

KU LEUVEN

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en Lerarenopleiding

INTERACTIES IN ACTIE

Een netwerkanalyse over de socialisatie van beginnende leerkrachten

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

Lotte Pauwels
Lieselotte Umans

Promotor: Prof. dr. G. Kelchtermans
m.m.v: Dr. Virginie März

2014

KU LEUVEN

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en Lerarenopleiding

INTERACTIES IN ACTIE

Een netwerkanalyse over de socialisatie van beginnende leerkrachten

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

Lotte Pauwels
Lieselotte Umans

Promotor: Prof. dr. G. Kelchtermans
m.m.v: Dr. Virginie März

2014

Lotte, Pauwels en Lieselotte, Umans, Interacties in actie. Een netwerkanalyse over de socialisatie van beginnende leerkrachten.

Masterproef aangeboden tot het verkrijgen van de graad van Master of Science in de Pedagogische Wetenschappen

Examenperiode: juni 2014

Promotor: Prof. dr. Geert Kelchtermans

Begeleider: Dr. Virginie März

De overgang van student (*student of teaching*) naar leerkracht (*teacher of students*) gaat vaak gepaard met een ervaring die wordt omschreven als de *praktijkschok*. Deze praktijkschok gaat niet alleen over pedagogisch-didactische kwesties van klasmanagement, maar ook over het ingroeien in de school als organisatie (beroepssocialisatie). In de talrijke onderzoeken over de eerste vijf jaar van de loopbaan van leerkrachten, werd nauwelijks aandacht besteed aan het feit dat de leerkracht ook lid wordt van de school als organisatie.

In deze masterproef willen we rekening houden met de complexiteit van het socialisatieproces door aandacht te besteden aan het feit dat (1) leerkrachten als *individuen* (2) zich bevinden in *scholen* en dat (3) scholen zich op hun beurt bevinden in een *ruimere maatschappelijke omgeving*. In *hoofdstuk 1* formuleren we deze onderzoeksinteresse als volgt: hoe vinden beginnende leerkrachten hun plaats in een schoolorganisatie? We bestuderen deze problematiek vanuit twee verschillende, maar complementaire theoretische benaderingen: het sensemakingperspectief en de neo-institutionele theorie. Geïnspireerd door beide theoretische benaderingen, concretiseren we onze onderzoeksinteresse aan de hand van de volgende onderzoeksvragen: 1) “*Hoe evolueert het sociale netwerk van beginnende leerkrachten gedurende het eerste schooljaar?*” en 2) “*Op welke manier spelen de individuele en collectieve betekenisgeving van beginnende leerkrachten een rol in de evolutie van hun sociale netwerk?*” en “*Welke invloed oefenen institutionele dragers uit op de evolutie van hun sociale netwerk?*”.

In *hoofdstuk 2* lichten we onze keuze voor kwalitatief-interpretatief onderzoek toe en beschrijven we hoe sociale netwerkanalyse ons geholpen heeft de interacties waarin we geïnteresseerd zijn te visualiseren en te bestuderen. De dataverzameling gebeurde op vier momenten bij zes beginnende leerkrachten uit eenzelfde secundaire school aan de hand van netwerkformulieren en de afname van semi-gestructureerde interviews.

In *hoofdstuk 3 en hoofdstuk 4* formuleren we een antwoord op respectievelijk de eerste en tweede onderzoeksvraag.

Tot slot lichten we in *hoofdstuk 5* de belangrijkste bevindingen toe, gevolgd door een kritische discussie waarin we aandacht besteden aan methodologische beperkingen en suggesties voor verder onderzoek. In het licht van het actuele debat rond beginnende leerkrachten, formuleren we ter afsluiting ook aanbevelingen naar het beleid toe.

Dankwoord

“Tegenpolen trekken elkaar aan”, zeggen ze. *“Tegenpolen vullen elkaar aan”*, maken wij ervan! Lieselotte hield het grote plaatje in het vizier, terwijl Lotte oog had voor de details. Lotte hield ervan met de data aan de slag te gaan, terwijl Lieselotte zich kon uitleven in het zoeken naar nieuwe literatuur. Twee verschillende meisjes met één gemeenschappelijke eigenschap: we vechten voor onze mening, met pittige discussies tot gevolg. Gelukkig steeds met als doel een zo goed mogelijk resultaat te bekomen. Het was dan ook net die gedeelde eigenschap die deze masterproef naar een hoger niveau tilde en maakt dat we hier nu staan: onze masteproef is af én we zijn er trots op! Alleen hadden we dit resultaat niet bekomen, zoveel is zeker. Een woordje van dank spreken we dus graag uit.

Dankjewel thesispartner, om je ook ten volle in te zetten om dit resultaat te bekomen. Hoewel we niet kunnen ontkennen dat we meerdere keren hebben gedacht “kon ik mijn eigen ding maar doen”, toch wisten we steeds wat we aan elkaar hadden. Waar de ene het niet meteen onder de knie had, was de andere er om uitleg te geven en omgekeerd. Waar de ene even een dipje had, was de andere vol energie aan het werk en pepten we elkaar op.

Dankjewel professor Kelchtermans, voor je lessen die onze interesse voor het onderwerp wekten en voor je begeleiding. Met de tonnen ervaring die je aan de dag bracht, stuurde je ons weer de juiste baan op wanneer we even het noorden kwijt waren.

Dankjewel Virginie, voor je kritische blik en constructieve feedback. Op die momenten dat we het bos niet meer door de bomen zagen, was jij er om ons de weg te wijzen. Met je enthousiasme, aanmoedigende woordjes en rustige houding gaf je ons telkens weer de moed om er eens zo hard tegenaan te gaan en haalde je zo het beste in ons naar boven.

Dankjewel, aan de school en de leerkrachten die meewerkten aan dit onderzoek. Bedankt voor de kostbare tijd die jullie wilden investeren. Steeds opnieuw kregen we mooi op tijd de netwerkformulieren in onze mailbox en maakten jullie een gaatje in jullie agenda om jullie verhaal te doen.

Dankjewel, lieve familie en vrienden. Allebei konden we meer dan eens terecht bij jullie om onze vreugde, maar ook onze frustraties te delen. We konden steeds op jullie rekenen, al was het maar dat we niet hoefden te koken of de oppeppende woorden die jullie spraken.

Dankjewel Anne, om dingen te verduidelijken die voor ons nog troebel waren, maar voor jou glashelder, voor je hulp bij de lay-out en de tips die je gaf.

Dankjewel, voor iedereen die we vergeten... Bedankt!

Lotte en Lieselotte

Toelichting aanpak en eigen inbreng

Deze masterproef kwam tot stand in nauwe samenwerking tussen de twee auteurs, de dagelijkse begeleider en de promotor. Daarom lichten we hier kort toe hoe het werk verdeeld werd en op welk vlak we door onze promotor en begeleider werden ondersteund.

Vooraleer we het eigenlijke schrijfwerk konden starten, moesten we de twee theoretische benaderingen die het raamwerk vormen van deze masterproef verkennen. Hierbij werden we op weg geholpen door onze begeleider die ons van de nodige basisliteratuur voorzag. Om beiden deze benaderingen onder de knie te krijgen, gingen we in het begin vrij solistisch te werk, maar deelden we wel wat we hadden bijgeleerd uit de extra literatuur die we hadden doorgenomen. Bij het echte schrijven hanteerden we telkens dezelfde procedure. Eerst brainstormden we samen voor elk deel van deze masterproef over de precieze inhoud van elk hoofdstuk en stelden we zo een “skelet” voor de uiteindelijke tekst op. Vervolgens verdeelden we per hoofdstuk het werk met als doel beiden bij te dragen aan de hoofdtekst van dit document. Daarna bekeken we elkaars werk kritisch en gaven we feedback zodat beide schrijfsels uiteindelijk een coherent geheel vormden. Zo kwamen we steeds tot tekst die het resultaat was van werk van ons beiden. Op elk hoofdstuk kregen we bovendien in de eerste plaats meermaals feedback van onze dagelijkse begeleider. Ook maakte ze steeds tijd vrij om tussendoor onze vragen te beantwoorden. De feedback verwerkten we vervolgens volgens dezelfde procedure: weer spraken we af wie wat zou doen en lazen we elkaars werk grondig na. Onze definitieve versies werden ten slotte ook door onze promotor van feedback voorzien, die we volgens dezelfde methode verwerkten.

Omdat dit masterproefonderzoek werd uitgevoerd aan de hand van een methode die nooit eerder werd toegepast aan het Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en Lerarenopleiding van de KU Leuven, hebben wij de verantwoordelijkheid gekregen om uit te zoeken hoe we de sociale netwerkanalyse precies zouden vormgeven. Wel werden onze voorstellen telkens kritisch bekeken door de promotor en begeleider en formuleerden ze ook voorstellen hoe we dit verder op punt konden stellen. Eens we wisten dat onze dataverzameling zou bestaan uit een netwerkformulier en semi-gestructureerde interviews, concretiseerden we dit in samenspraak met de begeleiders. De dataverzameling op zich voerden we daarentegen geheel zelfstandig uit. Hierbij kozen we ervoor om elk de dataverzameling van drie respondenten te verzorgen, waarbij we wel afspraken met elkaar maakten om het effect van twee verschillende onderzoekers te kunnen beperken.

Deze masterproef is dus een project geweest dat in nauwe samenwerking tot stand is gekomen en waaraan we allebei evenveel hebben toe bijgedragen.

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	1
Lijst met tabellen	5
Lijst met figuren	5
Inleiding	7
Hoofdstuk 1 Probleemstelling en conceptueel kader	11
1.1 <i>Probleemstelling</i>	11
1.2 <i>Conceptueel kader</i>	13
1.2.1 De socialisatie van beginnende leerkrachten vanuit twee perspectieven	14
1.2.2 Het cultureel-individueel perspectief	14
1.2.3 De neo-institutionele theorie	18
1.2.4 Het agency-structure debat.....	23
1.2.5 Relationele systemen.....	25
1.3 <i>Uitleiding</i>	28
Hoofdstuk 2 Methodologie	29
2.1 <i>Kwalitatief-interpretatief onderzoek: betekenisgeving en (inter)acties</i>	29
2.2 <i>Sociale netwerkanalyse</i>	31
2.3 <i>De onderzoekscyclus</i>	32
2.3.1 Van ervaring tot onderzoeksvragen	33
2.3.2 De literatuurstudie en het conceptueel kader	34
2.3.3 Van dataverzameling tot rapportering	35
2.4 <i>Dataverzameling</i>	35
2.4.1 Toegang tot de school en respondenten.....	36
2.4.2 Vijf dataverzamelingsronden.....	37
2.4.3 Het netwerkformulier als concretisering van de egocentrische benadering van sociale netwerkanalyse	41
2.4.4 Semi-gestructureerde interviews.....	44
2.4.5 De rol van de onderzoeker.....	45
2.5 <i>Data-analyse</i>	47
2.5.1 Analyse van de eerste dataverzamelingsronde (aanvangsbegeleiding)	48
2.5.2 Analyse van de tweede tot de vijfde dataverzamelingsronde (sociale netwerken)	48
2.6 <i>Methodologische kwaliteit van het onderzoek</i>	52
2.6.1 Betrouwbaarheid.....	52
2.6.2 Validiteit	54

2.7	<i>Uitleiding</i>	55
Hoofdstuk 3	De evolutie van het sociale netwerk van beginnende leerkrachten	57
3.1	<i>Overzicht van de respondenten</i>	57
3.2	<i>Resultaten van een exemplarische verticale analyse: het verhaal van Eva</i>	58
3.2.1	Een beschrijvende analyse: evolutie van de contactpersonen	58
3.2.2	Een beschrijvende analyse: evolutie van de aard van de interacties.....	61
3.2.3	Een verklarende analyse: beïnvloedende factoren uit de sociale netwerkanalyse	63
3.3	<i>Resultaten van de horizontale analyse</i>	68
3.3.1	Een beschrijvende analyse: evolutie van de contactpersonen	68
3.3.2	Een beschrijvende analyse: evolutie van de aard van de interacties.....	70
3.3.3	Een verklarende analyse: beïnvloedende factoren uit de sociale netwerkanalyse	71
3.4	<i>Conclusie</i>	82
Hoofdstuk 4	De evolutie van het sociale netwerk van beginnende leerkrachten: betekenisgeving en structuur	85
4.1	<i>Betekenisgeving</i>	85
4.1.1	Het persoonlijk interpretatiekader van beginnende leerkrachten tijdens het eerste volledige schooljaar in De Lentebloesem	86
4.1.2	De evolutie van het sociale netwerk verklaard vanuit het persoonlijk interpretatiekader	93
4.1.3	Collectieve betekenisgeving.....	100
4.1.4	Conclusie betekenisgeving	102
4.2	<i>Structurele factoren</i>	103
4.2.1	Aanvangsbegeleiding in De Lentebloesem	104
4.2.2	De evolutie van het sociale netwerk verklaard vanuit de neo-institutionele theorie.....	107
4.2.3	Conclusie neo-institutionele theorie	112
4.3	<i>Algemene conclusie onderzoeksvraag 2</i>	113
Hoofdstuk 5	Discussie	115
5.1	<i>Een terugblik</i>	115
5.2	<i>Algemene en afsluitende conclusies</i>	118
5.3	<i>Methodologische beperkingen</i>	120
5.4	<i>Implicaties voor verder onderzoek</i>	122
5.5	<i>Implicaties naar het beleid toe</i>	124
	Referenties	127
	Bijlagen	139

<i>Bijlage 1: Interviewleidraad directie.....</i>	<i>141</i>
<i>Bijlage 2: Interviewleidraad mentor</i>	<i>147</i>
<i>Bijlage 3: Netwerkformulier</i>	<i>153</i>
<i>Bijlage 4: Interviewleidraad beginnende leerkrachten – eerste interview.....</i>	<i>155</i>
<i>Bijlage 5: Interviewleidraad beginnende leerkrachten – tweede interview</i>	<i>165</i>
<i>Bijlage 6: Interviewleidraad beginnende leerkrachten – derde interview</i>	<i>171</i>
<i>Bijlage 7: Interviewleidraad beginnende leerkrachten – vierde interview.....</i>	<i>179</i>
<i>Bijlage 8: Codeerschema onderzoeksvraag 1</i>	<i>187</i>
<i>Bijlage 9: Codeerschema onderzoeksvraag 2.....</i>	<i>189</i>
<i>Bijlage 10: Overzicht respondenten</i>	<i>191</i>
<i>Bijlage 11: Visualisatie sociale netwerk Eva 1 (september).....</i>	<i>193</i>
<i>Bijlage 12: Visualisatie sociale netwerk Eva 2 (november).....</i>	<i>195</i>
<i>Bijlage 13: Visualisatie sociale netwerk Eva 3 (januari).....</i>	<i>197</i>
<i>Bijlage 14: Visualisatie sociale netwerk Eva 4 (maart)</i>	<i>199</i>

Lijst met tabellen

Tabel 1: Institutionele pijlers en dragers (Scott, 2001)	22
--	----

Lijst met figuren

<i>Figuur 1.</i> Persoonlijk interpretatiekader (Kelchtermans, 2001).	16
<i>Figuur 2.</i> Schema kwalitatief onderzoek (Kelchtermans, 2010-2011).	33
<i>Figuur 3.</i> Tijdschema dataverzameling.	38
<i>Figuur 4.</i> Dataverzamelingsproces i.v.m. sociaal netwerk.	41
<i>Figuur 5.</i> Dataverzameling tweede tot en met vijfde dataverzamelingsronde.	43
<i>Figuur 6.</i> Data-analytisch proces.	49

Inleiding

“Zonder ondersteuning redden ze het niet” titelt De Standaard op 17 april 2014. Ook tal van andere media hebben recentelijk heel wat aandacht besteed aan beginnende leerkrachten en de moeilijkheden waarmee zij geconfronteerd worden wanneer ze hun eerste stappen in het onderwijs zetten: “Veel startende leerkrachten stoppen door gebrek aan ondersteuning” (2014), “Niet leerling maar papierwerk is probleem in het onderwijs” (De Weghe, 2014), “We duwen mensen die we nodig hebben naar de uitgang” (Willems, 2014). Het maatschappelijk debat rond beginnende leerkrachten is actueler dan ooit. In dit licht lanceerde het tijdschrift Klasse begin dit jaar dan ook haar campagne “Pas voor de klas” om dit probleem aan te kaarten en scholen en beleidsmakers warm te maken om actie te ondernemen. Ook wij konden in dit masterproefonderzoek niet buiten de kleine en grotere problemen waarmee beginnende leerkrachten geconfronteerd worden. Op 5 mei, toen we nog volop bezig waren met het schrijven van deze masterproef, kaartte De Morgen met het artikel: “Niet leraars, maar falende structuren bedreigen kwaliteit van ons onderwijs” deze problematiek zelfs aan vanuit het perspectief dat wij innemen bij deze masterproef. Hoewel onze focus niet ligt op de kwaliteit van het onderwijs, maar op het socialisatieproces, is de centrale vraag in deze masterproef ook of het de leraar dan wel de structuren zijn die het verschil maken.

Deze masterproef is het verhaal van één school, De Lentebloesem, waarvoor we zes beginnende leerkrachten een jaar lang volgden die zowel diepte- als hoogtepunten meemaakten. Om het schoolverhaal op te bouwen, doorlopen we verschillende stappen. Eerst en vooral spitten we in een **eerste hoofdstuk** de brede thematiek omtrent beginnende leerkrachten uit en komen we gaandeweg tot een meer specifieke onderzoeksinteresse, namelijk het socialisatieproces van beginnende leerkrachten. Geïnspireerd door onderzoek van Ballet en Kelchtermans (2002), gaan we er hierbij vanuit dat een leerkracht door zijn intrede in een school ook lid wordt van deze school en er hierbij een wederzijdse interactie is tussen de leerkracht als individu en de school als organisatie. Vanuit deze aanname bouwen we vervolgens het conceptueel kader op dat ons de nodige handvatten biedt om dit onderzoek uit te voeren. We starten dit conceptueel kader met de vaststelling dat, hoewel er reeds tal van onderzoek uitgevoerd is naar het proces van “*teacher socialization*” op microniveau, er in de literatuur ook benadrukt wordt dat het mesoniveau (de school als organisatie) en het macroniveau (het bredere veld waarin scholen zich bevinden) eveneens een belangrijke rol vervullen in het begrijpen van het socialisatieproces van beginnende leerkrachten. Om dit proces volledig te vatten, trachten we in dit masterproefonderzoek dan ook de verschillende niveaus te overstijgen en nemen we aan dat zowel de individuele betekenisgeving op microniveau, de collectieve betekenisgeving op mesoniveau, als de

structuren op meso- en macroniveau een rol kunnen spelen in het verloop van het socialisatieproces van beginnende leerkrachten. Om dit meerlagige, complexe socialisatieproces te ontrafelen, gebruiken we dan ook een gecombineerd theoretisch kader dat toelaat om zowel processen op micro-, meso-, als macro-niveau te bestuderen. Meer concreet hanteren we in deze masterproef enerzijds een actorbenadering, waarbij we kiezen voor het *cultureel-individueel perspectief* en anderzijds een structuurbenadering, namelijk de *neo-institutionele theorie*. Omdat we geïnteresseerd zijn in hoe beginnende leerkrachten hun plaats vinden in een nieuwe school, maken we de keuze om ons toe te spitsen op de relaties die van belang zijn voor dit socialisatieproces. Meer concreet trachten we dit in kaart te brengen met behulp van sociale netwerken. Dit eerste hoofdstuk eindigt dan ten slotte met een formulering van volgende onderzoeksvragen:

- (1) Hoe evolueert het sociale netwerk van beginnende leerkrachten gedurende het eerste schooljaar?
- (2) Welke factoren bepalen de evolutie van het sociale netwerk van beginnende leerkrachten?
 - (a) Op welke manier spelen de individuele en collectieve betekenisgeving van beginnende leerkrachten een rol in de evolutie van hun sociale netwerk?
 - (b) Welke invloed oefenen institutionele dragers uit op de evolutie van sociale netwerken?

Vervolgens wordt in het **tweede hoofdstuk** uitgebreid aandacht besteed aan de methodologie die we hanteerden bij de uitvoering van dit masterproefonderzoek. Omdat we geïnteresseerd zijn in hoe beginnende leerkrachten hun plaats vinden in de school en meer specifiek hoe de netwerken en interacties van beginnende leerkrachten tijdens het eerste jaar in een nieuwe school evolueren, gebruiken we sociale netwerkanalyse als onderzoeksmethode. Meer concreet staan we in dit hoofdstuk eerst stil bij onze keuze voor kwalitatief-interpretatief onderzoek als onderzoeksmethode en beschrijven we hoe sociale netwerkanalyse binnen dit kader werd vormgegeven. Vervolgens bespreken we uitvoerig het concrete onderzoeksverloop dat bestond uit vijf dataverzamelingsrondes waarbij de focus in de eerste ronde lag op de aanvangsbegeleiding en bij ronde twee tot en met vijf op de sociale netwerken van de respondenten. De data die we op basis van deze dataverzamelingsrondes verkregen, bestond uit semi-gestructureerde interviews en netwerkformulieren. Tot slot besteden we in dit hoofdstuk ook aandacht aan de methodologische kwaliteit van dit onderzoek.

Na deze twee hoofdstukken volgt vervolgens de rapportage van de onderzoeksresultaten. Aangezien we in deze masterproef een antwoord zoeken op twee

onderzoeksvragen, kiezen we er ook voor de analyse en rapportage van de resultaten op te delen in twee hoofdstukken. In **hoofdstuk 3** formuleren we een antwoord op de eerste onderzoeksvraag door de evolutie van het sociale netwerk te bespreken. Dit hoofdstuk krijgt vorm door eerst een verticale analyse uit te voeren voor elk van de zes beginnende leerkrachten die deelnamen aan het onderzoek, gevolgd door een horizontale analyse over alle respondenten heen. Concreet vindt u in dit hoofdstuk dan ook één exemplarische verticale analyse terug die het verhaal brengt van één beginnende leerkracht uit dit onderzoek, gevolgd door de horizontale analyse waarin we pogen het schoolverhaal op te bouwen. Omdat onze tweede onderzoeksvraag wordt opgedeeld in twee subvragen, vraagt **hoofdstuk 4** om een andere opbouw. Meer bepaald kiezen we er voor om de factoren vanuit het cultureel-individueel perspectief en de factoren vanuit de neo-institutionele theorie afzonderlijk te bespreken. Het resultaat van dit hoofdstuk is dan ook een schoolverhaal waarin apart aandacht wordt besteed aan hoe de evolutie van het sociale netwerk verklaard kan worden vanuit de twee benaderingen. Om onze resultaten te onderbouwen, worden de bevindingen in beide analysehoofdstukken bovendien gestaafd met relevante wetenschappelijke literatuur.

Tot slot lichten we in **hoofdstuk 5** de belangrijkste bevindingen toe van ons onderzoek, gevolgd door een kritische discussie waarin we aandacht besteden aan methodologische beperkingen en suggesties voor verder onderzoek. We formuleren hierin eveneens aanbevelingen naar het beleid toe, wat we in het licht van het actuele debat aangewezen vinden.

Hoofdstuk 1 Probleemstelling en conceptueel kader

Het centrale thema van deze masterproef heeft betrekking op hoe beginnende leerkrachten hun plaats vinden in een nieuwe school. Om dit theoretisch te kunnen kaderen, staan we eerst stil bij ervaringen van beginnende leerkrachten tijdens de eerste vijf jaar uit hun loopbaan, wat we ook wel de inductiefase noemen en focussen hiervoor op enkele onderzoeken. Omdat het overgrote deel van het onderzoek naar deze inductiefase focust op problemen die direct gerelateerd kunnen worden aan het lesgeven in de klas, bijvoorbeeld problemen met (ontoereikende) didactische competentie, lichten we het belang van dit masterproefonderzoek toe (1.1). In dit onderzoek vertrekken we namelijk van de idee dat leerkrachten door in te stappen in een school, ook lid worden van deze school en dat er hierbij een interactie tussen de leerkracht als individu en de school als organisatie plaatsvindt. Onze interesse ligt dus in het socialisatieproces dat leerkrachten doormaken bij hun intrede in een schoolorganisatie. Hoewel er reeds tal van onderzoek uitgevoerd is naar dit proces op microniveau, wordt in de literatuur ook benadrukt dat het mesoniveau (de school als organisatie) en het macroniveau (het bredere veld waarin scholen zich bevinden) eveneens een belangrijke rol vervullen in het begrijpen van het socialisatieproces van beginnende leerkrachten. Met zicht op de tekortkomingen van voorgaand onderzoek, beargumenteren we in het conceptueel kader (1.2) dan ook waarom we bij de uitvoering van dit onderzoek gebruik willen maken van twee verschillende theoretische benaderingen. We ronden dit hoofdstuk ten slotte af met een uitleiding waarin we alle bevindingen uit dit hoofdstuk vertalen in onderzoeksvragen (1.3).

1.1 Probleemstelling

De overgang van de lerarenopleiding (*student of teaching*) naar de feitelijke onderwijspraktijk (*teacher of students*) wordt door veel beginnende leerkrachten ervaren als een moeilijke fase (Cherubini, 2009; Flores & Day, 2006; Kelchtermans & Ballet, 2002). Anders dan in veel andere beroepen krijgen beginnende leerkrachten vanaf de eerste dag van hun professionele loopbaan meteen dezelfde verantwoordelijkheden als hun meer ervaren collega's. Het onderwijs stelt immers dezelfde eisen aan beginnende als aan ervaren leerkrachten (Le Maistre & Paré, 2010). Voor heel wat beginnende leerkrachten blijkt de overstap van de lerarenopleiding naar de reële onderwijspraktijk dan ook moeilijk te zijn (Bartell, 2005; Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Gold, 1996; Huberman, 1989; Ruohotie-Lyhty, 2013; Sikes, Measor, & Woods, 1985; Veenman, 1984). Onderzoek heeft aangetoond dat beginnende leerkrachten zich vaak onzeker voelen, ondanks het feit dat ze – om hun

lerarenopleiding te voltooien – wel een aanvaardbaar prestatieniveau hebben gehaald en hierbij begeleid, gesteund en beoordeeld werden door een ervaren lesgever of mentor (Le Maistre & Paré, 2010). Vaak gaan de eerste jaren voor beginnende leerkrachten dan ook gepaard met ontgoocheling: ze realiseren zich dat de realiteit van het lesgeven niet strookt met hun verwachtingen (Johnston, 1994; Labaree, 2000). De eerste ervaringen van leerkrachten hebben dan ook eerder betrekking op overleven, het doorstaan van een soort test in plaats van dat ze de kans krijgen om te groeien en zichzelf persoonlijk te ontwikkelen (Houston & Felder, 1982). Voor sommigen gaat dit zelfs zo ver dat de hiermee gepaard gaande gevoelens van isolatie, de mismatch tussen idealistische verwachting en de realiteit en het gebrek aan steun en begeleiding de sleutelkenmerken worden die hun eerste stappen in het lerarenberoep karakteriseren (Huberman, 1991; Veenman, 1984). Wanneer beginnende leerkrachten geconfronteerd worden met de realiteit en verantwoordelijkheden die zij als leerkracht dienen te dragen, spreken we dan ook van een “*praktijkschok*” (Gold, 1996; Veenman, 1984; Wideen, Mayer-Smith, & Moon, 1998). Deze confrontatie brengt met zich mee dat leerkrachten sommige overtuigingen en ideeën in vraag stellen, terwijl ze zich met andere ideeën en overtuigingen conformeren (Kelchtermans & Ballet, 2002). Aangezien deze eerste ervaringen van beginnende leerkrachten zoveel moeilijkheden met zich mee blijken te brengen, is er de laatste twintig jaar heel wat onderzoek gedaan naar de eerste vijf jaar van de loopbaan van leerkrachten, wat ook wel de “*inductiefase*” genoemd wordt (e.g., Bullough, Knowles, & Crow, 1992; Gold, 1996; Kelchtermans, 1993; Schempp, Sparkes, & Templin, 1993; Smith & Ingersoll, 2004; Tickle, 1994; Veenman, 1984; Vonk, 1994). Het overgrote deel van het onderzoek naar deze inductiefase focust zich op problemen die direct gerelateerd kunnen worden aan het lesgeven in de klas, bijvoorbeeld problemen met (ontoereikende) didactische competentie, autoriteitsproblemen en effectief klasmanagement (e.g., Gold, 1996; Le Maistre & Paré, 2010; Sabar, 2004; Veenman, 1984). Ondanks het feit dat beginnende leerkrachten ook lid worden van een (school)organisatie, is er in de literatuur heel wat minder aandacht besteed aan het ingroeien van leerkrachten in de organisatie of het socialisatieproces op meso- en macroniveau (Kelchtermans & Ballet, 2002). Onderzoek naar deze socialisatie van leerkrachten (e.g., Bullough, Knowles, & Crow, 1992; Loughran, Brown, & Doecke, 2001; Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2010; Zeichner & Gore, 1990) focust voornamelijk op het verlies van vaardigheden die leerkrachten verwerven in hun lerarenopleiding wanneer zij geconfronteerd worden met de realiteit, wat wij eerder ook al de praktijkschok noemden (Lacey, 1977; Sikes, Measor, & Woods, 1985; Wideen, Mayer-Smith, & Moon, 1998).

Geïnspireerd door het onderzoek van Kelchtermans en Ballet (2002) vertrekken we voor ons eigen onderzoek vanuit de idee dat leerkrachten door hun intrede in een school ook lid worden van de school. Bijgevolg is er sprake van een wederzijdse interactie tussen een

beginnende leerkracht met een eigen identiteit en de context van de school als organisatie. In navolging van Day definiëren we het socialisatieproces van beginnende leerkrachten dan ook als een meerlagig proces:

The first few years of teaching may be seen as a 'two-way struggle in which teachers try to create their own social reality by attempting to make their work match their personal vision of how it should be, whilst at the same time being subjected to the powerful socializing forces of the school culture'. (1999, p. 59)

We willen in deze masterproef dan ook rekening houden met de complexiteit van het socialisatieproces dat bestaat uit verschillende lagen of niveaus. Meer bepaald besteden we aandacht aan het feit dat (1) leerkrachten als *individuen* (2) zich bevinden in *scholen* en dat (3) scholen zich op hun beurt bevinden in een *ruimere maatschappelijke omgeving*. Meer concreet kunnen we stellen dat er een socialisatieproces plaatsvindt waarbij een beginnende leerkracht beïnvloed wordt door de context waarin ze werken. Willen we het socialisatieproces van beginnende leerkrachten begrijpen, moet er rekening gehouden worden met het feit dat er zich tijdens de socialisatie zowel processen op micro-, meso- als macroniveau afspelen. Om al deze niveaus in dit masterproefonderzoek op te nemen en in kaart te kunnen brengen, hebben we nood aan verschillende theoretische perspectieven, welke in paragraaf 1.2 uitvoerig worden besproken.

1.2 Conceptueel kader

Met de tekortkomingen uit voorgaand onderzoek en onze onderzoeksinteresse in het achterhoofd, lichten we in deze paragraaf de concepten toe die ons een kader bieden voor het uitvoeren van dit masterproefonderzoek. Om de ingroei van beginnende leerkrachten in een school als organisatie adequaat te kunnen bestuderen, combineren we elementen uit twee verschillende theoretische perspectieven, namelijk het cultureel-individueel perspectief en de neo-institutionele theorie. Door de combinatie van deze perspectieven willen we zowel een vernieuwende bijdrage leveren tot het onderzoek naar de socialisatie van beginnende leerkrachten, als aantonen dat de verschillende perspectieven door hun complementariteit een nieuw begrip toelaten voor de manier waarop beginnende leerkrachten zich socialiseren. Daarom bespreken we in wat volgt eerst waarom we nood hebben aan beide perspectieven om het socialisatieproces van beginnende leerkrachten te begrijpen (1.2.1). Daarna zoomen we in op het cultureel-individueel perspectief (1.2.2) en de neo-institutionele theorie (1.2.3). Vervolgens beargumenteren we waarom de combinatie van beide benaderingen is

gerechtvaardigd (1.2.4), waarna we de focus van dit masterproefonderzoek specifieker maken. Hiervoor zoomen we in op relationele systemen en sociale netwerken (1.2.5).

1.2.1 De socialisatie van beginnende leerkrachten vanuit twee perspectieven

Hoewel er reeds tal van onderzoek uitgevoerd is naar het proces van “*teacher socialization*” op microniveau, wordt in de literatuur ook benadrukt dat het mesoniveau (de school als organisatie) en het macroniveau (het bredere veld waarin scholen zich bevinden) eveneens een belangrijke rol vervullen in het begrijpen van het socialisatieproces van beginnende leerkrachten. Om dit proces volledig te vatten, trachten wij in dit masterproefonderzoek dan ook de verschillende niveaus te overstijgen en nemen we aan dat zowel de individuele betekenisgeving op microniveau, de collectieve betekenisgeving op mesoniveau, als de structuren op meso- en macroniveau een rol kunnen spelen in het verloop van het socialisatieproces van beginnende leerkrachten (Spillane, Reiser, & Reimer, 2002; Scott, 2001). Om deze meerlagige complexiteit te ontrafelen, hanteren we een gecombineerd theoretisch kader dat toelaat om zowel processen op micro-, meso- als macroniveau te bestuderen. Eén wetenschappelijke benadering levert ons onvoldoende handvatten om dit doel te bereiken, waardoor we ervoor kiezen twee benaderingen te integreren en trachten we zo de hele lading van het socialisatieproces te dekken. Enerzijds willen we het socialisatieproces begrijpen vanuit het perspectief van beginnende leerkrachten zelf. We hanteren hiervoor dan ook een actorbenadering en kiezen voor het *cultureel-individueel perspectief* (e.g., Coburn, 2001, 2005, 2006; Kelchtermans, 1994; Spillane, Gomez, & Mesler, 2009, Spillane, Reiser, & Reimer, 2002; Van den Berg, 2002; Van den Berg, Vandenberghe, & Slegers, 1999; Weick, 1995). Anderzijds willen we verder kijken dan het perspectief van de beginnende leerkrachten en willen we de structurele kenmerken van de schoolorganisatie en de inbedding van scholen in een breder veld mee in rekening nemen. Daarom combineren we het cultureel-individueel perspectief met een structuurbenadering en kiezen we voor de *neo-institutionele theorie* (e.g., Burch, 2007; Dacin, Goodstein, & Scott, 2002; DiMaggio & Powell, 1983; Meyer & Rowan, 1977; Scott, 2001).

1.2.2 Het cultureel-individueel perspectief

Om de eerste zijde van het socialisatieproces van beginnende leerkrachten in kaart te brengen, namelijk de betekenisgeving van beginnende leerkrachten, gebruiken we het cultureel-individueel perspectief. Dit perspectief heeft als doel de rol van actoren (o.a. leerkrachten, directie, ondersteunend personeel, mentoren, ouders, leerlingen,...) en hun actieve betrokkenheid in de school en schoolorganisatie te bestuderen (März &

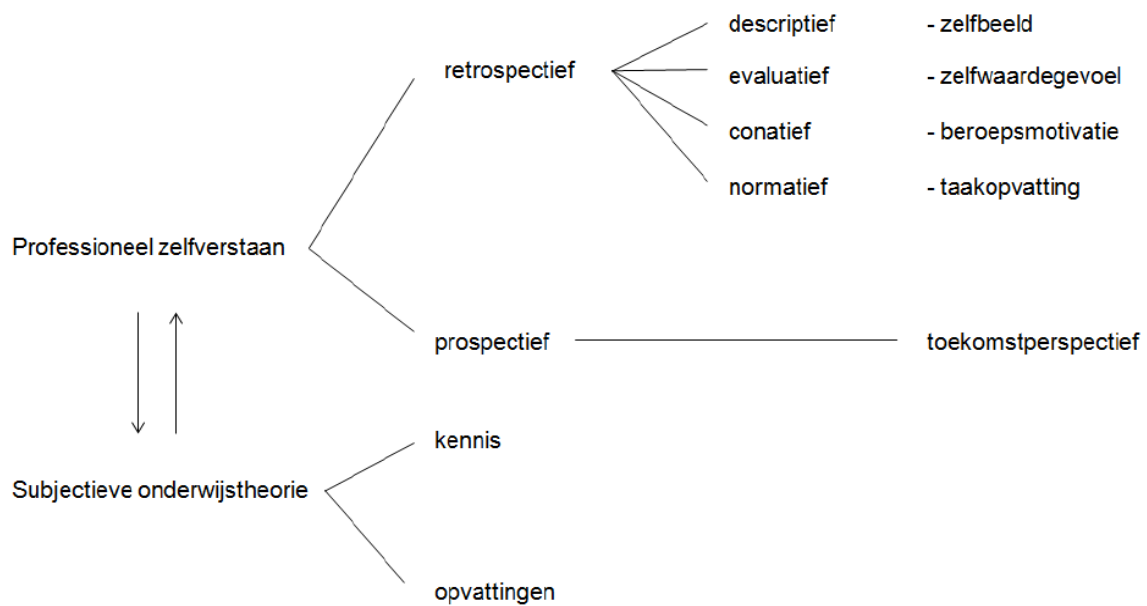
Kelchtermans, 2013). In dit deel bespreken we bijgevolg wat de rol van actoren is in het socialisatieproces. Eerst behandelen we het cultureel-individueel perspectief en hoe deze benadering ons als een bril mogelijkheden biedt om de betekenisgeving (“*sensemaking*”) en actieve betrokkenheid (“*agency*”) van actoren te bestuderen. Vervolgens staan we stil bij de betekenisgeving van actoren zelf, waarbij we een onderscheid maken tussen individuele en collectieve betekenisgeving. Ten slotte bespreken we betekenisgeving als zijnde steeds gesitueerd in een specifieke context.

Het cultureel-individueel perspectief bestudeert menselijk gedrag in organisaties vanuit de betekenisgeving van de betrokken actoren (März & Kelchtermans, 2013). Die betekenisgeving – of “*sensemaking*” – wordt gedefinieerd als een dynamisch en (inter)actief proces waarin individuen en groepen betekenis geven vanuit de omgeving waarin ze functioneren, wat op zijn beurt hun acties oriënteert (Coburn, 2005; März & Kelchtermans, 2013; Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 2005). Of zoals Poole het mooi definieert:

Meaning construction is described as a dialectic process in that previous constructions of reality influence interpretations of new experiences and these new experiences influence the construction of reality. Individuals continuously test their assumptions and may confirm and instantiate those assumptions or they may disconfirm and reconstruct assumptions as new evidence emerges. (1996, p. 250)

Bij *sensemaking* of betekenisgeving kan een onderscheid gemaakt worden tussen individuele betekenisgeving, waarbij het gaat om individuen die betekenis geven en collectieve betekenisgeving, waarbij het gaat om betekenisgeving van een groep. Achtereenvolgens komen beide vormen van betekenisgeving aan bod en bespreken we ook de notie gesitueerdheid van betekenisgeving.

Voor het conceptualiseren van de individuele betekenisgeving doen we een beroep op de notie *persoonlijk interpretatiekader*, zoals ontwikkeld door Kelchtermans (1994, 2009). Kelchtermans omschrijft dit interpretatiekader als het persoonlijke systeem van kennis en opvattingen dat fungeert als een “bril” waardoor leerkrachten (veranderingen in) hun beroepssituatie waarnemen, er betekenis aan geven en van daaruit professioneel handelen. Het persoonlijk interpretatiekader fungeert met andere woorden als leidraad voor de interpretaties en acties van leerkrachten in bepaalde situaties. Belangrijk hierbij is dat het tegelijkertijd wordt gewijzigd door en het resultaat is van de reflectieve en betekenisgevende interacties met de sociale, culturele en structurele werkcondities die de context vorm geven (Kelchtermans, 2009). Binnen dit persoonlijk interpretatiekader onderscheidt Kelchtermans (2001, 2009) twee centrale domeinen die met elkaar interageren: het *professioneel zelfverstaan* en de *subjectieve onderwijstheorie* (zie figuur 1).



Figuur 1. Persoonlijk interpretatiekader (Kelchtermans, 2001).

Het eerste domein omvat de verschillende opvattingen die de leerkracht heeft over zichzelf en kan opgedeeld worden in vijf componenten: zelfbeeld (Hoe beschrijf ik mezelf als leerkracht?), zelfwaardegevoel (Hoe goed beoefen ik mijn job als leerkracht?), beroepsmotivatie (Waarom ben ik leerkracht geworden en waarom blijf ik het of wil ik veranderen van job?), taakopvatting (Wat moet ik doen om een goede leerkracht te zijn en waarom?) en toekomstperspectief (Wat verwacht ik van mezelf als leerkracht naar de toekomst toe?). Terwijl het professioneel zelfverstaan de kenmerken van de leerkracht belicht, focust het tweede domein, namelijk de subjectieve onderwijstheorie, op het geheel van kennis en opvattingen bij de leerkracht over onderwijzen zelf. Het is het persoonlijk antwoord van de leerkracht op de vraag: hoe pak ik deze situatie best aan en waarom is dit de beste aanpak (Kelchtermans, 2001, 2009).

Betekenisgeving is echter geen louter individuele aangelegenheid, maar is ook sociaal: het is een collectief en gesitueerd proces. Een school als organisatie wordt dus naast de individuele betekenisgeving ook gekenmerkt door processen van collectieve betekenisgeving. Het is collectief aangezien nieuwe boodschappen/fenomenen zin en betekenis krijgen in interactie, onderhandeling en communicatie met anderen, bijvoorbeeld met collega's (Coburn, 2001, 2006). Betekenisgeving is immers iets dat in relatie met anderen gebeurt (zie ook Weick, 1995). Deze collectieve betekenisgeving beïnvloedt de persoonlijke betekenisgeving, maar resulteert niet noodzakelijk in gedeelde betekenisgeving tussen de verschillende actoren (Coburn, 2001). March (1999) stelt dat de collectieve

betekenisgeving het resultaat is van gedeelde ervaringen en er hierdoor een gedeeld begrip ontstaat over de normale gang van zaken en de manier waarop dingen gedaan worden binnen deze school of organisatie. Er wordt vaak naar collectieve betekenisgeving gerefereerd met de notie organisatie- of schoolcultuur, wat we in navolging van Schein definiëren als:

A pattern of shared basic assumptions learned by a group as it solved its problems of external adaptation and internal integration, which has worked well enough to be considered valid and, therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems. (2010, p. 15)

Betekenisgeving is ook altijd gesitueerd. Relaties tussen mensen zijn op verschillende manieren ingebed binnen een sociale context. Ze zijn ingebed in de tijd (mensen delen een geschiedenis of toekomst met elkaar), in grotere formele en informele netwerken (zoals beroepsvereniging of vriendenkring) en binnen institutionele kaders (zoals regels, procedures en werkwijzen). Deze inbedding is van invloed op de kwaliteit van de relatie en het interpersoonlijk gedrag van mensen. Betekenisgeving hangt met andere woorden altijd af van concrete mensen in concrete scholen en vindt altijd op een bepaald moment plaats (Kelchtermans, 2006-2007).

Concluderend kunnen we stellen dat binnen het cultureel-individueel perspectief de focus ligt op het microniveau en het mesoniveau: processen van betekenisgeving op individueel en collectief niveau en de gesitueerdheid van die betekenisgeving staan centraal. Hoewel in dit perspectief aandacht wordt besteed aan het feit dat betekenisgeving gecontextualiseerd is (Coburn, 2001, 2006; Kelchtermans, 2000, 2006-2007), zou enkel het gebruik van het cultureel-individueel perspectief voor onze masterproef een te eenzijdig beeld opleveren van het socialisatieproces van beginnende leerkrachten. Hoewel in het cultureel-individueel perspectief de context en gesitueerdheid in de tijd (individuele biografie, geschiedenis van de school) en in de ruimte (de sociale en culturele werkelijkheid van de school als organisatie) reeds zit vervat, is menig auteur van mening dat het cultureel-individueel perspectief enerzijds nog te weinig aandacht besteedt aan de manier waarop de gesitueerdheid van betekenisgeving de socialisatie van beginnende leerkrachten zou kunnen beïnvloeden en anderzijds dat de invloed van structuren in dit perspectief wordt onderbelicht (Altrichter & Salzgeber, 2000; Giddens, 1989; März, 2011; Orlikowski, 1992). Leraren worden hierbij beschouwd als *“agents”* die kritisch interpreteren. Critici stellen echter dat het cultureel-individueel perspectief onvoldoende aandacht heeft voor de rol van bredere sociale, historische of institutionele contexten in het begrijpen van micro-cognitieve processen (Weber & Glynn, 2006). Door het overschatten van de actieve betekenisconstruerende rol

van de actoren, worden enerzijds structurele mechanismen die de betekenisgeving (of de grenzen waarbinnen ze mogelijk is) bepalen of vastleggen en anderzijds de anonieme, onpersoonlijke mechanismen van structurele dwang die menselijke interacties determineren (bijvoorbeeld in de vorm van dwingende regels en culturele scripts) onderschat. We stellen dus dat het belangrijk is om bij het bestuderen van het socialisatieproces van beginnende leerkrachten expliciet aandacht te besteden aan de gesitueerdheid van deze betekenisgeving en de invloed van structuren hierop (zie ook März, 2014).

1.2.3 De neo-institutionele theorie

Om ook de structuren die van tel zijn op meso- en macroniveau te vatten, hebben we zoals in voorgaande paragraaf werd aangehaald nood aan een aanvullende benadering. Om dit doel te bereiken, gebruiken we de neo-institutionele theorie. Deze theorie focust op de rol van structuren en de gesitueerdheid van organisaties in een ruimere institutionele context. We bespreken eerst de kernideeën en algemene redenering uit de neo-institutionele theorie (1.2.3.1), waarin de concepten organisatorisch veld en instituties worden uitgelegd. In de volgende paragrafen zoomen we telkens in op elk onderdeel dat in de definitie van een institutie vervat zit. Zo wordt het onderscheid omschreven tussen organisatie en institutie (1.2.3.2), beschrijven we de verschillende institutionele pijlers (1.2.3.3) en institutionele dragers (1.2.3.4).

1.2.3.1 Kernideeën uit de neo-institutionele theorie

De neo-institutionele theorie bestudeert hoe normen en opvattingen binnen de samenleving tot stand komen, hoe deze gedragen en verspreid worden, hoe deze ingebed zijn in de structuren van organisaties en hoe ze zo de werking van een organisatie beïnvloeden (Burch, 2007; Coburn, 2001; Scott, 1995, 2005). De neo-institutionele theorie biedt ons dus de nodige kaders om de interactieve relatie tussen organisaties en hun omgeving te begrijpen (Coburn, 2001). Binnen deze benadering worden organisaties niet louter als autonome, rationeel georganiseerde en functionerende systemen gezien, maar stelt men dat ze ingebed zijn in een bredere, sociale, culturele en politieke omgeving (Hanson, 2001; März, 2011). Door dit ingebed zijn van organisaties in een ruimere context, ontstaat er een netwerk van betekenisvolle organisaties, waarvoor in de neo-institutionele theorie het concept *organisatorisch veld* gehanteerd wordt. Dit concept wordt door DiMaggio en Powell (1983) als volgt gedefinieerd: "By organizational field we mean those institutions that, in the aggregate, constitute a recognized area of institutional life: key suppliers, resource and product consumers, regulatory agencies, and other organizations that produce similar

services or products” (p. 64-65). Alle actoren uit deze omgeving kunnen samen gezien worden als het organisatorisch veld van een bepaalde organisatie rond een welbepaalde thematiek (Greenwood & Hinings, 1996). In deze masterproef vertaalt dit zich in het organisatorisch veld van een school dat van belang is voor het socialisatieproces van beginnende leerkrachten. Aangezien we er in navolging van Scott, Ruef, Mendel en Caronna (2000) vanuit gaan dat het organisatorisch veld het denken en handelen van (beginnende) leerkrachten en scholen mee vormgeeft of *structureert*, biedt het concept organisatorisch veld ons een kader om te kijken naar de verschillende actoren die een invloed kunnen hebben op dit socialisatieproces. Voorbeelden hiervan zijn andere scholen uit dezelfde scholengemeenschap, de onderwijskoepel waaraan de school verbonden is, ouderverenigingen, de Vlaamse Overheid, een lerarenopleiding,... Scott et al. (2000) omschrijven deze structurering van het organisatorisch veld als volgt:

The formal and informal expectations, regulations, information flows, norms, myths, values, laws, and so forth impacting on schools tend to develop structuration, which is a form of connectedness. That is, the interaction between organizations becomes patterned through such means as information sharing, contractual relationships, formal and informal agreements, and mutual awareness of governance procedures. (p. 26)

Een organisatie staat dus niet op zichzelf, maar is voortdurend in interactie met de ruimere, sociale, culturele en politieke omgeving. Doorheen deze interacties met de omgeving worden organisaties geïstitutionaliseerd, wat wil zeggen dat bepaalde normen, waarden, regels, etc. geïncorporeerd worden en een bepalende rol gaan spelen voor de werking van een organisatie. Schelling (1978) omschrijft institutionalisering als volgt: “Organizations in a structured field respond to an environment that consists of other organizations responding to their environment, which consists of organizations responding to an environment of organizations' responses” (p. 14). Organisaties zijn dus ingebed in een ruimere context van instituties, wat Scott (2001) als volgt omschrijft:

- Institutions are social structures that have attained a high degree of resilience.
- Institutions are composed of cultured-cognitive, normative, and regulative elements that, together with associated activities and resources, provide stability and meaning to social life.
- Institutions are transmitted by various types of carriers, including symbolic systems, relational systems, routines, and artifacts.

- Institutions operate at multiple levels of jurisdiction, from the world system to localized interpersonal relationships.
- Institutions by definition connote stability but are subject to change processes, both incremental and discontinuous. (p. 48)

Deze definitie bevat een veelheid aan componenten en vraagt bijgevolg om verduidelijking. Daarom gaan we in wat volgt dieper in op de verschillende onderdelen.

1.2.3.2 *Organisatie versus institutie*

Een eerste belangrijke punt is het onderscheid organisatie en institutie. Beiden zijn geen synoniemen van elkaar, maar staan wel in interactie met elkaar. Zo worden organisaties gedefinieerd door instituties of sociale structuren waaraan ze gerelateerd zijn en bovendien worden ze gevormd door externe organisaties waarmee ze interageren (cfr. organisatorisch veld) (März, 2011). Een institutie kan dan opgevat worden als een structuur, mechanisme of kader voor sociale orde dat organisaties en hun actoren voorziet van betekenis, waarden en scripts die de individuele en organisatorische activiteiten kunnen bepalen of besturen (März, 2011). Wanneer we dit onderscheid concreet toepassen op de onderzoeksinteresse van deze masterproef, kunnen we stellen dat de school als organisatie wordt beïnvloed door “het onderwijs” als maatschappelijke institutie. Een concreet voorbeeld hiervan is hoe de eindtermen een invloed uitoefenen op de inhoud van lessen en de manier waarop zaken worden aangepakt in de praktijk.

1.2.3.3 *Institutionele pijlers*

De tweede component uit de definitie omvat het feit dat instituties bestaan uit *regulatieve, normatieve en cultureel-cognitieve pijlers*. Deze drie pijlers weerspiegelen een continuüm van “wat wettelijk opgelegd is” tot “iets vanzelfsprekend beschouwen” (Hoffman, 1997).

Onder de *regulatieve pijler* behoren volgens Scott (2001) regulatieve processen zoals het voorschrijven van acties via formele en informele regels die activiteiten vorm geven, monitoren en sanctioneren (in termen van belonen of straffen) (e.g., Hanson, 2001). Regels hebben een formeel en dwingend karakter en zijn vaak gekoppeld aan een vorm van sanctionering (Scott, 2001). In het geval van scholen kunnen deze regels opgelegd worden door de onderwijsoverheid, maar ook door andere instanties zoals de onderwijskoepels, ouderverenigingen of het Lokaal Overlegplatform. Zo zijn er allerlei wetten en regels te onderscheiden die het gedrag van organisaties in sterke mate bepalen.

Bij de tweede, *normatieve pijler* waaruit instituties zijn opgebouwd, ligt de klemtoon op het formuleren van doelen en doelstellingen, alsook op de manieren waarop deze nagestreefd dienen te worden (Scott, 2001). Ook hier legt het systeem (de institutionele omgeving) dus beperkingen op aan het sociale gedrag vermits de regels gerespecteerd moeten worden en een duidelijk beeld van wat wenselijk is naar voren geschoven wordt ter navolging. Waarden en normen geven deze normatieve regels vorm. Waarden worden omschreven als opvattingen over wat wenselijk is waarmee bestaande structuren of gedrag kan worden vergeleken en beoordeeld. Normen definiëren hoe men dingen kan doen door een omschrijving te geven van middelen die gerechtvaardigd zijn om gewaardeerde doelen na te streven (Scott, 2001). Als waarden en normen slechts toepasselijk zijn voor een bepaald type van actoren of posities, kunnen er – zowel formeel als informeel – rollen ontstaan. Organisaties moeten hun activiteiten immers in overstemming brengen met de heersende waarden en normen, want dat is essentieel om legitimiteit te krijgen van hun omgeving. Denk bijvoorbeeld aan de idee van een “goede school”, een bepaalde opvatting over hoe beginnende leerkrachten het best ondersteund moeten worden of de wenselijkheid om ICT-toepassingen te integreren in de didactiek, enz.

De *cultureel-cognitieve pijler* wordt door Scott (2001) omschreven als de gedeelde opvattingen die vorm geven aan de sociale werkelijkheid. Er komt met andere woorden een gemeenschappelijk, sociaal gemedieerd betekenisgevend kader tot stand. Dit kader heeft een invloed op gedrag dat als vanzelfsprekend wordt beschouwd in een bepaalde situatie. De cognitieve pijler vormt dus een filter waardoor mensen de realiteit zien en er betekenis aan geven als ze de wereld interpreteren (Hanson, 2001). Deze cultureel-cognitieve pijler loopt dan ook enigszins parallel met de notie organisatiecultuur uit het cultureel-individueel perspectief waarin gesteld wordt dat collectieve betekenisgeving de persoonlijke betekenisgeving beïnvloedt (Coburn, 2001).

Hoewel in de literatuur meestal de nadruk wordt gelegd op slechts één pijler, bestaan deze drie pijlers niet los van elkaar aangezien regels, normen en betekenisgeving in interactie ontstaan. De regulatieve en de normatieve pijlers kunnen elkaar ook wederzijds beïnvloeden. Het meest voorkomende hierbij is volgens Scott (1987) het gebruik van autoriteit waarvan de macht om mensen te dwingen gelegitimeerd is door het normatieve kader. Naast de onderlinge interactie, speelt ook het menselijk gedrag een cruciale rol omdat het de systemen (de institutionele omgevingen) in stand houdt en wijzigt waar nodig.

Wat de drie elementen van instituties gemeen hebben, is dat ze bijdragen aan de stabiliteit in de sociale interacties. Hierdoor kunnen we stellen dat in de neo-institutionele theorie de klemtoon ligt op de interne interpretatieve processen die plaatsvinden binnen externe culturele raamwerken (März, 2014). Instituties kunnen dus het individueel en organisatorisch handelen zowel mogelijk maken als bemoeilijken door middel van het

scheppen van noodzakelijke voorwaarden en indien nodig ook het aangeven van grenzen (Scott, 2008).

1.2.3.4 Institutionele dragers

Zowel de regulatieve, normatieve als cultureel-cognitieve pijler zijn volgens Scott (2001) ingebed in verschillende types van “*draggers*”. Institutionele dragers maken het mogelijk om instituties empirisch waarneembaar te maken. Ze bieden de nodige concepten om institutionele kenmerken te benoemen en de werkelijkheid te begrijpen. Scott (2001) maakt hierbij een onderscheid tussen vier types: symbolische systemen, relationele systemen, routines en artefacten. Elke drager wordt geassocieerd met en beïnvloed door elk van de drie pijlers van instituties. Elke pijler legt dan ook een andere klemtoon bij de dragers, wat in volgende tabel wordt weergegeven:

Tabel 1

Institutionele pijlers en dragers (Scott, 2001)

<i>Carriers</i>	<i>Pillars</i>		
	<i>Regulative</i>	<i>Normative</i>	<i>Cultural-Cognitive</i>
Symbolic systems	Rules, Laws	Values, Expectations	Categories, Typifications, Schema
Relational systems	Governance systems, Power systems	Regimes, Authority systems	Structural isomorphism, Identities
Routines	Protocols, Standard operating procedures	Jobs, Roles, Obedience to duty	Scripts
Artifacts	Objects complying with mandated specifications	Objects meeting conventions, standards	Objects possessing symbolic value

Symbolische systemen bestaan zowel in de ruimere omgeving (zowel op maatschappelijk- als op wereldniveau) als in specifieke organisaties en in subsystemen van organisaties. Symbolische systemen fungeren namelijk als (1) “wijdverspreide overtuigingen” in de ruimere omgeving, (2) als wetten die organisatorische actoren dienen na te leven en bovendien ook als (3) ideeën en waarden die zich in de hoofden van organisatorische actoren bevinden (Scott, 2001). Elk van de drie bovengenoemde pijlers legt een andere klemtoon op deze

eerste drager. De regulatieve pijler benadrukt hier de rol van regels, wetten en overeenkomsten, terwijl zij die focussen op de normatieve pijler de gedeelde waarden en normatieve verwachtingen benadrukken. Voor wie de klemtoon legt op de cognitieve pijler, verschuift de focus naar het belang van categorieën, verschillen of onderscheidingen en typeringen.

Relationele systemen zijn gebaseerd op verwachtingspatronen die verbonden zijn met de rollen van actoren. Aanhangers van de cognitieve pijler benadrukken de structurele gelijkheid en de identiteit, waar de regulatieve en normatieve aanhangers geneigd zijn om ofwel het normatieve, ofwel de dwang van relationele systemen te benadrukken.

Routines, de derde drager van instituties, kunnen omschreven worden als “a repetitive, recognizable pattern of interdependent actions, involving multiple actors” (Feldman & Pentland, 2003, p. 96). Ze vormen in grote mate de basis van de stabiliteit van organisatorisch gedrag en bieden bijgevolg een verklaring voor zowel betrouwbare prestaties als organisatorische starheid. Feldman en Pentland (2003) wijzen ook op het belang van de interactie tussen de structuur van de routine (het abstracte idee ervan; het “ostensieve” aspect) en de agency (de actuele uitvoering door specifieke mensen op een bepaald moment en plaats; het “performatieve” aspect). Routines spelen zich bovendien niet af in een vacuüm en zijn niet statisch, wat impliceert dat het handelen van een individu afhangt van de context die gecreëerd is door de acties van anderen (Feldman & Pentland, 2003).

