

Centrum voor Onderwijsvernieuwing en de Ontwikkeling van Leraar en School (KU Leuven)

Onderzoeksgroep Lerarenopleiding & Professionele Ontwikkeling (Universiteit Gent)

De professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten

Tijd en relaties in de inductiefase

Sarah Marent

Proefschrift aangeboden tot het verkrijgen van de graad van Doctor in de
Pedagogische Wetenschappen in het kader van een gezamenlijk doctoraat aan de
KU Leuven en de UGent

Promotor: Prof. dr. Geert Kelchtermans
Copromotor: Prof. dr. Ruben Vanderlinde

2021

De professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten: tijd en relaties in de inductiefase

Sarah Marent

Promotor: Prof. dr. Geert Kelchtermans en Copromotor: Prof. dr. Ruben Vanderlinde

De inductiefase van beginnende leerkrachten is een uitdagende fase waarbij leerkrachten een intensief professioneel ontwikkelingsproces doormaken en gerelateerd daaraan hun plaats in de school als organisatie trachten te vinden. Zowel professionele ontwikkeling als socialisatie vatten we op als interpretatieve en interactieve processen, waarbij de betekenis van andere actoren centraal staat. Aansluitend bij recente ontwikkelingen in de onderzoeksliteratuur nemen we als uitgangspunt dat relaties een betekenisvolle rol spelen voor beginnende leerkrachten: als bron van sociale erkenning, steun, professioneel leren. Het blijft echter onduidelijk hoe de complexe – doch fundamentele – sociale dimensie van de beroepscontext voor hen betekenisvol is. In dit proefschrift maken we de rol die de professionele kernrelaties en sociale netwerken spelen voor de professionele ontwikkeling en socialisatie van beginnende leerkrachten inzichtelijk. Hiervoor voerden we vier empirische, kwalitatief-interpretatieve studies uit.

In DEEL 1 stond de betekenis van de professionele kernrelaties centraal. In **Studie 1** bestudeerden we aan de hand van een follow-up design de socialisatie en professionele ontwikkeling van leerkrachten door hun eerste loopbaanjaar heen. We focusten daarbij op de betekenis van de professionele kernrelaties door de tijd heen. We stelden vast hoe het samenspel van verschillende professionele belangen de ervaring van de inductiefase bepaalde. Dankzij het follow-up design konden we de verregaande betekenis van de organisatorische belangen van de leerkrachten, en het samenspel met hun sociaal-professionele en zelfbelangen blootleggen. Verder bouwend op inzichten uit het betekenisgevingsperspectief, de zelfdeterminatietheorie en het micropolitiek perspectief konden we duiden hoe de formele werkcondities en kernrelaties betekenisvol waren voor de professionele ontwikkeling en beroepsmotivatie van de leerkrachten. In **Studie 2** bouwden we voort op Studie 1. Het ontrafelen van de processen van beroepssocialisatie en professionele ontwikkeling tijdens de inductiefase stond voorop. Vermits Studie 1 liet zien hoe die bemoeilijkt werden door de korte tewerkstellingen beoogden we de betekenis van de formele werkcondities verder te ontleden. Door opnieuw gebruik te maken van een follow-up design en van de inzichten uit het betekenisgevings- en micropolitiek perspectief gingen we na wat stabilisatie in formele werkcondities inhield voor de betekenis van de professionele kernrelaties. We lieten zien hoe de formele werkcondities vijf jaar later betekenisvol waren voor de leerkrachten en voor de rol van de kernrelaties. Bovendien toonden we hoe de kernrelaties als sociale structuur én als tweesnijdend zwaard fungeerden, eenmaal de leerkrachten zich in stabielere formele werkcondities bevonden. We maakten zo duidelijk hoe socialisatie zowel een dimensie van navigeren als van negotiëren omvatte.

In DEEL 2 van het proefschrift verdiepten we ons verder in de betekenis van professionele relaties door gebruik te maken van het sociaal netwerkperspectief. **Studie 3** omvatte een analyse van het sociaal netwerk van beginnende leerkrachten. We combineerden het betekenisgevings-, micropolitiek en sociaal netwerkperspectief om de sociale netwerken te bestuderen. Aan de hand van de drie dimensies van sociaal kapitaal (Nahapiet & Ghoshal, 1998) konden we laten zien hoe het sociaal netwerk de beginnende leerkrachten bronnen opleverde in termen van professionele ontwikkeling. Op deze manier konden we de betekenis van sociale netwerken voor het professionele leerproces van beginnende leerkrachten verder duiden. **Studie 4** focuste op de evolutie van de sociale netwerken van beginnende leerkrachten en hun betekenis voor de professionele ontwikkeling als continu proces. Aan de hand van een follow-up design ontrafelden we hoe sociale netwerken evolueerden door de inductiefase heen, hoe leerkrachten professioneel ontwikkelden en hoe deze processen elkaar wederzijds beïnvloedden. We toonden hoe de drie dimensies van sociaal kapitaal evolueerden en duiden deze netwerkveranderingen telkens vanuit het betekenisgevings- en micropolitiek perspectief. Op die manier zagen we hoe het professioneel leren van leerkrachten meebepalend was voor netwerkveranderingen en hoe er sprake was van een wederzijdse invloed tussen het netwerk en de professionele ontwikkeling. In het **Conclusie- en discussiehoofdstuk** brachten we de bevindingen samen als bijdrage aan theorievorming en methodologie, we reflecteerden over de beperkingen en vertaalden die naar voorstellen voor vervolgonderzoek. We formuleerden niet alleen mogelijke implicaties voor toekomstig onderzoek, maar ook voor de praktijk en het beleid.

The professional development of early career teachers: time and relationships during induction

Sarah Marent

Supervisor: Prof. dr. Geert Kelchtermans and Co-supervisor: Prof. dr. Ruben Vanderlinde

The induction phase of early career teachers (ECTs) is known to be a challenging phase characterised by intensive professional development and a process of socialisation in the school as an organisation. We understand both processes as interpretive and interactive processes, for which the meaning of other actors is crucial. In line with recent developments in the international research literature, our doctoral research project took the stance that relationships play a meaningful role for ECTs: as a source of social recognition, support, professional learning. However, it remains unclear how the complex – yet fundamental – social dimension of the teaching profession is meaningful to ECTs. In this thesis, we provide insight into the role of the professional core relationships and social networks for the socialisation and professional development of ECTs. To this end, we conducted four empirical, qualitative-interpretative studies to deepen the understanding of the social dimension of the professional context and thus contribute to theory development about the induction phase.

In PART 1 we focused on the meaning of the professional core relationships. In **Study 1**, we examined the socialisation process and professional development of teachers throughout their first career year by means of a follow-up design. We focused on the significance of the professional core relationships over time. We observed how the interplay of the different professional interests of the teachers determined their experience of the induction phase. The follow-up design allowed us to reveal the far-reaching significance of the ECTs' organisational interests, and the interplay with their social-professional and self-interests. Building further on insights from the sense-making, self-determination and micropolitical theory, we were able to indicate how the formal working conditions and core relationships were meaningful for the professional development and motivation of the ECTs. **Study 2** is a follow-up study on Study 1. In Study 2, unravelling the processes of socialisation and professional development during the induction phase was paramount. As Study 1 showed how these processes were complicated by the short-term contracts, we aimed to further unravel the significance of these formal working conditions for the meaning of the core relationships and the processes of socialisation and professional development. By using the insights from the theoretical frameworks of sense-making and micropolitics, we investigated the meaning of stabilisation in formal working conditions. We showed how five years later the formal working conditions were meaningful for the ECTs, their professional self-understanding and their core relationships. In addition, we showed how these relationships function as a social structure and as a double-edged sword once the ECTs found themselves in more stable formal working conditions. In this way, we made clear how teachers' socialisation includes both a process of navigation and negotiation.

In PART 2, we delved further into the meaning of professional relationships by using the social network perspective. **Study 3** includes an analysis of the social network of ECTs. We combined different theoretical perspectives: the sense-making, micropolitical and social network perspective to study these social networks. Using the three dimensions of social capital (Nahapiet & Ghoshal, 1998), we were able to show how the social network provided the beginning teachers with resources in terms of professional development. In this way we were able to further clarify the significance of social networks for the professional development of ECTs. **Study 4** focused on the evolution of ECTs' social networks and their meaning for professional development as a continuous process. Using a follow-up design, we unravelled how social networks evolved throughout the induction phase, how teachers developed professionally and how these processes mutually influenced each other. We showed how the three dimensions of social capital evolved and interpreted these network changes from a sense-making and micropolitical perspective. Through the follow-up design we were able to show how the professional development of teachers contributed to network changes and how there was a mutual influence between the network and professional learning.

In the **Conclusion and discussion chapter**, we brought together the findings as a contribution to the theory formation and methodology, we reflected on the limitations of our research, which we translated into proposals for further research. Possible implications, not only for future research, but also for practice and policy, were formulated.

Dankwoord

Roosevelt (1910): *De man in de arena*

“Het is niet de criticus die telt; niet degene die ons erop wijst waarom de sterke man struikelt, of wat de man van de daad beter had kunnen doen. De eer komt toe aan de man die daadwerkelijk in de arena staat, zijn gezicht besmeurd met stof, zweet en bloed; die zich kranig weert; die fouten maakt en keer op keer tekortschiet, omdat dat nu eenmaal onvermijdelijk is; die desondanks toch probeert iets te bereiken; die groot enthousiasme en grote toewijding kent; die zich helemaal geeft voor de goede zaak; die, als het meezit, uiteindelijk de triomf van een grootse verrichting proeft, en die, als het tegenzit en als hij faalt, in elk geval grote moed heeft getoond...”

Ik las dit citaat van Roosevelt in het boek ‘De kracht van kwetsbaarheid’ van Brené Brown. Zij schrijft over kwetsbaarheid als het betreden van de arena waar we onszelf laten zien. In haar onderzoek spreekt ze ook over perfectionisme: *“Perfectionisme is een vorm van zelfbescherming. Het is de overtuiging dat we, als we dingen perfect doen en er perfect uitzien, de pijn van verwijten, afkeuring en schaamte kunnen minimaliseren of voorkomen. Perfectionisme is een loodzwaar schild dat we met ons meeslepen vanuit de gedachte dat het ons zal beschermen, terwijl het juist datgene is wat ons ervan weerhoudt gezien te worden. Perfectionisme draait in wezen om het verkrijgen van goedkeuring. Perfectionisme is op de ander gericht: wat zullen ze ervan vinden? De angst om af te gaan, fouten te maken, niet aan de verwachtingen te voldoen en kritiek te krijgen houdt ons weg uit de arena.”* (p.129-130).

Ik ben me er van bewust dat dit een oneigenlijke manier is om een dankwoord te openen. Deze woorden waren echter zo treffend en legden de vinger op de moeilijkheden die ik tijdens dit doctoraatsproces ervaren heb. Ik heb me vaak de vrouw in de arena gevoeld, maar daarbij moeten leren dat loodzwaar schild weg te leggen. Dat gebeurde met veel struikelen, vaak over mijn eigen voeten – zoals de meesten mij ook kennen. Maar ook met zwaar vallen, en minstens evenveel keer op staan. Dat vallen en opstaan, met veel bloed, zweet én tranen, met grote tegenslagen en kleine overwinningen, was me niet gelukt zonder *jullie*. Want er zat een ongelofelijk publiek rond die arena. De volgende woorden komen dan ook vanuit de grond van mijn hart en zijn volledig aan jullie gewijd. Neem het mij dan ook niet kwalijk dat het er heel wat geworden zijn. Ik heb op elke tekst die ik schreef moeten inkorten. Op deze heb ik dat bewust niet gedaan. En vermits er toch geen receptie kan volgen, ga ik er vanuit dat jullie ook nergens naartoe moeten. Met deze uitgebreide woorden van dank wil ik dan ook even stilstaan bij de betekenis van mijn professionele kernrelaties en mijn persoonlijk sociaal netwerk.

Geert, waar moet ik beginnen? Ik denk dat het een understatement is wanneer ik zeg dat dit doctoraatsproces niet altijd vlot verlopen is. We begrepen elkaar vaak niet of verkeerd en dat heeft het er niet makkelijker op gemaakt. We hebben allebei op het punt gestaan ermee te stoppen. Misschien wil ik je wel het hardst bedanken om dat niet te doen. Bedankt om dit proces mee aan te gaan, door te staan, uit te zitten, af te maken. Of om het in jouw woorden te zeggen: bedankt om te blijven moeilijk doen voor de goede zaak.

Het spreekwoordenboek zegt heel mooi: hoe meer zielen, hoe meer vreugd. Ik durft er mij nog niet over uitspreken of dat ook opgaat voor promotoren maar ik had wel de luxe niet één maar twee promotoren te hebben om mijn leven net dat tikkeltje ingewikkelder te maken. Ruben, bedankt om mee na te denken, feedback te geven en in het doctoraat te blijven geloven.

Vervolgens wil ik ook graag de respondenten bedanken voor hun rijke verhalen en Laura Arnout en Jolien Notermans voor het verzamelen van de eerste ronde van deze verhalen. Zonder jullie was het nooit mogelijk geweest follow-up studies te realiseren. Ook Anja Bosch wil ik bedanken: als masterproefstudente zochten we samen een weg in deze rijke data. Bedankt voor jullie bijdrages aan dit doctoraat.

Vier jaar en half geleden betrad ik de gang op het tweede verdiep in het VHI voor het eerst als doctoraatsstudente. Direct werd ik daarbij warm onthaald door een geweldig collegiaal team. Een van de eerste vragen die ik moest beantwoorden was: ‘familie of thuis?’, waarop ik aarzelend antwoordde: ‘thuis’. En dat bleek het juiste antwoord. Vanaf dan maakten jullie, Lieve, Margo en Karen alles beter. Later passeerden ook Stijn, Sabine, Kathy en Kaat. Jullie zijn stuk voor stuk toppers die mij doorheen dit proces gesteund en geholpen hebben. We hebben ongelooflijk mooie momenten beleefd, ik denk aan de fruitjespauzes, het dansen in de fontein, het dilemma van de dag. Maar wat mij vooral altijd zal bijblijven is hoe jullie er stonden voor elke traan en elke lach. Dank jullie wel daarvoor. Lieve, de treinritten mis ik al, maar wat ben ik blij dat we elkaar nog tegenkomen in Mechelen. Dank je voor alle goede raad, al het begrip en alle steun. Jij had soms het gevoel niet veel te kunnen doen, maar weet dat je dat wel deed! Kaat, waar moet ik beginnen? Dat collega’s ook gewoon vriendinnen kunnen zijn, daar ben jij wel echt een voorbeeld van. Ik heb zoveel aan jou gehad, van alle zotte momenten, lange babbels tot gezelschap en steun op elk moment dat ik het nodig had. Blijf die ‘goeiemorgen’-berichtjes maar sturen. Kathy, we deelden niet lang een werkplek, maar deelden wel genoeg om ook van vriendschap te kunnen spreken. Ook jij bent mij blijven steunen, en ook jou kan ik niet genoeg bedanken.

En dan was er nog die bureaugenoot. Karen, van dag één heette je mij – letterlijk – welkom en de post-it's zijn tot de laatste dag blijven hangen. En zo heb ik me ook elke dag bij jou mogen voelen. Ik heb veel van jou geleerd en heb ongelooflijk veel aan je gehad. En dat reikt veel verder dan je inhoudelijke expertise. Je was er voor mij. Elke keer opnieuw. We hebben Texas als een van onze geweldige herinneringen. Maar ook onze workouts op de middag – tot Marc plots binnenkwam; onze alledaagse babbels – we wisten wat de ander 's avonds ging eten en hoorden de volgende dag of het lekker was; elk kaartje op de bureau. Ik ben dankbaar jou heel dit proces letterlijk – en het laatste jaar ook minder letterlijk – aan mij zijde te hebben gehad. Dank je voor alles.

Ook de andere COOLS-collega's, Ann, Eline en Steven, wil ik graag bedanken voor onder meer de interessante seminars, de feedback, de steun. Daarnaast ook een dikke merci aan de andere collega's, Jonas, Machteld, de ex-COE'tjes, en de collega's van het derde verdiep. Van dag één werd het VHI een fijne werkplek, met gezellige lunchpauzes, babbeltjes in de té kleine keuken en gezamenlijke uitstapjes naar 't Galetje. Marc en Ingrid, jullie kunnen hier onmogelijk ontbreken. Ik wil jullie oprecht bedanken voor de hulp, op praktisch vlak, maar ook op emotioneel vlak. De korte babbels in de keuken of de gang konden mijn dag doen opfleuren. Blijf jullie eigenlijke zelve, met die geweldige portie humor.

Ik had niet alleen twee promotoren, maar ook twee werkplekken, met een tweede collegiaal team en zelfs een tweede Karen. Karen, Hanne, Karolien, Jasja, Delphine en recenter ook Ine, bedankt om mij in Gent thuis te laten voelen en op te nemen in jullie 'Team Ruben'. Het heeft op vele momenten deugd gedaan frustraties, ervaringen, tegenslagen en overwinningen te kunnen delen. Een speciale dank gaat daarbij ook uit naar Laura. Als projectgenootje heb ik veel aan je gehad, van professionele én persoonlijke steun gesproken. Dank je voor de interessante babbels en de altijd oprechte bemoedigende woorden. Zo zien we dat fysieke nabijheid toch ook niet alles is. En dat geldt ook voor jou, Delphine: merci om er op alle mogelijke manieren te blijven zijn voor mij! Dat die sushi date er nu maar snel komt.

En ondertussen is er ook een derde groep collega's – en jawel een derde Karen – die ik hier graag wil bedanken, mijn DOO-collega's. Ik ben met mijn gat in de boter gevallen om opnieuw door zo'n warme mensen omringd te mogen worden. Bedankt om mij op te nemen in deze fijne groep en begrip en interesse te tonen in dit doctoraat. Jullie betekenen nu al veel voor mij.

Naast mijn ‘professionele kernrelaties’, mocht ik mijn netwerk ook uitbreiden met heel wat buitenschoolse relaties. Relaties die – of ze het nu wouden of niet – betrokken raakten bij dit doctoraat en de hele weg ernaartoe.

In de eerste plaats wil ik mijn vriendinnen van pedagogiek bedanken. Marlies, Liesl, Jane, Sabine en Naomi, wat heb ik de afgelopen jaren veel aan jullie gehad. Jullie hebben mij onvoorwaardelijk gesteund, en dat reikt verder dan dit doctoraat. Dat schild laten vallen was me niet gelukt zonder jullie. Jullie stonden zonder enige twijfel, zonder enig oordeel, altijd voor mij klaar en dat betekent heel veel voor mij. De babbels, de etentjes, de werf-bezoekjes, het afgelopen jaar van op afstand maar toch heel dichtbij. Bedankt voor alle steun!

In dat rijtje horen ook Ruth en Lotte thuis. We leerden elkaar kennen door intens samen te werken en dat legde de basis voor onze vriendschap. Ook jullie wil ik bedanken voor de dates – in Brussel, Mechelen en Leuven – die me toch elke keer weer deden ontspannen en leerde kennismaken met verschillende keukens. Voor alle luisterende oren en aanmoedigingen, dikke merci!

Ook van voor mijn studententijd is er nog een vriendinnengroep, die ik graag wil bedanken: de Harde Kern. Dat uit het oog niet zozeer uit het hart betekent, bewijzen jullie keer op keer. Want ondanks dat we elkaar niet vaak zien, apprecieer ik jullie steun enorm. Jullie hebben voor altijd een plaatsje in mijn hart. Een speciaal woordje wil ik daarbij ook richten aan mijn oudste vriendin, Suzannah. Nu zelf bezig aan haar doctoraat en ik kan niet trotser zijn! Ik kijk er dan ook naar uit terug samen in het Leuvense te wonen en nog veel dubbeldates, koffietjes, gezellige avondjes én een trouw te plannen!

Van oude vriendinnen gesproken, ik zie ons nog staan in onze zwarte jazz dansbroek als vier kleine dutsen. Lise, Maïté en Felsy, jullie betekenen onbeschrijfelijk veel voor mij. We hebben al zoveel meegemaakt samen en ook jullie stonden keer op keer voor mij klaar. Wanneer het mij allemaal teveel werd, kwamen jullie mij halen voor een wellness, wanneer ik het te druk had toonde jullie alle begrip, wanneer ik mijn hart moest luchten, vond ik zes luisterende oren en nog veel meer dikke knuffels. En hoewel we die nu al even moeten missen, weet ik dat we al die sleepovers en ontelbare sushidates nog inhalen! Bedankt om de beste vriendinnen te zijn die ik kan wensen.

Als ik over sushi spreek, kan ik niet anders dan ook even Lien, Leen en Elke bedanken! Want ook jullie wisten mij de afgelopen jaren te plezieren met avondjes sushi, thuis en informatieve

weetjes (om niet gewoon het woord ‘roddels’ te gebruiken). Bedankt om mij op die vlakken wijzer te maken en mij bij te staan in dit proces.

Na al die vriendinnen die hier gepasseerd zijn, moet ik ook nog even wat mannelijk geweld bedanken. Want de afgelopen jaren heb ik de eer gehad – en jawel dat is oprecht een eer – om ‘De boys’ tot mijn vriendengroep te mogen rekenen. Remco, Thijs, Jerre, Se, PJ en Art, en natuurlijk ook aan jullie madammen, dikke merci. Merci voor de movienights, die zonder movie doorgingen als Jerre kok was, en die in de toekomst zonder movie doorgaan als PJ nog een keer durft kiezen. Merci voor de etentjes, de Gentse feesten, de Brusselse cafés, de glamoureuze feestjes, met net iets minder glamoureuze ochtenden. Merci voor de weekendjes, op een boot of gewoon op een matje. Merci voor de quizzes, de mollen, de wandelingen, de vuurkes. Merci om mij aan te moedigen en in mij te geloven. Ik ben ongelofelijk dankbaar dat ik jullie in mijn leven heb. En daarbij een speciale dikke merci aan Thijs, die de ongelofelijke mooie kافت van het doctoraatsboekje ontwierp. Dank je om het nog mooier te maken dan ik het kon inbeelden!

Na de vrienden, kom ik bij familie, en wat voor één. Mathy, Martine, Laura, Pieter-Paul en natuurlijk Julian, ook jullie verdienen hier een ongelofelijk dikke merci. Jullie hebben mij de afgelopen jaren goede raad gegeven, geluisterd en ermee voor gezorgd dat ik heb doorgezet. Jullie zijn een enorm lieve familie en ik ben heel blij daar deel van te mogen uitmaken.

Van een lieve familie gesproken. Zo heb ik er nog eentje zitten. We hebben als familie de afgelopen jaren ook wat watertjes doorzwommen, met veel verlies en verdriet. Op die momenten werden de moeilijkheden van een doctoraat plots ondergeschikt en werd meer dan ooit duidelijk wat er ook echt toe doet. En dat zijn jullie, hoe dan ook, wanneer en waar, voor altijd. Ik kan onmogelijk beschrijven wat jullie voor mij betekenen en hoe jullie mij gesteund hebben. Van de kleine dingen, een sms’je wanneer ik een gesprek had met Geert, tot eten om op te warmen, de strijk gestreken, een kaartje om te zeggen dat jullie trots waren, een boekje in mijn valies naar een congres, een rit tot in Mechelen om mij van achter mijn bureau te halen, een koffie in de Swartehond (of eigenlijk gewoon eender waar), een maand lang elk weekend heel West-Vlaanderen rond rijden om die respondenten te interviewen, al het naleeswerk. Voor jullie kleine gebaren, voor mij zoveel meer. En dan waren er naast de kleine gebaren ook nog de grote. Het altijd en onvoorwaardelijk er voor mij zijn en in mij geloven. Wat ik ook deed en doe, wat ik ook besliste en nog zal beslissen, één ding weet ik zeker, dat is dat jullie achter mij staan. En dat is onbeschrijfelijk veel waard. Jullie zijn het vangnet waarvan ik weet dat hoe hoog ik ook wil springen, jullie mij vangen wanneer ik val. En vallen doe ik. En wanneer ik dan opnieuw beslis te springen, zullen jullie misschien eens vloeken, maar zonder pinken alvast

de pleisters klaarleggen. Ik weet dat ik het maar moet zeggen en dat jullie er staan. Zonder oordeel, luisteren, adviseren en mij op de eerste plaats zetten. Niet het doctoraat, niet de verwezenlijkingen, maar mij. En mama, jij zal zeggen: ‘wacht maar tot je zelf kinderen hebt, dan begrijp je hoe normaal dat is’. Ik zeg jullie: ik vind dat niet vanzelfsprekend en besef elke dag dat ik mijn twee pollekes mag kussen met jullie. En misschien dat elk kind dit zal zeggen, maar ik zeg het toch ook: ik heb de beste ouders van de hele wereld.

Pieter-Jan, kleine broer. Jawel ik zal dat blijven zeggen, ook al ben je nu niet meer dat klein manneke dat ik kon bevelen mijn sloffen te gaan halen. Je kon het niet laten in de voetsporen van je zuster te treden en het dan ook al net dat tikkeltje beter te doen he. Maar het is je volledig gegund. Ook jij hebt je watertjes al doorzwommen en je hoogtes gesprongen. En hoewel we het niet altijd beseffen of zullen toegeven, lijken we hard op elkaar. Luister dus maar af en toe naar je oudere wijze zus, je kan misschien nog wat van haar (fouten) leren. Maar ook ik heb veel van jou mogen leren. Ik heb veel bewondering voor jou en kan alleen maar als een enorm trotse zus kijken naar het parcours dat je al aflegde – al neem ik daar ook graag enige credit voor op mij. Bedankt om er voor mij te zijn en na vier en half jaar én enige verplichting die vijf bladzijde samenvatting na te lezen. Cédric, ook aan jou een dikke merci, niet alleen om er voor mijn broer te zijn, maar ook voor mij!

En last but not least. Michaël. Hoe kan ik jou ooit bedanken? Ik denk niet dat ik onder woorden kan brengen wat jij voor mij en dit doctoraat betekend hebt. Wees er dan ook maar zeker van dat elke poging die volgt er geen recht aan doet. Voor ik begon, vroeg ik me af: ‘wat als ik dat nu niet kan, wat als dat niets voor mij is?’. Waarop jij zei: ‘tuurlijk kan jij dat, en hoe dan ook, als jij eraan begint, ga je dat ook afmaken’. En hoe vreselijk ik het ook vind toe te geven, gelijk had je. Bedankt om onvoorwaardelijk in mij te geloven, ook en vooral op momenten dat ik dat zelf niet deed. Bedankt om mee met mij elk gevoel te ervaren – vrijwillig en ook minder vrijwillig. Van groot enthousiasme, tot groot verdriet, van enorme stress, angst en paniek tot vreugde en trotsheid, van kwaadheid tot blijdschap. Ze zijn allemaal de revue gepasseerd en jij zat op de eerste rij. En hoewel je tijdens mijn slapeloze nachten, meestal doorsliep, hielp je mij op alle mogelijke manieren doorzetten. Naast het denk- en leeswerk, wil ik je vooral bedanken voor alle ‘alles komt goed’-momentjes, voor al het luisteren, voor al het opvangen van frustraties, voor alle knuffels. Bedankt voor wie je bent en voor wie ik mag zijn bij jou.

Sarah Marent

Leuven, 29 maart 2021

Inhoud

Algemene inleiding en probleemstelling	1
---	----------

DEEL 1

Studie 1: Korte contracten, langdurige impact?.....	11
--	-----------

1. Inleiding en probleemstelling	12
2. Conceptueel kader	14
2.1 Het betekenisgevingsperspectief	14
2.2 Zelfdeterminatietheorie	17
2.3 Het micropolitiek perspectief	18
3. Onderzoeksvragen	20
4. Methodologie.....	20
4.1 Follow-up design.....	21
4.2 Respondenten	21
4.3 Dataverzameling.....	22
4.4 Data-analyse	24
5. Resultaten	25
5.1 Tijd als betekenisvolle realiteit.....	25
5.2 Zelfbescherming tegen een hoge prijs.....	29
5.3 Zelfpresentatie domineert de relationele agenda	31
6. Conclusie en discussie.....	35

Studie 2: Loopbaanverhalen. Tijd voor de sociaal-professionele ruimte	41
--	-----------

1. Inleiding en probleemstelling	42
2. Conceptueel kader	44
2.1 De narratief-biografische benadering van professionele ontwikkeling	45
2.2 Het micropolitiek perspectief	48
3. Onderzoeksvragen	51
4. Methodologie.....	52
4.1 Follow-up design.....	52
4.2 Respondenten	54
4.3 Dataverzameling.....	54
4.4 Data-analyse	57
5. Resultaten	58
5.1 De betekenis van de formele werkcondities	59
5.2 De betekenis van de professionele kernrelaties	62
6. Conclusie en discussie.....	78

DEEL 2

Studie 3: Sociaal kapitaal in actie	83
1. Inleiding en probleemstelling	84
2. Conceptueel kader	85
2.1 Theorie van sociaal kapitaal	86
2.2 Het sociaal netwerkperspectief	88
2.3 Het betekenisgevingsperspectief	90
2.4 Het micropolitiek perspectief	94
3. Onderzoeksvragen	96
4. Methodologie.....	96
4.1 Keuze voor een kwalitatieve sociale netwerkbenadering.....	96
4.2 Respondenten	98
4.3 Dataverzameling.....	98
4.4 Data-analyse	101
5. Resultaten	104
5.1 Structurele dimensie van sociaal kapitaal.....	104
5.2 Cognitieve dimensie van sociaal kapitaal.....	108
5.3 Relationale dimensie van sociaal kapitaal	120
6. Conclusie en discussie.....	123
Studie 4: De evolutie van sociale netwerken van beginnende leerkrachten en hun professionele ontwikkeling – een verkenning.....	127
1. Inleiding en probleemstelling	128
2. Conceptueel kader	129
2.1 Het sociaal netwerkperspectief	130
2.2 Het betekenisgevingsperspectief	133
2.3 Het micropolitiek perspectief	136
3. Onderzoeksvragen	137
4. Methodologie.....	138
4.1 Keuze voor een kwalitatieve sociale netwerkbenadering.....	138
4.2 Follow-up design.....	139
4.3 Respondenten	140
4.4 Dataverzameling.....	141
4.5 Data-analyse	144
5. Resultaten	148
5.1 Netwerkveranderingen en hun verklaring	149
5.2 Het ontrafelen van de samenhang van netwerkveranderingen en professionele ontwikkeling	163
6. Conclusie en discussie.....	165

Algemene conclusie en discussie.....	169
1. Samenvattend overzicht van de afzonderlijke studies.....	171
DEEL 1.....	171
1.1 Studie 1: Korte contracten, langdurige impact? Een follow-up studie naar de inductiefase van beginnende leerkrachten.....	171
1.2 Studie 2: Loopbaanverhalen. Tijd voor de sociaal-professionele ruimte	173
DEEL 2.....	175
1.3 Studie 3: Sociaal kapitaal in actie. De betekenis van sociale netwerken voor de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten	175
1.4 Studie 4: De evolutie van sociale netwerken van beginnende leerkrachten en hun professionele ontwikkeling – een verkenning	178
2. Theoretische bijdrage	180
2.1 Geïntegreerd conceptueel kader	180
2.2 Conceptualisering van het sociaal netwerk: begrijpen vanuit dualiteiten	186
3. Methodologische bijdrage	190
3.1 Loopbaanverhalen	190
3.2 Kwalitatieve sociale netwerkbenadering	191
3.3 Follow-up design.....	194
4. Implicaties onderzoek, beleid en praktijk.....	197
4.1 Implicaties en aanbevelingen voor toekomstig onderzoek.....	197
4.2 Implicaties en aanbevelingen voor het beleid en de praktijk.....	205
English summary	213
Referentielijst.....	231
Bijlagen.....	257
INTERVIEWLEIDRADEN	259
INFORMATIE RESPONDENTEN	277
SOCIALE NETWERKEN	280

Algemene inleiding en probleemstelling

‘Beginning teachers’ (Craig, 2014; Pillen et al., 2013), ‘novice teachers’ (Fantilli & McDougall, 2009), ‘early career teachers’ (Hulme & Menter, 2014), ‘newly qualified teachers’ (Ulvik & Langørgen, 2012) of ‘first-year teachers’ (Hebert & Worthy, 2001).

Dit arsenaal aan termen voor beginnende leerkrachten in de onderwijskundige literatuur wijst onder meer op de hoeveelheid onderzoek die er de laatste decennia gevoerd is naar deze groep. De overgang van de lerarenopleiding naar het beroep en de eerste jaren in het lerarenberoep wordt de *inductiefase* genoemd. Het is een van de meest bestudeerde fasen uit de loopbaan van leerkrachten (Bullough et al., 1992; Gold, 1996; Huberman, 1989; Kagan, 1992; Kelchtermans, 1994; Veenman, 1984). Uit de onderzoeken is gebleken dat de overgang vaak een moeilijke periode is en verschillende uitdagingen kent. Gold (1996) stelde al dat:

Few experiences in life have such a tremendous impact on the personal and professional life of a teacher as do the first years of teaching. (Gold, 1996, p. 548)

Maar wat speelt er zich nu werkelijk af tijdens de inductiefase? Hoe moeten we de betekenisvolle eerste loopbaanjaren begrijpen? Uit de onderzoeksliteratuur komt alvast duidelijk naar voren dat er zich tijdens de eerste loopbaanjaren verschillende complexe processen afspelen.

Processen van professionele ontwikkeling en beroepssocialisatie

In de onderwijskundige literatuur wijst men in de eerste plaats op het intensief leer- en ontwikkelingsproces dat deze fase kenmerkt (Feiman-Nemser, 2001; Kelchtermans & Ballet, 2002a,b). Naast het uitbreiden van hun onderwijskennis, hun pedagogisch-didactische vaardigheden en vakinhoudelijke kennis ontwikkelen leerkrachten ook hun zelfbeeld als leerkracht en hun eigen professionele praktijk (Feiman-Nemser, 2001; Kelchtermans, 2009a; Kessels, 2010). De kerngedachte van *professionele ontwikkeling* bij leerkrachten is volgens Kelchtermans (2001) “dat het verwerven van de competenties voor deskundig leraarschap een levenslang leer- en ontwikkelingsproces veronderstelt én dat dit leren plaatsvindt vanuit de betekenisvolle interactie tussen de lerende (=leerkracht) en de context, waarin hij/zij permanent een aantal ervaringen opdoet” (p. 14). De leerkracht speelt dus zelf een actieve rol in zijn professionele ontwikkeling (Baltusite, 2015; Kelchtermans, 1994).

Ten tweede vindt in de inductiefase ook het proces plaats van *beroepssocialisatie* van beginnende leerkrachten in de school als organisatie. Naast de uitdagingen die leerkrachten ervaren in hun klaspraktijk vormt dit ingroeien in een organisatie voor hen een even essentiële

opdracht (Vanderlinde & Kelchtermans, 2013). Gelijkaardig aan de professionele ontwikkeling wordt er in het proces van beroepssocialisatie uitgegaan van de actieve rol van de beginnende leerkracht (Kelchtermans & Ballet, 2005) en van de wederzijdse invloed tussen de leerkracht en de context. De beroepssocialisatie verwijst namelijk niet naar een passief ingroeien of inschuiven in een bestaande context, maar naar: “an interpretative and interactive process between the new teacher and the context” (Kelchtermans & Ballet, 2002a, p. 106).

Het *interpretatieve proces* verwijst naar de beginnende leerkrachten die de school binnenkomen en betekenis geven aan situaties, ontmoetingen, andere actoren. Ze interpreteren en geven betekenis, en deze betekenisgeving vormt de basis voor hun beslissingen en acties (Coburn, 2001; Kelchtermans, 2009a; März & Kelchtermans, 2013). Het *interactieve proces* verwijst vervolgens naar de wisselwerking tussen het individu (de beginnende leerkracht) en de context (de school als organisatie). Deze beroepscontext wordt wezenlijk gekenmerkt door een sociale dimensie: de beginnende leerkrachten komen de school binnen en worden daarbij geconfronteerd met andere actoren zoals de directeur, collega's en ouders van leerlingen. Dit omschrijft Kelchtermans (2017a, 2018a) als *professionele kernrelaties* die inherent en structureel aanwezig zijn op school. Je hebt geen school zonder leerlingen, je bent niet alleen als leerkracht maar je wordt omringd door collega's en wordt geconfronteerd met een directeur. Er is met andere woorden een evidente aanwezigheid van anderen: de beroepscontext van een leerkracht is fundamenteel sociaal (Kelchtermans, 2017a, 2018a, 2019). De verschillende kernrelaties zijn echter niet alleen intrinsiek aan, maar ook bepalend voor het beroep. De beroepsrealiteit van leerkrachten wordt namelijk bepaald door deze anderen in de school: je kan niet verschijnen als leerkracht zonder de aanwezigheid van de verschillende kernrelaties.

Samenvattend kunnen we stellen dat zowel de professionele ontwikkeling als de beroepssocialisatie van leerkrachten onvermijdelijk een sociaal gebeuren is. De leerkrachten komen met deze verschillende kernrelaties in aanraking, kunnen niet anders dan zich hiertoe verhouden en moeten ermee (leren) omgaan (Kelchtermans, 2019).

Bij deze interpretatieve en interactieve processen spelen onvermijdelijk ook (micro)politieke aspecten een rol (Achinstein, 2006; Kelchtermans & Ballet, 2002a,b; Schempp et al., 1993). De leerkrachten proberen hun plaats te vinden in de school en gaan daarover onderhandelen door in interactie te treden met de verschillende actoren in de school. Deze actoren kunnen echter verschillende verwachtingen en belangen hebben, wat voor spanningen of conflicten kan zorgen. De beginnende leerkrachten worden zodoende geconfronteerd met de *micropolitieke realiteit* van de school en moeten leren hoe ze die belangen moeten onderhandelen (Achinstein,

2006; Aspfors & Bondas, 2013; Curry et al., 2008; Kelchtermans & Ballet, 2002a,b). Lacey (1977) wees er al op dat beginnende leerkrachten verschillende strategieën hanteren tijdens hun socialisatieproces en ook Kelchtermans en Ballet (2002a,b) herinneren ons eraan dat deze leerkrachten wel degelijk in staat zijn om te onderhandelen en invloed en macht uit te oefenen.

Onderzoek naar de inductiefase

Voorgaand onderzoek naar de inductiefase maakte reeds duidelijk dat de overgang van de lerarenopleiding naar het beroep vaak ervaren wordt als een *praktijkschok*. De praktijkschok verwijst naar de confrontatie van de opgebouwde ideeën en opvattingen van leerkrachten met de beroepsrealiteit (Lacey, 1977; Lortie, 1975; Veenman, 1984). De beginnende leerkrachten worden geconfronteerd met de volledige complexiteit van het beroep, krijgen vaak onmiddellijk dezelfde verantwoordelijkheden als hun meer ervaren collega's, en ervaren dat hun taak meer omvat dan louter lesgeven (Kelchtermans & Ballet, 2002a; Tynjälä & Heikkinen, 2011). Ze leren verder hun pedagogisch-didactische vaardigheden en inhoudelijke kennis ontwikkelen, maar moeten daarnaast ook administratieve taken vervullen (Gold, 1996; Kelchtermans & Ballet, 2002a). Dit zorgt er onder meer voor dat de leerkrachten zich vaak overdonderd voelen:

The greatest problems encountered by beginning teachers were overwhelming feelings of disillusionment and believing that they were unable to cope with the multitude of pressures encountered each day. (Gold, 1996, p. 556)

Die verschillende uitdagingen worden recent in verband gebracht met bezorgdheden over leerkrachten die tijdens de eerste loopbaan jaren het beroep verlaten (Ingersoll & Strong, 2011). Internationaal worden verschillende landen geconfronteerd met leerkrachten die voortijdig uit het beroep stappen (Clandinin et al., 2015; Cooper & Alvarado, 2006). Dit brengt een verhoogd risico op een leerkrachtentekort met zich mee, waardoor er wereldwijde *beleidsmatige* bezorgdheid en belangstelling is om de inductiefase en beginnende leerkrachten op de onderzoeksagenda te plaatsen (Fantilli & McDougall, 2009; Struyven & Vanthournout, 2014). Ook in internationaal onderzoek wordt recent veel aandacht besteed aan o.a. de redenen van leerkrachten om het beroep te verlaten (Burke et al., 2015; Craig, 2017; Lavigne, 2014; Sullivan et al., 2019).

Daarmee samenhangend groeit vanuit de *praktijk* ook de belangstelling voor beginnende leerkrachten, en meer bepaald naar de ondersteuning ervan (Burke et al., 2015; Cochran-Smith et al., 2012; Intrator, 2006). Om hen te helpen om te gaan met de verschillende uitdagingen die

ze ervaren, wordt gewezen op het belang van steun en hulp voor beginnende leerkrachten (Gold, 1996; Snoeck et al., 2010). Zo ontstonden er heel wat ondersteuningsinitiatieven (Ingersoll & Strong, 2011), waaronder de gekende mentorpraktijken (Gaikhorst, 2014; Orland-Barak, 2016). Dat veronderstelt meestal ondersteuning door een meer ervaren leerkracht (Orland-Barak, 2016). Er bestaan daarnaast ook praktijken zoals ‘*peer group mentoring*’ waarbij groepen van beginnende leerkrachten elkaar ondersteunen (Uitto et al., 2016).

Naast deze mentorpraktijken benadrukken verschillende recente empirische studies het belang van *sociale netwerken* van beginnende leerkrachten als bron van ondersteuning (Baker-Doyle, 2011; Baker-Doyle & Yoon, 2011; Deal et al., 2009; Fox & Wilson, 2009, Thomas, 2019; Wilson, 2012). Het persoonlijk sociaal netwerk van de beginnende leerkracht verwijst naar de groep actoren met wie hij of zij in relatie staat. Naast de idee van de professionele kernrelaties vormt de idee van het sociaal netwerk een manier om de sociale dimensie van de beroepscontext te conceptualiseren, empirisch te vatten en te bestuderen. Het in kaart brengen van deze persoonlijke netwerken kan helpen de betekenis van deze relaties voor de beginnende leerkrachten te begrijpen (Carmichael et al., 2006; März & Kelchtermans, 2020; McCormick et al., 2010; Ooghe et al., 2016).

Zo wordt er aan de hand van de verschillende empirische studies niet alleen gewezen op de sociale netwerken als bron van ondersteuning, maar ook als bron van professioneel leren (Datnow, 2012; Little, 2005). We kunnen aan deze onderzoeksliteratuur alvast een aantal argumenten ontleen voor het belang van de persoonlijke netwerken van beginnende leerkrachten voor hun professionele ontwikkeling (o.m. Baker-Doyle, 2011; Carmichael et al., 2006; Fox & Wilson, 2015). De uitwisseling van kennis in deze sociale netwerken kan bijvoorbeeld bijdragen aan hun professioneel leren (Bakkenes et al., 2010; Datnow, 2012; Gaikhorst, 2014; Little, 2005). Onderzoek toont aan dat leerkrachten van elkaar leren, informatie overdragen en toegang krijgen tot kennis via hun sociale netwerken (Coburn et al., 2012). Met betrekking tot de sociale netwerken van beginnende leerkrachten hebben eerdere onderzoeken aangetoond hoe relaties belangrijk zijn om toegang te krijgen tot informatie, het curriculum of het functioneren van de schoolorganisatie (Baker-Doyle & Yoon, 2011; Fox & Wilson, 2015; März & Kelchtermans, 2020; Thomas, 2019).

Toch zijn er ook enkele mogelijke nadelen verbonden aan de confrontatie met de verschillende professionele kernrelaties in de school. Zo toont onderzoek aan dat het werken met een mentor minder vanzelfsprekend positief werkt dan vaak wordt gedacht (Pillen et al., 2013). Daarnaast blijven verschillende uitdagingen voor beginnende leerkrachten bestaan ondanks de

verscheidene ondersteuningsinitiatieven (bijv. Langdon et al., 2014). Naast een potentiële bron van steun en sociale erkenning kunnen professionele relaties en sociale netwerken evengoed een bron van stress en veeleer negatieve gevoelens vormen (Aspfors & Bondas, 2013; Burke et al., 2015; Kelchtermans, 2017a, 2018a, 2019). Wanneer bijvoorbeeld deze sociale erkenning uit blijft of bedreigd wordt, kunnen beginnende leerkrachten zich onzeker en kwetsbaar voelen (Khamis, 2000; Kelchtermans, 2018a,b, 2019; Kelchtermans & Ballet, 2002a,b; Kelchtermans et al., 2009; McCormack et al., 2006). Het feit dat de beroepscontext fundamenteel sociaal is, stelt beginnende leerkrachten bloot aan observaties van de directeur, collega's en ouders. Deze kernrelaties zijn op die manier ook mogelijke bronnen van kritiek en kunnen zo leiden tot gevoelens van onzekerheid en twijfel aan de eigen competenties (Bullough et al., 1992; Kelchtermans, 1996). De verschillende professionele kernrelaties blijken een fundamentele doch niet eenduidige rol te spelen voor beginnende leerkrachten, hun socialisatie en hun professionele ontwikkeling. Dit wijst op de complexiteit en dualiteit van de sociale dimensie van de beroepscontext.

Er is echter maar weinig onderzoek dat erop wijst dat niet alle kernrelaties positief zijn en dat sommige relaties ook een uitdaging kunnen vormen voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten (Burke et al., 2015; Chong & Low, 2009). Het blijft dan ook onduidelijk hoe die complexe doch fundamentele sociale dimensie van de beroepscontext betekenisvol is voor beginnende leerkrachten. Dit facet van de complexe processen van beroepssocialisatie en professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten bleef tot nu toe ondoorgrond. Onze onderzoeksinteresse komt voort uit die leemte in het onderwijskundig onderzoek. Met dit proefschrift beogen we een diepgaander en genuanceerder begrip te verwerven van de sociale dimensie van de beroepscontext. De inzet van dit proefschrift is dan ook: *het inzichtelijk maken van de rol die de professionele kernrelaties en sociale netwerken van beginnende leerkrachten spelen voor hun beroepssocialisatie en professionele ontwikkeling.*

Door de betekenis van de professionele kernrelaties en sociale netwerken voor de professionele ontwikkeling van de beginnende leerkracht te bestuderen, trachten we een relevante bijdrage te leveren aan de theorievorming over professionele ontwikkeling, alsook aan het bestaand onderzoek over de inductiefase (Fantilli & McDougall, 2009; Feiman-Nemser, 2001; Ingersoll & Strong, 2011; Kelchtermans & Ballet, 2002a,b; Kessels, 2010). Ons onderzoek naar wat er zich tijdens deze uitdagende loopbaan jaren afspeelt, stelt ons in staat onze kennis over hoe beginnende leerkrachten zich professioneel ontwikkelen gedurende deze periode uit te breiden en te verdiepen. Dat geldt ook voor hun beslissingen om al dan niet het beroep te verlaten.

Zodoende beogen de diverse studies in dit proefschrift ook bij te dragen aan de wetenschappelijke kennis en het huidige maatschappelijke debat over het voortijdig verlaten van het lerarenberoep.

Aan de hand van dit proefschrift willen we inzicht verwerven in het leer- en ontwikkelingsproces achter de concrete praktijk van onderwijsprofessionals. Met de focus op de individuele en collectieve processen van betekenisgeving door actoren situeren we ons binnen het onderzoeksprogramma van het Centrum voor Onderwijsvernieuwing en de Ontwikkeling van Leraar en School (COOLS). Daarnaast plaatsen we ons in de onderzoekslijn van de Gentse onderzoeksgroep ‘Lerarenopleiding & Professionele Ontwikkeling’ door onder meer verder te bouwen op de ontwikkelde inzichten over sociale netwerken van beginnende leerkrachten. Op deze manier tracht dit proefschrift een verbreding en verdieping te zijn van het bestaand onderzoek naar de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten.

Overzicht van het proefschrift

Dit proefschrift is opgebouwd uit drie delen. De eerste twee delen rapporteren de vier empirische studies die de kern uitmaken, deel drie behelst de algemene conclusie en discussie.

De eerste twee delen kennen verschillende verbindende elementen. Ten eerste vertrekken de studies vanuit de ervaringen en betekenisgeving van beginnende leerkrachten. We zijn telkens geïnteresseerd in de interpretatie en betekenisgeving, die de basis vormen voor de beslissingen en acties van leerkrachten. Niet zozeer de professionele kernrelaties op zich, maar wel de betekenis die deze kernrelaties hebben voor de beginnende leerkrachten, meer bepaald voor hun professionele ontwikkeling, staat voorop. Het *betekenisgevingsperspectief* (Coburn, 2001) reikt ons zodoende een theoretische bril aan waardoor we beogen onze onderzoeksvragen te beantwoorden.

Aansluitend hierop vormt de keuze voor *kwalitatief interpretatief onderzoek* een tweede verbindend element. Een kwalitatief-interpretatieve onderzoeksbenadering stelt ons namelijk enerzijds in staat om zicht te krijgen op hoe actoren in scholen betekenis geven aan situaties, ontmoetingen, andere actoren, en hoe die betekenisgeving hun handelen mee vormgeeft (Creswell, 2007; Kelchtermans, 2007b; Marshall & Rossman, 2006; Ten Dam & Volman, 1999). Anderzijds maakt die benadering het ook mogelijk om zicht te krijgen op de context waarbinnen die betekenisgevingsprocessen zich afspeelden en welke structuren die betekenisgeving mee beïnvloeden (Marshall & Rossman, 2006; Patton, 2014).

Naast de verbindende elementen kennen de delen ook hun specifieke focus en bouwen ze verder op elkaar. Voor het ontrafelen en inzichtelijk maken van de rol van de sociale dimensie van de beroepscontext voor de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten operationaliseerden we de sociale dimensie op twee afzonderlijke manieren. De twee delen vertrekken telkens vanuit een specifieke, en zodoende ook gedeeltelijk verschillende combinatie van theoretische perspectieven.

In DEEL 1 operationaliseren we de sociale dimensie van de beroepscontext aan de hand van een focus op de *professionele kernrelaties* van de beginnende leerkrachten. De inzet van dit eerste deel van het proefschrift is om de inductiefase en meer bepaald het beroepssocialisatieproces van beginnende leerkrachten beter te begrijpen. Vanuit onze onderwijskundige onderzoeksinteresse focussen we daarbij op het professioneel ontwikkelingsproces en de betekenis van de professionele kernrelaties. Dit deel bestaat uit twee studies die op elkaar voortbouwen.

Studie 1 focust op het beroepssocialisatieproces van beginnende leerkrachten zoals zich dat ontwikkelt door het eerste loopbaanjaar heen. We volgen vijf beginnende leerkrachten tijdens dat eerste jaar om de rol en de betekenis van de verschillende professionele kernrelaties voor het proces van beroepssocialisatie en professionele ontwikkeling inzichtelijk te maken.

Studie 2 bouwt verder op Studie 1, door onder meer gebruik te maken van dezelfde theoretische perspectieven, maar ook door dezelfde vijf respondenten een aantal jaren later te bevragen. Op die manier richten we ons op de verdere evolutie van professionele ontwikkeling en beroepssocialisatie in de tijd. Aan de hand van een follow-up design stellen we het procesmatige karakter van de professionele ontwikkeling centraal en gaan we na hoe de verschillende professionele kernrelaties door de loopbaan van de leerkrachten heen betekenisvol zijn. Op deze manier beogen we de rol ervan voor hun professionele ontwikkeling verder bloot te leggen.

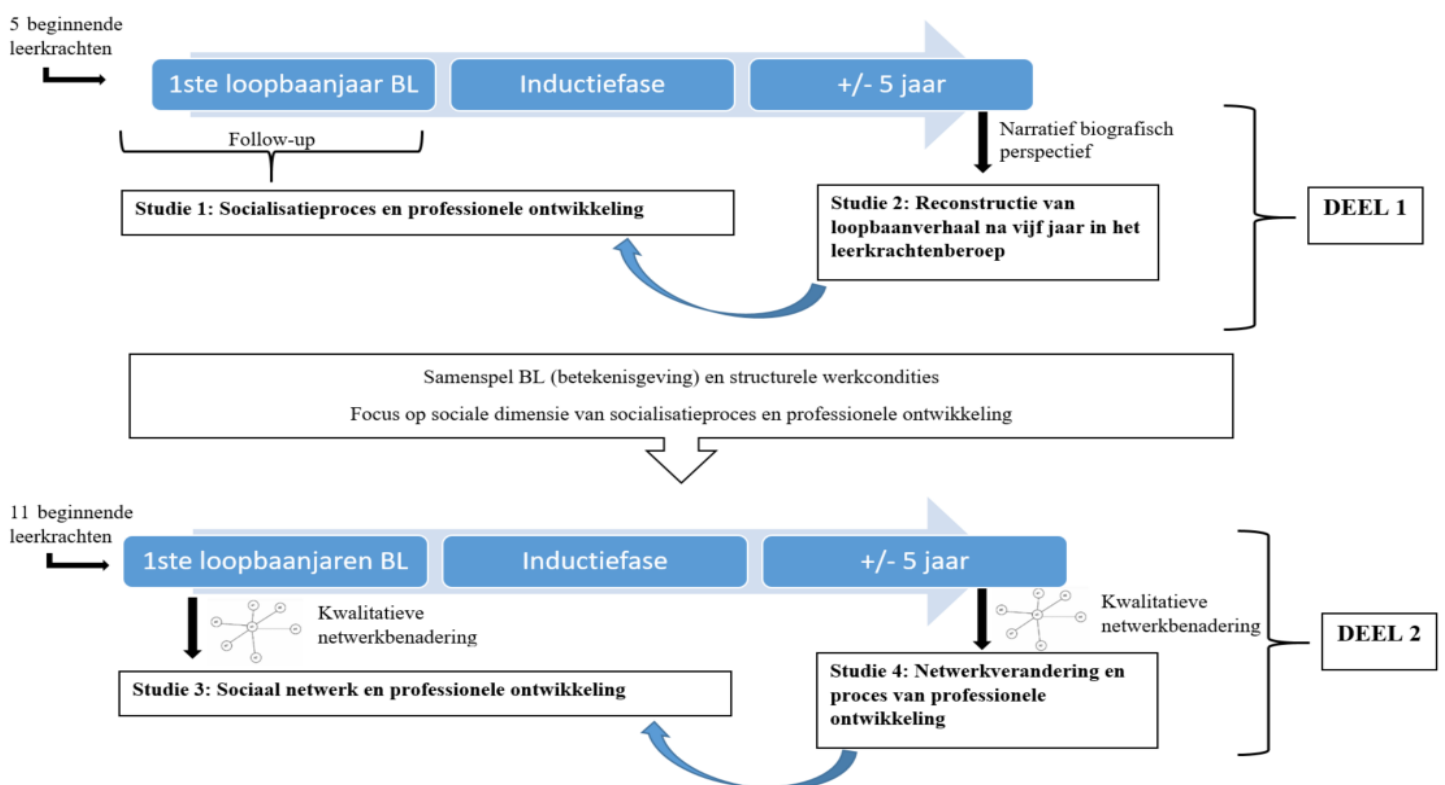
In DEEL 2 verbreden we onze conceptualisering van de sociale dimensie van de beroepscontext door gebruik te maken van het *sociaal netwerkperspectief*. Aan de hand van dit specifieke theoretische en methodologische perspectief willen we de rol en betekenis van de sociale relaties voor beginnende leerkrachten en hun professionele ontwikkeling verder ontrafelen. DEEL 2 bestaat opnieuw uit twee studies die op elkaar voortbouwen.

Studie 3 beoogt inzicht te verwerven in de samenstelling, betekenis en het potentieel van de sociale netwerken van 11 beginnende leerkrachten. We bestuderen vervolgens hoe deze netwerken betekenisvol zijn voor hun professionele leer- en ontwikkelingsproces.

Studie 4 bouwt voort op *Studie 3* door gebruik te maken van hetzelfde conceptueel kader, dezelfde respondenten en inzichten ontwikkeld in *Studie 3*. *Studie 4* stelt echter het procesmatige karakter van de professionele ontwikkeling én het dynamische karakter van sociale netwerken centraal. Met deze studie beogen we diepgaander inzicht te krijgen in hoe professionele ontwikkeling en sociale netwerken elkaar wederzijds beïnvloeden door de tijd heen.

In elke studie presenteren we telkens de specifieke probleemstelling van waaruit het onderzoek vertrokken is. Elke studie is geschreven als een op zichzelf staand onderzoeksrapport. Dit zorgt onvermijdelijk voor gedeeltelijke overlap en herhaling in probleemstelling, conceptueel kader en methodologie. We wilden de lezer dan ook een leidraad bieden in het geval de studies aansluitend gelezen worden. Daartoe werden de herhalende secties in grijze kaders weergegeven. Voor een overzicht van de samenhang tussen de delen en studies, zie onderstaande figuur.

Tot slot sluiten we dit proefschrift af met DEEL 3, een algemeen conclusie en discussiehoofdstuk over de verschillende empirische studies heen.



Figuur 1. Overzicht van de deelstudies binnen het proefschrift

Studie 1: Korte contracten, langdurige impact?

Een follow-up studie naar de inductiefase van beginnende leerkrachten¹

¹ Dit hoofdstuk is gebaseerd op: Marent, S., Deketelaere, A., Jokikokko, K., Vanderlinde, R., & Kelchtermans, G. (2020). Short interims, long impact? A follow-up study on early career teachers' induction. *Teaching and Teacher Education*, 88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102962>

1. Inleiding en probleemstelling

De afgelopen decennia heeft de inductiefase in het lerarenberoep internationaal veel onderzoeks aandacht gekregen (zie bijv. Avalos, 2016; Gold, 1996; Ingersoll & Strong, 2011; Kagan, 1992; Veenman, 1984; Watt & Richardson, 2008; Zeichner & Gore, 1990). Die fase vangt aan wanneer beginnende leerkrachten na het afronden van de lerarenopleiding hun loopbaan als leerkracht starten en omvat de eerste jaren in het beroep. Deze fase wordt gekenmerkt door specifieke uitdagingen (zie bijv. De Neve & Devos, 2017; Feiman-Nemser et al., 1999; Intrator, 2006; Kelchtermans & Ballet, 2002a,b; Vanderlinde & Kelchtermans, 2013).

Ten eerste worden beginnende leerkrachten tijdens de inductiefase niet alleen geconfronteerd met educatieve verantwoordelijkheden en praktische klassituaties, maar moeten ze ook hun weg vinden in de school als organisatie. Het proces van *beroepssocialisatie* omvat dit zoeken van hun plaats in de (in)formele, sociale en culturele normen, regels en verwachtingen die deel uitmaken van de school en daar het dagelijks leven vormgeven (Kelchtermans, 2019). Als zodanig is de beroepssocialisatie een proces van interactie en onderhandeling tussen de individuele beginnende leerkrachten en de professionele gemeenschap die ze betreden (Bullough & Knowles, 1991; Feiman-Nemser et al., 1999; Zeichner & Gore, 1990; Zeichner & Tabachnik, 1985).

Parallel aan het beroepssocialisatieproces maken de beginnende leerkrachten – ten tweede – ook een proces van intensief professioneel leren door (Kelchtermans & Ballet, 2002a,b). Ze verwerven kennis, vaardigheden, waarden en normen die deel uitmaken van zowel het lerarenberoep als de plaatselijke schoolgemeenschap. Deze *professionele ontwikkeling* is het resultaat van de betekenisvolle interacties tussen de leerkracht en de organisatorische context (Brunton, 2007; Kelchtermans, 2001, 2004, 2009a).

Een centrale dimensie van de organisatorische context waarmee de beginnende leerkrachten in interactie treedt, wordt gevormd door de sociale en relationele aard ervan. Omdat beginnende leerkrachten onvermijdelijk in aanraking komen met collega's, directeur, ouders... vereisen socialisatie en professionele ontwikkeling net de omgang met deze actoren en de ontwikkeling van deze *professionele kernrelaties* (Baker-Doyle, 2011; Fox & Wilson, 2009; Fox et al., 2011; Kelchtermans, 2017a, 2018a; Kelchtermans & Ballet, 2002a,b). Voorgaand onderzoek wees al op het fundamentele belang van deze professionele kernrelaties (Kelchtermans, 2017a, 2018a) voor het gevoel van professionele verbondenheid (*'sense of belonging'*) en voor de sociale

erkenning als ‘goede’ leerkracht (Kelchtermans & Ballet, 2002a,b; Kelchtermans & Vanassche, 2017; Piot et al., 2010). Relaties met leerlingen, collega's, directeurs en ouders blijken essentiële bronnen voor waardering en steun en zijn als zodanig van cruciaal belang voor de professionele ontwikkeling en beroepsmotivatie van (beginnende) leerkrachten (zie bijv. Aspfors & Bondas, 2013; Fox & Wilson, 2015; Kelchtermans & Ballet, 2002a,b; Le Cornu, 2013; März & Kelchtermans, 2020; McCormack et al., 2006; Vanderlinde & Kelchtermans, 2013). Tegelijkertijd kunnen diezelfde relaties ook negatief uitdraaien, als bronnen van stress, zelftwijfel, ontevredenheid met het werk en een verlies aan motivatie (Aspfors & Bondas, 2013; Burke et al., 2015; Kelchtermans, 2017a, 2018a, 2019).

Steeds meer aandacht, zowel vanuit het beleid, de praktijk als onderzoek, gaat uit naar dit verlies aan motivatie en de cijfers van leerkrachten die voortijdig het beroep verlaten (Craig, 2017; De Neve & Devos, 2017; Ingersoll & Strong, 2011; Struyven & Vanthournout, 2014). Verschillende landen worden namelijk geconfronteerd met relatief grote aantallen leerkrachten die in de eerst vijf jaar het beroep verlaten (Ingersoll & Strong, 2011). De beroepsmotivatie van beginnende leerkrachten en onderliggende processen kunnen echter nog verder onderzocht worden (De Neve & Devos, 2017). Tot op heden blijft bijvoorbeeld de betekenis van de complexe relationele aard van het lerarenberoep voor deze processen ondoorgrond.

Het doel van deze studie bestond er daarom in om de inductiefase van dichtbij te bestuderen en de processen van socialisatie en professionele ontwikkeling te vatten. Daarbij was het begrip van de fundamentele sociale dimensie van de beroepscontext onontbeerlijk. Daarom onderzochten we expliciet de betekenis van de professionele kernrelaties voor de manier waarop beginnende leerkrachten hun eerste loopbaanjaar ervaren. We besteedden daarbij aandacht aan de beroepsmotivatie van de beginnende leerkrachten.

Hiervoor maakten we gebruik van een *interactionistische* benadering, waarbij we focusten op de dynamische interacties tussen de beginnende leerkracht en de school als organisatie, met haar verschillende actoren (Kelchtermans & Ballet, 2002a,b; Piot et al., 2010; Vanderlinde & Kelchtermans, 2013). Om de ontwikkelende interacties en relaties door de tijd heen te onderzoeken, maakten we gebruik van een *follow-up design*. Dit hield in dat we op vier verschillende momenten tijdens het eerste loopbaanjaar gegevens van beginnende leerkrachten verzameld hebben. Zo kregen we inzicht in de betekenis en de rol van de professionele kernrelaties in de processen van socialisatie en professionele ontwikkeling. Vooraleer we dit follow-up design verder toelichten gaan we in op het conceptueel kader dat we hanteerden in

deze studie. Vervolgens specificeren we de onderzoeksvragen en methodologie. We lichten daarna de resultaten toe en sluiten af met een besluit en discussie.

2. Conceptueel kader

Centraal in ons conceptueel kader stond het betekenisgevingsperspectief, waarbij we gebruikmaakten van concepten uit narratief-biografisch onderzoek (Kelchtermans, 1994, 2009a,b). Het *betekenisgevingsperspectief* benadrukt het belang van processen van interpretatie. Deze betekenisgeving wordt algemeen gedefinieerd als een (inter)actief en dynamisch proces waardoor individuen en groepen betekenis geven aan de omgeving waarin ze zich bevinden, wat vervolgens een invloed heeft op hun handelen (Coburn, 2001, 2006; März & Kelchtermans, 2013; Spillane et al., 2002; Weick et al., 2005). Willen we inzicht krijgen in de ontwikkeling van het denken en handelen van leerkrachten, is het dus belangrijk de betekenisgeving van de leerkrachten te bestuderen. In deze studie vulden we het betekenisgevingsperspectief aan met de *zelfdeterminatietheorie* van Deci en Ryan (1985, 2000) en het *micropolitiek perspectief* (Blase, 1991; Kelchtermans & Ballet, 2002a,b). Waar de zelfdeterminatietheorie ons aanvullende handvaten bood om de motivationele processen van de leerkrachten beter te begrijpen, reikte het micropolitiek perspectief de nodige conceptuele tools aan om verder aandacht te besteden aan de normatieve en politieke dimensies van betekenisgeving.

2.1 Het betekenisgevingsperspectief

Het beroepssocialisatieproces van beginnende leerkrachten houdt meer in dan zich passief aanpassen aan de eisen van de school als organisatie. Dit proces moet worden opgevat als een *interpretatief én interactief* proces tussen de beginnende leerkracht en de context:

In this mutual interaction, socialization means that the beginning teacher is influenced by the context, but at the same time in his/her turn affects the structures in which s/he is socialized. (Kelchtermans & Ballet, 2002a, p. 106)

Ook professionele ontwikkeling bij leerkrachten begrijpen we als een interpretatief en interactief proces vermits de kerngedachte is: “dat het verwerven van de competenties voor deskundig leraarschap een levenslang leer- en ontwikkelingsproces veronderstelt en dat dit leren plaatsvindt vanuit de betekenisvolle interactie tussen de lerende (=leerkracht) en de context, waarin hij/zij permanent een aantal ervaringen opdoet” (Kelchtermans, 2001, p. 14).

In de eerste plaats gaan socialisatie en professionele ontwikkeling dus om *betekenisvolle* interactie. Wanneer beginnende leerkrachten de school binnenkomen, interpreteren ze de (relationele) context van de school en geven er betekenis aan, ze nemen beslissingen en zetten deze beslissingen om in acties. Het is belangrijk de centrale rol van betekenisgeving in de processen van professionele ontwikkeling en socialisatie te benadrukken. De interactie tussen een leerkracht en de professionele omgeving houdt namelijk altijd een aspect van interpretatie in. Ten tweede gebeurt deze betekenisgeving dus ook altijd in *interactie met de context*. De betekenisgeving gebeurt namelijk niet in een vacuüm, maar situeert zich altijd in een bepaalde context van tijd en ruimte. De ruimtelijke context moeten we niet alleen begrijpen als fysiek, materieel of institutioneel, maar ook cultureel én sociaal (Kelchtermans, 1994). Dit impliceert dat de professionele kernrelaties niet alleen onvermijdelijk deel uitmaken van de beroepscontext (Kelchtermans, 2017a, 2018a, 2019), maar ook dat de andere actoren onvermijdelijk een rol spelen voor de processen van socialisatie en professionele ontwikkeling. Daarnaast is betekenisgeving ook ingebed in een temporele context. Zo vormt het huidige denken en handelen van leerkrachten een momentopname in een continu proces van betekenisgeving. M.a.w. het denken en handelen in het heden wordt beïnvloed door ervaringen in het verleden en verwachtingen voor de toekomst (Kelchtermans, 1994). Onze interesse voor de professionele ontwikkeling impliceert daarom aandacht voor de processen en evoluties door de loopbaan heen. Het is wanneer de interactie met deze tijd-ruimtecontext betekenisvol is voor de leerkracht dat ze resulteert in professionele ontwikkeling (Kelchtermans, 1994).

De uitkomst van de professionele ontwikkeling begrijpen we met Kelchtermans (1994, 2009a) als tweevoudig – zowel in het handelen van leerkrachten als in hun denken. Dit is in lijn met het zogenaamde ‘*teacher-thinking*’ onderzoek dat stelt dat leerkrachten altijd betekenis geven aan wat ze in hun werk ervaren en dat deze interpretaties richtinggevend zijn voor hun handelen of professionele praktijk (Craig et al., 2013; Kelchtermans, 2009a,b). Op het niveau van het professioneel handelen van leerkrachten wordt het resultaat van het professionele leerproces zichtbaar in een complexer en verfijnder repertoire van professionele vaardigheden en de beheersing ervan. Parallel aan de verandering in het handelen stelt Kelchtermans (1994, 2009a) dat er bij professionele ontwikkeling sprake is van kwalitatieve veranderingen in het denken. Dit denken – en de veranderingen erin – vindt zijn neerslag in het *persoonlijk interpretatiekader* (Kelchtermans 2009a). Dit persoonlijk interpretatiekader omvat een reeks opvattingen en overtuigingen die fungeren als een lens waardoor leerkrachten hun ervaringen, situaties en omstandigheden observeren, er betekenis aan geven en erop reageren (Kelchtermans, 2009a).

Het persoonlijk interpretatiekader omvat twee verschillende maar met elkaar verweven domeinen (Kelchtermans, 2009a). Ten eerste omvat dit kader het *professioneel zelfverstaan* van de leerkracht. Dit zelfverstaan bestaat uit vijf componenten, die allemaal met elkaar verweven zijn en elkaar beïnvloeden (Kelchtermans, 2009a). Het *zelfbeeld*, ten eerste, is een beschrijvende component. Het verwijst naar de manier waarop leerkrachten zichzelf typeren of omschrijven. Dit beeld is gebaseerd op zelfperceptie, maar ook op de reacties, commentaren, bemerkingen, enz. van anderen (bijv. opmerkingen van leerlingen, collega's, directeur). De tweede component of het *zelfwaardegevoel* is de evaluatieve component en verwijst naar de manier waarop leerkrachten hun eigen handelen als leerkracht beoordelen. Nauw verbonden met dit zelfwaardegevoel is de *taakopvatting*. Deze normatieve component omvat de ideeën die leerkrachten hebben over het takenpakket van een goede leerkracht. De taakopvatting maakt duidelijk dat lesgeven nooit een neutrale onderneming is, maar diepgewortelde overtuigingen, waarden en normen over goed onderwijs omvat (Kelchtermans, 2009a). Daarom heeft professionele ontwikkeling niet alleen betrekking op instrumentele kennis, maar ook op de normatieve veronderstellingen van de leerkracht (als deel van het denken over zijn/haar praktijk; Vanassche & Kelchtermans, 2016). Vervolgens verwijst de *beroepsmotivatie* naar de drijfveren van leerkrachten om ervoor te kiezen leerkracht te worden, te blijven of het lerarenberoep te verlaten. Dit vormt dus een conatieve component. Ten slotte verwijst het *toekomstperspectief* naar de verwachtingen van de leerkrachten over hun loopbaantoekomst. Deze component erkent expliciet de temporele inbedding van het professioneel zelfverstaan.

Als tweede domein omvat het persoonlijk interpretatiekader de *subjectieve onderwijstheorie*. Dit concept kan worden omschreven als het persoonlijk systeem van kennis en opvattingen over onderwijs dat leerkrachten gebruiken bij het uitvoeren van hun werk. Het behelst hun professionele knowhow, het persoonlijk antwoord op de vraag: 'hoe pak ik deze situatie het beste aan, en waarom is dit de beste aanpak?' (Kelchtermans, 2009a).

Beide domeinen moeten worden opgevat als tegelijkertijd product en proces (Kelchtermans, 2009a). Ze verwijzen namelijk naar de manier waarop iemand zichzelf op een bepaald moment in de tijd ziet (i.e., een product), maar dit begrip verandert als gevolg van een voortdurend proces van betekenisgeving in relatie tot ervaringen en ontmoetingen met anderen (i.e., een proces). Als zodanig wordt het professioneel zelfverstaan van de leerkrachten sterk beïnvloed door de sociale aard van het lerarenberoep vermits het zich ontwikkelt door betekenisvolle interacties met anderen heen (Kelchtermans, 2019). Het persoonlijk interpretatiekader vormt dan het resultaat van betekenisgeving, maar is ook altijd tegelijkertijd een voorwaarde voor

(verdere) betekenisgeving. Dit idee is een weerspiegeling van de *biografische inbedding* van leerkrachten (Kelchtermans, 2009a): het handelen in het heden wordt beïnvloed door betekenisvolle ervaringen in het verleden en verwachtingen over de toekomst. Het belang van deze inbedding in de temporele context vormde een belangrijke reden om gebruik te maken van een follow-up design in onze ambitie om de processen van socialisatie en professionele ontwikkeling te bestuderen.

Voortbouwend op het narratief-biografisch onderzoek naar het lerarenberoep (Carter, 1993; Clandinin, 2006; Gee, 2004; Kelchtermans, 1994, 2009a,b; Kelchtermans & Ballet, 2002a,b), stellen we dat het persoonlijk interpretatiekader kan worden gereconstrueerd uit loopbaanverhalen van leerkrachten. De verhalen die leerkrachten vertellen over hun loopbaanervaringen weerspiegelen als dusdanig hun betekenisgeving en interpretatie ervan. Willen we het denken – en bij uitbreiding de ontwikkeling van het professioneel denken en handelen – van leerkrachten begrijpen, moeten we deze loopbaanverhalen bestuderen. Ze bieden ons inzicht in het professioneel zelfverstaan en de interpretaties van de leerkrachten, in relatie met de context waarin ze verteld worden (Kelchtermans, 1994).

In deze studie bestudeerden we daarom loopbaanverhalen van beginnende leerkrachten. Vanuit de onderzoeksinteresse in leerkrachten die voortijdig het beroep verlaten, besteedden we hierbij expliciet aandacht aan de beroepsmotivatatie van de beginnende leerkrachten. We beoogden zo meer inzicht te krijgen in de loopbaankeuzes van leerkrachten. Voor het bestuderen van de motivatieprocessen bij leerkrachten vulden we de idee van beroepsmotivatatie als onderdeel van het persoonlijk interpretatiekader aan met inzichten uit de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (1985, 2000).

2.2 Zelfdeterminatietheorie

De zelfdeterminatietheorie neemt – net zoals het betekenisgevingsperspectief – als uitgangspunt dat sociale processen een rol spelen bij de vorming van individuen (Deci & Ryan, 2000). Deci en Ryan (2000) identificeerden drie aangeboren *psychologische behoeften* waaraan individuen moeten voldoen om te groeien, te slagen of ten volle tot ontplooiing te komen. (1) Allereerst onderscheiden ze de behoefte aan competentie. Deze behoefte verwijst naar de inherente wens van individuen om zich effectief te voelen in de interactie met de omgeving (Deci & Ryan, 2000). Dit gevoel kan voortkomen uit het beheersen van een taak, deelnemen aan uitdagende taken en het uitbreiden van de eigen vaardigheden (Van den Broeck et al., 2010). (2) Gerelateerd hieraan is de behoefte aan autonomie: “individuals’ inherent desire to feel

volitional and to experience a sense of choice and psychological freedom when carrying out an activity” (Van den Broeck et al., 2010, p. 982). Het ervaren van enige zelfstandigheid en onafhankelijkheid bij het uitvoeren van taken staat daarbij centraal. (3) De laatste behoefte, en zeker relevant voor ons onderzoek, is de behoefte aan verbondenheid. Dit verwijst naar zich verbonden voelen met anderen, lid zijn van een groep, erbij horen. Aan deze behoefte wordt voldaan wanneer individuen een gevoel van gemeenschap ervaren en nauwe relaties met anderen ontwikkelen (Deci & Ryan, 2000; Van den Broeck et al., 2010). Deze drie psychologische behoeften helpen bijgevolg de drijfveren van individuen te begrijpen. Leerkrachten handelen dus op basis van een wil om deze behoeften te realiseren.

De processen van betekenisgeving omvatten naast de motivationele aspecten echter ook waardegeladen oordelen en beslissingen die de leerkrachten moeten maken. In hun betekenisgeving spelen namelijk telkens hun persoonlijke opvattingen over wat ze beschouwen als goed onderwijs of een goede leerkracht, een rol (Kelchtermans, 1994; Kelchtermans & Ballet, 2002a,b). De leerkrachten oordelen, maken keuzes en nemen beslissingen op basis van deze normatieve opvattingen (Kelchtermans, 2009a). Bijgevolg zijn deze processen van betekenisgeving nooit neutraal, maar waardegeladen en dus normatief. Omdat dit berust op de keuze voor bepaalde waarden, kunnen daarover meningsverschillen en conflicten ontstaan. Om ook die processen van macht te vatten, vulden we het conceptueel kader aan met het *micropolitiek perspectief*.

2.3 Het micropolitiek perspectief

We benadrukten al hoe beginnende leerkrachten tijdens de inductiefase en hun socialisatie in de school geconfronteerd worden met de professionele kernrelaties en de verschillende actoren waar ze moeten mee leren omgaan. Ze worden daarbij niet zomaar geconfronteerd met anderen, maar meer specifiek ook met anderen die verschillende doelen en belangen nastreven en waartussen er verschillen bestaan in status, macht en autoriteit. Ze krijgen dus te maken met hiërarchie, (subtiele) machtsverhoudingen, discussies, enz. en hun persoonlijke waarden en normen zullen niet altijd samenvallen met wat collega's, directie en/of ouders wenselijk achten (Kelchtermans, 2018a,b, 2019). M.a.w. de beginnende leerkrachten worden geconfronteerd met een *micropolitieke realiteit* en raken verward in processen van macht en invloed. Het micropolitiek perspectief maakt duidelijk hoe de belangen en doelen het gedrag van individuen sturen. Micropolitiek verwijst dan naar:

The use of formal and informal power by individuals and groups to achieve their goals in organizations. In large part, political actions result from perceived differences between individuals and groups, coupled with the motivation to use power to influence and/or protect. Although such actions are consciously motivated, any action, consciously or unconsciously motivated, may have political “significance” in a given situation. Both cooperative and conflictive actions and processes are part of the realm of micropolitics. (Blase, 1991, p. 11)

Anders geformuleerd heeft het micropolitiek perspectief betrekking op die strategieën waarmee leerkrachten hun macht en invloed aanwenden om hun belangen na te streven. We verduidelijken eerst wat we verstaan onder deze belangen. (Beginnende) leerkrachten hebben min of meer duidelijke ideeën over wat ze als wenselijke en/of noodzakelijke werkcondities beschouwen om hun werk als leerkracht goed uit te voeren. Wanneer deze wenselijk en/of noodzakelijk geachte werkcondities in het gedrang komen, gaan ze opereren als professionele belangen voor de betrokken personen (Kelchtermans & Ballet, 2002a,b). Kelchtermans en Ballet (2002a,b) onderscheidden vijf categorieën van professionele belangen. (1) Ten eerste verwijzen de *zelfbelangen* naar kwesties die betrekking hebben op het professionele zelfverstaan en de sociale erkenning ervan. (2) De *materiële belangen* gaan vervolgens over beschikbaarheid van en toegang tot lesmateriaal, financiële middelen, infrastructuur en structurele faciliteiten. (3) De *organisatorische belangen* omvatten procedures, rollen, posities of formele taken in de school als organisatie. (4) Ten vierde gaan de *cultureel-ideologische belangen* over normen, waarden en idealen die binnen de school erkend en als legitiem beschouwd worden. (5) Als laatste, en erg belangrijk voor deze studie, hebben de *sociaal-professionele belangen* betrekking op de kwaliteit van interpersoonlijke relaties op school.

Leerkrachten gaan vervolgens aan de hand van micropolitieke acties ernaar streven deze belangen te realiseren, ze te vrijwaren tegen aantasting of ze te herstellen wanneer ze verloren gingen (Kelchtermans & Ballet, 2002a,b). Het vraagt echter een leerproces bij beginnende leerkrachten om situaties te interpreteren in termen van professionele belangen en machtsprocessen. Bovendien moeten ze de vaardigheden leren om er effectief mee om te gaan en te handelen in deze micropolitieke realiteit. Situaties leren ‘lezen’ door middel van een micropolitieke lens, evenals het leren omgaan met en hanteren van micropolitieke strategieën, vormt een belangrijk aspect van de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Het resultaat van dit professionele leerproces is wat Kelchtermans en Ballet (2002a) aanduiden met het concept van ‘micropolitieke geletterdheid’. Niet alleen voor het bestuderen van de

beroepssocialisatie, maar ook voor de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten biedt het micropolitiek perspectief dus aanvullende handvaten.

De bevinding dat de kwaliteit van de relaties een cruciale werkconditie en dus een potentieel professioneel belang vormt voor (beginnende) leerkrachten illustreert verder de fundamentele relationele aard van de beroepscontext. Als beginnende leerkracht een plaats vinden in de school als organisatie is dan zowel een sociaal als een micropolitiek gebeuren (Jokikokko et al., 2017; Uitto et al., 2015). Kortom, socialisatie en professionele ontwikkeling vormen sleutelprocessen tijdens de inductiefase van leerkrachten en worden beide bepaald door de dynamieken tussen de individuele leerkracht en de beroepscontext, waar andere actoren onvermijdelijk deel van uit maken. Inzicht in deze sociale dimensie is dan ook noodzakelijk voor elk goed begrip van de inductiefase van leerkrachten.

3. Onderzoeksvragen

We hanteerden het betekenisgevingsperspectief, aangevuld met de zelfdeterminatietheorie en het micropolitiek perspectief als theoretische kaders om de processen van socialisatie en professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten tijdens hun eerste loopbaanjaar te bestuderen. Op basis van het geschetste conceptueel kader hebben we de globale onderzoeksinteresse en probleemstelling in deze studie toegespitst op drie onderzoeksvragen:

1. Hoe beleven beginnende leerkrachten hun beroepssocialisatie tijdens het eerste loopbaanjaar?
2. Welke betekenis krijgen de professionele kernrelaties voor de processen van socialisatie en professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten?
3. In welke zin speelt de micropolitieke realiteit in de school een rol in de beleving van de beroepssocialisatie, de professionele ontwikkeling en de betekenis van de professionele kernrelaties?

4. Methodologie

We beoogden met deze studie socialisatie en professionele ontwikkeling als processen ingebed in de tijd-ruimtecontext beter te begrijpen. Bijgevolg speelde *temporaliteit* een belangrijke rol bij het onderzoeksdesign en specifiek voor de dataverzameling. We benadrukten en bespraken de relevantie van temporaliteit al bij de toelichting van het betekenisgevingsperspectief. Betekenisgeving en handelen op een specifiek moment in de tijd, is altijd beïnvloed door

ervaringen in het verleden en verwachtingen voor de toekomst (Kelchtermans, 1994, 2009a,b). In deze studie besteedden we daarom expliciet aandacht aan hoe we de rol van tijd bij socialisatie en professionele ontwikkeling konden bestuderen. Om die reden maakten we gebruik van een *follow-up design*.

4.1 Follow-up design

Concreet betekende het gebruik van een follow-up design dat we ervoor kozen leerkrachten op vier momenten door hun eerste loopbaanjaar heen te interviewen. Het follow-up karakter hield in dat we deze leerkrachten temporeel nabij retrospectief hebben laten vertellen: de leerkrachten vertelden over gebeurtenissen die eerder plaatsvonden, maar we volgden hun verhaal van dichtbij op. Zo hebben we een follow-up design toegepast waarbij we verschillende momenten van dataverzameling met relatief korte intervallen (een paar maanden) inbouwden (zie ook Vanderlinde & Kelchtermans, 2013). Op deze manier waren we in staat de betekenis achter hun verhaal te achterhalen op het moment dat ze hun inductiefase beleefden. Dit idee van *temporele nabijheid* kenmerkt aldus deze eerste studie. Dankzij het follow-up design waren we in staat te begrijpen hoe beginnende leerkrachten hun eerste loopbaanjaar ervoeren en konden we tegen deze achtergrond hun socialisatie en professionele ontwikkeling door dat jaar heen in kaart brengen. Hiermee beoogden we in de interpretatieve analyse te reconstrueren hoe deze processen zich in de tijd voltrokken, zodanig dat we ze inhoudelijk inzichtelijk konden maken.

4.2 Respondenten

De respondenten werden zorgvuldig geselecteerd in functie van de onderzoeksvragen (Maxwell, 2013). Zo kozen we in de eerste plaats doelbewust voor beginnende leerkrachten. Om de processen van socialisatie en professionele ontwikkeling beter te begrijpen vormen beginnende leerkrachten de onderzoeksgroep bij uitstek omdat zij zich in een periode van intensieve professionele ontwikkeling bevinden (Huberman, 1989; Kagan, 1992; Kelchtermans & Ballet, 2002a,b). Daarnaast gold als specifiek selectiecriteria dat de beginnende leerkrachten pas afgestudeerd waren. Vijf beginnende leerkrachten lager onderwijs vormden de respondenten voor deze studie. Alle vijf namen ze deel aan de vier interviews gespreid over hun eerste loopbaanjaar. Alle namen zijn pseudoniemen om hun anonimiteit te garanderen (zie bijlage 6 voor het overzicht van de respondenten en hun tewerkstelling).

4.3 Dataverzameling

Voor het verzamelen van de data werden per respondent vier semigestructureerde interviews afgenomen tijdens het eerste loopbaanjaar. Het eerste interview vond plaats in het begin van het schooljaar, het tweede halverwege (rond de krokusvakantie) en het derde op het einde van het schooljaar. Het vierde en laatste interview vond plaats aan het begin van het nieuwe schooljaar. Op die manier konden we niet alleen de betekenis en impact van de vakantie en eventueel een nieuwe werkomgeving op de beginnende leerkracht bevragen, maar ook de ervaringen van de leerkrachten van het afgelopen schooljaar (zie ook Piot, 2015; Yin, 2018). De interviews liepen tussen november 2013 en oktober 2014.

We kozen voor kwalitatieve interviews omdat ze diepe, rijke, individuele en gecontextualiseerde data opleveren (Ravitch & Carl, 2019). Een van de centrale doelstellingen van kwalitatieve interviews is namelijk inzicht krijgen in de beleefde ervaringen van individuen. Kwalitatieve interviews stelden ons dus in staat te begrijpen hoe individuen betekenis geven aan hun eerste loopbaanjaar. Het was daarbij niet alleen belangrijk om diepgaand de ervaring van elke respondent te begrijpen, maar ook om deze te relateren aan de ervaringen van de andere respondenten (Ravitch & Carl, 2019). Daarvoor maakten we gebruik van *semigestructureerde* interviews (Kvale, 1996). Semigestructureerde interviews kennen namelijk voldoende openheid om soepel in te spelen op het verhaal van de respondent (Kvale, 1996). Daarnaast kennen ze echter ook een gelijkaardige opbouw, wat de efficiëntie van de analyse van de interviewdata over respondenten heen ten goede komt. Op deze manier lieten de interviews toe een vollediger scala aan perspectieven en ervaringen te begrijpen (Ravitch & Carl, 2019). Het conceptueel kader vormde de basis voor het opstellen van de interviewleidraden. De interviewleidraden zijn opgenomen in bijlage 1.

Interviewleidraden

We startten de interviews telkens met enkele vragen waarmee we peilden naar het algemeen verloop van de afgelopen periode. We vroegen naar hoogtepunten, dieptepunten en belangrijke personen uit de voorbije maanden. Aan de hand van deze vragen wilden we te weten komen welke kritische incidenten, fasen en personen (Kelchtermans, 1994; Measor, 1985; Sikes et al., 1985) van belang zijn geweest voor de beginnende leerkracht.

During these critical phases, particular events occurred which were important for their careers and identities. ... Critical incidents being key events in an individual's life, and around which pivotal decisions revolve. (Sikes et al., 2001, p. 104)

Kritische voorvallen, fasen of personen hebben een significante betekenis voor de respondenten en spelen een sleutelrol voor hun ontwikkeling als leerkracht (Kelchtermans, 1994). Het verwijst naar gebeurtenissen die betekenisvol waren, in de mate dat ze zich onderscheiden van andere belevenissen, en een invloed hebben of significante rol spelen in het verhaal van de respondent. Deze concepten fungeerden als *heuristische instrumenten*. Dat wil zeggen dat ze ingezet werden om systematisch het verhaal van de respondenten te analyseren en interpretatief te reconstrueren (zie ook Kelchtermans, 1994). Op deze manier vormde het gebruik van deze concepten een strategie om methodisch de professionele ontwikkeling van de beginnende leerkrachten te ontrafelen.

Tijdens elk interview peilden we telkens naar het contact van de beginnende leerkracht met de verschillende actoren nl. directeur, collega's, ouders, secretariaatsmedewerkers en onderwijzers buiten de school. Door telkens opnieuw deze actoren te bevragen, wilden we de betekenis van de professionele kernrelaties door het eerste loopbaanjaar heen in kaart brengen. Op deze manier trachtten we hun betekenis voor de processen van socialisatie en professionele ontwikkeling te achterhalen. Daarnaast stelden we telkens enkele vragen waarmee we het persoonlijk interpretatiekader van de beginnende leerkracht nagingen. We brachten de evolutie in dit persoonlijk interpretatiekader in kaart door meermaals te peilen naar hun zelfbeeld, zelfwaardergevoel, taakopvatting, beroepsmotivatie en toekomstperspectief. Aan het einde van elk interview lieten we de beginnende leerkracht verwachtingen en wensen verwoorden ten opzichte van de toekomst (toekomstperspectief).

Vanaf het tweede interview kwamen er ook vragen aan bod waarmee we de evolutie in de micropolitieke geletterdheid van de beginnende leerkracht wilden nagaan. Zo kwamen er bijvoorbeeld vragen aan bod die peilden naar het inzicht van de beginnende leerkracht in de belangen van de verschillende actoren. Ook bevroegen we welke strategieën ze zelf gebruikten en of ze van zichzelf vonden dat ze invloed hadden op school.

Tot slot kwamen er telkens ook inhoudelijk brede vragen aan bod die betrekking hadden op het persoonlijk interpretatiekader en/of de micropolitiek in het algemeen. Deze vragen hielpen ons de link te leggen tussen het verloop van het socialisatieproces en andere concepten uit het

conceptueel kader. Voorbeelden van vragen waren: ‘Welke tips zou je als beginnende leerkracht geven aan laatstejaarsstudenten uit de lerarenopleiding in verband met het lesgeven, het omgaan met collega’s, om je goed te voelen in het lerarenberoep...?’, ‘Op welke school voelde je je het meest in je element? Wat zou daar de oorzaak van kunnen zijn?’ en ‘Wat is het belangrijkste dat jij uit jouw eerste loopbaanjaar hebt geleerd?’. Alle interviews duurden ongeveer een uur.

4.4 Data-analyse

Alle semigestructureerde interviews werden digitaal opgenomen, getranscribeerd en gecodeerd.

In een eerste stap transcribeerden we alle audio-opnames van de interviews verbatim (woord voor woord) (Kvale, 1996). Het transcriberen gebeurde zo snel mogelijk na het afnemen van het interview, waarbij er ook informatie werd toegevoegd over de context ervan (bijv. de toon waarop de respondent iets uitspreekt, stiltes, enz.; Kvale, 1996). Dit illustreert dat transcriberen geen louter technische taak is, maar dat ook hier al interpretatie van de onderzoeker bij komt kijken (Marshall & Rossman, 2006). Zo noteerden we het non-verbaal gedrag om bij de analyses rekening te kunnen houden met de klemtonen die de leerkrachten legden in hun betekenisgeving. We vergeleken de transcripties daarna opnieuw met de audio-opnames en pasten ze indien nodig aan. Deze audio-check verhoogde de accurateid van de transcripties (Tracy, 2010) en de vertrouwtheid van de onderzoeker met de data.

Vervolgens codeerden we de data. Dat betekende concreet dat we de transcripties indeelden op basis van wat als conceptueel samenhangend werd geïnterpreteerd door de onderzoeker. Elk ‘tekstfragment’ kreeg zo een omschrijving in vorm van één of meerdere *codes*. Deze code beschreef en vatte de inhoud van dat fragment samen (Charmaz, 2014; Kelchtermans, 2007a). Op deze manier vormde het coderen de basis om inzicht te verwerven in de data. Dit coderen gebeurde in twee fasen. Ten eerste wezen we aan elk tekstfragment *beschrijvende codes* toe die de inhoud (betekenis) van het fragment samenvatten (Miles & Huberman, 1994). Deze codes sloten nauw aan bij de data en kwamen voort uit een open, interpreterende lezing van de onderzoeker. Vervolgens maakten we in een tweede fase gebruik van *interpretatieve codes*, codes die verwijzen naar de concepten uit het conceptueel kader (bijv. aspecten van het persoonlijk interpretatiekader) (Miles & Huberman, 1994). Het gebruik ervan veronderstelde een verdere interpretatie van het tekstfragment in termen van het conceptueel kader. Om het overzicht te bewaken over de codes die geconstrueerd werden, werden ze allemaal opgenomen in een codeboom. Dit ondersteunde ook het consequent gebruik ervan over transcripties heen.

Aan de hand van deze codes werd het mogelijk fragmenten met dezelfde code daarna samen te brengen voor interpretatie. Zo volgde na het coderen de feitelijke analyse. In eerste instantie ging het om het ordenen van de data, om ze vervolgens te synthetiseren, zodat er uiteindelijk op zoek kon worden gegaan naar samenhang tussen de verschillende codes. Ook de analyse gebeurde in verschillende fasen. Eerst vond een *verticale analyse* met de individuele respondent als analyse-eenheid plaats (Kelchtermans, 1994, 2007a). Het resultaat hiervan was een systematisch samenvattend rapport met de relevante conclusies voor elke individuele respondent (geïllustreerd en beargumenteerd door uitgebreide citaten). Dit rapport kende een vaste structuur, gebaseerd op het conceptueel kader. Door dezelfde alineastructuur te gebruiken voor alle respondenten werd de volgende, vergelijkende fase mogelijk gemaakt. Dit vormt de *horizontale analyse* (Kelchtermans, 1994, 2007a). We vergeleken de rapporten van de vijf respondenten met elkaar. Het doel van deze vergelijkende analyse was om thema's en processen die terugkeerden bij verschillende respondenten te identificeren. Het bestuderen van de rol van de sociale dimensie van de beroepscontext stond daarbij centraal. In deze vergelijkende analyse zochten we echter niet alleen naar gelijkenissen maar ook naar verschillen. We stelden ons daarbij expliciet de vraag wat we konden leren van de respondenten en/of ervaringen die verschillend waren van de patronen die we gevonden hadden (Ravitch & Carl, 2019). In wat volgt presenteren we de resultaten van deze analyses.

5. Resultaten

We structureerden de resultaten als antwoorden op de drie onderzoeksvragen, al werd snel duidelijk dat de drie thema's die we identificeerden niet los van elkaar gezien kunnen worden. Zo toonden de resultaten hoe de contractvoorwaarden als formele werkconditie een betekenislaag kreeg met verregaande implicaties voor de beleving van de beroepssocialisatie, de ontwikkeling van het professioneel zelfverstaan, alsook voor de ontwikkeling en betekenis van de professionele kernrelaties. De geïdentificeerde thema's in de beleving van de leerkrachten wezen bovendien op een micropolitiek samenspel van verschillende professionele belangen.

5.1 Tijd als betekenisvolle realiteit

In de eerste plaats zagen we hoe de loutere duur van de wachttijd op een tewerkstelling, alsook de korte duur van het contract van belang waren voor de beginnende leerkrachten. De complexe en intense betekenislaag die deze tijdsaspecten kregen, had een sterke invloed op hoe de beginnende leerkrachten hun inductiefase ervaarden.

Na hun opleiding zochten de beginnende leerkrachten actief naar werk: ze zochten op websites naar vacatures, verstuurden hun cv, gingen zichzelf aanbieden als beschikbare kandidaten in verschillende scholen enz. Die inspanningen waren echter geen garantie op succes. De beginnende leerkrachten in deze studie vonden niet meteen een tewerkstelling en wanneer dat wel het geval was, ging het vaak om een contract van korte duur – variërend van enkele dagen tot weken of enkele maanden. Terwijl ze wachtten op een eerste tewerkstelling waren de leerkrachten gemotiveerd, hoopvol en ambitieus. Tegelijkertijd waren ze tijdens die periode volledig afhankelijk van en passief overgeleverd aan mogelijke kansen die al dan niet kwamen. Veroordeeld worden tot passief wachten, tot een onzekere en daarom twijfelachtige positie, leidde uiteindelijk tot twijfel aan hun beroepsmotivatie en/of competenties als leerkracht.

