dat alle gegevens anoniem en vertrouwelijk verwerkt zouden worden. De leerkrachten hadden steeds de mogelijkheid om vragen te stellen. Op die manier werden 11 beginnende leerkrachten betrokken bij de studie. Daarna werd er een moment voor het interview afgesproken, waarbij de keuze van een datum en locatie bij de respondent lag.

Er werd gestreefd naar een balans tussen heterogeniteit en homogeniteit in de respondentengroep. Enerzijds werd een bepaalde mate van heterogeniteit in de respondentengroep gekozen zodat het mogelijk is om een breder beeld over de beginnende leerkracht te vormen. Zo zijn de leerkrachten werkzaam op scholen in verschillende provincies in Vlaanderen. Ook varieert de werkervaring van pas afgestudeerd tot vijf jaar. Als laatste onderwijzen de leerkrachten in verschillende leerjaren. Anderzijds voldoen de beginnende leerkrachten aan dezelfde selectiecriteria. Deze homogeniteit zorgt ervoor dat de betekenisgeving van deze respondenten op een hoger niveau met elkaar vergeleken kan worden (Kelchtermans, 1994). In bijlage 2 zit een beschrijvend overzicht van de respondenten.

#### 2.4.2 Interviews

In kwalitatief onderzoek is het interview één van de meest gebruikte dataverzamelmethode (Kelchtermans, 1999b). Het interview is een gesprek tussen twee personen. De interviewer heeft het initiatief genomen om een interview te starten vanuit het idee dat het interview interessante data kan genereren voor het onderzoek (Radnor, 2002). Het doel van interviews is vaak het ontwikkelen van begrip en interpretatie van personen en situaties (Savin-baden & Major, 2013). Een interview afnemen is een geschikte dataverzamelmethode voor dit kwalitatief-interpretatief onderzoek, aangezien de focus van deze masterproef ligt op de betekenisgeving van de beginnende leerkracht van zijn sociaal netwerk in relatie tot zijn professionele ontwikkeling, waarin we zicht willen verwerven (Kelchtermans, 1999b). Tijdens een interview vindt er reeds een interpretatie plaats. De geïnterviewde interpreteert bepaalde gebeurtenissen en relaties en wordt zich hier steeds meer bewust van. De interviewer

reflecteert op datgene wat in het interview sprake komt en interpreteert de betekenis ervan (Miles & Huberman, 1994).

Voor de aanvang van de interviews werd er een interviewleidraad opgesteld. Een interviewleidraad omvat de onderwerpen, de vragen en de volgorde van het interview. In een interviewleidraad kunnen de verschillende theoretische perspectieven aan bod komen door diverse vragen te stellen (Kvale, 1996). De interviewleidraad en de methodologische verantwoording ervan zit in bijlage 3.

Bij elke beginnende leerkracht werd één interview afgenomen om zicht te krijgen op de betekenisgeving van zijn netwerk en professionele ontwikkeling. De interviews vonden plaats in de school of op de thuislocatie van de respondent. Er werd aan elke respondent aan het begin van het interview gevraagd om een geïnformeerde toestemming (“informed consent”) te ondertekenen. Een geïnformeerde toestemming heeft als doel om de respondenten te informeren over het onderzoek en het tot stand brengen van een vrijwillige deelname aan het onderzoek (Ballet, 2007). Ook geeft de respondent hiermee toestemming voor het latere gebruik van de data (Kvale, 1996). De geïnformeerde toestemming zit in bijlage 4. Geen enkele respondent weigerde dit te ondertekenen.

De interviews hadden een semi-gestructureerd karakter. **Semi-gestructureerde interviews** hebben een bepaalde structuur zodat vergelijking tussen alle geïnterviewde personen mogelijk is. Daarnaast behouden de interviews een open karakter. Door dit open karakter werd er getracht om toegang te krijgen tot de individuele betekenisgeving van elke respondent (Ballet, 2007). Semi-gestructureerde interviews zijn een goede dataverzamelmethode wanneer een onderzoeker slechts één kans krijgt om de respondent te interviewen. Het zorgt er namelijk voor dat het interview gefocust is, maar er wordt ook ruimte gelaten voor de inbreng van de geïnterviewde (Savin-baden & Major, 2013). Tijdens de interviews werd een bepaalde structuur, gebaseerd op de interviewleidraad, aangehouden. Anderzijds speelde de interviewer responsief in op wat elke respondent aanbracht. Er werd getracht om de beginnende leerkracht voldoende aan het woord te laten en hier actief naar te luisteren zonder zelf op de voorgrond te treden en het interview te sterk te sturen (Bryman, 2015). Zo werd er tijdens de interviews aan de respondenten gevraagd om hun netwerken “bottom-up” te tekenen, zoals een sociogram. Meer specifiek kreeg de beginnende leerkracht een A3-papier en werd aan hem/haar gevraagd om alle belangrijke personen voor de manier waarop dat hij/zij leerkracht is, te tekenen als een netwerk rondom zichzelf op dit papier. Zoals eerder vermeld, is het bij het onderzoeken van een egonetwerk belangrijk om als onderzoeker geen assumpties te maken over mogelijke relaties, maar de betekenisgeving van het netwerk vanuit de beginnende leerkrachten te laten komen (Carmichael et al., 2006; Van Waes et al., 2016). Het tekenen van het sociogram door de beginnende leerkracht gaf een eerste beeld van hoe de beginnende leerkracht relaties vormt met bepaalde personen en gaf

richting aan de verdere kwalitatieve analyse (Martinez et al., 2003). De opgesomde personen werden tijdens het interview één voor één overlopen, wat hun invloed op de professionele ontwikkeling van de respondent verduidelijkte. Ook werd er stilgestaan bij de vraag waarom juist deze personen tot het netwerk behoren, om een zicht te krijgen op de netwerkmechanismen. De interviewer stelde steeds open vragen om de nodige antwoorden van de respondent te verkrijgen (Radnor, 2002). De interviewer vroeg vaak aan de respondent om een concreet voorbeeld te geven van een situatie of om dieper in te gaan op een bepaalde ervaring, zodat de boodschap zowel voor de geïnterviewde als voor de interviewer duidelijk was. Tevens werden er vaak vragen ter verduidelijking door de interviewer gesteld om tot een diepgaander begrip van de betekenisgeving van de respondent te komen. Ook schonk de interviewer aandacht aan de non-verbale gedragingen van de geïnterviewde zodat hierop ingespeeld kon worden (Bryman, 2015). Op bovenstaande manier werd er getracht om de betekenisgeving van de beginnende leerkracht te achterhalen.

## 2.5 Data-analyse

In dit onderdeel beschrijven en verantwoorden we het transcriberen, coderen, verticaal en horizontaal analyseren van de data.

### 2.5.1 Transcriptie

De interviews werden op band opgenomen en naderhand, met een minimaal verlies aan informatie, getranscribeerd tot teksten (Kelchtermans, 1994). Dit houdt in dat datgene wat de respondent en de interviewer zeiden tijdens het interview letterlijk getranscribeerd werd. Ook para –en nonverbale gedragingen, zoals pauzes, aarzelingen en gelach, werden in de tekst opgenomen, omdat deze gedragingen een extra betekenislaag aan de transcripten geven. Transcriberen vereist een transformatie van gesproken naar geschreven taal. Dat zorgt ervoor dat transcripten al een interpretatieve constructie zijn van een bepaalde werkelijkheid zijn. Het interpretatief analyseren van de data begint dus met het transcriberen van de interviews (Kvale, 1996; Savin-baden & Major, 2013).

Interviews op band opnemen en transcriberen heeft twee voordelen. Als eerste kan de interviewer tijdens het interview gefocust zijn op wat de geïnterviewde zegt en is deze niet afgeleid door de vele notities die hij maakt. Hierdoor is het mogelijk voor de interviewer om responsief te zijn voor datgene dat de geïnterviewde zegt en doet, wat belangrijk is bij semi-gestructureerde interviews. Als tweede kan de interviewer naderhand aandacht schenken aan zowel wat de respondent zegt als hoe de respondent het zegt (Bryman, 2015). De opnames werden minstens twee keren beluisterd om zeker te zijn dat datgene wat de respondent en de interviewer zeiden correct omgezet is in tekst.

## 2.5.2 Codering

De volgende stap in het analyseproces is het coderen van de interviewtranscripten. Het uitgangspunt van coderen is het plaatsen van aanwijzingen, oftewel codes, bij de verkregen data (Merriam, 1997). **Codes** zijn labels die betekeniseenheden toewijzen aan de vergaarde informatie en die de dataset gemakkelijk toegankelijk maken voor gerichte interpretatieve analyse (Miles & Huberman, 1994). De interviewtranscripten werden tijdens deze fase opgedeeld in verschillende tekstfragmenten (Ballet, 2007). Het opdelingscriterium dat hierbij gehanteerd werd, is gebaseerd op betekenisvolheid en inhoudelijke samenhang van elk tekstfragment. Door het toevoegen van de codes werden de tekstfragmenten globaal geïdentificeerd. Op die manier konden naderhand alle tekstfragmenten met dezelfde code samengevoegd worden voor interpretatie. Daardoor is het mogelijk dat bepaalde tekstfragmenten meerdere codes toegewezen kregen (Kelchtermans, 1994). Aan sommige tekstdelen werden geen codes toegekend. Het is immers mogelijk dat er data verzameld zijn die niet relevant zijn voor de onderzoeksvragen (Miles & Huberman, 1994).

Er wordt in dit masterproefonderzoek een onderscheid gemaakt tussen descriptieve en interpretatieve codes. Als eerste werden alle interviews **descriptief** gecodeerd. Descriptieve codes vatten de inhoud van een tekstfragment kort samen (Kelchtermans, 1994) en beschrijven waarover een bepaald tekstfragment handelt (Ballet, 2007; Merriam, 1997). Daarna werden de interviews **interpretatief** gecodeerd. Meestal volgt het interpretatief coderen na het descriptief coderen (Miles & Huberman, 1994). Interpretatief coderen is het relateren van bepaalde interpretatieve constructen aan de data (Merriam, 1997). Deze codes zijn gebaseerd op de sensitizing concepts van de literatuurstudie en hun omschrijving in het conceptueel kader. Het is van belang om duidelijke omschrijvingen van de codes te hebben zodat de codes doorheen de tijd en door meerdere onderzoekers gebruikt kunnen worden (Miles & Huberman, 1994). Dit proces van interpretatief coderen zorgde reeds voor een verdere interpretatie van de tekstfragmenten dan het louter beschrijven ervan (Kelchtermans, 1999a).

Alle codes zijn verzameld in één codeerschema (zie bijlage 5). Voor het opstellen van het codeerschema werd dus vertrokken vanuit de sensitizing concepts uit het conceptueel kader, de onderzoeksvragen, de interviewleidraad en interviewdata. Op basis van de literatuurstudie en de onderzoeksvragen werd er een eerste lijst van codes opgesteld. Deze methode wordt aangeraden door Miles en Huberman (1994). Daarna werd steeds heen en weer bewogen tussen de voorlopige codes uit de interviewtranscripten en de literatuurstudie. Codes die ontstaan door het heen en weer bewegen tussen de literatuur en de interviewtranscripten zijn beter empirisch gegrond. Dit wijst er tevens op dat de onderzoeker openstaat voor wat de context en de respondenten aanbrengen, wat belangrijk is in kwalitatief-interpretatief onderzoek (Miles & Huberman, 1994). Doorheen dit codeerproces werd de lijst met codes steeds verfijnd en aangevuld totdat alle transcripten gecodeerd

waren. Daarna werden alle transcripten nogmaals overlopen met de volledige lijst met codes. Deze methode werd onder andere gebruikt in het onderzoek van Ballet (2007).

### 2.5.3 Verticale analyse

De verticale analyse, oftewel de “within-case analysis”, beschouwt elke beginnende leerkracht als een individuele analyse-eenheid (Kelchtermans, 1999a). Tijdens de verticale analyse werd voor elke beginnende leerkracht een synthesetekst opgesteld door de verzamelde gegevens te onderwerpen aan een stapsgewijze interpretatie (Kelchtermans, 1994; Kelchtermans, 1999a). Er volgde een overgang van beschrijven naar interpreteren (Ballet, 2007). De synthesetekst heeft als doel essentiële gegevens over de respondent samen te voegen, als vertrekpunt voor de verdere analyse. Elke synthesetekst heeft een vaste rubriekenstructuur, waarbij de rubrieken gebaseerd zijn op de codes van het codeerschema. De codes zijn dan weer gebaseerd op de sensitizing concepts uit het conceptueel kader. Hierdoor wordt er aan het conceptuele kader een sturende en structurerende rol toegekend (Kelchtermans, 1994). Elk tekstfragment met dezelfde code werd samengebracht, zorgvuldig gelezen, geïnterpreteerd in functie van de code (Kelchtermans, 1999a) en systematisch vergeleken met elkaar om zo tot gemeenschappelijke thema’s te komen (Savin-baden & Major, 2013). De interpretatie van de data in de syntheseteksten werd vervolgens gestaafd met citaten uit het interview. De citaten uit de interviews zijn zo mogelijk in hun geheel en zonder vervorming overgenomen zodat de boodschap niet vervormd is (Bryman, 2015). Er werd getracht om voldoende rijke beschrijvingen te gebruiken in de synthesetekst als fundament voor rijke interpretaties doorheen de analyse (Kelchtermans, 1999a). Op die manier vinden de interpretaties grondslag in de verzamelde data (Sparkes, 1994).

Tijdens de verticale analyse werd er steeds heen en weer gegaan tussen de data en de theoretische inzichten. Dit wordt de **voortdurend vergelijkende analyse** genoemd. De voortdurende vergelijkende analyse impliceert dat “de onderzoeksdata systematisch geanalyseerd worden en dat voorlopige interpretaties permanent getoetst worden aan alle data” (Kelchtermans, 1994, p. 234). Op die manier werd er voor elke beginnende leerkracht een antwoord gezocht op de onderzoeksvragen.

Tijdens de verticale analyse werd het sociogram van elke beginnende leerkracht opgesteld. In tegenstelling tot het onderzoek van Pauwels en Umans (2014) stelde de onderzoeker zelf de sociogrammen vanuit de interviewdata op. Hiervoor was er een transformatie van de gecodeerde interviewfragmenten naar relationele data nodig (Weishaar et al., 2015). Er werd vertrokken van de sociogrammen die de beginnende leerkrachten zelf opgesteld hadden tijdens de interviews. Er werden enkel extra personen in het sociogram toegevoegd wanneer de beginnende leerkracht op een later

moment tijdens het interview een nieuwe belangrijke relatie ontdekte en deze vergat te tekenen in het sociogram.

#### 2.5.4 Horizontale analyse

Na de verticale analyse volgde de horizontale analyse van de data. De horizontale analyse of de “cross-case analysis” maakt een systematische vergelijking tussen de verschillende respondenten (Kelchtermans, 1999a). Het doel van een horizontale analyse is het identificeren van patronen die de individuele leerkrachten overstijgen. Dit is mogelijk vanwege de homogeniteit van de respondentengroep (Kelchtermans, 1994). Tijdens de horizontale analyses werden de gevonden thema’s uit de verticale analyse vergeleken met elkaar om zo tot gemeenschappelijke patronen te komen. Ook dit was een cyclisch proces waarbij er heen en weer wordt gegaan tussen de data en de interpretatie (Clement & Vandenberghe, 2000). De structuur van de horizontale analyses is gebaseerd op het conceptueel kader en de onderzoeksvragen (Kelchtermans, 1994). Ook werd de interpretatie van de data doorheen de horizontale analyse gestaafd met citaten, die in hun geheel werden overgenomen vanuit de interviews (Bryman, 2015).

We voerden twee horizontale analyses uit. Als eerste werd er een horizontale analyse per school uitgevoerd, waarbij de syntheseseteksten van de beginnende leerkrachten op één school vergeleken werden met elkaar. Tijdens de horizontale analyse per school werden reeds bepaalde patronen duidelijk in een lokale context (Ballet, 2007). De focus lag op de verschillen en gelijkenissen tussen de sociale netwerken van de beginnende leerkrachten op die school en de netwerkmechanismen, alsook de invloed van de netwerken op hun professionele ontwikkeling.

Vervolgens werd er een horizontale analyse over alle beginnende leerkrachten heen opgesteld. Dit is mogelijk vanwege de meervoudige gevalstudie, waardoor de verschillende beginnende leerkrachten met elkaar systematisch vergeleken kunnen worden op basis van hun gelijkenissen en verschillen. Het doel hiervan is het verkrijgen van algemene inzichten over alle beginnende leerkrachten heen en op die manier een antwoord te vinden op de onderzoeksvragen. Door de voortdurend vergelijkende analyse werd er heen en weer bewogen tussen de voorlopige conclusies, de data en de literatuurstudie (Ballet, 2007). Doorheen het analyseproces werden de data steeds meer op een generaliserende manier geïnterpreteerd, waardoor dat er bepaalde patronen duidelijk worden, die verbonden kunnen worden aan het conceptueel kader (Bryman, 2015). De sociale netwerken van alle beginnende leerkrachten werden vergeleken met elkaar om zo te komen tot een aantal belangrijke personen in deze netwerken. Daarna zoomden we in op de netwerkmechanismen om een zicht te krijgen op hoe de sociale netwerken functioneren. Als laatste werd de specifieke betekenis van het sociaal netwerk voor de professionele ontwikkeling van de beginnende leerkrachten onderzocht. Die betekenis van het



sociaal netwerk werd onderverdeeld in gemeenschappelijke thema's. Deze drie delen leiden tot een antwoord op de onderzoeksvragen. De resultaten van deze horizontale analyse worden in het volgende hoofdstuk gepresenteerd.

## 2.6 Rol van de onderzoeker

In kwalitatief-interpretatief onderzoek waarbij een centrale rol wordt toegekend aan de subjectieve betekenisgeving van de respondent kan de rol van de onderzoeker niet onderschat worden (Kelchtermans, 1994; Kelchtermans, 1999a). In kwalitatief onderzoek is de onderzoeker het instrument van de dataverzameling, aangezien de onderzoeker waarden en overtuigingen heeft die ervoor zorgen dat er bepaalde onderzoeksvragen centraal staan (Savin-baden & Major, 2013). De data worden verzameld in een gesprek waarbij de ene de andere stimuleert om te reflecteren op zijn loopbaan en beroep als leerkracht. De data zijn daardoor zowel subjectief als intersubjectief. Enerzijds ervaart elke respondent bepaalde gebeurtenissen op zijn eigen manier en anderzijds ontstaan de data in interactie met de onderzoeker. De verkregen data zijn dus afhankelijk van deze sociale interactie tussen onderzoeker en respondent. Ook staat de onderzoeker in voor het interpreteren van de resultaten. De onderzoeker is aanwezig doorheen de interpretatie vanaf de start van het onderzoek (Radnor, 2002). De interpretatie door de onderzoeker is geen vertekening van de onderzoeksresultaten, aangezien de onderzoeker zelf ook een onderzoeksinstrument is. Daarbij is het van belang dat de onderzoeker zijn theoretische bril expliciteert, hier omschreven in het eerste hoofdstuk. Daardoor kan de onderzoeker reflexief blijven ten opzichte van zijn eigen bril (Savin-baden & Major, 2013).

De onderzoeker nam tevens de rol van relatieve buitenstaander aan. De onderzoeker had voldoende kennis over het onderwijsveld, maar was niet werkzaam in het onderwijsveld of in de werkomgeving van de respondent. Er werd dus een balans gezocht tussen betrokken zijn bij het verhaal van de respondent en voldoende afstand innemen als onderzoeker (Ballet, 2007; Kelchtermans, 1994).

Zoals reeds vermeld, staat de betekenisgeving door de beginnende leerkracht centraal en ontstaan de data in interactie met de onderzoeker. De relatie tussen de onderzoeker en de respondent is bijgevolg van belang in dit kwalitatief-interpretatief onderzoek, aangezien die relatie deels de kwaliteit en kwantiteit van de verkregen data bepaalt (Kelchtermans, 1994; Kelchtermans, 1999a). De relatie tussen de onderzoeker en de respondent is een gecontroleerde ontmoeting, waarbij de ontmoeting het verzamelen van data als doel heeft (Ballet, 2007). Tijdens het onderzoek werd er getracht om een vertrouwensrelatie op te bouwen tussen de onderzoeker en de respondent, zodat de respondent zich veilig voelde om zichzelf te zijn en zijn betekenisgeving bloot te geven. Dit werd nagestreefd door de respondenten zoveel mogelijk duidelijkheid te geven over het interview en het onderzoek. Deze informatie stond vermeld in de introductiebrief (zie bijlage 1) en werd vervolgens herhaald aan de start

van het interview. Bij de start van het interview werd tevens de garantie van anonimiteit en vertrouwelijkheid herhaald. De respondenten waren ook steeds vrij om steeds vragen te stellen over het verloop van het onderzoek. Een ander belangrijk kenmerk van een vertrouwensrelatie is wederkerigheid. De respondenten stelden soms vragen over het persoonlijke leven van de onderzoeker, die zij eerlijk beantwoordde. Vragen over waardeoordelen werden niet beantwoord. Om de vertrouwensrelatie te bevorderen, werd er tevens steeds gelet op het non-verbale gedrag van de respondenten tijdens de interviews. Wanneer ze bijvoorbeeld verward keken, werd de vraag nogmaals herhaald (Kelchtermans, 1994; Kelchtermans, 1999a).