Artefacten zijn de vierde type drager en zijn het resultaat van menselijke handelingen. Een artefact is namelijk een veruitwendiging van ideeën en bedoelingen dat vorm krijgt in een materieel of immaterieel instrument (Kelchtermans & Piot, 2010; Ogawa, Crain, Loomis, & Ball, 2008; Suchman, 2003). Orlikowski (1992) is bovendien van mening dat zodra artefacten zijn ontwikkeld en geïmplementeerd, ze optreden als onderdeel van de objectieve, structurele kenmerken van de situatie. Hanson (2001) geeft hierbij aan dat de artefacten en de symbolen van de school de specifieke culturele prioriteiten weerspiegelen, hoewel de schoolcultuur zelf niet zichtbaar is.

Concluderend kan gesteld worden dat instituties bestaan uit regulatieve, normatieve en cultureel-cognitieve pijlers die elk een andere klemtoon leggen op de verschillende dragers, namelijk symbolische systemen, relationele systemen, routines en artefacten.

1.2.4 Het agency-structure debat

In bovenstaande paragrafen werd uitvoerig ingegaan op het cultureel-individueel perspectief en de neo-institutionele theorie. De vraag is echter of de combinatie van beide perspectieven een meerwaarde biedt voor dit masterproefonderzoek en hoe we deze combinatie dan precies moeten opvatten. Hieronder zoeken we naar een antwoord op deze vragen.

In de wetenschappelijke literatuur zien we dat binnen het onderwijskundig onderzoek reeds verschillende auteurs zoals Coburn (e.g., 2001; Coburn & Russell, 2008; Coburn, Russell, Kaufman, & Stein, 2012) en Spillane (e.g., 2012) een poging hebben ondernomen om het cultureel-individueel perspectief en de neo-institutionele theorie te combineren bij het bestuderen van onderwijskundige en schoolorganisatorische processen (März, 2014). Aangezien beide perspectieven vertrekken vanuit dezelfde basisideeën, wordt het mogelijk en zinvol om deze twee perspectieven te integreren. Terwijl de neo-institutionele theorie ons toelaat te kijken naar de rol van subjectoverstijgende macro-cognitieve processen, en dus de inbedding van schoolorganisaties in een ruimer institutioneel veld, helpt het cultureel-individueel perspectief ons te focussen op de betekenisgevingsprocessen van individuen en groepen in schoolorganisaties. Net zoals de neo-institutionele theorie, heeft het cultureel-individueel perspectief aandacht voor cognitieve processen in het begrijpen van het socialisatieproces, maar verschillen ze wat het analyseniveau betreft. Beiden hebben dus aandacht voor wat er in scholen gebeurt en zijn bezig met de link tussen *meaning* en *action*, maar verklaren en bestuderen dit vanuit een ander standpunt, waardoor ze elkaar ook aanvullen. De combinatie van beiden – ofschoon ongebruikelijk – biedt ons inziens dus een uitdagende mogelijkheid tot interessante theorieontwikkeling en verdiept empirisch inzicht in de problematiek van de socialisatie van beginnende leerkrachten. Bovendien willen we het socialisatieproces bestuderen op zowel micro-, meso- als macroniveau, waardoor het zinvol is om beide benaderingen te combineren aangezien het cultureel-individueel perspectief zich vooral richt op processen op het micro- en mesoniveau (individuele en collectieve betekenisgeving), terwijl de neo-institutionele theorie vooral focust op structurele aspecten op meso- en macroniveau (Weber & Glynn, 2006). In navolging van Weber en Glynn (2006) gaan we er bovendien van uit dat beide benaderingen elkaar toch deels overlappen of aanvullen: betekenisgeving vindt altijd plaats met of in instituties en niet los ervan of als gevolg van instituties. Betekenisgeving gebeurt met andere woorden op basis van instituties en instituties worden ook gevormd door betekenisgeving. Instituties zijn dus zowel voorafgaand aan betekenisgeving als het resultaat ervan (März, Kelchtermans, & Dumay, 2013).

Concluderend kunnen we stellen dat de tekortkomingen van de ene benadering kunnen aangevuld worden met aspecten uit de andere benadering, waardoor we het cultureel-individueel perspectief en de neo-institutionele theorie als complementair kunnen beschouwen (März, 2014). Door beide benaderingen te hanteren, wordt het bovendien mogelijk om de interactie tussen de drie niveaus van het socialisatieproces te zien, namelijk de leerkracht als individu, de leerkracht als lid van een schoolteam en de school als deel van de ruimere omgeving. Door de combinatie van beide theorieën trachten we het socialisatieproces van beginnende leerkrachten dan ook zo gedetailleerd en volledig

mogelijk in kaart te brengen. Op die manier nemen we ook “*de leerkracht als individu*” en “*de school als deel van een ruimere omgeving*” mee in dit onderzoek. Enerzijds richten we ons hiervoor op de individuele en collectieve processen van betekenisgeving die hierin meespelen. Anderzijds richten we ons op de drager relationele systemen uit de neo-institutionele theorie. In de volgende paragraaf zoomen we verder in op relationele systemen als drager.

1.2.5 Relationele systemen

Nu we de combinatie van het cultureel-individueel perspectief en de neo-institutionele als zijnde een meerwaarde voor dit masterproefonderzoek hebben onderbouwd, kunnen we de focus van deze masterproef verder afbakenen. Omdat we geïnteresseerd zijn in hoe beginnende leerkrachten hun plaats vinden in een nieuwe school, leggen we de klemtoon op het niveau “de leerkracht als lid van een schoolteam”. We kiezen ervoor ons toe te spitsen op de relaties die van belang zijn voor het socialisatieproces van beginnende leerkrachten. In dit licht biedt de drager “relationele systemen” van Scott (2001) een belangrijke basis voor de verdere uitwerking van dit onderzoek. Daarom definiëren we eerst relationele systemen (1.2.5.1) die we vervolgens operationaliseren als sociale netwerken (1.2.5.2).

1.2.5.1 Definitie

Relationele systemen definiëren we, in navolging van Scott (2001), in termen van zowel inter-persoonlijke als inter-organisatorische banden. Relationele systemen blijken van cruciaal belang te zijn voor het overdragen van “*tacit knowledge*”, met andere woorden ondefinieerbare kennis die vervat zit in de vaardigheden en routines van uitvoerders (Polanyi, 1967). Daar ze zo belangrijk zijn, zijn relationele systemen een van de meest onderzochte institutionele dragers en bestaat er een lange traditie in onderzoek naar relationele systemen. De focus ligt hierbij voornamelijk op onderzoek naar de rol van relationele systemen binnen innovatie en hervormingen (e.g., Burt, 1992; Cole, 1999; Knoke, 2001; Rogers, 1995; Strang & Soule, 1998). In dit masterproefonderzoek ligt de focus echter elders, namelijk op de relationele systemen van beginnende leerkrachten die ontstaan ten gevolge van de vele interacties die plaatsvinden wanneer ze als nieuwkomer een school binnentreden. Als gevolg van deze vele interacties tussen actoren ontstaat een sociaal netwerk (Scott, 2003). Aangezien Scott dit begrip niet definieert, gaan we ten rade bij andere auteurs om dit begrip te operationaliseren. Concreet gebruiken we de definitie van Coburn, Choi en Mata (2010) en stellen we dat sociale netwerken ontstaan wanneer individuen relaties aangaan met andere actoren en deze actoren op hun beurt weer banden hebben

met anderen. We willen in deze masterproef dus een onderzoek voeren waarbij we relationele systemen, zoals gedefinieerd door Scott (2001), operationaliseren als sociale netwerken, waarbij we de methodologie van sociale netwerkanalyse hanteren om dit empirisch te onderzoeken. Hieronder gaan we dieper in op het theoretische concept sociale netwerk, terwijl we in het methodologische hoofdstuk meer informatie geven over sociale netwerkanalyse als onderzoeksmethode.

1.2.5.2 Sociale netwerken

In deze masterproef zijn we geïnteresseerd in de sociale netwerken van beginnende leerkrachten die zich in een organisatie bevinden, namelijk de school. Sociale netwerken die uitgebouwd worden in een organisatie kunnen ook omschreven worden als *organisatorische sociale netwerken*. Kilduff en Brass (2010) beschrijven in hun review de vier belangrijkste kenmerken van dergelijke organisatorische sociale netwerken. Ten eerste ligt de klemtoon op de relaties tussen actoren die hen met elkaar verbinden of van elkaar scheiden (Kilduff & Tsai, 2003). Een tweede belangrijk kenmerk van sociale netwerken is dat intermenselijke uitwisselingen steeds gesitueerd zijn in tijd en ruimte (Kilduff & Oh, 2006). Gegevens die niet in hun context worden gezien, kunnen namelijk op verschillende manieren geïnterpreteerd worden (Galaskiewicz, 2007). Vervolgens veronderstelt men dat wederzijdse relaties niet ontstaan in isolatie, maar wel vorm krijgen in het complexe structurele patroon van het sociale leven. Hierbij focust men niet alleen op de verbondenheid tussen bepaalde actoren, maar ook op de afwezigheid van banden tussen andere actoren. Een laatste belangrijk kenmerk van organisatorische sociale netwerken omvat het sociale nut of de bruikbaarheid van sociale netwerken: de verbindingen in sociale netwerken kunnen zowel kansen als beperkingen met zich meebrengen die belangrijke resultaten van het gedrag van individuen en groepen beïnvloeden. Belangrijk is dat deze vier kenmerken met elkaar verbonden zijn en dus niet los van elkaar kunnen worden gezien.

Met betrekking tot de problematiek van beginnende leerkrachten is er steeds meer evidentie dat de sociale netwerken van beginnende leerkrachten van groot belang zijn. Sociale netwerken met sterke banden (i.e., een netwerk gekenmerkt door een combinatie van een aanzienlijke tijdsbesteding, emotionele intensiteit en wederzijds vertrouwen met de verschillende contactpersonen) kunnen immers innovatie en de overdracht van complexe informatie bevorderen en vergemakkelijken het oplossen van problemen (Adler & Kwon, 2002; Burkhardt & Brass, 1990; Frank & Borman, 2004; Granovetter, 1973; Penuel, Riel, Krause, & Frank, 2009). Daarnaast worden dergelijke sociale netwerken ook geassocieerd met verhoogde individuele en organisatorische prestaties (Bryk & Schneider, 2002; Burt, 2009). Hoewel er dus opkomende consensus is over het feit dat sociale netwerken belangrijk

zijn, is er weinig onderzoek gedaan naar de manier waarop sociale netwerken zich vormen over de tijd (Burt, 2000; Small, 2009). Er is echter wel een klein aantal onderzoeken over de factoren die het ontstaan van relaties beïnvloeden. Deze onderzoeken wijzen op het belang van nabijheid, perceptie van deskundigheid en de perceptie dat anderen vergelijkbaar zijn op sommige dimensies (homofilie) (Bidwell & Yasumoto, 1999; Borgatti & Cross, 2003; Monge, Rothman, Eisenberg, Miller, & Kirste, 1985; Spillane, Hallett, & Diamond, 2003). Deze studies focussen echter vooral op kenmerken van individuen of banden op zich en hebben weinig aandacht voor de sociale en organisatorische context waarbinnen de relaties/banden worden ontwikkeld en in stand gehouden (Small, 2009). In deze masterproef willen we net wel deze twee aspecten combineren door een onderzoek uit te voeren waarbij we zowel het cultureel-individueel perspectief als de neo-institutionele theorie hanteren. Daarom volgen we Mario Small (2009), die dit probleem poogt aan te pakken door het concept “*organisatorische inbedding*” (organizational embeddedness) te introduceren in de manier waarop sociale netwerken bestudeerd worden. Hij wijst er op dat organisaties sociale netwerken zowel doelbewust als onbewust bevorderen door de mate waarin ze mogelijkheden bieden tot regelmatige, langdurige interacties en een minimaal competitieve, maar maximaal coöperatieve omgeving aan te bieden. In onderwijs is er evidentie dat scholen de interactie vormgeven door de structuur van hun subeenheden: leerkrachten die lesgeven in dezelfde graad, vakgroepen en organisatorische subeenheden beïnvloeden de patronen van sociale interactie, die op hun beurt de vorm van sociale netwerken beïnvloeden (Small, 2009). Dit complexe samenspel van zowel individuele kenmerken als organisatorische aspecten vormt meteen een eerste uitdaging voor dit masterproefonderzoek, namelijk zowel aandacht besteden aan betekenisgeving als aan structurele en organisatorische kenmerken. Vervolgens is de overgrote meerderheid van het onderzoek naar de vorming van sociale netwerken cross-sectioneel onderzoek en weten we bijgevolg weinig over hoe de dynamiek van sociale netwerken verschuift doorheen de tijd (Coburn, Choi, & Mata, 2010). Niettegenstaande wijst onderzoek van Coburn, Choi en Mata (2010) uit dat de redenen waarom leerkrachten relaties en banden met elkaar aangaan veranderen doorheen de tijd en dat deze verschuivingen deels kunnen worden toegeschreven aan kenmerken van de sociale en organisatorische context. Laat dit nu net een van de doelen zijn van deze masterproef: longitudinaal bestuderen hoe sociale netwerken van beginnende leerkrachten zich ontwikkelen en evolueren vanuit zowel het betekenisgevende als het neo-institutionele perspectief. Dit doel resulteert in enkele concrete onderzoeksvragen, welke in de volgende paragraaf worden toegelicht.

1.3 Uitleiding

Uit het voorgaande blijkt dat er in de literatuur, hoewel beginnende leerkrachten naast het vervullen van hun lestaak ook lid worden van een schoolteam, slechts weinig aandacht wordt besteed aan het socialisatieproces van beginnende leerkrachten op meso- en macroniveau. Hiertoe willen we met deze masterproef dan ook een aanvulling bieden. In dit hoofdstuk werd duidelijk dat we met een combinatie van het cultureel-individueel perspectief en de neo-institutionele theorie vermijden om de socialisatie van beginnende leerkrachten te eenzijdig te benaderen. Bijgevolg is deze combinatie geschikt om het socialisatieproces van beginnende leerkrachten zo volledig mogelijk te vatten op zowel het micro-, meso- als macroniveau. Deze twee theoretische benaderingen, alsook onze interesse in de relaties en de interacties die plaatsvinden binnen het socialisatieproces, leiden tot volgende onderzoeksvragen:

- (1) *Hoe evolueert het sociale netwerk van beginnende leerkrachten gedurende het eerste schooljaar?*
- (2) *Welke factoren bepalen de evolutie van het sociale netwerk van beginnende leerkrachten?*
 - (a) *Op welke manier spelen de individuele en collectieve betekenisgeving van beginnende leerkrachten een rol in de evolutie van hun sociale netwerk?*
 - (b) *Welke invloed oefenen institutionele dragers uit op de evolutie van hun sociale netwerk?*

We willen met andere woorden een beeld krijgen van de manier waarop de actoren die zowel binnen als buiten de school deel uitmaken van het sociale netwerk van beginnende leerkrachten met betrekking tot hun job en bekommernissen als leerkracht, als de inhoud van de interacties evolueert doorheen het schooljaar. Om deze evolutie ook te kunnen begrijpen, zijn we geïnteresseerd in de manier waarop zowel actoren en hun betekenisgeving als structurele processen hierop een invloed hebben. Daarvoor doen we een beroep op de noties persoonlijk interpretatiekader en schoolcultuur, alsook op de institutionele dragers die van invloed zijn op dit proces. Hoe dit concreet gestalte krijgt en wat de resultaten van dit onderzoek zijn, kan u lezen in de volgende hoofdstukken.

Hoofdstuk 2 Methodologie

In het voorgaande hoofdstuk stelden we dat we voor dit masterproefonderzoek vertrekken vanuit de idee dat leerkrachten door hun intrede in een school ook lid worden van de school en maakten we de keuze om ons voor het verdere verloop van dit onderzoek te focussen op de relationele systemen die ontstaan ten gevolge van deze socialisatie. In dit hoofdstuk lichten we toe op welke manier we dit onderzoek uitvoerden om de onderzoeksvragen hieromtrent te beantwoorden. We starten met een toelichting van onze keuze voor een kwalitatief-interpretatieve onderzoeksbenadering en sociale netwerkanalyse (2.1), waarna we stil staan bij sociale netwerkanalyse als onderzoeksmethode (2.2). Vervolgens beschrijven we de onderzoekscyclus (2.3), dataverzameling (2.4) en data-analyse (2.5). Tot slot staan we stil bij de kwaliteitseisen van kwalitatief onderzoek (2.6) en leiden we dit hoofdstuk kort uit (2.7).

2.1 Kwalitatief-interpretatief onderzoek: betekenisgeving en (inter)acties

Om tot een antwoord op de onderzoeksvragen te komen, willen we zowel oog hebben voor de betekenisgeving van actoren als voor structurele kenmerken van de school als organisatie die een invloed hebben op de (inter)acties van actoren. Hiervoor kiezen we om een kwalitatief-interpretatieve onderzoeksbenadering te hanteren en we beargumenteren hieronder waarom.

Ten eerste kiezen we voor de kwalitatief-interpretatieve benadering omdat ze toelaat de betekenisgeving van actoren te bestuderen. We gaan er immers van uit dat de mens een betekenisgevend wezen is en bijgevolg handelt vanuit de betekenis die hij of zij aan een bepaalde situatie toekent (Kelchtermans, 1999b; Wardekker, 1999). Het achterhalen van deze betekenissen is een essentieel aspect van dit masterproefonderzoek en bijgevolg nemen we het perspectief van de actoren als één vertrekpunt in het begrijpen van de evolutie van het sociale netwerk van beginnende leerkrachten (Guba & Lincoln, 1988). Ten tweede kozen we voor de kwalitatief-interpretatieve onderzoeksbenadering omdat we naast de betekenisgeving van actoren ook aandacht hebben voor de context waarin dit gebeurt. Het handelen van actoren vindt immers niet plaats in een vacuüm, maar is ingebed in een werkomgeving. Net de invloed van deze werkomgeving (school) en de hieraan verbonden structurele kenmerken willen we in deze masterproef eveneens achterhalen. Ook dit is mogelijk via de kwalitatief-interpretatieve benadering: ze laat toe diepgaande beschrijvingen van contexten, structuren, mensen, interacties en gedragingen te verkrijgen (Patton, 1990). Het onderzoeken van het ontstaan van zulke menselijke relaties is net de focus van deze

masterproef. Concreet zullen we ons toespitsen op de relaties en interacties die ontstaan wanneer een beginnende leerkracht zijn of haar intrede maakt in een school als organisatie. Ook zijn we geïnteresseerd in de manier waarop deze relaties (contacten, banden en connecties) die actoren met elkaar verbinden, zich ontwikkelen en evolueren (Scott, 1991). We willen met andere woorden in kaart brengen welke relaties ontstaan, hoe deze zich ontwikkelen en daarenboven meer diepgaand begrijpen hoe en waarom deze interacties plaatsvinden. We gaan er namelijk van uit dat relaties niet tot individuele actoren toebehoren, maar tot zogeheten systemen van actoren; relaties verbinden “paren van actoren” in grotere relationele systemen (Scott, 1991).

Aangezien we hier te maken hebben met *relationele data* kiezen we als onderzoeksmethode voor *sociale netwerkanalyse*, waarbij relaties worden benaderd als uitdrukkingen van de connecties die ontstaan tussen actoren. Netwerkanalyse onderzoekt immers de relationele systemen waarin de actoren zich bevinden en bepaalt bovendien hoe de aard van relationele structuren gedrag beïnvloedt (Roestenberg, 2008). Specifiek laat sociale netwerkanalyse toe de vorming van sociale netwerken “bottom-up” te bestuderen, waarbij men systematisch de interactiepatronen van de respondenten in kaart brengt. Deze aanpak laat toe om de sociale netwerken van de beginnende leerkrachten op te bouwen uit de data en staat in contrast met de “top-down” methode, waarbij men vooraf reeds veronderstellingen gaat maken over wie al dan niet deel kan uitmaken van het sociale netwerk om dit nadien af te toetsen (Coburn & Russell, 2008). Vervolgens maakt sociale netwerkanalyse het mogelijk systematisch te onderzoeken en begrijpen hoe de positie van een individu, een groep individuen of organisatie een web van sociale relaties mogelijk maakt en organisatorische en individuele processen en resultaten beperkt (Coburn, Russell, Kaufman, & Stein, 2012). Hoewel er heel wat kwantitatieve methoden bestaan om relaties te onderzoeken (Scott, 1991), kiezen we er bewust voor de kwalitatieve weg in te slaan. Het doel van dit masterproefonderzoek ligt namelijk in het *beschrijven* én het *begrijpen* van de concrete situatie (Kelchtermans, 1999b). Het eerste, beschrijvende luik sluit aan bij onze eerste onderzoeksvraag “Hoe evolueert het sociale netwerk van beginnende leerkrachten gedurende het eerste schooljaar?”, aangezien we in een eerste stap zullen beschrijven hoe deze evolutie er uit ziet. Het tweede, begrijpende luik is complexer en focust meer op de factoren die van invloed zijn op het sociale netwerk en de manier waarop dit gebeurt. Dit luik sluit dan ook eerder aan bij de tweede onderzoeksvraag “Welke factoren bepalen de evolutie van het sociale netwerk van beginnende leerkrachten?”. Daar onze interesse vooral ligt in het begrijpen van de inhoud van de interacties vanuit het sensemaking- en het neo-institutioneel perspectief, zou een kwantitatieve benadering van sociale netwerken ons teveel op het beschrijvende niveau houden. Het dieper ingaan op de inhoud van de interactie en dus het begrijpen ervan, wordt daarentegen toegelaten door een kwalitatieve

onderzoeksbenadering (Major & Savin-Baden, 2010). Een kwalitatieve benadering van sociale netwerkanalyse lijkt ons dan ook de meest geschikte onderzoeksmethode voor dit masterproefonderzoek. In de volgende paragraaf wordt deze onderzoeksmethode verder uitgediept.

2.2 Sociale netwerkanalyse

In deze paragraaf gaan we in op sociale netwerkanalyse als onderzoeksmethode. Meer bepaald geven we een overzicht van wat we met de analyse van sociale netwerken in beeld kunnen brengen en beschrijven we twee manieren om sociale netwerkanalyse uit te voeren.

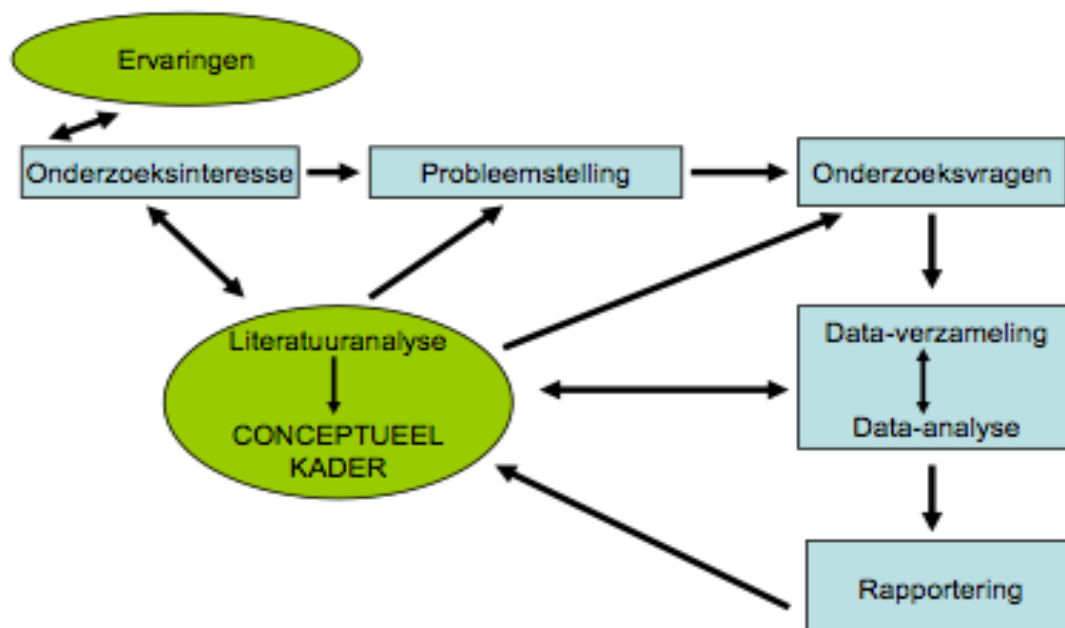
Zoals in het vorige hoofdstuk omschreven, volgen we Coburn, Choi en Mata (2010) in hun definitie van sociale netwerken en stellen we dat sociale netwerken ontstaan wanneer individuen relaties aangaan met andere actoren en deze actoren op hun beurt weer banden hebben met anderen. Het analyseren van een sociaal netwerk houdt in dat men in kaart brengt hoe actoren verbonden zijn met elkaar; hoe individuen, groepen of organisaties met elkaar interageren. Vervolgens biedt sociale netwerkanalyse ook handvatten om te begrijpen hoe individuen zijn verbonden met een aantal ideeën en met andere niet: sociale netwerkanalyse helpt ons uit te leggen welke ideeën in het milieu gedragen worden door individuen (of groepen van individuen) en welke niet (Rigby, 2011). Vanuit het sensemakingperspectief gaan we er vanuit dat individuen betekenis geven aan deze ideeën en op deze manier een invloed kunnen uitoefenen op de evolutie van het sociale netwerk (zie hoofdstuk 1). Bovendien laat sociale netwerkanalyse toe individuele acties te begrijpen in een ruimer structureel geheel (Valente, 1995; Wasserman & Glaskiewicz, 1994). Zo wijst Warren Little (2010) ons erop dat we dankzij sociale netwerkanalyse een verschuiving/verruiming zien van het perspectief: van de focus op formele organisatorische entiteiten (de school, het district, intermediaire organisaties) naar een ruimere blik op netwerken van actoren die op verschillende manieren en niveaus met elkaar verbonden zijn, wat meteen te linken valt aan de neo-institutionele theorie. Meer bepaald refereert zij hiermee naar wat we vanuit de neo-institutionele theorie ook wel het organisatorisch veld genoemd hebben. Hieruit blijkt dat het gebruik van sociale netwerkanalyse aangewezen is om om te gaan met een van de grootste methodologische uitdagingen van dit masterproefonderzoek, namelijk het hanteren van zowel het sensemakingperspectief als het neo-insitutionele perspectief.

Er bestaan twee manieren om sociale netwerkanalyse uit te voeren: een egocentrische en een sociocentrische benadering (Coburn & Russell, 2008). De *egocentrische benadering* vertrekt vanuit het ego, ongeacht of dit een individu, een

(sub)groep of een organisatie is, en brengt alle interacties van het ego in kaart. De *sociocentrische benadering* daarentegen stelt geen individuen centraal, maar geeft een compleet netwerk weer van een sociaal systeem zoals een organisatie (hier de school). De sociocentrische benadering vraagt bijgevolg om een onderzoek waarbij (bijna) alle actoren die deel uitmaken van de organisatie belast worden met het onderzoek om zo de gehele structuur van de organisatie in kaart te kunnen brengen. Hoewel het in kaart brengen van de hele netwerkstructuur van de school een zekere meerwaarde biedt, was dit niet het doel van dit onderzoek. Wel ging onze interesse uit naar de relaties van beginnende leerkrachten die ontstaan wanneer zij een nieuwe school binnen treden, waardoor we opteerden voor de egocentrische benadering. Elke beginnende leerkracht die participeerde aan dit masterproefonderzoek werd dan ook opgevat als een ego waarrond we alle interacties of netwerken trachtten weer te geven en begrijpen. Het grote voordeel van de egocentrische benadering is dat, in tegenstelling tot het maken van veronderstellingen over de aard en de vorm van sociale netwerken van beginnende leerkrachten bij de sociocentrische benadering, we vooraf geen veronderstellingen dienden te maken over wie al dan niet deel kon uitmaken van het sociale netwerk (Coburn & Russell, 2008). Door aan de beginnende leerkrachten te vragen met welke personen ze interageerden, namen we niet alleen de identificatie van de netwerken als een essentiële eerste stap voor deze empirische studie, maar bekwamen we bovendien ook informatie over netwerken die de grenzen van de school overstijgen, zoals bijvoorbeeld interacties van de deelnemende leerkrachten met familie of vrienden (Coburn & Russell, 2008). Hoe deze egocentrische benadering in dit masterproefonderzoek precies in de praktijk werd gebracht, wordt in paragraaf 2.4.3 in detail beschreven.

2.3 De onderzoekscyclus

Kwalitatief-interpretatief onderzoek is een onderzoeksstrategie die bestaat uit verschillende onderzoeksfacetten (Smaling, 1987). De verschillende facetten die we hanteren tijdens het uitvoeren van dit onderzoek zijn schematisch weergegeven in onderstaande figuur.



Figuur 2. Schema kwalitatief onderzoek (Kelchtermans, 2010-2011).

Een belangrijk aspect in bovenstaande figuur zijn de dubbele pijlen die wijzen op een wederkerige relatie tussen de verschillende fasen. Dit houdt in dat er voortdurend sprake is van een heen-en-weer bewegen. We beschouwen kwalitatief-interpretatief onderzoek dan ook als een niet-lineair proces. Om een zo overzichtelijk mogelijk beeld te geven van het onderzoeksproces, bespreken we kort elke fase. Deze masterproef werd aangevat vanuit een zekere ervaring (1) en onderzoeksinteresse (2). Via een literatuuranalyse (3), die resulteerde in de constructie van een conceptueel kader (4), werd deze onderzoeksinteresse vertaald naar een probleemstelling (5) en verder geoperationaliseerd in onderzoeksvragen (6). Om de onderzoeksvragen te beantwoorden werden kwalitatieve data verzameld (7) aan de hand van semi-gestructureerde interviews, netwerkformulieren en een sociale-netwerkanalyse, die vervolgens geanalyseerd (8) werden. De onderzoekscyclus werd afgerond met het schrijven van een rapportering (9). Een meer diepgaande bespreking van elke fase, toegepast op dit masterproefonderzoek, komt aan bod in de volgende paragrafen. Tenzij anders vermeld zijn deze gebaseerd op voorgaand onderzoek aan het Centrum voor Onderwijsbeleid – en vernieuwing en Lerarenopleiding (Appeltans & Vermeir, 2012; Ballet, 2007).

2.3.1 Van ervaring tot onderzoeksvragen

Volgens bovenstaand onderzoeksmodel vormen *ervaringen* en daarmee samenhangend een *onderzoeksinteresse* de basis van dit onderzoek. Een ervaring of gebeurtenis uit de omgeving kan bij een individu een interesse opwekken om iets te onderzoeken. Aanvankelijk is deze onderzoeksinteresse oppervlakkig en is ze nog niet wetenschappelijk te noemen (Maso & Smaling, 1998). Binnen dit masterproefonderzoek kunnen we stellen dat de oppervlakkige interesse gewekt werd door twee gebeurtenissen. Enerzijds maakten we doorheen onze opleiding al kennis met de problematiek van beginnende leerkrachten en de zogeheten praktijkschok, anderzijds hoorden we beiden regelmatig verhalen van beginnende leerkrachten uit onze omgeving en werd ook zo onze interesse gewekt. Vervolgens werd deze interesse verder gevoed door de uiteenzetting van onze promotor tijdens een masterproefseminarie en werd ze op die manier een meer wetenschappelijke interesse. Deze vertaalden we naar een *probleemstelling* met bijhorende *onderzoeksvragen* (zie hoofdstuk 1). Maso en Smaling (1998) wijzen op het belang van een *literatuurstudie* voor deze vertaling van onderzoeksinteresse naar probleemstelling. Hierop gaan we dan ook dieper in, in de volgende paragraaf.

2.3.2 De literatuurstudie en het conceptueel kader

In een *literatuurstudie* worden de bestaande theoretische en praktische inzichten op systematische wijze bestudeerd en wordt het *conceptueel kader* opgebouwd. Een conceptueel kader is een geheel van *sensitizing concepts* (Kelchtermans, 1994), met andere woorden een geheel van theoretische begrippen die de aandacht van de onderzoeker richten. In een conceptueel kader wordt ook duidelijk hoe die begrippen onderling samenhangen (Maso & Smaling, 1998). Het conceptueel kader vormt een leidraad bij het ontwerp van de onderzoeksprocedure (Kelchtermans, 1999a) en heeft op die manier ook invloed op de andere onderzoeksfasen. Meer concreet werden de onderzoeksvragen door het uitvoeren van de literatuurstudie en het opbouwen van het conceptueel kader steeds nauwkeuriger geformuleerd. Deze literatuurstudie verliep eerst eerder globaal op basis van zoektermen als *sensemaking perspective*, *(neo-)institutional theory*, *teacher induction*, *beginning teacher*, *praktijkschok*, *teacher socialization*, etc. Gaandeweg werd onze onderzoeksinteresse concreter en maakten we de keuze te focussen op de drager "relationele systemen". Bijgevolg dienden meer gerichte zoektermen ingegeven te worden zoals *institutional carriers*, *social network analysis*, *organizational social network*, etc. Om vervolgens de geraadpleegde literatuur te verfijnen, gebruikten we voornamelijk de *snowball-methode*: op basis van de literatuurlijst van reeds geraadpleegde literatuur zochten we naar bijkomende bronnen (Jalali & Wohlin, 2012). Door deze methode te hanteren, vonden we zowel gelijkaardige artikels die ons conceptueel kader verbreedden als concretere literatuur

en kreeg het conceptueel kader meer vorm. Hoewel we op deze manier onze probleemstelling konden concretiseren en de onderzoeksvragen konden formuleren, was de literatuurstudie niet afgerond. Ook tijdens de dataverzameling en -analyse werd nog literatuur geraadpleegd en werd het conceptueel kader voortdurend verfijnd (Maso & Smaling, 1998; Strauss & Corbin, 1998).

Zoals hierboven beschreven, biedt een conceptueel kader een aantal voordelen (Maso & Smaling, 1998), zoals een gerichter verloop van het onderzoek. Het conceptueel kader vormt een specifieke bril waarmee naar de onderzoeksdata gekeken wordt. Het expliciteren van deze “onderzoeksbil” maakt een scherper zicht mogelijk. Maso en Smaling (1998) wijzen er echter op dat een conceptueel kader ook een potentieel gevaar met zich meebrengt. Het kan de onderzoeker namelijk “blind” maken voor inzichten die er niet binnen passen. Hiervan zijn we ons gedurende het hele onderzoeksproces bewust geweest. We hebben bijgevolg steeds geprobeerd met voldoende openheid naar de data te kijken.

2.3.3 Van dataverzameling tot rapportering

De *dataverzameling* heeft als doel tot een gepast antwoord op de onderzoeksvragen te komen. In dit masterproefonderzoek verzamelden we hiertoe in één secundaire school data op drie verschillende manieren en stond deze in nauwe interactie met de *data-analyse*. Beide fasen worden chronologisch besproken in paragraaf 2.4 en 2.5.

De onderzoekscyclus eindigt ten slotte met de fase van de *rapportering*, ofwel het naar buiten treden van het onderzoek. Aan deze rapportering besteden we twee volledige hoofdstukken, namelijk hoofdstuk 3 en 4.

2.4 Dataverzameling

In deze paragraaf beschrijven we uitvoerig de dataverzameling van dit masterproefonderzoek. Eerst gaan we in op de school en de respondenten waarbij we dit onderzoek uitvoerden (2.4.1). Vervolgens wordt het feitelijke verloop van de dataverzameling beschreven en gaan we dieper in op de vijf dataverzamelingsronden (2.4.2), gevolgd door meer informatie omtrent het netwerkformulier (2.4.3) en de semi-gestructureerde interviews (2.4.4). Ten slotte staan we ook stil bij onze rol als onderzoeker, aangezien deze rol ook voornamelijk is in kwalitatief-interpretatief onderzoek (2.4.5).

2.4.1 Toegang tot de school en respondenten

Een voorwaarde voor de uitvoering van dit onderzoek was het vinden van een secundaire school die bereid was om er aan deel te nemen en die ons bovendien enkele beginnende leerkrachten kon garanderen in het schooljaar 2013-2014. Op basis van pragmatische overwegingen selecteerden we dan ook doelgericht enkele scholen. Hierbij waren de nabijheid van de school, alsook de afweging van de grootte van de school en hiermee gepaard gaande de kans op beginnende leerkrachten belangrijk. Deze doelgerichte selectie wordt in de literatuur ook wel *purposeful sampling* genoemd (McMillan & Wergin, 2009). Vervolgens namen we telefonisch contact op met de directeur en vroegen we toestemming voor de uitvoering van ons onderzoek in deze school. Op deze manier vonden we een bereidwillige secundaire school, De Lentebloesem, gesitueerd in de provincie Antwerpen en behorend tot het vrij gesubsidieerd onderwijs. Wanneer de directeur de deelname van de betreffende school bevestigde, werd meteen een afspraak gemaakt voor de afname van de interviews met een directielid en een mentor uit de school (dataverzamelingsronde 1). Deze interviews hadden een dubbel doel: ten eerste wilden we een duidelijk beeld krijgen over de manier waarop de selectie en aanwerving van nieuwe leerkrachten gebeurt in de school en welke activiteiten georganiseerd worden als begeleiding en ondersteuning voor beginnende leerkrachten. Ten tweede dienden ze ook als basis voor de interviews met de beginnende leerkrachten, welke de kern van dit onderzoek vormen en in paragraaf 2.4.2.2 wordt besproken als een van de twee gebruikte methoden om de tweede tot vijfde dataverzamelingsronde uit te voeren.

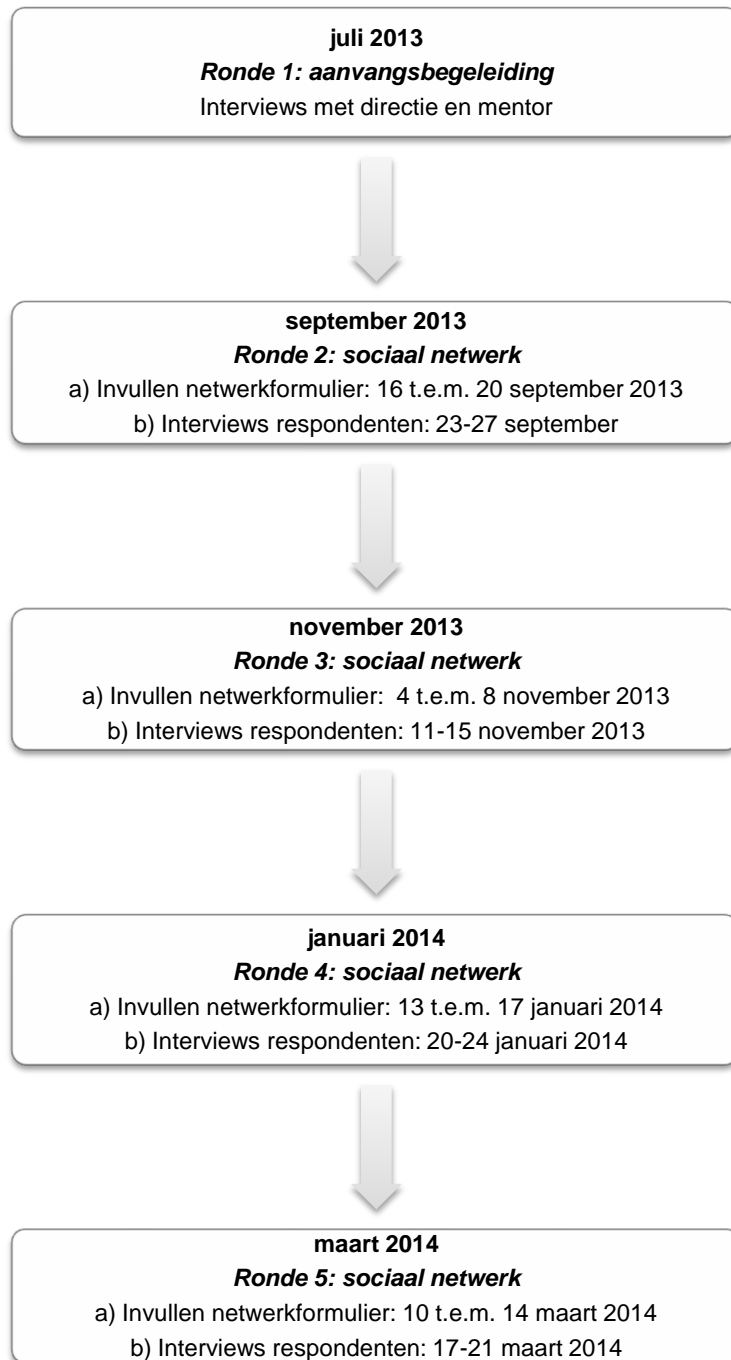
Na deze verkenning contacteerden we in een tweede fase opnieuw de directie van de school in verband met de contactgegevens en kenmerken van de beginnende leerkrachten: welke vakken ze zouden geven, in welke jaren ze zouden lesgeven, of ze een volledig schooljaar werkzaam zouden zijn in de deelnemende school, etc. Uit deze lijst maakten we in samenspraak met de directie een keuze op basis van de kenmerken die het dichtst aansloten bij onze omschrijving van beginnende leerkrachten zoals vermeld in de probleemstelling (hoofdstuk 1). Dit resulteerde in de selectie van zes leerkrachten die minder dan vijf jaar leservaring hadden en voor de eerste keer een volledig schooljaar zouden lesgeven in de deelnemende school.

Nadat we ook hier aan doelgerichte selectie deden, namen we in een derde fase contact op met de zes leerkrachten. Concreet stonden we hen te woord op de kennismakingssessie die door de school jaarlijks voor de start van het schooljaar georganiseerd wordt voor alle nieuwe leerkrachten. We informeerden hen in een groepsgesprek over het onderzoek en hebben ook wederzijdse verwachtingen uitgesproken. We gaven hen ook de data van de komende dataverzamelingsronden mee en boden hen de

kans om vragen te stellen. De gegeven informatie bezorgden we hen nadien ook elektronisch, zodat de deelnemende leerkrachten de info te allen tijde opnieuw konden bekijken. Op deze manier poogden we tegemoet te komen aan de “*geïnformeerde toestemming*” (Kvale, 1996), wat wil zeggen dat de respondenten op basis van informatie over het onderzoek al dan niet konden instemmen om aan dit masterproefonderzoek deel te nemen. Tevens hebben we benadrukt dat de data strikt vertrouwelijk en anoniem verwerkt zouden worden. Hierbij vonden we het ten slotte belangrijk om als onderzoeker onze waardering en dankbaarheid te tonen aan de respondenten voor hun deelname.

2.4.2 Vijf dataverzamelingsronden

Voor het beantwoorden van onze onderzoeksvragen hebben we vijf dataverzamelingsronden uitgevoerd, die zich verder in deze masterproef vertalen in twee analysehoofdstukken. Deze vijf dataverzamelingsronden kunnen inhoudelijk opgedeeld worden in twee categorieën, namelijk (1) aanvangsbegeleiding en (2) het sociale netwerk van de beginnende leerkrachten. In onderstaande figuur wordt een schematisch tijdsverzicht gegeven van deze meervoudige dataverzameling.



Figuur 3. Tijdschema dataverzameling.

Concreet startten we met de dataverzameling in juli 2013 met het afnemen van interviews van de directie en van een mentor van de school. De focus van deze eerste ronde lag op het verkrijgen van informatie omtrent de aanvangsbegeleiding in de betreffende school. De volgende vier dataverzameling rondes, uitgevoerd in het schooljaar 2013-2014, focusten op de tweede categorie, namelijk het in kaart brengen van het sociale netwerk van de beginnende leerkrachten. Elk van deze vier rondes omtrent het sociale netwerk, bestond uit twee momenten van dataverzameling: het invullen van het netwerkformulier, aangeduid als

a) en het afnemen van semi-gestructureerde interviews, aangeduid als b) (zie figuur 3). De volgende twee paragrafen wijden we aan de concrete toelichting over hoe de dataverzameling vorm kreeg omtrent de twee categorieën: aanvangsbegeleiding (2.4.2.1) en het sociale netwerk van de beginnende leerkrachten (2.4.2.2).

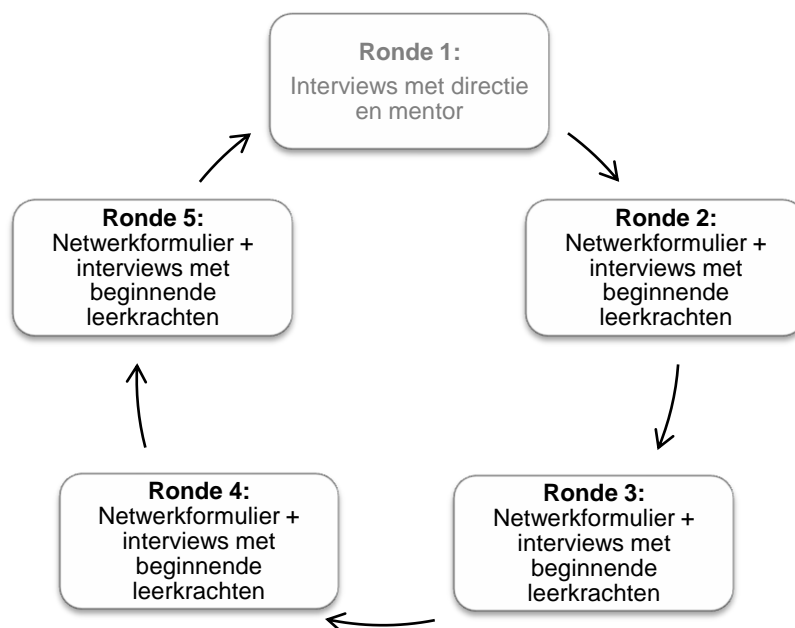
2.4.2.1 Aanvangsbegeleiding in De Lentebloesem (ronde 1)

De eerste dataverzamelingsronde had als opzet structurele informatie over de school inzake de aanvangsbegeleiding van beginnende leerkrachten te bekomen. Deze contextinformatie bood ons achtergrondkennis om enkele bepalende factoren voor de evolutie van het sociale netwerk van beginnende leerkrachten beter te begrijpen en te verklaren. We kunnen dus stellen dat deze dataverzamelingsronde voornamelijk aansluit bij onze tweede onderzoeksvraag “Welke factoren bepalen de evolutie van het sociale netwerk van beginnende leerkrachten?” en meer concreet bij de tweede deelvraag “Welke invloed oefenen institutionele dragers uit op de evolutie van hun sociale netwerk?”. Om deze informatie te bekomen, bestudeerden we ten eerste documenten in verband met de aanvangsbegeleiding om een algemeen beeld te krijgen van de manier waarop dit in deze school wordt aangepakt. Vervolgens voerden we een semi-gestructureerd interview uit met een directielid en namen we hetzelfde interview ook af met een leerkracht die aangesteld is om beginnende leerkrachten te begeleiden, welke we vanaf nu mentor zullen noemen. Hetzelfde interview afnemen bij twee verschillende personen was een bewuste keuze: op deze manier konden eventuele hiaten in de verkregen informatie uit het eerste interview aangevuld worden met informatie uit het tweede interview en vice versa. Zo kregen we twee verschillende, maar elkaar aanvullende visies op de aanvangsbegeleiding in de school. Dit leverde een genuanceerd beeld op en bood handvatten om de interviews met de beginnende leerkrachten vorm te geven. Om dit doel te bereiken was het essentieel dat we dezelfde interviewleidraad gebruikten, maar beide partijen apart interviewden.

Concreet bood het onderzoek naar de manier waarop Vlaamse basis- en secundaire scholen vorm geven aan mentoring of de begeleiding van beginnende leraren, stagiairs en leraren-in-opleiding van Ballet et al. (2011) inspiratie voor deze interviewleidraad. Dit leidde ertoe dat de focus van onze interviews lag op het in kaart brengen van enerzijds de aanwervingsprocedure van leerkrachten en mentoren in de school en anderzijds op de aanvangsbegeleiding voor beginnende leerkrachten. We stelden dan ook vragen over hoe de school beginnende leerkrachten begeleidt, de rol van mentoren en eventuele andere betrokkenen, alsook de resultaten van deze initiatieven. De interviewleiden gebruikt voor deze interviews met een directielid en met een mentor zijn respectievelijk terug te vinden in bijlage 1 en 2.

2.4.2.2 Sociaal netwerk van beginnende leerkrachten in De Lentebloesem (ronde 2 t.e.m. 5)

Na het doorlopen van bovenstaande fasen omtrent de toegang tot de school en de respondenten, alsook het uitvoeren van de eerste dataverzamelingsronde, kon de kern van het onderzoek van start gaan. Deze spreidde zich uit over vier dataverzamelingsrondes en vond plaats in dezelfde school als waar de eerste ronde had plaatsgevonden, namelijk De Lentebloesem. Deze vier dataverzamelingsrondes kunnen opgevat worden als vier herhalingen van dezelfde wijze van dataverzameling en dit verspreid over één schooljaar. Hierbij werd getracht om deze goed te spreiden over het schooljaar, zodat de deelnemende leerkrachten hun medewerking ervoeren als zo weinig mogelijk extra werkdruk. Concreet verzamelden we de data op strategisch gekozen momenten: eind september, begin november, begin januari en begin maart. De respondenten dienden telkens dagelijks een netwerkformulier in te vullen (zie bijlage 3) en dit gedurende één volledige werkweek. Vervolgens volgde de afname van semi-gestructureerde interviews, welke bij voorkeur plaatsvonden tijdens de eerstvolgende week na het invullen van het netwerkformulier op een in samenspraak uitgekozen moment. Bij aanvang van deze interviews gaven we telkens een korte toelichting en verantwoording van ons onderzoek aan de respondent. We focusten hierbij vooral op het garanderen van de anonimiteit en de vertrouwelijkheid in dit onderzoek. We gaven hen dan ook telkens mee dat de namen in deze masterproef vervangen zouden worden door pseudoniemen. De respondent kreeg bovendien steeds de kans om vragen te stellen. Deze herhaalde aanpak van dataverzameling sluit aan bij voornoemde onderzoeksvragen, aangezien we naast het beschrijven van het sociale netwerk ook de evolutie ervan en de factoren die deze mee bepalen in kaart willen brengen. Onderstaande figuur geeft het dataverzamelingsproces visueel weer.



Figuur 4. Dataverzamelingsproces i.v.m. sociaal netwerk.

We kunnen concluderen dat we doorheen onze dataverzameling respondenten hebben bevraagd die op verschillende niveaus betrokken waren bij de aanvangsbegeleiding, met name op beleidsniveau (directie), uitvoerend niveau (mentor) en de doelgroep tot wie ze gericht is (beginnende leerkrachten). Op die manier probeerden we een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van de wijze waarop het netwerk van beginnende leerkrachten evolueert doorheen het eerste schooljaar dat ze tewerkgesteld zijn in De Lentebloesem en de factoren die hierop een invloed hebben. Aan de tweede tot en met de vijfde dataverzamelingsronde namen zes beginnende leerkrachten deel, waarvan in hoofdstuk 3 een overzicht wordt gegeven. Concreet zijn we zo 120 ingevulde netwerkformulieren bekomen en hebben we 24 interviews met beginnende leerkrachten uitgevoerd. Omdat deze data de kern van dit onderzoek vormen, besteden we in de volgende paragrafen aandacht aan respectievelijk het gehanteerde netwerkformulier (2.4.3) en de semi-gestructureerde interviews (2.4.4).

2.4.3 Het netwerkformulier als concretisering van de egocentrische benadering van sociale netwerkanalyse

In de egocentrische benadering van sociale netwerkanalyse brengt de onderzoeker het netwerk in kaart rond een individu of een sociale eenheid (Wellman, 1993; Wellman & Berkowitz, 1988). In deze masterproef betekent dit dat we wilden achterhalen hoe het sociale netwerk van elke beginnende leerkracht er uitzag op vier verschillende momenten doorheen het schooljaar. De constructie ervan gebeurde “bottom-up”, dit wil zeggen zonder vooraf

veronderstellingen te maken over het netwerk. Dit om te vermijden dat we er vanuit gingen dat de professionele gemeenschap waarin de beginnende leerkracht zich socialiseert, zich zou beperken tot formele structuren (zoals leerjaren of graden) of tot bestaande grenzen zoals de school (Coburn & Russell, 2008; Reagans & McEvily, 2003). Om dit te realiseren lieten we de respondenten telkens gedurende één werkweek een netwerkformulier invullen. Om een zicht te krijgen op de interacties van de respondenten en de frequentie ervan, bevroegen we met wie ze zowel binnen als buiten de school contact hadden gehad over schoolgerelateerde zaken en hoe vaak dit was gebeurd. Daar de focus in dit onderzoek niet enkel ligt op het beschrijven, maar ook op het begrijpen van het sociale netwerk vroegen we ook de interacties meteen te categoriseren op basis van de inhoud ervan (Coburn, Choi, & Mata, 2010; Coburn & Russell, 2008; Coburn, Russell, Kaufman, & Stein, 2012). Deze categorisatie gebeurde echter zeer beknopt: de leerkrachten dienden louter hun interacties te plaatsen onder een bepaalde categorie (zie verder), gezien hier in de interviews immers dieper op werd ingegaan.

Voor de concrete uitwerking van het netwerkformulier baseerden we ons ten eerste op de netwerkvragenlijst van Tuomainen, Palonen en Hakkarainen (2012). Zij verzamelden gegevens over de sociale relaties van leerkrachten met behulp van een vragenlijst op basis van een lijst met namen van alle leden behorende tot het netwerk van de leerkracht en op basis van drie types van netwerkdimensies, namelijk het delen van kennis, samenwerking en informele interactie. Tuomainen en collega's vroegen de deelnemers om voor elk lid van hun netwerk de volgende netwerkrelaties te beoordelen en met een kruisje ("X") de leden van hun netwerk aan te duiden van wie: a) ze advies gevraagd hadden met betrekking tot schoolse praktijken of activiteiten; b) ze advies of begeleiding vragen inzake pedagogische kwesties; en c) ze nieuwe informatie of ideeën krijgen (inzake educatieve kwesties). Verder werd gevraagd d) met wie ze samenwerkten en e) of ze informele interacties hebben gehad. Deze laatste vraag sluit aan bij relaties die plaatsvinden in de vrije tijd van de leerkrachten (Tuomainen, Palonen, & Hakkarainen, 2012). Tuomainen et al. (2012) gaven ook instructies die de respondenten begeleidden om hun sociale netwerk van de voorbije maanden te reconstrueren. Om bias ten gevolge van dit geheugeneffect te vermijden en met het oog op het bekomen van zo volledig mogelijke data, kozen wij ervoor de beginnende leerkrachten vier keer gedurende één werkweek het netwerkformulier te laten invullen en dit verspreid over een volledig schooljaar. Naast het werk van Tuomainen en collega's, bood vervolgens ook het doctoraatsonderzoek van Moolenaar (2010) inspiratie voor de opstelling van het netwerkformulier. Zij deed onderzoek naar de aard, de antecedenten en de gevolgen van sociale netwerken in schoolteams en zette hierbij zeven concepten in verband met sociale netwerken centraal, met name discussie ("discussing work"), samenwerking ("collaboration"), advies ("asking advice"), pauze ("spending breaks"), persoonlijke gesprekken ("personal

guidance”), buiten de schooluren (“contact outside work”) en vriendschap (“friendship”) (2010, p.34).

Bovenstaande voorbeelden werden grondig geanalyseerd en er werd afgewogen wat voor dit masterproefonderzoek relevant was, wat resulteerde in een naar ons onderzoek aangepaste versie waarbij de respondenten hun interacties dienden te plaatsen binnen de categorieën discussie, samenwerking, advies & informatie vragen, pauze, persoonlijke gesprekken, buiten de schooluren, vriendschap en andere (zie bijlage 3). Vervolgens voorzagen we bij elk in te vullen netwerkformulier, in navolging van Tuomainen en collega’s, enkele instructies die de beginnende leerkrachten extra ondersteuning boden bij het invullen ervan. We hebben hierbij ook getracht een formulier te ontwikkelen dat voldoende gestructureerd was, aangezien de respondenten het dagelijks dienden in te vullen en we de leerkrachten zo weinig mogelijk wilden belasten, zowel wat betreft de nodige tijd om het formulier in te vullen als de moeilijkheidsgraad ervan. Omdat we ons er bovendien van bewust waren dat het niet systematisch invullen van het netwerkformulier zeer reëel had kunnen zijn, lieten we dit elektronisch doen en volgden we dit gedurende elke dataverzamelingsronde zeer nauwgezet op. Op die manier konden we de leerkrachten niet alleen vriendelijk aansturen het formulier alsnog in te vullen indien ze dit vergeten waren, maar konden we hen ook bijsturen wanneer het invullen moeilijk verliep. Bovendien waren we via deze weg ook steeds bereikbaar om eventuele vragen snel te beantwoorden.

Ten slotte willen we in deze paragraaf nog kort aanhalen dat de ingevulde netwerkformulieren, verzameld tijdens de vier dataverzamelingsronden, resulteerden in vier visualisaties van het sociale netwerk van elke beginnende leerkracht op de momenten waarop de data verzameld werden. Hoewel het visualiseren van de ingevulde netwerkformulieren deel uitmaakt van de data-analyse, was deze stap essentieel voor de volgende stap van de dataverzameling. Deze visualisatie bood immers ondersteuning voor het voorbereiden en uitvoeren van de semi-gestructureerde interviews met de beginnende leerkrachten.



Figuur 5. Dataverzameling tweede tot en met vijfde dataverzamelingsronde.

2.4.4 Semi-gestructureerde interviews

Naast het verzamelen van data aan de hand van een netwerkformulier, voerden we ook semi-gestructureerde interviews uit. Binnen het kwalitatief-interpretatief onderwijskundig onderzoek zijn interviews de meest gebruikte methode voor dataverzameling (Kelchtermans, 1999b). Een interview kan omschreven worden als een conversatie of ontmoeting tussen twee personen, gestuurd door de interviewer, met als doel het verzamelen van onderzoeksrelevante informatie (Kvale, 1996; Radnor, 2002). Door gebruik te maken van interviews bekomt men *thick descriptions* ofwel “diepgaande omschrijvingen” van de complexe sociale werkelijkheid. Bovendien is het mogelijk om aan de hand van interviews individuele betekenissen van respondenten te reconstrueren en vervolgens te analyseren (Kelchtermans, 1999a, 1999b).