“En nu, ik weet niets voor na de vakantie. Het kan zijn dat ze bellen, het kan zijn dat ze niet bellen, het kan zijn dat ze maandagmorgen bellen. Maar ik weet dus niets... Dat is echt frustrerend! Daarvoor zou ik een andere job doen...” [Tess_t2²]

“Ho ja, als je zo van de ene school naar de andere wordt gestuurd begin je te twijfelen aan jezelf en je kunnen, aan alles, ja.” [Aagje_t3]

Wanneer de datum verstreek waarop de leerkrachten een eerste tewerkstelling verwacht hadden, werd de nervositeit, evenals de twijfel, alleen maar intenser en explicieter. Niet alleen de wachttijd op een tewerkstelling, maar ook de duur van het contract zorgde voor twijfel aan de eigen competenties en stress. Wanneer de beginnende leerkrachten het aanbod van een korte tijdelijke tewerkstelling kregen, stonden ze voor een moeilijke keuze: “Moet ik dit aanbod aannemen, met het risico een ‘interessantere’ (= langer of meer gerelateerd aan de *core business* van het lerarenberoep) tewerkstelling mis te lopen?”. De stressvolle impact van geen, of een korte, tewerkstelling bleek verder uit de intense opluchting wanneer het tegenovergestelde gebeurde: wanneer het wachten eindigde, ze werk vonden en dit voor een langere duur. Deze tewerkstelling was dan voor de leerkrachten hét startpunt van hun carrière en de mogelijkheid om zich daadwerkelijk leerkracht te voelen:

“Gewoon, dat je nu weet dat je vastzit tot het einde van het schooljaar, dat je je geen zorgen meer moet maken en dat je niet meer moet zorgen dat je werk hebt want anders moest je altijd wel zorgen dat je voor je computer zat of dat je sollicitatiebrieven wel genoeg waren

²Namen zijn pseudoniemen van de respondenten. De kleine letter ‘t’ en het nummer verwijzen naar het interview (vier in totaal voor elke respondent).

rondgestuurd en zo van die dingen. En dat je genoeg liet weten dat je nog altijd vrij was. ... Terwijl dat je nu, nu heb je die zorgen niet meer en nu kan je gewoon denken van oké, wat gaan we volgende week geven van les. Dus nu voel ik mij zo, in het begin voelde ik mij echt nog een stagairtje doordat je zo die paar daagjes hebt en nu heb ik zo echt al het gevoel van oké ik ben hier echt nu wel leerkracht. Ik ben nu echt wel goed in mijn schoenen tot einde van het schooljaar. Ja, het is daar [een langere tewerkstelling] en ook een beetje opluchting van oh, ik moet eindelijk niet meer zoeken. Ik heb iets tot het einde van het schooljaar, ik moet mij daar nu niet meer druk in maken. Want dat vond ik echt stressvol.” [Chloë_t2]

Dit illustreert dat het tewerkgesteld zijn als leerkracht an sich, en bijgevolg het lerarenberoep kunnen uitvoeren, nodig was om zich daadwerkelijk leerkracht te voelen. Alleen als de beginnende leerkrachten werkzaam waren, konden ze verschijnen (‘emerge’) als een leerkracht (Bullough et al., 1992) en zich ook zo beginnen te voelen. Zonder contract of tewerkstelling voelden de leerkrachten zich slechts ‘iemand met een leerkrachtdiploma’ en nog geen ‘leerkracht’. En wanneer het wachten tussen tewerkstellingen te lang duurde, voelden de leerkrachten zich geen leerkracht meer. De tewerkstelling als leerkracht was dus zowel letterlijk als symbolisch van existentieel belang: als leerkracht besta je niet zonder tewerkstelling.

Uit de bevindingen kwam naar voren dat formele structurele elementen van het beroep (tewerkgesteld zijn, de duur van het contract) betekenisvol waren voor en een invloed hadden op hun ervaring van hun inductiefase. De formele contractelementen bepaalden mee hoe de leerkrachten zichzelf zagen als leerkracht (zelfbeeld), maar zorgden ook voor twijfels aan hun eigen competenties als goede leerkracht (zelfwaardegevoel). Bijgevolg waren ze ook betekenisvol voor de beroepsmotivatatie van de beginnende leerkrachten. Op die manier zagen we hoe formele contractelementen een invloed hadden op hun professioneel zelfverstaan als leerkracht.

Om de betekenis voor de beroepsmotivatatie en jobtevredenheid van de beginnende leerkrachten verder te verfijnen, maakten we gebruik van de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (1985, 2000). De korte duur van het contract liet de beginnende leerkrachten geen tijd om hun competenties en capaciteiten te ontdekken en uit te werken. Ze konden tijdens deze korte contracten niet zelf aan de slag gaan met professionele taken en daarbij succes ervaren. Zo stonden ze bijvoorbeeld niet lang genoeg in een klas om de resultaten van hun werk met de leerlingen te zien. Tijdens deze tewerkstelling werd bijgevolg de *behoefte aan competentie* niet gerealiseerd (Deci & Ryan, 2000). Dit hing nauw samen met het feit dat de leerkrachten tijdens

de korte contracten zelf geen eigenaarschap hadden over de situatie en zo hun eigen normatieve opvattingen (taakopvatting) niet konden realiseren. Wanneer het om vervangingscontracten ging, ervoeren ze namelijk een hoge druk om zich aan te passen aan en zoveel mogelijk hetzelfde te doen als de leerkracht die ze vervingen. Dat zette ook hun *behoefte aan autonomie* onder druk. Het realiseren van de taakopvatting in de praktijk vormt nochtans een cruciaal zelfbelang voor beginnende leerkrachten (Kelchtermans & Ballet, 2002a). M.a.w. de zelfbelangen van de leerkrachten kwamen door deze korte tewerkstellingen in het gedrang:

“Ja, met die [vervangingen] van een dag kan je niet veel doen. ... Als je het op voorhand weet dan sturen de leerkrachten op voorhand een dagprogramma door. Dat is hier haar agenda dat ze heeft doorgestuurd. ... dat zijn dus de lessen dat ik moet geven. ... heeft ze het hier nog keer kort uitgetypt wat ik allemaal moet zeggen van de les.” [Tess_t1]

“Terwijl je in korte vervangingen van een dag of twee dagen... ja, sta je daar en ben je zodanig bezig met alles errond dat je niet je eigen persoonlijke leerkrachtenstijl kan naar buiten brengen.” [Marie_t1]

Net omdat ze hun competenties en gevoel van autonomie niet konden waarmaken, ontstonden frustraties die bijgevolg konden leiden tot een afname of verlies aan motivatie (Deci & Ryan, 2000; Van den Broeck et al., 2010).

“Zo door die korte vervangingen, zie ik het soms echt niet meer zitten. Want dat is zo ja, je komt ‘s morgens toe, soms weet je van niets. ... Dan zitten de leerlingen heel de tijd van juffrouw je moet nu dat doen, je moet nu dat doen. Dus eigenlijk geven zij meer les aan jou dan omgekeerd, of als je dan iets zegt, ja maar bij de juffrouw doen we het zo. En dat is zo ambetant, die korte vervangingen ontzie ik mij meestal.” [Tess_t1]

De betekenis die de wachttijd op een tewerkstelling en de korte duur van het contract kregen, bepaalde in sterke mate hoe de beginnende leerkrachten hun eerste loopbaanjaar beleefden. Deze betekenislaag had implicaties voor de ontwikkeling van het professioneel zelfverstaan van de leerkrachten en de realisatie van hun professionele belangen. Voorgaand onderzoek wees al op het cruciale organisatorische belang van het vinden en behouden van een tewerkstelling voor beginnende leerkrachten (Kelchtermans & Ballet, 2002a). De follow-up data stelden ons in staat om dit belang, de betekenis en implicaties ervan gedetailleerder en specifieker te begrijpen.

5.2 Zelfbescherming tegen een hoge prijs

De korte duur van de tewerkstellingen was niet alleen betekenisvol voor de manier waarop de leerkrachten hun eerste loopbaanjaar ervoeren. De korte contracten hadden namelijk ook een impact op de betekenis van de professionele kernrelaties van beginnende leerkrachten. Tijdens dergelijke korte contracten was er meestal geen tijd om zinvolle relaties met leerlingen of collega's aan te gaan en te ontwikkelen. Daarom besloten de leerkrachten dit zelfs niet te overwegen: vanwege de korte tewerkstelling ervoeren ze dergelijke inspanningen als een verspilling van tijd en energie. Bovendien kozen ze er bewust voor om tijdens die korte tewerkstellingen *emotionele afstand* te bewaren, zowel tegenover de leerlingen, als tegenover de collega's.

“Ik vind het behoorlijk lastig omdat je echt geen band kunt opbouwen met de leerlingen. Je bent daar maar een dag en eventueel misschien in het beste geval twee dagen en dan moet je weer weg. En je kent ook de gewoonten niet van de school en van de klas en je krijgt er ook niet veel informatie over want meestal gaat het om een leerkracht die ziek is en die je geen extra uitleg kan geven. Dus je staat daar, je bent een beetje aan je lot overgelaten en je weet eigenlijk niet echt wat er van jou verwacht wordt en wat dat de regels zijn. En dat vind ik héél ambetant!” [Aagje_t1]

“Ik denk niet dat ik in de leraarskamer ben geweest. Ik weet het niet, ik had er echt geen zin meer in en ik dacht ja, moet ik hier nu weer een band opbouwen met die leerkrachten en na x aantal dagen moet ik hier toch weer weg en zie je hier niemand meer. Wat voor nut heeft het? En dan denk ik echt niet dat ik in de leraarskamer ben geweest.” [Aagje_t1]

De strategie van emotionele afstand was begrijpelijk en effectief als bescherming tegen een pijnlijke emotionele investering. Zich eerst emotioneel engageren maar dan de leerlingen en collega's moeten verlaten, ging namelijk gepaard met gevoelens van verlies. Toch was deze strategie niet zonder consequenties en betaalden de beginnende leerkrachten daar een prijs voor. Door afstand te houden liepen ze namelijk belangrijke voordelen van deze professionele kernrelaties mis: een gevoel van voldoening en de ervaring van een leerkracht te kunnen zijn voor een bepaalde groep leerlingen. Eerder onderwijskundig onderzoek wees al op de fundamentele behoefte aan sociale erkenning als belangrijk aspect voor het zelfwaardegevoel van beginnende leerkrachten (Kelchtermans & Ballet, 2002a; Piot et al., 2010). Die kans op erkenning als leerkracht door de leerlingen, maar ook door de collega's, liepen ze mis door hun afstand te bewaren. In micropolitieke termen vormde de duur van de korte interimcontracten

(of de periodes van werkloosheid tussen tewerkstellingen) bijgevolg een reële bedreiging voor de cruciale sociaal-professionele én zelfbelangen van de beginnende leerkrachten (o.a. een positief zelfwaardegevoel).

Het feit dat beginnende leerkrachten niet de tijd en de kans kregen – en daardoor soms zelfs niet de moeite deden – om deel uit te maken van het team, betekende ook dat ze hun *behoefte aan verbondenheid* niet konden realiseren (Deci & Ryan, 2000). Deze behoefte aan verbondenheid impliceert dat leerkrachten het gevoel willen ervaren dat ze worden gewaardeerd, dat ze geliefd zijn en dat er voor hen wordt gezorgd. De relaties en contacten met collega's waren echter te kort en te vluchtig om zich tot hechte relaties te ontwikkelen en dat gevoel van verbondenheid te creëren. Vanwege de kortdurende contracten kregen de beginnende leerkrachten niet de kans om die verbondenheid te creëren en te voelen. Bovendien durfden ze daardoor ook vaak hun twijfels en vragen niet te bespreken met hun collega's. Ze bleven het gevoel hebben slechts de 'tijdelijke leerkracht' te zijn.

“Ik weet niet of ze er echt naar zouden luisteren omdat je daar maar zo kort bent. Wat heeft dat voor hen van nut om ernaar te luisteren als je daar maar twee weken of een maand bent? Ze is dan weer weg.” [Aagje_t4]

Dit riep de vraag op of tijdens die eerste en voorzichtige start van hun loopbaan andere relaties – bijvoorbeeld buiten de school – relevant en betekenisvol waren voor het bepalen van hun ervaring van de inductiefase? Buitenschoolse relaties kunnen verwijzen naar voormalige klasgenoten uit de lerarenopleiding of personen van het gezin (zie ook März & Kelchtermans, 2020; Ooghe et al., 2016). In onze data zagen we dat de beginnende leerkrachten wel degelijk verwezen naar familieleden, en meer specifiek familieleden die ook werkzaam zijn als leerkracht.

“Vooral mijn mama en mijn zus, omdat die mij blijven steunen van ‘Je moet daar niet mee inzitten’ en ‘Het gaat wel komen’ en zulke dingen, en dan ook wel mijn tante en mijn nonkel. Mijn nonkel is directeur van een school maar in X. En mijn tante werkt op het secretariaat daar in de school van Y. Zij heeft mij eigenlijk die job bezorgd. Maar zij zeggen ook van ‘Ja, dat is normaal dat het zo lang duurt’. Ze verstaan het, ze stellen mij dan ook een beetje op mijn gemak van dat is zo, de eerste 5 jaar...” [Tess_t2]

Dit illustreert hoe buitenschoolse relaties mee de ervaring van de inductiefase bepaalden voor de leerkrachten: bijvoorbeeld door troost te bieden als de contracten beëindigd waren, hoop te

geven tijdens de wachttijd tussen tewerkstellingen, enz. Daarnaast konden ze zelfs op micropolitieke wijze interfereren, bijvoorbeeld als tussenpersoon voor het vinden van een tewerkstelling (cfr. het realiseren van organisatorische belangen). M.a.w. die informele, meer persoonlijke relaties bleken een belangrijke ondersteunende structuur te vormen voor de beginnende leerkrachten tijdens hun eerste loopbaanjaar. Dit roept vragen op i.v.m. ondersteunende structuren in scholen. Internationaal onderzoek wijst op het – bijna vanzelfsprekend – gebruik van mentoren als een van de meest effectieve structuren voor zinvolle ondersteuning voor beginnende leerkrachten (Orland-Barak, 2016). Onze resultaten wijzen er echter op dat in geval van korte tewerkstelling het voor beginnende leerkrachten nodig is dit idee van ondersteuning te heroverwegen. De mentor vormt dan één van de mogelijke vormen van ondersteuning, naast de steun die leerkrachten krijgen van buitenschoolse relaties (zie ook März & Kelchtermans, 2020).

5.3 Zelfpresentatie domineert de relationele agenda

De tewerkstellingsonzekerheid had nog een andere impact op de professionele kernrelaties van de beginnende leerkrachten. Tijdens de korte en onstabiele interimcontracten werden de relaties bijna volledig gedomineerd door een instrumentele benadering. De professionele kernrelaties – voornamelijk de collega's en directeur – werden namelijk gezien en benaderd vanuit strategische micropolitieke termen i.v.m. toekomstige tewerkstellingsmogelijkheden. Daarom besteedden de leerkrachten veel aandacht aan de manier waarop ze overkwamen in die relaties. Ze poogden op allerlei manieren een welbepaalde – goede – indruk na te laten. Dit wordt ook omschreven als *'impression management'* (Goffman, 1959). De beginnende leerkrachten hanteerden deze *zelfpresentatie* dus als strategie om hun organisatorische belangen i.v.m. hun (toekomstige) tewerkstelling te realiseren. Ze deden er alles aan over te komen als een competente collega, probeerden zich aan te passen, enz. Die zelfpresentatie domineerde bijgevolg hun interacties en professionele kernrelaties op school.

Deze strategische houding en dit gedrag waren het meest evident en dominant in de relatie met de directeur, vermits deze persoon gezien werd als de belangrijkste actor voor mogelijk toekomstige werkgelegenheid. De directeur bepaalde namelijk wie kon blijven en wie niet, en fungeerde zo als *politieke poortwachter* op die school:

“Ik vind nog altijd dat de directeur zo’n beetje boven je staat en je weet ook zo’n functioneringsgesprek dat je daar ook een goede indruk moet maken, want volgend jaar of misschien binnen enkele jaren zal dat dat zijn wat de directeur zich nog zal herinneren en

dat hij daardoor misschien bepaalde beslissingen zal nemen, eventueel positief of eventueel negatief. Dus ik denk dat het daarom wel een grote druk met zich meebrengt omdat je weet dat je een goeie indruk moet maken voor de rest van je carrière.” [Chloë_t3]

“Er zijn ook wel dingen die ik niet goed vind. Ik vind bijvoorbeeld dat ze te veel activiteiten doen, maar ik zou dat nooit tegen de directeur zeggen. En er zijn nog dingen op de school, het is niet moeilijk om voorbeelden te geven, bepaalde visies waar ik niet achter sta. Ik vind dat ze een beetje te ver gaan in de vrijheid die ze de kinderen ook geven enz., maar als de directeur mij dat vlakaf vraagt ga ik daarover tegen hem liegen. Dan ben ik akkoord en dan vind ik dat een perfecte school...” [Marie_t4]

Hier zien we dat het *impression management* een emotionele investering vroeg van de beginnende leerkracht: de zelfpresentatie strookte mogelijk niet met de taakopvatting (niet voldoen aan hun eigen opvattingen en normen over goede professionele praktijk) en het zelfwaardegevoel van de leerkrachten. Zo creëerde de zelfpresentatie, als middel om hun organisatorische belangen te realiseren, extra stress en druk. Het sprak voor zich dat dit emotioneel belastend was (Hochschild, 1983; Liu & Zhang, 2014), en een negatieve invloed had op hun jobtevredenheid en zelfwaardegevoel (zie ook Kelchtermans & Deketelaere, 2016). Dezelfde strategische zelfpresentatie domineerde daarnaast ook de relaties en interacties met de collega's. Het overmatig bezig zijn met hoe ze overkwamen en de permanente bezorgdheid met 'de schijn op te houden' – overkomen als de soort leerkracht/collega waarvan ze geloven dat het van hen verwacht wordt – waren alomtegenwoordig in de interviewdata.

“Omdat ik mij ook nog altijd zo voel, dat ik de nieuwkomer ben en dat ik ook nog altijd een beetje moet oppassen met wat en hoe dat ik allemaal in de groep breng... Dat ik nog altijd ook wel moet oppassen dat ik niet te agressief of te forcerend overkom want uiteindelijk, als ik dan mag blijven, moet ik wel nog enkele jaren [met hen samenwerken], want ik wil toch nog proberen om de rest van mijn schoolcarrière daar ook te blijven natuurlijk. In het positieve daglicht te staan uiteindelijk.” [Chloë_t2]

“Omdat ik echt van het idee ben dat als je daar bent als interim, ik zeg niet als je daar al een jaar bent (dan vind ik wel dat je iets te zeggen hebt), maar als interim ben je daar maar heel even en dan ben ik altijd bang dat de leerkrachten zullen zeggen ‘Kijk eens, ze zal ook eens iets zeggen.’” [Aagje_t4]

Uit de interviewdata bleek duidelijk dat de strategische zelfpresentatie de relaties met collega's sterk beïnvloedde. Omdat de beginnende leerkrachten schrik hadden om als afhankelijk of onzeker over te komen, durfden ze de collega's niet om hulp te vragen. Ze probeerden het vragen van hulp dan ook te vermijden uit angst dat het door de anderen gezien zou worden als teken van gebrek aan professionaliteit of expertise. Het was echter complexer dan dat. De leerkrachten wouden ook niet gezien worden als iemand die alles al zelf dacht te weten en pretentieuus was. Als oplossing voor deze tweestrijd spreidden de beginnende leerkrachten bijvoorbeeld hun vragen over verschillende collega's. De overmatige bezorgdheid met hun zelfpresentatie in de relatie met de collega's zorgde er echter voor dat deze relatie als bron van ondersteuning en erkenning niet ten volle benut werd.

“Dat is wat ik meestal doe, het zelf oplossen. Ik weet dat dat fout is, want dan zullen ze je wel als zelfstandig zien, maar dan gaan ze ook soms denken van ‘die wil niets met ons te maken hebben’ of ‘ze voelt zich te goed om hulp te vragen’.... En als je niet veel vraagt, gaan ze denken van ‘zij weet het al blijkbaar’, ‘ze wil geen hulp aanvaarden’, ‘ze voelt zich te goed’. Als je dan iets verkeerd doet, dan denken ze van ‘ze had het maar moeten vragen’... Ik voel mij er wel geambeteerd door als ik iets moet vragen, ze gaan denken ‘oh nee ze is daar weer!’... Als je dat aan verschillende leerkrachten vraagt [kan je dat effect vermijden]... zoals vorig jaar in de winter in het vijfde leerjaar waren er veel dingen die ik niet wist. Het was ook een nieuwe schoolgemeenschap. De leerkracht die ik verving, werd directeur. Ik vroeg wel veel dingen aan haar omdat ik wist dat dat haar klas was en omdat zij daar ook het meeste van wist. Dan waren er weer van die dingen waarvan ik dacht ‘neen, moet ik haar nu weeral lastigvallen’, dan dacht ik ‘de leerkracht van het vierde is nog een vriendelijke, ik vraag het eens aan haar’ of een leerkracht die dichtbij stond en er vriendelijk uitzag. Ik zorg dat ik niet één heb waar ik alles [aan vraag]...” [Tess_t4]

Dit illustreert ook de vorige bevinding: wanneer de leerkrachten hun *behoefte aan verbondenheid* niet konden realiseren, was het ook moeilijk om twijfels en vragen met de collega's te bespreken (Deci & Ryan, 2000). Bovendien kunnen we dit gedrag verder duiden vanuit de idee van *‘introjected regulation’* (Deci & Ryan, 1985). Dit houdt in dat gedrag dat in eerste instantie extrinsiek gemotiveerd is, ondertussen *geïnternaliseerd* is. De leerkrachten gedroegen zich in eerste instantie voorbeeldig als reactie op externe normatieve verwachtingen. Deze gedragsregulatie, die aanvankelijk gestuurd werd door externe motieven, kwam echter ondertussen van de beginnende leerkrachten zelf. Hun motivatie om zich te gedragen als ‘model leerkracht’ werd zelfopgelegd. De gedragsregulatie was geïnternaliseerd maar is nog steeds een

vorm van extrinsieke motivatie. Het voorbeeldig gedragen was namelijk geen doel op zich (zoals het zou zijn wanneer we spreken over intrinsieke motivatie), maar veeleer een middel om een ander doel te bereiken, namelijk het vermijden van schaamtegevoelens, schuldgevoelens en angst. Hun gedrag kwam voort vanuit de angst een verkeerde indruk te maken en het vermijden van schaamte. Daardoor gaat deze vorm van gedragsregulatie vaak samen met gevoelens van verplichting en stress (Vansteenkiste et al., 2007).

“Natuurlijk moet je je een beetje bewijzen, ja, je moet zorgen dat je het goed doet, want als je het goed doet, mag je teruggaan [contractverlenging]. En het is toch wel stresserend, vind ik. Een keer dat de deur toe is en je in je klas zit, kan je wel doen wat dat je wilt, maar het is zo ja in de speeltijd, je moet zorgen dat je rij zeker in orde staat. Maar ja, je moet ook zorgen, je mag ook niet te streng zijn want dan gaan ze allemaal denken... Ja, ik vind dat wel een beetje moeilijk. Ja, dat evenwicht zoeken, ik vind dat een beetje stresserend wel, die korte vervangingen.” [Marie_t1]

“Ik probeer dat wel te doen als ik op de speelplaats moet staan, goed rond te kijken dat ik alles heb gezien zodat de andere leerkrachten niet kunnen zeggen van je hebt niet gezien dat die is gevallen ofzo. Dan probeer ik wel te zorgen dat alles in orde is en streng te zijn, bijvoorbeeld niet in de toiletten blijven rondhangen, probeer ik echt streng en kordaat te zijn. En ook als er ruzie is ofzo direct tussen komen en dat niet gewoon laten gebeuren, want dat zien de andere leerkrachten dan ook... Ja, gewoon, omdat ze dan geen negatieve dingen over je kunnen zeggen. Dat is wel om op een goed blaadje te staan.” [Sanne_t4]

Deze citaten tonen de emotionele investering die bij *impression management* kwam kijken. Tegelijkertijd illustreren ze ook hoe hun zichtbaarheid als leerkracht (bijv. op de speelplaats) micropolitieke bezorgdheden met zich meebrengen. Deze bekommernissen kunnen we interpreteren in termen van zelfbelangen: beginnende leerkrachten willen vooral gezien worden als competente leerkracht (zie ook Kelchtermans, 1994; Kelchtermans & Ballet, 2002a). Dit toont de nauwe samenhang van hun zelfbelangen met hun organisatorische belangen: het gezien worden als competente leerkracht is tegelijkertijd ook een streven naar werkgelegenheid. Dit laatste is dan weer nodig om hun professioneel zelfverstaan te realiseren. Bovendien vormen de citaten ook een voorbeeld van de micropolitieke geletterdheid ‘in actie’ vermits ze laten zien hoe de leerkrachten in staat waren de situaties te lezen in termen van professionele belangen en ernaar konden handelen.

Wanneer de leerkrachten een evolutie doormaakten van een kort vervangingscontract naar een stabiel contract, dan zagen we een evolutie in de professionele kernrelaties. Een stabiel contract voor een langere termijn bleek namelijk het tegenovergestelde effect te hebben.

“Maar terwijl nu is dat wel iets heel anders, ja, je kent de collega’s natuurlijk een beetje, dat scheelt. Maar ook sowieso als je daar langer zit, mensen komen een keer iets vragen aan jou, je zit zo meer in het schoolsysteem, je draait mee.” [Marie_t1]

“Ja dat, ik voel mij daar wel enorm goed door. Dat geeft zo, dat je voelt dat je aanvaard bent en dat je ook een mening hebt en een zeg in alles.” [Marie_t3]

We zagen hoe de relaties gingen fungeren als bronnen van sociale erkenning. De beginnende leerkrachten voelden zich behandeld als een volwaardig lid van de school en als iemand met relevante professionele expertise (zie ook Kelchtermans, 2019). Het feit dat een contract voor een langere termijn het tegenovergestelde effect beek te hebben, staafde niet alleen onze bevindingen maar toont ook hoe het follow-up design een meerwaarde was om evoluties en processen bloot te leggen. Op deze manier zagen we namelijk dat alleen wanneer de leerkrachten een stabiel contract hadden de professionele kernrelaties intrinsiek relevant en waardevol werden in plaats van voornamelijk functioneel of strategisch. Alleen dan kon de instrumentele bezorgdheid i.v.m. het *impression management* en de zelfpresentatie afnemen en konden de relaties hun rol als gewaardeerde werkconditie vervullen. Alleen dan konden de leerkrachten hun sociaal-professioneel belangen van een kwaliteitsvolle relatie met o.a. de collega’s nastreven in plaats van voorrang te geven aan hun organisatorische belangen.

6. Conclusie en discussie

Onderzoek naar de inductiefase van leerkrachten focuste zich al eerder op de ervaringen van beginnende leerkrachten (zie o.m. Aspors & Bondas, 2013; Fox & Wilson, 2009; Veenman, 1984). Door gebruik te maken van een follow-up design konden we echter data verzamelen over de ervaringen van beginnende leerkrachten aansluitend bij de momenten dat ze daadwerkelijk plaatsvonden. De temporele nabijheid maakte dat dit design verschilt van de meest gebruikte retrospectieve designs. Die temporele nabijheid stelde ons in staat te zien hoe de wachttijd en verschillende korte contracten betekenisvol werden voor de beginnende leerkrachten. Zo konden we de betekenis van deze realiteit voor de beleving van het beroepssocialisatieproces en de professionele kernrelaties ontrafelen. Door de belevingen nabij de gebeurtenissen te bevragen, konden we werkelijk hun ervaring én betekenisgeving aan hun

eerste loopbaanjaar vatten, wat bijdraagt aan de geldigheid van onze bevindingen. Dit design gaf ons de mogelijkheid meer diepgang en genuanceerde inzichten te krijgen in hoe bepaalde formele elementen tijdens de inductiefase de ervaring van beginnende leerkrachten en hun professioneel leren diepgaand beïnvloedden.

Onze bevindingen lieten in de eerste plaats zien dat de wachttijd (voor en tussen de tewerkstellingen), en de duur van de contracten op zichzelf relevant waren en een invloed hadden op de ervaring van de inductiefase. Ze hadden namelijk een sterke impact op en kaderden de betekenisgeving van de beginnende leerkrachten. Lange wachttijden en de daaruit voortvloeiende werkonzekerheid creëerden extra stress, zelftwijfel, afnemende motivatie en dalende jobtevredenheid.

Ten tweede bleek de contractduur een belangrijke impact te hebben op de professionele kernrelaties van de beginnende leerkrachten. De vaak zeer korte contracten lieten het eenvoudigweg niet toe de relevante professionele kernrelaties te ontwikkelen vanwege de té korte tijd. De beginnende leerkrachten waren daarom ook niet bereid om de nodige tijd en energie te investeren in het tot stand brengen van die relaties. Dit wees op de beschermende strategie die de beginnende leerkrachten hanteerden: ze hielden emotionele afstand en verminderden hun betrokkenheid in de relaties met leerlingen en collega's. Deze strategie beschermde hen tegen de pijn die kwam kijken bij het beëindigen van een tewerkstelling. Deze terughoudendheid in het engagement in de professionele kernrelaties verminderde echter ook het potentiële voordeel dat deze professionele kernrelaties met zich meebrengen: een potentiële bron voor jobtevredenheid, zelfwaardegevoel en professionele ontwikkeling.

Ten derde hebben we geconstateerd dat de beginnende leerkrachten niet alleen terughoudend waren in hun professionele kernrelaties, maar dat ze door de werkonzekerheid ook een zeer functionele en instrumentele houding aannamen in die relaties. Het verwerven en behouden van hun tewerkstelling was voor hen van het allergrootste belang en werd als zodanig een dominerend organisatorisch belang. Hun strategisch gedrag en *impression management* overheersten de interacties en relaties met de directeur, en vaak zelfs ook met de andere collega's. Ondanks het feit dat dit een aanzienlijke emotionele investering vergde, wilden de beginnende leerkrachten vooral een goede indruk nalaten om toekomstige kansen op tewerkstelling gaaf te houden. Het nadeel hiervan was dat ze dus mogelijks steun en sociale erkenning misliepen die ze dankzij deze relaties hadden kunnen krijgen.

De formele werkcondities (wachtijd, contractduur) en de daaraan gerelateerde werkonzekerheid hebben implicaties voor de betekenis en het potentieel van mentoren als ondersteunende structuur. Onze bevindingen gaven aan dat het heel moeilijk is zinvolle en effectieve ondersteuningsstructuren te creëren voor beginnende leerkrachten in scholen zolang er geen sprake is van een minimum aan stabiliteit en continuïteit in de werkgelegenheid van die beginnende leerkrachten. Als zodanig kan de potentiële zinvolheid en het effect van interventies van een aangewezen mentor dalen of in gevaar komen. Onze data toonden aan dat ook relaties buiten de school actieve ondersteunende structuren voor beginnende leerkrachten kunnen zijn. Die informele, meer persoonlijke relaties bleken belangrijk en relevant als ondersteunende structuren (zie ook März & Kelchtermans, 2020).

Ondanks de uitgebreide literatuur over beginnende leerkrachten is er weinig aandacht voor de daadwerkelijke start in het beroep en de korte, fragmentarische tewerkstellingen waar veel beginnende leerkrachten mee te maken krijgen. Het beperkte voorgaand onderzoek hierover heeft het voornamelijk over de uitdagingen in de klascontext. Zo wezen Duggleby en Badali (2007) erop dat leerkrachten met een korte tewerkstelling extra vaardigheden nodig hebben in vergelijking met vastbenoemde leerkrachten. Dit gaat over vaardigheden zoals bijvoorbeeld klasmanagement, omdat de leerkrachten door de korte duur van hun tewerkstelling geen verstandhouding met de leerlingen kunnen opbouwen waar ze kunnen op terugvallen. Maar zoals Jenkins, Smith en Maxwell (2009) benadrukten, is de vraag hoe beginnende leerkrachten deze extra – en men kan beargumenteren, meer gesofisticeerde of geavanceerde – vaardigheden moeten ontwikkelen met minder ‘tijd in de klas’ dan hun vastbenoemde collega’s. Hulme en Menter (2014) stelden dan ook: “Episodic work histories are unlikely to sustain professional growth, diluting the skills and eroding the confidence of new teachers” (p. 684). We willen hier echter ook een genuanceerder beeld van die uitdagende realiteit meegeven. Zo blijkt dat meer ervaren leerkrachten achteraf vaak positief terugblikken op de korte interimcontracten (Kelchtermans, 1994). Kelchtermans (1994) stelde al vast dat voor sommige leerkrachten de inductiefase het karakter kon aannemen van een soort ‘*professioneel moratorium*’. Hiermee verwijst hij naar situaties waar leerkrachten wel tewerkgesteld zijn, maar waarbij de volledige verantwoordelijkheid voor de klasgroep nog wordt uitgesteld, zoals bijvoorbeeld het geval is tijdens korte interimcontracten. De korte interimcontracten maken het voor de leerkrachten mogelijk ervaringen op te doen op een meer vrijblijvende manier. Ze ervaren wat het is om leerkracht te zijn, maar hoeven niet de volledige verantwoordelijkheid te dragen. Op deze manier kunnen de korte contracten de leerkrachten in staat stellen professionele ervaringen in

verschillende beroepscontexten op te doen. Als zodanig kunnen de leerkrachten de verschillende korte tewerkstellingen leren waarderen als een ecologisch valide, relevante gelegenheid om ervaring op te bouwen, erachter te komen wie ze professioneel als leerkracht zijn en/of willen zijn, en welke werkcondities voor hen noodzakelijk en/of wenselijk zijn. Die ervaringen kunnen zo resulteren in een meer expliciete taakopvatting, een bewust worden van en zichzelf beter leren kennen als leerkracht, maar ook in de ontwikkeling van micropolitieke geletterdheid. Dan kunnen deze korte interimcontracten beschouwd worden als een leermoment, een manier om zich professioneel te ontwikkelen. Bovendien kunnen de beginnende leerkrachten die een duidelijker idee hebben ontwikkeld over de verschillende werkcondities die ze wenselijk achten en over wie ze zijn als leerkracht, een aanwinst zijn voor de school als een belangrijke bron voor schoolontwikkeling en innovatie (Kelchtermans, 2019; März & Kelchtermans, 2020). Dankzij deze verworven kennis kunnen de leerkrachten bijvoorbeeld praktijken in vraag stellen, innovatieve ideeën delen en voorstellen doen voor veranderingen op school (zie ook Ulvik & Langørgen, 2012).

De potentieel positieve ervaring van deze korte interimcontracten is echter slechts mogelijk in bepaalde omstandigheden: de beginnende leerkracht moet de tijd krijgen om relaties met belangrijke actoren te ontwikkelen. De professionele kernrelaties moeten de kans krijgen om intrinsiek relevant te worden en te fungeren als bron voor professionele groei. De beginnende leerkrachten moeten waardering en erkenning als leerkracht ervaren, zich aldus behandeld voelen als iemand met *agency*, als een actor, en iemand die al over relevante professionele expertise beschikt (o.b.v. bijv. hun opleiding en eigen ervaring als leerling in het onderwijs).

Dat er een potentiële leerkans verbonden is aan de korte interimopdrachten betekent dus niet dat dit een reden of rechtvaardiging kan zijn om door te gaan met het aannemen van beginnende leerkrachten op basis van enkel en alleen korte interimcontracten. Onze bevindingen tonen namelijk hoe deze tewerkstellingen o.a. een grote bedreiging vormen voor hun beroepsmotivatie. Lerarenopleidingen kunnen leerkrachten echter wel voorbereiden op de mogelijke realiteit van de korte contracten en hen erop attent maken dat ze die tewerkstelling kunnen omzetten in kansen voor professionele ontwikkeling in plaats van ze te beschouwen als bronnen van frustratie en zelftwijfel.

Volgens onze bevindingen zullen inspanningen om beginnende leerkrachten te ondersteunen maar beperkt effect hebben zolang bepaalde contractvoorwaarden ontbreken, zoals een minimum aan werkstabiliteit. Tegelijkertijd moeten we onthouden dat de inductiefase, de

betekenis ervan en het mogelijke effect op latere loopbaanbeslissingen altijd afhankelijk zullen zijn van de wisselwerking tussen de complexe samenhang van actoren en formele structuren. Het ontrafelen van deze samenhang blijft een belangrijke onderzoeksagenda voor toekomstig onderzoek, alsook voor het opstellen van een ondersteuningsbeleid dat gericht is op de professionele ontwikkeling van (beginnende) leerkrachten en het behouden van deze leerkrachten in het lerarenberoep.

Ook de beperkingen van dit onderzoek wijzen op mogelijke pistes voor toekomstig onderzoek. Het is duidelijk dat de resultaten van onze interpretatieve analyse verder bevestigd moeten worden bij grotere of verschillende populaties van respondenten. Aangezien de inductiefase en ervaringen van beginnende leerkrachten kunnen verschillen tussen bijvoorbeeld basisscholen en middelbare scholen, zou het ook interessant zijn om steekproeven uit verschillende onderwijsniveaus te betrekken. Daarnaast is het mogelijk dat de specifieke onderwijscontext van Vlaanderen van invloed is op onze resultaten. Het Vlaamse onderwijs wordt bijvoorbeeld gekenmerkt door constitutionele vrijheid van onderwijs en een afwezigheid van centrale inductieprogramma's. Daarom is het belangrijk om de bevindingen in andere onderwijscontexten te verifiëren. Het zou bijvoorbeeld interessant zijn om te weten of de ervaringen van beginnende leerkrachten in onderwijssystemen met een formeel inductieprogramma al dan niet verschillen (zie bijv. van der Wal et al., 2019). Verschillende landen zoals het Verenigd Koninkrijk (Abbott et al., 2009; Troman & Woods, 2000), Canada (Clandinin et al., 2015; Farrell, 2016; Goddard & Foster, 2001) en Australië (Kidd et al., 2015) worden geconfronteerd met leerkrachten die werken onder onzekere korte interimcontracten en daarbovenop in een prestatiegerichte beleidscontext. Voor de verdere theorieontwikkeling zou het interessant zijn om na te gaan in hoeverre de bevindingen die we in dit onderzoek hebben geïdentificeerd zich gelijkaardig manifesteren in deze beleidscontexten.

Ten slotte onderstreept onze studie de waarde van een follow-up en een meer longitudinaal onderzoeksdesign in de studie naar de inductiefase van leerkrachten, vermits het toelaat het proceskarakter van deze periode en de professionele ontwikkeling te kunnen begrijpen en ontrafelen. Ons gebruik van een follow-up design met verschillende tijdstippen voor dataverzameling, stelde ons in staat om dicht bij de ervaringen van de beginnende leerkrachten te blijven. Toch zou een echt longitudinale aanpak gedurende meerdere jaren kunnen bijdragen aan diepgaander inzicht in de processen van socialisatie en professionele ontwikkeling door de inductiefase heen.

Studie 2: Loopbaanverhalen. Tijd voor de sociaal-professionele ruimte

1. Inleiding en probleemstelling

De inductiefase is een van de meest bestudeerde fasen uit de loopbaan van leerkrachten (Bullough et al., 1992; Gold, 1996; Huberman, 1989; Kagan, 1992; Kelchtermans, 1994; Veenman, 1984). Tijdens de inductiefase – of de overgang van de lerarenopleiding naar het beroep en de eerste jaren in het lerarenberoep – spelen zich verschillende complexe processen af.

Ten eerste vindt tijdens de inductiefase het proces van beroepssocialisatie plaats. Na hun afstuderen komen de leerkrachten de school binnen en wordt er van hen verwacht dat ze lid worden van de school als organisatie (Kelchtermans & Ballet, 2002a; Vanderlinde & Kelchtermans, 2013). Naast de uitdagingen die de leerkrachten ervaren in hun klaspraktijk vormt het ingroeien in een organisatie voor hen een even essentiële opdracht. De beroepssocialisatie verwijst dan niet naar een passief ingroeien in een bestaande context, maar naar: “an interpretative and interactive process between the new teacher and the context” (Kelchtermans & Ballet, 2002a, p. 106). Het betreft een *interpretatief* proces waarbij de leerkracht betekenis geeft, en een *interactief* proces dat verwijst naar de wisselwerking tussen het individu (de beginnende leerkracht) en de context (de school als organisatie). Deze wederzijdse interactie houdt in dat de leerkracht beïnvloed wordt door de beroepscontext, maar tegelijkertijd ook een invloed uitoefent op deze context (Kelchtermans & Ballet, 2002a; Zeichner & Gore, 1990).

Dit proces van socialisatie is gerelateerd aan het intensief leer- en ontwikkelingsproces dat de inductiefase kenmerkt (Feiman-Nemser, 2001; Kelchtermans & Ballet, 2002a). Ten tweede vindt tijdens de inductiefase dus een proces van *professionele ontwikkeling* plaats. De kerngedachte van professionele ontwikkeling bij leerkrachten is volgens Kelchtermans (2001): “dat het verwerven van de competenties voor deskundig leraarschap een levenslang leer- en ontwikkelingsproces veronderstelt én dat dit leren plaatsvindt vanuit de betekenisvolle interactie tussen de lerende (=leerkracht) en de context, waarin hij/zij permanent een aantal ervaringen opdoet” (p. 14). Dit proces resulteert in kwalitatieve veranderingen in zowel het handelen van leerkrachten als in hun denken (Kelchtermans, 1994, 2009a). Gelijkaardig aan het proces van beroepssocialisatie wordt er uitgegaan van de actieve rol van de beginnende leerkracht in zijn/haar professionele ontwikkeling (Baltusite, 2015; Kelchtermans, 1994; Kelchtermans & Ballet, 2005). Opnieuw betreft het namelijk een *interpretatief* proces: de leerkrachten komen de school binnen, geven betekenis aan situaties, ontmoetingen, andere

actoren en handelen op basis van deze betekenisgeving (Coburn, 2001; Kelchtermans, 2009a; März & Kelchtermans, 2013). Daarnaast gaat het om een *interactief* proces. De betekenisgeving vindt m.a.w. altijd plaats in interactie met de context. De context moeten we zowel temporeel als ruimtelijk begrijpen. De inbedding in de temporele context houdt in dat we dit leerproces begrijpen als *continu proces* van betekenisgeving, waarbij het huidige denken en handelen van leerkrachten beïnvloed wordt door ervaringen in het verleden en verwachtingen voor de toekomst (Kelchtermans, 1994, 2009a). Het bestuderen van professionele ontwikkeling impliceert daarom aandacht voor processen en evoluties door de loopbaan heen (Kelchtermans, 1994). Daarnaast is professionele ontwikkeling ook ingebed in de ruimtelijke context. Ruimtelijk moeten we niet alleen begrijpen als fysiek, materieel of institutioneel, maar ook als sociaal en cultureel (Kelchtermans, 1994). Dat impliceert dat andere actoren onvermijdelijk een rol spelen.

De beroepscontext van leerkrachten is in wezen sociaal: de beginnende leerkrachten komen de school binnen en worden daarbij geconfronteerd met andere actoren zoals de leerlingen, directeur, collega's en ouders van leerlingen. Dit omschrijft Kelchtermans (2017a, 2018a) als de *professionele kernrelaties* die inherent en structureel aanwezig zijn op school: je hebt geen school zonder leerlingen, je wordt omringd door collega's en krijgt te maken met een directeur. De verschillende kernrelaties zijn niet alleen intrinsiek maar ook bepalend voor het beroep. Dat wil zeggen dat ze er niet alleen inherent deel van uitmaken maar dat er ook geen betekenisvolle realiteit is als leerkracht zonder deze anderen in de school (Kelchtermans, 2018a, 2019). De professionele ontwikkeling en de beroepssocialisatie van leerkrachten zijn dus onvermijdelijk een sociaal gebeuren. De leerkrachten komen met deze verschillende kernrelaties in aanraking, kunnen niet anders dan zich hiertoe verhouden en moeten met hen (leren) omgaan.

Door de interacties met de verschillende professionele kernrelaties heen proberen de leerkrachten hun plaats in de school te vinden en te onderhandelen. De kernrelaties kunnen namelijk verschillende verwachtingen en belangen hebben, wat voor eventuele spanningen of conflicten kan zorgen. Bijgevolg spelen bij de interpretatieve en interactieve processen van socialisatie en professionele ontwikkeling onvermijdelijk ook micropolitieke aspecten een rol (Achinstein, 2006; Kelchtermans & Ballet, 2002a,b; Schempp et al., 1993). De beginnende leerkrachten worden geconfronteerd met de micropolitieke realiteit van de school en moeten leren hoe ze hun belangen moeten onderhandelen (Achinstein, 2006; Aspors & Bondas, 2013; Curry et al., 2008; Kelchtermans & Ballet, 2002a,b).

Onze voorafgaande studie (Studie 1) ging dieper in op de micropolitieke betekenis van de professionele kernrelaties voor de processen van socialisatie en professionele ontwikkeling zoals die zich door het eerste loopbaanjaar van leerkrachten heen ontwikkelden. Studie 1 bevestigde de belangrijke rol van de professionele kernrelaties. Bovendien liet die studie zien hoe *formele werkcondities* verregaande implicaties hadden voor de rol van de professionele kernrelaties (Marent et al., 2020). De korte tewerkstellingen waarin de leerkrachten na hun afstuderen terechtkwamen, bleken niet alleen betekenisvol voor de ontwikkeling van de kernrelaties, maar ook voor de ontwikkeling van hun professioneel zelfverstaan. Ze hadden namelijk een invloed op het zelfbeeld, zelfwaardegevoel en de beroepsmotivatie van de leerkrachten (Marent et al., 2020).

De inzet van deze vervolgstudie was dan ook de betekenis van de formele werkcondities verder te ontrafelen. Ondanks het uitgebreide onderzoek naar de inductiefase bleef het onduidelijk hoe de formele werkcondities een rol spelen voor de processen van beroepssocialisatie en professionele ontwikkeling. Studie 2 wilde meer inzicht krijgen in de betekenis van de formele werkcondities eenmaal deze gestabiliseerd zijn – d.w.z. eenmaal deze werkcondities niet continu veranderen. Zo konden we nagaan wat een *langere tewerkstelling* betekende voor de manier waarop de professionele kernrelaties een rol spelen voor de socialisatie en professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten door de inductiefase heen.

2. Conceptueel kader

De definitie van professionele ontwikkeling van Kelchtermans (2001) plaatst de ervaringen van leerkrachten centraal. Het bestuderen van hun ervaringen tijdens hun loopbaan is dan ook nodig willen we hun professionele ontwikkeling verder inzichtelijk maken. De *narratief-biografische benadering* benadrukt de loopbaanervaringen én meer bepaald de betekenis die deze ervaringen hebben voor de leerkracht (Kelchtermans, 1994).

Bovendien is het verwerven van kennis en vaardigheden om als professioneel lid van de school te functioneren geen neutraal proces (Kelchtermans & Ballet 2002a). De interpretatieve en interactieve processen staan namelijk niet los van waardegeladen keuzes, morele overwegingen en persoonlijke opvattingen over goed onderwijs en over wie de leerkrachten (willen) zijn. Het feit dat deze opvattingen kunnen worden betwist en in vraag gesteld, maakt micropolitieke onderhandeling met de belangrijkste actoren in de school noodzakelijk (zie bijv. Lacey, 1977; Kelchtermans & Ballet, 2002a). Het *micropolitiek perspectief* neemt de idee van verschillende belangen tussen de actoren in de school als uitgangspunt en besteedt aandacht aan de

machtsrelaties, strategieën en tactieken die worden gebruikt om deze belangen te behartigen (Ball, 1987; Blase, 1991; Hoyle, 1982; Kelchtermans & Ballet, 2002a,b). Vooraleer we verder ingaan op dit micropolitiek perspectief, lichten we de narratief-biografische benadering toe.

2.1 De narratief-biografische benadering van professionele ontwikkeling

Centraal in de narratief-biografische benadering staan de loopbaanverhalen van leerkrachten om hun gedrag, praktijken en zo ook hun professionele ontwikkeling te begrijpen (Kelchtermans, 1994). Deze benadering geeft in het bijzonder een centrale plaats aan de betekenis die de loopbaanervaringen voor de leerkracht hebben (Kelchtermans, 1994). Die worden door de leerkrachten geordend in een verhaalvorm. Dat betekent dat niet zozeer de feitelijke weergave van wat zich heeft afgespeeld vooropstaat, als wel de reconstructie van gebeurtenissen die op het moment dat ze verteld worden voor de verteller van betekenis zijn. *Narratief* verwijst dus naar de klemtoon op de subjectieve, verhalende weergave van de loopbaanervaringen door de leerkracht. De subjectieve betekenisgeving van de respondenten staat centraal in tegenstelling tot wanneer de formele of objectieve loopbaan onderzocht wordt (Kelchtermans, 1994; Sikes et al., 1985). Het gaat ons dus om de manier waarop de leerkracht retrospectief zijn loopbaanervaringen reconstrueert in verhaalvorm.

Dit loopbaanverhaal – of de *professionele biografie* – kan niet los worden gezien van de persoonlijke en/of professionele levensgeschiedenis van de leerkrachten. De wijze waarop mensen betekenis geven aan situaties, de keuzes die ze maken en hun handelen wordt meebepaald door ervaringen uit het verleden en verwachtingen naar de toekomst. Wat leerkrachten vroeger gedaan, beleefd, ervaren hebben tijdens hun loopbaan bepaalt dus de betekenisgeving, en daarbij aansluitend hun praktijken in het nu (Kelchtermans, 1994, 2009b). De betekenisgeving is dus ingebed in de temporele context. Dit laatste is de kerngedachte van het *biografisch* perspectief en vormt de globale invalshoek van dit onderzoek.

De betekenisgeving van de leerkrachten is vervolgens niet alleen ingebed in de *tijd* maar ook in de *ruimte*: de gebeurtenissen vonden plaats op een bepaald moment én op een bepaalde plaats. De ruimte verwijst dan niet alleen naar het ruimtelijk fysieke maar ook naar het sociaal, interactionistische aspect. Het handelen en betekenisgeven gebeurt altijd in interactie met de omgeving (Kelchtermans, 1994). We zijn dan ook geïnteresseerd in het bestuderen van deze betekenisvolle interacties met de sociale omgeving. De professionele kernrelaties – de leerlingen (en hun ouders), collega's (waaronder eventueel ook de mentor) en de directeur – zijn inherent aan en maken fundamenteel deel uit van deze omgeving voor leerkrachten

(Kelchtermans, 2017a, 2018a, 2019). Het vormt de inzet van deze studie om verder te ontrafelen op welke manier deze professionele kernrelaties betekenisvol zijn voor beginnende leerkrachten. Het is namelijk wanneer de interactie met de tijd-ruimtecontext betekenisvol is voor de leerkracht dat ze resulteert in professionele ontwikkeling (Kelchtermans, 1994).

De narratieve benadering kadert binnen het breder ‘*teacher-thinking*’ onderzoek (Kelchtermans, 1994, 2009b, 2017b). Het ‘*teacher-thinking*’ onderzoek stelt dat het handelen van leerkrachten enkel grondig begrepen kan worden door ook het denken te bestuderen. Dit denken slaat op de ideeën en normatieve opvattingen, en beïnvloedt mee het handelen (zie bijv. Clark & Peterson, 1986; Craig et al., 2013; Richardson & Placier, 2001). Vermits de loopbaanverhalen van leerkrachten een manier vormen waarop individuen hun ervaringen uiten en er betekenis aan geven, vormt dit loopbaanverhaal een representatie van het ‘denken’ van leerkrachten (Kelchtermans, 1994, 2009b, 2017b). Dit denken identificeren en analyseren, is volgens deze benadering nodig om het handelen van leerkrachten, en dus ook het ontwikkelen van het professioneel handelen, te begrijpen. De meerwaarde van de loopbaanverhalen van de leerkrachten voor dit onderzoek is dat we door het bestuderen van deze verhalen hun leerproces beter kunnen begrijpen.

In lijn met dit ‘*teacher-thinking*’ onderzoek stelt Kelchtermans (1994, 2009a,b) dat we de *uitkomst* van dit leerproces als tweevoudig kunnen begrijpen – namelijk zowel in het handelen van leerkrachten als in hun denken. Op het niveau van het professioneel handelen van leerkrachten wordt het resultaat zichtbaar in een complexer en verfijnder repertoire van professionele vaardigheden en de beheersing ervan. Parallel aan de verandering in het handelen is er bij professionele ontwikkeling sprake van kwalitatieve veranderingen in het denken. Dit denken – en de veranderingen erin – vindt zijn neerslag in het *persoonlijk interpretatiekader* (Kelchtermans, 1994; 2009a).

Het persoonlijk interpretatiekader

De professionele ontwikkeling verwijst naar het levenslange leerproces als gevolg van de betekenisvolle interacties van leerkrachten met anderen, in verschillende contexten (Kelchtermans, 2001). Voor het bestuderen van de professionele ontwikkeling maken we gebruik van de notie van het *persoonlijk interpretatiekader* (Kelchtermans, 1994; 2009a). Het persoonlijk interpretatiekader verwijst naar het geheel van kennis en opvattingen over onderwijs (en over zichzelf binnen dat onderwijs), dat fungeert als lens waardoor leerkrachten onderwijssituaties waarnemen, er betekenis aan geven en erin handelen (Kelchtermans, 1994,

2009a). Centrale concepten zijn ‘het professioneel zelfverstaan’ en ‘de subjectieve onderwijstheorie’ als twee onderling verweven domeinen van het persoonlijk interpretatiekader dat elke individuele leerkracht gedurende zijn/haar loopbaan ontwikkelt. Beide vormen dynamische uitkomsten (d.w.z. veranderbaar, in beweging door de tijd heen) van een continu proces van professionele ontwikkeling (Kelchtermans, 1994, 2009a).

Ten eerste verwijst het ‘*professioneel zelfverstaan*’ naar de manier waarop leerkrachten zichzelf percipiëren als leerkracht op een bepaald moment in de tijd. Het professioneel zelfverstaan bestaat uit vijf componenten: het zelfbeeld, het zelfwaardegevoel, de taakopvatting, het toekomstperspectief en de beroepsmotivatie. Deze laatste conatieve component betreft de motivatie van een leerkracht om in het beroep te starten, erin te blijven of eruit te stappen. Daarbij spelen niet alleen de taakopvatting maar ook de *werkcondities* een belangrijke rol (Kelchtermans, 2009a).

Ten tweede verwijst de ‘*subjectieve onderwijstheorie*’ naar het persoonlijk systeem van kennis en opvattingen over onderwijs dat leerkrachten hanteren om hun beroep uit te oefenen. De subjectieve onderwijstheorie bevat dus de praktische kennis van de leerkracht, die het persoonlijke antwoord geeft op de vragen ‘hoe moet ik omgaan met een specifieke situatie in mijn werk?’ en ‘waarom denk ik dat dit de meest effectieve manier is om dit te doen?’. De subjectieve onderwijstheorie omvat m.a.w. de professionele knowhow, de basis waarop leerkrachten hun beslissingen in de praktijk baseren (Kelchtermans, 2009a).

Het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie vormen indicatoren voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten (Kelchtermans, 1994). Het persoonlijk interpretatiekader weerspiegelt namelijk hoe iemand zichzelf op een bepaald moment in de tijd ziet, maar dit begrip is constant in ontwikkeling als resultaat van nieuwe ervaringen en interacties met anderen. Dit wil zeggen dat dit kader de betekenisgeving en het handelen op een bepaald moment in de tijd beïnvloedt, maar dat het verandert als gevolg van het voortdurende proces van betekenisgeving in relatie tot bepaalde ervaringen (Kelchtermans, 2009a). Het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie zijn dus zowel *voorwaarde voor*, en tegelijkertijd *resultaat van* interactie met de context (Kelchtermans, 2009a). Beide kunnen dan ook worden gezien als tegelijkertijd *proces* en *product*. Dit impliceert dat leerkrachten niet alleen moeten leren omgaan met verschillende actoren in de school, maar dat deze actoren ook meebepalend zijn voor hoe het persoonlijk interpretatiekader van leerkrachten zich ontwikkelt. Het persoonlijk interpretatiekader vormt namelijk de voorwaarde voor het in interactie treden, maar krijgt ook inhoud en ontwikkelt zich ten gevolge van deze interacties.

De inductiefase vormt hierbij een cruciale fase in de loopbaan van leerkrachten (Kelchtermans & Ballet, 2002b). In het begin van hun loopbaan worden de opvattingen van de leerkrachten namelijk geconfronteerd met eigen ervaringen, wat vaak leidt tot spanningen, twijfels en eventueel herzieningen van het persoonlijke interpretatiekader. Naast de confrontatie met hun eigen ervaringen komen de leerkrachten bovendien in aanraking met de opvattingen van anderen, die verschillende meningen, doelen en belangen kunnen nastreven. De leerkracht zoekt dan niet alleen zijn/haar weg binnen de heersende normatieve opvattingen in de school, maar gaat deze ook *onderhandelen* en daarbij trachten trouw te blijven aan zijn/haar eigen overtuigingen (Kelchtermans, 2018a,b). De beginnende leerkrachten raken dus onvermijdelijk ook altijd verwickeld in processen van macht, invloed en belangen (Kelchtermans & Ballet, 2002a,b). Bijgevolg omvat professionele ontwikkeling naast normatieve ook onvermijdelijk politieke aspecten. Om aandacht te hebben voor deze politieke dimensie vullen we dit conceptueel kader aan met het *micropolitiek perspectief*.

2.2 Het micropolitiek perspectief

Aan het begin van hun loopbaan – maar ook bij een nieuwe tewerkstelling – staan de leerkrachten voor de uitdaging om een eigen plek in de school als organisatie te vinden én te onderhandelen. De professionele kernrelaties in de school – de directeur, collega's, ouders – hebben allemaal bepaalde normatieve ideeën over goed onderwijs en hoe deze in de praktijk moeten worden gerealiseerd. Deze opvattingen kunnen min of meer expliciet worden geuit en gedeeld. Bovendien kunnen ze in strijd zijn met die waarmee de beginnende leerkracht de opleiding verlaat (Allen, 2009; Zeichner & Tabachnik, 1981). Het vraagt van de leerkracht politieke inspanningen om hun ideeën en opvattingen te onderhandelen (Curry et al., 2008; Strom, 2016; Vanderlinde & Kelchtermans, 2013). Als zodanig is het vinden van een plaats als beginnende leerkracht in een school geen passieve aanpassing, maar maakt het deel uit van een proces waarbij de leerkracht deze (sociale) context actief interpreteert, communiceert en onderhandelt (Kelchtermans & Ballet, 2002a,b). Bovendien kent de school als organisatie bepaalde tradities en gewoonten, en heersen er daarbinnen ook min of meer subtiële machtsverhoudingen tussen (groepen van) actoren. M.a.w. de beginnende leerkracht wordt in zijn/haar werksituatie onvermijdelijk geconfronteerd met een micropolitieke realiteit (Kelchtermans & Ballet, 2002a,b).

Micropolitiek verwijst dan naar:

The use of formal and informal power by individuals and groups to achieve their goals in organizations. In large part, political actions result from perceived differences between individuals and groups, coupled with the motivation to use power to influence and/or protect. Although such actions are consciously motivated, any action, consciously or unconsciously motivated, may have political “significance” in a given situation. Both cooperative and conflictive actions and processes are part of the realm of micropolitics. (Blase, 1991, p. 11)

Het micropolitiek perspectief (Ball, 1987; Blase, 1991; Kelchtermans & Ballet, 2002a,b) gaat expliciet in op de machtsdimensie en -relaties en besteedt aandacht aan de belangen die het handelen en denken van leerkrachten meebepalen (Kelchtermans & Ballet, 2002a,b; 2005). Anders geformuleerd heeft het micropolitiek perspectief betrekking op die strategieën waarmee individuen hun macht en invloed aanwenden om hun belangen na te streven. Kelchtermans en Ballet (2002a,b) koppelen de professionele belangen van leerkrachten expliciet aan het concept *werkcondities*. Alle actoren in een schoolorganisatorische context hebben namelijk overtuigingen over hun wenselijke en/of noodzakelijke werkcondities. Dat betekent dat ze allemaal ideeën hebben over wat goed onderwijs inhoudt en welke voorwaarden zij als noodzakelijk en/of wenselijk beschouwen om hun professionele taken *goed* uit te voeren. ‘Goed’ verwijst dan naar ‘effectief’ in de zin dat ze doeltreffend zijn, alsook dat ze ‘bevredigend’ zijn en hen dus voldoening geven (Kelchtermans & Ballet, 2005). Deze gewenste en/of noodzakelijke werkcondities gaan dan opereren als professionele belangen voor de betrokken personen (Kelchtermans & Ballet, 2002a,b).

Kelchtermans en Ballet (2002a,b) identificeren vijf categorieën van professionele belangen. (1) Ten eerste verwijzen de *zelfbelangen* naar kwesties die betrekking hebben op het professionele zelfverstaan en de sociale erkenning ervan. (2) De *materiële belangen* gaan vervolgens over beschikbaarheid en toegang tot lesmateriaal, financiën, infrastructuur en structurele faciliteiten. (3) De *organisatorische belangen* betreffen procedures, rollen, posities of formele taken in de school als organisatie. (4) Ten vierde hebben de *cultureel-ideologische belangen* betrekking op normatieve waarden en idealen over ‘goed’ onderwijs binnen de school. (5) Als laatste, en belangrijk in dit onderzoek, gaan de *sociaal-professionele belangen* over de aard en kwaliteit van interpersoonlijke relaties binnen en rond de school (Kelchtermans & Ballet, 2002a,b).

De *kwaliteit van de relaties* in een school vormt voor leerkrachten een belangrijke werkconditie. In dit verband bieden de termen samenwerking en collegialiteit conceptuele verheldering en precisering (Kelchtermans, 2006). Kelchtermans (2006) hanteert de term *samenwerking* als concept dat verwijst naar de beschrijving van handelingen die leerkrachten samen doen of acties

die ze samen ondernemen om bepaalde werkgerelateerde doelen te bereiken. Samenwerking kan dan worden gezien als categorie van feitelijke interacties en relaties tussen organisatieleden. Hoewel samenwerking en collegialiteit nauw verbonden zijn met elkaar, stelt Kelchtermans (2006) dat ze niet hetzelfde zijn. Terwijl samenwerking een beschrijvende term is, verwijzend naar coöperatieve acties, verwijst *collegialiteit* naar de kwaliteit van de relaties tussen leerkrachten. Vaak heeft de term een positieve waarde, verwijzend naar ‘goede’ relaties (Kelchtermans, 2006). Bijgevolg impliceert collegialiteit een normatieve dimensie die voorbij een loutere beschrijving van de relaties gaat en die verwijst naar een aspect van de *schoolcultuur*. De kwaliteit van de professionele relaties tussen de teamleden wordt namelijk gezien als relevante uitingsvorm van de schoolcultuur (Staessens, 1991). De schoolcultuur komt tot stand doordat leerkrachten via hun interacties samen betekenis geven aan wat er zich in de school afspeelt. Zo geven leerkrachten o.m. betekenis aan hoe onderwijs best ingericht wordt. Daarom omschrijven Kelchtermans en Ballet (2009) de schoolcultuur ook als een soort collectieve of gedeelde taakopvatting, aangezien die cultuur bepaalt wat al dan niet gezien wordt als taak van de school. De schoolcultuur verwijst naar “de gedeelde opvattingen over hoe onderwijs best ingericht wordt en hoe men er als school aan wil werken” (Kelchtermans & Ballet, 2009, p.20).

Hargreaves (1994) en ook Kelchtermans (2006) beargumenteren het belang van een micropolitiek perspectief bij het bestuderen van zowel samenwerking als collegialiteit tussen leerkrachten. Naast een cultureel perspectief (met de focus op betekenisgeving, gemeenschappelijke waarden en normen) is aandacht voor verschillende opvattingen, conflict, het gebruik van (in)formele macht en de verschillende belangen die in de interacties tussen actoren een rol spelen, belangrijk (Kelchtermans, 2006). Samenwerking kan bijvoorbeeld verschillende vormen aannemen, verschillende doeleinden dienen of bijdragen aan verschillende agenda’s (Kelchtermans, 2006). Het in rekening brengen van de organisatorische context en de micropolitieke realiteit kan dan helpen zowel samenwerking als collegialiteit beter te begrijpen. Daarnaast vormen collegialiteit en samenwerking zelf ook een belangrijke werkconditie voor leerkrachten (Kelchtermans, 2006). (Beginnende) leerkrachten hebben specifieke opvattingen over deze samenwerkings- of collegiale relaties, waardoor die als professionele belangen kunnen gaan fungeren.

De professionele belangen gaan in belangrijke mate de acties van de verschillende actoren in de school bepalen. Om micropolitiek te handelen, ondernemen leerkrachten verschillende micropolitieke strategieën of concrete micropolitieke acties om de gewenste werkcondities te

realiseren, veilig te stellen of te herstellen (Kelchtermans & Ballet, 2002a). Dit micropolitiek handelen veronderstelt een bepaalde mate van ‘*micropolitieke geletterdheid*’: het vermogen om het complexe micropolitieke landschap van rollen, macht, belangen en normen binnen een organisatie te ‘lezen’ en er actief in te navigeren (Kelchtermans & Ballet, 2002b). Vermits de micropolitieke betekenis van strategieën afhankelijk is van de context, stellen Kelchtermans en Ballet (2002b) dat het ontwikkelen van micropolitieke geletterdheid altijd een proces van gecontextualiseerd leren impliceert. De micropolitieke geletterdheid kan dan ook worden opgevat als een onderdeel van de *subjectieve onderwijstheorie* van leerkrachten. Leren om micropolitiek geletterd te zijn, maakt bijgevolg deel uit van en kan worden gezien als het resultaat van het professionele leerproces van leerkrachten. De micropolitieke geletterdheid vormt dus een belangrijke dimensie in de *professionele ontwikkeling* van leerkrachten (Kelchtermans & Ballet, 2002b; Kelchtermans & Vanassche, 2017).

Niet alleen voor het ontrafelen van het socialisatieproces van beginnende leerkrachten maar ook specifiek voor het bestuderen van professionele ontwikkeling en de betekenis van relaties bood dit micropolitiek perspectief dus een meerwaarde (Kelchtermans & Ballet, 2002a,b). Dit perspectief vormde het aanvullend theoretisch kader op het betekenisgevingsperspectief.

3. Onderzoeksvragen

In deze studie zijn we geïnteresseerd in het beroepssocialisatieproces en de professionele ontwikkeling van leerkrachten tijdens de inductiefase. Ons voorgaand onderzoek (Studie 1) liet zien hoe onstabiele formele werkcondities betekenisvol waren voor het professioneel zelfverstaan en voor de beleving van de professionele kernrelaties. Bovendien resulteerden deze onstabiele werkcondities in micropolitiek gedrag dat de relationele agenda van de leerkrachten domineerde. Concreet betekende dit dat de leerkrachten emotioneel afstand hielden in hun relaties. Daarenboven werden de relaties strategisch benaderd en door de beginnende leerkrachten ingezet om hun organisatorische belangen i.v.m. tewerkstelling te realiseren. Op die manier konden de relaties niet fungeren als sociaal-professioneel belang: ze konden namelijk geen dienst doen als waardevolle bron van steun en professioneel leren. Data over het einde van het schooljaar, wanneer er sprake was van enige stabiliteit in werkcondities, gaven eerste indicaties over tegenovergestelde effecten: eenmaal de leerkrachten voor een langere periode tewerkgesteld waren, kregen de professionele kernrelaties de kans zich te ontwikkelen.

De formele werkcondities waar de leerkrachten na hun afstuderen in terechtkomen, bemoeilijkten dus hun socialisatieproces en professionele ontwikkeling en hadden verregaande

implicaties voor de betekenis van de kernrelaties. Om deze processen die zich afspelen tijdens de inductiefase te begrijpen, bleek het nodig verder te kijken dan het eerste loopbaanjaar en deze processen te bestuderen wanneer de leerkrachten langer in een school tewerkgesteld waren. In het huidige onderwijskundige onderzoek is er nog te weinig aandacht voor de rol van formele werkcondities en de betekenis ervan voor socialisatie, professionele ontwikkeling en het functioneren van de relaties. Met deze studie beoogden we hieraan tegemoet te komen. Dit onderzoeksdoel vertaalde zich in volgende onderzoeksvragen:

- 1) Welke betekenis krijgen de formele werkcondities door de inductiefase van de leerkrachten heen?
- 2) Welke rol spelen de gestabiliseerde formele werkcondities voor de betekenis van de professionele kernrelaties?
- 3) Welke betekenis krijgen de professionele kernrelaties voor de processen van socialisatie en professionele ontwikkeling door de inductiefase van de leerkrachten heen?

4. Methodologie

4.1 Follow-up design

Vermits we geïnteresseerd waren in professionele ontwikkeling als betekenisvol en gesitueerd leerproces, beoogden we in de voorafgaande studie (Studie 1) dit leerproces te vatten door de ervaringen van beginnende leerkrachten tijdens hun eerste loopbaanjaar te bevragen. We kozen er daarom voor hen op vier momenten door hun eerste loopbaanjaar heen te interviewen. Het follow-up karakter hield dan in dat we hen temporeel nabij retrospectief hebben laten vertellen: ze vertelden over gebeurtenissen die eerder plaatsvonden, maar we volgden hun verhaal van dichtbij op. Zo hebben we een follow-up design toegepast waarbij we verschillende momenten van dataverzameling met relatief korte intervallen (een paar maanden) inbouwden (zie ook Vanderlinde & Kelchtermans, 2013). Op die manier waren we in staat de betekenis achter hun verhaal te achterhalen op het moment dat ze hun eerste loopbaanjaar beleefden. We beoogden zo in de interpretatieve reconstructie te kunnen aangeven hoe het leerproces zich in de tijd voltrok, zodanig dat we de professionele ontwikkeling inhoudelijk inzichtelijk konden maken.

Onderzoek naar de professionele ontwikkeling betekent onderzoeken welke veranderingen zich voordoen. De nieuwe ontwikkelingen, uitdagingen en taken waarmee leerkrachten worden geconfronteerd hebben een weerslag op hun professioneel handelen (Kelchtermans, 1994; Vandenberghe, 2008). Om te achterhalen hoe de evolutie van de leerkrachten en hun

professioneel handelen door de loopbaan heen concreet verloopt, bestudeerden we in deze studie veranderingen in de betekenisgeving van de leerkrachten aan hun loopbaanervaringen. De betekenis die ze als beginnende leerkracht aan bepaalde situaties gaven, zal namelijk verschillen van de betekenis die ze er als meer ervaren leerkracht aan geven. Hun persoonlijk interpretatiekader is immers steeds in evolutie. Daarom was het interessant niet alleen de betekenisgeving te bevragen op het moment dat de leerkrachten hun eerste loopbaanjaar beleefden (Studie 1), maar ook later, net om meer inzicht te krijgen in het levenslange leerproces. Daarom maakten we ook voor deze studie gebruik van een *follow-up design*.

Dit follow-up design kunnen we omschrijven als *longitudinaal kwalitatief onderzoek* (Hermanowicz, 2016). Tijd wordt dan niet zozeer opgevat als een lineair proces, maar geconceptualiseerd als gemedieerd door subjectieve betekenisgevingen, actieve handelingen, culturele praktijken en persoonlijke identiteiten (Neale & Flowerdew, 2003). Tijd wordt opgevat in termen van individuele ‘*turning points or defining moments*’ (Neale & Flowerdew, 2003). “It is not a progress through a predetermined structure but the negotiation of a passage through an unpredictably changing environment” (Harris, 1987, p. 27-28). Door gebruik te maken van narratieve interviews als manier van dataverzameling (zie verder) doen we recht aan de subjectieve betekenisgeving en het persoonlijk verhaal, waarin tijd niet noodzakelijk als een lineair proces voorgesteld wordt. Concreet betekende het follow-up design in deze studie dat we de respondenten uit Studie 1 vijf jaar later opnieuw bevraagd hebben. Deze leerkrachten werden dus niet alleen vier keer geïnterviewd tijdens hun eerste loopbaanjaar, maar namen vijf jaar later opnieuw deel aan een interview. Op deze manier konden we de evolutie of verandering in de loop van de tijd onderzoeken. Veranderingen in de verhalen van de leerkrachten over eenzelfde gebeurtenis – bijvoorbeeld hun eerste loopbaanjaar – weerspiegelden veranderingen in hun betekenisgeving aan die gebeurtenis. De verhalen gaven weer hoe de gebeurtenis ervaren werd op het moment van vertellen en legden bloot hoe een gebeurtenis door de jaren heen voor de respondent een andere betekenis kon hebben gekregen. Zo vormde het follow-up design een manier om de ontwikkeling van betekenissen – en bij uitbreiding professionele ontwikkeling – door de tijd heen te vatten. Door vijf jaar later terug te gaan naar de leerkrachten en opnieuw te luisteren naar hun verhaal over hun eerste loopbaanjaar alsook over de jaren daarna, konden we deze evolutie in betekenisgeving bestuderen, wat met louter reconstructief onderzoek veel moeilijker te bereiken valt.

4.2 Respondenten

De dataverzameling gebeurde bij vijf beginnende leerkrachten uit het lager onderwijs. De respondenten begonnen allemaal in 2013 aan hun loopbaan. Het selectie criterium voor de respondenten was dat de leerkrachten pas afgestudeerd waren. Gedurende het eerste loopbaanjaar namen ze deel aan vier semigestructureerde interviews verspreid over de eerste 14 maanden na het afstuderen. Een overzicht van de respondenten en hun tewerkstellingen gedurende hun eerste loopbaanjaar is terug te vinden in bijlage 6. Voor Studie 2 zochten we deze vijf respondenten opnieuw op. De vijf leerkrachten waren nog steeds werkzaam in het onderwijs. Zie bijlage 7 voor informatie over hun huidige tewerkstelling. Alle namen zijn pseudoniemen om de anonimiteit van de respondenten te garanderen.

4.3 Dataverzameling

Voor het verzamelen van de data werden tussen november 2013 en oktober 2014 vier semigestructureerde interviews afgenomen (T1). In 2018 werden dezelfde respondenten opnieuw bevraagd (T2). De dataverzameling in 2018 startte met een *voorbereidende vragenlijst* (opgenomen in bijlage 5) met als doel de formele loopbaan van de leerkrachten in kaart te brengen. De vragenlijst bestond uit een chronologisch overzicht van de verschillende tewerkstellingen sinds het afstuderen van de leerkrachten. De leerkrachten gaven aan wanneer (de periode) ze in welke school en onderwijsnet werkten en welke functie(s) ze dan vervulden. Ze gaven daarbij ook telkens het percentage aanstelling aan en eventuele periode(s) van werkloosheid en/of tewerkstellingen buiten het onderwijs. Tot slot was er ruimte voor eventuele opmerkingen bij elke tewerkstelling. Deze vragen dienden om ons een zo duidelijk mogelijk eerste beeld te geven van de tewerkstellingen en veranderingen tussen de tewerkstellingen. De respondenten ontvingen de vragenlijst vooraf via e-mail. Aan hen werd gevraagd die terug te bezorgen vooraleer het interview plaatsvond. Op die manier kregen niet alleen de respondenten voldoende de tijd om dit overzicht grondig in te vullen, maar ook de onderzoekers om het te bestuderen. Zo kon het interview gericht worden voorbereid en gestructureerd verlopen, want door het overzicht was gemakkelijker het loopbaanverhaal te volgen dat verteld werd tijdens het interview. Op die manier was er namelijk enige vertrouwdheid met het loopbaanverloop waardoor er tijdens het interview gericht vragen konden worden gesteld (zie ook Piot, 2015).

We baseerden de *interviewleidraad* voor dit interview op die van de interviews die werden afgenomen in 2013-2014 en vulden die aan met specifieke vragen over hun loopbaantraject en de schoolcultuur van elke school. De interviewleidraad is terug te vinden in bijlage 2.

Op een narratief-biografische manier doorliepen we met de respondent in het eerste deel van het interview de loopbaan (zie ook Kelchtermans, 1994; Kelchtermans & Ballet, 2002a). We startten bij de eerste aanstelling na het afstuderen. We bekeken samen dus opnieuw ook het eerste loopbaanjaar. Om een zo goed mogelijk zicht te krijgen op de loopbaan en die adequaat in kaart te brengen vroegen we de respondent bij elke aanstelling te vertellen over die ervaring, de aanleiding en aanwerving in die school, maar ook over de overgang naar een andere/volgende tewerkstelling. Op die manier brachten we aan de ene kant de aanleiding en het verloop van elke tewerkstelling in kaart en kregen we een beeld van de loopbaan tot dan toe. Aan de andere kant probeerden we de globale beleving van elke tewerkstelling van de respondent te vatten. We volgden daarbij de chronologie van de loopbaan en stelden bij elke tewerkstelling enkele gelijkaardige vragen zodat enige structuur behouden bleef. Zo peilden we o.m. bij elke tewerkstelling naar de professionele kernrelaties van de leerkracht. Tot slot stelden we vragen die ons inzicht gaven in de professionele ontwikkeling van de leerkracht door de loopbaan heen. Dit vormde de overgang naar deel twee.

In het tweede deel van het interview bevroegen we expliciet de elementen van het persoonlijk interpretatiekader van de respondent. Deze vragen peilden gericht naar de kernbegrippen van het conceptueel kader en hebben in voorgaand onderzoek bewezen het gewenste soort data op te leveren (Kelchtermans, 1994).

Ten derde gingen we de wenselijk geachte werkcondities van de respondent na. We peilden naar de professionele belangen en eventuele micropolitieke strategieën. Aansluitend kwam ook de schoolcultuur aan bod door te vragen naar leiderschap, de doelgerichtheid en de kwaliteit van de relaties op school. We ontleenden die vragen aan Staessens (1991) die de schoolcultuur operationaliseert aan de hand van deze drie elementen.

Tot slot blikten we terug op de afgelopen loopbaan waarbij we focusten op de ervaringen en beleving van de respondent gedurende de afgelopen +/- vijf jaar. Daarbij waren we specifiek geïnteresseerd in ‘*turning points*’ of ‘*defining moments*’ (Neale & Flowerdew, 2003). We bevroegen deze mogelijke keerpunten of bepalende momenten in de loopbaan van de leerkrachten om twee redenen. Ten eerste omdat tijd in dit onderzoek niet zozeer verwijst naar chronologische gebeurtenissen, maar naar de individuele gebeurtenissen bepalend voor de beleving van de loopbaan. Ten tweede helpen deze ‘*defining moments*’ om veranderingen in het professioneel denken en/of handelen van leerkrachten te identificeren (Kelchtermans, 1994).

Kelchtermans (1994) maakte hiervoor gebruik van ‘kritische incidenten’ en ‘kritische personen’ als heuristische concepten. “Critical incidents being key events in the individual’s life, and around which pivotal decisions revolve. They provoke the individual into selecting particular kinds of actions, which lead in particular directions” (Sikes et al., 2001, p. 104). M.a.w. verwijzen ze naar sleutelmomenten of keerpunten in de loopbaan van de leerkracht die een probleem vormen en/of het vanzelfsprekende handelen in vraag stellen. De voorvallen hebben een significante betekenis voor de respondenten, met vaak een duidelijk emotionele ondertoon (Kelchtermans, 1994). Het verwijst naar die gebeurtenissen die betekenisvol waren in de mate dat ze zich onderscheiden van andere belevenissen, en een invloed hebben of significante rol spelen in het verhaal van de respondent (Kelchtermans, 1994). De leerkrachten worden door dit voorval gedwongen hun ideeën, overtuigingen of onderwijsstrategieën te heroverwegen en beslissingen te nemen (Kelchtermans, 1994). Op die manier worden deze gebeurtenissen in verband gebracht met de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Die concepten fungeerden als *heuristische instrumenten*, wat wil zeggen dat ze ingezet werden om systematisch het verhaal van de respondenten te analyseren en interpretatief te reconstrueren. Zo vormde het gebruik ervan een strategie om methodisch de professionele ontwikkeling van de beginnende leerkrachten te ontrafelen.

Voor het exploreren van de mogelijke kritische incidenten baseerden we ons op de vragen die Kelchtermans (1994) hanteerde. Die vragen peilden naar herinnerde ervaringen van trots of schaamte (hevige emoties) omdat ze een indicatie vormen voor het feit dat de belevenissen impact kunnen hebben gehad op het professioneel zelfverstaan van de respondent. We stelden ze pas aan het einde van het interview omdat ze enige veiligheid in de interviewsituatie veronderstelden en dan ook als vorm van controle of bevestiging van wat verteld was tijdens het doorlopen van het loopbaanoverzicht konden fungeren (Kelchtermans, 1994). Tot slot vroegen we ook naar mogelijke kritische personen door de hele loopbaan heen. Kelchtermans (1994) wees op het belang van kritische personen als aanvulling op de idee van kritische incidenten. Andere personen spelen namelijk vaak een belangrijke rol in het loopbaanverhaal van leerkrachten. Door ook hen te bevragen, identificeerden we de belangrijkste personen die de afgelopen loopbaanjaren een rol hebben gespeeld voor de respondent. Alle interviews duurden gemiddeld 1,5 tot 2 uur.

4.4 Data-analyse

We namen alle semigestructureerde interviews digitaal op, transcribeerden en codeerden ze. Eerst transcribeerden we alle audio-opnames verbatim (Kvale, 1996). Vervolgens codeerden we de data: de transcripties werden in fragmenten ingedeeld op basis van hun betekeniscoherentie – de manier waarop de tekstfragmenten door de onderzoeker als conceptueel samenhangend werd geïnterpreteerd. Dit coderen gebeurde in twee fasen. Ten eerste gaven we beschrijvende codes aan elk tekstfragment, waarbij de inhoud (betekenis) van het fragment werd samengevat (Miles & Huberman, 1994). Ten tweede hanteerden we interpretatieve codes, die verwezen naar de concepten uit het conceptueel kader (bijv. aspecten van het persoonlijk interpretatiekader) (Miles & Huberman, 1994). Het gebruik hiervan veronderstelde verdere interpretatie van het tekstfragment in termen van het conceptueel kader.

Daarnaast namen we ook de resultaten van de voorafgaande studie (Studie 1) als codes op. Op die manier werd de vergelijking met de thema's die naar voren kwamen in Studie 1 mogelijk.

Vervolgens brachten we fragmenten met dezelfde code samen voor interpretatie. Dit analyseren van de data gebeurde aan de hand van een *verticale analyse* met de individuele respondent als analyse-eenheid (Kelchtermans, 1994, 2007a). Het resultaat was een systematisch samenvattend rapport met de relevante conclusies voor elke individuele respondent (geïllustreerd en beargumenteerd door uitgebreide citaten). Dit rapport kende een vaste structuur, gebaseerd op het conceptueel kader. Na de weergave van de formele loopbaangegevens reconstrueerden we het loopbaanverhaal van de respondent. De reconstructie van het persoonlijk interpretatiekader en de betekenis van de verschillende professionele kernrelaties stond daarbij voorop. Elementen van de context en schoolcultuur werden bovendien mee in rekening gebracht. Door telkens uitgebreide citaten uit de interviews op te nemen bleven we dichtbij de originele data (Kelchtermans, 1994). Het gebruik van dezelfde alineastructuur voor alle respondenten maakte de volgende vergelijkende fase mogelijk. Voor de *horizontale analyses* (Kelchtermans, 1994, 2007a) werden de verschillende systematisch samenvattende rapporten met elkaar vergeleken.

Ten eerste vond er *per respondent* een horizontale analyse plaats. Dit hield in dat het systematisch rapport van de respondent vergeleken werd met het rapport van zijn/haar eerste loopbaanjaar. Daarbij focusten we op de gelijkenissen en verschillen in de betekenisgeving aan het eerste loopbaanjaar en de verschillende professionele kernrelaties die een rol speelden. We besteedden dus expliciet aandacht aan hoe de antwoorden consistent of net veranderd waren

(Hermanowicz, 2013). De data werden op die manier dus ook longitudinaal geanalyseerd: er werd een vergelijkende analyse tussen tijdsmomenten (bij dezelfde respondent) uitgevoerd. Deze longitudinale vergelijking was mogelijk vermits de codes in beide studies gebaseerd waren op eenzelfde conceptueel kader. Vervolgens vond er een horizontale analyse plaats *over de vijf respondenten heen*. We zochten naar zowel gemeenschappelijke patronen en processen als naar verschillen. De thema's werden iteratief gecontroleerd met alle data. In deze overkoepelende analyse bestudeerden en vergeleken we ook expliciet de drie thematische resultaten uit Studie 1. In de eerste plaats bestudeerden we welke betekenis de formele werkcondities hadden voor de beginnende leerkrachten. Ten tweede peilden we naar hun betekenis voor de ontwikkeling van de professionele kernrelaties. Tot slot wilden we inzicht krijgen in de professionele belangen van de leerkrachten en gingen we na hoe die een rol speelden in de ontwikkeling van hun relaties en de ontwikkeling van hun professioneel zelfverstaan. We onderzochten dus of deze thema's voor de leerkrachten al dan niet nog een rol speelden na vijf jaar in het lerarenberoep. Daarnaast hielden we een open exploratieve blik in het zoeken naar nieuwe thema's geldend voor alle respondenten.

5. Resultaten

Studie 1, waarbij we het eerste loopbaanjaar van vijf leerkrachten onderzochten, liet zien hoe de formele werkcondities betekenisvol waren voor de manier waarop beginnende leerkrachten hun inductiefase beleefden (Marent et al., 2020). De korte contracten bleken een invloed te hebben op de ontwikkeling van de professionele kernrelaties, alsook op hun ontwikkelende professioneel zelfverstaan. De betekenis van de korte contracten bepaalde in belangrijke mate de ervaringen van de inductiefase, de professionele ontwikkeling en ook de rol en invulling van de professionele kernrelaties. We concludeerden dat het begrijpen van deze processen een interpretatief inzicht vraagt in zowel de emotionele, sociale en politieke dimensie van het beroep. Data over het einde van het eerste loopbaanjaar gaven eerste indicaties dat een stabiel contract voor een langere termijn tegenovergestelde effecten zou hebben.

In wat volgt bespreken we de resultaten van de vervolgstudie als antwoorden op de onderzoeksvragen. In de eerste plaats gaan we in op de betekenis van de formele werkcondities door de inductiefase heen. Ten tweede bespreken we de betekenis van de professionele kernrelaties. Meer bepaald duiden we hoe veranderingen in de formele werkcondities betekenisvol zijn voor deze relaties. We gaan daarbij in op de (veranderde) betekenis van de relatie met de leerlingen, de directeur en de collega's. Tot slot maken we duidelijk hoe de

werkcondities en relaties betekenisvol zijn voor de processen van socialisatie en professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten.

5.1 De betekenis van de formele werkcondities

De onstabiele werkcondities waarin de leerkrachten zich in hun eerste loopbaanjaar bevonden zijn vijf jaar later geëvolueerd naar een stabielere werksituatie. Dit betekende dat de leerkrachten langer dan een volledig schooljaar in een school werkzaam waren. Doordat ze ondertussen vijf jaar werkzaam waren, hebben ze uren opgebouwd als dienstanciënniteit. De tijdelijke aanstelling van doorlopende duur (TADD) is een voorrangsregel voor de invulling van vacatures en maakt dat leerkrachten meer zekerheid hebben over hun toekomstige tewerkstelling. Deze opgebouwde uren geven leerkrachten het recht op een vaste benoeming. De vaste benoeming kreeg dan ook een betekenisvolle plaats in de huidige ervaringen van de leerkrachten (zie ook Kelchtermans, 1994; Kelchtermans & Ballet, 2002a,b). Dat de leerkrachten ondertussen nog niet vast benoemd waren, zorgde ervoor dat ze de gewerkte uren telden en vergeleken met de ‘concurrentie’. Hoewel ze zekerder waren van een tewerkstelling was het afwachten of en voor hoeveel uur ze al dan niet benoemd werden.

“Maar nu zijn plots die uren daar en komt dat precies toch dichterbij en ja dan verlang je daar wel naar. Dan zit je echt wel te tellen, van hoeveel uren zijn er en hoeveel zijn er die misschien wel... En nu was ik thuis en dan heb ik al de scholenwebsites bekeken, en de teams, wie dat ik ken, en hoe oud dat ze zijn, hoeveel uren er beschikbaar zijn en hoeveel leerkrachten die van hetzelfde jaar zijn. Dus, ja ja... Want dan weet je ook welke voordelen dat er toch wel komen bij kijken, niet alleen dat je zekerheid hebt.” [Aagje_T2]³

“Wrevel, spanningen. ... Dat ze [collega] nu moet wachten om die uren in te wisselen tot de volgende keer, allee, dat er weer uren vrijkomen. Hij wilde eerst de uren aan mij geven en ook voor die andere leerkracht een uurtje, zo dat zij ook wat zekerheid heeft in plaats van die uren te geven aan die andere collega.” [Sanne_T2]

“Dat is alleen maar hetgeen waar iedereen over praat eigenlijk, wie gaat volgend jaar welke job hebben, dat leeft, dat zorgt voor spanningen, dat zorgt voor frustraties. Dus natuurlijk babbelen wij daarover...” [Marie_T2]

³ Namen zijn pseudoniemen van de respondenten. ‘T1’ verwijst naar de data verzameld in 2013-2014. ‘T2’ verwijst naar het follow-up interview afgenomen in 2018.

Op deze manier zien we hoe gelijkaardige bezorgdheden als die in het eerste loopbaanjaar een rol speelden. De continue onzekerheid die de respondenten ervoeren in hun eerste loopbaanjaar maakte plaats voor een onzekerheid die zich vooral voerde op het einde van het schooljaar. Op dat moment was het voor de leerkrachten spannend welke tewerkstelling ze volgend schooljaar zouden hebben. De stabiele formele werkcondities maakten dan wel dat de bezorgdheden i.v.m. hun tewerkstelling minder een rol speelden, maar die bezorgdheden beperkten zich dus niet uitsluitend tot de beginfase.

“Ja, zeker met dat ik niet vast benoemd ben. We zitten, we zaten met vier jonge leerkrachten die op hetzelfde moment toegekomen waren. Er is er eentje afgevallen en als ze in de logische wijze werken, ben ik die volgende die moet afvallen. Dus het was wat spannend dit schooljaar. ... Ja TADD ben ik wel al, sinds vorig jaar. Dus ze moeten mij verplicht werk geven, maar waar dat dat is... Ja. Dat is inderdaad altijd spannend. Ja, een nieuw team, of een nieuwe klas, dat wil zeggen, al je werk weer opnieuw...” [Tess_T2]

Bovendien behoorden de leerkrachten ook nog steeds tot de groep met het minste anciënniteit, waardoor ze minder zekerheid hebben over het behouden van hun tewerkstelling. Hier passief afhankelijk van zijn, bleef voor hen een moeilijk gegeven. Ook Kelchtermans (1994) beschreef al hoe het uitblijven van de vaste benoeming maakte dat de leerkrachten overgeleverd waren aan anderen voor beslissingen i.v.m. hun loopbaanverloop en hoe zij zich daardoor ondergewaardeerd voelden.

“Ja het is, ik vind het niet erg om van het een naar het ander te moeten, maar het is dat je er zelf geen invloed op hebt. ... Maar in het onderwijs ben je afhankelijk van andere mensen en ik heb soms vrienden die zeggen, ga dan naar een andere school. Maar ik zeg: dat gaat niet, want dan ben je weer niks, dan begin je weer helemaal onder aan de lijn, dan ben je weer die persoon die overal al de verschillende dingentjes, al de rotjobkes moet doen. En dan is er weer geen garantie dat je werk hebt, dan zit je voor hetzelfde geld weer drie maanden thuis, allee, ik heb een huis, allee, dat gaat niet. En dat is zo lastig dat je zo afhankelijk bent van, in dit geval die drie directeurs die daar onderonsjes hebben met elkaar en die zeggen van we gaan hem daar steken en de die daar. Je hebt zo weinig te zeggen, hè.” [Marie_T2]

Deze onzekerheid was echter minder overheersend dan in het eerste loopbaanjaar en had dan ook minder verregaande implicaties voor het professioneel zelfverstaan van de leerkrachten. Waar we in het eerste jaar zagen hoe de onzekerheid hun zelfwaardegevoel en beroepsmotivatie onder druk zette, merkten we dat de leerkrachten dat nu eerder in verband brachten met hun

toekomstperspectief. De onzekerheid en contractcondities kregen dus ook in hun huidige loopbaanverhaal een betekenisvolle plaats, al was dit duidelijk minder overheersend dan in het eerste jaar. Wel herinnerden ze zich hun eerste loopbaanjaar, en meer bepaald de verschillende korte tewerkstellingen nog levendig: het wachten op de telefoon, het zich verplaatsen, de werkloze dagen en de korte vervangingen waarbij ze zonder veel informatie en voorbereiding plots voor een klas kwamen te staan.

“Dat is geen periode waar ik positief op terug kijk. ... Maar het is ook niet gemakkelijk als je daar voor ene dag in die klas wordt geworpen. ... Dat was ook altijd een beetje zoeken, en niet altijd even gemakkelijk ook.” [Chloë_T2]

“Dat eerste jaar was een heel lastig jaar. ... Dat was moeilijk. Ik vond dat eerste jaar niet zo leuk.” [Tess_T2]

Niet alleen de werkcondities zelf zijn ondertussen veranderd, ook de betekenis van de korte vervangingsopdrachten evolueerde door de loopbaan heen. De leerkrachten zagen nu ook de positieve aspecten ervan in. Ze omschreven die verschillende tewerkstellingen als een *leerkans*, waarbij ze zowel in verschillende leerjaren als in verschillende leerkrachtenteams hebben kunnen werken. Hierdoor hebben ze geleerd flexibel te zijn en hebben ze hun taakopvatting en subjectieve onderwijstheorie uitgebouwd.

“Ik denk wel het inzicht in de verschillende leerjaren. Denk dat dat wel enorm gegroeid is door de verscheidenheid, dat ik niet elk jaar hetzelfde gedaan heb. ... Ja ik kan dat eigenlijk wel zeggen, dat ik goed zicht heb van eerste tot het einde van schooljaar, allee, ik heb het zesde ook al gedaan, wat de leerlijn is. Want je studeert dat wel allemaal maar je moet toch allemaal ervaren en doen. Dat is ook anders dan dat je het gewoon, ja, je moet dat doen voor je dat echt weet.” [Aagje_T2]

Zo zagen we hoe de betekenis van deze korte contracten door hun loopbaan heen geleidelijk aan en gedeeltelijk veranderde. In het huidige loopbaanverhaal van de leerkrachten kregen dezelfde formele werkcondities dus een extra betekenislaag: ze werden in verband gebracht met de professionele ontwikkeling van de leerkrachten.

