

Het sociaal netwerk van beginnende leraren in relatie tot hun professioneel zelfverstaan: Een exploratief onderzoek¹

L. Ooghe, L. Thomas, M. Tuytens, G. Devos en R. Vanderlinde

Samenvatting

De uitstroom van beginnende leraren in de eerste vijf jaar van lesgeven is in het Vlaamse secundair onderwijs, net als internationaal, een niet te onderschatten probleem. Uit studies blijkt dat deze vroege uitval kan voorkomen worden door een sterk professioneel zelfverstaan en een ondersteunend sociaal netwerk. In dit onderzoek wordt de ontwikkeling van het sociaal netwerk van beginnende leraren gedurende hun eerste loopbaanjaar in relatie tot hun professioneel zelfverstaan bestudeerd. Tien beginnende leraren secundair onderwijs werden gedurende één schooljaar drie maal bevraagd aan de hand van semigestructureerde interviews. Tijdens de interviews werd gebruik gemaakt van kwalitatieve sociale netwerkanalyse. De resultaten suggereren dat (1) een ondersteunend sociaal netwerk belangrijk is voor beginnende leraren, (2) persoonlijke contacten zowel inhoudelijke als emotionele steun bieden, (3) collega's van belang zijn voor inhoudelijke, emotionele en sociale steun, (4) de kwaliteit van de steun door mentoren en directie tijdens het schooljaar afneemt, en (5) het sociaal netwerk en professioneel zelfverstaan van beginnende leraren elkaar wederzijds beïnvloeden. Deze bevindingen tonen aan dat meer aandacht voor het sociaal netwerk en professioneel zelfverstaan van beginnende leraren aangewezen is. Bovendien kan het gebruik van sociale netwerkanalyse een meerwaarde voor onderzoek en een handig reflectiemiddel voor beginnende leraren zijn.

Kernwoorden: beginnende leraren, sociale netwerkanalyse, professioneel zelfverstaan

1 Inleiding

De overgang vanuit de lerarenopleiding naar het lerarenberoep wordt omschreven als een

moeilijke periode (Ingersoll & Strong, 2011). Verschillende auteurs verwijzen naar de *praktijkshock* (Gault, 2011; Kelchtermans & Ballet, 2002; Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, & Wubbels, 2001). Dit is de confrontatie tussen de ideeën en overtuigingen die de leraar over lesgeven heeft en de realiteit van het lesgeven zelf (Kelchtermans & Ballet, 2002, p. 105). Uitdagingen voor beginnende leraren zijn onder andere het combineren van verschillende taken, klasmanagement en het omgaan met hoge werklast (Mansfield, Beltman, & Price, 2014; McCormack, Gore, & Thomas, 2006). Beginnende leraren ervaren deze praktijkshock niet alleen in de concrete klaspraktijk, ook lid worden van een schoolorganisatie en ingroeien in de schoolcultuur verlopen niet altijd makkelijk (Kelchtermans & Ballet, 2002). Recent is er in Nederland, maar ook in Vlaanderen meer aandacht voor een nauwe samenwerking tussen de lerarenopleiding en het werkveld. Zo worden leraren voor een groot deel opgeleid in een authentieke leeromgeving (van Velzen, 2013). Ondanks deze goede voorbereiding is het pas wanneer zij als afgestudeerde leraar voor de klas staan dat zij het totaalpakket aan pedagogische en administratieve verantwoordelijkheden dienen op te nemen (Tynjälä & Heikkinen, 2011). Door het gebrek aan ondersteuning die beginnende leraren ervaren, hebben zij vaak het gevoel er alleen voor te staan (Buchanan, Prescott, Schuck, Aubusson, & Burke, 2013).

Uit internationaal onderzoek blijkt dat er – onder andere omwille van de praktijkshock – een grote uitval is bij beginnende leraren (Ingersoll & Strong, 2011). In Vlaanderen stopt 22% van de leraren secundair onderwijs binnen de eerste vijf jaar met lesgeven (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013). Struyven en Vanthourhout (2014) rapporteren dat zij onder andere stop-

pen omwille van moeilijke relaties met leerlingen en een gebrek aan steun van de school. Het voorzien van aanvangsbegeleiding (Ingersoll & Strong, 2011) en het hebben van een positief professioneel zelfverstaan blijken de *retention* (het in het beroep blijven) dan weer positief te beïnvloeden (Mansfield et al., 2014; Rots, Kelchtermans, & Aelterman, 2012).

Om deze uitval verder te verklaren – als ook aanbevelingen te geven rond de begeleiding van beginnende leraren – biedt dit exploratief onderzoek inzicht in de wederzijdse beïnvloeding van het sociaal netwerk en het professioneel zelfverstaan van beginnende leraren.

2 Theoretisch kader

2.1 Het professioneel zelfverstaan

De eerste loopbaanervaringen van beginnende leraren zijn een cruciale periode, doordrongen van intens professioneel leren (Kelchtermans, 1993). Om de professionele ontwikkeling van beginnende leraren te beschrijven, maakt deze studie gebruik van het concept *professioneel zelfverstaan* (Kelchtermans, 2009). Dit omvat het geheel van opvattingen van leraren over zichzelf (Kelchtermans, 2001). De meeste onderzoekers menen dat het beeld van leraren over zichzelf dynamisch is. Zij (her)interpreteren hun ervaringen namelijk continu (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000; McCormack et al., 2006; Pillen, Beijaard, & Broka, 2013). De persoonlijkheid, (school)ervaringen, professionele context en interacties met anderen beïnvloeden het professioneel zelfverstaan voortdurend (Beijaard et al., 2000; Kelchtermans, 2009; Pillen et al., 2013).

Het professioneel zelfverstaan bestaat uit vijf onderdelen (Darby, 2008; Kelchtermans, 2001, 2009). De eerste component, het *zelfbeeld* (descriptieve component), bevat de beschrijving die de leraar over zichzelf heeft. Dit beeld wordt beïnvloed door de manier waarop anderen de leraar zien. Het *zelfwaardergevoel* (evaluatieve component) is de waardering van de leraar over zijn prestaties als leraar. De *beroepsmotivatie* (conatieve component) omvat de motivatie van de leraar

om voor het beroep te kiezen en leraar te blijven. De *taakopvatting* (normatieve component) bevat het antwoord op de vraag: wat moet een goede leraar doen en waarom? Ten slotte omvat het *toekomstperspectief* (prospectieve component) de verwachtingen van de leraar omtrent hun professionele toekomst. Deze onderdelen van het professioneel zelfverstaan hangen samen en beïnvloeden elkaar wederzijds (Kelchtermans, 2009; Rots et al., 2012). Samen met de subjectieve onderwijs-theorie vormt dit zelfverstaan de kern van het persoonlijk interpretatiekader (Kelchtermans, 2009; Vloet, 2015). Dit kader is het geheel van kennis en overtuigingen van de leraar en fungeert als een bril om zijn/haar jobsituatie te bekijken, betekenis te geven en erin te handelen (Kelchtermans, 2001, 2009). Het kader is niet alleen een voorwaarde voor interacties tussen de leraar en zijn context, het wordt ook door deze interacties gevormd (Kelchtermans, 2009). Het kan aldus beschouwd worden als het mentale resultaat van de professionele ontwikkeling van de leraar (Kelchtermans, 2009).

Aandacht voor onderzoek naar het professioneel zelfverstaan van leraren is noodzakelijk gezien de link met het welbevinden, de motivatie om leraar te blijven en de visie op het leraarschap (Flores & Day, 2006; Rots et al., 2012).

2.2 Het sociaal netwerk

Beginnende leraren ervaren veel uitdagingen, zoals moeilijkheden met klasmanagement en leren omgaan met het grote takenpakket (Mansfield et al., 2014). Om aan deze uitdagingen tegemoet te komen, is niet alleen het professioneel zelfverstaan, maar ook het sociaal netwerk essentieel (Mansfield et al., 2014; McCormack et al., 2006). Le Cornu (2013) toont aan dat relaties gebaseerd op wederzijds vertrouwen, respect, zorg en integriteit noodzakelijk zijn voor beginnende leraren om zich zelfverzekerd en bekwaam te voelen. Een tekort aan steun door collega's en andere schoolactoren blijkt een belangrijke factor te zijn bij het verlaten van het lerarenberoep (Struyven & Vanthournout, 2014). Het belang van een ondersteunend netwerk wordt ook door andere onderzoekers benadrukt:

“Recent research suggests that relationships and collegial support are central for retention, increased professionalism, and depth of engagement of educators. The stronger the professional network, the more likely educators – at all levels – are to stay in the profession, feel a greater sense of efficacy, and engage in deeper levels of conversation around teaching and learning.” (Daly, 2010, p.1)

Het is noodzakelijk rekening te houden met de steun in het netwerk van beginnende leraren om hun keuze om al dan niet in het beroep te blijven te begrijpen. Het sociaal netwerk wordt gedefinieerd als een groep actoren die verbonden zijn door verschillende relaties met elkaar (Daly, 2010). De ondersteuning die beginnende leraren ervaren en de actoren uit hun netwerk worden in dit onderzoek besproken.

Steun in het netwerk

De contacten van beginnende leraren kunnen zowel emotionele, inhoudelijke als sociale steun bieden (Snoeck et al., 2010). Deze drie vormen van steun zijn essentieel om te kunnen omgaan met het leraarschap (Aspfors & Bondas, 2013; Fox, Wilson, & Deaney, 2011). *Inhoudelijke of professionele steun* helpt leraren de nodige competenties te ontwikkelen en zorgt ervoor dat leraren professioneel kunnen groeien (Snoeck et al., 2010). *Sociale steun* omvat het begeleiden van beginnende leraren in het lid worden van het team en het zich vertrouwd maken met de cultuur en normen van de school (Snoeck et al., 2010). Ten slotte omvat de *emotionele steun* hulp bij emoties, stress, motivatie, zelfvertrouwen en het aanpakken van moeilijkheden en is het essentieel in het omgaan met de praktijkshock (Snoeck et al., 2010).

Netwerfactoren

Het sociaal netwerk van beginnende leraren kan bestaan uit verschillende actoren, waaronder mentoren, directieleden, collega's en persoonlijke contacten (ouders, vrienden, etc.).

Een eerste mogelijke netwerkfactor is de *mentor*. Wanneer deze voldoende tijd neemt om de leraar te begeleiden, opgeleid is om te coachen, en de leraar serieus neemt, ervaren

beginnende leraren deze steun als positief (Gaikhorst, Beishuizen, Korstjens, & Volman, 2014; McCormack et al., 2006) en vergroot bovendien hun *commitment* en *retention* (Ingersoll & Strong, 2011). De steun van mentoren is voornamelijk gericht op aspecten zoals curriculum, klasmanagement en het verhogen van de effectiviteit van de leraar.

Daarnaast is de hulp van *collega's*, die vooral focust op de dagdagelijkse problemen en zaken die onmiddellijke aandacht vereisen (Pogodzinski, 2014), een noodzakelijk aanvulling op die van mentoren. Bovendien zijn collega's makkelijker aanspreekbaar in geval van problemen of vragen aangezien relaties met collega's vaak ontstaan vanuit een gelijklopend lessenrooster, eenzelfde locatie van lesgeven of gedeelde interesses. In tegenstelling tot de formeel toegewezen mentor kiezen beginnende leraren grotendeels zelf aan welke collega's zij ondersteuning vragen (Pogodzinski, 2014).

