

Academiejaar 2015 - 2016

Tweedesebestemesterexamenperiode

**Het sociaal netwerk in relatie tot het professioneel zelfverstaan
van beginnende leraren lager onderwijs:
Een exploratief onderzoek**

Masterproef II neergelegd tot het behalen van de graad van Master of Science in de
Pedagogische Wetenschappen, afstudeerrichting Pedagogiek en Onderwijskunde

Promotor: Prof. Dr. Ruben Vanderlinde

01100314

Elise Ameloot

Voorwoord

Met grote voldoening presenteer ik deze masterproef ter afsluiting van mijn studie als master in de pedagogische wetenschappen. In deze masterproef wordt dieper ingegaan op hoe het sociaal netwerk van beginnende leraren lager onderwijs ondersteunend is en hoe dit in relatie staat tot hun professioneel zelfverstaan. Ook tijdens mijn opleiding heb ik het belang van mijn eigen ondersteunend netwerk ervaren. Deze contacten hebben er toe bijgedragen dat ik kon groeien tot de persoon die ik nu ben, een enthousiaste, zelfzekere pedagoog die staat te popelen om binnenkort het onderwijskundig werkveld te betreden. Mijn vijfjarige opleiding tot onderwijspedagoog heeft mij heel wat verrijkende bagage gegeven en heeft er toe bijgedragen dat ik met een kritische ingesteldheid in het leven sta. Ik kan met trots terugblikken op deze erg boeiende studieperiode. Het was een bijzonder leerrijke ervaring waaraan ik met veel plezier zal terugdenken.

Deze masterproef wordt ingediend als wetenschappelijk artikel. De bibliografische verwijzingen en opmaak van tabellen en figuren zijn in overeenstemming met de richtlijnen van de American Psychological Association (APA 6.0).

Ik wil in dit voorwoord graag een aantal mensen persoonlijk bedanken. Allereerst wil ik graag mijn promotor Prof. Dr. Ruben Vanderlinde en doctoraatstudente Laura Thomas bedanken voor de goede begeleiding bij de totstandkoming van deze masterproef. Heel erg bedankt voor de constructieve feedback, kritische inbreng en aangename samenwerking.

Daarnaast wil ik Odisee Hogeschool Aalst, en meer in het bijzonder directeur Johan De Wilde en Sanne De Vos bedanken voor de vlotte samenwerking. Ik wil ook alle respondenten bedanken voor hun bereidwillige medewerking aan dit onderzoek. De gesprekken met jullie waren stuk voor stuk aangename en leerrijke momenten.

Een speciaal woord van dank richt ik vervolgens aan mijn zus Nele voor haar onvoorwaardelijke steun doorheen mijn volledige opleiding. Nele, jij stond me steeds bij met raad en daad. Heel erg bedankt voor de tijd die je nam om mijn masterproef zorgvuldig na te lezen en te verbeteren.

Tot slot wil ik ook mijn familie en vrienden bedanken voor alle praktische en morele ondersteuning bij het maken van deze masterproef. Meer in het bijzonder zou ik graag Pieter, mijn ouders, Thomas, Ellie en Peter bedanken om steeds voor mij klaar te staan en een luisterend oor te bieden gedurende mijn opleiding.

Iedereen hartelijk bedankt!

Abstract

De beginjaren van een leraar worden erkend als een complexe periode. Hierdoor is er een sterke uitstroom van beginnende leraren gedurende de eerste drie tot vijf jaar dat ze lesgeven. Zo kunnen beginnende leraren moeilijkheden ervaren met zowel organisatie en management binnen hun klas, als met het socialisatieproces binnen de school. De beginperiode waarin leraren lesgeven wordt vaak ervaren als een stressvolle periode voor hun socialisatie. Een ondersteunend sociaal netwerk en sterk professioneel zelfverstaan zou ervoor kunnen zorgen dat deze leraren in het onderwijs blijven. Het professioneel zelfverstaan van leraren wordt in het begin van hun carrière sterk beïnvloed. Dit onderzoek wil door middel van een kwalitatieve Sociale Netwerk Analyse (SNA) en semigestructureerde diepte-interviews met acht beginnende leraren lager onderwijs nagaan in welke mate hun sociaal netwerk ondersteunend is en hoe het in relatie staat tot hun professioneel zelfverstaan. De focus ligt op het eerste half jaar les geven. Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat (1) de ondersteunende schoolcontext en lerarenopleiding belangrijke factoren zijn bij het al dan niet ervaren van een praktijkschok, (2) het sociaal netwerk erg ondersteunend is en ervoor kan zorgen dat beginnende leraren hun job in het onderwijs niet opgeven, (3) vooral persoonlijke contacten (inhoudelijk en emotioneel) en collega's (inhoudelijk, sociaal en emotioneel) ondersteunend zijn, (4) leerlingen uit de klas van de beginnende leraar en/of contacten via sociale media soms ondersteunend zijn, en (5) er wederzijdse relaties zijn tussen het sociaal netwerk en professioneel zelfverstaan van beginnende leraren. Het sociaal netwerk en professioneel zelfverstaan zijn van groot belang, waardoor grootschalig vervolgonderzoek aangewezen is. Bij dit vervolgonderzoek is het verrijkend om opnieuw SNA te gebruiken, aangezien het een toegevoegde waarde gaf aan dit onderzoek.

Kernwoorden: sociaal netwerk, professioneel zelfverstaan, beginnende leraren, lager onderwijs

Elise Ameloot

Academiejaar 2015 - 2016

Afstudeerrichting Pedagogiek en Onderwijskunde

Titel: Het sociaal netwerk in relatie tot het professioneel zelfverstaan van beginnende leraren lager onderwijs: Een exploratief onderzoek

Promotor: Prof. Dr. Ruben Vanderlinde

Inhoudsopgave

Voorwoord	I
Abstract	III
Inhoudsopgave.....	V
Lijst van tabellen en figuren	VIII
1 Context en probleemstelling.....	1
2 Theoretisch kader	4
2.1 Beginnende leraren lager onderwijs	4
Uitdagingen	4
Inductieprogramma's.....	5
Samenvattend	6
2.2 Het socialisatieproces en het ontwikkelen van een sociaal netwerk.....	6
Het socialisatieproces	6
De schoolcultuur.....	7
Het sociaal netwerk	7
Samenvattend	10
2.3 Het professioneel zelfverstaan.....	10
2.4 Het sociaal netwerk en het professioneel zelfverstaan	12
3 Methodologie.....	13
3.1 Onderzoeksvragen	13
3.2 Onderzoeksdesign	13
Kwalitatieve procedure.....	13
Respondenten	14

Onderzoeksinstrumenten	16
Analyse	18
4 Resultaten	19
4.1 Welke moeilijkheden en succesfactoren typeren het eerste half jaar lesgeven van beginnende leraren lager onderwijs?	19
Moeilijkheden.....	19
Succesfactoren.....	20
Praktijkschok	20
Samenvattend	21
4.2 Welke actoren spelen een cruciale rol in het sociaal netwerk van deze leraren?	22
Persoonlijke contacten.....	22
Collega's.....	22
Leerlingen uit de klas van de leraar.....	23
Directie	23
Sociale media	24
Samenvattend	24
4.3 Welke inhoudelijke, sociale of emotionele steun krijgen beginnende leraren van hun sociaal netwerk?	24
Inhoudelijke steun	24
Sociale steun.....	26
Emotionele steun	27
Samenvattend	28
4.4 Hoe omschrijven beginnende leraren lager onderwijs hun professioneel zelfverstaan?	29

4.5	Hoe staat het sociaal netwerk in relatie tot het professioneel zelfverstaan van beginnende leraren?	29
	Zelfwaardergevoel	29
	Beroepsmotivatie.....	30
	Toekomstperspectief	32
	Taakopvatting.....	32
	Zelfbeeld.....	33
	Samenvattend	34
5	Discussie.....	35
5.1	Belangrijkste bevindingen	35
5.2	Beperkingen huidig onderzoek en aanbevelingen vervolgonderzoek	38
5.3	Aanbevelingen onderwijspraktijk, onderwijsbeleid en vervolgonderzoek.....	39
6	Conclusie.....	41
	Referenties.....	43
	Bijlagen	50
	Bijlage 1: <i>Informed Consent</i>	50
	Bijlage 2: Meetinstrument: <i>Leidraad interview en sociale netwerkanalyse</i>	52
	Bijlage 3 op cd-rom: <i>Getranscribeerde interviews en sociale netwerkanalyses</i>	55
	Bijlage 4 op cd-rom: <i>Gedigitaliseerde ego-netwerken</i>	55
	Bijlage 5 op cd-rom: <i>Verticale analyses</i>	55

Lijst van tabellen en figuren

Tabel 1: Achtergrondkenmerken respondenten.....	15
Figuur 1: Componenten van het persoonlijk interpretatiekader (Kelchtermans, 1993, p. 448).....	11
Figuur 2: Voorbeeld ego-netwerk.....	17
Figuur 3: Voorbeeld digitalisering ego-netwerk.....	17

1 Context en probleemstelling

De rol van de leraar wordt vandaag in Westerse landen complexer door economische, sociale, technologische en culturele veranderingen (OECD, 2004; Valenčič Zuljan & Marentič Požarnik, 2014). Een leraar wordt bijvoorbeeld geconfronteerd met sterk heterogene leerlingengroepen (Valenčič Zuljan & Marentič Požarnik, 2014). Bovendien krijgt een beginnende leraar meteen dezelfde verantwoordelijkheden als een ervaren leraar (Tynjälä & Heikkinen, 2011; Wang, Odell, & Schwille, 2008). De beginjaren van een leraar worden dan ook erkend als een complexe periode (Cajkler & Hall, 2012; Cochran-Smith, 2004; Mansfield, Beltman, & Price, 2014; Wang et al., 2008).

Er is een sterke uitstroom van leraren gedurende de eerste drie tot vijf jaar dat ze lesgeven (Chang, 2009; Devos & Tuytens, 2013; Fantilli & McDougall, 2009; Struyven & Vanthournout, 2014). Uit de survey van Struyven en Vanthournout (2014) blijkt dat ongeveer 11% van de afgestudeerde leraren lager onderwijs in Vlaanderen niet in het onderwijs staat. De meeste van deze leraren verlieten het onderwijs gedurende de eerste vijf jaar dat ze lesgeven. Meer specifiek verlieten 18% mannelijke leraren en 10% vrouwelijke leraren het lager onderwijs (Struyven & Vanthournout, 2014). Volgens het arbeidsmarktrapport 2013 verliet 14% van de leraren jonger dan 30 jaar die in dienst traden in 2006, binnen de vijf jaar het lager onderwijs in Vlaanderen (Departement Onderwijs en Vorming, 2013). Dit is een internationale trend. In de Verenigde Staten (VS) verlaat 30 tot 50% van de beginnende leraren het lerarenberoep tijdens de eerste vijf jaar (Ingersoll, 2003). In Canada zijn dit er 40% (Clandinin et al., 2012). Deze uitstroom verschilt in onder andere Vlaanderen en de VS van regio tot regio (Bickmore & Bickmore, 2010; Devos & Tuytens, 2013). In meer landelijke gebieden in Vlaanderen is de uitstroom bijvoorbeeld veel minder sterk dan in stedelijke gebieden zoals bijvoorbeeld Brussel (Devos & Tuytens, 2013). Daarnaast speelt de manier waarop leraren in hun school worden opgevangen en begeleid ook een cruciale rol (Devos & Tuytens, 2013; Fox & Wilson, 2015). Wanneer een leraar bijvoorbeeld een tekort aan ondersteuning ervaart, kan dit leiden tot moeilijkheden en een eventuele uitstroom uit het lerarenberoep (Ingersoll & Strong, 2011). Een ondersteunend sociaal netwerk zou er daarentegen voor kunnen zorgen dat beginnende leraren in het onderwijs blijven (Fox & Wilson, 2015; Le Cornu, 2013).

Verder zou een positief professioneel zelfverstaan ook een gunstige impact hebben op het in het beroep blijven van beginnende leraren (Rots, Kelchtermans, & Aelterman, 2012).

Onderzoek over het sociaal netwerk van beginnende leraren vanuit een sociaal netwerk perspectief is echter nog steeds schaars. Het is daarnaast van belang om de professionele ervaringen van leraren lager onderwijs te onderzoeken gedurende het eerste jaar in het beroep (Dicke et al., 2014). Bovendien kan het vernieuwend zijn om de professionele ontwikkeling van leraren te onderzoeken doorheen een sociaal netwerkperspectief (Ooghe, Thomas, Tuytens, Devos, & Vanderlinde, n.d.) aangezien het professioneel zelfverstaan en het sociaal netwerk elkaar wederzijds beïnvloeden (Kelchtermans & Ballet, 2002). Daarom wil dit onderzoek nagaan in welke mate het sociaal netwerk van beginnende leraren lager onderwijs ondersteunend is en hoe het in relatie staat tot hun professioneel zelfverstaan. Dit onderzoek wil door middel van een kwalitatieve Sociale Netwerk Analyse (SNA) en semigestructureerde diepte-interviews meer duidelijkheid krijgen over welke moeilijkheden en succeservaringen het eerste half jaar lesgeven van beginnende leraren lager onderwijs typeren, welke actoren een cruciale rol hebben in het sociaal netwerk van deze leraren, welke inhoudelijke, sociale of emotionele steun ze krijgen van hun sociaal netwerk, hoe deze leraren hun professioneel zelfverstaan omschrijven en hoe dit professioneel zelfverstaan in relatie staat tot hun sociaal netwerk. De focus ligt op het eerste half jaar lesgeven.

Bovenstaande onderzoeksvragen zijn wetenschappelijk relevant, want dit onderzoek wil een bijdrage leveren aan de theorievorming rond de inductie- en socialisatieprocessen, en aan de professionele ontwikkeling van beginnende leraren. Verscheidene onderzoekers beschreven reeds de nood aan extra onderzoek bij deze thema's. Bickmore en Bickmore (2010) geven aan dat de rol van de collegiale interacties binnen het inductieproces van de beginnende leraar verder onderzocht moet worden. Er is daarnaast weinig onderzoeksliteratuur over de bevorderende en belemmerende factoren die leraren al dan niet ondersteunen en die mee hun professionele identiteit vormen tijdens het eerste jaar dat ze lesgeven (Ruohotie-Lyhty, 2013). Er is dus meer onderzoek nodig om zicht te krijgen op de netwerken van leraren lager onderwijs en op de specifieke factoren die hun professionele ontwikkeling beïnvloeden (Hofman & Dijkstra, 2010). Volgens Dicke et al. (2014) is het eerste jaar waarin leraren lesgeven een

interessante tijd, omdat leraren net hun lerarenopleiding hebben afgerond en geconfronteerd worden met de beroepsrealiteit. Het is dus van groot belang om de professionele ervaringen van beginnende leraren lager onderwijs doorheen dit eerste jaar verder te onderzoeken.

Dit onderzoek heeft naast deze wetenschappelijke relevantie ook sterke maatschappelijke relevantie. Het doel van dit onderzoek is nagaan in welke mate het sociaal netwerk van beginnende leraren lager onderwijs ondersteunend is en hoe dit in relatie staat tot hun professioneel zelfverstaan om lerarenopleidingen te informeren en uiteindelijk de inductie en professionele ontwikkeling van beginnende leraren te verbeteren. Hierdoor kunnen beginnende leraren betere ondersteuning krijgen, waardoor het maatschappelijk probleem van de uitstroom uit het lerarenberoep kan verkleinen (Devos & Tuytens, 2013). Dit onderzoek is tot stand gekomen in samenwerking met de Odisee hogeschool Aalst, campus Dirk Martens (België). Met dit onderzoek willen we hen dan ook nieuwe inzichten bieden over het sociaal netwerk en professioneel zelfverstaan van hun oud-studenten lager onderwijs. Het is dus van zowel wetenschappelijk als maatschappelijk belang om na te gaan in welke mate het sociaal netwerk van beginnende leraren lager onderwijs ondersteunend is en hoe dit in relatie staat tot hun professioneel zelfverstaan.

2 Theoretisch kader

In dit onderzoek staan de begrippen *beginnende leraren lager onderwijs*, *socialisatieproces*, *sociaal netwerk* en *professioneel zelfverstaan* centraal. Vanuit een theoretische en empirische invalshoek wordt in onderstaande paragrafen dieper ingegaan op deze begrippen.