## 2.7 Methodologische kwaliteit van het onderzoek

De methodologische kwaliteit van een kwalitatief-interpretatief onderzoek wordt vaak belicht vanuit betrouwbaarheid en validiteit (Kelchtermans, 1994).

### 2.7.1 Betrouwbaarheid

Betrouwbaarheid is de mate waarin een onderzoek repliceerbaar of herhaalbaar is. Zoals eerder vermeld, biedt een meervoudige gevalstudie de mogelijkheid tot repliceren (Savin-baden & Major, 2013). Gelijkaardig aan Van Ijzendoorn (1988) en Ballet (2007) wordt dit opgevat als **argumentatieve betrouwbaarheid**. Dat betekent dat de onderzoeker beargumenteert dat de data betrouwbaar verzameld zijn (Van Ijzendoorn, 1988). Hier werd aan tegemoet gekomen door het conceptueel kader, de onderzoeksvragen en de methodologische keuzes duidelijk te expliciteren en te verantwoorden (Ballet, 2007). Dat zorgt er ook voor dat de lezers zelf een oordeel kunnen vellen over de methodologische kwaliteit van dit masterproefonderzoek (Savin-baden & Major, 2013). Hiermee wordt tevens voldaan aan **intersubjectieve navolgbaarheid**, wat betekent dat de onderzoeker alle onderzoekstappen beschrijft en verantwoordt, zoals in dit hoofdstuk gebeurt, zodat anderen kunnen onderzoeken of de studie geldig is. Hierdoor is ook herhaling van het onderzoek mogelijk (Ballet, 2007).

Er werd gebruik gemaakt van het **triangulatieprincipe** om de betrouwbaarheid te verhogen. Dit principe verwijst naar het gebruik van meerdere onderzoeksmethoden –of technieken bij hetzelfde onderzoeksonderwerp. Bij dit onderzoek werden vooral de personen en de locaties getrianguleerd (Kelchtermans, 1994). Wat betreft de locaties werden de interviews zowel op school als op de thuislocatie afgenomen en dit bij verschillende respondenten, waarvan minstens twee leerkrachten werkzaam waren op dezelfde school. Ook de triangulatie van kwalitatief-interpretatief onderzoek met sociale netwerkanalyse verhoogt de betrouwbaarheid van dit onderzoek (Martinez et al., 2003).

Er kan een onderscheid gemaakt worden tussen interne en externe betrouwbaarheid. **Interne betrouwbaarheid** is de mate waarin andere onderzoekers met dezelfde onderzoeksprocedure tot

dezelfde onderzoeksresultaten komen, mits de onderzoekers van hetzelfde onderzoeksgebied zijn (Kelchtermans, 1994). Met andere woorden gaat het hierbij over de mate van consistentie in het onderzoek (Ballet, 2007). Dit werd hier nagestreefd door de onderzoeksprocedure en het verloop van het onderzoek gedetailleerd en overzichtelijk weer te geven. Bij **externe betrouwbaarheid** wordt er gekeken naar de onafhankelijkheid van de resultaten en de uitvoering van de studie (Kelchtermans, 1994). Hierbij ligt de focus op de herhaalbaarheid van het onderzoek. Dit betekent dat andere onderzoekers het verloop van het onderzoek kunnen nagaan en beoordelen. Zoals eerder vermeld, werd dit nagestreefd door het conceptueel kader, de onderzoeksvragen en alle methodologische beslissingen te expliciteren (Ballet, 2007). Dit is echter moeilijk om te bereiken, aangezien de omstandigheden en sociale omgeving steeds veranderen (Bryman, 2015).

### 2.7.2 Validiteit

Validiteit is de mate waarin de vergaarde kennis een juiste weergave is van de werkelijkheid die men onderzoekt (Ballet, 2007). Om de validiteit te verhogen moet men als onderzoeker dus voldoende theoretische kennis hebben over de werkelijkheid die men wil onderzoeken. Het controleren van validiteit kan ook door het eigen perspectief te expliciteren, kritisch te zijn over de analyses en door selectieve percepties en vertekende interpretaties te vermijden (Kvale, 1996). De theoretische kennis en het eigen perspectief werden geëxpliciteerd in het eerste hoofdstuk. Er werd getracht om steeds een open blik te houden doorheen het hele onderzoeksproces om vertekende interpretaties te vermijden. Het **triangulatieprincipe**, zoals hierboven besproken, verhoogt ook de validiteit van een onderzoek. Door triangulatie wordt namelijk het begrip van het onderzoeksonderwerp vergroot. Hierbij gaat het vooral over triangulatie van contexten, personen en data, zoals het geval is in dit masterproefonderzoek, dat leidt tot een verhoogde validiteit (Savin-baden & Major, 2013).

Er worden doorgaans twee soorten van validiteit onderscheiden. Bij **interne validiteit** wordt gekeken naar de mate waarin de gegevens en gegenereerde inzichten de sociale werkelijkheid weergeven zoals die is (Kelchtermans, 1994; Ballet, 2007). Er moet een overeenkomst zijn tussen datgene dat de onderzoeker geobserveerd heeft en de theoretische ideeën die de onderzoeker hieruit afleidt (Bryman, 2015). Dit betekent dat de gegevens, verkregen uit de semi-gestructureerde interviews, een weergave zijn van de betekenis van het netwerk voor de professionele ontwikkeling van de beginnende leerkrachten. De interne validiteit kan als eerste verhoogd worden door het toevoegen van interviewfragmenten, waardoor de interpretatieve analyse en de rapportering het karakter van een rijke beschrijving krijgen (Kelchtermans, 1994; Ballet, 2007), zoals in dit masterproefonderzoek gebeurde. Als tweede werd elke respondent op voorhand geïnformeerd over het doel van het onderzoek en van het interview door de introductiebrief, maar ook voor de start van het interview werd dit herhaald. Op elk moment kon de respondent hier bijkomende vragen over stellen. Als derde

was de onderzoeker zich steeds bewust van het theoretische perspectief dat aan de grondslag van het onderzoek ligt en daarmee altijd een invloed heeft op het onderzoek (Kelchtermans, 1999a). Als vierde wordt er getracht om steeds heen en weer te gaan tussen de verkregen data, de interpretatie ervan en de literatuurstudie door de voortdurend vergelijkende analyse. Hierdoor werd de geldigheid van de interpretaties onderzocht (Ballet, 2007).

De **externe validiteit** van een onderzoek verwijst naar de mate waarin de resultaten van de respondentengroep gegeneraliseerd kunnen worden voor de ruimere populatie (Kelchtermans, 1994; Ballet, 2007) of doorheen verschillende sociale settings (Bryman, 2015). Anders dan in het kwantitatieve paradigma wordt er geen generaliseerbaarheid nagestreefd op basis van representatieve streekproef, maar wel door de conceptualisering die resulteert uit de interpretatieve analyse. Door het conceptualiseren van de resultaten in begrippen, patronen en hun onderlinge samenhang ontstaat er een gefundeerde interpretatie waarvan mag aangenomen worden dat haar relevantie of geldigheid zich niet beperkt tot de toevallige beperkte groep respondenten. Uiteraard laat kwalitatief onderzoek niet toe uitspraken te doen over de mate waarin de resultaten transfereerbaar zijn naar de bredere populatie (Kelchtermans, 1994). In kwalitatief onderzoek wordt generaliseerbaarheid ook gezien als contextualisering. De vergaarde kennis is gecontextualiseerd en heterogeen. Er wordt namelijk steeds rekening gehouden met de context waarin de beginnende leerkracht zich situeert. In dit masterproefonderzoek wordt er dan ook vanuit gegaan dat elke situatie en elk individu uniek is (Kvale, 1996). Daarom werd er voor elke beginnende leerkracht een synthesesetekst opgesteld en voor elke school een horizontale analyse uitgevoerd, om de inzichten te situeren in een bepaalde context. De externe validiteit wordt tevens versterkt door het gebruik van rijke beschrijvingen bij de analyses. Tijdens de data-analyse werden de verkregen data uitgediept en vervolgens aangevuld met algemene informatie over de respondent, contextinformatie en de weg van de gegevens tot de conclusies. Rijke beschrijvingen zorgen er dus voor dat de context duidelijk wordt voor iedereen waarop de studie van toepassing is (Kelchtermans, 1994; Savin-baden & Major, 2013).

## 2.8 Besluit

In dit hoofdstuk bespreken we de methodologische keuze voor een kwalitatief-interpretatieve benadering en meer bepaald een kwalitatieve sociale netwerkanalyse die toelaat om de relatie tussen de sociale netwerken en de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten vanuit hun eigen betekenisgeving te bestuderen. Daarna werden alle onderzoekstappen en keuzes uitgediept en verantwoord, gaande van het opstellen van het conceptueel kader en de onderzoeksvragen tot de dataverzameling en de data-analyse. Als laatste werd er stilgestaan bij de onmiskenbare rol van de onderzoeker en de methodologische kwaliteit van het onderzoek.

## Hoofdstuk 3: Resultaten van de horizontale analyse

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de horizontale analyse over alle respondenten heen weergegeven. In het eerste deel worden de sociale netwerken van de beginnende leerkrachten in kaart gebracht. In het tweede deel volgt de bespreking van de netwerkmechanismen als redenen voor het aangaan van relaties en als kenmerken van deze relaties. In het derde deel wordt er gekeken naar de specifieke rol van het netwerk in de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten.

### 3.1 Sociale netwerken van beginnende leerkrachten

In dit deel wordt er ingezoomd op de sociale netwerken van de geïnterviewde beginnende leerkrachten. Om te beginnen wordt er stilgestaan bij het specifieke karakter van de verzamelde data. Een eerste bijdrage aan de specificiteit van de data betreft de selectie van de respondenten, zoals vermeld in het tweede hoofdstuk. Door deze criteria te hanteren, was het mogelijk een vergelijking per school en over alle respondenten heen te maken. We zijn er ons echter van bewust dat deze 11 beginnende leerkrachten slechts een segment van de volledige populatie zijn. Een tweede bijdrage aan het specifieke karakter van de verzamelde data betreft de netwerkvraag die heel open gesteld werd. Hierdoor waren de beginnende leerkrachten vrij om alle personen te noemen die hun professionele ontwikkeling op een bepaalde manier beïnvloeden. De focus van andere studies betreffende de sociale netwerken lag voornamelijk op de relaties die beginnende leerkrachten aangaan met personen binnen de school (Engvik, 2014).

De 11 egonetwerken van de beginnende leerkrachten werden met elkaar vergeleken om een zicht te krijgen op alle belangrijke personen in deze netwerken. In termen van network size hebben Birthe en Celine het grootste netwerk, bestaande uit acht relaties. Caro en Daphne hebben daarentegen het kleinste netwerk, bestaande uit vier relaties. Ook heeft elke beginnende leerkracht, met uitzondering van Cassandra, zowel relaties met personen binnen als buiten de schoolse omgeving. Dit wijst op het belang van het bestuderen van informele relaties. Daarnaast zijn de netwerken idiosyncratisch. Elk netwerk ziet er anders uit, afhankelijk van hoe de beginnende leerkracht zijn eigen netwerk interpreteert. Als laatste omvatten de netwerken een grote mate van diversiteit. De personen in elk egonetwerk verschillen op diverse vlakken, bijvoorbeeld op vlak van functie en verhouding met de beginnende leerkracht. Een overzicht van alle personen in de netwerken van de beginnende leerkracht volgt op de volgende pagina.

Tabel 1

Overzicht van alle personen in de sociale netwerken van beginnende leerkrachten

	Paral/ Duo- col	Direc	Partner		Spec col	Lln	Zorg	Vrienden		Ouders lIn	Eigen ouders		Col	Zus		Trainer hobby	Schoon- ouder(s)		Inspectie	Eigen kinderen	Ex
			Lkr	Geen lkr				Lkr	Geen lkr		Lkr	Geen lkr		Lkr	Geen lkr		Lkr	Geen lkr			
Adam	X	X	X				X										X				
Anneleen	X	X		X	X	X	X	X													
Birthe		X		X	X		X		X	X	X		X								
Brenda				X	X	X			X									X	X		
Caro	X			X		X	X														
Cassandra	X	X				X	X			X											
Celine	X	X	X		X			X			X			X		X					
Daan	X	X		X	X										X						
Daphne	X				X								X			X					
Emelie	X	X								X		X									X
Elke	X	X		X		X		X													X

Legende

Paral = paralleleerkracht

Duo-col = duo-collega

Direc = directie

Lkr = leerkracht

Spec col = specifieke collega

Lln = leerlingen

Zorg = zorgleerkracht of zorgcoördinator

Col = collega's

Ex = ex-partner

Uit Tabel 1 blijkt dat er diverse personen een belangrijke rol vervullen in de professionele ontwikkeling van de beginnende leerkrachten. Er kan een onderscheid gemaakt worden tussen individuen en sociale categorieën. Sociale categorieën zijn groepen die een eigenschap gemeenschappelijk hebben (Hoeksema & van der Werf, 2002), bijvoorbeeld werkzaam zijn op dezelfde school. Hier stelt zich de vraag of deze sociale categorieën ook tot het netwerk behoren, aangezien een sociaal netwerk gedefinieerd wordt als sociale relaties tussen individuen (Coburn et al., 2010). Daarom zijn deze sociale categorieën in het grijs gearceerd in de tabel. Er werd tijdens de interviews meermaals doorgevraagd naar meer specificiteit in de sociale categorieën, maar de beginnende leerkrachten benadrukten dat de sociale categorie in zijn geheel belangrijker is dan individuen binnen deze sociale categorie. Ook is het opvallend dat bepaalde personen buiten de schoolse omgeving van de beginnende leerkracht ook professionele collega's, zoals een leerkracht of directeur, kunnen zijn, wat een andere betekenis van de relatie teweegbrengt.

De meest voorkomende relatie is de relatie die de beginnende leerkrachten hebben met de parallelleerkracht(en) of duo-collega. De parallelleerkracht of de duo-collega is de collega die respectievelijk in hetzelfde leerjaar of in dezelfde klas lesgeeft. Enkel Birthe en Brenda zijn de enige leerkrachten in dat leerjaar, waardoor ze geen parallelleerkracht of duo-collega hebben. Deze nuancering geldt voor elke relatie. Het is uiteraard onmogelijk om een relatie uit te bouwen met een persoon die niet tot de omgeving van de beginnende leerkracht behoort.

De directie wordt door verschillende beginnende leerkrachten genoemd in hun netwerken. De directie kan zowel verwijzen naar de directeur of de directrice als naar de onderdirecteur of onderdirectrice op een school.

De partner is ook een belangrijke persoon in de netwerken. Enerzijds kan dit een partner zijn die tevens een professionele collega is. Anderzijds kan de partner een ander beroep uitoefenen. Dit onderscheid is belangrijk, omdat een partner die ook een leerkracht is een andere betekenis kan hebben voor de beginnende leerkracht dan een partner die geen leerkracht is.

Een aantal specifieke collega's komen regelmatig voor in de netwerken van de beginnende leerkrachten, die verschillende posities innemen. Bij Anneleen gaat dit over een collega van de lagere graad. Birthe heeft een relatie met een collega die de rol van directrice overneemt. Brenda heeft een relatie met de andere beginnende leerkracht, namelijk Birthe. De specifieke collega van Celine is een vroegere collega op haar school. Daan heeft een relatie met drie specifieke collega's, waarmee hij een vriendschapsband heeft uitgebouwd. Als laatste heeft Daphne een relatie met een collega die haar een job heeft aangeboden en haar op de hoogte houdt van het schoolgebeuren.

De leerlingen in de klas zijn de eerste sociale categorie in Tabel 1. De beginnende leerkrachten geven aan dat de gehele klasgroep belangrijker is voor hun professionele ontwikkeling dan individuele leerlingen.

De relatie met zorgleerkracht of de zorgcoördinator komt relatief vaak voor in de netwerken. Dit is een specifieke collega met een andere functie, deze collega staat namelijk in voor de zorg op de school.

Ook de vrienden zijn een sociale categorie. Hier kan weer een onderscheid gemaakt worden tussen vrienden die al dan niet leerkracht zijn. Enerzijds zijn dit vrienden buiten de schoolse omgeving. Anderzijds zijn dit vrienden die ze in de lerarenopleiding of op een andere school leerden kennen. Deze relatie is dan veranderd van formeel naar informeel, aangezien ze momenteel niet op dezelfde school werkzaam zijn.

De ouders van leerlingen kunnen tevens tot het netwerk van een beginnende leerkracht behoren. Meestal gaat het hierbij over de ouder(s) van één leerling die eruit springt ten opzichte van andere ouders.

Daarnaast kunnen ook de eigen ouders van de beginnende leerkracht tot het netwerk behoren. Hier moet tevens een onderscheid gemaakt worden tussen ouders die al dan niet leerkrachten zijn.

Hetzelfde geldt voor de zussen van de beginnende leerkrachten. Ook zij kunnen een professionele collega zijn, wat deze relatie een andere betekenis geeft.

De collega's zijn tevens een sociale categorie. Dit betreft de relatie met het volledige leerkrachtenteam op een school die de beginnende leerkrachten belangrijker achten dan de relatie met individuele collega's.

Buiten de schoolomgeving kan ook de trainer van een hobby tot het netwerk van een beginnende leerkracht behoren. Hierbij gaat het over een sporttrainer die tevens als een soort lesgever of coach beschouwd wordt door de beginnende leerkrachten.

Naast de eigen ouders kunnen ook de schoonouders tot de netwerken behoren en al dan niet de positie van professionele collega innemen. Bij Adam gaat het enkel over zijn schoonvader. Brenda omvat zowel haar schoonvader als haar schoonmoeder tot haar netwerk.

Als laatste zijn er drie relaties die slechts één maal voorkomen in de netwerken. Brenda zet de relatie met de inspectie, die tevens een sociale categorie is, in haar netwerk. Elke heeft een relatie met haar eigen kinderen. Emelie heeft een relatie met haar ex-partner in haar netwerk.



## 3.2 Netwerkmechanismen

In dit deel worden de netwerkmechanismen besproken die een rol spelen in de sociale netwerken rond professionele ontwikkeling van de beginnende leerkrachten. Netwerkmechanismen omvatten de redenen achter het vormen van sociale netwerken en de kenmerken van sociale relaties binnen een sociaal netwerk. Deze netwerkmechanismen geven informatie over hoe sociale relaties en netwerken functioneren (Fox & Wilson, 2015). Er komen verschillende netwerkmechanismen voor in de sociale netwerken van beginnende leerkrachten, waardoor elke relatie onder één of meerdere netwerkmechanismen geplaatst kan worden.

### 3.2.1 Sterkte van de relatie

Het eerste netwerkmechanisme verwijst naar de sterkte van de relatie. Sterke relaties omvatten nauwe interacties tussen twee individuen. Zwakke relaties verwijzen naar kortstondige interacties (Fox & Wilson, 2015). Als eerste hebben de meeste beginnende leerkrachten een sterke relatie met hun parallelleerkracht(en) of duo-collega, omdat ze nauw samenwerken met deze collega. *“Mijn parallelcollega’s, omdat ge daar toch ook heel intensief mee samenwerkt en daar hangt ook veel vanaf natuurlijk” [Elke]*. Alle beginnende leerkrachten duiden op de sterke relatie die ze hebben met hun leerlingen, omdat ze dagelijks met hen in contact komen. *“Ja, omdat de klas toch, daar ben je dag in dag uit mee bezig hè, dus die zijn er altijd. Dus daar leert ge de hele dag door van” [Anneleen]*. Ook de relatie met de eigen ouders wordt door alle beginnende leerkrachten aangeduid als sterk, aangezien ze veel contact hebben met elkaar en de leerkrachten altijd bij hen terecht kunnen. *“En dan mijn ouders ook, omdat ik een goede band heb met hen. En als er iets is, is het ook naar hun dat ik bel of daar naartoe ga” [Birthe]*. Ditzelfde geldt voor de relatie met de schoonouders. *“Maar meestal als ik hem zie, heb ik daar wel een gesprek over. Dus, allé een keer in de week zou ik kunnen zeggen” [Adam]* en voor de relatie die de beginnende leerkrachten hebben met hun zus. *“Maar als er nu echt iets is van: daar geraak ik niet uit, dan stuur ik eens een berichtje of dan springt die eens binnen, mijn zus” [Daan]*. Ook de relatie met de partner wordt door de meeste beginnende leerkracht als sterk beschouwd, aangezien ze dagelijks met hun partner praten over hun beroep. *“Hij zit hier dan te werken voor school en ik zit dan te werken voor school en wij praten wel regelmatig over school dus dat heeft zeker de meeste invloed” [Celine]*. Ook de relatie met de directie wordt als relatief sterk ingeschat, omdat de beginnende leerkrachten vaak in contact komen met de directie. *“Die komt ook heel dikwijls in de klas kijken terwijl dat je bezig bent” [Anneleen]* Ditzelfde geldt ook voor de relatie met de zorgleerkracht of zorgcoördinator. *“[zorgleerkracht], die weet voor de rest het meeste over mijn klas en ja, daar praat ik het meeste mee over de klas” [Anneleen]*. Ook hebben de meeste beginnende leerkrachten het gevoel dat ze altijd terecht kunnen bij een specifieke collega, waardoor ze regelmatig

contact hebben met elkaar. *“Wij springen geregeld eens binnen bij elkaar in de klas hè, als we voorbijkomen. Als ge iets moet gaan brengen en ge raakt aan de praat, ja dan vertelt ge eens of dan komt ge elkaar op de speelplaats tegen en voor dat ge het weet, staat ge met vier te babbelen over het een of het ander” [Daan].* Als laatste wordt de relatie met de ouders van leerlingen als sterk beschouwd door Birthe en Emelie, omdat ze vaak in contact komen met deze ouders op school. *“Allé, dat is zo als die op de speelplaats is, ik zal daar altijd naartoe gaan om eens goeiedag tegen te zeggen of eens een babbeltje mee te doen” [Emelie].*

De relatie met hun vrienden wordt door alle beginnende leerkrachten als zwak beschouwd, omdat ze geen dagelijks contact hebben met elkaar en deze contacten meestal niet over hun beroep handelen. *“Daar hebt ge echt zo’n hele zware persoonlijke band mee en dan wilt ge niet ook nog eens overrompelen met schoolse verhalen” [Brenda].*

### 3.2.2 Gepercipieerde waarde van de relatie

Het tweede netwerkmechanisme is de gepercipieerde waarde van de relatie. Dit is de perceptie van een actor met betrekking tot de mate van steun die hij ervaart of de mate waarin hij relevante informatie en advies verkrijgt van de andere in een relatie (Fox & Wilson, 2015). Hier wordt dit bekeken vanuit de waarde van deze personen voor de professionele ontwikkeling van de beginnende leerkrachten. Er is een verband waar te nemen tussen de sterkte en de gepercipieerde waarde van de relatie, zoals onderzocht door Carmichael et al. (2006). Sommige relaties die dezelfde sterkte toegekend krijgen, hebben ook dezelfde gepercipieerde waarde. Het is echter ook mogelijk dat eenzelfde relatie een andere sterkte, maar dezelfde waarde heeft en omgekeerd. Daarnaast is het opvallend dat de relatie met personen buiten de school die tevens leerkracht zijn een andere waarde krijgt dan de relatie met personen buiten de school die geen leerkracht zijn.

