

**FACEBOOK ALS PROFESSIONALISERINGSINITIATIEF:  
EEN KWALITATIEF ONDERZOEK NAAR DE PERCEPTIES  
VAN BEGINNENDE LERAREN SECUNDAIR ONDERWIJS**

MASTERPROEF II

Aantal woorden: 20 755

**Laure Mouton**

Studentennummer: 01706256

Promotor: prof. dr. Ruben Vanderlinde

Begeleider: dr. Laura Thomas

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in de Pedagogische Wetenschappen:  
pedagogiek en onderwijskunde

Academiejaar: 2019 - 2020



## **Preambule COVID-19'**

Deze masterproef werd gedeeltelijk geschreven in coronatijden. Dit heeft echter geen directe invloed gehad op deze studie. De data was reeds afgenomen voor de start van de coronamaatregelen. Idealiter moest gedurende deze periode enkel de masterproef geschreven worden. Toch hebben de coronamaatregelen een onrechtstreeks effect gehad. Doordat telewerken de norm was en de meeste gezinsleden thuis werkten, heerste er minder concentratie, waardoor het uitvoeren van deze masterproef niet steeds even vlot vooruit ging. Dit heeft ertoe geleid dat deze masterproef later dan voorzien werd ingediend. Aangezien de deadline algemeen was uitgesteld, heeft dit geen problemen met zich meegebracht.

Deze preambule werd in overleg tussen de student en de promotor opgesteld en door beide goedgekeurd.

## Voorwoord

Drie jaar geleden stond ik voor een moeilijke keuze: verder studeren of een job zoeken als leraar. Ik had immers net de lerarenopleiding secundair onderwijs achter de rug in de vakken wiskunde en muzikale opvoeding. Echter, een tewerkstelling als leraar brengt heel wat uitdagingen met zich mee. Dit had ik wel degelijk aan de lijve ondervonden gedurende de stage-ervaringen. Bijgevolg voelde ik mij nog niet voldoende klaargestoomd om het werkveld te betreden. Het was een bewuste keuze om verder te studeren en mijn kennis over onderwijs en de achterliggende pedagogiek uit te breiden. Het beroep leraar en zijn uitdagingen is mij wel steeds blijven aanspreken, wat aan de basis ligt van mijn keuze voor het onderwerp van deze masterproef.

Het schrijven van deze masterproef, waarmee ik mijn opleiding wil afsluiten, vormde een interessant, maar uitdagend proces. Gelukkig kon ik gedurende dit proces rekenen op de steun van verschillende personen. Allereerst wens ik mijn promotor, prof. dr. Ruben Vanderlinde en begeleidster dr. Laura Thomas oprecht te bedanken voor de deskundige ondersteuning en constructieve feedback die zowel face-to-face als online verliep vanwege de coronamaatregelen. Ook wil ik de beginnende leraren bedanken die tijd vrijmaakten om deel te nemen aan dit onderzoek en hun verhaal deelden. Zonder hen was dit onderzoek niet mogelijk. Daarnaast wens ik ook Anke te bedanken voor het zorgvuldig dubbel coderen van de data. Ook bedankt aan het docententeam van de vakgroep onderwijskunde. Hun lessen hebben mij immers geprikkeld voor het schrijven van deze masterproef en mij de mogelijkheid geboden te groeien.

Ook mijn vrienden wens ik te bedanken die deze drukke periode wat draaglijker maakten. Mijn vriend, David, en mijn zus, Tara, bedankt om steeds voor mij klaar te staan, mij een hart onder de riem te steken en een luisterend oor te bieden. Ten slotte ook dank aan mijn ouders voor de morele steun, het nalezen van deze studie, en niettemin de kans die jullie me boden om mijn studies aan te vatten en te vervolledigen.

*Referenties in deze masterproef zijn conform de richtlijnen van de American Psychology Association, zesde editie (APA 6.0).*

## Abstract

Onderzoek stelt vast dat er een grote uitstroom is van beginnende leraren in het Vlaams secundair onderwijs (Celis, 2018). Bijgevolg is goede professionele ondersteuning vereist (Muls et al., 2019). Uit internationaal onderzoek blijkt dat Facebook heel wat mogelijkheden biedt om leraren professioneel te ondersteunen (e.g. Kelly & Antonio, 2016; Muls et al., 2019; Patahuddin & Logan, 2019; Staudt et al., 2013). Het doel van dit onderzoek is dan ook om de percepties van Vlaamse beginnende leraren rond het professioneel gebruik van Facebook in kaart te brengen en te onderzoeken of Facebook wel degelijk ondersteuning biedt aan beginnende leraren. Dit onderzoek is onderbouwd aan de hand van drie theoretisch kaders: de drie types van steun (inhoudelijk, emotioneel en sociaal) gerapporteerd door de Europese Commissie (2010), de acht meest voorkomende uitdagingen voor beginnende leraren zoals opgesteld door Veenman (1984) en het conceptueel raamwerk met betrekking tot de effectiviteit van professionaliseringsinitiatieven door Merchie, Tuytens, Devos en Vanderlinde (2016).