2.1 Beginnende leraren lager onderwijs

De eerste jaren dat leraren lesgeven worden omschreven als de inductieperiode (Cajkler & Hall, 2012; Kelchtermans, 1993; Ruohotie-Lyhty, 2013). De inductieperiode is een belangrijke en cruciale periode in de loopbaan van leraren (Hebert & Worthy, 2001). Deze periode heeft een sterke invloed op de professionele identiteit van een leraar lager onderwijs (Flores & Day, 2006) en op hoe die goed onderwijs definieert (Wang et al., 2008). In deze paragrafen worden eerst mogelijke uitdagingen van beginnende leraren besproken. Vervolgens worden inductieprogramma's die beginnende leraren kunnen ondersteunen toegelicht.

Uitdagingen

De beginjaren van een leraar worden erkend als een complexe periode (Cajkler & Hall, 2012; Mansfield et al., 2014; Wang et al., 2008). De meeste leraren lager onderwijs ervaren zowel persoons- als schoolgebonden uitdagingen wanneer ze beginnen lesgeven (Menon, 2012; Valenčič Zuljan & Marentič Požarnik, 2014; Wang et al., 2008; Worthy, 2015). Leraren lager onderwijs worden in het begin van hun carrière geconfronteerd met persoonsgebonden uitdagingen zoals werkonzekerheid, lagere 'self-efficacy', meer stress, onvoldoende kennis en vaardigheden (Tynjälä & Heikkinen, 2011) en klasmanagement (Fantilli & McDougall, 2009; Menon, 2012; Valenčič Zuljan & Marentič Požarnik, 2014). Leraren kunnen problemen ervaren met onder andere discipline en omgang met verschillende groepen leerlingen zoals bijvoorbeeld anderstalige leerlingen en leerlingen met leermoeilijkheden (Menon, 2012). Daarnaast komen ze ook in contact met schoolgebonden uitdagingen zoals het begrijpen van de micropolitiek, nl. tradities, gewoontes en min of meer subtiele machtsrelaties binnen de school als organisatie (Kelchtermans & Ballet, 2002). Ook het socialisatieproces vormt voor sommige leraren

een uitdaging (Fantilli & McDougall, 2009). Dit proces omvat de betekenisvolle interactie tussen de beginnende leraar en de school als organisatie met zijn verschillende actoren, zoals het schoolhoofd, collega's en ouders (Kelchtermans & Ballet, 2002; Vanderlinde & Kelchtermans, 2013). In paragraaf 2.2 wordt dieper ingegaan op dit socialisatieproces.

Het is belangrijk om te benadrukken dat niet alle beginnende leraren deze uitdagingen als een probleem ervaren. Uit de case-study van Hebert en Worthy (2001) blijkt dat leraren ook succes ervaren gedurende het eerste jaar dat ze lesgeven. Het aantal succeservaringen wordt bepaald door verschillende factoren, die o.a. gerelateerd zijn aan de lerarenopleiding, de schoolcultuur en schoolcontext. Zo is het bijvoorbeeld belangrijk dat beginnende leraren verbanden vinden tussen hun verwachtingen en de realiteit waarin ze lesgeven (Hebert & Worthy, 2001).

Wanneer leraren de lerarenopleiding verlaten en beginnen lesgeven in een school worden ze geconfronteerd met de beroepsrealiteit en verantwoordelijkheden van een leraar. Deze confrontatie met de praktijk kan voor sommige leraren als een 'schok' worden ervaren omdat hun ideeën en overtuigingen over goed onderwijs in vraag gesteld worden (Kelchtermans & Ballet, 2002; Valenčič Zuljan & Marentič Požarnik, 2014). Dit fenomeen wordt omschreven met de term 'praktijkschok'. Deze kan zowel binnen de klasmuren, als ook binnen het socialisatieproces in de school als organisatie voorkomen (Fantilli & McDougall, 2009; Kelchtermans & Ballet, 2002). Het sociaal netwerk van beginnende leraren secundair onderwijs speelt een belangrijke rol in het omgaan met de praktijkschok (Ooghe et al., n.d.).

Inductieprogramma's

Het is van cruciaal belang dat leraren ondersteund worden gedurende het eerste jaar dat ze lesgeven (McCormack, Gore, & Thomas, 2006; Moir, 1999; Piggot-Irvine, Aitken, Ritchie, Ferguson, & McGrath, 2009). Deze ondersteuning wordt aangeduid met de term aanvangsbegeleiding (Saveyn, 2006). De kwaliteit van inductieprogramma's verschilt sterk van school tot school (Rogers et al., 2004; Wong, Britton, & Ganser, 2005), is afhankelijk van de sociale, culturele en organisatorische schoolcontext (Wang et al., 2008) en van het klimaat binnen de school (Bickmore & Bickmore, 2010; Williams, Prestage, & Bedward, 2001). Inductieprogramma's zouden een professionele, sociale en

persoonlijke dimensie moeten hebben om beginnende leraren optimaal te ondersteunen (Snoeck et al., 2010). Mentoring is een voorbeeld van een inductieprogramma dat volgens de onderzoeksliteratuur een positieve impact heeft op beginnende leraren (Ingersoll & Strong, 2011; McCormack et al., 2006; Richter et al., 2013; Rogers et al., 2004). Wanneer een beginnende leraar vriendelijke en zorgzame relaties heeft met zijn mentor, versterkt dit zijn zelfvertrouwen en de positieve attitude over het lerarenberoep (Rots et al., 2012).

Onderzoek toont aan dat een inductieprogramma vooral ondersteunend is wanneer het zowel formele als informele elementen combineert (Mansfield et al., 2014; Williams et al., 2001). De impact van informele elementen zoals collegialiteit en goeie communicatie mogen zeker niet onderschat worden (Aspfors & Bondas, 2013; Patrick, Elliot, Hulme, & McPhee, 2010). Volgens Gaikhorst, Beishuizen, Korstjens en Volman (2014) onderscheiden scholen zich meer van elkaar door culturele factoren, zoals bijvoorbeeld een ondersteunende schoolcultuur, dan door structurele factoren, zoals een mentoringprogramma.

Samenvattend

De inductieperiode is een belangrijke en complexe periode. Beginnende leraren kunnen geconfronteerd worden met zowel persoons- als schoolgebonden uitdagingen. Hierbij kunnen ze ondersteund worden door middel van verschillende inductieprogramma's. De impact van informele elementen zoals collegialiteit tussen leraren mag echter niet onderschat worden. In volgende paragraaf wordt dieper ingegaan op het socialisatieproces, de schoolcultuur en het sociaal netwerk van beginnende leraren lager onderwijs.

2.2 Het socialisatieproces en het ontwikkelen van een sociaal netwerk

Het socialisatieproces

Beginnende leraren gaan geleidelijk aan deel uitmaken van de school als organisatie (Kelchtermans & Ballet, 2002). Ze proberen hun plaats te vinden in onder andere de cultuur, structuur, professionele relaties en hiërarchie van de schoolorganisatie (Kelchtermans & Ballet, 2005; Vanderlinde &

Kelchtermans, 2013). Het is voor beginnende leraren lager onderwijs niet altijd makkelijk om relaties op te bouwen binnen hun school (Eldar, Nabel, Schechter, Talmor, & Mazin, 2003).

Uit een kwantitatieve studie van Nasser-Abu Alhija en Fresko (2010) in Israël bleek dat de meeste leraren lager onderwijs tevreden waren over hoe hun socialisatieproces verliep tijdens de inductieperiode. Enkele significante factoren hiervoor waren de lerarenopleiding succesvol afronden, hulp krijgen van collega's en ondersteund worden door de directie.

De schoolcultuur

De schoolcultuur is een belangrijke factor die de inductieperiode van leraren beïnvloedt (Devos & Tuytens, 2013; Weiss, 1999; Williams et al., 2001). De term schoolcultuur kan volgens Avalos (2011) omschreven worden als: *“Traditions, administrative arrangements and strength of purpose or mission of a school affect how teachers perceive their work and how they interact professionally among themselves.”* (p. 15). Een cultuur waarin samenwerking centraal staat is erg ondersteunend voor beginnende leraren lager onderwijs (Aspfors & Bondas, 2013; Cajkler & Hall, 2012; Flores & Day, 2006; Hargreaves & Fullan, 2013; Williams et al., 2001). Vanuit de onderzoeksliteratuur wordt aangetoond dat schoolleiders een belangrijke rol spelen bij het creëren van een ondersteunende schoolcultuur die open staat voor nieuwe leraren (Burke, Aubusson, Schuck, Buchanan, & Prescott, 2015; Fantilli & McDougall, 2009; Langdon, Alexander, Ryde, & Baggetta, 2014; Le Cornu, 2013; Menon, 2012). Ook een ruimte zoals de lerarenkamer kan belangrijk zijn (Christensen, 2013; Hunter, Rossi, Tinning, Flanagan, & Macdonald, 2010). Een ondersteunende, positieve schoolcultuur zou er voor kunnen zorgen dat leraren lager onderwijs zich meer betrokken voelen bij het lesgeven en hun job in het onderwijs niet opgeven (Aspfors & Bondas, 2013; Weiss, 1999).

Het sociaal netwerk

Daarnaast zou ook het sociaal netwerk van beginnende leraren ervoor kunnen zorgen dat ze in het onderwijs blijven (Fox & Wilson, 2015; Le Cornu, 2013). In deze paragraaf wordt dieper ingegaan op wat een sociaal netwerk is, welke ondersteuning dit netwerk kan geven en welke actoren in het netwerk aanwezig kunnen zijn. Tot slot worden enkele empirische bevindingen weergegeven.

Een sociaal netwerk bestaat uit een aantal knooppunten of actoren en de relaties hiertussen (Wasserman & Faust, 1994). In dit onderzoek wordt gefocust op het netwerk van een individu. Dit wordt het ego netwerk genoemd, met het individu centraal (Smith Risser, 2013). Het sociaal netwerk ontstaat uit een wisselwerking tussen de beginnende leraar en zijn omgeving. Beginnende leraren hebben dus zelf ook een impact op hoe hun sociaal netwerk vorm krijgt (Fox & Wilson, 2015). Daarnaast zouden de predictoren nabijheid, gelijkheid en expertise een impact hebben op de ontwikkeling van actoren in het netwerk (Coburn, Choi, & Mata, 2010). De predictor nabijheid wijst er bijvoorbeeld op dat informele gesprekken vlugger plaatsvinden tussen leraren waarvan de klas zich fysiek dicht bij elkaar bevindt (Coburn et al., 2010; Le Cornu, 2013). Vervolgens zouden leraren vlugger relaties aangaan omdat ze geloven dat ze op de ander lijken (gelijkheid) of omdat ze denken dat de ander veel expertise heeft. Deze drie predictoren worden beïnvloed door de organisatorische structuren, normen en praktijken van de school (Coburn et al., 2010).

Beginnende leraren kunnen van hun sociale contacten zowel emotionele, inhoudelijke als sociale steun krijgen (Snoeck et al., 2010). Net zoals Ooghe et al. (n.d.) wordt in dit onderzoek gefocust op deze drie vormen van ondersteuning. *Emotionele steun* helpt de leraar bij de ontwikkeling van zijn identiteit als leraar. Ondersteuning bij onder andere een gebrek aan zelfvertrouwen, te veel stress of angst en een geringe motivatie staan hierbij centraal. *Inhoudelijke steun* is gericht op de ontwikkeling van de competenties van de leraar zoals bijvoorbeeld klasmanagement en didactiek (Snoeck et al., 2010). Als beginnende leraren lager onderwijs veel connecties hebben krijgen ze toegang tot o.a. waardevol advies, ondersteuning, instructiemateriaal, kennis en informatie (Moolenaar, Slegers, & Daly, 2012). Zeker wanneer leraren zowel emotionele als inhoudelijke ondersteuning krijgen zullen ze gemotiveerd blijven en het goed doen als leraar (Hobson, zoals geciteerd in Cajkler & Hall, 2012). *Sociale steun* helpt bij het deel worden van het schoolteam en zich goed voelen bij collega's. De schoolcultuur speelt hierbij een belangrijke rol (Snoeck et al., 2010).

Naast het verkennen van de types ondersteuning wordt in dit onderzoek eveneens gefocust op de actoren die aanwezig zijn in het sociaal netwerk. “*Het sociaal netwerk van beginnende leraren kan bestaan uit*

verschillende actoren, waaronder mentoren, directieleden, collega's en persoonlijke contacten (ouders, vrienden, etc.). Bovendien kunnen deze actoren bron zijn van zowel inhoudelijke, sociale als emotionele steun." (Ooghe et al., n.d., p.5). De directie is niet alleen belangrijk voor het creëren van een positieve schoolcultuur, maar ook voor het motiveren en ondersteunen van beginnende leraren (Aspfors & Bondas, 2013; Le Cornu, 2013). Zij kan zowel emotionele als inhoudelijke ondersteuning bieden (Le Cornu, 2013). Uit gelijkaardig exploratief onderzoek bij beginnende leraren secundair onderwijs blijkt echter dat vooral de ondersteuning door collega's en persoonlijke contacten belangrijk is (Ooghe et al., n.d.). Collega's kunnen zowel inhoudelijke, emotionele (Aspfors & Bondas, 2013) als sociale steun bieden (Le Cornu, 2013; Ooghe et al., n.d.). Daarnaast zorgen ook andere beginnende leraren voor inhoudelijke en emotionele ondersteuning aangezien ze twijfels, moeilijkheden en gelijkaardige ervaringen kunnen delen (Le Cornu, 2013). Binnen de school kunnen beginnende leraren een belangrijke relatie hebben met hun leerlingen. Zo kunnen leerlingen een belangrijke impact hebben op de voldoening (Aspfors & Bondas, 2013; Flores & Day, 2006), het welzijn en de professionele identiteit van beginnende leraren (Le Cornu, 2013). Daarnaast speelt de steun van familie of vrienden een significante rol bij de ondersteuning van beginnende leraren (Le Cornu, 2013; Mansfield et al., 2014). Ze bieden voornamelijk emotionele steun (Le Cornu, 2013; Ooghe et al., n.d.) of helpen met praktische zaken zoals bijvoorbeeld het huishouden. Als een vriend of familielid ook leraar is, kan de beginnende leraar zowel emotionele als inhoudelijke steun krijgen (Le Cornu, 2013). Zeker wanneer de ondersteuning binnen de school onvoldoende is, kan ondersteuning buiten de school van groot belang zijn voor beginnende leraren lager onderwijs (Schuck, 2003). Daarnaast is het netwerk van beginnende leraren niet beperkt tot leraren die ze fysiek zien, maar creëren ze sinds kort ook een virtueel netwerk via het internet. Dit virtueel netwerk wordt via sociale media (Fox & Wilson, 2015), zoals bijvoorbeeld Twitter uitgebouwd (Smith Risser, 2013). Volgens Killeavy en Moloney (2010) in Ierland leidt het bijhouden van een blog en bijhorende groepsdialogen met anderen tot een meer reflectieve houding bij beginnende leraren.

Onderzoek toont aan dat een groot sociaal netwerk ervoor zou zorgen dat beginnende leraren lager onderwijs bij verschillende aspecten van het lerarenberoep ondersteuning kunnen krijgen (Baker-Doyle, 2011; Smith Risser, 2013). Naast de grootte van het sociaal netwerk is de tijd die met de actoren

gespendeerd wordt een belangrijke factor. Wanneer twee individuen meer tijd met elkaar doorbrengen wordt de band tussen hen sterker. Een sterke band zorgt er voor dat beginnende leraren meer complexe zaken kunnen bespreken met hun netwerk (Smith Risser, 2013).

Samenvattend

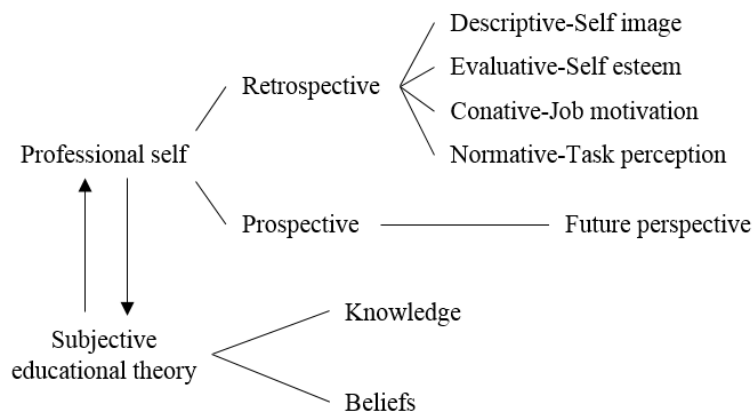
Beginnende leraren gaan geleidelijk aan deel uitmaken van de school als organisatie. Hierbij hebben collega's binnen de school een belangrijke rol. Een ondersteunende schoolcultuur kan een positieve impact hebben op beginnende leraren. Het sociaal netwerk van beginnende leraren zou er mee voor kunnen zorgen dat beginnende leraren in het onderwijs blijven. Dit sociaal netwerk kan bestaan uit zowel actoren binnen als buiten de school, die zowel emotionele, inhoudelijke als sociale steun kunnen bieden. De grootte en dichtheid van het netwerk zouden belangrijke factoren zijn.