“Het was heel leerrijk. Zeker omdat je elke keer in een ander team terechtkomt. Elk team heeft zo zijn eigen werkwijze, ja, je steekt wel veel op.” [Tess_T2]

“Dat was wel druk. Maar ik heb daar wel veel ervaringen ook opgedaan. Zo die verschillende leeftijden, verschillende klassen, verschillende leerlingen. Ja, ik heb daar wel veel opgedaan eigenlijk.” [Sanne_T2]

Kelchtermans (1994) beschreef al hoe voor sommige leerkrachten de inductiefase het karakter kon aannemen van een soort ‘*professioneel moratorium*’. Kelchtermans (1994) wees hiermee op tewerkstellingen waarbij de volledige verantwoordelijkheid voor de klasgroep nog wordt uitgesteld. De leerkracht kan dan professionele ervaringen opdoen maar ook een bepaalde afstand behouden, zoals bij korte tewerkstellingen. Op deze manier fungeren deze tewerkstellingen als vrijblijvende leerervaringen (Kelchtermans, 1994). In Studie 1 wezen we op deze potentiële leerervaring van korte contracten (Marent et al., 2020). Hier zagen we hoe de leerkrachten vijf jaar later deze contracten wel degelijk gingen waarderen als relevante mogelijkheden om ervaring op te bouwen, verschillende werkcondities te leren kennen én uit te maken welke werkcondities voor hen noodzakelijk en/of wenselijk zijn. Op deze manier droeg de confrontatie met verschillende tewerkstellingen bij aan de professionele ontwikkeling van de leerkrachten en veranderden hun opvattingen over en de betekenis van de korte tewerkstellingen.

De formele werkcondities waren in het eerste loopbaanjaar erg betekenisvol voor het professioneel zelfverstaan van de leerkrachten. Weliswaar minder overheersend maar nog steeds relevant bleven de contractcondities een niet te onderschatten rol spelen in de loopbaanervaringen en professionele ontwikkeling van de leerkrachten. Bovendien bleken de werkcondities ook betekenisvol voor de ontwikkeling van de professionele kernrelaties. In wat volgt bespreken we hoe de stabielere werkcondities betekenisvol waren voor de manier waarop de leerkrachten hun relaties aangingen en beleefden.

5.2 De betekenis van de professionele kernrelaties

Niet alleen de betekenis van de formele werkcondities maar ook de betekenis van de professionele kernrelaties evolueerde door de loopbaan van de leerkrachten heen. In het begin van de loopbaan werden de relaties voornamelijk strategisch benaderd en ingezet. Eenmaal de formele werkcondities gestabiliseerd waren, konden de leerkrachten de verschillende actoren in en rond de school leren kennen en de professionele kernrelaties ontwikkelen. Het langer werkzaam zijn in een school maakte het mogelijk het relationele engagement aan te gaan.

A. Van relationeel distantiëren naar relationeel engageren

Eenmaal de leerkrachten een langere tewerkstelling in één school hadden, zagen we hoe de strategie van het emotioneel en relationeel distantiëren (zie Studie 1) volledig verdween. In het begin van hun loopbaan hielden de leerkrachten emotioneel afstand in hun relaties. Soms was de tijd te beperkt om zich relationeel te engageren, soms was het een bewuste keuze als vorm van zelfbescherming (Marent et al., 2020). Wanneer ze voor een langere periode aangesteld waren, werd deze strategie overbodig en raakten ze betrokken in de verschillende kernrelaties op school.

De leerlingen

Door de korte contracten konden (en wilden) de leerkrachten geen relatie ontwikkelen met hun leerlingen. Deze relatie kreeg geen kans betekenisvol te zijn als bron van erkenning: de leerkrachten werden niet bevestigd in hun gevoel van professionele competentie. Ze voelden zich nog geen goede leerkracht, het had m.a.w. een negatieve betekenis voor hun zelfwaardegevoel. Bovendien was dit ook betekenisvol voor hun zelfbeeld vermits zij zichzelf hierdoor nog niet als leerkracht zagen (Marent et al., 2020). Eenmaal ze langer voor dezelfde klas stonden, ontwikkelde zich de relatie met de leerlingen en ervoeren ze wel de nodige erkenning van de leerlingen. Dit zorgde voor een evolutie in hun zelfbeeld en zelfwaardegevoel: ze zagen en omschreven zichzelf als dé leerkracht en beoordeelden zichzelf ook positiever als leerkracht (zie ook Le Cornu, 2013).

“Ja, je kan het misschien ook wel bij jezelf zoeken, ik heb dat ook gedaan in het eerste semester maar ja, dan kom je alleen maar een beetje sip. Het is ook niet te doen, hè ... Ja, ik ben toch niet zo een goede leerkracht en ja, misschien zijn er wel andere die beter zijn en die voor mij staan in de rij en zo.” [Tess_T1]

“Omdat de leerlingen weten ook, als het bijvoorbeeld maar voor een dag of twee dagen is, ben je eigenlijk opvang, niet echt leerkracht maar gewoon een beetje opvang voor de kinderen.” [Tess_T2]

“Je voelt dat ook aan de leerlingen, nu ben je echt hun juf. ... Ja. Ik zeg het dat is nu helemaal anders, hè. Hoe je nu echt hun leerkracht bent en zij, jij bent de persoon, ja.” [Aagje_T2]

“... terwijl nu is dat mijn klas. De leerlingen komen bij mij en ze weten dat is mijn juf en er is maar één juf en dat is de mijne.” [Chloë_T2]

Dit zelfwaardegevoel werd verder positief beïnvloed door het gevoel dat de leerkrachten hun taakopvatting in de praktijk konden waarmaken. De leerlingen en meer bepaald de aanpak van de leerlingen vormden een belangrijk aspect van deze taakopvatting (zie ook Kelchtermans, 1994; 2009a). Hier merkten we de nauwe samenhang op met hun subjectieve onderwijstheorie en zagen we hoe beide een inhoudelijke verschuiving doormaakten door de inductiefase heen. Tijdens de korte contracten kregen de leerkrachten niet de nodige sociale erkenning van de leerlingen omdat ze deze relatie moeilijk konden ontwikkelen. Om alsnog enige erkenning te krijgen tijdens deze korte contracten vonden ze het belangrijk een leuke leerkracht te zijn. Zo trachtten ze toch nog een positief zelfwaardegevoel te realiseren.

“Want in het begin denk je van ik ga niet te streng zijn of ze gaan me niet graag hebben.”
[Sanne_T2]

“Ik probeer ook, allee, je moet wel streng zijn, daar moet ik zeker aan werken want ik ben echt niet streng, maar ik probeer niet de bittere leerkracht maar de leuke leerkracht, allee, hoe moet je dat zeggen, dat is moeilijk om uit te leggen.” [Tess_T2]

De leerkrachten hadden echter al snel het gevoel getest te worden door de leerlingen waardoor hun zelfwaardegevoel en ook hun taakopvatting onder druk kwamen te staan. Om hun eigen professioneel zelfverstaan in stand te houden, en dus hun zelfbelangen te realiseren (Kelchtermans & Ballet, 2002a), beseften de leerkrachten dat het nodig was kordaat op te treden tegenover de leerlingen. Ze pasten hun taakopvatting aan: in plaats van een leuke leerkracht te zijn, wilden ze goede lessen geven. Bijgevolg evolueerden ook hun subjectieve onderwijstheorie en aanpak. Hun zienswijze over de aanpak van hun leerlingen hield nu in dat ze van in het begin streng optraden.

“Ze spelen met je voeten want ze weten dat morgen de meester of de juffrouw hier toch terug is dus. ... Het vijfde leerjaar. Op een bepaald moment stond ik daar echt, ik wist niet meer wat ik moest doen. Ik probeerde echt... Want streng zijn is wel een minpunt bij mij, maar toen, ik ben echt nog nooit zo streng geweest.” [Tess_T1]

“De manier waarop dat ik lesgeef of gewoon waarop dat ik werk. Vroeger wou ik echt de leuke leerkracht zijn, nu wil ik gewoon leuke lessen, en niet de leuke leerkracht, allee, toen wou ik zo meer dat de kinderen mij, super enthousiast waren dat ze bij mij zaten en nu wil ik gewoon dat de les leuk is en niet ik als persoon. Dat is veranderd.” [Tess_T2]

“Dat je vanaf het eerste moment al streng moet zijn in de klas, want anders spelen ze met je voeten. Ja, sowieso proberen ze. Gelijk welk leerjaar proberen ze jou te pesten en als je in het begin zo wat rustig bent ‘ja doe maar’, als ze praten en je zegt er niets op, ja dan is het voor de rest van de dagen dat ze ja... Soms is het ook maar één dag dat je in die klas komt en dan profiteren ze sowieso want ze weten dat je niet meer terugkomt, dat het de volgende dag alweer iemand anders is.” [Sanne_T1]

“Nu moet je daar ook een beetje aan aanpassen, door ja, strenger op te treden. Het is niet leuk om streng te zijn natuurlijk maar het is wel nodig. Dat heeft mijn visie een beetje veranderd. Dat je streng moet zijn, omdat anders lukt het niet in het onderwijs.” [Sanne_T2]

Het positief zelfwaardegevoel van de leerkrachten hing daarnaast nog op een andere manier samen met hun taakopvatting en subjectieve onderwijstheorie. Doordat de leerkrachten zichzelf steeds meer als goede leerkrachten beschouwden, waren ze zelfverzekerder en durfden ze te experimenteren in hun klaspraktijk. De sociale erkenning en bevestiging van de professionele kernrelaties was belangrijk voor hoe de leerkrachten zichzelf beoordeelden. Bovendien werkte dit ook door in hun professioneel handelen, waardoor het precies een indicatie is van professionele ontwikkeling. Ze durfden af te wijken van de handboeken en van wat ze geleerd hadden in de opleiding (bijv. opbouw van een les). Bovendien verlegden ze hun focus van lesgeven naar concreet afstemmen op hun klasgroep. Dat hield in dat ze inspeelden op de specifieke kenmerken van de leerlingen, en hun aanpak aanpasten wanneer de leerlingen (in)direct teruggoppelden dat die niet werkte. Wanneer het niveau van de klasgroep lager lag dan de leerkracht verwachtte, bleef hij/zij bijvoorbeeld langer stilstaan bij de leerstof dan normaal. Ze stelden dus hun subjectieve onderwijstheorie in vraag en pasten die aan. Op die manier zorgde de wisselwerking in de relatie met de leerlingen ervoor dat de subjectieve onderwijstheorie van de leerkrachten bleef evolueren. Moeilijkheden in de relatie met de leerlingen vormden zo ook een leerervaring. Hier zagen we dus hoe de leerlingen op verschillende manieren bijdroegen aan de professionele ontwikkeling van de leerkrachten.

“En gewoon de manier waarop ik lesgeef. Nu doe ik meer mijn eigen ding, vroeger ging ik meer de handleiding volgen en nu kijk ik gewoon welke oefeningen zijn, hè, en maak ik er mijn eigen ding van. Omdat de handleiding niet altijd juist is. Dat is ook wel veel veranderd. ... Ja ja ja. Ik ging heel de handleiding, heel het lessenverloop van buiten leren en dat moest het zijn en niets anders. Maar dan merk je zelf: eigenlijk klopt dat niet helemaal. Dat is voor, bij de perfecte klas maar de klassen zijn niet perfect dus, dan dat verandert wel veel. ... Ho, ik ging dat nooit durven, gewoon kijken wat is het lesonderwerp en wat zijn de oefeningen.

Dat ging ik nooit durven. Terwijl dat ik... nu baseer ik mijn lesverloop op de oefeningen dat ik moet doen. Dus ja, dat is wel veel veranderd.” [Tess_T2]

“In het begin ben je vooral bezig met je lessen en hoe ga ik die lessen geven en ik ga dan dat doen, en dat doen en dat doen. En zo de aanpak bij de leerlingen valt dan soms een beetje weg. En ook die differentiatie bij die leerlingen, bij die leerling ga ik het zo doen en bij die zo, dat leer je dan wel na een paar jaar toe te passen ook.” [Sanne_T2]

Het realiseren van hun taakopvatting was tot slot niet alleen betekenisvol voor het zelfwaardegevoel van de leerkrachten maar ook voor hun beroepsmotivatie. De leerlingen vormden namelijk een belangrijk aspect van de beroepsmotivatie, zowel in het begin van hun loopbaan als vijf jaar later (zie ook Kelchtermans, 1994; Sinclair, 2008).

“En dat ik graag lesgeef en niet per se de wiskunde en de taal en weet ik veel, maar gewoon de dingen dat je kinderen op persoonlijk vlak bijleert. En dat je hen zo ziet groeien en dat je voelt dat jij daar toch ook een deel van uitmaakt, van hoe dat die kinderen hun ontwikkeling gaat en dat is een heel tof gevoel. Ik kan soms ook, allee, dat er zo in de klas iets gebeurt en dat ik samen met de kinderen super hard moet lachen en dat ik mij amuseer daarbij en ja, dat houdt mij dan toch wel in het onderwijs.” [Marie_T2]

Naast de betekenis van de relatie met de leerlingen evolueerde ook de betekenis van de relatie met de directeur door de inductiefase heen.

De directeur

Bij de start van de loopbaan kreeg de directeur de betekenis van ‘gatekeeper’ voor de tewerkstelling van de leerkrachten. De directeur bepaalde namelijk wie wel en wie niet door mocht naar een (volgende) tewerkstelling op die school. Hierdoor gingen de leerkrachten zich strategisch gedragen tegenover de directeur. Dankzij de stabiele formele werkcondities evolueerde de betekenis van de directeur als gatekeeper naar mogelijke bron van steun. De leerkrachten zagen in dat de directeur een soort collega was van wie ze informatie en hulp konden krijgen. Deze relatie werd voor de leerkrachten relevant als ondersteuning.

“In het begin was het toch wel zo van oh ja, je wilt je best doen en als je de directeur tegenkwam, dan wilde je toch wel een beetje je beste kant tonen. Maar uiteindelijk, je ziet zo, de directeur komt zo af en toe binnen in de leraarskamer en de andere leerkrachten spreken daartegen alsof dat gewoon iemand is waar ze redelijk goed mee overeenkomen. Hij houdt wel zo zijn, zijn hogere positie zo wat aan maar toch, ze zien hem ook wel zo, ze gaan zich er

niet van weg gaan trekken van 'oei de directeur is daar', dat wel niet. Dus dan ga je dat automatisch ook wel een klein beetje gaan overnemen van oké, ja je moet niet echt bang zijn van de directeur als hij daar staat." [Chloë_T1]

"Maar als er iets is, kan je er [bij de directeur] ook altijd bij terecht." [Aagje_T2]

"Maar ik had wel dat gevoel. Als ik met een vraag zat, ja dan ging ik wel naar de directeur natuurlijk om dat te vragen, dat wel." [Sanne_T2]

"Terwijl dat ze [directeur] zit daar van 's morgens van zeven uur, tot 's avonds zeven uur. Dat heb je niet bij veel directies. Je kan er altijd naar toe als je een probleem hebt." [Tess_T2]

Ondanks dat de leerkrachten in deze relatie veel minder bezig waren met strategisch gedrag, bleven ze zich wel bewust van de micropolitieke realiteit. De directeur bleef een persoon met invloed en macht. Dankzij hun micropolitieke geletterdheid hielden ze hier ook rekening mee in hun gedrag.

"De directeur is ook zo iemand die het voor jou moet hebben, ja ofwel heeft hij het voor jou ofwel niet. Ja. En ik heb wel het gevoel dat ik goed lig bij hem. Maar moest ik zo iets mis doen of iets doen waar hij niet zo van houdt, dan is dat voorbij zo. Dus ik let wel goed op, op wat ik doe ofzo ja dat ik zeker niet tegen zijn kar rij. ... Hij is nog altijd de baas zo. En ja, ik heb het al gezien bij andere collega's hij zou dan ja, hij zou het je proberen moeilijk te maken." [Sanne_T2]

Bovendien evolueerden de micropolitieke strategieën van de leerkrachten als een weerspiegeling van de veranderende betekenissen van de relaties. In het begin van hun loopbaan veranderden de leerkrachten regelmatig van school. Dus hanteerden ze strategieën om zich te wapenen tegen de emotionele ballast die verandering met zich meebrengt. Wanneer ze langer tewerkgesteld waren en in die school relaties uitgebouwd hadden, werd het dan ook moeilijk alles wat ze opgebouwd hadden achter te moeten laten. Het engagement in de relaties impliceerde dan ook deze emotionele belasting bij het veranderen van tewerkstelling.

"Ja, ja. Maar dat is ook gewoon, ik voelde mij ook echt gewoon goed in die school en dan moet je ergens waar je je goed voelt, moet je achterlaten om ergens anders naar toe te gaan. ... Maar op dat moment was dat moeilijk omdat je niet weet waar je terechtkomt." [Chloë_T2]

“Ja, dat was niet leuk. Dat was ook de school waar ik ook niemand kende. ... En dan daar, ik kende daar niemand, niemand en plus al die verhalen die de ronde deden over X [school]. Dus dat was hard. ... Maar het is lastig dat je ook weer opnieuw helemaal je plaats moet zoeken in alles. Ik had vijf jaar in een school gestaan, die kinderen kenden mij, wisten wat dat ze aan mij hadden. Allee, je hebt ook een bepaald soort gezag dan, zonder dat je je moet kwaad maken. Als gewoon, als ze je kennen, je bent een gevestigde waarde in de school. Nu ben je weer nieuw, iedereen probeert weer wat, hoe ver kan ik gaan bij die. De collega's kennen je. Als je dingen moest afspreken, dat was gemakkelijk hé, je liep iemand zijn klas binnen, allee, je had een band met die mensen. De directie, ook al liep het niet altijd goed, wel je wist ook wat je eraan had .” [Marie_T2]

Omdat het veranderen van tewerkstelling emotioneel zwaar was, gingen de leerkrachten zich niet alleen distantiëren in hun relaties maar probeerden ze ook invloed uit te oefenen op hun tewerkstelling. In het begin van hun loopbaan hanteerden ze daarvoor de strategie van *impressie management* om hun organisatorische belangen te realiseren. Dat hield in dat ze er alles aan deden om een goede indruk na te laten op de verschillende actoren in de school met het doel te mogen blijven in die school. Deze micropolitieke strategie nam af doordat de leerkrachten meer werkzekerheid hadden. Wanneer hun organisatorische belangen echter opnieuw bedreigd werden, maakten ze gebruik van andere micropolitieke strategieën. In plaats van zich strategisch te gedragen in hun relaties gingen ze nu actief en openlijk hun wensen duidelijk maken, bediscussiëren en beargumenteren. De evolutie in de betekenis van de relatie met de directeur zien we op deze manier weerspiegeld in de evolutie in het micropolitiek gedrag van de leerkrachten.

“En ik dacht ik ga gewoon mijn stoute schoenen aantrekken en vragen of ik dan niet gewoon het zesde mag doen en dat die nieuwe leerkracht dan de verschillende klassen doet. ... En de directeur zei van ja, ik heb dat eigenlijk niet zo bekeken, dat is wel een goed idee. Dus ja, vandaar dat ik nu dus het zesde doe, fulltime en dat er dus iemand anders de aanvullingen doet.” [Aagje_T2]

“Ik ben naar de directeur geweest en heb gezegd van, kijk eigenlijk wil ik ook wel graag het vijfde doen, ik zeg, ... ik weet dat de beslissing aan u is maar ik wil toch even duidelijk maken dat ik dat nu drie jaar gedaan heb en dat ik dat wel heel graag zou blijven doen. Het heeft dus niet gebaat. ... En ik zeg, oké hoe zit het in de andere school. Want ik wist dat er ondertussen, ... ik weet wel dat er leerkrachten na mij begonnen zijn en ik zeg als we het zo

spelen van oké die is ouder, dan heb ik ook wel voorrang op bepaalde leerkrachten maar dan in andere scholen.” [Marie_T2]

Het strategisch gedrag domineerde niet alleen hun relatie met de directeur maar ook de relatie met de collega's. Ook dat veranderde door de inductiefase heen.

De collega's

Door de stabiele formele werkcondities konden frequente contacten (zowel formeel als informeel) met de collega's uitgroeien tot relaties. Zo ontwikkelden de leerkrachten met verschillende collega's in de school zowel professionele als vriendschappelijke relaties. Net zoals in de relatie met de directeur begonnen ze ook tegenover de collega's meer openlijk hun mening te uiten en ervoor op te komen.

“Ja, dat was zo, de eerste school waar je dan voor een langere periode stond, dat is dan de eerste periode waar dat je ook je collega's echt kon leren kennen, anders kom je daar zo een dag binnen en kijken zo van wie ben je, maar ik kende hen op den duur.” [Chloë_T2]

“Ja. Allee, ja. Veel van de collega's zijn echte vrienden” [Aagje_T2]

“Ja. Maar dan voornamelijk ook naar, dat ik al veel meer durf zeggen ook. Omdat ik nu het gevoel heb van allee, de collega's kennen mij, ze weten hoe ik in elkaar zit, ik zit daar nu ook al drie jaar, dus dan heb ik het idee van oké nu mag ik ook een keer iets beginnen zeggen of iets meedelen of iets voorstellen.” [Chloë_T2]

De collega's bleken bovendien een waardevolle bron van professioneel leren eenmaal deze relatie kon ontwikkelen. Hierdoor konden de leerkrachten bijvoorbeeld hun subjectieve onderwijstheorie verder ontwikkelen. Ze leerden o.m. bij over specifieke didactische methoden van hun collega's en parallelleerkrachten. Ook de ervaring of expertise van de parallelleerkracht werd in deze relatie uitgewisseld en vormde een waardevolle bron van professioneel leren voor de beginnende leerkrachten. De informatie en kennis die ze krijgen in deze relaties was dus betekenisvol voor hun professionele ontwikkeling.

“Maar eigenlijk al mijn collega's in meer of mindere mate eigenlijk. Van elke collega leer je wel iets. Soms denk je van zo zou ik het niet doen. Maar ook van oh goed idee, of ah ja, dat. Ja.” [Marie_T2]

“Ja, inhoudelijk ook, bijvoorbeeld met die leerling ja, het lukt niet zo goed, hoe kan ik dat aanpakken of. Ja, echt van alles kon ik haar vragen. ... Ja, dat wel. Het was eigenlijk die

parallel-collega, daar had ik ook veel aan. ... Die geeft al jaren in het eerste leerjaar dus. Zij heeft zo heel veel ervaring en dient daar echt ook voor, voor het eerst leerjaar. Dus daar heb ik veel bijgeleerd. Ja. En zij zei ook van 'dat ga je nodig hebben en dat ga je nodig hebben'. Zo ja, alles uitleggen wat ik moest bestellen, en wat ik nodig had of hoe ik het moest aanbrengen." [Sanne_T2]

Doordat de leerkrachten hun klaspraktijk uitbouwden, mede dankzij de hulp van de collega's, gingen ze minder twijfelen aan zichzelf. Op die manier was deze relatie ook betekenisvol voor hun zelfwaardegevoel. De collega's waren daarnaast ook betekenisvol voor dit zelfwaardegevoel doordat ze hen bevestigden als deel van het team. De collega's fungeerden namelijk als waardevolle bron van sociale erkenning, waardoor de leerkrachten zich volwaardig en evenwaardig voelden. Het gevoel erbij te horen ('*sense of belonging*') en gelijkwaardig te zijn had een positieve invloed op hun zelfvertrouwen en zelfwaardegevoel (zie ook Le Cornu, 2013).

"Maar als je daar dan eenmaal een langere periode staat en als je daar dan echt 24uur, 24 lestijden in die klas staat, zien ze dat ook als jouw klas, en zien ze je ook als een evenwaardige collega waardoor je dat dan ook al meer durft te gaan zeggen van ik denk er zo over of ik denk er zo over, of ik doe het zo, of ik doe, of ik zou het graag zo willen doen, of hier kunnen we niet dat doen of dat doen? Dus dat scheelt eigenlijk echt wel." [Chloë_T2]

"Omdat ik me hier echt thuis voel. En daar voelde ik mij, dat is normaal als je daar maar zes maanden staat, dan blijf je toch een beetje een buitenbeentje. ... Het is niet hetzelfde. Als je hier al een geschiedenis hebt van jaren en als je twee jaar en half werkt, dan is dat gewoon ja, je thuis. ... Ja, het is eigenlijk het eerste jaar dat ik echt zoiets heb van, laat dat beginnend maar weg. Nee, echt een deel van het team." [Aagje_T2]

Onderwijskundig onderzoek wees al op het belang van het gevoel van competentie en erkenning voor (beginnende) leerkrachten (Gold, 1996; Kelchtermans, 1996; Kelchtermans & Ballet, 2002a; Marent et al., 2020). Vermits het lerarenberoep niet alleen structureel relationeel maar ook structureel kwetsbaar is, is deze sociale erkenning cruciaal (Kelchtermans, 1996). Het is namelijk door deze onzekere kwetsbare dimensie dat leerkrachten nood hebben aan bevestiging van hun competenties als professional. De sociale erkenning van de verschillende professionele kernrelaties was essentieel opdat de leerkrachten geloofden dat ze effectieve leerkrachten zijn. Hierdoor voelden ze zich goed als leerkracht en in het beroep, wat bovendien ook positief was voor hun beroepsmotivatie. Studie 1 toonde aan hoe deze beroepsmotivatie samenhangt met het

realiseren van de *behoefte aan verbondenheid* (Deci & Ryan, 2000; Marent et al., 2020). Deze behoefte aan verbondenheid impliceert dat leerkrachten o.a. het gevoel willen ervaren dat ze gewaardeerd worden. Wat hier dus aan de orde is, is de centrale rol van sociale relaties voor de essentiële nood aan erkenning. De leerkrachten bleken deze erkenning echter pas te krijgen wanneer er een bepaalde stabiliteit was in de werkcontext en de relaties dus de kans kregen bij te dragen aan dit gevoel van competentie en verbondenheid.

Op die manier zagen we hoe de stabiele formele werkcondities het mogelijk maakten de professionele kernrelaties te ontwikkelen en hoe aldus de betekenis van deze relaties veranderde. Ze evolueerden van strategisch inzetbaar naar waardevol als bron van erkenning en professioneel leren. Zo waren de professionele kernrelaties betekenisvol voor het proces van professionele ontwikkeling. Als onderdeel van en gerelateerd aan dit proces leerden de leerkrachten ook hun plaats te vinden in de school als organisatie. In wat volgt gaan we dan ook in op hoe de interactie met de werkcondities en de verschillende kernrelaties een belangrijke rol speelde voor het *beroepssocialisatieproces* van de leerkrachten.

B. Navigeren door de sociale structuur en schoolcultuur heen

Door de stabiliteit in de formele werkcondities kregen de relaties een bepaalde duurzaamheid. Daardoor kon er ook een bepaalde mate van voorspelbaarheid ontstaan. De professionele kernrelaties op school gingen zo fungeren als een *sociale structuur*: de relaties tussen de verschillende actoren in een school vormden een patroon en de beginnende leerkrachten leerden deze interactie- en relatiepatronen kennen. Dit zorgde ervoor dat de leerkrachten wisten wat ze konden verwachten, en ook wat van hen verwacht werd. Deze verwachtingen stuurden hun gedrag mee aan waardoor ze zelf ook steeds meer deel gingen uitmaken van deze structuur. Zowel deze verwachtingen als gedragsnormen maken deel uit van de *schoolcultuur*. Doordat de werkcondities stabiliseerden, konden de leerkrachten deze gedeelde opvattingen, regels en normen leren kennen (Staessens, 1991).

“De collega’s kennen je. Als je dingen moest afspreken, dat was gemakkelijk, je liep iemand zijn klas binnen, je had een band met die mensen. De directie, ook al liep het niet altijd goed, je wist ook wat je eraan had (Lacht).” [Marie_T2]

“Ja, eigenlijk wel. Maar zoals ik zeg, je hebt niet altijd dezelfde visie, en je kan niet altijd op één lijn staan, maar over het algemeen hebben wij wel meestal dezelfde visie en komen wij eigenlijk wel op dezelfde punten overeen, en hebben we meestal hetzelfde gemeenschappelijk

van wat we willen doen of wat we willen bereiken op het einde van het schooljaar.”
[Chloë_T2]

“Maar op vlak van school weet ik wel wat er leeft, en wat de regels zijn, wat de afspraken zijn en wat er verwacht wordt. Het is uiteindelijk ook wel het derde schooljaar dat ik in die school ga staan...” [Aagje_T2]

Eenmaal de leerkrachten wisten wat de regels en normen bij hen op school waren, konden ze zich ernaar gedragen en zo deel gaan uitmaken van de gemeenschap in die school. De schoolcultuur geeft zo niet alleen betekenis aan de gedragingen en gebeurtenissen in de school, maar stuurt dat gedrag ook (Staessens, 1991). De beginnende leerkrachten leerden deze normatieve informatie over de geschiktheid en wenselijkheid van bepaalde gedragingen kennen. Dankzij de professionele kernrelaties wisten ze zo bijvoorbeeld welk gedrag goed- of afgekeurd werd. De collega's hielpen hen bijgevolg bij het zoeken naar en vinden van hun plaats in de school (*navigeren*). De leerkrachten leerden m.a.w. navigeren tussen de heersende normatieve opvattingen in de school.

“Voor de ouders is dat ook al gemakkelijker en ze weten ook dat ze altijd bij mij mogen aankloppen, dus ik heb dat gewoon gevolgd want de andere leerkrachten doen dat ook, en ik vind dat eigenlijk wel goed. En doordat ik dat gedaan heb, hebben de ouders ook meteen het gevoel gehad van oké ze werkt op dezelfde manier als de andere leerkrachten en als er iets is, kunnen we altijd bij haar terecht en kunnen we het ook altijd gaan vragen.”[Chloë_T2]

“Maar om maar een voorbeeld te geven er is daar een andere jonge leerkracht, die daar haar eerste jaar daar werkt nu, en zij doet dat wel en heel het school praat erover. Dus heb je het gevoel dat je dat niet kan, ja toch een beetje.” [Marie_T2]

“En dan zitten er hier mensen die zeggen van ‘je bent niet goed zeker, school is school en school is, je bent er voor te leren en daar eindigt het’. ... Ja, het is, ja. Ik ben iemand ook, dat er bij mij in de klas af en toe eens mag gebabbeld worden, niet als ik les aan het geven, maar zo tussendoor dat maakt mij niet zoveel uit als ze een keer babbelen, en dan zie je zo soms, er zijn dan andere leerkrachten, die kijken dan eens binnen van daar is precies veel lawaai. Ja. Ik kom van een school waar er té veel lawaai was, waar dat allemaal kon, dus ja.” [Marie_T2]

Wanneer ze wisten welke gedragingen wel en niet aanvaard werden, handelden de leerkrachten ernaar. In dit proces gaat het echter niet alleen om een passief conformeren aan heersende

normen. Het socialisatieproces is geen passieve aanpassing, maar een proces waarbij de leerkrachten actief betekenis geven (Kelchtermans & Ballet, 2002a,b). Zo zagen we bijvoorbeeld hoe de leerkrachten zich gedroegen naar de heersende normen om hun *sociaal-professionele belangen* i.v.m. een goede relatie met de collega's niet in het gedrang te laten komen. Door het stabiliseren van de formele werkcondities maakten de organisatorische belangen i.v.m. de tewerkstelling van de leerkrachten – die duidelijk overheersten in het eerste loopbaanjaar – plaats voor hun sociaal-professionele belangen. De leerkrachten waren nu voornamelijk bezig met het realiseren van goede professionele kernrelaties. Inzicht verwerven in de schoolcultuur hielp hen daarbij. Zo dachten de leerkrachten na over hoe ze bepaalde zaken aanbrachten bij hun collega's omdat ze door de roddels wisten dat het uiten van hun mening niet door iedereen geapprecieerd werd. In micropolitieke termen betekende dit dat de beginnende leerkrachten zich probeerden te gedragen naar de normen en verwachtingen die gelden binnen de schoolcultuur om hun sociaal-professionele belangen te realiseren. Het inzicht in de schoolcultuur vormde zo ook kennis die strategisch kon worden ingezet. Het verwerven van dit inzicht maakte dus deel uit van hun micropolitieke geletterdheid en professionele ontwikkeling.

“Dat er bepaalde leerkrachten niet meer, maar echt niet meer met elkaar overeenkomen. En ook echt zo elkaar zwart maken. En zelfs ook al tegen mij geprobeerd hebben dat te doen. Nu, ik ga daar niet in mee. Ik denk, allee, zolang dat die mensen mij persoonlijk niets misdoen, ga ik zeker niet... Want ik denk een keer dat ik zelf in een kliekje terechtkom, dat het dan om zeep is. ... De oudere garde tegen de jongere garde. ... Over elkaar. Ik hou mij daarbuiten, maar goed soms sta je bij iemand en dan verbaast het mij dat ze zelfs waar ik bij sta...” [Marie_T2]

“Ja, toch een beetje. Omdat ik zo niet wil dat, allee, dat de collega's zo direct iets hebben van amai die ander, ze zit hier drie weken en ze gaat al een keer zeggen wat dat wij... Op een vergadering ga ik daar ook niet meteen het woord nemen. ... Ja, omdat zij kennen mij, ik ken hen niet, maar zij kennen mij ook niet en ja.” [Marie_T2]

“Die gaan gewoon zeggen waar dat het op staat en wat ze vinden en wij gaan meer knikken, denk ik. Ja. ... Misschien ga ik daar dan meer over nadenken hoe ik het zeg.” [Aagje_T2]

De schoolcultuur fungeerde als communicatie- en informatiesysteem voor de leerkrachten om te kunnen navigeren in de school. Het leren kennen van de heersende normen en waarden hielp hen bij het vinden van hun plaats in de school. Eenmaal de leerkrachten geconfronteerd werden

met deze verwachtingen en gedragsregels, ontstond echter een *onderhandelingsproces* waarbij ze nagingen in hoeverre ze zich aanpasten aan, dan wel invloed uitoefenden op, hun werkcondities. Bovendien werden ze geconfronteerd met tegenstrijdige opvattingen. Het socialisatieproces omvatte bijgevolg naast het navigeren ook een belangrijk aspect van *negotiëren* (Achinstein, 2006; Kelchtermans, 2018a,b).

C. Negotiëren: de kernrelaties als tweesnijdend zwaard

De beginnende leerkrachten leerden de normen in de school kennen. Dat betekende echter niet dat het voor hen evident was zich loyaal op te stellen tegenover de school en haar opvattingen. Wanneer deze opvattingen bijvoorbeeld in strijd waren met hun eigen normatieve opvattingen, hadden ze het gevoel te moeten balanceren tussen trouw blijven aan de eigen idealen en zich aanpassen aan de verwachtingen van de school. Een conflict tussen de taakopvatting van de leerkrachten en de schoolcultuur plaatste hen in een tweestrijd. Dit spanningsveld kan een invloed hebben op hun beroepsmotivatie, bijvoorbeeld op hun intentie om van school te veranderen (zie ook Vekeman et al., 2017).

“Het is een, de mentaliteit is gewoon helemaal anders. ... Ik vind dat heel moeilijk. Ik vind dat dat een van de moeilijkste dingen is. In X [school] was het in die zin makkelijker, omdat in je klas, als ik daar net iets strenger wilde zijn, ja, dan deed ik dat gewoon, allee, ik bedoel er waren daar nog wel leerkrachten die zeiden van eigenlijk zouden we moeten... maar nu is dat, in Y [school] is dat heel moeilijk omdat je, heel de school is zo streng en ja, je kan daar niet. ... Maar als dat eigenlijk zo blijft, als dat niet verandert, denk ik niet... Nu, ik ga natuurlijk zelf op een bepaald moment als ik daar langer sta, meer durven zeggen en meer durven voor uit te komen dat dat echt niet kan. Dat is ook het moeilijke nu, dat ik vind dat ik dat nog niet echt kan zeggen. Maar ja, als dat echt zo blijft, dan denk ik dat dat op termijn wel een probleem vormt want, allee...” [Marie_T2]

Ook in de verschillende professionele kernrelaties speelde deze onvermijdelijke normatieve en politieke gelaagdheid een rol. Doordat deze relaties zich ontwikkelden en de leerkrachten zich engageerden, ervaaarden ze ook de balansoefening in de confrontatie en interactie met de verschillende actoren. Wanneer de parallelleerkracht bijvoorbeeld een leerkracht met ervaring was, voelden de leerkrachten zich verplicht naar hem/haar te luisteren en ervaaarden ze deze relatie als een belemmering van hun autonomie. Op deze manier zorgde de relatie met de parallelleerkracht voor spanningen en onzekerheid. Of wanneer de leerkrachten hun sociaal-professionele belangen van een kwaliteitsvolle relatie met de (parallel)collega niet konden

realiseren, zorgde dit voor stress en frustraties. Het gebrek aan samenwerking of de manier waarop er samengewerkt werd, kon dan zorgen voor een nadelige beleving van deze relatie.

“Plus mijn duo-partner was iemand die voor de eerste keer een duobaan deed en die heel moeilijk haar klas kon uit handen geven. Het was haar klas. Ook al stond ik net zoveel uren in de klas. Nee het was haar klas, zij nam de beslissingen en ze was duidelijk niet gewoon om samen te werken met iemand. ... Ik heb veel op mijn tanden moeten bijten en ik dacht oké geen problemen maken, het is maar voor één jaar. Maar ja, dat is niet zo goed meegevallen. ... Maar ja, dus had ik heel het jaar het gevoel dat, ik had twee klassen maar er was geen enkele klas waar ik zo ja echt mijn ding kon doen.” [Marie_T2]

“Dat ze wel zegt, zoals ze vaak doet, van ja het is goed en dat ik daar op reken en dat het toch niet gebeurt. Want het is bij kleinere dingen dat ze zegt ja, ik ga het doen en dat het dan niet gebeurt en dan frustreer ik mij daarin dat ik het uiteindelijk toch moet doen.” [Tess_T2]

Voorgaand onderzoek wees al op de uitdagingen die samenwerking en de relatie met collega's kan teweegbrengen. Samenwerking blijkt dan niet altijd zo vanzelfsprekend en voordelig voor het leren van leerkrachten (Grosemans et al., 2015; Johnson, 2003; Kelchtermans, 2006; Vangrieken, 2018). Zo kan samenwerking ook resulteren in concurrentie, verlies van autonomie, verhoogde werkdruk, enz. (Bovbjerg, 2006; Johnson, 2003; Main & Bryer, 2005). Ook collegiale relaties die te positief of te ondersteunend zijn, blijken zo contraproductief te zijn en de professionele ontwikkeling van de beginnende leerkrachten eerder te belemmeren (de Lima, 2001; Achinstein, 2002; Molle, 2013). Ondanks dat we zagen dat collegiale relaties waardevol waren voor professionele ontwikkeling, konden ze paradoxaal genoeg dus ook resulteren in negatieve emoties, zoals zelftwijfel (zie ook Clement & Vandenberghe, 2000; Kelchtermans, 2006, 2017a, 2019; Vangrieken, 2018). Zo kon de eerder negatieve relatie met de collega's of negatieve relaties tussen de andere collega's (*negatief schoolklimaat*: Kelchtermans & Ballet, 2002a) ook een nadelige invloed hebben op de beroepsmotivatie van de leerkrachten.

“Dat wil zeggen dat er heel veel verhalen over X [school] de ronde deden, dat er daar nul komma nul collegialiteit was, over de middag zo dat iedereen in zijn eigen klas at, dat de sfeer daar nul komma nul was ... Ik was niet heel erg aan getrokken om daarnaartoe te gaan.” [Marie_T2]

“Maar gewoon omdat het team, omdat je niet echt het gevoel hebt dat het een team is, sprak die school mij dan meteen minder aan.” [Tess_T2]

De beroepsmotivatie van de leerkrachten kwam ook onder druk te staan wanneer ze een negatieve relatie ervaarden met hun leerlingen. Wanneer de leerkrachten het gevoel hadden hun taakopvatting – namelijk instaan voor de leerprocessen van de leerlingen – niet waar te maken, misten ze het gevoel van professionele competentie. Ze voelden zich geen goede leerkracht, twijfelden aan hun beroepsmotivatie en zelfwaardegevoel. En net zoals de leerlingen een negatieve invloed konden hebben op het zelfwaardegevoel van de leerkrachten, konden ook hun ouders dat effect hebben. De ouders vormden dan een bron van onzekerheid doordat ze de professionaliteit van de leerkrachten in vraag stelden, kritiek of negatieve feedback gaven.

“Het enige nadeel was dat de groep van het derde leerjaar een hele drukke klas was. Daar heb ik wel afgezien.” [Sanne_T2]

“Die mama heeft mij daar [aan de telefoon] echt uitgescholden voor het lelijkste van de straat, verschrikkelijk!... ‘Je breekt mijn kind elke dag af, hij komt elke dag al wenend naar school’ terwijl dat je er echt zo hard uw best voor doet. En ik leg neer en ik ben daar beginnen wenen... Omdat je zo hard je best doet voor dat kind, elke dag mini-klas, extra oefeningen zoeken, extra uitleg, geen probleem voor mij. Maar gewoon dan zo dat de ouders zeggen van, of de mama, je doet er niets voor en hij voelt zich ongelukkig bij jou... ja, dat is echt niet tof.” [Aagje_T1]

Ook de professionele relatie met de directeur kon als negatief ervaren worden. De leerkrachten hadden dan het gevoel weinig of geen steun te krijgen van hun directeur en misten betrokkenheid en daadkracht.

“Die directie daar, dat is als ik iets ga gaan vragen, de helft van de keren weet hij het niet, kan hij geen antwoord geven op mijn vraag, zegt hij je moet het aan een andere leerkracht vragen. Ik denk eigenlijk dat het hem dat niks kan schelen. Zolang we maar allemaal op ons eigen ons werk doen. Ik vind dat een beetje een rare houding wel hoor, voor een directeur, maar ja. Ik denk we zouden alle twee totaal iets anders moeten doen, dat hij het misschien zelfs niet zou weten. Allee, dat is het gevoel dat ik nu heb, hè, na twee maanden. Ja, veel steun heb je er eigenlijk niet aan.” [Marie_T2]

“Het is, ze doet haar job enorm maar ze durft niet, niet echt ingaan tegen mensen. Bijvoorbeeld ook als de ouders klagen, gaat zij meer aan de kant staan van de ouders dan

van de leerkrachten. Het is een goede directie maar ze zou wat harder mogen zijn. ... Ja, ik heb veel steun aan mijn directie, ik kan daar alles tegen zeggen, dat wel. Maar er verandert niets. Dus... Daar mis ik soms wel wat ... steun. Allee, ik mag zeker zeggen, en ze luistert, en ze verstaat het, maar ik mis wat echte, het doen. Dat mis ik.” [Tess_T2]

Vervolgens zagen we dat de leerkrachten wel in staat waren om te gaan met de eerder negatieve of contraproductieve relaties om alsnog hun sociaal-professionele en zelfbelangen te realiseren. Zo zochten ze bijvoorbeeld hulp bij andere collega's wanneer de relatie met de parallelleerkracht niet productief was of leerden ze om de kritieken van ouders te relativiseren.

“Aan haar heb ik wel heel veel hulp, veel meer, dan aan mijn parallelleerkracht. Dus dat is wel tof, hè. Zo iemand heb je wel nodig hè, allee, het is een nieuwe school, alles is anders, hè. Het lesgeven blijft wel hetzelfde maar al de rest, hetgeen wat errond komt. Aan haar heb ik wel veel hulp.” [Marie_T2]

“... Je kan niet iedereen tevreden stellen. Dat kind had heel veel problemen en ik kon dat niet miraculeus oplossen en ja, er zijn zoveel dingen, hè, ja, je hebt altijd ouders die tevreden zijn en je hebt altijd ouders die niet tevreden zijn en dat is moeilijk om daar mee om te gaan want je wilt dat iedereen tevreden is. En zo dat soort dingen, in het begin kun je zo, allee, nu kan je dat veel beter relativiseren dan in het begin. Dus dat zijn moeilijke momenten, dingen waarmee ik zelf echt wel geworsteld heb, maar nu kan je dat in perspectief plaatsen en zeggen: iedereen komt dat wel een keer tegen.” [Marie_T2]

Alle professionele kernrelaties konden dus ook als bron van stress en eerder negatieve gevoelens fungeren (Aspfors & Bondas, 2013; Burke et al., 2015). Deze relaties bleken namelijk allemaal een uitdaging te vormen vanaf het moment dat de leerkrachten het beroep betraden (Schaefer, 2013). Zo zagen we hoe de verschillende professionele kernrelaties elk op hun beurt onvermijdelijk fungeerden als een tweesnijdend zwaard (Kelchtermans, 2017a, 2018a). Bovendien zagen we hoe de leerkrachten hier niet zomaar mee geconfronteerd werden, maar hun weg zochten en als actieve actoren het onderhandelingsproces aangingen. De beginnende leerkrachten beschikten dus over het vermogen om te interpreteren en op basis daarvan te handelen. Opnieuw zagen we hier het cruciale belang van de sociale relaties voor de essentiële nood aan erkenning. Wanneer de leerkrachten deze erkenning en steun ervoerden, voelden ze zich behandeld als een volwaardig lid van de school en als iemand met relevante professionele expertise (zie ook Kelchtermans, 2018a). Ze voelden zich behandeld als een actor, als iemand in staat de werkcondities te onderhandelen. Het erkennen van dit vermogen, en de

leerkrachten ook de handelingsvrijheid geven, was belangrijk opdat de leerkrachten konden navigeren en negotiëren wanneer ze hun plaats in de school zochten. Naast het krijgen van *tijd* om deze cruciale professionele kernrelaties te ontwikkelen, was het dus ook nodig de leerkrachten de *ruimte* te geven om te (onder)handelen. De bewegingsvrijheid en handelingsruimte zorgden ervoor dat de leerkrachten het negotiatieproces konden aangaan in functie van hun professionele belangen. Wanneer de leerkrachten deze tijd en ruimte niet kregen, bevonden ze zich in conflicterende situaties waar ze niets aan konden veranderen, wat nadelig was voor hun beroepsmotivatie. Voor hen bleek het dan niet alleen belangrijk dat ze de waarden en normen leerden *kennen* om te navigeren maar ook dat ze de ruimte kregen om te *kunnen* negotiëren.

6. Conclusie en discussie

Ons onderzoek liet zien hoe de bezorgdheden van de leerkrachten over hun contract minder dominant werden in de beleving van hun beroepssituatie. Deze formele werkcondities speelden een cruciale rol in het eerste loopbaanjaar (zie Studie 1; Marent et al., 2020). Door de loopbaan heen stabiliseerden deze werkcondities, waardoor ook de betekenis ervan voor het professioneel zelfverstaan van de leerkrachten afnam. Ook hun opvattingen over deze korte contracten evolueerden en werden genuanceerder. Bovendien lieten de veranderende werkcondities toe de professionele kernrelaties te ontwikkelen. Zo toonde deze studie hoe belangrijk een stabielere, langetermijncontract was voor de ontwikkeling van de relaties in de school. Een stabiele werkcontext maakte het namelijk mogelijk dat de emotionele afstand veranderde in engagement ten aanzien van de verschillende actoren in de kernrelaties. In het eerste loopbaanjaar werden de relaties vooral functioneel en strategisch ingezet om de organisatorische belangen i.v.m. hun tewerkstelling te realiseren. Wanneer die organisatorische belangen minder prioritair werden (dankzij de stabiele formele werkcondities), groeiden de professionele kernrelaties uit tot intrinsiek relevante bronnen voor de professionele ontwikkeling. Deze relaties gingen fungeren als belangrijke bronnen van erkenning, steun en professioneel leren.

Bovendien maakte de stabiliteit in de werkcondities het mogelijk dat de professionele kernrelaties een bepaalde duurzaamheid en voorspelbaarheid kregen. Zo gingen de relaties fungeren als sociale structuur, waar de beginnende leerkrachten geleidelijk aan deel van uitmaakten. Ze kregen zicht op de onderlinge verhoudingen tussen de actoren in de school, en leerden via deze relaties de heersende waarden en normen kennen. De kennis over de schoolcultuur bleek waardevol voor het navigeren in de school. Bovendien realiseerden de

leerkrachten zo hun belangrijke sociaal-professionele belangen, zoals een goede relatie met de collega's.

Naast het leren kennen van de heersende waarden en normen omvatte het socialisatieproces ook een onderhandelingsaspect (Achinstein, 2006). De onvermijdelijke normatieve dimensie impliceert namelijk een even onvermijdelijke politieke dimensie. De waarden en normen zijn altijd onontkoombaar betwistbaar. De leerkrachten moesten zo leren problematische situaties, moeilijke relaties of conflicten te onderhandelen. Aan de ene kant kregen ze te maken met conflicten tussen bijvoorbeeld hun persoonlijke opvattingen en de schoolcultuur. Aan de andere kant werden de leerkrachten ook geconfronteerd met de opvattingen van de andere actoren in de school. Ons onderzoek toonde aan dat deze kernrelaties, die fundamenteel deel uitmaken van de context waarin leerkrachten werken en professioneel ontwikkelen, allesbehalve evident waren. De loopbaanverhalen van de leerkrachten toonden dat elke kernrelatie naast een bron van steun ook een potentiële bron van frustratie en stress vormde. De leerkrachten zochten en vonden vervolgens manieren om de organisatorische context te lezen, te navigeren en te onderhandelen (zie ook Kelchtermans, 2018b). Het gaat er dan niet om deze situaties en relaties te vermijden of te ontkennen, maar om te erkennen dat de leerkrachten in staat waren het onderhandelingsproces te voeren. Het kunnen voeren van dit onderhandelingsproces – en daartoe de ruimte krijgen – vormde een belangrijk onderdeel van het socialisatieproces en de professionele ontwikkeling van leerkrachten.

Het is echter maar door de loopbaanverhalen van leerkrachten te bestuderen dat we deze uitdagingen, de manier waarop ze betekenisvol waren en de manier waarop de leerkrachten ermee omgingen, konden begrijpen. In het debat i.v.m. beginnende leerkrachten die voortijdig het beroep verlaten is het daarom belangrijk de betekenis van hun ervaringen te bestuderen. Internationaal krijgt dit *attrition/retention*-debat veel aandacht (Craig, 2017; Ingersoll & Strong, 2011). Onderzoek wijst daarbij vaak op externe factoren zoals de zware werklast, de lage lonen en uitdagende leerlingenpopulaties (Ingersoll & Smith, 2003; Kyriacou & Kunc, 2007; Webb et al., 2004). Clandinin (2000) stelt dat we aandacht moeten besteden aan de startervaringen van beginnende leerkrachten, willen we dit verloop beter begrijpen (zie bijv. ook Schaefer, 2013). In deze studie bestudeerden we dan ook de loopbaanverhalen van leerkrachten om zicht te krijgen op hun ervaringen en op de manier waarop die betekenisvol zijn voor wie de leerkrachten zijn, voor hoe hun praktijk eruitziet en voor hun loopbaanbeslissingen. Door bovendien gebruik te maken van een follow-up design konden we onderzoeken hoe de verschillende uitdagingen op verschillende momenten in hun loopbaan

betekenisvol waren. Dit design liet namelijk toe de ervaringen door het eerste loopbaanjaar heen, alsook de opvattingen erover vijf jaar later, te onderzoeken. Op die manier konden we nagaan hoe percepties over de uitdagingen van het eerste loopbaanjaar evolueerden. Dit follow-up design bood zo een meerwaarde voor het bestuderen van de inductiefase van beginnende leerkrachten.

Bovendien onderstreepten de loopbaanverhalen van de leerkrachten dat moeilijkheden van beginnende leerkrachten niet gezien moeten worden als individuele problemen maar als dynamische en complexe interacties van het individu met zijn/haar sociale en structurele context. Johnson en collega's (2016) wijzen erop dat de redenen om in het beroep te blijven dan ook moeten begrepen worden als een complex samenspel van persoonlijke, professionele en gesitueerde factoren. Zij hanteren een gecontextualiseerd en sociaal begrip van '*resilience*' om te wijzen op de formele en relationele werkcondities die daarbij een belangrijke rol spelen (Johnsen et al., 2016; zie ook Gu & Day, 2007). Zowel de beslissingen van leerkrachten i.v.m. hun loopbaan als de professionele ontwikkeling moeten we dan ook begrijpen als ingebed in de relationele context.

Deze relationele context moet dus een belangrijke plaats krijgen in het stimuleren en ondersteunen van de continue professionele ontwikkeling van leerkrachten. Naast formele professionalisering is het daarom nodig aandacht te besteden aan het meer informeel leren op de werkplek (Lecat et al., 2019). Omdat de professionele kernrelaties integraal onderdeel uitmaken van deze werkplek reikt inzicht in de betekenis ervan voor de professionele ontwikkeling verdere handvaten aan voor het ondersteunen van het professionele leerproces van leerkrachten. De beginnende leerkrachten gaven allemaal aan dat hun verdere en continue professionele ontwikkeling een belangrijk aspect vormt van hun beroepsmotivatatie en toekomstperspectief: ze willen blijven bijleren. Huberman (1993) verwees al naar deze leergierigheid bij beginnende leerkrachten en sociale informele leeractiviteiten blijken dan belangrijk en zinvol voor deze verdere professionele ontwikkeling (Lecat et al., 2019).

Inzicht in de ervaringen en de manier waarop leerkrachten professioneel leren, kan dan bijvoorbeeld directeurs helpen een krachtige leeromgeving te creëren waarin de professionele kernrelaties en de continue professionele ontwikkeling een plaats krijgen. In hun onderzoek naar de schoolcultuur wijzen Gaikhorst en collega's (2014) bijvoorbeeld op de rol van een ondersteuningsstructuur én -cultuur in de school voor de professionele ontwikkeling en beroepsmotivatatie van leerkrachten (Gaikhorst et al. 2014). In een *geïntegreerde professionele cultuur* (Johnson & Kardos, 2004) vindt er voortdurend professionele uitwisseling plaats tussen

alle leerkrachten. Zowel beginnende als meer ervaren leerkrachten halen voordeel uit deze vorm van cultuur: beginnende leerkrachten kunnen worden opgenomen in het team en worden ondersteund door meer ervaren collega's, en meer ervaren collega's kunnen profiteren van de nieuwe inzichten en kennis die de beginnende leerkrachten binnenbrengen.

Onze studie wees op de betekenis van relaties voor de professionele ontwikkeling en het belang van interacties in het *leren op de werkplek* (zie o.m. Jurasaitė-Harbison & Rex, 2010). Daarnaast is uit onze studie ook het belang gebleken van de relaties als inhoud van de professionele ontwikkeling. Er moet dus ook aandacht besteed worden aan het *leren over de werkplek*. De leerkrachten moeten niet alleen relaties aangaan om bij te leren (*'interacting to learn'*; King et al., 2019) maar ook leren hoe ze deze relaties moeten ontwikkelen door hun loopbaan heen (*'learning to interact'*; King et al., 2019). Strategieën en inzicht om om te gaan met de verschillende formele en relationele werkcondities blijken dan ook cruciaal. Lerarenopleidingen kunnen daarom blijven actief inzetten op het ontwikkelen van de micropolitieke geletterdheid (Christensen, 2013; Kelchtermans & Ballet, 2002a,b; Kelchtermans & Vanassche, 2017). Zo kunnen voorbeelden van micropolitieke situaties en strategieën worden besproken, kan worden ingegaan op de betekenis van samenwerking en schoolcultuur, en kan hun actieve rol worden benadrukt. Want naast het belang van de inbedding in de sociale micropolitieke context wijst onze studie ook op de actieve rol van de leerkrachten in hun eigen socialisatie en professionele ontwikkeling. Niet alleen de formele werkcondities, maar juist ook de betekenisgeving van de leerkrachten en hun handelen op basis van deze betekenisgeving spelen een belangrijke rol. Deze opvatting van professioneel leren gaat niet alleen in tegen een té individualistisch gedachte manier van leren maar ook tegen het *deficit* denken over beginnende leerkrachten (zie o.m. ook März & Kelchtermans, 2020; Kelchtermans, 2018a, 2019). Zowel de praktijk als onderzoek moet dan ook blijvend aandacht besteden aan het complexe samenspel van werkcondities, relaties en betekenisgeving. Alleen dan kunnen processen van socialisatie en professionele ontwikkeling diepgaand worden begrepen.

Studie 3: Sociaal kapitaal in actie

De betekenis van sociale netwerken voor de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten

1. Inleiding en probleemstelling

De overgang van de lerarenopleiding naar het lerarenberoep en de eerste jaren in het beroep – de inductiefase – is een bijzonder uitdagende loopbaanfase voor leerkrachten (Avalos, 2016; Feiman-Nemser, 2001; Ingersoll & Strong, 2011; Kelchtermans & Ballet, 2002a,b; Tickle, 2000). Beginnende leerkrachten worden tijdens deze overgang o.m. geconfronteerd met de zogenaamde *praktijkschok* (Veenman, 1984). Dit houdt in dat de verwachtingen ontwikkeld tijdens de initiële lerarenopleiding vaak niet overeenkomen met de beroepsrealiteit (Lacey, 1977; Lortie, 1975; Melnick & Meister, 2008; Veenman, 1984). Als gevolg van de verschillende uitdagingen waar beginnende leerkrachten tijdens die eerste loopbaanjaren mee geconfronteerd worden, wordt er zowel in onderwijsbeleid, de praktijk, als in onderzoek gewezen op het belang van specifieke ondersteuning en begeleiding (Burke et al., 2015; Cochran-Smith et al., 2012; Hobson et al., 2009; Intrator, 2006).

Deze ondersteuning kan verwijzen naar begeleiding door mentoren die o.a. kennis, advies, waarden en overtuigingen overdragen aan een beginnende leerkracht (Gaikhorst et al., 2014; Kemmis et al., 2014; Orland-Barak, 2016). Ondersteuning kan naast formele inductieprogramma's echter ook verwijzen naar ondersteuning door andere actoren zoals collega's, partners, ouders en vrienden. Steeds meer studies wijzen op het belang van deze meer informele vormen (Feiman-Nemser, 2001; Frank & Zhao, 2005; Heikkinen et al., 2018; Lecat et al., 2019; März & Kelchtermans, 2020; Smith & Ingersoll, 2004). Zo blijken o.m. de collegiale relaties relevant voor de manier waarop beginnende leerkrachten hun inductiefase ervaren (Baker-Doyle, 2011; Fox et al., 2011; Thomas, 2019).

Steeds meer onderzoek naar deze sociale relaties maakt gebruik van het *sociaal netwerkperspectief* om de structurele aanwezigheid van andere actoren te onderzoeken. De netwerken van leerkrachten worden bijvoorbeeld bestudeerd in relatie tot leerprestaties (Pil & Leana, 2009), schoolhervorming (Daly & Finnigan, 2011) en leiderschap (Pitts & Spillane, 2009). Ook in onderzoek naar de inductiefase en professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten wijzen steeds meer onderzoekers op de rol van sociale netwerken (o.m. Baker-Doyle, 2011; Carmichael et al., 2006; Fox & Wilson, 2015; März & Kelchtermans, 2020; Thomas, 2019; Van Waes et al., 2015). Gebaseerd op de theorie van *sociaal kapitaal* tonen deze onderzoeken aan hoe relaties ertoe doen om toegang te krijgen tot o.a. vakkennis, informatie en pedagogiek (Baker-Doyle & Yoon, 2011; Fox & Wilson, 2015; Thomas, 2019). Het is de uitwisseling van bronnen ('resources'), zoals bijvoorbeeld kennis, in deze sociale netwerken

die bijdragen aan de professionele ontwikkeling (Coburn et al., 2012; Datnow, 2012; Little, 2005). Het blijft echter onduidelijk hoe dit sociaal kapitaal ‘werkt’ en betekenisvol is voor de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten. Vermits de inductiefase een periode is van intensief professioneel leren en ontwikkelen als leerkracht (Kelchtermans & Ballet, 2002a,b; McCormack et al., 2006), kunnen net dan de verschillende sociale actoren, zoals mentoren, directeurs en collega’s, een belangrijke invloed hebben op (de ontwikkeling van) beginnende leerkrachten (Le Cornu, 2013; Pogodzinski, 2014). Het blijft echter nog onduidelijk hoe professionele relaties ontstaan, functioneren en betekenisvol zijn voor beginnende leerkrachten. Meer systematisch onderzoek is dan ook nodig om de specifieke betekenis van sociale netwerken en de uitwisseling van bronnen te begrijpen.

Met deze studie beoogden we aan deze leemte tegemoet te komen. Door het bestuderen van de sociale netwerken van beginnende leerkrachten wilden we een diepgaander en genuanceerder inzicht krijgen in de betekenis van de professionele relaties voor beginnende leerkrachten. Concreet werd ingezet op het ontrafelen van de rol van deze relaties voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten. De netwerken, hun inhoud en betekenis voor de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten werden onderzocht.

Aansluitend bij de recente aandacht voor het gebruik van het sociaal netwerkperspectief vertrok deze studie van het uitgangspunt dat beginnende leerkrachten ingebed zijn in sociale netwerken. Specifiek werd het sociaal netwerkperspectief gecombineerd met het betekenisgevings- en micropolitiek perspectief om diepgaander begrip over de betekenis van de relaties te ontwikkelen. Aan de hand van deze kaders beoogden we inzicht te verwerven in de betekenis van sociale netwerken en sociaal kapitaal voor de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten. Dit netwerkonderzoek wilde aldus bijdragen tot de ontwikkeling van nieuwe inzichten over de inductiefase van leerkrachten en de relevantie van relaties voor de professionele ontwikkeling tijdens deze fase.

2. Conceptueel kader

Om de betekenis van sociale netwerken van beginnende leerkrachten te ontrafelen, baseerden we ons op een conceptueel kader waarin we het sociaal netwerkperspectief combineerden met het betekenisgevings- en micropolitiek perspectief. We vertrokken van de theorie van sociaal kapitaal – waarop het sociaal netwerkperspectief verder bouwt – om de betekenis van de professionele relaties voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten te vatten.

2.1 Theorie van sociaal kapitaal

De idee dat sociale relaties betekenisvol of waardevol zijn, kunnen we verduidelijken a.d.h.v. het concept *sociaal kapitaal*. Dit verwijst naar:

The sum of the actual and potential resources embedded within, available through, and derived from the network of relationships possessed by an individual or social unit. Social capital thus comprises both the network and the assets that may be mobilized through that network. (Nahapiet & Ghoshal, 1998, p. 243)

Sociaal kapitaal kunnen we dus omschrijven als de bronnen (*'resources'*) die ingebed zijn in een sociale structuur. Met bronnen verwijzen we naar middelen zoals bijvoorbeeld kennis, informatie en steun. Deze bronnen kunnen zowel verkregen als doorgegeven worden via sociale relaties. Sociaal kapitaal bestaat m.a.w. uit het geheel van relaties van een individu (het *netwerk* van relaties) en de bestaande en potentiële bronnen die daaruit voortvloeien. We spreken van *potentiële* bronnen omdat de middelen, zoals bijvoorbeeld informatie, ingebed in het netwerk, de mogelijkheid hebben als waardevolle bronnen te fungeren voor de betrokken individuen.

Er is bovendien pas sprake van sociaal kapitaal wanneer het de individuen iets oplevert. Sociaal kapitaal is m.a.w. renderend of *productief* in de zin dat het bepaalde acties mogelijk maakt en individuen iets oplevert (Nahapiet & Ghoshal, 1998). Hierdoor worden de relaties voor de betrokken actoren waardevol (Adler & Kwon, 2002; Bourdieu, 1986; Lin, 2002). Hoewel ze verschillen in benadering zijn theoretici (bijv. Bourdieu, 1986, Burt, 1992, Coleman, 1990, Putnam, 1993) het eens dat sociaal kapitaal gaat over *voordelen* (Burt, 2000). Sociaal kapitaal is echter geen absoluut begrip. De bronnen fungeren slechts als sociaal kapitaal, en zijn dus maar waardevol, in een bepaalde context, voor bepaalde individuen. In deze studie waren we dan ook geïnteresseerd in de betekenis van relaties voor de opbrengst in termen van professionele ontwikkeling voor beginnende leerkrachten.

Om sociaal kapitaal verder inzichtelijk te maken onderscheiden Nahapiet en Ghoshal (1998) drie dimensies: de structurele, de relationele en de cognitieve dimensie.

(1) De eerste dimensie richt zich op het patroon van sociale relaties en wordt de *structurele dimensie* genoemd (Nahapiet & Ghoshal, 1998). Dit patroon van sociale relaties kan worden gevisualiseerd als een *sociaal netwerk* (Moolenaar et al., 2009). De structurele dimensie verwijst hierbij naar zowel de relaties (*'ties'*) die toegang bieden tot de bronnen, als naar de totale constellatie van al deze relaties (het netwerk) (Nahapiet & Ghoshal, 1998).

(2) De tweede dimensie – de *cognitieve dimensie* – gaat over de gedeelde taal die actoren gebruiken om betekenis te geven. Nahapiet en Ghoshal (1998) stellen dat er een bepaalde mate van gedeelde betekenissen nodig is om onderling bronnen uit te wisselen en te delen. Taal vormt dan zowel het middel om informatie te delen, alsook de mogelijkheid om toegang te krijgen tot de verschillende bronnen. Taal maakt het namelijk mogelijk dat er een gedeeld referentiekader ontstaat dat het interpreteren van de interacties ondersteunt. Deze cognitieve dimensie van sociaal kapitaal maakt duidelijk hoe betekenissen in relaties gecreëerd én onderhandeld worden. Gedeelde betekenissen zijn het resultaat van onderhandelingsprocessen. Hier gaan we verder op in wanneer we de collectieve betekenisgeving bespreken. De cognitieve dimensie maakt hier echter al duidelijk dat het nodig is deze betekenisgevings- en onderhandelingsprocessen te bestuderen indien we de werking van sociaal kapitaal – *sociaal kapitaal in actie* – willen begrijpen. Dit vormde een eerste reden om ons conceptueel kader verder aan te vullen met het betekenisgevings- en micropolitiek perspectief.

(3) Tot slot wijzen Nahapiet en Ghoshal (1998) op de *relationele dimensie*. Deze dimensie verwijst naar de aard of de kwaliteit van de persoonlijke relaties die individuen met elkaar ontwikkeld hebben. Deze kwaliteit wordt vaak beschreven in termen van normen, waarden en verwachtingen die door groepsleden worden gedeeld (Bourdieu 1986; Halpern 2005; Portes 1998). In literatuur over sociaal kapitaal wordt *vertrouwen* tussen leden van een organisatie geïdentificeerd als een belangrijke affectieve norm (Nahapiet en Ghoshal 1998). Vertrouwen zou ook een belangrijke rol spelen in het professioneel leren: het maakt dat leerkrachten zich durven kwetsbaar en open op te stellen om nieuwe leerervaringen op te doen (Bryk & Schneider, 2002; Tschannen-Moran 2009). We kunnen de relationele dimensie van sociaal kapitaal in een school in verband brengen met de *schoolcultuur* of “de gedeelde opvattingen over hoe onderwijs best ingericht wordt en hoe men er als school aan wil werken” (Kelchtermans & Ballet, 2009, p. 20). De kwaliteit van de relaties in een school is namelijk een uitingvorm van deze schoolcultuur (Staessens, 1991). Deze kwaliteit is betekenisvol voor de verspreiding van bronnen en zo ook voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Ook voor het bestuderen van de kwaliteit van de relaties vormt de aanvulling met het betekenisgevings- en micropolitiek perspectief een meerwaarde. Vooraleer we ingaan op deze perspectieven, bespreken we eerst het sociaal netwerkperspectief dat voortbouwt op de theorie van sociaal kapitaal en ons in staat stelde de relaties van beginnende leerkrachten te bestuderen.

Het sociaal netwerkperspectief legt de focus op de sociale inbedding van individuen en hun interacties (Baker-Doyle, 2010; Meredith, 2017). Door gebruik te maken van dit perspectief

konden we het web van relaties rond de beginnende leerkracht in kaart brengen en bestuderen met wie hij/zij in relatie staat (Van Waes, 2017). Omdat dit perspectief gebaseerd is op de theorie van sociaal kapitaal hielp het ons zowel de sociale relaties als het *potentieel* van deze relaties te bestuderen. Zo konden we bestuderen wat het sociaal netwerk kan betekenen voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten.

2.2 Het sociaal netwerkperspectief

De idee van sociaal kapitaal helpt begrijpen hoe relaties voordelen kunnen opleveren (Coleman, 1990; Schuller & Field, 1998; Szreter, 2000). De *structurele dimensie* van sociaal kapitaal wees al op de inbedding van de bronnen in een sociale structuur, die voorgesteld kan worden als een netwerk. Aan de hand van hun persoonlijk sociaal netwerk kan in kaart gebracht en gevisualiseerd worden met wie beginnende leerkrachten relaties opbouwen (Carmichael et al., 2006; McCormick et al., 2010). Het sociaal netwerk is dus een belangrijk onderdeel van sociaal kapitaal vermits de bronnen in dit netwerk ingebed zijn en de relaties toegang bieden tot de bronnen.

Het sociaal netwerk bestaat uit (1) actoren die binnen het sociaal netwerkperspectief aangeduid worden als ‘*nodes*’ (Carolan, 2013). De term *actoren* kan zowel betrekking hebben op individuen als op groepen (of collectieven van individuen). Zo kan een actor verwijzen naar de individuele leerkracht, naar het leerkrachtenteam of zelfs naar de school als organisatie. In deze studie verwijzen de actoren telkens naar individuen of groepen van individuen (zoals de collega’s of de leerlingen). Daarnaast bestaat het netwerk uit (2) relaties, aangeduid als ‘*ties*’. Deze relaties verwijzen naar het verband tussen de verschillende actoren – dus letterlijk naar datgene dat hen verbindt (Meredith, 2017). Herhaalde interacties van individuen, zoals op elkaar reageren, ten opzichte van elkaar handelen en elkaar proberen te beïnvloeden, resulteren in relaties. De combinatie van deze relaties vormt uiteindelijk verschillende patronen. Deze relatiepatronen worden visueel voorgesteld aan de hand van een sociaal netwerk. Een sociaal netwerk bestaat dus uit een set van actoren en de relaties die hen verbinden (Borgatti & Ofem, 2010).

Hierbij is echter belangrijk op te merken dat actoren tijdens deze interacties betekenis geven aan hun relatie (Crossley, 2010; zie ook Goffman, 1974). Bijgevolg zijn relaties geen standaard gegeven: het concept ‘vriendschap’ kan voor verschillende actoren een andere betekenis hebben, afhankelijk van de situatie en/of de betrokken actoren, en kan zelf verschillen voor elke vriend die een actor heeft (Crossley, 2010). Daarom moeten we de relaties – en bij uitbreiding

het sociaal netwerk – telkens begrijpen in termen van hun *betekenis* voor en interpretatie door de actoren (de leerkracht(en)) zelf. Zij geven namelijk betekenis aan anderen, aan hun relatie met deze anderen, en aan de situatie waarin ze zich bevinden. Vanuit deze betekenisgeving ontstaat de netwerkrelatie en verwerft ze haar betekenis. Deze betekenisgeving is vervolgens richtinggevend voor hoe de actoren handelen: “The meaning in and of a relationship determines the chance that the individuals involved act in certain ways” (Fuhse & Mutzel, 2011, p. 1069). Het sociaal netwerk vatten we bijgevolg op als een duurzaam geheel van betekenisvolle relaties op een bepaald moment in de tijd. We begrijpen het netwerk dus als een specifieke constellatie van relaties op een bepaald moment in de loopbaan van de beginnende leerkracht.

Vermits een netwerkrelatie ontstaat vanuit de betekenisgeving door de beginnende leerkracht kunnen we het sociaal netwerk opvatten als een *sociale constructie*. Het netwerk vormt een representatie, een ‘snapshot’, van een geconstrueerd web van relaties dat betekenisvol is voor de leerkracht. Het netwerk begrijpen we dan als een *product* dat resulteert uit voortdurende interacties en betekenisgevingen. Het netwerk staat dus niet los van het individu en wordt continu gecreëerd door interacties. Tegelijkertijd is het hierdoor ook altijd een *proces* dat door de voortdurende interacties bevestigd of veranderd wordt. Netwerken zijn daarom zowel het resultaat van interacties, alsook de *voorwaarde* voor verdere betekenisvolle interacties met anderen. Het is dus noodzakelijk het sociaal netwerkperspectief op sociale netwerken aan te vullen met het betekenisgevingsperspectief, indien we de sociale netwerken van beginnende leerkrachten diepgaand willen begrijpen (zie ook März & Kelchtermans, 2020).

Fox en Wilson (2015) wijzen erop dat netwerken een zinvolle conceptualisering vormen om de bijdrage van relaties aan de professionele ontwikkeling van leerkrachten te vatten. Deze benadering helpt namelijk om de relaties te identificeren, te bestuderen hoe ze zich ontwikkelen en na te gaan welke vormen van ondersteuning ze bieden aan het professionele leerproces. Het beschrijven van de relaties onthult dus al iets over het verkrijgen van bronnen in deze relaties. Dat verklaart echter nog niet volledig hoe beginnende leerkrachten dan juist hun relaties gebruiken om de bronnen te raadplegen en hoe ze voordelen halen uit deze relaties (Fox & Wilson, 2015). Het kennen van de structuur van de netwerken van beginnende leerkrachten is m.a.w. niet voldoende om de betekenis van relaties voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten te begrijpen. Fox en Wilson (2015) beargumenteren daarom dat het belangrijk is om de processen van het ontstaan en functioneren van relaties te bestuderen: “It is important to understand the processes of relationship building (networking) which result in BTs [beginning teachers] gaining tangible benefits to help them ‘act’, ‘think’ and ‘feel’ like a teacher” (p. 94).

Niet alleen om de netwerken als sociale constructie te begrijpen, maar ook specifiek om hun betekenis voor de professionele ontwikkeling verder te bestuderen, vulden we dit conceptueel kader dus aan met het betekenisgevingsperspectief.

2.3 Het betekenisgevingsperspectief

Het betekenisgevingsperspectief plaatst de betekenisgeving van sociale actoren op de eerste plaats (Coburn, 2001; Kelchtermans, 2009a; März & Kelchtermans, 2013). Beginnende leerkrachten komen de school binnen, interpreteren de specifieke onderwijssituaties en relaties, geven er betekenis aan, beoordelen ze op hun wenselijkheid en nemen een standpunt in. Dit proces van betekenisgeving resulteert in specifieke, zinvolle acties waardoor de actoren de sociale realiteit (proberen) vorm te geven (van den Berg, 2002; Weick et al., 2005). De leerkrachten stellen, door te handelen op basis van hun betekenisgeving aan de actoren en de situaties, (inter)actief hun netwerk samen. Hoe ze betekenis geven aan de relaties op hun school is meebepalend voor hun acties, inclusief diegene tegenover deze actoren (Coburn, 2006; März, 2014). Het betekenisgevingsperspectief benadrukt dus het belang van processen van interpretatie en betekenisgeving als (inter)actieve en dynamische processen waardoor individuen en groepen betekenis geven aan hun omgeving waarin ze zich bevinden, wat vervolgens een invloed heeft op hun handelen (Coburn, 2001, 2006; März & Kelchtermans, 2013; Spillane et al., 2002; Weick et al., 2005).

Deze betekenisgeving kunnen we op twee niveaus conceptualiseren: op het individueel en op het collectief niveau.

A. Individuele betekenisgeving en professionele ontwikkeling

Vermits onze onderzoeksinteresse uitging naar de professionele ontwikkeling van de beginnende leerkracht waren we geïnteresseerd in de individuele betekenisgeving van de leerkracht. Daarvoor maakten we gebruik van het *persoonlijk interpretatiekader* (Kelchtermans, 2009a). Dit kader maakte het mogelijk de percepties, gevoelens en motivatie van de beginnende leerkracht te bestuderen, evenals zijn/haar algemene onderwijskundige opvattingen met betrekking tot lesgeven en leren. Het gaf ons bijgevolg o.m. inzicht in de redenen waarom de leerkracht met bepaalde mensen al dan niet een relatie aanging (März & Kelchtermans, 2020). We kunnen dit kader vervolgens omschrijven als het persoonlijk systeem van kennis en overtuigingen dat de leerkracht op basis van zijn/haar ervaringen in het beroep ontwikkelt. Het fungeert als een lens waardoor hij/zij naar zijn/haar werk kijkt, er betekenis aan

geeft, en handelt (Kelchtermans, 2009a). Centrale concepten zijn ‘het professioneel zelfverstaan’ en ‘de subjectieve onderwijstheorie’ als twee onderling verbonden domeinen van het persoonlijk interpretatiekader dat elke individuele leerkracht gedurende zijn/haar loopbaan ontwikkelt.

(1) Het *professioneel zelfverstaan* verwijst naar de representaties van zichzelf als leerkracht (Kelchtermans, 1994, 2009a). Dit zelfverstaan wordt verder conceptueel beschreven als opgebouwd uit vijf componenten, die onderling met elkaar verweven zijn en elkaar beïnvloeden. Het *zelfbeeld* is de eerste beschrijvende component, en verwijst naar de manier waarop de leerkracht zichzelf typeert of omschrijft. Dit beeld is gebaseerd op zelfperceptie, maar ook op wat anderen weerspiegelen (bijv. opmerkingen van collega's). De tweede component of het *zelfwaardegevoel* is de evaluatieve component en verwijst naar hoe een leerkracht zijn/haar eigen handelingen en prestaties als leerkracht beoordeelt. Nauw verbonden met dit zelfwaardegevoel, is vervolgens de *taakopvatting*. Deze normatieve component omvat de ideeën die de leerkracht heeft over het takenpakket van een goede leerkracht. De taakopvatting maakt duidelijk dat lesgeven nooit neutraal is maar diepgewortelde overtuigingen, waarden en normen over goed onderwijs omvat (Kelchtermans, 1994, 2009a). Daarom heeft professionele ontwikkeling ook altijd betrekking op de normatieve veronderstellingen van de leerkracht (Vanassche & Kelchtermans, 2016). De vierde conatieve component is de *beroepsmotivatie* die verwijst naar de drijfveren van de leerkracht om ervoor te kiezen leerkracht te worden, te blijven, of het lerarenberoep te verlaten. Ten slotte verwijst het *toekomstperspectief* naar de verwachtingen van de leerkracht over zijn/haar toekomst in de loopbaan.

Als tweede domein omvat het persoonlijk interpretatiekader de *subjectieve onderwijstheorie*. Dit concept kan worden omschreven als het persoonlijke systeem van kennis en opvattingen over onderwijs dat de leerkracht gebruikt bij het uitvoeren van het werk. Het omvat zijn/haar professionele knowhow, het persoonlijke antwoord op de vraag: ‘hoe pak ik deze situatie het beste aan, en waarom is dit de beste aanpak?’ (Kelchtermans, 2009a).

Deze twee domeinen moeten worden gezien als verbonden met elkaar, maar ook als wederzijds beïnvloedend. Ze zijn gelijktijdig zowel proces als product: “The understanding one has of one’s ‘self’ at a certain moment in time (product), as well as to the fact that this product results from an ongoing process of making sense of one’s experiences and their impact on the ‘self’” (Kelchtermans, 2009a, p. 261). Dit wil zeggen dat ze betekenisgeving en handelen op een

bepaald moment in de tijd beïnvloeden, maar constant in ontwikkeling zijn als resultaat van nieuwe ervaringen en interacties met anderen (Kelchtermans, 2009a). Het persoonlijk interpretatiekader weerspiegelt hoe iemand zichzelf op een bepaald moment in de tijd ziet, maar dit begrip verandert als gevolg van het voortdurende proces van betekenisgeving in relatie tot bepaalde belevenissen en ontmoetingen met anderen. Zowel het professioneel zelfverstaan als de subjectieve onderwijstheorie vormen dus de dynamische uitkomsten (d.w.z. veranderbaar, in beweging door de tijd heen) van een continu proces van *professionele ontwikkeling*.

De professionele ontwikkeling verwijst naar het levenslange leerproces als gevolg van zinvolle interacties van leerkrachten met anderen, in verschillende contexten. De kerngedachte van professionele ontwikkeling bij leerkrachten is volgens Kelchtermans (2001): “dat het verwerven van de competenties voor deskundig leraarschap een levenslang leer- en ontwikkelingsproces veronderstelt én dat dit leren plaatsvindt vanuit de betekenisvolle interactie tussen de lerende (=leerkracht) en de context, waarin hij/zij permanent een aantal ervaringen opdoet” (p. 14). De *uitkomst* van dit leerproces begrijpen we met Kelchtermans (2004, 2009a) als tweevoudig – zowel in het handelen van leerkrachten als in hun denken. Op het niveau van het professioneel *handelen* van leerkrachten wordt het resultaat zichtbaar in een complexer en verfijnder repertoire van professionele vaardigheden en de beheersing ervan. Parallel aan de verandering in het handelen stelt Kelchtermans (2004, 2009a) dat er bij professionele ontwikkeling sprake is van kwalitatieve veranderingen in het *denken*. Dit denken – en de veranderingen erin – vindt zijn neerslag dus in het persoonlijk interpretatiekader.

In de eerste plaats hielp het betekenisgevingsperspectief de sociale netwerken van beginnende leerkrachten begrijpen vermits het inzicht bood in met wie de leerkrachten in interactie traden en waarom. Ten tweede maakte de aanvulling met dit perspectief het mogelijk de inhoud en betekenis van de relaties voor de professionele ontwikkeling te ontrafelen. Door het bestuderen van het persoonlijk interpretatiekader van de leerkrachten konden we dus zowel het betekenisgevingsproces dat een rol speelt in de netwerken (als voorwaarde en resultaat), als de betekenis van de netwerken voor de professionele ontwikkeling (sociaal kapitaal) bestuderen. Betekenisgeving is echter nooit een louter individuele aangelegenheid maar altijd ingebed in en resultaat van interacties met anderen. Bijgevolg is er naast de individuele betekenisgeving ook sprake van *collectieve betekenisgeving* (Coburn, 2001).

B. Collectieve betekenisgeving

Betekenisgeving is per definitie altijd een activiteit die plaatsvindt in contexten waarin men in interactie staat met anderen (Coburn, 2001, 2006; Weick, 1995). Het is in deze interacties met anderen dat actoren betekenis geven. De *collectieve betekenisgeving* verwijst dan naar deze betekenisgeving ingebed in sociale interactie tussen verschillende actoren (Coburn, 2001). Leerkrachten geven bijvoorbeeld betekenis aan boodschappen van buitenaf door de conversaties en interacties met collega's heen (Coburn, 2001). Dit betekent m.a.w. dat de individuele betekenisgeving van de leerkracht plaatsvindt in en beïnvloed wordt door sociale interacties. De individuele betekenisgeving beïnvloedt daarnaast echter ook met welke personen een leerkracht interacties zal aangaan (Coburn, 2001). Er is dus een continue wisselwerking tussen de individuele betekenisgeving (betekenisgeving door de beginnende leerkracht) en collectieve betekenisgeving (betekenisgeving in interactie met andere actoren) (Coburn, 2001).

Collectief verwijst dan naar het gegeven dat betekenisgeving voortkomt uit of geworteld is in sociale interactie. Processen van communiceren én onderhandelen spelen daarbij een rol. Zo toont Coburn (2001) hoe de collectieve *onderhandeling* van verschillende interpretaties ervoor zorgde dat leerkrachten nieuwe constructies van betekenissen ontwikkelden. De interacties omvatten dus onderhandelingsprocessen die kunnen resulteren in *gedeelde betekenissen* tussen de verschillende actoren (Coburn, 2001, 2006; zie ook Kelchtermans, 2006; Little, 1990). Aan de gedeelde betekenisssystemen in een school wordt vaak gerefereerd met de notie schoolcultuur (Erickson, 1987; Staessens, 1991; Stoll, 2000).

De *cognitieve dimensie* van sociaal kapitaal wees er al op dat de gedeelde betekenisssystemen een invloed hebben op de toegankelijkheid tot verschillende bronnen, alsook op de mogelijkheid deze bronnen te delen en nieuwe interpretaties te ontwikkelen. Dit betekent dat in de interactieprocessen betekenissen en dus de aard van de bronnen onderhandeld (kunnen) worden. De leerkracht construeert m.a.w. (inter)actief de betekenis van de uitgewisselde bronnen. De leerkrachten kunnen de bronnen ingebed in hun netwerk raadplegen, maar hebben zelf ook invloed op de betekenis van deze bronnen. De betekenis van sociaal kapitaal voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten is dus het resultaat van (inter)actieve betekenisgevings- en onderhandelingsprocessen. *Sociaal kapitaal in actie* moeten we bijgevolg opvatten als een proces van beïnvloeden en beïnvloed worden: de leerkrachten verwerven bronnen waardoor ze beïnvloed worden, maar oefenen zelf ook invloed uit op de betekenis van de bronnen.

Om dit beïnvloedings- en onderhandelingsproces te duiden en sociaal kapitaal in actie te begrijpen biedt het concept ‘*interpretatief onderhandelen*’ (Kelchtermans, 2017a; Vermeir, 2019; Vermeir & Kelchtermans, 2020a,b) verduidelijking. Dit concept licht toe hoe betekenissen worden toegeschreven en hoe normatieve, sociale en politieke aspecten daarbij een rol spelen. Interpretatief onderhandelen bestaat uit de samenvoeging van ‘interpretatief’ en ‘onderhandelen’. Die twee woorden geven meteen de dubbele kern van dit concept weer. (1) In de eerste plaats gaat het om een *interpretatief* proces waarbij betekenisgeving centraal staat (Vermeir, 2019). Het gaat m.a.w. dus om een proces waarbij de leerkrachten de bronnen in hun relaties lezen, interpreteren en vertalen naar hun concrete context. De betekenis van de bronnen moeten we dan begrijpen als de uitkomst van een actief en dynamisch proces van betekenisconstructie. (2) Ten tweede gaat het over een proces van *onderhandelen* (Vermeir, 2019). De eigen individuele opvattingen (het persoonlijk interpretatiekader) – die opvattingen over goed onderwijs omvatten – komen in aanraking met de interpretaties en opvattingen van andere actoren. Het gaat in wezen onvermijdelijk om een normatief én sociaal proces dat zich in interactie met andere actoren afspeelt (wat in lijn ligt met de idee van collectieve betekenisgeving). De andere actoren hebben een impact op het interpretatief onderhandelen doordat ze hun eigen opvattingen over goed onderwijs binnen brengen. De betekenis die de actoren aan de bronnen geven kunnen vervolgens gelijk zijn, maar ook verschillend. Die interpretaties van anderen spelen dan een rol binnen onderhandelingsprocessen: ze worden beluisterd en onderhandeld bij het betekenis geven aan de bronnen. In essentie is dit onderhandelingsproces een proces waarbij actoren *invloed* proberen uit te oefenen. Niet alleen opvattingen maar ook doelen en belangen spelen dan een rol. Het gaat dus in wezen ook over een *politiek* proces dat het strategisch karakter van de onderhandelingsprocessen belicht. Om deze onvermijdelijke politieke dimensie mee te nemen en te bestuderen, was het noodzakelijk ons conceptueel kader verder aan te vullen met het *micropolitiek perspectief* (Ball, 1987; Blase, 1991; Kelchtermans & Ballet, 2002a,b).

2.4 Het micropolitiek perspectief

De persoonlijke opvattingen over ‘goed’ onderwijs bepalen mee de keuzes en beslissingen die leerkrachten dagelijks maken (Kelchtermans, 2009a, 2018b). Bijgevolg zijn deze processen van betekenisgeven en handelen nooit neutraal, maar waardegeladen en dus normatief. Hun persoonlijke waarden en normen zullen bovendien ook niet altijd samenvallen met wat anderen wenselijk achten (Kelchtermans, 2018a,b). In het onderhandelingsproces van betekenissen kunnen discussies ontstaan en spelen verschillende belangen een rol. De micropolitieke theoretische invalshoek heeft expliciet aandacht voor deze belangen die het handelen en denken

van leerkrachten mee bepalen (Kelchtermans & Ballet, 2002a,b). Aan de hand van het micropolitiek perspectief kunnen we dit politiek proces dus verder duiden. Dit vormde een eerste belangrijke reden om ons conceptueel kader aan te vullen met dit perspectief. Micropolitiek verwijst naar:

The use of formal and informal power by individuals and groups to achieve their goals in organizations. In large part, political actions result from perceived differences between individuals and groups, coupled with the motivation to use power to influence and/or protect. Although such actions are consciously motivated, any action, consciously or unconsciously motivated, may have political “significance” in a given situation. Both cooperative and conflictive actions and processes are part of the realm of micropolitics. (Blase, 1991, p. 11)

Anders geformuleerd heeft het micropolitiek perspectief betrekking op die strategieën waarmee leerkrachten hun macht en invloed aanwenden om hun belangen na te streven (Blase, 1991; Hoyle, 1982). Kelchtermans en Ballet (2002a,b) koppelen de professionele belangen van leerkrachten expliciet aan het concept *werkcondities*. Alle actoren in een schoolorganisatorische context hebben immers overtuigingen over hun wenselijke en/of noodzakelijke werkcondities. Dit betekent dat ze allemaal ideeën hebben over wat goed onderwijs inhoudt en welke voorwaarden ze als noodzakelijk of wenselijk beschouwen om hun professionele taken goed uit te voeren. “‘Properly’ here means being both ‘effective’ (achieving the desired outcomes) and ‘satisfying’ to the actor” (Kelchtermans & Ballet, 2002a, p 108). Deze gewenste en/of noodzakelijke werkcondities gaan dan opereren als professionele belangen voor de betrokken personen. Kelchtermans en Ballet (2002a,b) identificeren vijf categorieën van professionele belangen. (1) Ten eerste verwijzen de *zelfbelangen* naar kwesties die betrekking hebben op het professionele zelfverstaan en de sociale erkenning ervan. (2) De *materiële belangen* gaan vervolgens over beschikbaarheid en toegang tot lesmateriaal, financiën, infrastructuur en structurele faciliteiten. (3) De *organisatorische belangen* hebben betrekking op rollen, posities of formele taken in de school als organisatie. (4) Ten vierde hebben de *cultureel-ideologische belangen* betrekking op normatieve waarden en idealen over ‘goed’ onderwijs op school. (5) Als laatste hebben de *sociaal-professionele belangen* betrekking op de kwaliteit van interpersoonlijke relaties binnen de school. De kwaliteit van de relaties in een school vormt voor leerkrachten dus een belangrijke werkconditie. De theoretische bijdrage voor het volledig vatten en bestuderen van de betekenis van relaties vormde aldus een tweede reden om ons conceptueel kader aan te vullen met het micropolitiek perspectief (zie ook Hargreaves, 1994; Kelchtermans, 2006).

De professionele belangen gaan in belangrijke mate het handelen van actoren in de school bepalen. Om micropolitiek te handelen, ondernemen leerkrachten verschillende micropolitieke strategieën of concrete *micropolitieke acties* (Kelchtermans & Ballet, 2002a,b). Micropolitieke acties verwijzen naar die acties waarmee leerkrachten ernaar streven om de gewenste werkcondities te realiseren, veilig te stellen of te herstellen. Dit micropolitiek handelen (en het interpretatief onderhandelen) veronderstelt echter dat leerkracht beschikken over wat Kelchtermans en Ballet (2002a) omschrijven als ‘*micropolitieke geletterdheid*’: het vermogen om het complexe micropolitieke landschap van rollen, macht, belangen en normen binnen een organisatie te ‘lezen’ en er actief in te navigeren. Deze micropolitieke geletterdheid maakt deel uit van het persoonlijke systeem van kennis en opvattingen over onderwijs dat leerkrachten aanwenden in hun dagelijkse praktijk – of hun *subjectieve onderwijstheorie*. Leren om micropolitiek geletterd te zijn, maakt bijgevolg deel uit van en kan worden gezien als het resultaat van het professionele leerproces van leerkrachten. Vermits de micropolitieke geletterdheid een belangrijke dimensie in de professionele ontwikkeling van leerkrachten vormt, moet het een plaats krijgen in theorieën over de professionele ontwikkeling van leerkrachten (Kelchtermans & Ballet, 2002b; Kelchtermans & Vanassche, 2017). Tenslotte vulde we ook om deze reden ons conceptueel kader dus aan met het micropolitiek perspectief.

3. Onderzoeksvragen

Op basis van onze onderzoeksinteresse, probleemstelling en het geschetste conceptueel kader stonden volgende onderzoeksvragen centraal:

- 1) Hoe ziet het sociaal netwerk van beginnende leerkrachten eruit? (*Structurele dimensie*)
- 2) Wat is de betekenis van het sociaal netwerk voor de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten? (*Cognitieve dimensie*)
- 3) Hoe speelt de kwaliteit van de relaties een rol? (*Relationele dimensie*)

4. Methodologie

4.1 Keuze voor een kwalitatieve sociale netwerkbenadering

Sociale netwerkonderzoekers vertrekken van de assumptie dat sociale relaties, en structuren van relaties, een invloed hebben op het (sociale) gedrag van actoren. Handelingen van actoren zijn m.a.w. ingebed in sociale relaties (Granovetter, 1985). Het centrale uitgangspunt is dan ook dat deze inbedding in relaties bestudeerd moet worden om het gedrag van actoren te begrijpen (Coleman, 1990). Hiertoe wordt voornamelijk gebruikgemaakt van sociale netwerkanalyse

(SNA) waarbij de analytische interesse gericht is op de sociale structuren (Wellman, 1988). De structurele analysemethoden binnen SNA hebben hoofdzakelijk betrekking op *kwantitatieve* methoden voor het verzamelen en analyseren van relationele gegevens, waarbij visualisaties in de vorm van netwerken een sleutelrol spelen (Freeman, 2004). De analytische benadering binnen SNA is dus voornamelijk kwantitatief en gestandaardiseerd van aard.

Emirbayer en Goodwin (1994) stellen echter dat deze *structurele* nadruk: “neglects altogether the potential causal role of actors' beliefs, values, and normative commitments – or, more generally, of the significance of cultural and political discourses in history. It neglects as well those historical configurations of action that shape and transform pre-given social structures in the first place” (p. 1425). Sociale actoren zijn namelijk niet alleen ingebed in sociale maar ook in culturele structuren (Fuhse & Mützel, 2011; Hertz et al., 2015). Aandacht voor de *culturele* inbedding en betekenisgeving neemt bijgevolg toe (Fuhse & Mützel, 2011; Pachucki & Breiger, 2010). Kwalitatieve onderzoeksbenaderingen streven dan juist naar het begrijpen van deze betekenisgeving. Ze vatten hoe betekenisgeving aan situaties, ontmoetingen, andere actoren het handelen mee vormgeeft (Creswell, 2007; Kelchtermans, 2007b; Marshall & Rossman, 2006; Ravitch & Carl, 2019; Ten Dam & Volman, 1999).

Qualitative researchers are interested in *meaning and meaning making*, which entails a deep investment in understanding how people make sense of their lives and experiences, as well as how the meanings people make of/in their lives are socially and individually constructed within and directly in relation to social and institutional structures. (Ravitsch & Carl, 2019, p10)

Ook in sociaal netwerkonderzoek kunnen de individuele subjectieve opvattingen over de betekenis van de relaties – en de complexe onderliggende betekenisgevingsprocessen die het netwerk vormen – onderzocht worden (Crossley et al., 2015). In tegenstelling tot de structurele benaderingen, die een ‘outsider’ perspectief van het netwerk geven, besteedt *kwalitatief sociaal netwerkonderzoek* aandacht aan de ‘insider’ opvattingen (Crossley et al., 2015). Een insider perspectief doet recht aan de inhoud en betekenis van sociale relaties die verloren gaan bij de structurele benaderingen (Crossley, 2010). De netwerken worden benaderd en geanalyseerd vanuit een betekenisgevingsperspectief vermits relaties – en bijgevolg het netwerk – niet los kunnen worden gezien van de betekenisgeving en inhoud. De *invloed* van het netwerk is daarom ook niet determinerend maar wordt altijd gemedieerd door de inhoud (Crossley, 2010). Door gebruik te maken van een kwalitatieve sociale netwerkbenadering (Crossley, 2010; Gamper et al., 2012) konden we focussen op de perceptie van individuen over hun netwerken en de

specifieke inhoud ervan. De focus van deze studie lag namelijk op de betekenis van sociale netwerken voor de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten.