Beginnende leraren ervaren steun van collega's indien intensief met hen wordt samengewerkt, effectief naar elkaar geluisterd wordt, en ieders inbreng wordt gewaardeerd (Aspfors & Bondas, 2013; Gaikhorst et al., 2014). Beginnende leraren hebben nood aan erkenning, wederkerige relaties en feedback van collega's. Dit geeft hen zelfvertrouwen en stimuleert hun professionele ontwikkeling (Aspfors & Bondas, 2013; McCormack et al., 2006). Tot slot is ook emotionele en sociale steun van collega's onontbeerlijk (Le Cornu, 2013).

Verder is het belang van inhoudelijke en emotionele steun door *peers* (andere beginnende leraren) belangrijk aangezien ze soortgelijke ervaringen, twijfels en moeilijkheden delen (Le Cornu, 2013; McCormack et al., 2006).

Ook de *directie* speelt een cruciale rol bij het bieden van zowel inhoudelijke, emotionele als sociale steun (Pogodzinski, 2014). De beginnende leraren wensen een directeur die oprecht om hen geeft, het welbevinden van de leraren bevordert en een positieve schoolcultuur creëert waarin gedeelde verantwoordelijkheid centraal staat (Aspfors & Bondas, 2013; Le Cornu, 2013).

Ten slotte zijn *familie en vrienden* belang-

rijke actoren (Le Cornu, 2013; Mansfield et al., 2014). Beginnende leraren die een sterk informeel steunnetwerk ervaren, tonen zich meer betrokken en gemotiveerd om leraar te blijven (Mansfield et al., 2014). Persoonlijke contacten worden vooral gewaardeerd voor hun emotionele steun, die onder andere hun zelfvertrouwen beïnvloedt. Zij bieden ook praktische steun, zoals het overnemen van huishoudelijke taken. Inhoudelijke steun tot slot – in het geval familie of vrienden zelf leraar zijn (Le Cornu, 2013) – is eveneens belangrijk.

2.3 Het sociaal netwerk en het professioneel zelfverstaan

Hoewel reeds veel onderzoek werd verricht naar de interacties van beginnende leraren enerzijds (e.g. Daly, 2010; Le Cornu, 2013) en hun professionele ontwikkeling anderzijds (e.g. Feiman-Nemser, 2001; Kelchtermans, 2001, 2009) zijn studies vanuit een sociaal netwerk perspectief beperkt. Het in kaart brengen van het sociaal netwerk van beginnende leraren kan daarom een vernieuwende invalshoek zijn om de professionele ontwikkeling, motivaties en twijfels van leraren te onderzoeken. In dit exploratief onderzoek worden de evolutie van het sociaal netwerk en het professioneel zelfverstaan samengebracht, gezien zij elkaar wederzijds beïnvloeden. Het professioneel zelfverstaan stuurt het handelen van de leraar en bijgevolg de interacties die de leraar aangaat (Kelchtermans & Ballet, 2002). Zij zijn niet gewoon ontvangers van interacties en steun, maar *active agents* (Fox et al., 2011) die zelf invloed uitoefenen op de context waarvan ze deel uitmaken (Kelchtermans & Ballet, 2002). Hoe de leraar zichzelf ziet, zal aldus zijn of haar netwerk kleuren. Op zijn beurt wordt het professioneel zelfverstaan beïnvloed door de context en interacties met relevante anderen (Beauchamp & Thomas, 2009; Beijaard et al., 2000; Kelchtermans & Ballet, 2002).

Om tegemoet te komen aan het gebrek aan kennis over de evolutie van het sociaal netwerk, het professioneel zelfverstaan en hun verwevenheid wordt via dit onderzoek antwoord gezocht op de vraag: *Hoe ontwikkelt het sociaal netwerk van beginnende leraren*

gedurende het eerste loopbaanjaar in relatie tot hun professioneel zelfverstaan?

Deze onderzoeksvraag wordt opgesplitst in vier deelvragen:

OV1: Welke actoren zijn aanwezig in het netwerk van beginnende leraren?

OV2: Welke steun ervaren beginnende leraren in hun netwerk?

OV3: Hoe beïnvloeden het netwerk en het professioneel zelfverstaan van beginnende leraren elkaar?

OV4: Hoe evolueren de actoren in het netwerk van beginnende leraren (OV1) en de steun gegeven door die actoren (OV2) in wederzijdse relatie tot het professioneel zelfverstaan (OV3) gedurende het eerste loopbaanjaar?

3 Onderzoeksmethode

Bij tien beginnende leraren werden semigestructureerde interviews afgenomen in combinatie met een kwalitatieve Sociale Netwerkanalyse (SNA).

3.1 Respondenten

De respondenten werden in september 2014 geselecteerd in samenwerking met een centrum voor volwassenenonderwijs (CVO). In dit centrum wordt de Specifieke Lerarenopleiding aangeboden in dag- of avondonderwijs. De studenten volgen deze opleiding nadat ze reeds een ander diploma hebben behaald. Daarnaast bestaat er de mogelijkheid de opleiding te volgen terwijl de student reeds voor de klas staat, het *Leraar-in-opleiding* traject (LIO). Tijdens de LIO-opleiding, die anderhalf tot twee jaar duurt, volgen de studenten één avond per week les. Op de school wordt een mentor aangeduid die de leraren begeleidt.

De afgestudeerden van het schooljaar 2013-2014, tewerkgesteld in het secundair onderwijs, werden gecontacteerd met de vraag deel te nemen aan het onderzoek. Eveneens werden de LIO's die startten met hun opleiding in september 2014 aangesproken. De inclusiecriteria waren lesgeven in het secundair onderwijs, en ofwel afgestudeerd zijn aan het CVO in het schooljaar 2013-2014 ofwel de opleiding als LIO volgen aan

Tabel 1
Gegevens respondenten LIO

Naam en leeftijd	Vooropleiding	Vakken	Loopbaan
Jonas (23)	Taal- en letterkunde Nederlands-Engels (Ma)	Nederlands, Engels (ASO)	Vanaf 1 september: lesgeven op twee scholen. Contract (14u) tot einde schooljaar.
Vera (31) *	Farmaceutische wetenschappen (Ma)	o.a. biologie, farmaceutische technologie (TSO)	Voltijds contract vanaf 1 september tot einde schooljaar.
Jasmine (21)	Taal- en letterkunde Frans-Spaans (Ma)	Frans (ASO, TSO)	Vanaf 1 september, voltijds contract tot einde schooljaar. Verandert in februari van school. Nieuw contract tot einde schooljaar (16u).
Mirte (22)	Taal- en letterkunde Frans-Spaans (Ma)	Frans (ASO)	Voltijds contract sinds 1 september tot einde schooljaar. In januari gestopt met LIO-opleiding, job als leraar wel verder volbracht.
Kaat (31) *	Criminologie en Internationale Betrekkingen en Diplomatie (Ma)	PAV (BSO)	Contract 7u en vervangingen vanaf 1 september. Besliste om LIO-opleiding en job als leraar te stoppen. Nam enkel deel aan interview in oktober.

*= zij-instromer; ASO= Algemeen Secundair Onderwijs; TSO= Technisch Secundair Onderwijs; BSO= Beroeps secundair Onderwijs; PAV= Project Algemene vakken (basisvak in beroepsgericht onderwijs); Ma= Master

het CVO in het schooljaar 2014-2015.

Aan het onderzoek namen tien beginnende leraren secundair onderwijs² deel: vijf LIO-studenten en vijf beginnende leraren die reeds hun diploma behaalden. Alle respondenten stonden dit jaar voor het eerst voor de klas.

In Tabel 1 en Tabel 2 staan respectievelijk de gegevens van deze LIO- en niet-LIO respondenten.

In februari 2015 wensten twee leraren niet meer te participeren.

3.2 Dataverzameling

In dit onderzoek wordt gewerkt met een follow-up design, waarbij eenzelfde groep respondenten doorheen de tijd wordt gevolgd (Lodico, Spaulding, & Voegtle, 2010). Dankzij de combinatie van semigestructureerde interviews en kwalitatieve SNA kan diepgaande informatie over de respondenten verkregen worden (Lodico et al., 2010).

De beginnende leraren werden gedurende het schooljaar 2014-2015 op drie momenten bevraagd: oktober, februari/maart en mei/

juni. Voor elk tijdstip werd een gelijkaardige interviewleidraad opgesteld. Deze interviewleidraad is opgenomen in Appendix 1 en verduidelijkt de operationalisering van de centrale onderzoeksconcepten. Allereerst werd gepeild naar achtergrondinformatie, de onderwijsloopbaan en praktijkshock. Vervolgens werd het ego-netwerk in kaart gebracht. Afsluitend werd het professioneel zelfverstaan verkend.

Tijdens de interviews werd gebruik gemaakt van SNA. Deze analyse is bijzonder geschikt voor het bestuderen van sociale relaties en krijgt recent aandacht in onderwijskundig onderzoek (Daly, 2010; Fox et al., 2011). SNA kan omschreven worden als het systematisch in kaart brengen van relaties en kenmerken van deze relaties tussen individuen in het netwerk (Coburn & Russell, 2008). In dit onderzoek wordt met *ego-networks* gewerkt. Hierbij is het de bedoeling dat de respondenten hun netwerk vanuit het eigen perspectief opstellen (Daly, 2010). In deze *ego-networks* kunnen respondenten zelf de

Tabel 2
Gegevens respondenten niet-LIO

Naam en leeftijd	Vooropleiding	Vakken	Loopbaan
Ine (37) *	Communicatiebeheer (Ba)	1: ICT, rekenen, MAVO in het BuSO 2: NT2 in een CVO	Voltijds contract tot kerstvakantie in school voor buitengewoon secundair onderwijs. Contract kon verlengd worden maar deed dit niet. Sinds januari werk op CVO, contract (12u) tot einde schooljaar.
Bo (23)	Meertalige communicatie Frans-Duits (Ma)	1: Nederlands, Duits, Engels (ASO, TSO) 2: Frans (ASO, TSO)	Voltijds contract tot 3 april. Op 30 april opnieuw contract op dezelfde school tot einde schooljaar.
Dana (26)	Moraalwetenschappen (Ma)	1: zedenleer (ASO, TSO) 2: zedenleer, cultuurwetenschappen (ASO) 3: zedenleer (ASO, BSO, TSO)	Contract (8u) tot kerstvakantie. Februari: vervanging op andere school (voltijds) voor aantal weken. In mei: andere school, voltijds werk (1 maand). Gaf dit schooljaar les in 4 scholen.
Bart (36) *	Facilitaire dienstverlening (Ba)	1: PAV (BSO) 2: PAV en OKAN	Contract (16u) tot einde schooljaar. Vanaf januari 5 u OKAN erbij, werkt dus voltijds.
Amélie (26) *	Geschiedenis en kunstwetenschappen (Ma)	Wetenschapscultuur, gedragswetenschappen, media (ASO)	Voltijds contract tot herfstvakantie, vanaf dan halftijds tot eind mei. Nam enkel deel aan interview oktober.