De gepercipieerde waarde van de relatie met de parallelleerkracht(en) of de duo-collega is als eerste gebaseerd op het leerproces dat de beginnende leerkrachten doormaken met behulp van deze collega. *“Ja [parallelleerkracht], omdat zij heeft daar heel veel ervaring mee en ik steek gewoon enorm veel op van haar” [Adam].* Als tweede hebben de meeste beginnende leerkrachten een goede band met deze collega opgebouwd, waardoor dat ze zich ondersteund voelen. *“Zij kan mij daar altijd wel zo in wegwijzen als ervaren persoon in het vierde leerjaar en ook als goede vriendin” [Emelie].*

De percipieerde waarde van de relatie met de directie is voornamelijk strategisch en verbonden aan het streven van de beginnende leerkrachten om hun kansen op tewerkstelling te verhogen. Dit trachten ze te realiseren door de feedback en eisen van de directie op te volgen. Deze waarde kan gerelateerd worden aan de professionele belangen en micropolitieke handelingen van de beginnende leerkrachten. *“Als hij u volgend jaar nog moet aannemen, ja dan kunt ge best zo goed mogelijk uw best*

*doen, dus ja dan doe ik dat maar hè” [Celine]. Andere waarden van deze relatie hebben betrekking op hun leerproces en het ervaren van een al dan niet ondersteunende band. “Dat is altijd wel leuk dat ge zo iemand hebt die ge zowel voor school als voor allé voor meer privé dingen, maar dat zijn dan geen grote, belangrijke dingen, maar gewoon ook eens mee kunt praten” [Elke].*

De waarde die de beginnende leerkrachten hechten aan de relatie met hun partner is tweeledig. Enerzijds zijn de partners die zelf geen leerkracht zijn vooral een luisterend oor, die hen een halt toeroepen als ze te veel werken na de schooluren. *“Ja, dat ge toch probeert om het werk een beetje te relativieren en ook naast uw werk nog andere dingen doet dan enkel school, school, school” [Birthe].* Anderzijds gaat de gepercipieerde waarde van de relatie met de partner die wel leerkracht is over het uitwisselen van ideeën en tips. *“Dus wij wisselen wel veel ideeën uit en die is ook nogal gedreven om op internet dingen te zoeken en in boeken te lezen en nieuwe dingen uit te proberen en omdat hij zo enthousiast is, maakt hij mij eigenlijk ook enthousiast” [Celine].*

De gepercipieerde waarde van de relatie met één of meerdere specifieke collega's is meer complex. Aangezien deze collega's vaak een andere functies hebben, krijgen ze ook een andere waarde toegekend door individuele leerkrachten. De waarde die Anneleen hecht aan de relatie met de specifieke collega is gebaseerd op de kennis die deze collega heeft over haar leerlingen, waardoor ze aan deze collega advies kan vragen en daardoor haar aanpak kan afstemmen de leerlingen. *“Omdat die ook die kinderen heeft gehad en die zullen ook wel moeilijke momenten daar gehad hebben, maar hoe zij daar dan op die momenten mee omging en hoe ik dan mijn aanpak meer gericht ja, naar die kinderen toe kan doen” [Anneleen].* De relatie die Birthe heeft met de specifieke collega is gebaseerd op de ondersteuning die ze van deze collega krijgt. *“Dus één collega springt er wel uit, qua ondersteuning dan” [Birthe].* De waarde van de relatie tussen Brenda en de specifieke collega is het feit dat deze collega een vergelijkingspunt is. *“Ik ben nog altijd aan het kijken van: oei, die kan dat wel of oei, die doet dat wel en waarom kan ik dat niet doen? Waarom ben ik dat niet aan het doen?” [Brenda].* De waarde van de relatie met de vroegere collega is het inzicht dat Celine door haar gekregen heeft, namelijk dat ze zichzelf moet laten gelden als beginnende leerkracht, alsook dat ze haar eigen mening mag uiten. *“Maar die heeft mij echt wel doen inzien dat ge echt uit uw pijp moet komen en omdat ge nog jong zijt, moet ge, als ge een idee hebt, moet ge dat gewoon zeggen en proberen te realiseren” [Celine].* De waarde die Daphne hecht aan de relatie met haar specifieke collega is enerzijds gebaseerd op het feit dat Daphne vanwege deze collega werkzaam is op die school. Anderzijds houdt deze specifieke collega Daphne op de hoogte van zaken die belangrijk zijn in de school. *“Omdat ik via haar ook zo wat met deze job hier ben kunnen beginnen en ik ben ook wel dankbaar daarvoor [...] Ja, die weet ergens ook wel wat dat belangrijk is op deze school, dus die kan ook zo wel wat informatie meegeven” [Daphne].*

De waarde van de relatie met de leerlingen betreft de wederzijdse afhankelijkheid tussen de leerkracht en de klasgroep. De beginnende leerkrachten gaan zich verder professioneel ontwikkelen, omdat ze zichzelf voortdurend aanpassen aan de klasgroep. *“De leerlingen, omdat dat een constante wisselwerking is, waardoor dat ik eigenlijk ja niet constant verander, maar daardoor zal ik het wel het meeste veranderen als leerkracht-zijnde” [Caro].*

De waarde van de relatie met de zorgleerkracht of de zorgcoördinator is gebaseerd op de vele kennis die deze collega heeft over de leerlingen. De leerkrachten zetten deze relatie dan in om hun aanpak af te stemmen op de leerlingen. *“Maar inderdaad het grote deel bij de zorg gaat over de leerlingen hè. Hoe dat ik iets moet aanpakken of als er een probleem is, ga ik sneller naar haar” [Caro].*

De waarde die de beginnende leerkrachten hechten aan de relatie met hun vrienden betreft de goede band die ze hebben met elkaar, waardoor de leerkrachten het gevoel hebben dat ze altijd ondersteund worden door hun vrienden. *“Ja met mijn vriendin is het eerder de persoonlijke dingen dat ik echt gewoon bespreek, omdat ik zo iets heb van ja, daar hebt ge echt zo’n hele zware persoonlijke band mee” [Brenda].* Door in interactie te gaan met vrienden die tevens leerkrachten zijn, wordt hun beeld over het onderwijs beter aangepast aan de realiteit. *“Maar eerder zo ja proberen een beetje meer info te krijgen over hoe mensen dat doen die dezelfde job hebben” [Elke].*

De gepercipieerde waarde van de relatie die enkele beginnende leerkrachten hebben met de ouders van leerlingen is tweeledig. Enerzijds zijn deze ouders een bron van bevestiging. *“De bevestiging van: ik ben wel goed bezig. En dat verandert u als leerkracht sowieso. Ge staat sterker in uw schoenen” [Emelie].* Anderzijds zijn deze ouders een bron van kritiek voor de beginnende leerkracht. *“Omdat die altijd gewoon commentaar heeft. Ik kan dat niet anders omschrijven. Het lijkt gewoon nooit goed allé, het is nooit niet goed en dat stoort” [Emelie].* Dit komt overeen met het onderzoek van Uitto et al. (2016), waarbij blijkt dat er conflicten kunnen ontstaan tussen de leerkracht en de ouders van leerlingen.

De beginnende leerkrachten hechten tevens veel waarde aan de relatie met hun eigen ouders, omdat hun ouders hen altijd zullen steunen. *“Ik heb een heel goede band met mijn ouders en als er dan zo problemen waren op school of zo, dan belde ik naar mijn ouders” [Birthe].* Daarnaast ondersteunen de eigen ouders hun leerproces. *“En mijn mama is meer concreet van, die geeft die tips om te doen, ik doe dat in de klas” [Emelie].*

De gepercipieerde waarde van de relatie met de collega’s is verschillend voor Birthe en Daphne. Birthe ervaart deze relatie als de reden om haar job vol te houden op die school. *“Ik denk dat als mijn collega’s, als ik het daar slecht mee zou kunnen vinden, dan zou ik het niet volhouden” [Birthe].* Daphne daarentegen gebruikt deze relatie om meer informatie te krijgen over de leerlingen. *“Dan vraag ik er*

*ook wel achter wat dat die jongen of meisje precies juist heeft en hoe ik dat het beste aanpak, hoe ze dat in de klassen aanpakken en hoe ge dat dan aanpakt in de turnles” [Daphne].*

Ook de gepercipieerde waarde van de relatie met een zus is verschillend. De zus van Celine is ook een leerkracht, waardoor dat ze ideeën kunnen uitwisselen met elkaar. *“Zij doet dat blijkbaar ook en dat is wel tof om zo eens ideeën uit te wisselen” [Celine].* De zus van Daan is geen leerkracht, maar is voor hem een bron van steun en bevestiging. *“Gewoon twee mensen die u steunen door dik en dun” [Daan].*

Vervolgens is ook de gepercipieerde waarde van de relatie met de schoonouder(s) van een verschillende aard. Adam krijgt van zijn schoonvader, die schooldirecteur is, vooral advies over klasmanagement. *“Dus hij heeft dan ook wel tips van: ge moet rustig blijven” [Adam].* Brenda ervaart haar schoonouders als een luisterend oor. *“Vooral eigenlijk het luisterend oor, dat zijn zij” [Brenda].*

Daarentegen is de gepercipieerde waarde van de relatie met de sporttrainer wel gelijkaardig. Door deze relatie krijgen de beginnende leerkrachten meer inzicht in hoe dat ze op een goede manier kunnen lesgeven. *“Die is zo gepassioneerd en dan denk ik van: oh, als ik leerkracht moet ik dat ook hebben” [Celine].*

Als laatste zijn er drie relaties die slechts bij één beginnende leerkracht voorkomen in de netwerken. De relatie tussen Brenda en de inspectie is gebaseerd op het ideaalbeeld dat de inspectie voordraagt. *“Ge begint uw manier van lesgeven, uw manier van doen in uw klas te keren naar wat zij denken dat het ideaalbeeld gaat zijn” [Brenda].* De gepercipieerde waarde van de relatie tussen Elke en haar eigen kinderen is gebaseerd op de gelijkenis met haar leerlingen. *“Dat is zowel thuis als in de klas gebeurd, dus dat beïnvloedt mekaar wel” [Elke].* De gepercipieerde waarde van de relatie die Emelie heeft met haar ex-partner betreft haar verdriet dat doorsijpelt naar haar leerkracht-zijn. *“Dat ik naar mijn klas ging, mijn werk deed, naar de leraarskamer, routine deed” [Emelie].*

### 3.2.3 Formaliteit

De mate van formaliteit stelt de vraag of de relaties in het netwerk vooral formeel of informeel zijn. Formele relaties betekenen dat de netwerken gebaseerd zijn op bestaande structuren en systemen. Informele verbanden zijn niet gebaseerd op bestaande structuren en systemen (Fox & Wilson, 2015). Zoals eerder vermeld hebben alle beginnende leerkrachten, met uitzondering van Cassandra, zowel formele als informele relaties in hun netwerken. Dit wijst nogmaals op de relevantie van het bestuderen van relaties binnen en buiten de school. Indien beide soorten relaties in acht genomen worden, wordt er een beter beeld van de betekenis van de sociale netwerken voor de professionele ontwikkeling verkregen. Daarnaast hebben Birthe, Cassandra en Emelie een boundary-crossing tie met

de ouders van leerlingen. Boundary-crossing ties zijn relaties die leerkrachten hebben met personen die niet behoren tot het schoolpersoneel, maar wel betrokken zijn in de school (Baker-Doyle, 2012).

Formele en informele relaties komen respectievelijk overeen met instrumentele en expressieve relaties. Instrumentele relaties verwijzen naar relaties die betrekking hebben op het beroep dat men uitoefent. Expressieve relaties zijn emotie-geladen relaties die niet gericht zijn op het beroep (Daly et al., 2016; Moolenaar, 2012). Gelijkaardig aan de studie van Moolenaar et al. (2012) wijst dit onderzoek erop dat het onderscheid tussen instrumentele en expressieve relaties moeilijk te maken is. Formele of instrumentele relaties kunnen tevens van een expressieve aard zijn door het affectieve karakter dat in deze relaties vervat zit. Zo heeft Elke een instrumentele relatie met de directie, maar ervaart ze deze relatie ook als persoonlijk en affectief. *“Ik heb daar ook gewoon een goede band mee, meer zo persoonlijke dingen” [Elke]*. Daarnaast kunnen informele relaties ook als instrumenteel beschouwd worden indien deze persoon een professionele collega is. Zo heeft Celine een expressieve relatie met haar partner, maar hebben ze tevens veel gesprekken over hun beroep als leerkracht. *“Ook mijn vriend, dat is een leerkracht en die is nogal heel veel bezig met dingen op te zoeken op internet, zo vernieuwende dingen en zo en ja ik probeer dat ook wel te doen, nieuwe dingen uit te proberen in plaats van altijd hetzelfde te doen” [Celine]*.

### 3.2.4 Temporaliteit

De mate van temporaliteit van relaties verwijst enerzijds naar hoe relaties evolueren en anderzijds naar hoe actoren deze relaties proactief inzetten doorheen de tijd (Fox & Wilson, 2015). Dit wordt bevestigd door dit masterproefonderzoek. Langs de ene kant kunnen de netwerken evolueren. Door deze evolutie kan er een veranderende invloed van de relatie op de professionele ontwikkeling ontstaan. Zo is de relatie tussen Daan en de specifieke collega's geëvolueerd van een collegiale relatie tot een hechte vriendschapsband. *“Ik had daar eerst al een lange tijd stage dus ik kende al mijn collega's al, maar toch uw band ja wordt wel nauwer hè naar mate dat ge langer samenwerkt. Ge leert uw collega's beter kennen” [Daan]*. Ook is het mogelijk dat bepaalde relaties zodanig veranderen dat ze geen invloed meer uitoefenen op de professionele ontwikkeling van een beginnende leerkracht. Dit is het geval bij de relatie die Cassandra heeft met haar collega's, waardoor Cassandra deze relatie niet meer in haar netwerk plaatst. *“In het begin nemen ze toch nog een afwachtende houding tegenover u aan. Ze zullen wel babbelen, maar dat blijft toch nog wel redelijk oppervlakkig. Allé en nu hebt ge ook echt vriendschapsbanden met uw collega's. Dat verandert wel na een aantal jaar” [Cassandra]*. Langs de andere kant is het situatie-afhankelijk of en wanneer deze relaties ingezet worden om iets te bereiken. Hier komt het micropolitiekperspectief in het spel. Het inzetten van relaties om een professioneel belang te bereiken kan namelijk gezien worden als een micropolitieke handeling. Dit komt bijvoorbeeld voor bij de relatie die Elke heeft met haar vrienden. Zij zal deze relatie inzetten

wanneer ze nood heeft aan advies. *“Dat is als het nodig is, kan ik daar terecht (lacht). Ja dat hangt, dat is echt van de situatieafhankelijk” [Elke].*

De mate van temporaliteit komt overeen met de network dynamics. Dit wijst op het feit dat netwerken kunnen veranderen wanneer de noden en de belangen van een individu veranderen (Baker-Doyle, 2012). Een voorbeeld hiervan is de relatie tussen Daphne en de specifieke collega. Eerst had Daphne nood aan een job die ze verkreeg via deze collega. Daarna veranderende haar nood naar meer informatie over de schoolwerking, wat een andere betekenis geeft aan deze relatie. *“Omdat ik via haar ook zo wat met deze job hier ben kunnen beginnen [...] Ja, die weet ergens ook wel wat dat belangrijk is op deze school, dus die kan ook zo wel wat informatie meegeven” [Daphne].*

### 3.2.5 Homofilie

Homofilie verwijst naar de neiging om een relatie aan te gaan en te onderhouden met personen die lijken op zichzelf. Vaak is de overeenkomst gebaseerd op één bepaalde eigenschap (Moolenaar et al., 2012), wat bevestigd wordt door dit onderzoek. Een eerste eigenschap is werkzaam zijn in het onderwijs. Zoals blijkt uit Tabel 1 komt dit voor bij de partner, de vrienden, de schoonouders, de eigen ouders en de zus. *“Zij zit zelf in het onderwijs en kan daar goed over mee praten” [Birthe].* Een tweede eigenschap is tot dezelfde leeftijdscategorie horen. Deze eigenschap leidt tot een vriendschapsband en komt voor bij de relatie met de vrienden en de specifieke collega's. *“Ge maakt dezelfde dingen mee, want ge hebt dezelfde leeftijd. Ge hebt allemaal een huis en ge zijt allemaal met de volgende stap in uw leven bezig en da matcht. Dat verandert u, want ja omdat ge dan meer collega's hebt waar dat ge meer aansluiting mee hebt” [Daan].* Een derde overeenkomst is op dezelfde school werkzaam zijn. Zo zijn Birthe en Brenda de enige twee leerkrachten op de lagere school, waardoor ze meer aansluiting vinden bij elkaar. *“Zij heeft ook een klas van het lager, zij weet wel waar ik dat het over heb. Als ik plots met mijn didactische termen begin te gooien, zij weet wel waarover ik het heb” [Brenda].* Een laatste eigenschap betreft een overeenkomst in persoonlijkheid. Dit komt bijvoorbeeld voor bij de relatie die Emelie heeft met de ouder van een leerling. *“Dat verandert u als leerkracht, maar ik vind dat ook gewoon fijn als persoon, dat ge zo denkt van: allé, dat ben ik zeg” [Emelie].*

Het missen van homofilie leidt ertoe dat de bepaalde relaties niet tot het netwerk van een beginnende leraar behoren. Zo plaatst Adam zijn eigen ouders niet in zijn netwerk, omdat ze niet in het onderwijs werkzaam zijn. *“Bijvoorbeeld mijn ouders, daar praat ik wel mee over het onderwijs, maar dat is anders, omdat zij zelf niet in het onderwijs staan” [Adam].*

Daarentegen kan het missen van homofilie een stimulans zijn om een bepaalde relatie in het netwerk te plaatsen. Verschillen zien tussen zichzelf en een ander draagt dan bij tot de professionele ontwikkeling. Zo merkt Caro verschillen op tussen zichzelf en haar parallelleerkracht, wat deels de

reden is voor de aanwezigheid van de relatie met de parallelleerkracht in haar netwerk. *“Sommige dingen juist ga ja, afstoten is dat eigenlijk niet, maar eigenlijk ga ik denken van: zo wil ik niet zijn of zo wil ik niet worden” [Caro].*

### 3.2.6 Nabijheid

Nabijheid verwijst naar de fysieke nabijheid tussen personen. Hoe groter de nabijheid, hoe groter de kans dat deze personen een relatie aangaan met elkaar (Coburn et al., 2010). Als eerste speel nabijheid een rol in de relatie met de parallelleerkracht(en) of duo-collega, omdat ze veel fysiek overleg hebben. *“Mijn parallelcollega’s, omdat ge daar toch ook heel intensief mee samenwerkt” [Elke].* Als tweede wordt de partner door de meeste beginnende leerkrachten gezien als een nabije persoon, omdat de beginner dagelijks contact heeft met de partner. *“Ja, omdat wij samenwonen is dat de eerste en als er frustraties of zo waren of iets positief, een toffe gebeurtenis of zo of iets grappigs gebeurt. Ja, dan vertelt ge dat aan uw vriend hè” [Birthe].* Als laatste is er nabijheid waar te nemen in de relatie met de zorgleerkracht of zorgcoördinator, omdat deze collega altijd aanwezig is in de school. *“Ja, die zit ook altijd mee in het koffielokaal en dat is dikwijls ook zo tussendoor dat ge eens een vraag stelt” [Anneleen].*