2.3 Het professioneel zelfverstaan

Naast het sociaal netwerk zou ook het hebben van een positief professioneel zelfverstaan een gunstige impact hebben op het in het beroep blijven van beginnende leraren (Mansfield et al., 2014; Rots et al., 2012). Bovendien zouden beide concepten elkaar wederzijds beïnvloeden (Kelchtermans & Ballet, 2002). In dit onderdeel wordt eerst beargumenteerd waarom gekozen wordt voor de notie 'professioneel zelfverstaan' (Kelchtermans, 1993). Daarna wordt geschetst hoe Kelchtermans (1993) deze term kadert en omschrijft. Tot slot worden enkele empirische bevindingen weergegeven.

'Professionaliteit' is geen eenduidig begrip (Kelchtermans, 2012). Wanneer gefocust wordt op de leraar als persoon, gebeurt dit volgens Kelchtermans (2012) in de literatuur vaak met de term 'professionele identiteit' (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). Kelchtermans (2012) geeft daarentegen de voorkeur aan de notie 'professioneel zelfverstaan' omdat deze meer dynamisch is: "*De term "identiteit" blijft m.i. te sterk associaties oproepen met een statisch iets of een essentialistische 'ware' kern van iemands persoon.*" (p. 8). In dit onderzoek wordt omwille van dezelfde reden gekozen voor de notie 'professioneel zelfverstaan'.

De professionele ontwikkeling van een leraar basisonderwijs gebeurt volgens Kelchtermans (1993) doorheen verschillende ervaringen, waarbij het persoonlijk interpretatiekader heel belangrijk is. Dit kader bestaat uit het professioneel zelfverstaan (opvattingen over zichzelf als leraar) en de subjectieve onderwijstheorie (systeem van kennis en overtuigingen over lesgeven). Beide aspecten evolueren doorheen de tijd in interactie met de omgeving. Figuur 1 (Kelchtermans, 1993) stelt deze begrippen grafisch voor.



Figuur 1. Componenten van het persoonlijk interpretatiekader. Overgenomen van “Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development”, door G. Kelchtermans, 1993, *Teaching and Teacher Education*, 9(5-6), p.448

Het professioneel zelfverstaan omvat het geheel van opvattingen dat men over zichzelf als leraar heeft. Het bestaat volgens Kelchtermans (1993) uit een retrospectieve en prospectieve dimensie. De retrospectieve dimensie bestaat uit vier componenten: zelfbeeld, zelfwaardegevoel, beroepsmotivatie en taakopvatting. Het zelfbeeld is descriptief en gaat over hoe de leraar zichzelf beschrijft. Het zelfwaardegevoel is een evaluatieve component en beschrijft of de leraar vindt dat hij zijn beroep goed uitoefent. De beroepsmotivatie is een conatieve component en gaat over de motivaties om het lerarenberoep uit te oefenen. De visie van de leraar over wat de taken van een goede leraar zijn, wordt weergegeven in de normatieve component taakopvatting. De prospectieve dimensie bestaat uit de prospectieve component toekomstperspectief. Deze component beschrijft hoe de leraar zijn toekomst in het onderwijs ziet. De componenten worden grafisch voorgesteld in figuur 1 (Kelchtermans, 1993). Ze staan niet los van elkaar, maar vormen een geheel en beïnvloeden elkaar wederzijds (Kelchtermans,

1993; Rots et al., 2012). Zo kan een negatief zelfwaardegevoel bijvoorbeeld een negatieve invloed uitoefenen op de beroepsmotivatie van de leraar (Kelchtermans, 1993).

Een beginnende leraar wordt in het begin van zijn carrière geconfronteerd met de complexiteit en onvoorspelbaarheid van het lerarenberoep. Onderzoek toont aan dat dit een voortdurende uitdaging betekent voor de ontwikkeling van zijn professioneel zelfverstaan (Rots et al., 2012). Deze confrontatie met de realiteit kan bovendien spanningen veroorzaken die de vorming van het professioneel zelfverstaan beïnvloedt (Kelchtermans & Ballet, 2002). Aandacht hiervoor is van belang aangezien het professioneel zelfverstaan onder andere de motivatie om leraar te blijven, het welbevinden en de visie op het leraarschap omvat (Rots et al., 2012).

2.4 Het sociaal netwerk en het professioneel zelfverstaan

Het sociaal netwerk en het professioneel zelfverstaan beïnvloeden elkaar wederzijds. Enerzijds stuurt het professioneel zelfverstaan het handelen van de leraar, waardoor de leraar zelf een invloed uitoefent op de interacties die hij aangaat (Kelchtermans & Ballet, 2002) en de betekenis die hij hieraan geeft (Rots et al., 2012). De opvattingen die de leraar over zichzelf heeft zullen dus een impact hebben op zijn netwerk. Anderzijds wordt het professioneel zelfverstaan beïnvloed door de interacties met significante anderen en de context (Beauchamp & Thomas, 2009; Kelchtermans & Ballet, 2002; Le Cornu, 2013). Zo zou een netwerk van collega leraren dat open staat voor nieuwe materialen en methoden in de klas bevorderend zijn voor de professionele ontwikkeling van beginnende leraren (Hofman & Dijkstra, 2010).

Uit recent gelijkaardig onderzoek in het secundair onderwijs naar de relatie tussen het sociaal netwerk en professioneel zelfverstaan bij beginnende leraren blijkt ook dat er een wederzijdse beïnvloeding is tussen het professioneel zelfverstaan en het sociaal netwerk van beginnende leraren. De beroepsmotivatie, het zelfwaardegevoel en het toekomstperspectief van beginnende leraren secundair onderwijs worden op zowel een positieve als negatieve manier beïnvloed door hun netwerk. De taakopvatting van beginnende leraren beïnvloedt de contacten die deze beginnende leraren aangaan (Ooghe et al., n.d.). Onderzoek hierover bij leraren lager onderwijs ontbreekt.

3 Methodologie

3.1 Onderzoeksvragen

Dit exploratief onderzoek wil zicht krijgen op het sociaal netwerk en professioneel zelfverstaan van beginnende leraren lager onderwijs. De centrale onderzoeksvraag wil nagaan in welke mate het sociaal netwerk van beginnende leraren lager onderwijs ondersteunend is en hoe het in relatie staat tot hun professioneel zelfverstaan. Deze onderzoeksvraag kan opgedeeld worden in een aantal deelvragen:

1. Welke moeilijkheden en succeservaringen typeren het eerste half jaar lesgeven van beginnende leraren lager onderwijs?
2. Welke actoren spelen een cruciale rol in het sociaal netwerk van deze leraren?
3. Welke inhoudelijke, sociale of emotionele steun krijgen beginnende leraren van hun sociaal netwerk?
4. Hoe omschrijven beginnende leraren lager onderwijs hun professioneel zelfverstaan?
5. Hoe staat het sociaal netwerk in relatie tot het professioneel zelfverstaan van beginnende leraren?

Dit onderzoek wenst bovenstaande onderzoeksvragen te beantwoorden via een kwalitatieve Sociale Netwerk Analyse (SNA) en via semigestructureerde diepte-interviews met acht beginnende leraren lager onderwijs. Dit kwalitatief onderzoeksdesign wordt in de volgende paragrafen toegelicht.

3.2 Onderzoeksdesign

Kwalitatieve procedure

In voorgaande literatuurstudie werd de thematiek van dit onderzoek besproken. Vervolgens wordt via kwalitatief onderzoek een antwoord geformuleerd op de onderzoeksvragen. Er werd gekozen voor kwalitatief onderzoek omdat zo inzicht wordt verworven in de beleving van respondenten en uitgebreide en rijke data gegenereerd kan worden (Glesne, 2011; Howitt, 2011a). Als onderzoeksmethode werd gekozen voor semigestructureerde diepte-interviews en Sociale Netwerk Analyse (SNA). Een kwalitatief semigestructureerd diepte-interview is als onderzoeksmethode relatief flexibel en voorziet

gedetailleerde antwoorden en een breed perspectief op de onderzoeksonderwerpen (Howitt, 2011a). SNA krijgt recent aandacht in onderwijskundig onderzoek aangezien het uitermate geschikt is voor het bestuderen van sociale relaties (Daly, 2010). In dit onderzoek werd gekozen voor een studie van het ego-netwerk. De respondenten stellen hierbij vanuit het eigen perspectief hun netwerk op (Daly, 2010). Via SNA kan bijgevolg inzicht verkregen worden in de patronen en relaties binnen de sociale omgeving van een individu (Wasserman & Faust, 1994). Aan de hand van interviews en SNA wil dit onderzoek dus een gedetailleerd en breed zicht krijgen op het sociaal netwerk en professioneel zelfverstaan van leraren lager onderwijs.

Respondenten

Dit onderzoek is tot stand gekomen in samenwerking met de Odisee hogeschool Aalst, campus Dirk Martens. Er werden 8 semigestructureerde diepte-interviews en SNA afgenomen met leraren uit het lager onderwijs die in 2014 afgestudeerd zijn aan de Odisee hogeschool Aalst in de Bachelor Lager onderwijs en al enkele maanden voor de klas stonden.

In december 2014 werd het onderzoek aan deze doelgroep voorgesteld op een terugkommoment voor afgestudeerden in Odisee Aalst. Het belang van het onderzoek werd aangetoond en er werd gevraagd of deze beginnende leraren éénmalig geïnterviewd wilden worden in de periode februari – maart 2015. In december 2014 gaven 11 leraren aan mee te willen werken aan dit onderzoek. Hun contactgegevens werden verzameld. Begin februari werden deze 11 leraren gecontacteerd via mail. Mogelijke data waarop het interview en de SNA kon worden afgenomen werden voorgesteld. De respondenten konden zelf kiezen waar ze het gesprek het liefst wilden laten doorgaan. In de meeste gevallen was deze informatie voldoende en antwoordde de respondent. Bij sommige respondenten was het nodig om hen ook eens op te bellen. 2 van de 11 leraren die in december 2014 aangaven te willen meewerken lieten via mail weten dat ze omwille van persoonlijke redenen niet meer wensten deel te nemen aan het onderzoek. Eén respondent die in december 2014 aangaf te willen meewerken kon zowel telefonisch als via mail niet bereikt worden. Tussen 19 februari en 23 maart 2015 werden uiteindelijk acht semigestructureerde diepte-interviews en SNA afgenomen. De meeste respondenten werden op hun eigen vraag geïnterviewd bij hen thuis, sommigen op de school waar ze lesgeven en één respondent in

een vergaderlokaal van Odisee Aalst. In tabel 1 worden de achtergrondkenmerken van de respondenten weergegeven. Om de anonimiteit van de respondenten te waarborgen worden pseudoniemen gebruikt.

Tabel 1.
Achtergrondkenmerken respondenten

Pseudoniem en leeftijd	Geslacht	Werkervaring op het moment van het interview	Ligging en kenmerken school
Alexandra (21)	V	6 weken zorg en 1 ^{ste} leerjaar 4 weken 3 ^{de} leerjaar 2 weken (contract van 4 maanden) 2 ^{de} leerjaar	Dorpsschool in Vlaams-Brabant (gvo) Dorpsschool in Vlaams-Brabant (gvo) Dorpsschool in Oost-Vlaanderen (gvo)
Bieke (39) *	V	5 maanden (contract tot einde schooljaar) 6 ^{de} leerjaar	Stedelijke school in Oost-Vlaanderen (gvo)
Chloé (26)	V	5 maanden (contract tot einde schooljaar) 2 ^{de} leerjaar	Dorpsschool in Oost-Vlaanderen (gvo)
Dorien (21)	V	6 maanden (contract voor 4/5 tot einde schooljaar) 4 ^{de} leerjaar en wekelijks (4.30u) thuisonderwijs	Dorpsschool in Oost-Vlaanderen (gvo)
Ellen (35) *	V	6 maanden (contract tot einde schooljaar) 2 ^{de} leerjaar	Stedelijke school in Oost-Vlaanderen (gvo)
Fien (22)	V	3 maanden zorg en 3 maanden (contract van 6 maanden) graadsklas 3 ^{de} en 4 ^{de} leerjaar	Klein stedelijke school in Vlaams-Brabant (gvo)
Helena (21)	V	6 maanden (contract tot einde schooljaar) 4 ^{de} leerjaar	Stedelijke school in Brussels Hoofdstedelijk Gewest (goo)
Joke (22)	V	6 maanden (contract tot einde schooljaar) zorg en omwille van afwezige collega's ook korte periodes in 1 ^{ste} , 2 ^{de} en 4 ^{de} leerjaar, 2 maanden in 3 ^{de} leerjaar en nu 3 maanden in 5 ^{de} leerjaar	Stedelijke school in Oost-Vlaanderen (gvo)

Noot: * = opleiding gevolgd via Hoger Afstandsonderwijs

gvo = gesubsidieerd vrij onderwijs

goo = gesubsidieerd officieel onderwijs

Onderzoeksinstrumenten

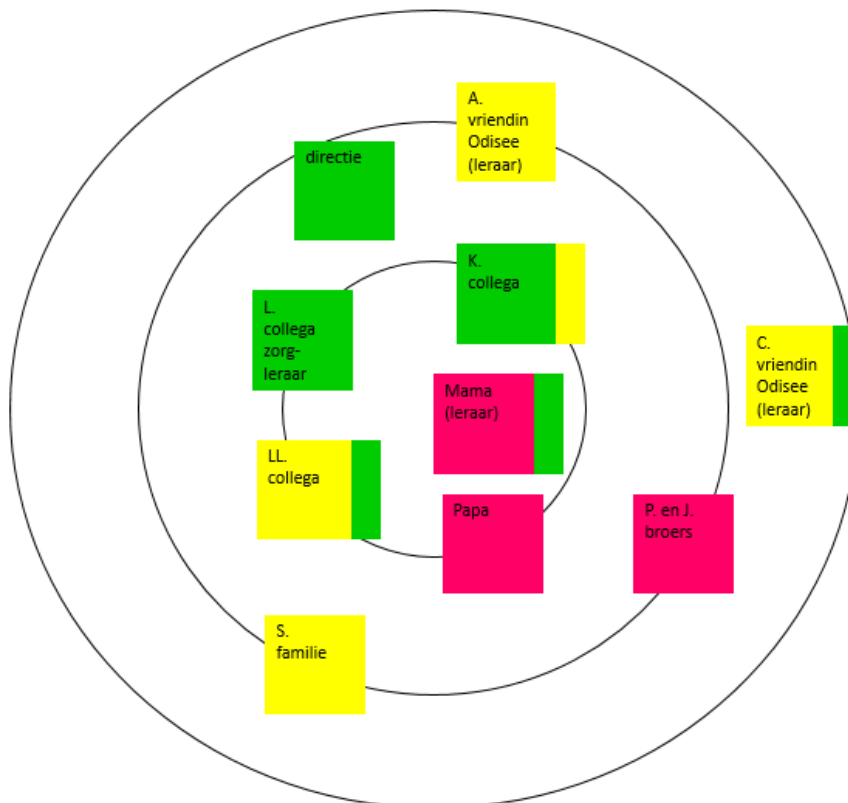
Er werd een semigestructureerde interviewleidraad en SNA gebruikt. Deze werd ontwikkeld in het kader van ruimer onderzoek (Ooghe et al., n.d.) en werd aangepast aan de huidige context. Aan het begin van elk interview werden kort de doelstellingen van het gesprek geformuleerd en werd uitleg gegeven over de ‘informed consent’. De ‘informed consent’ werd ontwikkeld op basis van het voorbeeldformulier opgesteld door de Universiteit Gent (n.d.). Er wordt o.a. in vermeld dat de deelname vrijwillig is, dat er toestemming wordt gegeven om gegevens te verwerken en anoniem te rapporteren, en dat het onderzoek op elk moment kan worden stopgezet door de respondent. De ‘informed consent’ kan geraadpleegd worden in bijlage 1. Daarnaast werd uitleg gegeven omtrent het feit dat het interview werd opgenomen. Geen enkele correspondent uitte hiertegen bezwaren, aangezien dit geluidsmateriaal achteraf enkel gebruikt zou worden bij het maken van de transcriptie van het interview.