*= zij-instromer; ASO= Algemeen Secundair Onderwijs; TSO= Technisch Secundair Onderwijs; BSO= Beroeps secundair Onderwijs; BuSO= Buitengewoon Secundair Onderwijs; MAVO= Maatschappelijke Vorming; PAV= Project Algemene vakken (basisvak in beroepsgericht onderwijs); NT2= Nederlands voor anderstaligen; OKAN= Onthaalklas voor Anderstalige Nieuwkomers; Ma= Master, Ba= Bachelor

grenzen van hun netwerk bepalen (Cross & Cummings, 2004) en kan ook informatie over relaties buiten het schoolnetwerk verzameld worden.

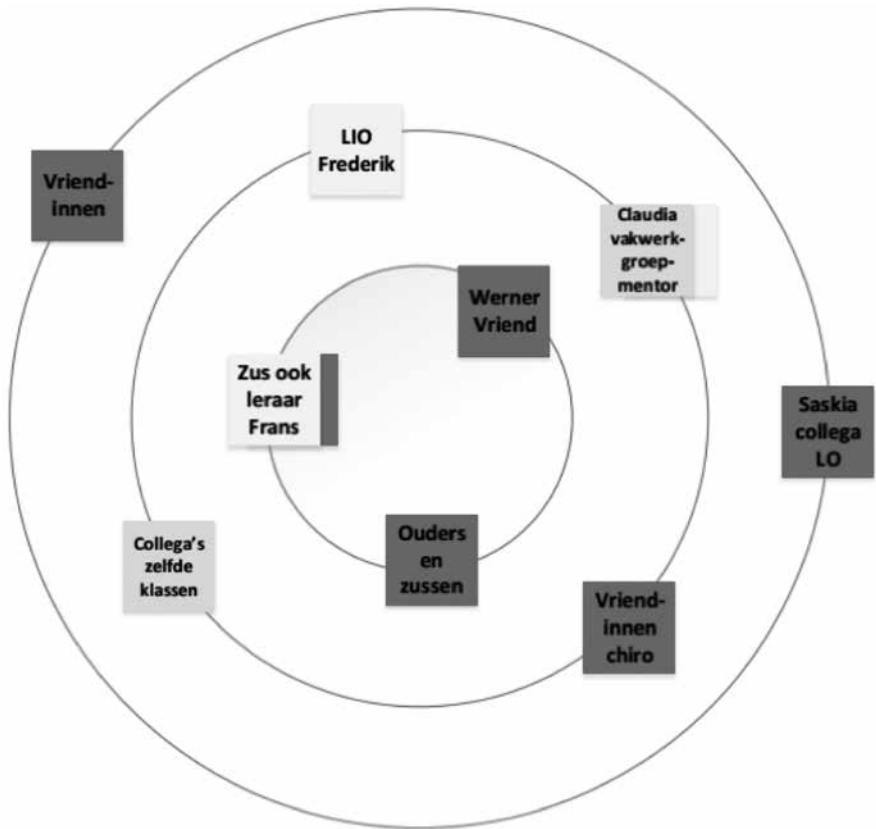
Om dit ego-netwerk in kaart te brengen, werd gebruik gemaakt van de methode opgesteld door Van Waes, Van den Bossche, Moolenaar, De Maeyer en Van Petegem (2015). Het netwerk van elke respondent werd op de drie tijdstippen bevroegd. Eerst werd de *name generator* techniek toegepast. De leraar benoemt de verschillende actoren uit zijn/haar netwerk (Daly, 2010) en schrijft deze namen op post-its. Afhankelijk van de soort steun, kiest de leraar voor een andere kleur. Vervolgens plaatst de leraar deze post-its in het schema. Dit schema bestaat uit drie concentrische cirkels, waarvan de binnenste, middelste en buitenste cirkel respectievelijk

dagelijks, wekelijks en maandelijks contact voorstellen. Vervolgens vindt de *name interpreter* plaats. Tijdens deze fase wordt gepeild naar de aard van de relatie met elke netwerkactor (Daly, 2010). In februari en juni worden de netwerken van voorgaande interviews opnieuw aan de leraar getoond. Het zelf opgestelde netwerk vormt aldus de basis voor verdere interviews.

3.3 Data-analyse

De interviews werden opgenomen, getranscribeerd en geanalyseerd door de eerste auteur. De ego-netwerken werden gedigitaliseerd (zie Figuur 1 als voorbeeld, aangepast van Hogan, Carrasco, & Wellman, 2007). Er werd nagegaan hoe vaak en op welke plaats bepaalde actoren in dit netwerk voorkwamen (OV1). Voor de overige

Figuur 1
Voorbeeld digitalisering ego-netwerk



onderzoeksvragen werden per interview twee matrices opgesteld. In de eerste matrix werden de actoren en de soorten steun geplaatst (OV1 en OV 2). De tweede matrix bevatte de actoren en de vijf onderdelen van het professioneel zelfverstaan (OV 3). Eerst werd voor elke respondent per tijdstip een verticale analyse uitgevoerd. Vervolgens vond voor elk tijdstip ook een horizontale analyse plaats. Elke cel uit de matrices van de respondenten werden per tijdstip naast elkaar geplaatst en vergeleken. Ten slotte werden de samenvattende bevindingen van de drie tijdstippen met elkaar vergeleken en werden gelijkenissen en verschillen doorheen de tijd genoteerd (OV 4). Zo werd bijvoorbeeld nagegaan hoe het aantal collega's dat deel uitmaakte van het netwerk evolueerde, of de soort steun die de actoren boden stabiel bleef of eerder negatief of positief

evolueerde, en hoe de steun van netwerkfactoren het zelfverstaan doorheen het schooljaar beïnvloedde.

Om de betrouwbaarheid te waarborgen, werden de transcripten meermaals herlezen, werd elke stap in het analyse- en interpretatieproces stapsgewijs en kritisch onder de loep genomen (Boeije, 't Hart, & Hox, 2009) en verder verfijnd tot consensus tussen de auteurs werd bereikt. Vervolgens werden in de tweede en derde interviewronde de bevindingen uit het voorgaande interview samen met de participant gecontroleerd op accuraatheid en aangepast indien nodig. Naast deze kwaliteitscontrole, waarin bevindingen door mede-onderzoekers en participanten werden besproken en aangepast, werd het proces en praktische verloop van het onderzoek eveneens steeds uitgebreid gedocumenteerd (*audit trail*) en gerap-

Tabel 3
Overzicht gegevens OV1 en OV4

	Oktober	Februari/maart	Mei/juni
Persoonlijke contacten	Voornamelijk in dagelijkse en wekelijkse cirkel Aandeel in volledige netwerk: - Bij 2 van de 10: < 30% - Bij 5 van de 10: 30-40% - Bij 3 van de 10: > 40%	Voornamelijk in dagelijkse en wekelijkse cirkel Aandeel in volledige netwerk: - Bij 3 van de 8: 30%-40% - Bij 5 van de 8: > 40%	Voornamelijk in dagelijkse en wekelijkse cirkel Aandeel in volledige netwerk: - Bij 5 van de 8: < 30% - Bij 1 van de 8: 30-40% - Bij 2 van de 8: > 40%
Collega's	Voornamelijk in dagelijkse en wekelijkse cirkel Aandeel in volledige netwerk: tussen 20-60%	Grote verschillen tussen respondenten: in alle cirkels Aandeel in volledige netwerk: tussen 30-90%	Voornamelijk in dagelijkse en wekelijkse cirkel Aandeel in volledige netwerk: tussen 30-90%
Mentor	Steeds in wekelijkse cirkel Aanwezigheid van mentor: bij 9 van de 10 Aanwezigheid van de mentor in het netwerk: bij 6 van de 9 die een mentor hebben	Steeds in wekelijkse cirkel Aanwezigheid van mentor: bij 4 van de 8 Aanwezigheid van de mentor in het netwerk: bij 4 van de 4 die een mentor hebben	Steeds in wekelijkse cirkel Aanwezigheid van mentor: bij 5 van de 8 Aanwezigheid van de mentor in het netwerk: bij 4 van de 5 die een netwerk hebben
Directie	Voornamelijk in wekelijkse en maandelijkse cirkel Aanwezigheid van directeur: bij 6 van de 10	Voornamelijk in wekelijkse en maandelijkse cirkel Aanwezigheid van directeur: bij 4 van de 8	Voornamelijk in wekelijkse en maandelijkse cirkel Aanwezigheid van directeur: bij 4 van de 8
Opleidingsschool bij 5 LIO's	Steeds in wekelijkse cirkel	Steeds in wekelijkse cirkel	Steeds in wekelijkse cirkel
Medestudenten en leraren	Aanwezigheid van opleidingsschool: bij 4 van de 5	Aanwezigheid van opleidingsschool: bij 2 van de 3*	Aanwezigheid van opleidingsschool: bij 3 van de 3

*Eén respondent stopte haar deelname aan het onderzoek; andere respondent stopte de opleiding, maar zette deelname aan het onderzoek door, aangezien zij nog steeds als leraar tewerkgesteld was.

porteed (*thick descriptions*) (Plochg & van Zwieten, 2007). Op deze manier werd de transparantie van het onderzoek verhoogd en bijgevolg de onderzoeksprocedure, data-verzameling en – analyse navolgbaar gemaakt.

4 Resultaten

De resultaten van onderzoeksvragen één, twee en drie worden achtereenvolgens besproken. De vierde onderzoeksvraag, die de evolutie beschrijft, wordt per onderzoeksvraag behandeld.

4.1 Welke actoren zijn aanwezig in het netwerk van beginnende leraren?

Drie groepen netwerkactoren kunnen onderscheiden worden: 1) Persoonlijke contacten, 2) collega's, en 3) actoren op mesoniveau (mentoren, directie en de opleidingsschool). In tabel 3 worden de resultaten per actor doorheen het schooljaar weergegeven.

Conclusie

Vooral persoonlijke contacten en collega's worden in de kern van het netwerk geplaatst. Het aantal collega's neemt tot en met februari toe en blijft daarna stabiel. De

persoonlijke contacten nemen na februari in aantal af. Mentoren worden steeds in de wekelijkse cirkel geplaatst. Een aantal respondenten hebben echter na de kerstvakantie geen mentor meer. De directie wordt doorheen het hele schooljaar door de helft van de respondenten in het netwerk opgenomen.

4.2 Welke steun ervaren beginnende leraren in hun netwerk?

In het theoretisch kader werd een onderscheid gemaakt tussen emotionele, inhoudelijke en sociale steun. Bij elke steunvorm wordt besproken wat deze inhoudt, wie deze biedt en hoe ze ontwikkelt doorheen het schooljaar. Een samenvattende tabel met kwantitatieve gegevens bevindt zich in appendix 2 (OV2 en OV4). De kwantitatieve gegevens worden aangevuld en genuanceerd met onderstaande kwalitatieve gegevens.