Om dit doel na te streven, is een kwalitatief onderzoeksdesign aangewend, waarbij de onderzoeker een semi-gestructureerd interview afnam bij 18 respondenten. Eerst is elk interview volgens de principes van een within-case analyse thematisch geanalyseerd. Daarna zijn de gelijkenissen en verschillen in kaart gebracht aan de hand van een cross-case analyse. De resultaten tonen aan dat beginnende leraren hoofdzakelijk inhoudelijke steun ervaren op Facebook, gevold door emotionele en praktische steun. Hiermee overeenstemmend wordt er volgens de leraren op Facebook het meest gewerkt rond uitdagingen betreffende lesmateriaal, klasmanagement en het motiveren van leerlingen. Daarnaast geven de leraren aan nieuwe kennis, vaardigheden en attitudes te verwerven door het professioneel gebruik van Facebook en deze toe te passen in hun lessen. Echter, dit gebeurt volgens hen eerder onbewust. Tot slot, zijn er verschillende factoren op vlak van de school, Facebook en de leraar zelf, die een invloed hebben op de mate waarin de leraren Facebook op professioneel vlak raadplegen en het als ondersteunend ervaren. Zo bepaalt de schoolidentiteit of bepaalde informatie bruikbaar en nuttig is en de steun op school of ze Facebook al dan niet moeten raadplegen. De Facebookfactoren, onder andere het toegankelijk karakter van Facebook, de hoge snelheid waaraan informatie wordt gedeeld en de betrouwbaarheid en relevantie van deze informatie, spelen ook een grote rol in het al dan niet professioneel raadplegen van Facebook. Als laatste factoren bepalen ook enkele kenmerken van de beginnende leraren of ze Facebook al dan niet ondersteunend vinden. Dit betreft onder andere de angsten die ze hebben in functie van de openheid van de Facebookgroepen en het verliezen van hun beroepsgeheim, het al dan niet hebben van een goede balans tussen werk en privé op Facebook, het al dan niet reeds ervaren van een drukke tijdsbesteding buiten Facebook en het hebben van voldoende of een tekort aan vakkennis. De discussie geeft een overzicht van de onderzoeksresultaten, de beperkingen van dit onderzoek, de suggesties voor vervolgonderzoek en enkele implicaties voor praktijk en beleid weer.

**Sleutelwoorden:** Facebook, beginnende leraren secundair onderwijs, professionele ondersteuning, verandering in competenties en gedrag, beïnvloedende factoren, kwalitatief onderzoek

# Inhoudsopgave

Preambule COVID-19'	ii
Voorwoord	iii
Abstract	iv
Inhoudsopgave	v
Lijst van figuren en tabellen	vi
Inleiding	7
Hoofdstuk I – Theoretisch kader en probleemstelling	8
1. Literatuurstudie	8
1.1 Beginnende leraren	8
1.2 Professionaliseringsinitiatieven voor beginnende leraren	9
1.3 Facebook als online professionaliseringsinitiatief	11
1.4 Evaluatie van professionaliseringsinitiatieven	13
2. Probleemstelling en onderzoeksvragen	15
Hoofdstuk II – Methodologie	17
1. Procedure	17
2. Participanten	17
3. Instrumenten	18
4. Analyse	19
5. Kwaliteitscriteria	22
Hoofdstuk III – Onderzoeksresultaten	23
Onderzoeksvraag 1	25
Onderzoeksvraag 2	29
Onderzoeksvraag 3	33
Hoofdstuk IV – Discussie	39
1. Onderzoeksvragen	39
2. Beperkingen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek	44
3. Implicaties voor beleid en praktijk	44
Hoofdstuk V - Conclusie	46
Referenties	47
Bijlagen	55