Vervolgens werd de respondent gevraagd om enkele gegevens in te vullen, o.a. geboortedatum, geslacht en werkervaring. Deze achtergrondkenmerken worden weergegeven in tabel 1. De leidraad voor het interview en de SNA bestaat uit drie delen. De vragen in deel 1 gaan na welke moeilijkheden en succeservaringen het eerste half jaar lesgeven van de respondent typeren. Vervolgens wordt in deel 2 de SNA uitgevoerd. Hierbij wordt aan de respondenten gevraagd om de actoren van wie ze steun ervaren te noteren op post-its. Afhankelijk van hun inhoudelijke, sociale of emotionele steun komen deze actoren op een gekleurde post-it terecht. Daarna wordt gevraagd om deze actoren te plaatsen in een schema met drie concentrische cirkels, afhankelijk van hoe frequent ze contact hebben. De binnenste, middelste, en buitenste cirkel stellen respectievelijk dagelijks, wekelijks of maandelijks contact voor. Op die manier wordt het sociaal netwerk van de respondent geschetst (zie figuur 2). Dit netwerk werd ook gedigitaliseerd (zie figuur 3). Tot slot wordt door middel van enkele vragen gepeild naar de aard van de relatie met elke actor. In onderdeel 3 worden enkele vragen gesteld over hoe de leraar zichzelf als leraar ziet. In dit semigestructureerde interview wordt dus dieper ingegaan op het professioneel zelfverstaan van de leraar, zoals Kelchtermans (1993) het omschrijft. Er worden vragen gesteld die ingaan op de ontwikkeling van het zelfbeeld, zelfwaardegevoel, beroepsmotivatie, taakopvatting en toekomstperspectief van de leraar. Tot slot kan de respondent nog extra zaken vermelden die hij of zij belangrijk vindt en die nog niet aan bod zijn gekomen gedurende het interview.

De volledige leidraad voor het interview en de gedigitaliseerde SNA kan geraadpleegd worden in bijlage 2.



Figuur 2. Voorbeeld ego-netwerk



Figuur 3. Voorbeeld digitalisering ego-netwerk

Analyse

Er werden acht semigestructureerde diepte-interviews en SNA afgenomen tussen 19 februari en 23 maart 2015. Dit gebeurde mondeling en persoonlijk waarbij er gestreefd werd naar een open gesprek. De duur van de gesprekken varieerde van 50 min. tot 1 u. 44 min. Het gesprek werd digitaal opgenomen en de SNA werd zoals eerder vermeld aan de hand van post-its op een schema vormgegeven. In totaal werd ongeveer 9 uur audiomateriaal verzameld.

De opgenomen gesprekken werden eerst getranscribeerd. Hierbij werden de opgenomen interviews letterlijk uitgetypt (Howitt, 2011b). De getranscribeerde interviews kunnen geraadpleegd worden op de cd-rom in bijlage 3. Vervolgens werden de data thematisch geanalyseerd. Deze analyse zoekt de dominante thema's in het interview. Bij thematische analyse is het van belang dat de onderzoeker goed vertrouwd is met de data (Howitt, 2011b). De interviews werden dan ook zelf afgenomen, getranscribeerd en meerdere keren gelezen. Hierna werd de data gecodeerd. Binnen elke tekst werden betekenisvolle fragmenten gedetecteerd. Hieraan werd een code toegekend (Howitt, 2011b). Daarnaast werden de gedigitaliseerde ego-netwerken geanalyseerd. Daarbij werd nagegaan hoe vaak bepaalde actoren in dit netwerk voorkwamen. De gedigitaliseerde ego-netwerken kunnen geraadpleegd worden op de cd-rom in bijlage 4. Elk uitgetypt interview werd met behulp van de codes en gedigitaliseerde ego-netwerken verwerkt om een verticale analyse uit te voeren. Er werd dus één verticale analyse gemaakt per interview. Deze verticale analyses kunnen geraadpleegd worden op de cd-rom in bijlage 5. Daarna werden de respondenten op basis van horizontale analyse met elkaar vergeleken. De interviews werden hierna opnieuw bekeken om het verband tussen de data, codes en thema's te optimaliseren (Howitt, 2011b).

Om de betrouwbaarheid in dit onderzoek te waarborgen werd elke stap tijdens de analyse en het interpretatieproces uitgebreid besproken met doctoraatstudente Laura Thomas. Het onderzoek werd hierbij stapsgewijs en kritisch bekeken (Boeije, 't Hart, & Hox, 2009). Bovendien werd het proces van het onderzoek steeds uitgebreid gerapporteerd door middel van *thick descriptions* (Plochg & van Zwieten, 2007).

4 Resultaten

In deze horizontale analyse worden op basis van de acht verticale analyses de belangrijkste bevindingen met betrekking tot de onderzoeksvragen beschreven. De vijf onderzoeksvragen worden achtereenvolgens besproken. Onderzoeksvragen vier en vijf worden samen behandeld.

Met het begrip parallelcollega wordt in dit onderzoek de collega omschreven die in hetzelfde leerjaar lesgeeft als de respondent. Daarnaast worden de begrippen meter, coach en mentor door elkaar gebruikt, afhankelijk van de terminologie op de school van de respondent. De invulling van deze begrippen is dan ook sterk afhankelijk van de schoolcontext waarin de respondent lesgeeft.

4.1 Welke moeilijkheden en succesfactoren typeren het eerste half jaar lesgeven van beginnende leraren lager onderwijs?

Enkele respondenten geven expliciet aan dat ze de eerste weken als leraar zwaar en hectisch vonden. Slechts een minderheid vermeldt dat deze periode bijzonder goed verlopen is. Iedere respondent kwam tijdens het eerste half jaar lesgeven in aanraking met moeilijkheden en succesfactoren. Drie van de acht respondenten hebben een praktijkschok ervaren.

Moeilijkheden

Leraren ervaren zowel schoolgebonden als persoonlijke moeilijkheden. Zo ondervindt bijna de helft van de respondenten moeilijkheden met het leren kennen van de micropolitiek.

Zo de standaard zaken, waarvan ik verwacht had dat de directie ze ging uitleggen, dat kwam niet. Ik moest dan bij iedereen ten rade gaan om bijvoorbeeld te weten hoe de warme maaltijden en de drankjes genoteerd moesten worden, etc. (Joke)

Eén leraar, Alexandra had tijdelijke contracten in drie verschillende scholen. Ze vond het niet aangenaam om zich telkens opnieuw te socialiseren.

Als je in uw derde school staat is dat een beetje vervelend om telkens nieuwe collega's te leren kennen. (Alexandra)

De meeste andere respondenten hebben een contract tot het einde van het schooljaar.

Daarnaast geven bijna alle respondenten aan dat ze de administratie erg zwaar vinden.

Dan vroeg ik een paar keer wat ik precies moest afgeven van administratie per maand of week. Ik werd daar eigenlijk een beetje gek van. Ik wist niet goed wat ik juist moet voorbereiden en afgeven. [...] maar als je hulp krijgt gaat dat eigenlijk vlotter en vlotter. (Dorien)

Vervolgens ondervindt bijna de helft van de respondenten moeilijkheden met leerlingen met gedragsproblemen. Ze vinden dat ze niet zoveel kennis hebben over deze problemen en vinden de omgang met deze leerlingen bijgevolg moeilijk. Andere moeilijkheden die leraren in hun klascontext ondervinden zijn de organisatie van werkvormen, het omgaan met niveauverschillen tussen leerlingen, het maken van keuzes over welke leerstof ze wel of niet zullen behandelen, het voorbereidings- en studeerwerk...

Succesfactoren

Opvallend is dat alle respondenten hun huidige collega's erg vriendelijk en ondersteunend vinden. Bij alle leraren is het contact met de meeste collega's en de integratie in het team vlot verlopen. Ze werden goed opgevangen. De sfeer is in de meeste scholen erg goed. De ondersteunende schoolcontext is dus een uitermate belangrijke succesfactor doorheen het eerste half jaar lesgeven van de respondenten.

Het is daarom dat ik heel graag in deze school wou solliciteren. [...] Het is toch zo belangrijk, de sfeer waarin je terecht komt. (Bieke)

Daarnaast geeft meer dan de helft van de respondenten aan dat de omgang met de meeste leerlingen heel goed verloopt. Ook het lesgeven, het opmaken van de agenda en het voorbereiden van de lessen wordt bij enkele respondenten als een succes ervaren.

Praktijkschok

De helft van de leraren geeft duidelijk aan dat ze geen praktijkschok hebben ervaren omdat de lerarenopleiding hen goed heeft voorbereid op de beroepsrealiteit.

De praktijkervaring vind ik gelijklopend met de stages. We hebben daar goede dingen geleerd die we nu nog gebruiken. Ik heb geen schok ervaren. (Joke)

Toch geven de meeste van deze respondenten aan dat er meer bij het beroep komt kijken dan ze verwacht hadden, zoals bijvoorbeeld het administratieve werk of het bijwonen van vergaderingen.

Drie leraren geven aan dat ze wel een praktijkschok hebben ervaren. Dit omwille van verschillende redenen. Twee leraren vinden dat ze onvoldoende zijn voorbereid vanuit de opleiding. Zo vindt Helena dat de opleiding haar onvoldoende heeft voorbereid op de grote niveauverschillen die ze ervaart in haar klas, in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Dorien vindt dat de opleiding niet genoeg focust op de praktijk en het zelfstandig functioneren als leraar.

Je moet heel veel alleen kunnen. Daar bereiden ze je eigenlijk niet genoeg op voor. [...] Er komt heel veel op je af, dus voor mij was het wel een schok. [...] Ik vond het eigenlijk een verspilling dat laatste jaar. Ze hadden je meer stage moeten laten doen [...] u meer op die administratie moeten voorbereiden en een maand in één klas moeten laten mee draaien. (Dorien)

Chloé ondervond daarentegen een schok omdat ze het teleurstellend vindt dat ze in de beroepsrealiteit niet dezelfde kwaliteit kan bereiken als in de lerarenopleiding, omwille van tijdsgebrek.

Je komt van de hogeschool en je hebt een bepaalde lat die je legt: 'zo hoog'. Je komt in de realiteit en je wil die lat behouden, maar dat gaat niet. [...] Dat vond ik een grote teleurstelling, dat je veel tijd moet steken in benulligheden die naar mijn visie echt zouden kunnen wegvallen. (Chloé)

Eén respondent, Ellen geeft enerzijds aan dat ze soms een praktijkschok voelde. Anderzijds vindt ze dat ze deze schok niet voluit ervaart omdat sommige collega's haar erg ondersteunen.

Samenvattend

Beginnende leraren ervaren vooral moeilijkheden met het administratieve werk en met gedragsproblemen van sommige leerlingen. Drie van de acht respondenten hebben een praktijkschok ervaren. Eén respondent ervaart een gedeeltelijke praktijkschok. Vier beginnende leraren hebben geen schok ervaren, dit omdat ze vinden dat ze goed zijn voorbereid door de lerarenopleiding. De lerarenopleiding en ondersteunende collega's zijn belangrijke succesfactoren die een impact hebben op het al dan niet ervaren van een praktijkschok.

4.2 Welke actoren spelen een cruciale rol in het sociaal netwerk van deze leraren?

In het sociaal netwerk van de respondenten kunnen verschillende groepen actoren onderscheiden worden: persoonlijke contacten, collega's, leerlingen uit de klas, de directie en sociale media. Er wordt besproken welke actoren in welke groep zitten en in welke mate deze actoren ondersteunend zijn.

Persoonlijke contacten

Tot de persoonlijke contacten behoren de partner, ouders, familie en vrienden van de respondenten. Ook de vrienden die de respondenten leerden kennen aan Odisee hogeschool Aalst behoren tot deze groep. Vier van de acht respondenten plaatsen deze laatste groep vrienden in hun netwerk. Ze bieden wekelijks tot maandelijks steun. De partner en ouders bieden bij alle respondenten meestal dagelijks steun. Als familiale contacten werden een broer, zus, schoonmoeder en nicht vermeld. Er is een grote variatie tussen de respondenten in de mate dat hun familie ondersteunend is. Ook bij de ondersteuning door vrienden zijn grote verschillen op te merken tussen de respondenten. De persoonlijke contacten nemen ongeveer gemiddeld 45% (minimum 35% tot maximum 60%) van het netwerk in. Wanneer deze persoonlijke contacten ook onderwijservaring hebben zijn ze meestal heel erg ondersteunend op dagelijkse tot wekelijkse basis.

Collega's

Collega's zijn erg belangrijk in het netwerk van de meeste respondenten. Ze nemen ook gemiddeld 45% (minimum 35% tot maximum 55%) van het netwerk in en bieden meestal dagelijks tot wekelijks steun. Wanneer de respondent een parallelcollega heeft staat die centraal in het netwerk van de leraar omdat die bijzonder ondersteunend is.

Ik heb heel veel steun gehad aan mijn parallelcollega. Zij stond altijd voor me klaar. (Bieke)

Ook de zorgleraar of -coördinator wordt frequent aangeduid als grote steun. Dit op dagelijkse tot wekelijkse basis. Bij één respondent werd de zorgleraar aangesteld als meter. Een andere respondent plaatste ook de schooladministratie in haar netwerk als maandelijks ondersteunend. Het is opmerkelijk dat respondenten vooral steun krijgen van collega's die veel ervaring hebben, die zelf startend zijn of

waarvan het klaslokaal dicht bij het klaslokaal van de respondent ligt. Joke ervaart bijvoorbeeld veel steun van een andere jonge collega in haar school.

Er ontstond direct een klik doordat we alle twee zaken moeten uitzoeken. Ze zit nu toevallig ook naast mij met haar klas. Onze band is hierdoor nog versterkt. In het begin had ik ze waarschijnlijk in de tweede cirkel geplaatst, maar nu is het meer de binnenste. (Joke)

Leerlingen uit de klas van de leraar

Twee respondenten plaatsen de leerlingen uit hun klas in hun netwerk. Ze vinden dat de leerlingen hen wekelijks tot maandelijks steun bieden. Bij bijna alle andere respondenten werden de leerlingen niet in hun netwerk geplaatst maar kwam wel indirect tijdens het interview aan bod dat de leerlingen voor hen erg belangrijk zijn. Ze zijn voor de meeste respondenten hun grootste motivatie (zie ook 4.1).

Directie

De helft van de respondenten plaatst de directeur in hun netwerk. Ze vinden hem of haar wekelijks ondersteunend. Twee van deze respondenten hadden de directie niet direct in hun netwerk geplaatst, en deden dit pas nadat dit ter sprake kwam tijdens het interview. Twee van de acht respondenten plaatsen de directie niet in hun netwerk, maar zijn toch erg tevreden over het contact met de directie. Twee andere respondenten (Chloé en Joke) geven daarentegen aan dat ze de ondersteuning van de directie erg missen. De directeur van Joke had in het begin aangegeven dat hij haar mentor zou zijn, maar dit is in de praktijk niet het geval. Ook Chloé vindt dat haar directie tekort schiet.

Ik neem hem dat niet kwalijk. Maar had ik betere begeleiding kunnen krijgen vanuit de directie? Dat wel, absoluut, dat mis ik. Ik krijg weinig bevestiging. Ben ik goed bezig? Ik zou eigenlijk liever hebben dat ze mij veel meer komen controleren. (Chloé)

Chloé plaatst wel de directrice uit een andere school van de scholengemeenschap op de rand van haar netwerk omdat die haar mentor is. Die directrice is bijna maandelijks ondersteunend voor Chloé. Een andere respondent geeft aan dat ze een coach heeft uit de scholengemeenschap. Die is voor haar echter niet ondersteunend omdat ze hem onvoldoende kent.

Sociale media

Twee respondenten plaatsen sociale media zoals Facebook in hun sociaal netwerk. Ze zijn er lid van verschillende lerarengroepen waarvan ze wekelijks tot maandelijks steun ervaren.

Samenvattend

De persoonlijke contacten en collega's zijn erg belangrijk in het sociaal netwerk van beginnende leraren. Ze nemen gemiddeld 45% van het netwerk in. Opvallend is dat de partner, ouders of een parallelcollega van de respondent bijna steeds centraal in het netwerk staan. De helft van de respondenten plaatst ook de directeur in hun netwerk omdat hij sporadisch ondersteunend is.

4.3 Welke inhoudelijke, sociale of emotionele steun krijgen beginnende leraren van hun sociaal netwerk?

De onderverdeling tussen inhoudelijke, sociale en emotionele steun werd in het theoretisch kader geëxpliciteerd. In onderstaande paragrafen wordt bij elke vorm van ondersteuning besproken wie deze ondersteuning biedt en wat ze inhoudt.