Emotionele steun

Bijna alle respondenten benadrukken dat emotionele steun de belangrijkste steun is gedurende hun eerste loopbaanjaar. Vooral familie, vrienden en partner bieden gedurende het schooljaar emotionele steun. Zij luisteren naar het verhaal van de leraar, pepen hen op en bieden praktische steun, zoals huishoudelijke hulp. Ook het ontspannen met deze contacten is belangrijk. Vera bijvoorbeeld vertelt de job van leraar vol te houden door de emotionele steun van haar moeder en vriend.

Voor mij is die emotionele steun het belangrijkste. Als dat er niet is, kan je door de rest een kruis maken. (Vera, oktober)

Ook collega's bieden emotionele steun, in de vorm van bevestiging over de zware job, gesprekken over leerlingen en het uitspreken van onzekerheden. Sommigen drukken echter een gemis aan collegiale steun uit. Grote verschillen tussen de respondenten zijn op te merken. Voor sommigen is de emotionele steun van collega's erg belangrijk: zij gaan hier actief naar op zoek.

Emotionele steun is belangrijk [...], je moet er met veel mensen over kunnen praten, dus ik heb wel nood aan een sterk netwerk. Ik vind het leuk dat ik die emotionele steun heb kunnen vinden bij collega's. (Jonas, februari)

Voor anderen is dit van minder belang. Zij

zoeken hun steun elders.

Ik krijg geen emotionele steun van collega's. Ik ben niet iemand die tegen een vreemde mijn emoties vertelt. Ik heb mijn vriend en familie wel om dat tegen te zeggen. (Jasmine, februari)

Naast persoonlijke contacten en collega's bieden ook sommige mentoren en directies emotionele steun. Voornamelijk het bevestigen van de leraar zijn/haar kunnen alsook het vragen of alles goed verloopt is belangrijk. Emotionele steun gegeven door mentoren neemt tussen februari en juni sterk af. Waar in februari 3 van de 4 mentoren emotionele steun geven, is dit in juni slechts 1 van de 5 mentoren. Ook bij de directie is er een dalende trend. In september bieden 7 van de 10 directies emotionele steun, in juni is dit nog één directie. De meeste leraren vinden het zonde indien deze steun niet of zelden aanwezig is. Ine bijvoorbeeld getuigt geen emotionele steun door collega's en directie te ervaren, ondanks dat ze het erg zwaar had en een reeks vervangingen diende te doen.

Niemand heeft mij eens gevraagd: 'hoe gaat het?' Je zou verwachten dat de directeur na vervanging eens zegt: 'chapeau, bedankt!'. Of dat hij af en toe vraagt: 'lukt het een beetje?'. Niets, niets, niets. (Ine, februari)

De LIO's ervaren eveneens emotionele steun van medestudenten.

Iedereen is heel eerlijk over het lesgeven, ze durven het zeggen als het niet goed gaat. Het is tof om dat eens te horen van iemand. (Jasmine, juni)

Inhoudelijke steun

Zes respondenten ervaren, vooral tot in februari, inhoudelijke steun (praktische tips, materiaal, etc.) van persoonlijke contacten, die in dat geval vaak ook leraren zijn.

De meeste inhoudelijke steun wordt gedurende het hele schooljaar gegeven door collega's. Het gaat dan over het krijgen van materiaal, tips en samenwerking. De helft van de leraren benadrukken hierbij het belang van wederkerigheid: iets kunnen betekenen voor collega's en het gevoel krijgen dat hun inbreng wordt gewaardeerd.

Met Nora kan ik inhoudelijke zaken delen zoals ideeën, informatie over lessen of hoe om

te gaan met dyslexie. Dit is een leuk contact want ze neemt mij serieus. (Dana, februari)

Opvallend is dat, naarmate het jaar vordert, de helft van de leraren aangeven meer nood te ervaren aan inhoudelijke steun en samenwerking met collega's.

Nu gebeurt de samenwerking snel snel. Ik zou nochtans liever meer samenzitten met de taalleerkrachten. (Bo, februari)

Uit de interviews blijkt dat de leraren doorheen het schooljaar hun collega's beter leren kennen en daardoor bewust vragen al dan niet stellen aan bepaalde collega's. Wanneer een collega een andere visie heeft over klasmanagement, zal de beginnende leraar die collega hierover geen advies vragen (zie 4.3). Een aantal leraren getuigen het bovendien jammer te vinden dat ze vooral zelf vragen moeten stellen. Sommige collega's bieden uit zichzelf namelijk weinig inhoudelijke steun.

Collega's zeggen wel: je mag van alles vragen. Maar die drempel is toch nog groot om vragen te stellen. (Vera, oktober)

De inhoudelijke steun van mentoren blijkt vooral belangrijk voor het geven van feedback, het beantwoorden van concrete vragen en het reageren op twijfels omtrent inhoud en aanpak. Het aantal respondenten dat aangeeft inhoudelijke steun door mentoren te krijgen, blijft doorheen het schooljaar ongeveer stabiel. Uit de kwalitatieve analyse blijkt echter dat deze steun minder diepgaand wordt. De meeste leraren vinden die afname betreurenswaardig. De leraren die geen mentor hebben, missen een mentor voornamelijk voor deze inhoudelijke steun. Opvallend is ook dat in juni twee leraren aangeven hun vragen niet te stellen indien deze niet strookt met de visie van de mentor (zie 4.3).

De inhoudelijke steun van de directie wordt door drie leraren ervaren en blijft verhoudingsgewijs gedurende het schooljaar vrij stabiel. Een aantal leraren krijgen in het begin van het schooljaar amper uitleg over de praktische werking van de school, wat hen erg onzeker maakte.

De leraren LIO tot slot ervaren, zeker op het einde van het jaar, inhoudelijke steun door de klasbezoeken van de begeleiders, de lessen en contact met medestudenten.

Sociale steun

Sociale steun wordt doorheen het hele schooljaar voornamelijk door collega's geboden. Leraren vinden het belangrijk om te kunnen praten en lachen met collega's. Dit geeft hen het gevoel zich 'thuis te voelen op school'.

Ik denk dat ook al zou ik nog super graag leerkracht zijn en heel graag lesgeven, maar in de leraarskamer zou komen en die band met collega's niet zou voelen, dat dat voor mij echt niet zou gaan. (Bo, oktober)

De meeste leraren ervaren een goede sfeer op school. Eén leraar echter besloot te veranderen van school omwille van de slechte sfeer. Daarenboven is het opvallend dat de helft van de respondenten meer contact heeft met *peers* dan met ervaren collega's. Een aantal leraren leggen zelf bewust contact met collega's en gaan regelmatig engagement aan in de school.

Ik zit nu in die werkgroep, dan hebben de collega's toch het gevoel dat ik een aanwinst ben voor het team. Je wil toch iets betekenen voor de school. (Mirte, oktober)

Sociale steun door mentoren en directies wordt door respectievelijk vijf en vier respondenten gerapporteerd in oktober. Zij waarderen het als de directie tijd neemt voor een babbeltje. De sociale steun van mentoren neemt tussen september en februari sterk af.

Conclusie

Persoonlijke contacten blijken gedurende het hele schooljaar vooral belangrijk voor de emotionele steun. De drie vormen van steun worden doorheen het schooljaar door collega's geboden. Hierin is grote variatie tussen de respondenten aanwezig. Sociale steun wordt vaak door *peers* geboden. Medestudenten uit de opleiding, die we ook als *peers* beschouwen, bieden emotionele steun. Opvallend is dat de emotionele steun gegeven door mentoren en directie tussen februari en juni afneemt. Tot slot is het belangrijk de samenhang van de drie vormen van steun te erkennen. Tijdens sociale contacten kunnen bijvoorbeeld ook inhoudelijke zaken besproken worden.

4.3 Hoe beïnvloeden het netwerk en het professioneel zelfverstaan van beginnende leraren elkaar?

De wederzijdse relatie tussen het netwerk en het professioneel zelfverstaan worden in dit onderdeel besproken. In appendix 3 en 4 worden twee casussen uitgewerkt die de resultaten verder illustreren.

Zelfwaardegevoel

Alle netwerkactoren kunnen het zelfwaardegevoel positief en negatief beïnvloeden.

Ik vind positieve feedback belangrijk en iemand die zegt: 'jij kan het', als je twijfels hebt. Dat is echt iets wat je nodig hebt. (Mirte, februari)

Voorreest rapporteert de helft van de leraren dat de emotionele steun die hun persoonlijke contacten bieden hun zelfwaardegevoel verhoogt. Opvallend is dat de nood aan deze emotionele steun vermindert naar het einde van het schooljaar toe.

Vervolgens blijken bij bijna alle respondenten ook de collega's een grote invloed te hebben op het zelfwaardegevoel. Beginnende leraren kunnen eigen onzekerheden beter relativeren wanneer ook collega's aangeven het soms moeilijk te hebben. Omgekeerd kunnen collega's, door te laten uitschijnen dat bij hen wel alles vlot verloopt, de beginnende leraar onzeker maken.

Vooral die leerkrachten bij wie niets fout loopt in de les, bij hen lijkt alles perfect te gaan, zij hebben gezegd geen probleem met die leerling. Dan klap je toe: 'oei, bij mij wel, dan moet het wel aan mij liggen'. Dat zijn wel mensen die u een onzeker gevoel geven. (Dana, februari)

Inhoudelijke steun van collega's kan eveneens het zelfwaardegevoel van de leraar opkrikken. Zij kunnen hun aanpak in de klas namelijk vergelijken met hun collega's. Opvallend is dat de respondenten dit pas vanaf februari en voornamelijk juni aanhalen. Een tekort aan die mogelijkheid tot 'spiegelen' wordt door de respondenten als negatief ervaren.

Ik heb toch nood dat de collega's een pak meer vakvergaderingen en jaarvergaderingen leggen of zo. Maar dat gebeurt dus niet. [...] Eigenlijk voel ik mij een stuk onzeker

omdat ik niet weet: wat doet de rest? (Bart, februari)

Beschouwd worden als een volwaardige collega, waardering tonen voor hun inbreng en vertrouwen hebben in hun capaciteiten dragen eveneens bij tot hun zelfwaardegevoel.

Ik voel mij op school wel belangrijk. Alsof ze mij kunnen gebruiken, alsof ze mij waarderen en appreciëren als lid van het team. (Mirte, februari)

Mentoren en directieleden kunnen het zelfwaardegevoel van de beginnende leraar beïnvloeden door het geven van positieve feedback of het kenbaar maken van hun geloof in de beginnende leraar.

De directie heeft mij bevestigd in hoe ik leraar wil zijn, ik wil meer zijn dan de persoon die in de klas zijn les staat te geven. Door die bevestiging is er wel stress weggelaten. (Bart, juni)

De directie heeft vanaf februari weinig invloed op het zelfwaardegevoel van de beginnende leraar. Directieleden worden dan ook weinig in het netwerk opgenomen en de emotionele steun die ze bieden neemt sterk af.

De feedback van de opleidingsschool tijdens de stagebezoeken, de verhalen van medestudenten en de reacties van en contacten met leerlingen – die nochtans zelden in het ego-netwerk worden opgenomen – oefenen tot slot ook een belangrijke invloed uit op het zelfwaardegevoel.