Er bestaan verschillende varianten van interviews, gaande van open tot zeer gestructureerd (Kvale, 1996). Wij kozen voor een semi-gestructureerd interview: een variant die wel gestructureerd is, maar waarbij ruimte wordt gelaten om in te spelen op de antwoorden van de respondent. Dit soort interview vindt aansluiting bij het spanningsveld tussen “sturing en openheid”, dat eigen is aan kwalitatieve onderzoekspraktijken (Kelchtermans, 1999b). Enerzijds zorgt sturing ervoor dat effectieve dataverzameling en efficiënte data-analyse mogelijk wordt. Anderzijds zorgt voldoende openheid ervoor dat de respondent ruimte krijgt voor het construeren van betekenissen en het opbouwen van zijn verhaal. Bovendien maakt openheid en de daarmee gepaard gaande flexibiliteit het mogelijk om in te spelen op onvoorziene omstandigheden (Kelchtermans, 1999b; Kvale, 1996).

Voor het opstellen van de interviewleidraad voor deze interviews met de beginnende leerkrachten baseerden we ons op onderzoek van Coburn, Choi en Mata (2010), alsook op onderzoek van Rigby (2011) en bovengenoemd onderzoek van Ballet et al. (2010). Hierboven gaven we al aan dat de focus van het netwerkformulier voornamelijk lag op het achterhalen van de contactpersonen, de frequentie van de contacten en de aard van de interacties aan de hand van een korte beschrijving van de inhoud ervan (Coburn, Choi, & Mata, 2010; Coburn & Russell, 2008; Coburn, Russell, Kaufman, & Stein, 2012), wat meer aansluit bij het beschrijvende luik van deze masterproef. De interviews dienden in dit kader in eerste instantie als middel om de beschrijvende data uit dit netwerkformulier te valoriseren en zo eventuele misinterpretaties door de onderzoekers te kunnen corrigeren. Het belangrijkste doel van deze interviews was echter het begrijpen van de evolutie van het sociale netwerk en de factoren die hierin een rol spelen. Daartoe bespraken we in deze interviews uitvoerig alle personen die tot het netwerk behoorden. Meer concreet bevroegen we telkens voor elke persoon welke functie deze persoon vervulde (mentor, vakcollega, directielid,...) en hoe de relatie met die persoon was. De focus lag op het achterhalen

waarom de respondent precies met die persoon contact had gezocht en niet met iemand anders (Coburn, Choi, & Mata, 2010; Coburn & Russell, 2008; Coburn, Russell, Kaufman, & Stein, 2012). Naast deze standaardvragen over het sociale netwerk van de respondenten, stelden we in elk interview ook enkele vragen in verband met de aanvangsbegeleiding in de school. We peilden namelijk naar welke activiteiten reeds hadden plaatsgevonden om beginnende leerkrachten te begeleiden, wat deze activiteiten precies inhielden en hoe tevreden de respondent hierover was. Voor dit onderdeel van het interview bood het onderzoek van Ballet et al. (2010) weer inspiratie.

Ten slotte stelden we de respondenten in het eerste interview nog enkele achtergrondvragen in verband met hun loopbaan als leerkracht en hun motieven achter hun keuze voor dit beroep. Deze informatie was noodzakelijk om een zicht te krijgen op hun professioneel zelfverstaan en hun subjectieve onderwijstheorie en waren dus belangrijk voor het beantwoorden van onze tweede onderzoeksvraag. Hier kwamen we ook nog eens op terug in het derde en vierde interview om zo een beeld te krijgen van de verschuivingen die hierin al dan niet hadden plaatsgevonden. De interviewleidraad voor de tweede dataverzamelingsronde is terug te vinden in bijlage 4, die voor de derde en vierde ronde in bijlage 5 en 6. Tot slot legden we tijdens het vierde interview al enkele bevindingen uit de analyses van de eerste drie interviews voor aan de beginnende leerkrachten. Vanuit methodologisch oogpunt kan dit omschreven worden als *member checks*, wat de kwaliteit van dit masterproefonderzoek ten goede komt (McMillan & Wergin, 2009). Deze interviewleidraad is terug te vinden in bijlage 7.

2.4.5 De rol van de onderzoeker

De onderzoeker is een essentiële schakel in kwalitatief onderzoek (Kelchtermans, 1999b). De afname van interviews is immers geen louter technische aangelegenheid van vragen stellen, maar ook een interpersoonlijke interactie tussen de onderzoeker en de respondenten (Kvale, 1996). Een goede vertrouwensrelatie tussen respondent en onderzoeker is essentieel om diepgaande informatie te verkrijgen (Kelchtermans, 1994), wat we poogden te realiseren door als onderzoeker steeds dezelfde respondenten te bevragen. We gaan er in navolging van Kelchtermans (1994) dan ook van uit dat een leerkracht zijn of haar verhaal enkel zal vertellen wanneer hij of zij voldoende vertrouwen en wederkerigheid ervaart in een veilige gespreksruimte. Dit vertellen poogden we te stimuleren door ten eerste actief te luisteren, wat wil zeggen dat we een actieve houding aannamen en onder andere bij de respondenten nagingen of we hen wel juist begrepen hadden (Radnor, 2002). Het nagaan van het standpunt van de respondenten wordt ook wel een *member check* genoemd. Door dit te doen konden eventuele misinterpretaties door de onderzoekers gecorrigeerd worden

(Ghesquière & Staessens, 1999; McMillan & Wergin, 2009). Vervolgens wordt ook gewezen op het belang van doorvragen indien dit relevant is voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen (Kelchtermans, 1994; Kvale, 1996). De onderzoeker vertrouwt hierbij op zijn eigen subjectieve aanvoelen en toont daarbij respect en tactvolheid ten aanzien van de geïnterviewde (Kelchtermans, 1994). Aan dit laatste kwamen we tegemoet door keer op keer de anonimiteit te garanderen, te vragen of er een geluidsopname van het interview gemaakt mocht worden en hierbij uitdrukkelijk te benadrukken dat de opname op elk moment gestopt kon worden. Verder waren we ons er ook van bewust dat er een asymmetrische machtsrelatie bestaat tussen de onderzoeker en de respondent, waardoor een interview nooit volledig wederkerig is. De onderzoeker is immers degene die zowel het onderwerp als het verloop van het gesprek bepaalt (naar Kvale, 1996). In ons masterproefonderzoek werd zowel de inhoud als het verloop van het gesprek grotendeels gestructureerd door de interviewleidraad.

Bij onderzoek is vervolgens de houding van de onderzoeker van essentieel belang (Kvale, 1996). Kelchtermans (1994) stelt dat de houding van een actieve, oprecht geïnteresseerde en niet-beoordelende luisteraar aangewezen is. Hieraan trachtten we enerzijds tegemoet te komen door, zoals hierboven beschreven, actief te luisteren en zo onze interesse te tonen. Anderzijds benadrukten we dat er geen juiste of foute antwoorden zijn en we louter geïnteresseerd waren in wat zij te vertellen hadden, zonder dat we hierover een oordeel wilden vellen. Verder wordt het evenwicht tussen “afstand en nabijheid” aangehaald in de literatuur (Kelchtermans, 1994; Maso & Smaling, 1998). Hiermee wordt bedoeld dat de onderzoeker enerzijds openstaat voor de respondent in de interviewsituatie, maar dat er anderzijds een zekere afstand wordt behouden. Engagement ten aanzien van de respondent is dus gewenst, maar tegelijk moet voldoende afstand bewaard blijven, om over-identificatie met de respondent te vermijden (Kelchtermans, 1994; Wester, 1987). Een houding die ons geholpen heeft bij het vinden van dit evenwicht is die van de “*relatieve buitenstaander*” (Kelchtermans, 1994). Wij maakten immers geen deel uit van de school waarin dit masterproefonderzoek gevoerd werd, maar waren wel op de hoogte van de gangbare praktijken binnen de school, wat onze positie relatief maakte. Hierbij aansluitend spreekt Kvale (1996) van een “*opzettelijke naïviteit*”, waarbij de onderzoeker open staat voor nieuwe en onverwachte fenomenen. Tijdens ieder interview werd er namelijk een ander verhaal verteld, waarbij om toelichting en verduidelijking gevraagd werd. Ook wanneer de respondenten bepaalde termen of impliciete verwoordingen gebruikten, die voor ons als onderzoekers reeds vanzelfsprekend waren, vroegen we toch nog om verduidelijking. Kelchtermans (1994) stelt hierbij aansluitend dat een interview aangevangen wordt met een zekere onwetendheid en nieuwsgierigheid naar wat de respondent te vertellen heeft. Ten slotte is de rol van de interviewer meer dan enkel luisteren en het stellen van vragen. Ook

observeren en aandacht hebben voor non-verbaal gedrag, zoals lichaamshouding en gezichtsuitdrukkingen behoren tot de taak van de onderzoeker. Interviews zijn immers meer dan enkel verbale communicatie (Kelchtermans, 1994). De relatie onderzoeker - respondent is bovendien niet enkel van belang voor en tijdens het interview, maar ook na het interview aangezien er nog expliciet aandacht besteed moet worden aan de nazorg (Kelchtermans, 1994; Kvale, 1996). Hieraan poogden we tegemoet te komen door na elk interview een kort informeel gesprek te voeren met de respondent. Bovendien zullen we ook na afloop van het gehele onderzoek de terugkoppeling naar de school en respondenten verzorgen.

Hoewel steeds gesteld wordt dat onderzoek objectief gevoerd moet worden, valt het niet te vermijden dat onderzoekers gekleurd worden door een zekere subjectiviteit. Maso en Smaling (1998) stellen zelfs dat de subjectiviteit van de onderzoeker noodzakelijk is. Aangezien subjectiviteit geen element van willekeur mag zijn, is het belangrijk om als onderzoeker je eigen subjectiviteit te erkennen, controleren en expliciteren. Hierdoor is er sprake van een *“gecontroleerde of geëxpliciteerde subjectiviteit”* (Staessens, 1991), waaraan we in dit masterproefonderzoek trachtten tegemoet te komen door het nauwgezet bijhouden van een onderzoekslogboek. In dit onderzoekslogboek werden aantekeningen gemaakt van ieder contact met de respondent, met name: informatie over de informele gesprekken voor en na het interview, de beleving van de onderzoeker etc. (Kelchtermans, 1994, 1999a). Tenzij anders vermeld, is deze paragraaf gebaseerd op voorgaand onderzoek aan het Centrum voor Onderwijsbeleid – en vernieuwing en Lerarenopleiding (Appeltans & Vermeir, 2012; Ballet, 2007).

2.5 Data-analyse

Nadat we de data verzameld hadden, werden deze geanalyseerd. Hieronder bespreken we eerst hoe dit voor de eerste dataverzamelingsronde, met name omtrent de aanvangsbegeleiding, verliep (2.5.1). Vervolgens bespreken we hoe we de meer complexe analyse voor de tweede tot en met de vijfde ronde, met name omtrent de sociale netwerken van de respondenten, vorm gaven (2.5.2). Hierbij moesten we zowel met de data uit de netwerkformulieren als de data uit de semi-gestructureerde interviews aan de slag (2.5.2.1 en 2.5.2.2). Voor het analyseren van deze semi-gestructureerde interviews werd voor ieder interview dezelfde methode van transcriberen, coderen en analyseren doorlopen, tenzij expliciet vermeld. Hieronder wordt iedere component afzonderlijk toegelicht.

2.5.1 Analyse van de eerste dataverzamelingsronde (aanvangsbegeleiding)

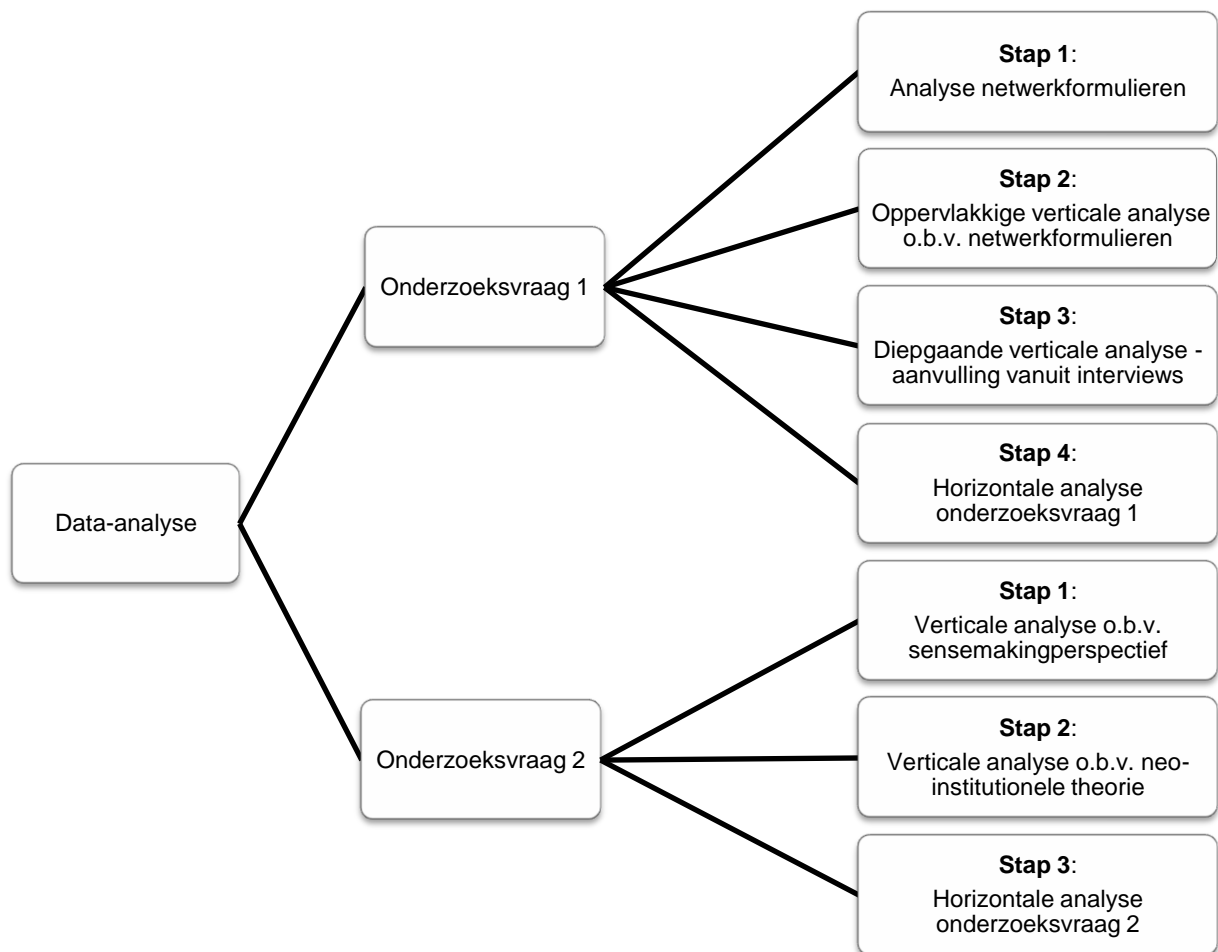
Het vooronderzoek had als belangrijkste doel een kader te schetsen inzake de aanwervingsprocedure van leerkrachten en mentoren in de school, alsook inzake de aanvangsbegeleiding. Meer bepaald bekwamen we zo noodzakelijke contextinformatie omtrent de visie en het beleid van de school over nieuwe leerkrachten, de mate waarin aandacht wordt besteed aan een goede begeleiding van deze leerkrachten en hoe ze de aanvangsbegeleiding organiseert. Deze elementen, met name de context waarin de beginnende leerkrachten werken en zich bijgevolg socialiseren, structureert mee de betekenisgeving van de respondenten. Het in kaart brengen van deze informatie sluit dus aan bij de structuurbenadering, aangezien deze aandacht heeft voor de manier waarop het denken van mensen gestructureerd wordt. De context van de school werd in deze masterproef aldus in rekening gebracht omdat deze mogelijks ook een invloed kan hebben op het socialisatieproces van de beginnende leerkrachten en dus ook op de evolutie van hun sociale netwerken.

Het resultaat van deze interviews bestond uit audio-opnames. Vooraleer deze ruwe data geanalyseerd konden worden, dienden ze in een andere vorm gegoten te worden. Meer concreet dienden ze getranscribeerd te worden. Dit is het letterlijk uittypen van de interviews in tekstvorm, wat resulteert in “interviewprotocollen” (Kelchtermans, 1994; Kvale, 1996). Voor deze transcriptie hanteerden we de zogeheten orthografische stijl, waarbij enkel een schriftelijke neerslag gemaakt wordt van het verbale (Howitt, 2010). In een volgende stap werden de interviews gecodeerd aan de hand van dezelfde codes die gebruikt werden voor het coderen van de interviews uit de tweede tot en met vijfde dataverzamelingsrondes, wat we uitvoerig bespreken in de volgende paragraaf. Wel willen we nog even aanhalen dat de bevindingen die voortkwamen uit deze data een interessante aanvulling boden op de data verzameld in de tweede tot vijfde dataverzamelingsronde en voornamelijk inzichten opleverden wat betreft de structurele elementen van de school. Daar de sociale netwerken van de beginnende leerkrachten en de evoluties ervan gekaderd dienden te worden binnen de context van de school, worden de bevindingen die naar voor kwamen uit deze interviews in hoofdstuk 4 verder besproken.

2.5.2 Analyse van de tweede tot de vijfde dataverzamelingsronde (sociale netwerken)

Het analyseren van de data uit de vier dataverzamelingsrondes omtrent de sociale netwerken was zoals hierboven reeds aangehaald complexer van aard. Bovendien was deze zeer nauw gerelateerd aan de dataverzameling. Verzamelingsrondes en analyserondes verliepen dan ook door elkaar: vaak waren we tijdens het verzamelen van data in een

bepaalde ronde nog bezig met de analyse van voorgaande rondes. Om duidelijkheid te scheppen in de gehanteerde methode, schetsen we het verloop van de data-analyse in onderstaande figuur.



Figuur 6. Data-analytisch proces.

2.5.2.1 Analyse van de netwerkformulieren

Alle ingevulde netwerkformulieren werden gedurende dit masterproefonderzoek twee keer geanalyseerd. In een eerste stap analyseerden we de netwerkformulieren in functie van de semi-gestructureerde interviews die er op volgden, zoals vermeld in paragraaf 2.4.3. Dit moest kort na de verzameling ervan gebeuren, aangezien ze als essentieel vertrekpunt fungeerden voor de interviews: ze boden visuele ondersteuning tijdens het afnemen van het interview zelf.

Om deze visualisatie te maken, moesten we op zoek naar software die over de juiste functies beschikt om dit te realiseren. Aan de faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van de Katholieke Universiteit Leuven werd reeds verschillende malen gebruik gemaakt van het softwareprogramma Gephi (Bastian, Heymann, & Jacomy, 2009). Bovendien was er een duidelijke handleiding van beschikbaar, wat onze keuze voor dit

programma sterk beïnvloedde. Vooraleer we met Gephi aan de slag konden om de data te visualiseren, diende systematisch structuur gebracht te worden in de verzamelde data. Om een visualisatie van een sociaal netwerk met deze software te kunnen maken, dient men namelijk zowel de actoren als het aantal interacties tussen het ego en een actor in te voeren. Eens de data correct ingevoerd waren, stelden we telkens dezelfde voorkeuren voor de uiteindelijke visualisatie in. Dit leidde tot een visualisatie waarbij het ego, ofwel de beginnende leerkracht, centraal staat en de actoren die deel uitmaken van het sociale netwerk zich hier rondom situeren. Zowel de positie van de actoren, alsook de dikte van de interactielijnen geven een indicatie van het aantal interacties: hoe dichter de actor zich in de visualisatie rondom het ego situeert en hoe dikker de lijn er naartoe, hoe hoger de frequentie van de interacties.

In een tweede stap werden de netwerkformulieren en visualisaties opnieuw geanalyseerd in functie van de eerste onderzoeksvraag betreffende de evolutie van het sociale netwerk doorheen het schooljaar. Hiervoor werd in eerste instantie per beginnende leerkracht (ego) losgekomen van de actoren die deel uitmaken van het sociale netwerk op zich, maar werd gekeken naar de functie van de desbetreffende personen (e.g., vakcollega, vriend, mede-klastitularis etc.). Vervolgens waren eveneens het aantal contactpersonen en interacties, alsook de aard van de interacties (e.g., discussie, persoonlijk gesprek etc.) bepalend om los van individuen patronen te beschrijven wat betreft de evolutie van het sociale netwerk. Dit resulteerde in een eerder oppervlakkige *verticale analyse* per respondent die uitgediept diende te worden op basis van de semi-gestructureerde interviews uit alle dataverzamelingen rondes. Het verloop van dit proces bespreken we in de volgende paragraaf.

2.5.2.2 *Analyse van de semi-gestructureerde interviews*

Net zoals de data verkregen uit de eerste dataverzamelingsronde, leverden de interviews uit de tweede tot en met de vijfde ronde audio-opnames van de afgenomen interviews op. Ook deze data dienden getranscribeerd te worden. In tegenstelling tot de transcripties van de interviews uit de eerste dataverzamelingsronde, hebben we deze transcripties in navolging van Kelchtermans (1999a) zo nauwkeurig mogelijk uitgevoerd en werden ook aarzelingen, stiltes, intonaties etc. opgenomen in de protocollen. Zo wilden we datareductie tegen gaan en een zo volledig mogelijk beeld van de realiteit weergeven. Daar we met twee onderzoekers waren en we telkens dezelfde drie leerkrachten interviewden, dienden we keuzes te maken bij het analyseren van de verkregen data. Omdat we de data zo objectief mogelijk wilden benaderen en bovendien op de hoogte wilden zijn van de inhoud en het verloop van elkaars interviews, kozen we er in eerste instantie voor elkaars audio-opnames

te transcriberen. Dit verliep echter moeizaam als gevolg van onder andere de plaatselijke dialecten van de respondenten en ruis op de audio-opnames. Hierdoor transcribeerden we vanaf de derde dataverzamelingsronde toch onze eigen interviewopnames, maar legden we hierbij wel dezelfde nauwkeurigheid aan de dag. Dit laatste poogden we te bereiken door de transcripties onderling uit te wisselen en te controleren op fouten door het simultaan beluisteren van de bijhorende audio-opnames.

Vervolgens dienden de getranscribeerde data gecodeerd te worden. Coderen kunnen we definiëren als het afbakenen van tekstfragmenten op basis van hun betekenisvolheid en inhoudelijke samenhang. Ieder tekstfragment krijgt een objectieve beschrijving van de onderzoeksrelevante inhoud en dit door middel van een code (Kelchtermans, 1999a). Daar de focus ligt op de betekenis van fragmenten en de inhoudelijke samenhang van woorden in plaats van woorden op zich, wordt de opdeling in zeer veel en korte fragmenten vermeden (Miles & Huberman, 1994).

Wat betreft het coderen kunnen we stellen dat dit een van de meest uitdagende stappen was in dit masterproefonderzoek. Zoals eerder aangehaald is de combinatie van het cultureel-individueel perspectief en de neo-institutionele theorie eerder zeldzaam en werd bovendien de sociale netwerkanalyse niet eerder uitgevoerd aan het Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en Lerarenopleiding van de KU Leuven. Bijgevolg was het een moeilijke opdracht om het data-analytisch proces vorm te geven. We kozen er uiteindelijk voor het coderen in twee stappen te laten verlopen om zo tot twee analyses te komen die een antwoord bieden op respectievelijk onderzoeksvraag 1 en onderzoeksvraag 2.

Om tot een antwoord te komen op de eerste onderzoeksvraag, namelijk “Hoe evolueert het sociale netwerk van beginnende leerkrachten gedurende het eerste schooljaar?” vertrokken we van codes uit het hierboven reeds aangehaalde onderzoek van Coburn, Choi en Mata (2010). Een overzicht van deze codes en hun inhoudelijke betekenis is te vinden in bijlage 8. Hierbij willen we opmerken dat we steeds open probeerden te staan ten opzichte van de data om tot een zo verfijnd mogelijke codering van de onderzoeksdata te komen. Dit sluit aan bij wat ook wel een “*hybride benadering*” van coderen genoemd wordt (Coburn, 2001; Fereday & Muir-Cochrane, 2006) waarbij een deductieve en inductieve benadering worden gecombineerd. Dit wil zeggen dat men vertrekt van codes die reeds bestaan uit eerder onderzoek, maar open blijft voor het aanpassen of toevoegen van nieuwe codes. Op basis van deze codering kon de eerder oppervlakkige verticale analyse per respondent verder uitgediept worden. Vervolgens diende ook een horizontale analyse gemaakt te worden om zo patronen wat betreft de evolutie van het sociale netwerk te beschrijven over alle respondenten heen. Hiermee was meteen ook de data-analyse voor de eerste onderzoeksvraag rond.

Vervolgens dienden de interviews opnieuw gecodeerd te worden op een ander abstractieniveau om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden. Ook hiervoor dienden we de data eerst per respondent te analyseren. Daar we onze tweede onderzoeksvraag hebben opgedeeld in de subvragen “Op welke manier spelen de individuele en collectieve betekenisgeving van beginnende leerkrachten een rol in de evolutie van hun sociale netwerk?” en “Welke invloed oefenen institutionele dragers uit op de evolutie van sociale netwerken?”, hebben we er ook voor gekozen twee verticale analyses per respondent uit te voeren om deze vraag te beantwoorden. Eerst codeerden en analyseerden we de data op basis van het sensemakingperspectief. Aan de hand van deze codes maakten we een eerste *verticale analyse per respondent* die aansluit bij de eerste subvraag. Vervolgens codeerden we de data opnieuw aan de hand van de neo-institutionele theorie en kwamen we ook zo tot een *verticale analyse per respondent* die aansluit bij de tweede subvraag. Ook bij deze analyses werden de deductieve en inductieve benadering gecombineerd. Bijlage 9 biedt een overzicht van de gebruikte codes en biedt meer duiding bij de analyses met betrekking tot deze onderzoeksvraag. Aansluitend voerden we ten slotte met het oog op een zo helder mogelijke analyse ook twee *horizontale analyses* uit zodat beide subvragen apart besproken werden. Hiervoor vergeleken we de bevindingen over verschillende respondenten heen op zoek naar systematische gelijkenissen en verschillen.

Vooraleer we overgaan naar de rapportage van onze bevindingen wat betreft onze twee onderzoeksvragen (zie hoofdstuk 3 en 4), gaan we in volgende paragraaf nog dieper in op de methodologische kwaliteit van het onderzoek.

2.6 Methodologische kwaliteit van het onderzoek

2.6.1 Betrouwbaarheid

Betrouwbaarheid wordt door Maso en Smaling (1998) omschreven als de herhaalbaarheid van de onderzoeksresultaten. Dit betekent dat een andere, onafhankelijke onderzoeker in staat zou moeten zijn om het gehele onderzoeksproces te reconstrueren en gelijke resultaten te bekomen. In realiteit is een feitelijke herhaling van het onderzoeksproces echter onmogelijk, aangezien de onderzochte situatie steeds verandert. Daarom spreekt men in kwalitatief onderzoek eerder van “*virtuele herhaalbaarheid*” (Maso & Smaling, 1998). Dit houdt in dat onderzoek in principe herhaald moet kunnen worden, waardoor ook de term “navolgbaarheid” gehanteerd kan worden (Smaling, 1987). In de literatuur wordt bovendien vaak een onderscheid gemaakt tussen *interne* en *externe betrouwbaarheid* (Maso & Smaling, 1998; Wiersma, 1995).

Met de term *interne betrouwbaarheid* wordt de intersubjectieve overeenkomst tussen onderzoeksmedewerkers binnen eenzelfde onderzoek bedoeld en verwijst men naar de overeenstemming tussen de methoden die de verschillende onderzoekers gebruiken binnen eenzelfde onderzoek (Smaling, 1987; Wiersma, 1995). In dit masterproefonderzoek hebben we hier expliciet aandacht aan besteed: we namen beiden onafhankelijk van elkaar interviews af en deze interviews waren bovendien semi-gestructureerd. Om die reden kozen we er voor als interviewer steeds dezelfde leerkrachten te interviewen en de gebruikte interviewvragen goed te rapporteren. Ook maakten we de keuze de verzamelde data na transcriptie ervan uit te wisselen, nauwkeurig na te lezen en bij enige twijfel elkaar meteen om verduidelijking te vragen om zo de interne betrouwbaarheid te verhogen. Bovendien werden de getranscribeerde interviews door de andere onderzoeker ook herbeluisterd om fouten of hiaten op te sporen.

Externe betrouwbaarheid gaat over de herhaalbaarheid van het volledige onderzoek, waarbij men de vraag stelt of andere, onafhankelijke onderzoekers het onderzoek zouden kunnen repliceren in gelijkaardige omstandigheden (Kelchtermans, 1994; Maso & Smaling, 1998; Wiersma, 1995). In navolging van Van IJzendoorn en Miedema (1986) vatten we betrouwbaarheid op in termen van "*argumentatieve betrouwbaarheid*". Dit wil zeggen dat argumenten en redeneringen geëxpliciteerd worden, opdat een andere onderzoeker het onderzoek zou kunnen overdoen en zo de herhaalbaarheid van het onderzoeksproces wordt verhoogd (Guba & Lincoln, 1988; Kelchtermans, 1994; Miles & Huberman, 1994; Yin, 1994). In dit masterproefonderzoek probeerden we hieraan tegemoet te komen door de methodologische stappen zo nauwkeurig mogelijk te rapporteren.

Vervolgens hebben we ook door middel van *triangulatie* de betrouwbaarheid trachten te verhogen, met name door het toepassen van verschillende onderzoekstechnieken op hetzelfde fenomeen (Creswell, 1998; Kelchtermans, 1994; Merriam, 1998; Miles & Huberman, 1994; Wardekker, 1999; Wester, 1987; Yin, 1994). We combineerden daartoe zowel documentenanalyses, het invullen van het netwerkformulier als semi-gestructureerde interviews. Bovendien bevroegen we meerdere personen met verschillende functies (beginnende leerkrachten, een directielid, een mentor). In navolging van Kelchtermans (1999a) benoemen we dit met de term "*datatriangulatie in persoon*". Ten slotte gebruikten we ook een onderzoekslogboek om de onderzoekssubjectiviteit onder controle te houden (Kelchtermans, 1994, 1999a). Binnen dit logboek werden reflecties en informatie over het onderzoeksverloop genoteerd, zodat ze beschikbaar bleven en geraadpleegd konden worden tijdens de data-analyse (Kelchtermans, 1999a; Maso & Smaling, 1998). Concreet noteerden we nauwgezet bedenkingen, problemen etc. waarop we stootten bij het verzamelen, analyseren en schrijven van bepaalde stukken uit deze masterproef. Tenzij anders vermeld, is deze paragraaf gebaseerd op voorgaand onderzoek aan het Centrum

voor Onderwijsbeleid – en vernieuwing en Lerarenopleiding (Appeltans & Vermeir, 2012; Ballet, 2007).

2.6.2 Validiteit

Een tweede essentieel criterium voor methodologische kwaliteit van wetenschappelijk onderzoek is de validiteit. Een onderzoek heet valide te zijn wanneer er geen vertekeningen zijn en er dus sprake is van overeenstemming tussen de verzamelde gegevens en de sociale werkelijkheid (Maso & Smaling, 1998; Wardekker, 1999). Net zoals bij het begrip betrouwbaarheid, wordt er een onderscheid gemaakt tussen *interne* en *externe validiteit*. Er is sprake van *interne validiteit* wanneer de sociale werkelijkheid, zijnde de beleving en interpretatie van de respondenten, authentiek wordt weergegeven (Kelchtermans, 1994, 1999a; Wardekker, 1999). Om hieraan tegemoet te komen werden de respondenten op voorhand en ook bij aanvang van elk interview geïnformeerd over het doel van het onderzoek en het onderzoeksverloop. Ook hebben we bij het afnemen van de interviews steeds getracht zo goed mogelijk te begrijpen wat de respondenten bedoelden en dit op twee manieren. Eerst en vooral poogden we in de interviews te achterhalen wat de respondenten precies bedoelden met wat ze reeds in hun netwerkformulier geformuleerd hadden. Vervolgens hadden we ook tijdens het interview de nodige aandacht voor het goed begrijpen van wat bedoeld werd en stelden we hiervoor de nodige bijvragen.

Verder maakten we gebruik van een onderzoekslogboek om de vertekening door een selectief geheugen te bestrijden en de authenticiteit van de analyses te verhogen (Maso & Smaling, 1998). Ook hier speelde het proces van *triangulatie* een rol voor het verhogen van de *interne validiteit*: het hanteren van verschillende databronnen geeft een meer waarheidsgetrouw beeld en vormt een validering van de onderzoeksgegevens en de daaruit afgeleide inzichten (Ballet, 2007). Vervolgens vond er tijdens de data-analyse een continue interactie plaats tussen de verzamelde data, de gemaakte interpretaties en de onderzoeksliteratuur, wat het mogelijk maakte de geldigheid van de gemaakte interpretaties na te gaan (Miles & Huberman, 1994). Tot slot maakten we in de analyseteksten gebruik van originele interviewcitaten en *“thick descriptions”* om zo dicht mogelijk bij het spontane, narratieve taalgebruik van de respondenten te blijven (Kelchtermans, 1999a).

Externe validiteit betreft de generaliseerbaarheid en de geldigheid van de onderzoeksconclusies buiten de context van het onderzoek (Maso & Smaling, 1998; Wardekker, 1999). Aangezien we geïnteresseerd zijn in de betekenisgeving van individuen in concrete situaties, beogen we geen statistische generaliseerbaarheid maar streven we naar generalisering van de gevonden inzichten (Yin, 1994). We trachtten met andere woorden te komen tot wat we ook wel *“theoretische”* of *“inhoudelijke generalisatie”* noemen (Boeije,

2005; Maso & Smaling, 1998). Dit houdt in dat de ontwikkelde inzichten “overdraagbaar” zijn naar situaties met gelijkende structurele en contextuele kenmerken (Ghesquière & Staessens, 1999; Guba, 1981; Kelchtermans, 1994). Mede dankzij het opnemen van de neo-institutionele theorie als perspectief en hiermee gepaard gaand de aandacht voor structurele kenmerken, besteedden we extra aandacht aan de contextgebondenheid en poogden we zo tegemoet te komen aan de *externe validiteit*. Tenzij anders vermeld, is deze paragraaf gebaseerd op voorgaand onderzoek aan het Centrum voor Onderwijsbeleid – en vernieuwing en Lerarenopleiding (Appeltans & Vermeir, 2012; Ballet, 2007).

2.7 Uitleiding

In dit tweede hoofdstuk werd uitvoerig ingegaan op de probleemstelling en methodologie van dit masterproefonderzoek. Eerst beargumenteerden we waarom kwalitatief-interpretatief onderzoek en sociale netwerkanalyse de meest aangewezen methoden zijn voor dit onderzoek (2.1). Vervolgens stonden we stil bij sociale netwerkanalyse als onderzoeksmethode (2.2). In paragraaf 2.3 bespraken we de onderzoekscyclus, toegepast op deze masterproef. Vervolgens gingen we dieper in op het verloop van de dataverzameling (2.4), dewelke nauw gerelateerd was aan de data-analyse (2.5). Ten slotte bespraken we ook nog hoe we poogden tegemoet te komen aan de methodologische kwaliteit (2.6). In de twee volgende hoofdstukken rapporteren we onze bevindingen.

Hoofdstuk 3 De evolutie van het sociale netwerk van beginnende leerkrachten

In dit hoofdstuk rapporteren we de resultaten met betrekking tot de eerste onderzoeksvraag “Hoe evolueert het sociale netwerk van beginnende leerkrachten gedurende het eerste schooljaar?”. We starten met een overzicht van de respondenten (3.1), waarna we een exemplarisch uitgewerkt verhaal presenteren van één respondent, Eva (3.2). In paragraaf 3.3 formuleren we uiteindelijk een antwoord op onze eerste onderzoeksvraag in de vorm van een horizontale analyse dat het overkoepelende verhaal brengt van de zes beginnende leerkrachten uit De Lentebloesem die deelnamen aan dit onderzoek. We sluiten dit hoofdstuk af met enkele algemene conclusies (3.4).

3.1 Overzicht van de respondenten

Aan dit masterproefonderzoek namen zes beginnende leerkrachten deel. Allen zijn ze maximaal vijf jaar werkzaam als leerkracht en zijn ze voor het eerst een heel schooljaar tewerkgesteld in De Lentebloesem. Verder werden er geen restricties opgelegd voor het al dan niet deelnemen aan dit onderzoek, waardoor we een heterogene groep respondenten bekwamen:

- Bert geeft Project Algemene Vakken (PAV) en Maatschappelijke Vorming (MaVo) in het eerste, derde en vierde jaar;
- Hanne geeft Frans in het vijfde en zesde jaar;
- Eva geeft Toegepaste Chemie, Labo Chemie, Biologie en Natuurwetenschappen in het vierde, vijfde en zesde jaar;
- Lise geeft Godsdienst in het tweede, derde, vierde en zesde jaar;
- An geeft Nederlands in het vijfde en zesde jaar;
- Koen geeft PAV in het vijfde, zesde en zevende jaar.

Een meer gedetailleerd overzicht van deze respondenten vindt u in bijlage 10. Om de anonimiteit van onze respondenten te garanderen, hebben we gebruikgemaakt van pseudoniemen.

3.2 Resultaten van een exemplarische verticale analyse: het verhaal van Eva

In deze paragraaf beschrijven en analyseren we hoe de evolutie van het sociale netwerk van één respondent eruitziet gedurende het eerste schooljaar in De Lentebloesem. Deze resultaten kunnen opgevat worden als een exemplarische verticale analyse die voor elke respondent werd opgesteld.¹ We starten met een beschrijving van de evolutie van de contactpersonen van Eva om een beeld te geven van welke actoren deel hebben uitgemaakt van haar sociale netwerk in het eerste schooljaar op een nieuwe school (3.2.1), gevolgd door een beschrijving van de evolutie van de aard van de interacties die Eva had met haar contactpersonen (3.2.2). Ten slotte wordt deze exemplarische verticale analyse afgerond met een paragraaf waarin we inzoomen op de factoren die deze evoluties helpen verklaren (3.2.3). Hiervoor baseren we ons op de concepten die werden besproken in het voorgaande hoofdstuk met betrekking tot sociale netwerken, met name nabijheid, homofilie, vertrouwen, diepte van de interactie en toegang tot informatie.

3.2.1 Een beschrijvende analyse: evolutie van de contactpersonen

In deze paragraaf geven we een overzicht van de personen waarmee Eva contact had tijdens het eerste jaar in een nieuwe school, De Lentebloesem. Op die manier proberen we na te gaan welke personen een belangrijke rol spelen voor beginnende leerkrachten om zich thuis te voelen in een nieuwe school.

In het begin van het schooljaar, wanneer we voor de eerste keer het sociale netwerk van Eva in kaart brachten, heeft zij met heel wat personen contact gehad. De visuele weergave van haar sociale contacten vindt u terug in bijlage 11 en toont dat haar netwerk op dat moment zowel bestond uit zowel vak- en parallelcollega's als uit andere beginnende leerkrachten, gewone collega's (i.e., welke we niet kunnen categoriseren onder vakcollega, parallelcollega, andere beginnende leerkrachten of personen met een specifieke functie in de school zoals mentoren, directie of ondersteunend personeel), administratieve medewerkers en mentoren. Wanneer we gedetailleerder naar dit eerste sociale netwerk kijken, zien we dat Eva gedurende één week 49 contacten had met 24 verschillende personen. De meeste van deze contacten of interacties had zij met vakcollega's (12 interacties). Meer concreet had zij

¹ Om de evolutie duidelijk weer te kunnen geven, zullen we zowel bij de verticale analyse als bij de horizontale analyse (zie 3.3) refereren naar de verschillende dataverzamelmomenten. Wanneer we bij deze resultaten spreken van het eerste dataverzamelmoment, refereert dit naar het eerste dataverzamelmoment met betrekking tot de sociale netwerken van de beginnende leerkrachten, wat in het totale dataverzamelingsproces overeenkomt met 'ronde 2'.

contact met twee parallelcollega's (vier interacties) en met drie vakcollega's (acht interacties). Ook met andere beginnende leerkrachten (drie personen; negen interacties) en gewone collega's (vijf personen; negen interacties) had zij de week waarin we deze data verzamelden heel wat interacties, net zoals personen die verantwoordelijk zijn voor praktische zaken (vier personen; zes interacties), zoals medewerkers van de drukplaats, de ICT-dienst en het secretariaat. Verder vonden er nog contacten plaats met haar medetitularis en mentor en met personen die niet op de school werken, maar wel een belangrijke rol spelen in de eerste maanden, zoals haar partner, moeder en vrienden. We kunnen dus vaststellen dat het sociale netwerk van Eva tijdens de eerste maand tamelijk uitgebreid was.

Als we vervolgens kijken naar de data die we na twee maanden verzamelden, stellen we vast dat het aantal schoolgerelateerde contacten in het sociale netwerk van Eva lichtjes gedaald is (van 49 naar 33), maar dat het aantal personen min of meer stabiel bleef (22 in plaats van 24). Wanneer we weer gedetailleerder naar de data kijken, zien we wel dat de samenstelling van haar sociaal netwerk veranderd is: het tweede netwerk bestaat uit 11 nieuwe personen en 11 personen waarmee ze tijdens de eerste maand van het schooljaar ook al contact had. Opvallend hierbij is dat Eva met zes personen van de laatstgenoemde groep tijdens het eerste dataverzamelmoment ook al contact had en dat ze ook op dit tweede moment meerdere contacten met hen had. Meer specifiek zijn het in Eva's tweede netwerk opnieuw vak- en parallelcollega's die de kern² van haar sociale netwerk vormen (respectievelijk drie personen; vier interacties en drie personen; zes interacties). Ook vier beginnende leerkrachten maken deel uit van deze kern, waarvan Eva met één van deze beginnende leerkrachten in beide netwerken het meeste aantal contacten heeft (vijf interacties in het eerste netwerk; vier interacties in het tweede netwerk) in vergelijking met de andere personen waarmee ze contact heeft. Verder valt het op dat Eva op dit tweede dataverzamelmoment opnieuw heel wat interacties heeft met gewone collega's (zes personen; zes interacties), maar in tegenstelling tot haar eerste netwerk waren dit tijdens het tweede dataverzamelmoment allemaal eenmalige contacten. Ten slotte had Eva nu iets meer contact met haar mentoren (in totaal waren dit vier contacten, wat meer is in vergelijking met het eerste moment van dataverzameling). In bijlage 12 vindt u een visuele weergave van dit tweede sociale netwerk terug.

Op het derde dataverzamelmoment, dat net na de kerstvakantie plaatsvond, merken we opnieuw dat het aantal personen in Eva's sociale netwerk min of meer stabiel is gebleven (van 22 naar 24 personen), maar dat het aantal interacties gestegen is ten opzichte van het tweede meetmoment (van 33 naar 51 interacties). De kern van haar derde netwerk

² Met de kern van het sociale netwerk verwijzen we naar de personen waarmee de beginnende leerkracht de meeste contacten had over het hele schooljaar heen. In de visualisaties in de bijlagen komt dit overeen met de korte, dikke contactlijnen.

bestaat opnieuw vooral uit vak- en parallelcollega's – waarmee ze respectievelijk vijf en 11 interacties had – en andere beginnende leerkrachten (zie bijlage 13). Als we kijken naar wie deel uitmaakt van de kern van Eva's derde netwerk, valt het op dat Eva opnieuw het meeste interacties heeft met die ene beginnende leerkracht waarmee ze in de vorige netwerken ook al veel contacten had (i.e., BNL 1 in de visualisaties van haar netwerken in de bijlagen). Eva heeft met andere woorden al van bij de start van het schooljaar veel interacties met deze beginnende leerkracht, wat te verklaren is door de vriendschappelijke band die ze samen hebben opgebouwd: *“Wij trekken wel heel hard naar elkaar toe. Het klikt gewoon goed. (...) Daar vertel ik wel alles tegen. (...) Alle, ik hoop toch dat we vrienden zijn [lacht].”* Verder bestaat het derde netwerk van Eva uit een aantal gewone collega's waarmee ze in de vorige maanden al contact had en heeft ze ook opnieuw meer contacten met de mentoren (vijf interacties). Bovendien zijn slechts acht van de 24 personen nieuw in Eva's derde netwerk, waaruit we kunnen afleiden dat de kern van haar netwerk redelijk stabiel blijft. Tot slot valt het op dat ze nog enkele eenmalige contacten had met een vakcollega, enkele gewone collega's die in haar vorige netwerken nog niet aanwezig waren (vijf personen) en vier personen met praktische functies.

Op het vierde en laatste dataverzamelmoment, wanneer het schooljaar al zeven maanden bezig was, zien we dat zowel het aantal personen in Eva's sociale netwerk (24) als het aantal contacten (49) stabiel zijn gebleven ten opzichte van haar derde netwerk (zie bijlage 14). In dit vierde netwerk behoren weer parallelcollega's (twee personen; acht interacties), een vakcollega (haar meter; vier interacties) en dezelfde beginnende leerkracht als in de vorige netwerken (vijf interacties) tot de kern van haar netwerk. Verder zien we in dit vierde netwerk dat ook een leerkracht lichamelijke opvoeding (i.e., collega 11 in de visuele weergaves) tot de kern van haar netwerk behoort (zes interacties). Dit valt te verklaren vanuit het feit dat Eva zich sinds de vorige dataverzamelingsronde engageerde om mee te werken aan buitenschoolse sportactiviteiten: *“Dus dan ben ik mee gaan coachen en nu zijn de meisjes gewonnen dus gaan ze naar het WK en nu moet er nog heel wat geregeld worden. (...) En die contacten gaan daar dan altijd over.”* Verder had Eva op dit vierde meetmoment contact met leden van de directie (twee personen; vijf interacties), de mentoren (twee personen; twee interacties) en gewone collega's (vijf personen; zeven interacties). Vervolgens stellen we vast dat er negen nieuwe personen aan bod komen in dit netwerk, maar dit zijn allemaal eerder toevallige contacten met gewone collega's of eenmalige contacten met secretariaatsmedewerkers naar aanleiding van een specifieke vraag waar Eva op dat moment mee zat, bijvoorbeeld: *“Eén van mijn vijfde jaren had studie omdat ik mee mocht gaan op uitstap. En ik had juist met een deel gedaan dus ik dacht toen dat ik een toets kon doen op dat uur. (...) Maar dat moest ik normaal twee weken op voorhand doorgeven, dus was ik gaan vragen of het nog kon.”*

Samenvattend kunnen we stellen dat het aantal personen waarmee Eva gedurende één schoolweek contact heeft, stabiel blijft over de vier dataverzamelmomenten heen (respectievelijk 24, 22, 24 en 24). Eva geeft hier zelf volgende verklaring voor: *“Uw aantal vakken blijft hetzelfde dus die collega’s of parallelcollega’s blijf je contacteren om samen te werken. En dan uw vaste personen waar je dan regelmatig mee spreekt, dat blijft min of meer hetzelfde, ja.”* Daarnaast valt het op dat het aantal interacties dat Eva had, wel wisselde doorheen het schooljaar. Ze had respectievelijk 49, 33, 51 en 49 interacties op de vier verschillende momenten. Deze fluctuaties kunnen we verklaren vanuit Eva’s agenda, bijvoorbeeld: *“Dat kan verschillen doordat ik dinsdag normaal geen les heb, dus soms kom ik dan helemaal niet op school en zijn er geen contacten. (...) Maar het is ook al wel een paar keer geweest dat wij dan op dinsdag vergaderen. Dus dan kom ik wel naar school en dan heb je ook weer meer contacten.”* Verder kunnen we besluiten dat de kern van Eva’s netwerk sinds het begin van het schooljaar min of meer hetzelfde gebleven is en dat ze in afnemende volgorde de meeste interacties had met parallelcollega’s, vakcollega’s en andere beginnende leerkrachten. Hierbij valt bovendien op dat Eva steeds het vaakst contact heeft met één beginnende leerkracht, namelijk de beginnende leerkracht die ze al kende vanuit de lerarenopleiding (i.e., BNL 1). Ook Eva bevestigt deze vaststellingen: *“Ja, dat klopt. Want met vakcollega’s spreek je af van ‘waar zit je, wat ga je doen,...’ (...) en ja met [BNL 1], omdat ze mijn vriendin is geworden.”* Ten slotte werd duidelijk dat in elk netwerk ook (1) de mentoren, (2) ondersteunend personeel en (3) andere collega’s waarmee Eva contact had, steeds terugkwamen in Eva’s sociale netwerken, maar toch minder prominent naar voren kwamen dan de echte kern van haar netwerk.

3.2.2 Een beschrijvende analyse: evolutie van de aard van de interacties

Nu we een beeld hebben van de personen die deel uitmaken van het sociale netwerk van Eva, kunnen we ons afvragen waarover deze contacten precies gaan. Om dit te achterhalen, proberen we een antwoord te zoeken op volgende vragen: Wat voor soort contacten hebben beginnende leerkrachten? Welke vormen van samenwerking gaan beginnende leerkrachten aan? En verandert dit doorheen het schooljaar? Hiervoor baseren we ons op de categorieën die gebruikt werden op het netwerkformulier, namelijk discussie, samenwerking, advies en informatie, pauze, persoonlijke gesprekken, buiten de schooluren, vriendschap en andere (zie bijlage 3).

Als we kijken naar de evolutie van de aard van de interacties tussen Eva en haar contactpersonen, stellen we vast dat ze bij de start van het schooljaar als beginnende leerkracht vooral persoonlijke gesprekken had (20 keer), vaak advies en informatie vroeg (18 keer) en ook heel wat vriendschappelijke contacten had met collega’s (13 keer). Veel van

deze contacten vonden bovendien plaats tijdens de pauze (16 keer). Eva licht dit zelf als volgt toe: *“In het begin is dat dan heel veel informatie over de school. Bij sommigen blijft dat enkel schoolgebonden, bij anderen gaat het heel kort over privé zaken en bij anderen ga je echt gewoon over privé dingen kunnen praten.”* Tot slot had ze ook nog zeven interacties met collega's rond samenwerking en zes discussies. Ook had ze opvallend weinig contacten buiten de schooluren (vier keer).

Net na de herfstvakantie, wanneer het tweede dataverzamelmoment plaatsvond, zien we opvallende dalingen in het aantal persoonlijke gesprekken (van 20 naar zeven), vriendschappelijke gesprekken (van 13 naar twee) en het vragen van advies en informatie (van 18 naar negen). Ook het aantal interacties met betrekking tot samenwerking is gedaald (vier keer). Deze vaststelling moet echter wel genuanceerd worden, gelet op de algemene daling van het aantal interacties ten opzichte van het eerste meetmoment (zie 3.2.1). Ondanks deze dalingen, blijkt dat zowel het vragen van advies en informatie (negen keer) als persoonlijke gesprekken (zeven keer) en gesprekken die plaatsvinden tijdens de pauze (12 keer) het meeste blijven doorwegen in de aard van de interacties die Eva heeft met haar contactpersonen, net zoals in Eva's eerste sociale netwerk.

Op het derde dataverzamelmoment zien we een vrij gelijkaardig patroon in de aard van de interacties die Eva heeft met haar contactpersonen. Concreet had Eva 16 interacties in verband met het vragen van advies en informatie, 14 persoonlijke gesprekken en negen gesprekken tijdens de pauze. Als we louter kijken naar de absolute frequenties, heeft ze van elke categorie meer gesprekken in vergelijking met het tweede dataverzamelmoment, maar moeten we deze vaststelling opnieuw nuanceren. Eva had globaal bekeken immers meer interacties op dit moment dan op het tweede meetmoment en bijgevolg zijn het opnieuw deze thema's waarrond Eva het meeste interacties had. Verder valt op dat het aantal samenwerkingscontacten (12 keer) toeneemt ten opzichte van de vorige meetmomenten en dat de overige categorieën min of meer constant blijven

Ten slotte wordt deze trend grotendeels verder gezet op het laatste dataverzamelmoment: Eva had acht contacten in verband met advies en informatie en 14 persoonlijke gesprekken. Het aantal samenwerkingscontacten blijft stijgen (17 keer) en er is een daling merkbaar in het aantal interacties tijdens de pauze (slechts 4 keer).

Samenvattend kunnen we stellen dat Eva van bij de start van het schooljaar heel wat persoonlijke gesprekken had, alsook veel interacties waarbij ze advies en informatie vroeg. Doorheen het schooljaar blijft dit stabiel aanwezig in de netwerken van Eva: *“Ja, advies en informatie dan voornamelijk aan vakcollega's, zo van 'hoe kan ik dat het best doen, waar zijn we,...' Persoonlijke gesprekken is dan wanneer het niet schoolgebonden is en ja, dat is meestal tijdens de pauze of tijdens springuren of na de les.”* Verder zien we een stijgend verloop in het aantal interacties rond samenwerken en dat Eva op de drie eerste momenten

heel wat interacties had in de pauze, maar dat dit sterk is gedaald op het vierde meetmoment.

3.2.3 Een verklarende analyse: beïnvloedende factoren uit de sociale netwerkanalyse

In de bovenstaande paragrafen schetsten we een beeld van hoe het schoolgerelateerde sociale netwerk van Eva evolueert doorheen haar eerste schooljaar in De Lentebloesem. We bespraken achtereenvolgens hoe het verloop van de contactpersonen eruit ziet en hoe de aard van de interacties evolueert doorheen dit schooljaar. In deze paragraaf behandelen we vervolgens de factoren die een impact kunnen hebben op de evolutie van dit netwerk. Zoals reeds werd aangehaald, baseren we ons voor deze analyse op onderzoek van Coburn, Choi en Mata (2010). Achtereenvolgens zoomen we dan ook in op hoe nabijheid, homofilie, vertrouwen, diepte van de interactie en toegang tot informatie een invloed uitoefenen op de evolutie.

Nabijheid

Coburn, Choi en Mata (2010) zijn van mening dat leerkrachten banden vormen met anderen omdat ze fysiek dicht bij elkaar zijn. Bij Eva valt het al van bij de start van het schooljaar op dat louter het fysiek in iemands buurt zijn er inderdaad toe leidt dat ze contact heeft met bepaalde personen, bijvoorbeeld door samen aan de fietsenrekken te staan of door in de leraarskamer toevallig naast elkaar te zitten aan de computers: *“Zo vaak zie ik ze ook niet. Dat was ook toevallig dat wij daar juist naast elkaar zaten.”* Ook doorheen de rest van het schooljaar blijft dit een belangrijke rol spelen en vooral de leraarskamer blijkt hierin cruciaal te zijn: *“Ja, als we elkaar tijdens de pauze in de leraarskamer zien, gaan we vaak naast elkaar zitten en spreken we over hoe de les was.”* Dit geldt ook voor de interacties die plaatsvinden met collega’s die lesgeven in een aangrenzend lokaal of een lokaal in dezelfde gang als waar Eva op dat moment moet lesgeven: *“Dat was onderweg naar het lokaal. Er was een lokaalwijziging geweest (...) en dat was dan direct ingegaan en die was haar klas aan het zoeken want die moest dan normaal in het leslokaal zitten waar ik nu zat. Dus dat was zo over waar zij dan zat want misschien zitten die daar dan.”* Tot slot heeft nabijheid ook een invloed op de frequentie van de interacties die Eva met een persoon heeft: *“Ik kom [naam parallelcollega] nu eenmaal vaker tegen en zij spreekt mij ook gemakkelijker aan.”* Mensen die zij vaker tegenkomt en bij wie ze dus vaker in de buurt is, zal ze sneller aanspreken. Dit brengt met zich mee dat ze met die personen ook meer interacties heeft, maar ook dat Eva weinig in contact komt met die personen die ze minder vaak tegen het lijf loopt. Dit geldt bijvoorbeeld voor haar medetitularis: omwille van het feit dat zij slechts

halftijds werkt en de kans dat Eva haar tegen het lijf loopt dus kleiner is, komen ze minder vaak met elkaar in contact.

Homofilie

De term homofilie wordt in dit masterproefonderzoek gebruikt om aan te geven dat personen banden vormen met anderen omdat ze zich met deze personen als het ware identificeren: ze zien dat de andere persoon hetzelfde is als zichzelf op een bepaald vlak (Coburn, Choi, & Mata, 2010). Zo heeft Eva bij aanvang van het schooljaar heel wat contacten met een persoon met wie zij zich sterk identificeert. Ze volgden samen de specifieke lerarenopleiding, hebben heel wat persoonlijkenschappen gemeen en zijn bovendien ook beiden beginnende leerkracht in De Lentebloesem: *“Tijdens de introductiedag was zij hier ook en omdat wij elkaar dan al wat kenden, zijn we wel hard... Ook al geeft zij Frans, iets helemaal anders dan wat ik geef, trekken we toch wel heel hard naar elkaar toe.”* Het feit dat Eva zich identificeert met deze beginnende leerkracht blijkt uit de volgende citaten: *“Maar dat is gewoon, we zitten zo in hetzelfde schuitje.”* en *“Het is ook zo iemand waar ik naartoe ga als het wat minder gaat, omdat we allebei beginnend zijn en dan kunnen we zeuren van ‘Het is toch druk!’ en ‘Het is toch veel.’ en ‘Goh dat er nog bij...’.”* Ten gevolge van deze identificatie blijft het aantal interacties met deze persoon – in paragraaf 3.2.1 omschreven als de contactpersoon waar Eva op alle meetmomenten de meeste interacties mee had of ook BNL 1 – niet alleen in de beginmaanden, maar ook gedurende de rest van het schooljaar hoog: *“Van in het begin dat wij hier aankwamen hadden wij zo niemand die we direct herkenden en wij herkenden elkaar dan van het jaar daarvoor. En vanaf toen zijn wij gewoon naar elkaar toe gegaan en dat is zo gebleven.”* Bovendien ontstaat er ook wederzijds vertrouwen. Zo stappen ze bijvoorbeeld naar elkaar toe op momenten waarop het wat minder gaat: *“En zij vertelde dat ze ook juist een dipje had gehad en dan praten we wel over hoe we dat nu gaan doen.”* Na een tijdje ontstaat er zelfs een vriendschap: *“Dat is al wel meer en meer vriendschap. In het begin was dat nog zo iets terughoudender want ja, je kent elkaar niet. Plus zo ja, dat leeftijdsverschil is er, maar dat maakt niet zoveel uit. (...) Dat klikt gewoon wel goed.”* Vervolgens kunnen we uit de interviews met Eva ook afleiden dat de reden waarom ze zich met bepaalde personen identificeert, bepalend is voor de gespreksonderwerpen die met die persoon in kwestie worden aangeboord: *“[Naam interimleerkracht] heeft hier altijd ook op school gezeten en die volleybal ook van kleins af. (...) Ja, volleybal... Als je dat dan ziet, dan begin je te praten.”* Verder stellen we vast dat het zich kunnen identificeren met een bepaalde persoon ook tot nieuwe interacties kan leiden. Zo vroeg een leerkracht lichamelijke opvoeding (i.e., collega 11 in de visualisaties) Eva op een bepaald moment of ze buitenschoolse sportactiviteiten wou coachen omwille van haar kennis van de sport. Om deze reden behoorde deze contactpersoon in het vierde netwerk plots tot de kern van haar

netwerk (zie 3.2.1). Tot slot kunnen we voor Eva concluderen dat als we kijken naar haar sociale netwerk en hoe dit evolueert doorheen het schooljaar, homofilie hierin een sterke rol speelt. Het is immers opvallend dat zij van bij de start heel wat persoonlijke gesprekken heeft (zie 3.2.2) en dat deze allemaal plaatsvonden met personen met wie ze zich om welke reden dan ook identificeert.