4.2 Respondenten

Data werden verzameld bij 11 beginnende leerkrachten lager onderwijs uit vijf verschillende scholen. De respondenten moesten minstens een contract voor een volledig schooljaar hebben (in navolging van de onderzoeksresultaten uit Studie 1) en moesten beginnende leerkracht zijn, wat betekende dat ze maximaal vijf jaar aan het werk mochten zijn (Atteberry et al., 2013; Henry et al., 2011; Peters, & Pearce, 2012). Daarbij zochten we bovendien specifiek naar minstens twee beginnende leerkrachten in eenzelfde school. Op deze manier kregen we van meerdere respondenten informatie over dezelfde context (Kelchtermans, 1994) en konden we de ervaringen binnen dezelfde organisatorisch context vergelijken. De respondenten werden via verschillende wegen gezocht. Een pedagogisch begeleider gaf o.a. aan in welke scholen twee of meerdere beginnende leerkrachten werkzaam waren. Ook via sociale media (de Facebookgroep ‘Pas voor de klas’) werden oproepen gedaan. Een overzicht van de respondenten en hun tewerkstelling is opgenomen in bijlage 8.

4.3 Dataverzameling

In 2015-2016 werden 11 beginnende leerkrachten geïnterviewd. We maakten hiervoor gebruik van *semigestructureerde interviews* (Kelchtermans, 1994; Kvale, 1996; Ravitch & Carl, 2019; Yin, 2018). Enerzijds kennen semigestructureerde interviews een bepaalde structuur om op een effectieve manier alle nodige data te verzamelen. Dankzij die structuur werden de verschillende interviews op een gelijkaardige manier opgebouwd, wat de efficiëntie van de analyse van de interviewdata over respondenten heen ten goede kwam. Doordat de interviews een semigestructureerd karakter hadden, lieten ze anderzijds ook toe voldoende rijke data te verzamelen waarin de specifieke individuele ervaringen van elke respondent aan bod konden komen. Er was namelijk voldoende openheid om in te spelen op het verhaal van de respondent (Kvale, 1996). Hiervoor was het belangrijk dat we tijdens het interview een persoonlijke volgorde van vragen creëerden afhankelijk van de antwoorden van respondent en doorvroegen afhankelijk van de context (Ravitch & Carl, 2019).

Aan de hand van deze interviews werd het persoonlijk *ego-netwerk* van de respondenten gereconstrueerd. Binnen sociaal netwerkonderzoek wordt het onderscheid gemaakt tussen de ‘*whole netwerk*’ en de ‘*ego-netwerk*’ benadering (Crossley et al., 2015). De ‘*whole*

netwerkbenadering' is geïnteresseerd in de relaties tussen een gedefinieerde set van actoren binnen een afgebakend systeem of context (bijv. het netwerk van leerlingen in een klas op school). In het geval van 'ego-netwerkbenadering' wordt het netwerk geanalyseerd vanuit het oogpunt van één specifieke actor, waarbij alle verbanden of relaties tussen dit ego en andere actoren worden onderzocht. Het ego-netwerk bestaat dan uit de individuele leerkracht ('het ego') en de andere actoren met wie hij/zij in relatie staat ('alters') (de Lima, 2010a; Marin & Wellman, 2011). Daarnaast kregen we met deze interviews zicht op de verhalen van de leerkrachten. Crossley en collega's (2015) reiken ons een interessant punt aan over netwerken en *narratieven*: "'Network narratives' – the stories that are told about ties and relationships – are useful to analyse because they provide account of what ties 'mean' to network members from their subjective point of view" (Crossley et al., 2015, p. 106). Bovendien stellen ze dat identiteiten en sociale relaties (als bouwstenen van een netwerkstructuur) zelf kunnen worden gezien als narratieven: ze vormen het product van de verhalen die we vertellen over wie we zijn en hoe we in relatie staan tot anderen (zie ook White, 2008). Het zijn dus de discursieve processen waardoor relaties gevormd en in stand gehouden worden. Het netwerk werd bijgevolg gepresenteerd via de discursieve praktijken van de leerkracht: het was de leerkracht zelf die zijn/haar constructie, perceptie en betekenis van zijn/haar netwerk gaf via zijn/haar narratief of verhaal. Op deze manier bepaalde de leerkracht ook zelf de relevante grenzen van zijn/haar ego-netwerk. Deze verhalen boden ons dan de handvaten om de relaties te analyseren en maakten een gelaagde interpretatie van de inhoud, rol en betekenis van de relaties mogelijk. De interviewleidraad die we hiervoor hanteerden, werd opgesteld aan de hand van het conceptueel kader en is terug te vinden in bijlage 3.

Interviewleidraad

(1) Het eerste deel van het interview bevatte een stelling die peilde naar de perspectieven en opvattingen van de leerkrachten i.v.m. professionele ontwikkeling. Meer concreet moesten de leerkrachten aangeven of ze al dan niet akkoord waren met volgende stelling: 'Een leerkracht die X jaar aan het werk is, is niet meer dezelfde als toen hij/zij aan zijn/haar loopbaan begon'. Vervolgens beargumenteerden ze hun keuze. Daarna vroegen we of de leerkrachten tussen de drie en vijf manieren konden opsommen waarin ze, in vergelijking met de start van hun loopbaan, veranderd waren in hun manier van leerkracht zijn. Zo brachten we hun betekenisgeving i.v.m. professionele ontwikkeling in kaart.

(2) Het tweede deel van het interview ging dieper in op de professionele ontwikkeling en hoe het sociaal netwerk dit beïnvloedt. Eén netwerkvraag stond hierbij centraal, namelijk: "Wie

heeft er sedert het begin van dit schooljaar invloed gehad op de manier waarop jij leerkracht bent?”. Dit deel had als doel om de belangrijkste personen die een invloed hadden op de professionele ontwikkeling te identificeren, alsook de centrale thema’s die de beginnende leerkrachten bezighielden. Omdat de focus van deze studie lag op het begrijpen van het sociaal netwerk van de beginnende leerkracht, maakten we gebruik van de ego-netwerkbenedering die verduidelijkt hoe de uitwisseling van bronnen tussen het ego en zijn/haar netwerk verloopt (Moolenaar, 2012). Dit geeft inzicht in het netwerk van de beginnende leerkracht dat, in tegenstelling tot de begrensde netwerken bij een ‘whole netwerkbenedering’, zowel binnen als buiten de grenzen van de schoolorganisatie kan reiken. In overeenstemming met de huidige onderzoeksmethoden voor sociale netwerken werden de netwerkgegevens in twee stappen verzameld (Borgatti et al., 2013).

(1) Eerst maakten we gebruik van de *naamgeneratortechniek*, waarbij de leerkracht de verschillende actoren uit zijn/haar netwerk benoemde (Daly, 2010). De leerkrachten kregen een A4-papier met centraal in het midden hun eigen naam. Er werd hen gevraagd de belangrijkste personen op dit papier te tekenen. Eerst kreeg de respondent de tijd hierover na te denken en alle namen te noteren. We maakten daarbij gebruik van vrije nominatie (Marsden, 2011). Op die manier zijn we zeker dat we een volledig antwoord kregen – in tegenstelling tot wanneer we zouden werken met een vooraf opgestelde lijst of rooster. De respondenten noemden dus vrij individuen van hun eigen keuze en de grenzen van het netwerk werden vastgesteld door de gegeven antwoorden (Scott, 2017). We legden hierbij geen restricties op aan het aantal personen dat de respondenten konden noemen. Vermits individuen bijvoorbeeld verschillen in hun totaal aantal vrienden, kan het benoemen van een vaststaand aantal betekenen dat de ene persoon uit een grotere pool vrienden moet selecteren dan de andere persoon. Dit heeft bijgevolg ook een invloed op de betekenis. Door dit aantal niet vast te leggen, ging het werkelijk om personen die de respondent zelf belangrijk acht voor de manier waarop hij/zij leerkracht is. We legden dus geen beperkingen op en gaven geen verdere instructies (Carmichael et al., 2006; Cross & Cummings, 2004; Van Waes et al., 2016). Als zodanig hebben we het ego-netwerk van de respondent gereconstrueerd. Het getekende netwerk gaf een eerste overzicht van de relaties en was richtinggevend voor de verdere kwalitatieve analyse (Martinez et al., 2003).

(2) Ten tweede werden alle in het netwerk aangehaalde personen – evenals hun relatie met de respondent – systematisch besproken in het interview: de respondent werd gevraagd uit te leggen wie de personen zijn, waarom ze in het netwerk waren opgenomen en waaruit hun invloed op of relevantie voor de eigen professionele praktijk bestond. We overliepen één voor

één alle personen en stelden extra vragen om de precieze invloed van deze personen op de professionele ontwikkeling in zijn volledigheid te vatten. Dat betekende concreet dat we probeerden te achterhalen hoe elke persoon een rol speelde in de professionele ontwikkeling van de beginnende leerkracht. We vroegen in welke mate de persoon een invloed had, op welke aspecten van het persoonlijk interpretatiekader en waarom deze persoon en niet iemand anders. Daarbij vroegen we door om voldoende concrete beschrijvingen en voorbeelden te verkrijgen.

4.4 Data-analyse

Alle semigestructureerd interviews werden digitaal opgenomen, getranscribeerd en gecodeerd.

In een eerste stap werden alle audio-opnames van de interviews verbatim (woord voor woord) *getranscribeerd* (Kvale, 1996). Bij het transcriberen, dat zo snel mogelijk na het afnemen van het interview gebeurde, werd ook informatie toegevoegd over de context van het interview (bijv. de toon waarop de respondent iets uitspreekt, stiltes, etc.; Kvale, 1996). Dit wijst erop dat er ook bij het transcriberen reeds sprake was van interpretatie door de onderzoeker (Marshall & Rossman, 2006). Op die manier kon bij het analyseren rekening gehouden worden met het non-verbaal gedrag en de klemtonen die de leerkrachten legden. We onderwierpen de transcripties vervolgens aan een audio-check, wat niet alleen de accuraatheid verhoogde (Tracy, 2010) maar ook de vertrouwdheid met de data. Informatie over het interview, de plaats en tijd, indrukken en voorlopige ideeën die opdoken tijdens het afnemen en uitschrijven van de ruwe data werden genoteerd en bijgehouden in een logboek.

Vervolgens werd de data *gecodeerd*. We deelden de transcripties in op basis van wat als conceptueel samenhangend werd geïnterpreteerd door de onderzoeker. De code omschreef en vatte de inhoud van een ‘tekstfragment’ samen (Charmaz, 2014; Kelchtermans, 2007a). Elk tekstfragment kreeg zo een omschrijving in vorm van één of meerdere codes. Op deze manier vormde het coderen de basis om inzicht te verwerven in de data. In de eerste plaats maakten we gebruik van *beschrijvende codes* (Miles & Huberman, 1994). Deze codes sloten nauw aan bij de data en kwamen voort uit een open blik van de onderzoeker (zie ook *initieel coderen* bij Charmaz, 2014). Op die manier konden we een openheid bewaken voor concepten die in eerste instantie nog niet tot het conceptueel kader behoorden. Het was pas in tweede instantie dat er sprake was van een *gefocust coderen* (Charmaz, 2014) waarbij de eerste inzichten uit de eerste codeerfase verder uitgediept werden door gebruik te maken van *interpretatieve codes* (Miles & Huberman, 1994). Deze codes verwezen naar de concepten uit het conceptueel kader (bijv. aspecten van het persoonlijk interpretatiekader, vormen van sociaal kapitaal). Het gebruik van

deze codes veronderstelde dus een verdere interpretatie van het tekstfragment in termen van het conceptueel kader. Een codeboom zorgde voor een overzicht en consequent gebruik van de verschillende codes.

Tijdens het analyseproces combineerden we de interviewtranscripties met de *netwerkvisualisaties*. Deze visualisaties waren niet alleen een leidraad tijdens het interview, maar kenden ook een specifieke plaats in de analyses. Concepten uit de sociale netwerktheorie werden aangewend om deze visualisaties te bestuderen. Zo keken we per netwerkvisualisatie naar de netwerkgrootte. Vervolgens bestudeerden we de samenstelling van het netwerk. Deze analyse van de visualisaties resulteerde in beschrijvingen, assumpties en vragen die werden samengevat in *memo's*. We beschreven bijvoorbeeld dat de netwerken relaties bevatten buiten de school. Een assumptie die we maakten was bijvoorbeeld dat deze buitenschoolse netwerkrelaties een belangrijke rol spelen. Deze memo's vormden de basis om verder aan de slag te gaan met de interviews. De visualisaties fungeerden ook als structuur voor het ordenen van de data en de feitelijke analyse. De opsplitsing tussen binnen- en buitenschoolse relaties opereerde als structurele onderverdeling bij de beschrijving van de data. Per genoemde relatie in de netwerkvisualisatie werd vervolgens een narratief geschreven. Ook hier werden concepten uit de sociale netwerktheorie – bijvoorbeeld netwerkmechanismen, zoals homofilie, fysieke nabijheid en perceptie van expertise – gebruikt. Deze werden gecombineerd met de betekenisgeving die we uit de interviewtranscripties haalden. Er was hierbij telkens sprake van een iteratief proces waarbij de visualisaties geïnterpreteerd werden vanuit de interviewdata en omgekeerd. Op deze manier maakten we op methodologisch niveau een verhalende reproductie van de netwerkvisualisatie. Zo konden we een vorm van structurele analyse van het netwerk (a.d.h.v. de sociale netwerktheorie) combineren met de interpretaties van het interview. Het netwerk fungeerde dan als snapshot, waarbij het interview het procedurele karakter weergaf (Herz et al., 2015).

Aan de hand van de codes werd het mogelijk fragmenten uit het interview met dezelfde code samen te brengen voor interpretatie. In eerste instantie ging het om het ordenen van de data: de data uit de interviewtranscripties werden ondergebracht in de structuur die was opgesteld aan de hand van de netwerkvisualisatie en de codes. Vervolgens werden de data gesynthetiseerd, zodat we uiteindelijk op zoek konden gaan naar samenhang tussen de verschillende codes.

Dit analyseproces gebeurde in verschillende stappen. Ten eerste stelden we een *verticale analyse* op waarbij de individuele respondent als analyse-eenheid gold (Kelchtermans, 1994, 2007a). Dit resulteerde in een systematisch samenvattend rapport met de relevante conclusies

voor de individuele respondent (geïllustreerd en beargumenteerd door uitgebreide citaten). Ook dit rapport kende een vaste structuur, gebaseerd op het conceptueel kader en de netwerkvisualisatie. In deze rapporten werd o.m. het persoonlijk interpretatiekader van de respondent gereconstrueerd. Door telkens uitgebreide citaten uit de interviews op te nemen in dit rapport, bleven we dichtbij de originele data. Door per respondent dezelfde alineastructuur te gebruiken, werd de volgende, vergelijkende fase mogelijk.

Ten tweede voerden we een *horizontale analyse* uit (Kelchtermans, 1994, 2007a). Aan de hand daarvan worden thema's en processen die terugkomen bij verschillende respondenten geïdentificeerd. Naast de gelijkenissen bestudeerden we ook expliciet de verschillen en wat we van deze verschillende ervaringen konden leren (Ravitch & Carl, 2019).

Vermits we in deze studie expliciet minstens twee respondenten uit eenzelfde school geselecteerd hadden, vond eerst een horizontale analyse op schoolniveau plaats. Dat hield in dat we de netwerkvisualisaties van de respondenten uit eenzelfde school vergeleken. Aan de hand van de interviews werd daarbij ook de betekenis van deze relaties vergeleken. Zo zochten we aan de hand van de betekenisgevingen naar verklaringen voor en inzicht in de verschillen en gelijkenissen. Na de analyses op schoolniveau vond een overkoepelende horizontale analyse plaats waarbij een vergelijking over alle respondenten heen gemaakt werd, waarbij de respondenten als eenheid van analyse genomen werden.

Door de onderzochte praktijken zo uitvoerig en gedetailleerd mogelijk te beschrijven, waarbij ook telkens gegevens over de context werden meegenomen, beoogden we de praktijken zo inzichtelijk mogelijk te maken (Kelchtermans, 1994, 2007a). We zochten daarbij naar onderliggende patronen om onze bevindingen te begrijpen en te verklaren. In elke fase van de analyse en rapportering werd een beroep gedaan op de (geanonimiseerde) interviewtranscripties om de analyseresultaten te illustreren en te staven (Marshall & Rossman, 2006). Door de structurele benadering van SNA en de sociale netwerktheorie als richtinggevende begrippen ('*sensitizing concepts*'; Charmaz, 2014) te hanteren, konden we in onze methodologische procedure en in het analyseproces *theoretische gevoeligheid* aan de dag leggen:

Theoretical sensitivity refers to the attribute of having insight, the ability to give meaning to data, the capacity to understand, and capability to separate the pertinent from that which isn't. All this is done in conceptual rather than concrete terms. It is theoretical sensitivity that allows one to develop a theory that is grounded, conceptually dense, and well-integrated [...]. (Strauss & Corbin, 1990, p. 42)

De theoretische inzichten van de sociale netwerktheorie waren richtinggevend voor de analyses van de netwerkvisualisaties. Op basis van deze analyses structureerden we de analyses van de interviews. Zo konden we een analytische benadering, geïnspireerd door structurele SNA, combineren met het betekenisgevingsperspectief om een diepgaander begrip van de netwerken te creëren. Op deze manier deden we recht aan het ‘insider perspectief’ en gingen tegelijkertijd analytisch na hoe de inbedding in het netwerk een rol speelde (Hertz et al., 2015). We combineerden dus een ‘insider’ (i.e. de interpretaties en betekenisgevingen) en ‘outsider’ (i.e. de structuur en vorm van sociale relaties) perspectief van netwerken (Crossley et al., 2015; Edwards, 2010). We bespreken de resultaten van onze analyses als antwoorden op de onderzoeksvragen.

5. Resultaten

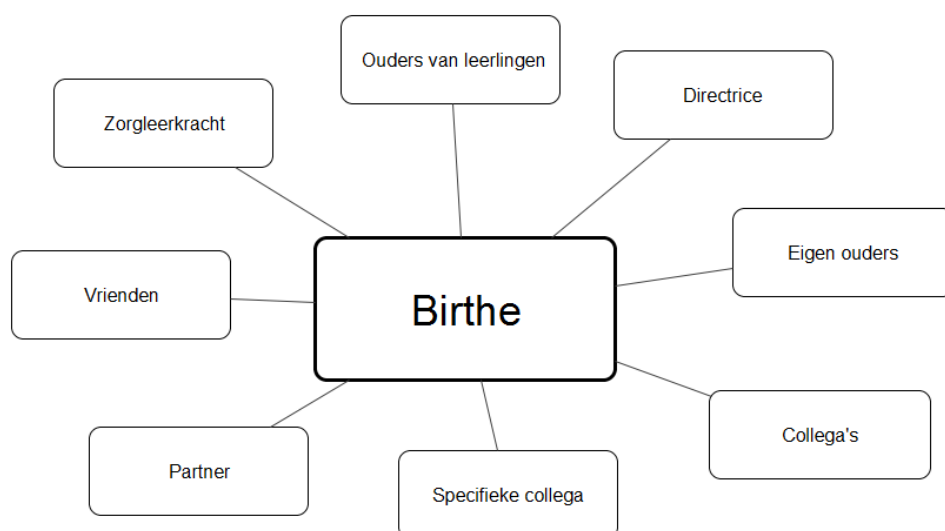
Om de betekenis van sociale netwerken voor de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten te begrijpen, maakten we gebruik van de drie dimensies van sociaal kapitaal (Nahapiet & Ghoshal, 1998). Ze hielpen ons m.a.w. inzicht verwerven in *sociaal kapitaal in actie*: hoe het sociaal netwerk de leerkrachten iets opleverde in termen van professionele ontwikkeling.

5.1 Structurele dimensie van sociaal kapitaal: het sociaal netwerk

De *structurele dimensie* van sociaal kapitaal werd gevisualiseerd als sociaal netwerk. Vermits de betekenisvolle bronnen structureel ingebed zitten in dit netwerk gaf een beschrijving van het netwerk een eerste indicatie van het sociaal kapitaal van beginnende leerkrachten. We beschreven de netwerken a.d.h.v. de netwerksamenstelling. Deze samenstelling had namelijk een belangrijke invloed op de toegankelijkheid van betekenisvolle bronnen voor de professionele ontwikkeling. We konden m.a.w. aan de hand van de beschrijving van de ego-netwerken van de leerkrachten zien hoe het structurele kenmerk van sociaal kapitaal een rol speelde.

A. Samenstelling van het sociaal netwerk

We beschreven in eerste instantie welke actoren in de netwerken rond de professionele ontwikkeling van de 11 beginnende leerkrachten waren opgenomen, zoals in onderstaande figuur.



Figuur 2. Voorbeeld van ego-netwerk

Door de samenstelling van de netwerken met elkaar te vergelijken, kregen we zicht op de belangrijke personen in de netwerken rond professionele ontwikkeling. Het overzicht hiervan is terug te vinden in de tabel in bijlage 10.

De meest voorkomende actor in de netwerken van de beginnende leerkrachten was de *paralleleerkracht(en)* of duo-collega. De paralleleerkracht of de duo-collega is de collega die respectievelijk in hetzelfde leerjaar of in dezelfde klas lesgeeft. Enkel Birthe en Brenda waren de enige leerkrachten in hun leerjaar, waardoor ze geen paralleleerkracht of duo-collega hadden en deze actor dus ook niet aanwezig was in hun netwerken.

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

Een aantal *specifieke collega's* kwamen voor in de netwerken van de beginnende leerkrachten. Bij Anneleen ging het over een collega van de kleuterklas. Birthe had een relatie met een collega die de rol van directrice overnam. Brenda had een relatie met de andere beginnende leerkracht, namelijk Birthe. De specifieke collega van Celine was een vroegere collega op haar school. Daan noemde drie specifieke collega's, waarmee hij een vriendschapsband had uitgebouwd. Als laatste had Daphne een relatie met een collega die haar een job had aangeboden en haar op de hoogte hield van het schoolgebeuren.

Ook de *zorgeerkracht* of -coördinator kwam vaak voor in de netwerken. Dat was een specifieke collega met een andere functie, deze collega stond namelijk in voor de zorg op de school.

Naast enkele specifieke collega's noemden twee beginnende leerkrachten ook *de collega's* in het algemeen. Het betrof het volledige leerkrachtenteam op een school die de beginnende leerkrachten belangrijk achtten.

Ook de klasgroep als geheel werd als een actor genoemd. De beginnende leerkrachten zezen op de leerlingen in de klas als belangrijk voor hun professionele ontwikkeling.

De *ouders van leerlingen* konden tevens tot het netwerk van een beginnende leerkracht behoren. Meestal ging het hierbij over de ouder(s) van één leerling die eruit sprong(en) ten opzichte van andere ouders.

Daarnaast konden ook de *eigen ouders* van de beginnende leerkracht deel uitmaken van het netwerk. Hier zien we dat de ouders soms ook leerkracht(en) waren. Naast de eigen ouders konden ook de schoonouders, die al dan niet werkzaam waren in het onderwijs, tot de netwerken behoren. Bij Adam ging het enkel over zijn schoonvader. Brenda benoemde zowel haar schoonvader als haar schoonmoeder in haar netwerk. Hetzelfde gold voor andere familieleden van de beginnende leerkrachten, zoals een zus. Ook zij konden als leerkracht werkzaam zijn, wat deze relatie een andere betekenis gaf. Dit onderscheid was belangrijk, omdat een actor die ook een leerkracht was een andere betekenis kon hebben voor de professionele ontwikkeling.

Dat gold vervolgens ook voor *de partner* van de leerkrachten. Deze actor vormde een belangrijke persoon in de netwerken – acht van de 11 leerkrachten benoemden deze persoon en Emelie benoemde haar ex-partner. Ook hier bleken sommige partners zelf eveneens leerkracht te zijn.

De beginnende leerkrachten zezen daarnaast op *vrienden* als groep van actoren in hun netwerk. Opnieuw kon het onderscheid worden gemaakt tussen vrienden die al dan niet leerkracht waren. Enerzijds waren het vrienden buiten de schoolse omgeving. Anderzijds waren het vrienden die ze in de lerarenopleiding of op een andere school hadden leren kennen.

Buiten de schoolomgeving kon ook de *trainer* gelinkt aan een sportieve hobby tot het netwerk van een beginnende leerkracht behoren. Deze werd door de beginnende leerkrachten als een soort lesgever of coach beschouwd en in verband gebracht met hun professionele ontwikkeling.

Tot slot waren er twee actoren die slechts één keer voorkwamen in de netwerken. Brenda benoemde nog de *inspectie* in haar netwerk en Elke achtte haar *eigen kinderen* belangrijk voor wie ze is als leerkracht.

De netwerken van de leerkrachten bevatten dus zowel binnen- als buitenschoolse actoren die betekenisvol zijn voor hun professionele ontwikkeling. De grenzen van hun netwerken vielen m.a.w. niet samen met de grenzen van de school, wat wees op het belang van het bestuderen van de rol van deze buitenschoolse actoren.

De netwerken van de leerkrachten vertoonden aldus belangrijke gelijkenissen. Om echter de netwerksamenstelling te begrijpen gaan we hieronder in op het onderliggend mechanisme.

B. Mechanisme: samenspel structuur en handeling

We zagen dat de *professionele kernrelaties*, ongeacht hun specifieke betekenis in een specifieke context voor een specifieke leerkracht, deel uitmaakten van de netwerken van de leerkrachten. Met de term professionele kernrelaties wees Kelchtermans (2017a, 2018a) op de relatie die een leerkracht heeft met leerlingen (en hun ouders), collega's en de directeur. Deze kernrelaties binnen de school als organisatie zijn *structureel* en inherent aan het onderwijs(beroep) en onlosmakelijk verbonden met de kern van onderwijsprocessen, namelijk lesgeven en leren. Gezien dit fundamenteel relationele karakter van onderwijs was het niet verwonderlijk dat we deze professionele kernrelaties weerspiegeld zagen in de netwerken van de beginnende leerkrachten. De leerkrachten konden namelijk niet anders dan zich professioneel verhouden tot elk van deze categorieën van actoren. De organisatorische sociale structuur van de school had dus een invloed op de interacties van de leerkrachten, op de netwerkrelaties die ze uitbouwden en vervolgens op de toegang tot de bronnen die ze daardoor hadden. Het was bijvoorbeeld omdat de school in de aanwezigheid van een zorgleerkracht voorzag, dat het mogelijk was dat deze actor deel uitmaakte van het ego-netwerk van de beginnende leerkracht. Zo zagen we ook dat Birthe en Brenda als enige leerkrachten geen parallelleerkracht benoemden in hun netwerk, omdat er structureel geen parallelklas was op hun school. Deze nuancering gold dan ook voor elke relatie: het was uiteraard onmogelijk om een relatie uit te bouwen met een persoon die niet tot de structurele omgeving van de beginnende leerkracht behoorde. De formele structuur van de school beïnvloedde aldus de potentiële samenstelling van het netwerk van de leerkrachten.

De organisatorische structuur bepaalde het netwerk echter niet volledig. De relatie met de directeur vormde dan wel een professionele kernrelatie, toch waren er ook beginnende leerkrachten die deze relatie niet benoemden in hun netwerk. Beoordelingsprocessen, keuzes, voorkeuren, enz. van de beginnende leerkrachten over wat zij belangrijk vonden voor hun professionele ontwikkeling en praktijk speelden dus ook een rol.

“Daarmee dat ik hem [directeur] ook niet heb opgeschreven, want ik heb er nog even over getwijfeld, maar ik denk niet dat ik echt kan zeggen dat die invloed zo groot is dat dat ik hem moet opschrijven (lacht)... Natuurlijk heb ik nu niet zoveel steun, want vorig jaar had ik meer steun nodig, denk ik, dan nu, dus. Maar op zich, ik weet wel, allee, ik kan wel voelen dat hij mij apprecieert als leerkracht, dus op die, op één of andere manier is dat toch ook wel een beetje steun dan, denk ik, maar nu niet echt zeggen van, op vlak van, ja in de klas en zo dat hij echt steun biedt aan mijn leerkracht-zijn kan ik niet echt zeggen.” [Caro_T1]

Naast de gelijkenissen die we zagen in de netwerksamenstelling – mede onder invloed van de structurele inbedding – waren de netwerken ook idiosyncratisch. Elk netwerk zag er immers anders uit, afhankelijk van hoe de beginnende leerkracht zijn eigen netwerk interpreteerde. De leerkracht gaf betekenis aan de situaties, de relaties én de potentieel betekenisvolle bronnen in deze relaties. Op basis van deze betekenisgeving stelde de leerkracht zijn/haar ego-netwerk samen. Als zodanig moeten de netwerken gezien worden als het resultaat van het complexe samenspel van zowel formele structuren (*‘structure’*) als betekenisvol handelen (*‘agency’*) van de beginnende leerkracht (zie ook März et al., 2016). Vanwege de structurele en vanzelfsprekende aanwezigheid van anderen op scholen moet elke individuele leerkracht worden gezien als ingebed en gesitueerd in een web van relaties (*‘structure’*), terwijl hij/zij tegelijkertijd moet omgaan met en zich engageert in een relatie met die anderen (*‘agency’*). Bijgevolg was het belangrijk naast de structurele dimensie van sociaal kapitaal, aandacht te besteden aan de *cognitieve dimensie* ervan. Door het sociaal netwerk van beginnende leerkrachten op te vatten als het resultaat van hun betekenisvolle interacties en interpretaties met anderen konden we zowel de structurele als cognitieve dimensie van sociaal kapitaal erkennen.

5.2 Cognitieve dimensie van sociaal kapitaal: betekenis van het netwerk voor de professionele ontwikkeling

Om de betekenis van het netwerk voor de professionele ontwikkeling te ontrafelen, bestudeerden we de inhoud van de netwerkrelaties. Met de inhoud van de relatie duiden we wat er aan de orde was in die relatie en wat het betekende voor de leerkracht in termen van professionele ontwikkeling. We onderzochten m.a.w. welke betekenisvolle bronnen er werden uitgewisseld in de relatie.

De relaties in de netwerken van de leerkrachten ontsloten sociaal kapitaal: ze boden toegang tot verschillende soorten bronnen. De betekenisvolle bronnen die uitgewisseld werden in de

netwerkrelaties konden we indelen in twee categorieën, namelijk de professionele en de persoonlijke bronnen. Deze twee categorieën hielpen de bronnen te identificeren, te ordenen, te vergelijken en de complexiteit inzichtelijk te maken. Ze moeten echter niet los van elkaar gezien worden: ze verschillen van elkaar, maar zijn wel degelijk verbonden. Beide soorten bronnen zijn niet absoluut, maar betekenisvol voor de individuele leerkracht in termen van professionele groei. Zo zagen we dat we de ‘opbrengst’ van de relaties konden begrijpen in termen van professionele ontwikkeling: namelijk als betekenisvolle interacties die resulteerden in veranderingen in het persoonlijk interpretatiekader van de leerkracht. In wat volgt bespreken we deze categorieën van bronnen en hun betekenis voor de ontwikkeling van het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie van de leerkrachten.

A. Professionele bronnen

Onder *professionele bronnen* verstaan we die bronnen gericht op het ontwikkelen van expertise om adequaat de veelheid aan diverse beroepstaken uit te voeren. Ze gaan over informatie, kennis en steun die tegemoetkomen aan de cognitieve noden die leerkrachten ervaren, namelijk hoe ze hun praktijk kunnen ontwikkelen (Fox & Wilson, 2015). De professionele bronnen leveren dan cognitieve voordelen op in termen van kennis- en vaardigheidsontwikkeling (zie ook Hargreaves, 2003). Ze verwijzen dus naar de kennis-gerelateerde kant van de professionele ontwikkeling als leerkracht (Fox & Wilson, 2015; Nias, 1989; Troman, 1999).

De beginnende leerkrachten ervoeren in het begin van hun loopbaan een *praktijkschok* (zie o.m. Gold, 1996; Kelchtermans & Ballet, 2002a; Kelchtermans & Vanassche, 2017; Snoeck et al., 2010). In de confrontatie met de beroepsrealiteit en bijvoorbeeld de extra taken die dit met zich meebracht, ervoeren ze een verschil met de theorie en de (korte) stages die ze deden tijdens hun opleiding. De informatie en steun die ze vervolgens kregen van hun parallelleerkracht hielpen hen bijvoorbeeld hun administratie en planning in goede banen te leiden. Ze kregen in deze relatie advies en kennis in verband met het omgaan met taken en procedures die in het beroep en in de school gehanteerd en verwacht werden. In hun relatie met deze parallelleerkracht ontvingen ze daarnaast ook tips op vlak van didactiek. Ook de zorgleerkracht gaf de leerkrachten advies op vlak van didactiek, specifiek over de aanpak van bepaalde leerlingen.

“Mijn parallel-collega is eigenlijk de belangrijkste, waar ik het meeste van geleerd heb. Daar heb ik ook van geleerd hoe ik bijvoorbeeld die agenda moet maken, hoe dat ik moet zien dat mijn administratie in orde is en zij ondersteunt mij daar ook in.” [Adam_T1]

“Wij hebben ook geen handleidingen eigenlijk. Wij hebben er wel, maar wij gebruiken die niet. Dus wij hebben voor alles onze eigen manieren om dat aan te pakken en X [paralleleerkracht] heeft mij daar wel heel hard in geholpen om mijn eigen weg daar ook mee in te zoeken. En die is wel heel belangrijk daarin geweest. En ik kan daar ook altijd terecht met tips en vragen en opmerkingen. Dus die helpt mij wel veel, waardoor dat ik ook wel verander, denk ik.” [Anneleen_T1]

“Ik vind dat heel moeilijk, omdat ik nooit goed weet waar mijn kinderen in de klas op dit moment zouden moeten zijn. Hoe ver moeten die al kunnen lezen? Hoe ver moeten die al zijn met rekenen? En ik kan dat ook altijd aan mijn paralleleerkracht vragen, maar ja, je hebt toch ook altijd een verschil in de klassen en X [zorgleerkracht] kent de kinderen dan ook en die kan mij daar ook wel goed bij helpen. En ik leer daar ook wel veel van, op vlak van waar dat ze zouden moeten staan in ‘t schooljaar ergens.” [Anneleen_T1]

Wanneer ze hulp en advies vroegen en concrete antwoorden kregen die in de praktijk leken te werken, gingen de leerkrachten dit inpassen in hun *subjectieve onderwijstheorie*. Ze pasten hun subjectieve onderwijstheorie aan dat advies aan en breidden zo de kennis uit waarop ze zich baseerden tijdens het uitvoeren van hun werk. Zeker wanneer deze bronnen afkomstig waren van actoren die volgens de beginnende leerkrachten veel expertise bezaten, werden de bronnen betekenisvol voor de uitbreiding van de subjectieve onderwijstheorie. In de sociale netwerktheorie wordt hiernaar verwezen naar het netwerkmechanisme *perceptie van expertise* (Coburn et al., 2010).

“Als ik nu niet goed weet hoe ik iets moet uitleggen, dan ga ik ook dikwijls naar X [paralleleerkracht] en dan legt zij dat uit op haar manier en dan doe ik daar inspiratie van op en dan kan ik daar zelf ook nog mijn eigen ding van maken, maar dan heb ik toch hulp gekregen.” [Anneleen_T1]

“Ja, X [paralleleerkracht], omdat zij daar heel veel ervaring mee heeft en ik steek gewoon enorm veel op van haar. Van dingen, hoe dat je dingen kunt aanpakken en hoe je een les best kunt geven of over hoe dat je het best niet doet... Daar heb ik echt heel veel aan. Daarom is zij de belangrijkste.” [Adam_T1]

“Misschien wel mijn duo-collega, omdat dat echt over de materie gaat, we geven beide in hetzelfde jaar les en die heeft al zoveel ervaring.” [Daan_T1]

Ook in hun relaties met actoren buiten de school werden professionele bronnen uitgewisseld die zorgden voor een meer gefundeerde kennisbasis en een verfijnder en effectiever repertoire van onderwijspraktijken. Daan vroeg bijvoorbeeld vaak advies aan zijn partner en aan zijn zus over hoe hij bepaalde zaken organisatorisch kon aanpakken in zijn klaspraktijk. Hij volgde dit advies op en voegde dit – op basis van zijn ervaringen – toe aan zijn subjectieve onderwijstheorie. De buitenschoolse netwerkrelaties die ook werkzaam zijn in het onderwijs boden de leerkrachten informatie en tips waardoor ze o.m. hun pedagogiek en didactiek uitbreidden of verdiepten. Zo kreeg Adam advies van zijn schoonvader over klasmanagement wanneer hij daar moeite mee had.

“Ja, mijn schoonvader, dat is ook een directeur, daar heb ik met hem ook wel gesprekken over van ‘ik heb een heel moeilijke klas’ en in het begin was dat niet zo gemakkelijk om die onder controle te houden. En hij heeft dan al 30 of 40, ja, 30 jaar ervaring. Dus hij heeft dan ook wel tips van ‘je moet rustig blijven, vooral zelf en je moet vanaf dag 1 ...’. Dat klinkt erg om te laten zien, maar je moet vanaf dag 1 die kinderen laten beseffen van jij bent hier de baas en niet zij. En duidelijke grenzen stellen en duidelijke afspraken maken. Want bijvoorbeeld die afspraken, die had ik in het begin van het jaar niet hangen. Die groene hier, die ik hier heb hangen. En die heb ik doorheen het jaar bij gehangen, dat je duidelijk moet zeggen van ‘dat kan, dat kan niet’ en als ze erover gaan, moet je dat direct benoemen. Je mag dat niet... je moet dat niet een keer toelaten, want als je dat een keer toelaat, dan laat je het twee keer toe en op den duur lopen ze gewoon over je heen. En dan sta je te roepen en te brullen en dan luisteren ze niet meer. Dus je moet vanaf het begin, je kan beter in het begin streng zijn en achteraf een beetje losser worden dan heel los beginnen en we zien wel hoe het loopt. Dan heb je ze niet meer in de hand en vanaf dan is het bekeken. Dus hij heeft daar ook wel een invloed op gehad.” [Adam_T1]

“Ja, mijn zus, die staat in het middelbaar, in het vijfde en het zesde middelbaar en dan vraag ik soms van ‘hé, hoe doen jullie dat eigenlijk in de klas?’. Allee, bijvoorbeeld dan differentiëren, ‘hoe doe jij dat?’ en dan ja, in het lager dan, ik probeer veel groepswork te doen en dan zegt ze van, ‘ja, je moet dat eens proberen, dat is kei leuk’ en zo hoekenwerk of ja, ook zo ideeën uitwisselen.” [Celine_T1]

De uitwisseling van professionele bronnen in hun netwerkrelaties – zowel binnen als buiten de school – was dus betekenisvol voor de (re)constructie van hun persoonlijk interpretatiekader, met name voor de ontwikkeling van de subjectieve onderwijstheorie van de leerkrachten. De leerkrachten leerden dankzij de professionele bronnen die ze via hun netwerkrelaties verkregen

betere beslissingen te nemen over welke activiteit of handeling in een bepaalde situatie het meest aangewezen was. Klassituaties en -gebeurtenissen werden beter geïnterpreteerd in de zin dat hun persoonlijk interpretatiekader, of de ‘bril’ waarmee ze naar deze onderwijssituaties keken, beter was aangepast aan de onderwijswerkelijkheid (zie ook Kelchtermans, 2009a). Dankzij de kennis die hun netwerkactoren bezaten, konden de leerkrachten hun kennis uitbreiden. De professionele bronnen – bronnen op vlak van de ontwikkeling van competenties, pedagogische kennis en vaardigheden – waren dus vooral betekenisvol voor de verdere ontwikkeling van de subjectieve onderwijstheorie van de beginnende leerkrachten. De subjectieve onderwijstheorie moet echter worden gezien als verbonden met en beïnvloed door het professioneel zelfverstaan van de leerkrachten (Kelchtermans, 1994, 2009a). De manier waarop leerkrachten zichzelf zien als leerkracht, de opvattingen die ze over zichzelf hebben, beïnvloedt namelijk ook de manier waarop de leerkrachten handelen en de beslissingen waarop ze dit handelen baseren. Deze kennis staat dus niet los van het zelfverstaan van de leerkrachten en ook dit zelfverstaan ontwikkelt zich door de loopbaan heen (Kelchtermans, 1994). Vervolgens bleek voornamelijk de uitwisseling van *persoonlijke bronnen* betekenisvol voor de ontwikkeling van dit professioneel zelfverstaan.

B. Persoonlijke bronnen

Naast de professionele bronnen werden er ook emotionele of *persoonlijke bronnen* uitgewisseld in de relaties. Fox en Wilson (2015) spreken van affectieve noden die gerelateerd zijn aan zorg, aanmoediging en geruststelling voor beginnende leerkrachten (zie ook Morgan et al., 2010). Persoonlijke bronnen verwijzen naar bronnen die gericht zijn op het helpen omgaan met emoties en stress. De verschillende professionele en persoonlijke uitdagingen die de beginnende leerkrachten tijdens de inductiefase ervaarden, vormden een uitdaging voor het zelfvertrouwen van de leerkrachten en leidden bijvoorbeeld tot stress. Veel van de emoties die beginnende leerkrachten in het begin van hun loopbaan ervaren, gaan gepaard met de ervaring van de *praktijkschok*. We zagen hoe de uitwisseling van professionele bronnen hielp om bijvoorbeeld administratie en planning in goede banen te leiden. Hierdoor nam ook de stress hieromtrent af. Bronnen die in de eerste plaats professioneel van aard waren, konden daardoor ook betekenisvol zijn als vorm van *persoonlijke bron*. De parallelleerkracht was opnieuw een belangrijke actor voor de uitwisseling van persoonlijke bronnen. Naast de parallelleerkracht vormden ook collega's in het algemeen relaties waarin er steun werd uitgewisseld. Naast administratie en bijvoorbeeld het krijgen van de volledige verantwoordelijkheid konden ook specifieke voorvallen zoals de komst van de inspectie zorgen voor stress. Doordat ze hun

emoties konden delen en zo erkenning en hulp kregen, konden de beginnende leerkrachten beter omgaan met deze emoties.

“Maar het grootste dat veranderd is die stress, allee, dat is niet echt stress, maar toch een beetje die angst van al die verantwoordelijkheid die je hebt, want dat is niet alleen lessen geven, maar dat is ook de veiligheid van die kinderen, de gezondheid van die kinderen, wat dat die kinderen bijleren. Ja, je moet het maar geregeld krijgen en soms, ik mag, allee, ik ben heel blij met mijn goede parallelleerkracht, want ik ben nu als beginnende leerkracht hier begonnen en die heeft mij heel goed ondersteund en ik kan goed begrijpen als ik die niet had gehad, dat ik helemaal was ontspoord omdat je niet weet: wat moet je hier doen? En dat is het grootste dat veranderd is tegenover mijn opleiding en nu.” [Emelie_T1]

“Ik zei nog tegen mijn collega’s ‘we moeten die gesprekken gaan oefenen, want ik weet niet wat ik moet zeggen’ en dan probeerden ze mij ook gerust te stellen en zo... Ja, dat je toch niet opgeeft en dat je je emoties, dat je dat niet moet opkroppen en dat je toch met iemand kunt delen en dat er toch iemand hetzelfde denkt als jij, dat je er niet alleen voor staat. En ook van, oké, ik heb het er nu eens uitgelaten bij mijn collega’s, ze weten het, het is bij meerdere, we gaan nu verder en dan gaan we zien hoe het komt. Je weet dat je het kunt delen dus dat is al een beetje een last die van je af valt om dan weer verder te gaan.” [Birthe_T1]

Ook in hun buitenschoolse relaties met de partner en/of eigen ouders werd er steun uitgewisseld die hen hielp om te gaan met hun emoties en stress. Deze actoren boden een luisterend oor en hielpen hun het werk te relativiseren. Ongeacht of de actoren zelf ook werkzaam waren in het onderwijs werden er in deze relaties persoonlijke bronnen uitgewisseld.

“Mijn vriend omdat hij nu ook, ja, hij woont hier nu samen bij mij, dus hij heeft nu meer zicht op hoe dat ik altijd bezig ben en hij is wel degene die kan zeggen, hij heeft ervoor gezorgd dat ik rustiger ben op sommige vlakken als leerkracht. Omdat ik in 't begin, ik was heel gestresseerd. Allee, gestresseerd kan ik dat niet echt noemen, maar ik was heel veel bezig met het school en ik kon dat zo niet eens loslaten. Ik was daar altijd mee bezig eigenlijk en hij heeft daar wel voor gezorgd dat ik op een betere manier, zal ik zeggen, het is niet dat ik dat nu loslaat, maar op een rustigere manier mee omga en niet zo gestresseerd van, dat moet nog en dat moet nog en dat moet nog. Dus daardoor ben ik ook rustiger geworden en dat merk je ook wel in de klas dat ik toch nog rustiger ben. Als ik voor de klas sta, dat ik zekerder ben en dat ik denk van, dat komt wel goed. Dus die invloed heeft hij wel gehad.” [Caro_T1]

“En thuis dan was het constant school, school, school en ik kon dat niet loslaten. En dan was het ook mijn vriend, ja die dat zegt ‘je bent constant met school bezig’ en dat zeggen heeft toch een invloed op, dan denk je na van, ah ja, het is waar. ... Ja, dat je toch probeert om het werk een beetje te relativiseren en ook naast het werk nog andere dingen doet dan enkel school, school, school.” [Birthe_T1]

“Maar ik blijf wel hun [eigen ouders] kleine dochter een beetje en die geven mij heel vaak een duw in mijn rug...” [Emelie_T1]

De leerkrachten gingen in deze buitenschoolse relaties ook hun aanpak en ideeën uitwisselen en hun didactiek en opvattingen aftoetsen. Vervolgens gaven deze relaties de nodige bevestiging dat het een goede aanpak was. Niet alleen collega's, maar ook buitenschoolse actoren konden zo een belangrijke bron van sociale erkenning vormen. De bevestiging die in de verschillende relaties uitgewisseld werd, was betekenisvol voor het *zelfwaardegevoel* van de leerkrachten. Ook in de relatie met de ouders van leerlingen werd erkenning uitgewisseld. Hierdoor gingen de leerkrachten hun eigen handelen ook positief beoordelen.

“Ja, dat dat wel aangenaam is om daar iets aan te vragen en daar dan feedback over te krijgen, dat je je dan wel zekerder voelt en beter verder kunt.” [Elke_T1]

“Maar die mama van X [leerling] zal dat altijd bevestigen van ‘wat jij doet, dat is wow’. En zij vertelt dat niet alleen tegen mij. Ze vertelt dat tegen mijn directie, ze vertelt dat tegen CLB-medewerkers, ze vertelt dat tegen begeleiders en dan, dat doet iets met mij sowieso. Ik ga daar niet over liegen en dat maakt mij tot een sterkere leerkracht. En ik denk vooral dat zij dat eigenlijk bereikt, allee, dat dat eigenlijk haar invloed is, dat ik zoiets heb van, ik ben wel goed bezig als leerkracht en ik doe dat wel goed.” [Emelie_T1]

De perceptie en de feedback van anderen waren dus van groot belang. Feedback kregen de leerkrachten ook van hun leerlingen. De (indirecte) reacties van de leerlingen brachten reflectie over hun aanpak teweeg die betekenisvol was voor hun professionele ontwikkeling. De leerkrachten gingen hun klaservaringen omzetten in denkprocessen (reflecties) over hun aanpak. Ze probeerden de ervaringen met hun leerlingen te begrijpen, te analyseren en er betekenis aan te geven. Zo werden ze zich steeds meer bewust van de nodige afstemming van hun aanpak op de leerlingen. Ze ervaarden bijvoorbeeld verschillen tussen leerlingen, vergeleken met voorgaande klasgroepen, en zagen in wat dit betekende voor hun leerkracht-zijn en klasaankpak. Ze zagen daardoor in dat ze hun aanpak best afstemden op deze klasgroep en leerden steeds meer bij over hoe ze dat op een geschikte manier konden realiseren. Dit was

dan zowel betekenisvol voor de ontwikkeling van hun subjectieve onderwijstheorie, als voor hun *taakopvatting*. In de relatie met hun leerlingen was voornamelijk het kunnen realiseren van deze taakopvatting aan de orde, namelijk het ondersteunen van de ontwikkeling van de leerlingen. Bovendien speelde ook de relatie met de zorgleerkracht daarbij een rol. De leerkrachten percipieerden de zorgleerkracht als een collega die veel expertise bezat over de ontwikkeling van hun leerlingen. Voor de gewenste afstemming konden ze deze expertise gebruiken en vroegen ze informatie aan de zorgleerkracht. Deze informatie droeg bij aan de afstemming van hun aanpak en de ontwikkeling van hun taakopvatting en subjectieve onderwijstheorie.

“Ik wil die kinderen zo goed mogelijk helpen en dat beïnvloedt mij dan toch om daar, ja, mijn lessen zo goed mogelijk op af te stemmen, dat zij zo goed mogelijk mee kunnen met de klas.”
[Cassandra_T1]

“Maar inderdaad het grote deel bij de zorg gaat over de leerlingen, hè. Hoe dat ik iets moet aanpakken of als er een probleem is, ga ik sneller naar haar, ja.” [Caro_T1]

Ook het zelfbeeld en de beroepsmotivatatie van de leerkrachten waren verbonden aan het kunnen realiseren van hun taakopvatting. De leerkrachten dachten na over hun rol in het leerproces van hun leerlingen als onderdeel hun professionele identiteit. De feedback van de leerlingen was zo ook betekenisvol voor het zelfbeeld van de leerkrachten. Bovendien vormde het gevoel dat de leerkrachten zelf belangrijk zijn voor de ontwikkeling van hun leerlingen een grote drijfveer en dus een extra stimulans om vol te houden (Kelchtermans, 1994, 2009a). De feedback van de leerlingen was dus ook betekenisvol voor hun beroepsmotivatatie.

“Van elke klas dat je hebt of van elk kind dat je hebt in je klas, leer je heel veel bij en dat verandert je sowieso als leerkracht. Elke situatie dat je hebt meegemaakt in de klas met eender welk kind zorgt ervoor dat je iets bijleert en dan ben je altijd een andere leerkracht.”
[Anneleen_T1]

“Awel, hiervoor doe ik het nu, hè. Niet voor die reactie van die ouders, maar wel dat ik een kind op die manier kan laten voelen.” [Emelie_T1]

Daarnaast waren de persoonlijke bronnen, die werden uitgewisseld in de relatie met de collega's, betekenisvol voor de beroepsmotivatatie van de leerkrachten. De uitwisseling van erkenning leidde ertoe dat de leerkrachten zich deel van het team voelden en gevoelens van voldoening ervaarden. De bevestiging in deze relaties – zowel als goede leerkracht en als deel

van het team – vormde een belangrijke drijfveer voor de leerkrachten om in het beroep, of specifiek in die school, werkzaam te blijven. Dit bevestigt, specifiek voor beginnende leerkrachten, het belang van de relatie met collega's in functie van het ervaren van gevoelens van voldoening en verbondenheid ('sense of belonging') (Fox & Wilson, 2015; Kilgore & Griffin, 1998; Le Cornu, 2013).

“En ook of je met ‘goesting’ naar school gaat, want als je zo naar een negatieve groep moet gaan... Maar ik ben, allee, het is wel een positieve groep, dus ik ga wel met een goed gevoel naar school. Ook omdat er wel gelachen wordt bij ons. ... Ik denk dat als mijn collega's, als ik het daar slecht mee zou kunnen vinden, dan zou ik het niet volhouden. Dan zou ik, in die, in die school, bedoel ik, hè. Ik denk dat dat wel het belangrijkste is.” [Birthe_T1]

“Die [collega's] zorgen ervoor dat je je eerst en vooral goed voelt in de groep en daarnaast je af en toe weleens zeggen van ‘amai, dat is wel goed gedaan, dat is wel tof’. Dat die af en toe bevestiging geven van ‘oh, dat is toch wel goed, toch wel tof’, ja. Dat zorgt ervoor dat, dat geeft je wel een drive, hè, als mensen dat zeggen, ja.” [Daan_T1]

Omgekeerd zagen we dat wanneer de leerkrachten minder relaties hadden waarin deze bronnen werden uitgewisseld, bijvoorbeeld omdat ze maar halftijds op die school werkten, ze minder een gevoel van verbondenheid ervaarden. Dat had een negatieve impact op o.m. de beroepsmotivatie van de leerkrachten (zie ook Marent et al., 2020).

“Allee, hier minder, hoor, omdat je hier maar vier uur staat. Ja, dat is wel. Dat is, dat merk je ook wel. Vorig jaar stond ik halftijds, waar dat ik dan nu sta en dan merk je ook wel dat je, je hoort er wel bij, maar het is moeilijker om van alles iets te weten, omdat, ja, daar toch halftijds werkt en je hebt niet alle informatie mee of soms weet je van niks dan, hè. Dus dat is soms het lastige. Als je halftijds ergens werkt, dat is soms het lastige eraan.” [Daphne_T1]

Verschillende persoonlijke bronnen, gericht op het helpen omgaan met de uitdagingen die leerkrachten ervaren, werden dus uitgewisseld in hun netwerkrelaties. Deze bronnen hielpen gevoelens van competentie, motivatie, verbondenheid, en zelfvertrouwen ontwikkelen (zie ook Kelchtermans & Deketelaere, 2016). Bijgevolg waren deze bronnen betekenisvol voor de professionele ontwikkeling van de leerkrachten, met name voor de ontwikkeling van hun professioneel zelfverstaan. Opnieuw kunnen we echter ingaan op het mechanisme dat deze betekenisvolle uitwisseling helpt begrijpen.

C. Mechanisme: betekenisgeving en onderhandeling van betekenis

Bij de bespreking van de cognitieve dimensie van sociaal kapitaal benadrukten we al dat de betekenis van de bronnen geen voorafgaand gegeven is maar gecreëerd wordt door de interacties heen. De leerkrachten hebben een invloed op de betekenis van de bronnen: de betekenis wordt gecreëerd en *onderhandeld*. Dat betekent m.a.w. dat de leerkrachten in staat waren de bronnen niet alleen te ‘halen’ bij hun netwerkrelaties, maar ook te beïnvloeden.

Zo zagen we hoe er ook professionele bronnen uitgewisseld werden – bijvoorbeeld adviezen op vlak van pedagogische vaardigheden en kennis – die niet strookten met de opvattingen en ideeën van de beginnende leerkrachten. De leerkrachten gingen deze bronnen afwegen, vergelijken en er betekenis aan geven. Vervolgens konden ze beslissen of ze de bronnen als waardevol zagen en overnamen in hun praktijk of niet. De betekenis van deze bronnen werd dus onderhandeld. Zo kon de parallelleerkracht haar advies als waardevol beschouwen, de beginnende leerkracht kon hierover anders beslissen.

“...hoe dat zij [parallelleerkracht] nog lesgeeft, want ja, zij staat daar natuurlijk al lang, is natuurlijk een andere manier dan hoe dat ik lesgeef en hoe dat ik leerkracht ben. ... Sommige dingen van haar bepalen dat ik het juist anders wil aanpakken, maar sommige dingen dat ik bij haar zie daar denk ik van dat dat eigenlijk toch nog goed is... Maar natuurlijk zijn er sommige dingen waarvan ik denk van oei allee, hoe doet zij dat nu? En dat ik dan eigenlijk tevreden ben met hoe dat ik het zelf doe. Dat heeft dan eigenlijk ook een invloed, je krijgt een soort bevestiging, ik vind wel dat ik dat op dat gebied beter doe, ja.” [Caro_T1]

Ook deze inhoud van de relatie was betekenisvol voor de professionele ontwikkeling van Caro. Door verschillen op te merken tussen haar opvattingen en die van haar parallelleerkracht werd Caro zich bewust(er) van haar opvattingen over onderwijs en het beeld dat ze over zichzelf als leerkracht heeft. Vanuit haar *zelfbelangen* om trouw te blijven aan haar eigen taakopvatting en zelfbeeld ging ze dit onderhandelingsproces aan en besliste een andere betekenis toe te kennen aan de adviezen dan de parallelleerkracht deed. Caro was nu meer geneigd haar eigen aanpak en overtuigingen te volgen in plaats van die van de parallelleerkracht. Dit was niet alleen betekenisvol voor haar subjectieve onderwijstheorie maar ook voor haar zelfbeeld en zelfwaardegevoel vermits ze een duidelijker beeld ontwikkelde van wie ze is en wil zijn als leerkracht en dit beeld positief beoordeelde.

De mate waarin bepaalde interpretaties en betekenissen weerklinkt, wordt meebepaald door de mate waarin die interpretaties van anderen congruent en verzoenbaar zijn met de eigen

individuele interpretaties van de beginnende leerkracht (zie ook Vermeir, 2019). Indien men vanuit zijn/haar persoonlijk interpretatiekader akkoord ging met de interpretatie van de andere actor – wanneer de opvattingen strookten met hun eigen normatieve opvattingen – werden de uitgewisselde betekenissen makkelijker overgenomen en ingepast in het eigen persoonlijk interpretatiekader. Wanneer deze verschilden, kon de leerkracht beslissen zich al dan niet aan te passen, waardoor hij/zij gesterkt kon worden in de eigen overtuigingen. Beide uitkomsten van het onderhandelingsproces konden dan betekenisvol zijn voor de professionele ontwikkeling van de leerkrachten.

“Je gaat veel meer gaan kijken naar wat doet de ander? En wat ga ik dan doen in functie daarvan?” [Brenda_T1]

De betekenis van de bronnen voor de professionele ontwikkeling (de inhoud van de relaties) werd dus mede bepaald door de leerkrachten zelf. Zo kregen de leerkrachten ook te maken met de uitwisseling van kritische commentaren in hun relaties. Deze eerder *negatieve bronnen* konden dan zorgen voor onzekerheid, zelftwijfel en frustratie. Dit kon het zelfwaardegevoel van de leerkrachten doen dalen en zelftwijfel teweegbrengen. Zo zagen we hoe in de relatie van Emelie met de ouders van haar leerlingen negatieve persoonlijke bronnen uitgewisseld werden.

“Ja, die heeft eigenlijk een heel felle invloed op mij, omdat bijvoorbeeld de mama van X en de mama van Y kunnen mij heel zelfzeker maken, maar de mama van Z kan mij echt heel onzeker maken. Elke keer als die mama op school aankomt, dan kruip ik bijna weg. En ik ben echt iemand, ze zeggen dat ook altijd, ik loop altijd over de speelplaats en ik babbel met iedereen en ik lach met iedereen. Voor die moeder zou ik echt wegkruipen. En waarom? Omdat die altijd commentaar heeft. Ik kan dat niet anders omschrijven. Het lijkt gewoon nooit goed, allee, het is nooit goed en dat stoort... En ja, dan word je onzeker als leerkracht, hè, want dan begin je weer te denken van doe ik het wel goed en is het wel oké wat dat ik doe? Dat is een continue strijd dat je met je eigen dan voert hè. Want je wilt je eigen, je wilt de leerkracht zijn die je wilt zijn, maar je wilt ook dat de ouders niet te veel commentaar hebben op jou, ook al weet je dat die commentaar niet terecht is. Dus ja, dat is wel vermoeiend. Allee, ja, je moet continu denken: is dat wel goed wat ik doe? Is dat wel goed? Is dat wel goed? En na een tijd begin je eigenlijk meer te denken aan wat de ouders willen, dan wat jij met jouw klas eigenlijk wilt bereiken. En dat vind ik heel jammer.” [Emelie_T1]

In dit citaat zien we de verregaande betekenis van de commentaren van de ouders van leerlingen voor het zelfwaardegevoel en zelfbeeld van Emelie. Tegenstrijdige bronnen voor dit

zelfwaardergevoel maakten dat ze een innerlijke strijd voerde tussen een positieve en negatieve beoordeling van haar kunnen, alsook tussen het streven naar bevestiging en authentiek blijven aan haar zelfbeeld. Dit was stresserend en emotioneel intensief (Hochschild, 1983; Liu & Zhang, 2014). Op deze manier konden de relaties uit de netwerken ook een bron van negatieve gevoelens zijn. Vooral wanneer de beginnende leerkracht zich onzeker voelde en erkenning uitbleef, konden deze relaties een negatieve impact hebben op het zelfwaardergevoel en de beroepsmotivatie. Toch bleek ook de uitwisseling van deze eerder negatieve bronnen betekenisvol voor de professionele ontwikkeling van de leerkrachten. Hun normatieve opvattingen over goed lesgeven en zichzelf als goede leerkrachten werden door deze negatieve bronnen uitgedaagd. Ze gingen echter de *negatieve* betekenis van deze bronnen voor hun zelfbeeld en zelfwaardergevoel niet zomaar accepteren, maar *interpretatief onderhandelen*. Dit deden ze door o.m. op zoek te gaan en gebruik maken van andere bijkomende bronnen in hun netwerk om een antwoord te vinden op de twijfels die ontstonden door de commentaren. Emelie ging bijvoorbeeld ook de positieve commentaren die ze van andere ouders kreeg mee in overweging nemen. Hierdoor kon Emelie de eerder negatieve opmerkingen van die ene ouder relativiseren. Dit had een positieve invloed op haar zelfwaardergevoel. Ook maakten de leerkrachten gebruik van bronnen buiten de school. Zo ervaarde Brenda een moeilijke klasgroep, wat een negatieve invloed had op haar beroepsmotivatie. Brenda vond echter een luisterend oor bij haar partner en familie, die haar advies en vooral ook emotionele steun boden. De negatieve betekenis voor de beroepsmotivatie van Brenda werd onderhandeld doordat ze ook naar de interpretaties van haar buitenschoolse relaties ging luisteren. We zagen dat verschillende relaties in het netwerk op deze manier fungeerden als *compensatiemechanisme* voor de negatieve bronnen binnen de school. Deze andere netwerkrelaties werden in het interpretatief onderhandelingsproces binnengebracht en hielpen de leerkrachten de negatieve betekenissen onderhandelen. Op deze manier konden de leerkrachten alsnog een positief zelfwaardergevoel en/of beroepsmotivatie creëren. Dit bevestigde bovendien opnieuw de rol van externe netwerkrelaties als belangrijke aanvullende en ondersteunende relaties voor beginnende leerkrachten (Le Cornu, 2013; Mansfield et al., 2014; Marent et al. 2020; März & Kelchtermans, 2020).

“Ja, ik zeg het, hè, je twijfelt heel fel aan dingen van doe ik dat wel goed? Vooral met commentaren ook van andere ouders. Soms begin ik dan te denken van oei, hebben die gelijk? Is dat zo? Dat kan, hè, dat kan zijn dat jij een verkeerde aanpak hebt, hè, maar dan denk ik

altijd, als ik dan de commentaar van de mama van X hoor, dan denk ik altijd, dat kan toch niet dat zij dat zo ziet en dat zij zo positief is dat ik dan zo fout bezig ben.” [Emelie_T1]

“Er zit één kindje in de klas waar dat ik het heel moeilijk mee heb en naar het schijnt aanvaardt hij mijn gezag niet... En op zo’n momenten voel je je op het einde van de dag echt gekraakt. Dan hebt je echt zoiets van voor mij hoeft het niet meer als het altijd op deze manier gaat zijn... Ik ben hier thuis en ook bij mijn schoonouders heel open over hoe dat het verloopt op school. Dus op het moment dat er effectief zo’n probleem is, bijvoorbeeld met één van die leerlingen of zo en je komt thuis en je hebt zoiets van pff, het was echt een dag. Dan gaan zij het ook weten en zij proberen dan soms ook zelf mee te denken naar oplossingen...” [Brenda_T1]

De betekenis van de bronnen voor de professionele ontwikkeling van de leerkrachten lag dus niet vast, maar werd door de leerkrachten (inter)actief onderhandeld. De leerkrachten verwierven niet alleen verschillende bronnen via hun netwerkrelaties, maar hadden zelf een invloed op de betekenis van deze bronnen voor hun professionele ontwikkeling. Gedeelde opvattingen faciliteerden de uitwisseling van bronnen. Maar ook wanneer er verschillen in opvattingen waren konden de bronnen betekenisvol zijn voor de professionele ontwikkeling: deze betekenis werd dan gecreëerd en onderhandeld via betekenisgevings- en onderhandelingsprocessen die zich afspeelden in de interacties.

De toegankelijkheid en uitwisseling van bronnen ingebed in de relaties werd bovendien niet alleen bepaald door de betekenisgeving, maar ook door de kwaliteit van de relaties. Tot slot speelde m.a.w. ook de *relationele dimensie* van sociaal kapitaal een rol in de betekenis van het sociaal netwerk voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten.

5.3 Relationele dimensie van sociaal kapitaal: de kwaliteit van de relaties

Naast de inhoud van de relaties konden we ook gaan kijken naar de aard of de kwaliteit van de persoonlijke relaties. Dat sociaal kapitaal een relationeel kenmerk heeft, betekent dat de eigenschappen van de relaties betekenisvol zijn voor de toegang tot andere actoren, voor het anticiperen op de waarde van de potentiële bronnen en voor de motivatie om deel te nemen aan de uitwisseling van waardevolle bronnen (Nahapiet & Ghoshal, 1998). Zo kan vertrouwen er bijvoorbeeld voor zorgen dat er meer bereidheid is om deel te nemen aan de uitwisseling, alsook om zich kwetsbaar op te stellen (Moolenaar et al., 2009; Nahapiet & Ghoshal, 1998).

De kwaliteit van de relaties kan worden gezien als een uiting van de schoolcultuur (Staessens, 1991). Leerkrachten delen als onderdeel van de schoolcultuur namelijk waarden en normen over de collegiale relaties bij hen op school. Deze waarden en normen hebben bijgevolg een invloed op de interacties, het ontstaan van relaties en de uitwisseling van betekenisvolle bronnen.

“Ik durf dat [praktische hulp] aan iedereen te vragen... Ik denk dat hier de ondersteuning wel sterk genoeg is. Want het is uiteindelijk niet alleen mijn parallel-collega, maar aan de andere collega's kan ik zeker ook iets vragen als ik ergens vastzit, ja, meer opvoedkundig over de kinderen. Ja, de omkadering is hier wel goed en je voelt wel dat je hier ook wel zwaktes kan tonen, om het zo te zeggen... Het is een hele goeie groep en eigenlijk is er zo niemand waar ik beter of minder goed iets tegen zou durven zeggen.” [Elke_T1]

Zowel de *structurele* als *cognitieve dimensie* van sociaal kapitaal hebben een invloed op het ontstaan en in stand houden van deze normen (Nahapiet & Ghoshal, 1998). De cognitieve dimensie verwijst dan naar de collectieve betekenisgevingsprocessen die resulteren in gedeelde betekenissen. Maar ook de structurele dimensie had een invloed op bijvoorbeeld het vertrouwen. Doordat de leerkrachten structureel waren ingebed in parallelklassen had deze organisatorische structuur invloed op de manier waarop leerkrachten zichzelf zagen én wie ze als gelijkaardig aanschouwden (Coburn et al., 2010). Dit wordt in de netwerkliteratuur aangeduid met het concept *homofilie* dat verwijst naar “the principle that a contact between similar people occurs at a higher rate than [between] dissimilar people” (Coburn et al., 2010, p. 34-35). Dit netwerkmechanisme speelt een rol als *reden* voor het aangaan van interacties en relaties: leerkrachten vormen makkelijker relaties met anderen omdat ze hen op een bepaalde manier als gelijkaardig zagen (Coburn et al., 2010). De frequente interacties die zo ontstonden bevorderen het vertrouwen in de relatie (Coburn et al., 2013; Rivera et al., 2010; Uzzi & Lancaster, 2004). Dit vertrouwen bevordert op haar beurt de uitwisseling van bronnen (Borgatti & Foster 2003; Granovetter, 1985; Nahapiet & Ghoshal, 1998).

“Sowieso omdat het je paralleleerkracht is, omdat je daar ook het meeste mee omgaat. Je moet verplicht overleggen, dus ja, onze school staat er eigenlijk op dat je als je meerdere klassen hebt van eenzelfde jaar dat je wel, je mag je eigen aanpak hebben, maar je moet wel zien dat je een beetje ja, dat je parallel loopt. Dus ja, ik ga het meeste om met juf X. Ik breng daar het meeste tijd mee door dus sowieso daarom dat zij dan die persoon is. Dus die staat het dichtst bij mij ja, en heeft dus daardoor een grote invloed op mij... Het is niet dat ik denk

bij juf X, 'dat is mijn parallelleerkracht', nee dat is een goeie vriendin. Wij hebben een hele open band.' [Emelie_T1]

Vertrouwen hangt nauw samen met de bereidheid zich *kwetsbaar* op te stellen (Moolenaar et al., 2009). Dit is uiterst relevant in het lerarenberoep vermits lesgeven een onzekere en complexe taak is, waarbij altijd persoonlijke opvattingen, waarden en normen op het spel staan (Kelchtermans, 1996). Leerkrachten moeten dagelijks talloze keren situaties beoordelen, afwegingen maken, beslissingen nemen, enz. zonder dat ze daarbij kunnen terugvallen op een vaste en onbetwistbare basis voor die oordelen en keuzes (Kelchtermans, 1996). Dit oordelen is telkens waardegebonden en dus in principe aanvechtbaar. Dit morele aspect van het lerarenberoep is een van de redenen waarom Kelchtermans (1996; 2009a) spreekt over de inherent structurele *kwetsbaarheid* van het leraarschap. Het praten met anderen over de eigen onderwijspraktijk blijft daarom nog vaak risicovol (Little, 1990). Hier zagen we dat frequente interacties bevorderd kunnen worden door de structurele dimensie van sociaal kapitaal. Dit kan handvaten bieden om op deze manier sociale verbondenheid en vertrouwen te bevorderen, wat het bespreken van onzekerheden en persoonlijke opvattingen ten goede kan komen. Bovendien zorgt vertrouwen er volgens Bryk en Schneider (2002) voor dat leerkrachten zich openstellen voor nieuwe leerervaringen die centraal staan in hun professionele ontwikkeling.

De cultuur kan echter ook de uitwisseling van bronnen verhinderen. Wanneer de schoolcultuur een eerder *individualistische cultuur* was, was er weinig sprake van samenwerking en collegialiteit (Staessens, 1991; Vangrieken, 2018).

“Maar bij ons op school hier is het wel redelijk van iedereen geeft les in zijn eigen klas en er wordt niet te veel... allee, er is weinig sprake van dat er bijvoorbeeld een vijfde naar mij komt of dat we samen lesgeven. Dat gebeurt eigenlijk bijna niet, dus met die andere collega's heb ik een goeie band. Daar kom ik goed mee overeen, maar als het echt over onderwijs gaat, heb ik daar niet echt gesprekken over met hen.” [Adam_T1]

De uitwisseling van bronnen kan dus zowel bevorderd als gehinderd worden door de kwaliteit van de relaties. Hier was echter sprake van een wederzijds proces: vertrouwen zorgde ervoor dat actoren meer geneigd waren bronnen uit te wisselen, maar de uitwisseling van bronnen was ook bevorderlijk voor het vertrouwen in de relatie (Nahapiet & Ghoshal, 1998). Vertrouwen gold dus zowel als *voorwaarde* voor het aangaan van waardevolle relaties en de uitwisseling van bronnen, alsook als *resultaat* van deze uitwisseling. Er was dus sprake van een tweerichtingsverkeer dat wees op het dynamisch aspect van sociaal kapitaal.

6. Conclusie en discussie

We brachten het sociaal netwerk rond de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten in kaart door te inventariseren wie de beginnende leerkrachten zelf bepalend vonden voor hun leerkracht-zijn. Hierbij zagen we dat de respondenten naast personen in de school ook wezen op netwerkrelaties buiten de school. Onze studie bevestigde zo het belang van deze informele netwerken buiten de school (Baker-Doyle, 2011; Mansfield et al., 2014; März & Kelchtermans, 2020; Ooghe et al., 2016; Papatraianou & Le Cornu, 2014). Wanneer we kijken naar andere onderzoekers die de sociale netwerken van leerkrachten hebben bestudeerd, zien we dat ze zich voornamelijk beperken tot de netwerken binnen de school, bijvoorbeeld met collega's of mentoren (zie Engvik, 2014; Fox & Wilson, 2015; Mansfield et al., 2014; Papatraianou & Le Cornu, 2014; Thomas, 2019). Relaties met actoren die meestal niet worden beschouwd als onderwijskundige professionals, zoals de ouders van leerlingen, blijken echter ook relevant te zijn om de inductiefase te begrijpen (Baker-Doyle, 2011). Leerkrachten ontwikkelen namelijk ook persoonlijke netwerken op een minder geformaliseerde of georganiseerde manier en deze informele netwerken buiten de school zijn evenzeer bepalend voor de professionele ontwikkeling (Mansfield et al., 2014; März & Kelchtermans, 2020; Papatraianou & Le Cornu, 2014). Het onderzoek op dit gebied is nog steeds beperkt (Baker-Doyle, 2011). In deze studie onderstreepten we echter de noodzaak om, indien we de relevante netwerken van beginnende leerkrachten willen begrijpen, de sociale netwerken breder te exploreren dan enkel binnen de organisatie van de school.

De open netwerkvraag die centraal stond in de dataverzameling in deze studie maakte het mogelijk deze informele netwerkrelaties te bestuderen. Het is belangrijk expliciete aandacht te vestigen op de operationele definitie of de criteria voor de selectie van relaties die het netwerk op een specifiek moment bepalen (Feld et al., 2007). De specifieke netwerkvraag legt namelijk mee het sociaal netwerk vast: de vraag determineert mee welke relaties als netwerkrelaties in de data terecht komen. De bevindingen moeten dan ook worden begrepen in de context van de specifieke onderzoeksvraag, meer bepaald in relatie tot de professionele ontwikkeling van de leerkrachten.

De resultaten lieten zien hoe de verschillende dimensies van sociaal kapitaal de uitwisseling van bronnen beïnvloedden en faciliteerden. Door deze drie dimensies enerzijds te onderscheiden en anderzijds van naderbij te bestuderen konden we de samenstelling en inhoud van het sociaal netwerk beter begrijpen. De drie dimensies lieten namelijk zien welke processen

een rol speelden bij de betekenis van relaties voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Naast structurele processen speelden ook processen van betekenisgeving een belangrijke rol. Door de betekenisgeving van de actoren te bestuderen, kregen we niet alleen meer inzicht in de samenstelling van het netwerk – bepalend voor de toegang tot betekenisvolle bronnen – maar ook in het onderhandelingsproces van de betekenis van de bronnen voor hun professionele ontwikkeling. We lieten zien hoe de leerkrachten als actieve actoren betekenis gaven, creëerden en beïnvloedden. De leerkrachten gaven op basis van dit proces van betekenisgeving vorm aan hun netwerk en stelden aan de hand van zinvolle acties hun netwerk actief samen. Zo vulden ze hun netwerk aan met buitenschoolse relaties of met een specifieke collega. De leerkrachten bouwden op een bewuste manier zelf hun netwerk uit door voor elk soort bron selectief bepaalde personen te benaderen (Fox & Wilson, 2015; Pogodzinski, 2014). De inhoud van de relaties werd zo actief onderhandeld door de leerkrachten zelf.

In dit onderhandelingsproces werd de impact van de opvattingen van de andere actoren mede bepaald door de mate van expertise die deze actoren bezaten – of de mate waarin de beginnende leerkracht deze actor beschouwde als iemand met veel kennis van zaken. Vermeir (2019) wijst erop dat de mate van autoriteit of het gelegitimeerd gezag van die andere actoren bepalen hoe gezagvol de interpretatie van die persoon wordt ervaren. Hoe groter de autoriteit van de andere actor, hoe dwingender diens betekenisgeving – bijvoorbeeld aan de uitgewisselde bronnen – wordt ervaren binnen het onderhandelingsproces (Vermeir, 2019). Daarnaast werd ook de overeenkomst van de opvattingen van de andere actoren met hun eigen interpretatiekader in overweging genomen in het onderhandelingsproces. Bronnen met een negatieve betekenis voor de professionele ontwikkeling van de leerkrachten werden actief onderhandeld door ook andere netwerkrelaties in de onderhandeling binnen te brengen. Dit actieve actorschap is inherent aan professionele ontwikkeling als sociaal constructief proces, en kwam hier duidelijk naar voren.

Tot slot speelde de kwaliteit van de relaties, en meer bepaald het vertrouwen als affectieve norm, een rol. Zo zagen we hoe ook de schoolcultuur een rol speelt in de uitwisseling van betekenisvolle bronnen voor de professionele ontwikkeling van de leerkrachten. Bovendien werd hier duidelijk hoe de relationele dimensie van sociaal kapitaal niet los kon worden gezien van de structurele en cognitieve dimensie. Onze analyse liet zien hoe verschillende mechanismen samenhangen en op elkaar inspeelden. Nahapiet en Ghoshal (1989) spreken van: “the dialectical process by which social capital is both created and sustained through exchange and, in turn, enables such exchange to take place” (p. 259). De uitwisseling van bronnen bleek uit onze resultaten betekenisvol voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Dit roept

de vraag op of professionele ontwikkeling op haar beurt ook betekenisvol is voor het sociaal netwerk. Hoe kunnen we het wederzijds en complex samenspel tussen sociale netwerken en professionele ontwikkeling verder begrijpen (zie ook Coburn, 2001)? Zowel sociaal kapitaal, netwerken als professionele ontwikkeling zijn dynamisch en evolueren door de tijd heen (Baker-Doyle, 2012; Kelchtermans & Ballet, 2005). De samenhang van deze processen zou dan ook verder verkend kunnen worden door een longitudinale onderzoeksbenadering te hanteren. Deze designs zouden meer inzicht kunnen bieden in hoe deze processen elkaar wederzijds beïnvloeden en evolueren door de tijd heen (Liou et al., 2015; Moolenaar, 2012).

Toekomstig onderzoek zou daarnaast ook het ‘*whole network*’ in kaart kunnen brengen (de Lima, 2010a; Moolenaar, 2012; Thomas, 2019). Door enkel de ego-netwerken te bestuderen, kunnen bepaalde structurele kenmerken van het netwerk en de omgeving over het hoofd worden gezien (Moolenaar, 2012). Het was bijvoorbeeld niet mogelijk om wederkerigheid te bestuderen. Door ook het ‘*whole network*’ van een school te onderzoeken, kunnen de relaties in de ego-netwerken worden geëxploreerd als ingebed in de bredere sociale structuur van de school. Zo kan bijvoorbeeld ook de invloed van de sociale en organisatorische context op de uitwisseling van bronnen in netwerkrelaties verder geëxploreerd worden (Coburn et al., 2013). Belangrijk blijft daarbij het sociaal netwerkperspectief te combineren met het betekenisgevings- en micropolitiek perspectief. Op deze manier konden we namelijk de complexe relationele processen ontrafelen en creëerden we meer inzicht in de betekenis van relaties voor het professionele leerproces van leerkrachten.

Studie 4: De evolutie van sociale netwerken van beginnende leerkrachten en hun professionele ontwikkeling – een verkenning

1. Inleiding en probleemstelling

Onderwijskundige onderzoekers hebben altijd veel aandacht besteed aan de professionele ontwikkeling, het leren of de identiteitsvorming van beginnende leerkrachten (zie o.a. Avalos, 2011; Flores & Day, 2006; Guskey & Huberman, 1995; Pillen et al., 2013). In dit proefschrift wordt de professionele ontwikkeling van leerkrachten opgevat als een proces van levenslang leren, dat het resultaat is van betekenisvolle interactie tussen de leerkracht en zijn/haar professionele context (Kelchtermans, 2001). Deze betekenisvolle interactie leidt tot veranderingen in hun professionele praktijk en in hun denken over hun praktijk (Kelchtermans, 2009a). Naast het evoluerende en voortdurende karakter van dit leerproces benadrukt deze definitie het interactionistische karakter van professionele ontwikkeling, twee belangrijke aspecten die in deze studie centraal staan.

Daarbinnen wordt recent meer en meer aandacht besteed aan het relationele karakter van professionele ontwikkeling. Studies over het leren op de werkplek van professionals in het algemeen, en over de professionele ontwikkeling van leerkrachten in het bijzonder, erkennen de belangrijke rol van sociale relaties (le Clus, 2017; Penuel et al., 2012). De idee dat leren geen individuele onderneming is komt tot uiting in een groeiend aantal concepten die wijzen op de sociale kant van professioneel leren, zoals professionele leergemeenschappen (Van Waes et al., 2016; Vangrieken, 2018) en *sociale netwerken* (Fox & Wilson, 2015; Lieberman et al., 2008).

De sociale netwerktheorie en -analyse heeft de laatste jaren aan wetenschappelijke belangstelling gewonnen en geleid tot een beter begrip van het belang van sociale relaties voor verschillende processen zoals innovaties in scholen en professionele ontwikkeling van leerkrachten (zie o.a. Daly et al., 2010; Frank et al., 2011; Penuel et al., 2012; Sun et al., 2013). In het bijzonder helpt sociaal netwerkonderzoek begrijpen hoe *bronnen* ('resources') doorgegeven worden via sociale relaties binnen en tussen scholen en hoe de situering van actoren in een netwerk een rol speelt bij de verspreiding ervan. De uitwisseling van bronnen binnen sociale netwerken draagt vervolgens bij aan verschillende processen, waaronder professionele ontwikkeling van leerkrachten (Datnow, 2012; Frank et al., 2010; Little, 2005). Met betrekking tot beginnende leerkrachten hebben studies aangetoond hoe hun netwerken ertoe doen om toegang te krijgen tot kennis en informatie over vak-inhoud, pedagogiek of curriculum (Baker-Doyle & Yoon, 2011; Fox & Wilson, 2015; Thomas et al., 2019).

Sociaal netwerkonderzoek levert dus conceptuele en methodologische tools voor het bestuderen van sociale relaties en hun belang voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten. De

netwerkrelaties worden echter niet alleen gevormd maar ook gewijzigd door de tijd heen. Bijgevolg evolueren sociale netwerken (Kilduff & Tsai, 2003). Zo worden sociale relaties voortdurend gecreëerd, raken ze verloren, en verandert hun aard in de loop van de tijd (Feld et al., 2007). Recent wijzen onderzoekers op de actieve rol van de leerkrachten zelf in het vormen en wijzigen van hun professionele netwerkrelaties (Moolenaar et al., 2014). Er is echter nog altijd weinig geweten over hoe (beginnende) leerkrachten deze actieve rol uitoefenen om netwerkrelaties te vormen (Baker-Doyle, 2012; Spillane et al., 2012). Verder onderzoek is nodig om na te gaan hoe netwerkrelaties evolueren door de tijd heen willen we de betekenis van de sociale netwerken beter begrijpen. Op die manier kunnen we ontrafelen hoe ze bijdragen tot het professionele leerproces van leerkrachten. We hanteerden in deze studie dan ook het betekenisgevings- en micropolitiek perspectief als aanvullende conceptuele kaders om de actieve rol van leerkrachten en dynamieken in netwerken bloot te leggen.

Wat het bestuderen van het samenspel van sociale netwerken en professionele ontwikkeling betreft, moeten we dus aandacht besteden aan het proceskarakter en de evolutie door de tijd heen. Zonder longitudinale data blijft het echter moeilijk mechanismen, processen en de dynamische aard van netwerken te ontrafelen (Hoang & Antoncic, 2003; Jack, 2010). In deze studie kwamen we daaraan tegemoet door gebruik te maken van een *follow-up design*. Het follow-up karakter hield hier dan in dat we dezelfde leerkrachten op twee momenten door hun loopbaan heen bevraagd hebben, namelijk in het begin van hun loopbaan en drie jaar later. Op die manier wilden we diepgaand inzicht verwerven in de betekenis van sociale netwerken voor de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten en de mechanismen die daarbij een rol spelen. In wat volgt bespreken we eerst de verschillende theoretische perspectieven die we in deze studie hanteerden. Vervolgens gaan we dieper in op de onderzoeksvragen en methodologie. We bespreken de resultaten als antwoorden op de onderzoeksvragen en vatten deze samen in het besluit, waar we tot slot ook ingaan op enkele belangrijke implicaties.

2. Conceptueel kader

Deze studie is gebaseerd op onderzoek naar de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten en op onderzoek naar sociale netwerken, om de relatie tussen beide te onderzoeken. Als zodanig combineerden we het sociaal netwerkperspectief met het betekenisgevingsperspectief. Omdat de kwaliteit van professionele relaties ook een belangrijke werkconditie vormt en onvermijdelijk inzet is van onderhandeling en beïnvloeding vulden we

het conceptueel kader verder aan met het micropolitiek perspectief, waarin professionele belangen en machtsprocessen centraal staan.

2.1 Het sociaal netwerkperspectief

Het sociaal netwerkperspectief is een benadering die de focus legt op de sociale inbedding van individuen en hun interacties (Baker-Doyle, 2012; Meredith, 2017). Herhaalde interacties, namelijk individuen die op elkaar reageren, ten opzichte van elkaar handelen en elkaar proberen te beïnvloeden, resulteren in *relaties*. Deze relaties worden aan de hand van de sociale netwerktheorie bestudeerd. Door gebruik te maken van deze theorie kunnen we het web van de relaties rond de beginnende leerkracht in kaart brengen (Van Waes, 2017). Bijgevolg stelt dit perspectief ons in staat de focus te leggen op en te bestuderen met wie beginnende leerkrachten in relatie staan.

Een van de basisassumpties van de sociale netwerktheorie is dat in de relaties tussen individuen bronnen (*'resources'*), zoals bijvoorbeeld kennis en steun, uitgewisseld worden (Kilduff & Tsai, 2003; Nardi et al., 2000). De netwerken en bronnen die in de netwerken vervat zitten, vormen samen *sociaal kapitaal*. Sociaal kapitaal kunnen we omschrijven als:

The sum of the actual and potential resources embedded within, available through, and derived from the network of relationships possessed by an individual or social unit. Social capital thus comprises both the network and the assets that may be mobilized through that network. (Nahapiet & Ghoshal, 1998, p. 243)

Met *bronnen* verwijzen we naar middelen zoals bijvoorbeeld kennis, informatie en steun. De bronnen kunnen dan verkregen en doorgegeven worden via sociale relaties. Om sociaal kapitaal verder inzichtelijk te maken, onderscheiden Nahapiet en Ghoshal (1998) drie dimensies: de structurele, de relationele en de cognitieve dimensie.

(1) De *structurele dimensie* verwijst naar het patroon van sociale relaties dat gevisualiseerd wordt als een *sociaal netwerk* (Nahapiet & Ghoshal, 1998). Het is het sociaal netwerk dat individuen de mogelijkheid biedt om bronnen te verkrijgen via hun relaties (Moolenaar et al., 2009). Een sociaal netwerk bestaat dan uit een set van actoren en de relaties die hen verbinden (Borgatti & Ofem, 2010). De *actoren* worden aangeduid als *'nodes'* (Carolan, 2013). De term actoren kan zowel betrekking hebben op individuen als op groepen (of collectieven van individuen). Zo kan een actor verwijzen naar de individuele leerkracht, naar het leerkrachtenteam of zelfs naar de school als organisatie. In deze studie verwijzen de actoren

telkens naar individuen of groepen van individuen (zoals de collega's of de leerlingen). Daarnaast bestaat het netwerk uit *relaties*, aangeduid als '*ties*'. Deze relaties verwijzen naar het verband tussen de verschillende actoren – letterlijk datgene dat hen verbindt (Meredith, 2017). De structurele dimensie verwijst dan naar zowel deze relaties die toegang bieden tot de bronnen, als naar de totale constellatie van al deze relaties (het netwerk) (Nahapiet & Ghoshal, 1998).

Hierbij is echter belangrijk op te merken dat actoren door deze interacties heen betekenis geven aan hun relatie (Crossley, 2010; zie ook Goffman, 1974). Bijgevolg zijn relaties geen standaard gegeven: vriendschap kan bijvoorbeeld een andere betekenis krijgen voor verschillende actoren, in verschillende situaties en kan zelf verschillen voor elke vriend die een actor heeft (Crossley, 2010). Daarom moeten we de relaties – en bij uitbreiding het sociaal netwerk – telkens begrijpen in termen van hun *betekenis* voor en interpretatie door de actoren (de leerkracht(en)) zelf. De leerkrachten geven namelijk betekenis aan anderen, aan hun relatie met deze anderen, en aan de situatie waarin ze zich bevinden. Vanuit deze betekenisgeving ontstaat de netwerkrelatie en ontleent ze er betekenis aan. Deze betekenisgeving is vervolgens meebepalend voor hoe de actoren handelen: “The meaning in and of a relationship determines the chance that the individuals involved act in certain ways” (Fuhse & Mutzel, 2011, p. 1069). Het sociaal netwerk kan bijgevolg worden opgevat als een duurzaam geheel van betekenisvolle relaties op een bepaald moment in de tijd. Het netwerk begrijpen we dus als een specifieke constellatie van relaties op een bepaald moment in de loopbaan van de beginnende leerkracht.

Vermits een netwerkrelatie ontstaat vanuit de betekenisgeving door de beginnende leerkracht, kunnen we het sociaal netwerk opvatten als een *sociale constructie*: als *product* van betekenisgevingsprocessen. Het netwerk vormt dan een representatie, een 'snapshot' van een geconstrueerd web van relaties, dat betekenisvol is voor de leerkracht(en). Het netwerk bestaat dus niet los van individu(en). Daarnaast wordt het ook continu gecreëerd door hun interacties. Zo is het tegelijkertijd ook altijd een *proces* dat door de voortdurende interacties bevestigd of veranderd wordt. Netwerken zijn daarom zowel het *resultaat* van deze voortdurende interacties en betekenisgevingen van leerkrachten, alsook een *voorwaarde* voor verdere betekenisvolle interacties met anderen.

Niet alleen het sociaal netwerk maar ook sociaal kapitaal moeten we begrijpen vanuit de betekenisgeving van de leerkrachten. Nahapiet en Ghoshal (1998) wijzen daarom op (2) de *cognitieve dimensie* van sociaal kapitaal en stellen dat er een bepaalde mate van de gedeelde betekenissen nodig is om bronnen uit te wisselen en te delen. Sociaal kapitaal is bijgevolg ook geen absoluut begrip. De bronnen fungeren slechts als sociaal kapitaal – zijn maar waardevol –

in een bepaalde context, voor bepaalde individuen. Het is dus noodzakelijk het sociaal netwerkperspectief aan te vullen met het *betekenisgevingsperspectief*, willen we de sociale netwerken van beginnende leerkrachten diepgaand begrijpen.

Tot slot stellen Nahapiet en Ghoshal (1998) dat sociaal kapitaal nog een derde dimensie kent, namelijk (3) de *relationele dimensie*. Deze dimensie verwijst naar de aard of de kwaliteit van de persoonlijke relaties. In de literatuur over sociaal kapitaal wordt *vertrouwen* tussen de actoren geïdentificeerd als een belangrijke affectieve norm (Moolenaar et al., 2009; Nahapiet & Ghoshal 1998). Moolenaar en collega's (2009) wijzen erop hoe sociale interacties in scholen kansen bieden om vertrouwen op te bouwen. Vertrouwen vormt op haar beurt echter ook een voorwaarde voor het ontstaan van sociale interacties (Coburn & Russell, 2008) en de verspreiding van bronnen (Nahapiet & Ghoshal, 1998). De kwaliteit van de relaties is op die manier betekenisvol voor de professionele ontwikkeling van de leerkrachten.

Het concept van sociaal kapitaal maakt dat het sociaal netwerkperspectief ons niet alleen hielp focussen op sociale relaties, maar ook op het *potentieel* van de relaties. De relaties bieden namelijk de mogelijkheid toegang te krijgen tot o.m. informatie, kennis en steun (Borgatti et al., 2014; Van Waes, 2017) en leveren de individuen dus iets op. De relaties worden daardoor waardevol voor de actoren (Adler & Kwon, 2002; Bourdieu, 1986; Lin, 2002). Verschillende theoretici (bijv. Bourdieu, 1986; Burt, 1992; Coleman, 1990; Putnam, 1993) wijzen op de *voordelen* van sociaal kapitaal (Burt, 2000). In deze studie zijn we dan ook geïnteresseerd in de betekenis van de relaties voor de 'opbrengst' in termen van *professionele ontwikkeling*. Het bestuderen van netwerken kan ons vervolgens helpen inzicht te krijgen in bijdrage van relaties aan de professionele ontwikkeling (zie ook Fox & Wilson, 2015). De sociale netwerkbenadering helpt namelijk relaties te identificeren, te bestuderen hoe ze zich ontwikkelen en welke vormen van ondersteuning ze bieden aan het professionele leerproces. Het onthult dus al iets over het verkrijgen van bronnen in deze relaties (Fox & Wilson, 2015). *Hoe* leerkrachten dan juist gebruik maken van hun relaties om deze bronnen te raadplegen en hoe ze voordelen halen uit deze relaties, blijft echter nog onduidelijk. Inzicht in de structuur van de netwerken is bijgevolg niet voldoende om de betekenis ervan voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten te begrijpen. Om het functioneren van de netwerken en hun betekenis voor de professionele ontwikkeling verder te bestuderen, vulden we dit conceptueel kader aan met het betekenisgevings- en micropolitiek perspectief.

2.2 Het betekenisgevingsperspectief

Het *betekenisgevingsperspectief* stelt ons in staat te focussen op processen van interpretatie en betekenisgeving van sociale actoren als basis voor hun handelen (Coburn, 2001; Kelchtermans, 2009a; März & Kelchtermans, 2013). Beginnende leerkrachten komen de school binnen, interpreteren de specifieke onderwijssituaties en relaties, geven er betekenis aan, beoordelen hen op hun wenselijkheid en nemen een standpunt in. Dit proces van betekenisgeving resulteert in specifieke, zinvolle acties waardoor de actoren de sociale realiteit (proberen) vorm te geven (van den Berg, 2002; Weick et al., 2005). Door te handelen op basis van hun betekenisgeving aan actoren en situaties, stellen de leerkrachten (inter)actief hun netwerk samen. Hoe ze betekenis geven aan de relaties op hun school bepaalt namelijk mee hoe ze zich zullen opstellen tegenover en interageren met deze actoren (Coburn, 2006; März, 2014). Het betekenisgevingsperspectief benadrukt dus het belang van processen van betekenisgeving als (inter)actieve en dynamische processen waardoor individuen en groepen betekenis geven aan hun omgeving waarin ze zich bevinden, wat vervolgens een invloed heeft op hun handelen (Coburn, 2001, 2006; März & Kelchtermans, 2013; Weick et al., 2005).

Voor het conceptualiseren van de individuele betekenisgeving van de leerkracht maken we gebruik van het *persoonlijk interpretatiekader* (Kelchtermans, 2009a). Het persoonlijk interpretatiekader verwijst naar de set van cognities en overtuigingen die fungeren als lens waardoor leerkrachten hun verschillende situaties in hun werk waarnemen, er betekenis aan geven en ernaar handelen. Dit kader vormt de – altijd tijdelijke – mentale neerslag van de professionele ontwikkelingsprocessen die leerkrachten doormaken. Elke leerkracht ontwikkelt aldus zijn/haar persoonlijk interpretatiekader door zijn/haar loopbaan heen. Dit kader geeft ons bijgevolg handvaten om aan de ene kant de ervaringen, gevoelens en motivatie van beginnende leerkrachten te bestuderen, en aan de andere kant zicht te krijgen op hun onderwijskundige opvattingen met betrekking tot lesgeven en leren. Op deze manier helpt het ons inzicht te krijgen in bijvoorbeeld de redenen waarom leerkrachten relaties aangaan (März & Kelchtermans, 2020). Kelchtermans (1994, 2009a) onderscheidt twee onderling verbonden domeinen van het persoonlijke interpretatiekader: ‘het professioneel zelfverstaan’ en ‘de subjectieve onderwijstheorie’.