Inhoudelijke steun

Zes van de acht respondenten krijgen van bepaalde persoonlijke contacten inhoudelijke steun. Deze contacten staan ook in het onderwijs en zijn meestal vrienden van de beginnende leraar. Sommigen leerden elkaar kennen in Odisee Aalst en geven nu les in hetzelfde leerjaar. Deze contacten zijn ondersteunend omdat ze bijvoorbeeld tips geven over de inhoud, klasinrichting en didactiek. Daarnaast overleggen ze over hoe ze bepaalde leerstof aanbrengen of maken ze samen lesvoorbereidingen.

Dat is leuk als je samen in het eerste staat. We wisselden dingen uit en vertelden hoe we bepaalde zaken maakten. (Alexandra)

Deze inhoudelijk ondersteunende persoonlijke contacten zijn erg ondersteunend in het begin dat leraren lesgeven omdat de beginnende leraren dan niet al hun vragen op school hoeven te stellen. Enkele

respondenten geven wel aan dat de ondersteuning van deze persoonlijke contacten vermindert naarmate ze hun huidige collega's beter leren kennen.

In het begin heb je daar heel veel ondersteuning aan. Echte inhoudelijke zaken [...] puur vragen die ik dan niet altijd op school stel. Want als je alle vragen op school moet stellen komt dat precies over alsof je het niet kunt. (Ellen)

Bijna alle respondenten krijgen het meest inhoudelijke steun van collega's. Ze krijgen tips over de omgang met bepaalde leerlingen, de klasorganisatie, het opstellen of analyseren van toetsen en rapporten... Daarnaast kunnen de meeste leraren ook steeds bij hun collega's terecht met hun vragen.

De eerste dag toen ik daar aankwam zei ze ook: 'Ik heb een deur waar je op mag kloppen als je een probleem hebt'. Dat is ook heel leuk. (Alexandra)

Wanneer de respondent een parallelcollega heeft is deze bijna altijd de meest ondersteunende collega. Die beantwoordt vragen en geeft ook tips, zoals hierboven omschreven. Daarnaast helpt de parallelcollega ook in beperkte mate bij het opstellen van de agenda of het maken van een planning. Sommige respondenten geven expliciet aan dat de werklast hierdoor sterk vermindert.

Maar dat eerste jaar heb je dat wel nodig. Moest zij er nu niet geweest zijn, zou ik ook wel mijn plan getrokken hebben, maar dan zou ik er nog meer tijd in gestoken hebben. (Bieke)

Ook de zorgleraar is voor drie respondenten erg ondersteunend bij de omgang met ouders en zorgkinderen. De ondersteuning van de collega's is meestal wederzijds. Dit vaak in beperkte mate. Zo delen respondenten onder andere vernieuwende methodes, nieuwe lesinhouden of thema's, lesvoorbereidingen en toetsen met hun collega's. Sommige respondenten helpen hun meer ervaren collega's ook met ICT. Het is daarnaast opvallend dat enkele respondenten aangeven dat ze hun collega's meer ondersteunend vinden wanneer ze een gelijkaardige onderwijsvisie of veel ervaring in het onderwijs hebben (zie ook 4.5).

Eén respondent vindt haar directeur inhoudelijk ondersteunend. Die directeur heeft een periode les gegeven in de huidige klas van de respondent en geeft sporadisch inhoudelijke tips over hoe ze best met bepaalde kinderen kan omgaan.

Tot slot zijn sociale media, zoals Facebookgroepen voor leraren ook inhoudelijk ondersteunend voor twee respondenten. Ze vinden er praktische tips en links. Op Facebook worden onder andere lesideeën, knutselwerkjes en liedjes gedeeld.

Het is zonsverduistering en die eclips brillen. [...] Hoe lossen zij dat op? Dan lees je dat er zijn die kijkdozen maken en er zijn er die dit en dat. [...] Internet is een troef. Ik vind dat wel. (Ellen)

Eén respondent geeft aan dat een Facebookgroep met ex-medestudenten uit Odisee hogeschool Aalst erg ondersteunend voor haar is.

Sociale steun

De respondenten krijgen vooral sociale steun van collega's. Ze vinden het ondersteunend dat collega's interesse tonen en vragen hoe het met hen gaat. Dit zorgt ervoor dat de leraar zich aanvaard voelt in de school. Helena bijvoorbeeld ondervond veel moeilijkheden tijdens het eerste half jaar lesgeven, maar gaf aan dat ze door de sociale steun het lesgeven blijft volhouden.

Hier heb ik me echt wel van in het begin bij alle collega's goed gevoeld. Dus ik merk wel dat dat belangrijk is. Want als dat ook niet goed had gezeten, had ik daar niet meer gewerkt. (Helena)

Daarnaast vinden de respondenten het ook fijn om buiten school af te spreken met collega's.

We gaan ook één keer in de maand samen iets eten. We gaan eens koffie drinken [...] Dat is echt wel een team in een school. [...] Je moet daar ook wel een beetje geluk in hebben, maar dat is echt leuk. (Ellen)

Alle respondenten ervaren een ondersteunende schoolomgeving. Toch geeft één van de respondenten aan dat ze zich in een van haar vorige scholen niet zo goed thuis voelde. Dit wordt volgens haar mee bepaald door het feit dat er geen lerarenkamer in die school aanwezig was. Eén respondent geeft ook aan dat ze minder sociale steun ervaart van collega's met een andere onderwijsvisie (zie ook 4.5).

Twee respondenten ervaren ook sociale steun van de directie. Ze vinden de directie bemoedigend, oprecht en ondersteunend. Dorien geeft bijvoorbeeld aan dat die tegen haar verwachting in tussen het personeel en de kinderen staat, in plaats van erboven. Dit vindt ze erg positief.

Ik vind wel dat de directie tussen zijn personeel staat. Dat is positief. Ik vind dat echt tof.

(Dorien)

Eén respondent geeft ook expliciet aan dat ze sociale steun ervaart van de kinderen in haar klas omdat zij ervoor zorgen dat ze zich goed voelt op school.

Slechts uitzonderlijk wordt een persoonlijk contact aangeduid als sociale steun.

Emotionele steun

Bijna alle respondenten vinden hun persoonlijke contacten, zoals hun ouders, partner of vrienden, emotioneel het meest ondersteunend. Deze contacten helpen hen bij twijfels of geven hen meer zelfvertrouwen. Ze ondersteunen de respondent ook bij praktische zaken, zoals het huishouden of de eventuele zorg voor de kinderen. Bovenal vinden alle respondenten hun persoonlijke contacten erg ondersteunend omdat ze hen alles kunnen vertellen. Ze zijn een luisterend oor.

Gewoon al eens kunnen vertellen wat er gebeurd is. [...] Dat is een enorme steun [...] ook de praktische steun. Als ik aan mijn bureau zit moet er hier ook gekookt en gekuist worden. (Ellen)

Persoonlijke contacten die zelf ook in het onderwijs staan zijn de respondenten hun grootste emotionele steun. Dit omdat ze beter begrijpen hoe het is om leraar te zijn.

Ze [schoonmoeder] heeft een goed luisterend oor en begrijpt dat op een andere manier dan iemand anders omdat ze zelf ook les geeft. (Chloé)

Ze [ouders en partner] horen alles wat er gebeurt, maar weten niet hoe het eraan toe gaat. Dat vind ik moeilijker. Zij zijn ook de eerste die mij niet begrijpen. Ik kan dan eerder eens bij K., B. [vriendinnen] of een collega ten rade gaan. Zij weten hoe het in elkaar zit. (Joke)

De helft van de leraren krijgt emotionele steun van één of meerdere collega's. Vaak zijn dit de parallelcollega of zorgleraar. Ze geven de leraar meer zelfvertrouwen. De respondenten kunnen bij hen terecht wanneer het even moeilijk gaat. Fien bijvoorbeeld heeft op school geen meter of peter, maar krijgt wel erg veel steun van haar zorgleraar die een soort meterfiguur is.

Dus dat is wel belangrijk dat er iemand van uw collega's steevast achter u staat. Een goede meter of peter in het begin van uw loopbaan is echt belangrijk.[...] Voor mij was dat wel een beetje een meterfiguur en de persoon waarbij ik altijd terecht kon. Nu nog altijd trouwens. (Fien)

Twee respondenten benadrukken daarnaast dat ze het ondersteunend vinden om van collega's te vernemen dat zij het ook soms moeilijk hebben. Eén respondent, Dorien geeft daarentegen nadrukkelijk aan dat ze haar collega's op emotioneel vlak nog niet volledig vertrouwt omdat er veel geroddeld wordt. Ze verwacht wel dat haar collega's op termijn een emotionele steun zullen worden.

Daarmee dat ik ook de roze post-its in mijn eigen vriendenkring hou. Ik ben nog niet zo ver dat ik mij op school op emotioneel vlak ga uiten. (Dorien)

Naast persoonlijke contacten en collega's vindt één respondent haar directrice ondersteunend op emotioneel gebied. Een andere respondent, Chloé mist emotionele bevestiging van haar directeur maar heeft wel een andere directrice van de scholengemeenschap aangeduid als emotionele steun. Zij is haar mentor. Beide respondenten geven aan dat ze een klasbezoek van de directie en de bijhorende feedback erg waardevol vinden. Dit geeft hun zelfvertrouwen een boost.

Ze geeft mij veel zelfvertrouwen. [...] Ik heb van haar een verslag gehad van haar tweede bezoek en ze was super positief. [...] Dat is misschien het enige moment dat ik eens bevestiging heb gekregen hier in de klas. (Chloé)

Tot slot duiden twee respondenten ook de kinderen uit hun klas aan als emotionele steun omdat zij hen sterk motiveren in hun job als leraar.

Samenvattend

Vooraf de collega's en enkele persoonlijke contacten die zelf leraar zijn bieden inhoudelijke steun aan de respondenten. De persoonlijke contacten zijn cruciaal bij het bieden van emotionele steun. Ook enkele collega's bieden emotionele steun, maar zij staan bij alle respondenten vooral centraal bij het geven van sociale steun. De helft van de respondenten ervaart ondersteuning van de directie, maar er zijn grote verschillen in welke soort ondersteuning ze krijgen. Het is tot slot belangrijk om te benadrukken dat de drie ondersteuningsvormen samenhangen. Er kunnen bijvoorbeeld ook emotionele zaken zoals twijfels of onzekerheden besproken worden tijdens sociale of inhoudelijke contacten.

4.4 Hoe omschrijven beginnende leraren lager onderwijs hun professioneel zelfverstaan?

4.5 Hoe staat het sociaal netwerk in relatie tot het professioneel zelfverstaan van beginnende leraren?

Zoals vermeld worden onderzoeksvragen vier en vijf samen behandeld. Hieronder worden de verschillende aspecten van het professioneel zelfverstaan besproken. Ook de relatie tussen het sociaal netwerk en de aspecten van het professioneel zelfverstaan worden toegelicht.

Zelfwaardegevoel

De meeste respondenten omschrijven zichzelf als een goede leraar. Enkele respondenten beklemtonen hierbij dat ze nog volop in ontwikkeling zijn en nog veel kunnen groeien als leraar.

Ik vind dat ik dat goed doe, maar je kan nog zoveel bijleren. Bij elke les die ik geef denk ik: 'Dat had ik anders moeten doen of dat kon ik anders gedaan hebben'. (Ellen)

Uit de interviews van alle respondenten is af te leiden dat de emotionele steun van hun sociaal netwerk een positieve of negatieve invloed kan hebben op hun zelfwaardegevoel. Er zijn wel duidelijke verschillen op te merken tussen de respondenten wat betreft welke actoren een invloed hebben op hun zelfwaardegevoel. Deze actoren zijn meestal collega's of directie, maar kunnen ook familie of vrienden zijn. Bij de helft van de respondenten hebben ook de leerlingen in hun klas een invloed op hun zelfwaardegevoel. De respondenten voelen zich een betere leraar doordat ze met deze actoren over hun twijfels kunnen praten en ze hierdoor meer zelfvertrouwen krijgen.

Ik zie resultaat bij mijn kinderen. Als ik resultaat zie, dan weet ik dat ik zelf ook goed bezig ben.

Als ik positieve feedback krijg van mijn directie en collega's weet ik ook dat ik goed bezig ben.

Als ik negatieve feedback krijg, dan weet ik ook: 'Volgende keer beter'. (Fien)

Als ze [de leerlingen] de hele dag lastig gedaan hebben ga ik naar huis met een gevoel van pff:

'Ik voel mij echt een slechte leerkracht'. [...]Maar als ze lachen of mij eens vastpakken of als

ze een keer een tekening maken: [...] Dan voel ik mij een super goede leerkracht. (Chloé)

Enkele respondenten vermelden dat ze veel nood hebben aan feedback en bevestiging.

Ze [directie] brengen een bezoek in de klas. Hij [de directeur] heeft mij heel positief bevestigd, waardoor mijn zelfvertrouwen een enorme boost kreeg. Ik [...] heb nood aan bevestiging.
(Dorien)

Ook Helena geeft dit aan. Op haar huidige school krijgt ze voldoende bevestiging, maar tijdens haar opleiding gebeurde dit volgens haar te weinig. Hierdoor had ze veel twijfels over zichzelf als leraar.

Ze hebben nooit gezegd wat ze goed aan u vonden als leerkracht. Dat vind ik jammer. Als je nu met uw collega's en directie praat - zij heeft ook al zo'n verslag over mij geschreven - begint zij met al uw positieve punten. Het KAHO [Odisee] heeft dat nooit gedaan. [...] Dus dan had ik zoiets van: 'Komaan, geef uw studenten meer zelfvertrouwen. Dat heb ik niet gekregen. (Helena)

Bij één respondent is uit het interview af te leiden dat haar zelfwaardergevoel ook een invloed heeft op de interactie met haar sociaal netwerk. Doordat ze zich als leraar meer zelfzeker voelt, biedt ze zelf vlugger steun aan haar parallelcollega.

Na de eerste vier maanden voel ik mij meer zelfzeker en deel ik soms ideeën over bijvoorbeeld muzo. (Bieke)

Beroepsmotivatie

Het sociaal netwerk van de respondenten kan een positieve of negatieve invloed uitoefenen op hun beroepsmotivatie. Voor bijna alle respondenten zijn de leerlingen uit hun klas hun grootste motivatie. De leerlingen geven hen veel voldoening. Het is opvallend dat slechts twee van de acht respondenten de leerlingen als ondersteuningsbron in hun sociaal netwerk plaatsen.

De kinderen. Dat is mijn grootste motivatie momenteel. Als ik zie hoe de kinderen evolueren: 'Ik vind dat prachtig'. Dat is tof en super leuk. Je schrijft je lessen uit op basis van de kinderen.
(Fien)

Toch kunnen leerlingen soms ook een negatieve invloed hebben op de motivatie van de leraar.

Wat mij ook enorm demotiveert is dat er een leerling is, ik kan er soms niet naar kijken of hij zit al onnozel te doen. Hij is onbeschoft tegen mij. [...] Dit raakt gewoon niet opgelost. (Helena)

Vervolgens hebben vooral de persoonlijke contacten zoals de partner, familie en vrienden een positieve invloed op de beroepsmotivatie van de leraren. Een vriendin van Joke, die ze leerde kennen op Odisee Aalst zorgde er bijvoorbeeld voor dat ze gemotiveerd bleef om te blijven lesgeven.

Ik ben dan ook beginnen twifelen of het onderwijs wel iets voor mij is. Ze heeft mij echt kunnen oppeppen om ervoor te blijven gaan. Ze benadrukte de goede punten en probeerde mijn motivatie hoog te houden. Zonder haar had ik er waarschijnlijk niet meer gestaan. (Joke)

Ook de schoolomgeving en collega's kunnen een positieve invloed hebben op de beroepsmotivatie van leraren. Zo vindt Alexandra het bijvoorbeeld ondersteunend te vernemen dat andere leraren ook erg veel werk hebben.

Het is tof om te horen dat zij [een collega] 's avonds ook nog lang werkt. (Alexandra)

Het omgekeerde vindt Alexandra dan weer demotiverend. Ze vindt het niet fijn om te horen dat andere leraren toch niet zoveel werk hebben. De schoolomgeving, directie en collega's kunnen dus ook een negatieve invloed hebben op de beroepsmotivatie van leraren. Collega's met een andere of sterke negatieve visie kunnen erg demotiverend zijn voor enkele respondenten. Dorien bijvoorbeeld vindt dat het negativisme van haar parallelcollega een negatieve invloed heeft op haar motivatie.