Vertrouwen

Vertrouwen verwijst naar de situaties wanneer de leerkracht iemand in vertrouwen neemt over een bepaald probleem of een gebeurtenis en waarbij hij/zij er vanuit gaat dat de andere persoon dit niet verder vertelt (Coburn, Choi, & Mata, 2010). Bij Eva zien we dat vertrouwen reeds bij aanvang van het schooljaar een factor blijkt te zijn die haar netwerk mee vorm geeft maar slechts in beperkte mate, gezien zij op dat moment nog weinig interacties aangaat omtrent vertrouwelijke onderwerpen. In september neemt Eva vooral mensen in vertrouwen die ze al kende vooraleer ze haar lesopdracht in De Lentebloesem aannam. Hierin speelt dus zeker ook het feit dat ze zich met elkaar kunnen identificeren een rol (zie homofilie). Later op het schooljaar begint Eva ook leerkrachten in vertrouwen te nemen die ze bij aanvang van het schooljaar nog niet kende. Zo nam ze haar meter in vertrouwen op het moment dat er zich een ongelukje voordeed met een leerling. Eva was immers bezorgd om de leerling en moest het aan iemand kunnen vertellen. Haar meter heeft naar haar geluisterd, heeft haar gerustgesteld en haar het advies gegeven om dit voorval ook toe te vertrouwen aan de directie en de preventieadviseur. Tot slot kunnen we stellen dat vertrouwen voor Eva iets is dat geleidelijk aan wordt opgebouwd. Ze moet de persoon als het ware al een tijdje kennen, waardoor ze zelfs in het vierde interview – na zeven maanden in de school te werken – aangeeft dat ze nog niet alles durft toe te vertrouwen aan een collega. Over haar parallelcollega's, waarmee ze gedurende het hele schooljaar veel contacten heeft gehad, zegt ze bijvoorbeeld het volgende: *“Ja, daar ga je ook al eerder naar toe omdat je die beter kent dus daar ga je sneller iets tegen zeggen. Als er zo eens iets klasgebonden is gebeurd of in de school iets, dan zou ik dat daar zeker aan vertellen. Maar privé zou ik dat dan al minder snel doen, vooral dan naar [BNL 1] want om zo ineens zo ‘ja, thuis dit of dat’, dat ga ik dan nog niet zo snel hier...”*

Diepte van de interactie

Mensen die in interactie gaan met elkaar praten meestal over een bepaald onderwerp. In deze masterproef wordt de inhoud van de interacties die de respondenten hebben met hun contactpersonen onderverdeeld in drie niveaus, namelijk oppervlakkig, middelmatig of hoog (zie ook bijlage 8).

Al van bij de start van het schooljaar merken we op dat de inhoud van de interacties die Eva heeft met haar contactpersonen eerder oppervlakkig is. Vooral heel wat praktische vragen vormen het onderwerp van gesprekken, zoals wat Eva als medetitularis moet doen met de klasfoto's, wat te doen wanneer je als leerkracht een onverwachte toets hebt gepland en het kopieermachine niet werkt, waar Eva met alle producten van de labo's chemie moet blijven, hoe je op Smartschool iets moet zoeken of afdrukken, over de agenda die je als leerkracht moet bijhouden,... Dit zien we ook weerspiegeld in het hoge aantal interacties die Eva heeft in verband met het vragen van advies en informatie (zie 3.2.2). We leren hieruit dat Eva in dit eerste schooljaar vooral bezig is met heel wat praktische vragen, zeker ook omdat ze hier vanuit de lerarenopleiding slechts in mindere mate op was voorbereid: *“Dat was dan ook iets waar ik van schrok. En eigenlijk is dat logisch dat iedereen een cursus en kopieën moet hebben, maar je staat daar niet bij stil dat in het begin van het schooljaar alles nog gekopieerd moet worden of doorgestuurd moet worden naar de drukker.”* Ook in de literatuur vinden we deze praktische bekommernissen terug bij beginnende leerkrachten in een nieuwe school (e.g., Fuller, 1969; Fuller & Bown, 1975). Verder zien we dat de vakinhoudelijke interacties eerder oppervlakkig van aard zijn. Eva spreekt met hen bijvoorbeeld over hoe ver haar parallelcollega's gekomen zijn met de leerstof, wanneer ze een toets zouden plannen, welke materialen uitgewisseld kunnen worden,... Naast deze oppervlakkige contacten vonden er bij de start van het schooljaar ook nog enkele contacten plaats die inhoudelijk middelmatig van aard genoemd kunnen worden, bijvoorbeeld: *“Ik heb een rumoerige klas, hoe heb jij dat opgelost?”* en het overlopen van het leerplan tijdens een vakvergadering. Deze inhoudelijk middelmatig diepe contacten blijven aanwezig doorheen het hele schooljaar: hoewel de precieze inhoud van de interacties dan wel wijzigt afhankelijk van wat er zich op bepaalde momenten voordoet op school, verschuift dit toch zelden tot nooit tot het diepe niveau zoals omschreven door Coburn, Choi en Mata (2010). Een uitzondering hierop is bijvoorbeeld de bespreking van het lesbezoek met de directie, waarbij het lesverloop en de instructiestrategieën grondig worden geanalyseerd (welke instructiestrategieën werkten, waarom doe je dit zo, is dat een goede manier opdat de leerlingen de leerstof daadwerkelijk beheersen,...) en punten ter verbetering worden opgesteld.

Toegang tot informatie

Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten banden vormen met anderen omdat ze denken dat de andere beschikt over bepaalde kennis (Coburn, Choi, & Mata, 2010). Ook bij Eva speelt deze factor een rol voor de contacten die zij aangaat. In het begin van het schooljaar kunnen we de personen die Eva aanspreekt om toegang tot informatie te bekomen, opdelen in twee groepen. Enerzijds stelt Eva haar vragen omtrent de vakken die ze geeft vooral aan

vakcollega's omwille van hun ervaring, omdat ze ook bekend zijn in de lokalen of omdat ze in dezelfde klassen lesgeven. Dit gaat zowel over vakinhoudelijke vragen zoals *“Wat moet ik doen als dat gebeurt of als dat misloopt?”* als over praktische vragen omtrent het vak, bijvoorbeeld *“Wat moet ik doen met de stoffen die in bepaalde afvalvaten moeten?”*. Anderzijds stelt Eva haar praktische, niet vakgebonden vragen meestal aan personen die ze al kent, bijvoorbeeld andere beginnende leerkrachten. In de loop van het schooljaar treedt er een verschuiving op in de keuze van de personen voor het bekomen van advies of informatie. De openheid van haar vakcollega's zorgt ervoor dat Eva hen nog steeds contacteert voor vragen omtrent de vakken die ze geeft. Maar anders dan voordien, stelt Eva nu ook haar praktische, niet vakgebonden vragen aan haar vakcollega's: *“De mensen die ver van mij af staan, dus die dunnere lijnen, die personen verschillen toch wel wat van de personen die dicht tegen mij staan omdat dat dan eerder eenmalige of toevallige contacten zijn. Het is wel duidelijk dat ik dan niet naar die mensen toe stap met vragen.”* Verder zien we dat Eva ook andere personen contacteert met specifieke (praktische) vragen omdat zij de verantwoordelijken zijn voor dat thema waarover Eva's vraag handelt. Zo contacteert ze bijvoorbeeld de verantwoordelijke voor de organisatie wanneer er een gastspreker naar de school komt of de verantwoordelijke van de GIP. Ook wanneer haar mentor nabij is, stelt ze er praktische vragen aan, bijvoorbeeld in verband met het opstellen van de examens. Op het derde dataverzamelmoment zien we eveneens dat haar vakcollega's een aanzienlijke rol blijven spelen in het aanbieden van advies en informatie. Zo krijgt ze van haar vakcollega's bijvoorbeeld de cursus die ze gebruikt in haar lessen. Logischerwijze contacteert ze de collega's die de cursus mee hebben opgesteld als ze hier vragen over heeft, bijvoorbeeld over welke onderdelen ze moet behandeld hebben in haar lessen. Tot slot blijkt ook de directie een belangrijke rol te spelen in Eva's toegang tot informatie, vooral wanneer er zich kleine problemen voordoen en ze zichzelf als beginnende leerkracht moet verantwoorden: *“(...) en dan ben ik gewoon eens langs [naam directielid] gegaan want ja, ik ben hier ook als nieuwe leerkracht. Als ze achteraf dan zeggen van ‘Ja, maar die heeft daar niets van gevraagd of daar is niets over gemeld’... Dus dan moet ik mezelf ook kunnen verantwoorden.”* Dit citaat weerspiegelt de kwetsbaarheid van leerkrachten (Kelchtermans, 2009). Onderwijzen impliceert immers dat leerkrachten “zichtbaar zijn” en dus “leven in een visbokaal” (Lortie, 1975). Deze zichtbaarheid weerspiegelt het relationele en interactieve karakter van het onderwijs: het handelen tijdens het lesgeven wordt bekeken, geëvalueerd en er wordt betekenis aan gegeven door relevante anderen. Bovendien hebben vooral leerlingen een groot effect op het zelfbeeld van leerkrachten, omdat het zij zijn aan wie leerkrachten een ethische verantwoordelijkheid hebben (Kelchtermans, 2009). Leerkrachten maken immers de hele dag door beslissingen over hoe zij het beste het leren van hun leerlingen kunnen stimuleren en dus hoe ze het beste zouden lesgeven, maar hebben hier

geen solide basis voor. Onderwijzen is immers altijd normatief: zelfs wanneer een leerkracht zijn of haar beslissingen kan expliciteren, kan de beslissing van een leerkracht nog steeds in vraag gesteld worden. Dit alles maakt dat kwetsbaarheid inherent deel uitmaakt van het lerarenberoep (Kelchtermans, 2009) en zorgt ervoor dat Eva zich als beginnende leerkracht als het ware preventief gaat verantwoorden bij de directie en hen vraagt hoe ze hiermee om dient te gaan.

3.3 Resultaten van de horizontale analyse

Om een antwoord te kunnen formuleren op onze eerste onderzoeksvraag vergeleken we de verticale analyses van de zes respondenten met elkaar om zo op een overkoepelend niveau een analyse op te bouwen wat betreft de evolutie van het sociale netwerk van beginnende leerkrachten in De Lentebloesem. Hierbij gingen we op zoek naar patronen die de individuele gevallen overstegen. In deze paragraaf presenteren we de resultaten van deze horizontale analyse. Naar analogie met de verticale analyse in paragraaf 3.2, bespreken we eerst op een eerder beschrijvende manier de evolutie van de contactpersonen (3.3.1). Vervolgens behandelen we de evolutie van de aard van de interacties met de contactpersonen (3.3.2), waarna we aan de hand van het eerder aangehaalde kader van Coburn, Choi en Mata (2010) deze horizontale analyse afronden door in te zoomen op de factoren die deze evolutie mee helpen verklaren (3.3.3).

3.3.1 Een beschrijvende analyse: evolutie van de contactpersonen

Het valt op dat de beginnende leerkrachten in de Lentebloesem op het eerste dataverzamelmoment, één maand na de start van het schooljaar, reeds een uitgebreid sociaal netwerk hebben. Concreet zien we dat ze gedurende de week waarin we onze data verzamelden, veel interacties hebben en dit met zeer veel verschillende personen. In dit eerste netwerk valt het bovendien sterk op dat het aantal contacten met eenzelfde persoon eerder laag is (vaak één à twee interacties) en dat het merendeel van deze interacties plaatsvindt met gewone collega's. Baserend op de frequentie van het aantal interacties komen deze gewone collega's het vaakst voor in het eerste sociale netwerk van de beginnende leerkrachten, mede omdat er vele gewone collega's deel uitmaken van hun netwerk. Daarnaast stellen we vast dat de beginnende leerkrachten voornamelijk contact hebben met hun vak- en parallelcollega's en andere beginnende leerkrachten en ligt het aantal contacten met deze personen hoger dan een à twee interacties. Ten slotte hebben ze op dit eerste meetmoment in mindere mate contact met de mentoren en blijft ook het aantal

contacten met de directie of andere personen in de school die geen lesopdracht uitvoeren (bijvoorbeeld secretariaatsmedewerker, ICT-dienst, drukplaats,...) eerder laag in vergelijking met de hierboven besproken actoren: *“Met de directie heb je niet echt veel contact of toch zo weinig mogelijk contact. Anders ben je niet goed bezig denk ik...”* (Bert).

Op het tweede dataverzamelmoment valt op dat de beginnende leerkrachten een minder ruim sociaal netwerk hebben dan bij het eerste meetmoment, waardoor het totaal aantal interacties van de meeste beginnende leerkrachten is gedaald. Bovendien zien we dat het aantal personen waarmee de respondenten slechts een à twee contacten hebben, ook verminderd is ten opzichte van het eerste meetmoment. Hieruit leiden we af dat de respondenten met minder personen contact hebben, maar wel vaker met dezelfde persoon. Als we kijken naar de frequenties, zien we opnieuw dat de meeste interacties plaatsvinden met gewone collega's, gevolgd door het aantal interacties met vak- en parallelcollega's. Hierbij is het echter belangrijk te vermelden dat het aantal vak- en parallelcollega's kleiner is in vergelijking met het aantal gewone collega's, maar dat de beginnende leerkrachten wel meer interacties hebben met dezelfde persoon uit deze groep. Er zijn met andere woorden minder vak- en parallelcollega's in het tweede netwerk aanwezig in vergelijking met het aantal gewone collega's, maar de vak- en parallelcollega's wegen wel zwaarder door in het totale aantal interacties van de respondenten. Deze vak- en parallelcollega's blijven bovendien deel uitmaken van het sociale netwerk, in tegenstelling tot heel wat gewone collega's. Veel gewone collega's die op het eerste meetmoment deel uitmaakten van het sociale netwerk, zijn nu immers verdwenen. Ook blijven de respondenten interacties hebben met andere beginnende leerkrachten en zien we dat enkele respondenten de banden met sommige personen uit hun netwerk stilaan als vriendschappelijk omschrijven: *“Misschien wel vriendschappelijk, maar ik heb vriendinnen die ik al tien jaar ken en dan durf ik zeggen ‘dat is een echte vriendschap’. Dus noem ik dit nog geen échte vriendschap, maar hier op school is het dan wel een vriendschappelijke relatie, ja, dat wel.”* (An). Over alle respondenten heen zien we op dit tweede meetmoment dus vaker mensen terugkomen in het netwerk die nu eerder als vriend omschreven worden, maar waarvan de relatie in het eerste netwerk nog gedefinieerd werd als collegiaal. Het aantal interacties met mentoren, directieleden of andere specifieke functies blijft ten slotte eerder laag in vergelijking met de hierboven besproken personen.

Het derde dataverzamelmoment, dat half januari plaatsvond, levert sociale netwerken op waarin we enkele zeer opvallende zaken opmerken ten opzichte van de voorgaande twee momenten. Zo zijn er twee respondenten waarbij het aantal interacties gestegen is, twee bij wie het aantal interacties gedaald is en twee waarbij het aantal interacties min of meer stabiel is gebleven. Dit is te wijten aan verschillende factoren, die in paragraaf 3.3.3 uitvoerig besproken zullen worden. Hoewel het aantal interacties met

gewone collega's nog steeds opvallend hoog blijft, zien we toch een opmerkelijke evolutie. Meer nog dan op het tweede meetmoment lijkt het er op dat de leerkrachten stilaan hun netwerk hebben opgebouwd: steeds meer respondenten hebben met een aantal personen steeds vaker contact. De trend die hierbij op de voorgrond treedt, is dat de personen met wie ze vaker contact hebben meestal vak- of parallelcollega's zijn, personen met wie de respondenten om een andere reden moeten samenwerken of omdat het stilaan vrienden zijn geworden. Bij het toelichten van het derde netwerk tijdens de interviews durven alle respondenten immers voor het eerst echt over vriendschappelijke relaties spreken met bepaalde personen. Ook deze trend trachten we verder te verklaren in paragraaf 3.3.3.

Ten slotte kunnen we bij het vergelijken van de vierde sociale netwerken opnieuw geen eenduidige conclusies trekken die gelden voor al onze respondenten wat betreft het dalen, stijgen of stabiel blijven van het aantal interacties. Deze vaststelling kan gekaderd worden vanuit het feit dat de sociale netwerken slechts momentopnames zijn waarin een bepaalde werkweek wordt uitgelicht. Zo zijn bijvoorbeeld de activiteiten die plaatsvinden gedurende die week bepalend voor het uiteindelijke netwerk van de respondenten: *“Zo diegenen die het verste staan, daar heb ik zo maar eens één keer contact mee gehad. Dat waren er nu heel veel omdat wij ook heel veel vergaderingen hadden vorige week en als je daar dan mee samen zit, moet je daar ook echt mee communiceren.”* (Bert). Daarom is het niet aangewezen om louter op basis van deze frequenties conclusies te trekken en hebben we nood aan een meer diepgaande bespreking van deze evolutie (zie 3.3.3). We zien daarentegen wel dat het aantal nieuwe personen in het netwerk weer opvallend laag is, wat de idee bevestigt dat de leerkrachten de kern van hun netwerk in de helft van het schooljaar (derde moment van dataverzameling) ongeveer gevormd hebben. Opnieuw ligt het aantal interacties met vak- en parallelcollega's, personen met wie ze moeten samenwerken of vrienden eerder hoog: *“Vakcollega's, ja, sowieso. Ik denk dat je daar een heel goede band mee moet hebben omdat je daar parallel mee werkt en daar kan je heel veel aan hebben he als je daar goed mee kan samenwerken. (...) Maar alleen vakinhoudelijk en collegiaal denk ik niet dat je voldoening kan creëren in je job. Dus ik vind het logisch dat er ook wel vriendschappen ontstaan en dat je dan ook persoonlijke gesprekken voert.”* (An). Hieruit kunnen we ten slotte afleiden dat de respondenten min of meer hun plaats gevonden hebben in de school op het vierde moment waarop we bij hen data verzamelden.

3.3.2 Een beschrijvende analyse: evolutie van de aard van de interacties

Bij het vergelijken van de evolutie van de aard van de interacties bij de zes respondenten, stellen we vast dat deze evolutie zeer persoonsgebonden is. Hierdoor is het weinig zinvol om per dataverzamelmoment te beschrijven hoe de aard van de interacties eruitziet over de

respondenten heen en hoe dit evolueert doorheen het schooljaar. Dit zou namelijk leiden tot een zeer chaotische en weinig zeggende beschrijving. Desondanks kunnen we wel enkele algemene tendensen uit dit onderzoek trekken over de manier waarop de inhoud van de interacties bij de respondenten evolueert doorheen het schooljaar.

Ten eerste ligt het aantal interacties die plaatsvinden tijdens de pauze vanaf het begin van het schooljaar al eerder hoog. Over alle respondenten heen gekeken, blijft dit ook stabiel doorheen het hele schooljaar: *“Ik denk dat het wel bij iedereen zo zal zijn dat er snel pauze wordt aangekruist omdat je dan bij iedereen zit in de leraarskamer.”* (Bert).

Daarnaast zien we al van bij de start dat heel wat interacties betrekking hebben op samenwerking of op het vragen van advies en informatie en dat dit ook gedurende het hele schooljaar de inhoud van de contacten sterk bepaalt. Hieruit leiden we af dat beginnende leerkrachten als nieuweling in een school toch met heel wat vragen zitten en dat onze respondenten hierdoor niet worden afgeschrikt: ze stappen regelmatig naar hun collega's om advies of informatie te bekomen of om samen iets uit te werken. Bijgevolg speelt dit zeker een rol in de manier waarop leerkrachten hun plaats vinden in een school als organisatie.

Ten slotte zien we het aantal persoonlijke en vriendschappelijke gesprekken stijgen doorheen het schooljaar. Deze trend kwam al aan bod in paragraaf 3.3.1 en zien we dus hier bevestigd: vriendschappelijke relaties worden doorheen het schooljaar opgebouwd en gesprekken die hieraan te relateren zijn, zoals persoonlijke gesprekken, komen dus steeds vaker voor in hun contacten naarmate het schooljaar vordert: *“Collega's beginnen bijvoorbeeld gewoon sneller van ‘oh seg, hoe is het thuis?’ Zo'n dingen worden veel sneller gevraagd dan ‘seg, in uw vak, hoe loopt dat?’ (...) Dus ja, dat ervaar ik wel dat die gesprekken minder vakgerelateerd zijn en sneller naar persoonlijke gesprekken gaan.”* (Bert).

We willen besluiten met het feit dat de redenen waarom respondenten naar bepaalde personen toestappen en gesprekken hebben met een bepaalde inhoud afhankelijk zijn van heel wat verschillende factoren. Hierop wordt dan ook zowel in paragraaf 3.3.3 als in hoofdstuk 4 verder ingezoomd.

3.3.3 Een verklarende analyse: beïnvloedende factoren uit de sociale netwerkanalyse

In de twee bovenstaande paragrafen bespraken we de algemene tendensen uit dit onderzoek met betrekking tot hoe het sociale netwerk van beginnende leerkrachten evolueerde doorheen het onderzochte schooljaar wat betreft de contactpersonen en het aantal en de aard van de interacties. De volgende stap bestaat uit het verklaren van deze tendensen, waaraan we deze paragraaf dan ook volledig wijden. We hanteren hiervoor net zoals voor de verticale analyses het kader van Coburn, Choi en Mata (2010). In dit

masterproefonderzoek gaan we met andere woorden na of deze factoren een invloed uitoefenen op hoe het netwerk van beginnende leerkrachten evolueert. Achtereenvolgens behandelen we – naar analogie met de verticale analyse in paragraaf 3.2.3 – de concepten nabijheid, homofilie, vertrouwen, diepte van de interactie en toegang tot informatie.

Nabijheid

Uit onderzoek naar sociale netwerken van Coburn, Choi en Mata (2010) leren we dat nabijheid een sterk bepalende factor is voor de vorming van sociale netwerken. Ook wij vinden dit terug in dit masterproefonderzoek. Bij aanvang van het schooljaar, wanneer de respondenten net nieuw zijn en nog niemand of slechts een enkeling kennen, spreken ze vooral de mensen aan die zich fysiek in hun buurt begeven. Dit zijn bijvoorbeeld personen die naast hen zitten in de leraarskamer: *“Het is heel bepalend wie dat er gewoon in jouw buurt beweegt. Ook waar je kastje is bijvoorbeeld, want de mensen in de buurt van je kastje ga je het snelste kennen. Want als je naar je kastje gaat om materiaal ga je al snel vragen aan diegene langs u ‘Die nieuwe uurroosters, waar kan ik dat vinden?’ – ja het is echt letterlijk wie nabij is, wordt ook figuurlijk nabij. Ook bijvoorbeeld wie langs je in de klas staat.”* (Lise). Dit verklaart meteen ook het hoge aantal interacties met veel verschillende personen in het begin van het schooljaar: de respondenten spreken personen aan die zich in hun omgeving bevinden, maar hen daarom niet bekend was, om praktische vragen te stellen of vragen over het reilen en zeilen in de school. In de literatuur wordt naar dit soort interacties gerefereerd als *zwakke banden*. Hansen (1999) stelt dat deze banden bevorderlijk zijn voor de transfer van eenvoudige procedurele kennis, wat we ook terugzien in dit masterproefonderzoek: we vatten deze eerder occasionele of toevallige contacten op als zwakke banden. Via deze contacten wordt immers vaak eerder praktische informatie of procedurele kennis doorgegeven.

Vervolgens leren we uit dit onderzoek dat heel wat van de actoren die deel blijven uitmaken van het sociale netwerk van de beginnende leerkrachten aan dezelfde tafel zitten in de leraarskamer als de respondenten en zich dus ook vrij vaak in hun omgeving bevinden: *“Ik denk dat het normaal is dat je wel eens iets zegt als je naast elkaar zit [lacht].”* (An). Het omgekeerde geldt evenzeer: actoren die zich gewoonlijk niet in de omgeving van de beginnende leerkrachten begeven, maken ook in mindere mate deel uit van het sociale netwerk: *“Want het is afhankelijk dikwijls van wie bij jou aan tafel zit, met wie je een gesprek voert. (...) En bijvoorbeeld [naam collega] en [naam collega], die zitten aan de tafel naast mij dus die heb je ook al sneller aangesproken en die hebben ook jou al sneller aangesproken. En [naam collega] bijvoorbeeld, die zit heel ver weg. Dus als ik die niet nodig heb voor mijn vak, zal ik die ook niet snel gaan zoeken...”* (Lise).

Vervolgens zien we dat de schoolcultuur in De Lentebloesem hierbij een versterkend effect heeft. Schoolcultuur is immers het resultaat van gedeelde ervaringen in de school waardoor er een gedeeld begrip ontstaat onder de collega's over de normale gang van zaken en de manier waarop dingen gedaan worden binnen deze school of organisatie (March, 1999; Schein, 2010). De openheid die heerst onder de collega's in De Lentebloesem, zorgt er namelijk voor dat er een sfeer hangt van "je kan hier iedereen aanspreken": *"Ja je gaat niet voor alles naar je mentor lopen. Je spreekt diegene aan die echt gewoon in je buurt zijn. (...) Als je in een schoolklimaat zit waar het de gewoonte is om stagiairs en nieuwe leerkrachten vriendelijk te behandelen of een school waar ze zoiets hebben van 'Ah jij bent nieuw en hoe lang ga jij nog blijven... Als ik weet dat je over een maand toch weer vertrekt, waarom zou ik je dan leren kennen?' En dat speelt wel de grootste rol denk ik."* (Lise). Net door die open sfeer blijft de factor nabijheid dan ook gedurende het hele schooljaar van belang voor het verloop van de interacties van beginnende leerkrachten. Zo geven de beginnende leerkrachten aan dat zij ook later op het schooljaar occasionele contacten hebben met mensen die ze toevallig tegen het lijf lopen, bijvoorbeeld in de wandelgangen of in de leraarskamer: *"Soms zijn dat van die superkorte interacties met collega's die je hier al wel eens hebt zien lopen maar wiens naam je niet weet. Of je kan die persoon niet plaatsen en als dat dan echt maar korte interacties zijn, dat je niet echt vraagt 'Wat is je naam?'"* (An). Hierbij dient wel opgemerkt te worden dat het aantal occasionele interacties of *zwakke banden* afneemt doorheen het schooljaar, wat we terugzien in het dalend totaal aantal interacties (zie 3.3.1).

Ook kunnen we wat nabijheid betreft afleiden uit de interviews dat het veelvuldig in elkaars buurt vertoeven en de veelvuldige contacten die hieruit voortvloeien er toe kan leiden dat er een sterkere band ontstaat: *"Omdat wij eigenlijk daar altijd rond hetzelfde tijdstip zitten en dan kunnen we daar echt wel over die dingen praten zonder dat de rest dat allemaal hoort. En ik weet ook: al wat ik tegen haar zeg, zal zij niet verder vertellen en dat is ook omgekeerd. (...) Dus het is ook meer persoonlijker geworden eigenlijk."* (Bert). Als er in het begin wel contacten waren, zal het niet nabij elkaar zijn later op het schooljaar er toe leiden dat het aantal interacties lager ligt of zelfs volledig verdwijnt. Dit geldt bijvoorbeeld als de uurroosters niet (meer) matchen en de beginnende leerkracht die persoon niet meer zo vaak tegen het lijf loopt en ook bij beginnende leerkrachten bij wie de werkdruk permanent zeer hoog ligt of leerkrachten bij wie de opdracht tijdelijk verzwaard wordt: *"Ik zie die ook precies minder en ik heb het gevoel dat je minder aangesproken wordt... Ja, ik blijf al eens in de klas zitten om te eten of te werken. Om mensen te zien en om advies te krijgen, moet je ook wel bij de mensen gaan staan en je zichtbaar maken he."* (Hanne). Wat hier wordt aangehaald door Hanne, sluit aan bij wat Hargreaves (1993, zie ook 1994 en 1996) omschrijft als strategisch individualisme ("*strategic individualism*"): soms kiezen leerkrachten ervoor om

zich terug te trekken in hun klaslokalen omwille van strategische redenen, bijvoorbeeld omwille van stijgende druk en eisen van anderen (Kelchtermans, 2006). Hanne kiest met andere woorden om in het leslokaal te blijven omdat ze zo contacten met anderen wil vermijden en zich ten volle kan focussen op haar werk. Autonomie of individueel werk bij leerkrachten is dus niet per se negatief. In de literatuur worden er dan ook verschillende vormen van autonomie of individualisme onderscheiden als voorwaarde voor de werkomgeving van leerkrachten. Naast het strategisch individualisme kunnen leerkrachten autonoom werken omwille van administratieve of organisatorische beperkingen die het voor leerkrachten moeilijk of zelfs onmogelijk maken om samen te werken, wat ook wel omschreven wordt met de term gedwongen individualisme of “*constrained individualism*” (Hargreaves, 1993). Verder onderscheidt Hargreaves “*elective individualism*” of gekozen individualisme, waarbij de keuze om alleen te werken voortvloeit uit een positieve keuze, gedreven door intrinsieke motivatie (Kelchtermans, 2006). In navolging van Clement en Vandenberghe (2000) voegen we hier nog een vierde variant van autonomie aan toe, namelijk toegeschreven autonomie (“*ascribed autonomy*”). Bij deze laatste variant wordt een leerkracht door het hele schoolteam als bevoegd gezien om autonoom te werken aan bepaalde kwesties. Vaak wordt deze leerkracht dan door het schoolteam expliciet en openlijk gewaardeerd voor welbepaalde expertise en/of competenties die hij/zij bezit (Kelchtermans, 2006). Voorbeelden hiervan kunnen zijn het organiseren van buitenschoolse activiteiten, het oprichten van een project,...

Ten slotte blijkt dat eens collega's elkaar kennen en het sociale netwerk met andere woorden ietwat opgebouwd is, het niet nabij elkaar zijn ook geen probleem hoeft te zijn voor het bekomen van specifieke informatie. Als het bijvoorbeeld om gerichte vragen gaat, zullen de beginnende leerkrachten de personen op een andere manier bereiken door hen bijvoorbeeld een e-mail te sturen.

Homofilie

Een tweede factor die de evolutie van het netwerk van de respondenten sterk bepaalt, is het feit of de beginnende leerkracht zich al dan niet identificeert met een persoon. Wanneer dit laatste het geval is, zien we deze persoon vaker terugkomen in het sociale netwerk van de beginnende leerkracht, zowel in termen van het aantal interacties met die persoon als in termen van blijvende contacten doorheen het hele schooljaar.

In het begin van het schooljaar zien we dat de respondenten sterk naar andere beginnende leerkrachten in de school toetrekken. Deze vaststelling dient echter genuanceerd te worden, aangezien ze niet alleen contact hebben met andere beginnende leerkrachten omdat ze zich ermee kunnen identificeren, maar ook als gevolg van de hierboven besproken nabijheid. Doordat je met iemand in contact komt, kan je immers

aftasten of deze persoon daadwerkelijk gelijkaardige eigenschappen heeft als jezelf. Zo zien we dat de hierboven besproken tafel in de leraarskamer, waar veel beginnende leerkrachten zitten, hierin een belangrijke rol heeft gespeeld: *“Dat zijn de eersten waarmee je contacten hebt gelegd. Dat waren zo de eerste mensen waarmee je hier sprak. Je komt hier binnen en dat is hier zo groot... Dus dat is zo van ‘Ah, daar zitten wat nieuwe leerkrachten, ik zet me daar bij!”* (An). In het begin van het schooljaar vinden de respondenten het belangrijk om op iemand terug te kunnen vallen, omdat ze nog niet zoveel personen kennen in de school. Voor de respondenten is het dan geruststellend om bij andere beginnende leerkrachten terecht te kunnen die zich in dezelfde situatie bevinden: *“We zitten zo in hetzelfde schuitje (...) omdat we allebei beginnend zijn en dan kunnen we zeuren van ‘het is toch druk’ en ‘het is toch veel’ en ‘goh, dat er nog bij...’”* (Eva). De werkdruk waarmee elke beginnende leerkracht wel te kampen krijgt, blijkt dan ook een hot item te zijn bij alle respondenten. Deze bevinding illustreert een eerste reden waarom relationele banden meestal worden gevormd, namelijk wanneer iemand een soortgelijke structurele positie heeft, zoals hetzelfde geslacht of dezelfde rol (hier: beginnende leerkracht) (Coburn & Russell, 2008).

In de loop van het schooljaar blijft homofilie een aanzienlijke rol spelen in de evolutie van de sociale netwerken. Naast andere beginnende leerkrachten identificeren de respondenten zich gaandeweg ook met andere collega's. Wanneer de respondenten bijvoorbeeld dezelfde interesses, gezinssituatie, karaktereigenschappen, dezelfde woonplaats of andere gemeenschappelijke kenmerken opmerken bij hun gesprekspartner, nemen de contacten met deze persoon vaak toe. Ook wanneer ze de andere beschouwen als iemand met gelijke professionele waarden, worden er relationele banden met die persoon gevormd (Coburn, 2001; Gibbons, 2004): *“Zij kwam met dat idee af omdat zij ook weet dat ik voor zo'n vernieuwingen of zo'n veranderingen wel open sta binnen het vak PAV omdat er een aantal PAV-collega's al zijn vastgeroest in dat stramien en het moet dan zo en zo en zo.”* (Bert). Verder is het opmerkelijk dat de beginnende leerkrachten die op hetzelfde moment als de respondenten zijn gestart in de school tot hun netwerk blijven behoren, terwijl de leerkrachten die doorheen het schooljaar als nieuwe leerkracht zijn ingestroomd, eerder vermeden worden: *“Het is ook geen ‘nieuwe nieuwe’ leerkracht, vandaar dat dat ook niet zo direct is dat je die gaat opzoeken.”* (An).

Vervolgens blijkt uit dit onderzoek dat eenmaal een beginnende leerkracht zich identificeert met iemand anders, de band ook sterker kan worden. Dit vloeit volgens de respondenten voort uit het feit dat ze met deze personen over meer onderwerpen kunnen praten dan over dat ene raakpunt “school”. Dit verklaart eveneens het aanzienlijke aandeel persoonlijke gesprekken in de netwerken van de respondenten (zie 3.3.2).

Naast het gegeven dat het zich identificeren met een andere contactpersoon ertoe leidt dat deze persoon veelal tot de kern van het netwerk zal blijven behoren doorheen het

hele schooljaar, leren we uit dit onderzoek eveneens dat homofilie in enkele gevallen ook de toevallige contacten in hun sociale netwerken verklaart. Zo hebben bijvoorbeeld bepaalde collega's kennis over de hobby's van de respondenten en wordt hier over gesproken: *"Tijdens de competitie op de volleybal zijn we elkaar zo vroeger wel eens tegengekomen als we tegen elkaar moesten spelen. (...) En dan die maandag was ik aan het werken in de leraarskamer en ineens kwam zij af met de vraag van 'Eva, doe jij vrijdag niet mee met de volleybal?' en dan heb ik me toch maar ingeschreven."* (Eva). Deze contacten kunnen ook groeien tot blijvende contacten. Zo heeft bijvoorbeeld een van de respondenten omwille van haar interesse in sport blijvende contacten met een leerkracht lichamelijke opvoeding, want op vraag van die leerkracht is ze namelijk leerlingen tijdens het naschoolse sportproject mee gaan begeleiden.

De hierboven beschreven bevindingen gelden ook omgekeerd voor de afwezigheid van enige vorm van identificatie met een andere persoon. Wanneer deze situatie zich voordoet, zien we namelijk dat deze persoon zelden of nooit zal terugkomen in het sociale netwerk van een respondent. Het niet hebben van een soortgelijke structurele positie wordt bijvoorbeeld als volgt geïllustreerd: *"Wij gaan nooit of toch zelden in gesprek. Niet dat wij elkaar niet moeten hebben he, want dat is een heel toffe en omgekeerd zegt zij dat ook, maar dat is toch minder... Ja, zij staat in de derde graad en ik sta in de eerste graad. Zij geeft Frans in ASO/TSO en ik geef PAV."* (Bert). Desondanks kunnen deze personen waarmee de respondent zichzelf niet identificeert terugkomen in het netwerk, bijvoorbeeld wanneer ze vanuit hun lesopdracht verplicht worden om samen te werken: *"Het is gewoon een heel nonchalante en dat klikt bij mij niet. (...) Voor dat geïntegreerd evalueren, (...) wij moeten daar dus dingen voor uitwerken. (...) Dus wij moeten wel vaak samen zitten nu. Enkel voor die zaken zit ik dus met hem samen."* (Bert).

Samenvattend kunnen we stellen dat het zich al dan niet identificeren met een andere persoon het sociale netwerk sterk beïnvloedt en bijgevolg de socialisatie van beginnende leerkrachten mee bepaalt. Uit dit masterproefonderzoek komt namelijk naar voren dat wanneer een beginnende leerkracht zich identificeert met iemand anders, deze contactpersoon meestal tot de kern van zijn of haar netwerk zal blijven behoren doorheen het hele schooljaar. In het begin van het schooljaar identificeerden de meeste respondenten zich voornamelijk met andere beginnende leerkrachten, maar in de loop van het schooljaar treedt hierin echter een verschuiving op. Wanneer de respondenten ook andere personen leren kennen, blijft zichzelf herkennen in anderen bepalend voor de evolutie van het netwerk, maar zijn er naast "jij bent ook een beginnende leerkracht" ook andere identificatiecriteria (gemeenschappelijke kenmerken) die hierbij een rol kunnen spelen.

Vertrouwen

Naast nabijheid en homofilie, speelt vervolgens ook het hebben van vertrouwen in anderen een rol voor de evolutie van het sociale netwerk. De beginnende leerkrachten gingen voor zowel persoonlijke, vertrouwelijke zaken als schoolgebonden, vertrouwelijke zaken naar een persoon die ze echt vertrouwden: *“Dat was dan ook wanneer dat ongelukje was gebeurd. Ik kwam in de leraarskamer en ik zag haar dan zitten. Ze is ook mijn meter plus collega chemie dus ben ik mijn verhaal tegen haar gaan doen. (...) En dan de dag nadien is ze ook langsgekomen van ‘En, ça va want het is wel een beetje vervelend als je zoiets meemaakt?’ en dan heeft ze me wel wat gerustgesteld.”* (Eva). Hierbij mogen we de nuance niet uit het oog verliezen dat dit vertrouwen geleidelijk aan werd opgebouwd doorheen het schooljaar: *“Dat is ook wel een goede relatie nu. Hoewel ik in het begin nogal het gevoel had dat [naam parallelcollega] nogal afstandelijk deed. Maar dat is wel echt gebeterd.”* (Hanne).

Het hebben van vertrouwen in iemand komt ten slotte ook de kwaliteit en de duur van de relatie ten goede. Naarmate het schooljaar vordert komen deze zogenaamde vertrouwenspersonen bijgevolg steeds vaker voor in het sociale netwerk van de respondenten. Hiervoor vinden we in de literatuur ook evidentie terug: vertrouwen blijkt nodig te zijn in sociale netwerken van leerkrachten omdat het hen motiveert om informatie te delen in sociale interacties (Adler & Kwon, 2002). Dit zien we ook bevestigd in dit masterproefonderzoek: de beginnende leerkrachten delen minder informatie met personen die ze niet vertrouwen.

Diepte van de interactie

Onderzoek wijst uit dat de sociale netwerken van leerkrachten sterk verschillen wat betreft diepgang van de interactie: van snelle uitwisselingen over het presteren van leerlingen of een aankomende deadline tot diepgaande conversaties over didactische inhoud en de aard van het leren van studenten (Coburn & Russell, 2008; Horn & Little, 2010). Interacties van verschillende diepgang zijn verschillend in de zin dat de diepte van de interactie bepalend is voor de waarschijnlijkheid waarmee individuen waardevolle informatie delen, deelnemen aan gezamenlijke probleemoplossing of leren in interactie met anderen (Coburn, Russell, Kaufman, & Stein, 2012).

In dit masterproefonderzoek stellen we vast dat er eerder sprake was van een fluctuerend verloop in de diepte van de interacties: afhankelijk van het moment zijn de interacties eerder oppervlakkig, middelmatig of diepgaand. Dit verloop is sterk afhankelijk van een aantal zaken. Wanneer de beginnende leerkrachten bijvoorbeeld moeten samenwerken met een parallel- of vakcollega om een cursus te maken, wordt er tussen deze drie niveaus al eens gewisseld. Hierbij valt wel op dat het eerder om oppervlakkige en middelmatige interacties gaat: *“Over mijn systeem van remediëring vroeg ik of dat een goed*

stysteem was en of ze er even naar wou kijken. En toen zei ze van 'Ja, iedereen moet daar zo wat zijn eigen systeem in vinden. Ik doe dat zus en zo.' (Hanne). Ook in de literatuur worden er verschillende vormen van samenwerking onderscheiden die gepaard gaan met een verschillende inhoudelijke diepgang, namelijk "storytelling and scanning for ideas", "aid and assistance", "sharing ideas and materials or methods" en "joint work" (Kelchtermans, 2006). Deze samenwerkingsvormen kunnen gesitueerd worden op een continuüm van onafhankelijkheid tot onderlinge afhankelijkheid tussen de collega's die samenwerken. In de eerste vorm van samenwerking wisselen leerkrachten ervaringen uit, verzamelen ze informatie en bouwen ze hun vriendschappen uit zonder dat het gesprek over de eigen klaspraktijk zal gaan. In deze masterproef komen dit soort gesprekken doorheen het hele schooljaar voor. Bij de meeste respondenten blijkt dit zelfs een belangrijke vorm van samenwerking te zijn voor de evolutie van hun netwerk, wat we ook terugzagen in de vele vriendschappelijke gesprekken die ze hadden. De tweede vorm van samenwerking gaat over de situatie waarin leerkrachten hulp en bijstand verlenen aan collega's die om advies en informatie vragen. Aangezien hierbij expliciet om hulp gevraagd moet worden, wordt deze vorm van samenwerking aanvaardbaar geacht voor een beginnende leerkracht, maar niet voor een ervaren leerkracht (Kelchtermans, 2006; Kelchtermans & Ballet, 2002). Het hoge aantal interacties omtrent het vragen van advies en informatie (zie 3.3.2) toont aan dat deze vorm van samenwerking ook een belangrijke invloed had op de manier waarop het netwerk evolueerde. Het vragen van advies en informatie blijft ook relatief hoge frequenties aannemen doorheen het schooljaar, wat bevestigt dat deze vorm van samenwerking in De Lentebloesem eveneens aanvaardbaar wordt geacht voor beginnende leerkrachten: *"Ik vroeg onlangs aan haar of ik de vragen bij een Franse leesopdracht in het Nederlands mocht stellen. En zij heeft daar heel duidelijk op geantwoord. (...) Dus zij geeft heel gericht informatie en hulp."* (Hanne). Een derde vorm gaat over verschillende vormen van het delen van ideeën, materialen of methoden. Afhankelijk van bijvoorbeeld de professionele overtuigingen en normen in de schoolcultuur, kan de concrete invulling en het resultaat van deze samenwerkingsvorm verschillen (Kelchtermans, 2006). Deze vorm kwam in dit masterproefonderzoek eveneens meerdere keren op de voorgrond. De openheid tussen de collega's die er heerst op deze school maakt het immers mogelijk dat materialen, methoden,... snel en met plezier worden uitgewisseld onder de collega's: *"Vakcollega's wisselen ook materiaal met me uit en we bespreken wat we gaan geven en hoe we dat gaan geven."* (Koen). Gezamenlijk werk verwijst ten slotte naar een samenwerkingsvorm waarin er gedeelde verantwoordelijkheid of onderlinge afhankelijkheid is tussen de leerkrachten om het doel te kunnen bereiken (Kelchtermans, 2006). Deze vorm van samenwerking is bij de beginnende leerkrachten eveneens aanwezig, wat we ook in paragraaf 3.3.2 hebben vastgesteld. Voorbeelden van dergelijk gezamenlijk werk zijn het samen opstellen van een

toets of een cursus: *“We maken met vier samen een cursus omdat een deel van het vijfde en het zesde overlapt en we dachten om het dan gewoon parallel te doen.”* (Lise). Wel kunnen we opmerken dat deze samenwerkingsvorm bij de respondenten soms wordt beperkt, omdat enkele van de meer ervaren leerkrachten dit soort van samenwerking als hun taak bekijken zodat de beginnende leerkrachten zich kunnen focussen op hun werk om alles zo goed mogelijk rond te krijgen.

Vervolgens is de diepte van de interactie ook sterk afhankelijk van incidenten die zich voordoen op school, zoals een les die minder vlot verliep of een specifiek probleem met een klas: *“Maar ik denk dat heel veel van pedagogie tussen de wandelgangen door doorgegeven wordt of wanneer je echt problemen hebt met een klas. Want ik heb bijvoorbeeld een heel goed contact met mijn vierde humane, hoewel heel wat andere leerkrachten wel in de clinch liggen met die klas... Ja zo wordt er wel gebabbeld, maar dat is dan niet op afgesproken momenten en ook alleen als er echt een probleem is.”* (Lise). Hierbij aansluitend viel op dat het diepste niveau, namelijk diepgaande discussies over instructiestrategieën of hoe leerlingen leren met betrekking tot vakgerelateerde leerstof (Coburn, Choi, & Mata, 2010) minder vaak tot zelfs zelden bereikt wordt: *“Vakinhoudelijk laat ik mij wel heel hard sturen... Maar hoe ik zo vooraan in de klas sta, echt zo over lesgeven, daar wordt precies ook niet over gepraat. (...) Als inhoudelijk ook sturen is, ja, dan laat ik mij wel sturen.”* (An). Deze vaststelling impliceert echter niet dat er geen verschuiving merkbaar is: bij aanvang van het schooljaar werden er vooral praktische, oppervlakkige vragen gesteld terwijl we doorheen het schooljaar zien dat ook het pedagogisch-didactische niveau meer aandacht krijgt in de interacties die de respondenten aangaan. Het volgende citaat illustreert deze bevinding: *“Die [pedagogisch-didactische] vragen had je waarschijnlijk in het begin ook al, maar die waren toen niet aan de orde van de dag. First, things first he... Zorgen dat je eerst weet ‘Wat, waar, met wie, hoe, wanneer?’ en dan... En die dingen heb je nu een beetje onder de knie en dan is het nu op naar die diepere dingen he. Up to the next level!”* (Hanne).

Toegang tot informatie

Uit de literatuur blijkt dat personen relationele banden vormen met anderen wanneer ze merken dat de ander beschikt over bepaalde expertise (Burkhardt & Brass, 1990; Spillane, Hallett, & Diamond, 2003). Dit zien we ook terug in dit masterproefonderzoek.

Bij aanvang van het schooljaar richten de beginnende leerkrachten zich tot zeer veel verschillende personen om toegang tot informatie te verkrijgen. Zoals hierboven reeds beschreven, bekomen de beginnende leerkrachten heel wat informatie door personen die zich toevallig in hun buurt begeven aan te spreken (zie nabijheid). Veelal gaat het hierbij om gewone collega's, waarbij de inhoud van de conversaties voornamelijk bestaat uit de overdracht van eenvoudige procedurele kennis. Deze contacten kunnen bijgevolg ook

omschreven worden als zogeheten *zwakke banden* (Hansen, 1999). Deze zwakke banden en de vele vragen vloeien voort uit het gegeven dat leerkrachten werken onder de druk van de alledaagse praktijk. Omdat het lesgeven steeds verder gaat en ze bovendien moeten bijdragen aan de goede werking van de klas en van de school, gaan ze op zoek naar eenvoudige, snelle oplossingen (Hopkins, 2001). Daarnaast zoeken de respondenten in de beginperiode ook gemakkelijk vakcollega's op – liefst diegenen die parallel lesgeven – in verband met vakgerelateerde vragen. Wanneer de respondent een praktijkvak geeft, worden aan de vakcollega's zowel inhoudelijke vragen gesteld, zoals *“Wat moet ik doen als dat gebeurt of als dat misloopt?”* (Eva), als praktische vragen omtrent het vak, zoals *“Waar staat die stof in het labo?”* (Eva). De beginnende leerkrachten spreken net deze personen aan omwille van diverse redenen. Zo speelt de opgedane onderwijservaring een rol, net zoals het bekend zijn in de lokalen of omdat ze in dezelfde klassen of aan dezelfde leerlingen lesgeven: *“Ja, [naam parallelcollega] daar val ik heel vaak op terug als ik vragen heb over vijf ASO. Want dat is een parallelcollega en die staat hier ook al jaaaaaren. En die kent die vakinhoud door en door. Dus daar val ik wel vaak op terug als het over de vakinhoud gaat.”* (An). Vervolgens spelen ook de mentoren in het begin van het schooljaar een rol om kennis te bekomen omtrent eerder praktische zaken, zoals: *“In sommige lokalen hangen dan plakkaatjes met daarop ‘poetsdag is dinsdag’ en dan ben ik aan [naam mentor] gaan vragen ‘Wat wil dat nu weeral zeggen?’”* (An). Ook andere beginnende leerkrachten zijn bij de start van het schooljaar een belangrijke informatiebron: *“Ik zou het aan Eva durven vragen, omdat je denkt dat zij misschien dingen die ik nu in vraag trek al eerder eens in vraag heeft getrokken en waarop ze nu al een antwoord heeft gevonden. Dat je zo elkaar ineens aanvult. Neen, dat vind ik toch niet evident om dat aan één van die anciens te gaan vragen.”* (Hanne). Ten slotte worden er bij specifieke problemen personen gecontacteerd die vertrouwd zijn met dergelijke situaties en die kennis hebben om deze aan te pakken, zoals een zorgbegeleidster of het centrum voor leerlingbegeleiding (CLB). Hoewel deze contacten mede bepalend zijn voor de netwerken, zijn dergelijke problemen situatieafhankelijk en bijgevolg niet te omschrijven als een waargenomen trend bij alle respondenten. Wel kunnen we stellen dat het feit dat de respondenten van bij de start diverse kanalen hadden om toegang tot informatie te verkrijgen een invloed heeft gehad op hoe hun netwerk er op dat moment uitzag: *“Zo een ontvangst, dat heb ik nog niet echt meegemaakt.”* (Koen).

Wanneer de hectische opstartperiode na ongeveer twee maanden voorbij is en de respondenten het reilen en zeilen van de school min of meer onder de knie hebben, verminderen het aantal contacten in verband met praktische vragen, terwijl de vakgerelateerde vragen sterk aanwezig blijven. Met andere woorden zijn de respondenten vanaf dan eerder naar andere informatie op zoek. Over de mentoren zegt een respondent op dat moment het volgende: *“Het is nog altijd tof dat die er zijn, maar nu zou ik met vragen al*

sneller naar iemand anders durven stappen. Maar in het begin van het jaar is dat inderdaad wel zo van 'Oké die zijn er... Als ik vragen heb, die staan er...' Maar nu ken je al zoveel mensen dat je die vragen al wel aan eender wie kan of durft stellen." (An). Dit citaat sluit bovendien ook mooi aan bij de hierboven reeds aangehaalde open sfeer die heerst in de school tegenover nieuwe, beginnende leerkrachten. Naast het dalende aantal interacties met de mentoren zien we ook bij andere personen die een begeleidingsrol hebben binnen de school (zoals peters of meters) de contacten verminderen in verband met praktische vragen. De contacten met deze personen omtrent vakinhoudelijke zaken blijven echter wel behouden: *"Ja, die heeft mij een goede start gegeven. Maar nu... Ik ben zo gestart en nu is dat zo vooral vakinhoudelijk."* (An). Deze vaststellingen ondersteunen de conclusies die in paragraaf 3.3.2 werden gemaakt omtrent het feit dat het vragen van advies en informatie over de vier momenten heen, één van de meest aanwezige categorieën is van de aard van de interacties van de respondenten.

Bovendien concludeerden we in paragraaf 3.3.1 dat de respondenten doorheen het schooljaar veel interacties hebben met vak- en parallelcollega's, personen met wie ze moeten samenwerken en met collega's die in de loop van de tijd vrienden zijn geworden. Deze vele interacties toonden aan dat de respondenten hun plaats in de school min of meer hebben gevonden op het vierde moment waarop we data verzamelden. De respondenten zijn dan ook van mening dat de band met de personen die tot de kern van hun netwerk behoren in de loop van het schooljaar is versterkt en dat ze aan hen bijgevolg steeds meer durven vragen: *"De mensen die ver van mij af staan, dus die dunnere lijnen, die personen verschillen toch wel wat van de personen die dicht tegen mij staan omdat dat dan eerder eenmalige contacten zijn of toevallige contacten. Het is wel duidelijk dat ik dan niet naar die mensen toe stap met vragen, maar dat het dan eerder toevallige contacten zijn."* (Eva). De band die de respondenten in de loop van het schooljaar hebben opgebouwd met deze personen kan bijgevolg ook gezien worden als een factor die ervoor zorgt dat de respondenten toegang blijven hebben tot advies en informatie. Dit wordt ook bevestigd in de literatuur, gezien er evidentie is dat sterke banden gunstig zijn voor de overdracht van impliciete en meer complexe kennis, samenwerking en duurzame probleemoplossing (Obstfeld, 2005). Deze sterke banden die de beginnende leerkrachten hebben met personen die tot de kern van hun sociale netwerk behoren, is volgens de respondenten dan ook bepalend voor naar welke personen ze het eerste met hun vraag naartoe zullen stappen: *"Dus ik ga altijd wel naar haar, niet dat ik met mijn andere collega's niet overeenkom... Maar ik heb met haar wel een betere band dan met [naam parallelcollega] of [naam parallelcollega], daarom dat ik altijd wel naar haar ga."* (Bert). Zowel vak- of parallelcollega's als vrienden zijn met andere woorden belangrijke informatiebronnen doorheen het schooljaar.

Samenvattend kunnen we stellen dat de respondenten zich tijdens de eerste maanden van het schooljaar voor het verkrijgen van informatie zowel richten naar (1) personen die zich toevallig in hun buurt bewegen en waarmee ze zwakke banden hebben voor eerder praktische vragen, (2) naar vak- en parallelcollega's voor vakgerelateerde vragen omwille van hun opgedane onderwijservaring, het feit dat ze lesgeven aan dezelfde leerlingen,..., (3) de mentoren en (4) andere beginnende leerkrachten, beiden eveneens eerder voor praktische zaken en (5) specifieke personen zoals de zorgbegeleidster. Het feit dat de respondenten bij verschillende personen terecht konden met hun vragen heeft een niet te miskennen invloed gehad op de manier waarop ze hun plaats hebben gevonden in de school en de manier waarop hun netwerk is geëvolueerd. De nood aan het verkrijgen van informatie blijft gedurende het hele schooljaar aanwezig en wordt dan ook weerspiegeld in de sociale netwerken van de respondenten. Deze trend vinden we ook terug in de wetenschappelijke literatuur. Zo toont voorgaand onderzoek aan dat de informatie die beschikbaar wordt of de expertise die gedeeld wordt van belang is, aangezien middelen of bronnen binnen sociale netwerken via expertise worden doorgegeven aan elkaar (Coburn & Russell, 2008). Het doorgeven van reeds opgestelde cursussen, de talrijke vakinhoudelijke vragen en het opzoeken van experts bij specifieke problemen zijn hiervan enkele illustraties. Verder merken we na twee maanden – als gevolg van de socialisatie – een verschuiving op in de inhoud van de gevraagde informatie: van een eerder praktisch naar een eerder pedagogisch-didactisch niveau. Daardoor daalde ook het aantal contacten met de mentoren, eveneens mede als gevolg van het feit dat praktische vragen ook meer aan andere personen werden gesteld. Hoe langer ze immers al in de school werkzaam waren, hoe meer ze hun plaats al hadden gevonden en hoe sterker de banden met hun vakcollega's, parallelcollega's en vrienden. Met deze conclusies voor ogen, zijn het – specifiek voor beginnende leerkrachten – niet alleen de leerlingen die een belangrijke bron zijn van informatie voor leerkrachten over hun lesgeven (Kelchtermans, 2009), maar zijn dus ook hun vakcollega's, parallelcollega's, vrienden,... de personen die hen helpen bij het onderwijzen.

3.4 Conclusie

Samenvattend kunnen we stellen dat de beginnende leerkrachten in De Lentebloesem bij aanvang vrij veel occasionele contacten hadden, wat zichtbaar was in het hoge aantal interacties die ze hadden met een groot aantal diverse personen. Het aantal interacties is bovendien afhankelijk van het moment (veel of weinig op school, bepaalde activiteiten,...). Toch stelden we vast dat de kern van het netwerk vrij snel gevormd werd. Deze kern

bestond globaal genomen meestal uit vak- en parallelcollega's, andere beginnende leerkrachten – die bovendien vaak bij de respondenten aan tafel zitten en die gaandeweg vrienden geworden zijn (zie ook bij vertrouwen) – en de mentoren. We concluderen dan ook dat deze drie groepen personen een cruciale rol hebben gespeeld in de socialisatie van beginnende leerkrachten in deze school. Vak- en parallelcollega's bleken vooral belangrijk te zijn voor het doorgeven van vakspecifieke informatie en informatie in verband met een bepaald leerjaar. Zo kunnen parallelcollega's die in hetzelfde jaar staan heel wat informatie geven over de agenda van deze leerlingen. Vervolgens maken ook andere beginnende leerkrachten bij de meeste respondenten al van bij de start van het schooljaar deel uit van deze kern en blijft dit ook zo doorheen het hele schooljaar. Ten slotte geven de respondenten nog aan dat ook de mentoren een cruciale rol gespeeld hebben om het socialisatieproces vlot te laten verlopen. Wat betreft de aard van de interacties van de beginnende leerkrachten in De Lentebloesem viel het op dat het aantal interacties die te relateren zijn aan het vragen van advies en informatie of aan samenwerking al van bij de start van het schooljaar hoog ligt. Vervolgens stelden we vast dat het aantal interacties dat tijdens de pauze plaatsvindt, van bij de start hoog is en ook hoog blijft doorheen het hele schooljaar. Ten slotte zien we het aantal persoonlijke en vriendschappelijke gesprekken stijgen doorheen het schooljaar, waardoor het aantal gesprekken die hieraan te relateren zijn stijgt naarmate het schooljaar vordert.