Beroepsmotivatie

Bij acht leraren is de emotionele steun van persoonlijke contacten gedurende het volledige schooljaar belangrijk om gemotiveerd te blijven.

Ik heb die emotionele steun echt nodig, als zij zouden wegvallen dan doe ik niet meer voort. Omdat het te zwaar is anders om vol te houden. (Vera, juni)

In februari vertellen een aantal leraren echter dat ze minder tijd kunnen maken voor hun persoonlijke contacten wegens de hoge taaklast. Dit heeft een negatieve invloed op hun beroepsmotivatie.

In oktober geven 8 van de 10 en in februari alle respondenten (8 van de 8) aan dat ook collega's een invloed hebben op hun beroeps-

motivatie. Voornamelijk de sociale steun en de sfeer die op school heerst, is hierbij doorheen het hele schooljaar belangrijk.

In februari komen ook een aantal demotiverende zaken aan bod, zoals het tekort aan emotionele en inhoudelijke steun en feedback door collega's.

Ook mentoren en directieleden kunnen beginnende leraren zowel motiveren (waardering van hun inbreng) als demotiveren (botsing van hun visies). Jasmine besloot van school te veranderen door de slechte relatie met haar schoolleider.

De directrice op de vorige school kwam ik niet graag tegen. Als ik haar zag lopen, had ik schrik dat ik iets verkeers zou gedaan hebben. [...] Ik liep altijd op de tippen van mijn tenen. (Jasmine, februari)

Opvallend is dat slechts de helft van de mentoren een invloed lijkt te hebben op de beroepsmotivatie van de respondenten. Het verminderen van de steun doorheen het schooljaar zou hier een invloed op kunnen hebben.

Tot slot werkt de opleidingsschool, door de extra taaklast, in februari en juni voor veel LIO's demotiverend. De helft van de leraren rapporteren dat het contact met de leerlingen sterk motiverend werkt.

Zij zijn de reden waarom ik die job eigenlijk wil blijven doen en al die rotzooi erbij wil nemen. (Ine, juni)

Toekomstperspectief

Alle leraren willen volgend schooljaar het beroep blijven uitoefenen. De sfeer, steun en lessenroosters in hun huidige of toekomstige school zijn voor hen echter belangrijke factoren in het al dan niet blijven uitoefenen van het lerarenberoep op korte (volgend schooljaar) en lange termijn.

De sfeer op school is niet goed. Leerkrachten klagen en roddelen over leerlingen. Daarom zou ik echt twijfelen om op deze school te blijven. (Dana, juni)

Een aantal leraren geven in juni aan bewust op zoek te gaan naar een school die (beter) aansluit bij hun visie op onderwijs.

Ik zal bewuster kijken wanneer ik een school zoek. Ik zal nagaan of de school leeft. In augustus was ik superblij dat ik werk had.

Ik besefte toen nog niet dat een school en de directie zoveel invloed kunnen hebben. (Jasmine, juni)

De respondenten spreken slechts beperkt over hun toekomstperspectief op lange termijn. Een belangrijke reden hiervoor is de jobonzekerheid die het beroep kenmerkt.

Taakopvatting

Duidelijk wordt dat het netwerk van leraren hun professioneel zelfverstaan beïnvloedt. Omgekeerd geven de respondenten hun netwerk ook zelf actief mee vorm en gaan ze zelf op zoek naar ondersteuning. De taakopvatting van de leraar is één van de zaken die hier een sterke invloed op heeft. De helft van de respondenten zullen, naarmate het schooljaar vordert, bewust wel of geen contact zoeken met bepaalde collega's. Zij houden bij het vragen van inhoudelijke steun van collega's rekening met hun visie op onderwijs.

Uit de dingen die hij zegt, hoor je dat hij veel bezig is met het zoeken naar vooruitgang, verbetering en verandering. Dat zijn mensen waarbij ik automatisch de reflex heb: die moet ik in de gaten houden. (Bart, oktober)

Een aantal leraren hecht ook belang aan het vinden van aansluiting bij de visie van directieleden. Indien dit het geval is, voelen zij zich vaak gemotiveerder, wat op zijn beurt een invloed heeft op hun toekomstperspectief. Indien de taakopvattingen van beginnende leraren en hun directie niet overeenstemmen, merken de leraren op zich minder goed te voelen op school. De leraren hechten doorheen het schooljaar steeds meer belang aan de overeenkomst tussen hun taakopvatting en die van de school, directie en collega's.

Conclusie

Het netwerk van beginnende leraren hangt sterk samen met de ontwikkeling van hun professioneel zelfverstaan. Voornamelijk het zelfwaardegevoel, de beroepsmotivatie en het toekomstperspectief worden beïnvloed door het netwerk van de leraar. De emotionele, inhoudelijke en sociale steun door persoonlijke relaties en collega's zijn essentieel

om de beroepsmotivatie en zelfwaardegevoel van de beginnende leraren te bevorderen. De invloed van mentoren en directie op de beroepsmotivatie en het zelfwaardegevoel is verschillend bij elke respondent. De respondenten geven aan dat de steun en sfeer op school belangrijk zijn voor hun toekomstperspectief. De taakopvatting oefent – naarmate het schooljaar vordert – dan weer een belangrijke invloed uit op de ontwikkeling van het netwerk. Deze verschillende onderdelen van het professioneel zelfverstaan zijn inherent verbonden en beïnvloeden elkaar wederzijds. Naast de bevinding dat inzicht in het zelfbeeld van beginnende leraren verhoogt met behulp van commentaar van en ervaringen met netwerkactoren, is het niet mogelijk via de interviews de relatie met het netwerk te achterhalen.

5 Conclusie en discussie

5.1 Bespreking van de resultaten

De eerste jaren in het lerarenberoep zijn niet altijd evident (Ingersoll & Strong, 2011). Beginnende leraren worden geconfronteerd met vele uitdagingen, zoals het omgaan met hoge werklast en diversiteit in de klas (Mansfield et al., 2014). Veel leraren ervaren een praktijkshock (Gault, 2011; Kelchtermans & Ballet, 2002) en stoppen vroegtijdig met lesgeven (Struyven & Vanthournout, 2014). Uit onderzoek blijkt dat een ondersteunend sociaal netwerk en een sterk professioneel zelfverstaan kunnen bijdragen tot de retentie van beginnende leraren (Mansfield et al., 2014). Om de link tussen het netwerk van beginnende leraren en hun professioneel zelfverstaan te begrijpen, werden in dit exploratief onderzoek beide concepten samengebracht. Bovendien wordt de evolutie tussen beide concepten gedurende het eerste loopbaanjaar bestudeerd. Deze focus op de evolutie is meteen ook de meerwaarde van dit onderzoek. Aan de hand van semigestructureerde interviews en SNA, ingebed in een follow-up design, werden tien beginnende leraren gedurende hun eerste loopbaanjaar opgevolgd.

Opvallend in dit onderzoek is de verschillende invulling van het hebben van een ‘sterk netwerk’. Daly (2010) geeft aan dat een sterk

netwerk de retentie van leraren in het beroep kan verhogen. In het huidige onderzoek werd echter geen eenduidige definitie van een ‘sterk netwerk’ gehanteerd. Waar de ene leraar nood heeft aan steun van collega’s op dagelijkse basis, is voor de andere leraar wekelijks contact voldoende. In dit onderzoek beschouwen we een ‘sterk netwerk’ daarom als een normatief en subjectief gegeven dat, naargelang de leraar, een andere invulling krijgt.

De grote individuele verschillen in deze noden en ook twijfels van leraren benadrukken bovendien de noodzaak aan begeleiding op maat voor elke beginnende leraar. Toch zijn er een aantal opvallende resultaten die kunnen leiden tot aanbevelingen voor zowel de praktijk als vervolgonderzoek.

Uit de interviews blijkt dat het netwerk van de leraar uit verscheidene actoren bestaat die diverse vormen van steun bieden.

Persoonlijke contacten worden gedurende het schooljaar voornamelijk als bron van dagelijkse en wekelijkse steun beschouwd. De grote aandacht voor persoonlijke contacten en vooral de emotionele steun die deze actoren bieden blijkt, zoals reeds bevonden in onderzoek van Mansfield et al. (2014) en Le Cornu (2013), cruciaal te zijn voor de betrokkenheid, de motivatie en het zelfvertrouwen van beginnende leraren. Persoonlijke contacten bieden ook inhoudelijke steun, indien zij zelf in het onderwijs tewerkgesteld zijn. Dit is in lijn met eerder onderzoek van Le Cornu (2013).

Collega’s blijken enorm belangrijk voor de beginnende leraar, wat eveneens een bevestiging is van eerder onderzoek van Le Cornu (2013). Collega’s bieden zowel inhoudelijke, emotionele als sociale steun. Opvallend is dat inhoudelijke steun bij enkele leraren slechts geboden wordt wanneer de leraar dit expliciet vraagt. Het kan belangrijk zijn collega’s van beginnende leraren bewust te maken van hun belangrijke rol hierin. De respondenten geven eveneens aan dat ze vaak contact en steun ontvangen van *peers* binnen en buiten de school.

Zoals eerder beschreven door Ingersoll en Strong (2011), zijn *mentoren* belangrijke actoren aangezien ze de betrokkenheid van de beginnende leraar en het terugdringen van de

vroege uitval uit het beroep beïnvloeden. De steun van de mentor neemt in dit onderzoek, ondanks de expliciete nood van de leraren, na de start van het schooljaar af. Ook het aandeel en de steun van *directieleden* in het netwerk daalt doorheen het schooljaar. Dit staat in contrast met de nood van beginnende leraren aan een directeur die hun welbevinden bevordert en een positieve en open schoolcultuur promoot (Aspfors & Bondas, 2013; Le Cornu, 2013). De steun van mentoren en directieleden hangt bovendien sterk af van het schoolbeleid enerzijds en de relatie tussen leraar en mentor of directielid anderzijds (Mansfield et al., 2014). Vermits in Vlaanderen officieel geen mentoruren voorzien worden, hangt veel af van de *goodwill* van de school. Dit gebrek aan officiële mentoruren staat in contrast met bevindingen uit vorig (Ingersoll & Strong, 2011) en huidig onderzoek. Hieruit blijkt immers dat deze steun een sterke impact heeft op het professioneel zelfverstaan van beginnende leraren.

Voor de LIO's tot slot vormt ook de *opleidingsschool* een belangrijke groep van netwerkactoren. De respondenten beschouwen hun medestudenten als belangrijke contacten, zowel voor inhoudelijke als emotionele steun. Samen kunnen zij ventileren over de uitdagingen waarmee zij worden geconfronteerd (Le Cornu, 2013; McCormack et al., 2006). De opleidingsschool, en vooral de klasbezoeken van de begeleiders en de lessen vormen voor de leraren LIO een sterke bron van inhoudelijke steun.