# Lijst van figuren en tabellen

## Figuren

- Figuur 1.* Verfijnd conceptueel raamwerk voor transfereffecten van professionaliseringsinitiatieven. Overgenomen uit *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?* (p. 26) door E. Merchie, M. Tuytens, G. Devos en R. Vanderlinde, 2016, Copyright 2016, Departement Onderwijs en Vorming. .... 15
- Figuur 2.* Verloop van een thematische analyse volgens Braun & Clarke. overgenomen uit *Qualitative research for educational sciences* (p. 240) door G. Van Hove, 2014, Harlow: Pearson Education. .... 20
- Figuur 3.* Boomstructuur van deductieve en inductieve codes..... 21
- Figuur 4.* Cirkeldiagram over de mate waarin de respondenten Facebook gebruiken in functie van hun job ..... 23
- Figuur 5.* Staafdiagram over de manier waarop de participanten Facebookgroepen gebruiken ..... 23

## Tabellen

- Tabel 1 Overzicht respondenten ..... 18

## Inleiding

Wereldwijd, ook in Vlaanderen, is er een grote uitstroom van beginnende leraren<sup>1</sup>. De uitval is het grootst bij beginnende leraren secundair onderwijs, bijna 44 procent (Celis, 2018). Om deze negatieve trend tegen te gaan, is er steeds meer belang voor professionalisering. Echter, voor aanvangsbegeleiding waren er tot het schooljaar 2019-2020 geen middelen voorzien vanuit het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

Tevens gaan leraren, en specifiek ook beginnende leraren, steeds meer op zoek naar informele vormen van professionele ondersteuning, zoals Facebook (Huber, 2010; Kelly & Antonio, 2016). Uit onderzoek blijkt dat Facebook een ideaal ondersteuningsmiddel is om de behoeften van leraren in te vullen en zich te integreren in een praktijkgemeenschap (Staudt et al., 2013). Het is immers een bron voor sociale kennis en steun (Engestrom, 2004; Hakkarainen, Palonen, Paavola, & Lehtinen, 2004; Howe, 2006; Miles, Miles, & Snow, 2005). Internationaal onderzoek over Facebook als professionaliseringsinitiatief spitst zich vooral toe op leraren in het algemeen. Deze onderzoeken focussen op het leerpotentieel verbonden aan Facebook (e.g. Kelly & Antonio, 2016; Muls et al., 2019; Patahuddin & Logan, 2019; Staudt et al., 2013), de redenen waarom leraren Facebook raadplegen (e.g. Hart & Steinbrecher, 2011; Muls et al., 2019; Rutherford, 2010), het gedrag van leraren in professionele Facebookgroepen (e.g. Bissessar, 2014; Duncan-Howell, 2010; Muls et al., 2019; Tour, 2017) en de voorwaarden en restricties van Facebook (e.g. Clarà, Kelly, Mauri, & Danaher, 2015; Clarke & Hollingsworth, 2002; Ferdig, 2007; Gunawardena, Hermans, Sanchez, et al., 2009; Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke, & Baumert, 2011; Staudt et al., 2013).

Deze masterproef verdiept zich echter in het Facebookgebruik van een zeer specifieke doelgroep, namelijk beginnende leraren secundair onderwijs. Het vormt een vervolgstudie op een masterproef waarin een inhoudsanalyse van een openbare Facebookgroep voor beginnende leraren is uitgevoerd (Cloet, 2019). Vooreerst schetst dit vervolgonderzoek een beeld over hoe beginnende leraren secundair onderwijs zich professioneel ondersteund voelen door hun Facebookgebruik. Concreet betekent dit: welke steun ervaren ze door Facebook en welke uitdagingen reduceert Facebook volgens hen. Vervolgens wordt geëxploreerd op welke manier ze de ondersteuning van Facebook zullen toepassen in hun competenties en hun lesgedrag. Tot slot worden de contextuele en persoonlijke factoren die volgens hen hun professioneel Facebookgebruik bevorderen en/of belemmeren onderzocht.

Deze masterproef is ingedeeld in vijf hoofdstukken. Het eerste hoofdstuk bestaat uit een theoretisch kader, de probleemstelling en de onderzoeksvragen die centraal staan in dit onderzoek. In het tweede hoofdstuk volgt een uiteenzetting van de methodologische opzet voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Vervolgens volgt in het derde hoofdstuk een overzicht van de bekomen resultaten. Hoofdstuk vier omvat een discussie waarin de onderzoeksresultaten teruggekoppeld worden aan voorgaand onderzoek. Eveneens zijn in dit hoofdstuk kritische kanttekeningen betreffende het onderzoek, suggesties voor de praktijk, en aanbevelingen voor toekomstig onderzoek geformuleerd. Ten slotte geeft hoofdstuk vijf een conclusie weer.