Om deze trends te begrijpen bespraken we ze hierboven uitvoerig aan de hand van het kader dat Coburn, Choi en Mata (2010). Uit hun onderzoek naar wiskundehervormingen leren we dat homofilie en nabijheid sterk bepalende factoren zijn voor het vormen van sociale netwerken en dus ook relaties. Deze trend zagen we bevestigd in dit masterproefonderzoek. Verder bespraken we ook de factoren vertrouwen, toegang tot informatie en diepte van de interactie om de evolutie van het sociale netwerk van beginnende leraren in deze school te beschrijven en te begrijpen.

In het volgende hoofdstuk bespreken we meer diepgaand welke factoren een verklaring kunnen bieden voor de manier waarop deze netwerken evolueren. We nemen hierbij zowel het sensemakingperspectief als de neo-insitutionele theorie mee als bril om deze complexe realiteit te vatten. Uit onderzoek van Coburn en Russell (2008) leren we immers dat er een aantal factoren zijn die de vorming en evolutie van sociale netwerken kunnen beïnvloeden. Zo liggen *percepties van individuen over anderen* aan de basis van het al dan niet aanwezig zijn van relationele banden tussen personen, wat we kunnen linken aan de sensemakingbenadering. Vervolgens spelen ook *organisatorische condities* een rol: zowel de formele structuur van de organisatie (Adler & Kwon, 2002; Bidwell & Yasumoto, 1999), als de directeur kunnen de interacties op een bepaalde manier beïnvloeden (Bryk & Schneider, 2002), wat we kunnen relateren aan de neo-institutionele theorie.

Hoofdstuk 4 De evolutie van het sociale netwerk van beginnende leerkrachten: betekenisgeving en structuur

Het socialisatieproces van beginnende leerkrachten kan heel uiteenlopend verlopen. Er zijn immers heel wat factoren die hierop van invloed zijn. Zo kunnen de schoolcultuur, de omvang van de lesopdracht, de grootte van de school, maar ook de persoonlijkheid van de beginnende leerkracht zelf hierbij een bepalende rol vervullen. In dit hoofdstuk gaan we dan ook op zoek naar de factoren die van invloed kunnen zijn op het verloop van het socialisatieproces van beginnende leerkrachten en meer bepaald de evolutie van het sociale netwerk van beginnende leerkrachten. We formuleren met andere woorden een antwoord op onze tweede onderzoeksvraag “Welke factoren bepalen de evolutie van het sociale netwerk van beginnende leerkrachten?”. Om deze vraag te beantwoorden, kijken we vanuit twee verschillende brillen naar de evolutie van het sociale netwerk van beginnende leerkrachten, zowel wat betreft de contactpersonen uit hun netwerk als de aard van de contacten die beginnende leerkrachten hebben. Meer concreet kleuren zowel het sensemakingperspectief als de neo-institutionele theorie onze interpretatie hiervan. We bespreken in dit hoofdstuk dan ook achtereenvolgens welke factoren uit het persoonlijk interpretatiekader van de beginnende leerkrachten en de schoolcultuur (sensemaking: individuele en collectieve betekenisgeving) (4.1) en welke institutionele factoren (neo-institutionele theorie) (4.2) een rol spelen in de evolutie van de interacties en de aard van de interacties. Een conclusie rond het geheel ten slotte af (4.3).

4.1 Betekenisgeving

In het vorige analysehoofdstuk werd duidelijk dat het sociale netwerk van beginnende leerkrachten geen statisch gegeven is, maar evolueert. In deze masterproef zijn we onder andere geïnteresseerd in hoe het netwerk van beginnende leerkrachten en de evolutie ervan al dan niet verklaard kan worden vanuit het sensemakingperspectief. In deze paragraaf gaan we dan ook op zoek naar hoe het persoonlijk interpretatiekader van beginnende leerkrachten (Kelchtermans, 1994; 2009), meer bepaald hun zelfbeeld, zelfwaardegevoel, beroepsmotivatie, taakopvatting, toekomstperspectief en subjectieve onderwijstheorie, alsook de schoolcultuur een verklaring kan bieden voor de aard van de interacties die beginnende leerkrachten hebben en de manier waarop hun sociale netwerk evolueert. Concreet willen we nagaan op welke manier de individuele en collectieve betekenisgeving van beginnende leerkrachten een rol spelen in de evolutie van dit sociale netwerk. Hiervoor bespreken we eerst enkele algemene tendensen in het persoonlijk interpretatiekader van de

respondenten (4.1.1), gevolgd door een meer diepgaandere beschrijving van de componenten die een cruciale rol hebben gespeeld in het verloop van het sociale netwerk van onze respondenten (4.1.2). Naast deze individuele betekenisgeving, bespreken we ook kort op welke manier de collectieve betekenisgeving van de respondenten deze evolutie in het netwerk mee heeft bepaald (4.1.3). Het antwoord op de onderzoeksvraag “Op welke manier spelen de individuele en collectieve betekenisgeving van beginnende leerkrachten een rol in de evolutie van hun sociale netwerk?” wordt samengevat in de conclusie (4.1.4).

4.1.1 Het persoonlijk interpretatiekader van beginnende leerkrachten tijdens het eerste volledige schooljaar in De Lentebloesem

Voor het conceptualiseren van de individuele betekenisgeving doen we in deze analyse beroep op het persoonlijk interpretatiekader zoals ontwikkeld door Kelchtermans (1994, 2009) en door hem omschreven als het persoonlijk systeem van kennis en opvattingen dat fungeert als een bril waardoor leerkrachten (veranderingen in) hun beroepssituatie waarnemen, er betekenis aan geven en van daaruit professioneel handelen. Omdat het persoonlijk interpretatiekader met andere woorden fungeert als leidraad voor de interpretaties en acties van leerkrachten in bepaalde situaties (Kelchtermans, 2001, 2009), gaan we in deze paragraaf na of het ook mee de evolutie in het sociale netwerk van beginnende leerkrachten bepaalt. In deze paragraaf bespreken we elke component afzonderlijk.

Zelfbeeld

Uit dit masterproefonderzoek leren we dat het zelfbeeld van de respondenten, met name de manier waarop leerkrachten zichzelf typeren als leerkracht (Kelchtermans, 1994, 2009), zeer uiteenlopend kan zijn. An typeert zichzelf als open en consequent, terwijl Koen zichzelf dan weer ziet als een georganiseerde, sociale en strenge leerkracht met humor die er gemotiveerd tegenaan gaat. Hanne typeert zichzelf als een leerkracht die snel is afgeleid, maar ook enthousiast, onzeker, dynamisch en sociaal is. Vervolgens stelt Eva dat ze niet te streng, geduldig en overzichtelijk is. Bert typeert zichzelf als leerkracht als medelevend en zelfreflecterend en Lise stelt ten slotte dat ze dynamisch, gemotiveerd en een beetje chaotisch is. Uit deze typering zien we dat enkele eigenschappen terugkomen bij meerdere respondenten. Zo blijken onze respondenten tamelijk enthousiast of gemotiveerd, gevolgd door consequent of streng, humoristisch, sociaal en dynamisch. Bovendien is het zeer opvallend dat weinig van de door de leerkrachten aangehaalde eigenschappen ruimte voor groei aantonen, zoals snel afgeleid en onzeker zijn. Alle overige typering zijn positieve eigenschappen en kunnen we dan ook relateren aan de manier waarop ze de

ideale leerkracht typeren, wat we in dit onderzoek expliciet bevroegen. Het ideaalbeeld dat zij beschrijven, blijkt ten slotte in grote mate een weerspiegeling te zijn van zichzelf, aangezien de respondenten hier vaak in de ik-vorm spraken. Het zelfbeeld van onze respondenten blijkt dan ook in mindere mate samen te hangen met de beperkte ervaring die ze hebben als leerkracht.

Zelfwaardegevoel

Het zelfwaardegevoel is nauw gerelateerd aan het zelfbeeld en verwijst naar de huidige waardering van de manier waarop men als leerkracht de eigen job uitvoert (Kelchtermans, 1994, 2009). Dit masterproefonderzoek toont aan dat, in tegenstelling tot het positieve zelfbeeld dat de respondenten van zichzelf hebben als leerkracht, de dagelijkse realiteit van het lesgeven niet altijd probleemloos verloopt. De beginnende leerkrachten werden allemaal geconfronteerd met enkele dieptemomenten. Hierbij speelt veelal het ontbreken van erkenning door de leerlingen een rol: *“Die klas is heel onverschillig en heel ongeïnteresseerd en daar kan ik dan ook echt van balen. Dat ik echt mezelf in twijfel trek en denk van ‘Hoe moet ik het hier doen, zodat ze het interessant vinden?’”* (Lise). Deze feedback van leerlingen toont de kwetsbaarheid van leerkrachten die we ook al in het vorige hoofdstuk aanhaalden (Kelchtermans, 2009). Leerkrachten moeten immers steeds beslissen hoe zij het beste het leren van hun leerlingen kunnen stimuleren en hoe ze het beste zouden lesgeven, maar omdat onderwijzen altijd normatief is, is er niet altijd een “juist antwoord” of een “beste methode” te bepalen. De feedback die leerlingen geven over het lesgeven, heeft dan ook een groot effect op hoe leerkrachten zichzelf en de uitvoering van hun job evalueren (Kelchtermans, 2009). Daarom omschrijven de respondenten het niet krijgen van erkenning dan ook als een dieptemoment. Verder zijn de beginnende leerkrachten teleurgesteld als ze hun lessen door tijdgebrek niet hebben kunnen voorbereiden: *“Dat je onvoorbereid bent. Ik doe dat echt niet graag. En dat gebeurt soms en dat is echt erg. Dat is dan precies of ik in mijn blote voor de klas sta, zo zonder bagage.”* (Hanne). Vervolgens geven ook het fout inschatten van leerlingen en wanneer anderen je werk in vraag stellen een deuk in het zelfvertrouwen: *“Ik was er zelf ook niet goed van. Ik heb daar heel de rit van school naar thuis mee in mijn hoofd gezeten dat die jongen dan wenend naar huis ging door mij. Ja, ik vond dat echt heel erg dat ik dat zo fout had ingeschat.”* (An) of *“Ik had een mailtje gekregen van de directrice in verband met een leerling van mijn klas waarvan de ouders hadden gebeld dat ze niet tevreden waren over de punten. En dan begin je heel hard aan jezelf te twijfelen.”* (Eva).

Naast deze dieptemomenten maken de beginnende leerkrachten in dit eerste schooljaar in De Lentebloesem uiteraard ook succesmomenten mee. Veelal worden deze succesmomenten gekenmerkt door een gevoel van waardering voor hun input en inzet,

zowel door leerlingen als collega's. Zo halen onze respondenten voldoening uit het feit dat ze een moeilijkere klas toch meekrijgen: *"Dat was mijn moeilijkste klas en ik ben echt met een smile thuisgekomen want die hadden echt zo goed gewerkt! Dat maakte mij echt goed gezind! Want dat is zo een klas die bij het minste is afgeleid."* (An). De respondenten halen er ook voldoening uit wanneer hun leerlingen expliciet vertellen dat ze hen een goede leerkracht vinden. Koen vat de appreciatie voor hun input dan ook mooi samen met de woorden: *"Eigenlijk zijn succesmomenten voor mij vooral die momenten waarop ik waardering krijg van de leerlingen."* Naast het krijgen van erkenning van de leerlingen zelf, hebben de leerkrachten ook een positief gevoel wanneer ze positieve feedback krijgen van de directie: *"Ik kreeg van de algemeen directeur te horen dat ze supertevreden van mij zijn en dat ze echt zien dat ik geëvolueerd ben. (...) Dus dan kwam ik daar terug uit die bureau en dan was ik echt wel kei blij, zo van 'ja! Ik ben goed bezig!'"* (Bert). De collega's op zich lijken weinig tot geen invloed te hebben op hun zelfwaardegevoel.

Met al deze ervaringen geven de respondenten ook aan dat ze van zichzelf vinden dat ze al goed bezig zijn, maar dat er toch nog enkele werkpunten zijn. Voorbeelden hiervan zijn het nog meer groeien in het geven van het vak en het beheersen van de vakinhoud, beter aanvoelen met welke vragen je welke klasgroep meekrijgt met de les, meer structuur bieden, meer differentiëren, enzovoort. Deze groei zit ook vervat in de metaforen die ze geven van zichzelf als beginnende leerkracht in De Lentebloesem, welke ze tijdens het vierde interview hebben toegelicht. De respondenten vergelijken zichzelf immers met een kiemend zaadje of een bloemknopje dat nog moet open bloeien, met een zon die steeds harder schittert, met een skipiste waarbij je zelf de touwtjes in handen hebt en waarbij oefening kunst baart en met een spons waarbij je niet alleen moet nemen als beginnende leerkracht (van leerlingen, collega's,...), maar stilaan ook meer moet geven (boeiende lessen, input in vergaderingen,...). In de loop van het schooljaar komt die groei ook steeds meer tot uiting: *"Ik vond dat soms gewoon een beetje vervelend dat ik zoveel kreeg en dat ik precies niets kon terug doen. (...) Maar als er afwezig zijn bij een toets, dan probeer ik die wel aan te passen naar een tweede versie."* (Eva).

Beroepsmotivatie

Onderzoek heeft bevestigd dat mensen een bepaald beroep kiezen met een bepaalde reden. Individuen maken hierbij namelijk rationele keuzes om hun eigen profiel te matchen met jobs en beroepen (Hotchkiss & Borrow, 1990). Ook bij leerkrachten spelen bepaalde motieven en drijfveren een rol in de keuze voor het beroep. Deze motieven of drijfveren die maken dat een persoon leerkracht wil worden, leerkracht blijft en niet opgeeft voor een andere job, omschrijft Kelchtermans (1994, 2009) met de term beroepsmotivatie. In hoofdstuk 1 stelden we al dat de eerste vijf jaar van hun loopbaan vaak moeilijk en met veel ups en downs

verlopen (e.g., Bullough, Knowles, & Crow, 1992; Gold, 1996; Kelchtermans, 1993; Schempp, Sparkes, & Templin, 1993; Smith & Ingersoll, 2004). Er moet dus wel een bepaalde drijfveer zijn om niet alleen leerkracht te willen worden, maar zeker ook om vol te houden wanneer het zwaar wordt. Hoewel deze motieven persoonsgebonden zijn, leren we uit dit onderzoek dat er toch enkele drijfveren bij heel wat beginnende leerkrachten terugkomen.

Een eerste groep van drijfveren kan gekaderd worden binnen een soort van liefde en passie voor het uitoefenen van het beroep als leerkracht, wat door J. Masschelein en M. Simons reeds uitvoerig is onderzocht. We zouden dus kunnen stellen dat het om *intrinsieke motivatie* gaat, de job van leraar uitoefenen omdat je het graag doet, lesgeven omdat je graag lesgeeft (zie ook Ardui et al., 2012). Deze drijfveren situeren zich als het ware binnen de leerkracht, bijvoorbeeld willen lesgeven om met jongeren bezig te zijn en hen iets bij te brengen: *“Ik doe het graag! Ik sta graag voor de klas, ik ben graag met die mannen bezig, ik luister graag naar die jeugd!”* (Hanne). Nauw gerelateerd aan deze liefde voor het lesgeven, kan de interesse in een vak deze intrinsieke motivatie voeden: *“Toen hadden wij voor het eerste jaar Duits en ik zei ‘ah, ik wil iets met Duits doen’ en Nederlands vond ik ook een heel tof vak. Dus Nederlands-Duits gaat het worden en ook het onderwijs zag ik wel zitten.”* (An). De liefde voor het beroep en de interesse voor een bepaald vak blijken ook in ander onderzoek de belangrijkste motieven bij leerkrachten secundair onderwijs om in het lerarenberoep te stappen (Kelchtermans, 2009).

Vervolgens leren we uit dit onderzoek dat de erkenning die je als leerkracht krijgt van leerlingen een enorme drijfveer is om het lerarenberoep graag te blijven beoefenen: *“Als je echt op een goede manier met die leerlingen omgaat en met respect, dat je daar dan ook heel veel van terug krijgt. En dat laten die ook wel merken en dat is wel heel plezant.”* (Eva).

Een derde groep van drijfveren zijn leerkrachten die hen geïnspireerd hebben toen ze er zelf les van hadden als leerling en leerkrachten die ze tijdens hun stage hebben geobserveerd. Zij motiveren hen om net als hen een zo goed mogelijke leerkracht te zijn. Meer nog, vaak fungeren ze zelfs als een “goed voorbeeld” en streven de beginnende leerkrachten ernaar een even goede leerkracht te worden als hen: *“Ik had vroeger een leerkracht en die was ook zo meegaand en je kon daar altijd naartoe gaan met je problemen. Ik had toen zoiets van ‘zo iemand wil ik ook worden’ en ‘zo iemand wil ik ook zijn’ en ik hoop toch dat ik dat goed doe.”* (Bert) of *“Ik hoop dat ik ga worden als die ene leerkracht waar ik heel graag les van had.”* (Eva). Dit hangt nauw samen met de subjectieve onderwijstheorie van de respondenten, wat we later in dit hoofdstuk verder toelichten.

We kunnen dan ook stellen dat de interacties die beginnende leerkrachten hebben op doordeweekse schooldagen met hun collega's en dus het netwerk dat ze opbouwen doorheen het schooljaar, van essentieel belang is. Het houdt niet alleen de beroepsmotivatie

hoog, maar is ook belangrijk om in te groeien in een nieuwe job en om zich thuis te voelen op de school. An verwoordt het treffend: *“Dat is ook één van de redenen waarom je jezelf goed voelt denk ik. Moest je ALTIJD maar met iedereen droog moeten praten over ‘oh, die klas dit’ en ‘dat vak dat’, dat je zo NOOIT je hart eens kan luchten... Dan, ja, dan zou ik daar ook nog geen voldoening uit halen. Dan zou dat niet de ideale plek zijn om mijn verdere loopbaan door te brengen.”* Met welke collega’s ze deze contacten precies aangaan, hangt nauw samen met de in hoofdstuk 3 besproken factoren, zoals homofilie (zichzelf identificeren met de andere), vertrouwen en toegang tot informatie (bijvoorbeeld op basis van ervaring in het vak). Ook hun opvattingen over goed onderwijs, wat later in deze paragraaf wordt besproken, spelen hierbij een rol.

Wat beroepsmotivatie betreft, zien we als laatste tendens dat beginnende leerkrachten door hun enorme inzet en gedrevenheid, in combinatie met de onzekerheid waarmee ze te kampen krijgen en de tegenslagen die op ieders pad ooit wel eens opduiken, nog meer kwetsbaar zijn dan ervaren leerkrachten (Le Maistre & Paré, 2010). Ondanks de tegenslagen die de respondenten kennen in deze woelige inductieperiode, zorgt de gedrevenheid, inzet en passie ervoor dat ze er toch elke keer opnieuw voor gaan en het lerarenberoep niet willen opgeven: *“Het is met vallen en opstaan. En het is vaak soms heel druk dat je soms zegt van ‘Is dit wel de job dat ik wil blijven doen?’ Maar als je dan de dag erna terug voor de klas staat en je ziet dat die leerlingen dat gewoon geweldig vinden en die zijn enthousiast... Dan heb je zoiets van ja, dat is de job die ik wil blijven verder doen!”* (Bert).

Taakopvatting

Beginnende leerkrachten hebben allen een bepaalde taakopvatting, een idee van het eigen professionele programma, de taken en plichten om de job als leerkracht goed te beoefenen (Kelchtermans, 1994, 2009). Onze respondenten zijn over het algemeen van mening dat men als een goede leerkracht niet alleen kennis moet overbrengen, maar ook een opvoeder moet zijn die leerlingen motiveert, stimuleert, hen levensvaardigheden bijbrengt,... *“Dus dat je niet enkel open staat of aandacht hebt voor het overbrengen van die kennis, maar dat je ook nog voldoende rekening houdt met je leerlingen zelf.”* (Eva). Wanneer we kijken naar wat er naast het lesgeven an sich nog bij het lerarenberoep komt kijken, bekomen we een uitgebreide lijst met taken *“(...) omdat er veel meer bij komt kijken dan die vijftig minuten lesgeven.”* (An). Deze taken kunnen onderverdeeld worden in twee groepen. Een eerste groep omvat zaken die leerkrachten moeten doen om een goede leerkracht te zijn, zoals cursussen uitwerken, kopieën maken, toetsen opstellen en verbeteren en voldoende differentiëren en remediëren, *“Want als je niet gedifferentieerd kon werken, was je eigenlijk maar een zwakke leerkracht want dan gaf je eigenlijk altijd maar puur het bord volzetten en de leerlingen schrijven het maar over.”* (Bert). Het takenpakket van de respondenten bestaat

verder uit het maken van een goede planning zodat de leerstof allemaal gezien kan worden, toezicht houden, wachten doen, leerlingen sterk opvolgen en indien nodig het leerlingvolgsysteem aanvullen. Daarnaast moeten de beginnende leerkrachten hun lessen voorbereiden en *“Als ze [de directie] op bezoek komen moet het nog gedetailleerder voorbereid zijn.”* (An), samenwerken met parallelcollega's zodat inhoud, toetsen, etc. op elkaar zijn afgestemd, nascholingen volgen en personeelsvergaderingen en klassenraden bijwonen,... Kortom, het lerarenberoep omvat veel meer taken dan enkel lesgeven: *“Dan is dat een paar weken dat wij hier een keer in de week 's avonds wel eens moeten zijn. Dus het is niet alleen van half negen tot twintig voor vier en uw twintig uren dat je moet geven. Het is echt veel meer dan dat. Dus je mag het zeker niet onderschatten.”* (An). In de tweede groep gaat het eerder over de houding van de leerkracht opdat men al deze taken goed kan uitvoeren en om zo ook de job als leerkracht goed te beoefenen. Zo stellen de beginnende leerkrachten dat een leerkracht sociaal moet zijn, aangezien ze zowel moet passen binnen het lerarenteam maar ook sociaal moet zijn naar de leerlingen toe, open moet staan voor feedback, zowel van de leerlingen als van andere leerkrachten, gemotiveerd moet zijn om de lessen enthousiast te kunnen brengen en daarin veel variatie aan te brengen, zodat het boeiend blijft voor de leerlingen. Ten slotte moet een beginnende leerkracht zich engageren *“(...) omdat je dan laat zien dat je er voor open staat, zoals op de nieuwjaarsreceptie, na het oudercontact mee eten. (...) Dus door zo'n dingen te doen en je hiervoor te engageren, dat je automatisch zo meer opgenomen wordt en dat de rest van je collega's ook ziet van 'amai, die doet er echt wel moeite voor'.”* (Eva).

Vervolgens leren we uit dit masterproefonderzoek dat deze taakopvatting niet statisch is, maar doorheen het schooljaar evolueert. Dit ligt in lijn met de literatuur omtrent het persoonlijk interpretatiekader waarbij gesteld wordt dat de componenten ervan steeds verder worden ontwikkeld doorheen de loopbaan van leerkrachten (Kelchtermans, 2009). Bij de start van het schooljaar hadden de beginnende leerkrachten namelijk niet het idee dat er nog zoveel administratieve taken bij het lerarenberoep komen kijken, zoals: *“Dat je alles goed noteert, dat jij al het mogelijke hebt gedaan om die leerling toch zo goed mogelijk te begeleiden. Ouders contacteren als het echt erg begint te worden. Die zaken.”* (Eva). De respondenten zijn dan ook van mening dat de taakbelasting zwaarder is dan ze oorspronkelijk hadden gedacht: *“Naarmate je vordert, kom je in veel meer werkgroepen, veel meer vergaderingen en uw werkdruk blijft maar stijgen. Nu ik in twee nieuwe werkgroepen zit zeker, dan vergroot de taakbelasting ineens van 15 uur mijn lesgeven naar een gigantisch groter geheel.”* (Bert). Verder valt op dat al deze extra taken de beginnende leerkrachten het petje soms te boven gaat, omdat ze nog sterk bezig zijn met het overleven: *“En dan in de vakvergadering ook, dat ging dan over dat evalueren en heel dat leerplan ontleden en dat*

was wel interessant om te weten maar als beginnende leerkracht ben je vooral daar nog niet mee bezig. Dan ben je vooral bezig met je lesvoorbereidingen rond te krijgen.” (Eva).

We kunnen concluderen dat beginnende leerkrachten niet alleen moeten lesgeven, maar daarnaast ook belast worden met heel wat extra taken. Deze extra taken zorgen ervoor dat beginnende leerkrachten een zware taakbelasting en werkdruk ervaren, gezien ze zich nog sterk moeten focussen op het overleven en op het voorbereiden en geven van hun lessen. Het is voor beginnende leerkrachten dan ook niet gemakkelijk om te voldoen aan alle taken en plichten die aan hun job als leerkracht verbonden zijn.

Toekomstperspectief

De verwachtingen van leerkrachten over hun toekomst in het lerarenberoep wordt in de literatuur omschreven met de term toekomstperspectief (Kelchtermans, 1994, 2009). Uit dit masterproefonderzoek kunnen we hieromtrent enkele algemene tendensen formuleren. Zo zijn alle respondenten van mening dat, ondanks de werkdruk waarmee ze te kampen krijgen en de werkonzekerheid naar volgend schooljaar toe, ze na dit schooljaar nog steeds leerkracht willen blijven. De doorslaggevende factoren zijn bij alle respondenten ietwat verschillend, bijvoorbeeld: *“Het is echt een heel toffe job. Je krijgt er ook voldoening van als je ziet dat die leerlingen echt succeservaringen hebben he. En dan heb je zoiets van ‘dat is mijn doel’ en ik wil de leerlingen echt blijven stimuleren eigenlijk ergens.” (Bert).* Ook het groeien in het uitoefenen van hun job en minder op overlevingsmodus functioneren, blijkt een stimulerende factor te zijn: *“Ik denk dat dat het tweede jaar alleen nog maar leuker gaat worden, omdat je dan meer je eigen ding er nog kan insteken. Want nu heb je momenteel als beginnende leerkracht nog een voltijdse en kan je alleen maar doen wat het hoogst nodige is: je lessen voorbereiden.” (Eva).*

Vervolgens kunnen we het toekomstperspectief van de respondenten linken aan de hierboven beschreven taakopvatting: de beginnende leerkrachten verwachten dat naarmate ze langer lesgeven in dezelfde school, ze meer geroutineerd zullen worden en zich op andere vlakken verder kunnen ontwikkelen: *“Ik denk dat je vanaf dat je op een school kan blijven en zo ook de vakken nog eens kan terug geven die je het jaar daarvoor hebt gegeven, dat alles zo wat geroutineerder wordt en dat er dan meer aandacht is voor andere zaken.” (An).* De respondenten haalden bijvoorbeeld aan dat ze dichter bij de leerlingen willen staan door zich ook meer bezig te houden met de leerlingendossiers, zich niet enkel willen toespitsen op de inhoud van de lessen maar ook op de verdiepingsvragen van de leerlingen, het (gekregen) cursusmateriaal updaten,... We verwachten dat ze zich, naarmate ze langer in deze school werken, verder zullen ontwikkelen en misschien ook in contact komen met andere collega's die hen hierbij kunnen helpen.

We kunnen concluderen dat de meeste respondenten de toekomst rooskleurig zien. Ze hopen dan ook in de toekomst, mits een aantal verbeterpunten, ongeveer dezelfde leerkracht te blijven als nu, niet alleen wat hun aanpak betreft, maar ook wat betreft de band die ze nu met de leerlingen hebben omdat ze zelf nog jonger zijn: *“Gewoon omdat ik nu zelf ook voel bij de leerlingen dat ze zichzelf goed voelen, dat ze zich veilig voelen. En dat is eigenlijk heel belangrijk.”* (Bert).

Subjectieve onderwijstheorie

Het geheel van de persoonlijke kennis en opvattingen die de leerkracht heeft over het onderwijzen zelf, ook wel de subjectieve onderwijstheorie genoemd, werd in het conceptueel kader (zie hoofdstuk 1) omschreven als zijnde een persoonlijk antwoord van de leerkracht op de vraag: Hoe pak ik deze situatie best aan en waarom is dit de beste aanpak? (Kelchtermans, 1994, 2001, 2009). Dit geheel van persoonlijke kennis en opvattingen bouwen leerkrachten op doorheen hun hele leven. Meer concreet vormen eigen ervaringen van wanneer de leerkrachten zelf op de schoolbanken zaten, de visie over een goede leraar die ze tijdens de lerarenopleiding hebben meegekregen, de visie van de school (hier: De Lentebloesem) op een goede leraar en ervaringen die ze opgedaan hebben tijdens hun (prille) loopbaan hiervoor een belangrijke basis. Dit geheel van kennis en opvattingen beïnvloedt niet alleen bij ervaren leerkrachten de manier waarop ze hun werk uitvoeren, maar speelt ook bij beginnende leerkrachten een rol. Bij beroepsmotivatie bespreken we bijvoorbeeld al dat de respondenten doorheen het schooljaar zogenaamde goede voorbeelden in hun achterhoofd houden en reflecteren over zichzelf door zichzelf aan hen te spiegelen of net niet: *“Die is misschien wat te oud. Ik heb haar vorig jaar ook geobserveerd in haar lessen in een heel drukke klas en die kreeg die zelf niet de baas. Ik wist dus dat ik het zo als haar niét wil doen.”* (Hanne). Omdat de subjectieve onderwijstheorie van de respondenten de evolutie in hun netwerk en de aard van de interacties in sterke mate mee bepaalt, beschrijven we deze impact verder uitvoerig in paragraaf 4.1.2.

4.1.2 De evolutie van het sociale netwerk verklaard vanuit het persoonlijk interpretatiekader

In deze paragraaf bespreken we welke factoren uit het persoonlijk interpretatiekader een rol spelen bij de evolutie van het sociale netwerk van beginnende leerkrachten in De Lentebloesem. Omdat dit onderzoek aantoont dat vooral de taakopvatting en subjectieve onderwijstheorie hierop een grote invloed hebben, bespreken we in deze paragraaf eerst deze twee componenten. Daarna zoomen we nog kort in op de andere aspecten van het persoonlijk interpretatiekader die minder belangrijk blijken te zijn voor de evolutie van het netwerk. Toch willen we deze aspecten niet negeren, gezien alle componenten in het

persoonlijk interpretatiekader onderling samenhangen en elkaar beïnvloeden (Kelchtermans, 1994, 2009).

Taakopvatting

De taakopvatting speelt een grote rol in de manier waarop het sociale netwerk van beginnende leerkrachten evolueert. Het valt immers op dat de respondenten bij aanvang van het schooljaar sterk bezig zijn met eerder praktische zaken. Ze willen met andere woorden alle informatie bekomen die ze nodig hebben om hun job goed uit te oefenen: *“First, things first he... Zorgen dat je eerst weet ‘Wat, waar, met wie, hoe, wanneer?’ en dan... En die dingen heb je nu een beetje onder de knie en dan is het nu op naar die diepere dingen. Up to the next level!”* (Hanne). We zien dit dan ook terug in de vele, eerder kortstondige contacten die de beginnende leerkrachten hadden bij aanvang van het schooljaar (zie hoofdstuk 3). Fuller (e.g., Fuller, 1969; Fuller & Bown, 1975) stelt in haar model omtrent de ontwikkeling van leerkrachten, wat te koppelen is aan de taakopvatting, dat deze in drie fasen verloopt. Zo stelt ze dat er een verschuiving plaatsvindt van (1) zorg voor zichzelf, (2) zorg omtrent de taken naar (3) zorg voor studenten en de invloed van het onderwijs. Dit gefaseerde verloop wordt in deze masterproef niet zo lineair bevestigd. Zo valt het bijvoorbeeld op dat de zorg voor zichzelf doorheen het hele schooljaar iets blijft waar de beginnende leerkrachten aandacht aan besteden, aangezien het gevoel van overleven sterk aanwezig blijft: *“Dus hoe gaat het met mij? Ja goed, ik houd mijn hoofd boven water. (...) Maar dikwijls val ik echt gewoon in slaap boven mijn boeken. Gewoon helemaal op. Dus het gaat goed, maar ik voel wel dat het fysiek echt begint te wegen.”* (Hanne). Wel stellen we net als Fuller (1969) dat de ontwikkeling naar buiten toe – en hiermee gepaard gaande ook het vinden van hun plaats in de school – verloopt als een *“outward journey”* (e.g., Conway & Clark, 2003; Fuller, 1969; Fuller & Brown, 1975). Het valt immers op dat er doorheen het schooljaar een verschuiving merkbaar is in de taakopvatting van de respondenten. Later op het schooljaar zijn zij bijvoorbeeld al veel meer bezig met klasmanagement of zorg voor de leerlingen: *“Een systeem zoeken voor remediëring van toetsen, dat ze hun toetsen moeten verbeteren, het bijhouden van het maken van huistaken, (...) dat controleren of die dat gemaakt hadden, ik had daar gewoon geen systeem voor.”* (Hanne). Het valt bovendien op dat de leerkrachten voor dit soort zaken gemakkelijk anderen aanspreken: *“Omdat zij al een paar jaar MaVo geeft en dat voor mij volledig nieuw was en dan wou ik weten hoe die cursussen worden uitgewerkt.”* (Bert). De respondenten zoeken gericht welke collega’s hen hierbij kunnen helpen. Omdat dit meestal personen zijn met een voor de hand liggende functie zoals vakcollega of parallelcollega en omdat de contacten met deze mensen in de loop van het schooljaar behouden blijven, zien we dit ook vaak terug in hun sociale netwerk (zie hoofdstuk 3).

Verder heeft het in paragraaf 4.1.1 vermelde engagement een positieve invloed op de manier waarop het sociale netwerk evolueert. In een grote school als De Lentebloesem is het namelijk onmogelijk om iedereen te kennen. Wel worden er verschillende activiteiten georganiseerd waaraan ook beginnende leerkrachten kunnen deelnemen. Zulke activiteiten kunnen aanknopingspunten zijn om nieuwe mensen te leren kennen en meer en meer hun plaats te vinden in de school. Een respondent verwoordt het als volgt: *“Ik denk dat je als nieuwe leerkracht je wel moet engageren en de dingen die de school organiseert toch wel moet proberen mee te doen. Dat je laat zien dat je er voor open staat, (...) dat je automatisch zo meer opgenomen wordt en dat de rest van je collega’s ook ziet van ‘amai, die doet er echt wel moeite voor.’”* (Eva). Hieruit leiden we dan ook af dat leerkrachten die zichzelf als geëngageerd typeren en deelnemen aan zulke activiteiten bekijken als deel van hun job, gemakkelijker in contact komen met anderen. Bovendien zagen we dit ook terug in de analyse die we in hoofdstuk 3 maakten: leerkrachten die deelnamen aan deze activiteiten hadden in die weken een zeer uitgebreid netwerk en leerden er soms nieuwe mensen kennen die ook later nog in hun netwerk aanwezig waren.

Subjectieve onderwijstheorie

Uit dit masterproefonderzoek blijkt dat naast de invloed op het onderwijzen zelf, de persoonlijke kennis en opvattingen van de leerkrachten (i.e., hun subjectieve onderwijstheorie) ook beïnvloeden met wie de respondenten contact zoeken.

In de analysehoofdstukken van deze masterproef werd al meerdere keren aangehaald dat de respondenten tijdens het eerste schooljaar in een nieuwe school nog sterk gericht zijn op het overleven (e.g., Fuller, 1969; Fuller & Bown, 1975; Le Maistre & Paré, 2010). Dat bleek ook uit de raad die ze zouden meegeven aan andere beginnende leerkrachten, bijvoorbeeld: *“Je moet ZOVEEL doen en je bent er gewoonweg niet op voorbereid. (...) Dan moet je toch zien dat je met je collega’s duidelijke afspraken maakt en echt iemand ZOEKT waar je naartoe kan gaan voor informatie want anders loop je echt verloren.”* (Bert). Volgens de respondenten is het dus voor beginnende leerkrachten belangrijk om contacten te leggen met collega’s, wat zeker een invloed heeft op de interacties die beginnende leerkrachten aangaan. Uit het vorige analysehoofdstuk bleek bovendien dat de beginnende leerkrachten vaak naar collega’s stappen om advies en informatie te bekomen. Daarnaast leren we uit dit onderzoek ook dat ze als starters steeds willen bijleren en dus op zoek zijn naar de meest gepaste werkvormen bij een onderwerp, afwisseling in werkvormen, manieren om met bepaalde situaties om te gaan, enzovoort. Om hierop een antwoord te krijgen – in het kader van zich verder te professionaliseren – doen de beginnende leerkrachten uit dit onderzoek beroep op hun collega’s. Gezien de enorme werkdruk die beginnende leerkrachten ervaren, gebeurt dit echter zo efficiënt mogelijk en

bijgevolg ook selectief: beginnende leerkrachten zoeken de collega's op waarvan ze weten dat die over de kennis beschikken die ze willen bekomen of ook wel die collega's waarvan ze weten dat ze min of meer dezelfde aanpak hanteren en dus vergelijkbare opvattingen hebben over goed onderwijs (homofilie). Bovendien kleurt de subjectieve onderwijstheorie dus ook mee hoe de respondenten hun taak als leerkracht zien (taakopvatting), bijvoorbeeld of ze het als hun taak zien om extra materiaal voor leerlingen te voorzien. Ook wanneer de beginnende leerkrachten merken dat anderen hierover gelijkaardige opvattingen hebben, maakt dit dat zij gemakkelijk naar hen toe zullen stappen om hierover bij te kunnen leren of informatie te verkrijgen. Hierbij kan opgemerkt worden dat dit pas na enkele weken zo kon verlopen, omdat ze bij het prille begin hun collega's en hun aanpak nog niet kenden. Een verschil in opvattingen en aanpak wordt geïllustreerd in het volgende voorbeeld: *“Zij is nogal van de ouderwetse stempel, dus gewoon krijgt en bord. En ik ben meer van de moderne versie, met Powerpoint of bordboeken... Dus ja op zich, niet veel dan, omdat zij toch liever de klassieke vorm blijft hanteren en ik ga liever mee met mijn tijd.”* (Bert). Bovendien valt het op dat deze thema's door alle respondenten met collega's besproken worden, bijvoorbeeld over hoe de andere in bepaalde situaties zou reageren, wat de andere zou doen, welke werkvormen bruikbaar zijn bij een bepaald onderwerp, enzovoort. Hieruit leiden we dan ook af dat de subjectieve onderwijstheorie een essentiële rol speelt bij het aangaan van interacties want deze opvattingen bieden immers vaak de input voor de inhoud van een gesprek en dus een interactie. Bovendien bepaalt de subjectieve onderwijstheorie van de respondenten welke personen in aanmerking komen om dergelijke onderwerpen mee te bespreken, namelijk personen met wie ze zich qua aanpak kunnen identificeren.

Verder stellen we vast dat onze respondenten voornamelijk parallelcollega's of gewone vakcollega's aanspreken met vragen rond het onderwijzen op zich, zij hebben immers vaak al jarenlang ervaring en kunnen dus heel wat zinvolle informatie doorgeven. Eva verwoordt het treffend als volgt: *“Die zijn er al in ingewerkt en dat is dan ook gemakkelijker voor mij. Ik volg hen daar dan in zodat ik niet zelf nog iets moet gaan doen. Plus ik maak ook kennis met andere manieren want soms doen zij dingen waarvan ik helemaal niet had gezien dat je dat zo kan aanbrengen.”* Vaak geven deze parallel- en vakcollega's dan ook hints, sturen ze extra materiaal door om te gebruiken in de lessen, bepalen ze samen welke opdrachten ze gaan geven, hoe vaak ze gaan toetsen, hoe lang ze bij een bepaald onderwerp mogen stilstaan, de manier waarop de onderwerpen worden aangebracht,... We zien deze parallel- en vakcollega's dus doorheen het schooljaar veelvuldig terug in het sociale netwerk van onze respondenten (zie hoofdstuk 3).

Ten tweede blijkt dat gewone collega's zelden worden aangesproken met betrekking tot pedagogisch-didactische kwesties en bijgevolg zelden een invloed hebben op de manier van lesgeven: *“Ze geeft een heel ander vak en geeft in zevende jaren les plus in een BSO-*

richting. (...) Ik denk dat dat toch wel een heel andere aanpak is als ASO, TSO en vijf en zes." (Eva). Het feit dat de beginnende leerkrachten zich met betrekking tot deze pedagogisch-didactische aspecten niet identificeren met gewone collega's (homofilie), wil echter niet zeggen dat ze met deze collega's helemaal geen gesprekken hebben over deze zaken, want dit gebeurt wel. In dergelijke situaties maken onze respondenten zich het gekregen antwoord niet zomaar eigen, maar filteren ze het op basis van hun eigen opvattingen over goed onderwijs: *"(...) als dat dan echt nuttig is voor mijn lessen, dan doe ik dat en anders niet. Omdat godsdienst ook een andere manier van werken is he, maar soms zit er in PAV wel iets godsdienstig in en dan ga ik wel ten rade bij haar, hoe ik dat best kan aanpakken en kan geven."* (Bert) of *"Ik vraag daar soms wel eens aan 'Hoe zou jij dat aanpakken', maar ik probeer er wel altijd mijn eigen stijl in te steken."* (Bert). We kunnen dus stellen dat beginnende leerkrachten zich ook met collega's gaan identificeren die dezelfde opvattingen hebben over hoe ze hun werk moeten uitvoeren. Meer bepaald nemen de respondenten het antwoord aan als ze zich in de aanpak van de andere kunnen vinden. We zien dus dat wat de subjectieve onderwijstheorie betreft, ook een zekere vorm van homofilie een rol speelt.

Uit dit masterproefonderzoek blijkt vervolgens dat er twee thema's zijn waarbij de beginnende leerkrachten de verkregen informatie niet of slechts in mindere mate filteren. Het eerste thema omvat onderwerpen waarover de respondent zelf weinig kennis heeft. In dergelijke situaties zullen collega's aangesproken worden waarvan men weet dat deze over de gevraagde kennis beschikken en zal de verkregen informatie door de respondent nuttig gebruikt worden: *"Voor problemen in die klassen wel, ja. Want dan geeft zij wel advies over hoe ik die problemen moet aanpakken in die klas. En dan probeer ik dat wel te doen tijdens mijn lessen."* (Bert). Hier heeft de informele autoriteit – gezag dat wordt verkregen door een persoon die is gerelateerd aan een aantal speciale kenmerken, zoals gespecialiseerde expertise of een positie in een sociaal netwerk (Scott & Davis, 2007) – die zij verkrijgen op basis van hun ervaring een invloed bij de contacten die beginnende leerkrachten met hen aangaan. Het tweede thema omvat de motivatie van de respondenten om te voldoen aan de verwachtingen van de directie. De directie komt namelijk een les bijwonen en formuleert op basis daarvan enkele tips waardoor de beginnende leerkrachten verder kunnen groeien. Deze tips worden door alle respondenten in dank aangenomen: *"Bij mijn functioneringsgesprek heeft ze me veel tips meegegeven en dat neem ik dan ook wel ter harte want ik heb zo iets van: zij zijn uiteindelijk nog altijd wel onze bazen en je probeert hen dan ook wel blij te houden natuurlijk. Daarom houd ik ook rekening met haar tips."* (Bert). De directie heeft dan ook bij alle respondenten een invloed op hun manier van onderwijzen, wat ook al bij de bespreking van hun taakopvatting tot uiting kwam. In de interacties die met de directie plaatsvinden, speelt ongetwijfeld de formele autoriteit – de autoriteit die verbonden is

aan het hebben van een bepaalde positie in een organisatie en die bijgevolg ook alleen kan uitgeoefend worden door een persoon in die positie (McAdam & Scott, 2005; Scott & Davis, 2007) – een belangrijke rol in de manier waarop de interacties met hen verlopen.

Ten slotte leren we uit dit onderzoek dat de subjectieve onderwijstheorie van onze respondenten ook bepaalt met welke collega's men zo weinig mogelijk contact zoekt. Contacten worden namelijk zo min mogelijk aangegaan wanneer de ideeën over goed onderwijs van beide personen te sterk van elkaar verschillen: *“Hij heeft een totaal andere kijk op onderwijs dan ik eigenlijk. (...) en ja, dat botst zo hard.”* (Bert). Dit maakt dan ook dat we deze personen heel zelden terugzien in het sociale netwerk van de respondenten. Deze vaststelling kwam in het vorige hoofdstuk ook tot uiting bij het bespreken van het zich al dan niet met iemand anders identificeren (homofilie).

Zelfbeeld

Naast de taakopvatting en de subjectieve onderwijstheorie speelt ook de manier waarop leerkrachten zichzelf beschrijven als leerkracht een rol in de manier waarop het sociale netwerk van beginnende leerkrachten in het eerste schooljaar in een nieuwe school evolueert. Zo zien we dat de mate waarin een leerkracht zichzelf als onafhankelijk en zelfstandig typeert een sterke invloed heeft, want zij die zichzelf op deze manier typeren, gaan minder snel contacten aan: *“Ik kan mensen toch niet blijven overdonderen met mijn duizend-en-één vragen? (...) Dat is als een soldaat die je naar het slagveld stuurt ook, zorg dat je overleeft. Roept die soldaat dan een ander peloton bij of doet hij dat dan niet? Neen, ik zal wel zorgen dat ik leer zwemmen op mezelf, maar dat is niet goed he!”* (Hanne). Vervolgens zijn er nog heel wat andere eigenschappen die maken dat de respondenten contacten aangaan met andere leerkrachten in de school, omdat ze merken dat de anderen die eigenschappen ook bezitten: *“Wat wij alletwee wel gemeenschappelijk hebben is dat wij heel enthousiast lesgeven. (...) Dus daarom dat het ook goed klikt omdat zij hier al zo lang staat en zij probeert ook nog altijd heel hard haar best te doen om frisse lessen te maken en zo.”* (Lise). Eigenschappen herkennen bij iemand anders die je ook zelf bezit, kan verklaren waarom er naast vakcollega's ook heel wat jongere collega's en andere beginnende leerkrachten in het sociale netwerk van de respondenten vervat zitten, zoals mensen die bijvoorbeeld ook jong en enthousiast zijn. Dit kunnen we dan ook linken aan *homofilie*, wat we in de analyse van onze eerste onderzoeksvraag (hoofdstuk 3) reeds bespraken als een factor die de evolutie van het sociale netwerk van beginnende leerkrachten beïnvloedt.

Zelfwaardegevoel

Hoewel in diverse interviews werd gepeild naar de huidige waardering die de respondenten hadden van de manier waarop ze hun job als leerkracht uitvoeren, stellen we toch dat dit niet

zo sterk meespeelt in de evolutie van het netwerk. Zo geven de respondenten aan dat ze van zichzelf vinden dat ze goed bezig zijn, maar dat er toch werkpunten zijn. Omdat ze zich vooral focussen op het goed voorbereiden van hun lessen, voelen ze dat de werkdruk immens is. Hierover wordt veel gepraat met andere beginnende leerkrachten, omdat zij in dezelfde situatie vertoeven. We kunnen stellen dat de beginnende leerkrachten zich als het ware met elkaar identificeren (homofilie) en dat dit doorheen het schooljaar een invloed heeft op de alledaagse interacties die nieuwe, beginnende leerkrachten aangaan. Verder zien we dat, afhankelijk van bepaalde situaties die de respondent meemaakt, het zelfwaardegevoel eveneens een rol zal spelen bij het aangaan van gesprekken. De respondenten luchten op zulke momenten hun hart bij collega's en spreken in die gesprekken soms de waardering voor hun job uit. Hoewel deze situaties ertoe leiden dat ze hierover met iemand willen praten, zullen ze dit niet vertellen tegen eender welke collega die ze toevallig tegenkomen. Wel zien we dat ze specifieke personen kiezen omwille van een bepaalde reden, namelijk het hebben van vertrouwen in deze persoon: *“Met zo'n dingen is het meestal het beste om daarover te babbelen met die andere nieuwe leerkrachten. (...) Dan kan je echt wel zeggen ‘dit was echt geen fijne dag want...’, maar tegen die anciens zal ik dat niet gaan vertellen ze!”* (Hanne). Dit citaat illustreert dat er naast het zelfwaardegevoel andere factoren een meer invloedrijke rol spelen bij het aangaan van deze interacties, zoals het in elkaars buurt vertoeven (nabijheid), vertrouwen en het zich identificeren met de ander, zoals andere beginnende leerkrachten (homofilie). Ook eerder structurele elementen hebben een meer doorslaggevende rol bij de evolutie van het sociale netwerk in vergelijking met hun zelfwaardegevoel. Deze structurele elementen worden uitgebreid behandeld in paragraaf 4.2.

Beroepsmotivatie

De motieven of drijfveren die mee bepalen of een persoon leerkracht wil worden en leerkracht blijft, heeft eveneens slechts een beperkte invloed op de evolutie van het netwerk. Wat betreft de beroepsmotivatie is het immers vooral de interesse voor een bepaald vak die ertoe leidt dat je met bepaalde mensen meer in contact komt dan met anderen, namelijk vakcollega's en parallelcollega's. Deze vaststelling bevestigt de conclusies die in het derde hoofdstuk hieromtrent werden gemaakt. Daarnaast speelt ook het imiteren van goede voorbeelden een rol, maar omdat dit nauw samenhangt met de manier waarop leerkrachten hun werk uitvoeren, werd dit reeds besproken bij het concept subjectieve onderwijstheorie. Verder bespraken we in paragraaf 4.1.1 dat collega's een niet te onderschatten rol spelen in het blijven behouden van de motivatie waar de respondenten het schooljaar mee startten, net zoals de bevestiging die de respondenten krijgen vanuit de school. Deze vaststelling heeft eveneens niet echt een rechtstreeks effect op de evolutie van het netwerk van de beginnende leerkrachten, maar kan eerder gezien worden als een gevolg ervan.

Toekomstperspectief

Tot slot kunnen we ons nog de vraag stellen in welke mate het toekomstperspectief een invloed heeft op de evolutie van het sociale netwerk van beginnende nieuwkomers in een school.

Uit dit onderzoek komt weinig naar voor dat het toekomstperspectief een rol heeft gespeeld bij de evolutie van dit netwerk. Hoewel de respondenten allen wel een beeld hebben van de toekomst, is hun eerste zorg toch meer om hier en nu op een positieve manier om te gaan met de werkdruk, te overleven in hun job en zich daarop te focussen (zie ook bij taakopvatting). De interacties die de respondenten hebben, gaan bijgevolg meestal over het heden dan over de toekomst.

4.1.3 Collectieve betekenisgeving

Uit het voorgaande leren we dat de individuele betekenisgeving van de respondenten een invloed heeft op de evolutie van hun sociale netwerk doorheen het eerste schooljaar in een nieuwe school. We mogen echter niet uit het oog verliezen dat betekenisgeving geen louter individuele aangelegenheid is, maar ook een collectief en gesitueerd proces dat gebeurt in relatie met anderen. Betekenisgeving hangt met andere woorden altijd af van concrete mensen in concrete scholen en vindt altijd plaats op een bepaald moment (Kelchtermans, 2006-2007). Een school wordt naast deze individuele betekenisgeving dus ook gekenmerkt door processen van collectieve betekenisgeving. Vaak wordt in de literatuur naar collectieve betekenisgeving gerefereerd met de notie organisatie- of schoolcultuur (Schein, 2010). Omdat we in deze masterproef niet alleen willen bestuderen welke aspecten op het microniveau de evolutie van het sociale netwerk van beginnende leerkrachten kan helpen verklaren, maar ook geïnteresseerd zijn in het meso-niveau, gaan we in deze paragraaf na in welke mate deze collectieve betekenisgeving of schoolcultuur de individuele betekenisgeving van onze respondenten beïnvloedt (Coburn, 2001). March (1999) stelt immers dat collectieve betekenisgeving het resultaat is van gedeelde ervaringen en er hierdoor een gedeeld begrip ontstaat over de normale gang van zaken en de manier waarop dingen gedaan worden binnen een school of organisatie.

De schoolcultuur in De Lentebloesem blijkt ten eerste een invloed te hebben op het zelfbeeld van de respondenten. Hoe ze voor de klas staan, wordt volgens hen immers mee beïnvloed door de collega's: *“Alle collega's dragen hun steentje wel bij aan hoe je voor de klas staat, want als je hier met een goed gevoel toekomt en je voelt je goed op de school, dan ga je dat ook – denk ik – uitstralen naar die leerlingen toe.”* (An). We kunnen met andere woorden stellen dat er een aangename werksfeer heerst in De Lentebloesem die ervoor zorgt dat de beginnende leerkrachten worden opgevangen en zich goed voelen in de school.

Het blijkt er namelijk de normale gang van zaken te zijn om open te zijn naar nieuwe collega's toe en iedereen verder te helpen. Omdat de beginnende leerkrachten bij hun collega's terecht kunnen met al hun praktische en vakinhoudelijke vragen en ze hen ook op weg helpen door het aanbieden van bijvoorbeeld cursusmateriaal (zie hoofdstuk 3), kunnen de respondenten ondanks de werkdruk die ze ervaren (zie taakopvatting) enthousiast en gemotiveerd voor de klas staan. De schoolcultuur heeft vervolgens ook een invloed op de beroepsmotivatie van de respondenten, omdat het geven van positieve feedback in De Lentebloesem geen rariteit is. De beginnende leerkrachten worden er namelijk goed opgevolgd door de mentoren en de directie en kunnen doorheen het schooljaar ook steeds terecht bij hun collega's die zich al hebben geconformeerd met deze open en warme (school)cultuur. We zien dan ook bij de respondenten dat ze doorheen het schooljaar bevestiging krijgen van hun collega's en van de directie, waardoor ze zich niet alleen thuis voelen in De Lentebloesem, maar ook gemotiveerd blijven om verder te doen zoals ze bezig zijn en zich niet te laten demotiveren door de werkdruk: *“En daarom dat ik me ook zo goed thuis voel op deze school omdat ik zo iets heb van ‘kijk, dat is mijn beeld over het lesgeven’ en dat wordt hier dan ook bevestigd dat het zo moet.”* (Bert). Deze feedback zorgt er bovendien voor dat ze ook bevestigd worden in hun opvattingen over goed onderwijzen, in hun subjectieve onderwijstheorie met andere woorden. Verder zien we dat de schoolcultuur in De Lentebloesem vooral ook de taakopvatting van de respondenten over het lerarenberoep mee bepaalt. Er wordt van de leerkrachten namelijk verwacht dat ze sociaal zijn naar zowel hun leerlingen als hun collega's, open staan voor feedback, gemotiveerd zijn om enthousiast les te geven,... Het valt immers op dat het net die aspecten zijn die de school van leerkrachten verwacht die de beginnende leerkrachten zelf aanhalen als we hen vroegen hun opvattingen over hun job als leerkracht in De Lentebloesem te beschrijven.

Vervolgens is het ook eigen aan de cultuur in De Lentebloesem dat er naast verschillende vakgroepen ook verschillende werkgroepen in de school bestaan waarin rond allerlei thema's gewerkt wordt. Zo bestaat er in De Lentebloesem bijvoorbeeld de Milieuwerkgroep en zijn er ook heel wat leerkrachten die zich engageren voor de leerlingenraad. Het valt echter op dat nieuwe leerkrachten in hun eerste schooljaar in deze school enkel belast zijn met hun eigen lesopdracht en de nevenactiviteiten die hierbij komen kijken, zoals klassenraden of reftertoezicht zodat ze tijd krijgen om in te groeien in hun job en de school. Dit zorgt er mee voor dat beginnende leerkrachten in hun eerste schooljaar in De Lentebloesem vooral in contact komen met vakcollega's met wie ze moeten samenwerken, andere beginnende leerkrachten die ze leren kennen dankzij de aanvangsbegeleiding of met wie ze vaak aan tafel zitten en collega's die ze regelmatig tegenkomen in de leraarskamer, wandelgangen etc.: *“In ons eerste jaar hier maken ze ons meestal nog geen titularis en ik denk dat dat ook terecht is. Alle, ik vind dat wel. Moest ik daar ook nog tijd voor moeten*

vinden dan was het wel heel erg druk.” (An). Vanaf het tweede schooljaar verwacht de school daarentegen dat leerkrachten actief deelnemen in werkgroepen, titularis kunnen worden van een klas, enzovoort. De meeste respondenten kijken hier enorm naar uit omdat ze dit zien als extra ervaring: “Maar op zich lijkt mij dat allemaal wel heel tof om daar mee uw schouders onder te zetten en er mee voor te gaan. (...) Dus naar volgend jaar toe, als ik hier zou kunnen blijven, misschien wel he.” (An). Instappen in dergelijke werkgroepen impliceert dat de beginnende leerkracht zijn of haar netwerk waarschijnlijk verder zal uitbreiden, omdat ze via deze weg ongetwijfeld nieuwe mensen leren kennen. Na dit eerste schooljaar zal hun netwerk dus nog blijven evolueren, want naast het instappen in dergelijke werkgroepen, zullen beginnende leerkrachten ook geconfronteerd worden met collega’s die vertrekken uit de school en nieuwe collega’s die toekomen. Het sociale netwerk van beginnende leerkrachten is dan ook te allen tijde een dynamisch gegeven. Dit alles toont aan dat de open schoolcultuur in De Lentebloesem de individuele betekenisgeving bij de respondenten mee kleurt en zo ook de evolutie in van hun netwerk mee bepaalt: “Als iedereen zich open opstelt, dan ga je jezelf denk ik ook open opstellen. Als iedereen zich bij zijn vaste cliëkje houdt en ook niet de moeite doet om te vragen ‘wie ben jij?’ of ‘wie vervang jij?’ dan ga je zelf ook niet geneigd zijn om te zeggen ‘haha, hier ben ik: An!’ (...) Dus met de openheid hier op school, ga je zelf ook opener zijn.” (An).