Het ‘*professioneel zelfverstaan*’ verwijst naar de representaties van leerkrachten van zichzelf als leerkracht (Kelchtermans, 1994, 2009a). Dit professioneel zelfverstaan bestaat uit vijf componenten, die allemaal met elkaar verweven zijn en elkaar beïnvloeden. Het *zelfbeeld* is de

beschrijvende component, en verwijst naar de manier waarop leerkrachten zichzelf typeren of omschrijven. Dit beeld is gebaseerd op zelfperceptie, maar ook op wat anderen terugkoppelen (bijv. de reacties van collega's, opmerkingen van de directeur). De tweede component of het *zelfwaardegevoel* is de evaluatieve component, en verwijst naar hoe de leerkracht zijn eigen professionele praktijk en zichzelf als leerkracht beoordeelt. Vervolgens hangt de *taakopvatting* nauw samen met het zelfwaardegevoel. Deze normatieve component omvat namelijk de ideeën die een leerkracht heeft over het takenpakket van een goede leerkracht. De taakopvatting wordt dus als maatstaf gebruikt om ook zichzelf te beoordelen. Deze taakopvatting maakt duidelijk dat lesgeven nooit een neutrale inspanning is, maar diepgewortelde overtuigingen, waarden en normen over goed onderwijs omvat (Kelchtermans, 1994, 2009a). Daarom heeft professionele ontwikkeling niet alleen betrekking op instrumentele kennis, maar omvat het ook de normatieve veronderstellingen van de leerkracht (Vanassche & Kelchtermans, 2016). De vierde component, de *beroepsmotivatie*, is een conatieve component. Deze omvat de drijfveren van leerkrachten om te kiezen voor het lerarenberoep, erin te blijven, of het te verlaten. Ten slotte verwijst het *toekomstperspectief* naar de verwachtingen van de leerkracht over zijn/haar toekomstige loopbaan.

Als tweede domein omvat het persoonlijk interpretatiekader de '*subjectieve onderwijstheorie*' van leerkrachten. Dit concept kan worden omschreven als het persoonlijke systeem van kennis en opvattingen over onderwijs dat leerkrachten hanteren wanneer ze hun werk uitvoeren (Kelchtermans, 2009a). Het omvat hun professionele knowhow dat ze door de hele loopbaan in het onderwijs heen opbouwden. Het bevat het persoonlijke antwoord op de vraag: 'hoe pak ik deze situatie het beste aan, en waarom is dit de beste aanpak?' (Kelchtermans, 2009a).

Het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie moeten gezien worden als verbonden met elkaar, maar ook als wederzijds beïnvloedend. Ze zijn beide zowel proces als product op hetzelfde moment: "The understanding one has of one's 'self' at a certain moment in time (product), as well as to the fact that this product results from an ongoing process of making sense of one's experiences and their impact on the 'self'" (Kelchtermans, 2009a, p. 261). Dit wil zeggen dat ze betekenisgeving en handelen op een bepaald moment in de tijd beïnvloeden, maar constant in ontwikkeling zijn als resultaat van nieuwe ervaringen en interacties met anderen (Kelchtermans, 2009a). Het persoonlijk interpretatiekader weerspiegelt hoe iemand zichzelf op een bepaald moment in de tijd ziet, maar dit begrip verandert als gevolg van het voortdurende proces van betekenisgeving in relatie tot bepaalde ervaringen en ontmoetingen met anderen. Zowel het professioneel zelfverstaan als de subjectieve

onderwijstheorie vormen dus de dynamische uitkomsten (d.w.z. veranderbaar, in beweging door de tijd heen) van een continu proces van *professionele ontwikkeling*.

De kerngedachte van professionele ontwikkeling bij leerkrachten is volgens Kelchtermans (2001): “dat het verwerven van de competenties voor deskundig leraarschap een levenslang leer- en ontwikkelingsproces veronderstelt én dat dit leren plaatsvindt vanuit de betekenisvolle interactie tussen de lerende (=leerkracht) en de context, waarin hij/zij permanent een aantal ervaringen opdoet” (p. 14). De *uitkomst* van dit leerproces begrijpen we met Kelchtermans (1994, 2009a) als tweevoudig – zowel in het handelen van leerkrachten als in hun denken. Op het niveau van het professioneel *handelen* van leerkrachten wordt het resultaat zichtbaar in een complexer en verfijnder repertoire van professionele vaardigheden en de beheersing ervan. Parallel aan de verandering in het handelen stelt Kelchtermans (1994, 2009a) dat er bij professionele ontwikkeling sprake is van kwalitatieve veranderingen in het *denken*. Dit denken – en de veranderingen erin – vindt aldus zijn neerslag in het persoonlijk interpretatiekader.

Om te begrijpen waarom en met wie de leerkrachten relaties aangaan en uitbouwen, en te ontrafelen wat deze relaties betekenen voor de professionele ontwikkeling vulden we het conceptueel kader aan met dit betekenisgevingsperspectief. Door het bestuderen van het persoonlijk interpretatiekader van de leerkrachten konden we enerzijds hun professionele ontwikkeling bestuderen. Anderzijds stelde dit ons in staat ook de betekenisgevingsprocessen die een rol speelden in de netwerken te bestuderen. Het sociaal netwerk opgevat als een sociale constructie is namelijk het resultaat van deze betekenisgevingsprocessen en vormt de voorwaarde voor verdere betekenisvolle interacties.

In deze betekenisgevingsprocessen spelen echter onvermijdelijk normatieve opvattingen een rol. Leerkrachten maken namelijk keuzes en nemen beslissingen op basis van hun opvattingen over ‘goed’ onderwijs (Kelchtermans, 2009a). Bijgevolg zijn deze processen nooit neutraal, maar waardegeladen en dus normatief. Deze opvattingen kunnen verschillen met wat andere actoren in de school wenselijk achten (Kelchtermans, 2018a,b). Deze andere actoren kunnen andere verschillende doelen en belangen nastreven en bovendien kan er sprake zijn van hiërarchie, (subtiele) machtsverhoudingen, discussies, enz. Beginnende leerkrachten worden dus geconfronteerd met een *micropolitieke realiteit* en raken verward in processen van macht en invloed. Niet alleen om de betekenis van het sociaal netwerk voor de professionele ontwikkeling te bestuderen, maar ook om de dynamieken in de netwerken (het evoluerende karakter) te begrijpen was het nodig ons conceptueel kader aan te vullen met het *micropolitiek*

perspectief (Ball, 1987; Blase, 1991; Kelchtermans & Ballet, 2002a,b). Dit perspectief biedt namelijk inzicht in de processen van het ontstaan en functioneren van relaties doordat dit theoretisch kader expliciet aandacht besteedt aan de belangen die het handelen en denken van leerkrachten meebepalen (Kelchtermans & Ballet, 2002a,b, 2005).

2.3 Het micropolitiek perspectief

De micropolitieke realiteit verwijst naar het gebruik van strategieën en tactieken waarmee individuen en groepen in een organisatorische context hun macht en invloed aanwenden om hun belangen na te streven (Hoyle, 1982; Kelchtermans & Ballet, 2002a,b). Micropolitiek verwijst naar:

The use of formal and informal power by individuals and groups to achieve their goals in organizations. In large part, political actions result from perceived differences between individuals and groups, coupled with the motivation to use power to influence and/or protect. Although such actions are consciously motivated, any action, consciously or unconsciously motivated, may have political “significance” in a given situation. Both cooperative and conflictive actions and processes are part of the realm of micropolitics. (Blase, 1991, p. 11)

Aansluitend bij deze gedachte koppelden Kelchtermans en Ballet (2002a,b) de professionele belangen van leerkrachten expliciet aan het concept *werkcondities*. Leerkrachten hebben namelijk allemaal een idee over hun wenselijke en/of noodzakelijke werkcondities. Ze hebben m.a.w. allemaal overtuigingen over wat goed onderwijs inhoudt en meer bepaald over welke voorwaarden zij als noodzakelijk of wenselijk beschouwen om hun professionele taken *goed* uit te voeren. ‘Goed’ betekent dan zowel ‘effectief’ (het bereiken van de gewenste resultaten) als ‘bevredigend’ voor het individu. Deze gewenste en/of noodzakelijke werkcondities gaan dan opereren als professionele belangen voor de betrokken personen. Kelchtermans en Ballet (2002a,b) identificeren vijf categorieën van *professionele belangen*. (1) Ten eerste verwijzen de *zelfbelangen* naar kwesties die betrekking hebben op het professionele zelfverstaan van de leerkracht. Het zoeken en vinden van sociale erkenning van dit zelfverstaan blijkt bijvoorbeeld een belangrijk zelfbelang voor beginnende leerkrachten (Kelchtermans & Ballet, 2002a). (2) De *materiële belangen* gaan vervolgens over beschikbaarheid en toegang tot lesmateriaal, financiën, infrastructuur, maar ook bijvoorbeeld tijd. (3) De *organisatorische belangen* omvatten procedures, rollen, posities of formele taken in de school als organisatie. (4) Ten vierde hebben de *cultureel-ideologische belangen* betrekking op normen, waarden en idealen over ‘goed’ onderwijs die leven binnen de school. (5) Als laatste hebben de *sociaal-*

professionele belangen betrekking op de aard en kwaliteit van interpersoonlijke relaties binnen en rond de school. De relaties in een school vormen voor leerkrachten dus een belangrijke werkconditie. Bijgevolg is het belangrijk het betekenisgevingsperspectief aan te vullen met het micropolitiek perspectief willen we de betekenis van professionele relaties volledig vatten (Hargreaves, 1994; Kelchtermans, 2006).

De verschillende professionele belangen bepalen in belangrijke mate het gedrag van de actoren in de school. Zo ondernemen leerkrachten verschillende micropolitieke strategieën of concrete micropolitieke acties om de gewenste werkcondities te realiseren, veilig te stellen of te herstellen (Kelchtermans & Ballet, 2002a,b). Dit micropolitiek handelen veronderstelt echter dat leerkrachten beschikken over het vermogen om het complexe micropolitieke landschap van rollen, macht, belangen en normen binnen een organisatie te ‘lezen’ en er actief in te navigeren. Deze *micropolitieke geletterdheid* (Kelchtermans & Ballet, 2002a) maakt deel uit van de professionele knowhow van de leerkrachten die ze aanwenden in hun dagelijkse praktijk: het vormt m.a.w. een onderdeel van hun *subjectieve onderwijstheorie*. Leren om micropolitiek geletterd te zijn maakt bijgevolg deel uit van en kan worden gezien als het resultaat van de *professionele ontwikkeling* van leerkrachten. Vermits de micropolitieke geletterdheid een belangrijke dimensie van dat leerproces vormt, moet het een plaats krijgen in theorieën over de professionele ontwikkeling van leerkrachten (Kelchtermans & Ballet, 2002b; Kelchtermans & Vanassche, 2017).

Zowel voor het bestuderen van relaties van leerkrachten, de dynamieken in scholen en in individuele netwerken, als voor de professionele ontwikkeling bood het micropolitiek perspectief dus een meerwaarde. Op deze manier konden we niet alleen processen van betekenisgeving bestuderen, maar daarbij ook expliciet aandacht besteden aan processen van onderhandeling die aan de basis van het handelen liggen (Kelchtermans & Vanassche, 2017).

3. Onderzoeksvragen

Zowel sociale netwerken als professionele ontwikkeling kunnen we opvatten als processen die zich in de loop van de tijd ontwikkelen. Het doel van deze studie was om deze evoluties en hun samenspel te begrijpen, en bijgevolg de betekenis van het sociaal netwerk voor de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten verder te ontrafelen. Dit onderzoeksdoel kwam tot uiting in de volgende onderzoeksvragen:

- 1) Welke veranderingen kunnen we vaststellen in de sociale netwerken rond de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten door de inductiefase heen? (Beschrijvend)
 - a. Welke veranderingen kunnen we vaststellen in de netwerksamenstelling? (*Structurele dimensie*)
 - b. Welke veranderingen kunnen we vaststellen in de betekenis van de relaties voor de professionele ontwikkeling van de leerkrachten? (*Cognitieve dimensie*)
 - c. Welke veranderingen kunnen we vaststellen in kwaliteit van de relaties? (*Relationele dimensie*)
- 2) Hoe kunnen we deze netwerkveranderingen begrijpen vanuit het samenspel van actoren (en hun betekenisgeving), relaties en micropolitiek? (Verklarend)
- 3) Hoe kunnen we het samenspel van netwerkveranderingen en het proces van professionele ontwikkeling begrijpen?

Omdat we geïnteresseerd waren in de percepties en betekenisgeving van leerkrachten gebruikten we een kwalitatief interpretatief onderzoeksdesign (bijv. Larkin et al., 2006). Daarbij focusten we op processen die zich in de loop van de tijd ontwikkelden en hanteerden daarom een *follow-up* design om data te verzamelen. Het unieke karakter van deze studie was namelijk de focus op de dynamische aard van zowel netwerken als professioneel leren om het proces van professionele ontwikkeling verder inzichtelijk te maken.

4. Methodologie

4.1 Keuze voor een kwalitatieve sociale netwerkbenadering

“Onderwijzend handelen is intentioneel, doelgericht en dus betekenisvol handelen. Om het handelen van (aspirant)leerkrachten adequaat te begrijpen en efficiënt te kunnen vormen, dient men bij onderzoek en theorievorming de betekenisgeving van de leerkrachten te betrekken” (Kelchtermans, 2007b, p. 70).

Vermits we geïnteresseerd waren in de betekenisgeving van actoren binnen de complexe sociale fenomenen van netwerken en professionele ontwikkeling kozen we voor een *kwalitatief-interpretatieve* onderzoeksbenadering (Creswell, 2007; Marshall & Rossman, 2006). Deze benadering stelde ons namelijk in staat om enerzijds zicht te krijgen op hoe actoren in scholen betekenis geven aan situaties, ontmoetingen en andere actoren, en anderzijds hoe die

betekenisgeving hun handelen mee vormgeeft (Creswell, 2007; Kelchtermans, 2007b; Marshall & Rossman, 2006; Ten Dam & Volman, 1999).

Qualitative researchers are interested in *meaning and meaning making*, which entails a deep investment in understanding how people make sense of their lives and experiences, as well as how the meanings people make of/in their lives are socially and individually constructed within and directly in relation to social and institutional structures. (Ravitch & Carl, 2019, p. 10)

Bovendien waren we specifiek geïnteresseerd in de betekenis van sociale relaties voor actoren. Bijgevolg kozen we voor een *kwalitatieve sociale netwerkbenadering*. Om aandacht te besteden aan de opvattingen van actoren wordt binnen sociaal netwerkonderzoek – dat voornamelijk structureel en kwantitatief van aard is – gewezen op de mogelijkheden van een kwalitatieve netwerkbenadering. Het netwerk wordt dan benaderd en opgevat als gevormd door de betekenissen die de actor geeft aan zijn/haar relaties. Vermits de relaties telkens gerelateerd zijn aan deze betekenisgeving kan het netwerk (en de specifieke constellatie of vorm) niet los worden gezien van haar specifieke betekenis en inhoud (Crossley, 2010). Het netwerk heeft dan ook geen *determinerende* invloed, maar een invloed die altijd gemedieerd wordt door de betekenisgeving (Crossley, 2010). Kwalitatieve sociale netwerkonderzoekers stellen dan juist het onderzoeken van deze betekenissen van relaties, en de complexe onderliggende betekenisgevingsprocessen die het netwerk vormen, centraal (Crossley et al., 2015). Vermits de focus van deze studie lag op de betekenis van sociale netwerken voor de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten, maakten we gebruik van deze kwalitatieve sociale netwerkbenadering.

4.2 Follow-up design

Aangezien we geïnteresseerd waren in de evolutie van sociale netwerken en de professionele ontwikkeling als betekenisvol leerproces bestudeerden we deze processen door de tijd heen.

Onderzoek naar de professionele ontwikkeling betekent onderzoeken welke veranderingen zich voordoen: nieuwe ontwikkelingen, uitdagingen en taken waarmee leerkrachten geconfronteerd worden, hebben een weerslag op hun professioneel handelen (Kelchtermans, 1994; Vandenberghe, 2008). Om te bestuderen hoe de evolutie van de leerkracht en zijn professioneel handelen door de loopbaan heen concreet verliep, bestudeerden we veranderingen in de betekenisgeving van de leerkrachten aan hun loopbaanervaringen. Deze veranderingen in betekenisgeving boden ons inzicht in de veranderingen in het denken en professioneel handelen

van leerkrachten. Wanneer leerkrachten vertellen over eerdere gebeurtenissen, dan geven ze op dat moment betekenis aan die gebeurtenissen vanuit hun persoonlijk interpretatiekader. De betekenis die ze als beginnende leerkracht aan bepaalde situaties gaven, zal verschillen van de betekenis die ze er als meer ervaren leerkracht aan geven. Hun persoonlijk interpretatiekader is immers steeds in evolutie. Daarom was het interessant niet alleen de betekenisgeving te bevragen op het moment dat de leerkrachten in hun eerste loopbaanjaar stonden, maar ook later, juist om het levenslange leerproces verder inzichtelijk te maken.

De meeste netwerkonderzoeken focussen op één meetmoment – een ‘*snapshot*’ – van een netwerk op een bepaald moment in de tijd. Sociale netwerken zijn echter inherent dynamisch (Coburn et al., 2010; Kilduff & Tsai, 2003). Om het dynamisch karakter van netwerken te kunnen bestuderen brachten we het element van tijd in rekening. Dit maakte dat we de ontwikkeling of evoluties in netwerken door de tijd heen konden vatten (Dominquez & Hollstein, 2014). En hoewel er groeiende onderzoeks aandacht is voor het bestuderen van netwerkdynamieken is er relatief weinig kwalitatief netwerkonderzoek dat zich door de tijd heen strekt (Edwards, 2010).

Om zowel veranderingen in betekenisgeving als netwerkveranderingen te bestuderen maakten we in deze studie gebruik van een *follow-up design*. Dit follow-up design kunnen we omschrijven als *longitudinaal kwalitatief onderzoek* (Hermanowicz, 2016) en hield in deze studie concreet in dat we dezelfde respondenten zowel in het begin van hun loopbaan als drie jaar later bevraagd hebben. Het herhalen van de interviews heeft als doel processen en veranderingen te exploreren (Neale & Flowerdew, 2003). De vervolginterviews hadden dus niet als primair doel om de informatie verkregen in een eerste interview te valideren (zoals bij longitudinaal onderzoek het geval kan zijn). Het vervolginterview kon juist inzicht bieden in hoe de betekenisgeving van de respondenten al dan niet veranderd was. Op deze manier vormde het follow-up design een manier om de ontwikkeling van betekenissen en netwerken door de tijd heen te vatten. In wat volgt gaan we in op de concrete invulling van dit follow-up design.

4.3 Respondenten

Data werden verzameld bij 11 beginnende leerkrachten lager onderwijs. In 2015-2016 werden deze 11 beginnende leerkrachten geïnterviewd in het kader van ons sociaal netwerkonderzoek (Studie 3). Voor dit onderzoek brachten we de sociale netwerken van de beginnende leerkrachten en hun professionele ontwikkeling in kaart. Deze leerkrachten waren op dat moment maximaal vijf jaar aan het werk en hadden minstens een contract voor een volledig

schooljaar. Daarbij zochten we bovendien specifiek naar minstens twee beginnende leerkrachten binnen eenzelfde school. Op deze manier konden we de ervaringen van de leerkrachten binnen eenzelfde organisatorisch context vergelijken.

Gezien het onderzoeksdoel van deze studie betrekking had op de evolutie door de loopbaan jaren heen zochten we deze leerkrachten in 2018 opnieuw op. Eén van hen is drie jaar later niet meer werkzaam in het onderwijs, waardoor de dataset voor de huidige studie tien leerkrachten omvatte. Acht van de tien zijn nog steeds werkzaam in dezelfde school als drie jaar geleden (zie bijlage 9 voor het overzicht van de respondenten en hun tewerkstelling). De respondenten werden opgespoord (via het internet en via persoonlijke contactgegevens) en kregen vervolgens de vraag opnieuw deel te nemen aan deze vervolgstudie. Ze werden daarbij geïnformeerd over het doel van het onderzoek en het globale verloop van het interview. De nodige informatie werd via mail toegestuurd. Alle respondenten stemden vrijwillig in en kozen het moment en de plaats van het interview.

4.4 Dataverzameling

A. Vragenlijst

De dataverzameling voor deze studie startte met een voorbereidende vragenlijst (bijlage 5). Die had tot doel de formele loopbaan van de leerkrachten in kaart te brengen en bestond uit een chronologisch overzicht van de verschillende tewerkstellingen sinds het afstuderen van de leerkrachten. De leerkrachten gaven aan wanneer (de periode) ze in welke school en onderwijsnet werkten en welke functie(s) ze dan vervulden. Deze vragen dienden om ons een zo duidelijk mogelijk eerste beeld te geven van de tewerkstellingen van de respondent én veranderingen ertussen. Alle respondenten kregen de vragenlijst vooraf via e-mail toegestuurd met de vraag die terug te bezorgen aan de onderzoekers vooraleer het interview plaatsvond. Op die manier hadden niet alleen de respondenten voldoende de tijd om dit overzicht grondig in te vullen, maar ook de onderzoekers om het te bestuderen. Zo kon het interview gericht worden voorbereid en gestructureerd verlopen, wat het volgen van het loopbaanverhaal tijdens het interview vergemakkelijkte. Er was namelijk al enige vertrouwdheid met het loopbaanverloop van de respondent waardoor we er tijdens het interview gerichter vragen konden stellen.

Daarnaast bereidden we elk interview voor door de netwerkvisualisaties en de samenvattende rapporten per respondent te bestuderen die opgesteld werden op basis van de dataverzameling in 2015. Op die manier waren we o.m. op de hoogte van de samenstelling van het sociaal

netwerk van de leerkracht op het eerste tijdsmoment, namelijk in 2015 (T1). Vervolgens vond in 2018 (T2) het vervolginterview plaats.

B. Keuze voor narratieve interviews

In *longitudinaal kwalitatief onderzoek* wordt tijd niet zozeer opgevat als een lineair proces, als wel geconceptualiseerd in termen van individuele ‘*turning points or defining moments*’ (Hermanowicz, 2016; Neale & Flowerdew, 2003). “It is not a progress through a predetermined structure but the negotiation of a passage through an unpredictably changing environment” (Harris, 1987, p. 27-28). Om recht te doen aan deze subjectieve betekenisgeving maakten we gebruik van *narratieve interviews* als manier van dataverzameling. In narratieve interviews wordt namelijk een verhaal gecreëerd waarin tijd niet noodzakelijk als een lineair proces voorgesteld wordt. Narratieve interviews zijn uitvoerig en open, bedoeld om de subjectieve perceptie en betekenisgeving van de respondent tot zijn recht te laten komen (Kelchtermans, 1994). Daarbij wordt gebruikgemaakt van interviewvragen bedoeld om het verhaal van de respondent en de gebeurtenissen te structureren en te ordenen. Door de verhalen te bestuderen konden we de betekenis van deze ervaringen voor het individu beter begrijpen.

Crossley en collega’s (2015) wijzen op de meerwaarde van het bestuderen van *netwerk narratieven*. Dit zijn de verhalen die verteld worden over de netwerkrelaties. Deze verhalen vormen namelijk beschrijvingen van de betekenissen van de relaties voor de betrokken actoren. Bovendien geven ze een inkijk in hoe relaties gevormd en *hervormd* worden door de tijd heen: “The initiation and the evolution of social ties is captured in stories of the network where people narrate how and when their ties to others form and to what effect” (Crossley et al., 2015, p. 114). Netwerkverhalen stellen ons op die manier in staat netwerken niet te zien als statisch maar als processen van sociale interactie waardoor deze netwerken zich vormen én veranderen. Daarnaast bieden deze verhalen niet alleen een beschrijving van de relaties maar zijn ze ook bepalend voor deze relaties (Crossley et al., 2015; zie ook White, 2008). Het zijn namelijk deze discursieve processen in de eerste plaats waardoor relaties gevormd en in stand gehouden worden. Het netwerk werd bijgevolg aan ons gepresenteerd via deze discursieve praktijken van de leerkracht: het is de leerkracht zelf die zijn/haar constructie, perceptie, en betekenis van zijn/haar netwerk gaf via zijn/haar narratief of verhaal. Op deze manier bepaalde de leerkracht ook zelf de relevante grenzen van zijn/haar netwerk.

Deze narratieve interviews waren daarnaast ook *semigestructureerd* van aard. Semigestructureerde interviews boden een zekere sturing om op een effectieve manier alle

nodige data te verzamelen. Bovendien kenden de verschillende interviews hierdoor een gelijkaardige opbouw, wat de efficiëntie van de analyse van de interviewdata over respondenten heen ten goede kwam. De semigestructureerde aard van deze interviews maakte het mogelijk de verschillende verhalen te vergelijken (Kelchtermans, 1994). Tegelijkertijd liet het toe dat voldoende rijke data verzameld konden worden waarin de specifieke individuele ervaringen van elke respondent aan bod konden komen. Er was namelijk voldoende openheid om soepel in te spelen op het verhaal van de respondent en op onvoorziene omstandigheden (Kvale, 1996).

C. Interviewleidraad

Voor het opstellen van de interviewleidraad maakten we zowel gebruik van identieke vragen uit de interviewleidraad van 2015, alsook van vragen die verschillend waren van het voorgaande interview om nieuwe thema's te verkennen (Hermanowicz, 2013). Na een korte inleiding over het doel en verloop van het interview bestond de leidraad uit vier delen (zie bijlage 4).

(1) Het eerste deel van het interview bestond uit het chronologisch doorlopen van de loopbaan aan de hand van de vragenlijst. We focusten op de ervaringen en beleving van de respondent. Bij elke tewerkstelling werd expliciet gepeild naar de aanleiding en het verloop van de tewerkstelling, alsook naar de overgang naar een volgende tewerkstelling. We sloten de vragen i.v.m. het loopbaanoverzicht af met enkele overkoepelende vragen over o.m. mogelijkheden tot nascholingen en leerervaringen.

(2) Op deze manier maakten we de overgang naar deel twee, waar de focus lag op de professionele ontwikkeling van de leerkracht door de loopbaan heen. We stonden stil bij mogelijke leerervaringen en factoren die daar al dan niet hebben kunnen toe bijdragen. Hierbij kregen we ook al een indicatie van de subjectieve onderwijstheorie van de respondent. Na het bevragen van de subjectieve onderwijstheorie kwamen ook de andere elementen van het persoonlijk interpretatiekader van de respondent aan bod. We verkenden het professioneel zelfverstaan en de ontwikkeling daarvan in de tijd. De vragen peilden gericht naar de kernbegrippen van het conceptueel kader.

(3) Tot slot richtte deel drie zich op het sociaal netwerk van de leerkracht en de evolutie hiervan. De netwerkvraag was dezelfde als drie jaar geleden, namelijk: "Wie heeft er sedert het begin van dit schooljaar invloed gehad op de manier waarop jij leerkracht bent?". Deze netwerkvraag had als doel om de belangrijkste personen die een invloed hebben op de professionele ontwikkeling te identificeren. Omdat de focus van deze studie ligt op het begrijpen van het sociaal netwerk van de beginnende leerkracht, maken we gebruik van de *'ego-netwerk*

benadering’ om een diepgaand inzicht te krijgen in de relaties van het ego. Het netwerk bestaat dan uit de actor (‘ego’) en de andere actoren met wie hij/zij in relatie staat (‘alters’) (de Lima, 2010a; Marin & Wellman, 2011). Door de focus op één actor, namelijk de beginnende leerkracht, te leggen, wordt het duidelijk hoe de uitwisseling van bronnen tussen deze actor en zijn netwerk verloopt (Moolenaar, 2012). Dit gaf inzicht in het netwerk van de beginnende leerkracht dat zowel binnen als buiten de grenzen van de schoolorganisatie kan reiken – in tegenstelling tot de begrensde netwerken bij een ‘*whole netwerkbenadering*’.

In overeenstemming met de huidige onderzoeksmethoden voor sociale netwerken werden de netwerkgegevens in twee stappen verzameld (Borgatti et al., 2018). Eerst maakten we gebruik van de *naamgeneratortechniek*, waarbij de leerkracht de verschillende actoren uit zijn/haar netwerk benoemde (Daly, 2010). De leerkrachten kregen een A4-papier met centraal in het midden hun eigen naam. We lieten de respondent vervolgens zelf de personen die hij/zij belangrijk acht voor zijn/haar leerkracht-zijn tekenen op dit papier. We maakten daarbij gebruik van vrije nominatie (Marsden, 2011) en legden hierbij geen restricties op (Carmichael et al., 2006; Cross & Cummings, 2004; Van Waes et al., 2016). De respondenten noemden dus vrij individuen van hun eigen keuze en de grenzen van het netwerk werden vastgesteld door de gegeven antwoorden (Scott, 2017). Het getekende netwerk gaf een eerste overzicht van de relaties en heeft als zodanig de verdere kwalitatieve analyse geleid (Martinez et al., 2003). We bespraken de genoemde personen één voor één waarbij we de invloed op de professionele ontwikkeling nagingen.

(4) Als laatste aspect van het interview bevroegen we de evolutie van het sociaal netwerk rond de professionele ontwikkeling van de leerkracht. In eerste instantie peilden we naar hun opvattingen over deze mogelijke veranderingen door hun loopbaan heen. Vervolgens legden we hen de netwerkvisualisatie van drie jaar geleden voor. We maakten samen de vergelijking met de personen die ze nu in het netwerk plaatsten en bevroegen de verschillen, gelijkenissen en de redenen hiervoor. Zo konden we eerst en vooral zien wie uit het netwerk verdwenen was en wie er was bijgekomen. Ook mogelijke verschillen in de betekenis en de invloed van de relaties op hun professionele ontwikkeling werd nagegaan. Daarbij stelden we vragen naar mogelijke factoren die een invloed hadden op deze evoluties en veranderingen in het netwerk.

4.5 Data-analyse

Alle semigestructureerde interviews werden digitaal opgenomen, getranscribeerd en gecodeerd.

In een eerste stap werden alle audio-opnames van de interviews verbatim (woord voor woord) *getranscribeerd* (Kvale, 1996). Het transcriberen van de opgenomen interviews gebeurde zo snel mogelijk na het afnemen van het interview, waarbij er ook informatie werd toegevoegd over de context van het interview (bijv. de toon waarop de respondent iets uitspreekt, stiltes, etc.; Kvale, 1996). De transcripties werden daarna opnieuw vergeleken met de audio-opnames en indien nodig aangepast. Deze audio-check verhoogde de accuraatheid van de transcripties (Tracy, 2010). Ook verhoogde dit de vertrouwdheid van de onderzoeker met de data. Informatie over het interview, de plaats en tijd, maar ook indrukken die de onderzoeker kreeg en voorlopige ideeën die opdoken tijdens het afnemen en uitschrijven van de ruwe data, werden genoteerd en bijgehouden in een logboek.

Vervolgens werden de data *gecodeerd*. Dat betekende concreet dat we de transcripties indeelden op basis van wat we als conceptueel samenhangend interpreteerden. Elk ‘tekstfragment’ kreeg zo een omschrijving in vorm van één of meerdere *codes*. Deze code beschreef en vatte de inhoud van dat fragment samen (Charmaz, 2014; Kelchtermans, 2007a). Op deze manier vormde het coderen de basis om inzicht te verwerven in de data. Dit coderen gebeurde in twee fasen. Ten eerste wezen we *beschrijvende codes* toe aan elk tekstfragment, die de inhoud (betekenis) van het fragment samenvatten (Miles & Huberman, 1994). Deze codes sloten nauw aan bij de data en kwamen voort uit een open blik van de onderzoeker. Hiermee verwijzen we naar wat Charmaz (2014) aanduidt als *initieel coderen*. Dit initieel coderen was een manier van coderen waarbij er in de eerste plaats vertrokken werd van een openheid voor concepten die in eerste instantie nog niet tot het conceptueel kader behoren. Telkens werd dus de openheid bewaakt of andere concepten een beter begrip van de data opleverden. Het was pas in tweede instantie dat er sprake was van een *gefocust coderen* waarbij eerste inzichten uit de fase van het initieel coderen verder verkend, aangescherpt en uitgediept werden (Charmaz, 2014). Kenmerkend voor de codes die toegekend werden tijdens het gefocust coderen is dat ze meer conceptueel van aard zijn dan vaak bij het initieel coderen het geval is (Charmaz, 2014). Dit betekende concreet dat wij in een tweede fase gebruikmaakten van *interpretatieve codes*, codes die verwijzen naar de concepten uit het conceptueel kader (bijv. o.a. aspecten van het persoonlijk interpretatiekader, vormen van sociaal kapitaal) (Miles & Huberman, 1994). Het gebruik van deze codes veronderstelde een verdere interpretatie van het tekstfragment in termen van het conceptueel kader. Om het overzicht te bewaken over de codes die geconstrueerd werden, werden alle codes opgenomen in een codeboom. Dit ondersteunde ook het consequent gebruik van de verschillende codes over transcripties heen.

Naast de interviewtranscripties werden ook de *netwerkvisualisaties* gecodeerd. Dit betekende bijvoorbeeld dat de namen in de netwerken een beschrijvende code zoals ‘parallelleerkracht’ kregen. De data werden bijgevolg geordend door ze onder te brengen in een structuur die was opgesteld aan de hand van de netwerkvisualisatie en de codes. De indeling binnen- en buitenschoolse relaties opereerde bijvoorbeeld als structurele onderverdeling. Ook de verschillende actoren benoemd in de visualisatie vormden onderverdelingen waaronder de data werd ingedeeld en samengebracht. Fragmenten uit het interview met dezelfde code werden dan samengebracht voor interpretatie en analyse.

Het analyseproces dat volgde, gebeurde in verschillende stappen.

Ten eerste vond de *verticale analyse* plaats. Deze verticale analyse neemt de individuele respondent als analyse-eenheid (Kelchtermans, 1994, 2007a). Per respondent werd eerst de netwerkvisualisatie bestudeerd a.d.h.v. concepten uit de sociale netwerktheorie. Zo werd er per netwerkvisualisatie gekeken naar de netwerkgrootte en de samenstelling. De kenmerken van de actoren in het ego-netwerk werden daarbij onderzocht. Zo werd er per genoemde relatie een narratief geschreven. Ook hier werden concepten uit de sociale netwerktheorie, zoals netwerkmechanismen, gebruikt (bijv. homofilie, fysieke nabijheid en perceptie van expertise). Deze combineerden we met de betekenisgeving die we uit de interviewtranscripties haalden. Er was hierbij telkens dus sprake van een iteratief proces waarbij de visualisaties geïnterpreteerd werden vanuit de interviewdata en omgekeerd. Op deze manier maakten we op methodologisch niveau een verhalende reproductie van de netwerkvisualisatie. Daarbij implementeerden we een analytische vertaling die afstand nam van elke kwantificerende logica, maar combineerden we wel een vorm van structurele analyse van het netwerk (aan de hand van de sociale netwerktheorie) met de interpretaties van het interview. Het netwerk fungeerde dan als snapshot, waarbij het interview het procedurele karakter weergaf (Herz et al., 2015). De analyse van de netwerkvisualisatie resulteerde in beschrijvingen, assumpties en vragen die werden samengevat in *memo*’s. Een voorbeeld van een beschrijving is: de netwerken bevatten relaties buiten de school, een assumptie die we maakten was bijvoorbeeld dat deze buitenschoolse netwerkrelaties een belangrijke rol spelen. Deze memo’s vormden de basis om verder aan de slag te gaan met de interviews. Op basis van de interviewtranscripties werd vervolgens o.m. het persoonlijk interpretatiekader van de respondent gereconstrueerd. Daarbij werden elementen van de context mee in rekening gebracht. Door telkens uitgebreide citaten uit de interviews op te nemen in dit rapport bleven we dichtbij de originele data. Het resultaat van deze verticale analyse was een systematisch samenvattend rapport met de relevante conclusies voor de

individuele respondent (geïllustreerd en beargumenteerd door uitgebreide citaten). Ook dit rapport kende een vaste structuur, gebaseerd op het conceptueel kader en de netwerkvisualisatie.

Door per respondent dezelfde alineastructuur te gebruiken, werd de volgende, vergelijkende fase mogelijk gemaakt. Dit vormt de *horizontale analyse* (Kelchtermans, 1994, 2007a). Doordat er in deze studie sprake was van een herhaling van dataverzameling vonden er verschillende horizontale analyses plaats (Hermanowicz, 2013; Thomson & Holland, 2003). Voor het analyseren van longitudinale data in ‘casestudy’-onderzoek bestaan verschillende statistische tests en technieken. Deze statistische modellen kunnen worden toegepast op analyse-eenheden, maar het blijft dan echter een uitdaging recht te doen aan alle verzamelde data (Yin, 2018). Zo wijzen Holland, Thomson en Henderson (2006) op het extra analysewerk dat dit kwalitatief longitudinaal onderzoek vraagt:

Much of our understanding of social science methodology is based on cross sectional approaches to data. A longitudinal data set complicates this, and effectively triples the analytic burden by demanding cross sectional analysis, longitudinal analysis and an articulation of the two. (p. 35)

Het resultaat van de verticale analyse (het samenvattend rapport per respondent) werd in eerste instantie vergeleken met de andere verticale analyses. Op deze manier kwamen we tot een overkoepelend rapport over de sociale netwerken en professionele ontwikkeling van de leerkrachten op het tweede tijdsmoment, namelijk 2018 (T2).

Daarnaast werden de data ook *longitudinaal geanalyseerd*, namelijk vergeleken met T1. Dit hield in dat het samenvattend rapport per respondent vergeleken ook werd met hetzelfde rapport van dezelfde respondent op het eerdere tijdstip (T1). We baseerden ons hiervoor op de voortdurende vergelijkende methode (Glaser, 1965). Vermits de codes geformuleerd werden op basis van eenzelfde conceptueel kader was deze vergelijking mogelijk. Bijvoorbeeld de data gegroepeerd onder code ‘zelfwaardegevoel’ op T1 werden vergeleken met de data die onder dezelfde code terug te vinden was op T2, en dat per respondent. In deze vergelijkende analyse lag de focus vooral op de elementen van het persoonlijk interpretatiekader en netwerkveranderingen. De netwerkvisualisaties, en meer bepaald de netwerkgrootte en samenstelling, werden daartoe vergeleken. Het vergelijken van de netwerken door de tijd heen was o.m. mogelijk doordat we ons focusten op de relaties van de leerkrachten. Het gaat dus bijvoorbeeld over de relatie van de beginnende leerkracht met de parallelleerkracht, ongeacht

wie deze persoon is. Twee van de tien leerkrachten waren niet meer werkzaam in dezelfde school als drie jaar geleden, maar doordat de focus lag op de relaties van de leerkrachten konden we hun netwerken alsnog vergelijken. Wel waren we ons hiervan bewust vermits er in een andere school ook andere mechanismen een rol kunnen spelen. De interviewtranscripties boden dan ook de nodige context voor het vergelijken van de netwerken.

We begonnen dus telkens met de casus van een leerkracht en bouwden een longitudinale casestudy op (Holland et al., 2006). Dit deden we voor elke respondent. Uit deze empirisch onderbouwde casestudy identificeerden we evoluties en verandering, onderbouwd vanuit ons conceptueel en theoretisch kader. De uitkomst vormde de basis voor verdere vergelijking met de longitudinale casestudy's van de andere leerkrachten. Op deze manier stelden we een overkoepelend rapport op over de respondenten en de tijd heen.

In elke fase van de analyse en rapporteringen hiervan werd een beroep gedaan op (geanonimiseerde) interviewtranscripties om de analyseresultaten te illustreren en te staven (Marshall & Rossman, 2006). In wat volgt bespreken we de resultaten van deze analyses als antwoorden op onze onderzoeksvragen.

5. Resultaten

In het eerste deel van de resultaten bespreken we de bevindingen gerelateerd aan de eerste twee onderzoeksvragen. Zo bespreken we eerst de sociale netwerken van de leerkrachten en meer bepaald de veranderingen in deze netwerken rond de professionele ontwikkeling (OV1). Voor het bestuderen van veranderingen in de netwerksamenstelling, gingen we per actor na of deze actor verdwenen, gebleven of toegevoegd was in de netwerken door hun inductiefase heen. Ten tweede bestudeerden we per actor de betekenis van de relatie en meer bepaald de veranderingen in deze betekenis voor de professionele ontwikkeling. Ten derde keken we naar de kwaliteit en specifiek naar het vertrouwen in de relaties met de verschillende actoren. We duiden deze netwerkveranderingen telkens vanuit het betekenisgevings- en micropolitiek perspectief (OV2).

In het tweede deel van de resultaten gaan we in op de laatste onderzoeksvraag en bespreken we het samenspel van de netwerkveranderingen en het proces van professionele ontwikkeling (OV3).

5.1 Netwerkveranderingen en hun verklaring

Om de evolutie van de sociale netwerken van de leerkrachten te bestuderen keken we in de eerste plaats naar de samenstelling van hun sociaal netwerk rond professionele ontwikkeling op twee verschillende momenten (terug te vinden in bijlage 11). Hierin merkten we veranderingen op. Zo waren een aantal relaties die in het begin van hun loopbaan aanwezig waren, drie jaar later verdwenen. Daarnaast was ook de betekenis van de relaties veranderd in vergelijking met het begin van hun loopbaan. Naast de structuur en betekenis van de relaties keken we ook naar het vertrouwen in de persoonlijke relaties. We bespreken deze netwerkveranderingen per actor in het netwerk van de leerkrachten en leggen uit hoe we deze veranderingen kunnen begrijpen.

A. Directeur

In het begin van hun loopbaan was de directeur duidelijk aanwezig in de netwerken die de beginnende leerkrachten rond hun professionele ontwikkeling samenstelden. Acht van de tien leerkrachten benoemden de directeur betekenisvol en omschreven de grote rol en invloed die deze actor had voor hun professionele ontwikkeling.

“De directeur, een wijze man, die wel een goede visie heeft. Ik draag die visie wel mee op school. We proberen om een warme school te hebben en als hij op vergaderingen iets vertelt, vind ik dat hij daar altijd doordacht over denkt en de dingen die hij dan vertelt, daar kan ik mij in vinden. Dat verandert je wel, omdat je meegaat in dat stramien van de school Dat is iemand die je wel verandert in je manier van doen en je manier van lesgeven.” [Daan_T1]

De leerkrachten namen zaken over die de directeur belangrijk vond, bijvoorbeeld het verduidelijken van doelen in hun lesvoorbereiding, en integreerden dit in hun subjectieve onderwijstheorie. Deze actie bleek echter een voorbeeld van het gebruik van *impression management* (Goffman, 1959) als micropolitieke actie: de leerkrachten deden hun best een goede indruk te maken op de directeur om hun organisatorische belangen te realiseren (zie ook Marent et al., 2020). De betekenis van de relatie met de directeur werd op dat moment in belangrijke mate gemedieerd door de micropolitieke realiteit. Ze waren zich namelijk bewust van de beslissende rol die de directeur speelt voor hun tewerkstelling.

“Ik vind dat zelf ook heel belangrijk, maar hij [directeur], voor hem is dat ook wel echt een belang, een aandachtspunt, dat er heel duidelijk gesteld wordt wat de doelen zijn van de les voor de leerlingen, en dat die ook herhaald worden op het einde van de les.” [Cassandra_T1]

“Dan denk ik altijd, hij [directeur] heeft eigenlijk wel veel in handen, hè. Dus ja, dat is zo de grootste invloed die [directeurs in het algemeen] hebben, ik denk daar continu aan, van die heeft eigenlijk mijn schoolloopbaan in handen.” [Elke_T1]

Zo zagen we dat de betekenis van de relatie met de directeur in het begin van hun loopbaan gedomineerd werd door de organisatorische belangen van de beginnende leerkrachten i.v.m. het behouden van hun tewerkstelling. Door hun loopbaan heen verwierven de leerkrachten echter geleidelijk aan meer zekerheid over hun tewerkstelling, bijvoorbeeld omdat ze een tijdelijke aanstelling van doorlopende duur (TADD) verwierven. Hierdoor gingen ze minder prioriteit verlenen aan hun organisatorische belangen in verband met hun tewerkstelling.

“Ja, ik denk als je nu zou zeggen van ‘ik doe dat niet’, ja dat dat ook al wel effect zal hebben, op uw werkkansen ja... Ja, naar volgend schooljaar toe. Ja, er staan er genoeg te wachten in de rij.” [Cassandra_T1]

“Ja, dat is wel nog meer zekerheid. Maar ik vond vooral de TADD, als je dat al had, dat vond ik al wel een hele geruststelling, zeker in een school zoals X, want die laten echt bijna niemand dat worden. Ik heb er heel veel zien moeten vertrekken, net voor ze TADD werden... Maar zoals 't nu is, wel. Allee, dan is het wel oké, nu weet ik wel zeker dat ik in één van de scholen werk zal hebben.” [Cassandra_T2]

“Als je ergens in 't begin werkt, ja, dan wil je 't zo goed mogelijk doen, ook voor de directeur, want je wilt natuurlijk dat die je volgend jaar terug aanneemt. En, ja, dan hou je je zowat op de achtergrond, dan ga je daar niet tegen ingaan want... Maar nu zou ik zeker al mijn mening durven zeggen... Ja. Zeker. Ah ja, als je ergens pas bent, dan pas je je aan en je houdt je wat in en je hoopt dat je 't volgend jaar mag terugkomen en je doet zo goed mogelijk je best om je van je beste kant te laten zien. En dan ga je geen moeilijke vragen stellen of niet tegendraads doen want dan pas je je wel aan. Maar eens dat je langer op een school bent, dan lijkt het me wel logisch dat je veel meer durft te vragen of durft te zeggen.” [Celine_T2]

De evolutie in deze professionele belangen – of in de prioritering van belangen – van de leerkrachten zagen we weerspiegeld in hun netwerk: de relatie met de directeur nam voor minder leerkrachten een plaats in hun netwerk rond hun professionele ontwikkeling in. Drie jaar later benoemden nog slechts drie leerkrachten de relatie met de directeur als belangrijk voor hun professionele ontwikkeling in vergelijking met acht leerkrachten in het eerste loopbaanjaar. De betekenisvolle bronnen die nu in deze relatie werden uitgewisseld hadden voornamelijk betrekking op het beleid van de directeur dat betekenisvol is voor wie ze zijn en

kunnen zijn als leerkracht. Dit had bijvoorbeeld te maken met de invloed van het beleid op hun takenpakket of het ervaren van een gebrek aan een sturend beleid, wat voor frustraties zorgde.

“Dus wij hebben nu een nieuwe directeur. Dat is wel bijzonder. Ik bedoel, ja, die legt weer andere accenten binnen de school. Stelt ook andere verwachtingen. X wil dat ik bijvoorbeeld voor ICT mij wat meer bezig hou met de pedagogie en wat minder met infrastructuur.”
[Daan_T2]

“’t Is alleen, ik denk dat meerdere mensen verwachtingen missen van de directrice uit en ja, beleid eigenlijk. Dat missen we, want ’t zijn wel allemaal gemotiveerde mensen, maar dan missen we sturing, denk ik. ... Ja. En daardoor ontstaan er ook veel frustraties.”[Birthe_T2]

Het aangaan van deze relatie en het uitwisselen van bronnen erin werd bevorderd door de kwaliteit van de relatie. Zo zorgt vertrouwen er bijvoorbeeld voor dat deze dat actoren meer geneigd zijn bronnen uit te wisselen in hun relaties (Borgatti & Foster 2003; Granovetter 1985; Nahapiet & Ghoshal, 1998). Dit is echter een wederzijds proces vermits de uitwisseling van bronnen ook bevorderlijk is voor het vertrouwen in de relatie (Nahapiet & Ghoshal, 1998). De leerkrachten vonden vertrouwen een belangrijk aspect in hun relatie met de directeur, dat ook groeide door de jaren heen.

“Dat vind ik eigenlijk wel een heel grote geruststelling. Allee, ik heb daar eigenlijk wel veel vertrouwen in als er een probleem is, bijvoorbeeld met een leerling, stel dat die ouders naar de directeur gaan, dan weet ik honderd procent zeker dat de directeur het voor de leerkrachten zal opnemen. En dat vind ik al een heel belangrijke eigenschap. Want ik denk dat dat niet bij iedereen zo is.” [Celine_T2]

“Ja, die heeft wel vertrouwen in mij, die respecteert mij en die steunt mij ook, als er dan bijvoorbeeld een klein conflictje is met een ouder, dat ik dan bijvoorbeeld ‘te direct’ had geantwoord. ... En dan was ze [ouder] boos en naar de directeur gegaan en dan, allee, de directeur steunt mij wel altijd. Dat is wel een heel fijn gevoel. ... Dus X steunt mij wel altijd. Ik denk, als X dat niet moest dan, zou ik, denk ik, ook veranderen van school. Dat is toch wel belangrijk dat je directeur achter je staat... En, X heeft ook wel vertrouwen in mij, dat X mij dan voor het vijfde wou zetten, dat is ook wel fijn. Ja, en ik heb nu dit jaar al een stagiair... Dus dat is ook wel een teken van ‘Ik vertrouw je al een stagiair toe’ en zo.” [Birthe_T2]

“Dus, dat is met onze directeur ook, maar dat heeft tijd nodig. Een band groeit, hè. Wordt sterker met de jaren, hè.” [Daan_T2]

Dit vertrouwen was betekenisvol voor het zelfwaardegevoel van de leerkrachten. Vooral omdat leerkrachten situaties moeten beoordelen en beslissingen moeten nemen zonder dat ze daarbij kunnen terugvallen op een onbetwistbare basis voor die keuzes, is dit vertrouwen belangrijk (zie ook de *inherente kwetsbaarheid* bij Kelchtermans, 1996; 2009a). Vertrouwen maakt bovendien dat leerkrachten zich durven open te stellen voor nieuwe leerervaringen die centraal staan in hun professionele ontwikkeling (Bryk & Schneider, 2002; Tschannen-Moran 2009).

B. Zorgleerkracht

Naast de relatie met de directeur zagen we dat de relatie met de zorgleerkracht aanzienlijk afnam in de netwerken van de leerkrachten. In het begin van hun loopbaan ervoeren de leerkrachten een gebrek aan specifieke kennis over bijvoorbeeld de speciale aanpak van sommige leerlingen. In de relatie met de zorgleerkracht werden dan voornamelijk professionele bronnen uitgewisseld, betekenisvol voor de ontwikkeling van hun subjectieve onderwijstheorie. Vooral i.v.m. vragen over de specifieke noden van hun leerlingen konden ze bij deze leerkracht terecht en werd deze relatie als betekenisvol ervaren voor hun professionele ontwikkeling.

“Ja toch meermaals per week. Ja of bijna dagelijks (lacht). Ja, zeker ook omdat er toch wel een paar kinderen zijn in de klas waar toch wel regelmatig problemen mee zijn. Dat kan gaan over medicatie of thuissituaties die niet oké zijn. Ja, dat kan van alles zijn eigenlijk. Ja, ik ga wel heel snel in overleg met de zorgcoördinator. (...) Ook in de klas ja. Dat kan bijvoorbeeld gaan van iemand die best een extra hulpkaartje op de bank krijgt of de ouders contacteren om extra externe hulp te raadplegen voor een bepaald kind, ja op heel veel vlakken eigenlijk.” [Cassandra_T1]

Inmiddels hadden de leerkrachten de nodige kennis en didactiek ontwikkeld en is hun behoefte aan ondersteuning minder prominent aanwezig. Waar in het begin de helft van de leerkrachten de relatie met de zorgleerkracht benoemde, evolueerde dat naar slechts twee leerkrachten. De leerkrachten deden ervaring op, ontwikkelden meer kennis over bijvoorbeeld de leerlingen met specifieke noden, waardoor ze hiervoor minder afhankelijk werden van de zorgleerkracht. Hun relatie met de zorgleerkracht kreeg bijgevolg een andere betekenis: de bronnen ingebed in deze relatie werden als minder waardevol gepercipieerd en hun belang ervan nam af. Als zodanig verdween deze relatie uit hun netwerk. De leerkrachten hadden dus bepaalde eigen opvattingen over het vormen en voortzetten van relaties in functie van de uitwisseling van betekenisvolle bronnen voor hun professionele ontwikkeling.

“Dat is ook veel minder geworden, vind ik. Ik denk dat ik daar toen meer met vragen naar toe ging van ‘Hoe pak ik dat aan?’ of ‘Die probleemsituatie stelt zich, wat kan ik best doen?’, maar ja, na een tijd zijn die al eens gepasseerd, die probleemsituaties of soortgelijke dingen en ja, weet je zelf al wel wat je of hoe dat je het kunt aanpakken.” [Cassandra_T2]

Belangrijk hierbij op te merken is dat deze zorgleerkracht nog steeds evenveel aanwezig was in de school en/of klas als voorheen. Ongeacht de *structurele aanwezigheid* van deze actor in de school nam de aanwezigheid van deze relatie in de netwerken af. Deze vaststelling zagen we ook wanneer we de relatie met de parallelleerkracht bestudeerden.

C. Parallelleerkracht

De mate waarin de leerkrachten hun parallelleerkracht belangrijk achten voor wie ze zijn als leerkracht nam af door hun loopbaan heen. Minder beginnende leerkrachten benoemden hun parallelleerkracht in hun sociaal netwerk – ondanks dat deze actor wel *structureel aanwezig* was in de school. In het begin noemden zeven leerkrachten hun parallelleerkracht, drie jaar later nog vijf.

In het begin van hun loopbaan zagen we dat de leerkrachten vooral terugvielen op wat in de netwerkliteratuur omschreven wordt als *formele relaties* in de betekenis van ‘gebaseerd op bestaande structuren en systemen’, zoals de gefaciliteerde samenwerking met hun parallelleerkracht (Fox & Wilson, 2015).

“Dat is op dinsdag bij ons, dan hebben wij verplicht een uur overleg. Dan maken wij onze planning, kopiëren wij dingen.” [Emelie_T2]

“Eén keer per week is het verplicht overleg. Dat wordt door het school opgelegd” [Elke_T2]

In het begin was de parallelleerkracht dan vooral een bron van praktische informatie en hulp, zowel op didactisch als op school-organisatorisch vlak. De uitwisseling van de professionele bronnen in deze relatie was dan voornamelijk betekenisvol voor de uitbreiding van hun subjectieve onderwijstheorie.

“Zij [parallelleerkracht] is daar heel goed in, in klassikale instructie, dingen vertellen aan kinderen, kinderen mee hebben. (...) Daar heb ik wel heel veel van opgepikt.” [Adam_T1]

“Waar ik het meest contact mee heb en het meeste aan kan vragen en wij werken ook eigenlijk heel parallel. (...) zij zegt ook eigenlijk wat ik allemaal juist moet doen, omdat er geen handleidingen zijn. Daar leer ik dan het meest van.” [Anneleen_T1]

Tijdens hun loopbaan evolueerde de betekenis van deze relatie. In het begin hebben de leerkrachten nood aan deze tips, informatie, hulp. Eenmaal ze zelf langer voor de klas staan, ervaren ze deze nood minder en kan deze relatie evolueren naar een meer *wederzijdse samenwerking*. Waar ze in het begin deze informatie-uitwisseling veeleer aanvoelden als éénrichtingsverkeer evolueerde dat naar een tweerichtingsverkeer waarbij de beginnende leerkracht zelf een zinvolle inbreng meende te kunnen geven. Ze beschouwden zichzelf meer als gelijkwaardig en ervaarden deze relatie meer als samenwerking, waarbij ze bijvoorbeeld samen didactisch materiaal uitwerkten of klas-doorbrekend gingen lesgeven.

“Dat je dat voor jezelf wat kan uitmaken. Je moet daar niet alles van overnemen he. Maar ik heb dat toen wel gedaan, bijvoorbeeld die klassystemen van wat moet in welk mapje, gewoon klakkeloos overgenomen. En dat dan het tweede jaar volledig anders gedaan. Maar dat eerste jaar had ik zo iets van ik heb dat nog nooit gedaan en zij doet dat al twintig jaar zo, dat zal wel het beste zijn zeker, en dan heb ik dat ook gewoon zo gedaan. En het tweede jaar zei ik dan tegen mij parallelleerkracht: ‘Zeg vorig jaar, wat denk je als ik dat volgende jaar zo doe, zou je dat erg vinden?’ en dan zei zij: ‘Nee, jij doet dat hoe jij dat wil’.” [Adam_T2]

“Die [huidige parallelleerkracht] bepaalt dat [leerkracht-zijn] nog meer dan mijn parallelleerkracht toen omdat ik daar nauwer mee samenwerk. Ik bedoel dat op gebied van echt lesgeven, met mijn vorige parallelleerkracht was dat op gebied van afspraken en hoe gaan we verbeteren, die dingen, daarin kwamen we overeen. Maar zo echt samen nieuwe dingen uitwerken, dat deden we eigenlijk niet. Ik pakte van haar over en ik deed daar in mijn klas het mijne mee. En nu zeggen we samen van kijk hoe gaan we dat aanpakken, dat thema, hoe gaan we dat doen, gaan we dat herwerken.” [Adam_T2]

“Die dingen had ik dan in de vakantie gevonden. Had ik gezegd: ‘Amai, ik denk echt wel dat dat iets goed gaat zijn’, dan heeft ze dat ook gemaakt. Of bijvoorbeeld dit heb ik nu gemaakt en dan geef ik dat door aan haar. Dus dat gaat echt in twee richtingen.” [Anneleen_T2]

De mate waarin de beginnende leerkracht deze relatie als wederkerig percipieerde nam toe door de loopbaan heen. Wederkerigheid wordt in de netwerktheorie in verband gebracht met vertrouwen (Adler & Kwon, 2002; Cornelissen et al., 2015; Hoy & Tschannen-Moran, 2007; Moolenaar & Sleegers, 2010). Zo is wederkerigheid volgens Moolenaar en Sleegers (2010) een kenmerk van relaties waarin ook vertrouwen aanwezig is (zie ook Hoy & Tschannen-Moran, 2007). Niet alleen de perceptie van de leerkrachten over deze wederkerigheid, maar ook over het vertrouwen nam toe: de leerkrachten beleefden meer vertrouwen in hun relaties. Vertrouwen

verwijst naar de overtuiging dat de andere persoon in de relatie betrouwbaar, competent, eerlijk, open en goedaardig is, waardoor men zich kwetsbaar zal opstellen tegenover deze persoon (Cornelissen et al., 2015; Moolenaar & Sleegers, 2010). Vertrouwen zou bijgevolg collectieve actie en samenwerking faciliteren. Vroegere positieve interacties bevorderen dit vertrouwen door onzekerheid over het engagement en de betrokkenheid van de andere weg te nemen en zo ook de kwetsbaarheid tussen de betrokkenen te verminderen (Moolenaar & Sleegers, 2010). Tijdens de loopbaan van de leerkrachten nam het vertrouwen in hun relatie met de parallelleerkracht toe dankzij voorgaande interacties waarin ze elkaar leerden kennen.

“Zij komt soms naar mij, ‘Ja, die twee jongens, dat lukt helemaal niet’, en dan proberen we samen mekaar daarin te helpen. En dat is wel tof dat je zo iemand hebt, die je vertrouwt en waar je echt goed mee overeenkomt, allee, dat is zo wel meer dan een collega eigenlijk. Niet dat we elkaar buiten het school zien maar, qua gevoel.” [Elke_T2]

“Ja, dat je ook dingen tegen mekaar vertelt die niks met ‘t school te maken hebben. Zij was dan vorig jaar bijvoorbeeld zwanger, en ze had dat verteld tegen mij voor dat ze dat tegen de rest van de collega’s had verteld. Dus dat was zo wat geheim. Dat was kei plezant... Zo ja, als ik thuis ruzie bijvoorbeeld gemaakt heb met mijn man, dan ga ik ‘s morgens ook naar X zo van ‘Oh, zeg, weet nu wat’... Allee, ja, dat is gewoon echt een vriendin.” [Anneleen_T2]

Naast de professionele bronnen betekenisvol voor de ontwikkeling van de subjectieve onderwijstheorie werden in deze relatie ook steeds meer bronnen uitgewisseld waardoor de leerkrachten de taakopvatting van hun parallelleerkracht leerden kennen. Ze leerden de parallelleerkracht beter kennen, wisten wat ze aan de andere hadden, hoe deze persoon ineenzat en of ze overeenkwamen in hun *normatieve opvattingen* over goed onderwijs.

“Dan moet je wel weten wat je aan de andere hebt en dat je wel dezelfde dingen wilt meegeven en dezelfde dingen belangrijk vindt. Dat eerste jaar is dat wat moeten groeien, maar naar het einde van het jaar merk je wel dat je op dezelfde lijn zit en voel je van oké, ja, ik kan hier mezelf zijn, ik kan hier mijn ding doen.” [Daan_T2]

Wanneer hun taakopvatting echter niet volledig strookte met de manier van denken en werken van hun parallelleerkracht, zagen we dat ze zich gingen distantiëren van hun parallelleerkracht en bewust afstand hielden. De leerkrachten hadden ondertussen namelijk ervaring opgedaan, werden meer zelfverzekerd in hun praktijk en hadden minder het gevoel de informatie of hulp van hun parallelleerkracht nodig te hebben. Ze hadden een eigen beeld en idee ontwikkeld over hun klaspraktijk en zichzelf als leerkracht en vonden het belangrijk hun taakopvatting te kunnen

realiseren in hun praktijk. Opnieuw zorgde de verandering in de betekenis van de relatie en de betekenis van de bronnen ingebed in deze relatie ervoor dat deze relatie minder aanwezig was in de netwerken van de leerkrachten.

“Moeilijk, moeilijk. Zeker in 't begin, was dat echt wel moeilijk. Nu, toen ik daar pas stond, had ik ook nog niet de bagage om alles zo maar te doen dat ik wil doen, dan is het wel handig om een leidraad te hebben. Maar ja, na een tijdje wil je toch wel iets meer van jezelf erin steken en dan, dan was dat moeilijk, dat was heel moeilijk voor die [parallelleerkracht].”
[Elke_T2]

“Maar dat is vanaf dit jaar dat ik dat heel fel voel. Dat zal ook wel een beetje zijn omdat ik meer en meer mijn plan kan trekken. Niet dat ik ga zeggen van ‘Nu heb ik u niet meer nodig’. Maar ik kan zo’n beetje mijn eigen ‘mening’ beginnen maken rond bepaalde dingen. Ja, dus, dat voel je wel.” [Emelie_T2]

“Ja, ja. Mijn parallel-collega’s in 't vierde, die hebben wel een hele andere lesgeefstijl dan ik. Dat zijn twee mannen die een duobaan doen, ik denk dat ze vijvenvijftig zijn, allebei. Dat is nog heel strikt, heel frontaal lesgeven, echt volledig van den ouwe stempel eigenlijk. Maar die laten mij mijn ding doen. Wij werken ook weinig samen, eigenlijk.” [Cassandra_T2]

De overeenkomst in taakopvatting speelde dus een belangrijke rol in de samenstelling en betekenis van de netwerken. De formele relaties (zoals de relatie met de parallelleerkracht) gingen minder een rol spelen, ondanks het feit dat ze nog steeds bestonden en in stand gehouden werden door de structurele organisatie van de school (bijv. door verplichte overlegmomenten). Naast de formele relaties wijzen Fox en Wilson (2015) op *informele relaties* die niet gebaseerd waren op bestaande structuren en dus niet vooraf of door anderen worden opgelegd. Deze informele relaties in de school namen toe. De leerkrachten ontwikkelden relaties binnen de school die niet zozeer gebaseerd waren op geïnstalleerde samenwerkingsstructuren zoals het overleg met hun parallelleerkracht. Een voorbeeld van deze informele relaties die toenam, is de relatie met de collega’s.

D. Collega’s

De enige relatie die toenam in de netwerken van de leerkrachten was hun relatie met hun collega’s. Zowel de relatie met een andere collega, als die met de collega’s in het algemeen – het leerkrachtenteam – nam toe. In het begin noemden vijf leerkrachten deze relatie, drie jaar later acht.

“Ik denk mijn collega’s, omdat die toch het dichtste bij mij staan, omdat dat mijn werk is. Ik denk dat als mijn collega’s, als ik het daar slecht mee zou kunnen vinden, dan zou ik het niet volhouden. In die school, bedoel ik. Ik denk dat dat wel het belangrijkste is.” [Birthe_T1]

“Collega’s maar toch ook vriendinnen. Ja. Want wij gaan soms ook eens samen iets eten ’s middags of eens gaan lunchen. We zijn gisteren nog naar ’t speelgoedmuseum gereden. Ja, dus, ’t is wel anders.” [Cassandra_T2]

Wanneer de leerkrachten in hun taakopvatting minder overeenkwamen met hun parallelleerkracht, zochten ze contact met andere collega’s in de school. Ze bouwden een relatie uit met die collega’s met wie ze wel het gevoel hadden overeen te komen in hun normatieve opvattingen over goed onderwijs en manier van lesgeven. Na langer werkzaam te zijn in dezelfde school gingen meer leerkrachten die andere collega’s opnemen in hun netwerken – collega’s die niet zozeer hun parallelleerkracht waren, en met wie ze dus niet ‘verplicht’ structureel moesten samenwerken.

“Bijvoorbeeld mijn parallelleerkracht, die is nog meer perfectionistisch dan ik en ik voel vanaf dit jaar, dus dat beïnvloedt mij ook wel een beetje, vanaf dit jaar heeft die precies nog meer stress. Waardoor ik ook zo ‘Pf’, stress krijg en, en die heeft heel hard zo het houvast van zo ‘Ik wil het zo, ik wil het zo’. En soms niet ‘open-minded’, en ik denk dat ik vanaf dit jaar misschien daar minder in mee ga. De andere jaren zou ik gewoon gezegd hebben van ‘Ha ja, want zij zegt dat’, en dat maakt misschien ook wel, nu dat ik er zo over nadenk, dat ik wat opener ben tegenover die (twee andere collega’s) Omdat zij het tegenovergestelde zijn van, zij zijn zo ook meer van ‘Laissez faire’.” [Emelie_T2]

“Dat is dan die ex-collega... En dat we dan onze aanpak vergelijken van ‘Wat doe jij als kinderen zo reageren?’ en ja, daar, ja, we vergelijken heel veel en dan materiaal dat we ook zo doorsturen. En dan ‘Ah, ’t gaat moeilijker qua niveau.’ ‘Ah, misschien kun je minimumdoelen selecteren of zo voor de kinderen.’ Ja, je pakt toch veel ideeën van elkaar over, hoor.” [Birthe_T2]

De leerkrachten vonden zelf die collega’s met wie ze op dezelfde golflengte zaten in hun opvattingen over goed onderwijs. Ze praatten erover, werkten samen materiaal uit en wisselden ideeën uit. Het netwerkmechanisme *homofilie* speelt hierbij een rol (Coburn et al., 2013). Dit mechanisme stelt dat mensen geneigd zijn een relatie aan te gaan en te onderhouden met mensen die lijken op zichzelf (Moolenaar, 2012). In het begin van hun loopbaan gingen de leerkrachten een relatie aan met hun parallelleerkracht, en gaven als reden hiervoor dat deze persoon in

hetzelfde leerjaar les gaf. De homofilie had dus betrekking op lesgeven in hetzelfde leerjaar. Hierdoor konden ze in deze relatie professionele bronnen verwerven die hun hielpen bij het ontwikkelen van hun klaspraktijk en zo betekenisvol waren voor hun professionele ontwikkeling. Na drie jaar speelde de gelijkheid in opvattingen echter een grotere rol. Gelijkaardige normatieve opvattingen maakten dat de leerkrachten andere personen opzochten. Een gerelateerd mechanisme wordt ook het *focus mechanisme* genoemd (Feld, 1981; Crossley, 2010). Dit mechanisme stelt dat actoren met een gedeelde interesse, of een gedeeld belang, de neiging hebben op gemeenschappelijke plaatsen te komen waar ze dan sneller geneigd zijn een relatie aan te gaan. De relatie van de beginnende leerkrachten met een collega in de school groeide bijvoorbeeld doordat ze vanuit dezelfde interesse samen een cursus volgden.

“En X, dat is mijn collega met wie ik de cursus mee volg, dat is onze beleidsondersteuner binnen de school. Dat is iemand met wie ik heel hard kan brainstormen, soms wat filosoferen over onze school, over het onderwijs. En die dingen die daar gezegd worden neem je mee naar je klaspraktijk en probeer je toe te passen.” [Daan_T2]

Homofilie speelde dus zowel in het begin van hun loopbaan als drie jaar later een rol in het aangaan van relaties. Waarop deze gelijkheid betrekking had, veranderde echter. In het begin van hun loopbaan ervoeren de leerkrachten nood aan professionele bronnen in verband met de ontwikkeling van hun klaspraktijk. De parallelleerkracht die in eenzelfde leerjaar les gaf vormde dan een belangrijke actor. Eenmaal ze hun zelfbeeld en taakopvatting verder ontwikkeld hadden, gingen ze echter op zoek naar betekenisvolle bronnen die aansloten bij hun opvattingen. Door hun ontwikkelde zelfbeeld en taakopvatting gingen ze bijgevolg andere actoren opzoeken. Homofilie als reden om relaties aan te gaan had dan betrekking op gelijkheid in deze opvattingen. Dit zorgde ervoor dat de bronnen in deze relaties betekenisvol waren voor de leerkrachten, waardoor deze relaties toenamen in hun netwerken rond professionele ontwikkeling.

Naast hun relatie met een andere collega benoemden de leerkrachten ook hun relatie met het leerkrachtenteam. Ze leerden hun collega's kennen, ontwikkelden inzicht in de onderlinge relaties bij hen op school en werden geleidelijk aan deel van het team.

“En dan heb je collega's waar je de twee kunt doen, zo wat lachen, zeveren en dan de serieuze kant en de uitlaatklep. Ja, je weet ook wel bij wie je wat, wat zegt. Zoals de zorgcoördinator, daar heb ik het dan eerst tegen gezegd, van mijn papa. En dan later tegen de directie en de rest van de collega's.” [Birthe_T2]

Eenmaal de leerkrachten langer aan het werk waren in een school, positieve interacties met de verschillende actoren ervaarden, groeiden het vertrouwen en de vriendschap in hun relaties binnen de school (Baker-Doyle & Yoon, 2011). Vermits het opbouwen van vertrouwen gebaseerd was op voorgaande interacties en dus tijd vroeg, kon dit helpen verklaren waarom de collega's drie jaar later vaker voorkwamen in de netwerken dan in het begin van de loopbaan van de leerkrachten.

“Ik denk dat wel want in 't begin heb je geen, zeker geen vrienden in je team. Dan zijn dat vaak mensen die je nog niet kent. Dan denk ik niet dat die al direct een invloed op je gaan hebben. Ik denk dat dat eerder je parallel-collega of zoiets of je directie, die dat dan, op die moment, wat dichterbij je staan. Maar, ik denk als je een aantal jaren er staat, dan zoek je zelf je mensen, waar dat je het beste mee overeenkomt, denk ik, hè.” [Cassandra_T2]

“Ik denk ook gewoon terug aan die plaats in die groep zoeken, dat je wat moet aanvoelen van oké het zit hier goed, ik denk dat dat in elke beginnende relatie is, dat dat tijd nodig heeft voor je je openstelt naar de andere toe. Je stelt je niet van in het begin heel kwetsbaar op, dat is iets dat je met de tijd..., dat moet groeien. Dat is die vertrouwensband, en ja, dat werkt in twee richtingen.” [Daan_T2]

“Jaja, ja, je kent die mensen vijf jaar en ja. Ja, nu is dat helemaal anders. Nu doen wij ook weekendjes, gewoon met de collega's en zo. Dus dat is wel leuk, dan leer je die gewoon [benadrukt] helemaal anders kennen.” [Daphne_T2]

Het vertrouwen dat groeide in deze relatie en de ervaring die de leerkrachten opdeden in hun eerste loopbaan jaren had ook een invloed op de relatie met actoren buiten de school.

E. Vrienden en familie

In het begin van hun loopbaan hadden de leerkrachten minder zicht op welke actoren in de school volgens hen betrouwbaar waren. Niet alleen zagen we dan een grote aanwezigheid van *formele relaties*, zoals die met hun parallelleerkracht, ook vulden ze hun netwerk aan met verschillende netwerkrelaties *buiten* de school (Baker-Doyle, 2011; Baker-Doyle & Yoon, 2011; März & Kelchtermans, 2020; zie ook Studie 3). Deze buitenschoolse relaties waren voor hen betrouwbare bronnen van steun waarin er een grote mate van vertrouwen aanwezig was.

“Mijn partner en mijn zus zijn gewoon vertrouwenspersonen, mensen die mij steunen. Die weten wat ik belangrijk vind en hoe dat ik ben, wat mijn bekommernissen zijn.” [Daan_T1]

De betekenis van de relatie van de leerkrachten met buitenschoolse actoren veranderde door hun loopbaan heen. In het begin van hun loopbaan was er sprake van een grote variatie aan bronnen die in deze relaties werden uitgewisseld: van praktische en didactische hulp – of *professionele* bronnen – tot emotionele steun en begrip, het helpen afbakenen van het werk en het bieden van een luisterend oor, ook wel *persoonlijke* bronnen genoemd.

“We zullen beginnen bij ouders, mijn mama en papa. Omdat ik een heel goede band heb met mijn ouders en als er dan zo problemen waren op school of zo, dan belde ik naar mijn ouders en dan besprak ik dat met hen, dus dat heeft wel een invloed gehad op hoe ik het probleem zou oplossen. Het advies dat zij dan gaven.” [Birthe_T1]

Als belangrijke persoonlijke bron werd er in deze relaties erkenning en bevestiging uitgewisseld. Onder andere door de onzekere tewerkstellingen (zie ook Marent et al., 2020), werd het zelfwaardegevoel van de leerkrachten in het begin van hun loopbaan bedreigd. Om alsnog een positief zelfwaardegevoel te realiseren zochten de leerkrachten sociale erkenning in hun relaties buiten de school. Hun *zelfbelangen* i.v.m. het verkrijgen van bevestiging speelden dan een grote rol in het aangaan van hun netwerkrelaties.

“Ja, dat dat wel aangenaam is om daar iets aan te vragen en daar dan feedback over iets te krijgen, dat je je dan wel zekerder voelt en beter verder kunt.” [Elke_T1]

In het begin was de nood aan het aftoetsen en vragen stellen buiten de school groot, ook omdat ze dat minder durfden bij hun relaties binnen de school. Tickle (1994) wees er al op dat beginnende leerkrachten terughoudend kunnen zijn vanwege de vrees incompetent over te komen bij hun collega's. Om hun zelfbelangen en organisatorische belangen i.v.m. hun tewerkstelling te bewaken konden ze met hun onzekerheden terecht bij hun relaties buiten de school. Nu hun relaties binnen de school verder ontwikkeld waren, durfden ze met hun vragen ook aan te kloppen bij deze netwerkrelaties. De leerkrachten deden daardoor minder een beroep op het ‘compensatiemechanisme’ van buitenschoolse relaties (zie ook Studie 3).

“Ik denk dat wij daar toen veel meer over bezig waren, zo in 't begin. En dat ik dat nu ook meer kan 'loslaten' buiten de school. Omdat ik binnen de school wel mijn... Misschien is dat ook wel dat wat ik daarvoor zei van 'vragen stellen' of daar zo over nadenken, dat ik daar nu wel mijn ei op school meer kwijt kan... Dan bij hen.” [Elke_T2]

“Ik denk ook die onzekerheid van ja 'Als ik dat nu ga vragen, dan gaan ze misschien denken van heu, wat vraagt die nu? Dat is toch logisch!' Zo meer dat. Dat je weet zo van onder

beginnende leerkrachten is dat minder, minder erg dat je dat uitspreekt... Meer die onzekerheid, denk ik, ja. Plus ook het feit dat ik dan nu, ja zoals X en Y, dat zijn wel echt, ja, dat zijn wel echt vriendinnen. Y, daar heb ik heel vaak buiten 't school dingen mee gedaan. En je babbelt, ja 't zal dat zo wat zijn dat ik nu wel echt ook vrienden op school heb.”
[Elke_T2]

De leerkrachten ontwikkelden door hun loopbaan heen hun eigen opvattingen en ideeën en stelden ze door de ervaring die ze opdeden niet meer zo snel in vraag. Ze ervaarden minder de nood aan ‘reflecteren’ over hun praktijk en over zichzelf als leerkracht bij deze buitenschoolse relaties. Ze zochten dan ook minder bevestiging bij hun relaties buiten de school. Niet alleen de organisatorische belangen, maar ook dit zelfbelang ging geleidelijk aan minder een prioriteit vormen voor de beginnende leerkrachten. Die verschuiving in hun professionele belangen zagen we weerspiegeld in hun netwerken. De professionele belangen van de leerkrachten hingen namelijk samen met het verkrijgen van betekenisvolle bronnen. Wanneer de gewenste en/of noodzakelijke werkcondities van de leerkrachten gerealiseerd waren (bijv. een positief zelfwaardegevoel) ervaarden ze minder nood aan de uitwisseling van betekenisvolle bronnen (bijv. sociale erkenning) en dit had een invloed op het voortbestaan van de relaties.

“Ik ben er mij wel bewust van dat ik beginnende leerkracht was en dat ik veel moest leren, maar of ik me daar nu bijzonder... je was wat onzekerder. Ik denk vooral dat. Je toetste alles veel meer af, je zocht meer naar bevestiging. Ben ik goed bezig? Is dat de goeie manier of was dat geen goede manier. Maar na een tijd weet je wel van jezelf van oké, het zit toch goed, het is in het algemeen wel oké.” [Daan_T2]

“En mijn schoonvader, die staat ook in het lager onderwijs en dat is de directeur. En die vroeg ook zo wel eens ‘Hoe is het op school?’ Dus die had daar zo wel een invloed op, maar nu heb ik zo iets van ja die is al meer dan twintig jaar directeur en ik heb het gevoel dat die niet meer echt, die weet niet meer echt hoe het is op de werkvloer, zal ik zeggen.” [Adam_T2]

“Maar daar heb ik nu minder het gevoel dat zij daar nu echt een effect op heeft, op hoe ik lesgeef... Je vindt van jezelf meer, ondertussen heb ik drie jaar ervaring. Oké dat is geen tien jaar en ik weet het zeker nog niet allemaal en ik heb zeker nog heel veel respect voor collega's die al veel langer in het onderwijs staan, maar van personen die daar totaal buiten staan heb ik wel het gevoel van kijk, ik weet het nu ondertussen wel, dus zal ik het nu wel regelen. Zo. Niet dat ik nu zoiets heb van ik weet het nu allemaal, dat niet. Je hebt daar meer zelfvertrouwen in, zal ik zeggen.” [Adam_T2]

Wanneer de actoren buiten de school ook in het onderwijs werkzaam waren, zagen we – net zoals in de relatie met de parallelleerkracht – een evolutie naar meer samenwerking. De leerkrachten waren minder continu op zoek naar advies en tips. Zo kreeg deze relatie de betekenis van samenwerking en uitwisseling waarbij ze ook zelf hun inbreng hadden.

“Mijn ouders, ja ’t zijn ook alle twee leerkrachten, ja en, mijn mama, die is dan pas van job veranderd en die geeft nu les in ’t buitengewoon onderwijs aan type twee, zijn heel zwakbegaafde kinderen en zo. Ja, en wij proberen elkaar ook wel wat te helpen; materiaal uitwisselen of ideeën uitwisselen.” [Celine_T2]

Doordat de leerkrachten zekerder waren, deden ze minder een beroep op hun netwerkrelaties buiten de school als compensatiemechanisme. Dit ontwikkelde zelfwaardegevoel speelde tot slot ook nog een rol in de relatie die de leerkrachten hadden met de ouders van hun leerlingen.

F. Ouders van leerlingen

Ten slotte viel nog de relatie met de ouders van leerlingen op. Deze actoren waren volledig afwezig in de huidige netwerken van de leerkrachten. In het begin van hun loopbaan werd die relatie door drie leerkrachten expliciet benoemd. Drie jaar later benoemde geen enkele leerkracht deze relatie in hun netwerk rond professionele ontwikkeling.

In het begin van hun loopbaan hadden de ouders vooral een invloed op het zelfwaardegevoel van de leerkrachten. Zowel de bevestiging als de negatieve commentaren die in deze relatie uitgewisseld werden, waren betekenisvol voor hun zelfwaardegevoel en hadden een grote invloed op hoe de leerkrachten over zichzelf dachten.

“Een bevestiging, dat vooral. De bevestiging van ik ben wel goed bezig. En dat verandert je als leerkracht sowieso. (...) je staat sterker in je schoenen.” [Elke_T1]

Tijdens hun loopbaan zagen we echter hoe de leerkrachten deze feedback filterden en gingen interpreteren (Kelchtermans, 1994). Ze beschouwden sommige feedback als relevanter, waardevoller of belangrijker dan die van anderen. Er was sprake van een wederzijdse relatie tussen hun gevormd zelfwaardegevoel en hun steeds ontwikkelende zelfwaardegevoel – of het feit dat dit gevoel zowel een resultaat is van, als een voorwaarde voor hun interacties en relaties. Tijdens hun loopbaan hadden de leerkrachten geleerd zichzelf en hun werkprestaties te waarderen. Door de ervaring die ze opdeden, ontwikkelden ze steeds meer dit gevoel van eigenwaarde. Hun gevormd zelfwaardegevoel had dan een invloed op hoe ze o.m. de feedback

van en hun relatie met de ouders interpreteerden. Ze relativeerden deze feedback namelijk meer, wat betekenisvol was voor de verdere ontwikkeling van hun zelfwaardegevoel.

“Ja zeker, ook bij de ouders. Ja als je zo in ’t begin lesgeeft, dan durf je tegen ouders nog niet echt je gedacht zeggen, denk ik. Je wilt die eigenlijk wel te vriend houden.” [Celine_T2]

“Maar soms moet je ook echt op een oudercontact je gedacht zeggen, ook al is dat niet goed. Dus dat leer je ook wel met de jaren, dat je soms ouders, dat die soms wel heel ver kunnen gaan, maar dat je daar wel eens tegen mag ingaan. Dus je moet niet over je heen laten lopen. Dat leer je ook wel gewoon door dat te doen... in de opleiding kom je nooit met ouders in aanraking. Nee, bijna niet.” [Celine_T2]

“Dan denk je van: ‘Oei, ben ik dan echt niet goed bezig?’ ... Vorig jaar had ik een mama die echt op de persoon, en op mijn manier van lesgeven, en dat ik het fout deed en dat is héél moeilijk, want dan weet je van ‘Ik doe dat wel goed’ en ‘Ik heb de opleiding gehad’ en ‘Ik weet dat ik een goeie leerkracht ben’, maar dan twijfel je, dat is niet leuk.” [Emelie_T2]

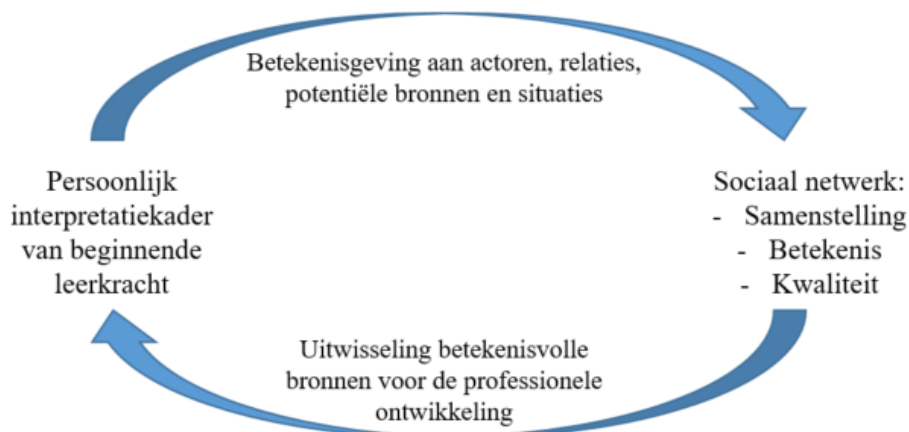
Meer ervaring zowel in de klas als in de school zorgde voor een positief zelfwaardegevoel en zelfvertrouwen. Daardoor leek dit zelfwaardegevoel minder vatbaar voor vluchtige gebeurtenissen. De leerkrachten hadden geleerd om te gaan met bijvoorbeeld commentaar van de ouders, daarop een antwoord te formuleren en niet zomaar dit oordeel te accepteren. Ze lieten hun zelfwaardegevoel er minder door beïnvloeden of vanaf hangen. Op die manier zagen we dat een toename in het zelfwaardegevoel gepaard leek te gaan met een reductie in netwerkrelaties, alsook met een verandering in de betekenis van deze relaties.

5.2 Het ontrafelen van de samenhang van netwerkveranderingen en professionele ontwikkeling

Waar in het begin van hun loopbaan het sociaal netwerk van de leerkrachten een belangrijke rol speelde voor hun professionele ontwikkeling, zagen we tijdens hun loopbaan de wederzijdse invloed van het netwerk en dit professioneel leren duidelijk worden.

De bronnen die werden uitgewisseld in de netwerkrelaties waren betekenisvol voor de professionele ontwikkeling van de beginnende leerkrachten. Maar ook omgekeerd was de professionele ontwikkeling van de leerkrachten betekenisvol voor de samenstelling en betekenis van hun sociaal netwerk: doordat de leerkrachten door hun loopbaan heen ervaring en kennis hadden opgedaan, hadden ze minder ‘nood’ aan bepaalde bronnen die in de relaties worden uitgewisseld. Deze bronnen werden m.a.w. minder waardevol en betekenisvol voor de

professionele ontwikkeling van de leerkrachten. Vanuit hun ontwikkelende persoonlijk interpretatiekader gaven de leerkrachten een andere betekenis aan de actoren binnen en buiten de school, en aan de potentiële bronnen die in deze relaties uitgewisseld werden. Bijgevolg gingen de leerkrachten andere netwerkrelaties aan of werden er in hun netwerkrelaties andere betekenisvolle bronnen uitgewisseld. De evolutie in hun persoonlijk interpretatiekader speelde zo een belangrijke rol in de samenstelling, betekenis én verandering van het sociaal netwerk. Er was dus sprake van een wederzijds proces vermits het ontwikkelende persoonlijk interpretatiekader ook belangrijke implicaties had voor de betekenis van het sociaal netwerk voor de verdere professionele ontwikkeling (zie figuur 3).



Figuur 3. Samenhang professionele ontwikkeling en sociaal netwerk

Hun netwerkrelaties bleven dus een rol spelen voor hun professionele ontwikkeling. In de wederkerige relaties die ze uitbouwden, bijvoorbeeld met een collega, gingen ze hun opvattingen en ideeën over goed onderwijs bediscussiëren. Op die manier vormde hun ontwikkelde zelfbeeld en taakopvatting (professionele ontwikkeling) niet alleen een reden om deze relatie aan te gaan (netwerkverandering), maar door de relatie heen ontwikkelde hun taakopvatting ook verder (verdere professionele ontwikkeling).

“En mijn parallel-collega, dat is iemand waar ik heel hard mee brainstorm, waar dat ik mee nadenk over dingen en waar we elkaar en onze visie en mening wel versterken.” [Daan_T2]

“We doen ook meestal samen bijscholing als we iets interessants vinden. Dat zijn zo diegene die qua lesgeefstijl wat overeenkomen met mij. Dan proberen wij zo eens nieuwe dingen uit en daarover communiceren we wel. Of worden er dingen uitgewisseld. Die staan wel in een ander leerjaar, maar omdat ik in die klas soms wel leuke dingen zie, of iets origineel, dat ik ook wel kan gebruiken of toepassen in mijn klas.” [Cassandra_T2]

De ontwikkeling van hun persoonlijk interpretatiekader was bijgevolg betekenisvol voor en samenhangend met de veranderingen in hun netwerk. De leerkrachten waren dus actieve actoren in hun professionele ontwikkeling en in de samenstelling van hun sociaal netwerk: de leerkrachten gaven doelbewust vorm aan hun sociaal netwerk. Dit specifiek samenstellen van hun netwerk of de mate waarin een individu intentioneel is in het aangaan van relaties en interageren met anderen (Moolenaar et al., 2014), leidde tot veranderende netwerken. Hier zagen we dan duidelijk de *agency* en *netwerkintentionaliteit* van de leerkrachten aan het werk. Individuen hadden een bepaalde mate van *agency* in het vormen en beëindigen van sociale relaties gezien hun eigen opvattingen over wat een goed netwerk – in termen van uitwisseling van waardevolle bronnen – voor hen is. Het strategisch en intentioneel aangaan van relaties hing samen met de professionele belangen van de leerkrachten. Zo zagen we hoe de professionele belangen van de leerkrachten niet alleen een rol speelden in het aangaan van relaties, maar ook voor de veranderingen in hun netwerken. Wanneer we dus kijken naar de evoluties in netwerken is het noodzakelijk telkens te gaan kijken naar betekenisgeving van de beginnende leerkracht en de micropolitieke realiteit mee in rekening te brengen.

6. Conclusie en discussie

Door het combineren van follow-up data over de sociale netwerken met kwalitatieve interviews over de professionele ontwikkeling van leerkrachten, beoogden we in deze studie na te gaan hoe beide processen samengaan en elkaar beïnvloeden. Deze studie droeg bij aan het bestaand onderzoek naar de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten door een sociaal netwerkperspectief te hanteren en daarbij aandacht te besteden aan de dynamische aard van netwerken (Sasovova et al., 2010) en de processen die daar aan de grondslag liggen (Crossley, 2010). Op deze manier konden we een uitgebreid beeld schetsen van het interactieve en relationele karakter van professionele ontwikkeling.

De beginnende leerkrachten vertoonden grotere netwerken in het begin van hun loopbaan. Dit is in lijn met onderzoek van o.m. Thomas en collega's (2020), März en Kelchtermans (2020) en Van Waes en collega's (2015) die laten zien dat beginnende leerkrachten verschillende professionele relaties aangaan die waardevol zijn voor het uitbouwen van hun professionele praktijk. Door hun loopbaan heen zagen we hoe de netwerk grootte afnam. Voor de meeste leerkrachten daalt het aantal relaties in hun netwerk: bijna alle leerkrachten benoemden minder relaties als betekenisvol voor wie ze drie jaar later zijn als leerkracht. Het web van relaties, als *product* van hun betekenisvolle interacties, was dus kleiner dan in het begin van hun loopbaan.

Zo zagen we echter ook dat dit netwerk niet losstond van de beginnende leerkracht die door de betekenisgevingsprocessen en interacties heen zijn/haar netwerk continu creëerde. Door deze voortdurende interacties werd het netwerk bevestigd of veranderd. Zo vormde het netwerk ook tegelijkertijd een *proces*. Daarom bestudeerden we niet alleen welke relaties bleven of verdwenen (als product), maar keken we ook naar de betekenis van de relaties waardoor het netwerk telkens opnieuw gecreëerd werd (als proces).

Bovendien bestudeerden we niet alleen deze dynamieken in de netwerken maar waren we ook geïnteresseerd in hoe we de netwerkveranderingen konden begrijpen. We beoogden m.a.w. de mechanismen die aan de grondslag lagen van de netwerkevoluties verder te ontrafelen. Rivera en collega's (2010) stellen dat veel onderzoeken naar de drijfveren achter veranderingen in netwerken de complexiteit en interactie tussen deze drijfveren vaak uit het oog verliezen. Wij deden hier een poging deze complexiteit weer te geven en een beter begrip te ontwikkelen van hoe verschillende mechanismen samenwerken en niet los kunnen worden gezien van de betekenisgeving van actoren. Verschillende en meerdere mechanismen kunnen een rol spelen bij eenzelfde verandering in het netwerk. Crossley (2010) wijst daarom op het belang van kwalitatief onderzoek om beter te begrijpen wat er aan de hand is in netwerken: "It allows us to both fine tune accounts by looking at how mechanisms manifest and operate in very specific circumstances and perhaps also to discover new mechanisms" (p. 24). Zo zagen we o.m. dat *homofilie* zowel in het begin als drie jaar later een rol speelt in de netwerken, maar dat de betekenis ervan door de tijd heen verschilt. Waar het in het eerste loopbaanjaar betrekking had op lesgeven in hetzelfde leerjaar, ging het drie jaar later over dezelfde normatieve opvattingen. Dat maakte dat er andere personen een rol spelen in hun netwerk, ondanks het feit er wel sprake is van eenzelfde netwerkmechanisme. Kwalitatief onderzoek maakte het mogelijk deze veranderende betekenis en ook het *waarom* erachter mee te nemen. Dankzij onze kwalitatieve netwerkbenadering toonden we aan hoe de betekenisgeving van de leerkrachten een grote rol speelde in de samenstelling, betekenis en verandering van hun netwerk.

De sociale netwerktheorie bouwt verder op de idee van sociaal kapitaal: bronnen worden uitgewisseld in het netwerk en zijn betekenisvol voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten. En hoewel wij dit gedachtegoed volgen en bevestigd zagen, willen we het nuanceren en verbreden. Ons onderzoek liet namelijk zien dat er sprake was van een complex wederzijds proces waarbij er niet alleen een invloed was van het netwerk – en de ingebedde bronnen – op de individuele actor, maar dat er telkens ook sprake was van een invloed van de individuele actor op zijn/haar sociaal kapitaal. De leerkrachten hadden namelijk zelf invloed op

de netwerksamenstelling, alsook op de betekenis van de uitgewisselde bronnen in hun netwerkrelaties. Naast de *netwerkmechanismen*, geïdentificeerd in de sociale netwerkliteratuur, wijzen we bijgevolg op het belang van de professionele ontwikkeling als mechanisme dat een rol speelt in het aangaan, behouden of verdwijnen van relaties. We lieten zien hoe de ontwikkeling van de taakopvatting, het zelfbeeld en zelfwaardegevoel van de leerkrachten een rol speelden in het intentioneel samenstellen van hun sociaal netwerk. In functie van de uitwisseling van bronnen gingen de leerkrachten hun relaties (pro)actief aan of verdwenen bepaalde relaties. Veranderende noden en belangen maakten dan dat de leerkrachten op zoek gingen naar andere bronnen, hun netwerk bijgevolg anders samenstelden én dat de betekenis van bepaalde relaties veranderde doordat er andere bronnen in deze relaties gezocht en uitgewisseld werden (zie ook Fox & Wilson, 2015; Nardi et al., 2000). Hun professionele ontwikkeling was bijgevolg betekenisvol voor de samenstelling én evolutie van hun netwerk, en zo ook voor de verdere betekenis van het netwerk voor hun professionele ontwikkeling.