Het beperkte verschil tussen LIO en andere beginnende leraren valt in dit onderzoek op. Dit zou deels kunnen te wijten zijn aan de kleinschaligheid van dit onderzoek enerzijds en de grote variatie aan kenmerken tussen de respondenten binnen beide groepen van leraren anderzijds. Factoren zoals achtergrond en vooropleiding mogen dan ook niet buiten beschouwing gelaten worden.

In de derde onderzoeksvraag werd de evolutie van de wederzijdse beïnvloeding tussen het professioneel zelfverstaan en het sociaal netwerk onderzocht. Contacten met en steun door actoren uit het netwerk beïnvloeden de beroepsmotivatie, het zelfwaardegevoel en het toekomstperspectief zowel positief als

negatief.

Emotionele steun geboden door persoonlijke contacten (Mansfield et al., 2014) en collega's is belangrijk om het *zelfwaardegevoel en de beroepsmotivatie* van de beginnende leraar op peil te houden. Hoewel het gebrek aan tijd voor hun persoonlijke relaties voor een aantal leraren vanaf februari demotiverend werkt, blijkt het belang van emotionele steun door persoonlijke contacten doorheen het schooljaar af te nemen. De beginnende leraren lijken hun professioneel zelfverstaan steeds meer te ontwikkelen in contact met schoolactoren. Collega's zijn belangrijke 'spiegels' voor de beginnende leraren om af te toetsen of zij 'goed bezig zijn'. Net als in onderzoek van Aspfors en Bondas (2013), en McCormack et al. (2006) wordt bovendien bevonden dat het beschouwd worden als volwaardige collega doorheen het schooljaar steeds belangrijker is voor het zelfwaardegevoel. De sfeer op school wordt eveneens regelmatig als (de)motiverende factor benoemd. Indien mentoren en directieleden aanwezig zijn in het netwerk van de beginnende leraren, blijken zij een belangrijke invloed uit te oefenen op het zelfwaardegevoel en de beroepsmotivatie. Dit is in lijn met eerder onderzoek van Ingersoll en Strong (2011).

Wanneer de leraren het over hun *toekomstperspectief* hebben, spreken ze voornamelijk over de nabije toekomst. De jobonzekerheid, die door leraren als negatief ervaren wordt en die het lerarenberoep kenmerkt, heeft hier een invloed op. Mentoren, directie en collega's beïnvloeden de keuze van de leraar om al dan niet op dezelfde school te (willen) blijven. De sfeer, de aangeboden steun en het lessenrooster worden hierbij als belangrijke factoren beschouwd.

Op het einde van het schooljaar benadrukken de beginnende leraren bewuster op zoek te zullen gaan naar een school die aansluit bij hun visie op onderwijs of hun *taakopvatting*. De taakopvatting van de beginnende leraren lijkt een steeds belangrijkere invloed uit te oefenen op de ontwikkeling van hun netwerk. Zoals in onderzoek van Fox et al. (2011) reeds beschreven, wordt ook in dit onderzoek duidelijk dat beginnende leraren geen pas-

sieve actoren in hun netwerk zijn. Ze geven er ook zelf actief vorm aan. Beginnende leraren met een sterke taakopvatting bouwen op een bewuste manier een ondersteunend netwerk op dat aansluit bij hun noden en visies. Vanuit die vaststelling valt te verklaren hoe beginnende leraren gestuurd worden door hun taakopvatting bij de keuze van een (nieuwe) school.

Alle leraren in dit onderzoek ervaren, ondanks de steun, een praktijkschok gedurende hun eerste schooljaar. Opvallend is echter dat bij de leraren met een positieve beroepsmotivatie en een sterk zelfwaardegevoel – versterkt en ontwikkeld dankzij de steun in hun netwerk – de praktijkschok minder zwaar doorweegt. Anders geformuleerd: beginnende leraren met een sterk professioneel zelfverstaan – ondersteund door een sterk netwerk – lijken de uitdagingen van de eerste loopbaan jaren beter te kunnen aangaan. Dit is in lijn met eerder onderzoek van Rots et al. (2012).

5.2 Aanbevelingen voor praktijk en beleid

Uit de resultaten blijkt dat de steun geboden door directie en mentoren voor veel beginnende leraren onvoldoende is. Deze steun kan echter een grote impact hebben op het professioneel zelfverstaan. Meer aandacht voor formele en informele aanvangsbegeleiding in de vorm van *emotionele, sociale en inhoudelijke steun door mentoren en directie* is onontbeerlijk wanneer we de praktijkschok van beginnende leraren willen verminderen.

Medestudenten en andere beginnende collega's op school worden als belangrijke actoren beschouwd. Gezien de positieve waardering zou het organiseren van *interviews bij beginnende leraren* een waardevolle ondersteuningstool kunnen vormen.

Vervolgens worden verschillen opgemerkt tussen respondenten bij het al dan niet actief opbouwen van het eigen netwerk op basis van hun taakopvatting. De lerarenopleiding of aanvangsbegeleiding zou expliciet aandacht kunnen besteden aan dit *bewust omgaan met de opbouw van het netwerk*. Een dergelijk netwerk kan tegemoet komen aan noden van beginnende leraren. Een mogelijke techniek hiervoor is SNA. Tijdens de interviews werd

namelijk duidelijk dat het opstellen van een ego-netwerk leraren aanzet tot reflectie. Alle respondenten ervoeren hun deelname aan het onderzoek als een meerwaarde.

5.3 Beperkingen van onderzoek en aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Dit onderzoek kent een kleinschalige en exploratieve focus. Hierdoor is het onmogelijk veralgemeningen te doen naar de volledige populatie van beginnende leraren. Dit onderzoek kan gezien worden als de basis voor *grootschaliger en kwantitatief onderzoek* waarin variabelen zoals geslacht, leeftijd of vooropleiding in de analyses kunnen opgenomen worden. Vervolgens werd slechts gewerkt vanuit één perspectief, namelijk dat van de beginnende leraren zelf. Ook andere actoren uit het netwerk bevragen of werken met het *whole-network* zou een meerwaarde kunnen betekenen.

Noten

- 1 Dit onderzoek werd mogelijk door de steun van de Provincie Oost-Vlaanderen en CVO 'Het Perspectief'.
- 2 In dit manuscript wordt de term 'leraar' gebruikt voor diegene die lesgeeft in het secundair onderwijs (Vlaanderen) of het voortgezet onderwijs (Nederland). In Nederland wordt de term 'docent' gebruikt.

Literatuur

- Aspfors, J., & Bondas, T. (2013). Caring about caring: Newly qualified teachers' experiences of their relationships within the school community. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19, 243-259.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39, 175-189.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Edu-*

- tion, 16, 749-764.
- Boeije, H., 't Hart, H., & Hox, J. (2009). *Onderzoeksmethoden*. Amsterdam, Nederland: Boom Lemma Uitgevers.
- Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., & Burke, P. (2013). Teacher retention and attrition: Views of early career teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 38*, 112-129.
- Coburn, C.E., & Russell, J.L. (2008). District policy and teachers' social networks. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 30*, 203-235.
- Cross, R., & Cummings, J.N. (2004). Tie and network correlates of individual performance in knowledge intensive work. *The Academy of Management Journal, 47*, 928-937.
- Daly, A.J. (Ed.). (2010). *Social network theory and educational change*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1160-1172.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record, 103*, 1013-1055.
- Flores, M.A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education, 22*, 219-232.
- Fox, A., Wilson, E., & Deane, R. (2011). Beginning teachers' workplace experiences: Perceptions of and use of support. *Vocations & Learning, 4*, 1-24.
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J., Korstjens, I.M., & Volman, M.L.L. (2014). Induction of beginning teachers in urban environments: An exploration of the support structure and culture for beginning teachers at primary schools needed to improve retention of primary school teachers. *Teaching and Teacher Education, 42*, 23-33.
- Gault, A. (2011). How does your teacher identity fit in with the culture of teaching and the organization. In D. McGregor & L. Cartwright (Eds.), *Developing reflective practice: A guide for beginning teachers* (pp. 69-89). Berkshire, England: Open University Press.
- Hogan, B., Carrasco, J.A., & Wellman, B. (2007). Visualizing personal networks: Working with participant-aided sociograms. *Field Methods, 19*, 116-144.
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research, 81*, 201-233.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives. From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education, 9*, 443-456.
- Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten: Een werkboek voor opleiders, na-scholers en stagebegeleiders*. Deurne, België: Wolters-Plantyn.
- 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*, 257-272.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micro-politics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education, 18*, 105-120.
- Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking theory and practice: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Le Cornu, R. (2013). Building early career teacher resilience: The role of relationships. *Australian Journal of Teacher Education, 38*(4), 1-16.
- Lodico, M.G., Spaulding, D.T., & Voegtler, K.H. (2010). *Methods in educational research: From theory to practice* (2nd ed.). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Mansfield, C., Beltman, S., & Price, A. (2014). 'I'm coming back again!' The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 20*, 547-567.
- McCormack, A., Gore, J., & Thomas, K. (2006). Early Career Teacher Professional Learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 34*, 95-113.
- Pillen, M., Beijaard, D., & Broka, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education, 36*, 240-260.
- Plochg T, & van Zwieten, M.C.B. (2007). Kwalitatief onderzoek. In T. Plochg, R.E. Juttman, N.S. Klazinga & J.P. Mackenbach (red.), *Handboek Gezondheidszorgonderzoek* (pp. 77-93). Houten, Nederland: Bohn Stafleu van Loghem.

- Pogodzinski, B. (2014). Collegial support and novice teachers' perceptions of working conditions. *Journal of Educational Change*, 15, 467-489.
- Rots, I., Kelchtermans, G., & Aelterman, A. (2012). Learning (not) to become a teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1-10.
- Snoeck, M., Eisenschmidt, E., Forsthuber, B., Holdsworth, P., Michaelidou, A., Dahl, J., et al. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers. A handbook for policy makers*. [Rapport]. Opgehaald op 2 november 2015, van http://ec.europa.eu/education/library/publications/handbook0410_en.pdf
- Struyven, K., & Vanthournout, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education*, 43, 37-45.
- Tynjälä, P., & Heikkinen, H.L.T. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. Theoretical perspectives and best practices. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 11-33.
- Van Velzen, C. (2013). *Guiding learning teaching towards a pedagogy of work-based teacher education*. Dissertatie. Vrije Universiteit Amsterdam, Amsterdam, Nederland.
- Van Waes, S., Van den Bossche, P., Moolenaar, N.M., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2015). Know-who? Linking faculty's networks to stages of instructional development. *Higher Education*. Advance online publication.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2013). *Arbeidsmarktrapport Prognose 2011-2015*. Brussel, België: Vlaams Ministerie van Onderwijs en vorming.
- Vloet, K. (2015). *Professionele identiteitsontwikkeling van leraren als dialogisch proces. Een narratieve studie in een masteropleiding in speciale onderwijszorg en loopbaanbegeleiding van leerlingen*. Antwerpen/Apeldoorn, België: Garant.

Auteurs

Alle auteurs zijn werkzaam aan de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent. **Lien Ooghe** was in het academiejaar 2014-2015 tewerkgesteld als wetenschappelijk medewerkster. **Laura Thomas** is werkzaam als doctoraatsstudente, **Melissa Tuytens** als doctor-assistent, en **Geert Devos** en **Ruben Vanderlinde** zijn respectievelijk hoofddocent en docent tenure track.