Maar natuurlijk, als er u dan pessimisten demotiveren, vind ik dat soms wel vervelend. Ik ben zo gemotiveerd en jij breekt dat af. Daar kan ik toch echt boos van worden en ook soms verdrietig. (Dorien)

Eén respondent, Fien haalt ook aan dat één ouder demotiverend voor haar is omwille van zijn respectloos gedrag en zijn negatieve visie ten opzichte van de werking van de school.

Uiteindelijk stond hij daar eergisteren in onze klas tijdens het lesuur. Hij zei dat hij niet tevreden was over de werking [...] Dat gaat dan over die ene persoon, maar dat is zo demotiverend op het moment zelf waardoor je soms wel eens een dipje hebt. (Fien)

Tot slot benadrukken enkele respondenten dat ze het onzekere onderwijssysteem ook erg demotiverend vinden. Ze vinden het niet fijn dat ze geen werkzekerheid hebben.

Toekomstperspectief

Alle respondenten hopen binnen hun huidige school een langere periode te blijven werken. De meeste leraren blijven bij voorkeur in hetzelfde leerjaar zodat ze hun lesvoorbereidingen een volgend schooljaar kunnen optimaliseren. En na een paar jaar zouden sommigen dan graag lesgeven in een ander leerjaar zodat het beroep uitdagend blijft. Uit de interviews van drie respondenten kan afgeleid worden dat de collega's uit hun sociaal netwerk een belangrijke invloed hebben op dit toekomstperspectief. Zo willen deze respondenten in dezelfde school blijven lesgeven omdat de sfeer en het contact met de collega's erg goed is. Ze vinden dit bijzonder belangrijk. Helena en Bieke benadrukken zelfs dat ze schrik hebben om te veranderen van schoolteam.

Ik hoop dat ik hier mag blijven. Ik heb angst om te veranderen van schoolteam. (Bieke)

Sommige respondenten zien zichzelf hun volledige loopbaan als leraar in het onderwijs staan.

Ik zie mijn toekomst zeker ook in het onderwijs eindigen. Ik heb geen ambities om verder te gaan of ooit coördinator of directeur te worden. Ik zie mij echt in een klas eindigen als juf, tot aan mijn pensioen. (Ellen)

Andere respondenten zijn daarentegen niet overtuigd om hun job als leraar voor altijd uit te oefenen.

Als ik dat heel mijn leven ga doen, dat weet ik niet. Maar ik weet nu wel zeker dat dat nu de juiste keuze is voor mezelf. (Fien)

Verschillende respondenten benadrukken dat ze hun toekomst redelijk onzeker inzien omdat ze geen werkzekerheid hebben.

Taakopvatting

De taakopvatting is bij de helft van de respondenten niet veranderd sinds ze in het onderwijs staan. Enkele andere respondenten geven daarentegen wel aan dat ze de taken van een goede leraar nu anders omschrijven. Dit omdat er meestal meer bij het lerarenberoep komt kijken dan ze aanvankelijk verwacht hadden.

Toen ik vroeger stagiair was en achteraan zat, toen had ik soms het gevoel: 'Mijn god, zo saai dat jij les geeft'. Daar ben ik op terug gekomen want je hebt niet altijd de kans om alles boeiend en interessant te maken. [...] Wat ik echt teleurstellend vind. (Chloé)

Bij Bieke heeft de directrice een invloed gehad op een aspect van haar taakopvatting. Bieke beschouwt de problemen met leerlingen tijdens de speeltijd niet langer als een van haar taken, want dat heeft de directrice zo benadrukt.

Wat er op de speelplaats gebeurt, is voor de juf op de speelplaats. De directrice heeft mij dat gezegd en dat is iets wat ik altijd zal onthouden. Wat er op de speelplaats gebeurt, is voor de juf van toezicht. Ik moet ervoor zorgen dat het draait in de klas. Als de andere juffen dan komen zeggen: 'Ja, die van jouw klas heeft dat gedaan.'. Dan zeg ik: 'Ok goed, klasseren'. Als ik me dat nog allemaal moet aantrekken, dan word ik gek. (Bieke)

Uit de interviews met drie van de acht respondenten kan afgeleid worden dat hun taakopvatting ook een invloed heeft op hun sociaal netwerk. Wanneer beginnende leraren een andere visie op onderwijs hebben dan sommige collega's vinden ze het moeilijker om met deze collega's te communiceren. Ze hebben bovendien minder nood om met hen contact te hebben. Dit toont aan dat respondenten hun eigen netwerk actief mee vorm geven.

Ze zijn vriendelijk, maar ze hebben hun eigen visie en op inhoudelijk gebied kan ik er niet echt bij terecht. [...] Ik heb er niet echt nood aan. (Joke)

Enkele respondenten vinden het contact met collega's of directie die een gelijkaardige onderwijsvisie hebben ook veel aangenamer. Chloé heeft bijvoorbeeld minder contact met haar huidige vervangdirecteur dan met haar vroegere directeur, want haar vroegere directeur heeft een meer gelijkaardige onderwijsvisie dan zij.

Ik zal super blij zijn als de [vorige] directeur terug zou zijn. Dat was niet alleen hij die met mij een klik voelde, maar ook ik die met hem een klik voelde. Zijn visie over onderwijs, zijn manier van met de kinderen omgaan ligt mij enorm. (Chloé)

Zelfbeeld

Het is opvallend dat veel respondenten het erg moeilijk vinden om zichzelf als leraar te beschrijven. Uiteindelijk kunnen de meeste respondenten toch enkele adjectieven opsommen die hen als leraar kenmerken. Bij de meeste respondenten is er geen relatie tussen hun zelfbeeld en sociaal netwerk. Toch is bij één respondent een geringe relatie merkbaar tussen haar zelfbeeld en de collega's uit haar sociaal

netwerk. Joke heeft zichzelf omschreven als een onzekere leraar. De parallelcollega van Joke uit het vijfde leerjaar zorgt er voor dat ze zich minder onzeker voelt. Joke vindt haar parallelcollega's erg belangrijk om zekerder voor de klas te staan. Ze vindt de ene collega hierbij meer ondersteunend dan de andere.

Ik denk dat je vooral steun moet hebben van uw parallelcollega's op het vlak van onzekerheid over het lesgeven. Zij staan in hetzelfde leerjaar. In het vijfde leerjaar valt dat heel goed mee.

Ik heb ook al in het tweede gestaan, daar was dat wat minder. Dat varieert een beetje. (Joke)

Samenvattend

Het sociaal netwerk staat in relatie tot het professioneel zelfverstaan van de respondenten. Zo kunnen verscheidene actoren uit het sociaal netwerk een positieve of negatieve invloed uitoefenen op het zelfwaardegevoel of de beroepsmotivatie van de leraar. Bij een aantal respondenten wordt het toekomstperspectief sterk beïnvloed door hun ondersteunende collega's. Omgekeerd heeft de taakopvatting van drie respondenten ook een invloed op hun sociaal netwerk. Tussen het zelfbeeld en het sociaal netwerk kan bij de meeste respondenten geen relatie achterhaald worden. Het is tot slot belangrijk om te benadrukken dat de verschillende onderdelen van het professioneel zelfverstaan sterk met elkaar verbonden zijn en elkaar onderling beïnvloeden. Toch werd ervoor gekozen de verschillende onderdelen afzonderlijk te bespreken zodat een helder overzicht geboden wordt op de verschillende relaties tussen het professioneel zelfverstaan en het sociaal netwerk.

5 Discussie

Dit exploratief onderzoek gaat na in welke mate het sociaal netwerk van beginnende leraren lager onderwijs ondersteunend is en hoe het in relatie staat tot hun professioneel zelfverstaan. Door middel van semigestructureerde interviews en een SNA werden acht leraren bevroegd. In deze paragraaf worden de belangrijkste bevindingen gekoppeld aan de onderzoeksliteratuur. Daarna worden de beperkingen van huidig onderzoek en aanbevelingen voor vervolgonderzoek geschetst. Tot slot worden aanbevelingen voor de onderwijspraktijk, het onderwijsbeleid en toekomstig onderzoek geformuleerd.

5.1 Belangrijkste bevindingen

Beginnende leraren ervaren zowel schoolgebonden als persoonlijke moeilijkheden (Menon, 2012; Valenčič Zuljan & Marentič Požarnik, 2014; Wang et al., 2008; Worthy, 2015). Dit onderzoek bevestigt deze bevinding. Zo blijkt uit de resultaten dat enkele beginnende leraren moeilijkheden ervaren met het leren kennen van de micropolitiek (Kelchtermans & Ballet, 2002). Ook het vele administratieve werk en de omgang met leerlingen met gedragsproblemen vinden ze niet evident.

Een belangrijke succesfactor voor alle beginnende leraren is de ondersteunende schoolcontext. Daarnaast vindt de helft van de leraren dat ze goed zijn voorbereid door de lerarenopleiding. Hierdoor hebben ze geen praktijkschok ervaren (Hebert & Worthy, 2001). Twee leraren die wel een praktijkschok ervaren hebben vinden daarentegen dat de opleiding hen onvoldoende voorbereid heeft. Het is hierbij opvallend dat alle respondenten afgestudeerd zijn aan dezelfde lerarenopleiding, namelijk Odisee hogeschool Aalst, campus Dirk Martens. De ervaringen van beginnende leraren in de lerarenopleiding hebben dus een impact op het al dan niet ervaren van een praktijkschok. Deze bevinding toont het belang aan van meer individuele trajecten in de lerarenopleiding aangezien leraren die aan dezelfde lerarenopleiding hebben gestudeerd de opleiding voldoende of net onvoldoende voorbereidend vinden.

Uit de resultaten blijkt dat informele elementen zoals collegialiteit en goede communicatie een belangrijke impact hebben op de inductieperiode van de leraar (Aspfors & Bondas, 2013; Patrick et al., 2010). Het sociaal netwerk is voor beginnende leraren erg ondersteunend. Het zorgt er bij enkele beginnende leraren zelfs voor dat ze hun job in het onderwijs niet opgeven (Fox & Wilson, 2015; Le

Cornu, 2013). Tot het sociaal netwerk van beginnende leraren behoren verschillende actoren. De resultaten tonen aan dat de predictoren nabijheid, gelijkheid en expertise een impact hebben op de ontwikkeling van actoren in het netwerk (Coburn et al., 2010). Zo ervaren respondenten meer steun van actoren die ook in het onderwijs staan of een gelijkaardige onderwijsvisie hebben (gelijkheid), van ervaren collega's (expertise) en van collega's waarvan het klaslokaal zich fysiek dicht bij dat van hen bevindt (nabijheid). Het is dus van belang dat er tijdens de inductieperiode vanuit de school aandacht is voor deze drie predictoren, zodat beginnende leraren een ondersteunend netwerk kunnen opbouwen. Het kan bijvoorbeeld nuttig zijn een nieuwe leraar een klaslokaal te geven dat zich dicht bij dat van een begripvolle ervaren leraar bevindt. De persoonlijke contacten en collega's zijn erg belangrijk voor beginnende leraren. Ze nemen elk gemiddeld de helft van het sociaal netwerk van de beginnende leraren in. De partner, ouders en parallelcollega van de beginnende leraar staan vaak centraal in het netwerk. De parallelcollega is voor heel wat beginnende leraren het meest ondersteunend.

Dit onderzoek bevestigt dat persoonlijke contacten zoals vrienden, partner of ouders voor bijna alle respondenten emotioneel het meest ondersteunend zijn (Le Cornu, 2013; Ooghe et al., n.d.). Deze persoonlijke contacten hebben hierdoor een sterke positieve invloed op de beroepsmotivatie van de meeste beginnende leraren. Ze kunnen ook een impact hebben op hun zelfwaardegevoel. Daarnaast blijkt uit dit onderzoek ook dat wanneer een vriend of familie leraar is, de beginnende leraar zowel emotionele als inhoudelijke steun krijgt (Le Cornu, 2013). Op emotioneel gebied zijn deze persoonlijke contacten die in het onderwijs staan bovendien bijzonder ondersteunend.

Collega's kunnen zowel inhoudelijke, sociale als emotionele steun bieden. Deze bevinding sluit aan bij gelijkaardig onderzoek in het secundair onderwijs (Ooghe et al., n.d.). Uit de resultaten blijkt dat collega's het meest inhoudelijke steun bieden en cruciaal zijn voor het bieden van sociale steun. Nog niet alle beginnende leraren vertrouwen echter hun collega's op vlak van emotionele steun. Het is dus niet zo dat collega's voor elke vorm van ondersteuning even belangrijk zijn. Vervolgens hebben collega's een belangrijke impact op het zelfwaardegevoel en het toekomstperspectief van heel wat respondenten. Ze kunnen ook de beroepsmotivatie op een positieve of negatieve manier beïnvloeden.

De leerlingen uit de klas van sommige respondenten hebben een belangrijke impact op hun voldoening (Aspfors & Bondas, 2013; Flores & Day, 2006), welzijn en professionele identiteit (Le

Cornu, 2013). Twee van de acht respondenten plaatsen de leerlingen in hun sociaal netwerk. Bij bijna alle andere respondenten kwam tijdens het interview indirect aan bod dat de leerlingen voor hen erg belangrijk zijn. Ze zijn hun grootste motivatie en hebben een impact op hun beroepsmotivatie en zelfwaardergevoel uit hun professioneel zelfverstaan.

De directeur is ondersteunend voor de helft van de respondenten. Verschillende beginnende leraren hebben nood aan feedback en bevestiging van de directeur. De directeur en een directielid uit de scholengemeenschap fungeren bij twee respondenten als mentor. Deze mentoren zijn niet of slechts sporadisch ondersteunend. Scholen in Vlaanderen zijn zelf verantwoordelijk voor het aanstellen van een mentor. Vroeger werden hiervoor mentoruren gecreëerd, maar deze zijn door besparingen terug afgeschaft. Er zijn bijgevolg veel verschillen tussen scholen (Devos & Tuytens, 2013; Saveyn, 2006). Een andere respondent heeft een coach uit de pedagogische begeleidingsdienst. Zij hebben zelden contact, waardoor de respondent van deze coach geen steun ervaart. Ondanks de evidentie van wetenschappelijk onderzoek dat mentoringprogramma's een positieve impact hebben (Ingersoll & Strong, 2011), werd dit niet bevestigd in dit onderzoek. Kwalitatief onderzoek met Australische beginnende leraren toont gelijkaardige bevindingen (Mansfield et al., 2014; McCormack et al., 2006). Niet zozeer het hebben van een mentor, maar vooral de kwaliteit van de relatie is van belang. Bij één respondent werd de zorgleraar aangesteld als mentor. Zij is wel ondersteunend.

Het netwerk van enkele respondenten blijft niet alleen beperkt tot wie ze fysiek zien, maar is ook virtueel via sociale media (Fox & Wilson, 2015). Lid zijn van groepen op sociale media zoals Facebook kan inhoudelijk ondersteunend zijn.

Zoals reeds geïllustreerd beïnvloedt het sociaal netwerk van de beginnende leraren hun professioneel zelfverstaan (Beauchamp & Thomas, 2009; Kelchtermans & Ballet, 2002; Le Cornu, 2013). De componenten zelfwaardergevoel en beroepsmotivatie worden bij alle beginnende leraren positief of negatief beïnvloed door hun sociaal netwerk. Vooral de emotionele ondersteuning heeft een cruciale impact op het zelfwaardergevoel van beginnende leraren. Bij een aantal beginnende leraren wordt het toekomstperspectief sterk beïnvloed door hun ondersteunende collega's. Alle respondenten hopen binnen hun huidige school langere periode te kunnen werken. De beïnvloeding tussen het sociaal netwerk en het professioneel zelfverstaan is wederzijds. Volgens Kelchtermans en Ballet (2002) stuurt

het professioneel zelfverstaan het handelen van de leraar, wat een invloed heeft op de interacties die de leraar aangaat. De resultaten tonen aan dat dit bij een aantal respondenten het geval is bij de component taakopvatting uit het professioneel zelfverstaan. Deze resultaten sluiten zeer sterk aan bij gelijkaardig onderzoek in het secundair onderwijs waarin dezelfde relaties tussen het sociaal netwerk en professioneel zelfverstaan werden aangetoond (Ooghe et al., n.d.).