---

<sup>1</sup> In deze masterproef worden beginnende leraren gedefinieerd als leraren met een tewerkstelling van maximum vijf jaar.



# Hoofdstuk I – Theoretisch kader en probleemstelling

In onderstaande literatuurstudie komen verschillende onderwerpen aan bod. Zo wordt vooreerst verkend wie beginnende leraren zijn en met welke uitdagingen ze geconfronteerd worden. Vervolgens worden de mogelijkheden in het professioneel ondersteunen van beginnende leraren en enkele professionaliseringsinitiatieven diepgaander bestudeerd. Bovendien gaat dit onderzoek in op Facebook als professionaliseringsinitiatief voor beginnende leraren. De literatuurstudie eindigt met het toelichten van het conceptueel raamwerk rond de transfereffecten van professionaliseringsinitiatieven. Tot slot geeft het eerste hoofdstuk een voorstelling van de probleemstelling en de daaruit voortvloeiende onderzoeksvragen weer.

## 1. Literatuurstudie

### 1.1 Beginnende leraren

Een belangrijk concept binnen dit onderzoek is de beginnende leraar. In internationale literatuur worden er diverse termen gebruikt om een leraar, die zich in de eerste werkjaren bevindt, te beschrijven. Enkele voorbeelden hiervan zijn 'early career teacher', 'new teacher', 'novice teacher', en 'beginning teacher' (Baker-Doyle, 2012; Fox & Wilson, 2015; Henry, Bastian, & Fortner, 2011; Hopkins & Spillane, 2014; Papatraianou & Le Cornu, 2014; Peters & Pearce, 2012). Ook in Vlaanderen bestaat hier geen eensgezindheid over. Zo zijn er termen als 'startende leraar', 'interim leraar' en 'afgestudeerde leraar' (Saveyn, 2006). Daarnaast bestaat er ook onenigheid over hoe lang een leraar als beginnend wordt beschouwd. Sommige onderzoekers verwijzen naar de eerste drie jaar na het afstuderen (Fox, Deane, & Wilson, 2010; Mitescu, 2014), anderen naar de eerste vijf jaar (Atteberry, Loeb, & Wyckoff, 2013; Jokinen, Heikkinen, & Morberg, 2012; Kelchtermans & Ballet, 2002; Peters & Pearce, 2012) en volgens nog andere onderzoekers hebben beginnende leraren maximum tien jaar ervaring (Feltovich, Prietula, & Ericsson, 2006; Inman & Marlow, 2004). In deze masterproef wordt een beginnende leraar gedefinieerd als een afgestudeerde leraar die maximum vijf jaar in het werkveld staat.

#### 1.1.1 Uitdagingen bij beginnende leraren

De lerarenopleiding stoomt student-leraren klaar om met een brede basis van kennis, vaardigheden en attitudes te starten in het onderwijs (Guarino, Santibañez, & Daley, 2006). De overgang van de lerarenopleiding naar de beroepspraktijk is echter niet vanzelfsprekend (Kelchtermans & Ballet, 2002). Beginnende leraren komen bij het betreden van het werkveld met vele uitdagingen in aanraking (D'Haveloos & Heylen, 2006; Kelchtermans & Ballet, 2002; Tynjälä & Heikkinen, 2011).

Volgens Shoval, Erlich en Fejgin (2010) zijn er verschillende soorten uitdagingen, namelijk professionele, emotionele en sociale. Een professionele uitdaging bij beginnende leraren is vaak klasmanagement (Kyriacou & Kunc, 2007). Volgens Valcke en De Craene (2016) heeft "klasmanagement betrekking op alle ingrepen, keuzes, maatregelen die garanderen dat een doelgericht leerproces kan plaats grijpen" (p.18). De opstelling van de banken veranderen om een groepswerk efficiënt te laten verlopen, is hier een voorbeeld van. Daarnaast zijn er ook uitdagingen die zich toespitsen op de emotionele aspecten van het lesgeven. Een eerste voorbeeld hieromtrent is de grote werkonzekerheid die beginnende leraren ervaren (Klasse, 2015; Struyven & Vanthournout, 2014; Tynjälä & Heikkinen, 2011). Ze vullen vaak de rol in van allround interim (Klasse, 2015) en hebben hierdoor weinig toekomstperspectief (Struyven & Vanthournout, 2014). Dit kan bijgevolg heel wat emoties, zoals stress en angst, met zich meebrengen (Ingersoll & Strong, 2011; Struyven & Vanthournout, 2014; Tynjälä & Heikkinen, 2011; Veenman, 1984). Een tweede voorbeeld is dat de