4.1.4 Conclusie betekenisgeving

In paragraaf 4.1.1 en 4.1.2 schetsten we met behulp van het persoonlijk interpretatiekader enerzijds een beeld van de persoonlijke kennis en opvattingen bij beginnende leerkrachten dat fungeert als een soort van bril waardoor ze (veranderingen in) hun beroepssituatie waarnemen, er betekenis aan geven en van daaruit professioneel handelen (Kelchtermans, 1994, 2009). Anderzijds gebruikten we het persoonlijk interpretatiekader om na te gaan in welke mate de evolutie van het sociale netwerk van beginnende leerkrachten er mee door bepaald wordt. We kwamen hierbij tot de vaststelling dat alle componenten (i.e., zelfbeeld, zelfwaardegevoel, beroepsmotivatie, taakopvatting, toekomstperspectief en subjectieve onderwijstheorie) hierop van invloed zijn. Dit bevestigt dat de componenten uit het persoonlijk interpretatiekader onderling samenhangen en elkaar beïnvloeden (Kelchtermans, 1994, 2009). Hoewel we dit in het achterhoofd moeten houden bij het trekken van conclusies, stellen we dat twee componenten een belangrijkere rol gespeeld hebben in de evolutie van het netwerk in vergelijking met de andere componenten, namelijk de taakopvatting en subjectieve onderwijstheorie van de respondenten. Naast de vele taken die samenhangen met het lesgeven, hebben de beginnende leerkrachten bij de start van het schooljaar immers nog maar beperkte kennis van het reilen en zeilen van de school. Om hun

taken tot een goed einde te brengen, moeten ze deze informatie snel verzamelen en onder de knie krijgen, waardoor ze bij de start van het schooljaar veel praktische vragen stellen. Bijgevolg moeten zij hiervoor heel wat personen aanspreken (zie ook hoofdstuk 3). De taakopvatting bepaalt met andere woorden in sterke mate de contacten die de beginnende leerkrachten aangaan in het eerste schooljaar in een nieuwe school. Naast de praktische zaken, zijn er immers ook contacten rond klasmanagement, vragen met betrekking tot het vakgebied, enzovoort. Wat betreft de subjectieve onderwijstheorie zagen we dat de beginnende leerkrachten zeer veel advies en informatie vragen aan collega's, niet alleen omdat ze nieuw zijn in de school en met vele (praktische) vragen zitten, maar ook omdat ze veel willen bijleren. De contacten die de respondenten hierover aangaan, worden sterk gestuurd door hun opvattingen over het onderwijzen. Wat in lijn ligt met hun eigen opvattingen, wordt aanvaard; wat te sterk afwijkt, wordt gefilterd. Deze opvattingen bepalen vervolgens naar welke personen ze met dergelijke vragen zouden gaan gedurende de rest van het schooljaar, namelijk de personen met een gelijkaardige subjectieve onderwijstheorie.

Verder kunnen we stellen dat bij de start van het schooljaar vooral de taakopvatting van de respondenten de samenstelling van hun netwerk heeft gestuurd. Net omdat ze in het begin slechts in mindere mate tijd hadden om bezig te zijn met het pedagogisch-didactische aspect van het lesgeven, trad de subjectieve onderwijstheorie als beïnvloedende factor pas na enkele weken meer op de voorgrond als verklarende factor voor de evolutie van hun sociale netwerk.

Ten slotte stelden we vast dat ook de schoolcultuur een invloed heeft gehad op de evolutie van het netwerk van de beginnende leerkrachten. Zo zijn het de open en collegiale sfeer die ervoor zorgen dat de respondenten gemotiveerd voor de klas blijven staan en bij hun collega's terecht kunnen met vragen. Omdat we niet uit het oog mogen verliezen dat betekenisgeving altijd gesitueerd is in de tijd, in grotere formele en informele netwerken en binnen institutionele kaders, bekijken we in de volgende paragraaf of en in welke mate de school als organisatie een invloed heeft op de evolutie van het netwerk van de respondenten. Op die manier brengen we naast het microniveau ook verder het meso-niveau en bijkomend het macro-niveau in kaart.

4.2 Structurele factoren

In deze paragraaf zoomen we dieper in op welke manier de neo-institutionele theorie ons kan helpen om te begrijpen dat het sociale netwerk van beginnende leerkrachten in De Lentebloesem op een bepaalde manier evolueert. In deze masterproef gaan we er namelijk van uit dat de interacties die nieuwelingen aangaan niet alleen verklaard kunnen worden

vanuit hun persoonlijk interpretatiekader, maar dat er ook een aantal structurele factoren hierop een invloed uitoefenen. Omdat we in deze masterproef een onderzoek doen naar de manier waarop het sociale netwerk van beginnende leerkrachten evolueert en aanvangsbegeleiding hierbij een belangrijke rol speelt, bouwen we dit verhaal op door eerst te bespreken wat de visie en initiatieven zijn van De Lentebloesem om nieuwe, beginnende leerkrachten op te vangen en te begeleiden (4.2.1). Daarna bespreken we welke structurele factoren een rol spelen bij de manier waarop het sociale netwerk evolueert (4.2.2) en formuleren we tot slot nog een conclusie (4.2.3).

4.2.1 Aanvangsbegeleiding in De Lentebloesem

Een belangrijke structurele factor waar we bij moeten stilstaan wanneer we de evolutie van de contactpersonen, het aantal gesprekken en aard van de interacties in het sociale netwerk van beginnende leerkrachten in De Lentebloesem willen begrijpen, is de manier waarop de aanvangsbegeleiding wordt georganiseerd. Een blik op de initiatieven hieromtrent toont immers wat de school van beginnende leerkrachten verwacht. Aangezien beginnende leerkrachten rekening zullen moeten houden met dergelijke verwachtingen, stellen we dat aanvangsbegeleiding een niet te miskennen impact heeft op het sociale netwerk van beginnende leerkrachten en bijgevolg op hoe ze hun plaats vinden in de school. De neo-institutionele theorie bestudeert immers hoe normen en opvattingen binnen de samenleving tot stand komen, hoe deze gedragen en verspreid worden, hoe deze ingebed zijn in de structuren van organisaties en hoe ze zo de werking van een organisatie beïnvloeden (Burch, 2007; Coburn, 2001; Scott, 1995, 2005). Aangezien de neo-institutionele theorie één van de twee benaderingen is van waaruit we in dit onderzoek kijken naar de realiteit, nemen we de aanvangsbegeleiding in De Lentebloesem in dit onderzoek dan ook onder de loep. Dit doen we door eerst te kijken naar de geschiedenis en het aanbod inzake aanvangsbegeleiding in de school (4.2.1.1), gevolgd door de meningen van enerzijds de mentoren en de directie en anderzijds van onze respondenten over het nut en de tevredenheid van de huidige initiatieven (4.2.1.2).

4.2.1.1 *Geschiedenis en aanbod*

Twintig jaar geleden startte De Lentebloesem met het organiseren van aanvangsbegeleiding, omdat ze belang hechtte aan de opvang van nieuwe leerkrachten. Enkele geïnteresseerde leerkrachten hebben toen vrijwillig navorming gevolgd en tot op heden vormt aanvangsbegeleiding – momenteel ondersteund door twee mentoren – nog steeds een vaste waarde in De Lentebloesem. De aanvangsbegeleiding werd in de loop der jaren steeds

verder uitgebouwd en bestaat nu uit begeleiding op verschillende vlakken, via verschillende informatiekkanalen en verspreid over meerdere momenten doorheen het schooljaar.

Meer concreet start de aanvangsbegeleiding in De Lentebloesem met een *onthaaldag* die voor de start van het schooljaar plaatsvindt. De mentoren en de directie maken op die dag kennis met hun nieuwe collega's en bovendien wordt er ook praktische uitleg gegeven over de werking van de school en de verwachtingen die de school heeft ten aanzien van beginnende leerkrachten, zodat ze de eerste schooldag goed kunnen starten. Ze krijgen bijvoorbeeld een rondleiding door de school, het schoolreglement wordt overlopen, er wordt info gegeven over het verloop van de eerste dagen,... Niet veel later vindt er een personeelsvergadering plaats waar de beginnende leerkrachten worden voorgesteld aan het hele schoolteam en waar ze ook een *peter* of een *meter* krijgen toegewezen (i.e., meestal een collega die hetzelfde vak geeft). Tijdens het schooljaar zelf vinden er vervolgens een aantal *gezamenlijke informatiemomenten* plaats rond thema's die op dat moment van toepassing zijn, zoals hoe oudercontacten verlopen, hoe er geëvalueerd wordt op deze school, hoe de proefwerken worden georganiseerd,... Deze informatiemomenten worden begeleid door de mentoren en indien nodig wordt er ook een directielid uitgenodigd om bepaalde aspecten toe te lichten. Verder ontvangen de beginnende leerkrachten een aantal documenten die ter beschikking zijn voor alle collega's, zoals de visietekst van de school en de leefregels op school. Daarnaast bestaat er voor de beginnende leerkrachten op Smartschool een *map begeleiding nieuwe leerkrachten*, waarin de school heel wat informatie ter beschikking stelt die specifiek naar deze doelgroep gericht is. Beginnende leerkrachten vinden hier bijvoorbeeld een kalender van de activiteiten rond de aanvangsbegeleiding, artikels rond klasmanagement en een mentorenmap terug. Vervolgens worden er ook *lessen van beginnende leerkrachten bijgewoond* en worden nadien zowel de positieve punten als de werkpunten besproken en krijgen ze ook tips. Omdat de mentoren louter een begeleidingsfunctie hebben, wordt er steeds eerst een les bijgewoond door een mentor vooraleer de directie – indien er zich geen problemen voordoen – twee lessen observeert om een zicht te krijgen op hun onderwijzen in het licht van de evaluatie van de beginnende leerkracht. Ook de directie geeft zowel positieve feedback als werkpunten in de vorm van een verslag en een individueel gesprek. In het tweede semester vullen de leerlingen ten slotte ook nog een *enquête* in over het functioneren van de beginnende leerkracht in de klas. De resultaten hiervan mogen de leerkrachten ook bespreken met de mentoren en maakt dus inherent deel uit van de aanvangsbegeleiding.

Het hierboven omschreven aanbod is voornamelijk gericht op de leerkrachten die voor het eerste schooljaar in De Lentebloesem lesgeven. Beginnende leerkrachten die hun tweede schooljaar in de school staan, mogen wel nog steeds de informatiemomenten volgen en kunnen ook op eigen initiatief de mentoren contacteren. Bovendien komt de directie in het

tweede jaar nog steeds lessen observeren, maar gaat dit niet meer vooraf door observaties van de mentoren.

4.2.1.2 *Opvattingen van mentoren, directie en respondenten over de aanvangsbegeleiding*

De mentoren focussen zich bij de aanvangsbegeleiding op alles wat vakoverschrijdend is. Vanuit het standpunt *“Mensen zo goed mogelijk te begeleiden en echt te helpen evolueren. De werkpunten die wij als directie hebben aangereikt om daar ondersteuning te krijgen via de mentoren en om zo professioneel mogelijk mensen op te leiden die ook passen binnen het kader van de school. Want het is belangrijk dat de mensen ook mee zijn met de visie van de school.”* (directielid), vindt de directie het organiseren van aanvangsbegeleiding een belangrijke meerwaarde. In dit licht worden beginnende leerkrachten die een volledig schooljaar les geven in de school ook verplicht om hieraan deel te nemen. Toch beseft de directie dat dit in een grote school zeer intensief is voor de mentoren, waardoor de begeleiding voornamelijk beperkt blijft tot het eerste schooljaar. Dit belet echter niet hun tevredenheid over de resultaten die de aanvangsbegeleiding oplevert: *“Zonder daar specifiek naar te vragen, zullen ze [de beginnende leerkrachten] dat altijd ter sprake brengen dat ze dat echt heel goed georganiseerd vinden. (...) Dat versterkt ons in onze mening dat we zeker uren moeten voorzien voor de aanvangsbegeleiding.”* (directielid). Dit blijkt ook uit het gegeven dat de school al twintig jaar energie heeft gestoken in de aanvangsbegeleiding, los van het feit of ze er van hogerhand al dan niet uren voor kregen.

Ook de mentoren zijn tevreden over het mentorgebeuren in de school, omdat het directieteam hen altijd heeft gesteund en ze de knelpunten met hen altijd konden en kunnen bespreken. Naast het lof werden er echter ook een aantal minpunten geformuleerd, zoals: *“Als het nu gaat over collega’s die werkpuntjes hebben op klasmanagementniveau, vinden wij dat heel moeilijk om recht te trekken.”* (mentor) en *“We zien ook en we merken ook in de pers dat er heel veel jonge collega’s stoppen. Daar hebben wij geen... Dat is moeilijk om dat in het mentorschap tegen te gaan.”* (mentor).

In lijn met de meningen van de mentoren en de directie, zijn eveneens alle respondenten het eens dat de aanvangsbegeleiding een positieve ervaring voor hen was: *“Ik heb zo’n deftige begeleiding nog nooit meegemaakt. Ik kan daar eigenlijk niet veel over zeggen. Dat is veel beter en gestructureerder dan in veel andere scholen waar het soms weinig tot niets is wat ik heb gehad. Als je de start van begin af aan meemaakt, krijg je echt wel een perfecte begeleiding.”* (Koen). De vele informatie die ze kregen, werd dan ook duidelijk geapprecieerd: *“In het begeleidingsboekje, op Smartschool,... staan alle details in. En dat is wel heel tof natuurlijk. Als je dan juist van de schoolbanken afkomt als ik het zo mag zeggen, dat je dan eigenlijk kan zeggen van ‘Ja, hier kan ik mezelf goed inwerken.’”*

(Bert). De vele informatie heeft echter wel enkele nadelen. Voor sommige beginnende leerkrachten is het immers moeilijk om in de overvloed van informatie die op Smartschool terug te vinden is, de weg te vinden: *“Het heel handige antwoord dat ze hier altijd geven is dat het op Smartschool staat. Maar dan moet je er zelf ook doorploeteren en het zoeken natuurlijk he.”* (Hanne).

Hoewel de beginnende leerkrachten dankzij deze aanvangsbegeleiding voldoende op de hoogte werden gebracht van het reilen en zeilen in de school, was een drukke en chaotische start van het schooljaar toch onvermijdelijk. Het volgende citaat geeft dit treffend weer: *“Er komt heel veel bij kijken, dat had ik niet verwacht, zoals kopieën... En je weet nooit niet goed hoe je dat moet doen. Dus ja, chaotisch. Ergens wel ja, maar ergens ook niet want je wordt hier wel goed begeleid.”* (Eva).

Samenvattend kunnen we dan ook stellen dat de aanvangsbegeleiding een belangrijke rol speelt voor de socialisatie van beginnende leerkrachten in deze school. Het spreekt voor zich dat de cruciale figuren in dit proces de mentoren waren: *“Alle, voor mezelf was ik heel blij dat er zo’n goede begeleiding was toen ik hier begon, want anders loop je hier echt verloren.”* (Bert) en dat bovendien ook de informatie die ter beschikking wordt gesteld via Smartschool van belang is voor het vinden van een plaats in de school als organisatie, maar dat de poel aan informatie soms overweldigend is.

4.2.2 De evolutie van het sociale netwerk verklaard vanuit de neo-institutionele theorie

In deze paragraaf kijken we vanuit het neo-institutioneel perspectief naar de structurele elementen van de school en hoe ze een invloed uitoefenen op het sociale netwerk van beginnende leerkrachten. Hoewel we in deze masterproef geïnteresseerd zijn in de sociale netwerken (relationele systemen) van beginnende leerkrachten en hoe deze evolueren, nemen we in deze analyse ook de andere dragers (symbolische systemen, routines en artefacten) uit de neo-institutionele theorie mee op om de evolutie van dit sociale netwerk te verklaren. We gaan er namelijk vanuit dat al deze dragers inherent met elkaar verbonden zijn en dat bijgevolg ook symbolische systemen, routines en artefacten een rol spelen bij de relaties die beginnende leerkrachten in het eerste schooljaar in een nieuwe school aangaan, alsook bij de evolutie van dit sociale netwerk.

Routines

Ten eerste zijn er in de school heel wat *routines* aanwezig die een invloed hebben op de manier waarop het sociale netwerk van beginnende leerkrachten evolueert. Routines zijn immers gestructureerde activiteiten die deel uitmaken van de dagelijkse gang van zaken en

zodanig ingeburgerd zijn dat ze beschouwd kunnen worden als gewoontes, als zogenaamde ingebakken procedures (Scott, 2008).

De eerste routine waar we op willen inzoomen, is de manier waarop de *aanvangsbegeleiding* georganiseerd wordt. Zoals we hierboven al aanhaalden, is een van de belangrijkste procedures die hieraan verbonden is de manier waarop de verschillende infomomenten doorheen het schooljaar worden georganiseerd. De *onthaaldag* is binnen deze routine het eerste moment waarop heel wat informatie over het reilen en zeilen van de school meegegeven wordt: *“Je krijgt ook voldoende materiaal mee als je hier in het begin start om alles te kennen en je plaats echt te vinden. Je weet dan wat er van mij wordt verwacht en wat de collega’s van mij verwachten.”* (Bert). Door deze routine (het om de zoveel tijd organiseren van een bijeenkomst voor de beginnende leerkrachten) worden er met andere woorden bepaalde normen, waarden, regels etc. doorgegeven aan de beginnende leerkrachten, wat een directe impact heeft op hun handelen: *“Ik vond de rondleiding tijdens de introductiedag heel goed en ook handig, zoals ‘Waar moet je kopiëren? Waar moet je dat doen?’ En ja, de mentoren waren echt zo van ‘Je kan altijd bij ons terecht’ en als je die tegenkomt is het altijd ‘En, en?’, een knik, een knipoog en een duim omhoog...”* (Eva). Dit geldt ook voor de *overige informatiemomenten* die in de loop van het schooljaar op strategisch uitgekozen momenten georganiseerd worden: *“Op afgesproken momenten komen we bijeen voor een thema dat op dat moment relevant is. Volgende week gaat het over de klassenraden, omdat die er in oktober aankomen. Dan gaan ze ons uitleggen hoe klassenraden hier worden voorbereid en hoe het hier dan aan toegaat. In november of december gaat het dan weer over de proefwerken en over de evaluatie, de rapporten.”* (An). Bovendien heeft deze routine ook een invloed op de relaties die beginnende leerkrachten in De Lentebloesem aangaan. De onthaaldag maakt het bijvoorbeeld mogelijk om een eerste keer collega’s te leren kennen, wat een niet te onderschatten waarde heeft voor de verdere evolutie van het sociale netwerk. Het is namelijk het eerste moment waarop leerkrachten de kans krijgen om collegiale relaties aan te gaan en dus een sociaal netwerk op te bouwen: *“Samen met zijn allen hier, die rondleiding. (...) En dat is het fijne om te kunnen starten in een school op 1 september, dat je allemaal samen kan beginnen.”* (Hanne). Dit geldt eveneens voor de overige informatiemomenten die doorheen het schooljaar georganiseerd worden, want ook dan komen ze met andere beginnende leerkrachten in contact: *“Ja weet je, zo nog eens gezichten zien en als je elkaar dan daarna tegenkomt, weten ‘Ah, dat is ook een nieuwe.’”* (Hanne). Wanneer we deze bevindingen vervolgens koppelen aan de in hoofdstuk 3 beschreven evolutie van het sociale netwerk stellen we vast dat deze activiteiten van belang zijn, omdat ze de mogelijkheid bieden in contact te komen met andere beginnende leerkrachten (nabijheid) en toegang tot informatie vergemakkelijkt wordt via deze weg: *“Ik denk dat je als nieuwe leerkracht je wel*

moet engageren en de dingen die de school organiseert toch wel proberen mee te doen. (...) Dus door je voor zo'n dingen te engageren, wordt je automatisch meer opgenomen en dan ziet de rest van je collega's ook van 'Amai, die doet er echt wel moeite voor.'" (Eva). Bovendien wordt door het samenbrengen van nieuwelingen de mogelijkheid geboden om te ontdekken of je als beginnende leerkracht al dan niet gemeenschappelijke eigenschappen hebt met andere beginnende leerkrachten (homofilie).

De tweede routine die een impact heeft op het sociale netwerk van beginnende leerkrachten, is de manier waarop de *vakgroepwerking* wordt georganiseerd. Een van de routines die aan deze vakgroepen verbonden is, zijn namelijk vakvergaderingen waarop heel wat informatie doorgegeven wordt. Beginnende leerkrachten zitten tijdens deze vergaderingen letterlijk bij hun vakcollega's die via deze weg heel wat informatie doorgeven over wat er precies van beginnende leerkrachten verwacht wordt in De Lentebloesem. Met andere woorden wordt er via deze routine een bepaalde visie over wat het betekent een leerkracht te zijn in deze school uitgedragen. Ook hebben deze vakvergaderingen een belangrijke invloed op hoe het netwerk van de respondent er op een bepaald moment uitziet: wanneer er een vakvergadering plaatsvindt, komen ze immers met heel wat van hun vakcollega's in contact. Als we terugdenken aan de analyse die we in hoofdstuk 3 maakten, valt het bovendien op dat vakcollega's gemakkelijk aangesproken worden door beginnende leerkrachten om bepaalde informatie te bekomen, zeker als het over vakinhoudelijke thema's gaat. Bijgevolg worden er via deze interacties bepaalde visies op "Hoe we bepaalde dingen in De Lentebloesem doen" binnen een bepaald vak doorgegeven aan beginnende leerkrachten, alsook normen en waarden. Met betrekking tot vakcollega's heeft ongetwijfeld ook de informele autoriteit (Scott & Davis, 2007) die zij verkrijgen ten gevolge van hun vaak jarenlange ervaring in het vak een versterkend effect. Met andere woorden nemen de beginnende leerkrachten bepaalde normen, waarden, regels,... die al jarenlang gelden binnen het vakgebied in De Lentebloesem gemakkelijk aan op basis van deze verworven autoriteit: "Omdat zij al een paar jaar MaVo geeft en dat voor mij volledig nieuw was en dan wou ik weten hoe die cursussen worden uitgewerkt." (Bert). Bovendien merken we dat ten gevolge van deze veelvuldige samenwerkingen relaties verbeteren en de collegialiteit wordt bevorderd: "Dat is nu ook wel een goede relatie. Hoewel [naam parallelcollega] in het begin nogal afstandelijk deed, maar dat is wel echt gebeterd." (Hanne). Kelchtermans (2006) refereert hiernaar met de termen samenwerking en collegialiteit, waarmee hij met samenwerking refereert naar het "samen dingen doen" en met collegialiteit doelt op de kwaliteit van de relatie. Daarenboven stelt hij dat samenwerking en collegialiteit elkaar vormen en weerspiegelen. Hij stelt vervolgens dat de acties van samenwerken worden bepaald door de kwaliteit van de relaties tussen medewerkers en zij dus de collegialiteit weerspiegelen (Kelchtermans, 2006). Of met andere woorden: vaak samenwerken toont dat

er goede collegiale relaties zijn. Dit zien we ook terug in deze masterproef: vaak leidt het veelvuldig samenwerken tot betere collegiale en soms zelfs vriendschappelijke relaties: *“Met dat we nu zoveel samenwerken voor dat project, zal [vakcollega godsdienst] op termijn ook wel een vriendin worden. We zijn al eens samen gaan shoppen en binnenkort gaan wij supporteren voor een paar leerkrachten bij de Ten Miles. Dus als je nu binnen een jaar nog eens terug zou komen, ja dan zou dat waarschijnlijk wel een vriendin zijn.”* (Lise). Dit betekent dus dat vakcollega's met wie de beginnende leerkrachten regelmatig samenwerken, regelmatig voorkomen in hun sociale netwerk en dat we vaststellen dat de relatie met deze collega's er vaak op vooruitgaat.

Symbolische systemen

Naast routines, spelen ook *symbolische systemen* een niet te onderschatten rol voor de evolutie van het sociale netwerk van beginnende leerkrachten. Met symbolische systemen doelen we op de (1) “wijdverspreide overtuigingen” in de ruimere omgeving, (2) op de wetten die organisatorische actoren dienen na te leven en op (3) de ideeën en waarden die zich in de hoofden van organisatorische actoren bevinden (Scott, 2001). Zoals we in hoofdstuk 3 en ook hierboven al aanhaalden, valt het op dat er in de school *een cultuur van openheid* heerst die het voor beginnende leerkrachten gemakkelijk maakt om andere collega's aan te spreken: *“Alles is hier zo heel openlijk, de sfeer ook. En alles verloopt hier zo nogal gemoedelijk. Op sommige scholen heb je zo de ervaring van ‘Ah er is weer een nieuwe’ (...) en dat is hier helemaal niet.”* (An). De overtuiging dat een open houding ten aanzien van nieuwkomers belangrijk is, lijkt dus een symbolisch systeem dat door het concrete handelen van de actoren in de school verder wordt uitgedragen. Met andere woorden maakt het feit dat de actoren zich in De Lentebloesem open opstellen ten aanzien van nieuwkomers, dat nieuwkomers aannemen dat dit ook van hen verwacht wordt, wat eveneens hun concrete handelen bepaalt. Vervolgens lijkt het in deze school ook alsof er een ongeschreven regel bestaat over waar je in de leraarskamer gaat zitten: *“Toen ik hier begon, kregen wij een mentor aangewezen en die mentor zei dan ‘Dit is dan de BSO-tafel, de tafel van wiskunde en Nederlands en die tafel, dat is de tafel voor de nieuwelingen of voor de jonge mensen.’ En zo is dat dan altijd ons vast tafeltje.”* (Bert). Alle respondenten geven dan ook aan dat zij telkens aan dezelfde tafel zitten in de leraarskamer, hetzij “de tafel van de beginnende leerkrachten” of de tafel waar hun vakcollega's zitten. Dit brengt met zich mee dat ze gemakkelijk met de personen die ook aan deze tafels zitten in contact komen, zoals we eerder al hebben aangekaart in hoofdstuk 3 bij de factor nabijheid.

Artefacten

Vervolgens zijn aan de aanvangsbegeleiding ook *artefacten* verbonden die een belangrijke rol spelen. Artefacten zijn veruitwendigingen van ideeën en bedoelingen die vorm krijgen in een materieel of immaterieel instrument (Kelchtermans & Piot, 2010; Ogawa, Crain, Loomis, & Ball, 2008; Suchman, 2003). We denken hierbij aan de *enquête* die beginnende leerkrachten in het tweede semester bij hun leerlingen afnemen, alsook aan het verslag dat de leerkrachten bekomen na de lesbezoeken van zowel de mentoren als de directie. Beide artefacten hebben een invloed op het handelen van de beginnende leerkrachten. Ten eerste omdat de leerkrachten zowel via de *enquête* als aan de hand van het verslag van het lesbezoek feedback krijgen op hun praktijk en wat enerzijds leerlingen en anderzijds de directie van hen verwacht. Daar waar nodig kunnen ze bijgevolg hun manier van lesgeven bijsturen. Ten tweede stellen we vast dat de leerkrachten op basis van de feedback die ze via deze artefacten krijgen, bepaalde interacties en relaties kunnen bijsturen waar nodig en dus ook een invloed heeft op de manier waarop het netwerk van beginnende leerkrachten evolueert. Zo gaf een van de respondenten aan dat hij de feedback kreeg dat hij onvoldoende samenwerkte met een van zijn parallelcollega's, wat de socialisatie belemmert: *“De directie had gezegd dat wij vrij uiteenlopen qua evaluaties en dat ik misschien toch eens wat vaker moet samen zitten. Dan heb ik gewoon een collega aangesproken en gezegd van ‘We moeten eens samen zitten. We moeten dat zo doen.’ en dan is dat ervan gekomen.”* (Koen).

Relationele systemen

Tot slot willen we de drager *relationele systemen* zelf nog bespreken, aangezien ook via deze weg bepaalde normen en waarden worden doorgegeven die het denken en handelen van beginnende leerkrachten beïnvloeden. Relationele systemen zijn immers gebaseerd op verwachtingspatronen die verbonden zijn met de rollen van actoren (Scott, 2001).

Ten eerste doelen we hier op de rol van de *mentoren*: de aanwezigheid van deze mentoren brengt met zich mee dat de beginnende leerkrachten verwachten dat ze iemand hebben om op terug te vallen wanneer nodig. Dit is zeker het geval bij aanvang van het schooljaar, maar neemt af naarmate het schooljaar vordert: *“En ik heb ook wel gemerkt dat je veel sneller andere mensen dan uw mentoren gaat aanspreken. De mentoren nu [januari], euhm, hebben me zelfs niet één keer aangesproken. (...) Maar die vragen ga je toch stellen aan je vakcollega's.”* (Lise). In hoofdstuk 3 zagen we dan ook terug dat de beginnende leerkrachten in het begin van het schooljaar veel contact hadden met de mentoren en dat deze contacten verminderen naarmate het schooljaar vordert. Ook stellen we vast dat bepaalde regels, wetten, normen etc. van de school worden doorgegeven via de relatie die de beginnende leerkrachten met mentoren hebben: *“Je had zo de mentoren die dan de*

opvang doen van de nieuwe leerkrachten en in het eerste deel zaten die dan wel kort op u. (...) En nu, weet je, de gewone flow is er.” (Hanne).

Ook brengt de aanvangsbegeleiding met zich mee dat er een specifieke relatie met de *directie* wordt aangegaan. Een aantal keren per jaar komen zij immers een les bijwonen van de beginnende leerkrachten die voor hen belangrijke informatie oplevert voor de evaluatie van de leerkracht op het einde van het jaar. De feedback die zij meegeven wordt dan ook in acht genomen: *“Ja, sowieso. Het is de persoon die mij KAN beoordelen, dus als die een advies geeft... Ik zou het toch zeker in acht nemen.”* (Koen). Deze formele autoriteit brengt dus een bepaald verwachtingspatroon met zich mee van de beginnende leerkrachten naar de directie toe: hun mening is belangrijk, want het zijn zij die je op het einde van de rit zullen beoordelen.

Tot slot willen we in verband met relationele systemen nog meegeven dat niet alleen via de hierboven besproken routines, artefacten en symbolische systemen bepaalde normen, waarden, visies etc. kunnen worden doorgegeven aan de beginnende leerkrachten, maar ook dat ze ertoe leiden dat beginnende leerkrachten relaties aangaan met anderen. Via deze relaties worden dan op zijn beurt ook normen, waarden, visies,... doorgegeven.

4.2.3 Conclusie neo-institutionele theorie

Uit bovenstaande analyse leren we dat er heel wat structurele elementen van een school als organisatie een invloed uitoefenen op de manier waarop het netwerk van beginnende leerkrachten in een nieuwe school evolueert.

Ten eerste merken we dat de aanvangsbegeleiding, die structureel deel uitmaakt van de manier waarop De Lentebloesem is georganiseerd, hiervoor van belang is. De routines waaruit de aanvangsbegeleiding bestaat, de artefacten die er aan verbonden zijn en de relationele systemen die ten gevolge van deze aanvangsbegeleiding ontstaan, wijzen de leerkrachten immers de weg in deze grote school. Dankzij deze structurele elementen krijgen de beginnende leerkrachten als nieuwkomer niet alleen een zicht op het reilen en zeilen van de school, maar dragen ze bovendien ook uit welke verwachtingen er aan hen gesteld worden. Daarnaast hebben ze ook een invloed op hoe het netwerk van de beginnende leerkrachten doorheen het eerste schooljaar evolueert. De aanwezigheid van aanvangsbegeleiding zorgt er immers voor dat alle beginnende leerkrachten meerdere keren met elkaar in contact komen, zelfs voordat het schooljaar effectief van start gaat. Dit maakt dat de beginnende leerkrachten in De Lentebloesem sterk naar elkaar toetrekken. Later op het schooljaar vermindert het aantal infomomenten, omdat de nieuwelingen het reilen en zeilen van de school intussen onder de knie beginnen te krijgen. Deze routine, waarbij in het begin van het schooljaar het aantal samenkomsten elkaar snel opvolgt en waarbij deze

momenten naarmate het schooljaar vordert verder uit elkaar liggen, heeft bijgevolg ook een invloed op het sociale netwerk van beginnende leerkrachten. We zien immers dat er naast andere beginnende leerkrachten ook steeds meer vak- en parallelcollega's deel beginnen uit te maken van het netwerk van de respondenten (zie ook hoofdstuk 3).

Daarnaast stelden we vast dat enkele andere routines van belang zijn voor de evolutie van het sociale netwerk. Vakgroepen en de hieraan verbonden vakvergaderingen en samenwerking maken immers dat beginnende leerkrachten met hun vakcollega's in contact komen. Ook worden via deze weg heel wat normen, waarden, regels en verwachtingen die gelden binnen bijvoorbeeld een bepaald vak, doorgegeven.

Tot slot willen we nog aanhalen dat de culturele regels – of ook wel symbolische systemen – die heersen in de school van invloed zijn op de manier waarop het netwerk evolueert. In De Lentebloesem valt het immers op dat er een cultuur van openheid heerst die het voor beginnende leerkrachten mogelijk maakt om andere collega's gemakkelijk aan te spreken. Dit is vooral opmerkelijk bij aanvang van het schooljaar, wanneer het netwerk van de beginnende leerkrachten enorm ruim is en ze met zeer veel verschillende personen eenmalige contacten hebben. Via deze weg wordt bovendien ook de boodschap doorgegeven dat ze open zijn ten aanzien van elkaar. Wanneer de beginnende leerkrachten zelf geen open houding aannemen en met andere woorden de normen en regels van de school niet respecteren, zullen andere leerkrachten dit ook niet naar hen toe doen.

4.3 Algemene conclusie onderzoeksvraag 2

Dit hoofdstuk werd volledig gewijd aan het zoeken naar factoren die de evolutie van het sociale netwerk van beginnende leerkrachten kunnen verklaren, om onze tweede onderzoeksvraag te beantwoorden. De opbouw van dit hoofdstuk kreeg vorm vanuit de twee theoretische benaderingen die we hiervoor hanteerden. In paragraaf 4.1 hanteerden we het cultureel-individueel perspectief, wat we concretiseerden met behulp van het persoonlijk interpretatiekader om de individuele betekenisgeving van de respondenten in kaart te brengen, alsook met behulp van de notie collectieve betekenisgeving of schoolcultuur. Uit deze analyse concludeerden we dat alle componenten van het persoonlijk interpretatiekader een invloed hebben op de evolutie van het sociale netwerk van de beginnende leerkrachten, maar dat er toch twee componenten een grotere invloed hebben, namelijk de taakopvatting van de leerkrachten en hun subjectieve onderwijstheorie, ook wel de kennis en opvattingen die ze hebben over goed onderwijzen. Verder concludeerden we dat ook de schoolcultuur in De Lentebloesem een invloed heeft op de evolutie van het netwerk van de beginnende leerkrachten. Vooral de open en collegiale sfeer zijn van belang. Vervolgens vulden we deze

analyse verder aan door te kijken naar die structurele elementen die een invloed hebben op de manier waarop het netwerk van beginnende leerkrachten evolueert als we vanuit een neo-institutionele bril naar de realiteit kijken (4.2). Uit deze analyse leerden we dat er aan de aanvangsbegeleiding bepaalde routines, artefacten en relationele systemen verbonden zijn die maken dat het netwerk evolueert zoals het evolueert en er bovendien bepaalde regels, wetten, normen en waarden van de school worden overgedragen. Tot slot stelden we ook vast dat het symbolische systeem dat heerst in de school een bepaalde invloed heeft op het netwerk van beginnende leerkrachten. Het systeem dat geldt in de school toont ons dat iedereen in De Lentebloesem een open houding heeft ten opzichte van elkaar en draagt ook de norm uit dat men zich open opstelt ten aanzien van anderen in deze school.

Hoofdstuk 5 Discussie

In dit laatste hoofdstuk blikken we terug op deze masterproef door achtereenvolgens stil te staan bij de probleemstelling, het conceptueel kader en de methodologie (5.1). Daarna formuleren we een aantal algemene en afsluitende conclusies over de manier waarop het sociale netwerk van beginnende leerkrachten evolueert doorheen het eerste schooljaar in een school en welke factoren hierop een invloed uitoefenen (5.2). Aansluitend bekijken we met een kritische blik het proces dat nodig was om te komen tot de masterproef die er nu ligt en bespreken we enkele methodologische beperkingen (5.3) en suggesties voor verder onderzoek (5.4). Ten slotte geven we in het licht van het actuele debat omtrent beginnende leerkrachten nog enkele implicaties naar het beleid toe (5.5).

5.1 Een terugblik

Het centrale thema van deze masterproef betreft de vraag hoe beginnende leerkrachten hun plaats vinden in een schoolorganisatie. Vanuit dit kader begonnen we deze masterproef met de vaststelling dat de eerste vijf jaar van de loopbaan van leerkrachten, wat we ook wel de inductiefase noemen, de laatste decennia uitvoerig werd onderzocht. De overgang van student (*student of teaching*) naar leerkracht (*teacher of students*) laat leerkrachten immers niet onberoerd en gaat vaak gepaard met een ervaring die wordt omschreven als de “praktijkschok” (e.g., Gold, 1996; Kelchtermans & Ballet, 2001). De praktijkschok die beginnende leerkrachten ervaren, heeft niet enkel te maken met pedagogisch-didactische kwesties van klasmanagement, maar ook met het ingroeien in een school als organisatie (ook wel beroepssocialisatie genoemd). Een leerkracht wordt door zijn/haar intrede in een school namelijk ook lid van deze school, waarbij er een wederzijdse interactie plaatsvindt tussen de leerkracht als individu en de school als organisatie (Ballet & Kelchtermans, 2002). Desondanks dit gegeven stellen we vast dat in het vele onderzoek naar het proces van “*teacher socialization*” vooral de focus lag op het microniveau, namelijk op problemen die direct verbonden zijn aan het lesgeven zelf. Er werd met andere woorden nauwelijks aandacht besteed aan het mesoniveau (de school als organisatie) en het macroniveau (het bredere veld waarin scholen zich bevinden) die ook een belangrijke rol vervullen in het begrijpen van het socialisatieproces van beginnende leerkrachten. Wij wilden dit socialisatieproces net vatten vanuit deze brede interesse: individuen die zich bevinden in scholen, die op hun beurt ingebed zijn in een breder veld. Om hier toegang tot te krijgen hebben we gekozen om vanuit een netwerkbenadering naar beginnende leerkrachten te kijken en voerden we een onderzoek uit waarin we het verloop van het socialisatieproces

van beginnende leerkrachten in het eerste volledige schooljaar in één secundaire school, De Lentebloesem, onder de loep namen.

Vooraleer we dit onderzoek konden starten, dienden we de problematiek van beginnende leerkrachten uit te spitten om zo onze probleemstelling meer vorm te kunnen geven. In het **eerste hoofdstuk** legden we dan ook uit dat er al heel wat onderzoek naar de problematiek van beginnende leerkrachten verricht is, maar dat de socialisatie van beginnende leerkrachten op meso- en macroniveau onderbelicht wordt in de literatuur. We beargumenteerden dan ook dat het vanuit wetenschappelijk oogpunt interessant is om met dit onderzoek een aanvulling te bieden op de reeds bestaande literatuur. Vervolgens besteedden we in dit eerste hoofdstuk ook aandacht aan het conceptueel kader waarin we de bril waardoor we het socialisatieproces in dit onderzoek benaderden, scherp stelden. Geïnspireerd door het onderzoek van Kelchtermans en Ballet (2002) vertrokken we voor ons eigen onderzoek vanuit de idee dat leerkrachten door hun intrede in een school ook lid worden van de school. Bijgevolg is er sprake van een interactie tussen een beginnende leerkracht met een eigen identiteit en de context van de school als organisatie. In navolging van Day definieerden we het socialisatieproces van beginnende leerkrachten dan ook als een meerlagig proces:

The first few years of teaching may be seen as a 'two-way struggle in which teachers try to create their own social reality by attempting to make their work match their personal vision of how it should be, whilst at the same time being subjected to the powerful socializing forces of the school culture'. (1999, p. 59)

Uitgaand van deze aanname, concludeerden we dat een onderzoek dat de hele lading van dit socialisatieproces wil dekken vanuit twee benaderingen gevoerd zou moeten worden. Eén benadering zou ons immers onvoldoende handvatten leveren om dit doel te bereiken. Om het socialisatieproces te begrijpen vanuit de betekenisgeving van beginnende leerkrachten zelf en de heersende cultuur in de school, kozen we dan ook voor het cultureel-individueel perspectief (*sensemaking*) (e.g., Kelchtermans, 1994; Van den Berg, 2002; Van den Berg, Vandenberghe, & Slegers, 1999), terwijl we de invloed van de school als organisatie op het socialisatieproces van nieuwe leerkrachten poogden in kaart te brengen aan de hand van de neo-institutionele theorie (e.g., Burch, 2007; Dacin, Goodstein, & Scott, 2002; Meyer & Rowan, 1977; Scott, 2001). We beargumenteerden dat door beide benaderingen te gebruiken, de tekortkomingen van de ene benadering aangevuld werden met aspecten van de andere, waardoor we ze als complementair beschouwden (März, 2011). Zo kwamen we tot één geïntegreerd conceptueel kader. Tot slot maakten we op het einde van het conceptueel kader de keuze om ons op één aspect van het socialisatieproces van

beginnende leerkrachten te focussen, namelijk de relaties die leerkrachten aangaan. Op basis van dit conceptueel kader formuleerden we de volgende onderzoeksvragen:

- (1) Hoe evolueert het sociale netwerk van beginnende leerkrachten gedurende het eerste schooljaar?
- (2) Welke factoren bepalen de evolutie van het sociale netwerk van beginnende leerkrachten?
 - (a) Op welke manier spelen de individuele en collectieve betekenisgeving van beginnende leerkrachten een rol in de evolutie van hun sociale netwerk?
 - (b) Welke invloed oefenen institutionele dragers uit op de evolutie van hun sociale netwerk?

In het **tweede hoofdstuk** bespraken we vervolgens hoe we hierop een antwoord konden vinden. Concreet volgden we zes leerkrachten gedurende één volledig schooljaar. Allen hadden ze maximaal vijf jaar onderwijservaring. We kozen ervoor om hun sociale netwerk te bestuderen aan de hand van een kwalitatief-interpretatieve benadering van sociale netwerkanalyse. We verzamelden hiervoor data aan de hand van semi-gestructureerde interviews en een netwerkformulier. De neerslag van hoe dit vanuit methodologisch oogpunt precies verliep en welke methodologische overwegingen we maakten, kan u dan ook in dit hoofdstuk lezen. Verder reflecteerden we over hoe we de kwaliteit van ons onderzoek konden garanderen en hadden hierbij oog voor de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek.

In hoofdstuk 3 en 4 rapporteerden we vervolgens de resultaten van de gedane analyses en ook de antwoorden op de twee onderzoeksvragen. Meer concreet zochten we in **hoofdstuk 3** naar een antwoord op de eerste onderzoeksvraag aan de hand van een kader dat reeds door Coburn, Choi en Mata (2010) gebruikt werd in een onderzoek naar het sociale netwerk van leerkrachten in het licht van wiskundehervormingen. In **hoofdstuk 4** rapporteerden we vervolgens hoe enerzijds de verschillende componenten uit het persoonlijk interpretatiekader van de beginnende leerkrachten en anderzijds institutionele dragers een invloed hebben gehad op de evolutie van het sociale netwerk van de zes beginnende leerkrachten in De Lentebloesem.

Tot slot blikten we in dit laatste hoofdstuk, **hoofdstuk 5**, terug op deze masterproef. Dit hoofdstuk kan dan ook beschouwd worden als een algemeen besluit en geeft de belangrijkste inzichten weer die we opdeden in dit onderzoek. We sloten deze masterproef af met enkele kritische bemerkingen, suggesties voor verder onderzoek en aanbevelingen voor het beleid.

5.2 Algemene en afsluitende conclusies

Nadat we al deze stappen doorlopen hadden en deze masterproef hadden opgebouwd, restte ons nog te reflecteren over wat we uit dit onderzoek kunnen leren.

Ten eerste willen we bevestigen dat beginnende leerkrachten een “praktijkschok” doormaken wanneer zij bij de start van hun loopbaan met de onderwijsrealiteit geconfronteerd worden, zoals aangekaart werd in hoofdstuk 1. Vervolgens leren we uit dit onderzoek dat de socialisatie van beginnende leerkrachten in een nieuwe school een complex gegeven is waarbij zowel individuele factoren (*agency*) als structurele elementen van de school (*structure*) een rol spelen.

Vooraleer we vanuit het sensemakingperspectief en de neo-institutionele benadering probeerden te begrijpen waarom het sociale netwerk van de beginnende leerkrachten in De Lentebloesem evolueerde zoals het evolueerde, bespraken we de evolutie van het sociale netwerk van de beginnende leerkrachten uit onze studie aan de hand van het kader van Coburn, Choi en Mata (2010). De voornaamste bevindingen uit deze analyse zijn dat “het nabij anderen zijn” en “het zich identificeren met anderen” belangrijke factoren zijn die mee bepalen of beginnende leerkrachten een interactie aangaan met anderen en of deze van langere duur is. Hiermee zagen we de bevindingen uit het onderzoek van Coburn, Choi en Mata (2010) bevestigd: zij stellen dat leerkrachten vaak relaties aangaan met anderen omwille van het feit dat ze zich fysiek in hun buurt begeven of omdat ze het gevoel hebben dat anderen “hetzelfde zijn”. Uit deze masterproef leren we dan ook dat met wie beginnende leerkrachten in contact komen niet alleen verklaard kan worden vanuit persoonlijke motieven (ik vind je leuk, wij komen goed overeen, wij denken hetzelfde,...), maar ook wordt bepaald door de context waarin leerkrachten werken (en hoe die opgebouwd is). De aanwezigheid van een leraarskamer, het naast elkaar bevinden van klaslokalen,... kan ook de relaties die beginnende leerkrachten aangaan, beïnvloeden. Maar ook het omgekeerde geldt, als je elkaar niet tegenkomt, bepaalt dit ook zeer sterk je netwerk of met andere woorden: met mensen die je niet “toevallig” tegenkomt, heb je minder gemakkelijk contacten. Om te garanderen dat leerkrachten toegang hebben tot informatie en vertrouwensbanden kunnen opbouwen in de school is het dus essentieel dat zij met anderen in contact komen en dus interacties kunnen aangaan. Het feit dat we vaststellen dat het aantal interacties in de pauze enorm hoog ligt, versterkt deze idee: het merendeel van deze interacties vindt plaats in de leraarskamer, daar waar leerkrachten vaak fysiek in elkaars buurt vertoeven. Vervolgens leren we uit deze eerste analyse dat leerkrachten bij aanvang van het schooljaar een zeer ruim sociaal netwerk hebben en veel contacten hebben met veel verschillende personen. Ze zijn met andere woorden letterlijk op zoek naar de nodige informatie en zijn dan ook vooral

bezig met praktische vragen in verband met het reilen en zeilen van de school. Ook stellen we vast dat ze doorheen het hele schooljaar veel interacties hebben die inhoudelijk over het vragen van advies en informatie gaan. Uit deze bevindingen kunnen we dan ook afleiden dat het zinvol is om aanvangsbegeleiding te organiseren die toelaat dat beginnende leerkrachten op veel van deze vragen een antwoord krijgen. In deze masterproef leerden we immers dat zeker bij aanvang van het schooljaar mentoren hierin een belangrijke rol kunnen spelen. Vanuit de vaststelling dat de beginnende leerkrachten die deelnamen aan dit onderzoek zich vaak identificeren met andere beginnende leerkrachten omdat ze “in hetzelfde schuitje zitten”, kunnen we dit ook beargumenteren. Wanneer aanvangsbegeleiding zodanig wordt georganiseerd dat beginnende leerkrachten regelmatig samen worden gebracht, biedt dit hen de kans te ontdekken op welke vlakken ook de andere beginners (nog) problemen ondervinden en maakt dit dat beginnende leerkrachten een klankbord kunnen vinden bij elkaar. Vanuit het gegeven dat beginnende leerkrachten een ware praktijkschok meemaken en dit vaak gepaard gaat met nare gevoelens (zie hoofdstuk 1) lijkt dit ook zeer zinvol. Verder komt in deze analyse nog sterk naar voren dat het aantal interacties die we kunnen relateren aan samenwerking al van bij de start van het schooljaar hoog ligt. Bovendien valt het op dat het merendeel van deze interacties plaatsvindt met vak- en parallelcollega's, wat toelaat te zien dat vakwerkgroepen ook een belangrijke rol kunnen vervullen in het ondersteunen van hun beginnende collega's. In de analyse die we in het vierde hoofdstuk maakten, stelden we namelijk vast dat het organiseren van zowel aanvangsbegeleiding, werkgroepen rond bepaalde thema's als vakgroepen toelaten te verspreiden wat er van nieuwelingen in een school precies wordt verwacht als leerkracht en als vakleerkracht (Hoe doen we de dingen hier in deze school?, Welke werkboeken gebruik ik en hoe werk ik hier mee?, Hoe evalueren we in deze school?,...) en welke normen, waarden en regels er van belang zijn in de school. Dit geldt evenzeer voor een aantal documenten die aanwezig zijn in een school: ook zij kunnen die normen, waarden, visie etc. verspreiden. Daarentegen spreekt het voor zich dat leerkrachten alle informatie die ze via deze diverse kanalen binnenkrijgen, filteren vanuit hun persoonlijk interpretatiekader. Toch merken we dat dit persoonlijk interpretatiekader enkel een doorslaggevende rol speelt wanneer het over het lesgeven zelf gaat. De persoonlijke opvattingen van beginnende leerkrachten over “goed onderwijs” spelen met andere woorden vooral in deze situaties een doorslaggevende rol, waarbij ze vanuit dit kader beslissen of ze de verkregen informatie aannemen of net niet.

Ook leren we uit dit masterproefonderzoek dat zowel de betekenisgeving van leerkrachten als de manier waarop structurele elementen (aanvangsbegeleiding, vakgroepen,...) georganiseerd worden een invloed hebben op de relaties die leerkrachten aangaan. Op een bewuste manier omgaan met de manier waarop deze structurele elementen georganiseerd worden, kan dus het opbouwen van relaties bevorderen.

Vervolgens willen we meegeven dat ook de cultuur die in een school heerst, van zeer groot belang is. In De Lentebloesem heerst er een open, warme sfeer en we stellen ook vast dat ook deze schoolcultuur een bepalende factor is voor het verloop van het sociale netwerk van beginnende leerkrachten. Meer concreet faciliteert de open schoolcultuur in De Lentebloesem de uitbouw van het sociale netwerk van beginnende leerkrachten.

Tot slot stellen we vast dat hoewel van hogerop mentoruren afgeschaft werden door het Ministerie van Onderwijs en er dus verminderde aandacht blijkt te zijn voor het thema vanuit deze hoek, schoolorganisaties deze ideeën ook naast zich neer kunnen leggen. In de neo-institutionele theorie stelt men dan wel dat organisaties doorheen interacties met de omgeving geïnstitutionaliseerd worden en bepaalde normen, waarden, regels, etc. geïncorporeerd worden en een bepalende rol gaan spelen voor de werking van een organisatie, toch zien we in dit masterproefonderzoek ook terug dat de individuele en collectieve betekenisgeving een voorname rol spelen en het handelen van actoren bepaalt. Toegepast op De Lentebloesem betekent dit dat hoewel deze mentoruren zijn afgeschaft, de school toch een uitgebouwde mentorwerking heeft en aanvangsbegeleiding organiseert. Dit wijst erop dat bepaalde actoren die een voorname rol spelen in de organisatie van de school, oordelen dat dit zinvol en belangrijk is, wat ook bleek uit de analyses in deze masterproef.

5.3 Methodologische beperkingen

Zoals we in het tweede, methodologische hoofdstuk bespraken, voerden we voor deze masterproef een onderzoek uit dat eerder uitdagend van aard was. Niet alleen was de combinatie van het cultureel-individueel perspectief en de neo-institutionele theorie nog maar zelden in wetenschappelijk onderzoek gebruikt, maar kwam er ook nog bij dat onze concretisering van sociale netwerkanalyse als onderzoeksmethode nieuw was aan het Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en Lerarenopleiding van de KU Leuven. We zijn ons dan ook bewust van enkele methodologische beperkingen van ons onderzoek en laten het niet na om deze met u te delen.

Een eerste methodologische beperking van dit masterproefonderzoek vloeit voort uit de beperkingen van de egocentrische benadering van sociale netwerkanalyse. Hoewel het interessante informatie kan opleveren, zijn we door het gebruik van dergelijke egocentrische benadering ten eerste niet in staat om een sociaal netwerk van heel de school op te bouwen door een netwerkanalyse uit te voeren bij alle leerkrachten in de school (Coburn & Russell, 2008). Bovendien kunnen we met deze egocentrische benadering niet uitmaken of de sociale netwerken van beginnende leerkrachten veel verschillen of gelijkenissen vertonen met de netwerken van andere leerkrachten of actoren in de school (Coburn & Russell, 2008).

Deze beperkingen vormden geen belemmering voor ons onderzoek, omdat de kracht van de egocentrische benadering net ligt in het feit dat we hiermee geen veronderstellingen maakten over de aard en de vorm van de sociale netwerken van de respondenten (Coburn & Russell, 2008). Omdat de identificatie van deze netwerken net een essentiële stap was in ons onderzoek, brachten we de sociale netwerken van de respondenten namelijk bottom-up in kaart. Door de respondenten zelf het netwerk te laten construeren op basis van de interacties die hadden plaatsgevonden met andere personen, bleven de netwerken niet beperkt tot bestaande formele structuren of bestaande grenzen (bijvoorbeeld de school), wat wel het geval zou zijn wanneer we top-down hadden gewerkt (Carrasco, Hogan, Wellman, & Miller, 2006; Reagans & McEvily, 2003).

Een tweede beperking situeert zich in het aantal momenten waarop we data verzamelden om de evolutie van het sociale netwerk van de beginnende leerkrachten over een heel schooljaar in beeld te brengen. Hoewel we vier maal data hebben verzameld aan de hand van het netwerkformulier op momenten verspreid over het hele schooljaar, blijven we beperkt tot een analyse van momentopnames. De evolutie van het sociale netwerk van beginnende leerkrachten is in realiteit dus veel complexer en genuanceerd dan onze analyses waarbij we in grote lijnen de evolutie van hun sociale netwerk weergaven. Deze methodologische tekortkoming hebben we echter tijdens het onderzoek zoveel mogelijk trachten te beperken door aan de hand van de semi-gestructureerde interviews een zo genuanceerd mogelijk beeld te bekomen van de vastgestelde evolutie. De respondenten verwezen hierin namelijk vaak naar situaties die buiten de weken vielen waarin we de data verzamelden. Hierdoor bekwamen we ook informatie over hun sociale netwerk op de andere momenten doorheen het schooljaar. Daarom zagen we de semi-gestructureerde interviews doorheen onze dataverzameling als een rijke bron om aanvullende informatie te bekomen en hebben we onze analyses ook grotendeels gebaseerd op de informatie die hierin aan bod kwam.

Ten derde werden we als onderzoekers geconfronteerd met de drukke agenda's van onze respondenten, wat maakte dat we meermaals slechts een beperkte tijd kregen om het interview uit te voeren. Door deze tijdsdruk waren we soms genoodzaakt om enkele vragen uit de interviewleidraad minder diepgaand te bespreken, wat niet wegneemt dat de respondenten zeer bereidwillig waren om ons toch alle informatie te proberen geven die we nodig hadden. Het feit dat we meermaals data verzamelden, was in dit onderzoek dan ook een enorm voordeel. Niet alleen kwamen enkele vragen in alle interviews steeds aan bod, maar konden we eventueel in het volgende interview ook dieper ingaan op bepaalde thema's indien deze in het vorige interview door tijdgebrek slecht beknopt waren behandeld.

Een vierde beperking betreft de aanwezigheid van onnauwkeurigheden in de dataverzameling ten gevolge van geheugeneffecten of het niet steeds nauwgezet invullen

van het netwerkformulier. Hoewel de respondenten telkens zo snel als mogelijk het netwerkformulier invulden, bleek tijdens de interviews meermaals dat ze enkele contactpersonen vergeten te vermelden waren op het netwerkformulier. Ook hier waren de interviews die hierop volgden een belangrijke bron om bijkomende informatie hieromtrent te verzamelen. In deze interviews werd namelijk telkens gevraagd of de respondenten personen vergeten te noteren waren. Wel kunnen we deze beperking van het onderzoek nuanceren, gezien de contacten die de respondenten vergaten te vermelden op het netwerkformulier of zich niet meer konden herinneren waarover het contact net ging, eerder toevallige of occasionele contacten waren. De personen die behoorden tot de kern van hun sociale netwerk, werden dus steeds nauwgezet gerapporteerd en kwamen ook in de interviews steeds uitgebreid aan bod.

Verder willen we meegeven dat we als onderzoekers zijn geconfronteerd met uitval van respondenten om redenen die niet gerelateerd waren aan deelname aan dit onderzoek. Dergelijke uitval hebben we als onderzoekers niet in de hand, maar we hadden er bij de selectie van het aantal respondenten wel rekening mee gehouden door voldoende respondenten op te nemen in dit onderzoek.

Een laatste beperking betreft de duur van ons onderzoek. Hoewel we ons in de onderzoeksvragen toespitsen op een periode van één schooljaar, waren we door de datum waarop deze masterproef ingediend moest worden genoodzaakt om de laatste dataverzamelingsronde enkele maanden voor het einde van het schooljaar te plannen zodat we deze gegevens nog tijdig konden analyseren. De laatste drie maanden van het schooljaar werden dus niet meegenomen in de analyses van dit onderzoek, maar er werd echter nog wel data verzameld in de periode mei-juni. De data zijn met andere woorden beschikbaar voor eventueel vervolgonderzoek. In de volgende paragraaf, wordt dit verder toegelicht.

5.4 Implicaties voor verder onderzoek

Naast enkele methodologische beperkingen waarop we stootten tijdens het uitvoeren van dit masterproefonderzoek, leiden de resultaten van onze analyses ook tot enkele interessante pistes voor verder onderzoek. In deze paragraaf willen we dan ook enkele suggesties hiervoor doen.