Er is een duidelijk verband waar te nemen tussen nabijheid en de sterkte van een relatie. De relatie met de bovengenoemde nabije personen zijn meestal ook sterke relaties. De beginnende leerkrachten gaan meer interacties hebben met een nabije persoon en daardoor een sterkere relatie ontwikkelen. *“En dan is [parallelleerkracht] eigenlijk de tweede waar ik het meest contact mee heb en het meeste aan kan vragen en wij werken ook eigenlijk heel parallel” [Anneleen].*

Het missen van nabijheid wordt vaak gesignaleerd als de reden voor het missen van een relatie met andere collega’s in het netwerk. *“Tegen de rest zeg ik ook wel goedemorgen, maar met [parallelleerkracht] ga ik een babbeltje doen. Dus die staat het dichtst bij mij ja en heeft dus daardoor een grote invloed op mij” [Emelie].*

Het missen van fysieke nabijheid kan echter omgezet worden naar digitale nabijheid. Zo mailt Daphne vaak met haar parallelleerkracht, omdat ze elkaar fysiek weinig zien. *“Ja, maar ik kan daar gerust ook mee mailen hoor, gelijk in allé begin van vorig jaar heb ik ook veel, omdat ik die dan minder zie en kan aanspreken, ook wel vaak mails mee gestuurd” [Daphne].*

Daarnaast kan nabijheid zowel afwezig als aanwezig zijn bij eenzelfde relatie. Dit komt vooral voor bij de relatie met de partner. De partner is fysiek nabij de beginnende leerkracht buiten de school, maar is nooit fysiek aanwezig in de school als de beginnende leraar zijn beroep uitoefent. *“Terwijl dat*



*[partner] eigenlijk nooit volledig gaat zien hoe dat ik ben als leerkracht, omdat hij er nooit echt letterlijk bij is" [Caro].*

### 3.2.7 Perceptie van expertise

Het percipiëren van expertise speelt ook een rol bij het vormen en behouden van sociale netwerken, omdat personen meer geneigd zijn om relaties op te bouwen met anderen die volgens hen veel expertise bezitten. De perceptie van expertise kan gezien worden als een mediator voor nabijheid, aangezien een individu eerst kennis moet hebben over de expertise van de nabijheid andere alvorens hij een relatie zal uitbouwen met die persoon (Coburn et al., 2010). De personen in de netwerken bezitten een grote diversiteit aan expertise. Vooral de parallelleerkracht(en) of de duo-collega, de zorgleerkracht of zorgcoördinator en directie worden gezien als personen met veel expertise. De parallelleerkracht(en) of de duo-collega hebben expertise op vlak van het leerjaar waarin ze lesgeven en bijgevolg van de aanpak van de leerlingen en de lessen. *"Misschien wel mijn duo-collega, omdat dat echt over de materie gaat, we geven beide in hetzelfde jaar les dus die heeft al zoveel ervaring" [Daan].* De zorgleerkracht of zorgcoördinator bezit voornamelijk expertise over de leerlingen en hun ontwikkeling. *"[zorgleerkracht] kent de kinderen dan ook en die kan mij daar ook wel goed bij helpen. En ik leer daar ook wel veel van, op vlak van waar dat ze zouden moeten staan in het schooljaar" [Anneleen].* De expertise van de directie omvat vooral kennis over de schoolwerking. *"Die heeft ook het meeste weet van wat er allemaal gaande is of wat er allemaal of hoe dat alles in elkaar zit en zo" [Cassandra].*

Dit onderzoek bevestigt enerzijds dat de perceptie van expertise een mediator is voor nabijheid. Dit geldt vooral voor de relaties die de beginnende leerkrachten hebben met de parallelleerkracht(en) of duo-collega. De beginnende leerkrachten zien dat de parallelleerkracht(en) of duo-collega veel expertise bezit, waardoor ze veel interacties hebben met elkaar. Vanwege het vele contact krijgen de beginners steeds meer zicht op de expertise van de parallelleerkracht(en) of duo-collega, waardoor dat ze weer meer geneigd zijn om in interactie te gaan met deze collega. *"Als ik nu niet goed weet hoe ik iets moet uitleggen, dan ga ik daar ook dikwijls naartoe en dan legt die dat uit op haar manier en dan doe ik daar inspiratie van op" [Anneleen].* Anderzijds zijn er een aantal relaties die dit mediërend effect niet bevestigen. Hierdoor stelt zich de vraag of de perceptie van expertise noodzakelijk een mediator voor nabijheid is.

### 3.2.8 Vertrouwen

Ook vertrouwen kan een rol spelen in een netwerk. Vertrouwen omvat de overtuiging dat de andere persoon in de relatie betrouwbaar, competent, eerlijk, open en goedaardig is, waardoor men zich kwetsbaar zal opstellen tegenover deze persoon (Cornelissen et al., 2015; Moolenaar & Slegers, 2010).

Vertrouwen komt weinig voor in de netwerken van de beginnende leerkrachten, enkel in de netwerken van Daan en Emelie. Daan ervaart vertrouwen in de relatie die hij heeft met zijn partner en met zijn zus, omdat ze hem als persoon en als leerkracht heel goed kennen. Ze weten dan ook waar Daan belang aan hecht en wat zijn zorgen zijn, waardoor hij zich kwetsbaar kan opstellen in deze relaties. *“En mijn partner en mijn zus zijn gewoon vertrouwenspersonen hè, mensen die mij steunen. Die weten wat dat ik belangrijk vind en hoe dat ik ben, wat dat mijn bekommernissen zijn” [Daan]*. Emelie ervaart vertrouwen in drie relaties. Als eerste ervaart Emelie vertrouwen in de relatie met de ouder van een leerling, omdat er een open communicatie is tussen Emelie en deze ouder. *“Ik voel aan haar dat zij vertrouwen heeft in mij. Zij heeft vertrouwen in mijn aanpak” [Emelie]*. Als tweede voelt Emelie aan dat er vertrouwen is tussen zichzelf en haar ouders, vooral haar vader. Ze hebben vertrouwen in haar aanpak en zullen haar altijd steunen. *“Mijn papa staat door dik en dun aan mijn zijde en die zal meer achter mij staan en dat is meer het gevoel dat ik van mijn papa krijg” [Emelie]*. Als laatste ervaart Emelie een gevoel van vertrouwen in de relatie met haar parallelleerkracht, omdat ze een open band hebben met elkaar. *“Dat is niet dat ik denk bij [parallelleerkracht]: dat is mijn parallelleerkracht. Nee, dat is een goede vriendin. Wij hebben een hele open band” [Emelie]*.

### 3.2.9 Interpersoonlijke interdependentie

Interpersoonlijke interdependentie verwijst naar de mate waarin personen onderling afhankelijk zijn van elkaar in een relatie. Interpersoonlijke interdependentie is een kenmerk van vertrouwelijke relaties (Moolenaar & Slegers, 2010). Dit wordt bevestigd door de netwerken van Daan en Emelie. Emelie ervaart bijvoorbeeld interpersoonlijke interdependentie in haar relatie met de parallelleerkracht, omdat ze veel van elkaar kunnen leren en vertrouwen hebben in elkaars aanpak. Daarnaast werken ze vaak samen, waardoor dat ze wederzijds afhankelijk zijn van elkaars inbreng. *“Daar neemt zij dan ook dingen van over. Dus dat is leuk en dat verandert u als leerkracht omdat ge dingen blijft leren van [parallelleerkracht]” [Emelie]*. Interpersoonlijke interdependentie komt echter ook voor in niet-vertrouwelijke relaties. De vraag is dan of dat er in deze relaties automatisch vertrouwen heerst of dat interpersoonlijke interdependentie ook kan voorkomen bij niet-vertrouwelijke relaties.

Interpersoonlijke interdependentie komt voornamelijk voor in de relatie met de parallelleerkracht(en) of duo-collega en met de leerlingen. Wat betreft de relatie die de beginnende leerkrachten hebben met de parallelleerkracht(en) of duo-collega speelt hier soms interpersoonlijke interdependentie mee, omdat ze, gelijkaardig aan het voorbeeld van Emelie en haar parallelleerkracht, veel leren van elkaar. Daarnaast zijn ze wederzijds afhankelijk van elkaar om de klassen parallel te laten lopen. *“Ze zegt: gij kunt dingen leren van mij en ik van u” [Adam]*. Interpersoonlijke interdependentie speelt ook een rol bij de relatie tussen de beginnende leerkrachten en hun leerlingen, omdat ze elkaar wederzijds

beïnvloeden in de klaspraktijk. *“Dat is altijd een wisselwerking lesgeven. De specifieke samenstelling van een klasgroep, dat vind ik dat wel heel veel doet aan de manier waarop dat ge lesgeeft” [Elke].*

### 3.2.10 Besluit netwerkmechanismen

Dit masterproefonderzoek bevestigt dat de netwerkmechanismen het vormen, behouden en functioneren van netwerken inzichtelijk maken. Vaak spelen diverse netwerkmechanismen een rol bij een individueel netwerk. Het missen van een netwerkmechanisme is ook interessant om te bestuderen, omdat dit als een reden voor het al dan niet aangaan en onderhouden van een relatie gezien wordt. Tevens blijkt dat een netwerkmechanisme zowel aanwezig als afwezig kan zijn bij eenzelfde relatie. Ook kunnen de diverse netwerkmechanismen samenhangen met elkaar. De netwerkmechanismen zijn slechts interessant in zoverre dat ze betekenis krijgen vanuit de beginnende leerkrachten in dit onderzoek. Daarom wordt in het volgende deel stilgestaan bij de betekenis van de netwerken voor de professionele ontwikkeling van de beginnende leerkrachten en bij de netwerkmechanismen die hiervoor een verklaring bieden.

## 3.3 Betekenis van het sociaal netwerk voor de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten

In de professionele ontwikkeling van leerkrachten spelen andere personen een belangrijke rol (Engvik, 2014; Mitchell et al., 2009). Daarom ligt de focus in dit deel op de manier waarop de sociale netwerken van de beginnende leerkrachten hun professionele ontwikkeling beïnvloeden en op hoe de beginnende leerkrachten hier betekenis aan geven. Professionele ontwikkeling wordt gezien als een verandering in het professioneel denken en het professioneel handelen van leerkrachten (Kelchtermans, 2001). Professionele ontwikkeling wordt in dit masterproefonderzoek bekeken vanuit de ontwikkeling van het persoonlijk interpretatiekader, het inzicht in de schoolcultuur en de micropolitieke geletterdheid.

### 3.3.1 Persoonlijk interpretatiekader

Het persoonlijk interpretatiekader is de bril waarmee leerkrachten naar hun beroep kijken (Kelchtermans, 2009). De professionele ontwikkeling is duurzaam wanneer de geldigheid van het persoonlijk interpretatiekader bevraagd, getoetst, aangepast of uitgebreid wordt op basis van nieuwe ervaringen die de leerkracht doormaakt (Kelchtermans & Ballet, 2009). In dit deel wordt er stilgestaan bij de betekenis van de netwerken voor de ontwikkeling van het persoonlijk interpretatiekader.

### 3.3.1.1 Professioneel zelfverstaan

Het professioneel zelfverstaan is het eerste domein van het persoonlijk interpretatiekader en verwijst naar het beeld dat men heeft over zichzelf als leerkracht (Kelchtermans, 2001). Het professioneel zelfverstaan kan onderverdeeld worden in vijf aspecten (Kelchtermans, 1994). Het eerste aspect betreft het **zelfbeeld**. Het zelfbeeld is gebaseerd op de perceptie die de leraar heeft van zichzelf, maar wordt ook bepaald door de perceptie van anderen van die leraar (Kelchtermans, 2009). Daarom wordt er gekeken naar de specifieke invloed van de netwerken op de ontwikkeling van het zelfbeeld. Het netwerk kan het zelfbeeld van een beginnende leerkracht bevragen, bevestigen of verfijnen. Als eerste kan de beginnende leerkracht zijn zelfbeeld in vraag gaan stellen door een bepaalde relatie in zijn netwerk. De beginner wordt dan gewezen op het beeld dat hij heeft over zichzelf als leerkracht en stelt zich de vraag of dit beeld nog klopt. Caro dacht bijvoorbeeld van zichzelf dat ze een gestresseerde leerkracht was, maar door de relatie met haar partner en haar leerlingen gaat ze hieraan twijfelen, waardoor haar zelfbeeld verandert naar een rustige leerkracht. *“Omdat ik in het begin, ik was heel gestresseerd. [...] Dus daardoor ben ik ook rustiger geworden en dat merkt ge ook wel in de klas dat ik ja, dat ik toch nog rustiger ben” [Caro].*

Als tweede wordt het zelfbeeld van de beginnende leerkrachten bevestigd door het netwerk. Door deze relaties beseffen de leerkrachten dat het beeld dat ze hebben over zichzelf hebben als leerkracht overeenkomt met de werkelijkheid. Emelie vindt bijvoorbeeld dat ze een perfectionistische leerkracht is. Dit wordt bevestigd door de interactie met een ouder van een leerling, omdat deze ouder haar erop wijst dat ze op een erg perfectionistische manier probeert te voldoen aan de noden van de leerlingen. Ook door de relatie die Emelie heeft met de onderdirectrice wordt dit bevestigd. Ze wilt namelijk zo goed mogelijk haar best doen om zichzelf te bewijzen ten opzichte van de onderdirectrice. *“Ik ben perfectionistisch en ik wil het voor iedereen goed doen en ja, voor haar moet je het goed doen” [Emelie].*

Als derde kan het zelfbeeld van de beginnende leerkracht verfijnd worden door zijn netwerk. Dit betekent dat de leerkracht een meer uitgebreid beeld krijgt van zichzelf. De personen in het netwerk duiden de beginner erop dat zijn zelfbeeld uit verschillende elementen bestaat. Zo wijst de directrice Anneleen erop dat ze een leerkracht is die positief met de kinderen omgaat, een element waar Anneleen zich niet bewust van was. *“Dat zijn dikwijls dingen waar ge niet stil bij staat hè. Dat die dan zegt “ge gaat heel positief met de leerlingen om” en “ge geeft die veel positieve bekrachtiging”, maar dat doe je zo automatisch” [Anneleen].* Een opvallend gegeven is dat de beginnende leerkrachten hun zelfbeeld verfijnen door de vergelijking te maken tussen zichzelf en een persoon in hun netwerk. Brenda vergelijkt zichzelf bijvoorbeeld vaak met Birthe, waardoor dat ze haar zelfbeeld verfijnt tot een minder geduldige en rustige leerkracht dan Birthe. *“Dus ge reflecteert wel op uzelf, afhankelijk van wat ge naast u ziet gebeuren. Waaronder dat stil zijn, dat is één van de grootste bij mij denk ik” [Brenda].*

Homofilie speelt hierbij een grote rol. De beginnende leerkrachten merken namelijk gelijkenissen en verschillen op tussen zichzelf en de persoon waarmee ze zich vergelijken, waardoor ze meer inzicht krijgen in hoe ze zijn als leerkracht.

Het tweede aspect van het professioneel zelfverstaan is het **zelfwaardegevoel**. Dit betekent dat de leerkracht inschat en beoordeelt hoe goed hij zijn beroep uitoefent (Kelchtermans, 2001). Hierbij zijn de perceptie en de feedback van anderen over de leerkracht van belang (Kelchtermans, 1993). De beginnende leerkrachten hebben meestal een positief zelfwaardegevoel. Toch kan er een onderscheid gemaakt worden tussen een positieve balans en een gemengde balans van het zelfwaardegevoel. Als eerste wijst een positieve balans erop dat de relaties in het netwerk bevestigen dat de beginner een goede leerkracht is. Dit komt het meeste voor bij de beginnende leerkrachten. Dit is bijvoorbeeld bij de relatie die Daan heeft met zijn specifieke collega's, partner en zus. *"Dat die af en toe bevestiging geven van "oh, da's toch wel goed, toch wel tof", ja. Dat geeft u wel een drive hè als mensen dat zeggen" [Daan]*. Als tweede is het mogelijk dat de beginnende leerkracht zichzelf als een goede leerkracht percipieert door te doen wat het netwerk hen opdraagt. Anneleen en Celine gaan bijvoorbeeld de feedback en de eisen van de directie opvolgen, waardoor dat ze zich betere leerkrachten voelen. *"Dat geeft zo'n beetje een goed gevoel van: ah ja, ik ben goed bezig" [Celine]*. Als derde kan een positieve balans van het zelfwaardegevoel ontstaan door de positieve evaluaties van bepaalde personen in het netwerk die de negatieve evaluaties van andere personen opheffen. Dat duidt op bepaalde relaties in het netwerk als compensatiemechanisme. Dit is bijvoorbeeld het geval bij Birthe. Birthe mist feedback van haar directrice, omdat de directrice vaak afwezig is. Een specifieke collega neemt de rol van de directrice deels over en kan Birthe geruststellen, waardoor de balans van haar zelfwaardegevoel uiteindelijk meer positief dan negatief is. *"En bij één collega, allé en die heeft mij dan ook kunnen geruststellen van: hè, het is normaal dat die frustraties er zijn en bij iedereen zijn die" [Birthe]*.

Een gemengde balans van het zelfwaardegevoel wijst er daarentegen op dat de beginnende leerkracht zich vaak onzeker voelt, omdat hij/zij zichzelf soms percipieert als een goede leerkracht en soms als een minder goede leerkracht. Het netwerk heeft namelijk een positieve en een negatieve invloed op het zelfwaardegevoel. Deze gemengde invloed kan door één relatie komen. Dat is het geval bij Brenda. Door zichzelf steeds te vergelijken met Birthe is ze van mening dat Birthe een betere leerkracht is, waardoor haar zelfwaardegevoel daalt. Om dit op te lossen gaat Brenda de manier van leerkracht-zijn overnemen van Birthe, waardoor ze zich een betere leerkracht voelt. Dit is een continue en wederkerige strijd tussen een negatief en een positief zelfwaardegevoel. *"Ik ben nog altijd aan het kijken van: oei, die kan dat wel of oei, die doet dat wel en waarom kan ik dat niet doen? Waarom ben ik dat niet aan 't doen?" [Brenda]*. Daarnaast kunnen verschillende personen in het netwerk een andere

invloed hebben op het zelfwaardegevoel, wat vervolgens leidt tot een gemengde balans. De diverse relaties in het netwerk van Emelie oefenen bijvoorbeeld een andere invloed uit op haar zelfwaardegevoel. Door de relatie met een ouder van een leerling, de parallelleerkracht en haar eigen ouders voelt Emelie zich bevestigd als een goede leerkracht. De relaties die Emelie heeft met een andere ouder van een leerling, haar ex-partner en de onderdirectrice zorgen er echter voor dat haar zelfwaardegevoel daalt. Hierdoor wordt het afhankelijk van de dominantie van sommige relaties op bepaalde momenten of het zelfwaardegevoel van Emelie eerder positief of negatief is. *“Dat kan zijn dat gij een verkeerde aanpak hebt hè, maar dan denk ik altijd als ik dan de commentaar van de mama van [leerling 1] hoor, dan denk ik altijd: dat kan toch niet dat zij dat zo ziet en dat zij zo positief is dat ik dan zo fout bezig ben” [Emelie].*

De balans van het zelfwaardegevoel hangt samen met het zelfbeeld dat de beginnende leerkrachten hebben. De beginnende leerkrachten gaan zichzelf namelijk vaak vergelijken met anderen, wat hen enerzijds een verfijnder beeld geeft over hoe dat zij zijn als leerkracht en anderzijds een evaluatie van dat beeld tot gevolg heeft. Ook hier is homofilie dus van belang om te begrijpen hoe de netwerken het zelfwaardegevoel beïnvloeden. Het missen van homofilie kan leiden tot een positief zelfwaardegevoel, omdat de beginnende leerkrachten dan opmerken dat ze het beter doen dan een ander. *“Dat heeft dan eigenlijk ook een invloed dat ge een soort bevestiging hebt van: ja, ik vind wel dat ik dat op dat gebied beter doe, ja” [Caro].* Ook kan het missen van homofilie leiden tot een gemengde balans, zoals hierboven vermeld bij de invloed van de relatie met Birthe op het zelfwaardegevoel van Brenda.