5.2 Beperkingen huidig onderzoek en aanbevelingen vervolgonderzoek

Dit onderzoek is vooreerst kleinschalig en exploratief. De bevindingen kunnen niet veralgemeend worden naar de volledige populatie van beginnende leraren. Ook de aanbevelingen die in paragraaf 5.3 worden beschreven zijn dus geen veralgemeningen. Grootschalig vervolgonderzoek naar het sociaal netwerk en professioneel zelfverstaan van beginnende leraren is hiervoor eerst noodzakelijk. Het is van groot belang dit vervolgonderzoek op te starten. Huidig onderzoek toont immers aan dat er relaties zijn tussen het sociaal netwerk en het professioneel zelfverstaan, en dat het sociaal netwerk ervoor kan zorgen dat beginnende leraren het onderwijs niet verlaten. Bij vervolgonderzoek kan het interessant zijn om te kijken of er patronen zijn tussen studenten, afhankelijk van bijvoorbeeld leeftijd of opleiding. Het is verrijkend om opnieuw SNA te gebruiken omdat het een toegevoegde waarde geeft aan dit onderzoek.

Ten tweede ligt de focus in dit onderzoek op het perspectief van de beginnende leraar. Dit is een meerwaarde om tijdens het interview rijke data te vergaren. Toch is het ook een beperking aangezien enkel zicht verkregen wordt op de beginnende leraar en zijn ervaringen. Het kan zeker interessant zijn om ook andere actoren uit het netwerk te bevragen (Ooghe et al., n.d.).

Een derde beperking houdt in dat de data op één moment zijn verzameld. Het sociaal netwerk en professioneel zelfverstaan van beginnende leraren zijn echter steeds in ontwikkeling (Kelchtermans, 1993). In sommige opzichten weerspiegelen de data hierdoor een momentopname. Desondanks werd tijdens het onderzoek sterk gefocust op het eerste half jaar lesgeven van de respondent, waardoor in zekere mate rekening gehouden wordt met veranderingen doorheen de tijd. Longitudinaal vervolgonderzoek zou de evolutie van het sociaal netwerk en professioneel zelfverstaan, en de relatie ertussen nog beter kunnen blootleggen.

Ten vierde zijn de resultaten van de semigestructureerde interviews en de SNA gebaseerd op de analyse van één beoordelaar. Er wordt aangeraden om de gegevens door meerdere beoordelaars te laten analyseren om de subjectiviteit van de analyse te verminderen (Van Hove & Claes, 2011). Om de betrouwbaarheid te waarborgen werd - zoals reeds vermeld in de methodesectie - veel overleg gepleegd met doctoraatstudente Laura Thomas.

5.3 Aanbevelingen onderwijspraktijk, onderwijsbeleid en vervolgonderzoek

Eerst en vooral is het van belang om te benadrukken dat er individuele verschillen zijn tussen de respondenten. Hierdoor hebben beginnende leraren andere ondersteuningsnaden. Begeleiding op maat tijdens de lerarenopleiding en binnen het lerarenberoep is dus van groot belang. Toch kunnen op basis van bovenstaande bevindingen enkele aanbevelingen geformuleerd worden voor de onderwijspraktijk en het onderwijsbeleid. Aan de hand van deze aanbevelingen worden nog enkele adviezen voor vervolgonderzoek toegelicht.

De ervaringen binnen de lerarenopleiding zijn erg belangrijk voor het al dan niet ervaren van een praktijkschok. De meeste beginnende leraren vinden de beroepsrealiteit gelijklopend met de stages. Twee van de acht leraren vinden dat ze onvoldoende zijn voorbereid op de grote niveauverschillen tussen leerlingen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest of op het zelfstandig functioneren als leraar. Een aantal beginnende leraren ervaart ook moeilijkheden met leerlingen met gedragsproblemen. Het is dus van groot belang dat de lerarenopleiding doorheen de stages sterk inzet op het zelfstandig functioneren als leraar en de omgang met diversiteit binnen het onderwijs.

Daarnaast geven enkele respondenten aan dat ze sociale media inhoudelijk ondersteunend vinden. Een respondent geeft aan dat een Facebookgroep met ex-medestudenten uit Odisee Aalst voor haar erg ondersteunend is. Virtuele communicatie biedt dus nieuwe mogelijkheden voor de ondersteuning van beginnende leraren (Fox & Wilson, 2015). Persoonlijke contacten die nu in het onderwijs staan, zoals bijvoorbeeld vrienden die respondenten leerden kennen op Odisee Aalst, zijn op zowel inhoudelijk als emotioneel vlak bijzonder ondersteunend. Het kan misschien zinvol zijn om vanuit de lerarenopleiding een online nazorgplatform te organiseren met een forum waarop oud-studenten met elkaar contact kunnen houden. Beginnende leraren kunnen er ervaringen delen, elkaar motiveren, vragen

stellen en tips geven. Hun ex-mentoren uit de opleiding zouden ook lid kunnen zijn van dit platform. Ze kunnen beginnende leraren verder ondersteunen en zo de mogelijke kloof met de onderwijspraktijk verkleinen. Dit is tevens ook een aanbeveling voor vervolgonderzoek naar de ondersteuning van sociale media en naar de praktisch haalbaarheid van dit voorstel.

In Vlaanderen worden officieel geen mentoruren voorzien (Devos & Tuytens, 2013). De meeste respondenten hebben geen mentor. De respondenten met een mentor (directie) zijn niet of slechts sporadisch ondersteunend. Enerzijds is hierdoor *informele* inhoudelijke, sociale en emotionele ondersteuning van cruciaal belang. Deze ondersteuning heeft een belangrijke impact op het professioneel zelfverstaan van beginnende leraren. Het is dus belangrijk om informele aanvangsbegeleiding te blijven stimuleren (Aspfors & Bondas, 2013; Fox & Wilson, 2015). Enkele succesvolle tips voor beginnende leraren om hun informele relaties met collega's te versterken zijn deelnemen aan naschoolse personeelsactiviteiten en tijd spenderen in de lerarenkamer (Fox & Wilson, 2015). In de resultaten wordt beschreven dat dit door sommige beginnende leraren als ondersteunend ervaren wordt. Toch spelen vooral de schoolomgeving en collega's een cruciale rol bij het versterken van deze informele relaties (Mansfield et al., 2014). Anderzijds moet de school ook goede *formele* aanvangsbegeleiding voorzien waarbij ingezet wordt op inhoudelijke, sociale en emotionele steun (Snoeck et al., 2010). Verschillende respondenten benadrukken hierbij de nood aan feedback of bevestiging van onder andere de directeur. Hieruit volgt de aanbeveling voor de directie en naaste collega's om beginnende leraren ook op emotioneel vlak voldoende te ondersteunen. Deze emotionele ondersteuning heeft een cruciale impact op het zelfwaardegevoel van beginnende leraren. Verschillende respondenten vertrouwen hun collega's echter nog niet volledig op emotioneel vlak. Daarom zou het nuttig kunnen zijn om een onafhankelijke vertrouwenspersoon die geen evaluerende rol heeft (Snoeck et al., 2010) aan te stellen voor iedere beginnende leraar. Hierbij is het van groot belang dat deze persoon vertrouwd is met de schoolcultuur en dicht genoeg bij de respondent staat. Sommige respondenten geven reeds aan dat de zorgleraar voor hen erg vertrouwelijk is, waardoor ze van die collega emotionele steun ervaren. Vervolgonderzoek zou kunnen nagaan hoe de zorgleraar op een meer formele manier ingezet kan worden als emotionele, maar ook als sociale en inhoudelijke steun.

6 Conclusie

Dit onderzoek gaat door middel van een kwalitatieve SNA en semigestructureerde diepte-interviews met acht beginnende leraren lager onderwijs na in welke mate hun sociaal netwerk ondersteunend is en hoe dit in relatie staat tot hun professioneel zelfverstaan.

Uit de onderzoeksresultaten kan geconcludeerd worden dat beginnende leraren tijdens het eerste half jaar lesgeven zowel schoolgebonden als persoonlijke moeilijkheden ervaren. De ondersteunende schoolcontext en lerarenopleiding zijn belangrijke succesfactoren. Ze hebben een belangrijke impact op het al dan niet ervaren van een praktijkschok.

Daarnaast is het sociaal netwerk erg ondersteunend en zorgt het er bij enkele beginnende leraren zelfs voor dat ze hun job in het onderwijs niet opgeven. Het sociaal netwerk bestaat uit verschillende actoren. Vooral de persoonlijke contacten en collega's zijn erg ondersteunend. Persoonlijke contacten die zelf in het onderwijs staan zijn bijzonder ondersteunend op zowel inhoudelijk als emotioneel vlak. Collega's kunnen zowel inhoudelijke, sociale als soms ook emotionele steun bieden. De parallelcollega is vaak het meest ondersteunend. Bij de ondersteuning geboden door de directie zijn grote verschillen op te merken tussen de beginnende leraren. Enkele beginnende leraren ervaren te weinig steun van hun directie. Het is opvallend dat enkele beginnende leraren de leerlingen uit hun klas en/of sociale media als ondersteuning in hun sociaal netwerk plaatsen.

Er zijn wederzijdse relaties tussen het sociaal netwerk en professioneel zelfverstaan van beginnende leraren lager onderwijs. De componenten zelfwaardegevoel en beroepsmotivatie worden positief of negatief beïnvloed door het sociaal netwerk van beginnende leraren. De ondersteunende collega's kunnen ook een belangrijke invloed hebben op het toekomstperspectief. Omgekeerd heeft de taakopvatting een impact op de interacties die de leraar aangaat. Deze resultaten sluiten zeer sterk aan bij gelijkaardig onderzoek in het secundair onderwijs waar dezelfde relaties tussen het sociaal netwerk en professioneel zelfverstaan werden aangetoond (Ooghe et al., n.d.).

Het sociaal netwerk en professioneel zelfverstaan zijn dus van groot belang, waardoor grootschalig vervolgonderzoek aangewezen is. Bij dit vervolgonderzoek is het verrijkend om opnieuw SNA te gebruiken, aangezien het een toegevoegde waarde geeft aan dit onderzoek. Toekomstig

onderzoek kan daarnaast ook nagaan in welke mate sociale media nieuwe mogelijkheden bieden voor de ondersteuning van nieuwe leraren. Belangrijke implicaties voor de onderwijspraktijk en het onderwijsbeleid zijn onder andere het blijven stimuleren van informele ondersteuning en het inrichten van ondersteunende formele aanvangsbegeleiding waarbij zowel inhoudelijke, sociale als emotionele steun geboden wordt.

Referenties

- Departement Onderwijs en Vorming. (2013). *Arbeidsmarktrapport Prognose 2011-2015*. Retrieved from http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/personeel/files/AMR_2013.pdf
- Aspfors, J., & Bondas, T. (2013). Caring about caring: Newly qualified teachers' experiences of their relationships within the school community. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(3), 243–259. doi:10.1080/13540602.2012.754158
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. doi:10.1016/j.tate.2010.08.007
- Baker-Doyle, K. J. (2011). *The networked teacher: How new teachers build social networks for professional support*. New York, NY: Teachers College Press.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. doi:10.1080/03057640902902252
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. doi:10.1016/j.tate.2003.07.001
- Bickmore, D. L., & Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1006–1014. doi:10.1016/j.tate.2009.10.043
- Boeije, H., 't Hart, H., & Hox, J. (2009). *Onderzoeksmethoden*. Amsterdam, Nederland: Boom Lemma Uitgevers.
- Burke, P. F., Aubusson, P. J., Schuck, S. R., Buchanan, J. D., & Prescott, A. E. (2015). How do early career teachers value different types of support? A scale-adjusted latent class choice model. *Teaching and Teacher Education*, 47, 241–253. doi:10.1016/j.tate.2015.01.005
- Cajkler, W., & Hall, B. (2012). Multilingual primary classrooms: An investigation of first year teachers' learning and responsive teaching. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 213–228. doi:10.1080/02619768.2011.643402
- Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218. doi:10.1007/s10648-009-9106-y
- Christensen, E. (2013). Micropolitical staffroom stories: Beginning health and physical education teachers' experiences of the staffroom. *Teaching and Teacher Education*, 30, 74–83. doi:10.1016/j.tate.2012.11.001

- Clandinin, D., Schaefer, L., Long, J., Steeves, P., McKenzie-Robblee, S., Pinnegar, E., ... Downey, C. (2012). *Early career teacher attrition: Problems, possibilities, potentials* (Final Report). Retrieved from http://www.elementaryed.ualberta.ca/en/Centres/CRTED/~/_/media/elementaryed/Document-/Centres/CRTED/ECA_-_FINAL_Report.pdf
- Coburn, C. E., Choi, L., & Mata, W. (2010). I would go to her because her mind is math. In A. J. Daly (Ed.), *Social network theory and educational change* (pp. 33–50). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Cochran-Smith, M. (2004). Stayers, leavers, lovers, and dreamers: Insights about teacher retention. *Journal of Teacher Education, 55*(5), 387–392. doi:10.1177/0022487104270188
- Daly, A. J. (2010). *Social network theory and educational change*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Devos, G., & Tuytens, M. (2013). De loopbaan van leraren en het belang van professionele leergemeenschappen. In R. Vanderlinde, I. Rots, M. Tuytens, K. Rutten, I. Ruys, R. Soetaert, & M. Valcke (Eds.), *Essays over de leraar en de toekomst van de lerarenopleiding* (pp. 57–67). Gent, België: Academia Press.
- Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M., & Leutner, D. (2014). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology, 41*, 62–72. doi:10.1016/j.cedpsych.2014.11.003
- Eldar, E., Nabel, N., Schechter, C., Talmor, R., & Mazin, K. (2003). Anatomy of success and failure: The story of three novice teachers. *Educational Research, 45*(1), 29–48. Retrieved from <http://eldareitan.com/wp-content/uploads/2011/08/Anatomy-of-success.pdf>
- 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
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education, 22*(2), 219–232. doi:10.1016/j.tate.2005.09.002
- Fox, A. R. C., & 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

- Gaikhorst, L., Beishuizen, J. J., Korstjens, I. M., & Volman, M. L. L. (2014). Induction of beginning teachers in urban environments: An exploration of the support structure and culture for beginning teachers at primary schools needed to improve retention of primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 42, 23–33. doi:10.1016/j.tate.2014.04.006
- Glesne, C. (2011). Prestudy tasks: Doing what is good for you. In G. Van Hove & L. Claes (Eds.), *Qualitative research and educational sciences: A reader about useful strategies and tools* (pp. 1–37). Hampshire, Great Britain: Pearson Education Limitation.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2013). The Power of Professional Capital. *International Trends*, 34(3), 36–39. Retrieved from <http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2013/08/JSD-Power-of-Professional-Capital.pdf>
- 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. doi:10.1016/S0742-051X(01)00039-7
- Hofman, R. H., & Dijkstra, B. J. (2010). Effective teacher professionalization in networks? *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1031–1040. doi:10.1016/j.tate.2009.10.046
- Howitt, D. (2011a). Qualitative interviewing. In G. Van Hove & L. Claes (Eds.), *Qualitative research and educational sciences: A reader about useful strategies and tools* (pp. 77–109). Hampshire, Great Britain: Pearson Education Limitation.
- Howitt, D. (2011b). Thematic analysis. In G. Van Hove & L. Claes (Eds.), *Qualitative research and educational sciences: A reader about useful strategies and tools* (pp. 179–203). Hampshire, Great Britain: Pearson Education Limitation.
- Hunter, L., Rossi, T., Tinning, R., Flanagan, E., & Macdonald, D. (2010). Professional learning places and spaces: The staffroom as a site of beginning teacher induction and transition. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 33–46. doi:10.1080/1359866X.2010.542234
- Ingersoll, R. M. (2003). *Is there really a teacher shortage?* (A Research Report). Retrieved from http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1133&context=gse_pubs
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. doi:10.3102/0034654311403323
- 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. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional* (notie in opdracht van de Nederlandse onderwijsraad). Retrieved from http://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/-publicaties/volledig/notitie-kelchtermans-ku-leuven-20120250_1029.pdf
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). 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. (2005). Micropolitieke geletterdheid en professionele ontwikkeling bij beginnende leerkrachten. *Pedagogiek*, 25(2), 89–102. Retrieved from <http://www.pedagogiek-online.nl/index.php/pedagogiek/article/viewFile/270/269>
- Killeavy, M., & Moloney, A. (2010). Reflection in a social space: Can blogging support reflective practice for beginning teachers? *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1070–1076. doi:10.1016/j.tate.2009.11.002
- Langdon, F. J., Alexander, P. A., Ryde, A., & Baggetta, P. (2014). A national survey of induction and mentoring: How it is perceived within communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 44, 92–105. doi:10.1016/j.tate.2014.08.004
- Le Cornu, R. (2013). Building early career teacher resilience: The role of relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 1–16. doi:10.14221/ajte.2013v38n4.4
- 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:10.1080/13540602.2014.937958
- McCormack, A., Gore, J., & Thomas, K. (2006). Early career teacher professional learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 95–113. doi:10.1080/13598660500480282
- Menon, M. E. (2012). Do beginning teachers receive adequate support from their headteachers? *Educational Management Administration & Leadership*, 40(2), 217–231. doi:10.1177/1741143211427981
- Moir, E. (1999). The stages of a teacher's first year. In M. Scherer (Ed.), *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers* (pp. 19–23). Alexandria, VA: ASCD.
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J. C., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 251–262. doi:10.1016/j.tate.2011.10.001
- Nasser-Abu Alhija, F., & Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1592–1597. doi:10.1016/j.tate.2010.06.010