We lieten hier dan ook zien hoe leerkrachten actieve actoren zijn in hun eigen professionele ontwikkeling. Hen ondersteunen in het navigeren in de sociale en (micro)politieke realiteit van de school kan hen helpen een netwerk samen te stellen dat beantwoordt aan hun noden en belangen. Op die manier kunnen ze actief, intentioneel en strategisch een netwerk uitbouwen dat betekenisvol is voor hun professionele ontwikkeling. Onderzoek suggereert dat individuen met een grotere bekwaamheid om actief relaties aan te gaan en te onderhouden, zich in een betere positie bevinden om toegang te krijgen tot unieke nodige bronnen en om betekenisvolle relaties aan te gaan (Moolenaar et al., 2014). Wanneer individuen dus intentioneel hun netwerk vormgeven en expliciet bepaalde mensen uitzoeken, realiseren ze een grotere toegang tot bepaalde bronnen (Moolenaar et al., 2014). Daarom is het belangrijk beginnende leerkrachten te wijzen op het belang van dit intentioneel netwerken (Baker-Doyle, 2011; Fox & Wilson, 2015). Onderzoek toont echter aan dat beginnende leerkrachten hier vaak moeilijkheden bij ondervinden en dat er individuele verschillen bestaan in de mate waarin actoren intentioneel zijn in het vormen van hun eigen sociale netwerken (Moolenaar et al., 2014): “Many are bewildered at the thought of building networks of support with colleagues, administrators, or parents” (Baker-Doyle, 2011, p.1). (Beginnende) leerkrachten moeten daarom niet alleen leren navigeren maar ook de nodige vaardigheden aangeleerd krijgen om intentioneel en doelgericht te netwerken. Leerkrachten kunnen zo o.m. getraind worden in hoe ze kunnen omgaan met het complexe samenspel van hun *agency* en de structurele aanwezigheid van anderen in de school als organisatie. Dit heeft implicaties voor o.m. lerarenopleidingen alsook voor de ondersteuning

die geboden wordt aan beginnende leerkrachten op school (Newberry & Allsop, 2017). Beide moeten hier de nodige aandacht aan besteden en de leerkrachten niet alleen wijzen op het belang van intentioneel netwerken, maar hen daar ook in ondersteunen.

Daarnaast zagen we hoe de leerkrachten door hun loopbaan heen relaties uitbouwden met collega's met wie ze niet zozeer structureel samenwerkten. Naast de parallelleerkracht met wie ze formele overlegmomenten hadden, zochten en vonden de leerkrachten collega's met wie ze hun taakopvatting deelden. Tijd en ruimte zouden kunnen worden gecreëerd om deze samenwerkingen te bevorderen en te ondersteunen. De directeur kan hierin een belangrijke rol spelen en de nodige condities creëren opdat deze relaties kunnen ontstaan en leerkrachten van elkaar kunnen leren (Thomas et al., 2020).

Verder onderzoek zou naast de beginnende leerkrachten ook deze collega's en directie kunnen bevragen. Gezien het onderzoeksdoel beperkte onze studie zich tot interviews met beginnende leerkrachten. Onze resultaten en inzichten zouden echter kunnen worden meegenomen en gecombineerd met data over de andere actoren in de school. Zo zouden de ego-netwerken kunnen worden gecombineerd met '*whole network*' data van de school (zie o.m. Thomas et al., 2020). Op deze manier kan verder inzicht worden verworven in de organisatorische context en de rol hiervan in (evoluties van) netwerken. Daarnaast kan zo ook de wederzijdse invloed, meer bepaald de betekenis van de beginnende leerkrachten voor de andere actoren in het netwerk, verder worden geëxploreerd. Onze analyse liet namelijk al zien hoe de beginnende leerkrachten niet alleen bepaalde bronnen en ondersteuning nodig hebben, maar zelf ook actieve actoren zijn die hun kennis en expertise kunnen delen. De beginnende leerkrachten moeten dan ook gezien worden als een potentiële aanwinst voor de school (Fox & Wilson, 2009; Kelchtermans, 2019).

Door gebruik te maken van een follow-up design konden we in deze studie recht doen aan het procesmatige karakter van de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten. Om de betekenis van het sociaal netwerk van leerkrachten voor dit leerproces verder te begrijpen, bood dit design een meerwaarde. Op deze manier konden we namelijk de dynamische en wederzijdse invloed van het netwerk en de professionele ontwikkeling blootleggen. Bij onderzoek waarbij slechts een momentopname bestudeerd wordt, bestaat namelijk de kans dat deze dynamieken onderschat worden. In deze studie konden we echter een uniek inzicht bieden in de betekenis van de relaties van beginnende leerkrachten door de tijd heen en laten zien hoe verschillende mechanismen een rol speelden in het vormen, behouden of verdwijnen van die relaties. Onze studie bood zo een belangrijke bijdrage aan sociaal netwerkonderzoek en onderzoek naar de professionele ontwikkeling van leerkrachten.

Algemene conclusie en discussie

Dit doctoraatsonderzoek had de ambitie bij te dragen tot verder inzicht in het socialisatieproces en de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten, en meer bepaald in de betekenis van de professionele kernrelaties en sociale netwerken voor deze processen. Met deze ‘joint PhD’ situeerden we ons enerzijds binnen het onderzoeksprogramma van de Gentse onderzoeksgroep ‘Lerarenopleiding & Professionele Ontwikkeling’ waar de focus o.m. ligt op sociale netwerken van beginnende leerkrachten. Anderzijds sloten we daarnaast ook aan bij de onderzoekslijn van het Centrum voor Onderwijsvernieuwing en de Ontwikkeling van Leraar en School (COOLS) over het samenspel van het individu, de beginnende leerkracht en de organisatorische werkcondities (o.m. Ballet, 2007; März, 2014; Piot, 2015; Vanassche, 2014; Vermeir, 2019). De verschillende studies in dit proefschrift boden een meer verfijnd inzicht in dit samenspel en ontrafelden daarbij de belangrijke rol van de sociale dimensie van de beroepscontext. In elke studie stond het relationeel karakter van het lerarenberoep centraal. Op deze manier leverden de diverse studies een verschillende, maar complementaire bijdrage aan het inzichtelijk maken van de inductiefase van leerkrachten. Daarbij zoomde DEEL 1 in op het proces van socialisatie en professionele ontwikkeling dat zich tijdens deze inductiefase afspeelde. DEEL 1 maakte het samenspel van betekenisgeving, professionele kernrelaties en formele werkcondities inzichtelijk. In DEEL 2 werd deze focus verder conceptueel en methodologisch verbreed en verdiept vanuit het sociaal netwerkperspectief. DEEL 2 maakte o.m. duidelijk hoe we de sociale netwerken van beginnende leerkrachten, en hun ontwikkeling door de tijd heen, kunnen begrijpen.

In dit laatste hoofdstuk blikken we terug op de ontwikkelde inzichten uit de verschillende deelstudies. (1) Eerst geven we een samenvatting van de belangrijkste bevindingen uit elke afzonderlijke empirische studie. (2) Daarna brengen we die bevindingen conceptueel-theoretisch samen als bijdrage aan de theorievorming rond de inductiefase in de lerarenloopbaan. (3) Vervolgens gaan we in op de methodologische bijdragen van dit proefschrift waarbij bijdragen aan theorievorming en methodologie kunnen richtinggevend zijn voor en verder gevalideerd worden in toekomstig onderzoek. (4) Daarom sluiten we af met een aantal reflecties over de beperkingen van ons onderzoek die we vertalen naar voorstellen voor vervolgonderzoek. We schetsen niet alleen de implicaties voor toekomstig onderzoek, (5) maar formuleren ook een aantal adviezen voor het beleid en de praktijk.

1. Samenvattend overzicht van de afzonderlijke studies

DEEL 1

1.1 Studie 1: Korte contracten, langdurige impact? Een follow-up studie naar de inductiefase van beginnende leerkrachten

De afgelopen decennia kreeg de inductiefase van leerkrachten veel aandacht in internationaal onderzoek (zie bijv. Avalos, 2016; Gold, 1996; Kagan, 1992; Veenman, 1984; Watt & Richardson, 2008; Zeichner & Gore, 1990). Ook de recente bezorgdheden en cijfers over leerkrachten die voortijdig het beroep verlaten, plaatsten deze inductiefase op de onderzoeksagenda (Craig, 2017; Fantilli & McDougall, 2009; Ingersoll & Strong, 2011; Struyven & Vanthournout, 2014; Thomas et al., 2019). Om de beweegredenen van beginnende leerkrachten tijdens deze eerste loopbaan jaren beter te begrijpen bestudeerden we de beleving van hun eerste loopbaanjaar.

Vanuit een interactionistische benadering focusten we ons op de dynamische interacties tussen de beginnende leerkracht en de werkcondities in de school als organisatie (Kelchtermans & Ballet, 2002a,b; Piot et al., 2010; Vanderlinde & Kelchtermans, 2013). Een centrale dimensie van de organisatorische context wordt gevormd door de sociale en relationele aard ervan. Bijgevolg plaatsten we de professionele kernrelaties centraal, en meer bepaald de interacties van de leerkrachten met de verschillende actoren in die relaties. Door gebruik te maken van een follow-up design konden we de processen van socialisatie en professionele ontwikkeling bestuderen zoals ze zich door het eerste loopbaanjaar heen daadwerkelijk ontwikkelden. Bovendien konden we ook de ontwikkelende interacties en relaties in de loop van de tijd onderzoeken.

Verder bouwend op de inzichten en concepten van het betekenisgevings- en micropolitiek perspectief bestudeerden we socialisatie en professionele ontwikkeling als processen bepaald door de dynamiek tussen het individu en de professionele kernrelaties, hun betekenis en hun feitelijke aanwezigheid in de school als organisatie. Zo besteedden we expliciet aandacht aan de betekenis van deze relaties in de manier waarop de leerkrachten hun eerste loopbaanjaar ervaren. Door bovendien ook gebruik te maken van de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (1985, 2000) creëerden we meer inzicht in de beroepsmotivatie van de beginnende leerkrachten. We structureerden onze bevindingen rond drie thema's die naar voren kwamen uit de analyses.

Ten eerste zagen we hoe de formele werkcondities op een specifieke manier betekenisvol bleken. Aan de hand van het follow-up design konden we de betekenisvolle impact van *tijd* voor de beleving van de inductiefase ontrafelen. Zo zagen we hoe de wachttijd (voor en tussen de tewerkstellingen) relevant was voor de beginnende leerkrachten. Daarnaast had ook de duur van de contracten zelf verregaande implicaties voor de ontwikkeling van het professioneel zelfverstaan van de leerkrachten. Bovendien creëerden de werkonzekerheid en korte tewerkstellingen extra stress, onzekerheid en een daling in de beroepsmotivatie.

Ten tweede hadden de formele werkcondities een belangrijke impact op de professionele kernrelaties van de beginnende leerkrachten. De vaak zeer korte contracten lieten niet toe relevante professionele relaties uit te bouwen. Daarenboven bleken de leerkrachten ook een beschermende strategie te hanteren: ze hielden in de verschillende relaties emotionele afstand om zich te beschermen tegen de emotionele kost bij het einde van de tewerkstelling. Door deze terughoudendheid in de professionele kernrelaties daalde ook het potentiële voordeel dat die relaties met zich meebrengen. Ze vormen namelijk een potentiële bron voor jobtevredenheid, zelfwaardergevoel en professionele ontwikkeling.

Tot slot bleken de leerkrachten als gevolg van de korte contracten en de werkonzekerheid zich vooral functioneel en instrumenteel op te stellen in hun relaties. Om hun organisatorische belangen i.v.m. hun tewerkstelling te realiseren, maakten ze gebruik van ‘*impression management*’ (Goffman, 1959) in de relatie met de directeur en vaak zelfs ook tegenover de collega's. Dit betekent dat ze er alles aan deden een goede indruk na te laten op deze actoren. Die vorm van *impression management* vroeg niet alleen een aanzienlijke emotionele investering, maar had ook als gevolg dat ze de mogelijke steun en sociale erkenning misliepen die ze dankzij deze relaties hadden kunnen krijgen.

Op die manier zagen we hoe formele werkcondities – namelijk de contractvoorwaarden – de ervaring van beginnende leerkrachten, hun relaties en hun professioneel leren diepgaand beïnvloedden. Er is in de wetenschappelijke literatuur echter weinig aandacht voor de impact van de korte, fragmentarische tewerkstellingen waar veel beginnende leerkrachten in starten. Met deze studie kwamen we tegemoet aan deze lacune in het wetenschappelijk onderzoek. Het is dan ook duidelijk dat de rol van de formele werkcondities niet kan worden onderschat. Willen we de redenen van leerkrachten om al dan niet in het beroep te blijven begrijpen, is het belangrijk hier aandacht aan te besteden.

Bovendien liet deze studie zien hoe een groot deel van de reeds ontwikkelde onderwijskundige inzichten maar relevant wordt van zodra de tewerkstelling een minimale duur en bepaalde stabiliteit kent. Bijvoorbeeld mentorpraktijken, initiatieven voor professionele ontwikkeling en ondersteuning van beginnende leerkrachten, maar ook de betekenis van de kernrelaties voor erkenning, steun en professioneel leren worden maar echt betekenisvol wanneer de formele werkcondities dat toelaten. De beginnende leerkrachten moeten m.a.w. de tijd krijgen om relaties met belangrijke actoren te ontwikkelen. Het blijkt essentieel dat de professionele kernrelaties de kans krijgen om intrinsiek relevant te worden als sociaal-professioneel belang en bron voor professionele groei. Deze conclusie vormde de inzet van Studie 2.

1.2 Studie 2: Loopbaanverhalen. Tijd voor de sociaal-professionele ruimte

Aansluitend bij de conclusies van de vorige studie richtten we ons in Studie 2 verder op het ontrafelen van de betekenis van de formele werkcondities voor de processen van socialisatie en professionele ontwikkeling tijdens de inductiefase.

Door dezelfde leerkrachten vijf jaar later opnieuw te bevragen gingen we na welke betekenisvolle impact het stabiliseren van de formele werkcondities had op de beroepssocialisatie en professionele ontwikkeling. We verzamelden de loopbaanverhalen van de leerkrachten en vergeleken hun betekenisgevingen. Zo vormde het *follow-up design* een manier om de ontwikkeling van betekenissen – en bij uitbreiding professionele ontwikkeling – door de tijd heen te vatten. We analyseerden de verhalen door gebruik te maken van het betekenisgevings- en micropolitiek perspectief.

De resultaten lieten zien hoe de drie thema's uit Studie 1 vijf jaar later nog steeds een rol speelden voor de leerkrachten. De formele werkcondities waren geëvolueerd door de inductiefase heen: de leerkrachten hadden stabielere werkcondities. Hierdoor evolueerde een continue onzekerheid i.v.m. hun tewerkstelling naar een onzekerheid over hun tewerkstelling op het einde van het schooljaar. Voornamelijk bezorgdheden rond de vaste benoeming maakten nu deel uit van hun loopbaanbeleving. Ofschoon de onzekerheden dus niet weg waren, namen ze een minder prominente plaats in de beleving van de inductiefase in en waren de gevolgen voor het zelfverstaan van de leerkrachten minder ingrijpend. Bovendien zagen we hoe de leerkrachten na vijf jaar positiever terugblikten op de werkcondities in hun eerste loopbaanjaar en die erkenden als leerkans.

De implicatie van de korte contracten voor de ontwikkeling van de professionele kernrelaties veranderde ook door de loopbaan van de leerkrachten heen. De resultaten lieten zien hoe de

leerkrachten zich engageerden in hun verschillende relaties eenmaal ze langer tewerkgesteld waren. Hierdoor konden de relaties zich ontwikkelen als bron van erkenning en bevestiging, en zo betekenisvol zijn voor het zelfbeeld en zelfwaardegevoel van de leerkrachten. Ook de taakopvatting en subjectieve onderwijstheorie kregen verder vorm dankzij het engagement dat de leerkrachten aangingen in de relatie met o.a. de leerlingen en hun collega's. Dat was bovendien belangrijk voor de beroepsmotivatie van de leerkrachten. Niet alleen gingen ze het engagement aan, ook nam hun strategisch gedrag, zoals het *impression management*, af. Doordat hun organisatorische belangen minder prioritair waren, kregen de relaties de kans om te evolueren tot sociaal-professioneel belang. Anders geformuleerd: de professionele kernrelaties konden uitgroeien tot waardevolle bronnen van steun, erkenning en professioneel leren.

Wat we bijgevolg vaststelden is dat stabiliteit in formele werkcondities ervoor zorgde dat de relaties een bepaalde duurzaamheid en voorspelbaarheid kregen. De leerkrachten leerden de relatie- en interactiepatronen kennen en ze leerden navigeren tussen de verschillende verwachtingen en gedragsnormen die in de school heersten. Dankzij de stabiele formele werkcondities konden ze m.a.w. de schoolcultuur leren kennen en er deel van uitmaken. Als belangrijk aspect van het socialisatieproces konden ze zo hun plaats in de school verwerven en bovendien ook hun sociaal-professionele belangen realiseren. Ze konden namelijk goede relaties met de verschillende actoren in de school ontwikkelen.

Naast het navigeren omvatte het socialisatieproces ook een belangrijk aspect van negotiëren (Achinstein, 2006; Kelchtermans, 2018a,b). De leerkrachten werden geconfronteerd met tegenstrijdige normatieve opvattingen over bijvoorbeeld 'goed' onderwijs. Zo ervaaarden de leerkrachten een tweestrijd tussen hun eigen normatieve opvattingen en de schoolcultuur. Daarnaast ervaaarden ze ook de onvermijdelijke normatieve en politieke geladenheid in hun professionele relaties. Zo zagen we hoe de verschillende professionele kernrelaties elk op hun beurt onvermijdelijk fungeerden als een tweesnijdend zwaard, met bijbehorende implicaties voor de verschillende elementen van het professioneel zelfverstaan van de leerkrachten. Enerzijds boden ze steun, hulp en erkenning. Anderzijds vormden ze bronnen van frustratie, stress en twijfel aan de eigen competenties. De verschillende kernrelaties bleken dus een complexe en tweeledige rol te spelen voor de beginnende leerkrachten (zie ook Kelchtermans, 2017a, 2018a). Onze resultaten lieten vervolgens zien hoe de beginnende leerkrachten als actieve actoren in staat waren om te gaan met de eerder nadelige relaties. Ze onderhandelden over de mate waarin ze hun opvattingen aanpasten. Op deze manier konden ze hun plaats in de

school vinden. Hun micropolitieke geletterdheid hielp hen om te gaan met de complexe sociale – en onvermijdelijk ook politieke en normatieve – dimensie van het beroep. Belangrijk daarvoor bleef echter de nodige sociale erkenning zodat ze zich behandeld voelden als volwaardige leden van de school en als actoren met relevante professionele expertise.

Zo zagen we in deze studie dat wanneer de leerkrachten de *tijd* kregen om hun professionele kernrelaties te ontwikkelen, deze relaties intrinsiek relevant en betekenisvol werden. Op die manier vormden ze een gewaardeerde werkconditie en fungeerden ze als bron voor professionele groei. Daarnaast was het belangrijk dat leerkrachten de *ruimte* kregen om te (onder)handelen opdat ze als professioneel lid van de school konden functioneren en hun professioneel zelfverstaan als leerkracht verder konden ontwikkelen. Voor het bestuderen van de processen van socialisatie en professionele ontwikkeling bleek aandacht besteden aan het complexe samenspel van werkcondities, professionele kernrelaties en de betekenisgeving van leerkrachten cruciaal. Door bovendien gebruik te maken van een follow-up design konden we deze processen door hun loopbaan heen bestuderen. Dit design bood zo een meerwaarde voor het bestuderen van de inductiefase van beginnende leerkrachten.

In DEEL 1 maakten we de beroepssocialisatie en professionele ontwikkeling inzichtelijk door het samenspel tussen de structurele werkcondities en betekenisgeving te ontrafelen. Meer bepaald bevroegen we de sociale dimensie van deze processen vanuit de betekenisgeving van de individuele leerkrachten en bestudeerden we hun loopbaanverhalen. Op die manier konden we onontgonnen aspecten van de inductiefase blootleggen en laten zien hoe deze aspecten een rol speelden in de beleving van de beginnende leerkrachten en verregaande implicaties hadden voor hun beroepsmotivatie en professionele ontwikkeling als leerkracht.

Om de sociale dimensie van het lerarenberoep verder centraal te stellen en te ontrafelen hoe de *structurele* aanwezigheid van andere actoren betekenisvol was voor het professionele leerproces van leerkrachten, maakten we in DEEL 2 gebruik van het *sociaal netwerkperspectief*.

DEEL 2

1.3 Studie 3: Sociaal kapitaal in actie. De betekenis van sociale netwerken voor de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten

In deze studie bouwden we voort op eerdere inzichten over de inductiefase als uitdagende loopbaanfase en het belang van ondersteuning voor beginnende leerkrachten (Burke et al., 2015; Cochran-Smith et al., 2012; Gaikhorst et al., 2014; Ingersoll & Strong, 2011; Intrator,

2006; Kelchtermans, 2019; Orland-Barak, 2016; Snoeck et al., 2010; Thomas, 2019). Ook de verschillende professionele kernrelaties werden aangehaald als belangrijke informele vormen van steun voor beginnende leerkrachten (zie bijv. März & Kelchtermans, 2020). We zagen in DEEL 1 het belang van de relaties als bron van sociale erkenning en de tweeledige rol die ze kunnen spelen. Om een diepgaander en genuanceerder begrip te verwerven over de betekenis ervan voor beginnende leerkrachten, maakten we in DEEL 2 gebruik van het sociaal netwerkperspectief. Concreet hebben we met deze studie ingezet op het ontrafelen van de rol van sociale netwerken voor de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten. Gebaseerd op de theorie van *sociaal kapitaal* (Bourdieu, 1986; Burt, 1992; Coleman, 1990; Nahapiet & Ghoshal 1998; Putnam, 1993) bestudeerden we de uitwisseling van bronnen om de betekenis van de relaties voor de professionele ontwikkeling te ontleden.

De resultaten maakten duidelijk dat de drie dimensies van sociaal kapitaal, zoals onderscheiden door Nahapiet en Ghoshal (1998), een versterkte conceptualisering boden om inzicht te krijgen in de manier waarop sociaal kapitaal fungeerde. In de eerste plaats zagen we hoe de *structurele dimensie* gevisualiseerd kon worden a.d.h.v. sociale netwerken. De bronnen zaten structureel ingebed in dit netwerk. Bijgevolg gaf een beschrijving van de netwerksamenstelling een eerste indicatie van het sociaal kapitaal van beginnende leerkrachten. De samenstelling van het netwerk had namelijk een belangrijke invloed op de toegankelijkheid van betekenisvolle bronnen voor de professionele ontwikkeling. Het bestuderen van deze structurele dimensie is bijgevolg nodig om te begrijpen hoe sociaal kapitaal bijdraagt aan professionele ontwikkeling. De beschrijving van de netwerksamenstellingen liet zien hoe de netwerken zowel binnen- als buitenschoolse actoren bevatten, die relevant waren voor het professionele leerproces van de leerkrachten. De grenzen van hun netwerken vielen dus niet samen met de grenzen van de school. Bovendien toonden de resultaten hoe er sprake was van een samenspel van actoren en structuren in de samenstelling van deze netwerken. Anders geformuleerd vormde het netwerk het resultaat van de interactie van de interpreterende beginnende leerkracht met de professionele kernrelaties die structureel aanwezig waren in de school als organisatie. Het ontrafelen van dit onderliggende mechanisme hielp verduidelijken hoe de netwerken niet los kunnen worden gezien van de betekenisgeving van de leerkrachten. Zo zagen we hoe de structurele dimensie van sociaal kapitaal niet los kan worden gezien van de cognitieve dimensie.

De *cognitieve dimensie* wees op het belang van betekenisgeving. Om de betekenis van het netwerk voor de professionele ontwikkeling te onderzoeken, bestudeerden we naast de netwerksamenstelling ook de inhoud van de netwerkrelaties. Met de inhoud van de relatie

verwezen we naar de betekenis ervan voor de leerkracht in termen van professionele ontwikkeling. We onderzochten m.a.w. welke betekenisvolle bronnen er werden uitgewisseld in de relaties. We lieten zien hoe de relaties sociaal kapitaal ontsloten en de leerkrachten toegang boden tot verschillende soorten bronnen. We konden daarbij twee categorieën identificeren: de professionele en de persoonlijke bronnen. De professionele bronnen hebben betrekking op o.m. informatie en kennis. De persoonlijke bronnen verwijzen naar die bronnen die de leerkrachten helpen omgaan met emoties en stress. Beide bleken betekenisvol voor enerzijds de ontwikkeling van de subjectieve onderwijstheorie en anderzijds voor de ontwikkeling van het professioneel zelfverstaan van de beginnende leerkrachten. Door deze inhoud bloot te leggen toonden we hoe de betekenisvolle interacties resulteerden in veranderingen in het persoonlijk interpretatiekader van de leerkracht én hoe de betekenisgeving daarbij een rol speelde. De leerkrachten creëerden én onderhandelden de betekenis van de bronnen mee. De resultaten gaven aan hoe ze de negatieve betekenis van de uitgewisselde bronnen interpretatief onderhandelden. We zagen in DEEL 1 al hoe ze actieve actoren waren in het onderhandelen van negatieve relaties. Deze bevinding konden we in deze studie verder verdiepen door het onderhandelingsproces van de betekenis van de bronnen te duiden. Ook hun professionele belangen speelden een rol in dit onderhandelingsproces. De leerkrachten maakten dan gebruik van verschillende strategieën om de betekenissen te onderhandelen. Ze hanteerden bijvoorbeeld andere netwerkrelaties als compensatiemechanisme voor de eerder negatieve bronnen in bepaalde relaties. Het bestuderen van de cognitieve dimensie toonde zo hoe de bronnen ook betekenisvol waren voor de professionele ontwikkeling wanneer er verschillen in opvattingen waren. De betekenis werd dan gecreëerd en (inter)actief onderhandeld via betekenisgevings- en onderhandelingsprocessen die zich afspeelden in de interacties.

Tot slot zagen we hoe de toegankelijkheid en uitwisseling van bronnen niet alleen bepaald werd door de betekenisgeving, maar ook door de kwaliteit van de relaties. M.a.w. speelde ook de *relationele dimensie* van sociaal kapitaal een rol. Collegialiteit, samenwerking en vertrouwen als waarden en normen die deel uitmaken van de schoolcultuur hadden een invloed op de uitwisseling van betekenisvolle bronnen voor de leerkrachten. Vertrouwen bevorderde bijvoorbeeld de uitwisseling van bronnen. Onze resultaten toonden bovendien aan hoe zowel de structurele als de cognitieve dimensie een invloed hadden op deze relationele dimensie. Zo is bijvoorbeeld de structurele organisatie van regelmatige interacties bevorderend voor het vertrouwen in relaties. Er was dus sprake van wederzijdse invloeden die wezen op het dynamisch aspect van sociaal kapitaal. Door deze drie dimensies van naderbij te bestuderen

zagen we welke processen een rol spelen bij de betekenis van het sociaal netwerk voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten.

Niet alleen sociaal kapitaal, maar ook professionele ontwikkeling wordt geconceptualiseerd als dynamisch. We vroegen ons dan ook af hoe sociale netwerken en professionele ontwikkeling door de tijd heen evolueerden. Bovendien stelden we daarbij de vraag of er slechts sprake was van invloed van sociale netwerken op professionele ontwikkeling of dat er ook hier een wederzijds en complex samenspel werkzaam was? Om de samenhang van deze processen verder te verkennen was het bijgevolg nodig gebruik te maken van een *follow-up* benadering. Dat was de inzet van Studie 4.

1.4 Studie 4: De evolutie van sociale netwerken van beginnende leerkrachten en hun professionele ontwikkeling – een verkenning

In de laatste studie van dit proefschrift besteedden we aandacht aan het dynamisch karakter van zowel netwerken als professioneel leren om het proces van professionele ontwikkeling verder inzichtelijk te maken. Aan de hand van het betekenisgevings- en micropolitiek perspectief, als aanvullende conceptuele kaders naast het sociaal netwerkperspectief, legden we de actieve rol van de leerkrachten en de dynamieken in hun netwerken bloot. Opnieuw maakten we gebruik van een *follow-up design*. Dit design hield in dat we de leerkrachten uit Studie 3 drie jaar later opnieuw bevroegen. Voortbouwend op Studie 3 bespraken we in de resultaten de veranderingen op vlak van de drie dimensies van sociaal kapitaal. We lieten a.d.h.v. de veranderingen in de netwerksamenstellingen zien hoe de *structurele dimensie* evolueerde door de loopbaan van de leerkrachten heen. We bespraken de verschillende actoren uit de netwerken van de leerkrachten, waarbij we per actor nagingen of die persoon in de netwerken gebleven, verdwenen of toegevoegd was. Per actor bestudeerden we ook de veranderingen in de betekenis van deze relatie. Ook de *cognitieve dimensie* werd dus bestudeerd. Ten derde keken we naar de *relationele dimensie* of de kwaliteit van de relatie, en specifiek naar het vertrouwen in de relaties met de verschillende actoren. We duiden deze netwerkveranderingen telkens vanuit het betekenisgevings- en micropolitiek perspectief.

Zo lieten we eerst en vooral zien hoe de netwerken kleiner werden door de loopbaan heen. De leerkrachten benoemden drie jaar later minder relaties als betekenisvol voor wie ze zijn als leerkracht. Dat was het resultaat van de betekenisgevingsprocessen en interacties van de leerkracht waardoor hij/zij zijn/haar netwerk continu creëerde. De netwerkveranderingen konden m.a.w. niet los worden gezien van de betekenisgeving van actoren. De leerkrachten

gaven betekenis aan de andere actoren en hun relatie ermee. Ze interpreteerden de situaties en de potentiële bronnen die uitgewisseld werden in deze relaties. Hierdoor nam bijvoorbeeld de aanwezigheid van de relatie met de zorgleerkracht af in de netwerken van de leerkrachten. We lieten zien hoe naast deze betekenisgeving ook de professionele belangen van de leerkrachten een rol speelden in de netwerkveranderingen. Niet alleen de veranderende organisatorische belangen maar ook de zelfbelangen van de leerkrachten waren betekenisvol voor de netwerkveranderingen. De resultaten gaven dan ook aan hoe de leerkrachten bepaalde eigen opvattingen hadden over het vormen en voortzetten van hun relaties. Zo was de zorgleerkracht bijvoorbeeld minder prominent aanwezig in de netwerken omdat de leerkrachten minder nood ervaarden aan hulp i.v.m. leerlingen met specifieke noden. Deze opvattingen hadden dus telkens betrekking op de uitwisseling van betekenisvolle bronnen voor hun professionele ontwikkeling.

Op deze manier toonden we ten tweede hoe er sprake was van een complex wederzijds proces. Er was niet alleen een invloed van het netwerk en de ingebedde bronnen op de leerkracht, maar er was telkens ook sprake van een invloed van de leerkracht op zijn/haar netwerk. Zowel de netwerksamenstelling als de betekenis van de netwerkrelaties voor de professionele ontwikkeling werden bepaald door het ontwikkelende persoonlijk interpretatiekader van de leerkracht. Zo zagen we hoe de professionele ontwikkeling van leerkrachten meebepalend was voor netwerkveranderingen en hoe er sprake was van een wederzijdse invloed tussen het netwerk en professioneel leren. Veranderende opvattingen, noden en belangen maakten dat de leerkrachten op zoek gingen naar andere bronnen. Zo zochten ze bijvoorbeeld meer naar betekenisvolle bronnen die aansloten bij hun persoonlijke opvattingen. Ze stelden bijgevolg hun netwerk anders samen. Bovendien veranderde hierdoor ook de betekenis van bepaalde relaties doordat er andere bronnen in deze relaties gezocht en uitgewisseld werden. Hun professionele ontwikkeling was bijgevolg betekenisvol voor de samenstelling, betekenis én evolutie van hun netwerk. Hun professionele ontwikkeling bepaalde dus ook wat het netwerk betekende voor hun verdere professionele ontwikkeling. Die dynamische en wederzijdse invloed van het netwerk en de professionele ontwikkeling konden we blootleggen dankzij het follow-up design.

Na dit samenvattend overzicht van de bevindingen uit de verschillende empirische studies gaan we nu in op zowel de theoretische als methodologische bijdragen van dit proefschrift.

2. Theoretische bijdrage

Op theoretisch vlak was het doel van dit proefschrift een bijdrage te leveren aan het onderzoek naar de inductiefase van beginnende leerkrachten en specifiek inzicht te bieden in de processen van socialisatie, professionele ontwikkeling en de betekenis van de sociale dimensie van de beroepscontext.

2.1 Geïntegreerd conceptueel kader

Door een integratie van de inzichten uit het betekenisgevings-, micropolitiek en sociaal netwerkperspectief konden we het socialisatieproces, de professionele ontwikkeling en de betekenis van de professionele kernrelaties verder verduidelijken. De combinatie van het betekenisgevings- en micropolitiek perspectief als complementaire theoretische kaders werd al door verschillende onderzoekers gehanteerd (Bui, 2013; Piot & Kelchtermans, 2016; Vanderlinde & Kelchtermans, 2013) en bleek ook een meerwaarde in onderzoek naar beginnende leerkrachten (Christensen, 2013; Curry et al., 2008; Jokikokko et al., 2017; Kelchtermans & Ballet, 2002a,b; Uitto et al., 2015).

Ook de combinatie van het betekenisgevingsperspectief en het sociaal netwerkperspectief werd al door onderzoekers toegepast (zie bijv. März & Kelchtermans, 2020; Ooghe et al., 2016). Zij gingen bijvoorbeeld na hoe de positie in de netwerkstructuur een rol speelde in de betekenisgevingsprocessen van actoren ingebed in de netwerken (Ibarra & Andrews, 1993; Lockett et al., 2014). Heel wat van deze studies zijn terug te vinden in het onderzoeksdomein van onderwijsbeleid en -vernieuwingen, waarbij de rol van sociale netwerken en opvattingen van actoren m.b.t. de vernieuwing of het beleid onderzocht worden (Coburn, 2001; Coburn & Russell, 2008; Frank et al., 2020; Siciliano et al., 2017). Daarnaast zijn er ook onderzoekers die methodologische en/of theoretische bijdragen schreven waarbij de idee van interpretaties door actoren in combinatie met sociale netwerken behandeld werd (zie o.m. Crossley et al., 2015; Edwards, 2010; Jack, 2010; Knox et al., 2006). Tot nu toe bestaat er echter weinig onderzoek dat deze perspectieven expliciet conceptueel combineert en toepast als analytisch kader in empirisch onderzoek naar de inductiefase van beginnende leerkrachten. Bovendien blijkt de toevoeging van het micropolitiek perspectief in sociaal netwerkonderzoek naar beginnende leerkrachten eerder zeldzaam. Bij ons weten is er zelden aandacht voor de onvermijdelijke en cruciale normatieve en politieke dimensie van relaties. De combinatie van de drie theoretische perspectieven bleek zo een vernieuwende en waardevolle manier te zijn om de betekenis van

de professionele kernrelaties en sociale netwerken voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten te bestuderen.

Aan de hand van de hoger aangehaalde drie dimensies van sociaal kapitaal (Nahapiet & Ghoshal, 1998) maken we hierna de complementariteit van het betekenisgevings-, micropolitiek en sociaal netwerk perspectief duidelijk. De structurele, de relationele en de cognitieve dimensie worden analytisch onderscheiden, maar hangen sterk samen.

A. Structurele dimensie: het sociaal netwerkperspectief

(1) De *structurele dimensie* stelt dat de bronnen zijn ingebed in de sociale structuur en dat deze structuur bijgevolg een invloed heeft op de interacties van actoren en uitwisseling van bronnen. Die structuur van sociale relaties kan worden gevisualiseerd als een sociaal netwerk dat individuen kansen biedt om bronnen (*‘resources’*) te verkrijgen (Moolenaar et al., 2009). Het uitgangspunt van het *sociaal netwerkperspectief* is dat individuele actoren (beginnende leerkrachten) interageren met verschillende andere actoren. Deze actoren worden aangeduid als *‘nodes’* en verwijzen naar de eenheden die de kern van het sociaal netwerk vormen (Carolan, 2013). In dit proefschrift verwijst de term actoren telkens naar individuen of groepen van individuen (zoals de collega’s of de leerlingen). De interactie verwijst naar de manier waarop individuen en groepen op elkaar reageren, ten opzichte van elkaar handelen en elkaar proberen te beïnvloeden. De herhaalde interacties resulteren in relaties. Relaties kunnen we volgens Crossley (2010) opvatten als: “lived histories of iterated interaction which constantly evolve as a function of continued interaction between parties” (p. 8). Dit betekent dat actoren met elkaar interageren en dat sociale interactie resulteert in meer duurzame relaties. De relaties die resulteren uit deze interacties gaan op hun beurt ook verdere interacties beïnvloeden. In de sociale netwerktheorie worden de relaties aangeduid als *‘ties’* en verwijzen ze naar het verband tussen de verschillende actoren – letterlijk datgene dat hen verbindt (Meredith, 2017). De combinaties van dergelijke relaties vormen uiteindelijk een sociaal netwerk: door herhaalde interacties met andere actoren ontstaan er relaties en deze relaties vormen verschillende patronen. Deze interactie- en relatiepatronen worden visueel voorgesteld aan de hand van een sociaal netwerk. Een sociaal netwerk bestaat dan uit een set van actoren en de relaties die hen verbinden (Borgatti & Ofem, 2010).

De relaties kunnen worden gezien als verbindingen voor de uitwisseling van bronnen (Kilduff & Tsai, 2003). Deel uitmaken van een netwerk geeft de actoren toegang tot verschillende mogelijke bronnen (Nardi et al., 2000). Onze resultaten tonen hoe de bronnen verworven en

doorgegeven worden via dit netwerk van relaties. De leerkrachten hebben toegang tot persoonlijke en professionele bronnen via de relaties in hun ego-netwerk. Het sociaal netwerkperspectief helpt ons dus om de structurele inbedding van actoren, relaties en bronnen te vatten.

Relaties zijn echter geen vaststaand gegeven. Zo kunnen ‘goede’ collegiale relaties, die bijvoorbeeld te positief of te ondersteunend zijn, ook contraproductief uitdraaien (Achinstein, 2002; de Lima, 2001; Staessens, 1991; zie ook Studie 2). Daarom moeten we de relaties – en bij uitbreiding het sociaal netwerk – telkens begrijpen in termen van hun betekenis voor en interpretatie door de actoren zelf. De leerkrachten geven namelijk betekenis aan anderen en aan hun relatie met deze anderen. Vanuit deze betekenisgeving ontstaat de netwerkrelatie en ontleent ze er betekenis aan. Deze betekenisgeving is vervolgens meebepalend voor hoe de actoren handelen: “The meaning in and of a relationship determines the chance that the individuals involved act in certain ways” (Fuhse & Mutzel, 2011, p. 1069). Het perspectief op de structurele inbedding van actoren, relaties en bronnen moet daarom worden aangevuld met het betekenisgevingsperspectief.

B. Cognitieve dimensie: het betekenisgevingsperspectief

(2) De *cognitieve dimensie* maakt duidelijk dat het delen van bronnen maar mogelijk was omdat de leerkrachten in bepaalde mate betekenissen deelden. De leerkrachten interpreteerden de interacties, de situaties en de potentiële bronnen vanuit een minstens gedeeltelijk gemeenschappelijk kader (zoals bijv. de schoolcultuur). Het *betekenisgevingsperspectief* bood de handvaten om de rol van zowel de individuele als de collectieve betekenisgevingsprocessen te bestuderen.

Voor het conceptualiseren van de individuele betekenisgevingsprocessen hanteerden we de notie van het *persoonlijk interpretatiekader* (Kelchtermans, 1994, 2009a). Kelchtermans (1994, 2009a) maakte duidelijk hoe we dit interpretatiekader moeten begrijpen als het resultaat van individuele betekenisgeving aan ervaringen uit het verleden en tegelijkertijd ook altijd als bepalend voor, als een voorwaarde voor (verdere) betekenisgeving. Zowel het professioneel zelfverstaan als de subjectieve onderwijstheorie – de twee domeinen van het persoonlijk interpretatiekader – vormen op elk moment zowel een product, namelijk hoe men zichzelf ziet op een bepaald moment in de tijd, als een voortdurend proces. Zo omschreven de leerkrachten zich als een strenge leerkracht, maar werd dit ook continu gereconstrueerd door de betekenisvolle ervaringen die ze tijdens hun loopbaan opdeden (zie Kelchtermans, 1994,

2009a). Dankzij de inzichten van het betekenisgevingsperspectief konden we duiden hoe de interpretaties van de leerkrachten hun handelen meebepaalden (Weick et al., 2005). Korte tewerkstellingen kregen bijvoorbeeld een betekenislaag die verregaande implicaties had voor het zelfwaardegevoel en de beroepsmotivatie van de leerkrachten. Op die manier konden we ook de vinger leggen op de betekenis van de relaties voor hun professionele ontwikkeling. Als gevolg van de verschillende ervaringen en interacties met anderen evolueerde het persoonlijk interpretatiekader. De subjectieve onderwijstheorie breidde bijvoorbeeld uit door de interacties met de parallelleerkracht die concrete tips aanreikte.

De cognitieve dimensie van sociaal kapitaal maakt duidelijk dat sociaal kapitaal niet enkel vanuit de inbedding in de sociale structuur kan worden bestudeerd (Nahapiet & Ghoshal, 1998). Voor het verkrijgen van inzicht in de processen van socialisatie en professionele ontwikkeling is het bestuderen van de betekenisgevingsprocessen belangrijk. Ze helpen ons zicht te krijgen op de *betekenis* van de professionele kernrelaties in deze processen. Zo zagen we dat zowel de samenstelling als de betekenis van het netwerk – en de evoluties hierin – telkens moesten worden begrepen vanuit de betekenis van de bronnen voor de professionele ontwikkeling van de leerkrachten.

Naast de individuele betekenisgevingsprocessen, speelden ook de collectieve betekenisgevingsprocessen daarbij een rol. Door de interacties met anderen heen geven leerkrachten ook samen betekenis, wat kan resulteren in *gedeelde* betekenisssystemen (Coburn, 2001). Aan de gedeelde betekenisssystemen in een school wordt vaak gerefereerd met de notie *schoolcultuur* (Erickson, 1987; Staessens, 1991; Stoll, 2000). Ook de schoolcultuur vormde een interpretatieve filter (Kelchtermans, 2018c) die het interpretatieproces en zo ook het gedrag van de leerkrachten beïnvloedde. De leerkrachten leerden de heersende waarden en normen kennen en gaven zo betekenis aan bijvoorbeeld hun positie als beginnende leerkracht in een vergadering. Dit bepaalde vervolgens hoe ze zich daar gedroegen. Om het gedrag van leerkrachten – en de ontwikkeling ervan – te begrijpen was het bijgevolg belangrijk aandacht te besteden aan deze collectieve betekenisgevingsprocessen. Maar ook voor het bestuderen van de betekenis van de relaties waren de collectieve betekenisgevingsprocessen belangrijk. Een gedeeld referentiekader – zoals de schoolcultuur – ondersteunde namelijk de toegankelijkheid tot de verschillende bronnen, alsook de mogelijkheid die onderling te delen en nieuwe interpretaties te ontwikkelen. Analooq aan het persoonlijk interpretatiekader is ook de schoolcultuur geen vaststaand gegeven. Ze vormt tegelijkertijd het resultaat van collectieve

betekenisgevingsprocessen als de voorwaarde voor verdere betekenisgevingsprocessen en is dus steeds in ontwikkeling.

Naast dit proceskenmerk kent de schoolcultuur ook productkenmerken (Bouwen, 1988; Gray et al., 1986; Kouwenhoven, 1986; Staessens, 1991). Als product is ze echter niet onmiddellijk waarneembaar, maar komt tot uiting in de gedragingen en activiteiten van de teamleden vermits waarden en normen zich manifesteren in wat mensen doen en niet doen. De *kwaliteit van de professionele relaties* tussen de teamleden vormt een relevante uitingvorm van de schoolcultuur (Staessens, 1991). Zo konden we bijvoorbeeld zien hoe de feitelijke samenwerking met de parallelleerkracht niet alleen een structureel vastgelegde samenwerking was, maar ook ingegeven werd vanuit de schoolcultuur op die school. De betekenis van de kwaliteit van de professionele relaties voor de uitwisseling van bronnen konden we tot slot bestuderen door aandacht te besteden aan de relationele dimensie van sociaal kapitaal.

C. Relationele dimensie: het micropolitiek perspectief

(3) De toegang tot, en het delen van, de bronnen werd meebepaald door de *relationele dimensie* of de kwaliteit van de persoonlijke relaties. *Vertrouwen* bleek een rol te spelen in de verschillende netwerkrelaties van de leerkrachten. De kwaliteit van de relaties vormde zo niet alleen een uiting van de schoolcultuur, maar was ook betekenisvol voor de verspreiding van bronnen en de professionele ontwikkeling van de leerkrachten. “It is the quality of those ties between individuals in a social system that creates a structure that ultimately determines opportunities for social capital transactions and access to resources” (Daly et al., 2010, p. 364). Een kwaliteitsvolle relatie levert de leerkrachten bijgevolg iets op: “Social capital is a productive asset facilitating some forms of social action while inhibiting others” (Nahapiet & Ghoshal, 1998, p. 245). Relaties zijn daardoor *waardevol* voor de actoren (Adler & Kwon, 2002; Bourdieu, 1986; Lin, 2002). Deze basisassumptie maakte dat de idee van sociaal kapitaal ons niet alleen hielp te focussen op de sociale relaties, maar ook op het *potentieel* ervan. Op die manier konden we bestuderen wat het sociaal netwerk van beginnende leerkrachten betekende voor hun professionele ontwikkeling. Wanneer kwaliteitsvolle relaties waardevol zijn en iets opleveren, vormen ze een belangrijke werkconditie voor (beginnende) leerkrachten.

Leerkrachten hebben specifieke opvattingen en wensen over deze relaties, waardoor ze als professionele belangen kunnen gaan fungeren. Een van de categorieën van professionele belangen waar Kelchtermans en Ballet (2002a,b) op wijzen, zijn deze sociaal-professionele belangen die betrekking hebben op de kwaliteit van interpersoonlijke relaties binnen de school.

Voor het bestuderen van (de kwaliteit van) relaties was de aanvulling met het *micropolitiek perspectief* dan ook noodzakelijk (zie ook Hargreaves, 1994; Kelchtermans, 2006).

Ook voor het ontrafelen van het socialisatieproces en het bestuderen van professionele ontwikkeling vormt dit micropolitiek perspectief een meerwaarde. Uitdagingen voor beginnende leerkrachten hebben namelijk ook gedeeltelijk te maken met de organisatorische context en de werkcondities waarin ze bij de start van hun loopbaan terechtkomen (Kelchtermans & Ballet, 2002a). Ze komen met bepaalde opvattingen over goed onderwijs en over zichzelf als leerkracht de school binnen. Deze normatieve opvattingen kunnen in strijd zijn met de heersende schoolcultuur, of stroken niet altijd met de opvattingen van collega's (zie bijv. Allen, 2009; Zeichner & Tabachnik, 1981; zie ook Studie 2). Bovendien krijgen ze te maken met (subtiele) machtsverhoudingen, discussies, enz. M.a.w. de beginnende leerkrachten worden geconfronteerd met een micropolitieke realiteit. Het socialisatieproces kan dan maar begrepen worden door de studie van de micropolitieke processen die onvermijdelijk deel uitmaken van de school als organisatie (Altrichter & Salzgeber, 2000; Ball, 1987; Kelchtermans & Ballet, 2002a). Dankzij dit perspectief konden we de loopbaanervaringen begrijpen. In Studie 1 stelden we bijvoorbeeld vast dat zowel het gedrag van de beginnende leerkrachten als de betekenis van de professionele kernrelaties door hun eerste loopbaanjaar heen sterk werden bepaald door hun organisatorische belangen in verband met tewerkstelling. Verder konden we het socialisatieproces als proces van navigeren en negotiëren blootleggen dankzij de micropolitieke analyse. Zo konden we de onvermijdelijke onderhandelingsprocessen van de leerkrachten duiden, bijvoorbeeld hoe ze omgingen met negatieve relaties of conflicten in opvattingen.

De politieke inspanningen, waarbij leerkrachten leren hun ideeën en opvattingen te onderhandelen, maken deel uit van hun professionele ontwikkeling (zie ook Curry et al., 2008; Strom, 2016; Vanderlinde & Kelchtermans, 2013). Waar het betekenisgevingsperspectief al duidelijk maakte dat we het handelen maar kunnen begrijpen door de betekenisgeving mee te nemen, maakt de micropolitieke theoretische invalshoek duidelijk dat het handelen en denken van leerkrachten meebepaald wordt door hun professionele belangen (Kelchtermans & Ballet, 2002a,b, 2005). Zo stelden we vast dat de leerkrachten zich al snel strategisch gedroegen tegenover de directeur omwille van zijn/haar sleutelrol in hun toekomstige tewerkstelling. Deze tewerkstelling functioneerde als organisatorisch belang. De *micropolitieke geletterdheid*, als belangrijke inhoud van de professionele ontwikkeling, speelt daarbij een rol (Kelchtermans & Ballet, 2002b). Deze micropolitieke geletterdheid resulteerde ook in het strategisch samenstellen van hun netwerken in functie van hun professionele ontwikkeling. Ook in onze

netwerkstudies lag de theoretische meerwaarde van dit perspectief in het blootleggen van de normatieve en politieke dimensies in het netwerk. Het begrijpen van zowel de netwerksamenstelling als de betekenis van de netwerkrelaties voor de professionele ontwikkeling, kon diepgaander gevat worden door de professionele belangen van de leerkrachten te bestuderen. Deze micropolitieke analyse hielp ons verklaren *waarom* bepaalde relaties belangrijk waren voor de leerkrachten en waarom de netwerken evolueerden. De professionele belangen fungeerden namelijk als drijfveren achter de netwerkveranderingen en deze veranderingen werden mee gerealiseerd dankzij de micropolitieke geletterdheid van de leerkrachten. We konden dus de normatieve en politieke dimensie in de relaties en de rol hiervan in processen van socialisatie en professionele ontwikkeling vatten dankzij de toevoeging van het micropolitiek perspectief. Door in de verschillende studies aandacht te hebben voor de professionele belangen van de leerkrachten en de micropolitieke bril te hanteren bij het analyseren van de loopbaanervaringen konden we meer inzicht bieden in deze processen. De drie theoretische perspectieven kunnen dus complementair functioneren en zo een meerwaarde bieden. Een voorbeeld daarvan is onze conceptuele uitzuivering van *sociaal netwerk* (in verhouding tot de concepten relaties en interacties).

2.2 Conceptualisering van het sociaal netwerk: begrijpen vanuit dualiteiten

Ondanks dat het netwerkconcept de laatste decennia aan populariteit heeft gewonnen (Daly et al., 2010; Moolenaar & Daly, 2012) stuit netwerkonderzoek ook op moeilijkheden (zie bijv. Knox et al., 2006). Die zijn vaak terug te brengen tot verschillen in benaderingen en definiëringen van het centrale begrip netwerk (Hoang & Antoncic, 2003; Knox et al., 2006; O'Donnell et al., 2001). Doordat het concept op verschillende manieren wordt toegepast, spreken Oliver en Ebers (1998) over een: “rather messy situation marked by a cacophony of heterogeneous concepts, theories and research results” (p. 549). Er wordt dan ook beargumenteerd dat toekomstig netwerkonderzoek meer conceptueel van aard zou moeten zijn (Oliver & Ebers, 1998). Onze conceptualisering van het begrip *netwerk*, komt hieraan tegemoet en vormt zo o.i. een belangrijke theoretische bijdrage van ons proefschrift. Het netwerk van leerkrachten moet zowel worden begrepen vanuit het samenspel van handeling en structuur, als tegelijk ook vanuit het samenspel van stabiliteit en verandering (März, 2014; Kelchtermans, 2018c). Zo moet het netwerk worden opgevat als een stabiele constellatie van relaties, die tegelijkertijd ook dynamisch is vermits ze voortkomt uit en bepalend is voor de (verdere) interactie van het ego met de context. In wat volgt leggen we deze conceptualisering verder uit.

Onze bevindingen lieten zien dat we de sociale netwerken van leerkrachten in de eerste plaats kunnen begrijpen vanuit de dualiteit van handeling (*‘agency’*) en structuur (*‘structure’*) (Giddens, 1984; Kelchtermans, 2018c; März, 2014; Vermeir, 2019). *Handeling* verwijst dan naar het vermogen van sociale actoren om op basis van hun betekenisgeving te handelen. De betekenisgeving vertaalt zich m.a.w. in concrete betekenisvolle activiteiten of gedragingen waarmee de actoren de sociale werkelijkheid gestalte (proberen te) geven (zie ook Vermeir, 2019). We stelden vast dat de beginnende leerkrachten geen passieve actoren zijn, maar de school binnen kwamen en actief betekenis gaven aan wat ze rondom zich waarnamen: aan de verschillende situaties, aan de actoren die ze daarbij ontmoetten en aan de relaties met deze actoren. Bovendien werden er in deze relaties potentiële bronnen uitgewisseld. Ook aan deze bronnen gaven de leerkrachten betekenis en ze handelden op basis van deze betekenisgevingen. Het aangaan en laten uitgroeien van de verschillende relaties tot hun persoonlijk netwerk was dan het resultaat van dit proces van betekenisgeving. Het is dus die betekenisgeving die bepaalt of en hoe het persoonlijk netwerk gestalte krijgt via het concrete handelen van de leerkrachten. Dit wordt in de netwerkliteratuur ook verder geduid met het concept van netwerkkintentionaliteit (Baker-Doyle, 2011, 2012; Moolenaar et al., 2014; Thomas, 2019). Het netwerk – en haar betekenis – is dus geen gegevenheid, maar het resultaat van een actief en dynamisch proces van betekenisconstructie door de beginnende leerkrachten.

De betekenisgeving gebeurde echter telkens in relatie met de context en werd meebepaald door de inbedding van de leerkrachten in hun organisatorische werkcondities. De sociale *structuur* van de school vormt een onderdeel van deze werkcondities waarin de leerkracht terecht kwam. De manier waarop de actoren in een school met elkaar in relatie staan vormt een structuur – wat we aanduiden als het *schoolnetwerk* – die meebepalend is voor de samenstelling van het persoonlijk netwerk van de beginnende leerkracht. Deze structurele invloed werd in de resultaten duidelijk door het feit dat de parallelleerkracht of de zorgleerkracht pas in het persoonlijk netwerk konden worden opgenomen wanneer de organisatorische werkcondities hun aanwezigheid toelieten. De beginnende leerkracht komt onvermijdelijk in aanraking met de professionele kernrelaties omdat deze relaties *structureel* deel uitmaken van het lerarenberoep en de school. Het was dan ook niet verwonderlijk de verschillende kernrelaties terug te vinden in de persoonlijke netwerken van de leerkrachten. Het netwerk kan dus niet los worden gezien van de sociale structuur: ze vormt een onderdeel van en wordt gevormd vanuit de sociale structuur waarin actoren zich bevinden. De leerkracht bepaalt echter zelf wel hoe hij/zij zich verhoudt ten opzichte van deze verschillende kernrelaties. Dat is ook de reden

waarom het schoolnetwerk niet noodzakelijk samenvalt met het ego-netwerk van de beginnende leerkracht. Op deze manier zien we hoe we het netwerk moeten begrijpen vanuit het samenspel van structurele processen en handelingen. De wisselwerking tussen de betekenisgevende leerkrachten en de structuren waarin ze terechtkomen, resulteert in een specifieke constellatie van relaties die we aanduiden als het persoonlijk sociaal netwerk.

Als *product* verwijst het netwerk naar deze specifieke constellatie van relaties op een bepaald moment in de tijd. Dit product vatten we door de netwerksamenstelling te beschrijven. De relaties ontstaan uit regelmatige en herhaalde interacties. Het netwerk kunnen we opvatten als het *resultaat* van deze betekenisvolle interacties. Door het feit dat bijvoorbeeld de leerkracht betekenisvolle interacties met de zorgleerkracht had, konden er betekenisvolle bronnen worden uitgewisseld. Bijgevolg ging deze zorgleerkracht deel uitmaken van het persoonlijk netwerk van de leerkracht. Deze relaties ontstaan dus uit regelmatige interacties en kennen daardoor een bepaalde voorspelbaarheid en continuïteit. Dankzij de geschiedenis van de interacties kennen de relaties dus een bepaalde duurzaamheid. Deze duurzaamheid of *stabiliteit* is noodzakelijk om als netwerk te fungeren. Stabiliteit kan echter niet los worden gezien van *verandering*. Beide zijn dan ook complementair. Zo biedt ook de dualiteit van stabiliteit en verandering handvaten om het netwerkconcept beter te begrijpen (zie ook Kelchtermans & Piot, 2010; März, 2014; Vermeir, 2019).

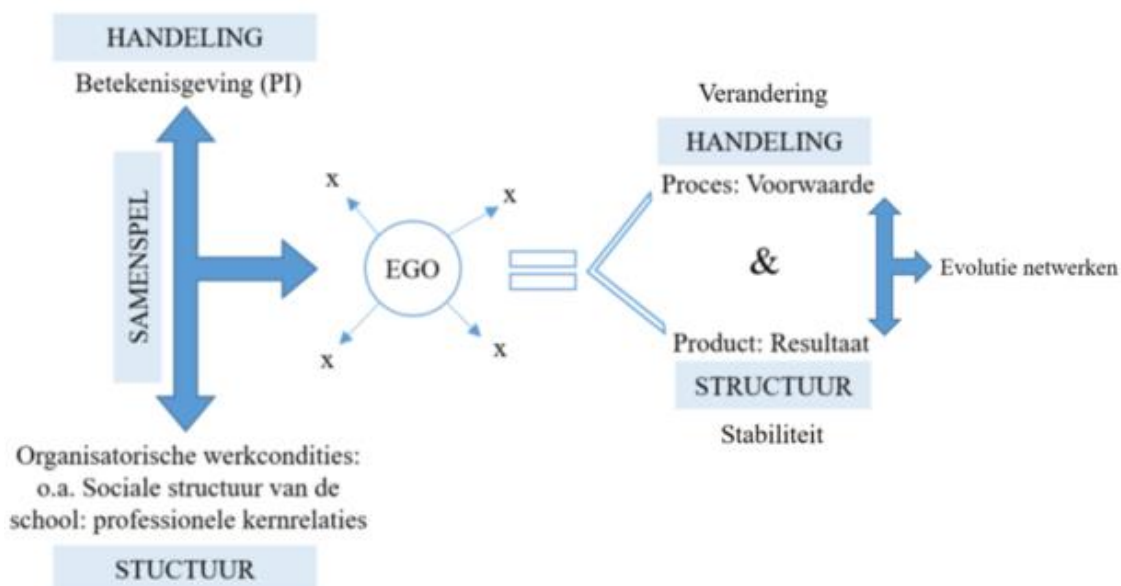
Vroegere interacties maken ook latere betekenisvolle interacties mogelijk. Het netwerk is in die zin niet alleen het resultaat van, maar ook de *voorwaarde* voor (verdere) sociale interacties en relaties. Omdat de leerkrachten eerdere interacties met collega's hadden, konden ze toekomstige interacties interpreteren en op een betekenisvolle manier aangaan. De heersende waarden en normen die duidelijk werden door de geschiedenis van interacties heen, zorgden er bijvoorbeeld voor dat de leerkrachten wisten hoe ze hun volgende interacties konden plaatsen en duiden. Dit impliceert dat netwerken continu *in beweging zijn* en veranderen. Zo toonden de resultaten hoe de netwerksamenstelling – alsook de betekenis van het netwerk – veranderden door de continue (her)interpretatie. Naast productkenmerken is het belangrijk te erkennen dat dit netwerk tegelijkertijd altijd ook een proces is, willen we de notie netwerk in al zijn aspecten vatten.

Onze studies toonden hoe het netwerk niet statisch was, maar evolueerde door de tijd heen. Als *proces* is het netwerk dus steeds in ontwikkeling. Door gebruik te maken van de idee van sociaal kapitaal lieten we zien hoe de leerkrachten in hun relaties bronnen uitwisselden. Bovendien zagen we hoe het netwerk vervolgens evolueerde naargelang de behoeften en acties van de

leerkrachten op een bepaald moment in hun loopbaan. Zo veranderde het netwerk naargelang de veranderende professionele belangen, alsook ten gevolge van het proces van professionele ontwikkeling van de leerkrachten. Naarmate de noden veranderen, maken de leerkrachten dus gebruik van verschillende relaties in het netwerk. Wanneer we bovendien stellen dat actoren bronnen uit de netwerken halen die ze verder gebruiken, kunnen we beargumenteren dat ze daardoor ook *verandering* bewerkstelligen. De bronnen waren namelijk betekenisvol voor de professionele ontwikkeling van de leerkrachten. Als gevolg van deze professionele ontwikkeling, veranderde ook het netwerk, zowel qua samenstelling als qua betekenis. Door gebruik te maken van de bronnen ingebed in het netwerk creëerden de leerkrachten dus een ander netwerk dan in het begin van hun loopbaan. Deze mate van verandering is nodig opdat het netwerk kan inspelen op de veranderende omstandigheden en veranderende noden van de individuen.

Een gevolg hiervan is dat voor het ontwikkelen van een grondig begrip van netwerken, ze niet alleen begrepen maar ook onderzocht moeten worden vanuit zowel de dualiteit van structuur en handeling, als vanuit de dualiteit van stabiliteit en verandering.

Onderstaande figuur maakt deze gedachtegang duidelijk. Het ego-netwerk moet worden opgevat als resulterend uit het samenspel tussen de leerkracht met zijn/haar betekenisgeving en de school als organisatie met haar sociale structuur. Het persoonlijk ego-netwerk is dan tegelijk zowel het resultaat van deze interactie, als de voorwaarde voor verdere interacties. Op deze manier is het netwerk een product, met zelf een bepaalde structuur en enige stabiliteit. En tegelijkertijd is het ook altijd een proces, dat verandert qua samenstelling en betekenis. Door de interacties van de beginnende leerkracht met de structuur heen blijven netwerken dus evolueren.



Figuur 4. Conceptualisering van het sociaal netwerk vanuit dualiteiten

3. Methodologische bijdrage

3.1 Loopbaanverhalen

Om de ervaringen van leerkrachten tijdens de inductiefase te bestuderen maakten we in dit proefschrift gebruik van hun loopbaanverhalen. Verschillende onderzoekers bestudeerden al de levensgeschiedenis en loopbaanervaringen van leerkrachten (zie o.m. Carter & Doyle, 1996; Connelly & Clandinin, 1999; Elbaz-Luwisch, 2007; Estola et al., 2003; Goodson & Numan, 2002; Kelchtermans, 1994; Kelchtermans & Ballet, 2002a,b; Pomson, 2004). Hier willen we de bijdrage en meerwaarde benadrukken van het bestuderen van die loopbaanverhalen voor het verduidelijken van processen van socialisatie, professionele ontwikkeling en de betekenis van de professionele kernrelaties.

De sterkte ervan ligt in de inkijk die ze geven in het persoonlijk interpretatiekader, en meer bepaald in het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie van de leerkrachten (Kelchtermans, 1994). Uit de verhalen van de leerkrachten over hun loopbaanervaringen werden hun opvattingen, kennis, overtuigingen en gevoelens duidelijk. Zo kwamen we bijvoorbeeld tot de duiding van de korte tewerkstellingen. Door het verhaal van de leerkrachten te reconstrueren en te bestuderen konden we hun interpretaties blootleggen. De studie van die interpretaties draagt bij tot het begrip van hoe leerkrachten hun *socialisatieproces* ervaren. Vervolgens konden we de verschillende manieren onderscheiden waarop de loopbanen beleefd werden. Bovendien werd duidelijk hoe dit socialisatieproces altijd raakt aan morele vragen, aan identiteitskwesaties en dus ook aan de zorg om die te kunnen realiseren (Kelchtermans, 2019; Kelchtermans & Ballet, 2002a). Zo zagen we a.d.h.v. hun loopbaanverhaal hoe de formele werkcondities de leerkrachten lieten twijfelen aan wie ze zijn als leerkracht. We creëerden daarom een begrip van individuele loopbanen van leerkrachten als persoonlijke trajecten, waarin bijvoorbeeld ook de volgorde van het doorlopen van zogenaamde fasen of stadia (zie bijv. Huberman, 1989; Sikes, 1985) kon verschillen. Daarbij konden we identificeren hoe het *ontwikkelingsproces* door de loopbaan heen ervaren werd. Door het interpreteren van het loopbaanverhaal van de leerkrachten konden we namelijk de verschillende elementen van het persoonlijk interpretatiekader in kaart brengen en duiden hoe deze beïnvloed werden door de verschillende loopbaanervaringen. De taakopvatting van de beginnende leerkrachten evolueerde bijvoorbeeld doordat de leerkrachten tijdens de korte tewerkstellingen uitgedaagd werden door de leerlingen. Hun zelfbeeld en zelfwaardegevoel kregen vorm doordat ze steeds meer ervaring opdeden in verschillende klassen. Dankzij de loopbaanverhalen konden we de

professionele ontwikkeling reconstrueren én aantonen hoe de betekenisvolle interacties van de leerkracht met de professionele omgeving en *kernrelaties* daarbij cruciaal waren.

Vermits socialisatie en professionele ontwikkeling in dit proefschrift geconceptualiseerd worden als interpretatieve en interactieve processen konden we dankzij het bestuderen van loopbaanverhalen recht doen aan deze conceptualisering. De meerwaarde van de loopbaanverhalen voor dit proefschrift ligt in de mogelijkheid de betekenisgeving én interactie met de context te vatten. Bovendien boden de loopbaanverhalen ook een meerwaarde voor het bestuderen van de *netwerken* van de leerkrachten. Narratieven of ‘*network stories*’ kunnen onthullen hoe relaties worden gedefinieerd, welke betekenis ze hebben en hoe ze beleefd worden (Crossley et al., 2015). Bovendien kunnen identiteiten en sociale relaties (als bouwstenen van een netwerk) zelf gezien worden als producten van narratieven: resulterend uit de verhalen die we vertellen over wie we zijn en hoe we in relatie staan tot anderen (Crossley et al., 2015). Het is door die discursieve processen dat relaties gevormd en in stand gehouden worden. Het netwerk wordt bijgevolg gepresenteerd via discursieve praktijken van de leerkracht: het is de leerkracht zelf die zijn/haar constructie, perceptie en betekenis van zijn/haar netwerk geeft via zijn/haar narratief of verhaal. Door de visualisaties van de netwerken in combinatie met de loopbaanverhalen te bestuderen konden we dan ook inzicht krijgen in de betekenis van het netwerk voor de leerkracht. Het waren de loopbaanverhalen die ons de beschrijvingen van de relaties boden, en die we konden hanteren om de relaties te analyseren. Dit vormde dan ook de basis van onze *kwalitatieve sociale netwerkbenadering*.

3.2 Kwalitatieve sociale netwerkbenadering

Om de algemene doelstelling van dit proefschrift te realiseren gingen we op methodologisch vlak de uitdaging aan om gebruik te maken van een kwalitatieve sociale netwerkbenadering.

In de eerste plaats bood ons kwalitatief netwerkonderzoek inzichten in de samenstelling, de aard en de inhoud van netwerken. *Kwantitatief* netwerkonderzoek toonde al aan hoe bijvoorbeeld netwerkgrootte en netwerkstructuur een rol spelen in de toegang tot bronnen (zie o.m. Crossley et al., 2015; Thomas, 2019; Van Waes et al., 2015). Door gebruik te maken van een *kwalitatieve* sociale netwerkbenadering konden we al minstens twee zaken toevoegen aan dit soort onderzoek. Ten eerste konden we het onderzoek *verbreden* door niet zozeer slechts één aspect van het netwerk (zoals de grootte) maar een variatie aan aspecten te bestuderen (zie ook Thomas, 2019). We onderzochten zowel de grootte, de samenstelling als de inhoud en gingen de samenhang na. Dit liet ons in de tweede plaats toe een genuanceerder en *diepgaander*

beeld te bieden van het sociaal netwerk van beginnende leerkrachten. We konden namelijk de betekenisgeving meenemen. Op deze manier legden we de aard (de relationele dimensie van sociaal kapitaal) en de inhoud (de cognitieve dimensie) van de netwerken bloot en waren we bijgevolg in staat de betekenis van de netwerken voor de professionele ontwikkeling verder te duiden. Deze benadering hielp ons zo verder te gaan dan het beschrijven van de netwerkstructuren (structurele dimensie). Bijgevolg konden we diepgaand inzicht creëren in (het functioneren van) netwerkrelaties. We lieten niet alleen zien *dat* de relaties betekenisvol waren voor de professionele ontwikkeling maar ook *hoe* dit gebeurde. Door de inhoud te bestuderen vonden we namelijk hoe de uitwisseling van persoonlijke en professionele bronnen betekenisvol was voor de ontwikkeling van het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie. Door deze processen van betekenisgeving in de netwerken te ontrafelen konden we bovendien de fundamentele achterliggende normatieve en politieke mechanismen onderzoeken. Zo toonden we hoe de verschillende professionele belangen van de leerkrachten een rol speelden in de samenstelling en betekenis van het netwerk. Hierdoor konden we bijvoorbeeld de (verandering in) grootte van de netwerken verder duiden. Dankzij het bestuderen van de betekenisgeving en professionele belangen konden we namelijk verklaren waarom de netwerken kleiner werden. Zo konden we begrijpen hoe de netwerken als betekenisvolle constructies functioneerden voor de professionele ontwikkeling van de leerkrachten.

Daarbij konden we bovendien ook het belang van de context aan de orde stellen, waar in netwerkonderzoek niet altijd even sterk de aandacht op gevestigd wordt (zie Bollintoft & Ulhøi, 2005; Hite, 2003; Jack, 2010; Jack & Anderson, 2002; Krackhardt, 1995). We begrepen namelijk telkens de opvattingen van de leerkrachten in relatie tot de context waarbinnen die betekenisgevingsprocessen zich afspeelden (Marshall & Rossman, 2006; März & Kelchtermans, 2020; Patton, 2014). De netwerksamenstelling en de betekenis van het netwerk voor de professionele ontwikkeling werden telkens geïnterpreteerd vanuit de inbedding van de leerkracht in zijn specifieke school. Zo interpreteerden we deze betekenis vanuit de inbedding in de formele werkcondities (contractvoorwaarden), de relationele werkcondities (professionele kernrelaties) en de culturele werkcondities (de schoolcultuur).

Om deze verbreding en verdieping te realiseren maakten we gebruik van verschillende soorten kwalitatieve data en analysetechnieken.

Voor het verzamelen van de data namen we *kwalitatieve narratieve interviews* af om zicht te krijgen op het loopbaanverhaal en het sociaal netwerk van de leerkrachten. Daarbij maakten we

gebruik van een open netwerkvraag voor het verzamelen van de netwerkdata. Het is belangrijk expliciet de aandacht te vestigen op de criteria voor de selectie van relaties die het netwerk op een bepaald moment bepalen (Feld et al., 2007). De specifieke netwerkvraag bepaalt namelijk het sociaal netwerk dat men in kaart kan brengen, o.m. welke relaties als netwerkrelaties gelden. Het expliciet maken van de gestelde netwerkvraag en de rationale erachter is dan ook van cruciaal belang. Door in dit proefschrift met een open netwerkvraag te werken konden we ook de buitenschoolse en eerder negatieve of moeilijke relaties bevragen. Deze negatieve relaties verdwijnen in sociaal netwerkonderzoek nog te vaak onder de radar (de Lima, 2010b; Everett & Borgatti, 2014; Meredith, 2017). In ons onderzoek zagen we echter het belang en de cruciale rol die deze negatieve relaties kunnen spelen. Ook de buitenschoolse relaties bleken belangrijk voor de manier waarop de leerkrachten hun inductie ervaarden. Om dus een zo volledig mogelijk beeld van de betekenis van de relaties voor de processen van socialisatie en professionele ontwikkeling te krijgen, is het belangrijk de grenzen van het netwerk door de leerkrachten zelf te laten definiëren. Dat was dan ook de sterkte van onze kwalitatieve netwerkbenadering en de open netwerkvraag.

Vervolgens zochten we manieren om de *netwerkvisualisaties* in combinatie met de transcripties van de interviews te analyseren. We codeerden zowel de interviewtranscripties als de netwerkvisualisaties. Aan de hand daarvan stelden we vervolgens een structuur op waaronder de data werden geordend. Zo opereerde bijvoorbeeld de indeling binnen- en buitenschoolse relaties als onderverdeling. Zowel voor de verticale analyse, als voor de longitudinale horizontale analyse werden de netwerkvisualisaties bestudeerd a.d.h.v. concepten uit de sociale netwerktheorie (zoals bijv. netwerkgrootte, maar ook netwerkmechanismen zoals homofilie). Dit werd gecombineerd met de betekenisgeving die we uit de interviewtranscripties haalden. Er was hierbij telkens dus sprake van een iteratief proces waarbij de visualisaties geïnterpreteerd werden vanuit de interviewdata en omgekeerd. Op die manier maakten we op methodologisch niveau een verhalende reproductie van de netwerkvisualisatie. Dit liet ons toe een vorm van structurele analyse te hanteren zonder daarbij te vervallen in een kwantificerende logica. We combineerden namelijk een analyse van het netwerk aan de hand van de sociale netwerktheorie met de interpretaties van het interview. Het netwerk fungeerde dan als snapshot (als *product*), waarbij het interview het procedurele karakter weergaf (het *proces*) (Herz et al., 2015). Ook voor het analyseren en bestuderen van netwerkveranderingen werden de netwerkvisualisaties, en meer bepaald de netwerkgrootte en samenstelling, vergeleken. De interviewtranscripties boden daarbij de nodige contextinformatie voor het betekenisvol

vergelijken van de netwerken. Onze kwalitatieve sociale netwerkbenadering vertaalde zich dus in een analysetechniek die het mogelijk maakte verder te gaan dan exclusief te focussen op netwerkstructuren zoals dat in voorgaand onderwijskundig netwerkonderzoek nog vaak het geval blijkt (Crossley, 2010; Thomas, 2019; Van Waes, 2017). Door expliciet aandacht te besteden aan de kwaliteit én de (normatieve en politieke) betekenis van relaties konden we de processen achter de netwerkstructuren ontrafelen en dus meer genuanceerde inzichten bieden.

Bovendien maakten we gebruik van zowel data die op slechts één moment verzameld werden, als van data die *longitudinaal* verzameld werden. De follow-up designs, in combinatie met netwerkonderzoek, maken dit proefschrift uniek in haar aard.

3.3 Follow-up design

Zowel voor het bestuderen van professionele ontwikkeling, sociale netwerken als de samenhang tussen beide vormde het gebruik van een follow-up design een meerwaarde.

We hebben professionele ontwikkeling geconceptualiseerd als een betekenisvol en *gesitueerd proces*. Dit heeft implicaties voor de manier waarop we getracht hebben de professionele ontwikkeling van leerkrachten te vatten.

(1) Ten eerste is professionele ontwikkeling een *gesitueerd proces*. Voor het bestuderen van de professionele ontwikkeling was het dan ook belangrijk kritisch stil te staan bij deze inbedding in tijd en ruimte (Kelchtermans, 2004). In het follow-up design werd ‘*tijd*’ chronologisch opgevat. De leerkrachten werden na enkele maanden, drie jaar of vijf jaar opnieuw bevraagd. ‘Tijd’ krijgt echter een andere betekenis in de narratief-biografische benadering. Tijd is dan namelijk niet noodzakelijk een chronologisch begrip, maar gaat over de subjectieve beleving van tijd. Het loopbaanverhaal vormt een reconstructie van ervaringen tot een betekenisvol geheel, waarbij gebeurtenissen niet chronologisch verteld hoeven te worden en tijd langer en korter kan duren naargelang de betekenis voor de verteller. Wanneer de leerkrachten terugblikten op hun loopbaanervaringen en dus vertelden over het *verleden*, verwees dit verleden naar herinneringen, naar belevingen en was dit een selectieve retrospectieve beoordeling van gebeurtenissen die hebben plaatsgevonden (Kelchtermans, 1994). Zo vertelden de leerkrachten over hun eerste werkdag, hun eerste loopbaanjaar, hun eerste samenwerking vanuit de betekenis die deze ervaringen voor hen hebben in het heden (= de vertelsituatie). Het verleden kon dan veranderen door gebeurtenissen die plaatsgevonden hebben of plaatsvinden in het heden. Dat wil zeggen dat elke nieuwe ervaring, situatie, ontmoeting kon leiden tot een herinterpretatie van wat er zich vroeger had afgespeeld. Hoe deze vroegere ervaringen in het

heden verteld werden, maakte dan duidelijk hoe bijvoorbeeld dat eerste loopbaanjaar relevant is in het heden en dus voor het huidige handelen van de leerkrachten.

Deze herinneringen, die verteld én ervaren worden, zijn ook afhankelijk van de ruimtelijke context. De ruimte verwijst dan niet alleen naar de ruimte waarin de gebeurtenissen hebben plaatsgevonden, maar ook naar de context waarin de data verzameld worden (Kelchtermans, 1994). Dit heeft o.a. implicaties voor het interpreteren van de data. De betekenis van de loopbaanverhalen wordt namelijk meebepaald door deze contextualisering.

In de eerste plaats betekende de inbedding in de ruimtelijke context dat de gebeurtenissen waarover de leerkrachten vertelden telkens begrepen moesten worden in hun organisatorische context, namelijk de concrete school waarin ze werkzaam waren. Deze school kent een concrete materiële, culturele en sociale omgeving (Kelchtermans, 1994). We maakten tijdens het verzamelen van de data gebruik van het vooraf ingevulde en bestudeerde loopbaanoverzicht. Op die manier konden we gefocust de loopbaanervaringen volgen door telkens na te gaan in welke school de situaties zich afspeelden. Door dan bijvoorbeeld expliciet de schoolcultuur te bevragen konden we dit belangrijk element van de ruimtelijke context meenemen. We bevroegen vervolgens de sociale omgeving per school om inzicht te verwerven in de betekenis van de sociale dimensie van de beroepscontext. We waren ons dus niet alleen tijdens het analyseren maar ook tijdens het verzamelen van de data bewust van deze ruimtelijke inbedding. De ruimtelijke inbedding had nog een tweede implicatie voor het verzamelen en interpreteren, namelijk de context waarin de data verzameld werd, was van belang. Niet alleen het moment (*tijd*) maar ook de concrete situatie en plaats speelde daarbij een rol. Het persoonlijk interpretatiekader van de leerkrachten wordt namelijk actief geconstrueerd door de complexe sociale processen van betekenisgeving. Het narratieve karakter van het persoonlijk interpretatiekader impliceert dat het professioneel zelfverstaan maar ‘verschijnt’ door de *interactieve* act van het vertellen. Ze houden daarbij namelijk altijd rekening met een *publiek*. Een publiek dat dat uitgenodigd wordt om (impliciet of expliciet) het verhaal van de leerkrachten te erkennen, te bevestigen, in twijfel te trekken of tegen te spreken (Kelchtermans, 1994, 2017b). Het zelfverstaan wordt dus niet alleen zichtbaar in de verhalen, maar wordt mee gevormd door de interactieve handeling van het vertellen heen. Het verhaal van de leerkrachten ontstaat dus in interactie met de omgeving en kan daarom niet los worden gezien van de onderzoeksaanleiding, de onderzoekssetting en de aanwezigheid van de onderzoeker. Deze data zijn dan niet alleen inherent *subjectief* maar ook *intersubjectief* (Kelchtermans, 1994). Het is echter juist deze intersubjectiviteit die het mogelijk maakt de ervaringen van de respondent te

interpreteren en vervolgens te begrijpen (Denzin, 1989; Kelchtermans, 1994). De ruimtelijke contextualisering hangt dus nauw samen met het interactionistische element van verhalen, en vormde een belangrijk kenmerk van de data. We waren ons bij het verzamelen en interpreteren van de data bewust van deze intersubjectiviteit. Het was dan precies de beleving en de manier waarop de ervaringen gereconstrueerd werden die ons inzicht gaven in het professioneel zelfverstaan van de leerkrachten en hielpen de professionele ontwikkeling te bestuderen.

(2) Om vervolgens het *procesmatige* karakter te bestuderen deden we een beroep op een follow-up design waarbij we de ervaringen op verschillende momenten door de loopbaan heen bevraagd hebben. Door de verhalen op verschillende tijdstipmomenten te reconstrueren konden we de evoluerende betekenisgeving bestuderen. De leerkrachten vertelden vijf jaar later over gebeurtenissen in hun eerste loopbaanjaar. Door de manier waarop ze over deze ervaringen vertelden, kregen we zicht op hoe deze aspecten in het heden bepalend zijn voor hun denken en handelen. Doordat we ook hun verhaal over het eerste loopbaanjaar hebben gereconstrueerd, beschikten we ook over data die een inkijk geven in hoe de gebeurtenissen toen betekenisvol waren voor hun professioneel denken en handelen. Dankzij het follow-up design beschikten we dus over data die een weerspiegeling zijn van momentopnames, bepaald door de tijd en ruimte. Door deze data en dus de betekenisgevingen te vergelijken konden we achterhalen hoe deze betekenisgevingen al dan niet veranderd zijn door de loopbaan van de leerkrachten heen. We konden dan in de interpretatieve reconstructie aangeven hoe dat proces zich in de tijd voltrok, om zo dankzij het follow-up design de professionele ontwikkeling inhoudelijk inzichtelijk te maken. De ‘oorzaken’ van deze veranderingen konden echter verwijzen naar verschillende situaties, ervaringen, ontmoetingen, gebeurtenissen, zowel in de professionele als in de persoonlijke context. Het waren dan de biografische verklaringen die de respondenten zelf gaven, waarin we geïnteresseerd waren (zie ook Kelchtermans, 1994).

Ook voor het bestuderen van *netwerken* bood het follow-up design een meerwaarde. De meeste netwerkonderzoeken focussen op één meetmoment – een *snapshot* – van een netwerk op een bepaald moment in de tijd. Sociale netwerken zijn echter inherent dynamisch en veranderen in de tijd (Coburn et al., 2010; Kilduff & Tsai, 2003). Hoang en Antoncic (2003), maar ook bijvoorbeeld Moolenaar (2012) en Van Waes en collega's (2015), bepleiten dan ook de meerwaarde van *longitudinaal* netwerkonderzoek. Zonder longitudinale gegevens is het namelijk moeilijk om gedetailleerde beschrijvingen te geven van hoe netwerken zich daadwerkelijk door de tijd heen ontwikkelen en worden de processen niet altijd gevat (Coviello, 2005; Jack, 2010). Al in 2010 werd gewezen op een tekort aan kwalitatief longitudinaal

netwerkonderzoek (Edwards, 2010; Jack, 2010). Ondanks de groeiende aandacht voor het bestuderen van netwerkdynamieken, is er echter nog steeds een overheersende tendens om netwerken (en hun betekenis) als statisch te behandelen (Froehlich et al., 2020). Kwalitatief longitudinaal netwerkonderzoek kan dan de inhoud en de aard van netwerken onderzoeken en maakt het mogelijk de processen met betrekking tot netwerkvorming door de tijd heen te bestuderen (Davis et al., 2006; Rodan & Galunic, 2004; Uzzi, 1997). Door in ons kwalitatief onderzoek gebruik te maken van het follow-up design konden we zowel het dynamische karakter van netwerken bestuderen alsook de samenhang tussen de veranderende netwerken en de professionele ontwikkeling bloot leggen. Door het element van tijd in rekening te brengen konden we de ontwikkelingen of veranderingen in netwerken door de tijd heen vatten (Dominquez & Hollstein, 2014). Zo creëerden we meer inzicht in de netwerken zelf alsook in wat er zich in de netwerken door de tijd heen afspeelt.

Door op verschillende momenten netwerkdata te verzamelen en dit in combinatie met narratieve interviews, konden we de biografische verklaringen voor de netwerkveranderingen van de leerkrachten zelf in rekening te brengen. Deze combinatie maakte het dus mogelijk inzicht te verwerven in de ervaringen, betekenisgevingen en intenties van de leerkrachten. Aandacht voor deze intentionaliteit is belangrijk willen we netwerkveranderingen begrijpen (Baker-Doyle, 2011; Fox & Wilson, 2015; März & Kelchtermans, 2020; Moolenaar et al., 2014).

4. Implicaties onderzoek, beleid en praktijk

4.1 Implicaties en aanbevelingen voor toekomstig onderzoek

Ten eerste bespreken we implicaties voor onderzoek die voortkomen uit de theoretische en methodologische bijdragen van dit proefschrift. Ten tweede halen we voor toekomstig onderzoek uitdagingen aan die voortkomen uit de methodologische beperkingen van ons onderzoek.

A. Theoretische en methodologische bijdragen: pistes voor toekomstig onderzoek

Theoretisch omschreven we de meerwaarde van het combineren van verschillende theoretische perspectieven om ons onderzoeksdoel te realiseren. Ook toekomstig onderzoek zou gebruik moeten maken van de verschillende inzichten en conceptuele handvaten die deze kaders bieden. De morele en politieke gelaagdheid van interacties en relaties blijft voornamelijk in sociaal netwerkonderzoek nog onderbelicht. De waardegeladenheid en dus het gegeven dat processen in netwerken nooit neutraal zijn, gaat nog te vaak verloren. Toekomstig onderzoek naar sociale

netwerken van leerkrachten zou dan ook moeten inzetten op het bestuderen van de aard en de inhoud van relaties, met aandacht voor de micropolitieke realiteit waarin de leerkrachten en hun netwerken zich bevinden. Door onze conceptualisering van het netwerk vanuit de twee dualiteiten (handeling-structuur en verandering-stabiliteit) bieden we toekomstig onderzoek de handvaten om het netwerk niet alleen te begrijpen maar ook te bestuderen vanuit de betekenisgeving van de leerkrachten (zie bijv. ook März & Kelchtermans, 2020). Naast de combinatie van de drie perspectieven die we in dit proefschrift hanteerden, liggen er ook nog mogelijkheden in combinaties met andere theoretische kaders. Vermits niet alleen leerkrachten zijn ingebed in netwerken, maar ook de netwerken zelf zijn ingebed in grotere contexten (Granovetter, 1985; Meredith, 2017) kan toekomstig onderzoek daar ook aandacht aan besteden, meer bepaald aan de beleidscontext om mechanismen achter netwerkveranderingen te begrijpen. Naast de drukmechanismen (de mechanismen waardoor individuen of organisaties druk ervaren) die voortkomen uit de beleidscontext, kan ook de rol van normatieve drukmechanismen worden onderzocht (DiMaggio & Powell, 1983). Dit gaat dan bijvoorbeeld over de rol van de normen waaraan scholen willen voldoen. De inbedding van netwerken in macrosystemen kan bijgevolg nog verder worden bestudeerd (Brass et al., 2004; Daly & Finnigan, 2011). Een combinatie van het sociaal netwerkperspectief met de *neo-institutionele theorie* (März, 2014; Scott, 2014) biedt hiertoe mogelijke conceptuele en theoretische handvaten.

Een van de consequenties van onze conceptualisering van professionele ontwikkeling en sociale netwerken is dat het onderzoek naar deze processen en hun samenhang een kwalitatief longitudinaal onderzoeksopzet vraagt. *Kwalitatieve methoden* stellen onderzoekers in staat complexe processen bloot te leggen en te begrijpen, de relevantie van de sociale context te illustreren en theorie te ontwikkelen die is gebaseerd op de ervaringen van de betrokken individuen (Creswell, 2007; Kelchtermans, 2007b; Marshall & Rossman, 2006; Shah & Corley, 2006; Ten Dam & Volman, 1999). Het belang van kwalitatief onderzoek heeft dus ook implicaties voor netwerkonderzoek. Kwalitatief onderzoek kan namelijk de inhoud en processen achter de netwerkstructuren inzichtelijk maken. Meer bepaald zou netwerkonderzoek gebruik moeten maken van de loopbaan- en netwerkverhalen van de leerkrachten. Op deze manier kan namelijk inzicht verworven worden in de betekenisgeving en intenties van de leerkrachten om zo de netwerkdynamieken te begrijpen. Daarnaast omschreven we de meerwaarde en noodzaak van *longitudinaal* onderzoek naar sociale netwerken. Toekomstig onderzoek moet dan ook aandacht besteden aan de dynamieken en veranderingen in de loop

van de tijd (Kilduff & Tsai, 2003). We zijn er ons van bewust dat deze implicatie ervan uitgaat dat dergelijke longitudinale data voorhanden zijn of de verzameling ervan mogelijk is. Het is echter niet evident longitudinale data te verzamelen en het vraagt een grotere en complexe inspanning van zowel de onderzoekers als de respondenten (zie ook Carrington et al., 2005). Bovendien betreft deze data geïdentificeerde netwerken op bepaalde momenten in de tijd, waarbij het proces van netwerkevolutie tussen deze momenten niet geobserveerd werd (Carrington et al., 2005). Daarom benadrukken we het belang van het combineren van de netwerken met de loopbaanverhalen van de leerkrachten om die tussenliggende processen te achterhalen. Toekomstig onderzoek kan echter nog meer aandacht besteden aan de schoolcontext als achterliggende factor in de netwerkveranderingen (Moolenaar, 2012). Recente kwalitatieve onderzoeken beoogden bijvoorbeeld al de machtsdynamieken bloot te leggen die een rol spelen in netwerkveranderingen (bijv. Anderson, 2010; Baker-Doyle, 2011; Daly & Finnigan, 2011). Toekomstig onderzoek kan echter nog meer inzicht verwerven in hoe sociale netwerken beïnvloed worden alsook invloed uitoefenen op de school als organisatie. Bovendien kan dit longitudinaal onderzoek ook verder reiken dan de inductiefase. Zo zou kunnen worden nagegaan hoe professionele ontwikkeling en netwerken samenhangen voor leerkrachten in het midden of aan het einde van hun loopbaan. Het onderzoek van Van Waes en collega's (2015), waarbij ze de netwerken van docenten in het hoger onderwijs in verschillende fasen vergeleken, kan een richtinggevend voorbeeld zijn.

Het pleidooi voor kwalitatief longitudinaal onderzoek doet niets af aan de waarde die kwantitatief netwerkonderzoek kan bieden. Het gaat dan veeleer over de noodzaak aan verschillende onderzoeksstrategieën waarmee verschillende kenmerken en aspecten van netwerken kunnen worden geïdentificeerd. Zowel kwalitatieve als kwantitatieve longitudinale designs zouden door toekomstig onderzoek nog verder geëxploreerd kunnen worden. Naast de kwantitatieve en kwalitatieve methoden wordt er recent ook gewezen op *mixed method onderzoek* naar sociale netwerken (Cresswell & Plano Clark, 2011; Edwards, 2010; Thomas et al., 2019, 2020). De kwalitatieve en kwantitatieve methoden worden dan gecombineerd. Zo kunnen bijvoorbeeld bevindingen van de ene methode bevestigd worden door de andere (Domínguez & Hollstein, 2014). Numerieke netwerkdata worden bijvoorbeeld aangevuld met kwalitatieve netwerkdata om de complexiteit van de sociale netwerken weer te geven (Crossley, 2010). Waar de kwalitatieve netwerkdata kunnen helpen de onderliggende netwerkprocessen te begrijpen, kunnen kwantitatieve netwerkdata een overzicht geven van het volledige netwerk (Crossley, 2010). Op die manier kan worden beargumenteerd dat het combineren van beide

onderzoeksmethoden en/of data extra inzichten kan opleveren m.b.t. het bestuderen van sociale netwerken (Baker-Doyle, 2012; Thomas et al., 2019, 2020).

Naast de implicaties voor vervolgonderzoek voortkomend uit onze methodologische bijdragen kunnen we ook een aantal suggesties doen die voortkomen uit de beperkingen van onze studies.

B. Methodologische beperkingen en pistes voor toekomstig onderzoek

Een eerste beperking van dit proefschrift ligt in het gebruik van een *enkelvoudige* bron voor het verkrijgen van de data. Zo werden de data voor dit proefschrift enkel verzameld bij beginnende leerkrachten, en voornamelijk door middel van kwalitatieve interviews. Ook voor het verzamelen van de netwerkdata maakten we namelijk gebruik van interviews. Hierin blikten de leerkrachten retrospectief terug op een bepaalde periode in hun loopbaan. Op basis daarvan reconstrueerden we zowel individuele als collectieve processen van betekenisgeving en gingen we na welke invloed de context had op die betekenisgevingsprocessen. Hoewel we in dit proefschrift de meerwaarde van deze interviews onderstreepsten, kan vervolgonderzoek zowel (1) de selectie van respondenten, als (2) de methode van dataverzameling verruimen.

(1) Gezien ons onderzoeksdoel kozen we doelbewust voor het bevragen van enkel beginnende leerkrachten. Vermits het opzet van dit proefschrift is om de professionele ontwikkeling beter te begrijpen, vormen beginnende leerkrachten een waardevolle populatie omdat ze zich in een periode van intensieve professionele ontwikkeling bevinden (Huberman, 1989; Kagan, 1992; Kelchtermans & Ballet, 2002a,b). Het zou daarnaast interessant zijn de keuze van respondenten te verruimen en ook data van collega's, directeurs enz. te verzamelen (Oppermann, 2000). Op die manier krijgen we namelijk de percepties van de kernrelaties in de school, o.a. over hun relatie met de beginnende leerkracht. Bovendien kan door het bevragen van de andere schoolactoren een '*whole network*' worden opgesteld. Toekomstig onderzoek kan het ego-netwerk van de beginnende leerkracht combineren met data over het schoolnetwerk, zodat de sociale structuur van de school meegenomen kan worden. De rol en betekenis van de positie van de leerkracht in dit schoolnetwerk kan hierdoor bestudeerd worden. Op die manier kunnen ook de '*niet relaties*', die in ons onderzoek onderbelicht bleven, bevroegd en onderzocht worden. Dit is interessant omdat ook de actoren met wie de leerkrachten geen relatie hebben, betekenisvol kunnen zijn voor de manier waarop ze al dan niet handelen of professioneel leren. Ons onderzoek bood al de mogelijkheid om de negatieve relaties van leerkrachten te onderzoeken. Zo kwamen we tegemoet aan de leemte in onderwijskundig onderzoek over de mogelijke keerzijde van netwerken (Meredith, 2017; Thomas, 2019). Netwerken kunnen

actoren ook de toegang tot bepaalde bronnen ontzeggen en zo destructief of schadelijk zijn. Naast deze nadelige relaties worden ook de ‘*niet relaties*’ nog te vaak over het hoofd gezien. Door de data van het schoolnetwerk te combineren met de data over het ego-netwerk kunnen ten eerste de ‘niet relaties’ geïdentificeerd worden. Ten tweede, door deze data te combineren met loopbaanverhalen, kunnen de redenen en motieven van de leerkrachten achterhaald worden. Deze piste voor toekomstig onderzoek kan bijvoorbeeld gerealiseerd worden dankzij een *mixed-method design* (zie bijv. Thomas, 2019).