De balans van het zelfwaardegevoel is ook afhankelijk van de perceptie van expertise als netwerkmechanisme. Personen die volgens de beginnende leerkrachten veel expertise bezitten, zullen het zelfwaardegevoel in grotere mate beïnvloeden. De beginnende leerkrachten gaan de oordelen van deze personen namelijk vaker accepteren vanuit de overtuiging dat deze personen expertise bezitten over het leerkracht-zijn. Zo gaat Anneleen de feedback die ze van de directie krijgt automatisch aanvaarden, omdat ze van mening is dat de directie hier kennis over heeft. *“Ja, ik denk dan [directrice], omdat die dan komt en mij evalueert en die zegt ook wel: dat zijn uw werkpunten, dat zijn uw goeie punten” [Anneleen].*

Het derde aspect is de **taakopvatting**. De taakopvatting is de perceptie van hun taak als goede leerkracht en het maken van een onderscheid tussen wat wel en wat niet tot de taak van een leerkracht behoort (Kelchtermans, 2001). Het netwerk van een beginnende leerkracht kan ervoor zorgen dat de taakopvatting uitgebreid, ingeperkt of bevestigd wordt. Het meest voorkomende is dat de taakopvatting uitbreidt door het netwerk. Veelal gaan de beginnende leerkrachten elementen van de taakopvatting van andere personen overnemen naar hun eigen taakopvatting. Cassandra gaat

bijvoorbeeld de verwachtingen van haar directeur ten opzichte van de leerkrachten opnemen in haar taakopvatting. *“Dat vind ik zelf ook heel belangrijk, maar voor hem is dat ook wel echt een aandachtspunt dat er heel duidelijk gesteld wordt wat de doelen zijn van de les voor de kinderen dan en dat die ook herhaald worden op het einde van de les” [Cassandra].* Het netwerkmechanisme perceptie van expertise speelt hier een grote rol in. De beginnende leerkrachten gaan namelijk enkel zaken overnemen van een ander naar de eigen taakopvatting, indien ze van mening zijn dat deze persoon veel expertise hierover bezit. *“Hij heeft daar heel veel kennis van en zo ja. Als die zoiets zegt of iets vraagt, dat wordt wel als waarheid, als belangrijk aangenomen dan ja” [Cassandra].*

De minst voorkomende invloed van het netwerk op de taakopvatting is het inperken. Dat houdt in dat de beginnende leerkrachten bepaalde overtuigingen aan de kant schuiven. Door in interactie te gaan met een ander beseft de beginnende leerkracht dat zijn eerste overtuigingen niet meer geldig zijn, waardoor hij dit element uit zijn taakopvatting haalt. Door de parallelleerkracht en de zorgleerkracht te observeren en hierover met hen te interageren, beseft Adam bijvoorbeeld dat hij minder waarde moet hechten aan het gebruik van diverse onderwijsmethoden in de klas. *“Ik merk dat gewoon als ik haar zie werken of ik zie haar met kinderen bezig, allé dat ge op die manier ook een beetje uw tijd moet verdelen en vooral het beseft eigenlijk van: ge kunt dat niet allemaal doen zoals dat in de opleiding gegeven is” [Adam].*

Als laatste zorgt het netwerk ervoor dat de taakopvatting van de beginnende leerkrachten bevestigd wordt. De leerkrachten beseffen dan dat hun taakopvatting overeenkomt met de werkelijkheid. Dit komt voornamelijk voor bij de relatie tussen de beginnende leerkrachten en hun leerlingen. Een veelvoorkomend element van de taakopvatting is dat de beginnende leerkrachten de ontwikkeling van hun leerlingen willen maximaliseren door hun aanpak af te stemmen op de klasgroep. De relatie met de leerlingen affirmeert dat een afstemming noodzakelijk is, waardoor de beginnende leerkrachten hun taakopvatting bevestigd zien. *“Dat is toch wel een teken dat ze die aanpak wel appreciëren dat ik meer op basis van hun behoeften lesgeef dan op basis van wat er in de handleiding staat” [Elke].* Bij de relatie met de leerlingen is er vaak sprake van interpersoonlijke interdependentie, wat hier bevestigd wordt. De beginnende leerkracht en de leerlingen passen zich wederzijds aan elkaar aan om de ontwikkeling te maximaliseren. *“Dus ik ga meer als ik als leerkracht aan 't denken ben in interactie denken met die leerlingen” [Caro].*

Een belangrijke persoon in de ontwikkeling van de taakopvatting is de parallelleerkracht of duo-collega. De parallelleerkracht of duo-collega wordt door de meeste beginnende leerkrachten gezien als een persoon met veel expertise in de taken die ze ook zelf moeten zien te vervullen. Dit zorgt ervoor dat de leerkrachten meer geneigd zijn om bepaalde elementen van de taakopvatting van de

paralleleerkracht of duo-collega over te nemen, wat leidt tot een uitbreiding van de eigen taakopvatting. *“Die heeft bepaalde ervaringen, bepaalde ideeën wat u veranderd hè waarvan ge denkt: ah ja, dat kunnen we misschien zo aanpakken” [Daan].*

Daarnaast speelt homofilie hier een rol, omdat de beginnende leerkrachten zich steeds vergelijken met de paralleleerkracht(en) of duo-collega. Wanneer ze verschillen tussen zichzelf en de paralleleerkracht(en) of duo-collega opmerken, gaan ze hun eigen taakopvatting voorop zetten. Zoals eerder vermeld, leidt dit tot een positiever zelfwaardegevoel. De relatie met de paralleleerkracht(en) of duo-collega wordt tevens als sterk ervaren, waardoor hun invloed versterkt. Caro gaat bijvoorbeeld haar taakopvatting uitbreiden als ze van mening is dat de paralleleerkracht veel expertise bezit over bepaalde zaken. Anderzijds wordt haar taakopvatting bevestigd wanneer ze verschillen opmerkt tussen zichzelf en de paralleleerkracht. *“Sommige dingen van haar bepalen dat ik het juist anders wil aanpakken, maar sommige dingen dat ik bij haar zie dat ik denk van: eigenlijk is dat toch nog goed” [Caro].*

Het vierde aspect van het professioneel zelfverstaan is de **beroepsmotivatie**. De beroepsmotivatie is de verzameling van beweegredenen en motieven om in of uit het onderwijs te stappen of om terug aan de slag te gaan in het onderwijs (Kelchtermans, 1994). De beroepsmotivatie vermeerderd of vermindert onder invloed van bepaalde relaties. Meestal vermeerderd de beroepsmotivatie, omdat het netwerk duidt op bijkomende motiverende factoren. Birthe mist bijvoorbeeld de aanwezigheid van de directrice. Ze vindt een bijkomend motief in de relatie met haar collega's. Aangezien ze ervaringen en gevoelens kunnen delen met elkaar in het leerkrachtenteam is Birthe extra gemotiveerd om haar job uit te oefenen. *“Ge weet dat ge het kunt delen, dus dat is al een beetje een last die van u af valt om dan weer verder te gaan” [Birthe].*

Daarnaast kan de beroepsmotivatie ook verminderen onder invloed van het netwerk, omdat de beginnende leerkrachten bijkomende motiverende factoren belangrijk gaan achten die momenteel niet aanwezig zijn. Door de relatie met haar leerlingen beseft Brenda bijvoorbeeld dat leerlingen die haar gezagspositie als leerkracht aanvaarden een extra drijfveer zijn om haar beroep vol te houden. *“Er zit één kindje in de klas waar dat ik het heel moeilijk mee heb en naar het schijnt aanvaardt hij mijn gezag niet [...] En op zo'n momenten voelt ge u op het einde van de dag echt gekraakt. Dan hebt ge echt zoiets van: voor mij hoeft het niet meer als het altijd op deze manier gaat zijn” [Brenda].*

De bijkomende motiverende factoren die de beroepsmotivatie verminderen of vermeerderen, kunnen gezien worden als wenselijk geachte werkcondities waarvan de leerkrachten zich bewust van worden. Een belangrijk motief, zowel bij het vermeerderen als het verminderen van de beroepsmotivatie, betreft de klasgroep. De beginnende leerkrachten vinden het door de relatie met de leerlingen



belangrijk dat de leerlingen zich goed ontwikkelen, zoals vermeld bij de taakopvatting. Deze bevinding komt overeen met het onderzoek van Kelchtermans (2009), waaruit blijkt dat het gevoel dat men belangrijk is voor de ontwikkeling van de leerlingen een grote motiverende factor is voor leerkrachten. Indien de leerlingen zich op een goede manier ontwikkelen, ervaren de beginnende leerkrachten dit als extra stimulans om hun job vol te houden. *“Awel, hiervoor doe ik het nu. Hè, niet voor die reactie van die ouders, maar wel dat ik een kind op die manier kan laten voelen” [Emelie].*

Het laatste aspect betreft het **toekomstperspectief** van de beginnende leerkrachten. Het toekomstperspectief verwijst naar de verwachtingen die leraren hebben over de toekomst van hun beroepssituatie (Kelchtermans, 1994). Het toekomstperspectief kan al dan niet veranderen door het netwerk. Het toekomstperspectief verandert meestal wanneer de beginnende leerkrachten zichzelf vergelijken met een ander. Zoals eerder gezien vergelijkt de beginnende leerkracht zichzelf vaak met de paralleleerkracht(en) of duo-collega, wat wijst op de aanwezigheid of afwezigheid van homofilie in deze relatie. Door deze vergelijking gaan de beginnende leerkrachten hun toekomstperspectief aanpassen naar hoe ze al dan niet willen worden als leerkracht. Zo fungeert de paralleleerkracht van Daphne als een voorbeeld van hoe zij in de toekomst als leerkracht wilt zijn. *“En de [paralleleerkracht], omdat dat echt een voorbeeldfunctie voor mij is, omdat ik daar wel naar opkijk en graag in zijn voetsporen wil treden en dat ook zo goed wil doen als dat hij dat doet” [Daphne].* Caro wilt daarentegen niet zoals haar paralleleerkracht worden in de toekomst. *“Maar ik wil dat niet helemaal verloren laten gaan en zo word je als een, dat is nu een lelijk, zo’n vastgeroeste leerkracht hè” [Caro].*

Daarnaast kan het toekomstperspectief onveranderd blijven. Meestal speelt de relatie met de directie hierbij een rol. De beginnende leerkrachten zijn namelijk vaak gericht op een toekomstige vaste job op hun school. Ze zien de directie hierbij als een strategische sleutelfiguur, aangezien deze persoon beslist wie er het volgende schooljaar terug mag starten op die school. De relatie met de directeur bevestigt dan hun toekomstperspectief. *“Ik heb bijvoorbeeld van [directrice] wel heel veel schrik, omdat die daar eigenlijk over beslist dat ge moogt blijven of niet” [Anneleen].* Dit fenomeen kan het beste verklaard worden vanuit het micropolitiekperspectief.

### 3.3.1.2 Subjectieve onderwijstheorie

De subjectieve onderwijstheorie is het tweede domein binnen het persoonlijk interpretatiekader. De subjectieve onderwijstheorie is het referentiekader dat de kennis en overtuigingen over het onderwijs bevat (Kelchtermans, 2009). Het netwerk kan de subjectieve onderwijstheorie al dan niet tot verandering brengen. In de meeste gevallen verandert de subjectieve onderwijstheorie. Deze verandering kan zich op verschillende vlakken situeren. Een eerste verandering is dat de beginnende leerkrachten elementen van de subjectieve onderwijstheorie van een ander gaan overnemen naar hun

eigen subjectieve onderwijstheorie. Dit gebeurt meestal bij de relatie die ze hebben met de parallelleerkracht(en) of duo-collega, maar ook andere relaties kunnen hier een rol in spelen. Een belangrijk netwerkmechanisme hierbij is de perceptie van expertise. De beginnende leerkrachten gaan pas deze elementen overnemen naar hun eigen subjectieve onderwijstheorie indien ze ervan overtuigd zijn dat deze persoon veel expertise hierover bezit, zoals het geval is bij de taakopvatting. Adam gaat bijvoorbeeld een aantal elementen van de subjectieve onderwijstheorie van zijn parallelleerkracht overnemen naar zijn eigen subjectieve onderwijstheorie, zoals het geven van een klassikale instructie. *“Bijvoorbeeld zij is daar heel goed in, in zo klassikale instructie, dingen vertellen aan kinderen, kinderen mee hebben. Ze is daar echt heel goed in. Zij is misschien wat minder in differentiëren en die dingen. Maar daar heb ik wel heel veel van opgepikt” [Adam].*

Een tweede verandering ontstaat bij het vragen en opvolgen van advies. Dat advies kan van diverse personen uit het netwerk komen. Het criterium hierbij is de perceptie van expertise van het onderwerp waarover ze advies vragen en/of krijgen. De leerkrachten gaan dan hun subjectieve onderwijstheorie aanpassen aan dat advies. Daan vraagt bijvoorbeeld vaak advies aan zijn partner en aan zijn zus over hij bepaalde zaken organisatorisch kan aanpakken in zijn klaspraktijk. Hij volgt dit advies dan op en voegt dit toe aan zijn subjectieve onderwijstheorie. *“Ook eerder op gebied van advies hè. Die beïnvloeden mij van hoe dat ik dingen zou aanpakken, hoe dat ik dat dan organisatorisch in elkaar zou steken” [Daan].*

De twee bovenstaande veranderingen van de subjectieve onderwijstheorie komen overeen met het onderzoek van Kelchtermans (1993), waarin naar voren komt dat de afweging of iets al dan niet wordt opgenomen in de subjectieve onderwijstheorie deels afhankelijk is van hoe ‘autoriteiten’ dit percipiëren. Ook uit de bovenstaande resultaten blijkt dat deze afweging bepaald door de interpretatie van de beginnende leerkrachten van personen in hun netwerk. De leerkrachten gaan slechts hun subjectieve onderwijstheorie veranderen indien ze ervan overtuigd zijn dat er expertise in een bepaalde relatie aanwezig is.

Een derde verandering door het netwerk betreft de bewustwording van een aantal zaken die de beginnende leerkrachten kunnen inpassen in hun subjectieve onderwijstheorie. Deze bewustwording leidt ertoe dat hun subjectieve onderwijstheorie meer geldig wordt. In de meeste gevallen worden de beginnende leerkrachten zich steeds meer bewust van de nodige afstemming van hun aanpak op de leerlingen. Op die manier kunnen de leerkrachten hun taakopvatting, namelijk het ondersteunen van de ontwikkeling van hun leerlingen, bereiken. Enerzijds speelt de relatie met de leerlingen hierbij een rol. Dit is te verklaren vanuit het netwerkmechanisme interpersoonlijke interdependentie. De beginnende leerkrachten ervaren namelijk dat ze wederzijds afhankelijk zijn van hun leerlingen.

Hierdoor zien ze in dat een afgestemde aanpak een betere ontwikkeling bij de leerlingen teweegbrengt en leren ze steeds meer bij over hoe ze dat op een geschikte manier kunnen realiseren. *“Ik wil die kinderen zo goed mogelijk helpen en dat beïnvloedt mij dan toch om daar ja mijn lessen zo goed mogelijk op af te stemmen, dat zij zo goed mogelijk mee kunnen mee kunnen met de klas” [Cassandra].* Anderzijds is de relatie met de zorgleerkracht van belang. De beginnende leerkrachten percipiëren de zorgleerkracht als een collega die veel expertise bezit over de ontwikkeling van hun leerlingen. Hierdoor beseffen ze dat ze deze kennis nodig hebben voor de gewenste afstemming en zijn ze vaak geneigd om informatie te vragen aan de zorgleerkracht. *“Maar inderdaad het grote deel bij de zorg gaat over de leerlingen hè. Hoe dat ik iets moet aanpakken of als er een probleem is, ga ik sneller naar haar, ja” [Caro].*

Een laatste verandering houdt in dat de beginnende leerkrachten hun subjectieve onderwijstheorie aanpassen aan een persoon in hun netwerk. De afwezigheid van homofilie is hierbij van belang. De beginnende leerkrachten observeren namelijk verschillen tussen zichzelf en een ander, waardoor dat ze de ander als beter gaan percipiëren. Dit leidt ertoe dat ze hun handelingen en overtuigingen aanpassen aan wat de andere doet en denkt, waardoor hun subjectieve onderwijstheorie verandert. Door deze aanpassing percipiëren de beginnende leerkrachten het verschil tussen zichzelf en de andere minder groot, wat een positieve invloed heeft op het zelfwaardegevoel. Brenda gaat zichzelf bijvoorbeeld steeds aanpassen aan wat Birthe, de andere beginnende leerkracht, doet. *“Ge gaat veel meer gaan kijken naar: wat doet de ander? En wat ga ik dan doen in functie daarvan?” [Brenda].*

Daarnaast is het ook mogelijk dat de subjectieve onderwijstheorie onveranderd blijft door het netwerk. Het missen van homofilie als netwerkmechanisme speelt hier ook mee. Zoals eerder vermeld, gaan de beginnende leerkrachten zichzelf vaak vergelijken met de parallelleerkracht(en) of duo-collega. Indien ze verschillen opmerken, is het mogelijk dat de beginnende leerkrachten zichzelf beter inschatten dan de parallelleerkracht(en) of duo-collega, wat leidt tot een positiever zelfwaardegevoel. Dat zorgt er tevens voor dat ze bevestigd worden in hun subjectieve onderwijstheorie. Ze zijn namelijk meer geneigd om hun eigen aanpak en overtuigingen te volgen in plaats van de parallelleerkracht te volgen. *“Maar natuurlijk zijn er sommige dingen waarvan ik denk van: oei allé, hoe doet zij dat nu? En dat ik dan eigenlijk tevreden ben met hoe dat ik het zelf doe” [Caro].*

### *3.3.1.3 Besluit persoonlijk interpretatiekader*

Het netwerk versterkt in grote mate de ontwikkeling van het persoonlijk interpretatiekader door al dan niet een veranderende invloed uit te oefenen, waardoor het persoonlijk interpretatiekader meer geldig wordt. Het netwerk kan er daarnaast voor zorgen dat de aspecten van het persoonlijk interpretatiekader samenhangen. Het missen van homofilie in een relatie verbindt bijvoorbeeld het

zelfbeeld, het zelfwaardegevoel en de subjectieve onderwijstheorie aan elkaar. Vooral de netwerkmechanismen homofilie, perceptie van expertise en interpersoonlijke interdependentie verklaren de specifieke invloed van het netwerk op de professionele ontwikkeling. De professionele ontwikkeling van de beginnende leerkrachten reikt zich verder dan de ontwikkeling van het persoonlijk interpretatiekader, vandaar de volgende focus op het inzicht in de schoolcultuur.

### 3.3.2 Inzicht in de schoolcultuur

Een tweede onderdeel van de professionele ontwikkeling betreft het inzicht in de schoolcultuur. De schoolcultuur verwijst naar “de gedeelde opvattingen over hoe onderwijs best ingericht wordt en hoe men er als school aan wil werken” (Kelchtermans & Ballet, 2009, p.20). Het netwerk heeft een uitbreidende invloed op het inzicht dat de beginnende leerkrachten hebben in de schoolcultuur. Het komt niet voor dat het netwerk leidt tot een verminderd inzicht. Vooral de relatie die de beginnende leerkrachten hebben met de directie zorgt voor een diepgaander en uitgebreider inzicht in de schoolcultuur. Hier zijn twee redenen voor. Als eerste wordt de directie gepercipieerd als een persoon met veel expertise over de schoolwerking en de schoolcultuur. Als tweede spelen hier micropolitieke processen mee. Deze twee redenen leiden ertoe dat de beginnende leerkrachten gaan letten op wat de directie belangrijk acht, waardoor ze dit als deel van de schoolcultuur gaan zien. *“Die heeft ook het meeste weet van wat er allemaal gaande is of hoe dat alles in elkaar zit en zo. Hij heeft daar heel veel kennis van [...] Die verwacht dat ook van ja vernieuwingen allé, van innovatief te zijn, om met nieuwe dingen af te komen. Dat wordt echt wel verwacht, zeker van nieuwe leerkrachten ja” [Cassandra].*

Dit onderzoek bevestigt de wisselwerking tussen betekenisgeving en sociale netwerken, zoals geconcludeerd door Coburn (2001). Zoals hierboven vermeld, krijgen de beginnende leerkrachten door hun netwerken steeds meer inzicht in de schoolcultuur, waardoor ze een plaats verwerven in de school (beroepssocialisatie) en zich professioneel blijven ontwikkelen. Langs de andere kant heeft de schoolcultuur een weerslag op de relaties in de netwerken van de beginnende leerkrachten. De schoolcultuur kan immers bepaalde relaties versterken, voornamelijk de relatie met de parallelleerkracht. De schoolcultuur van school E schrijft bijvoorbeeld voor dat paralleliteit tussen de klassen van eenzelfde leerjaar bijdraagt tot meer kwaliteitsvol onderwijs. Dit heeft een weerslag op de relatie die de beginnende leerkrachten hebben met de parallelleerkracht(en), aangezien dit meer samenwerking vereist. *“Hier is het ook de bedoeling dat ge parallel werkt, dat ge ook goed overeenkomt van: hoe pakken we het aan? Dat ook iedereen dezelfde aanpak heeft zodat het voor elke klas in 't zelfde leerjaar hetzelfde verloopt” [Elke]. “Onze school staat er eigenlijk op dat ge als ge meerdere klassen hebt van eenzelfde jaar dat ge wel, ge moogt uw eigen aanpak hebben, maar ge moet wel zien da ge een beetje ja, dat ge parallel loopt” [Emelie].*

In een school spelen altijd micropolitieke processen mee, vandaar de volgende focus op de micropolitieke geletterdheid van de beginnende leerkrachten.

### 3.3.3 Micropolitieke geletterdheid

Het ontwikkelen van micropolitieke geletterdheid is het derde onderdeel van de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten. Micropolitieke geletterdheid is de mate waarin leerkrachten de realiteit in hun school als micropolitiek percipiëren en in staat zijn om te handelen in deze micropolitieke realiteit. De micropolitieke geletterdheid bestaat uit drie aspecten: het kennisaspect, het instrumenteel aspect en het belevingsaspect (Kelchtermans & Ballet, 2002b).