Correspondentieadres: Laura Thomas, Vakgroep Onderwijskunde, Henri Dunantlaan 2, 9000 Gent. E-mail: Laura.Thomas@ugent.be

Abstract

The social network of beginning teachers in relation to their professional self: An explorative study

A considerable amount of beginning teachers leave the profession within the first years of practice. In this research we examine the development of beginning teachers' social network during their first year in relation to their professional self. Ten beginning secondary teachers are interviewed three times during one school year by using the method of Social Network Analysis (SNA). The social network of teachers is important to cope with the challenges during their first year. Both personal contacts and colleagues offer pedagogical and emotional support, colleagues offer social support as well. The quality of the support given by mentors and principals decreases during the first year. The professional self of beginning teachers is influenced by their social network and vice versa. More attention to the beginning teachers' social networks and professional selves is necessary. SNA offers an important value in research and can be used as an effective reflection-tool.

Appendix 1. Semigestructureerde interviewleidraad

Eerste weken als leraar

Hoe zijn de eerste weken als leraar voor u verlopen? Hoe werd u opgevangen door de school bij de start van het schooljaar? Voelt u zich goed op de school? Welke zaken liepen vlot en minder vlot tijdens uw eerste weken als leraar? Vaak wordt gesproken over de 'praktijkschok' die beginnende leraren ervaren, heeft u die schok zelf al ervaren? Op welke manier?

Bijkomend op t2 en t3: Zijn er zaken veranderd in uw lesopdracht? Hoe verlopen de zaken nu in vergelijking met uw eerste weken als leraar?

Netwerkragen

Name-generator

Wie – in uw brede netwerk – zorgt ervoor dat u zich ondersteund voelt? Op wie kan u een beroep doen? Aan wie stelt u vragen? Dit kunnen zowel personen binnen als buiten de school zijn. Wie biedt u inhoudelijke steun? Sociale steun? Emotionele steun? [De definitie van de soort steun, en voorbeelden worden telkens gegeven]. De respondenten schrijven de namen van de actoren op gekleurde post-it's.

Opstellen ego-netwerk

De respondenten plaatsen de post-it's op de juiste plaats in het netwerk, naargelang de frequentie van hun interacties. De interviewer geeft hierbij de volgende instructies: Hoe vaak heeft u met deze persoon in uw eerste maand als leraar contact gehad? Eerste cirkel: mensen die heel dicht bij u staan, mensen waar u dagdagelijks mee contact heeft. Tweede cirkel: de personen waarmee u bijvoorbeeld wekelijks contact heeft en waar u regelmatig een beroep op doet. Derde cirkel: de mensen waar u een beroep op kan doen maar slechts zelden contact mee heeft, bijvoorbeeld maandelijks

Name-interpretator

Bij elke persoon uit het netwerk worden vragen gesteld met betrekking tot kenmerken van de persoon, de verantwoording van de positie van deze persoon in het netwerk en informatie over het contact met deze persoon. Zoals: Geslacht? Leeftijd? Ervaring? Functie? Waarom staat de persoon in die cirkel, op die plaats? Waarover praat u met die persoon? Geeft die persoon u de ondersteuning die u nodig heeft van hem/haar? Is het contact dat u met die persoon heeft, het contact dat u verwacht had, waarom wel/niet?

Slotvragen

Bijkomend op t2 en t3 (de netwerken van vorige interviews worden erbij gehaald): Wat valt op wanneer u het netwerk dat u nu opgesteld hebt, vergelijkt met de netwerken uit vorige interviews? Wat is er veranderd (plaats en/of steun) bij deze actor? Vindt u dit een goede evolutie? Bij een nieuwe actor: het valt op dat dit een nieuwe actor is, hoe komt dit? Kan u de drie belangrijkste actoren in uw netwerk aanduiden en nummeren van 1 –het belangrijkste –naar 3? Waarom is die persoon zo belangrijk voor u? Hoe beïnvloedt deze persoon u als leraar? Beïnvloedt of steunt u hem/haar ook?

Zijn er bepaalde mensen die niet op dit schema staan, waarvan u aan het begin van het schooljaar verwacht had dat ze u steun zouden geven, maar dit niet gedaan hebben? Hoe voelt u zich daarbij? Zijn er mensen die een negatieve invloed hebben op u als leraar, die u niet niet ondersteunen? Zou u bepaalde zaken graag anders zien? Wat vindt u echt ondersteunend? Het valt mij op dat bv. de directeur/mentor/collega's/parallelleleraar niet vernoemd is. Vindt u dat bv. de directeur u voldoende ondersteunt? Waarom wel/niet?

Bijkomend op t2 en t3: Wat leert u uit het vergelijken van de drie schemas? Wat is echt belangrijk in uw netwerk? Waarom?

Appendix 1. (vervolg).

Professioneel zelfverstaan	Zelfbeeld	Hoe ziet u zichzelf als leraar? Hoe zou u uzelf als leraar beschrijven? Kan u vijf adjectieven geven die u als leraar beschrijven? Waarom zijn die adjectieven van toepassing? Kan u hierbij een voorbeeld geven?
	Zelfwaardegevoel	Vindt u zichzelf een goede leraar? Waarom? Op welke vlakken wel? Op welke vlakken niet? Kan u hierbij enkele voorbeelden geven? Vindt u dat uw talenten als leraar ten volle tot zijn recht kunnen komen op deze school? Waarom wel/niet? Hebben anderen een invloed op uw perceptie? Op welke manier?
	Beroepsmotivatie	Waarom heeft u voor het lerarenberoep gekozen? Bent u nog steeds tevreden over die keuze? Waarom wel/niet? Is uw motivatie op dit moment anders dan toen u uw job enkele weken geleden startte? Op welke manier? Waarom? Wat motiveert u op dit moment in uw job als leraar? Wat demotiveert u? Denkt u dat uw motivatie in de toekomst zal veranderen? Zijn er bepaalde mensen die u motiveren of demotiveren in uw job als leraar? Hoe?
	Taakopvatting	Wat zijn volgens u de taken van een goede leraar? Is uw mening over wat de taken zijn van een leraar veranderd sinds u hier werkt? Indien ja, waarom? Op welke manier? Wie heeft u in deze opvattingen beïnvloed? Beïnvloeden deze opvattingen uw contacten met anderen?
	Toekomstperspectief	Hoe ziet u uw toekomst als leraar? Waarom denkt u dat? Hoe zal uw loopbaan volgens u verder evolueren? Waarom denkt u dat? Hebben anderen hier een invloed op?
		Bijkomend op <u>12</u> en <u>13</u> : De respondenten worden gevraagd bij elk aspect van professioneel zelfverstaan of er veranderingen zijn opgetreden.

Appendix 2.

Overzicht gegevens OV2 en OV4

	Oktober	Februari/maart	Mei/juni
Persoonlijke contacten			
<i>Emotionele steun</i>	Bij 10 van de 10 respondenten bieden persoonlijke contacten emotionele steun	Bij 7 van de 8 respondenten bieden persoonlijke contacten emotionele steun	Bij 8 van de 8 respondenten bieden persoonlijke contacten emotionele steun
<i>Inhoudelijke steun</i>	Bij 6 van de 10 respondenten bieden persoonlijke contacten inhoudelijke steun	Bij 5 van de 8 respondenten bieden persoonlijke contacten inhoudelijke steun	Bij 3 van de 8 respondenten bieden persoonlijke contacten inhoudelijke steun
<i>Sociale steun</i>		Deze contacten maken geen deel uit van het schoolnetwerk	
Collega's			
<i>Emotionele steun</i>	Bij 9 van de 10 respondenten bieden collega's emotionele steun	Bij 7 van de 8 respondenten bieden collega's emotionele steun	Bij 6 van de 8 respondenten bieden collega's emotionele steun
<i>Inhoudelijke steun</i>	Bij 10 van de 10 respondenten bieden collega's inhoudelijke steun	Bij 8 van de 8 respondenten bieden collega's inhoudelijke steun	Bij 7 van de 8 respondenten bieden collega's inhoudelijke steun
<i>Sociale steun</i>	Bij 10 van de 10 respondenten bieden collega's sociale steun, voornamelijk peers	Bij 8 van de 8 respondenten bieden collega's sociale steun, voornamelijk peers	Bij 7 van de 8 respondenten bieden collega's sociale steun, voornamelijk peers
Mentor			
<i>Emotionele steun</i>	Bij 6 van de 9 respondenten die een mentor hebben, biedt de mentor emotionele steun	Bij 3 van de 4 respondenten die een mentor hebben, biedt de mentor emotionele steun	Bij 1 van de 5 respondenten die een mentor hebben, biedt de mentor emotionele steun
<i>Inhoudelijke steun</i>	Bij 6 van de 9 respondenten die een mentor hebben, biedt de mentor inhoudelijke steun	Bij 3 van de 4 respondenten die een mentor hebben, biedt de mentor inhoudelijke steun	Bij 4 van de 5 respondenten die een mentor hebben, biedt de mentor inhoudelijke steun
<i>Sociale steun</i>	Bij 5 van de 9 respondenten die een mentor hebben, biedt de mentor sociale steun	Bij 1 van de 4 respondenten die een mentor hebben, biedt de mentor sociale steun	Bij 2 van de 5 respondenten die een mentor hebben, biedt de mentor sociale steun

Appendix 2. (vervolg).

	Oktober	Februari/maart	Mei/juni
Directie	<i>Emotionele steun</i>	Bij 2 van de 8 respondenten biedt directie emotionele steun	Bij 1 van de 8 respondenten biedt directie emotionele steun
	<i>Inhoudelijke steun</i>	Bij 3 van de 10 respondenten biedt de directie inhoudelijke steun	Bij 3 van de 8 respondenten biedt de directie inhoudelijke steun
	<i>Sociale steun</i>	Bij 4 van de 10 respondenten biedt de directie sociale steun	Bij 4 van de 8 respondenten biedt de directie sociale steun
Opleidings- school bij 5 LIO-res- pondenten	<i>Emotionele steun</i>	Bij 3 van de 5 respondenten biedt de opleidingsschool emotionele steun, meer bepaald de lesgevers, maar vooral de medestudenten	Bij 2 van de 3 respondenten biedt de opleidingsschool emotionele steun, meer bepaald de medestudenten
Zowel mede- studenten als lesgever	<i>Inhoudelijke steun</i>	Bij 3 van de 5 respondenten biedt de opleidingsschool inhoudelijke steun, meer bepaald de lesgevers en de medestudenten	Bij 3 van de 3 respondenten biedt de opleidingsschool inhoudelijke steun, meer bepaald medestudenten en lesgevers
	<i>Sociale steun</i>	Deze contacten maken geen deel uit van het schoolnetwerk	

*Eén respondent stopte haar deelname aan het onderzoek; een andere respondent stopte de opleiding, maar zette haar deelname aan het onderzoek door, aangezien zij nog steeds als leraar tewerkgesteld was.

Appendix 3.