Een eerste interessante aanvulling op het gepresenteerde onderzoek in deze masterproef, is het voeren van vergelijkend onderzoek naar de samenstelling en evolutie van het sociale netwerk tussen enerzijds leerkrachten die minder dan vijf jaar onderrichtservaring hebben en nieuw zijn in de school en anderzijds leerkrachten die al meerdere jaren onderrichtservaring hebben en nieuw zijn in de school. Het schrijven van deze masterproef

riep bij ons immers de vraag wat het sterkst doorweegt in het vinden van je plaats op school: het feit dat je nieuw bent in een school of het feit dat je beginnende leerkracht bent met weinig onderwijservaring.

Het lijkt ons daarnaast ook interessant om in vervolgonderzoek de categorie “beginnende leerkrachten” verder op te delen zodat men in kaart kan brengen of het socialisatieproces van echte schoolverlaters (of zelfs leraren-in-opleiding) verschilt van het socialisatieproces van beginnende leerkrachten die al enige onderwijservaring hebben opgedaan, maar minder dan vijf jaar (bijvoorbeeld interimarissen). Vanuit de idee dat het persoonlijk interpretatiekader dynamisch is en dus evolueert doorheen de hele loopbaan van leerkrachten, vragen we ons immers af in welke mate bepaalde componenten (bv. het zelfbeeld) verschillend is voor beide groepen en in welke mate dit een effect heeft op het vinden van hun plaats in de school en bijgevolg op hoe hun sociale netwerken evolueren doorheen het schooljaar.

Naast verschillen in de onderwijservaring die beginnende leerkrachten hebben genoten, is het ten derde ook interessant om te onderzoeken of de grootte van de school een verschil maakt in het socialisatieproces en de samenstelling en evolutie van het sociale netwerk van beginnende leerkrachten in de school. Dit masterproefonderzoek werd immers uitgevoerd in een grote school waarin bijgevolg heel wat structuren aanwezig zijn. We vroegen ons dan ook meermaals af of de context van een kleine school tot een ander verhaal zou leiden. Een onderzoek waarin men een antwoord zoekt op de vraag of de belangrijkste personen voor het vinden van hun plaats in de school verschillend is in kleine en grote scholen, lijkt ons daarom ook zinvol.

Ten vierde zijn we van mening dat een verlenging van ons onderzoek interessante bevindingen kan opleveren. We gaan er immers vanuit dat het socialisatieproces niet is afgerond na één jaar en dat dus een onderzoek waarin dit proces langer dan een schooljaar gevolgd wordt, ook zinvolle informatie zou kunnen opleveren.

Een vijfde mogelijke piste voor vervolgonderzoek vloeit voort uit het feit dat hoewel het organisatorisch veld (die organisaties die ook een invloed hebben op het socialisatieproces) eveneens een invloed kan hebben op het socialisatieproces van beginnende leerkrachten in een school, het niet tot de focus van dit masterproefonderzoek behoorde. Onderzoek dat nagaat of en hoe bijvoorbeeld andere scholen uit dezelfde scholengemeenschap, de onderwijkskoepel waaraan de school verbonden is, ouderverenigingen, de Vlaamse Overheid, een lerarenopleiding,... al dan niet een rol speelt voor de relaties die beginnende leerkrachten aangaan gedurende hun eerste volledige schooljaar in een school, zou dus ook een interessante aanvulling kunnen bieden.

Tot slot lijkt het ons interessant om sociale netwerkanalyse als methodologie verder te verkennen en ook uit te breiden naar contacten die niet face-to-face gebeuren. We zijn er

dan ook van overtuigd dat deze methode een ongekend potentieel aan onderzoeksmogelijkheden biedt. Zo lijkt het ons bijvoorbeeld interessant om de sociocentrische benadering verder te verkennen of naar aanleiding van de recentelijk gestartte campagne “Pas voor de klas” en de hieraan verbonden facebookpagina en fora te onderzoeken naar de sociale netwerken die ontstaan in de digitale wereld en welke invloed dit allemaal heeft op hoe beginnende leerkrachten hun plaats vinden in de school.

5.5 Implicaties naar het beleid toe

In de twee voorgaande paragrafen bespraken we enkele methodologische beperkingen van dit masterproefonderzoek en enkele suggesties voor vervolgonderzoek om het socialisatieproces van beginnende leerkrachten in een school nog beter te kunnen begrijpen en verklaren. Desondanks levert deze masterproef enkele interessante bevindingen op die zinvol zijn om in rekening gebracht te worden bij het onderwijsbeleid.

Eerst en vooral leren we uit dit masterproefonderzoek dat het organiseren van aanvangsbegeleiding wel degelijk zinvol is om beginnende leerkrachten op te vangen in een nieuwe school. Dit onderzoek toont immers aan dat de organisatie van hieraan verbonden activiteiten beginnende leerkrachten niet alleen een “startend” duwtje in de rug geeft, maar hen ook de mogelijkheid biedt om met andere beginnende leerkrachten in contact te komen en zo hun sociaal netwerk op te bouwen. De respondenten in dit onderzoek geven immers aan dat zij het broodnodig vinden om af en toe gedachten en gevoelens uit te wisselen met andere beginnende leerkrachten. Bovendien wijst dit onderzoek uit dat het organiseren van zulke activiteiten het voor nieuwelingen ook gemakkelijker maakt om de stroom aan informatie te verwerken. Alle nodige informatie mag dan wel op Smartschool of in een mentormap staan, just-in-time de informatie krijgen die je nodig hebt (bijvoorbeeld over het opstellen van examens) wordt toch enorm geapprecieerd door beginners die in hun eerste jaar als leerkracht wel eens dreigen te verzuipen in hun werk. We stellen dan ook dat het zinvol is om aanvangsbegeleiding structureel te verankeren in de organisatie van de school.

Vervolgens willen we naar het Ministerie van Onderwijs toe aankaarten dat de afschaffing van de mentoruren (sinds 2010) ons inziens een minder efficiënte maatregel is. Hoewel uit dit onderzoek blijkt dat mentoren naarmate het schooljaar vordert steeds minder belangrijk worden om beginnende leerkrachten een goede start te geven van hun loopbaan, blijken ze bij aanvang van het schooljaar toch van essentieel belang. Hoewel er in de school waarin we dit masterproefonderzoek uitvoerden nog steeds leerkrachten zijn die deze taak op zich nemen bovenop hun lesopdracht, zijn we ervan overtuigd dat het voor een school

zwaar wordt om kwaliteitsvolle aanvangsbegeleiding aan te bieden als bepaalde personeelsleden dit als een extra takenpakket bij hun (les)opdracht moeten nemen.

Tot slot geloven we na het voeren van dit onderzoek en de vele gesprekken met de respondenten, dat beginnende leerkrachten de kans moeten krijgen om op een rustige manier hun carrière aan te vatten door hen geen volle lessenroosters te geven in hun eerste jaar als leerkracht, hen voldoende te begeleiden en ook het aantal extra taken te beperken. Hiermee steunen we dan ook de 11 engagementen die het onderwijstijdschrift Klasse aanhaalt in het starterspact dat inherent deel uitmaakt van de campagne “Pas voor de klas” die Klasse in 2014 voert. Voorbeelden van de engagementen die in dit starterspact zijn opgenomen zijn “Jij krijgt een mentor, peter of meter.” en “Jij krijgt een haalbare opdracht.”

Referenties

- Adler, P. S., & Kwon, S. W. (2002). Social capital: Prospects for a new concept. *Academy of Management Review*, 27(1), 17-40. Afgehaald van http://www.csee.wvu.edu/~xinl/library/papers/social/social_capital.pdf
- Altrichter, H., & Salzgeber, S. (2000). Some elements of a micro-political theory of school development. In H. Altrichter & J. Elliot (red.), *Images of educational change* (pp. 99-110). Buckingham, Verenigd Koninkrijk: Open University Press.
- Ardui, J., Cornelissen, G., Decuypere, M., De Meyere, J., Frans, R., Geerinck, I., Masschelein, J., Simons, M., & Verellen, M. (2012). De liefde voor het vak: Op zoek naar een pedagogiek van meesterschap. *Impuls voor Onderwijsbegeleiding*, 42(4), 178-187.
- Ballet, K. (2007). *Worstelen met werkdruk: De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs*. Leuven, België: Universitaire Pers Leuven.
- Ballet, K., Colpin, H., März, V., Baeyens, C., De Greve, H., & Vanassche, E. (2011). *Evaluatie van het professionaliseringsbeleid van basis- en secundaire scholen* (onderzoeksrapport OBPWO 07.01). Leuven, België: KU Leuven, Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en Lerarenopleiding.
- Bartell, C. A. (2005). *Cultivating high-quality teaching through induction and mentoring*. Thousand Oaks, Californië, VS: Corwin Press, Inc.
- Bastian, M., Heymann, S., & Jacomy, M. (2009, Mei). Gephi: An open source software for exploring and manipulating networks. Paper gepresenteerd op het International AAAI Conference on Weblogs and Social Media, San Jose, Californië, VS.
- Beijaard, D., Meijer, 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
- Bidwell, C. E., & Yasumoto, J. Y. (1999). The collegial focus: Teaching fields, collegial relationships, and instructional practice in American high schools. *Sociology of Education*, 72(4), 234-256. doi:10.2307/2673155
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Amsterdam, Nederland: Boom.
- Borgatti, S. P., & Cross, R. (2003). A relational view of information seeking and learning in social networks. *Management Science*, 49(4), 432-445. doi: 10.1287/mnsc.49.4.432.14428
- Bryk, A. S., & Schneider, B. L. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.

- Bullough, R., Knowles, J., & Crow, N. (1992). *Emerging as a teacher*. Londen: Routledge.
- Burch, P. (2007). Educational policy and practice from the perspective of institutional theory: Crafting a wider lens. *Educational Researcher*, 36(2), 84–95. doi:10.3102/0013189X07299792
- Burkhardt, M. E., & Brass, D. J. (1990). Changing patterns or patterns of change: The effects of a change in technology on social network structure and power. *Administrative Science Quarterly*, 35(1), 104-127. doi:10.2307/2393552
- Burt, R. S. (1992). *Structural holes: The social structure of competition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burt, R. S. (2000). The network structure of social capital. *Research in Organizational Behavior*, 22, 345-423. doi:10.1016/j.bbr.2011.03.031
- Burt, R. S. (2009). *Structural holes: The social structure of competition*. Harvard University Press.
- Cherubini, L. (2009). Reconciling the tensions of new teachers' socialisation into school culture: A review of the research. *Issues in Educational Research*, 19(2), 83-99. Afgehaald van <http://www.iier.org.au/iier19/cherubini.pdf>
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 81-101. doi: 10.1016/S0742-051X(99)00051-7
- Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145-170. doi:10.3102/01623737023002145
- Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy*, 19(3), 476-509. doi:10.1177/0895904805276143
- Coburn, C. E. (2006). Framing the problem of reading instruction: Using frame analysis to uncover the microprocesses of policy implementation. *American Educational Research Journal*, 43(3), 343-349. doi:10.3102/00028312043003343
- Coburn, C. E., Choi, L., & Mata, W. (2010). I would go to her because her mind is math: Network formation in the context of a district-based mathematics reform. In A. J. Daly (red.), *Social network theory and educational change* (pp. 33-50). Cambridge: Harvard Educational Press.
- Coburn, C. E., & Russell, J. L. (2008). District policy and teachers' social networks. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(3), 203-235. doi:10.3102/0162373708321829
- Coburn, C. E., Russell, J. L., Kaufman, J. H., & Stein, M. K. (2012). Supporting sustainability: Teachers' advice networks and ambitious instructional reform. *American Journal of Education*, 119(1), 137-182. doi:10.1086/667699

- Cole, R. E. (1999). *Managing quality fads: How American business learned to play the quality game*. New York: Oxford University Press.
- Conway, P. F., & Clark, C. M. (2003). The journey inward and outward: A re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education, 19*(5), 465-482. doi:10.1016/S0742-051X(03)00046-5
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, Californië: Sage Publications.
- Dacin, M. T., Goodstein, J., & Scott, W. R. (2002). Institutional theory and institutional change: Introduction to the special research forum. *The Academy of Management Journal, 45*(1), 43-56. doi:10.5465/AMJ.2002.6283388
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Londen: Falmer Press.
- De Weghe, K. (2014, 28 maart). Niet leerling maar papierwerk is probleem in het onderwijs. *De Redactie*. Afgehaald van <http://www.deredactie.be>
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review, 48*(2), 147-160. Afgehaald van <http://www.jstor.org/stable/2095101>
- Feldman, M. S., & Pentland, B. T. (2003). Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. *Administrative Science Quarterly, 48*(1), 94-118. doi:10.2307/3556620
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods, 5*(1), 80-92. Afgehaald van <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/article/view/4411/3530>
- 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
- Frank, K. A., Zhao, Y., & Borman, K. (2004). Social capital and the diffusion of innovations within organizations: The case of computer technology in schools. *Sociology of Education, 77*(2), 148-171. Afgehaald van <https://www.msu.edu/~kenfrank/social%20capital%20and%20the%20implementation%20of%20innovations%20in%20organizations.pdf>
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental characterization. *American Educational Research Journal, 6*, 207-226. doi:10.3102/00028312006002207
- Fuller, F. F. & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In: K. Ryan (red.), *Teacher education* (74th Yearbook of the National Society of Education), pp. (25-52). Chicago: University of Chicago Press.

- Galaskiewicz, J. (2007). Has a network theory of organizational behavior lived up to its promise? *Management and Organization Review*, 3(1), 1-18. doi: 10.1111/j.1740-8784.2007.00057.x
- Gibbons, D. E. (2004). Friendship and advice networks in the context of changing professional values. *Administrative Science Quarterly*, 49(2), 238-262. doi: 10.2307/4131473
- Giddens, A. (1989). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge, Verenigd Koninkrijk: Polity Press.
- Ghesquière, P., & Staessens, K. (1999). Kwalitatieve gevalsstudies. In B. Levering & P. Smeyers (red.), *Opvoeding en onderwijs leren zien: Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 192-213). Amsterdam, Nederland: Boom.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring and induction. In J. Sikula (red.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 548-594). New York, Londen: Macmillan.
- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380. Afgehaald van <http://www.immorlica.com/socNet/granstrengthweakties.pdf>
- Greenwood, R., & Hinings, C. R. (1996). Understanding radical organizational change: Bringing together the old and the new institutionalism. *The Academy of Management Review*, 21(4), 1022-1054. doi:10.5465/AMR.1996.9704071862
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29(2), 75-91. doi: 10.1007/BF02766777
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. (1988). Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? In D. Fetterman (red.), *Qualitative approaches to evaluation in education: The silent scientific revolution* (pp. 89-115). New York, NY: Praeger.
- Hansen, M. T. (1999). The search-transfer problem: The role of weak ties in sharing knowledge across organization subunits. *Administrative Science Quarterly*, 44(1), 82-111. doi: 10.2307/2667032
- Hanson, M. (2001). Institutional theory and educational change. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 637-661. doi: 10.1177/00131610121969451
- Hargreaves, A. (1993). Individualism and individuality: Reinterpreting the teacher culture. In: Little, J.W./McLaughlin, M.W. (red.): *Teachers' work: Individuals, colleagues, and contexts*. New York-Londen: Teachers College Press, pp. 51-76.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.

- Hargreaves, A. (1996): Cultures of teaching: A focus for change. In: Hargreaves, A./Fullan, M. (red.): *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press, pp. 216-240.
- Hoffman, A. J. (1997). *From heresy to dogma: An institutional history of corporate environmentalism*. San Francisco: New Lexington Press.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. Londen/New York: Routledge/Falmer.
- Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217. doi: 10.3102/0002831209345158
- Hotchkiss, L. & Borrow, H. (1990). Sociological perspectives on work and career development. In D. Brown, L. Brooks & Associates, *Career choice and development. Applying contemporary theories to practice* (pp. 262-308). San Francisco: Jossey-Bass.
- Houston, W. B., & Felder, B. D. (1982). Breaking horses, not teachers. *Phi Delta Kappa*, 63, 457-460.
- Howitt, D. (2010). *Introduction to qualitative methods in psychology*. Harlow: Prentice Hall.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31–57. Afgehaald van <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=407>
- Huberman, M. (1991). Survivre à la première phase de la carrière. *Cahiers Pédagogiques*, 290, 15–17.
- Jalali, S., & Wohlin, C. (red.). (2012). Proceedings from ESEM '12: *Systematic literature studies: Database searches vs. backward snowballing*. New York, NY: ACM.
- Johnston, S. (1994). Experience is the best teacher; or is it: An analysis of the role of experience in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 45, 199–208. doi: 10.1177/0022487194045003006
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5), 443–456. Afgehaald van http://ac.els-cdn.com/0742051X9390029G/1-s2.0-0742051X9390029G-main.pdf?_tid=d67bb152-dac1-11e3-a991-00000aab0f02&acdnat=1400001361_adbce1fd14a9435010d79b29698ac1f7
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief (Studia Pedagogica 17)*. Leuven, België: Universitaire Pers Leuven.
- Kelchtermans, G. (1999a). De biografische methode. In B. Levering & P. Smeyers (red.), *Opvoeding en onderwijs leren zien: Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 132-153). Amsterdam, Nederland: Boom.

- Kelchtermans, G. (1999b). Kwalitatieve methoden in onderwijskundig onderzoek: internationale ontwikkelingen en de situatie in Vlaanderen. In B. Levering & P. Smeyers (red.), *Opvoeding en onderwijs leren zien: Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 68-83). Amsterdam, Nederland: Boom.
- Kelchtermans, G. (2000). Micropolitiek en leren op de werkplek. In J. Imants (red.), *Schoolorganisatie Onderwijskundig Lexicon III* (pp. 69-86). Alphen aan den Rijn, Nederland: Samson.
- Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten: Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders (Cahiers voor Didactiek 10)*. Deurne: Wolters Plantyn.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions: A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237. Afgehaald van <http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4454/>
- Kelchtermans, G. (2006-2007). Proeftuinen, praktijkvoorbeelden en professionele schoolteams: Succesvol werken aan onderwijsverbetering. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 18, 660-665. Afgehaald van http://www.ond.vlaanderen.be/proeftuinen/pdf/lezing_Geert_Kelchtermans.pdf
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272. doi:10.1080/13540600902875332
- Kelchtermans, G. (2010-2011). *Methoden en technieken van kwalitatief onderzoek* [Collegenota's]. Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en Lerarenopleiding.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105-120. doi:10.1016/S0742-051X(01)00053-1
- Kelchtermans, G., & Piot, L. (2010). *Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht*. Leuven, België: Acco.
- Kilduff, M., & Brass, D. J. (2010). Organizational social network research: Core ideas and key debates. *The Academy of Management Annals*, 4(1), 317-357. Afgehaald van <http://www.linkscenter.org/papers/annals.pdf>
- Kilduff, M., & Oh, H. (2006). Deconstructing diffusion: An ethnostatistical examination of medical innovation network data reanalyses. *Organizational Research Methods*, 9(4), 432-455. doi: 10.1177/1094428106290783
- Kilduff, M., & Tsai, W. (2003). *Social networks and organizations*. Londen: Sage.

- Knoke, D. (2001). *Changing organizations: Business networks in the new political economy*. Boulder, CO: Westview Press.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, Californië: Sage Publications.
- Labaree, D. F. (2000). On the nature of teaching and teacher education: Difficult practices that look easy. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 228–233. Afgehaald van http://www.stanford.edu/~dlabaree/publications/Nature_of_Teaching_and_TE.pdf
- Lacey, C. (1977). *The socialisation of teachers*. Londen: Methuen & Co.
- Le Maistre, C., & Paré, A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teaching Education*, 26(3), 559-564. doi:10.1016/j.tate.2009.06.016
- Lortie, D. (1975). *The schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Loughran, J., Brown, J., & Doecke, B. (2001). Continuities and discontinuities: The transition from pre-service to first-year teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7(1), 7-23. doi:10.1080/13540600125107
- Major, C. H., & Savin-Baden, M. (2010). *An introduction to qualitative research synthesis: Managing the information explosion in social science research*. Routledge.
- March, J. G. (1999). *The pursuit of organizational intelligence*. Oxford, Verenigd Koninkrijk: Blackwell.
- März, V. (2011). *Agency and structure in practices of educational innovation: A description and analysis of implementation practices in secondary schools* [Intern document]. Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en Lerarenopleiding, Leuven.
- März, V. (2014). *It takes two to tango: Structuring actors and acting structures in the implementation of educational innovations* (Ongepubliceerde doctoraatsverhandeling). Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en Lerarenopleiding, Leuven.
- März, V., & Kelchtermans, G. (2013). Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform: A case study on statistics in the mathematics curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 29, 13-24. doi: 10.1016/j.tate.2012.08.004
- März, V., Kelchtermans, G., & Dumay, X. (2013). *Changing schools as organizations: Structuring agents and acting structures in the implementation of mentoring practices*. Annual meeting of the American Educational Research Association (AERA). San Francisco, Californië, 27 April - 1 Mei 2013.

- Maso, I., & Smaling, A. (1998). *Kwalitatief onderzoek: Praktijk en theorie*. Amsterdam, Nederland: Boom.
- McAdam, D., & Scott, W. R. (2005). Organizations and movements. In G. F. Davis, D. McAdam, W. R. Scott, & M. N. Zald (red.), *Social movements and organizational theory* (pp. 4–40). Cambridge, Verenigd Koninkrijk: Cambridge University Press.
- McMillan, J. H., & Wergin, J. F. (2009). *Understanding and evaluating educational research*. New Jersey: Prentice Hall.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Fransisco, Californië: Jossey-Bass Publishers.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *The American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363. Afgehaald van <http://www.jstor.org/stable/2778293>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, Californië: Sage Publications.
- Monge, P. R., Rothman, L. W., Eisenberg, E. M., Miller, K. I., & Kirste, K. K. (1985). The dynamics of organizational proximity. *Management Science*, 31(9), 1129-1141. doi: 10.1287/mnsc.31.9.1129
- Moolenaar, N. M. (2010). *Ties with potential: Nature, antecedents, and consequences of social networks in school teams* (Doctoraatsverhandeling). Afgehaald van <http://dare.uva.nl/document/172970>
- 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
- Niet leraars, maar falende structuren bedreigen kwaliteit van ons onderwijs. (2014, 5 mei). *De Morgen*. Afgehaald van <http://www.demorgen.be>
- Obstfeld, D. (2005). Social networks, the *Tertius Iungens* Orientation, and Involvement in Innovation. *Administrative science quarterly*, 50(1), 100-130. doi: 10.2189/asqu.2005.50.1.100
- Ogawa, R. T., Crain, R., Loomis, M., & Ball, T. (2008). CHAT-IT: Toward conceptualizing learning in the context of formal organizations. *Educational Researcher*, 37(2), 83-95. doi:10.3102/0013189X08316207
- Orlikowski, W. T. (1992). The duality of technology: Rethinking the concept of technology in organizations. *Organization Science*, 3(3), 398-427. doi: 10.1287/orsc.3.3.398
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Londen, Verenigd Koninkrijk: Sage Publications.
- Penuel, W., Riel, M., Krause, A., & Frank, K. (2009). Analyzing teachers' professional interactions in a school as social capital: A social network approach. *The Teachers*

- College Record*, 111(1), 124-163. Afgehaald van <http://www.tcrecord.org/Content.asp?contentid=15174>
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. Garden City, New York: Doubleday Anchor.
- Poole, W. L. (1996). Contradictory messages and complex change: An application of constructivist and paradox theories to supervisory change. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 10(3), 247-269. Afgehaald van <http://link.springer.com/article/10.1007/BF00124988>
- Radnor, H. (2002). *Researching your professional practice: Doing interpretative research*. Buckingham, Verenigd Koninkrijk: Open University Press.
- Reagans, R., & McEvily, B. (2003). Network structure and knowledge transfer: The effects of cohesion and range. *Administrative Science Quarterly*, 48(2), 240-267. Afgehaald van <http://www.behr.ufl.edu/files/Network%20structure%20and%20knowledge%20transfer.pdf>
- Rigby, J. (2011). *Networked for instructional leadership: Ties between first-year principals, their school-site, their district and their organizational environment* [Intern document]. Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en Lerarenopleiding, Leuven.
- Roostenberg, L. J. M. (2008). *Het risico in communicatie: Een onderzoek naar de status van risicocommunicatie in de provincies Brabant en Zeeland* (Ongepubliceerde masterthesis). Universiteit Twente, Faculteit Toegepaste Communicatiewetenschap, Enschede.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusions of innovations*. New York: Free Press.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teacher and Teacher Education*, 30, 120-129. doi:10.1016/j.tate.2012.11.002
- Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis: Novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 145-161. doi:10.1016/j.tate.2003.09.007
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4e ed.). San Francisco, Californië: Jossey-Bass.
- Schelling, T. (1978). *Micromotives and macrobehavior*. New York, New York: W.W. Norton.
- Schempp, P. G., Sparkes, A. C., & Templin, T. J. (1993). The micro-politics of teacher induction. *American Educational Research Journal*, 30(3), 447-472. doi:10.3102/00028312030003447
- Scott, W. R. (1987). The adolescence of institutional theory. *Administrative Science Quarterly*, 32(4), 493-511. Afgehaald van <http://www.sasse.se/akademiska/Old%20Documents/scott.pdf>

- Scott, J. (1991). *Social network analysis: A handbook*. Sage Publications.
- Scott, W. R. (1995). *Institutions and organizations*. Londen, Verenigd Koninkrijk: Sage Publishers.
- Scott, W. R. (2001). *Institutions and organizations: Ideas and interests* (2e ed.). Londen, Verenigd Koninkrijk: Sage Publishers.
- Scott, W. R. (2003). Institutional carriers: Reviewing modes of transporting ideas over time and space and considering their consequences. *Industrial and Corporate Change*, 12(4), 879-894.
- Scott, W. R. (2005). Institutional theory: Contributing to a theoretical research program. In K. G. Smith & M. A. Hitt (red.), *Great minds in management: The process of theory development* (pp. 460-484). Oxford, Verenigd Koninkrijk: Oxford University Press.
- Scott, W. R. (2008). *Institutions and organizations: Ideas and interests* (3e ed.). Londen, Verenigd Koninkrijk: Sage.
- Scott, W. R., & Davis, G. F. (2007). *Organizations and organization: Rational, natural, and open systems perspectives*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Scott, W. R., Ruef, M., Mendel, P. J., & Caronna, C. A. (2000). *Institutional change and health care organizations*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sikes, P., Measor, L., & Woods, P. (1985). *Teacher careers: Crises and continuities*. Londen, Philadelphia: Falmer.
- Smaling, A. (1987). *Methodologische objectiviteit en kwalitatief onderzoek*. Lisse, Nederland: Swets & Zeitlinger.
- Small, M. L. (2009). *Unanticipated gains: Origins of network inequality in everyday life*. Oxford: Oxford University press
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714. Afgehaald van <http://n3v3rl4nd.wikispaces.com/file/view/Smith+&+Ingersoll+2004.pdf>
- Spillane, J. P. (2012). Data in practice: Conceptualizing the data-based decision-making phenomena. *American Journal of Education*, 118(2), 113-141. doi:10.1086/663283
- Spillane, J. P., Gomez, L., & Mesler, L. (2009). School organization and policy: Implementation, organizational resources, and school work practice. In D. Plank, G. Sykes, & B. Schneider (red.), *Handbook of education policy research* (pp. 409-425). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Spillane, J. P., Hallett, T., & Diamond, J. B. (2003). Forms of capital and the construction of leadership: Instructional leadership in urban elementary schools. *Sociology of Education*, 79(1), 1-17. doi:10.2307/3090258

- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research, 72*(3), 387-431. doi:10.3102/00346543072003387
- Staessens, K. (1991). *De professionele cultuur van basisscholen: Elke school heeft haar verhaal* (Vol. 12). Leuven, België: Universitaire Pers Leuven.
- Strang, D., & Soule, S. A. (1998). Diffusion in organizations and social movements: From hybrid corn to poison pills. *Annual Review of Sociology, 24*, 265-299. doi: 10.1146/annurev.soc.24.1.265
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Grounded theory methodology: An overview. In N. Denzin & Y. Lincoln (red.), *Strategies of qualitative research* (pp. 158-183). Thousand Oaks, Californië: Sage Publishers.
- Suchman, M. C. (2003). The contract as social artifact. *Law & Society Review, 37*, 91-142. doi: 10.1111/1540-5893.3701003
- Tickle, L. (1994). *The induction of new teachers: Reflective professional practice*. Londen: Cassel.
- Tuomainen, J., Palonen, T., & Hakkarainen, K. (2012). Special educators' social networks: A multiple case study in a Finnish part-time special education context. *Scandinavian Journal of Educational Research, 56*(1), 21-38. doi:10.1080/00313831.2011.567394
- Valente, T. W. (1995). *Network models of the diffusion of innovations*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research, 72*, 577-625. doi:10.3102/00346543072004577
- Van den Berg, R., Vandenberghe, R., & Slegers, P. (1999). Management of innovations from a cultural-individual perspective. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice, 10*, 321-351. doi:10.1076/sesi.10.3.321.3500
- Veel startende leerkrachten stoppen door gebrek aan ondersteuning (2014, 6 januari). *Knack*. Afgehaald van <http://www.knack.be>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research, 54*(2), 143-178. doi: 10.3102/00346543054002143
- Vonk, J. (1994). Teacher induction: The great omission in education. In M. Galton & B. Moons (red.), *Handbook of teacher education in Europe* (pp. 85-109). Londen: David Foulton Publishers/Council of Europe.
- Wardekker, W. (1999). Criteria voor de kwaliteit van onderzoek. In B. Levering & P. Smeyers (red.), *Opvoeding en onderwijs leren zien: Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 50-67). Amsterdam, Nederland: Boom.

- Warren Little, J. (2010). Forward. In A. Daly (red.), *Social network theory and educational change* (pp. 11-14). Cambridge: Harvard Education Press.
- Wasserman, S., & Galaskiewicz, J. (red.). (1994). *Advances in social network analysis: Research in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, Californië: Sage Publishers.
- Weber, K., & Glynn, M. A. (2006). Making sense with Institutions: Context, thought and action in Karl Weick's theory. *Organization Studies*, 27(11), 1639-1660. doi:10.1177/0170840606068343
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks, Californië: Sage Publishers.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16, 409-421. doi:10.1287/orsc.1050.0133
- Wellman, B. (1993). An egocentric network tale: Comment on Bien et al. (1991). *Social Networks*, 15(4), 423-436. Afgehaald van <http://groups.chass.utoronto.ca/netlab/wp-content/uploads/2012/05/An-Egocentric-Network-Tale-Comment-on-Bien-et-al.2.pdf>
- Wellman, B., & Berkowitz, S. D. (1988). *Social structures: A network approach*. Cambridge, Verenigd Koninkrijk: Cambridge University Press.
- Wester, F. (1987). *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*. Muiderberg, Nederland: Coutinho.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130–178. doi: 10.3102/00346543068002130
- Wiersma, W. (1995). *Research methods in education: An introduction*. Boston, MA: Allyson and Bacon.
- Willems, F. (2014, 6 januari). We duwen mensen die we nodig hebben naar de uitgang. *De Redactie*. Afgehaald van <http://www.deredactie.be>
- Van IJzendoorn, M. H., & Miedema, S. (1986). De kwaliteit van kwalitatief onderzoek. *Pedagogische Studiën*, 63, 498-505. Afgehaald van https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/1395/168_057.pdf?sequence=1
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. (2e ed.). Thousand Oaks, Californië: Sage Publishers.
- Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialisation. In R. Houston (red.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329–348). New York, Londen: Macmillan.
- Zonder ondersteuning redden ze het niet. (2014, 17 april). *De Standaard*. Afgehaald van <http://www.standaard.be>

Bijlagen

Bijlage 1: Interviewleidraad directie

Toelichting en verantwoording

Voor de start van het eigenlijke interview wordt de respondent bedankt voor zijn/haar medewerking. Verder wordt verduidelijkt waarover het interview zal handelen en waarom het interview plaatsvindt. Daarnaast is het belangrijk om de anonimiteit van de respondent en de vertrouwelijkheid van de data te garanderen. Tevens wordt de toestemming van de respondent gevraagd om het gesprek op band op te nemen. De respondent krijgt hier ook de kans om vragen te stellen. We geven tevens een overzicht van de structuur en de thema's die tijdens het interview aan bod zullen komen. Op die manier heeft de respondent een idee van welke vragen er tijdens het interview zullen gesteld worden.

Vooraleer ik het verloop van het interview zal toelichten, wil ik u van harte bedanken voor uw bereidwillige medewerking aan dit onderzoek. We appreciëren het enorm dat u hiervoor tijd wil nemen.

Ik zal in dit interview een aantal vragen stellen die handelen over hoe deze school beginnende leerkrachten begeleidt. Dit interview schetst zo een kader inzake aanvangsbegeleiding in deze school en bereidt ons daarom ook voor op de interviews die we volgend schooljaar zullen afnemen bij enkele beginnende leerkrachten in deze school. Het interview heeft niet de bedoeling om het beleid rond deze begeleiding van beginnende leerkrachten in uw school te evalueren. Er zijn dus geen goede of foute antwoorden en het is niet de bedoeling om een oordeel over u of uw school te vellen.

Ook wil ik benadrukken dat alles wat u zegt strikt vertrouwelijk zal behandeld worden. Alle gegevens zullen volledig anoniem verwerkt worden. Dit betekent concreet dat we in onze masterproef pseudoniemen zullen gebruiken voor namen en personen. Ook de naam van de school zal dus niet worden bekend gemaakt in onze masterproef.

Bij deze wil ik u ook vragen of het toegestaan is dit gesprek op te nemen met de dictafoon want zo moet ik niet alles noteren en kan ik me beter concentreren op het verloop van het interview. Wanneer u wenst dat ik de bandopnemer afzet, geeft u mij een teken en dan wordt er niet meer opgenomen.

Heeft u nog vragen of opmerkingen voor we van start gaan?

Goed, dan beginnen we aan het interview. Het interview zal bestaan uit twee delen. In een eerste deel willen we het met u hebben over de aanwervingprocedure van leerkrachten en mentoren. In het tweede deel staan we stil bij de activiteiten die in uw school plaats vinden met betrekking tot de begeleiding van beginnende leerkrachten.

Deel 1: Aanwervingsprocedure

In deze rubriek gaan we dieper in op de procedure van aanwerving van de leerkrachten en mentoren in de school.

In het eerste deel van het interview willen we graag te weten komen hoe de procedure van aanwerving van leerkrachten en mentoren verloopt in deze school.

1. *Kan u vertellen hoe leerkrachten worden aangeworven en wie bij deze procedure betrokken is?*

[Mogelijke betrokkenen: coördinerend directeur, pedagogisch begeleider, vakbegeleider, mentor / verantwoordelijke voor aanvangsbegeleiding,...]

- 1.1. *Hoe worden leerkrachten uitgekozen om op gesprek te komen?*

[Welke criteria worden hierbij gehanteerd? Bijvoorbeeld: Hoe worden sollicitatiebrieven geselecteerd?,...]

- 1.2. *Hoe worden leerkrachten uitgenodigd om op gesprek te komen?*

[Per post, mail, telefoongesprek,...]

- 1.3. *Hoe ziet het sollicitatiegesprek eruit?*

[Verloop, duur, soort vragen, directe feedback over goed of slecht gesprek,...]

- 1.4. *Wat vindt u belangrijke capaciteiten van beginnende leerkrachten?*

[Waarop wordt gelet bij de aanwerving?]

- 1.5. *Hoe wordt aan de leerkrachten meegedeeld dat ze aangeworven zijn of niet?*

- 1.6. *Wanneer is dit proces van aanwerving voor beginnende leerkrachten ongeveer afgerond?*

2. *Hoe werden de mentoren op deze school aangesteld?*

2.1. *Waarom heeft men deze perso(o)n(en) gekozen?*

2.1.1. *Welke criteria werden gehanteerd voor de aanstelling?*

2.2. *Wie werd betrokken bij deze aanstelling?*

[directeur, leerkrachten, inrichtende macht]

2.3. *Heeft de scholengemeenschap een invloed gehad op deze aanstelling?*

2.3.1. *Waarom wel/niet?*

2.3.2. *Indien wel: Op welke wijze?*

Deel 2: Aanvangsbegeleiding

In dit gedeelte staan we stil bij de wijze waarop er al dan niet beleid gevoerd wordt in de school rond de begeleiding van beginnende leerkrachten.

In het tweede deel van het interview zijn we geïnteresseerd in eventuele initiatieven van de school in verband met de opvang en begeleiding van beginnende leerkrachten.

3. *Vanaf wanneer start de aanvangsbegeleiding in deze school?*

4. *Wanneer stopt de georganiseerde aanvangsbegeleiding van beginnende leerkrachten?*

5. *Kan u mij vertellen welke activiteiten deze school organiseert om beginnende leerkrachten te ondersteunen of te begeleiden eens ze zijn aangenomen?*

5.1. *Wat hielden deze activiteiten precies in? Kan u enkele voorbeelden geven?*

[onthaal van nieuwe leerkrachten (bv startweekend), begeleiding bij klasmanagement en verwerving van tucht, begeleiding bij het realiseren van een efficiënte les- en jaarplanning, begeleiding bij oudercontacten, begeleiding bij het hanteren van leerinhouden en didactische werkvormen, begeleiding bij het hanteren van evaluatie-instrumenten voor leerlingen, begeleiding bij de zelfevaluatie of de organisatie van de stages, functioneringsgesprekken,...]

5.2. *Wat is het doel van deze activiteiten?*

6. *Is het voor beginnende leerkrachten verplicht om deel te nemen aan deze activiteiten?*

6.1. *Waarom wel/niet?*

7. *Wat speelt er een belangrijke rol bij deze activiteiten, zoals documenten (die de mentor gebruikt of documenten voor de beginnende leraren), mentormap, afspraken,... ?*

[mentormap, (formeel) onthaalmoment, functioneringsgesprekken,...]

8. *Zijn er meerdere mentoren in deze school?*

Indien ja

8.1. *Hebben alle mentoren dezelfde taken?*

8.2. *Hoe worden deze taken verdeeld over de verschillende mentoren?*

[aard van de taak, doelgroep, onderwijsvorm,...]

9. *Wordt de mentor betrokken bij de evaluatie van beginnende leraren?*

9.1. *Heeft dit een invloed op de relatie met de personen die de mentor moet begeleiden?*

9.1.1. *In welke zin?*

10. *Hebben de mentoren naast de begeleidingsfunctie nog andere taken in de school?*

10.1. *Kan u dit toelichten?*

10.2. *Vindt u het belangrijk dat mentoren nog andere taken hebben in de school?*

10.2.1. *Waarom wel/niet?*

11. *Zijn er, naast de mentor(en), nog andere betrokkenen bij deze activiteiten?*

Indien ja !!! Per betrokkene vraag 11.2 overlopen !!!

11.1. *Wie zijn dit?*

[pedagogische begeleiding (rond welke thema's)

meter- en peterschap

mentor (= leerkracht die in de school uitdrukkelijk een rol opneemt in de begeleiding van beginnende leerkrachten)

andere leden van het schoolteam (bv collega-leraren)

(verantwoordelijke) vakwerkgroep

schoolleider/directeur
graadcoördinator
secretariaat
samenwerking met lerarenopleiding (rond welke thema's)

CLB

scholengemeenschap:

Welke rol speelt de scholengemeenschap in de wijze waarop de begeleiding van beginnende leerkrachten in deze school georganiseerd wordt?

Bent u daar tevreden over?

Waarom wel/niet?

...]

11.2. Wat doen ze? / Welke rol spelen ze voor de begeleiding van beginnende leerkrachten?

Indien nee

11.3. Vindt u dit wenselijk?

11.3.1. Waarom wel/niet?

11.4. Vindt u dit haalbaar?

11.4.1. Waarom wel/niet?

12. Is er verder nog sprake van elementen die deel uitmaken van een eventueel beleid rond de begeleiding van beginnende leerkrachten die nog niet aan bod zijn gekomen?

Indien ja

12.1. Wat houdt dit beleid in?

13. Merkt u dat die aanvangsbegeleiding positieve resultaten oplevert? (laten beschrijven; concreet)

Indien ja

13.1. Waaraan is volgens u dat succes te danken?

14. Stelt u bepaalde moeilijkheden vast bij de aanvangsbegeleiding?

Indien ja

14.1. Wat loopt er bijvoorbeeld al eens mis?

14.2. Waaraan ligt dat volgens u?

14.3. Hoe gaan jullie daarmee om?

14.4. Ziet u mogelijkheden om dat op te lossen of te verbeteren in de toekomst?

Afsluiten van het interview

Aan het einde van het interview krijgt de respondent de kans om vragen te stellen en/of opmerkingen te geven. Vervolgens wordt de respondent bedankt voor zijn/haar medewerking en worden opnieuw de anonimiteit en de vertrouwelijkheid van de gegevens benadrukt.

We zijn aan het einde van het interview gekomen. Heeft u nog vragen, reacties of opmerkingen bij dit gesprek?

Zijn er nog zaken waarvan u vindt dat het belangrijk is om te weten in verband met de begeleiding van beginnende leerkrachten waar we het nog niet over gehad hebben?

Dan zou ik u nog hartelijk willen danken voor dit interview en u nogmaals verzekeren dat al deze gegevens anoniem verwerkt zullen worden.

Bijlage 2: Interviewleidraad mentor

Toelichting en verantwoording

Voor de start van het eigenlijke interview wordt de respondent bedankt voor zijn/haar medewerking. Verder wordt verduidelijkt waarover het interview zal handelen en waarom het interview plaatsvindt. Daarnaast is het belangrijk om de anonimiteit van de respondent en de vertrouwelijkheid van de data te garanderen. Tevens wordt de toestemming van de respondent gevraagd om het gesprek op band op te nemen. De respondent krijgt hier ook de kans om vragen te stellen. We geven bovendien een overzicht van de structuur en de thema's die tijdens het interview aan bod zullen komen. Op die manier heeft de respondent een idee van welke vragen er tijdens het interview zullen gesteld worden.

Vooraleer ik het verloop van het interview zal toelichten, wil ik u van harte bedanken voor uw bereidwillige medewerking aan dit onderzoek. We appreciëren het enorm dat u hiervoor tijd wil nemen.

Ik zal in dit interview een aantal vragen stellen die handelen over hoe deze school beginnende leerkrachten begeleidt. Dit interview schetst zo een kader inzake aanvangsbegeleiding in deze school en bereidt ons daarom ook voor op de interviews die we volgend schooljaar zullen afnemen bij enkele beginnende leerkrachten in deze school. Het interview heeft niet de bedoeling om het beleid rond deze begeleiding van beginnende leerkrachten in uw school te evalueren. Er zijn dus geen goede of foute antwoorden en het is niet de bedoeling om een oordeel over u of uw school te vellen.

Ook wil ik benadrukken dat alles wat u zegt strikt vertrouwelijk zal behandeld worden. Alle gegevens zullen volledig anoniem verwerkt worden. Dit betekent concreet dat we in onze masterproef pseudoniemen zullen gebruiken voor namen en personen. Ook de naam van de school zal dus niet worden bekend gemaakt in onze masterproef.

Bij deze wil ik u ook vragen of het toegestaan is dit gesprek op te nemen met de dictafoon want zo moet ik niet alles noteren en kan ik me beter concentreren op het verloop van het interview. Wanneer u wenst dat ik de bandopnemer afzet, geeft u mij een teken en dan wordt er niet meer opgenomen.

Heeft u nog vragen of opmerkingen voor we van start gaan?

Goed, dan beginnen we aan het interview. In dit interview zijn we geïnteresseerd in eventuele initiatieven van de school in verband met de opvang en begeleiding van beginnende leerkrachten.

Deel 1: Aanvangsbegeleiding

In dit gedeelte staan we stil bij de wijze waarop er al dan niet beleid gevoerd wordt in de school rond de begeleiding van beginnende leerkrachten.

1. *Vanaf wanneer start de aanvangsbegeleiding in deze school?*
2. *Wanneer stopt de georganiseerde aanvangsbegeleiding van beginnende leerkrachten?*
3. *Kan u mij vertellen welke activiteiten deze school organiseert om beginnende leerkrachten te ondersteunen of te begeleiden eens ze zijn aangenomen?*

3.1. Wat hielden deze activiteiten precies in? Kan u enkele voorbeelden geven?

[onthaal van nieuwe leerkrachten (bv startweekend), begeleiding bij klasmanagement en verwerving van tucht, begeleiding bij het realiseren van een efficiënte les- en jaarplanning, begeleiding bij oudercontacten, begeleiding bij het hanteren van leerinhouden en didactische werkvormen, begeleiding bij het hanteren van evaluatie-instrumenten voor leerlingen, begeleiding bij de zelfevaluatie of de organisatie van de stages, functioneringsgesprekken,...]

3.2. Wat is het doel van deze activiteiten?

4. *Is het voor beginnende leraren verplicht om deel te nemen aan deze activiteiten?*

4.1. Waarom wel/niet?

5. *Wat speelt er een belangrijke rol bij deze activiteiten, zoals documenten (die de mentor gebruikt of documenten voor de beginnende leraren), mentormap, afspraken,... ?*

[mentormap, (formeel) onthaalmoment, functioneringsgesprekken,...]

6. *Zijn er meerdere mentoren in deze school?*

Indien ja

6.1. Hebben alle mentoren dezelfde taken?

6.2. *Hoe worden deze taken verdeeld over de verschillende mentoren?*

[aard van de taak, doelgroep, onderwijsvorm,...]

7. *Wordt de mentor betrokken bij de evaluatie van beginnende leraren?*

7.1. *Heeft dit een invloed op de relatie met de personen die de mentor moet begeleiden?*

7.1.1. *In welke zin?*

8. *Hebben de mentoren naast de begeleidingsfunctie nog andere taken in de school?*

8.1. *Kan u dit toelichten?*

8.2. *Vindt u het belangrijk dat mentoren nog andere taken hebben in de school?*

8.2.1. *Waarom wel/niet?*

9. *Zijn er, naast de mentor(en), nog andere betrokkenen bij deze activiteiten?*

Indien ja !!! *Per betrokkene vraag 9.2 overlopen !!!*

9.1. *Wie zijn dit?*

[pedagogische begeleiding (rond welke thema's)

meter- en peterschap

mentor (= leerkracht die in de school uitdrukkelijk een rol opneemt in de begeleiding van beginnende leerkrachten)

andere leden van het schoolteam (bv collega-leraren)

(verantwoordelijke) vakwerkgroep

schoolleider/directeur

graadcoördinator

secretariaat

samenwerking met lerarenopleiding (rond welke thema's)

CLB

scholengemeenschap:

Welke rol speelt de scholengemeenschap in de wijze waarop de begeleiding van beginnende leerkrachten in deze school georganiseerd wordt?

Bent u daar tevreden over?

Waarom wel/niet?

...]

9.2. *Wat doen ze? / Welke rol spelen ze voor de begeleiding van beginnende leerkrachten?*

Indien nee

9.3. *Vindt u dit wenselijk?*

9.3.1. *Waarom wel/niet?*

9.4. *Vindt u dit haalbaar?*

9.4.1. *Waarom wel/niet?*

10. *Is er verder nog sprake van elementen die deel uitmaken van een eventueel beleid rond de begeleiding van beginnende leerkrachten die nog niet aan bod zijn gekomen?*

Indien ja

10.1. *Wat houdt dit beleid in?*

11. *Merkt u dat die aanvangsbegeleiding positieve resultaten oplevert? (laten beschrijven; concreet)*

Indien ja

11.1. *Waarom is volgens u dat succes te danken?*

12. *Stelt u bepaalde moeilijkheden vast bij de aanvangsbegeleiding?*

Indien ja

12.1. *Wat loopt er bijvoorbeeld al eens mis?*

12.2. *Waarom ligt dat volgens u?*

12.3. *Hoe gaan jullie daarmee om?*

12.4. *Ziet u mogelijkheden om dat op te lossen of te verbeteren in de toekomst?*

Afsluiten van het interview

Aan het einde van het interview krijgt de respondent de kans om vragen te stellen en/of opmerkingen te geven. Vervolgens wordt de respondent bedankt voor zijn/haar medewerking en worden opnieuw de anonimiteit en de vertrouwelijkheid van de gegevens benadrukt.

We zijn aan het einde van het interview gekomen. Heeft u nog vragen, reacties of opmerkingen bij dit gesprek?

Zijn er nog zaken waarvan u vindt dat het belangrijk is om te weten in verband met de begeleiding van beginnende leerkrachten waar we het nog niet over gehad hebben?

Dan zou ik u nog hartelijk willen danken voor dit interview en u nogmaals verzekeren dat al deze gegevens anoniem verwerkt zullen worden.

Bijlage 3: Netwerkformulier

NETWERKFORMULIER

HOE INVULLEN?

Wij zouden u willen vragen om gedurende deze week iedere dag dit netwerkformulier in te vullen (bij voorkeur na afloop van de werkdag) over uw sociale contacten van die dag. Van zodra u dit heeft ingevuld, mag u dit via mail aan ons bezorgen.

- Kolom 1: Noteer in de eerste kolom de **namen van alle personen met wie u vandaag contact heeft gehad** over schoolse of werkgerelateerde zaken. Dit omvat zowel contacten binnen de school (leerkrachten, directie, ...) als contacten buiten de school (collega-leerkrachten, vrienden, familie, ...).
- Kolom 2: **Aantal interacties**: Noteer in de kolom '# interacties' voor elke persoon hoe vaak u vandaag met hem/haar contact heeft gehad.
- Kolom 3-10: Duid voor elke persoon aan **wat voor soort interactie of contact** u met die persoon gehad heeft door een kruisje 'X' te plaatsen. Noteer ook kort (in enkele kernwoorden) **waarover** dit contact precies ging (bv. inhoud van de les, probleem met leerlingen, planning van de les, didactische werkvorm, ...). U kan per persoon meerdere interactievormen aanduiden:
 - **Discussie**: Met welke collega's heeft u vandaag over uw werk gepraat?
 - **Samenwerking**: Met welke collega's heeft u vandaag samengewerkt?
 - **Advies & informatie vragen**: Aan welke collega's heeft u vandaag advies of informatie gevraagd over uw werk?
 - **Pauze**: Met welke collega's heeft u vandaag de pauze doorgebracht?
 - **Persoonlijke gesprekken**: Met welke collega's heeft u eerder persoonlijke gesprekken gehad?
 - **Buiten de schooluren**: Met welke collega's heeft u buiten de schooluren contact gehad?
 - **Vriendschap**: Met welke collega's heeft u vriendschappelijke contacten gehad? Welke collega's beschouwt u als vrienden?
 - **Andere**: Indien er een andere vorm van interactie of contact was dan bevroegd in de tabel, omschrijf dan kort de aard en reden van het contact in de kolom 'Andere'.

Uw naam en voornaam:

Datum:

	AARD VAN DE INTERACTIES (geef ook steeds kort aan waarover dit ging)								
NAAM & VOORNAAM VAN DE COLLEGA	#interacties	Discussie	Samenwerking	Advies & informatie vragen	Pauze	Persoonlijke gesprekken	Buiten de schooluren	Vriendschap	Andere

Bijlage 4: Interviewleidraad beginnende leerkrachten – eerste interview

Toelichting en verantwoording

Voor de start van het eigenlijke interview wordt de respondent bedankt voor zijn/haar medewerking. Verder wordt verduidelijkt waarover het interview zal handelen en waarom het interview plaatsvindt. Daarnaast is het belangrijk om de anonimiteit van de respondent en de vertrouwelijkheid van de data te garanderen. Tevens wordt de toestemming van de respondent gevraagd om het gesprek op band op te nemen. De respondent krijgt hier ook de kans om vragen te stellen. We geven ook een overzicht van de structuur en de thema's die tijdens het interview aan bod zullen komen. Op die manier heeft de respondent een idee van welke vragen er tijdens het interview zullen gesteld worden.

Goedemiddag,

Vooraleer ik het verloop van het interview zal toelichten, wil ik u van harte bedanken voor uw bereidwillige medewerking aan dit onderzoek. We appreciëren het enorm dat u hiervoor tijd wil vrijmaken.

Ik zal in dit interview een aantal vragen stellen aan de hand van de eerste reeks ingevulde netwerkformulieren. Er zijn geen goede of foute antwoorden en het is niet de bedoeling om een oordeel over u of uw school te vellen. We zijn met name enkel geïnteresseerd in jullie werkgerelateerde sociale relaties en hoe deze evolueren doorheen het schooljaar.

Verder wil ik benadrukken dat alles wat u zegt strikt vertrouwelijk zal behandeld worden. Alle gegevens zullen volledig anoniem verwerkt worden. Dit betekent concreet dat we in onze masterproef pseudoniemen zullen gebruiken voor namen en personen. Ook de naam van de school zal dus niet worden bekend gemaakt in onze masterproef.

Bij deze wil ik u ook vragen of het toegestaan is dit gesprek op te nemen met de dictafoon. Op deze manier hoef ik niet alles te noteren en kan ik me beter concentreren op het verloop van dit gesprek. Wanneer u wenst dat ik de bandopnemer afzet, geeft u mij een teken en dan wordt er niet meer opgenomen.

Heeft u nog vragen of opmerkingen voor we van start gaan? [voldoende tijd geven]

Goed, dan beginnen we aan het interview. Tijdens dit interview zou ik u graag een aantal vragen willen stellen over jouw eerste weken als beginnende leerkracht hier in de school. We willen immers graag beter begrijpen op welke manier een beginnende leerkracht zijn plaats vindt in de nieuwe school. Het interview zal bestaan uit drie delen.

In een eerste deel zal ik een aantal achtergrondvragen stellen in verband met je loopbaan als leerkracht en de redenen waarom je ervoor gekozen hebt om in dit beroep te stappen.

In het tweede deel staan we stil bij de personen die u aangaf te behoren tot je sociale netwerk, ik zal hiervoor gebruik maken van de ingevulde netwerkformulieren.

In het derde deel, zal ik een aantal vragen stellen over de aanvangsbegeleiding hier in de school.

Inleidende vragenlijst: Identificatie- en situatiegegevens



KATHOLIEKE
UNIVERSITEIT
LEUVEN

1. Naam en voornaam:

2. Geboortjaar:

3. Hoelang bent u reeds werkzaam in het onderwijs?

- onderwijsexperientie in deze school: van tot
- onderwijsexperientie in een andere school: van tot
- als (andere).....

4. In welke studierichtingen (+ jaar) geeft u momenteel les en hoeveel lessen in iedere richting? (Indien u lesgeeft in meerdere scholen, dit voor iedere school afzonderlijk weergeven.)

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

5. Over welk(e) diploma(s) beschikt u?

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

6. Geeft u voltijds of deeltijds les? (Indien u lesgeeft in meerdere scholen, dit voor iedere school afzonderlijk weergeven.)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Voltijds | <input type="checkbox"/> Deeltijds. Hoeveel %? % |
| <input type="checkbox"/> Volledig schooljaar? | <input type="checkbox"/> Korte vervanging/ lange vervanging? |

Deel 1: Algemene achtergrondinformatie en loopbaan beginnende leerkracht

1. *Ik zou willen beginnen met een aantal vragen over jouw drijfveren om leerkracht te worden. Hoe ben je ertoe gekomen om leerkracht te worden?*

[Exploratie van aanleiding en omstandigheden voor beroepskeuze/-motivatie]

- 1.1. *Wat sprak jou precies aan in het beroep van leerkracht toen je dat besliste? Als je nu terugkijkt, wat was dan het doorslaggevende argument in jouw keuze voor het beroep van leerkracht?*

[Exploratie van aanleiding en omstandigheden voor beroepskeuze/-motivatie]

- 1.2. *Welke personen hebben een rol gespeeld bij die keuze? (familie, vrienden/kenissen, leerkrachten, directie, ...)*

[Waren er kritische personen bij de aanleiding en omstandigheden voor beroepskeuze (beroepsmotivatie)?]

2. *Ik zou nu even willen ingaan op jouw loopbaan als leerkracht.*

- 2.1. *Uit de vragenlijst die we net hebben ingevuld, kon ik afleiden dat je reeds ... lang werkzaam bent in de school. Heb je daarvoor nog in andere scholen gewerkt?*

Indien ja

- 2.1.1. *Welke verschillen ervaar je?*

- 2.2. *Werk je op dit moment nog in andere scholen?*

Indien ja

- 2.2.1. *Hoe ervaar je het om nieuwkomer te zijn op twee verschillende plaatsen?*

- 2.3. *Kende je de school voordat je hier begon te werken?*

- 2.4. *Waarom heb je in deze school gesolliciteerd?*

[Oud leerling, stage gelopen, al een korte vervanging gedaan, familie dat in dezelfde school werkt, ben je afkomstig of woon je in de buurt van de school, kende je al andere leerkrachten, ...]

2.5. *Hoe heb je de eerste weken als leerkracht in deze school ervaren?*

2.5.1. *Welke gevoelens overheersten hierbij? Kan je daar een concreet voorbeeld van geven?*

[Peilen naar ervaringen tijdens de inductieperiode (eerste weken in de praktijk)]

2.6. *Wat zijn voor jou de belangrijkste uitdagingen waarmee je geconfronteerd wordt bij het uitvoeren van je job als leerkracht?*

2.6.1. *Hoe probeer je hiermee om te gaan?*

2.6.2. *Wat zou je graag veranderd zien?*

Deel 2: Sociaal netwerk

[Toon figuur van sociale netwerk met de namen van personen waarmee ze interageren]

3. Voorstelling van de netwerkfiguur:

3.1. *Op basis van de ingevulde netwerkformulieren hebben we een figuur gemaakt die weergeeft met welke persoon je de afgelopen week contact gehad hebt.*

[Uitleg geven bij de figuur: dikke en dunne contactlijnen]

3.1.1. *Kan je je vinden in deze figuur? Is dit volgens jou een goede weergave van jouw sociale contacten van die week?*

3.1.2. *Zijn er nog andere personen waarmee je contact had en die ontbreken in deze figuur? Dit kan iemand zijn van binnen of buiten de school [bijvoorbeeld via e-mail, telefonisch, ...]*

Indien ja: deze personen bij op de figuur schrijven

4. *Ik zou nu graag dieper willen ingaan op deze netwerkfiguur en jouw sociale contacten van afgelopen week.*

[Stel voor iedere persoon de volgende vragen en begin met de personen met wie ze het meest contact gehad hebben.]