#### 3.3.3.1 Kennisaspect

Het kennisaspect is het eerste aspect van de micropolitieke geletterdheid en verwijst naar de kennis die een leerkracht inzet om situaties vanuit het micropolitieke perspectief te begrijpen en te interpreteren (Kelchtermans & Ballet, 2002a). Het netwerk kan dit kennisaspect uitbreiden of bevestigen. Het netwerk zorgt er op diverse manieren voor dat de beginnende leerkrachten hun kennisaspect gaan uitbreiden. Als eerste kan een persoon uit het netwerk van de beginnende leerkrachten erop wijzen dat ze bepaalde situaties als micropolitiek kunnen percipiëren. Zo duidt de moeder van Birthe erop dat ze haar relatie met haar collega's als micropolitiek kan zien, aangezien deze relatie in grote mate de beroepsmotivatie kan bepalen. *“Dat mijn mama vroeg van: kijk, [Birthe] het is uw eerste school, ge moet maar zien of ge binnen dat team past en ge gaat dat wel ondervinden. Dus dat heeft ook wel een invloed op hoe ge situaties ziet en zo.” [...] Want mijn mama staat dus ook in het onderwijs en die stond in een heel negatieve groep. En als iemand zo elke dag vies naar u kijkt of een opmerking of zo maakt, ge zit er al snel door hè. Ik denk dat collega's heel veel doet” [Birthe].*

Als tweede kan het kennisaspect uitbreiden door een persoon uit het netwerk te observeren, waardoor de beginnende leerkracht zich meer bewust wordt van de micropolitieke realiteit van de school. Zo observeerde Celine een specifieke collega die altijd haar mening uitte tijdens personeelsvergaderingen. Hierdoor gaat Celine personeelsvergaderingen en andere contactmomenten met de collega's zien als een mogelijkheid om haar eigen mening te uiten en zichzelf als leerkracht te laten gelden, wat haar professioneel zelfverstaan positief beïnvloedt. *“Die durfde dat dan voor te stellen op personeelsvergaderingen en dan dacht ik: ah ja eigenlijk, waarom niet? Ge moet eigenlijk gewoon uw ideeën durven zeggen of gewoon durven doen [...] Maar die heeft mij echt wel doen inzien dat ge echt uit uw pijp moet komen en omdat ge nog jong zijt, moet ge, als ge een idee hebt, moet ge dat gewoon zeggen en proberen te realiseren” [Celine].*

Als derde kan het kennisaspect uitbreiden wanneer de beginnende leerkrachten een relatie aangaan, waardoor ze zich bewust worden van de micropolitieke omgeving waarin ze werkzaam zijn. Emelie en

Cassandra hebben bijvoorbeeld sinds dit schooljaar een relatie met de ouder van een leerling. Ze ervaren deze relatie soms als een inbreuk op hun professioneel zelfverstaan, omdat ze zich verplicht voelen om zichzelf als leerkracht te verantwoorden en hun positie als leerkracht te verdedigen ten opzichte van deze ouders. Hierdoor krijgen ze meer inzicht in de micropolitieke realiteit die heerst rond deze relatie en hoe die relatie verband houdt met hun zelfbelangen. *“Bijvoorbeeld bij een onduidelijkheid bij een toets hè die dat dan verbeterd is en waar dat dan ja van de ouders bijvoorbeeld vragen over kunnen komen van: kan dit niet wel juist gerekend worden of niet?. Om daar toch wel een duidelijke lijn in te trekken van: het is zo, ik heb het zo beoordeeld en het blijft zo” [Cassandra].*

Daarnaast kan het netwerk het kennisaspect bevestigen. De beginnende leerkrachten hebben reeds een micropolitieke kennisbasis uitgebouwd over de eigen professionele belangen, de belangen van anderen en de micropolitieke realiteit waarin deze belangen zich uiten. Bepaalde relaties bevestigen de geldigheid van deze kennisbasis. Zo hebben de beginnende leerkrachten inzicht in het eigen organisatorisch belang wat betreft de tewerkstelling op hun school en hoe dit belang verband houdt met de schoolse omgeving. De beginnende leerkrachten gaan namelijk diverse situaties op school percipiëren vanuit dit organisatorisch belang. De relatie met de directie bevestigt dat deze situaties vanuit een micropolitiek oogpunt bekeken kunnen worden. Zo heeft de directeur op school C bepaalde verwachtingen ten opzichte van beginnende leerkrachten, in tegenstelling tot de andere leerkrachten, wat bevestigt dat deze verwachtingen verband houden met de kansen op tewerkstelling. *“Van de iets oudere leerkrachten wordt verwacht dat ze dat al doen voor ik denk één les per week van muzische vorming. Bij ons moest het zeker ik denk vijf lessen per week zijn voor de nieuwe leerkrachten [...] Ja, omdat hij er zeker van wilt zijn dat wij daarin meegaan, denk ik. Ja ik denk als ge nu zou zeggen van: ik doe dat niet. Ja dat dat ook wel effect zal hebben op uw werkkansen ja” [Cassandra].*

### 3.3.3.2 Instrumenteel aspect

Ten tweede is het **instrumenteel aspect** van micropolitieke geletterdheid gericht op het gebruik van micropolitieke handelingen in functie van de wenselijk geachte werkcondities (Kelchtermans & Ballet, 2002a). Als eerste kan het netwerk de repertoire van micropolitieke handelingen van de beginnende leerkrachten uitbreiden. Dit komt voor wanneer de beginnende leerkrachten het advies of de feedback van iemand uit het eigen netwerk volgen. De beginnende leerkrachten zijn geneigd om dit te volgen vanuit het idee dat deze personen expertise bezitten over hoe men bepaalde professionele belangen kan realiseren. Zo gaat Adam het advies van zijn schoonvader opvolgen over welke micropolitieke handelingen hij kan stellen om zijn zelfbelang te realiseren, omdat Adam van mening is dat zijn schoonvader veel expertise bezit over hoe men als leerkracht het professioneel zelfverstaan kan versterken. *“En hij heeft dan al 30 jaar ervaring. Dus hij geeft dan ook wel tips [...] Dan is het ook wel*

*belangrijk dat ge duidelijke grenzen stelt en dat ge soms wel aangeeft dat gij nog altijd de meester zijt en zij de leerlingen zijn en dat ze daar niet over gaan” [Adam].*

Het netwerk kan het instrumenteel aspect ook uitbreiden wanneer de leerkrachten een weg zoeken in de micropolitieke realiteit van de school. Enerzijds kunnen ze geïnternaliseerde aanpassing als micropolitieke handeling stellen, wat verwijst naar het vrijwillig aanpassen van hun gedrag en overtuigingen om een plaats te verwerven in de school (Richards et al., 2013). Het netwerk wijst hen er dan op dat ze hun gedrag en overtuigingen kunnen veranderen om zo deze plaats te verwerven. Zo duidt de directie Celine erop dat haar lessen verbonden moeten worden met de leerplandoelstellingen. Celine vindt dit persoonlijk niet erg nuttig, maar toch gaat ze vrijwillig haar handelingen en overtuigingen hierover aanpassen, omdat ze een plaats wilt verwerven in de school. *“Dus we moeten van de directeur ook allé de leerplannen daarbij schrijven, de doelen erbij schrijven, dus per week minstens vijf lessen voorbereiden. En ja dat is nogal een controlefreak, dus ik weet dat die dat controleert, want die kan dat ook zien en ja, dan probeert ge het ook wel goed te doen” [Celine].* Anderzijds kunnen ze strategische inschikkelijkheid als micropolitieke handeling toepassen, waarbij de beginnende leerkrachten de door de school wenselijk geachte handelingen gaan stellen die vaak gericht zijn op status quo (Richards et al., 2013). De beginnende leerkrachten leren voornamelijk door de relatie met de directie welke handelingen ze kunnen stellen om status quo in de school te behouden. Deze handelingen gaan ze dan toevoegen aan hun eigen handelingsrepertoire, zodat ze hun plaats in de school meer kunnen verzekeren. *“Dat verandert u hè, want als die zegt “we kunnen da best zo aanpakken”, dan doe je dat op die manier hè. Dan probeer je dat in gelijke richting in de school aan te pakken hè” [Daan].*

Als tweede kan het netwerk een inperkende invloed uitoefenen op het instrumenteel aspect. Een relatie wijst dan uit dat een bepaalde micropolitieke handeling niet geschikt is om iets te bereiken. Dit komt naar voren bij het strategisch herformuleren als micropolitieke handeling, waarbij dat de beginnende leerkrachten proberen om het gedrag en de overtuigingen van de collega's aan te passen (Richards et al., 2013). Caro tracht deze micropolitieke handeling toe te passen in de relatie met haar parallelleerkracht om haar professioneel zelfverstaan te versterken, maar ze heeft het gevoel dat deze strategie niet werkt. Hierdoor gaat ze deze handeling schrappen uit haar repertoire. *“Daar gaan die nogal aan vasthouden en dat is moeilijker om daar zo mee uw mening. Ja, ge kunt dat misschien wel zeggen, maar die gaan dat niet echt overnemen” [Caro].*

Als derde bevestigt het netwerk de werkzaamheid van bepaalde micropolitieke handelingen. De beginnende leerkrachten zetten vaak hun netwerk in als micropolitieke handeling. Ze merken dat dit een gewenst effect heeft, waardoor ze deze micropolitieke handeling vaker gaan toepassen. Zo vraagt

Elke advies aan haar vrienden over de tijdsindeling van lessen en het gebruik van de handleidingen. Door advies te vragen, is Elke ervan overtuigd dat ze haar taakopvatting zal bereiken, wat leidt tot de bevestiging dat advies vragen aan haar vrienden leidt tot het realiseren van haar zelfbelang. *“Maar wel zo’n dingen, dat ge daar wel gerustgesteld van wordt, dat ge weet van: ah ja, oké, zij zijn dat ook zo aan het doen of dan doen we wat minder uitgebreid en dan komen we er wel” [Elke].* Daarom zijn de beginnende leerkrachten vaak gericht op het behoud van bepaalde relaties in het netwerk, wat voor hen een sociaal-professioneel belang is. Dit komt vooral voor bij sterke relaties, omdat de leerkrachten reeds nauwe interacties hebben met deze personen die ze willen bewaren. Door deze relaties te behouden, kunnen ze ook het inzetten van het netwerk als micropolitieke handeling behouden. Zo is Daan gericht op het behoud van zijn relatie met de specifieke collega’s, omdat hij deze relatie kan inzetten om bepaalde zaken te bereiken in de school, alsook versterkt deze relatie zijn professioneel zelfverstaan. *“Dat het niet enkel dat professionele is, maar dat versterkt het collegiale wel hè, als ge dat vriendschappelijke, dan doe je al eens iets extra voor mekaar” [Daan].*

### 3.3.3.3 Belevingsaspect

Ten derde verwijst het **belevingsaspect** naar de tevredenheid van leerkrachten ten opzichte van hun micropolitieke geletterdheid en de emoties die hiermee samengaan (Kelchtermans & Ballet, 2002a). Het netwerk kan tot een positieve beleving of een gemengde beleving leiden. Meestal ervaren de beginnende leerkrachten een positieve beleving ten opzichte van hun micropolitieke geletterdheid. Ze hebben het gevoel dat ze reeds voldoende inzicht hebben in de micropolitieke realiteit van hun school en een goede repertoire van micropolitieke handelingen bezitten die ze inzetten om een weg te vinden in deze micropolitieke realiteit, wat het netwerk bevestigt. De relatie die Cassandra bijvoorbeeld heeft met de directie bevestigt de micropolitieke bril waarmee ze kijkt naar de verschillende verwachtingen die in de school heersen ten opzichte van jongere en oudere collega’s. *“Ja, ik denk van de directie uit, die verwacht dat ook van ja vernieuwingen allé, van innovatief te zijn, om met nieuwe dingen af te komen. Dat wordt echt wel verwacht, zeker van nieuwe leerkrachten ja” [Cassandra].*

Het is ook mogelijk dat de beginnende leerkrachten een gemengde beleving ervaren ten opzichte van hun micropolitieke geletterdheid. Enerzijds betekent dit dat de beginnende leerkrachten tevreden zijn over hun kennis ofwel over hun micropolitieke handelingen. Ook hier bevestigt het netwerk deze gemengde gevoelens. Emelie is bijvoorbeeld van mening dat ze inzicht heeft in de micropolitieke realiteit van haar school. Desondanks vindt ze het moeilijk om de juiste micropolitieke handelingen te vinden. Zo weet ze niet hoe ze een goede indruk kan maken op haar onderdirectrice. De relatie met de onderdirectrice bevestigt dit dubbele gevoel, omdat de onderdirectrice vaak op een vreemde manier op haar reageert. *“Ja als die bezig is, dan zegt die dat heel vluchtig en dan komt dat zo “je zwemlijst is nog niet binnen hè!”, bijvoorbeeld. En dan begin ik te denken van: oh nee, mijn*



*administratie is niet in orde. Dus aan die dingen begin ik dan te twijfelen [...] Ik heb juf [onderdirectrice] zeker en vast nodig, maar omdat ik ze zo hard nodig heb, word ik daar soms wat onzeker van, omdat ge niet weet van, allé dan begin ik zo te denken van: vindt ze dat eigenlijk wel goed dat ik zoveel vraag?” [Emelie].* Anderzijds betekent dit gemengde gevoel dat er sprake is van compensatie. De beginnende leerkracht kan namelijk negatieve gevoelens ten opzichte van zijn micropolitieke geletterdheid ervaren. Het netwerk treedt hier op als compensatiemechanisme, waardoor de negatieve gevoelens verminderen. Zo ervaart Birthe negatieve gevoelens, omdat ze niet weet hoe ze moet omgaan met de chaotische schoolwerking waarin de belangen van de directie niet altijd overeenkomen met de belangen van de leerkrachten. De relatie die Birthe heeft met de collega's compenseert deze negatieve gevoelens, omdat ze hun negatieve gevoelens kunnen delen met elkaar. *“Ge weet dat ge het kunt delen dus dat is al een beetje een last die van u af valt om dan weer verder te gaan” [Birthe].*

#### *3.3.3.4 Besluit micropolitieke geletterdheid*

Het netwerk heeft een versterkende invloed op de ontwikkeling van de micropolitieke geletterdheid. Onder invloed van het netwerk verkrijgen de beginnende leerkrachten steeds meer kennis over de micropolitieke realiteit en de eigen professionele belangen. Daarnaast biedt het netwerk meer inzicht in welke micropolitieke handelingen ze kunnen stellen. Het netwerk bevestigt tevens dat ze al dan niet een geschikte micropolitieke kennisbasis en handelingsrepertoire bezitten, wat een positieve, dan wel gemengde beleving, met zich meebrengt.

### 3.4 Besluit resultaten van de horizontale analyse

In dit besluit wordt er een antwoord op de drie onderzoeksvragen geformuleerd. Wat betreft de eerste onderzoeksvraag “Hoe ziet het sociaal netwerk van beginnende leerkrachten rond professionele ontwikkeling eruit?” blijkt dat de parallelleerkracht(en) of duo-collega, de directie en de partner het meest frequent in deze netwerken voorkomen. Er kan echter gesteld worden dat de netwerken voornamelijk idiosyncratisch zijn. Dat zorgt ervoor dat de network size en de mate van diversiteit variëren tussen de beginnende leerkrachten. Daarnaast blijkt dat de beginnende leerkrachten zowel formele en informele relaties als boundary-crossing ties in hun netwerk plaatsen. Bij de informele relaties is het mogelijk dat deze persoon tevens een professionele collega is, wat de relatie een andere betekenis geeft. Als laatste is het opvallend dat zowel individuen als sociale categorieën tot het netwerk kunnen behoren, ook al komt dit niet overeen met de omschrijving van een netwerk van Coburn et al. (2010).

Het tweede deel van dit hoofdstuk vormt de overgang naar het beantwoorden van de tweede en de derde onderzoeksvraag, respectievelijk “Wat is de betekenis van het sociaal netwerk voor de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten?” en “Wat zijn de redenen achter het vormen

en behouden van een sociaal netwerk rond professionele ontwikkeling met deze personen?”. De netwerkmechanismen duiden op het vormen, behouden en functioneren van de netwerken, maar deze krijgen slechts invulling krijgen vanuit de betekenisgeving van de beginnende leerkrachten.

In het derde deel werd er daarom gekeken naar de betekenis van het netwerk voor de professionele ontwikkeling van de beginnende leerkrachten. Dat hangt onlosmakelijk samen met de netwerkmechanismen die een zicht geven op de redenen waarom de netwerken een welbepaalde invloed uitoefenen op de professionele ontwikkeling. Het netwerk versterkt de professionele ontwikkeling van de beginnende leerkrachten, door een al dan niet veranderende invloed uit te oefenen. Er ontstaat verandering wanneer bepaalde aspecten van de professionele ontwikkeling uitgebreid of ingeperkt wordt door het netwerk. Er treedt geen verandering op wanneer het netwerk de geldigheid van hun betekenisgeving bevestigt. Door de relaties in hun netwerken gaan de beginnende leerkrachten hun persoonlijk interpretatiekader verder ontwikkelen, meestal ten gevolge van verandering. Het netwerk zorgt tevens voor een uitbreiding van het inzicht in de schoolcultuur. Als laatste leidt het netwerk ertoe dat de beginnende leerkrachten steeds meer micropolitiek geletterd zijn. Daarnaast kan het netwerk ook optreden als compensatiemechanisme wanneer de beginnende leerkrachten negatieve gevoelens ervaren. Vooral de netwerkmechanismen homofilie, perceptie van expertise en interpersoonlijke interdependentie verklaren de specifieke invloed van het netwerk. De aanwezig –en afwezigheid van homofilie in een relatie speelt een rol wanneer de beginnende leerkracht zichzelf vergelijkt met een persoon in zijn netwerk en op van de basis geobserveerde gelijkenissen en verschillen zijn betekenisgeving meer afstemt op de werkelijkheid. De perceptie van expertise zorgt ervoor dat een aantal personen in het netwerk de professionele ontwikkeling in een bepaalde richting sturen, omdat de beginnende leerkrachten meer geneigd zijn om deze personen te volgen. De interpersoonlijke interdependentie wijst op het belang dat de leerkrachten hechten aan de wisselwerking tussen zichzelf en de leerlingen voor hun professionele ontwikkeling. Wat betreft de netwerkmechanismen sterkte, nabijheid en formaliteit kan gesteld worden dat beide polen, namelijk sterk en zwak, nabij en niet nabij en formeel en informeel, een rol kunnen spelen in deze professionele ontwikkeling van de beginnende leerkrachten. Dit komt overeen met het onderzoek van Fox en Wilson (2015), waarin gesteld wordt dat ook zwakke en informele relaties relevant kunnen zijn. Verrassend is echter de bevinding dat ook niet-nabije relaties een grote invloed kunnen hebben op de professionele ontwikkeling. Dit is in contrast met het onderzoek van Pauwels en Umans (2014). Zij duiden namelijk op de grote invloed van nabije personen op de beginnende leerkracht. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de perceptie van expertise belangrijker wordt ingeschat dan de nabijheid van personen. In het algemeen kan gesteld worden dat de netwerken erg betekenisvol zijn voor de wijze waarop de beginnende leerkrachten zich professioneel ontwikkelen.

## Hoofdstuk 4: Discussie

In dit hoofdstuk blikken we terug op de voorgaande hoofdstukken. In het eerste deel wordt er een samenvatting van elk hoofdstuk gegeven. Tevens wordt er stilgestaan bij de conclusies van dit onderzoek. In het tweede deel wordt er een kritische kanttekening gemaakt bij het netwerkperspectief. In het derde deel volgt de bespreking van de methodologische beperkingen. In het laatste deel worden de implicaties voor verder onderzoek uitgediept.

### 4.1 Samenvatting en conclusie

Het startpunt van dit masterproefonderzoek is de ervaring van de beginnende leerkracht en de manier waarop deze betekenis geeft aan zijn loopbaan. Hierbij wordt het verder gekeken dan het microniveau (de klas) en het mesoniveau (de schoolorganisatie). Het vertrekpunt blijft de betekenisgeving van de beginnende leerkracht, maar tevens wordt het ruimere web van betekenisvolle sociale relaties rond de beginnende leerkracht onderzocht.

In het eerste hoofdstuk worden de probleemstelling, het conceptueel kader en de onderzoeksinteresse behandeld. De probleemstelling start met de vaststelling dat veel beginnende leerkrachten het onderwijsveld verlaten (Fantilli & McDougall, 2009). Dit wordt verklaard vanuit de uitdagingen die beginnende leerkrachten ervaren in de inductieperiode en daaraan gekoppeld de praktijkschok. Dit dwingt de beginnende leerkracht om snel professioneel te ontwikkelen (Kelchtermans & Ballet, 2002a). Vervolgens wordt er gefocust op de invloed van het sociaal netwerk van de beginnende leerkracht op het professionele ontwikkelingsproces. Dit masterproefonderzoek pakt twee beperkingen van vorig onderzoek aan, namelijk een beperkte focus op relaties buiten de schoolomgeving (Mansfield et al., 2014) en de kwantitatieve aard van deze onderzoeken. Er wordt verder gebouwd op de studie van Pauwels en Umans (2014). Vervolgens wordt het conceptueel kader uitgediept. Hierin staan drie perspectieven centraal, namelijk het sense-making -, micropolitiek –en netwerkperspectief, die elk de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten vanuit een andere, maar complementaire invalshoek bekijken. In deze masterproef worden de drie perspectieven gecombineerd om een diepgaand beeld op de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten te verkrijgen. Als laatste wordt de onderzoeksinteresse besproken. De onderzoeksinteresse vertrekt vanuit de professionele ontwikkeling van de beginnende leerkracht onder invloed van de sociale netwerken en vertaalt zich in drie onderzoeksvragen:

1. Hoe ziet het sociaal netwerk van beginnende leerkrachten rond professionele ontwikkeling eruit?

2. Wat is de betekenis van het sociaal netwerk voor de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten?
3. Wat zijn de redenen achter het vormen en behouden van een sociaal netwerk rond professionele ontwikkeling met deze personen?