(2) Naast de uitbreiding van de selectie van respondenten kan ook de methode voor dataverzameling verruimd worden. Zo zou het interessant zijn de interviews te combineren met observaties (Coburn et al., 2012; Wasserman & Faust, 1994). Zowel (het verloop van) de interacties bijvoorbeeld in de lerarenkamer, het handelen van de leerkrachten in en buiten de klas als de werkcondities in de school zouden dan geobserveerd kunnen worden. Wat zou kunnen leiden tot waardevol inzicht in de rol van de schoolcultuur. Bestuderen wat nieuwe leden – zoals beginnende leerkrachten – leren wanneer ze een organisatie binnenkomen, is in feite een goede manier om de vorm en inhoud van een organisatiecultuur te ontdekken (Schein, 2010). Een deel van de cultuur wordt echter slechts aan de nieuwkomers onthuld of leren ze pas kennen wanneer ze enige tijd deel uitmaken van de school. Observaties kunnen dan helpen een goed idee te krijgen van welke aannames op diepere niveaus worden gedeeld (Schein, 2010). Voor ons onderzoeksdoel volstond het de percepties van de beginnende leerkracht over de schoolcultuur te bevragen om de betekenis van de schoolcultuur voor processen van socialisatie en professionele ontwikkeling te onderzoeken. Om naast de opvattingen van de beginnende leerkracht over de schoolcultuur ook zicht te krijgen op het verloop van de processen van collectieve betekenisgeving zouden deze observaties wel een meerwaarde kunnen bieden. Zo zou bijvoorbeeld ook een beroep gedaan kunnen worden op een *etnografische onderzoeksbenadering* (Hammersley & Atkinson, 1983). De onderzoeker kan dan gedurende een langere periode ‘meedraaien’ in de school en aan de hand van verschillende methoden – zoals observaties – data ter plekke verzamelen. Ook verder netwerkonderzoek zou gebruik kunnen maken van etnografie. Door zich onder te dompelen in een sociale setting kan de onderzoeker begrijpen hoe actoren zich gedragen, hoe ze interageren en samenwerken. Bovendien kan daarbij een rijke hoeveelheid aan contextuele informatie verzameld worden (Jack, 2010). Door gebruik te maken van etnografie kon Crossley (2008) bijvoorbeeld de rol van *brokers* interpreteren als een positie van spanning en conflict, eerder dan als een voordelige positie (Edwards, 2010). Etnografisch onderzoek biedt dus de mogelijkheid om netwerken in

hun context te bestuderen en te begrijpen hoe ze fungeren, worden gevormd, onderhouden en gebruikt (Jack, 2010).

Een tweede beperking ligt in het methodologisch gebruik van de netwerkvisualisaties. Netwerkvisualisaties vormen een belangrijk aspect van sociaal netwerkonderzoek (Decuypere, 2020; Van Waes & Van den Bossche, 2020), maar worden vaak pas gevormd en gebruikt in de analysefase. Recenter onderzoek pleit daarom voor het integreren van netwerkvisualisaties in de fase van dataverzameling en meer bepaald om dit samen met de respondenten vorm te geven (Hogan et al., 2007; Van Waes & Van den Bossche, 2020). Ook in dit proefschrift maakten wij al van deze manier gebruik voor het verzamelen van netwerkdata. Tijdens het interview vroegen we aan de respondenten hun netwerk op papier voor te stellen en deden we een beroep op deze netwerkvisualisatie voor het structureren van het interview en het stellen van de vragen. Door de semigestructureerde aard van de interviews was er ruimte om in te spelen op deze specifieke netwerkvisualisaties die we samen met de respondent opstelden. Op die manier kon direct worden ingegaan op de relaties van de leerkrachten met de verschillende actoren die zij in hun ego-netwerk benoemden. De netwerkvisualisaties die we opstelden bleven echter beperkt tot het benoemen van de verschillende actoren. Hier liggen mogelijkheden om op eenzelfde moment – en dus efficiënt – bijkomende informatie over de relaties te verzamelen. Door bijvoorbeeld gebruik te maken van de methode genaamd ‘*concentric circles*’ (Van Waes & Van den Bossche, 2020) kan er zowel kwantitatieve als kwalitatieve netwerkdata verzameld worden (zie ook Ooghe et al., 2016). Door de netwerken dynamisch en visueel voor te stellen op concentrische cirkels kan informatie verkregen worden over de dichtheid, maar ook bijvoorbeeld over de relaties tussen de actoren en eventuele subgroepen. Deze methode kan handvaten aanreiken om data over ego- en *whole* netwerken te combineren zonder daarbij de verschillende actoren in de school te moeten bevragen. Toekomstig onderzoek kan op die manier op een efficiënte manier rijke data opleveren. Wel benadrukken we daarbij het belang van het communiceren van de betekenis van de cirkels. Zo is het de bedoeling de meest ‘intensieve interacties’ op de kleinste cirkel te plaatsen. Wat een respondent verstaat onder een ‘intensieve’ interactie kan echter verschillen van respondent tot respondent. Hier wijzen wij dan ook op het belang van het betekenisgevingsperspectief bij het onderzoeken van sociale netwerken.

Ook de ‘*visual network analysis*’ (VNA) als kwalitatieve onderzoeksmethode biedt een potentiële krachtige manier voor het visualiseren en interpreteren van netwerkdata (Decuypere, 2020). In tegenstelling tot de aanpak van Van Waes en Van den Bossche (2020) worden de

verzamelde relationele data wel degelijk pas in een verdere fase van het onderzoek gevisualiseerd tot netwerken. O.b.v. bijvoorbeeld interviewdata worden visuele netwerken geconstrueerd (a.d.h.v. software zoals *Ghepi*). Vervolgens omschrijft Decuyper (2020) conceptuele tools om deze netwerkvisualisaties te analyseren (bijv. regio's die verwijzen naar gebieden die bestaan uit een concentratie van actoren en interacties). Daarbij benadrukt hij het belang van de iteratieve beweging tussen de visualisatie en de contextuele informatie die de interviewdata bieden. Na het analyseren van netwerkvisualisatie is het doel van VNA om een narratieve interpretatie van de gegenereerde netwerken op te stellen. Deze benadering kadert theoretisch binnen de relationele benaderingen, en meer bepaald binnen de socio-materiële en socio-topologische benaderingen. Dit betekent o.m. dat ook niet-menselijke entiteiten in rekening gebracht worden. Bovendien ligt de focus op het bestuderen van *sociale praktijken*. Hoewel deze theoretische inbedding verschillend is van diegene die we in dit proefschrift als uitgangspunt nemen, biedt deze methode potentiële handvaten voor verder onderzoek naar de inductiefase. In plaats van de beginnende leerkracht als uitgangspunt te nemen zou geopteerd kunnen worden voor het bestuderen van een specifieke praktijk die de inductiefase kenmerkt. Deze methode biedt dan de mogelijkheid te laten zien hoe deze praktijken het effect zijn van relaties, zonder daarvoor causale, holistische of individuele verklaringen naar voren te schuiven (Decuyper, 2020). Op deze manier kunnen *typische* vormen van praktijken gepresenteerd worden. VNA biedt bovendien ook mogelijkheden voor het bestuderen van netwerkevoluties door de tijd heen, door gebruik te maken van meerdere netwerkvisualisaties (Decuyper, 2020).

Tot slot formuleren we een derde beperking m.b.t. de generaliseerbaarheid van ons onderzoek. Het doel van dit proefschrift lag niet in het nastreven van veralgemeenbaarheid van de resultaten, maar beoogde diepgaand begrip te ontwikkelen over de betekenis van de sociale dimensie van de beroepscontext. De idee van generaliseerbaarheid moet hier dan ook eerder conceptueel dan empirisch begrepen worden. De vraag in hoeverre de resultaten van de respondenten veralgemeend kunnen worden naar de ruimere populatie kan dan niet begrepen worden in de traditionele kwantitatieve betekenis. Het verwijst naar de inzichten, gemeenschappelijke thema's en patronen die voortkomen uit de vergelijkende analyses en de individuele gevallen overschrijden (Kelchtermans, 1994). De resultaten van de interpretatieve analyses zijn gekaderd in conceptuele termen en verbonden met theorie. Op basis van deze conceptuele en theoretische inbedding zijn ze als zodanig relevant en valide buiten de specifieke respondenten in het onderzoek. Hoewel het doel van dit proefschrift niet lag in de

veralgemeenbaarheid, was het wel belangrijk stil te staan bij de kenmerken van de specifieke onderzoeksgroep. Ook hier liggen mogelijke pistes voor toekomstig onderzoek.

We onderzochten leerkrachten in het basisonderwijs in Vlaanderen. Ten eerste is het belangrijk op te merken dat socialisatie, professionele ontwikkeling en netwerken er anders kunnen uitzien voor leerkrachten in andere onderwijsniveaus. Spillane en Hopkins (2013) stellen dat kenmerken van de schoolstructuur, zoals leiderschap en vakgroepen, een cruciale rol spelen in het vormen en verspreiden van informatie onder leerkrachten. Meredith en collega's (2017) beschreven dezelfde conclusie in hun onderzoek naar vakwerkgroepen in het secundair onderwijs (zie ook Valckx et al., 2020). Deze formele structuren zijn dus betekenisvol in het verspreiden van informatie, en kunnen tegelijkertijd relaties tussen leerkrachten beperken. Collega's uit dezelfde vakwerkgroepen komen bijvoorbeeld vaker in contact met elkaar dan vakoverschrijdende groepen (Meredith et al., 2017). Het onderzoeken van de betekenis van sociale netwerken voor beginnende leerkrachten in het secundair onderwijs kan aldus een belangrijk vervolgpiste vormen voor toekomstig onderzoek.

Hoewel we in de internationale onderwijskundige literatuur m.b.t. beginnende leerkrachten evidentie vonden voor onze resultaten, is het ten tweede belangrijk stil te staan bij de specifieke Vlaamse onderwijscontext waarin de data verzameld werden. De resultaten moeten namelijk worden geïnterpreteerd in deze specifieke beleidscontext. Dit proefschrift focust op de ervaringen van beginnende leerkrachten in Vlaamse basisscholen. Aangezien deze context kan verschillen van andere internationale contexten dient de specifieke Vlaamse situatie geëxpliciteerd te worden. In Vlaanderen hebben alle schoolbesturen de autonomie over het aannemen en ondersteunen van leerkrachten en het toekennen van een vaste aanstelling. Een onderwijs carrière in Vlaanderen bestaat uit 'drie fasen' (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013). Bij de start van een onderwijs carrière worden leerkrachten ingezet in een tijdelijke functie. Deze functie heeft een einddatum: het is een aanstelling van maximaal één schooljaar in een vacante of niet-vacante functie. Na minimaal drie schooljaren kunnen ze de tweede fase van hun loopbaan bereiken: ze krijgen een tijdelijke aanstelling van ononderbroken duur. Dit betekent dat voor de leerkrachten tewerkstelling wordt verzekerd binnen de scholen van het schoolnetwerk en dat ze bij een vacature voorrang hebben op leerkrachten met een tijdelijke aanstelling. Hierna kunnen ze vastbenoemd worden en zo dus een vaste aanstelling krijgen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013). Onze resultaten moeten worden begrepen binnen de Vlaamse context waarin er een gebrek is aan stabiliteit in de loopbaan tijdens de eerste vijf jaar van het lerarenberoep. Dit bewijs van contextspecificiteit kan

onderzoekers en beleidsmakers behoeden voor overgeneralisatie van resultaten uit onderwijskundig onderzoek, omdat het de specifieke context zou kunnen verwaarlozen. Daarnaast brengt deze contextspecificiteit met zich mee dat het interessant zou zijn onze resultaten in andere beleidscontexten te toetsen. We zagen dat de korte contracten ook in andere landen realiteit waren voor beginnende leerkrachten. Toekomstig onderzoek kan onze bevindingen nagaan en vergelijken met de betekenis van korte fragmentarische tewerkstellingen voor beginnende leerkrachten in die andere landen. Op die manier kan bijvoorbeeld worden nagegaan welke rol de specifieke beleidscontext speelt.

Daarnaast werden de data verzameld bij leerkrachten die geen verplichte inductie, mentor of aanvangsbegeleiding ontvingen. Vlaamse scholen hebben ook de autonomie om te beslissen welke ondersteuning ze bieden aan beginnende leerkrachten. Vlaanderen biedt geen allesomvattend, systeembreed introductieprogramma aan, het decreet m.b.t. de zogenaamde ‘mentoruren’ werd in 2010 ingetrokken en pas sinds het schooljaar 2019 is aanvangsbegeleiding een recht en een plicht voor beginnende leerkrachten. Het kan dan ook interessant zijn voor vervolgonderzoek om na te gaan welke invloed de verplichte aanvangsbegeleiding heeft op de samenstelling en betekenis van de sociale netwerken van beginnende leerkrachten.

Deze aanbevelingen voor toekomstig onderzoek sluiten nauw aan bij beleidsaanbevelingen. De kritische bemerking dat de betekenis van korte fragmentarische tewerkstellingen moet worden begrepen in de specifieke Vlaamse context impliceert advies t.a.v. deze Vlaamse beleidscontext. Ook blijkt loopbaanonzekerheid bijvoorbeeld minder problematisch voor werknemers in tijdelijke contracten die a priori bestaan uit deze onzekerheid (De Cuyper & De Witte, 2007). Dit brengt met zich mee dat het al zou kunnen helpen leerkrachten voor te bereiden op onzekerheid in de eerste loopbaan jaren. We gaan in wat volgt dan ook in op de implicaties en aanbevelingen voor het beleid en de praktijk.

4.2 Implicaties en aanbevelingen voor het beleid en de praktijk

Gebaseerd op onze bevindingen formuleren we hier drie grote aanbevelingen voor zowel het onderwijsbeleid, de lerarenopleidingen als de school m.b.t. het ondersteunen van de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten.

A. Formele werkcondities: Zet in op stabiliteit in tewerkstelling

Opdat beginnende leerkrachten zich professioneel kunnen ontwikkelen is het belangrijk dat hun tewerkstelling voldoende stabiel is. De bevindingen van DEEL 1 van dit proefschrift maken

duidelijk hoe zwaar werkonzekerheid voor hen doorweegt. We moeten aandacht hebben voor hun verschillende korte tewerkstellingen als we o.m. ongewenste uitval van beginnende leerkrachten willen tegengaan. Studie 1 liet niet alleen de verregaande implicaties van een onzekere tewerkstelling zien op het vlak van hun beroepsmotivatie en hun zelfwaardergevoel, maar ook op het vlak van de professionele ontwikkeling en de betekenis van de professionele relaties. De korte tewerkstellingen hebben bovendien implicaties voor de ondersteuning die geboden kan worden. Mentorpraktijken blijken bijvoorbeeld pas zinvol wanneer de mentor-mentee relatie zich daadwerkelijk kan ontwikkelen (Baker-Doyle, 2011). Het creëren van een stabiele tewerkstelling is dan ook belangrijk.

Hoewel we pleiten voor een verandering in de gangbare korte tewerkstellingen zijn we er ons van bewust dat dat niet altijd even eenvoudig te realiseren is. De korte tewerkstellingen zijn momenteel een realiteit waar veel beginnende leerkrachten na afstuderen in terechtkomen. Lerarenopleidingen kunnen de potentiële leerkans van deze verschillende tewerkstellingen benadrukken zodat leerkrachten ze als een meerwaarde benutten. Zo kunnen lerarenopleidingen hen erop wijzen dat verschillende tewerkstellingen kansen kunnen zijn om hun persoonlijke opvattingen, voorkeuren en micropolitieke kennis uit te breiden (zie ook Kelchtermans, 1994). Studie 2 maakt duidelijk dat leerkrachten deze leerkans na vijf jaar in het beroep erkennen. Bovendien toont Studie 2 dat de betekenis van formele werkcondities zich bij beginnende leerkrachten niet alleen beperkt tot korte contracten. Ook de vaste benoeming krijgt een plaats in hun loopbaanverhalen. Naast lerarenopleidingen kunnen ook scholen aandacht besteden aan de betekenis van formele werkcondities. Ze kunnen bijvoorbeeld transparant communiceren over de tewerkstellingsmogelijkheden. Het is namelijk vooral de onzekerheid i.v.m. hun tewerkstelling die betekenisvol is voor de leerkrachten. Ook wanneer er geen zekerheid gegarandeerd kan worden, is duidelijk communiceren en hen betrekken in een dialoog over hun tewerkstelling belangrijk. Op die manier worden ze niet zozeer passief overgeleverd aan beslissingen over hun loopbaan, maar kunnen ze er ook actief bij betrokken worden.

Werkzekerheid voor beginnende leerkrachten krijgt nog maar recent enige aandacht in het onderwijsbeleid, o.m. in het pilootproject ‘lerarenplatform’ (Vlaamse overheid, 2019). In dit pilootproject wil men tijdelijke leerkrachten werkzekerheid bieden voor een volledig schooljaar. De resultaten van Studie 2 maken echter duidelijk dat er voornamelijk tijd en ruimte nodig is voor het ontwikkelen van de kernrelaties en het leren kennen van de schoolcultuur. Dit impliceert dat het om meer gaat dan louter het geven van werkzekerheid voor één schooljaar, maar dat het belangrijk is deze werkzekerheid te bieden in eenzelfde school. Onze follow-up

studie liet namelijk zien hoe stabiliteit in de werkomgeving het mogelijk maakt dat de leerkrachten ingroeien in de school als organisatie en hun relaties en professionele praktijk ontwikkelen. Wij stellen dan ook dat het cruciaal is beginnende leerkrachten een voldoende lange tewerkstelling te bieden binnen dezelfde organisatie. Dit sluit aan bij onze volgende aanbeveling.

B. Relationale werkcondities: Creëer tijd en ruimte voor de ontwikkeling van kernrelaties en sociale netwerken

Stabiliteit in formele werkcondities maakt het mogelijk engagement in de verschillende kernrelaties aan te gaan. De relaties moeten aldus de *tijd* krijgen om zich te ontwikkelen. Op die manier kunnen verschillende betekenisvolle bronnen – zowel professionele als persoonlijke – worden uitgewisseld. De kernrelaties kunnen zo de kans krijgen uit te groeien tot betekenisvolle bronnen van sociale erkenning en professioneel leren. Dit proefschrift laat concreet zien hoe de verschillende kernrelaties en netwerkrelaties een rol spelen in de verdere ontwikkeling van het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie van beginnende leerkrachten. Willen we de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten ondersteunen, is het dus belangrijk aandacht te besteden aan de ontwikkeling van de verschillende kernrelaties. Tijd voor de ontwikkeling van de relaties kan enerzijds gecreëerd worden door aandacht voor stabiele tewerkstelling. Anderzijds kunnen scholen hier bewust aandacht aan besteden door bijvoorbeeld de werklast van beginnende leerkrachten te reduceren waardoor die meer tijd krijgen voor het opbouwen van relaties met verschillende actoren in de school. Zo kunnen ze meer tijd doorbrengen in de lerarenkamer of bijvoorbeeld spenderen aan het samenwerken met collega's, en niet alleen verschillende actoren leren kennen, maar ook van hen leren.

Naast het creëren van tijd moet er ook *ruimte* gecreëerd worden voor het (1) ontwikkelen én (2) onderhandelen van deze relaties.

(1) Scholen kunnen bewust inzetten op en werk maken van het ondersteunen van de ontwikkeling van schoolinterne én schoolexterne netwerken waar ontmoeting en samenwerking met andere leerkrachten gerealiseerd worden. De verschillende studies in dit proefschrift lieten zien hoe *buitenschoolse* relaties betekenisvol waren voor de leerkrachten en hun professionele ontwikkeling. We moeten dus aandacht hebben voor deze buitenschoolse en bijvoorbeeld schooloverstijgende netwerken. Hier liggen mogelijkheden om bijvoorbeeld samenwerking en uitwisseling tussen beginnende leerkrachten van verschillende scholen te organiseren. Door de uitgewisselde bronnen wordt de geldigheid van het professioneel zelfverstaan bevraagd en de

subjectieve onderwijstheorie kritisch beoordeeld. Op die manier kunnen beginnende leerkrachten een meer gefundeerde kennisbasis van hun professionele verantwoordelijkheden en de onderwijswerkelijkheid ontwikkelen.

De netwerkstudies toonden bovendien hoe de structurele organisatie van de school een rol speelt in de samenstelling van netwerken. Voor het creëren van een krachtige leeromgeving in de school kan ook worden ingezet op het faciliteren van *interne netwerken* (zie ook Van Waes, 2017). Scholen kunnen bewust samenwerking organiseren met verschillende collega's. Studie 4 toonde dat het belangrijk is dat deze samenwerking niet enkel met de parallelleerkracht te organiseren, maar de beginnende leerkrachten in contact te brengen met verschillende collega's en potentiële bronnen. Bovendien is het belangrijk dat dit gaat over de uitwisseling van zowel professionele als persoonlijke bronnen vermits beide soorten bronnen betekenisvol bleken voor de professionele ontwikkeling van de leerkrachten. Leerkrachten zoeken op termijn leerkrachten op met wie ze hun opvattingen over goed onderwijs delen. Deze samenwerking kan gefaciliteerd worden door bijvoorbeeld projectwerk over de leerjaren heen te organiseren.

Bovendien toonde Studie 4 hoe de netwerken van de leerkrachten kleiner werden door hun loopbaan heen. Onze follow-up studies maakten duidelijk hoe de noden van leerkrachten aan professionele en persoonlijke bronnen door de loopbaan heen veranderden. Dat heeft implicaties voor de ondersteuning. Een professionaliseringsbeleid dient dan ook aandacht te besteden aan alle leerkrachten in de verschillende fasen van hun loopbaan. Scholen kunnen inzetten op de blijvende ontwikkeling van netwerken, en leerkrachten in verschillende loopbaanfasen voldoende in contact laten komen met diverse potentiële bronnen. De leerkrachten zelf als uitgangspunt nemen kan dan ook een antwoord bieden op deze veranderende noden. Zo kan er worden ingespeeld op professionele ontwikkeling, verschillend per leerkracht én per loopbaanfase.

(2) Naast het ondersteunen van de ontwikkeling van relaties, is het ook belangrijk ruimte te creëren voor het *onderhandelen* ervan. De verschillende studies in dit proefschrift wijzen erop dat alle professionele kernrelaties fungeren als een tweesnijdend zwaard (zie ook Kelchtermans, 2017a, 2018a). De leerkrachten zullen onvermijdelijk in aanraking komen met *negatieve* bronnen of bronnen die niet stroken met hun eigen persoonlijke normatieve opvattingen. Belangrijker dan trachten deze relaties uit de weg te gaan of te ontkennen is leerkrachten de ruimte en mogelijkheid te geven de betekenis van deze bronnen en relaties te onderhandelen. Zo kunnen beginnende leerkrachten de kans krijgen om hun waarden, opvattingen, overtuigingen onder woorden te brengen en te verduidelijken waarom deze niet stroken met de

opvattingen van de school en/of een andere leerkracht. Het expliciteren van de eigen normatieve opvattingen, en geconfronteerd worden met andere, kan dan bijdragen aan de ontwikkeling en (verdere) bevraging van het persoonlijk interpretatiekader. Zo toonde Studie 3 hoe ook tegenstrijdige bronnen betekenisvol kunnen zijn voor de professionele ontwikkeling van de leerkrachten. Belangrijk daarbij is dat de leerkrachten het onderhandelingsproces kunnen aangaan: als actieve actoren interpretaties afwegen, (andere) bronnen raadplegen, en beslissingen nemen. Zo kunnen ze conflicterende situaties oplossen (of beslissen het conflict – tijdelijk – te dulden) en hun professionele belangen realiseren.

Lerarenopleidingen kunnen daartoe blijvend actief inzetten op de ontwikkeling van *micropolitieke geletterdheid* (zie ook Christensen, 2013; Kelchtermans & Ballet, 2002a,b; Kelchtermans & Vanassche, 2017). Leerkrachten moeten bijvoorbeeld leren over en zich bewust worden van de onvermijdelijke normatieve en politieke dimensies die een rol spelen in relaties. Er wordt nog al te vaak uitgegaan van een vanzelfsprekendheid wanneer het aankomt op het ontwikkelen van relaties. Lerarenopleiders kunnen bijvoorbeeld de micropolitieke betekenis van samenwerking en de rol van de schoolcultuur verduidelijken. Bovendien kunnen ze bewust inzetten op de ontwikkeling van het *intentioneel netwerken* van leerkrachten (zie ook Baker-Doyle, 2011, 2012; Fox & Wilson, 2015; Moolenaar et al., 2014; Thomas, 2019). Het is belangrijk dat toekomstige leerkrachten leren strategisch hun netwerk samen te stellen en relaties aan te gaan. Lerarenopleiders kunnen bewust inzetten op het ontwikkelen van kennis en vaardigheden i.v.m. dit doelbewust netwerken. In de eerste plaats is het belangrijk leerkrachten inzicht te geven in de betekenis van sociale netwerken voor de eigen voortdurende professionele ontwikkeling. Studie 3 en 4 tonen hoe dit persoonlijk netwerk betekenisvol is voor de professionele ontwikkeling. Het is dan ook belangrijk dat toekomstige leerkrachten gewezen worden op de mogelijkheden die dit netwerk hun biedt. Het is m.a.w. relevant als de leerkrachten, naast het leren *over* de werkplek, zich ook realiseren welke leerkansen in het informeel leren *op* de werkplek liggen. Naast de kennis over het belang en de meerwaarde van het netwerk, kunnen lerarenopleiders de leerkrachten vervolgens ook hun persoonlijk netwerk laten opstellen. Dit kan hen inzicht geven in en zich laten realiseren met wie ze in relatie staan. Bovendien toonde Studie 4 hoe hun eigen professionele ontwikkeling meebepalend is voor de manier waarop ze hun netwerk vormgeven. Tot slot is het daarom belangrijk erop te wijzen dat de leerkrachten zelf *actieve actoren* zijn en een invloed hebben op het creëren van mogelijkheden om van anderen te leren. Het intentioneel netwerken helpt de leerkrachten namelijk zich te omringen met de nodige bronnen om te blijven bijleren. Op die manier leren

ze strategisch hun netwerk vorm te geven in functie van hun professionele noden en belangen. Zo kunnen ze zelf (actief en interactief) een sociale structuur creëren waarin de nodige bronnen aanwezig zijn om zich continu (levenslang) te blijven ontwikkelen als leerkracht. Dit intentioneel netwerken als onderdeel van de micropolitieke geletterdheid van leerkrachten draagt dan bij tot het levenslange leerproces.

Naast de micropolitieke geletterdheid wezen de diverse studies op het belang van sociale erkenning o.m. voor het onderhandelingsproces. Het is dan ook belangrijk dat er voldoende andere *positieve* bronnen aanwezig zijn en dat verschillende andere netwerkrelaties als compensatiemechanisme kunnen fungeren. Bovendien speelt ook de schoolcultuur een rol in dit onderhandelingsproces. Door de interacties structureel te organiseren (door er tijd en ruimte voor te maken) en het ontstaan van netwerken te faciliteren creëert de school ook mogelijkheden om het vertrouwen in de relaties (relationele dimensie van sociaal kapitaal) te laten groeien. Dat brengt ons bij onze laatste aanbeveling.

C. Culturele werkcondities: Besteed aandacht aan vertrouwen

In dit proefschrift zagen we hoe vertrouwen implicaties heeft voor de verspreiding van betekenisvolle bronnen en het professioneel leren van beginnende leerkrachten. In de eerste plaats is het voor beginnende leerkrachten belangrijk dat ze de schoolcultuur leren kennen. Zo kunnen ze hun plaats zoeken tussen de heersende waarden en normen (navigeren). Bovendien helpt het kennen van de schoolcultuur bij het realiseren van de cruciale sociaal-professionele belangen (zie Studie 2). Ten tweede is het belangrijk dat beginnende leerkrachten de waarden en normen ook kunnen onderhandelen (negotiëren). Zo zou het moeten mogelijk zijn moeilijkheden – ook m.b.t. de professionele kernrelaties – te bespreken. Dit proefschrift laat zien dat kernrelaties complex en niet eenduidig zijn. De schoolcultuur kan een rol spelen in het creëren van ruimte om de normatieve en politieke dimensies te bespreken én te onderhandelen. Zo zou er bijvoorbeeld aandacht kunnen besteed worden aan het creëren van professionele dialoog waar (verschillen in) normatieve opvattingen expliciet gemaakt worden.

Het vertrouwen kan dan niet alleen groeien door structurele samenwerking en overleg te organiseren, maar ook door expliciet aandacht te besteden aan de schoolcultuur. Directeurs, maar ook leerkrachten, zouden bewust aandacht kunnen besteden aan de inhoud en betekenis van de heersende waarden en normen op school. Vermits de schoolcultuur het resultaat is van (en de voorwaarde voor) collectieve betekenisgevingsprocessen kunnen in deze processen ook nieuwe interpretaties ontstaan. Op die manier is de schoolcultuur geen vaststaand gegeven dat

passief wordt doorgegeven aan de beginnende leerkrachten, maar iets dat steeds in ontwikkeling is en vatbaar voor veranderingen door de komst van beginnende leerkrachten. Deze komst van beginnende leerkrachten kan dan ook gezien worden als kans voor schoolontwikkeling en als meerwaarde om de bestaande praktijken in vraag te stellen (zie ook Fox & Wilson, 2008; Kelchtermans, 2019; März & Kelchtermans, 2020).

Recentere studies benadrukken daarom de relevantie van het benaderen van beginnende leerkrachten als een meerwaarde op school (zie Correa et al., 2015; Fleming, 2014; Fox & Wilson, 2008; Kelchtermans, 2019; März & Kelchtermans, 2020; Ulvik & Langørgen, 2012). Het erkennen van hun professionele expertise en ondersteunen van hun initiatieven zou dan ook voldoende aandacht moeten krijgen binnen de school. Waardering voor het potentieel van beginnende leerkrachten kan geleidelijk aan deel gaan uitmaken van de schoolcultuur. Collega's kunnen bijvoorbeeld door hun houding duidelijk maken dat een actieve rol van beginnende leerkrachten in de brede schoolcontext aangemoedigd wordt. Ook de directeur kan zorgen voor een ondersteunend én waarderend klimaat waarin beginnende leerkrachten zich geïnspireerd voelen én anderen inspireren. De uitwisseling van bronnen is namelijk niet alleen betekenisvol voor beginnende leerkrachten, maar ook voor andere actoren. Onze bevindingen toonden hoe de beginnende leerkrachten niet alleen bepaalde bronnen en ondersteuning nodig hadden, maar zelf ook actieve actoren waren die hun kennis en expertise konden én wilden delen (zie ook März & Kelchtermans, 2020). Zo zagen we in de resultaten van DEEL 2 van dit proefschrift bevestigd hoe vertrouwen in relaties samenhangt met *wederkerigheid* (zie ook Adler & Kwon, 2002; Cornelissen et al., 2015; Hoy & Tschannen-Moran, 2007; Moolenaar & Slegers, 2010). De leerkrachten ervoeren hun relaties steeds vaker als wederkerig, waarin ze zelf relevante inbreng konden leveren. Dit was o.m. belangrijk voor hun beroepsmotivatie, die daalde bij een gebrek aan autonomie en competentie (zie Studie 1).

Door aandacht te besteden aan vertrouwen en wederkerigheid in de schoolcultuur, kunnen alle professionele kernrelaties samen instaan voor het systematisch in vraag stellen van hun praktijk en wordt er collectieve verantwoordelijkheid gecreëerd voor het professioneel leren van alle leerkrachten (zie ook Thomas, 2019). Aandacht voor de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten betekent namelijk ook dat ze de kans – de tijd en de ruimte – krijgen om de professionaliteit die ze al bezitten op te nemen en verder (relationeel) te ontwikkelen. Willen we de professionaliteit en ontwikkeling van leerkrachten serieus nemen, dan moeten we de capaciteiten van beginnende leerkrachten erkennen en benutten.

ENGLISH SUMMARY

The professional development of early career teachers: time and relationships during induction

This doctoral research had the ambition to contribute to further insight into the socialisation process and the professional development of early career teachers (ECTs), and more specifically into the meaning of the professional core relationships and social networks in these processes. On the one hand, with this ‘joint PhD’ we positioned ourselves within the research program of the research group ‘Teacher Training & Professional Development’ of the university of Ghent, where the focus is on the social networks of ECTs. On the other hand, we joined the research line of the Center for Innovation and the Development of Teacher and School (COOLS) on the interaction of the individual, the ECT and the organisational working conditions (i.e. Ballet, 2007; März, 2014; Piot, 2015; Vanassche, 2014; Vermeir, 2019). The various studies in this thesis provide a more refined insight into this interplay, by unravelling the important role of the social dimension of the teaching profession. This relational character of the teaching profession was central to each study. In this way, the studies had a complementary but unique contribution to providing insight into the induction phase of teachers. PART 1 zoomed in on the processes of socialisation and professional development that took place during this induction phase. This first part made transparent the interplay of sense-making, professional core relationships and formal working conditions. In PART 2 this focus was continued, but we approached the social dimension of the professional context from a specific methodological and theoretical approach: the social network perspective.

1. Overview of the empirical studies

Our research encompassed four empirical, qualitative-interpretative studies aimed at deepening our understanding of the professional development of ECTs by examining the social dimension of the teaching profession. By using different follow-up designs we were able to inquire the development of this process throughout the induction phase.

PART 1

Study 1: Short interims, long impact? A follow-up study on early career teachers' induction

Over the past three decades, the induction phase of teachers has received a lot of attention in international research (see e.g. Avalos, 2016; Gold, 1996; Kagan, 1992; Veenman, 1984; Watt & Richardson, 2008; Zeichner & Gore, 1990). Recent concerns about ECTs leaving the profession contribute to the attention drawn to the induction phase (Fantilli & McDougall, 2009; Ingersoll & Strong, 2011; Struyven & Vanthournout, 2014). To get a better understanding of the motivations of ECTs, we studied their experiences of their first career year. More precisely, we tried to grasp the process of socialisation and professional development during the first year in the profession.

We took an *interactionist* approach to study the induction phase, focusing on the dynamic interactions between the ECT and the working conditions in the school as an organisation (Kelchtermans & Ballet, 2002a,b; Piot et al., 2010; Vanderlinde & Kelchtermans, 2013). A central dimension of the organisational context is its social and relational nature. As a result, we focused on the interactions of the teachers with the various *professional core relationships* (Kelchtermans, 2017a). Using a follow-up design, we were able to study the processes of socialisation and professional development as they developed throughout the first year of the teaching career, as well as examine the evolving interactions and relationships over time.

Building on the insights and concepts of the sense-making and micropolitical perspective, we were able to study socialisation and professional development as processes determined by the dynamics between the individual and the professional core relationships, their significance and their actual presence in the school as an organisation. This allowed us to pay explicit attention to the significance of these relationships in the way teachers experienced their first career year. By complementing these perspectives with the self-determination theory of Deci and Ryan (1985, 2000), we created more insight into the job motivation of teachers. We structured our findings around three themes that emerged from the analyses.

First, we saw how the formal working conditions turned out to be meaningful. The follow-up design allowed us to unravel the meaningful impact of *time* on the experience of the induction phase. We saw how not only the waiting time (before and between employment), but also the duration of the contracts themselves was relevant and had far-reaching implications for the development of the teachers' professional self-understanding. In addition, job insecurity and short-term contracts created additional stress, insecurity and a decline in job motivation.

Second, the formal working conditions had a significant impact on the professional core relationships of the beginning teachers. The often very short contracts didn't allow the development of the relevant professional relationships. In addition, the teachers also used a protective strategy: they kept emotional distance in the different relationships to protect themselves from the emotional pain of ending employment. However, this restraint in their relationships also diminished the potential benefit of these relationships: they are a potential source of job satisfaction, self-esteem and professional development.

Finally, short contracts and job insecurity had a third significant impact on the meaning and development of the professional core relationships: the teachers adopted a functional and instrumental attitude in their relationships. To realise their organisational interests related to their employment, they used '*impression management*' (Goffman, 1959) as a micropolitical strategy in the relationship with the principal, and often even towards colleagues. Not only did this require significant emotional investment, but it also

caused them to miss out on the potential support and social recognition they could have received through these relationships.

In this way, we saw how formal working conditions – namely the contract conditions – profoundly affected the experience of ECTs, their relationships and their professional learning. However, there is still little attention in the scientific literature for the actual start in the profession and the short, fragmentary jobs in which many ECTs start. With this study we addressed this missing but fundamental knowledge about the first experiences in the teaching profession. As such, it became clear we cannot underestimate the role of the formal working conditions in the early experiences of teachers. If we want to understand the ECTs' job motivation and motives to stay in or leave the profession, it is crucial to address (the meaning of) these working conditions.

Moreover, this study showed how a large part of the educational discourse only became relevant when the employment had a minimum duration and a certain stability. Mentor practices, professional development initiatives, as well as the significance of the core relationships for recognition, support and professional learning, were only relevant when formal working conditions allowed it. In other words, the ECTs should be given time to develop relationships with key actors: the professional core relationships must be given the opportunity to become intrinsically relevant as a social-professional interest and source of professional growth.

Data about the end of the first career year gave first indications of the significance of longer employment: it became possible for the teachers to develop the different core relationships. This implication gave rise to the second study of this thesis.

Study 2: Career stories. Time for the social-professional space

Study 2 followed the research interest of Study 1. The main goal was to unravel the processes of socialisation and professional development during the induction phase. Since Study 1 showed how these processes were complicated by the short-term employment in which ECTs ended up after graduation, we aimed to further unravel the meaning of these formal working conditions for the processes of socialisation and professional development during induction.

By questioning the same teachers five years later, we examined the meaning of stabilisation in formal working conditions for teachers' socialisation and professional development. More specifically, we examined the meaning of the changing working conditions for the role of the professional core relationships in these processes. Based on the career stories of the teachers, we studied their experiences and aimed to gain insight into their professional learning process through their induction. We made use of the theoretical frameworks of the sense-making and micropolitical perspective to provide insight into these career experiences. The insights and concepts of both frameworks provided the necessary tools to

study professional development, the meaning of the professional core relationships and the working conditions.

The results showed how the three themes identified in Study1 were meaningful and how they played a role for the teachers five years later. First of all, the meaning of the formal working conditions had evolved throughout the induction phase. The teachers found themselves in more stable working conditions, which was significant for the way they experienced their job. The continuous uncertainty became less prominent: it was less dominant in the experience of the induction phase and had less implications for the teachers' self-understanding. Moreover, we saw how, after five years, the teachers looked back more positively to the short-term contracts of their first career year and identified them as an important learning opportunity.

The implication of the working conditions for the development of the professional core relationships also changed throughout the ECTs' careers. Here we saw how the teachers engaged in the different relationships once they had a stable contract. This allowed the relationships to develop as a source of recognition, and became meaningful to the teachers' self-image and self-esteem. The task perception and subjective educational theory also developed due to the teachers' commitment in the relationship with the students and colleagues. This was also important for the ECTs' job motivation. Not only did the ECTs engage, their strategic behaviour also declined. Because their organisational interests were less of a priority, the relationships had the chance to develop into social-professional interests. Thus, these relationships could become valuable sources of support, recognition and professional learning.

As such we saw how stability in formal working conditions ensured the relationships to acquire a certain durability and predictability. The teachers learned about the relationship and interaction patterns and learned to navigate between the different expectations and behavioural norms that existed in the school. In other words, stable formal working conditions allowed the teachers to get to know and be part of the *school culture*. As an important aspect of the socialisation process, they were able to acquire their place in the school. Moreover, in this way they were also able to realise their social-professional interests, which had become an important working condition.

Besides navigation, the socialisation process also included an important aspect of *negotiation* (Achinstein, 2006; Kelchtermans, 2018b). The teachers were confronted with conflicting normative views. The teachers experienced a conflict between their own normative views and the school culture, as well as the inevitable normative and political tensions in their relationships. As such, we saw how the different professional core relationships inevitably acted as a double-edged sword, with implications for the different elements of the teachers' professional self-understanding. The different core relationships appeared to play a complex and dual role for the ECTs. Our results then showed how the ECTs, as active actors, were able to deal with these detrimental relationships and managed to find their place in the

school. The *micropolitical literacy* of the teachers helped them to cope with the complex social – and inevitably political and normative – dimension of the profession. However, in order to do so, the necessary social recognition remained important: the teachers needed to feel treated as full members of the school and as actors with relevant professional expertise.

When ECTs were given *time* to develop their professional core relationships, these relationships became intrinsically relevant and meaningful. In this way, they formed a valued working condition and acted as a source of professional growth. In addition, it was important that the ECTs were given the *space* to negotiate so that they could function as a professional member of the school and (further) develop their professional self-understanding as a teacher. For the study of the processes of socialisation and professional development, it turned out to be crucial to pay attention to the complex interplay of working conditions, professional core relationships and the sense-making of teachers. By doing so we could create a profound understanding of the meaning of the induction phase.

In PART 1, we provided insight into socialisation and professional development by unravelling the interplay between the structural working conditions and processes of sense-making. More specifically, we questioned the social dimension of these processes from the point of view of the individual teachers. By studying their career stories, we could uncover unexplored aspects of the induction phase and show how these aspects played a role in the experiences of the ECTs and had far-reaching implications for their job motivation and professional development.

However, in order to further focus on the social dimension of the teaching profession and to unravel how the *structural presence* of other actors was meaningful for the professional learning processes of teachers, we made use of the *social network perspective* in the second part of this thesis. This additional conceptual framework – in addition to the sense-making and micropolitical perspective – offered further tools to gain more insight into the relational processes and the important role of the social dimension of the teaching profession.

PART 2

Study 3: Social capital in action. The significance of social networks for the professional development of early career teachers

In Study 3 we built on insights from previous scientific research about the induction phase as a challenging career phase and the importance of support for ECTs. Educational research pointed to forms of support, such as mentor practices, to help ECTs to cope with the various challenges posed by both classroom practice and joining the school as an organisation (Burke et al., 2015; Cochran-Smith et al., 2012; Gaikhorst et al., 2014; Ingersoll & Strong, 2011; Intrator, 2006; Orland-Barak, 2016; Snoeck et al., 2010). The various professional core relationships were also cited as important informal forms of

support for ECTs. In PART 1 we saw the importance of relationships as a source of social recognition and the dual role these relationships can play. To gain a more in-depth and nuanced understanding of the meaning of relationships for ECTs, we used the social network perspective in PART 2. Specifically, with Study 3 we focused on unravelling the role of social networks for the professional development of ECTs. Based on the theory of *social capital* (Bourdieu, 1986; Burt, 1992; Coleman, 1990; Nahapiet & Ghoshal, 1998; Putnam, 1993) we studied the exchange of resources to unravel the meaning of relationships for professional development. Based on this network study we developed new insights about the induction phase of teachers and the relevance of ECTs' social relationships for their professional development.

To provide insight into the social capital of beginning teachers, we used the three dimensions of social capital identified by Nahapiet and Ghoshal (1998). Using these three dimensions, we were able to show how the social network provided resources for the beginning teachers in terms of professional development. As such we were able to further clarify the significance of social networks for the professional learning process of ECTs.

The results showed how the three dimensions of social capital provided a meaningful conceptualisation to gain insight into the way social capital functioned. In the first place, we saw how the *structural dimension* of social capital could be visualised by means of social networks. The resources were structurally embedded in this network. As a result, a description of the network composition provided a first indication of the social capital of ECTs. The composition of the network had an important influence on the accessibility of meaningful resources for professional development. Social capital thus contained a structural feature, crucial to investigate in order to understand how social capital – and by extension social networks – functions. The description of the network compositions showed how the networks included both in and out-of-school actors, who were both relevant to the ECTs' professional learning. Consequently, the boundaries of their networks did not coincide with the boundaries of the school. In addition, the results showed how actors and structures interacted in the composition of these networks. Unravelling this underlying mechanism helped to clarify how the networks cannot be seen in isolation from the ECTs' sense-making. In this way we showed how the structural dimension of social capital cannot be separated from the cognitive dimension.

The *cognitive dimension* pointed to the importance of sense-making: in order to unravel the significance of the network for professional development, we therefore studied the content of the network relationships in addition to the network composition. With the content of the relationship we referred to its meaning for the teacher in terms of professional development. In other words, we examined which meaningful resources were exchanged in the relationship. We showed how social capital was embedded in the relationships and how these relationships gave access to different types of resources. We were able to identify two categories of resources: the professional and personal resources. Both proved to be

significant for the development of subjective educational theory on the one hand and the development of the teachers' professional self-understanding on the other. By uncovering this content, we showed how the meaningful interactions resulted in changes in the teacher's personal interpretative framework. Moreover, we showed how sense-making processes played a role: the teachers co-created and negotiated the meaning of the resources. The professional interests of the teachers also played a role in this negotiation process. We saw in PART 1 how the ECTs were active actors in the negotiation of negative relationships. Here, we were able to elaborate on this finding: we showed how the teachers *interpretatively negotiated* the negative meaning of the exchanged resources. The significance of the resources for the professional development of the teachers was therefore not fixed, but was (inter)actively negotiated by the teachers. They themselves had an influence on the meaning of the resources and used different strategies to negotiate. For example, they used other network relationships as a compensation mechanism for the negative resources in certain relationships. Shared views appeared to facilitate the exchange of resources, but even when these views conflicted, the resources were meaningful for professional development: this meaning was then created and negotiated through processes of sense-making and negotiation that took place in the interactions.

Finally, we showed how the accessibility and exchange of resources was not only determined by the sense-making processes, but also by the quality of the relationships. In other words, the *relational dimension* of social capital also played a role. Collegiality, cooperation and trust as values and norms reflecting the school culture, influenced the exchange of meaningful resources for the ECTs. In addition, our results showed how both the structural and cognitive dimension were related to and had an influence on this relational dimension. Both the social network and the collective sense-making processes could promote, as well as hinder, trust in relationships. These mutual influences reflect the dynamic aspects of social capital: the three dimensions appeared to function in a coherent and recurring manner. Since social networks and professional development are also dynamic, we wanted to further explore the coherence of these processes by using a *longitudinal approach*. We asked ourselves whether there was only an influence of social networks on professional development or whether it was a case of mutual and complex interaction? This gave rise to Study 4. Building on Study 3, the fourth study aimed to gain insight into how the process of professional development evolved throughout the induction phase and how changing networks were meaningful for this process.

Study 4: The evolution of social networks of early career teachers and their professional development – an exploration

In the last study of this thesis, we aimed to better understand how ECTs' social networks are meaningful for professional development by paying attention to the dynamic nature of both networking and professional learning. We thus strived to provide further insight into this *process* of professional development during induction. In addition to the social network perspective, we used the sense-making

and micropolitical perspective as conceptual frameworks to investigate the active role of teachers and the dynamics in networks. Again, we used a follow-up design that involved interviewing the same teachers from Study 3. As such, we gained further in-depth understanding of the significance of social networks for the professional development of ECTs and the mechanisms involved.

Building on Study 3, we discussed changes in the three dimensions of social capital. By describing the changes in the network compositions we showed how the *structural dimension* of social capital evolved throughout the ECTs' careers. The different actors in the networks of the teachers were discussed: we described whether this person remained, disappeared or had been added in the networks. In addition we described changes in the *cognitive dimension* of social capital or the meaning of each relationship for the ECTs' professional development. Third, we looked at the *relational dimension* or the quality of the relationship, and specifically at trust in the relationships with the different actors. We always interpreted these changes from a sense-making and micropolitical perspective.

First of all, we showed how the networks became smaller throughout the career: the teachers identified fewer relationships as meaningful for who they are as a teacher today. This was the result of the teachers' sense-making processes and interactions through which they continuously created their network. In other words, the network changes could not be interpreted separately from the teachers' sense-making. The teachers gave sense to the other actors, their relationship with these actors, the situations and the potential resources exchanged in these relationships. As a result, for example, the presence of the relationship with the special care teacher decreased in the networks of the teachers. We showed how, in addition to this sense-making, the professional interests of the teachers also played a role in the network changes. Not only the changing organisational interests but also the self-interests of the teachers were significant as catalysers for network changes. As such the results showed how the teachers had their own views on the formation and continuation of relationships in view of the exchange of meaningful resources for their professional development.

In this way, we were able to show how there was a complex mutual process in which there was not only an influence of the network – and the embedded resources – on the individual teacher, but there was also an influence of the teacher on his/her network. Both the network composition and the meaning of the network relationships for professional development were determined by the teachers' developing personal interpretative framework. In this way we saw how the professional development of teachers contributed to network changes and how there was a mutual influence between the network and professional learning. Changing views, needs and interests made the teachers look for other resources and consequently compile their network differently. As such the meaning of certain relationships changed because other resources in these relationships were sought and exchanged. The professional development of teachers was therefore significant for the composition, meaning and evolution of their network, and thus also for the further role of the network for professional development. Due to the

follow-up design, we were able to uncover this dynamic and mutual influence. This design reflected the process-based nature of professional development and offered added value for unravelling the meaning of the ECTs' social networks for this learning process. In Study 4, we were therefore able to provide a unique insight into the meaning of ECTs' relationships over time and showed how different mechanisms played a role in forming, maintaining or disappearing of these relationships. This study thus provided an important contribution to social network research and research into the professional development of ECTs.

2. Theoretical contribution

2.1 An integrated conceptual framework

On a theoretical level, the aim was to contribute to research on the induction phase of ECTs, and to provide specific insight into the processes of socialisation, professional development and the meaning of the social dimension of the teaching profession. Due to an integration of theoretical perspectives we were able to achieve this goal.

By building on the insights of the sense-making, micropolitical and social network perspective, we were able to provide further insight into the induction phase. The combination of the sense-making and micropolitical perspective as complementary theoretical frameworks has already been used by various researchers (Bui, 2013; Piot & Kelchtermans, 2016; Vanderlinde & Kelchtermans, 2013) and has proven to be valuable in research into beginning teachers (Christensen, 2013; Curry et al., 2008; Jokikokko et al., 2017; Kelchtermans & Ballet, 2002a,b; Uitto et al., 2015).

The combination of the sense-making and social network perspective has already been applied by researchers (see e.g. März & Kelchtermans, 2020). These researchers focused for example on how patterns in networks played a role in shaping or changing the beliefs and views of actors: in other words, these studies investigated how the position in a network played a role in the sense-making processes of actors embedded in the network (Ibarra & Andrews, 1993; Lockett, et al., 2014). Many of these studies can be found in the research domain of educational policy and innovation, in which the views of actors with regard to innovation or policy and the role of social networks are examined (Coburn, 2001; Coburn & Russell, 2008; Frank et al., 2020; Siciliano et al., 2017). In addition, other researchers have written methodological and/or theoretical contributions in which the idea of subjective sense-making and interpretations by actors was discussed in combination with social networks (see e.g. Crossley et al., 2015; Edwards, 2010; Jack, 2010; Knox. et al., 2006). However, so far there is little research that explicitly combines these perspectives theoretically and applies them in empirical research into the induction phase of ECTs. Moreover, the addition of the micropolitical perspective in social network research appears to be exceptional. To our knowledge, attention is seldom paid to the inevitable and crucial normative and political dimension of relationships. The combination of the three theoretical

perspectives thus proved to be a rather unique but valuable way of studying the significance of the professional core relationships and social networks for the professional development of ECTs.

The sense-making, micropolitical and social network perspective are different but complementary theoretical perspectives. By using the conceptualisation of the three dimensions of social capital distinguished by Nahapiet and Ghoshal (1998), we can make clear how these perspectives complement each other.

The *structural dimension* refers to the resources embedded in the social structure and the influence of this structure on the interactions and exchange of resources. This structure of social relationships can be visualised as a social network that offers individuals opportunities to obtain resources (Moolenaar et al., 2009). The structural dimension then refers to both the relationships (*the network ties*) that provide access to the resources, and to the total constellation of all these relationships (*the network structure*) (Nahapiet & Ghoshal, 1998). The resources are obtained and passed on through this network of relationships (Moolenaar, 2012; Scott, 2017). So social capital is embedded in social relationships and these relationships provide access to the resources. The *social network perspective* thus helps us to grasp the structural embedding of actors, relationships and resources.

The *cognitive dimension* of social capital makes it clear that social capital cannot be studied only from its embedding in the social structure. The cognitive dimension indicates that social capital cannot be seen in isolation from the individual and collective *sense-making processes*. A certain degree of shared meanings is necessary to exchange and share the resources (Nahapiet & Ghoshal, 1998). A shared frame of reference supports the interpretation of the interactions, influences the accessibility to the different resources, as well as the possibility to share these resources and develop new interpretations. In this way we relate the social network perspective to the sense-making perspective.

Finally, the *relational dimension* describes the nature or quality of the relationships. This dimension indicates aspects of relationships such as respect, trust, commitment, etc. It refers to the norms, values and expectations rather than formal rules for regulating behaviour. In this way we see how the relational dimension of social capital is related to the *school culture*. The quality of the relationships was not only considered as a domain where the school culture manifests itself, but was also significant for the dissemination of resources and the professional development of the teachers. “It is the quality of those ties between individuals in a social system that creates a structure that ultimately determines opportunities for social capital transactions and access to resources” (Daly et al., 2010, p. 364). A good relationship is therefore not only intrinsically important, but is also important because it benefits the teachers and facilitates their actions: “Social capital is a productive asset facilitating some forms of social action while inhibiting others” (Nahapiet & Ghoshal, 1998, p. 245). Social capital is thus understood as a productive asset that enables certain actions. Relationships are therefore valuable to the

actors (Adler & Kwon, 2002; Bourdieu, 1986; Lin, 2002). As such they become an important working condition for (early career) teachers: teachers have specific views and wishes about these relationships. The quality of interpersonal relationships within the school is therefore one of the categories of professional interests that Kelchtermans and Ballet (2002a,b) identified. To study (the quality of) relationships, the addition with the *micropolitical perspective* deemed to be essential (see also Hargreaves, 1994; Kelchtermans, 2006). As such we were not only able to grasp the meaning of relationships, but also its normative and political dimension. The three theoretical perspectives could therefore function in a complementary way and thus offered added value. An example of this is our conceptual purification of the *social network* (in relation to the concepts of relationships and interactions).

2.2 Conceptualisation of the social network: determined by two dualities

Despite the fact that the network concept has gained popularity (Daly et al., 2010; Moolenaar & Daly, 2012), network research has also met criticism (see e.g. Knox et al., 2006). Different definitions of what a network actually is, exist and consequently problems arise in applying the network concept as an analytical tool (O'Donnell et al., 2001). It is therefore argued that future network research should be more conceptual in nature (Oliver & Ebers, 1998). We filled this gap by theoretically conceptualising the idea of social network. As such an important theoretical contribution of this thesis is the way networks are conceptualised.

In the first place, our findings showed how we can understand the social networks of teachers from the duality of agency and structure (see, e.g. Giddens, 1984; März, 2014; Vermeir, 2019). *Agency* refers to the ability of social actors to interpret concrete situations, give meaning to them, assess them and decide to take a stance. As such this sense-making results in concrete meaningful actions through which those actors (try to) shape social reality (Vermeir, 2019). Teachers enter the school and give meaning to what they perceive around them. They give meaning to the different situations in which they end up, to the actors they meet and to the regular interactions and relationships with these actors. Moreover, potential resources are exchanged in these relationships. The teachers also give meaning to these resources and they act on the basis of this sense-making. The composition of their network is then the result of this process of sense-making. This sense-making process determines whether and how the personal network takes shape through the concrete actions of the teachers. The network – and its meaning – is therefore not given, but the result of an active and dynamic process of meaning construction by the ECTs.

Teachers' sense-making, however, always takes place in relation to the context and is partly determined by the embedding of the teachers in their organisational working conditions. The social *structure* of the school is part of these working conditions in which the ECTs find themselves. The way in which the actors in a school relate to each other forms a structure – the *whole school network* – that partly

determines the composition of the personal network of the ECT. The fact that the teacher inevitably comes into contact with the professional core relationships and must relate to them is due to the structural embedding of the relationships as a part of the teaching profession and the school as an organisation. Therefore, the network cannot be seen without taking the social structure into consideration: it is a part of, and is derived from, the social structure in which the actors find themselves. However, the teachers themselves determine how they relate to those different core relationships. That's the reason why the school network does not necessarily coincide with the ego-network of the ECT. In this way we see how to understand the network from the interplay of structural and agency-oriented processes: the interaction between the sense-making teachers and the structures in which they end up, results in a specific constellation of relationships that we refer to as the *personal social network*.

As a *product*, the network refers to this specific constellation of relationships at a particular point in time. By describing the network composition, we grasp this particular constellation of relationships. These relationships arise from regular and repeated interactions: we can understand the network as the *result* of these meaningful interactions. They therefore have a certain predictability and continuity. Thanks to the history of the interactions, the relationships have a certain durability. This durability and *stability* is necessary for a network to function. However, stability is complementary to and intertwined with *change*. In this way, the duality of stability and change also offers insights to better understand the concept of a network (see also Kelchtermans & Piot, 2010; März, 2014; Vermeir, 2019).

In order for further meaningful interactions to occur, previous interactions and relationships are important. In that sense, the network is not only the result of, but also the *condition* for (further) social interactions and relationships. Because the teachers had previous interactions with colleagues, they were able to interpret future interactions and engage in meaningful ways. This also implies that networks are constantly evolving and changing. For example, the results showed how the network composition – as well as the meaning of the network – changed due to the continuous (re)interpretation. In addition to the product characteristics, it is important to recognise that this network is always at the same time a *process*, if we thoroughly want to understand the notion of the social network. Our studies showed how the network was not static, but evolved over time. As a process, the network is therefore constantly evolving. Using the idea of social capital, we showed how the teachers exchanged resources in their relationships. In addition, we saw how the network subsequently evolved according to the needs and actions of the teachers at a particular point in their careers. For example, we saw how the network evolved due to the changing professional interests, as well as due to the teachers' professional development. As the needs change, the teachers thus make use of different relationships in the network. In other words, the network is dynamic and can take different forms. Moreover, when we state that actors get resources from their networks, we can argue that this also brings about *change*. As a result of the professional development, the network also changed, both in composition and meaning. By making use of the resources embedded

in the network, the teachers thus created a different network than at the beginning of their careers. This degree of change is necessary in order to respond to the changing circumstances and needs of the individuals. As a result, in order to develop a thorough understanding of networks, they must not only be understood but also studied from both the duality of structure and action, and the duality of stability and change. The figure below clarifies this line of thought.

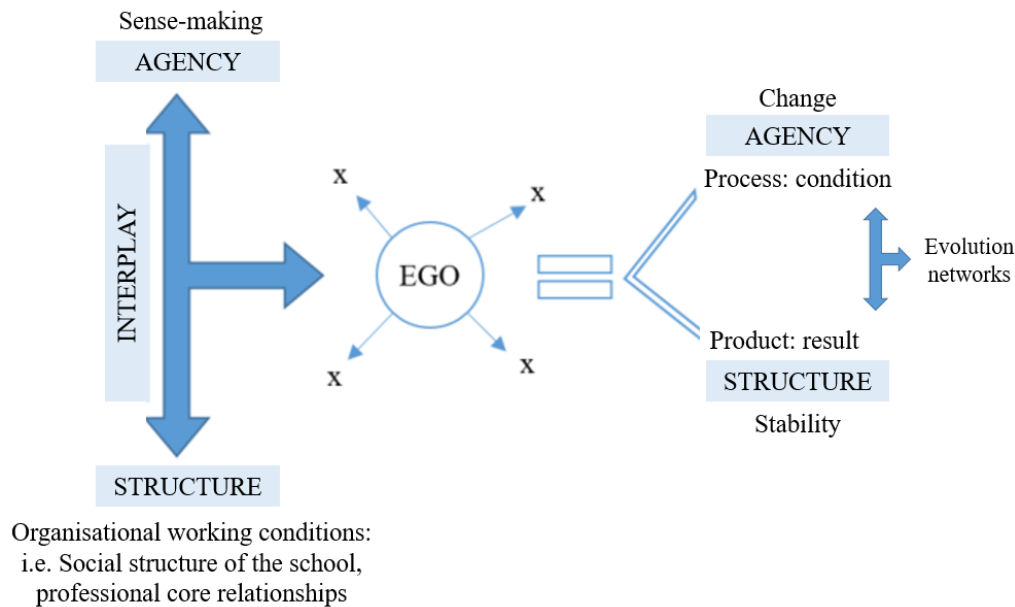


Figure 5. Conceptualisation of the social network

3. A methodological contribution

3.1 Career stories

In this thesis, we used the *career stories* of teachers to study their experiences during the induction phase. Several researchers have already studied the life histories and career experiences of teachers (see Carter & Doyle, 1996; Connelly & Clandinin, 1999; Elbaz-Luwisch, 2007; Estola et al., 2003; Goodson & Numan, 2002; Kelchtermans, 1994; Pomson, 2004). Here we would like to emphasise the contribution and added value of studying teachers' career stories for understanding processes of socialisation, professional development and the meaning of the professional core relationships.

Rather than a formal career path, the concept of the '*professional biography*' or '*career story*' is central to our research (Kelchtermans, 1994). As such, the focus is on the subjective, retrospective reconstruction of their careers as a story told by the teachers. In other words, the focus is on the interpretations of teachers' careers (Kelchtermans, 1994). The strength in the use of career stories lies in the insight they give into teachers' self-understanding (Kelchtermans, 1994). It provides an insight into the way in which teachers themselves interpret their career experiences and give meaning to them from their personal views. By reconstructing and studying the career stories, we were able to do justice to both the teachers' sense-making, as well as the interaction with the specific context (Kelchtermans,

1994). As both are different for each individual, the career stories provided an important way to identify the different ways in which careers were experienced, as well as how the development process was experienced throughout the career. In this way we created an understanding of individual teachers' careers as personal trajectories, in which, for example, the order of going through so-called stages (see e.g. Huberman, 1989; Sikes, 1985) could differ. The insight into the career experiences and the sense-making of the teachers then provided insight into the professional development of teachers throughout their careers. The career stories therefore offered important added value to realise our research goal.

Studying the career stories was also of importance in combination with the networks of the teachers. Through *network stories* – the stories that are told about ties and relationships – the actors' subjective views of the meaning of the relationships can be obtained (Crossley et al., 2015). Moreover these stories are constitutive for the social relationships and identities (as building blocks of a network structure): it is through the discursive processes that relationships are formed and maintained (Crossley et al., 2015). The network is thus presented through the teachers' discursive practices: it is the teacher him/herself who conveys his/her construction, perception, and meaning of his/her network through his/her narrative or story. It was therefore by studying the visualisations of the networks in combination with the career stories that we could gain insight into the meaning of the networks for the teacher. The career stories gave us the descriptions of the relationships, by which we could analyse the relationships. This formed the basis of our *qualitative social network approach*.

3.2 Qualitative social network approach

To unravel and further clarify the meaning of the relational dimension of the teaching profession, we used a qualitative social network approach. Network literature emphasises that knowledge of the content and understanding of what is going on in networks is rather limited (Hoang & Antoncic, 2003; Jack, 2010; O'Donnell et al., 2001). By using *qualitative* network research we could provide insights into the nature, content and processes that take place in networks. First of all, our approach did not so much examine just one aspect of the network, but took into account a variety of aspects, such as its' size, composition and content (see also Thomas, 2019). Secondly, we used a qualitative network approach that allowed us to provide a more nuanced and in-depth understanding of ECTs' social networks. As such we could go beyond the more structural descriptive approaches, and investigate the meaning and the fundamental underlying normative and political mechanisms in networks. To focus on different network aspects and to explore the networks from a qualitative approach, we made use of different types of data and analysis techniques.

To collect the data, we used qualitative narrative interviews to gain insight into the career story and the social network of the teachers. We made use of an open network question to collect the network data. By using an open network question, we could also investigate the out-of-school, and 'negative'

relationships. Too often, these negative relationships disappear under the radar in social network research (de Lima, 2010b; Everett & Borgatti, 2014; Meredith, 2017). However, in our research we saw the importance and critical role of these negative relationships. Out-of-school relationships also proved important for the way teachers perceived their induction, as well as for their professional development. Thus, in order to develop a complete picture of the meaning of relationships for the process of professional development, it is important to let the teachers define the boundaries of their network. This proved to be the strength of not only the open network question but also the ego-network approach that we used.

To analyse the network visualisations in combination with the transcripts of the interviews, we coded both. On the basis of this network visualisation and codes, we constructed a structure to order the data. For example, the division between in- and out-of-school relationships operated as a subdivision. Network visualisations were studied by using concepts from social network theory and were combined with the sense-making we derived from the interview transcripts. This always involved an iterative process in which the visualisations were interpreted from the interview data and vice versa. As such, on a methodological level, we made a narrative reproduction of the network visualisation. In doing so, we implemented an analytical translation that distanced itself from any quantifying logic, yet made it possible to combine some form of *structural analysis* of the network with the interpretations of the interview. The network then acted as a snapshot (as a product), the interview reflected the procedural character (the process) (Herz et al., 2015). The network visualisations, and more specifically the network size and composition, were also compared for the study of network changes. The interview transcripts provided the necessary context to make a meaningful comparison of these network visualisations.

By tackling these methodological challenges, we were able to go further than just focusing exclusively on network structures, as is often the case in previous educational network research (Crossley, 2010; Thomas, 2019; Van Waes, 2017). By paying explicit attention to the meaning and content, we were able to unravel the processes behind the network structures and thus offer more nuanced insights than is possible when only looking at quantitative network statistics. In addition, we used both data collected at one time and data collected *longitudinally*. The follow-up designs make the format and data of this thesis unique.

3.3 Follow-up design

The use of a *follow-up design* provided added value for studying professional development, social networks and the dynamic interplay between the two. We have conceptualised professional development as a meaningful and situated process. This has implications for the way in which we have attempted to understand ECTs' professional development. To study the process-oriented nature, we used a follow-up design in which we questioned the experiences at various moments throughout the career. In this way

we were able to indicate in the interpretative reconstruction how that process took place over time, in order to provide insight into professional development. We used the career stories of the teachers to grasp their sense-making. By reconstructing the stories at different moments in time, we were able to study the *evolving* sense-making. The follow-up design thus provided a way to study the development of meanings over time.

In addition, professional development is a situated process, both in time and in space. When using the follow-up design, it was therefore important to critically reflect on this embedding in time and space. In the follow-up design, ‘time’ was interpreted chronologically: the teachers were questioned again after a few months, three or five years. However, ‘time’ gets a different meaning in the *narrative biographical approach*. Time is then not necessarily a chronological concept: it is about the subjective experience of time. The career story is a reconstruction of experiences into a meaningful whole, where events do not have to be told chronologically and time can last longer and shorter depending on the meaning for the narrator. When the teachers looked back on their career experiences and thus told about the *past*, this past referred to memories, to experiences and was a selective retrospective assessment of events that took place (Kelchtermans, 1994). Not only the future, but also the past, could then change due to events that have taken place or take place in the present. That means that every new experience, situation, meeting, could lead to a reinterpretation of what has happened before. How these past experiences were told in the present, then showed how those aspects are relevant in the present and thus for the current actions of the teachers. So we had to consider the career stories as a snapshot in an ongoing process of sense-making (Kelchtermans, 1994).

If we take this embedding in time seriously, this has implications for the meaning of the data we obtained through the follow-up design and by such the added value of this follow-up design becomes clear. By having the teachers tell their story at two different moments in time, we were able to grasp *changes* in sense-making. The way in which the ECTs gave meaning to the experiences of their first career year, gave insight into how these experiences determine their current thinking and acting. Because we also reconstructed their story about the first career year when the teachers were experiencing that first year, we also had data that provided insight into how the events were significant for their professional thinking and acting back then. By comparing the meanings, we were able to find out how these meanings may or may not have changed throughout the teachers' careers. However, the ‘causes’ of these changes could refer to different situations, experiences, encounters, events, both in the professional and personal context. Therefore we were interested in the *biographical explanations* given by the respondents themselves (see also Kelchtermans, 1994).

When interpreting the data, it is not only important to be aware of the embedding in time, but also of the embedding in *space* (Kelchtermans, 1994). Memories that are told and experienced, also depend on the spatial context. This spatial context then refers not only to the space in which the events took place, but

also to the context in which the data is collected. This implies that we must look critically at and be aware of the extent to which the data obtained is dependent on the moment of inquiry (Kelchtermans, 1994). Kelchtermans (1994) made clear how the study of career stories of teachers is interested in the subjective construction processes and not so much in biographical facts. It is precisely the experience and the way in which the experiences are reconstructed, that give insight into the ECTs' professional self-understanding and makes it possible to reconstruct their professional development. These data are then inherently *subjective* and *intersubjective* (Kelchtermans, 1994): the sense-making of the respondents appears in communicating the experiences to the researcher. The stories then not only give an insight into how the teachers think about themselves: this self-understanding of the teachers was shaped throughout the interactive act of storytelling. As a result, the narrative stories formed moments of interactive sense-making (Kelchtermans, 1994, 2017b). Exactly this *inter-subjectivity* makes it possible to interpret and subsequently understand the experiences of the teachers (Denzin, 1989; Kelchtermans, 1994).

For the study of networks, this follow-up design also proved useful. Most network studies focus on one measurement moment – a snapshot – of a network at a certain moment in time. However, social networks are inherently dynamic and change over time (Coburn et al., 2010; Kilduff & Tsai, 2003). Hoang and Antoncic (2003), but also Moolenaar (2012) and Van Waes and colleagues (2015), argue for longitudinal network research. Without longitudinal data, it is difficult to give detailed descriptions of how networks actually develop over time and to capture processes (Coviello, 2005; Jack, 2010). Despite the growing focus on studying network dynamics, qualitative longitudinal network research is limited (Edwards, 2010). Nevertheless, this qualitative longitudinal research provides the possibilities to examine not only aspects of the *content* and nature of networks, but also of the *processes* related to network formation (Davis et al., 2006; Rodan & Galunic, 2004; Uzzi, 1997). By using the follow-up design we were able to capture the developments or changes in networks over time (Dominquez & Hollstein, 2014). By combining the network data collected on different moments in the teachers' careers, with narrative interviews, we were able to account for the biographical explanations for network changes. As such we gained insight into the experiences, meanings and intentions of the teachers. That way we could study the dynamic nature of networks as well as reveal the relationship between the changing networks and professional development. This allowed us to create more insight into the networks themselves, into what happens in the networks over time, and into the underlying mechanisms.

In summary, this doctoral research contributes to the research on the induction of ECTs by investigating and conceptualising the social dimension of the teaching profession. Moreover we stressed the normative, political and structural dimension of the relationships of ECTs. This way we were able to show how the professional core relationships and social network were meaningful for the processes of socialisation and professional development through induction.

Referentielijst

- Abbott, L., Moran, A., & Clarke, L. (2009). Northern Ireland beginning teachers' experiences of induction: The 'haves' and the 'have nots'. *European Journal of Teacher Education*, 32(2), 95-110. <https://doi.org/10.1080/02619760802613313>
- Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104, 421-455. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00168>
- Achinstein, B. (2006). New teacher and mentor political literacy: Reading, navigating and transforming induction contexts. *Teachers and Teaching*, 12(2), 123-138. <https://doi.org/10.1080/13450600500467290>
- Adler, P. S., & Kwon, S. W. (2002). Social capital: Prospects for a new concept. *Academy of Management Review*, 27(1), 17-40. <https://doi.org/10.2307/4134367>
- Allen, J. (2009). Valuing practice over theory: How beginning teachers reorient their practice in the transition from university to workplace. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 647-654. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.011>
- Altrichter, H., & Salzgeber, S. (2000). Some elements of a micro-political theory of school development. In H. Altrichter & J. Elliott (Eds.), *Images of educational change* (pp. 99–110). Open University Press.
- Anderson, L. (2010). Embedded, emboldened, and (net) working for change: Support-seeking and teacher agency in urban, high-needs schools. *Harvard Educational Review*, 80(4), 541-573. <https://doi.org/10.17763/haer.80.4.f2v8251444581105>
- Aspfors, J., & Bondas, T. (2013). Caring about caring: Newly qualified teachers' experiences of their relationships with the school community. *Teachers and Teaching: Theory & Practice*, 19, 243-259. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.754158>
- Atteberry, A., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). *Do first impressions matter? Improvement in early career teacher effectiveness*. Working Paper 90. National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research (CALDER). <https://doi.org/10.3386/w19096>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Avalos, B. (2016). Learning from research on beginning teachers. In J. Loughran & M.L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 487-522). Springer.
- Baker-Doyle, K. J. (2010). Beyond the labor market paradigm: A social network perspective on teacher recruitment and retention. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18, 1-17.
- Baker-Doyle, K. J. (2011). *The networked teacher: How new teachers build social networks for professional support*. Teachers College Press, New York, NY.
- Baker-Doyle, K. J. (2012). First-year teachers' support networks: Intentional professional networks and diverse professional allies. *The New Educator*, 8(1), 65-85. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2012.641870>

- Baker-Doyle, K. J., & Yoon, S. A. (2011). In search of practitioner-based social capital: A social network analysis tool for understanding and facilitating teacher collaboration in a US-based STEM professional development program. *Professional Development in Education*, 37(1), 75-93. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.494450>
- Bakkenes, I., Vermunt, J., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), 533-548. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.09.001>
- Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school. Towards a theory of school organization*. Methuen.
- Ballet, K. (2007). *Worstelen met werkdruk. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs*. Universitaire Pers Leuven.
- Baltusite, R. (2015). Support of a higher education institution for the new teachers. *Society, Integration, Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 196-204.
- Blase, J. (Ed.). (1991). *The politics of life in schools. Power, conflict, and cooperation*. SAGE.
- Bøllingtoft, A., & Ulhøi, J. P. (2005). The networked business incubator-leveraging entrepreneurial agency? *Journal of Business Venturing*, 20(2), 265-290. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2003.12.005>
- Borgatti, S. P., & Foster, P. C. (2003). The network paradigm in organizational research: A review and typology. *Journal of Management*, 29(6), 991-1013. https://doi.org/10.1016/S0149-2063_03_00087-4
- Borgatti, S. P., & Ofem, B. (2010). Overview: Social network theory and analysis. In A.J. Daly (Ed.), *The ties of change: Social network theory and application in education* (pp. 17-30). Harvard Press.
- Borgatti, S. P., Brass, D. J., & Halgin, D. S. (2014). Social network research: Confusions, criticisms, and controversies. *Research in the Sociology of Organizations*, 40, 1-29. [https://doi.org/10.1108/S0733-558X\(2014\)0000040001](https://doi.org/10.1108/S0733-558X(2014)0000040001)
- Borgatti, S. P., Everett, M. G., & Johnson, J. C. (2018). *Analyzing social networks*. SAGE.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood. <https://doi.org/10.1002/9780470755679.ch15>
- Bouwen, R. (1988). Cultuur voor innovatie: opbouwen en verbreken van betekenissen. In S. Schruijer (Red.), *Organisatiecultuur. Visies vanuit theorie en praktijk* (pp. 45-69). Acco.
- Bovbjerg, K. M. (2006). Teams and collegiality in educational culture. *European Educational Research Journal*, 5(3-4), 244-253. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2006.5.3.244>
- Brass, D. J., Galaskiewicz, J., Greve, H. R., & Tsai, W. (2004). Taking stock of networks and organizations: A multilevel perspective. *Academy of Management Journal*, 47(6), 795-817. <https://doi.org/10.5465/20159624>

- Brunton, K. (2007, July). *Beginning teachers and their reality of teaching: Negotiating the micro-political world* [Paper presentation]. International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT), Brock University, St. Catherines, Canada.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. L. (2002). *Trust in schools: A core resource for school improvement*. Russell SAGE Foundation.
- Bui, C. B. (2013). Teachers' micropolitics and school change in Vietnam. *International Journal of Educational Reform*, 22(2), 182-197. <https://doi.org/10.1177/105678791302200205>
- Bullough, R., & Knowles, J. G. (1991). Teaching and nurturing: Changing conceptions of self as teacher in a case study of becoming a teacher. *Qualitative Studies in Education*, 4(2), 121-140. <https://doi.org/10.1080/0951839910040203>
- Bullough, R., Knowles, J. G., & Crow, N. A. (1992). *Emerging as a teacher*. Routledge.
- Burke, P., Aubusson, P., Schuck, S., Buchanan, J., & Prescott, A. (2015). How do early career teachers value different types of support? A scale-adjusted latent class choice model. *Teaching and Teacher Education*, 47, 241-253. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.005>
- Burt, R. S. (1992). *Structural holes: The structure of competition*. Harvard University Press.
- Burt, R. S. (2000). The network structure of social capital. *Research in Organizational Behavior*, 22, 345-423. [https://doi.org/10.1016/S0191-3085\(00\)22009-1](https://doi.org/10.1016/S0191-3085(00)22009-1)
- Carmichael, P., Fox, A., McCormick, R., Procter, R., & Honour, L. (2006). Teachers' networks in and out of school. *Research Papers in Education*, 21(2), 217-234. <https://doi.org/10.1080/02671520600615729>
- Carolan, B. V. (2013). *Social network analysis and education: Theory, methods & applications*. SAGE Publications.
- Carrington, P. J., Scott, J., & Wasserman, S. (Eds.). (2005). *Models and methods in social network analysis* (Vol. 28). Cambridge University Press.
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22(1), 5-18. <https://doi.org/10.3102/0013189X022001005>
- Carter, K. & Doyle, W. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. In J. Sikula, Th. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 120-142). Macmillan.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). SAGE.
- Chong, S., & Low, E. L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research Policy and Practice*, 8(1), 59-72. <https://doi.org/10.1007/s10671-008-9056-z>
- Christensen, E. (2013). Micropolitical staffroom stories: Beginning health and physical education teachers' experiences of the staffroom. *Teaching and Teacher Education*, 30, 74-83. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.001>
- Clandinin, D. J. (2000). Learning to teach: A question of knowledge. *Education Canada*, 40(1), 28-30.

- Clandinin, D. J. (2006). *Handbook of narrative research methodologies*. SAGE.
- Clandinin, D. J., Long, J., Schaefer, L., Downey, C. A., Steeves, P., Pinnegar, E., Robblee, S.M. & Wnuk, S. (2015). Early career teacher attrition: Intentions of teachers beginning. *Teaching Education*, 26(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.996746>
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). Macmillan.
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.
- Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145-170. <https://doi.org/10.3102/01623737023002145>
- Coburn, C. E. (2006). Framing the problem of reading instruction: Using frame analysis to uncover the microprocesses of policy implementation. *American Educational Research Journal*, 43, 343-379. <https://doi.org/10.3102/00028312043003343>
- Coburn, C. E., & Russell, J. L. (2008). District policy and teachers' social networks. *Educational evaluation and policy analysis*, 30(3), 203-235. <https://doi.org/10.3102/0162373708321829>
- Coburn, C. E., Choi, L., & Mata, W. S. (2010). 'I would go to her because her mind is math': Network formation in the context of a district-based mathematics reform. In A. J. Daly (Ed.), *Social network theory and educational change* (pp. 33-50). Harvard Educational Press.
- Coburn, C. E., Mata, W. S., & Choi, L. (2013). The embeddedness of teachers' social networks: Evidence from a study of mathematics reform. *Sociology of Education*, 86(4), 311-342. <https://doi.org/10.1177/0038040713501147>
- Coburn, C. E., Russell, J. L., Kaufman, J., Stein, M. K. (2012). Supporting sustainability: Teachers' advice networks and ambitious instructional reform. *American Journal of Education*, 119, 137-182. <https://doi.org/10.1086/667699>
- Cochran-Smith, M., McQuillan, P., Mitchell, K., Gahlsdorf Terrell, D., Barnatt, J., D'Souza, L., Jong, C., Shakman, K., Lam, K., & Gleeson, A. M. (2012). A longitudinal study of beginning teaching practice and early career decisions: A cautionary tale. *American Educational Research Journal*, 49(5), 844-880. <https://doi.org/10.3102/0002831211431006>
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. Teachers College Press.
- Cooper, J. M., & Alvarado, A. (2006). *Preparation, recruitment, and retention of teachers*. International Institute for Educational Planning.
- Cornelissen, F., Liou, Y. H., Daly, A. J., van Swet, J., Beijgaard, D., Bergen, T. C. M., & Canrinus, E.T. (2015). Teacher education's challenge of changing research relationships with schools. *AERA Open*, 1(4), 1-24. <https://doi.org/10.1177/2332858415617753>

- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A., & Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66-74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.007>
- Coviello, N. E. (2005). Integrating qualitative and quantitative techniques in network analysis. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 8(1), 39-60. <https://doi.org/10.1108/13522750510575435>
- Craig, C. J. (2014). From stories of staying to stories of leaving: A US beginning teacher's experience. *Journal of Curriculum Studies*, 46(1), 81-115. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.797504>
- Craig, C. J. (2017). International teacher attrition: Multiperspectival views. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(8), 859-862. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360860>
- Craig, C., Meijer, P., & Broeckmans, J. (Eds.). (2013). *From teacher thinking to teachers and teaching: The evolution of a research community*. Emerald Group.
- Cresswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches* (2nd ed.). SAGE.
- Cresswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed method research* (2nd ed.). SAGE.
- 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. <https://doi.org/10.2307/20159632>
- Crossley, N. (2008). (Net)Working out: social capital in a private health club. *The British journal of sociology*, 59(3), 475-500. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2008.00204.x>
- Crossley, N. (2010). The social world of the network. Combining qualitative and quantitative elements in social network analysis. *Sociologica*, 1, 1-34. <https://doi.org/10.2383/32049>
- Crossley, N., Bellotti, E., Edwards, G., Everett, M. G., Koskinen, J., & Tranmer, M. (2015). *Social network analysis for ego-nets: Social network analysis for actor-centred networks*. SAGE.
- Curry, M., Jaxon, K., Russell, J. L., Callahan, M. A., & Bicais, J. (2008). Examining the practice of beginning teachers' micropolitical literacy within professional inquiry communities. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 660-673. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.10.007>
- Daly, A. J. (2010). Mapping the terrain: Social network theory and educational change. In A.J. Daly (Ed.), *Social network theory and educational change* (pp. 1-16). Harvard Education Press.
- Daly, A. J., & Finnigan, K. S. (2011). The ebb and flow of social network ties between district leaders under high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 48(1), 39-79. <https://doi.org/10.3102/0002831210368990>
- Daly, A. J., Moolenaar, N. M., Bolivar, J. M., & Burke, P. (2010). Relationships in reform: The role of teachers' social networks. *Journal of Educational Administration*. 48(3), 20-49. <https://doi.org/10.1108/09578231011041062>

- Datnow, A. (2012). Teacher agency in educational reform: Lessons from social networks research. *American Journal of Education*, 119(1), 193-201. <https://doi.org/10.1086/667708>
- Davis, A. E., Renzulli, L. A., & Aldrich, H. E. (2006). Mixing or matching? The influence of voluntary associations on the occupational diversity and density of small business owners' networks. *Work and Occupations*, 33(1), 42-72. <https://doi.org/10.1177/0730888405281914>
- De Cuyper, N., & De Witte, H. (2007). Job insecurity in temporary versus permanent workers: Associations with attitudes, well-being, and behaviour. *Work & Stress*, 21(1), 65-84. <https://doi.org/10.1080/02678370701229050>
- de Lima, J. Á. (2001). Forgetting about friendship: Using conflict in teacher communities as a catalyst for school change. *Journal of Educational Change*, 2, 97-122. <https://doi.org/10.1023/A:1017509325276>
- de Lima, J. Á. (2010a). Studies of networks in education: Methods for collecting and managing high-quality data. In A. J. Daly (Ed.), *Social network theory and educational change* (pp. 243-258). Harvard Educational Press.
- de Lima, J. Á. (2010b). Thinking more deeply about networks in education. *Journal of Educational Change*, 11(1), 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9099-1>
- De Neve, D., & Devos, G. (2017). Psychological states and working conditions buffer beginning teachers' intention to leave the job. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 6-27. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1246530>
- Deal, T. E., Purinton, T., & Waetjen, D. C. (2009). *Making sense of social networks in schools*. Corwin Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Decuyper, M. (2020). Visual Network Analysis: a qualitative method for researching sociomaterial practice. *Qualitative Research*, 20(1), 73-90. <https://doi.org/10.1177/1468794118816613>
- Denzin, N. (1989). *Interpretive interactionism*. SAGE.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48, 147-160. <http://www.jstor.org/stable/2095101>
- Domínguez, S., & Hollstein, B. (Eds.). (2014). *Mixed methods social networks research: Design and applications* (Vol. 36). Cambridge University Press.
- Duggleby, P., & Badali, S. (2007). Expectations and experiences of substitute teachers. *Alberta Journal of Educational Research*, 53(1).

- Edwards, G. (2010). Mixed-method approaches to social network analysis. (ESRC NCRM Methods Review Papers). National Centre for Research Methods. <https://doi.org/10.1108/17465640910978391>
- Elbaz-Luwisch, F. (2007). Studying teachers' lives and experience. In D.J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 357-382). SAGE.
- Emirbayer, M., & Goodwin, J. (1994). Network analysis, culture, and the problem of agency. *American Journal of Sociology*, 99(6), 1411-1454. <https://www.jstor.org/stable/2782580>
- Engvik, G. (2014). The importance of networks for newly qualified teachers in upper secondary education. *Educational Research*, 56(4), 453-472. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.965574>
- Erickson, F. (1987). Conceptions of school culture: An overview. *Educational Administration Quarterly*, 23(4), 11-24. <http://doi.org/10.1177/0013161X87023004003>
- Estola, E., Erkkilä, R., & Syrjälä, L. (2003). A moral voice of vocation in teachers' narratives. *Teachers and Teaching*, 9(3), 239-256. <https://doi.org/10.1080/13540600309381>
- Everett, M. G., & Borgatti, S. P. (2014). Networks containing negative ties. *Social Networks*, 38, 111-120. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2014.03.005>
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- Farrell, T. S. (2016). Surviving the transition shock in the first year of teaching through reflective practice. *System*, 61, 12-19. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.07.005>
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141>
- Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C., & Yusko, B. (1999). *A conceptual review of literature on new teacher induction*. National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching, (ED 449 147).
- Feld, S. (1981). The focused organisation of social ties. *American Journal of Sociology*, 86, 1015-1035. <https://www.jstor.org/stable/2778746>
- Feld, S. L., Suitor, J. J., & Hoegh, J. G. (2007). Describing changes in personal networks over time. *Field Methods*, 19(2), 218-236. <https://doi.org/10.1177/1525822X06299134>
- Fleming, J. (2014). Engaging beginning teachers as experts in professional development. *The New Educator*, 10, 166-181. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2014.925734>
- Flores, M. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>

- Fox, A. R., & Wilson, E. G. (2008). Viewing recently qualified teachers and their networks as a resource for a school. *Teacher Development*, 12(1), 97-99. <https://doi.org/10.1080/13664530701827772>
- Fox, A. R., & Wilson, E. G. (2009). 'Support our networking and help us belong!': Listening to beginning secondary school science teachers. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 15(6), 701-718. <https://doi.org/10.1080/13540600903357025>
- Fox, A. R., & Wilson, E. G. (2015). Networking and the development of professionals: Beginning teachers building social capital. *Teaching and Teacher Education*, 47, 93-107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.004>
- Fox, A. R., Wilson, E. G., & Deaney, R. (2011). Beginning teachers' workplace experiences: Perceptions of and use of support. *Vocations and Learning*, 4, 1-24. <https://doi.org/10.1007/s12186-010-9046-1>
- Frank, K. A., & Zhao, Y. (2005). Subgroups as meso-level entities in the social organization of schools. *Social organization of schooling*. New York, NY: SAGE Publications.
- Frank, K. A., Kim, C. M., & Belman, D. (2010). Utility theory, social networks, and teacher decision making: Modeling networks' influences on teacher attitudes and practices. In A. J. Daly (Ed.), *Social network theory and educational change* (pp. 223-242). Harvard Educational Press.
- Frank, K. A., Kim, J., Salloum, S. J., Bieda, K. N., & Youngs, P. (2020). From interpretation to instructional practice: A network study of early-career teachers' sensemaking in the era of accountability pressures and common core state standards. *American Educational Research Journal*, 0002831220911065. <https://doi.org/10.3102/0002831220911065>
- Frank, K. A., Zhao, Y., Penuel, W. R., Ellefson, N., & Porter, S. (2011). Focus, fiddle, and friends: Experiences that transform knowledge for the implementation of innovations. *Sociology of Education*, 84(2), 137-156. <https://doi.org/10.1177/0038040711401812>
- Freeman, L. C. (2004). *The development of social network analysis. A study in the sociology of science*. Empirical Press.
- Froehlich, D. E., Rehm, M., & Rienties, B. C. (Eds.). (2020). *Mixed methods social network analysis: Theories and methodologies in learning and education*. Routledge.
- Fuhse, J., & Mützel, S. (2011). Tackling connections, structure, and meaning in networks: Quantitative and qualitative methods in sociological network research. *Quality & quantity*, 45(5), 1067-1089. <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9492-3>
- Gaikhorst, L. (2014). *Supporting beginning teachers in urban environments*. Universiteit van Amsterdam.
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J. J., Korstjens, I. M., & Volman, M. 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.04.006>

- Gamper, M., Schönhuth, M., & Kronenwett, M. (2012). Bringing qualitative and quantitative data together: Collecting network data with the help of the software tool VennMaker. In M. Safar & K. Mahdi (Eds.), *Social networking and community behavior modeling: Qualitative and quantitative measures* (pp. 193-213). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-61350-444-4.ch011>
- Gee, J. P. (2004). Discourse analysis: What makes it critical? In R. Rogers (Ed.), *Critical discourse analysis in education* (pp. 19-50). Erlbaum.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Berkeley.
- Glaser, B. G. (1965). The constant comparative method of qualitative analysis. *Social problems*, 12(4), 436-445. <https://doi.org/10.2307/798843>
- Goddard, J. T., & Foster, R. Y. (2001). The experiences of neophyte teachers: A critical constructivist assessment. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 349-365. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00062-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00062-7)
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support. Attrition, mentoring, and induction. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 548-594). Macmillan.
- Goodson, I. F., & Numan, U. (2002). Teacher's life worlds, agency and policy contexts. *Teachers and teaching*, 8(3), 269-277. <https://doi.org/10.1080/135406002100000422>
- Granovetter, M. S. (1985). Economic action and social structure: The problem of embeddedness. *American Journal of Sociology*, 91(3), 481-510. <https://www.jstor.org/stable/2780199>
- Gray, B., Bougon, M., & Donnellon, A. (1986). The construction and deconstruction of coincident meaning and collaboration action. *Journal of Management*, 11, 77-92.
- Grosemans, I., Boon, A., Verclairen, C., Dochy, F., & Kyndt, E. (2015). Informal learning of primary school teachers: Considering the role of teaching experience and school culture. *Teaching and Teacher Education*, 47, 151-161. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.011>
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302-1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Guskey, T. R., & Huberman, M. (1995). *Professional development in education: New paradigms and practices*. Teachers College Press.
- Halpern, D. (2005). *Social Capital*. Polity Press.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in practice*. Tavistock Publications Ltd.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the Postmodern Age*. Cassell.

- Hargreaves, D. H. (2003). *Education epidemic: Transforming secondary schools through innovation networks*. Demos.
- Harris, C. (1987). The individual and society: a processual view. In A. Bryman, B. Bytheway, P. Allatt, & T. Keil (Eds.), *Rethinking the life cycle. Explorations in sociology* (pp. 17-29). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-349-18919-9_2
- Hebert, E., & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 897-911. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00039-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00039-7)
- Heikkinen, H. L., Wilkinson, J., Aspfors, J., & Bristol, L. (2018). Understanding mentoring of new teachers: Communicative and strategic practices in Australia and Finland. *Teaching and Teacher Education*, 71(April 2018), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.025>
- Henry, G.T., Bastian, K.C., & Fortner, C.K. (2011). Stayers and leavers: Early-career teacher effectiveness and attrition. *Educational Researcher*, 40(6), 271–280. <https://doi.org/10.3102/0013189X11419042>
- Hermanowicz, J. C. (2013). The longitudinal qualitative interview. *Qualitative sociology*, 36(2), 189-208. <https://doi.org/10.1007/s11133-013-9247-7>
- Hermanowicz, J. C. (2016). Longitudinal qualitative research. In M. Shanahan, J. Mortimer, & K. Johnson (Eds.), *Handbook of the life course* (pp. 491-513). Springer. http://doi-org-443.webvpn.fjmu.edu.cn/10.1007/978-3-319-20880-0_22
- Herz, A., Peters, L., & Truschkat, I. (2015). “How to do” qualitative strukturelle Analyse? Die qualitative Interpretation von Netzwerkkarten und erzählgenerierenden Interviews. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 16(1), 26-49. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0114-fqs150190>
- Hite, J. M. (2005). Evolutionary processes and paths of relationally embedded network ties in emerging entrepreneurial firms. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(1), 113-144. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2005.00072.x>
- Hoang, H., & Antoncic, B. (2003). Network-based research in entrepreneurship: A critical review. *Journal of Business Venturing*, 18(2), 165-187. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(02\)00081-2](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(02)00081-2)
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher education*, 25(1), 207-216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Hochschild A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Hogan, B., Carrasco, J. A., & Wellman, B. (2007). Visualizing personal networks: Working with participant-aided sociograms. *Field Methods*, 19(2), 116-144. <https://doi.org/10.1177/1525822X06298589>

- Holland, J., Thomson, R., & Henderson, S. (2006). *Qualitative longitudinal research: A discussion paper*. London South Bank University.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2007). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. In W. Hoy & M. DiPaola (Eds.), *Essential ideas for the reform of American schools* (pp. 87-114.). Information Age Publishing.
- Hoyle, E. (1982). Micro-politics of educational organisations. *Educational Management and Administration*, 10(2), 87-98. <https://doi.org/10.1177/174114328201000202>
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00051-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00051-7)
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31–57.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. Cassel.
- Hulme, M., & Menter, I. (2014). New professionalism in austere times: The employment experiences of early career teachers in Scotland. *Teachers and Teaching*, 20(6), 672-687. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.885707>
- Ibarra, H., & Andrews, S. B. (1993). Power, social influence, and sense making: Effects of network centrality and proximity on employee perceptions. *Administrative Science Quarterly*, 277-303. <https://doi.org/10.2307/2393414>
- Ingersoll, R., & Smith, T. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33. https://repository.upenn.edu/gse_pubs/126
- 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. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Intrator, S. (2006). Beginning teachers and the emotional drama of the classroom. *Journal of Teacher Education*, 57, 232-239. <https://doi.org/10.1177/0022487105285890>
- Jack, S. L. (2010). Approaches to studying networks: Implications and outcomes. *Journal of Business Venturing*, 25(1), 120-137. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2008.10.010>
- Jack, S. L., & Anderson, A. R. (2002). The effects of embeddedness on the entrepreneurial process. *Journal of Business Venturing*, 17(5), 467-487. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(01\)00076-3](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(01)00076-3)
- Jenkins, K., Smith, H., & Maxwell, T. (2009). Challenging experiences faced by beginning casual teachers: Here one day and gone the next! *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(1), 63-78. <https://doi.org/10.1080/13598660802616443>
- Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: Good for some, not so good for others. *Educational studies*, 29(4), 337-350. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159651>
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2016). *Promoting early career teacher resilience: A socio-cultural and critical guide to action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315745602>

- Johnson, S. M., & Kardos, S. M. (2004). *Finders and keepers. Helping new teachers survive and thrive in our schools*. Jossey-Bass.
- Jokikokko, K., Uitto, M., Deketelaere, A., & Estola, E. (2017). A beginning teacher in emotionally intensive micropolitical situations. *International Journal of Educational Research*, 81, 61-70. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.11.001>
- Jurasaitė-Harbison, E., & Rex, L. A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and teacher education*, 26(2), 267-277. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.012>
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169. <https://doi.org/10.2307/1170578>
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief* (Studia Paedagogica nr. 17). University Press.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307-323. <https://doi.org/10.1080/0305764960260302>
- Kelchtermans, G. (2001). Reflectief ervaringsleren in de breedte en de diepte. In G. Kelchtermans (Red.), *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten: Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders* (pp. 9-34). Wolters Plantyn.
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: Moving beyond knowledge for practice. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 217-237). Open University Press.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.
- Kelchtermans, G. (2007a). De biografische methode. In B. Levering & P. Smeyers (Red.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 132-153). Boom.
- Kelchtermans, G. (2007b). 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. (2009a). Who I am in how I teach is the message. Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15 (2), 257-272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kelchtermans, G. (2009b). Career stories as gateway to understanding teacher development. In M. Brinkjaer, H. Plauborg, & S. Rolls (Eds.), *Teachers' career trajectories and work lives* (pp. 29-47). Springer.
- Kelchtermans, G. (2017a). 'Should I stay or should I go?': Unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching*, 23(8), 961-977. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379793>

- Kelchtermans, G. (2017b). Studying teachers' lives as an educational issue: Autobiographical reflections from a scholarly journey. *Teacher Education Quarterly*, 44(4), 7-26.
- Kelchtermans, G. (2018a). Dump het deficit-denken over de debutant. In S. De Vos, J. De Wilde, & S. Beusaert (Red.), *Start to teach. Inspiratiegids over aanvangsbegeleiding in het onderwijs* (pp. 9-17). Garant.
- Kelchtermans, G. (2018b). Professional self-understanding in practice: Narrating, navigating and negotiating. In P.A. Schutz, J. Hong, & D. Cross Francis (Eds.), *Research on teacher identity. Mapping challenges and innovations* (pp. 229-240). Springer. [https://doi.org/ 10.1007/978-3-319-93836-3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3)
- Kelchtermans, G. (2018c). Onderwijsvernieuwing is een werkwoord. Opleiden tot geëngageerde vernieuwingspraktijken. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 39(4), 7-22.
- Kelchtermans, G. (2019). Early career teachers and their need for support: Thinking again. In A. Sullivan, B. Johnson, & M. Simons (Eds.), *Attracting and keeping the best teachers* (pp. 83-98). Springer.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002a). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105-120. [https://doi.org/ 10.1016/S0742-051X\(01\)00053-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00053-1)
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002b). Micropolitical literacy: Reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 755-767. [https://doi.org/ 10.1016/S0883-0355\(03\)00069-7](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00069-7)
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2005). Micropolitieke geletterdheid en professionele ontwikkeling bij beginnende leerkrachten. *Pedagogiek*, 25(2), 89-102.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2009). *Geef eens een voorbeeld. Naar een methodiek van goede praktijkvoorbeelden*. Plantyn.
- Kelchtermans, G., & Deketelaere, A. (2016). The emotional dimension in becoming a teacher. In J. Loughran & M. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 429-461). Springer. [https://doi.org/ 10.1007/978-981-10-0369-1_13](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0369-1_13)
- Kelchtermans, G., & Piot, L. (2010). *Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht*. Acco.
- Kelchtermans, G., & Vanassche, E. (2017). Micropolitics in the education of teachers: Negotiation, power, and professional development. In J. Clandinin & J. Hsu (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (pp. 441-456). SAGE.
- Kelchtermans, G., Ballet, K., & Piot, L. (2009). Surviving diversity in times of performativity: Understanding teachers' emotional experience of change. In P. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research* (pp. 215-232). Springer.
- Kemmis, S., Heikkinen, H. L., Fransson, G., Aspors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154-164. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>

- Kessels, C. (2010). *The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development* [Doctoral dissertation, Leiden University Graduate School of Teaching (ICLON)]. Leiden University.
- Khamis, M. (2000). The beginning teacher. In S. Dinham & C. Scott (Eds.), *Teaching in context* (pp. 1-17). Australian Council of Educational Research.
- Kidd, L., Brown, N., & Fitzallen, N. (2015). Beginning teachers' perception of their induction into the teaching profession. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(3), 153-173. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v40n3.10>
- Kilduff, M., & Tsai, W. (2003). *Social networks and organizations*. SAGE.
- Kilgore, K. L., & Griffin, C. C. (1998). Beginning special educators: Problems of practice and the influence of school context. *Teacher Education and Special Education*, 21, 155-173. <https://doi.org/10.1177/088840649802100302>
- King, E., Turpin, M., Green, W., & Schull, D. (2019). Learning to interact and interacting to learn: a substantive theory of clinical workplace learning for diverse cohorts. *Advances in Health Sciences Education*, 24(4), 691-706. <https://doi.org/10.1007/s10459-019-09891-8>
- Knox, H., Savage, M., & Harvey, P. (2006). Social networks and the study of relations: Networks as method, metaphor and form. *Economy and Society*, 35(1), 113-140. <https://doi.org/10.1080/03085140500465899>
- Kouwenhoven, L. (1986). Organisatietransformatie: Vriendschap met de draak. *Mens en Onderneming. Tijdschrift voor Organisatiekunde en Sociaal Beleid*, 40, 153-173.
- Krackhardt, D. (1995). Entrepreneurial opportunities in an entrepreneurial firm: A structural approach. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 19(3), 53-69. <https://doi.org/10.1177/104225879501900305>
- Kvale, S. (1996). *Inter-views: An introduction to qualitative research interviewing*. SAGE.
- Kyriacou, C., & Kunc, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1246-1257. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.002>
- Lacey, C. (1977). *The socialisation of teachers*. Methuen & Co.
- Langdon, F., Alexander, P., Ryde, A., & Baggetta, P. (2014). A national survey of induction and mentoring: How it is perceived within communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 44, 92-105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.004>
- Larkin, M., Watts, S., & Clifton, E. (2006). Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 102-120. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp062oa>
- Lavigne, A. L. (2014). Beginning teachers who stay: Beliefs about students. *Teaching and Teacher Education*, 39, 31-43. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.002>
- le Clus, M. (2017). Informal learning in the workplace. *Training & Development*, 44(1), 28.