Voorbeeld matrix Mirte: Overzicht gegevens OV3 en OV4

	Persoonlijke contacten	Collega's	Mentor	Directie	LIO-opleiding
Zelfbeeld				<p>Mirte denkt vaak na over wat voor leraar ze is. Mirte gaat hierover doorheen het schooljaar regelmatig in gesprek met haar directeur. Hij biedt meer inzicht in haar zelfbeeld (bijvoorbeeld: 'je bent erg joviaal').</p>	
Zelfwaardegevoel	De vader van Mirte is ook beginnende leraar. Hij toont veel begrip voor het feit dat ze het soms lastig heeft en zegt dat ze zelfzeker mag zijn, dat ze het goed doet. Op het einde van het schooljaar komt dit minder voor.	In het begin van het schooljaar zegt een collega tegen Mirte dat ze een aanwinst is voor het team, dit deed haar goed. In het midden van het schooljaar geeft Mirte aan dat ze zich gewaardeerd voelt door verschillende collega's op de school. Ze gaat nu ook zelf bewust op zoek naar feedback en bevestiging en stelt veel vragen. Op het einde van het schooljaar mist ze een collega die hetzelfde vak geeft (die is er niet op de school) om bepaalde zaken af te toetsen.	Mirte heeft een erg goede relatie met haar mentor, die ze al kent van toen ze zelf nog op de school zat als leerling. De mentor van Mirte geeft haar regelmatig positieve feedback en toont veel vertrouwen in Mirte. De mentor heeft gedurende het hele schooljaar een positieve invloed op het zelfwaardegevoel van Mirte.	<p>Vanaf het begin van het schooljaar gelooft de directeur in Mirte en benoemt hij dit ook regelmatig. De directeur geeft regelmatig feedback waarbij hij voornamelijk benadrukt dat ze het goed doet. Tevens zegt de directeur vanaf het midden van het schooljaar dat Mirte nodig is op school en dat hij op haar rekt. De directeur heeft gedurende het hele schooljaar een positieve invloed op het zelfwaardegevoel van Mirte.</p>	<p>In het begin van het schooljaar heeft een klasgenote van Mirte een positieve invloed op haar zelfwaardegevoel, de klasgenote maakt hetzelfde mee en toont veel begrip. De opleidingsschool zelf heeft aan het begin van het schooljaar weinig invloed op haar zelfwaardegevoel. In het midden van het schooljaar kreeg Mirte erg negatieve feedback van de begeleider van de opleiding. Mirte twijfelde toen erg hard aan zichzelf. Ze besliste te stoppen met de opleiding, mede door deze erg negatieve feedback en moeilijke relatie met de begeleider.</p>

Appendix 3. (vervolg).

	Persoonlijke contacten	Collega's	Mentor	Directie	LIO-opleiding
<p>Beroepsmotivatie Motivatie heeft veel geschom- meld gedurende het school- jaar. Op het einde van het schooljaar gemotiveerd.</p>	<p>Mirte kan steeds op begrip en praktische hulp van haar familie rekenen, ze moedigen haar aan om vol te houden. Vrienden kunnen haar moti- veren door begrip te tonen en over andere zaken te praten, dit is ontspannend. Mirte heeft het de eerste maanden erg lastig omdat ze haar vrienden minder ziet. Op het einde van het schooljaar vindt ze hier een beter evenwicht in.</p>	<p>De collega's van Mirte hebben gedurende het hele schooljaar een positieve invloed op haar motivatie. Mirteervaart de sfeer op de school als positief, voelt zich al snel volledig lid van het team en heeft een goed contact met vershil- lende collega's. Dit contact met collega's biedt onder andere een 'verademing' na lastige lessen.</p>	<p>De motivatie om in het beroep te blijven werd sterk beïnvloed door de mentor van Mirte. Mirte twijfelde in het midden van het schooljaar om leraar te blijven, het is haar mentor die haar steeds ondersteunde en aangemoedigd heeft om vol te houden. De mentor geeft gerichte feedback en tips waarmee ze echt aan de slag kan gaan.</p>	<p>Na de negatieve ervaring met de LIO-begeleider, wordt de directeur een belangrijke motiverende factor voor Mirte. Hij zegt haar dat hij ervan overtuigd is dat het haar zal lukken en dat hij in haar gel- oofit. Tevens staat de directeur in voor de positieve steer op school die Mirte ook als erg motiverend ervaart.</p>	<p>De LIO-opleiding had in het midden van het schooljaar een negatieve invloed op de motivatie van Mirte: De zware werklast en de negatieve feedback van de begeleider zorgden ervoor dat Mirte twijfelde om leraar te blijven.</p>
<p>Taakopvatting Reeds van in het begin een duidelijke taakopvatting. Naar het einde van het schooljaar meer bewust contact zoeken met bepaal- de collega's die dezelfde opvatting hebben</p>	<p>Mirte geeft in het begin van het schooljaar reeds aan dat ze samenwerken belangrijk vindt. Ze gaat dan ook al snel in een werkgroep, ze wil iets betekenen voor de school. Doorheen het schooljaar hecht ze hier steeds meer belang aan, ze probeert zich zoveel mogelijk te engageren voor de school. Mirte vindt de visie van de school erg belangrijk en staat achter die visie. Op het einde van het schooljaar geeft Mirte aan dat ze bij sommige collega's geen inhoudelijke vragen zal stellen wanneer die een andere visie op lesgeven blijken te hebben.</p>	<p>Mirte geeft in het laatste interview aan dat ze geen vragen meer stelt over klas- management aan haar men- tor aangezien die daar een andere mening over heeft.</p>	<p>Mirte geeft in het laatste interview aan dat ze geen vragen meer stelt over klas- management aan haar men- tor aangezien die daar een andere mening over heeft.</p>	<p>Mirte geeft in het laatste interview aan dat ze geen vragen meer stelt over klas- management aan haar men- tor aangezien die daar een andere mening over heeft.</p>	<p>Mirte geeft in het laatste interview aan dat ze geen vragen meer stelt over klas- management aan haar men- tor aangezien die daar een andere mening over heeft.</p>

Appendix 3. (vervolg).

	Persoonlijke contacten	Collega's	Mentor	Directie	LIO-opleiding
<p>Toekomst-perspectief Wil leraar blijven op dezelfde school</p>		<p>Mirte vertelt van in het begin van het schooljaar dat ze graag op dezelfde school wil blijven. Op het einde van het schooljaar vertelt Mirte dat ze zeker nog een aantal jaren wil 'volhouden' maar enkel indien het op die school is.</p>		<p>Op het einde van het schooljaar benadrukt Mirte het belang van de directeur voor haar toekomst. Hij biedt haar volgend jaar terug werk en geeft haar de kans om te groeien.</p>	

Appendix 4.
Voorbeeld matrix Vera: Overzicht gegevens OV3 en OV4

	Persoonlijke contacten	Collega's	Mentor	Directie	LIO-opleiding
Zelfbeeld					
Zelfwaardegevoel Zelfwaardegevoel van Vera schommelt voortdurend doorheen het schooljaar. Vera geeft aan feedback te missen op school.	In het begin van het schooljaar polst Vera regelmatig bij haar vriend of de dingen die ze voorbereidt, in orde zijn. Ook in het midden van het jaar doet haar vriend dit nog, op het einde van het jaar krijgt ze die bevestiging minder.	Doorheen het hele schooljaar geeft Vera aan dat ze weinig feedback krijgt van collega's; Vera stelt uit zichzelf weinig vragen aan collega's omdat ze niet te 'dom' wil overkomen. Vera vertelt in het midden en op het einde van het schooljaar dat ze feedback van collega's mist, ze vindt het zonder die feedback namelijk moeilijk in te schatten of ze wel goed bezig is.	De mentor van Vera heeft geen invloed op haar zelfwaardegevoel. Ze krijgt geen feedback van haar mentor. In het midden van het schooljaar zegt Vera dat ze zeer onzeker is en opvolging en feedback mist op school. In het laatste trimester kreeg Vera positieve feedback van een pedagogische begeleider die op bezoek kwam, dit was positief voor haar zelfwaardegevoel	Directie wordt doorheen het hele schooljaar niet in verband gebracht met het zelfwaardegevoel van Vera.	In het begin van het schooljaar hebben de medestudenten van de opleiding een positief effect op het zelfwaardegevoel van Vera. Ook zij hebben het soms moeilijk en dat maakt Vera wat meer zelfzeker. In het midden van het schooljaar lijkt het echter alsof het bij de andere studenten heel goed gaat, dit zorgt voor een deuk in haar zelfvertrouwen. Op het einde van het schooljaarervaart ze haar medestudenten opnieuw als positief voor haar zelfwaardegevoel.
Beroepsmotivatie Doorheen het hele schooljaar spreekt Vera over "overleven" tot het einde van het schooljaar. De werkdruk heeft voornamelijk een negatieve invloed op haar motivatie. Vera houdt vol dankzij persoonlijke contacten.	Vera vertelt op de drie tijdstippen dat ze de steun (emotioneel, praktisch en inhoudelijk) van haar persoonlijke contacten nodig heeft om de job vol te houden. In het midden van het schooljaar heeft het tekort aan sociale contacten wegens de werkdruk een negatieve invloed op de motivatie van Vera.	In het begin van het schooljaar is Vera tevreden met het materiaal dat ze van collega's krijgt. Doorheen het schooljaar geeft Vera meer en meer aan dat ze weinig vragen durft stellen, ze vertelt dat ze voornamelijk zelf alles moet uitzoeken, dit werkt demotiverend.	De mentor van Vera heeft weinig tot geen invloed op haar motivatie. Op het einde van het schooljaar geeft Vera aan dat de vergaderingen voor nieuwe leraren demotiverend waren omdat dit bovenop haar ander werk kwam.	Directeur wordt doorheen het hele schooljaar niet in verband gebracht met beroepsmotivatie van Vera. In het midden van het schooljaar vertelt Vera dat de vele extra activiteiten waar je op school aan moet deelnemen, demotiverend werken.	De werkdruk van de opleiding in het tweede en derde trimester werkt demotiverend voor Vera. Ze twijfelt of ze de combinatie van het lesgeven en de opleiding in de toekomst zal kunnen volhouden.

Appendix 4 (vervolg).

	Persoonlijke contacten	Collega's	Mentor	Directie	LIO-opleiding
Taakopvatting Vera is doorheen het schooljaar weinig gericht op haar taakopvatting. Haar taakopvatting heeft ook geen invloed op de contacten die ze aangaat op school.	Vera vergelijkt af en toe haar taakopvatting met die van haar vriend (die ook leraar is).				
Toekomst-perspectief Vera twijfelt doorheen het hele schooljaar of lesgeven wel haar ding is. Op het einde van het schooljaar vertelt ze dat ze op dezelfde school wil blijven maar liefst niet voltiijds. Anderen lijken weinig invloed te hebben op haar toekomstperspectief.				Vera benoemt doorheen het hele schooljaar het belang van de directeur. Hij zal uiteindelijk beslissen wat haar opdracht zal zijn en of ze volgend jaar kan blijven.	

204

**PEDAGOGISCHE
STUDIËN**