Het tweede hoofdstuk focust op de methodologie van dit masterproefonderzoek. Er wordt beargumenteerd dat de combinatie tussen kwalitatief-interpretatief onderzoek en sociale netwerkanalyse een geschikte methode is om de onderzoeksvragen te beantwoorden. Vervolgens worden de verschillende stappen van het onderzoek uitgediept, gaande van de literatuurstudie tot de interviews en de data-analyse. Als laatste volgt een kritische bespreking van de rol van de onderzoeker en de methodologische kwaliteit van het onderzoek.

Het derde hoofdstuk geeft de resultaten van de horizontale analyse weer die een antwoord bieden op de onderzoeksvragen. Wat betreft de eerste onderzoeksvraag is het duidelijk dat er diverse personen kunnen voorkomen in het netwerk van een beginnende leerkracht. Hierbij kan het gaan over formele of informele relaties of over boundary-crossing ties. Dit wijst op het belang van het bestuderen van een netwerk dat verdergaat dan de schoolmuren. De meest voorkomende personen in het netwerk zijn de parallelleerkracht(en) of duo-collega, de directie en de partner. Ook kunnen sociale categorieën tot het netwerk behoren. Daarnaast kunnen personen buiten de beroepsomgeving ook een professionele collega's zijn, wat zorgt voor een andere dynamiek in de relatie. De tweede en derde onderzoeksvraag worden samen beantwoord. Het netwerk versterkt de professionele ontwikkeling van de beginnende leerkrachten, door een al dan niet veranderende invloed uit te oefenen op het persoonlijk interpretatiekader, het inzicht in de schoolcultuur en de micropolitieke geletterdheid. Vooral de netwerkmechanismen homofilie, perceptie van expertise en interpersoonlijke interdependentie verklaren de specifieke invloed van het netwerk. Wat betreft de netwerkmechanismen sterkte, nabijheid en formaliteit kan gesteld worden dat beide polen een rol spelen in deze professionele ontwikkeling van de beginnende leerkrachten. De netwerken determineren dus grotendeels hoe de beginnende leerkrachten zich professioneel ontwikkelen.

## 4.2 Kritische kanttekening netwerkperspectief

In dit deel wordt er stilgestaan bij een belangrijke bijdrage van dit masterproefonderzoek, namelijk het onderzoek naar de meerwaarde van het netwerkperspectief in combinatie met het sense-making –en micropolitiekperspectief om de betekenisgeving en de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten te vatten. De meerwaarde van het netwerkperspectief situeert zich op twee vlakken. Als eerste biedt het netwerkperspectief de mogelijkheid om het sociaal netwerk in kaart te brengen. Als

tweede kan het netwerkperspectief een blik werpen op de kenmerken, patronen en verklaringen van de sociale netwerken, waardoor het functioneren ervan duidelijk wordt. Dit gebeurt onder de noemer van de netwerkmechanismen. Deze netwerkmechanismen zijn echter weinig betekenisvol zonder een duidelijke netwerkvraag (Moolenaar et al., 2012) en krijgen slechts invulling door de betekenisgeving van leerkrachten. Dit roept de volgende vraag op: Is er een andere theorie die de betekenisgeving van beginnende leerkrachten kan vatten, alsook de invloed van belangrijke personen op deze betekenisgeving? Om de deze vraag te beantwoorden, ligt de focus op het concept “significant others”.

“Significant others” is een concept uit het symbolisch interactionisme. Een significant other is een persoon die een speciale betekenis heeft, waardoor de significant other een belangrijke bron is in het vormen en veranderen van een bepaald perspectief (Potts, 2015). In de onderwijskundige context wordt een significant other gezien als een persoon die belangrijk is voor de ontwikkeling van het professioneel zelfverstaan van leerkrachten (Roxå & Mårtensson, 2009). Gelijkaardig aan de perspectieven in dit masterproefonderzoek hecht het symbolisch interactionisme ook belang aan de subjectieve betekenisgeving van personen van hun omgeving. Daarnaast gaat het symbolisch interactionisme ervan uit dat de professionaliteit van leerkrachten gevormd wordt door de continue interactie tussen hun emoties, attitudes en overtuigingen en de sociale omgeving waarin ze functioneren. Door deze interactie construeren leerkrachten een specifieke manier van betekenisgeving van zichzelf en hun beroep (van den Berg, 2002). De rol van significant others voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten werd reeds door een aantal onderzoekers bestudeerd. Karmos en Jacko (1977) en Woods en Carlyle (2002) stelden, gelijkaardig aan dit masterproefonderzoek, vast dat zowel professionele als niet-professionele significant others een positieve invloed kunnen uitoefenen op de rol als leerkracht. Roxå en Mårtensson (2009) combineerden een focus op netwerken en significant others om zicht te krijgen op hoe het begrip over leren en onderwijzen verandert bij leerkrachten. De bovenstaande onderzoeken duiden erop dat de specifieke invloed van personen op de professionele ontwikkeling van leerkrachten ook gevat kan worden door de significant others te onderzoeken, zelfs in combinatie met het netwerkperspectief.

### 4.3 Methodologische beperkingen

Hier worden de methodologische beperkingen besproken van de methodologische keuzes, zoals omschreven in het tweede hoofdstuk. De eerste beperking vloeit voort uit de keuze om enkel de egonetwerken van de beginnende leerkrachten te onderzoeken. Door enkel egonetwerken te bestuderen, kunnen er bepaalde structurele kenmerken van het netwerk en de omgeving gemist worden (Moolenaar, 2012). Hierdoor was het niet mogelijk om bepaalde concepten, zoals wederkerigheid of structural balance, uit de sociale netwerktheorie terug te vinden in de data. Er werd

getracht om dit neveneffect te verminderen door het toevoegen van het micropolitiekperspectief dat meer inzicht geeft in de structurele kenmerken van de werkomgeving van de beginnende leerkracht.

Als tweede kan de kwaliteit van de interview in sommige gevallen aangetast zijn door de beperkte tijd. In de introductiebrief werd vermeld dat het interview ongeveer anderhalf uur in beslag nam. Sommige respondenten konden echter weinig tijd vrijmaken voor het interview. Hierdoor is de duur van sommige interviews korter dan andere. Daarnaast speelde ook de plaats van het interview een rol. Leerkrachten die op de school geïnterviewd werden, leken minder geneigd om hun ervaringen en relaties te delen. Een reden hiervoor is vermoedelijk dat de beginnende leerkrachten vreesden dat de collega's hen hoorden vertellen over relaties binnen de school. Vanwege deze twee beperkingen is het mogelijk dat bepaalde interviews minder diepgaand zijn dan andere.

Een derde methodologische beperking betreft het onderzoeksdesign. De interviews werden op één moment tijdens het schooljaar afgenomen. Hierdoor hebben we geen duidelijk zicht op de evolutie van de professionele ontwikkeling en van de netwerken. Het was tijdens de analysefase dan ook soms moeilijk om in te schatten wanneer de betekenisgeving van de beginnende leerkracht veranderd was, aangezien er weinig informatie beschikbaar was over de beginsituatie van de beginnende leerkracht.

#### 4.4 Implicaties voor verder onderzoek

Als laatste worden er aantal implicaties voor verder onderzoek naar de professionele ontwikkeling en de sociale netwerken van beginnende leerkrachten besproken. Als eerste kan toekomstig onderzoek de bovenstaande methodologische beperkingen mee in rekening nemen. Idealiter wordt de egocentrische en de sociocentrische benadering van sociale netwerkanalyse gecombineerd om de nadelen van beide benaderingen te compenseren. Zo kan verder onderzoek het whole netwerk van een school onderzoeken, bijkomend aan het bestuderen van de egonetwerken van meerdere beginnende leerkrachten op diezelfde school. Hierdoor kunnen de informele relaties in de egonetwerken, die van onmiskenbaar belang bleken in dit onderzoek, geëxploreerd worden. Daarnaast kunnen de structurele kenmerken van de schoolomgeving en de whole netwerken bestudeerd worden. Ook kan men op die manier de invloed van het netwerk op de schoolcultuur vatten. Verder onderzoek moet tevens rekening houden met het tijdspad en de plaats van de interviews. Voldoende tijd voor de interviews op een veilige plaats voor de beginnende leerkracht is een aanrader. Ook is het interessant om meerdere interviews af te nemen bij dezelfde respondenten doorheen één of meerdere schooljaren. Dit is relevant, aangezien netwerken altijd dynamisch zijn (Baker-Doyle, 2012). Daarom wordt een longitudinale onderzoeksopzet aangeraden om de evolutie van sociale netwerken doorheen de tijd te onderzoeken (Liou et al., 2015; Moolenaar et al., 2012). Ook professionele ontwikkeling is een dynamisch en continu leerproces (Kelchtermans & Ballet, 2005).

Arnout (2015), Pauwels en Umans (2014), Pille (2016) en Vanderlinde en Kelchtermans (2013) onderzochten de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten doorheen meerdere meetmomenten. Deze onderzoeken bevestigen dat meerdere meetmomenten de evolutie die zich voordoet in het professionele ontwikkelingsproces van leerkrachten beter vatten.

Daarnaast zijn er een aantal implicaties voor verder onderzoek die voortvloeien uit de conclusies op de onderzoeksvragen. Wat betreft de eerste onderzoeksvraag blijkt uit dit masterproefonderzoek dat zowel formele relaties, informele relaties en boundary-crossing ties als sociale categorieën relevant zijn voor de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten. Verder onderzoek moet daarom een open blik hanteren voor alle mogelijke relaties in een sociaal netwerk. Daarnaast kan de vraag gesteld worden in welke mate het netwerk verandert door andere selectiecriteria te hanteren. In dit onderzoek werd ervan uitgegaan dat de beginnende leerkrachten relatief stabiele netwerken konden uit te bouwen vanwege hun jaarcontract op een school. De onderzoeksresultaten kunnen mogelijks veranderen wanneer men leerkrachten zonder jaarcontract selecteert. De resultaten kunnen vervolgens vergeleken worden met elkaar om een zicht te krijgen op de rol van het jaarcontract.

Wat betreft de tweede en de derde onderzoeksvraag blijkt uit dit masterproefonderzoek dat de netwerkmechanismen op zich weinig betekenis hebben. Het onderzoek van Moolenaar et al. (2012) wijst erop dat deze netwerkmechanismen betekenis krijgen vanuit de netwerkvraag die gesteld werd. Een andere netwerkvraag leidt tot een ander netwerk. Moolenaar et al. (2012) duiden er ook op dat er voldoende aandacht besteed moet worden aan het formuleren en ordenen van de netwerkvragen, omdat de netwerkvragen de vorm van de sociale netwerken bepalen. In dit masterproefonderzoek werd er een zeer open netwerkvraag gesteld die peilde naar het netwerk rond professionele ontwikkeling, waardoor zowel formele en informele relaties als sociale categorieën naar voren kwamen tijdens de interviews. Daarnaast is het de combinatie van het sense-making -, micropolitiek – en netwerkperspectief die tot diepgang leidt in de antwoorden op de onderzoeksvragen. Toekomstig onderzoek kan dus het netwerkperspectief combineren met andere perspectieven om een breed beeld op het netwerk te behouden. Het sense-making –en micropolitiekperspectief zijn een goede aanvulling vanwege de focus op betekenisgeving, wat onlosmakelijk verbonden is met de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Het inzicht in de netwerkmechanismen ontstaat immers pas wanneer de betekenisgeving van de leerkrachten bestudeerd wordt. Het is namelijk de leerkracht die betekenis geeft aan zijn netwerk, wat bepaalt op welke manier zijn netwerk functioneert zoals het functioneert. De meerwaarde van het netwerkperspectief werd hierboven reeds in vraag gesteld. Daarom kan het voor verder onderzoek tevens interessant zijn om de significant others te onderzoeken, eventueel in combinatie met het netwerkperspectief.

# Referentielijst

- Adler, P. S., & Kwon, S. W. (2002). Social capital: Prospects for a new concept. *Academy of management review*, 27(1), 17-40.
- Anderson, L. (2010). Embedded, emboldened, and (net)working for change: Support-seeking and teacher agency in urban, high-needs schools. *Harvard Educational Review*, 80(4), 541-573.
- Arnout, L. (2015). *De socialisatie van beginnende leraren basisonderwijs in de school als organisatie: Een follow-up studie* (Ongepubliceerde Masterproef). KU Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, België.
- Baker-Doyle, K. J. (2012). First-year teachers' support networks: Intentional professional networks and diverse professional allies. *The New Educator*, 8(1), 65-85. doi: 10.1080/1547688X.2012.641870
- Baker-Doyle, K. J. (2015). Stories in networks and networks in stories: A tri-modal model for mixed-methods social network research on teachers. *International Journal of Research & Method in Education*, 38(1), 72-82. doi: 10.1080/1743727X.2014.911838
- Baker-Doyle, K. J., & Yoon, S. A. (2011). In search of practitioner-based social capital: A social network analysis tool for understanding and facilitating teacher collaboration in a US-based STEM professional development program. *Professional development in Education*, 37(1), 75-93. doi: 10.1080/19415257.2010.494450
- Ball, S. J. (1994). Micropolitics of schools. In T. Husén & T.N. Postlethwaithe (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (pp. 3824-3826). Oxford, Verenigd Koninkrijk: Pergamon.
- Ballet, K. (2007). *Worstelen met werkdruk: De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs*. Leuven, België: Leuven University Press.
- Baltusite, R. (2015). Support of a higher education institution for the new teachers. *Society, Integration, Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 196-204.
- Bryman, A. (2015). *Social research methods*. Oxford, Verenigd Koninkrijk: Oxford University Press.
- Carmichael, P., Fox, A., McCormick, R., Procter, R., & Honour, L. (2006). Teachers' networks in and out of school. *Research Papers in Education*, 21(2), 217-234. doi: 10.1080/02671520600615729
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 81-101.



- Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 23*(2), 145-170. doi: 10.3102/01623737023002145
- Coburn, C. E. (2006). Framing the problem of reading instruction: Using frame analysis to uncover the microprocesses of policy implementation. *American Educational Research Journal, 43*(3), 343-379.
- Coburn, C. E., Choi, L., & Mata, W. S. (2010). 'I would go to her because her mind is math': Network formation in the context of a district-based mathematics reform. In A. J. Daly (red.), *Social network theory and educational change* (pp. 33-50). Cambridge: Verenigd Koninkrijk, Harvard Educational Press.
- Cole, A. L. (1991). Relationships in the workplace: Doing what comes naturally? *Teaching and Teacher Education, 7*(5-6), 415-426.
- Cole, R.P., & Weinbaum, E.H. (2010). Changes in attitude: Peer influence in high school reform. In A. J. Daly (red.), *Social network theory and educational change* (pp. 77-95). Cambridge: Verenigd Koninkrijk, Harvard Educational Press.
- Cornelissen, F., Daly, A. J., Liou, Y. H., Van Swet, J., Beijaard, D., & Bergen, T. C. M. (2015). Leveraging the relationship: Knowledge processes in school–university research networks of master’s programmes. *Research Papers in Education, 30*(3), 366-392. doi: 10.1080/02671522.2014.919522
- Cornelissen, F., Liou, Y. H., Daly, A. J., van Swet, J., Beijaard, D., Bergen, T. C. M., & Carrinus, E. T. (2015). Teacher Education’s Challenge of Changing Research Relationships With Schools. *AERA Open, 1*(4), 1-24. doi: 10.1177/2332858415617753
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A., & Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education, 48*, 66-74. doi: 10.1016/j.tate.2015.02.007
- Curry, M., Jaxon, K., Russell, J. L., Callahan, M. A., & Bicais, J. (2008). Examining the practice of beginning teachers’ micropolitical literacy within professional inquiry communities. *Teaching and Teacher Education, 24*(3), 660-673. doi:10.1016/j.tate.2006.10.007
- Daly, A. J., Liou, Y. H., & Brown, C. (2016). Social red bull: Exploring energy relationships in a school district leadership team. *Harvard Educational Review, 86*(3), 412-448.

- de Lima, J.A. (2010). Studies of networks in education: Methods for collecting and managing high-quality data. In A. J. Daly (red.), *Social network theory and educational change* (pp. 243-258). Cambridge: Verenigd Koninkrijk, Harvard Educational Press.
- Eberle, J., Stegmann, K., & Fischer, F. (2015). Moving beyond case studies: Applying social network analysis to study learning-as-participation. *Learning: Research and Practice*, 1(2), 100-112. doi: 10.1080/23735082.2015.1028712
- Edwards, S., & Nuttall, J. (2015). Beginning teachers: Issues and experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 1-3. doi: 10.1080/1359866X.2014.969415
- Engvik, G. (2014). The importance of networks for newly qualified teachers in upper secondary education. *Educational Research*, 56(4), 453-472. doi: 10.1080/00131881.2014.965574
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825. doi: 10.1016/j.tate.2009.02.021
- Fox, A. R., Deaney, R., & Wilson, E. G. (2010). Examining beginning teachers' perceptions of workplace support. *Journal of Workplace Learning*, 22(4), 212-227. doi: 10.1108/13665621011040671
- Fox, A. R., & Wilson, E. G. (2015). Networking and the development of professionals: Beginning teachers building social capital. *Teaching and Teacher Education*, 47, 93-107. doi: 10.1016/j.tate.2014.12.004
- Fox, A. R., Wilson, E. G., & Deaney, R. (2011). Beginning teachers' workplace experiences: Perceptions of and use of support. *Vocations and Learning*, 4(1), 1-24. doi: 10.1007/s12186-010-9046-1
- Hebert, E., & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 897-911.
- Hoeksema, K., & van der Werf, S. (2002). *Sociologie voor de praktijk*. Bussum, Nederland: Coutinho.
- Karmos, A. H., & Jacko, C. M. (1977). The role of significant others during the student teaching experience. *Journal of Teacher Education*, 28(5), 51-55.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5-6), 443-456. doi: 10.1016/0742-051X(93)90029-G

- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven: België: Leuven University Press.
- Kelchtermans, G. (1999a). De biografische methode. In B. Levering & P. Smeyers (Eds.), *Opvoeding en onderwijs leren zien: Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 132-154). Amsterdam, Nederland: Uitgeverij Boom.
- Kelchtermans, G. (1999b). Kwalitatieve methoden in onderwijskundig onderzoek: Internationale ontwikkelingen en de situatie in Vlaanderen. In B. Levering & P. Smeyers (Eds.), *Opvoeding en onderwijs leren zien: Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 68-83). Amsterdam, Nederland: Uitgeverij Boom.
- Kelchtermans, G. (2000). Micropolitiek en leren op de werkplek. In J. Imants (Ed.), *Schoolorganisatie: Onderwijskundig Lexicon III* (pp. 69-86). Alphen aan den Rijn, Nederland: Samson.
- Kelchtermans, G. (2001). Reflectief ervaringsleren in de breedte en de diepte. In G. Kelchtermans (red.), *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten: Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders* (pp. 9-34). Leuven: België, Wolters Plantyn.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995-1006. doi:10.1016/j.tate.2005.06.009
- Kelchtermans, G. (2007). Macropolitics caught up in micropolitics: The case of the policy on quality control in Flanders (Belgium). *Journal of Education Policy*, 22(4), 471-491. doi: 10.1080/02680930701390669
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257-272. doi: 10.1080/13540600902875332
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002a). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105-120. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00053-1
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002b). Micropolitical literacy: Reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 755-767. doi: 10.1016/S0883-0355(03)00069-7
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2005). Micropolitieke geletterdheid en professionele ontwikkeling bij beginnende leerkrachten. *Pedagogiek*, 25(2), 89-102.

- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2009). *Geef eens een voorbeeld. Naar een methodiek van goede praktijkvoorbeelden*. Mechelen, België: Plantyn.
- Kilduff, M., & Brass, D.J. (2010). Organizational social network research: Core ideas and key debates. *The Academy of Management Annals*, 4(1), 317-357. doi: 10.1080/19416520.2010.494827
- Kolleck, N., & Bormann, I. (2014). Analyzing trust in innovation networks: Combining quantitative and qualitative techniques of social network analysis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(5), 9-27. doi: 10.1007/s11618-014-0551-0
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Liou, Y. H., Daly, A. J., Brown, C., & del Fresno, M. (2015). Foregrounding the role of relationships in reform: A social network perspective on leadership and change. *International Journal of Educational Management*, 29(7), 819-837. doi: 10.1108/IJEM-05-2015-0063
- Mansfield, C., Beltman S., & Price, A. (2014) 'I'm coming back again!' The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching*, 20(5), 547-567, doi: 10.1080/13540602.2014.9379584
- Martinez, A., Dimitriadis, Y., Rubia, B., Gómez, E., & De La Fuente, P. (2003). Combining qualitative evaluation and social network analysis for the study of classroom social interactions. *Computers & Education*, 41(4), 353-368.
- März, V., & Kelchtermans, G. Vanhoof, S, & Onghena, P. (2013). Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform: A case study on statistics in the mathematics curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 29(1), 13-24. doi:10.1016/j.tate.2012.08.004
- März, V., Kelchtermans, G., & Dumay, X. (2016). Stability and change of mentoring practices in a capricious policy environment: Opening the "black box of institutionalization". *American Journal of Education*, 122(3), 303-336.
- Maso, I., & Smaling, A. (1998). Probleemstelling. In I. Maso & A. Smaling (Eds.), *Kwalitatief onderzoek: Theorie en praktijk* (pp. 15-34). Amsterdam, Nederland: Uitgeverij Boom.
- McFarland, D. A., Moody, J., Diehl, D., Smith, J. A., & Thomas, R. J. (2014). Network ecology and adolescent social structure. *American Sociological Review*, 79(6), 1088-1121. doi: 10.1177/0003122414554001

- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Mitchell, S. N., Reilly, R. C., & Logue, M. E. (2009). Benefits of collaborative action research for the beginning teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 344-349. doi: 10.1016/j.tate.2008.06.008
- Moolenaar, N. M. (2012). A social network perspective on teacher collaboration in schools: Theory, methodology, and applications. *American Journal of Education*, 119(1), 7-39. doi: 10.1086/667715
- Moolenaar, N. M., & Daly, A. J. (2012). Social networks in education: Exploring the social side of the reform equation. *American Journal of Education*, 119(1), 1-6.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P. J. C. (2012). Exploring patterns of interpersonal relationships among teachers: A social network theory perspective. In T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk, & J. Levy (Eds.), *Interpersonal relationships in education: An overview of contemporary research* (pp. 87-101). Rotterdam, Nederland: Sense Publishers.
- Moolenaar, N. M., & Slegers, P.J.C. (2010). Social network, trust and innovation: The role of relationships in supporting an innovative climate in Dutch school. In A. J. Daly (red.), *Social network theory and educational change* (pp. 97-114). Cambridge: Verenigd Koninkrijk, Harvard Educational Press.
- Mulcahy, D. (2015). Re/assembling spaces of learning in Victorian government schools: Policy enactments, pedagogic encounters and micropolitics, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(4), 500-514. doi: 10.1080/01596306.2014.978616
- Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 242-266.
- Nardi, B. A., Whittaker, S., & Schwarz, H. (2002). NetWORKers and their activity in intensional networks. *Computer Supported Cooperative Work*, 11(1), 205-242.
- Papatraianou, L. H., & Le Cornu, R. (2014). Problematising the role of personal and professional relationships in early career teacher resilience. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1), 100-116. doi: 10.14221/ajte.2014v39n1.7

- Pauwels, L., & Umans, L. (2014). *Interacties in actie: Een netwerkanalyse over de socialisatie van beginnende leerkrachten* (Ongepubliceerde Masterproef). KU Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, België.
- Pifer, M. J., & Baker, V. L. (2013). Managing the process: The intradepartmental networks of early-career academics. *Innovative Higher Education*, 38(4), 323-337. doi: 10.1007/s10755-012-9243-y
- Pille, F. (2016). *De beroepssocialisatie van beginnende leerkrachten secundair onderwijs: Een follow-up onderzoek* (Ongepubliceerde Masterproef). KU Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, België.
- Potrac, P., & Jones, R. (2009). Power, conflict, and cooperation: Toward a micropolitics of coaching. *Quest*, 61(2), 223-236. doi: 10.1080/00336297.2009.10483612
- Potts, A. (2015). A theory for educational research: Socialisation theory and symbolic interaction. *Education Research and Perspectives*, 42, 633-654.
- Qian, H., Youngs, P., & Frank, K. (2013). Collective responsibility for learning: Effects on interactions between novice teachers and colleagues. *Journal of Educational Change*, 14(4), 445-464. doi: 10.1007/s10833-013-9210-0
- Radnor, H. (2002). *Researching your professional practice: Doing interpretative research*. Buckingham: Verenigd Koninkrijk: Open University Press.
- Richards, K. A. R., Templin, T. J., & Gaudreault, K. L. (2013). Understanding the realities of school life: Recommendations for the preparation of physical education teachers. *Quest*, 65(4), 442-457. doi: 10.1080/00336297.2013.804850
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2009). Significant conversations and significant networks – exploring the backstage of the teaching arena. *Studies in Higher Education*, 34(5), 547-559. doi: 10.1080/03075070802597200
- Savin-Baden, M., & Major, C. H. (2013). *Qualitative research: The essential guide to theory and practice*. New York, NY: Routledge.
- Scott, J. (1991). *Social network analysis*. Londen, Verenigd Koninkrijk: Sage.

- Shernoff, E. S., Mariñez-Lora, A. M., Frazier, S. L., Jakobsons, L. J., Atkins, M. S., & Bonner, D. (2011). Teachers supporting teachers in urban schools: What iterative research designs can teach us. *School psychology review, 40*(4), 465-485.
- Sparkes, A. C. (1994). Life histories and the issue of voice: Reflections on an emerging relationship. *Qualitative Studies in Education, 7*(2), 165-183.
- Struyve, C., & Kelchtermans, G. (2013). Organisational position and social-professional relationships in schools: An exploratory study of teacher leaders' work life in Flanders. *Advances in Research on Teaching, 18*, 63 -81. doi: 10.1108/S1479-3687(2013)0000018008
- Tuomainen, J., Palonen, T., & Hakkarainen, K. (2012). Special educators' social networks: A multiple case study in a Finnish part-time special education context. *Scandinavian Journal of Educational Research, 56*(1), 21-38. doi: 10.1080/00313831.2011.567394
- Uitto, M., Kaunisto, S. L., Kelchtermans, G., & Estola, E. (2016). Peer group as a meeting place: Reconstructions of teachers' self-understanding and the presence of vulnerability. *International Journal of Educational Research, 75*, 7-16. doi: 10.1016/j.ijer.2015.10.004
- Van Aelst, P., & Bruyninckx, E. (1998). *Netwerkanalyse: 2 concrete toepassingen*. Departement Politieke en Sociale Wetenschappen, Universiteit Antwerpen.
- van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of educational research, 72*(4), 577-625.
- van IJendoorn, M. H. (1988). De navolgbaarheid van kwalitatief onderzoek I: Methodologische uitgangspunten. *Nederlands tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs, 4*(5), 280-288.
- Van Waes, S., Moolenaar, N. M., Daly, A. J., Heldens, H. H., Donche, V., Van Petegem, P., & Van den Bossche, P. (2016). The networked instructor: The quality of networks in different stages of professional development. *Teaching and Teacher Education, 59*, 295-308. doi: 10.1016/j.tate.2016.05.022
- Vanderlinde, R., & Kelchtermans, G. (2013). Learning to get along at work: Developing effective relationships with other adults at school is a crucial part of each new teacher's first year. *Phi Delta Kappan, 94*(7), 33-37.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research, 54*(2), 143-178. doi: 10.3102/00346543054002143

- Vozzo, L., Abusson, P., Steele, F., & Watson, K. (2004). Mentoring retrained teachers: Extending the web. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 12(3), 335-351. doi: 10.1080/030910042000275945
- Wang, Y. (2015). Standing on the shoulders of others: Network ties and individual creativity. *Review of Integrative Business and Economics Research*, 4(3), 1-21.
- Weishaar, H., Amos, A., & Collin, J. (2015). Best of enemies: Using social network analysis to explore a policy network in European smoke-free policy. *Social Science & Medicine*, 133, 85-92. doi: 10.1016/j.socscimed.2015.03.045
- Woods, P., & Carlyle, D. (2002). Teacher identities under stress: The emotions of separation and renewal. *International Studies in Sociology of Education*, 12(2), 169-190. doi: 10.1080/09620210200200089



# Bijlagen

## Bijlage 1: Introductiebrief respondenten

FACULTEIT DER PSYCHOLOGIE EN PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN  
CENTRUM VOOR ONDERWIJSBELEID, -VERNIEUWING EN LERARENOPLEIDING  
CENTER FOR EDUCATIONAL POLICY, INNOVATION AND TEACHER EDUCATION  
VESALIUSSTRAAT 2  
B-3000 LEUVEN



KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN

Ons kenmerk

Uw kenmerk

23 December 2015

### Vraag om medewerking aan onderzoek beginnende leerkrachten (KU Leuven)

Geachte ... (voornaam + achternaam),

Als student in de opleiding Pedagogische Wetenschappen aan de KU Leuven, werk ik in het kader van mijn masterproef aan een onderzoek over beginnende leraren en hun netwerken. Het onderzoek gebeurt onder leiding van Prof. dr. Geert Kelchtermans en dra. Laura Arnout.

Voor dit onderzoek ben ik geïnteresseerd in de manier waarop beginnende leraren hun loopbaan beleven en wat hun ervaringen zijn tijdens die eerste loopbaanfase. Het onderzoek gaat dus over de meningen, opvattingen van de leraren zelf om de start van een onderwijsloopbaan van binnenuit te begrijpen. We zijn dus uit op inzicht in de ervaringen van de betrokkenen en niet op een of andere vorm van evaluatie.

Voor dit onderzoek ben ik op zoek naar beginnende leerkrachten die bereid zijn om deel te nemen aan een interview. Meer specifiek zoek ik leerkrachten die maximaal drie jaar werkervaring hebben in het lager onderwijs en die tijdens het volledige huidige schooljaar (2015-2016) werkzaam zijn in éénzelfde school. Het maakt niet uit of die tewerkstelling voltijds of deeltijds is. We proberen ook minstens twee leerkrachten uit dezelfde school te bevragen.

Aangezien u aan deze voorwaarden voldoet zouden we u graag willen uitnodigen om aan het onderzoek mee te werken.

Het interview zal ongeveer anderhalf uur duren en plaatsvinden in de loop van februari 2016. Uiteraard worden de specifieke datum en locatie in samenspraak met de geïnterviewde vastgelegd. Alle

interviewgegevens worden strikt vertrouwelijk behandeld en alleen gebruikt in het kader van ons onderzoek. Concreet betekent dit dat de anonimiteit voor alle deelnemers gegarandeerd wordt.

Ik ben graag bereid op vragen te antwoorden of meer toelichting te geven. U kan me bereiken op :  
0494/XX.XX.XX of XXX@hotmail.com

Alvast heel erg bedankt om uw medewerking te overwegen. We zouden dit bijzonder appreciëren.

Met vriendelijke groeten

Mede namens de begeleiders,

Jolien Notermans

## Bijlage 2: Overzicht respondenten

School A	School B	School C	School D	School E
Adam	Birthe	Caro	Daan	Emelie
Anneleen	Brenda	Cassandra	Daphne	Elke
		Celine		

De namen zijn veranderd, zodat de anonimiteit en vertrouwelijkheid van de verzamelde gegevens gegarandeerd wordt.

Adam is in 2014 afgestudeerd als leerkracht lager onderwijs. In 2015 is Adam afgestudeerd na zijn bachelor-na-bachelor in de zorgverbreding. Adam werkt sinds 1 september 2015 op school A. Hij geeft les aan het derde leerjaar.

Anneleen is in 2011 afgestudeerd als leerkracht. In 2012 is ze afgestudeerd in de bachelor-na-bacheloropleiding buitengewoon onderwijs. Sinds september 2015 is ze werkzaam op school A. Anneleen onderwijst in het eerste leerjaar.

Birthe is in 2015 afgestudeerd als leerkracht. Sinds 1 september 2015 is ze werkzaam op school B en geeft ze les aan het tweede leerjaar.

Brenda is in januari 2014 afgestudeerd als leerkracht. Sinds 1 september 2014 is Brenda werkzaam op school B. Ze geeft les aan het eerste leerjaar.

Caro is in 2014 afgestudeerd als leerkracht. Sinds 1 september 2015 is ze werkzaam op school C. Hier geeft ze les aan het vijfde leerjaar.

Cassandra is in 2012 afgestudeerd als leerkracht. Sinds mei 2014 is ze werkzaam op school C. Ze geeft les aan het vierde leerjaar.

Celine is in 2011 afgestudeerd als leerkracht. Sinds november 2014 is ze werkzaam op school C. Ze onderwijst voor één vijfde les in het tweede leerjaar. Daarnaast is ze verantwoordelijk voor de zorg en ICT op school C.

Daan is in 2014 afgestudeerd als leerkracht. Sinds 1 september 2014 is hij werkzaam op school D. Hij geeft halftijds les aan het zesde leerjaar en is ook de zorgleerkracht.

Daphne is in 2014 afgestudeerd als leerkracht lichamelijke opvoeding. Daphne geeft sinds 2014 vier uur per week lichamelijke opvoeding op school D. Daarnaast is ze ook nog werkzaam op een andere school.

Elke is in 2013 afgestudeerd als leerkracht. Sinds 2014 werkt ze op school E en geeft ze les aan het derde leerjaar.

Emelie is in 2014 afgestudeerd als leerkracht. Sinds 1 september 2014 is ze werkzaam op school E en geeft ze les aan het vierde leerjaar.

## Bijlage 3: Interviewleidraad

### **Inleiding**

*Ik ben Jolien Notermans, studente pedagogische wetenschappen aan de KU Leuven. Onder leiding van Professor Geert Kelchtermans en doctoraatstudente Laura Arnout, doe ik een masterproef aan het Centrum voor onderwijsbeleid, -vernieuwing en lerarenopleiding.*

*Mijn masterproef handelt over de netwerken van beginnende leerkrachten in het lager onderwijs. Dit interview heeft als doel om inzicht te krijgen in de beleving van uw loopbaan. Het interview vertrekt dus vanuit uw eigen ervaringen, overtuigingen en meningen. Er zijn dus geen juiste of foute antwoorden. Het is ons te doen om uw persoonlijke ervaringen en mening. In die zin gaat het ook helemaal niet om een beoordeling of evaluatie.*

*Ik zou het gesprek ook graag op band opnemen. Dan kan ik aandachtiger luisteren en het maakt de verwerking achteraf gemakkelijker. Uiteraard wordt de opname uitsluitend gebruikt voor dit onderzoek.*

*Tot slot wil ik nog benadrukken dat alle verzamelde informatie strikt vertrouwelijk behandeld zal worden en uw antwoorden anoniem verwerkt.*

*Heeft u nog vragen op dit moment?*

*Als u akkoord gaat, mag ik u dan vragen om even dit formulier te ondertekenen?*

*Ik apprecieer het ten zeerste dat u bereid bent om deel te nemen aan dit interview.*

*Dan zullen we van start gaan met het interview.*

Na een korte inleiding over het doel en verloop van het interview, volgt het eerste deel. Het eerste deel peilt naar de achtergrond van de respondent en heeft als doel een vergelijking tussen de respondenten mogelijk te maken op basis van hun personalia. Het bevragen van de achtergrond van de geïnterviewde zorgt er tevens voor dat ze op een niet-risicovolle manier informatie verschaffen (Savin-baden & Major, 2013).

### **Algemene vragen**

*Als eerste ga ik een paar algemene vragen over u als leerkracht stellen.*

- 1. In welk jaar bent u afgestudeerd als leerkracht?*
- 2. Sinds wanneer bent u werkzaam in (naam school)?*

3. *Aan welk leerjaar of welke leerjaren geeft u les?*

Het tweede deel bevat vragen die peilen naar perspectieven en ervaringen, waardoor de betekenisgeving duidelijk wordt (Savin-baden & Major, 2013). Het tweede deel heeft als doel om de betekenisgeving van de professionele ontwikkeling in kaart te brengen door middel van de twee volgende hoofdvragen: “Ben je akkoord met volgende uitspraak: ‘Een leerkracht die X jaar aan het werk is, is niet meer dezelfde als toen hij/zij aan zijn/haar loopbaan begon? Waarom wel/niet?’ en “Kan je minstens drie en maximaal vijf manieren opsommen waarin jij veranderd bent in je manier van leerkracht zijn in vergelijking met de start van je loopbaan?”.

**Vragen omtrent de professionele ontwikkeling en netwerken**

*In de rest van het interview zou ik graag dieper ingaan op uw ervaringen als leerkracht en de rol van anderen in uw job.*

4. *Ik wil u graag een stelling voorleggen en hoor dan graag van u of u ermee akkoord kan gaan. En waarom wel of niet. De stelling luidt: : ‘Een leerkracht die X jaar aan het werk is, is niet meer dezelfde als toen hij/zij aan zijn/haar loopbaan begon?’*

- *Waarom wel/niet? (rustig stilte laten, 3-5 seconden niets zeggen)*

5. *Laten we dan even specifiek naar uw situatie gaan. Kan u minstens drie en maximaal vijf manieren opsommen waarin u veranderd bent in uw manier van leerkracht zijn in vergelijking met de start van uw loopbaan? U mag ze eerst gewoon noemen, nadien gaan we er dan wel verder op in.*

*(eerst opsommen, dan telkens kort laten toelichten/verduidelijken)*

Het derde deel van het interview gaat dieper in op de professionele ontwikkeling en de invloed van het sociaal netwerk hierop. Eén netwerkvraag staat hierbij centraal, namelijk: “Wie heeft er sedert het begin van dit schooljaar invloed gehad op de manier waarop jij leerkracht bent?”. Dit deel heeft als doel om de belangrijkste personen die een invloed hebben op de professionele ontwikkeling te identificeren, alsook de centrale thema’s die de beginnende leerkrachten bezig houden.

6. *Wie heeft er sedert het begin van dit schooljaar invloed gehad op de manier waarop jij leerkracht bent? Wilt u dit tekenen op dit blad? (+ uitleggen hoe)*

*(Wanneer er niet spontaan verwezen wordt naar personen buiten de schoolse omgeving kan hier expliciet naar gevraagd worden. Of vragen naar digitale personen.)*

- *(Alle opgesomde personen overlopen + geen limiet)*
- *Doorvragen om de precieze invloed van deze personen op de professionele ontwikkeling te achterhalen (Probeer per genoemde persoon te ontdekken of ze voor prof. ontw. zorgen bij de beginner, in welke mate, hoe, op welke aspecten van het PI ze een invloed hebben, waarom zij wel en andere niet).*
  - o *Wat bedoelt u daar precies mee? Kan u verduidelijken waarom deze persoon van belang is voor de manier waarop u leerkracht bent?*
  - o *Hoe ziet u dat concreet? Waaruit blijkt dat deze persoon zoveel invloed heeft op de manier waarop u leerkracht bent? Kan u daar een voorbeeld van geven?*
- *Welke 5 (of 3) personen hebben de meeste invloed op de leerkracht die u nu bent? Waarom deze personen?*

*Hartelijk bedankt voor uw tijd en uw medewerking!*

## Bijlage 4: Geïnfomeerde toestemming

Faculteit der Psychologie en Pedagogische Wetenschappen  
**Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en lerarenopleiding**  
Center for Educational Policy, Innovation and teacher education  
Vesaliusstraat 2  
B-3000 Leuven

**KU LEUVEN**

### Geïnfomeerde toestemming voor medewerking aan interview

Ik, ondergetekende,

Naam en voornaam: .....

- Ga akkoord om een interview te geven aan Jolien Notermans, student pedagogische wetenschappen van KU Leuven, in het kader van haar masterproef omtrent sociale netwerken bij beginnende leerkrachten lager onderwijs. Het interview heeft als doel om inzicht te verkrijgen in de manier waarop beginnende leerkrachten hun loopbaan ervaren en in de invloed van het sociaal netwerk op de manier waarop men leerkracht is.
- Ga akkoord met de opname van het interview en de rapportering van mijn antwoorden uit het interview in de masterproef van de student. De gegeven antwoorden zullen enkel voor onderzoeksdoeleinden gebruikt worden.
- Ben mij er van bewust dat deze gegevens anoniem verwerkt en vertrouwelijk behandeld zullen worden. Ik begrijp dat de gegevens enkel verwerkt zullen worden door de leden van het Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en lerarenopleiding aan de KU Leuven mist goedkeuring van het hoofd, Professor Geert Kelchtermans.

Datum:

Naam en handtekening van de geïnterviewde:

Naam en handtekening van de student:



## Bijlage 5: Codeerschema

### Descriptieve codes

- Achtergrond respondent
- Ontwikkeling
  - Leren
  - Niet veranderen
  - Bevestigen
  - Uitdagingen
  - Keuze onderwijs
- Belangrijke personen
  - Directie
  - Partner
  - Paralleleerkracht(en)
  - Collega's
  - Eigen ouders
  - Ouders van leerlingen
  - Leerlingen
  - Vrienden
  - Ex-vriend
  - Onderdirectrice
  - Eigen kinderen
  - Zorgleerkracht/zorgcoördinator
  - Schoonouders
  - Collega lagere graad
  - Vroegere collega('s)
  - Beginnende collega('s)/jongere collega'
  - Specifieke collega
  - Digitaal
  - Duo-collega
  - Inspectie
  - Specifieke leerling(en)
  - Jong – oud collega's
  - Zus
  - Trainer hobby

## Interpretatieve codes

- Persoonlijk interpretatiekader
  - Professioneel zelfverstaan
    - Zelfbeeld
    - Zelfwaardegevoel
    - Taakopvatting
    - Beroepsmotivatie
    - Toekomstperspectief
  - Subjectieve onderwijstheorie
- Schoolcultuur
- Professionele belangen
  - Zelfbelangen
  - Materiële belangen
  - Organisatorische belangen
  - Cultureel-ideologische belangen
  - Sociaal-professionele belangen
- Micropolitieke strategieën
  - Strategische inschikkelijkheid
  - Geïnternaliseerde aanpassing
  - Strategisch herformuleren
- Netwerkmechanismen
  - Expressieve relatie
  - Instrumentele relatie
  - Sterk verband
  - Zwak verband
  - Gepercipieerde waarde van de relatie
  - Formele verbanden
  - Informele verbanden
  - Boundary crossing ties
  - Temporaliteit van de relatie
  - Homofilie
  - Nabijheid
  - Perceptie van expertise
  - Vertrouwen

- Interpersoonlijke interdependentie