- Le Cornu, R. (2013). Building early career teacher resilience: The role of relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 1-17. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.4>
- Lecat, A., Raemdonck, I., Beausaert, S., & März, V. (2019). The what and why of primary and secondary school teachers' informal learning activities. *International Journal of Educational Research*, 96, 100-110. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.003>
- Lieberman, A., & Pointer Mace, D. H. (2008). Teacher learning: The key to educational reform. *Journal of Teacher Education*, 59(3), 226-234. <https://doi.org/10.1177/0022487108317020>
- Lin, N. (2002). *Social capital: A theory of social structure and action* (Vol. 19). Cambridge University Press.
- Liou, Y. H., Daly, A. J., Brown, C., & del Fresno, M. (2015). Foregrounding the role of relationships in reform: A social network perspective on leadership and change. *International Journal of Educational Management*, 29(7), 819-837. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2015-0063>
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91, 509-536.
- Little, J. W. (2005). Professional learning and school-network ties: Prospects for school improvement. *Journal of Educational Change*, 6, 277-284. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-8254-1>
- Liu, Y., & Zhang, D. (2014). Development of questionnaire on emotional labor among primary and secondary school teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 46-55. <https://doi.org/10.11114/jets.v3i1.551>
- Lockett, A., Currie, G., Finn, R., Martin, G., & Waring, J. (2014). The influence of social position on sensemaking about organizational change. *Academy of Management Journal*, 57(4), 1102-1129. <https://doi.org/10.5465/amj.2011.0055>
- Lortie, D. (1975). *The schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Main, K., & Bryer, F. (2005). What does a 'good' teaching team look like in a middle school classroom? *Stimulating the 'Action' as Participants in Participatory Research: Volume 2*, 196-204.
- 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. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937958>
- Marent, S., Deketelaere, A., Jokikokko, K., Vanderlinde, R., & Kelchtermans, G. (2020). Short interims, long impact? A follow-up study on early career teachers' induction. *Teaching and Teacher Education*, 88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102962>
- Marin, A., & Wellman, B. (2011). Social network analysis: An introduction. In J. Scott & P. Carrington (Eds.), *The SAGE handbook of social network analysis* (pp. 11-25). SAGE Publications Ltd.
- Marsden, P. V. (2011). Survey methods for network data. In J. Scott & P. Carrington (Eds.), *The SAGE handbook of social network analysis* (pp. 370-388). SAGE Publications Ltd.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research* (4th ed.). SAGE.

- Martinez, A., Dimitriadis, Y., Rubia, B., Gómez, E., & De La Fuente, P. (2003). Combining qualitative evaluation and social network analysis for the study of classroom social interactions. *Computers & Education*, 41(4), 353-368. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2003.06.001>
- März, V. (2014). *It takes two to tango. Structuring actors and acting structures in the implementation of educational innovations*. [Niet gepubliceerd doctoraatsproefschrift, KU Leuven, België]. KU 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.004>
- März, V., & Kelchtermans, G. (2020). The networking teacher in action: A qualitative analysis of early career teachers' induction process. *Teaching and Teacher Education*, 87, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102933>
- März, V., Kelchtermans, G., & Dumay, X. (2016). Stability and change of mentoring practices in a capricious policy environment: Opening the "Black Box of Institutionalization". *American Journal of Education*, 122(3), 303-336. <https://doi.org/10.1086/685846>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). SAGE.
- McCormack, A., Gore, J., & Thomas, K. (2006). Early career teacher professional learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34, 95-113. <https://doi.org/10.1080/13598660500480282>
- McCormick, R., Fox, A., Carmichael, P., & Procter, R. (2010). *Researching and understanding educational networks (New perspectives on learning and instruction)*. Routledge.
- Measor, L. (1985). Critical incidents in the classroom: Identities, choices and careers. In S.J. Ball & I.F. Goodson (Eds.), *Teachers' lives and careers* (pp. 61-77). Taylor & Francis.
- Melnick, S. A., & Meister, D. G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 39-56.
- Meredith, C. (2017). *Connecting the dots. A social network perspective on social-organizational processes in secondary schools*. [Doctoral dissertation, University of Leuven, Belgium]. KU Leuven.
- Meredith, C., Van den Noortgate, W., Struyve, C., Gielen, S., & Kyndt, E. (2017). Information seeking in secondary schools: A multilevel network approach. *Social Networks*, 50, 35-45. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2017.03.006>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE.
- Molle, D. (2013). Facilitating professional development for teachers of English language learners. *Teaching and Teacher Education*, 29, 197-207. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.002>
- Moolenaar, N. M. (2012). A social network perspective on teacher collaboration in schools: Theory, methodology, and applications. *American Journal of Education*, 119(1), 7-39.

- Moolenaar, N. M., & Daly, A. J. (2012). Social networks in education - Exploring the social side of the reform equation. *American Journal of Education*, 119(1), 1-6. <https://doi.org/10.1086/667762>
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., Cornelissen, F., Liou, Y. H., Caillier, S., Riordan, R., Wilson, K. & Cohen, N. A. (2014). Linked to innovation: Shaping an innovative climate through network intentionality and educators' social network position. *Journal of Educational Change*, 15(2), 99-123. 99-123 (2014). <https://doi.org/10.1007/s10833-014-9230-4>
- Moolenaar, N. M. & Slegers, P. J. (2010). Social networks, trust, and innovation. How social relationships support trust and innovative climates in Dutch schools. In A.J. Daly (Ed.), *Social network theory and educational change* (pp. 97-115). Harvard University Press.
- Moolenaar, N. M., Slegers, P., Karsten, S., & Zijlstra, B. J. (2009, April). A social capital perspective on professional learning communities: Linking social networks and trust. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), San Diego, CA, April* (pp. 13-17). AERA.
- Morgan, M., Ludlow, L., Kitching, K., O'Leary, M., & Clarke, A. (2010). What makes teachers tick? Sustaining events in new teachers' lives. *British Educational Research Association*, 36(2), 191-208. <https://doi.org/10.1080/01411920902780972>
- Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 242-266. <https://doi.org/10.2307/259373>
- Nardi, B. A., Whittaker, S., & Schwarz, H. (2000). It's not what you know it's who you know. *First Monday*, 5(5). <https://doi.org/10.5210/fm.v5i5.741>
- Neale, B., & Flowerdew, J. (2003). Time, texture and childhood: The contours of longitudinal qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(3), 189-199. <https://doi.org/10.1080/1364557032000091798>
- Newberry, M., & Allsop, Y. (2017). Teacher attrition in the USA: The relational elements in a Utah case study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(8), 863-880. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1358705>
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. Routledge.
- O'Donnell, A., Gilmore, A., Cummins, D., & Carson, D. (2001). The network construct in entrepreneurship research: a review and critique. *Management Decision*, 39(9), 749-760. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000006220>
- Oliver, A. L., & Ebers, M. (1998). Networking network studies: An analysis of conceptual configurations in the study of inter-organizational relationships. *Organization Studies*, 19(4), 549-583. <https://doi.org/10.1177/017084069801900402>
- Ooghe, L., Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). Het sociaal netwerk van beginnende leraren in relatie tot hun professioneel zelfverstaan: Een exploratief onderzoek. *Pedagogische Studiën*, 93(3), 178-204.

- Oppermann, M. (2000). Triangulation: A methodological discussion. *International Journal of Tourism Research*, 2(2), 141-146. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1522-1970\(200003/04\)2:2<141::AID-JTR217>3.0.CO;2-U](https://doi.org/10.1002/(SICI)1522-1970(200003/04)2:2<141::AID-JTR217>3.0.CO;2-U)
- Orland-Barak, L. (2016). Mentoring. In J. Loughran & M.L. Hamilton (Eds.), *International handbook on teacher education* (pp. 105-141). Springer.
- Pachucki, M. A. & Breiger, R. L. (2010). Cultural holes: Beyond relationality in social networks and culture. *Annual Review of Sociology*, 36, 205-224. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102615>
- Papatraianou, L. H., & Le Cornu, R. (2014). Problematising the role of personal and professional relationships in early career teacher resilience. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1), 100-116. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n1.7>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. SAGE publications.
- Penuel, W., Sun, M., Frank, K. A., & Gallagher, H. A. (2012). Using social network analysis to study how collegial interactions can augment teacher learning from external professional development. *American Journal of Education*, 119(1), 103-136. <http://dx.doi.org/10.1086/667756>
- Peters, J., & Pearce, J. (2012). Relationships and early career teacher resilience: a role for school principals, *Teachers and Teaching*, 18(2), 249-262. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.632266>
- Pil, F. K., & Leana, C. (2009). Applying organizational research to public school reform: The effects of teacher human and social capital on student performance. *Academy of Management Journal*, 52(6), 1101-1124. <https://doi.org/10.5465/amj.2009.47084647>
- Pillen, M., Beijaard, D. & den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching: Theory & practice*, 19, 660-678. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455>
- Piot, L. (2015). *Andere tijden, andere leiders? Een beschrijving en analyse van leiderschapspraktijken op het bovenschoolse niveau* (Vol. 47). Universitaire Pers Leuven.
- Piot, L., & Kelchtermans, G. (2016). The micropolitics of distributed leadership: Four case studies of school federations. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(4), 632-649. <https://doi.org/10.1177/1741143214559224>
- Piot, L., Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2010). Beginning teachers' job experiences in multi-ethnic schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(2), 259-276. <https://doi.org/10.1080/13540600903478524>
- Pitts, V. M., & Spillane, J. P. (2009). Using social network methods to study school leadership. *International Journal of Research and Method in Education*, 32(2), 185-207. <https://doi.org/10.1080/17437270902946660>

- Pogodzinski, B. (2014). Collegial support and novice teachers' perceptions of working conditions. *Journal of Educational Change*, 15, 467-489. <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9221-x>
- Pomson, A. D. (2004). Loosening chronology's collar: reframing teacher career narratives as stories of life and work without end. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(5), 647-661. <https://doi.org/10.1080/0951839042000253649>
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24(1), 1-24. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.24.1.1>
- Putnam, R. D. (1993). The prosperous community: Social capital and public life. *American Prospect*, 13(4), 35-42.
- Ravitch, S. M., & Carl, N. M. (2019). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. SAGE Publications.
- Richardson, V. & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed) (pp. 905-947). American Educational Research Association.
- Rivera, M. T., Soderstrom, S. B., & Uzzi, B. (2010). Dynamics of dyads in social networks: Assortative, relational, and proximity mechanisms. *Annual Review of Sociology*, 36, 91-115. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134743>
- Rodan, S., & Galunic, C. (2004). More than network structure: How knowledge heterogeneity influences managerial performance and innovativeness. *Strategic Management Journal*, 25(6), 541-562. <https://www.jstor.org/stable/20142143>
- Sasovova, Z., Mehra, A., Borgatti, S. P., & Schippers, M. C. (2010). Network churn: The effects of self-monitoring personality on brokerage dynamics. *Administrative Science Quarterly*, 55(4), 639-670. <https://doi.org/10.2189/asqu.2010.55.4.639>
- Schaefer, L. (2013). Beginning teacher attrition: A question of identity making and identity shifting. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(3), 260-274. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2012.754159>
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (Vol. 2). John Wiley & Sons.
- Schempp, P. G., Sparkes, A. C., & Templin, T. J. (1993). The micropolitics of teacher induction. *American Educational Research Journal*, 30(3), 447-472. <https://doi.org/10.2307/1163297>
- Schuller, T., & Field, J. (1998). Social capital, human capital and the learning society. *International Journal of Lifelong Education*, 17(4), 226-235. <https://doi.org/10.1080/0260137980170402>
- Scott, J. (2017). *Social Network Analysis*. SAGE.
- Scott, W. R. (2014). *Institutions and organizations. Ideas, interests, and identities* (4th ed.). SAGE.
- Shah, S. K., & Corley, K. G. (2006). Building better theory by bridging the quantitative-qualitative divide. *Journal of Management Studies*, 43(8), 1821-1835. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2006.00662.x>

- Siciliano, M. D., Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Liou, Y. H. (2017). A cognitive perspective on policy implementation: Reform beliefs, sensemaking, and social networks. *Public Administration Review*, 77(6), 889-901. <https://doi.org/10.1111/puar.12797>
- Sikes, P. J. (1985). The life cycle of the teacher. In S. Ball & I. Goodson (Eds.), *Teachers' lives and careers* (pp. 27-60). Falmer.
- Sikes, P. J., Measor, L., & Woods, P. (1985). *Teacher careers: Crises and continuities* (Vol. 5). Taylor & Francis.
- Sikes, P. J., Measor, L., & Woods, P. (2001). Critical phases and incidents. In J.M. Soler, A. Craft, & H. Burgess (Eds.), *Teacher development: Exploring our own practice* (pp. 104-115). SAGE.
- Sinclair, C. (2008). Attracting, training and retaining high quality teachers: The effect of initial teacher education in enhancing student teacher motivation, achievement and retention. In D. M. McNerney & A. D. Liem (Eds.), *Teaching and learning: International best practice* (pp. 133-167). Information Age Publishing.
- 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. <https://doi.org/10.3102/00028312041003681>
- Snoeck, M., Eisenschmidt, E., Forsthuber, B., Holdsworth, P., Michaelidou, A., Dahl, J., & Pachler, N. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers. A handbook for policy makers*. European Commission. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf
- Spillane, J. P., & Hopkins, M. (2013). Organizing for instruction in education systems and school organizations: How the subject matters. *Journal of Curriculum Studies*, 45(6), 721-747. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.810783>
- Spillane, J. P., Kim, C. M., & Frank, K. A. (2012). Instructional advice and information seeking behavior in elementary schools: Exploring tie formation as a building block in social capital development. *American Educational Research Journal*, 49, 1112-1145. <https://doi.org/10.3102/0002831212459339>
- 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. <https://doi.org/10.3102/00346543072003387>
- Staessens, K. (1991). *De professionele cultuur van basisscholen: Elke school heeft haar verhaal* (Studia Paedagogica nr. 12). Leuven University Press.
- Stoll, L. (2000). School culture. *Professional Development*, (3), 9-14. https://www.researchgate.net/publication/242721155_School_culture
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. SAGE.

- Strom, K. (2016). Teaching assemblages: Negotiating learning and practice in the first year of teaching. In W. Reynolds & J. Webber (Eds.), *Expanding curriculum theory: Dis/positions and lines of flight* (pp. 147-169). Routledge.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.002>
- Sullivan, A. M., Johnson, B., & Simons, M. (Eds.). (2019). *Attracting and keeping the best teachers: Issues and opportunities* (Vol. 16). Springer Nature.
- Sun, M., Frank, K. A., Penuel, W. R., & Kim, C. M. (2013). How external institutions penetrate schools through formal and informal leaders. *Educational Administration Quarterly*, 49(4), 610-644. <https://doi.org/10.1177/0013161X12468148>
- Szreter, S. (2000). Social capital, the economy, and education in historical perspective. In S. Baron, J. Field, & T. Schuller (Eds.), *Social capital: Critical perspectives* (pp. 56-77). Oxford University Press.
- Ten Dam, G., & Volman, M. (1999). De speelruimte voor kwalitatief onderwijsonderzoek in Nederland. In B. Levering & P. Smeyers (Red.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 68-83). Boom.
- Thomas, L. (2019). *Unravelling primary school teachers' induction period from a social network perspective* [Doctoral dissertation. Ghent University, Belgium]. UGent.
- Thomas, L., Rienties, B., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2020). Unpacking the dynamics of collegial networks in relation to beginning teachers' job attitudes. *Research Papers in Education*, 1-26. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1736614>
- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2019). Beginning teachers' professional support: A mixed methods social network study. *Teaching and Teacher education*, 83, 134-147. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.008>
- Thomson, R., & Holland, J. (2003). Hindsight, foresight and insight: The challenges of longitudinal qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(3), 233-244. <https://doi.org/10.1080/1364557032000091833>
- Tickle, L. (1994). *The induction of new teachers*. Cassel.
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction: The way ahead*. Open University Press.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16, 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Troman, G. (1999). Researching primary teachers' work: Examining theory, policy and practice through interactionist ethnography. In M. Hammersley (Ed.), *Researching school experience: Explorations of teaching and learning* (pp. 49-68). Falmer Press.

- Troman, G., & Woods, P. (2000). Careers under stress: Teacher adaptations at a time of intensive reform. *Journal of Educational Change*, 1(3), 253-275. <https://doi.org/10.1023/A:1010010710255>
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247. <https://doi.org/10.1177/0013161X08330501>
- Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11. <https://doi.org/10.1007/S11618-011-0175-6>
- Uitto, M., Kaunisto, S. L., Kelchtermans, G., & Estola, E. (2016). Peer group as a meeting place: Reconstructions of teachers' self-understanding and the presence of vulnerability. *International Journal of Educational Research*, 75, 7-16. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.10.004>
- Uitto, M., Kaunisto, S. L., Syrjälä, L., & Estola, E. (2015). Silenced truths: Relational and emotional dimensions of a beginning teacher's identity as part of the micropolitical context of school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(2), 162-176. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904414>
- Ulvik, M., & Langørgen, K. (2012). What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools. *Teachers and Teaching*, 18(1), 43-57. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.622553>
- Uzzi, B. (1997). Social structure and competition in interfirm networks: The paradox of embeddedness. *Administrative Science Quarterly*, 35-67. <https://doi.org/10.2307/2393808>
- Uzzi, B., & Lancaster, R. (2004). Embeddedness and price formation in the Corporate Law Market. *American Sociological Review*, 69, 319-344. <https://doi.org/10.1177/000312240406900301>
- Valckx, J., Vanderlinde, R., & Devos, G. (2020). Departmental PLCs in secondary schools: The importance of transformational leadership, teacher autonomy, and teachers' self-efficacy. *Educational Studies*, 46(3), 282-301. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1584851>
- van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625. <http://doi.org/10.3102/00346543072004577>
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction Scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(4), 981-1002. <https://doi.org/10.1348/096317909X481382>
- van der Wal, M. M., Oolbekkink-Marchand, H. W., Schaap, H., & Meijer, P. C. (2019). Impact of early career teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 80, 59-70. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.001>
- Van Waes, S. (2017). *The ties that teach: Teaching networks in higher education*. [Doctoral dissertation, University of Antwerp, Belgium]. Universiteit Antwerpen.

- Van Waes, S., & Van den Bossche, P. (2020). Around and around: The concentric circles method as powerful tool to collect mixed method network data. In D. E. Froehlich, M. Rehm, & B. C. Rienties (Eds.), *Mixed methods social network analysis: Theories and methodologies in learning and education* (pp. 159-174). Routledge.
- Van Waes, S., Moolenaar, N. M., Daly, A. J., Heldens, H. H., Donche, V., Van Petegem, P., & Van den Bossche, P. (2016). The networked instructor: The quality of networks in different stages of professional development. *Teaching and Teacher Education*, 59, 295-308. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.022>
- 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*, 70(5), 807-826. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9868-8>
- Vanassche, E. (2014). *(Re)constructing teacher educators' professionalism. Biography, workplace and pedagogy*. [Niet gepubliceerd doctoraatsproefschrift, KU Leuven, België]. KU Leuven.
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2016). Facilitating self-study of teacher education practices: Toward a pedagogy of teacher educator professional development. *Professional Development in Education*, 42(1), 100-122. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.986813>
- Vandenberghe, R. (2008). *Beginnende directeurs basisonderwijs: een follow-up onderzoek*. Garant.
- Vanderlinde R., & Kelchtermans G. (2013). Learning to get along at work: Micropolitical learning in teachers' first year. *Phi Delta Kappan*, 94(7), 33-37. <https://doi.org/10.1177/003172171309400713>
- Vangrieken, K. (2018). *The teacher or the team?* [Niet gepubliceerd doctoraatsproefschrift, KU Leuven, België]. KU Leuven
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: Over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid Zelfstandig Leren*, 16(2), 37-58.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Vekeman, E., Devos, G., Valcke, M., & Rosseel, Y. (2017). Do teachers leave the profession or move to another school when they don't fit?. *Educational Review*, 69(4), 411-434. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1228610>
- Vermeir, K. (2019). *Implementatie van onderwijsinnovatie: artefacten, ondersteuners, agenda's en onderhandeling*. [Niet gepubliceerd doctoraatsproefschrift, KU Leuven, België]. KU Leuven.
- Vermeir, K. & Kelchtermans, G. (2020a). Gewoon een kamishibai?! Implementatiepraktijken als het resultaat van interpretatieve onderhandelingsprocessen. *Pedagogische Studiën*, 97, 24-41.
- Vermeir, K. & Kelchtermans, G. (2020b). Onderwijsvernieuwing als interpretatief onderhandelen. Een studie van het M-decreet bij secundaire scholen. *Pedagogische Studiën*, 97, 108-124.

- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2013). *Arbeidsmarktrapport Prognose 2011–2015*. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/personeel/files/AMR_2013.pdf.
- Vlaamse Overheid. (2019). *Decreet tot uitvoering van maatregelen betreffende het onderwijs uit cao XI vanaf het schooljaar 2019-2020*. Vlaamse Overheid; https://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/article_body.pl?language=nl&caller=summary&pub_date=19-05-08&numac=2019040969
- Wasserman, S., & Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications* (Vol. 8). Cambridge University Press.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408-428. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>
- Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E., & Nevalainen, R. (2004). Pressures, rewards and teacher retention: A comparative study of primary teaching in England and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(2), 169-188. <https://doi.org/10.1080/0031383042000198530>
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. SAGE.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409-421. <http://www.jstor.org/stable/25145979>
- Wellman, B. (1988). Structural analysis: From method and metaphor to theory and substance. In B. Wellman & S.D. Berkowitz (Eds.), *Social structures: A network approach* (pp.19-61). Cambridge University Press.
- White, H. C. (2008). *Identity and control: How social formations emerge*. Princeton university press.
- Wilson, E. G. (2012). Building social capital in teacher education through university-school partnerships. In M. Evans (Ed.), *Teacher education and pedagogy: Theory, policy and practice*. (pp. 41-59). Cambridge University Press.
- Yin, R.K. (2018). *Case study research and applications. Design and methods* (6th ed.). SAGE.
- Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialisation. In R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). Macmillan.
- Zeichner, K., & Tabachnik, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education ‘washed out’ by school experience? *Journal of Teacher Education*, 32(3), pp. 7-11. <https://doi.org/10.1177/002248718103200302>
- Zeichner, K., & Tabachnik, B. R. (1985). The development of teacher perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, 11(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/0260747850110101>

Bijlagen

Overzicht van de bijlagen:

- Bijlage 1: Interviewleidraden Studie 1
 - o Interview september
 - o Interview krokusvakantie
 - o Interview einde schooljaar
 - o Interview begin schooljaar
- Bijlage 2: Interviewleidraad Studie 2
- Bijlage 3: Interviewleidraad Studie 3
- Bijlage 4: Interviewleidraad Studie 4
- Bijlage 5: Voorbereidende vragenlijst
- Bijlage 6: Informatie respondenten en hun tewerkstelling Studie 1
- Bijlage 7: Informatie respondenten en hun tewerkstelling Studie 2
- Bijlage 8: Informatie respondenten en hun tewerkstelling Studie 3
- Bijlage 9: Informatie respondenten en hun tewerkstelling Studie 4
- Bijlage 10: Sociale netwerken beginnende leerkrachten Studie 3
- Bijlage 11: Sociale netwerken beginnende leerkrachten T1 en T2 Studie 4

INTERVIEWLEIDRADEN

Bijlage 1: vier interviewleidraden (Studie 1)

Interview september

a. Introductie

Voor ik het interview afneem ga ik nog wat meer uitleg geven omtrent het kader waarbinnen ik dit interview wil afnemen. Sinds dit academiejaar werk ik onder begeleiding van Prof. Dr. G. Kelchtermans aan mijn masterproef over beginnende leerkrachten in het lager onderwijs. In dat onderzoek willen we ons vooral toespitsen op de wijze waarop beginnende leerkrachten zelf hun eerste loopbaanjaar ervaren. Het is me dus te doen om jouw verhaal, jouw ervaringen. In die zin zijn er op de interviewvragen ook geen goede of foute antwoorden. Het is niet de bedoeling om te evalueren, maar ik wil begrijpen hoe je dit eerste jaar ervaart. En dat wordt ook het thema voor alle interviews. Alle interviews zullen worden opgenomen. Op die manier kan ik me tijdens het interview beter concentreren op wat jij vertelt. De gegevens worden uiteraard strikt vertrouwelijk behandeld en alleen gebruikt in het kader van dit onderzoek. Dat wil ook zeggen dat jouw naam of de naam van andere genoemde personen nooit vermeld zal worden in de onderzoeksrapportering. Heb je nog vragen of opmerkingen?

b. Praktische gegevens

- In welke hogeschool en waar heb je jouw opleiding gevolgd?
- Wanneer ben je gestart met je opleiding en wanneer werd je gediplomeerd?
- Aan welke leerjaren en in welke scholen geef je les?
- Hoeveel uur per week geef je les?
- Ben je een oud-leerling van de school?
- Heb je tijdens jouw opleiding stage gelopen in de school waar je werkt?

c. Interviewvragen

Om te beginnen wil ik even teruggaan in de tijd. Kan je even toelichten hoe je aanwerving op school hier verlopen is?

- Was er een formeel sollicitatiegesprek? Was daar nog iemand bij?
- Wanneer kwam het positieve bericht van de aanstelling?

En hoe ging het toen verder?

- Hoe ben je geïnformeerd of voorbereid om te starten in de school?
- Hoe zijn vanaf dan die eerste twee maanden op school verlopen?
- Hoe blijkt dat concreet? Kan je daar een voorbeeld van geven?

Zijn die eerste maanden positiever verlopen dan je verwacht had? Waarom wel/niet?

- Heb je in die maanden moeilijkheden ervaren die je niet had verwacht?
- Wat liep moeilijker dan je vooraf gedacht had?

Ik zou nog kort willen terugkomen op enkele zaken die je vertelde.

- Je vertelde dat je contact had met de directeur/schoolhoofd. Was dat alleen bij het aanwerven? Wanneer heb je later nog contact gehad met hem/haar?
- Ik kreeg daarjuist de indruk dat je best wel veel steun gehad hebt aan collega X. Klopt dat? Speelde hij/zij nog op een andere manier een rol voor jou?
- Zijn er daarnaast nog andere collega's die voor jou belangrijk geweest zijn de voorbije weken? Waarbij waren zij dan voor jou een steun?

- Heb je daarnaast nog contact gehad met ouders, secretariaatsmedewerkers, onderwijsmensen buiten de school? (bv. CLB, pedagogische begeleiding etc.)?

Dan zou ik nu graag overgaan naar het volgende deel van het interview en even stilstaan bij jou als leerkracht. Of beter, bij de manier waarop jij jezelf ziet als leerkracht. Als je jezelf met maximum vijf bijvoeglijke naamwoorden moet typeren, welke zou je dan kiezen? Wat betekenen ze precies voor jou? Kan je daarbij een voorbeeld geven? [overgenomen en aangepast uit: Kelchtermans, 1994]

- Wat zijn volgens jou de kenmerken van een goede leerkracht? [overgenomen en aangepast uit: Kelchtermans, 1994]
- En nu even terug naar jou: Vind jij dat je een goede leerkracht bent? Waarom wel/niet/nog niet? [overgenomen en aangepast uit: Kelchtermans, 1994]
- Voel je je voldoende voorbereid om de functie van leerkracht uit te oefenen? Waarom wel/niet? [overgenomen en aangepast uit: Mahieu & Vanderlinde, 2002]

d. Slot

Goed, dit was mijn laatste vraag. Wil je verder nog iets toevoegen of heb je nog vragen of opmerkingen? Dan wil ik je eerst en vooral bedanken voor je tijd. Je hebt ook mijn contactgegevens ter beschikking, je mag mij altijd contacteren wanneer er je nog iets te binnen schiet of je verder nog vragen zou hebben. Dan wens ik je alvast nog een goede dag/middag/avond toe en zien wij elkaar binnenkort terug.

Interview krokusvakantie

a. Introductie en algemene beleving sinds vorig interview

Wij hebben elkaar laatst gezien voor de kerstvakantie. Hoe zijn de laatste twee maanden op school, sinds het laatste interview, verlopen voor jou?

- Wat was voor jou de voorbije maanden een hoogtepunt(en) in de werksituatie?
- Wat was voor jou de voorbije maanden een dieptepunt(en) in de werksituatie?

b. Interviewvragen

Tijdens het vorige interview heb je verschillende personen vermeld met wie je op school in contact kwam. Ik zou daar graag even op willen terugkomen.

- Je vertelde toen dat je contact had met de directeur voor onder andere jouw aanwerving op school. Ben je sinds de kerstvakantie nog in contact gekomen met de directeur? In welke omstandigheden gebeurde dat dan?
- Je vertelde gedurende het vorige interview ook over persoon X. Hoe is het contact met die persoon de laatste twee maanden verlopen?
- Zijn er daarnaast nog andere collega's die de laatste twee maanden voor jou belangrijk geweest zijn? Waarbij waren zij dan voor jou een steun?
- Heb je daarnaast nog contact gehad met ouders?
- Heb je daarnaast nog contact gehad met secretariaatsmedewerkers?
- Heb je daarnaast nog contact gehad met onderwijsmensen buiten de school? Een voorbeeld daarvan zou het CLB of de pedagogische begeleiding kunnen zijn?

Vervolgens willen we even kijken naar de school als werkplek voor jou. Kan je drie kenmerken van de school noemen die voor jou belangrijk zijn omdat ze je helpen om je werk op een goede manier te doen? Je mag ze eerst gewoon opsommen, we komen er zo meteen op terug. (Eerst laten opsommen en interviewer herhaalt met een kernwoord en noteert. Dan systematisch laten toelichten. In de toelichting goed laten beschrijven op welke manier het kenmerk hen helpt en doorvragen naar waarom hij/zij dat zo belangrijk vindt.)

De kenmerken die je hierboven noemde zouden we dus kunnen zien als sterke of zwakke punten van de school. Denk je dat

- De directie dezelfde of verschillende sterke of zwakke punten zou aanduiden? Waarom wel of niet? Welke punten zou de directie volgens jou wel of niet aanduiden?
- Collega's van jou dezelfde of verschillende sterke of zwakke punten zouden aanduiden? Waarom wel of niet? Welke punten zouden er wel of niet aangeduid worden?
- De ouders dezelfde of verschillende sterke of zwakke punten zouden aanduiden? Waarom wel of niet? Welke punten zouden de ouders volgens jou wel of niet aanduiden?

Onderstaande vragen vervangt de vragen 3 en 4 en wordt gebruikt wanneer de respondenten geen constante maar meerdere/kleine betrekkingen hebben gehad.

- Hoe kan je het contact beschrijven met de directeur(s)?
- Hoe kan je het contact beschrijven met de collega's?
- Hoe kan je het contact beschrijven met de ouders waar je de afgelopen maanden mee te maken kreeg?
- Bij wie vond je steun en op welke manier?
- Wat doet dat met je om telkens met nieuwe leerlingen te moeten omgaan?
- Wat doet dat met je om zo vaak met een andere directie te moeten werken?
- Wat doet dat met je om altijd met andere collega's te moeten werken?
- Wat doet dat met je om altijd met andere ouders te moeten omgaan?
- Op welke school voelde je je het meest in je element? Wat zou daar de oorzaak van kunnen zijn?
- Op welke school voelde je je het minst in je element? Wat zou daar de oorzaak van kunnen zijn?

Er wordt wel eens gezegd dat mensen hun "trukendoos bovenhalen" om binnen een situatie te bereiken wat ze willen of wat ze belangrijk vinden. Herken je dat? Doe je dat zelf ook? Voorbeelden?

Doorvragen: Wanneer gebruik je die dan? Ben je bij het gebruiken van jouw trukendoos al tot een resultaat gekomen? Waaraan schijf je dat toe? [overgenomen en aangepast uit: Mahieu & Vanderlinde, 2002]

Tijdens het vorige interview heb ik jou gevraagd of je van jezelf vond dat je een goede leerkracht bent. Is je beeld van jezelf sindsdien veranderd? Hoe?

Op welke manier kijk je naar de toekomst? Wat verwacht je?

Wat zou je in de toekomst het liefst veranderd zien?

c. Slot: Afsluiting interview

Interview op het einde van het schooljaar

a. Introductie en algemene beleving sinds vorig interview

Wij hebben elkaar laatst gezien begin-midden maart. Het schooljaar is ondertussen afgelopen. Hoe zijn de laatste maanden op school, sinds het laatste interview, verlopen voor jou?

Wat was de voorbije maanden voor jou een hoogtepunt(en) in je werksituatie? Wat was de voorbije maanden voor jou een dieptepunt(en) in je werksituatie? (Belangrijk om daarbij heel expliciet in te zoomen op de emotionele beleving ervan én de precieze betekenis: waarom was x een hoogtepunt).

b. Interviewvragen

Tijdens het vorige interview heb je verschillende personen vermeld met wie je op school in contact kwam. Ik zou daar graag even op willen terugkomen.

- Heb je sedert ons laatste gesprek nog contact gehad met de directeur? (Waarover/verloop laten toelichten/betekenis ervan voor de respondent exploreren.)
- Je vertelde gedurende het vorige interview ook over persoon X. Hoe is het contact met hem/haar de voorbije maanden verlopen?
- Zijn er daarnaast nog andere collega's die de laatste maanden voor jou belangrijk geweest zijn? (zorgvuldig exploreren in welke zin ze belangrijk waren)
- Heb je daarnaast nog contact gehad met ouders?
- Heb je daarnaast nog contact gehad met secretariaatsmedewerkers?
- Heb je daarnaast nog contact gehad met onderwijsmensen buiten de school? Een voorbeeld daarvan zou kunnen de CLB of pedagogische begeleiding kunnen zijn?

Ondertussen is het schooljaar ook afgelopen. Hoe verliepen deze laatste weken? (Wat was hierbij kenmerkend?)

- Speelde de directeur hierbij een rol? (Welke?)
- Speelden collega's hierbij een rol? (Welke?)
- Speelden ouders hierbij een rol? (Welke?)
- Speelden secretariaatsmedewerkers hierbij een rol? (Welke?)
- Speelden onderwijsmensen buiten de school hierbij een rol? (Welke?)

Stel, je wordt door jouw vorige lerarenopleiding uitgenodigd om een voordracht te geven over jouw eerste jaar als beginnende leerkracht. De lerarenopleiding vraagt jou om tips mee te geven aan de laatste jaar studenten (toekomstige beginnende leerkrachten).

- Welke tip zou jij geven i.v.m. het lesgeven?
- Welke tip zou je geven i.v.m. het omgaan met de directeur/directie?
- Welke tip zou je geven i.v.m. het omgaan met collega's?
- Welke tip zou je geven i.v.m. het omgaan met ouders?
- Welke tip zou je geven om je goed te voelen in het lerarenberoep?

Wat vind jij de drie belangrijkste punten waaraan de school zou moeten voldoen om een optimale werking te hebben?

Binnen organisaties hebben sommige mensen meer invloed dan anderen. Wie zijn volgens jou de drie personen binnen jouw school die het meeste invloed hebben?

- Op welke manier merk je dat zij die invloed hebben?
- Hoe komt het dat deze mensen veel macht hebben?
- Wordt deze macht soms misbruikt? Hoe denk jij hierover?
- Welke personen hebben het minste invloed?
- Op welke manier merk je dit?
- Vind je van jezelf dat je macht hebt in de school? Waarom vind je dat? Hoe voel je je daarbij?

Op welke manier kijk je naar de toekomst? Wat verwacht je?

c. Slot: Afsluiting interview

Interview op het begin van het nieuw schooljaar

a. Introductie en algemene beleving sinds vorig interview

Wij hebben elkaar het laatst gezien toen het schooljaar was afgelopen.

- Hoe is het sindsdien verlopen?
- Ben je nu aan het werk?
- Werk je terug in dezelfde school? Zo niet, waar werk je nu?

b. Interviewvragen

Tijdens het eerste interview stelde ik jou de volgende vraag: “Als je jezelf met maximum vijf bijvoeglijke naamwoorden moet typeren, welke zou je dan kiezen?”. Toen gaf je volgende bijvoeglijke naamwoorden: ... (interviewer toont de bijvoeglijke naamwoorden aan de respondent).

- Zou je nu terug dezelfde kiezen?
- Welke bijvoeglijke naamwoorden zijn volgens jou niet meer van toepassing? Waarom?
- Welke woorden zou je nog behouden? Waarom?
- Zijn er bijvoeglijke naamwoorden die je zou willen toevoegen? Welke?

Op welke manier kijk je nu naar de toekomst? Wat verwacht je?

Wat is jouw motivatie om in de toekomst nog steeds in het lerarenberoep actief te zijn?

Zijn er mensen op school die deze motivatie voeden? Welke?

Tijdens een van de interviews hebben we het gehad over mensen die al dan niet gebruik maken van hun “trukendoos” om binnen een situatie te bereiken wat ze willen of wat ze belangrijk vinden. Heb jij het voorbije jaar geleerd hoe mensen dat doen? Hoe ziet de trukendoos van volgende mensen er volgens jou uit (hierbij mag je zowel personen aanhalen van het voorbije jaar, als van dit schooljaar):

- De directie
- Collega's
- Ouders
- CLB /Andere personen op de school?

We hebben een lijst opgesteld met stellingen over leraren. Ik stel voor dat jij deze lijst eerst doorneemt en elke stelling scoort op de likertschaal. Daarna kunnen we de scores overlopen en er verder op ingaan doorheen enkele vragen.

- Welke van de strategieën heb jij al opgemerkt op school?
- Kan je voor elk van deze strategieën die je reeds opmerkte een concreet voorbeeld geven?

Wat is het belangrijkste dat jij uit jouw eerste loopbaanjaar hebt geleerd?

Dit was de laatste vraag van het laatste interview, maar vooraleer wij dit interview afsluiten had ik graag nog geweten hoe jij het als beginnende leerkracht hebt ervaren om meermaals bevestigd te worden over jouw ervaringen en visie op het onderwijs (Aan de hand van deze vraag wordt gepeild naar de mogelijke invloed van de onderzoeker op de respondent).

c. Slot: Afsluiting interview

Stellingen over leerkrachten

1. Als je een duidelijke mening hebt over een discussiepunt dan kom je hiervoor uit omdat je evenwaardig bent aan de andere leerkrachten op school.
2. Als je een probleem hebt dan probeer je het zelf op te lossen zonder er andere leerkrachten bij te betrekken omdat je anders als niet-zelfstandig overkomt.
3. Als op een vergadering de directeur je mening vraagt dan wijk je af van je eigen mening omdat je de directeur graag te vriend houdt.
4. Als je het moeilijk vindt om je mening te verkondigen dan gebruik je lichaamstaal om toch duidelijk te maken hoe je erover denkt.
5. Als een leerkracht zijn/haar hart bij jou komt luchten over een collega, dan luister je maar ga je niet in op wat die leerkracht zegt omdat je geen partij wil kiezen.
6. Als je je mening met de groep wil delen dan moet je alles goed beargumenteren zodat alle leerkrachten begrijpen waarom je die mening hebt.
7. Als je als nieuwe leerkracht aankomt op een school dan is het belangrijk om veel collega's van je goede bedoelingen te overtuigen omdat je hun steun later nog nodig kan hebben.
8. Als collega's in de leraarskamer roddelen dan praat je mee omdat je erbij wil horen.

Bijlage 2: interviewleidraad (Studie 2)

a. Introductie

(Persoonlijke voorstelling) Hallo, ik ben Sarah Marent en ik maak een doctoraat aan de universiteit van de KU Leuven, onder leiding van Professor Geert Kelchtermans, en in samenwerking met Professor Ruben Vanderlinde van de Universiteit Gent, die mijn copromotor is.

(Onderzoeksdoel) Ik doe onderzoek naar de manier waarop beginnende leerkrachten hun job beleven en meer in het bijzonder naar de rol van hun relaties met anderen daarbinnen. Nu ik weet niet of je je dat nog herinnert, maar enkele jaren geleden nam je al een paar keer deel aan een interview met X. Zij heeft jou toen vier keer geïnterviewd voor haar masterproef over beginnende leerkrachten in het lager onderwijs. Jij hebt haar toen kunnen vertellen hoe dat eerste jaar als leerkracht bij jou verliep. Wat wij nu willen doen, is eigenlijk gelijkaardig. Juist omdat jij toen in je eerste jaar aan ons hebt kunnen vertellen hoe dat voor jou verliep en hoe jij dat ervaarde, zou het voor ons heel interessant en leerrijk zijn nu eens te kijken hoe het een paar jaar later met jou gaat en wat er zoal gebeurd is. Op die manier proberen we als het ware van binnenuit zicht te krijgen op wat het betekent een loopbaan als leerkracht te hebben. Het gaat me dus echt om jouw verhaal en jouw ervaringen. Het is niet de bedoeling om te evalueren, maar om te begrijpen. En in die zin zijn er dus ook absoluut geen juist of foute antwoorden op de vragen die ik je ga stellen.

(Anonimiteit) Als dat voor jou oké is, zou ik dit gesprek wel graag opnemen. Dan kan ik nu beter naar jou luisteren en dan kan ik het achteraf beter verwerken. Uiteraard wordt deze opname alleen gebruikt voor dit onderzoek en ga ik alle informatie strikt vertrouwelijk behandelen. Dat betekent bijvoorbeeld dat je antwoorden anoniem verwerkt worden en dat jouw naam of de naam van andere personen of plaatsen die je zou noemen, nooit vermeld worden in mijn rapporteringen. Dus daar moet je zeker geen schrik voor hebben. Als dat voor jou oké is, zou je dan nog even dit formulier willen ondertekenen. Daar staat eigenlijk hetzelfde in als wat ik je juist verteld heb maar dan heb ik ook het bewijs dat ik je geïnformeerd heb en dat je daarmee akkoord bent.

Heb jij momenteel nog vragen voor mij? Dan wil ik je al even bedanken dat je opnieuw mee doet aan dit interview. Als het oké is voor jou, zullen we van start gaan met het interview?

b. Loopbaanoverzicht

Toen ik je contacteerde, heb je via e-mail ook een korte vragenlijst gekregen waarop je een overzicht hebt ingevuld van je verschillende tewerkstellingen de afgelopen jaren. Ik zou deze nu graag even met jou overlopen. Dus je bent in ... afgestudeerd als leerkracht. En dan begonnen op deze school (zie eerste tewerkstelling). (We overlopen de verschillende tewerkstellingen. Daarbij vermeldde de leerkracht op de vragenlijst de periode van de aanstelling en het percentage. Bij elke tewerkstelling werd vermeld in welke gemeente en in welk onderwijsnet de tewerkstelling plaats vond. Daarnaast werd telkens genoteerd welke functie de leerkracht toen vervulde (van welk leerjaar hij/zij leerkracht was, andere functie in de school) en of hij/zij een tewerkstelling had buiten het onderwijs. Daarbij stel ik telkens bij elke tewerkstelling enkele terugkomende vragen. De focus ligt in eerste instantie op de aanleiding en het verloop van elke tewerkstelling):

- Hoe ben je in deze school / in deze functie terecht gekomen?
- Hoe is die aanstelling verlopen?
- En hoe was dat dan, als je daar begon?
- Hoe heb je die tewerkstelling beleefd?
- Wat is je van die periode / die school / die aanstelling zo nog bijgebleven?

We bevragen per aanstelling ook de verschillende kernrelaties van de leerkracht:

- Je stond toen voor een ... leerjaar. Hoe was dat voor jou? Hoe zou je je relatie met je leerlingen toen omschrijven?
- En de ouders van je leerlingen. Had je daar veel contact mee?
 - o Wanneer sprak je hen?
 - o Hoe ervaarde je dat contact met de ouders van je leerlingen?
- Had je in die functie ook te maken met de directeur of directrice van je school?
 - o Op welke manier had je daarmee te maken?
 - o En hoe ging dat er zoal aan toe?
 - o Kwam je daar goed mee overeen?
 - o Zag je hem/haar regelmatig?
 - o Had je het gevoel bij hem/haar terecht te kunnen als je met iets zat? Of als je gewoon een vraag had? Of was dat toch niet zo simpel?
- En met je collega's?
 - o Waren jullie met veel?
 - o Leuke groep?
 - o Deden jullie soms iets samen?
 - o Was er een leuke sfeer zo in de lerarenkamer bijvoorbeeld? Werd er dan veel verteld? Of was dat toch eerder uitzonderlijk?
- Had je een parallelleerkracht?
 - o Werkten jullie veel samen?
- Ik kan me voorstellen dat het er in elke school toch wat anders aan toe gaat. Was er zo iemand die je onder zijn/haar hoede nam? Die je wat wegwijs maakte in de school?
 - o Hoe kwam je zo te weten wat de gewoontes waren op die school?
 - o Had je bijvoorbeeld een toegewezen mentor?
 - o Of was er iets van aanvangsbegeleiding, een vorm van begeleiding of ondersteuning voor beginnende leerkrachten, voor jou als je in die school begon?

We maken telkens de overgang naar de volgende opgeschreven tewerkstelling door expliciet naar die overgang te vragen:

- Wat is er toen gebeurd dat je van leerjaar/functie/school bent veranderd?
- En dan bent je van school veranderd. Hoe kwam dat precies?
- Hoe is dat verlopen?

We sluiten de vragen i.v.m. het loopbaanoverzicht af:

- Heb je het afgelopen loopbaanjaar of de laatste jaren de kans gehad nascholingen te volgen?
 - o Welke bijscholing werd gevolgd? (in welke context: vrije tijd, klasvrije uren?)
 - o Hoe kwam je erbij om dat te volgen?
 - o Werken sommige zaken uit die bijscholing nu nog door in jouw dagelijkse klaspraktijk?
- We zijn nu bij je laatste, en huidige werkplaats aangekomen. Voel je je nu nog 'beginnende leerkracht'?
 - o Was dat vroeger wel anders?
 - o Waarin voel je je dan zoal het verschil?
- Als we nu terugkijken op je loopbaan welke drie dingen zou je dan noemen als zaken die je doorheen al die jaren geleerd hebt als leerkracht?
- Wat zou je als belangrijke raad of tip meegeven aan een jonge beginnende leerkracht?

c. Zichzelf als leerkracht

We hebben nu je loopbaan even overlopen en zijn zo bij het volgende deel van dit interview aangekomen. Nu zou ik het graag iets meer hebben over jou als leerkracht, en over hoe je jezelf ziet als leerkracht

1. Wat zijn volgens jou de kenmerken van een goede leerkracht?
 - a. Dacht je daar ooit anders over?
 - b. Zou je, als ik je dat jaren geleden gevraagd had, hetzelfde gezegd hebben? Waarom wel/niet?

(Ik laat de leerkracht deze kenmerken opsommen en uitleggen en zie erop toe dat hij/zij dit ook telkens concreet maakt a.d.h.v. bijvoorbeeld een voorbeeld te noemen.)

2. Zou je van jezelf zeggen dat je een goede leerkracht bent, vindt je jezelf een goede leerkracht?
 - a. Waarom wel / niet?
 - b. Heb je daar ooit anders over gedacht?
 - c. Wanneer was dat?
 - d. Wat heeft je gedacht daarover doen veranderen?
3. Als je nu vijf kenmerken of bijvoeglijke naamwoorden zou moeten geven om jezelf als leerkracht aan te duiden, welke vijf zou je dan noemen? Hoe zou jij je typeren als leerkracht? Als je bijvoorbeeld moet invullen: 'Ik ben een ... leerkracht'.
 - a. Wat betekenen ze?
 - b. Waarom kies je juist dit woord?
4. Vind jij dat je veranderd bent als leerkracht tijdens je loopbaan tot nu toe? In welke zin? Je mag ze eerst gewoon benoemen en dan gaan we er daarna even op in. (telkens kort laten toelichten/verduidelijken)
5. Nu, ik kan me ook voorstellen dat er misschien dingen zijn die niet veranderd zijn? Zijn er ook een drietal manieren waarin je hetzelfde bent gebleven als leerkracht sinds het begin van jouw loopbaan?
6. Wanneer je naar de toekomst kijkt als leerkracht, naar de jaren die nog moeten komen, hoe kijk je daar dan tegenaan? Hoe zie je je loopbaan verder evolueren?
7. Heb je er de afgelopen jaren al eens echt over nagedacht het onderwijs definitief te verlaten?
 - a. Wanneer was dat?
 - b. Wat was de aanleiding?
 - c. Wat heeft je uiteindelijk doen blijven?
 - d. Hoe kijk je nu terug op die beslissing om te blijven?
 - e. Zo nee: hoe komt dat, denk je?
 - f. Hebben er mensen een rol gespeeld in jouw keuze?

d. Organisatorische werkcondities en hun wenselijkheid

Nu hebben we het even kunnen hebben over jou als leerkracht, nu zou ik het in het laatste deel nog graag even met jou hebben over jouw school. De laatste vragen die ik je ga stellen gaan dan over hoe de dingen bij jouw op je huidige school georganiseerd worden, hoe dat bij jullie op school loopt.

(We verkennen de wenselijk geachte werkcondities en peilen naar de professionele belangen en micropolitieke acties van de leerkracht. Allereerst bevragen we de schoolcultuur in de huidige school.)

8. Kan je mij vertellen wat je directeur/directrice belangrijk vindt? Zijn er zaken waar hij/zij veel aandacht of juist weinig aandacht aan schenkt?
9. Heb je het gevoel dat ze bij jou op school, dat jullie allemaal in dezelfde richting kijken?
10. Als je nu een cijfer zou moeten plakken, zo bijvoorbeeld van 1 tot 10, op de kwaliteit van de relaties in jullie team, hoeveel zou je dan geven?

Ik zou nog graag iets meer weten over de relaties bij jullie op school

11. Werk je bijvoorbeeld veel samen met andere collega's of vooral alleen?
 - a. Met wie werk je samen?
 - b. Welke dingen doe je samen?
 - c. Zou je meer samenwerking willen met andere leerkrachten?
 - d. Op welk gebied zou je meer samenwerking willen?
 - e. Heb je in andere scholen andere ervaringen gehad qua samenwerking?
12. Zijn er momenten van formeel overleg tussen de leerkrachten, bijvoorbeeld met een parallelleerkracht of binnen de graad? Of personeelsvergaderingen?
 - a. Hoe vaak?
 - b. Wat komt er aan bod?
 - c. Wie bepaalt de agenda?
 - d. Wat vind je van de personeelsvergaderingen?
13. Zijn er bijvoorbeeld werkgroepen in het team?
 - a. Welk doel hebben ze?
 - b. Hoe worden ze samengesteld?

We hebben nu een aantal zaken overlopen zoals die bij jouw op school georganiseerd worden.

14. Zijn er zaken die je op school anders zou willen zien?
 - a. Heb je het gevoel daar iets aan te kunnen veranderen?
 - b. Hoe zou je dat kunnen doen?
 - c. Heb je dat al eens geprobeerd?

e. Terugblik loopbaan

Zo. Dan zijn we bijna bij het einde van dit interview aangekomen. Als afsluiter zou ik nu nog eens graag met jou terugblikken op je hele loopbaan.

15. Welke ervaringen of gebeurtenissen hebben nu het meeste invloed gehad op jou als leerkracht of op de manier waarop je je beroep uitoefent?
16. Kan je je momenten uit jouw loopbaan herinneren waarop je heel trots was als leerkracht? Kan je daar eens iets over vertellen?
17. De meesten van ons hebben ook wel eens het tegenovergestelde gevoel, namelijk dat je je bijvoorbeeld erg schaamde. Herinner je je zo een moment of ervaring waarbij je je als leerkracht erg schaamde?
18. Als je nu tot slot de vijf belangrijkste personen in je loopbaan tot nu toe zou moeten benoemen, wie zouden dat dan voor jou zijn?
 - a. Wie is die persoon precies? (context en periode exploreren)
 - b. Waarom noem je deze persoon? Kan je mij uitleggen waarom juist deze persoon van belang is voor de manier waarop je leerkracht bent?
 - c. Hoe zie je dat dan concreet? Waaraan merk je bijvoorbeeld dat deze persoon zoveel invloed heeft jou als leerkracht? Kan je daar een voorbeeld van geven?

f. Afsluiting

Is er nog iets dat je nog graag wilt toevoegen of kwijt wilt? Of heb jij nog iets dat je mij graag wilt vragen? Dan wil ik je graag heel hard bedanken, niet alleen voor je tijd maar vooral ook om eens een kijk te geven in jouw leven als leerkracht! En zou je dan nu zo zeggen, leerkracht tot aan je pensioen?

Inhoudelijke verantwoording voor de interviewopbouw en –vragen

De vragenlijst begint met een eerste verkenning naar de achtergrond van de respondent. Dit maakt dat de respondenten op basis van hun personalia vergeleken kunnen worden en geeft informatie die ons kan helpen bij het interpreteren van de antwoorden (Savin-baden & Major, 2013).

We bevragen de afgelopen +/- vijf loopbaanjaren. Door vooraf dit overzicht te laten invullen door de respondent, krijgen we hier een eerste inzicht in. Daardoor kunnen vooraf enkele vragen die zeker gesteld moeten worden bij het overlopen van de loopbaanjaren worden voorbereid en is er al enige vertrouwdsheid met het loopbaanverloop van de respondent waardoor er tijdens het interview gerichter vragen gesteld kunnen worden.

In dit overzicht wordt aan de respondent gevraagd de periode van tewerkstelling op te geven, alsook voor welk percentage van de tijd dit gold. Daarnaast geeft de respondent aan in welke gemeente, in welk onderwijsnet en om welke concrete functie het telkens gaat. Deze vragen dienen om ons een zo duidelijk mogelijk eerste beeld te geven van de tewerkstellingen én veranderingen tussen deze tewerkstellingen van de respondent.

A. Loopbaanoverzicht

Na een korte inleiding over het doel en verloop van het interview, volgt het eerste deel. Op een narratief biografische manier wordt in het eerste deel de loopbaan met de respondent overlopen. We starten bij de eerste aanstelling nadat de respondent afstudeerde.

We overlopen dus ook opnieuw het eerste loopbaanjaar waarvan we al over data beschikken. Dit is echter interessant omdat we hierdoor nu data verkrijgen over hoe de respondent hierop terugblijkt, hoe de respondent nu terugkijkt op dat eerste jaar en dat ervaarde. Zo kunnen we deze data naast elkaar leggen en zien of deze ervaringen overeenkomen/verschillen met hoe de respondent dat eerste jaar toen ervaarde.

De respondent wordt uitgenodigd bij elke aanstelling te vertellen over die ervaring. We vragen naar de aanleiding en aanwerving in die school. Verder vragen we naar het verloop en bevragen we elke overgang naar een andere/volgende tewerkstelling. Op deze manier proberen we een zo goed mogelijk zicht te krijgen op de loopbaan van de leerkracht en deze zo goed mogelijk in kaart te brengen. Aan de hand van deze vragen brengen we langs de ene kant de aanleiding en het verloop van elk contract in kaart, krijgen we een beeld van de loopbaan tot nu toe concreet verlopen is, met de redenen tot verandering. Langs de andere kant proberen we de globale beleving van elke tewerkstelling van de respondent te vatten. We behouden daarbij de chronologie van de loopbaan en stellen bij elke tewerkstelling enkele standaardvragen zodat enige structuur behouden blijft.

Zo bevragen we o.m. bij elke tewerkstelling de kernrelaties van de leerkracht (de leerlingen, de ouders van de leerlingen, de directie, de collega's en eventuele parallelleerkracht). Daarbij vragen we ook bij elke tewerkstelling naar eventuele aanvangsbegeleiding of ondersteuning voor de leerkracht en ervaringen en houding t.o.v. deze begeleiding. Op deze manier krijgen we een eerste indicatie van de relaties op school.

We sluiten de vragen i.v.m. het loopbaanoverzicht af door vragen te stellen die ons inzicht geven in de professionele ontwikkeling van de leerkracht doorheen de loopbaan. We staan stil bij mogelijke leerervaringen en factoren die daar al dan niet hebben kunnen toe bijdragen door bijvoorbeeld ook de mogelijkheden tot nascholing te bevragen. We krijgen hierbij ook een indicatie van de subjectieve onderwijstheorie door te vragen naar de verschillen die de respondent percipieert tussen zijn huidige subjectieve onderwijstheorie (op basis van jaren praktijkervaring) en de wijze waarop hij tegen de

situatie en opvattingen van een beginnende leerkracht aankijkt. Hierdoor komt de eigen subjectieve onderwijstheorie indirect ter sprake.

B. Zichzelf als leerkracht

(Vraag 1-5): In deel twee bevrage we het persoonlijk interpretatiekader van de respondent. We verkennen het professioneel zelfverstaan en de ontwikkeling daarvan doorheen de tijd.

(Vraag 6-7): Ook het toekomstperspectief en de beroepsmotivatie wordt daarbij bevestigd. Deze vragen peilen gericht naar de kernbegrippen van het conceptueel kader en hebben in voorgaand onderzoek bewezen het gewenste soort data op te leveren (Kelchtermans, 1994).

C. Organisatorische werkcondities en hun wenselijkheid

In deel drie bevrage we de wenselijk geachte werkcondities van de respondent. We verkennen de huidige klassituatie en schoolcontext, we peilen naar de professionele belangen van de respondent en eventuele micropolitieke strategieën (**Vraag 14**). Dit biedt ons inzicht in de (ontwikkeling van zijn/haar) micropolitieke geletterdheid (kennisaspect, operationeel en belevingsaspect), wat een onderdeel vormt van de professionele ontwikkeling van de leerkracht.

(Vraag 8-10): Daarbij bevrage we de schoolcultuur door te vragen naar leiderschap, de doelgerichtheid en de kwaliteit van de relaties bij hun op school. Deze vragen peilen meer naar de betekenis die door de geïnterviewde wordt toegekend aan de diverse aspecten van het school-functioneren. Deze vragen werden ontleend aan Staessens (1991) die de schoolcultuur operationaliseert door deze drie elementen bevrage.

(Vraag 11-13): We verdiepen ons daarbij op de professionele relaties tussen de leerkrachten als een zichtbare verschijningsvorm van de cultuur. Er kan immers geen sprake zijn van een schoolcultuur indien er geen groep is die die cultuur draagt. De cultuur komt maar tot stand indien de leden een aantal gemeenschappelijke ervaringen en interacties hebben; het is doorheen deze interacties tussen de teamleden dat de cultuur geconstrueerd wordt. Daarom beschouwen we de professionele relaties als een belangrijke cultuurdrager, die afzonderlijk bekeken moet worden (Staessens, 1991). Daarom vragen we expliciet naar bijvoorbeeld formele groepsmomenten, de beleving van deze momenten en richten we ons op vormen van samenwerking om een idee te krijgen van de structuur van de relaties tussen de leerkrachten bij hen op school. Deze vragen kunnen ons verder inzicht bieden in het reilen en zeilen en het functioneren op de school, en de beleving van de leerkracht hiervan.

D. Terugblik loopbaan

(Vraag 15-18): Tot slot ronden we af door terug te kijken op de afgelopen loopbaan. Hierbij focussen we op de ervaringen en beleving van de respondent gedurende de afgelopen +/- vijf jaar. We richten ons op mogelijke kritische incidenten. Kritische incidenten worden geëxploreerd d.m.v. te vragen naar de herinnerde ervaringen van trots of schaamte (hevige emoties) omdat deze een indicatie vormen voor het feit dat de belevenissen impact gehad kunnen hebben op het professioneel zelfverstaan van de respondent (Kelchtermans, 1994). We sluiten af door te vragen naar deze kritische incidenten omdat deze vragen enige veiligheid in de interviewsituatie veronderstellen. Ook stellen we deze vragen pas op het einde omdat ze op deze manier een vorm van controle of bevestiging vormen voor zaken die verteld werden tijdens het overlopen van het loopbaanoverzicht. Naast de kritische incidenten, eindigen we in dit deel door te vragen naar mogelijke kritische personen doorheen de hele loopbaan. Op deze manier identificeren we de belangrijkste personen die de afgelopen loopbaan jaren een rol hebben gespeeld voor de respondent.

Bijlage 3: interviewleidraad (Studie 3)

a. Inleiding

Na een korte inleiding over het doel en verloop van het interview, volgt het eerste deel. Dit deel peilt naar de achtergrond van de respondent en heeft als doel een vergelijking tussen de respondenten mogelijk te maken op basis van hun personalia (Savin-baden & Major, 2013).

b. Algemene vragen

Als eerste ga ik een paar algemene vragen over jou als leerkracht stellen:

- In welk jaar ben je afgestudeerd als leerkracht?
- Sinds wanneer ben je werkzaam in (naam school)?
- Aan welk leerjaar of welke leerjaren geef je les?

c. Vragen omtrent de professionele ontwikkeling en netwerken

Het tweede deel bevat vragen die peilen naar perspectieven en ervaringen, waardoor de betekenisgeving duidelijk wordt (Savin-baden & Major, 2013). Het tweede deel heeft als doel om de betekenisgeving van de professionele ontwikkeling in kaart te brengen.

In de rest van het interview zou ik graag dieper ingaan op jouw ervaringen als leerkracht en de rol van anderen in jouw job. Ik wil je graag een stelling voorleggen en hoor dan graag van jou of je ermee akkoord kan gaan én waarom wel of niet. De stelling luidt:

- Een leerkracht die X jaar aan het werk is, is niet meer dezelfde als toen hij/zij aan zijn/haar loopbaan begon? (Rustig stilte laten). Ben je akkoord, waarom wel/niet?
- Laten we dan even specifiek naar jouw situatie gaan. Kan je minstens drie en maximaal vijf manieren opsommen waarin je veranderd bent in jouw manier van leerkracht zijn in vergelijking met de start van jouw loopbaan? Je mag ze eerst gewoon noemen, nadien gaan we er verder op in. (Eerst opsommen, dan telkens kort laten toelichten/verduidelijken)

Het derde deel van het interview gaat dieper in op de professionele ontwikkeling en de invloed van het sociaal netwerk hierop. Dit deel heeft als doel om de belangrijkste personen die een invloed hebben op de professionele ontwikkeling te identificeren, alsook de centrale thema's die de beginnende leerkrachten bezig houden. Eén netwerkvraag staat hierbij centraal:

- Wie heeft er sedert het begin van dit schooljaar invloed gehad op de manier waarop jij leerkracht bent? Wil je dit tekenen op dit blad? (+ uitleggen hoe)

(Wanneer er niet spontaan verwezen wordt naar personen buiten de schoolse omgeving kan hier expliciet naar gevraagd worden. Of vragen naar digitale personen. Alle opgesomde personen overlopen + geen limiet. Doorvragen om de precieze invloed van deze personen op de professionele ontwikkeling te achterhalen: per genoemde persoon achterhalen of ze voor professionele ontwikkeling zorgen, in welke mate, hoe, op welke aspecten van het persoonlijk interpretatiekader ze een invloed hebben, waarom zij wel en andere niet).

- Wat bedoel je daar precies mee? Kan je verduidelijken waarom deze persoon van belang is voor de manier waarop je leerkracht bent?
- Hoe zie je dat concreet? Waaruit blijkt dat deze persoon zoveel invloed heeft op de manier waarop je leerkracht bent? Kan je daar een voorbeeld van geven?
- Welke 5 (of 3) personen hebben de meeste invloed op de leerkracht die je nu bent? Waarom deze personen?

d. Slot: Afsluiting interview

Bijlage 4: interviewleidraad (Studie 4)

a. Introductie

(Persoonlijke voorstelling) Hallo, ik ben Sarah Marent en ik maak een doctoraat aan de universiteit van de KU Leuven, onder leiding van Professor Geert Kelchtermans, en in samenwerking met Professor Ruben Vanderlinde van de Universiteit Gent, die mijn copromotor is.

(Onderzoeksdoel) Ik ga nu nog kort even toelichten wat de bedoeling is van dit interview. Ik doe onderzoek naar de manier waarop beginnende leerkrachten hun job beleven en meer in het bijzonder naar de rol van hun relaties met anderen daarbinnen. Ik weet niet of je je dat nog herinnert, maar enkele jaren geleden nam je deel aan een interview met X. Zij heeft jou toen geïnterviewd voor haar masterproef over het sociaal netwerk van beginnende leerkrachten. Jij hebt toen jouw sociaal netwerk getekend en haar toen kunnen vertellen wat die mensen precies voor jou als leerkracht betekenden. Wat wij nu willen doen, is eigenlijk gelijkaardig. Juist omdat jij toen aan ons hebt kunnen vertellen hoe jouw relaties een rol speelden in jouw beroep, zou het voor ons heel interessant en leerrijk zijn, nu eens te kijken hoe het met jou gaat, wat er de afgelopen tijd zoal gebeurd is en hoe jouw sociaal netwerk er nu uitziet. Daarom zou ik het nu graag met jou hebben over jouw afgelopen jaren als leerkracht, jouw ervaringen na langer als leerkracht te werken, om zo een onderwijsloopbaan van een leerkracht beter te kunnen begrijpen. Daarbij zou ik graag eens met jou kijken hoe jouw relaties er nu uitzien. Doordat ik dit interview met jou kan afnemen, kan ik namelijk ook gaan kijken hoe die relaties en de rol daarvan verandert doorheen de jaren. Het gaat me dus echt om jouw verhaal en jouw ervaringen, en er zijn dus ook absoluut geen juist of foute antwoorden op de vragen die ik je ga stellen.

(Anonimiteit) Als dat voor jou oké is, zou ik dit gesprek wel graag opnemen. Dan kan ik nu beter naar jou luisteren en dan kan ik het achteraf beter verwerken. Uiteraard wordt deze opname alleen gebruikt voor dit onderzoek en ga ik alle informatie strikt vertrouwelijk behandelen. Dat betekent bijvoorbeeld dat je antwoorden anoniem verwerkt worden en dat jouw naam of de naam van andere personen of plaatsen die je zou noemen, nooit vermeld worden in mijn rapporteringen. Dus daar moet je zeker geen schrik voor hebben. Als dat voor jou oké is, zou je dan nog even dit formulier willen ondertekenen. Daar staat eigenlijk hetzelfde in als wat ik je juist verteld heb maar dan heb ik ook het bewijs dat ik je geïnformeerd heb en dat je daarmee akkoord bent.

Heb jij momenteel nog vragen voor mij? Nee? Dan wil ik je toch ook al even bedanken dat je opnieuw wilt mee doen aan dit interview. Als het oké is voor jou, zullen we van start gaan met het interview?

b. Loopbaanoverzicht

Toen ik je contacteerde, heb je via e-mail ook een soort korte vragenlijst gekregen waarop je een overzicht hebt ingevuld van je verschillende tewerkstellingen de afgelopen jaren. Ik zou deze nu graag even met jou overlopen. Dus je bent in ... afgestudeerd als leerkracht. En dan begonnen op deze school (zie eerste tewerkstelling). (We overlopen de verschillende tewerkstellingen. Daarbij vermeldde de leerkracht op de vragenlijst de periode van de aanstelling en het percentage. Bij elke tewerkstelling werd vermeld in welke gemeente en in welk onderwijsnet de tewerkstelling plaats vond. Daarnaast werd telkens genoteerd welke functie de leerkracht toen vervulde (van welk leerjaar hij/zij leerkracht was, andere functie in de school) en of hij/zij een tewerkstelling had buiten het onderwijs).

Elke tewerkstelling:

Daarbij stel ik telkens bij elke tewerkstelling enkele terugkomende vragen. De focus ligt in eerste instantie op de aanleiding en het verloop van elke tewerkstelling:

- Hoe ben je in deze school/in deze functie terecht gekomen?

- Hoe is die aanstelling verlopen?
- En hoe was dat dan, als je daar begon?
- Hoe heb je die tewerkstelling beleefd?
- Wat is je van die periode/die school/die aanstelling zo nog bijgebleven?

We maken telkens de overgang naar de volgende opgeschreven tewerkstelling door expliciet naar die overgang te vragen:

- Wat is er toen gebeurd dat je van leerjaar/functie/school bent veranderd?
- En dan bent je van school veranderd. Hoe kwam dat precies?
- Hoe is dat verlopen?”

We sluiten de vragen i.v.m. het loopbaanoverzicht af met vragen over de loopbaan heen:

- Heb je het afgelopen loopbaanjaar of de laatste jaren de kans gehad nascholingen te volgen?
 - o Welke bijscholing werd gevolgd? (in welke context: vrije tijd, klasvrije uren?)
 - o Hoe kwam je erbij om dat te volgen?
 - o Werken sommige zaken uit die bijscholing nu nog door in jouw dagelijkse klaspraktijk?
- Als we nu terugkijken op je loopbaan welke drie dingen zou je dan noemen als zaken die je doorheen al die jaren geleerd hebt als leerkracht?
- Voel je je nu nog ‘beginnende leerkracht’?
 - o Was dat vroeger wel anders?
 - o Waarin voel je je dan zoal het verschil?
- Wat zou je als belangrijke raad of tip meegeven aan een beginnende leerkracht?
- Wat zijn volgens jou kenmerken van een goede leerkracht? Je mag ze eerst gewoon benoemen en dan gaan we er daarna even op in. (Telkens kort laten toelichten/verduidelijken en concreet maken a.d.h.v. bijvoorbeeld een voorbeeld te noemen.)
 - o Dacht je daar ooit anders over?
 - o Zou je, als ik je dat jaren geleden gevraagd had, hetzelfde gezegd hebben? Waarom wel/niet?
- Zou je van jezelf zeggen dat je een goede leerkracht bent, vindt je jezelf een goede leerkracht?
 - o Waarom wel / niet?
 - o Heb je daar ooit anders over gedacht?
 - o Wanneer was dat?
 - o Wat heeft je gedacht daarover doen veranderen
- Als je nu vijf kenmerken of bijvoeglijke naamwoorden zou moeten geven om jezelf als leerkracht aan te duiden, welke vijf zou je dan noemen? Hoe zou jij je typeren als leerkracht? Als je bijvoorbeeld moet invullen: ‘Ik ben een ... leerkracht’.
 - o Wat betekenen ze?
 - o Waarom kies je juist dit woord?
- Mensen veranderen vaak doorheen hun loopbaan. Zou je een drietal manieren kunnen noemen waarin jij veranderd bent als leerkracht doorheen je loopbaan? Je mag ze opnieuw eerst gewoon benoemen en dan gaan we er daarna even op in. (Telkens kort laten toelichten/verduidelijken)
- Nu, ik kan me ook voorstellen dat er misschien dingen zijn die niet veranderd zijn? Zijn er ook een drietal manieren waarin je hetzelfde bent gebleven als leerkracht sinds het begin van jouw loopbaan?

c. Sociaal netwerk

We hebben nu je loopbaan even overlopen en zijn zo bij het volgende deel van dit interview aangekomen. Nu zou ik het graag even met jou hebben over je relaties.

- Zou je voor mij op dit blad eens willen tekenen wie er sinds het begin van dit schooljaar invloed heeft gehad op de manier waarop jij leerkracht bent? Je mag rond jouw naam alle personen schrijven die sinds dit schooljaar een invloed hebben gehad op jou als leerkracht. Het mogen meerdere personen zijn. Je mag eerst alle namen opschrijven en daarna zullen we ze overlopen.
 - o Zijn er ook personen buiten de schoolse omgeving die een invloed hebben gehad op de manier waarop jij leerkracht bent?
 - o Zijn er misschien ook digitale personen, over het internet, met wie je communiceert over het onderwijs of jouw leerkracht-zijn (forums, facebookgroepen)?

Alle opgesomde personen worden overlopen. Eerst proberen we zicht te krijgen op wie die persoon is, vervolgens op de soort relatie die de leerkracht met die persoon heeft, om dan tot slot de invloed op de professionele ontwikkeling van de respondent na te gaan.

- Welke functie vervult deze persoon? [mentor, andere beginnende leerkracht, directielid, vakcollega, collega die lesgeeft in dezelfde klas/aan dezelfde leerlingen, secretariaatsmedewerker, kennis/vriend(in)/familie,...]

Vervolgens bevragen we bij elke netwerkrelatie de mate van interactie (gaat het om een regelmatig contact – per dag, per week per maand – of eerder om iemand met wie ze niet vaak interageren) en het soort interactie of contact (bijvoorbeeld discussie, samenwerking, advies en informatie vragen, persoonlijk gesprek, vriendschap, etc.) en waarover of dit contact dan precies ging of dus de inhoud van het contact (bijvoorbeeld inhoud van de les, probleem met leerlingen, planning van de les, didactische werkvorm, etc.).

- Hoe vaak heb je contact met deze persoon? Spreek of zie je die persoon regelmatig of is dat eerder beperkt?
- Hoe zou je jouw relatie met ... omschrijven? Hoe zou je jullie interactie typeren? Is dat bijvoorbeeld vooral om advies aan te vragen of zijn dat eerder persoonlijke gesprekken?
- Waarover gaan jullie interacties dan zoal?

Bij de soort interactie kan doorgevraagd worden naar de betekenis van bijvoorbeeld vriendschap voor de respondent:

- Wat betekent vriendschap voor jou? Gaat het bij deze personen om een goede professionele relatie of om echte vrienden? Waarom denk je dat je bevriend bent met die personen? Reikt de vriendschap ook tot buiten de school? Belemmert de vriendschap/collegialiteit soms ook de collegiale relaties tussen jullie? Ga je daardoor sommige dingen minder aan hem/haar vragen? Durf je hen alles vragen? Ook wat betreft pedagogisch-didactische kwesties?

Er wordt per opgesomde persoon doorgevraagd om de precieze invloed van deze personen op de professionele ontwikkeling te achterhalen: per genoemde persoon wordt gekeken of ze voor professionele ontwikkeling zorgen bij de respondent, in welke mate, hoe, op welke aspecten van het persoonlijk interpretatiekader ze een invloed hebben, waarom zij wel en andere niet.

- Hoe zie je dat concreet? Waaruit blijkt dat deze persoon zoveel invloed heeft op jou als leerkracht, waaraan merk je dat? Kan je daar een voorbeeld van geven?
- Heeft deze persoon en de informatie of het advies die hij/zij je geeft bijvoorbeeld een invloed op je manier van lesgeven?
- Wat bedoel je daar precies mee? Kan je verduidelijken waarom nu juist deze persoon van belang is voor de manier waarop je leerkracht bent?
- Heb je het gevoel dat deze persoon belangrijk voor jou is omdat jullie dezelfde positie in de school hebben, dezelfde ervaring, dezelfde leeftijd?
- Heb je het gevoel dat deze persoon belangrijk voor jou is omdat hij/zij zich in jouw fysieke nabijheid bevindt (bijvoorbeeld een naburig klaslokaal)?
- Heb je het gevoel dat vertrouwen voor jou een grote rol speelt in deze relatie?

- Zijn er personen die je niet opneemt in dit netwerk, juist vanwege een gebrek aan dit vertrouwen?

Wanneer je startte als leerkracht, zag je sociaal netwerk er waarschijnlijk toch wat anders uit dan vandaag. Zou je kunnen beschrijven hoe jouw netwerk als beginnende leerkracht precies is geëvolueerd?

- In termen van personen: wie was wanneer belangrijk voor jou als leerkracht?
- In termen van inhoud van jullie gesprekken?
- Wat is volgens jou het grootste verschil tussen je netwerk toen en nu?
- Hoe zou je deze evolutie kunnen verklaren?

Als laatste aspect van het interview bevragen we de evolutie van het sociaal netwerk rond de professionele ontwikkeling van de leerkracht door het netwerk van het eerste interview voor te leggen aan de respondent. Op deze manier maken we de vergelijking met de personen die ze nu in het netwerk plaatsen. We bevragen de verschillen en gelijkenissen en de redenen hiervoor. Zo kunnen we eerst en vooral zien wie uit het netwerk is verdwenen en wie er is bijgekomen. Vervolgens kunnen de vragen naar factoren die een invloed hebben op deze evolutie en veranderingen in het netwerk.

Nu heb ik ook effectief het netwerk dat je toen opstelde bij en zou ik je graag eens met jou kijken naar hoe dat veranderd is. (We overlopen samen de verschillen/gelijkenissen)

- Waarom is deze relatie in je netwerk gestopt/gestart/blijven bestaan?
- Vind je dit een goede evolutie?
- Je gaf in het vorige interview aan dat deze persoon een invloed had op je manier van leerkracht-zijn. Klopt dit nog altijd of zijn er ondertussen veranderingen opgetreden?
- Was deze persoon toen belangrijker voor jou als leerkracht dan nu?
- Toen had deze persoon een belangrijke invloed op jou. Is dat nu nog zo? Is die invloed veranderd? In welke zin?

d. Organisatorische werkcondities en hun wenselijkheid

Tot slot zou ik het in het laatste deeltje nog graag met jou hebben over jouw school. De laatste vragen die ik je ga stellen gaan dan over hoe de dingen bij jouw op je huidige school georganiseerd worden, hoe dat bij jullie op school loopt. (We verkennen de wenselijk geachte werkcondities en peilen naar de professionele belangen en micropolitieke acties van de leerkracht. Allereerst bevragen we de schoolcultuur in de huidige school).

- Kan je mij vertellen wat je directeur/directrice belangrijk vindt? Zijn er zaken waar hij/zij veel aandacht of juist weinig aandacht aan schenkt?
- En wat vinden jullie als team belangrijk voor deze school?
 - o Waarom vinden jullie dat belangrijk? Waaraan kan ik merken dat jullie dat belangrijk vinden?
 - o Vindt iedereen dat belangrijk? Of is dat enkel voor een aantal mensen het geval? Zijn er binnen het team verschillende groepen op dit vlak? Kan je die groepen typeren? Hoe komt de opstelling van elk van die groepen concreet tot uiting?
- Hoe zou je tijdens een gesprek met ouders jouw school typeren? Of: Waarin verschilt jouw school nu juist van een andere school?
- Als je nu een cijfer zou moeten plakken, zo bijvoorbeeld van 1 tot 10, op de kwaliteit van de relaties in jullie team, hoeveel zou je dan geven?

Ik zou nog graag iets meer weten over de relaties bij jullie op school

- Werk je bijvoorbeeld veel samen met andere collega's of vooral alleen?
 - o Met wie werk je samen?
 - o Welke dingen doe je samen?
 - o Zou je meer samenwerking willen met andere leerkrachten?
 - o Op welk gebied zou je meer samenwerking willen?
 - o Heb je in andere scholen andere ervaringen gehad qua samenwerking?
- Zijn er momenten van formeel overleg tussen de leerkrachten, bijvoorbeeld met een parallelleerkracht of binnen de graad? Of personeelsvergaderingen?
 - o Hoe vaak?
 - o Wat komt er aan bod?
 - o Wie bepaalt de agenda?
 - o Wat vind je van de personeelsvergaderingen?
- Zijn er bijvoorbeeld werkgroepen in het team?
 - o Welk doel hebben ze?
 - o Hoe worden ze samengesteld?
- Vind je dat er voldoende tijd en ruimte wordt gemaakt om met je collega's in gesprek te gaan?
- Wordt er nog op andere manieren samengewerkt? Bijvoorbeeld met de ouders van leerlingen of met andere externen?
 - o Heb je veel contact met de ouders van leerlingen? Wanneer heb je contact met de ouders van je leerlingen? Hoe ervaar je dat contact?
 - o Heb je veel contact met andere externen, bijvoorbeeld het CLB? Wanneer heb je contact met deze externen? Hoe ervaar je dat contact?
- We hebben nu een aantal zaken overlopen zoals die bij jouw op school georganiseerd worden. Zijn er zaken die je op school anders zou willen zien?
 - o Heb je het gevoel daar iets aan te kunnen veranderen?
 - o Hoe zou je dat kunnen doen?
 - o Heb je dat al eens geprobeerd?

e. Afsluiting

Zo dan zijn we bij het einde van het interview aangekomen. Is er nog iets dat je nog graag wilt toevoegen of kwijt wilt? Dan wil ik je graag heel hard bedanken voor je tijd en je hulp!

Bijlage 5: Vragenlijst loopbaanoverzicht

A. Identificatiegegevens:

- Naam en voornaam:
- Geslacht:
- Geboorteplaats en –datum:
- Huidige woonplaats:
- Burgerlijke stand:
- Beroep van echtgenoot/echtgenote/partner:
- Opleiding tot leerkracht en periode van studie:
- Eventuele eerdere/verdere studies:
- Vaste benoeming (indien ja, datum):

B. Loopbaanoverzicht:

Aanstelling

- **Periode:** Hier geeft u de periode aan waarin u tewerkgesteld was. Wanneer er iets wijzigde (functie, klas, school), meldt u dat door een volgende rijtje te gebruiken. Indien een bepaalde aanstelling gevolgd werd door een periode van werkloosheid, kan u dat vermelden bij ‘tussenperiode’. Gelieve daar ook bij aan te geven over welke periode het gaat en of het een vrijwillige werkloosheid betrof of niet.
- **Percentage aanstelling:** U geeft aan voor welk percentage van de tijd dit gold (bijvoorbeeld 50% betekent dat u halftijds in het desbetreffende gebied werkte).

Tewerkstelling

- **Gemeente:** U geeft aan in welke gemeente u tewerkgesteld bent.
- **Net:** U geeft aan om welk onderwijsnet het gaat.
- **Functie:** U vermeldt uw functie van uw tewerkstelling, van welk leerjaar u leerkracht was of wat uw precieze functie was indien u een andere functie had in de school
- **Tewerkstelling buiten het onderwijs:** Hier vermeldt u het percentage van de tijd dat u tewerkgesteld bent buiten het onderwijs en uw functie buiten het onderwijs.

Eventuele opmerkingen

Hier kunt u eventuele opmerkingen kwijt. U kunt hier gegevens vermelden die hierboven niet aan bod kwamen en die toch noodzakelijk zijn om uw positie correct te begrijpen (bijvoorbeeld indien u in een bijzonder statuut werkte).

Periode van aanstelling	%	Tewerkstelling	Tewerkstelling	Tewerkstelling buiten onderwijs	Eventuele opmerkingen
1.	... %	Gemeente: Net:	Functie:	Functie:	
Eventuele tussenperiode:					

INFORMATIE RESPONDENTEN

Bijlage 6: Overzicht respondenten en hun tewerkstelling (Studie 1)

Respondent	Aantal aanstellingen	Extra opleiding	Vrijwillig werken
Aagje	14 aanstellingen	Banaba opleiding	Vrijwillig gewerkt
Chloë	7 aanstellingen	/	/
Marie	4 aanstellingen	/	/
Sanne	20-tal aanstellingen	Banaba opleiding	Vrijwillig gewerkt
Tess	20-tal aanstellingen	Banaba opleiding	Vrijwillig gewerkt

AAGJE	
PERIODE	AANSTELLINGEN
1. November 2013	Korte vervangingen Vrijwilligerswerk
2. Februari 2013	Fulltime tot de kerstvakantie Vervanging in het buitengewoon onderwijs Tewerkstelling tot het einde van het schooljaar
3. Juli 2013	Fulltime tot het einde van het schooljaar Verlenging tot aan de kerstvakantie van het volgende schooljaar
4. Oktober 2014	Fulltime

CHLOË	
PERIODE	AANSTELLINGEN
1. November 2013	Interim 4 weken + 2 weken verlenging in stageschool
2. Februari 2013	1 week extra in stageschool 18u interim (12u een halftijdse klas en zes uren zorg)
3. Juli 2013	18u interim tot het einde van het schooljaar Uren aangevuld met enkele interims
4. Oktober 2014	23 uren (2de leerjaar + muzische ondersteuning en zorg)

MARIE	
PERIODE	AANSTELLINGEN
1. November 2013	Enkele korte vervangingen 1 maand halftijds (20 november tot kerstvakantie) (Stage school + werkplaats van haar mama)
2. Februari 2013	2 ^{de} semester halftijds zorg (tot einde schooljaar) + 3 ^{de} semester halftijds een klas + in juni aangevuld tot fulltime met zorg in andere vestiging
3. Juli 2013	2 ^{de} semester halftijds zorg (tot einde schooljaar) + 3 ^{de} semester halftijds een klas + in juni aangevuld tot fulltime met zorg in andere vestiging
4. Oktober 2014	Voltijds 5 ^{de} leerjaar (nieuwe school, zelfde scholengemeenschap)

SANNE	
PERIODE	AANSTELLINGEN
1. November 2013	Geen werk 1 dag eind september
2. Februari 2013	Korte vervangingen van telkens een paar dagen Halftijdse vervanging voor twee weken Halftijds tot eind maart + vanaf februari aangevuld met tweede halftijdse
3. Juli 2013	Nieuwe fulltime opdracht: vlinderopdracht
4. Oktober 2014	Geen werk Vrijwilligster: begeleidster op boerderijklassen

TESS	
PERIODE	AANSTELLINGEN
1. November 2013	September: geen werk Oktober: 1 vervanging (school nonkel) Korte vervangingen voor enkele dagen (eenzelfde scholengemeenschap)
2. Februari 2013	Korte vervangingen Geen werk tot in februari Parttime (tante op secretariaat school) + aangevuld met andere korte vervangingen
3. Juli 2013	Na de paasvakantie: fulltime werk (normaal tot einde schooljaar, echter begin juni gedaan) Geen werk 1 dag vervanging (verlengd tot week en een half) Drie dagen werk (klusjes en administratieve taken via nonkel)
4. Oktober 2014	Fulltime vrijwilligster in 2 scholen (huiswerkklas + leerkracht zorg helpen) 1,5 dag vervanging

Bijlage 7: Overzicht respondenten en hun tewerkstelling (Studie 2)

Respondent	Periode van aanstelling	Tewerkstelling Leerkracht	Datum start tewerkstelling in huidige school
Aagje	Schooljaar 2018-2019	6 ^{de} leerjaar	Sinds februari 2015 (ook al eerdere tewerkstellingen in deze school)
Chloë	Schooljaar 2018-2019	2 ^{de} leerjaar	Sinds september 2015
Marie	Schooljaar 2018-2019	5 ^{de} leerjaar	Sinds september 2018
Sanne	Schooljaar 2018-2019	2 ^{de} leerjaar (vast) + Horeca (weekend)	Sinds februari 2015
Tess	Schooljaar 2018-2019	5 ^{de} + 6 ^{de} leerjaar (graadklas)	Sinds september 2015

Bijlage 8: Overzicht respondenten en hun tewerkstelling (Studie 3)

Respondent	Afstudeerjaar	Extra opleiding	School	Start tewerkstelling in die school	Tewerkstelling Leerkracht
Adam	2014	JA	A	2015	3 ^{de} leerjaar
Anneleen	2011	JA	A	2015	5 ^{de} leerjaar
Birthe	2015	/	B	2015	2 ^{de} leerjaar
Brenda	2014	/	B	2014	1 ^{ste} leerjaar
Caro	2014	/	C	2015	5 ^{de} leerjaar
Cassandra	2012	/	C	2014	4 ^{de} leerjaar
Celine	2011	/	C	2014	2 ^{de} leerjaar + zorgleerkracht + ICT
Daan	2014	/	D	2014	6 ^{de} leerjaar + zorgleerkracht
Daphne	2014	/	D	2014	Turnleerkracht in 2 scholen
Emelie	2014	/	E	2014	3 ^{de} leerjaar
Elke	2013	/	E	2014	4 ^{de} leerjaar

Bijlage 9: Overzicht respondenten en hun tewerkstelling (Studie 4)

Respondent	Periode van aanstelling	Tewerkstelling Leerkracht	Datum start tewerkstelling in huidige school
Adam	2018 –2019	3 ^{de} + 5 ^{de} leerjaar	September 2015
Anneleen	2018 –2019	Ambulante leerkracht + 2 ^{de} leerjaar	September 2016
Birthe	2018-2019	5 ^{de} leerjaar	September 2018
Brenda	/	/	/
Caro	2018-2019	5 ^{de} leerjaar	September 2015 Vanaf 19/03/2018 tot 31/06/2018 zwangerschapsverlof
Cassandra	2018-2019	4 ^{de} leerjaar	Oktober 2014
Celine	2018-2019	4 ^{de} leerjaar	September 2016
Daan	2018-2019	6 ^{de} leerjaar (4/5) + ICT coördinator (1/5)	September 2016
Daphne	2018-2019	Turnleerkracht	September 2014 (eerst halftijds, dan 80 % en sinds 2017 voltijds)
Emelie	2018-2019	4 ^{de} leerjaar	September 2013
Elke	2018-2019	6 ^{de} leerjaar	September 2014 Vanaf 01/09/2016 tot 10/12/2016 zwangerschapsverlof

SOCIALE NETWERKEN

Bijlage 10: De sociale netwerken van de beginnende leerkrachten (Studie 3)

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

Legende: Paral = Parallelleerkracht; Duo-col = Duo-collega; Direct = Directie; Lkr = Leerkracht; Spec col = Specifieke collega; LIn = Leerlingen; Zorg = zorgleerkracht/coördinator; Col = Collega's; Ex = Ex-partner

Bijlage 11: De sociale netwerken van de beginnende leerkrachten op T1 en T2 (Studie 4)

Respondent	T1	T2
Adam	- Paralleleleerkracht - Directie - Zorgleerkracht - Partner - Schoonvader	- Paralleleleerkracht - Directie - Leerlingen
Anneleen	- Paralleleleerkracht - Zorgleerkracht - Collega lagere graad - Vroegere collega's - Directie - Leerlingen - Partner	- Paralleleleerkracht - Zorgleerkracht - Specifieke collega - Partner - Kinderen
Birthe	- Specifieke collega - Collega's - Zorgleerkracht - Directie - Ouders van leerlingen - Partner - Eigen ouders - Vrienden	- Collega's - Directie - Partner - Eigen ouders - Broers - Ex-collega
Caro	- Paralleleleerkracht - Zorgleerkracht - Leerlingen - Partner	- Paralleleleerkracht - Partner
Cassandra	- Paralleleleerkrachten - Zorgcoördinator - Directeur - Ouders van leerlingen - Specifieke leerlingen ASS	- Collega 5^{de} leerjaar - Collega 6^{de} leerjaar
Celine	- Duo-collega - Vroegere collega - Directie - Partner - Eigen ouders - Zus - Vrienden - Trainer hobby	- Vroegere collega - Zorgleerkracht - Partner - Eigen ouders
Daan	- Duo-collega - Directie - Collega's (vrienden op school) - Partner - Zus	- Directie - Collega's - Partner - Zus - Eigen ouders - Vrienden
Daphne	- Paralleleleerkracht - Specifieke collega - Jonge collega's - Trainer hobby	- Specifieke collega's - Ex-paralleleleerkracht

Emelie	- Paralleleerkracht - Onderdirectrice - Ouders van leerlingen (3) - Ex-partner - Eigen ouders	- De leerlingen - Collega's 5^{de} leerjaar - Medestudenten van vroeger - Partner - Eigen ouders
Elke	- Paralleleerkrachten - Onderdirectrice - Leerlingen - Partner - Eigen kinderen - Vrienden	- Paralleleerkrachten - Ex-paralleleerkracht - Collega's - De leerlingen - Partner - Eigen kinderen