- 4.1. *Welke functie vervult deze persoon?*
[peter/meter, mentor voor aanvangsbegeleiding van beginnende leerkrachten, andere beginnende leerkracht, directielid, vakcollega, collega die lesgeeft in dezelfde klas / aan dezelfde leerlingen, secretariaatsmedewerker, kennis / vriend(in) / familie,...]
- 4.2. *Hoe zou je jouw relatie / band met NAAM omschrijven?*
- 4.3. *Waarover gaan jullie conversaties zoals?*
[~ inhoud van de interactie]
- 4.3.1. *Kan je hier enkele voorbeelden van geven?*
[op basis van het netwerkformulier]
- 4.3.2. *Waarom koos je om hierover te praten met deze persoon (en niet met iemand anders)?*
[Was het wat je wilde hebben? Heeft hij/zij je geholpen?]
- 4.4. *Welk advies of informatie kon deze persoon je bieden?*
[~ inhoud van de interactie]
- 4.4.1. *Kan je hier een voorbeeld van geven?*
- 4.5. *Heeft deze persoon en de informatie of het advies die hij/zij je geeft een invloed op hoe je je voelt in de school?*
[~ gevoelens / beleving]
- 4.5.1. *Op welke manier?*
- 4.6. *Heeft deze persoon en de informatie of het advies die hij/zij je geeft een invloed op je manier van lesgeven?*
[~ impact op de praktijk; subjectieve onderwijstheorie]
- 4.6.1. *Op welke manier?*

5. *Nu we de (belangrijkste) personen uit je sociale netwerk van afgelopen week hebben overlopen, kan je dan kort samenvatten naar wie je vooral bent toegestapt met vragen over...*
 - 5.1. *... je vakgebied?*
 - 5.2. *... didactische aanpak en klasmanagement?*
 - 5.3. *... het reilen en zeilen van de school?*

Deel 3: Aanvangsbegeleiding

In dit derde en laatste deel van het interview wil ik kort nog enkele vragen stellen over de aanvangsbegeleiding in deze school.

6. *Hoe verliepen de eerste dagen/weken hier op school?*
 - 6.1. *Werd je voorgesteld aan het hele schoolteam?*
 - 6.1.1. *Op welke manier gebeurde dit?*
 - 6.1.2. *Wie stelde jou voor aan het team?*
 - 6.1.3. *Wat vond je hiervan?*
7. *Kreeg je veel informatie over het reilen en zeilen op school?*
 - 7.1. *Wat voor informatie kreeg je toen? Waarop lag de focus?*
 - 7.2. *Wie gaf deze informatie?*
 - 7.3. *Wat vond je hiervan?*
8. *Welke activiteiten vinden er in deze school plaats om beginnende leerkrachten te begeleiden?*

[onthaal van nieuwe leerkrachten, begeleiding bij klasmanagement en verwerving van tucht, begeleiding bij het realiseren van een efficiënte les- en jaarplanning, begeleiding bij oudercontacten, begeleiding bij het hanteren van leerinhouden en didactische werkvormen, begeleiding bij het hanteren van evaluatie-instrumenten voor leerlingen, begeleiding bij de zelfevaluatie of de organisatie van de stages?]

 - 8.1. *Wat houdt deze activiteit precies in?*
 - 8.2. *Wanneer vond of vindt deze activiteit plaats?*
 - 8.3. *Wat is het doel van deze activiteit?*
 - 8.4. *Ben je tevreden over deze activiteit?*
 - 8.4.1. *Waarom wel/niet?*

9. *Heb je het gevoel dat je bij collega's terecht kan met vragen of problemen?*

9.1. *Waarom wel/niet?*

Laat ons nu even ingaan op de mentor(en), [naam/namen] van beginnende leraren.

10. *Hoe verliep het eerste contact met de mentor(en)?*

10.1. *Wat werd er gezegd?*

10.2. *Hoe voelde je zich na dit eerste gesprek?*

10.3. *Welke rol vervult de mentor voor jou? Hebt u het gevoel bij de mentor terecht te kunnen voor vragen of problemen?*

Indien ja

10.3.1. *Met welke vragen of problemen kan u bij de mentor terecht?*

10.3.2. *Met welke vragen of problemen kan u niet bij de mentor terecht?*

10.3.2.1. *Hoe komt dit volgens u?*

10.3.2.2. *Hoe gaat u dan om met deze vragen of problemen?*

Indien nee

10.3.3 *Hoe komt dit volgens u?*

10.3.4 *Hoe gaat u dan om met deze vragen of problemen?*

11. *Hebt u veel contact met andere beginnende leerkrachten binnen de school?*

Indien ja

11.1. *Met welke leerkrachten is dit?*

11.2. *Over wat handelen deze contacten?*

Indien nee

11.3. *Vindt u dit wenselijk?*

11.3.1. *Waarom wel/niet?*

12. *Hebt u het gevoel bij de directeur terecht te kunnen met vragen of problemen?*

Indien ja

12.1. *Met welke vragen of problemen kan u bij de directeur terecht?*

12.2. *Met welke vragen of problemen kan u niet bij de directeur terecht?*

12.3. *Hoe komt dit volgens u?*

Indien nee

12.4. *Hoe komt dit volgens u?*

13. *Zijn er nog andere personen die binnen of buiten de school een rol spelen in de begeleiding van beginnende leerkrachten?*

13.1. *Wie?*

13.2. *Welke rol spelen zij?*

13.3. *Wat vindt u hiervan?*

Afsluiten van het interview

Aan het einde van het interview krijgt de respondent de kans om vragen te stellen en/of opmerkingen te geven. Vervolgens wordt de respondent bedankt voor zijn/haar medewerking en worden opnieuw de anonimiteit en de vertrouwelijkheid van de gegevens benadrukt.

We zijn aan het einde van het interview gekomen. Heeft u nog vragen, reacties of opmerkingen bij dit gesprek?

Dan zou ik u nog hartelijk willen danken voor dit interview en u nogmaals verzekeren dat al deze gegevens anoniem verwerkt zullen worden.

Bijlage 5: Interviewleidraad beginnende leerkrachten – tweede interview

Toelichting en verantwoording

Voor de start van het eigenlijke interview wordt de respondent bedankt voor zijn/haar medewerking. Verder wordt verduidelijkt waarover het interview zal handelen en waarom het interview plaatsvindt. Daarnaast is het belangrijk om de anonimiteit van de respondent en de vertrouwelijkheid van de data te garanderen. Tevens wordt de toestemming van de respondent gevraagd om het gesprek op band op te nemen. De respondent krijgt hier ook de kans om vragen te stellen. We geven bovendien een overzicht van de structuur en de thema's die tijdens het interview aan bod zullen komen. Op die manier heeft de respondent een idee van welke vragen er tijdens het interview zullen gesteld worden.

Goedemiddag,

Vooraleer ik het verloop van het interview zal toelichten, wil ik u nogmaals van harte bedanken voor uw bereidwillige medewerking aan dit onderzoek. We appreciëren het enorm dat u hiervoor tijd wil vrijmaken.

Ik zal in dit interview een aantal vragen stellen aan de hand van de tweede reeks ingevulde netwerkformulieren. Net zoals de vorige keer zijn er geen goede of foute antwoorden en zal dit interview strikt vertrouwelijk behandeld worden. Is het (opnieuw) toegestaan om dit gesprek op te nemen op band? Wanneer u wenst dat ik de bandopnemer afzet, geeft u mij een teken en dan wordt er niet meer opgenomen.

Heeft u nog vragen of opmerkingen voor we van start gaan? [voldoende tijd geven]

Goed, dan beginnen we aan het interview. Dit interview zal bestaan uit twee delen.

In het eerste deel staan we stil bij de personen die u aangaf te behoren tot je sociale netwerk, ik zal hiervoor gebruik maken van de ingevulde netwerkformulieren.

In het tweede deel zal ik kort nog een aantal vragen stellen over welke activiteiten rond aanvangsbegeleiding plaatsgevonden hebben in de school sinds het eerste interview.

Deel 1: Sociaal netwerk

[Toon figuur van sociale netwerk met de namen van personen waarmee ze interageren]

1. Voorstelling van de netwerkfiguur:

1.1. *Op basis van de ingevulde netwerkformulieren hebben we, net zoals vorige keer, een figuur gemaakt die weergeeft met welke persoon je de afgelopen week contact gehad hebt.*

[Uitleg geven bij de figuur: dikke en dunne contactlijnen]

1.1.1. *Kan je je vinden in deze figuur? Is dit volgens jou een goede weergave van jouw sociale contacten van die week?*

1.1.2. *Zijn er nog andere personen waarmee je contact had en die ontbreken in deze figuur? Dit kan iemand zijn van binnen of buiten de school [bijvoorbeeld via e-mail, telefonisch,...]*

Indien ja: deze personen bij op de figuur schrijven

2. *Ik zou nu graag dieper willen ingaan op deze netwerkfiguur en jouw sociale contacten van afgelopen week.*

[Stel voor iedere persoon de volgende vragen en begin met de personen met wie ze het meest contact gehad hebben.]

A. Vragen voor **NIEUWE** personen (die niet in het eerste netwerkformulier of interview aan bod kwamen):

2.1. *Welke functie vervult deze persoon?*

[peter/meter, mentor voor aanvangsbegeleiding van beginnende leerkrachten, andere beginnende leerkracht, directielid, vakcollega, collega die lesgeeft in dezelfde klas / aan dezelfde leerlingen, secretariaatsmedewerker, kennis / vriend(in) / familie, ...]

2.2. *Hoe zou je jouw relatie / band met NAAM omschrijven?*

2.3. *Waarover gaan jullie conversaties zoals?*

[~ inhoud van de interactie]

2.3.1. *Kan je hier enkele voorbeelden van geven?*

[op basis van het netwerkformulier]

2.3.2. *Waarom koos je om hierover te praten met deze persoon (en niet met iemand anders?)*

[Was het wat je wilde hebben? Heeft hij/zij je geholpen?]

2.4. *Welk advies of informatie kon deze persoon je bieden?*

[~ inhoud van de interactie]

2.4.1. *Kan je hier een voorbeeld van geven?*

2.5. *Heeft deze persoon en de informatie of het advies die hij/zij je geeft een invloed op hoe je je voelt in de school?*

[~ gevoelens / beleving]

2.5.1. *Op welke manier?*

2.6. *Heeft deze persoon en de informatie of het advies die hij/zij je geeft een invloed op je manier van lesgeven?*

[~ impact op de praktijk; subjectieve onderwijstheorie]

2.6.1. *Op welke manier?*

B. Vragen voor **REEDS AANGEHAALDE** personen (die in het eerste netwerkformulier of interview reeds aan bod kwamen):

2.7. **CONTROLE FUNCTIE VAN DE PERSOON:**

Deze persoon was ... (zelf invullen op basis van interview 1)

[peter/meter, mentor voor aanvangsbegeleiding van beginnende leerkrachten, andere beginnende leerkracht, directielid, vakcollega, collega die lesgeeft in dezelfde klas / aan dezelfde leerlingen, secretariaatsmedewerker, kennis / vriend(in) / familie,...]

2.8. *Je beschreef je relatie met NAAM toen als ...* (zelf invullen op basis van interview 1).

Klopt dit nog altijd of zijn er ondertussen veranderingen opgetreden?

2.9. *Waarover gaan jullie conversaties zoals?*

[~ inhoud van de interactie]

2.9.1. *Kan je hier enkele voorbeelden van geven?*

[op basis van het netwerkformulier]

2.9.2. *Waarom koos je om hierover te praten met deze persoon (en niet met iemand anders?)*

[Was het wat je wilde hebben? Heeft hij/zij je geholpen?]

2.9.3. *Zie je hier verschillen als je terugdenkt aan het begin van het schooljaar?*

2.9.3.1. *Indien ja: Op welke manier?*

2.10. *Welk advies of informatie kon deze persoon je bieden?*

[~ inhoud van de interactie]

2.10.1. *Kan je hier een voorbeeld van geven?*

2.10.2. *Zie je hier verschillen als je terugdenkt aan het begin van het schooljaar?*

2.10.2.1. *Indien ja: Op welke manier?*

2.11. *Je gaf in het vorige interview aan dat deze persoon wel/geen invloed had op hoe je je voelt in de schoolt. Klopt dit nog altijd of zijn er ondertussen veranderingen opgetreden?*

2.11.1. *Op welke manier?*

2.12. *Je gaf in het vorige interview aan dat deze persoon wel/geen invloed had op je manier van lesgeven. Klopt dit nog altijd of zijn er ondertussen veranderingen opgetreden?*

[~ impact op de praktijk; subjectieve onderwijstheorie]

2.12.1. *Op welke manier?*

3. *Nu we de (belangrijkste) personen uit je sociale netwerk van afgelopen week hebben overlopen, kan je dan kort samenvatten naar wie je vooral bent toegestapt met vragen over...*

3.1. *... je vakgebied?*

3.2. *... didactische aanpak en klasmanagement?*

3.3. *... het reilen en zeilen van de school?*

4. *Wat is volgens jou het grootste verschil tussen dit sociale netwerk en het sociale netwerk bij het begin van het schooljaar?*

4.1. *Hoe zou je dit verklaren?*

5. *Het schooljaar is ondertussen al even bezig en je hebt al twee keer stilgestaan bij de personen met wie je schoolgerelateerde contacten hebt. Hoe zal je volgende sociale netwerk er volgens jou uitzien?*

5.1. *Welke personen zouden hier zeker toe behoren?*

5.1.1. *Waarom denk je dat?*

5.2. *Met wie zou je het meeste contact hebben?*

5.2.1. *Waarom denk je dat?*

5.3. *Met wie zou je het minste contact hebben?*

5.3.1. *Waarom denk je dat?*

Deel 2: Aanvangsbegeleiding

In dit tweede deel van het interview wil ik kort nog enkele vragen stellen over de aanvangsbegeleiding in deze school.

6. *Hebben er nog begeleidingsactiviteiten plaatsgevonden om beginnende leerkrachten te begeleiden?*

[onthaal van nieuwe leerkrachten, begeleiding bij klasmanagement en verwerving van tucht, begeleiding bij het realiseren van een efficiënte les- en jaarplanning, begeleiding bij oudercontacten, begeleiding bij het hanteren van leerinhouden en didactische werkvormen, begeleiding bij het hanteren van evaluatie-instrumenten voor leerlingen, begeleiding bij de zelfevaluatie of de organisatie van de stages?]

6.1. *Wat houdt deze activiteit precies in?*

6.2. *Wanneer vond of vindt deze activiteit plaats?*

6.3. *Wat is het doel van deze activiteit?*

6.4. *Ben je tevreden over deze activiteit?*

6.4.1. *Waarom wel/niet?*

7. *Heb je het gevoel dat je bij collega's terecht kan met vragen of problemen?*

7.1. *Waarom wel/niet?*

8. *Hebt u meer of minder contact met andere beginnende leerkrachten binnen de school?*

Indien ja

8.1. *Met welke leerkrachten is dit?*

8.2. *Over wat handelen deze contacten?*

Indien nee

8.3. *Vindt u dit wenselijk?*

8.3.1. *Waarom wel/niet?*

9. *Zijn er momenteel nog andere personen bijgekomen die binnen of buiten de school een rol spelen in de begeleiding van beginnende leerkrachten?*

9.1. *Wie?*

9.2. *Welke rol spelen zij?*

9.3. *Wat vindt u hiervan?*

Afsluiten van het interview

Aan het einde van het interview krijgt de respondent de kans om vragen te stellen en/of opmerkingen te geven. Vervolgens wordt de respondent bedankt voor zijn/haar medewerking en worden opnieuw de anonimiteit en de vertrouwelijkheid van de gegevens benadrukt.

We zijn aan het einde van het interview gekomen. Heeft u nog vragen, reacties of opmerkingen bij dit gesprek?

Dan zou ik u nog hartelijk willen danken voor dit interview en u nogmaals verzekeren dat al deze gegevens anoniem verwerkt zullen worden.

Bijlage 6: Interviewleidraad beginnende leerkrachten – derde interview

Toelichting en verantwoording

Voor de start van het eigenlijke interview wordt de respondent bedankt voor zijn/haar medewerking. Verder wordt verduidelijkt waarover het interview zal handelen en waarom het interview plaatsvindt. Daarnaast is het belangrijk om de anonimiteit van de respondent en de vertrouwelijkheid van de data te garanderen. Tevens wordt de toestemming van de respondent gevraagd om het gesprek op band op te nemen. De respondent krijgt hier ook de kans om vragen te stellen. We geven bovendien een overzicht van de structuur en de thema's die tijdens het interview aan bod zullen komen. Op die manier heeft de respondent een idee van welke vragen er tijdens het interview zullen gesteld worden.

Goedemiddag,

Vooraleer ik het verloop van het interview zal toelichten, wil ik u nogmaals van harte bedanken voor uw bereidwillige medewerking aan dit onderzoek. We appreciëren het enorm dat u hiervoor tijd wil vrijmaken.

Ik zal in dit interview een aantal vragen stellen aan de hand van de derde reeks ingevulde netwerkformulieren. Net zoals de vorige keer zijn er geen goede of foute antwoorden en zal dit interview strikt vertrouwelijk behandeld worden. Is het (opnieuw) toegestaan om dit gesprek op te nemen op band? Wanneer u wenst dat ik de bandopnemer afzet, geeft u mij een teken en dan wordt er niet meer opgenomen.

Heeft u nog vragen of opmerkingen voor we van start gaan? [voldoende tijd geven]

Goed, dan beginnen we aan het interview. Dit interview zal bestaan uit drie delen.

In het eerste deel zou ik graag willen stilstaan bij je persoonlijke opvattingen en belevingen i.v.m. het leerkrachtenberoep en hoe deze doorheen deze eerste maanden als beginnende leerkracht in deze school al dan niet zijn veranderd.

In het tweede deel staan we stil bij de personen die u aangaf te behoren tot je sociale netwerk, ik zal hiervoor gebruik maken van de ingevulde netwerkformulieren.

In het derde deel, zal ik kort nog een aantal vragen stellen over welke activiteiten rond aanvangsbegeleiding plaatsgevonden hebben in de school sinds het tweede interview.

Deel 1: Persoonlijk interpretatiekader

1. *Wat zijn volgens u de kenmerken van een goede leerkracht?*

1.1. *Is dit beeld van een 'goede leerkracht' veranderd doorheen dit schooljaar?*

Indien ja

1.1.1. *Waarin verschilde uw mening met de huidige?*

1.1.2. *Wat heeft uw oordeel doen veranderen?*

1.2. *In welke mate voldoen u als beginnende leerkracht aan dit beeld (zowel nu als tijdens de eerste weken als nieuwe leerkracht in deze school)?*

[~ zelfwaardegevoel + evolutie]

1.2.1. *Zou u zichzelf eens kunnen typeren als leerkracht met maximum vijf bijvoeglijke naamwoorden?*

[~ zelfbeeld]

1.2.1.1. *Kan u dat kort toelichten? Waarom kiest u precies die woorden? Wat betekenen ze voor u?*

[peilen naar zelfbeeld (professioneel zelfverstaan) + evolutie]

1.2.2. *Waarom wil je beter worden?*

1.2.2.1. *Hoe wil je dat bereiken?*

1.3. *Ligt dit beeld dat u heeft van een 'goede leerkracht' in lijn met de visie van de (leraren)opleiding?*

1.3.1. *Welk beeld werd er vanuit de lerarenopleiding gegeven op 'goede leerkracht'?*

1.3.2. *Hoe werd je vanuit de lerarenopleiding hierop voorbereid?*

1.4. *Ligt uw mening in lijn met de visie van de school?*

1.4.1. *Wat is het beeld van de school over een 'goede leerkracht'? Heeft u het gevoel dat er in de school een bepaalde visie leeft over een 'goede leerkracht'?*

1.4.2. *Hoe kom je hierbij? / Waaruit leid je dit af?*

1.5. *Is er naast de lerarenopleiding en de school nog iets anders dat jouw visie over een goede leerkracht mee bepaald heeft?*

1.6. *Hoe zie je jezelf als leerkracht in de toekomst?*

2. *Kan u zich twee momenten herinneren van de afgelopen maanden waarin u erg trots geweest bent als leerkracht? Wat maakte deze ervaring tot een mooi moment? Een succesvol moment? Iets waar je echt goed in bent.*
 - 2.1. *Kan je dit beschrijven? Wat is er toen gebeurd?*
 - 2.2. *Waarom zijn dit succesmomenten geweest in je loopbaan?*
 - 2.3. *Was je hierop voorbereid door uw opleiding?*

3. *Kan u zich ook twee dieptemomenten van de afgelopen maanden herinneren waarin u uzelf schaamde, een soort van baaldag als leerkracht? Minder succesvol?*

[peilen naar kritische incidenten/fasen + professioneel zelfverstaan]

 - 3.1. *Kan je dit beschrijven? Wat is er toen gebeurd? Wat botste er precies?*
 - 3.2. *Waarom zijn dit dieptepunten geweest in je loopbaan?*
 - 3.3. *Was je hierop voorbereid door uw opleiding?*

4. *Wat zou u op dit moment als belangrijkste raad meegeven aan een jonge, beginnende leerkracht?*

[peilen naar ervaringen tijdens de inductieperiode en peilen naar de subjectieve onderwijstheorie (opvattingen)]

Deel 2: Sociaal netwerk

[Toon figuur van sociale netwerk met de namen van personen waarmee ze interageren]

5. Voorstelling van de netwerkfiguur:
 - 5.1. *Op basis van de ingevulde netwerkformulieren hebben we, net zoals vorige keer, een figuur gemaakt die weergeeft met welke persoon je de afgelopen week contact gehad hebt.*

[Uitleg geven bij de figuur: dikke en dunne contactlijnen]

 - 5.1.1. *Kan je je vinden in deze figuur? Is dit volgens jou een goede weergave van jouw sociale contacten van die week?*
 - 5.1.2. *Zijn er nog andere personen waarmee je contact had en die ontbreken in deze figuur? Dit kan iemand zijn van binnen of buiten de school [bijvoorbeeld via e-mail, telefonisch, ...]*

Indien ja: deze personen bij op de figuur schrijven

6. *Ik zou nu graag dieper willen ingaan op deze netwerkfiguur en jouw sociale contacten van afgelopen week.*

[Stel voor iedere persoon de volgende vragen en begin met de personen met wie ze het meest contact gehad hebben.]

C. Vragen voor **NIEUWE** personen (die niet in de eerste twee netwerkformulieren of interviews aan bod kwamen):

- 6.1 *Welke functie vervult deze persoon?*

[peter/meter, mentor voor aanvangsbegeleiding van beginnende leerkrachten, andere beginnende leerkracht, directielid, vakcollega, collega die lesgeeft in dezelfde klas / aan dezelfde leerlingen, secretariaatsmedewerker, kennis / vriend(in) / familie, ...]

- 6.2 *Hoe zou je jouw relatie / band met NAAM omschrijven?*

- 6.3 *Waarover gaan jullie conversaties zoals?*

[~ inhoud van de interactie]

- 6.3.1 *Kan je hier enkele voorbeelden van geven?*

[op basis van het netwerkformulier]

- 6.3.2 *Waarom koos je om hierover te praten met deze persoon (en niet met iemand anders)?*

[Was het wat je wilde hebben? Heeft hij/zij je geholpen?]

- 6.4 *Welk advies of informatie kon deze persoon je bieden?*

[~ inhoud van de interactie]

- 6.4.1 *Kan je hier een voorbeeld van geven?*

- 6.5 *Heeft deze persoon en de informatie of het advies die hij/zij je geeft een invloed op hoe je je voelt in de school?*

[~ gevoelens / beleving]

- 6.5.1 *Op welke manier?*

6.6 *Heeft deze persoon en de informatie of het advies die hij/zij je geeft een invloed op je manier van lesgeven?*

[~ impact op de praktijk; subjectieve onderwijstheorie]

6.6.1 *Op welke manier?*

D. Vragen voor **REEDS AANGEHAALDE** personen (die in de eerste twee netwerkformulieren of interview reeds aan bod kwamen):

6.7 **CONTROLE FUNCTIE VAN DE PERSOON:**

Deze persoon was ... (zelf invullen op basis van interview 2)

[peter/meter, mentor voor aanvangsbegeleiding van beginnende leerkrachten, andere beginnende leerkracht, directielid, vakcollega, collega die lesgeeft in dezelfde klas / aan dezelfde leerlingen, secretariaatsmedewerker, kennis / vriend(in) / familie, ...]

6.8 *Je beschreef je relatie met NAAM toen als ...* (zelf invullen op basis van interview 2).

Klopt dit nog altijd of zijn er ondertussen veranderingen opgetreden?

6.9 *Waarover gaan jullie conversaties zoals?*

[~ inhoud van de interactie]

6.9.1 *Kan je hier enkele voorbeelden van geven?*

[op basis van het netwerkformulier]

6.9.2 *Waarom koos je om hierover te praten met deze persoon (en niet met iemand anders?)*

[Was het wat je wilde hebben? Heeft hij/zij je geholpen?]

6.9.3 *Zie je hier verschillen als je terugdenkt aan het begin van het schooljaar?*

6.9.3.1 *Indien ja: Op welke manier?*

6.10 *Welk advies of informatie kon deze persoon je bieden?*

[~ inhoud van de interactie]

6.10.1 *Kan je hier een voorbeeld van geven?*

6.10.2 *Zie je hier verschillen als je terugdenkt aan het begin van het schooljaar?*

6.10.2.1 *Indien ja: Op welke manier?*

6.11 *Je gaf in het vorige interview aan dat deze persoon wel/geen invloed had op hoe je je voelt in de school. Klopt dit nog altijd of zijn er ondertussen veranderingen opgetreden?*

6.11.1 *Op welke manier?*

6.12 *Je gaf in het vorige interview aan dat deze persoon wel/geen invloed had op je manier van lesgeven. Klopt dit nog altijd of zijn er ondertussen veranderingen opgetreden?*

[~ impact op de praktijk; subjectieve onderwijstheorie]

6.12.1 *Op welke manier?*

7 *Nu we de (belangrijkste) personen uit je sociale netwerk van afgelopen week hebben overlopen, kan je dan kort samenvatten naar wie je vooral bent toegestapt met vragen over...*

7.1 *... je vakgebied?*

7.2 *... didactische aanpak en klasmanagement?*

7.3 *... het reilen en zeilen van de school?*

8 *Wat is volgens jou het grootste verschil tussen dit sociale netwerk en het sociale netwerk bij het begin van het schooljaar?*

8.1 *Hoe zou je dit verklaren?*

Deel 3: Aanvangsbegeleiding

In dit derde en laatste deel van het interview wil ik kort nog enkele vragen stellen over de aanvangsbegeleiding in deze school.

9. *Hebben er nog begeleidingsactiviteiten plaatsgevonden om beginnende leerkrachten te begeleiden?*

[onthaal van nieuwe leerkrachten, begeleiding bij klasmanagement en verwerving van tucht, begeleiding bij het realiseren van een efficiënte les- en jaarplanning, begeleiding bij oudercontacten, begeleiding bij het hanteren van leerinhouden en didactische werkvormen, begeleiding bij het hanteren van evaluatie-instrumenten voor leerlingen, begeleiding bij de zelfevaluatie of de organisatie van de stages?]

- 9.1 *Wat houdt deze activiteit precies in?*
- 9.2 *Wanneer vond of vindt deze activiteit plaats?*
- 9.3 *Wat is het doel van deze activiteit?*
- 9.4 *Ben je tevreden over deze activiteit?*
 - 9.4.1 *Waarom wel/niet?*

10. *Heb je het gevoel dat je bij collega's terecht kan met vragen of problemen?*

- 10.1 *Waarom wel/niet?*

11. *Hebt u meer of minder contact met andere beginnende leerkrachten binnen de school?*

Indien ja

- 11.1 *Met welke leerkrachten is dit?*
- 11.2 *Over wat handelen deze contacten?*

Indien nee

- 11.3 *Vindt u dit wenselijk?*
 - 11.3.1 *Waarom wel/niet?*

12. *Zijn er momenteel nog andere personen bijgekomen die binnen of buiten de school een rol spelen in de begeleiding van beginnende leerkrachten?*

- 12.1 *Wie?*
- 12.2 *Welke rol spelen zij?*
- 12.3 *Wat vindt u hiervan?*

Afsluiten van het interview

Aan het einde van het interview krijgt de respondent de kans om vragen te stellen en/of opmerkingen te geven. Vervolgens wordt de respondent bedankt voor zijn/haar medewerking en worden opnieuw de anonimiteit en de vertrouwelijkheid van de gegevens benadrukt.

We zijn aan het einde van het interview gekomen. Heeft u nog vragen, reacties of opmerkingen bij dit gesprek?

Dan zou ik u nog hartelijk willen danken voor dit interview en u nogmaals verzekeren dat al deze gegevens anoniem verwerkt zullen worden.

Bijlage 7: Interviewleidraad beginnende leerkrachten – vierde interview

Toelichting en verantwoording

Voor de start van het eigenlijke interview wordt de respondent bedankt voor zijn/haar medewerking. Verder wordt verduidelijkt waarover het interview zal handelen en waarom het interview plaatsvindt. Daarnaast is het belangrijk om de anonimiteit van de respondent en de vertrouwelijkheid van de data te garanderen. Tevens wordt de toestemming van de respondent gevraagd om het gesprek op band op te nemen. De respondent krijgt hier ook de kans om vragen te stellen. We geven bovendien een overzicht van de structuur en de thema's die tijdens het interview aan bod zullen komen. Op die manier heeft de respondent een idee van welke vragen er tijdens het interview zullen gesteld worden.

Goedemiddag,

Vooraleer ik het verloop van het interview zal toelichten, wil ik u nogmaals van harte bedanken voor uw bereidwillige medewerking aan dit onderzoek. We appreciëren het enorm dat u hiervoor tijd wil vrijmaken.

Ik zal in dit interview een aantal vragen stellen aan de hand van de vierde reeks ingevulde netwerkformulieren. Net zoals de vorige keer zijn er geen goede of foute antwoorden en zal dit interview strikt vertrouwelijk behandeld worden. Is het (opnieuw) toegestaan om dit gesprek op te nemen op band? Wanneer u wenst dat ik de bandopnemer afzet, geeft u mij een teken en dan wordt er niet meer opgenomen.

Heeft u nog vragen of opmerkingen voor we van start gaan? [voldoende tijd geven]

Goed, dan beginnen we aan het interview. Dit interview zal bestaan uit vier delen.

In het eerste deel zou ik graag nog heel kort willen stilstaan bij je persoonlijke opvattingen en belevingen i.v.m. het lerarenberoep.

In het tweede deel staan we stil bij de personen die u aangaf te behoren tot je sociale netwerk, ik zal hiervoor gebruik maken van de ingevulde netwerkformulieren.

In het derde deel zal ik een aantal bevindingen uit de voorgaande interviews willen terugkoppelen en in het laatste deel, zal ik kort nog een aantal vragen stellen over welke activiteiten rond aanvangsbegeleiding plaatsgevonden hebben in de school sinds het derde interview.

Deel 1: Persoonlijk interpretatiekader

1. *Als beginnende leerkracht komt het einde van het schooljaar stilaan in zicht. Met de ervaringen die je tijdens dit schooljaar hebt opgedaan, wil je dan nog steeds leerkracht blijven?*
 - 1.1. *Waarom wel/niet? [~ beroepsmotivatie]*
 - 1.2. *Is dit eerste jaar verlopen zoals je verwacht had? Waarom wel/niet?*
 - 1.3. *In welke zin is je beeld over het leerkrachtenberoep veranderd sinds het begin van het schooljaar?*

2. *Kan u uw beroep als leerkracht in deze school met behulp van een metafoor omschrijven en dit kort toelichten? (... is als ... want ...) Neem gerust even de tijd om hierover na te denken.*

[~ taakopvatting]

 - 2.1. *Waarom hebt u dit beeld gekozen?*
 - 2.2. *Welk gevoel overheerst als u aan uw huidige beroepssituatie denkt?*
 - 2.3. *Welke concrete ervaringen of situaties hebt u voor ogen bij uw uitspraak?*

Deel 2: Sociaal netwerk

[Toon figuur van sociale netwerk met de namen van personen waarmee ze interageren]

3. *Voorstelling van de netwerkfiguur:*
 - 3.1. *Op basis van de ingevulde netwerkformulieren hebben we, net zoals vorige keer, een figuur gemaakt die weergeeft met welke persoon je de afgelopen week contact gehad hebt.*

[Uitleg geven bij de figuur: dikke en dunne contactlijnen]

 - 3.1.1. *Kan je je vinden in deze figuur? Is dit volgens jou een goede weergave van jouw sociale contacten van die week?*
 - 3.1.2. *Zijn er nog andere personen waarmee je contact had en die ontbreken in deze figuur? Dit kan iemand zijn van binnen of buiten de school [bijvoorbeeld via e-mail, telefonisch, ...]*

Indien ja: deze personen bij op de figuur schrijven

4. *Ik zou nu graag dieper willen ingaan op deze netwerkfiguur en jouw sociale contacten van afgelopen week.*

[Stel voor iedere persoon de volgende vragen en begin met de personen met wie ze het meest contact gehad hebben.]

E. Vragen voor **NIEUWE** personen (die niet in de eerste drie netwerkformulieren of interviews aan bod kwamen):

4.1 *Welke functie vervult deze persoon?*

[peter/meter, mentor voor aanvangsbegeleiding van beginnende leerkrachten, andere beginnende leerkracht, directielid, vakcollega, collega die lesgeeft in dezelfde klas / aan dezelfde leerlingen, secretariaatsmedewerker, kennis / vriend(in) / familie, ...]

4.2 *Hoe zou je jouw relatie / band met NAAM omschrijven?*

4.3 *Waarover gaan jullie conversaties zoals?*

[~ inhoud van de interactie]

4.3.1 *Kan je hier enkele voorbeelden van geven?*

[op basis van het netwerkformulier]

4.3.2 *Waarom koos je om hierover te praten met deze persoon (en niet met iemand anders)?*

[Was het wat je wilde hebben? Heeft hij/zij je geholpen?]

4.4 *Welk advies of informatie kon deze persoon je bieden?*

[~ inhoud van de interactie]

4.4.1 *Kan je hier een voorbeeld van geven?*

4.5 *Heeft deze persoon en de informatie of het advies die hij/zij je geeft een invloed op hoe je je voelt in de school?*

[~ gevoelens / beleving]

4.5.1 *Op welke manier?*

4.6 Heeft deze persoon en de informatie of het advies die hij/zij je geeft een invloed op je manier van lesgeven?

[~ impact op de praktijk; subjectieve onderwijstheorie]

4.6.1 Op welke manier?

F. Vragen voor **REEDS AANGEHAALDE** personen (die in de eerste drie netwerkformulieren of interview reeds aan bod kwamen):

4.7 CONTROLE FUNCTIE VAN DE PERSOON:

Deze persoon was ... (zelf invullen op basis van interview 2)

[peter/meter, mentor voor aanvangsbegeleiding van beginnende leerkrachten, andere beginnende leerkracht, directielid, vakcollega, collega die lesgeeft in dezelfde klas / aan dezelfde leerlingen, secretariaatsmedewerker, kennis / vriend(in) / familie, ...]

4.8 Zijn er ondertussen veranderingen opgetreden in jullie relatie wat betreft...

[Telkens vragen om kort toe te lichten]

4.8.1 ... de band of relatie die jullie met elkaar hebben?

4.8.2 ... de inhoud van jullie conversaties?

4.8.3 ... de reden waarom je naar hem/haar gaat met vragen of problemen?

4.8.4 ... het feit of hij/zij een impact heeft op hoe jij je voelt in de school?

4.8.5 ... het feit of hij/zij een invloed heeft op je manier van lesgeven?

5. Nu we de (belangrijkste) personen uit je sociale netwerk van afgelopen week hebben overlopen, kan je dan kort samenvatten naar wie je vooral bent toegestapt met vragen over...

5.1. ... je vakgebied?

5.2. ... didactische aanpak en klasmanagement?

5.3. ... het reilen en zeilen van de school?

Deel 3: Evolutie van het netwerk

Bij de voorgaande interviews hebben we telkens gefocust op de personen die een rol speelden in je sociale netwerk op een bepaalde periode. Nu zouden we dit ook graag eens wat algemener bekijken, zonder specifiek te gaan kijken naar de netwerkformulieren. Het is dus de bedoeling dat je vanuit je ervaring tijdens dit schooljaar als beginnende leerkracht nadenkt over de volgende vragen.

6. *Wanneer je hier in september begon te werken, zag je sociale netwerk er waarschijnlijk toch wat anders uit dan vandaag.*

6.1. *Kan je beschrijven hoe jouw netwerk als beginnende leerkracht precies is geëvolueerd?*

6.1.1. *In termen van personen (wie was wanneer belangrijk om je goed te voelen in de school en om goed te kunnen functioneren / lesgeven?)*

6.1.2. *In termen van inhoud van jullie gesprekken?*

6.2. *Hoe zou je deze evolutie kunnen verklaren?*

6.3. *Welke personen hebben een centrale rol gespeeld om je als beginnende leerkracht in deze school thuis te voelen?*

6.3.1. *Waarom?*

6.3.2. *Zijn dit op andere momenten doorheen het schooljaar andere personen?*

7. *Zelf hebben wij de evolutie van je schoolgerelateerde sociale netwerk ook al eens grondig bekeken. We zouden dit heel graag al eens terugkoppelen naar jou zodat je dit eventueel kan nuanceren, verduidelijken of weerleggen.*

7.1. [Overlopen van de bevindingen per respondent]

7.1.1. *Kan je je hierin vinden?*

7.1.2. *Wil je nog extra informatie hieraan toevoegen? Iets nuanceren, ...?*

7.2. [Stellen van algemene en eventueel persoonsgebonden extra vragen]

7.2.1. *Wat betekent vriendschap voor jou?*

7.2.1.1. *Gaat het bij deze personen om een goede professionele relatie of om echte vrienden?*

7.2.1.2. *Waarom ben je bevriend met die personen?*

[peilen naar vertrouwen, homofilie]

7.2.1.3. *Reikt de vriendschap ook tot buiten de school?*

- 7.2.1.4. *Belemmert de vriendschap/collegialiteit soms ook de collegiale relaties tussen jullie?*
 - 7.2.1.4.1. *Ga je daardoor sommige dingen minder aan hem/haar vragen?*
 - 7.2.1.4.2. *Durf je hen alles vragen? Ook wat betreft pedagogisch-didactische kwesties?*

- 7.2.2. *Wat betekent vertrouwen voor jou?*
 - 7.2.2.1. *Wie vertrouwt je en waarom?*
 - 7.2.2.2. *Wanneer en waarvoor zal je iemand in vertrouwen nemen?*
 - 7.2.2.2.1. *Waarom?*
 - 7.2.2.3. *Is vertrouwen een basis voor de vriendschappelijke relaties dat je hebt met de anderen?*
 - 7.2.2.4. *Bespreek je met die persoon louter persoonlijke zaken of ook schoolse zaken?*
 - 7.2.2.5. *Heeft vertrouwen een invloed op het vinden van je plaats in de school als beginnende leerkracht?*
 - 7.2.2.6. *Zijn er mensen op school die je niet vertrouwt?*
 - 7.2.2.6.1. *Waarom niet?*
 - 7.2.2.6.2. *Kom je hier dan mee in contact?*

- 7.2.3. *Heerst er een open sfeer hier op school of net niet?*
 - 7.2.3.1. *Waaruit leid je dat af?*
 - 7.2.3.2. *Heeft dit een invloed gehad op hoe je je plaats hebt gevonden in de school?*

Deel 4: Aanvangsbegeleiding

In dit vierde en laatste deel van het interview wil ik nog enkele vragen stellen over de aanvangsbegeleiding in deze school.

- 8. *Hebben er nog begeleidingsactiviteiten plaatsgevonden om beginnende leerkrachten te begeleiden?*

[onthaal van nieuwe leerkrachten, begeleiding bij klasmanagement en verwerving van tucht, begeleiding bij het realiseren van een efficiënte les- en jaarplanning, begeleiding bij oudercontacten, begeleiding bij het hanteren van leerinhouden en didactische werkvormen, begeleiding bij het hanteren van evaluatie-instrumenten voor leerlingen, begeleiding bij de zelfevaluatie of de organisatie van de stages?]

- 8.1. *Wat houdt deze activiteit precies in?*
- 8.2. *Wanneer vond of vindt deze activiteit plaats?*
- 8.3. *Wat is het doel van deze activiteit?*
- 8.4. *Ben je tevreden over deze activiteit?*
 - 8.4.1. *Waarom wel/niet?*

- 9. *Heb je het gevoel dat je bij collega's terecht kan met vragen of problemen?*
 - 9.1. *Waarom wel/niet?*

- 10. *Hebt u meer of minder contact met andere beginnende leerkrachten binnen de school?*

Indien ja

- 10.1. *Met welke leerkrachten is dit?*
- 10.2. *Over wat handelen deze contacten?*

Indien nee

- 10.3. *Vindt u dit wenselijk?*
 - 10.3.1. *Waarom wel/niet?*

- 11. *Heeft de aanvangsbegeleiding die op deze school wordt georganiseerd volgens jou een cruciale rol gespeeld om jou als beginnende leerkracht thuis te voelen in de school en snel zelfstandig kon functioneren?*

- 11.1. *Welk(e) onderde(e)l(en) had(den) hierbij de grootste invloed?*
 - 11.1.1. *Waarom?*

- 11.2. *Heb je het gevoel dat je je nu al helemaal thuis voelt in de school?*
 - 11.2.1. *Waarom wel/niet?*

Afsluiten van het interview

Aan het einde van het interview krijgt de respondent de kans om vragen te stellen en/of opmerkingen te geven. Vervolgens wordt de respondent bedankt voor zijn/haar medewerking en worden opnieuw de anonimiteit en de vertrouwelijkheid van de gegevens benadrukt.

We zijn aan het einde van het interview gekomen. Heeft u nog vragen, reacties of opmerkingen bij dit gesprek?

Dan zou ik u nog hartelijk willen danken voor dit interview en u nogmaals verzekeren dat al deze gegevens anoniem verwerkt zullen worden.

Bijlage 8: Codeerschema onderzoeksvraag 1

Code	Omschrijving
<p>Diepte van de interactie</p> <ul style="list-style-type: none">• Oppervlakkig• Middelmatic• Hoog	<p>Diepte van de interactie heeft betrekking op de inhoud van de conversaties die de leerkracht voert met anderen en kan onderverdeeld worden in drie niveaus:</p> <p><u>Oppervlakkige conversaties</u> gaan over de volgende onderwerpen:</p> <ul style="list-style-type: none">• Hoe materialen gebruiken;• Hoe het handboek, evaluatie, etc. afstemmen op basis van de handleiding;• Hoe het klaslokaal organiseren;• Het delen van materialen of activiteiten;• Discussies over het lesverloop, zonder hierbij in te gaan op de vraag of de leerlingen de leerstof al dan niet hebben begrepen en waarom de leerstof dan wel of niet begrepen werd. <p>Onder <u>middelmatige conversaties</u> verstaan we:</p> <ul style="list-style-type: none">• Discussies over het lesverloop, waarbij de focus ligt op waarom een les goed of slecht ging;• Het maken van een gedetailleerde planning van lessen of van een lessenreeks (inhoud, het thema, het handboek, het werkboek,...);• Discussies over of de leerlingen de leerstof al dan niet begrepen hebben, maar waarbij men nog geen verklaren of oplossingen gaat zoeken;• Discussies over instructiestrategieën, maar niet diepgaand. <p>Wanneer de inhoud van de conversaties gecategoriseerd kunnen worden als <u>hoog</u>, gaan deze conversaties veelal over diepgaandere pedagogische inhoud, namelijk:</p> <ul style="list-style-type: none">• Diepgaande discussies over instructiestrategieën (waarom doe je dit zo, welke logica zit hier achter,...);• Hoe leerlingen leren met vakgerelateerde inhoud.

Vertrouwen	Vertrouwen verwijst naar de situaties wanneer de leerkracht iemand in vertrouwen neemt over een bepaald probleem of een gebeurtenis en waarbij hij/zij ervan uitgaat dat de andere persoon dit niet verder vertelt. De leerkracht kan zijn/haar verhaal kwijt bij deze persoon.
Toegang tot informatie	Leerkrachten vormen banden met anderen omdat ze denken dat de andere beschikt over bepaalde kennis. Leerkrachten gaan bijvoorbeeld contacten aan met anderen omdat de andere jarenlange ervaring heeft in het lesgeven, extra opleidingen heeft gevolgd, uitgebreide kennis heeft over het vakgebied, weet heeft van bepaalde procedures, het reilen en zeilen van de school kent,...
Homofilie	Leerkrachten vormen banden met anderen omdat ze zien dat ze zijn zoals zichzelf op een bepaald vlak. Voorbeelden van homofilie zijn hetzelfde geslacht, opleidingsniveau, hobby, type school waarin ze lesgeven (bijvoorbeeld iemand die ook in een grote secundaire school staat, ook in het buitengewoon secundair onderwijs,...), enzovoort. Leerkrachten gaan met andere woorden een persoon op een bepaalde manier als "hetzelfde / homofiel" identificeren als zichzelf.
Nabijheid	Leerkrachten vormen banden met anderen omdat ze fysiek dicht bij elkaar zijn. Ze werken bijvoorbeeld op dezelfde verdieping of gang, komen elkaar tegen op de speelplaats wanneer ze toezicht houden of zien elkaar in de leraarskamer.

Bijlage 9: Codeerschema onderzoeksvraag 2

9.1 Codeerschema subvraag 1: het persoonlijk interpretatiekader

Code	Omschrijving
Professioneel zelfverstaan	De opvattingen die leerkrachten over zichzelf hebben als leerkracht (Kelchtermans, 2009).
Zelfbeeld	Het zelfbeeld is de descriptieve component van het professioneel zelfverstaan, namelijk de manier waarop leerkrachten zichzelf typeren als leerkracht.
Zelfwaardegevoel	Het zelfwaardegevoel is de evaluatieve component van het professioneel zelfverstaan en is nauw gerelateerd aan het zelfbeeld. Het begrip zelfwaardegevoel verwijst naar de huidige waardering van de leerkracht over de manier waarop de eigen job wordt uitgevoerd. Het is met andere woorden een antwoord op de vraag "Hoe goed beoefen ik mijn job als leerkracht?"
Beroepsmotivatie	Beroepsmotivatie is de connotatieve component van het professioneel zelfverstaan en verwijst naar de motieven of drijfveren die maken dat een persoon leerkracht wil worden, leerkracht blijft en niet opgeeft voor een andere job.
Taakopvatting	Taakopvatting betreft de normatieve component van het professioneel zelfverstaan en omvat het idee die een leerkracht heeft van het eigen professionele programma, de taken en plichten om de job als leerkracht goed te beoefenen. Het weerspiegelt persoonlijke antwoorden van leerkrachten op de vragen: "Wat moet ik doen om een goede leraar te zijn en waarom?" en "Wat zijn de essentiële taken die ik moet uitvoeren om het gerechtvaardigde gevoel te hebben dat ik goed bezig ben?"
Toekomstperspectief	Toekomstperspectief verwijst naar de tijdscomponent van het professioneel zelfverstaan. Meer concreet gaat het over de verwachtingen van leerkrachten over hun toekomst in het lerarenberoep. Het gaat hierbij om een antwoord op de vraag "Hoe zie ik mezelf als leerkracht in de toekomst en hoe voel ik me daarbij?"

Subjectieve onderwijstheorie	Subjectieve onderwijstheorie verwijst naar het persoonlijk systeem van kennis en opvattingen over onderwijs die leerkrachten gebruiken bij het uitvoeren van hun werk. De subjectieve onderwijstheorie weerspiegelt een persoonlijk antwoord van leerkrachten op de vragen: “Hoe moet ik omgaan met deze bijzondere situatie?” (= wat te doen?) en “Waarom doe ik het op die manier?” (= waarom denk ik dat die actie op dit moment juist is?) (Kelchtermans, 2009).
-------------------------------------	---

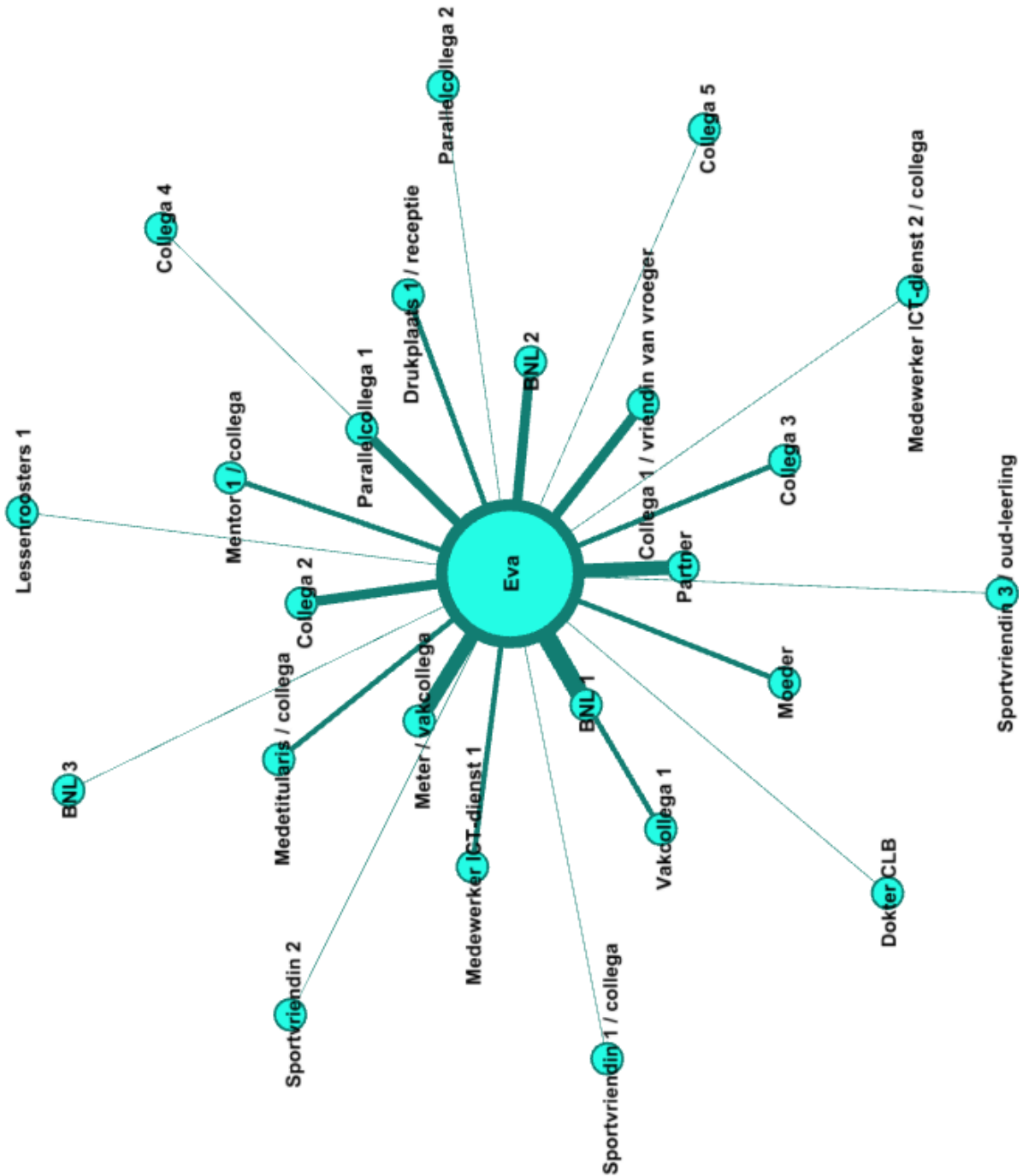
9.2 Codeerschema subvraag 2: neo-institutionele theorie

Code	Omschrijving
Symbolische systemen	Symbolische systemen bestaan zowel in de ruimere omgeving (zowel op maatschappelijk- als op wereldniveau) als in specifieke organisaties en in subsystemen van organisaties. Symbolische systemen fungeren namelijk als (1) “wijdverspreide overtuigingen” in de ruimere omgeving, (2) als wetten die organisatorische actoren dienen na te leven en bovendien ook als (3) ideeën en waarden die zich in de hoofden van organisatorische actoren bevinden (Scott, 2001). Voorbeelden van symbolische systemen zijn regels, wetten, overeenkomsten,...
Relationele systemen	In navolging van Scott (2001) definiëren we relationele systemen in termen van zowel inter-persoonlijke als inter-organisatorische banden.
Routines	Routines kunnen omschreven worden als “a repetitive, recognizable pattern of interdependent actions, involving multiple actors” (Feldman & Pentland, 2003, p. 96). Voorbeelden van routines zijn protocollen, standaardprocedures,...
Artefacten	Een artefact is een veruitwendiging van ideeën en bedoelingen die vorm krijgt in een materiaal of immaterieel instrument (Kelchtermans & Piot, 2010; Ogawa, Crain, Loomis, & Ball, 2008; Suchman, 2003).

Bijlage 10: Overzicht respondenten

Naam	Geslacht	Leeftijd	Opleiding	Onderwijs- ervaring (# jaren)	Lesopdracht (Studierichting en leerjaren)	Betrekking (# uren)
Bert	Man	24	- Professionele bachelor lerarenopleiding: PAV en Techniek	1	- PAV in 3 en 4 BSO - MaVo in 1B (B-stroom)	21 uren (70 à 75 %)
Hanne	Vrouw	35	- Licentiaat Spaans-Frans - Bedrijfsjournalistiek - Specifieke lerarenopleiding	0	- Frans in 5 ASO, 5 TSO en 6 TSO	20 uren (voltijds)
Eva	Vrouw	24	- Master in de biowetenschappen: Voedingsindustrie (optie levensmiddelentechnologie) - Specifieke lerarenopleiding	0	- Toegepaste chemie en labo chemie in 5 en 6 ASO, 5 en 6 TSO - Biologie in 5 en 6 ASO - Natuurweten-schappen in 6 TSO	september: 23 uren; rest van het schooljaar 19 uren (voltijds)
Lise	Vrouw	27	- Master in de wijsbegeerte - Master in godgeleerdheid en godsdienstwetenschappen - Specifieke lerarenopleiding	3	- Godsdienst in 1, 3 en 4 ASO en 4 en 6 TSO	22 uren (voltijds)
An	Vrouw	25	- Taal- en Letterkunde: Nederlands – Duits - Specifieke lerarenopleiding	2	- Nederlands in 5 ASO en 5 en 6 TSO	20 uren (voltijds)
Koen	Man	23	- Professionele bachelor lerarenopleiding: PAV en Geschiedenis	1	- PAV in 5, 6 en 7 BSO	24 uren (voltijds)

Bijlage 11: Visualisatie sociale netwerk Eva 1 (september)



Legende:

BNL = beginnende nieuwe leerkracht

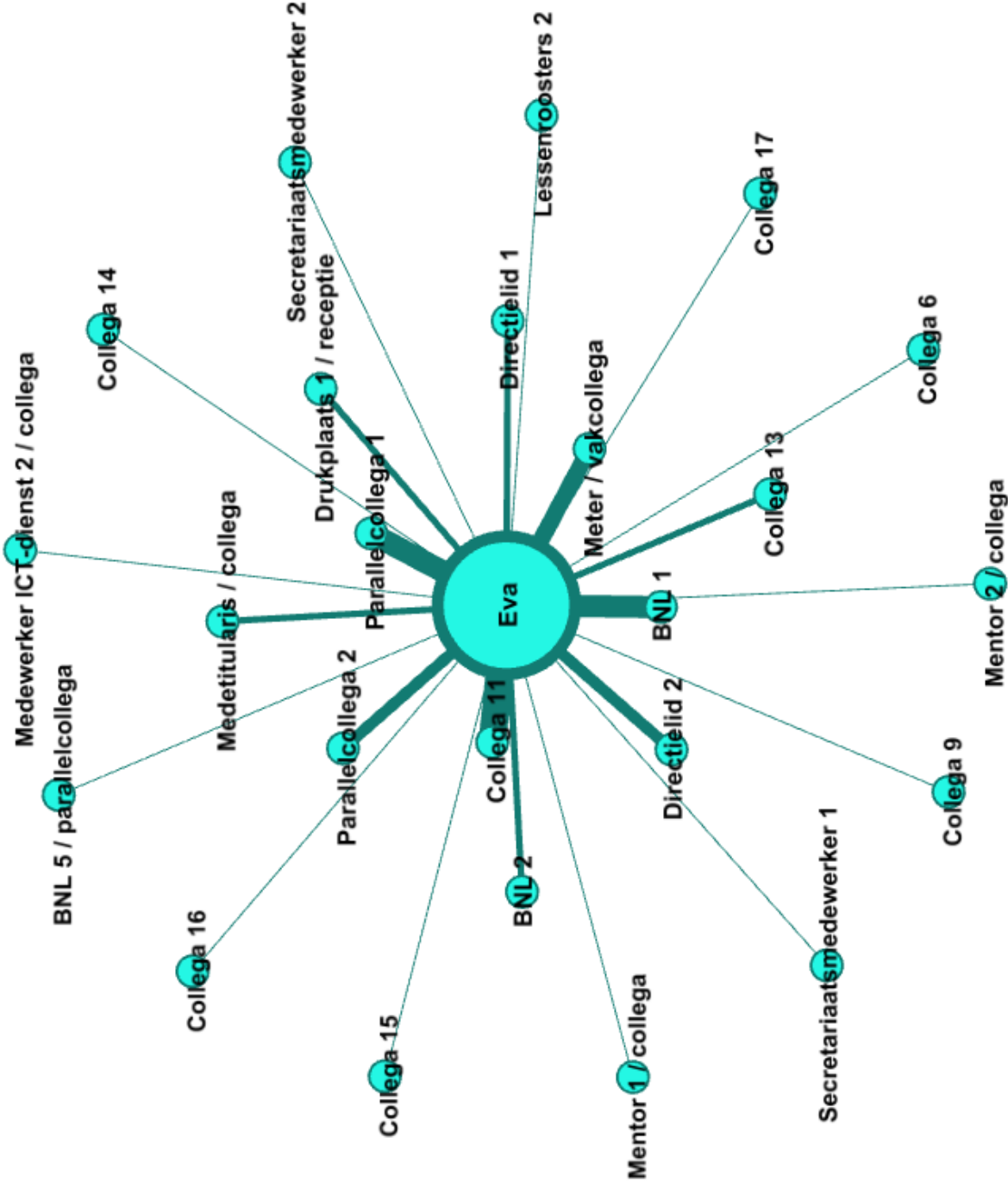
Bijlage 13: Visualisatie sociale netwerk Eva 3 (januari)



Legende

BNL = Beginnende nieuwe leerkracht

Bijlage 14: Visualisatie sociale netwerk Eva 4 (maart)



Legende

BNL = beginnende nieuwe leerkracht