- OECD. (2004). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/school/34991017.pdf>
- Ooghe, L., Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (n.d.). *Exploratief onderzoek naar het sociaal netwerk van beginnende leraren in relatie tot de ontwikkeling van het professioneel zelfverstaan*. Manuscript under review.
- Patrick, F., Elliot, D., Hulme, M., & McPhee, A. (2010). The importance of collegiality and reciprocal learning in the professional development of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching, 36*(3), 277–289. doi:10.1080/02607476.2010.497373
- Piggot-Irvine, E., Aitken, H., Ritchie, J., Ferguson, P. B., & McGrath, F. (2009). Induction of newly qualified teachers in New Zealand. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 37*(2), 175–198. doi:10.1080/13598660902804030
- Plochg, T., & van Zwieten, M. C. B. (2007). Kwalitatief onderzoek. In T. Plochg, R. Juttman, N. Klazinga, & J. Mackenbach (Eds.), *Handboek gezondheidszorgonderzoek* (pp. 77–93). Retrieved from http://www.myravanzwieten.nl/pdf/pub_artikelen_hoofdstukken/Handboek_Gezondheidszorgonderzoek_H6.pdf
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education, 36*, 166–177. doi:10.1016/j.tate.2013.07.012
- Rogers, M., Lopez, A., Lash, A., Schaffner, M., Shields, P., & Wagner, M. (2004). *Review of research on the impact of beginning teacher induction on teacher quality and retention* (SRI Project P14173). Retrieved from <http://www.teachers.net/wong/APR10/ResearchontheImpactof-Induction.pdf>
- Rots, I., Kelchtermans, G., & Aelterman, A. (2012). Learning (not) to become a teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue. *Teaching and Teacher Education, 28*(1), 1–10. doi:10.1016/j.tate.2011.08.008
- Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education, 30*, 120–129. doi:10.1016/j.tate.2012.11.002
- Saveyn, J. (2006). *Aanvangsbegeleiding en mentorschap in het basisonderwijs*. Retrieved from [http://www.kerknet.be/vic.onderwijs.mb/pages/pdf/visie op aanvangsbegeleiding en mentorschap.pdf](http://www.kerknet.be/vic.onderwijs.mb/pages/pdf/visie_op_aanvangsbegeleiding_en_mentorschap.pdf)

- Schuck, S. (2003). Getting help from the outside: Developing a support network for beginning teachers. *Journal of Educational Enquiry*, 4(1), 49–67. Retrieved from <http://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/EDEQ/article/viewFile/531/401>
- Smith Risser, H. (2013). Virtual induction: A novice teacher's use of Twitter to form an informal mentoring network. *Teaching and Teacher Education*, 35, 25–33. doi:10.1016/j.tate.2013.05.001
- Snoeck, M., Eisenschmidt, E., Forsthuber, B., Holdsworth, P., Michaelidou, A., Dahl, J., & Pachler, N. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policy/school-/doc/handbook0410_en.pdf
- Struyven, K., & Vanthournout, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education*, 43, 37–45. doi:10.1016/j.tate.2014.06.002
- Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. T. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11–33. doi:10.1007/s11618-011-0175-6
- Universiteit Gent. (n.d.). Informed Consent. Retrieved from <http://www.ugent.be/re/nl/onderzoek/-ethisch-protocol/informed-consent>
- Valenčič Zuljan, M., & Marentič Požarnik, B. (2014). Induction and early-career support of teachers in Europe. *European Journal of Education*, 49(2), 192–205. doi:10.1111/ejed.12080
- Van Hove, G., & Claes, L. (2011). *Qualitative research and educational sciences: A reader about useful strategies and tools*. Hampshire, Great Britain: Pearson Education Limitation.
- Vanderlinde, R., & Kelchtermans, G. (2013). Learning to get along at work. *Phi Delta Kappan*, 94(7), 33–37. doi:10.1177/003172171309400713
- Wang, J., Odell, S. J., & Schwille, S. A. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching: A critical review of the literature. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 132–152. doi:10.1177/0022487107314002
- Wasserman, S., & Faust, K. (1994). *Social Network Analysis: Methods and Applications*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University.
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 861–879. doi:10.1016/S0742-051X(99)00040-2

- Williams, A., Prestage, S., & Bedward, J. (2001). Individualism to collaboration: The significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*, 27(3), 253–267. doi:10.1080/02607470120091588
- Wong, H. K., Britton, T., & Ganser, T. (2005). What the world can teach us about new teacher induction. *Delta Kappan*, 86(5), 379–384. Retrieved from http://www.cyb.com.cn/webcyb/cybnetsf/-PDK_Article_Jan05.pdf
- Worthy, J. (2015). 'It didn't have to be so hard': The first years of teaching in an urban school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3), 379–398. doi:10.1080/09518390500082699

Bijlagen

Bijlage 1: *Informed Consent*



Beste beginnende leraar,

In het kader van mijn masterproef wil ik graag, in samenwerking met Odisee Aalst en onder promotorschap van Prof. Dr. Ruben Vanderlinde (Universiteit Gent) een onderzoek uitvoeren naar beginnende leraren. We willen graag zicht krijgen op hoe leraren hun eerste werkmaanden ervaren, van wie ze steun krijgen en hoe ze zichzelf als leraar zien. Met dit onderzoek willen wij Odisee Aalst nieuwe inzichten bieden over de eerste ervaringen en het sociale netwerk van hun oud-studenten.

Wat houdt uw deelname in?

U neemt vrijwillig deel aan dit gesprek. U kan op elk moment het gesprek stoppen, zonder dat u hiervoor een reden moet opgeven. Het gesprek zal ongeveer een uur duren en wordt opgenomen (audio-opname), indien u hiermee akkoord gaat.

Vertrouwelijkheid van de gegevens

Alles wat besproken wordt tijdens het interview zal enkel gebruikt worden in het kader van wetenschappelijk onderzoek. De verzamelde informatie zal vertrouwelijk behandeld worden. Persoonlijke gegevens, zoals uw naam, zullen niet gebruikt worden in de rapportering, maar vervangen worden door een pseudoniem (een andere naam).

Toegang tot de resultaten

De resultaten worden verwerkt in een masterproef waarvan ik, Elise Ameloot, u een exemplaar kan bezorgen.

Vragen?

Als iets niet duidelijk is, kan u contact opnemen met mij (Elise.Ameloot@UGent.be of GSM: +32 495 71 83 20)

Hartelijk dank voor uw vertrouwen.

INFORMED CONSENT

Ik ondergetekende,, verklaar hierbij dat ik, als participant aan een onderzoek van de onderzoeksgroep Pedagogiek en Onderwijskunde (Universiteit Gent):

- 1) uitleg over de inhoud en werkwijze van het onderzoek heb gekregen en begrepen, en dat ik meer informatie kan krijgen als ik dat wens,
- 2) vrijwillig deelneem aan dit onderzoek,
- 3) de toestemming geef om mijn resultaten op vertrouwelijke wijze te bewaren en te verwerken en anoniem te rapporteren,
- 4) weet dat ik mijn deelname aan dit onderzoek op elk moment kan stopzetten, zonder dat ik hiervoor een reden moet opgeven
- 5) weet dat ik een versie van de masterproef kan vragen

Gelezen en goedgekeurd te(plaats) op (datum)

Handtekening van participant:

Bijlage 2: Meetinstrument: *Leidraad interview en sociale netwerkanalyse***INLEIDING**

Aan de respondent wordt gevraagd de ‘informed consent’ door te nemen en te ondertekenen. De algemene gegevens van de respondent worden hierna bevroegd.

Volgorde interview: *Allereerst wil ik u enkele vragen stellen over hoe uw eerste weken / eerste half jaar als leraar verlopen zijn. Vervolgens gaan we over tot de kern van het interview, dat gaat over de ondersteuning en contacten die u als leraar heeft. Tot slot gaan we dieper in op hoe u uzelf ziet als leraar. Heeft u zelf nog vragen voor we starten?*

ALGEMENE GEGEVENS

- Naam:
- Geboortedatum:
- Geslacht:
- Werkervaring:
 - In welke school?
 - In welk leerjaar?
 - Duur?
- Extra opmerkingen:

DEEL 1: EERSTE HALF JAAR ALS LERAAR

Ik wil graag te weten komen hoe het eerste half jaar als leraar voor u verlopen is.

- a) Hoe werd u opgevangen door de school bij de start van het schooljaar?
- b) Voelt u zich goed op de school? Waarom wel/niet?
- c) Hoe zou u de sfeer tussen de collega’s op uw school omschrijven? Hoe voelt u zich hierbij?
- d) Welke zaken liepen vlot tijdens uw eerste weken als leraar?
- e) Welke moeilijkheden heeft u ondervonden tijdens uw eerste weken als leraar?
- f) Vaak wordt gesproken over de ‘praktijkschok’ die beginnende leraren ervaren, heeft u die schok zelf al ervaren? Op welke manier?

DEEL 2: RELATIES MET ACTOREN IN DE SCHOOL – SOCIALE NETWERKANALYSE

Nu komen we tot de kern van dit interview. Ik wil graag samen met u nagaan van wie u ondersteuning ervaart en op welke manier u die ondersteuning krijgt.

Benoemen actoren in het netwerk: *Allereerst wil ik u vragen wie – in uw brede netwerk- ervoor zorgt dat u zich ondersteund voelt? Op wie kan u een beroep doen? Aan wie stelt u vragen? Dit kunnen zowel personen binnen als buiten de school zijn. Graag wil ik een onderscheid maken tussen drie soorten steun die u kan ondervinden, elke vorm van ondersteuning krijgt een ander kleur:*

- *Inhoudelijke steun: deze steun helpt u bij alle inhoudelijke kwesties waarmee u te maken krijgt als leraar, bijvoorbeeld het toepassen van bepaalde didactische principes of het opstellen van een toets. (groene post-its)*
- *Sociale steun: deze steun helpt u bij het deel worden van de school, deel worden van het team, u goed voelen op de school en bij collega’s. (gele post-it)*

- *Emotionele steun: deze steun helpt u bij uw motivaties, twijfels, zelfvertrouwen... Deze steun helpt u bij hoe u zich als leraar voelt. (roze post-it)*

Het is de bedoeling dat u de personen van wie u ondersteuning krijgt op de post-its noteert. Wanneer iemand u bijvoorbeeld tips geeft over hoe u een bepaalde vorm van groepswork kan toepassen in de klas, noteert u die naam op een groene post-it want dit is inhoudelijke steun. Het is mogelijk dat een persoon u op verschillende manieren ondersteunt, dan kleef u de andere post-it ernaast. Schrijf op elke post-it ook de functie van die persoon, bijvoorbeeld leraar of broer (de correspondent krijgt lege post-its en noteert op elke post-it een andere naam, de personen mogen collega's van de correspondent zijn maar ook bijvoorbeeld familieleden, de directeur...).

Plaatsen actoren in het schema: (er wordt een A3 blad op tafel gelegd met daarop drie cirkels) *Het is nu de bedoeling dat u de personen die u zonet noteerde, in de cirkels plaatst. U staat in het midden van de cirkels, we vertrekken namelijk vanuit uw uitgangspunt, uw gevoel. Er zijn drie cirkels rond u getekend. Het is de bedoeling dat u de personen die u zojuist noteerde in één van de drie cirkels plaatst. De personen waar u het vaakst contact mee heeft, komen in de binnenste cirkel. Hoe minder contact u met iemand heeft, hoe verder u de persoon in de cirkels plaatst. Het is de bedoeling dat u terugdenkt aan uw eerste half jaar als leraar, hoe vaak heeft u met elke persoon contact gehad? In de eerste cirkel plaatst u de mensen die heel dicht bij u staan, mensen waar u dagelijks mee contact heeft. In de tweede cirkel plaatst u de personen waarmee u bijvoorbeeld wekelijks contact heeft en waar u regelmatig een beroep op doet. In de derde cirkel ten slotte plaatst u de mensen waar u een beroep op kan doen maar slechts zelden contact mee heeft, bijvoorbeeld maandelijks (de correspondent krijgt de tijd de post-its in de cirkels te kleven).*

Bevragen netwerk (bij elke persoon uit het netwerk worden de volgende vragen gesteld):

- a) **Achtergrond:** *Geslacht? Leeftijd? Ervaring? Functie?*
- b) **Verantwoording positie:** *Waarom staat de persoon in die cirkel, op die plaats?*
- c) **Wat voor contact:** *Waarom staat deze persoon op een groene/roze/blauwe post-it? Waarover praat u met die persoon? Wat heeft die persoon al voor u betekend? Wat heeft u al geleerd van hem/haar? Wanneer en voor welke zaken doet u een beroep op hem/haar? Hoe voelt u zich bij het contact dat u met hem/haar heeft? Heeft u al iets voor hem/haar kunnen betekenen? Geeft die persoon u de ondersteuning die u nodig heeft van hem/haar? Is het contact dat u met die persoon heeft, het contact dat u verwacht had, waarom wel/niet? Wat zal of kan hij/zij in de toekomst voor u betekenen?*

Slotvragen netwerk

- a) *Zijn er bepaalde mensen die NIET op dit schema staan, waarvan u aan het begin van het schooljaar verwacht had dat ze u steun zouden geven, maar dit niet gedaan hebben? Hoe komt dit? Hoe voelt u zich daarbij?*
- b) *Zijn er mensen die een negatieve invloed hebben op u als leraar, die u net niet ondersteunen. Wie? Waarom heeft u dat gevoel? Wat doet dat met u?*
- c) *Wat valt u op wanneer u naar uw eigen netwerkschema kijkt? Zou u bepaalde zaken graag anders zien? Waarom?*
- d) *Wat vindt u echt ondersteunend? Vindt u dat u die steun of ondersteuning voldoende krijgt van uw collega's? Waarom wel/niet?*

Indien de directeur/mentor/vakgroep collega's/parallelleraar niet vernoemd zijn in dit onderdeel, worden de volgende extra vragen gesteld:

- a) *Het valt mij op dat bv. de directeur niet opgenomen is in het schema, hoe komt dit?*

b) Vindt u dat bv. de directeur u voldoende ondersteunt? Waarom wel/niet?

DEEL 3: PROFESSIONEEL ZELFVERSTAAN

Om af te ronden wil ik u graag nog enkele vragen stellen over hoe u zichzelf ziet als leraar.

- a) Hoe zou u uzelf als leraar beschrijven?
Kan u vijf adjectieven geven die u als leraar beschrijven?
Waarom zijn die adjectieven van toepassing? Kan u hierbij een voorbeeld geven? (zelfbeeld)
- b) Vindt u zichzelf een goede leraar? Waarom?
Op welke vlakken wel?
Op welke vlakken niet?
Kan u hierbij enkele voorbeelden geven?
Vindt u dat uw talenten als leraar ten volle tot zijn recht kunnen komen op deze school? Waarom wel/niet? (zelfwaardegevoel)
- c) Waarom heeft u voor het lerarenberoep gekozen?
Bent u nog steeds tevreden over die keuze? Waarom wel/niet?
Is uw motivatie op dit moment anders dan toen u uw job een half jaar geleden startte? Op welke manier? Waarom?
Wat motiveert u op dit moment in uw job als leraar?
Wat demotiveert u?
Denkt u dat uw motivatie in de toekomst zal veranderen? Waarom en op welke manier? (beroepsmotivatie)
- d) Wat zijn volgens u de taken van een goede leraar?
Is uw mening over wat de taken zijn van een leraar, veranderd sinds u werkt in het onderwijs?
Indien ja, waarom? Op welke manier? (taakopvatting)
- e) Hoe ziet u uw toekomst als leraar? Waarom denkt u dat?
Hoe zal uw loopbaan volgens u verder evolueren? Waarom denkt u dat? (toekomstperspectief)

SLOT

Zijn er zaken niet gezegd die u wel belangrijk vindt te vermelden? Ik wil u graag hartelijk bedanken voor dit interview.

Bijlage 3 op cd-rom: *Getranscribeerde interviews en sociale netwerkanalyses*

Bijlage 4 op cd-rom: *Gedigitaliseerde ego-netwerken*

Bijlage 5 op cd-rom: *Verticale analyses*