lerarenopleiding de toekomstige leraar niet op alle aspecten van de beroepspraktijk kan voorbereiden. Leraar zijn is immers een complex gegeven, waarbij sommige taken enkel in het werkveld zijn aan te leren (Feiman-Nemser, 2001; Ingersoll & Strong, 2011). In tegenstelling tot in vele andere beroepen wordt van beginnende leraren verwacht dat ze bij hun eerste indiensttreding dezelfde taken en verantwoordelijkheden opnemen als ervaren leraren. Ook deze uitdaging zorgt meestal voor overweldigende en onzekere gevoelens bij beginnende leraren (Struyven & Vanthournout, 2014; Tynjälä & Heikkinen, 2011; Veenman, 1984). Tot slot zijn er ook sociale aspecten van het lesgeven die uitdagingen vormen binnen de beroepspraktijk. Een voorbeeld hiervan is de volgende uitdaging: het vinden van een eigen rol of positie binnen de nieuwe werkgemeenschap als beginnende leraar (Tynjälä & Heikkinen, 2011).

Binnen deze masterproef worden de acht meest voorkomende uitdagingen volgens onderzoek van Veenman (1984) vooropgesteld. Deze ranking is verkregen door een meta-analyse van 83 internationale studies. Ondanks het feit dat dit kader decennia geleden is opgesteld, wordt het in recent onderzoek vaak aangewend (e.g. Marent, Deketelaere, Jokikokko, Vanderlinde, & Kelchtermans, 2020; März & Kelchtermans, 2020; Thomas, Tuytens, Devos, Kelchtermans, & Vanderlinde, 2020). Deze acht meest voorkomende uitdagingen worden in dit onderzoek gehanteerd om na te gaan of Facebook beginnende leraren hierin kan ondersteunen. Deze zijn, dalend in voorkomen: klasorde, motiveren van leerlingen, omgaan met individuele verschillen tussen leerlingen of met andere woorden differentiëren, beoordelen van de prestaties van leerlingen, relaties met ouders, klasorganisatie, onvoldoende lesmateriaal en benodigdheden, en omgaan met problemen van individuele studenten. Een concretisering van deze uitdagingen is terug te vinden in de handleiding met codes (bijlage 3).

### **1.1.2 Uitstroom van beginnende leraren**

Door de confrontatie met bovenstaande uitdagingen en een mogelijke praktijkschok als gevolg, stroomt wereldwijd een groot aantal beginnende leraren uit (Guarino et al., 2006; Howe, 2006; Ingersoll & Smith, 2004; OECD, 2005). Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2013) rapporteerde de uitstroom van het aantal Vlaamse leraren onder de 30 jaar, die binnen een periode van vijf jaar na hun eerste indiensttreding, uitvielen. Uit de cijfers blijkt dat 12 procent beginnende leraren kleuteronderwijs, 14 procent beginnende leraren lager onderwijs en 22 procent beginnende leraren secundair onderwijs uitstroomt. Uit cijfers van het Vlaams Parlement uit 2018 blijken deze cijfers ondertussen ongeveer verdubbeld, namelijk 26,1 procent binnen het kleuteronderwijs, 24,6 procent binnen het lager onderwijs en 43,9 procent binnen het secundair onderwijs (Celis, 2018).

De uitstroom van beginnende leraren heeft diverse negatieve gevolgen (Ingersoll, 2001; Struyve, 2017). Zo worden scholen bijvoorbeeld geconfronteerd met een lerarentekort, een versplinterd schoolteam en een continue zoektocht naar leraren. Deze gevolgen hebben geleid tot een sterke basis aan onderzoek omtrent de begeleiding en verdere professionalisering noodzakelijk voor beginnende leraren (e.g. Deketelaere, Kelchtermans, & Robben, 2004; Huling-Austin, Odell, Ishler, Kay, & Edelfelt, 1989; Ingersoll & Smith, 2004; Ingersoll & Strong, 2011; Merchie, Tuytens, Devos, & Vanderlinde, 2016).

## **1.2 Professionaliseringsinitiatieven voor beginnende leraren**

Zoals uit vorige paragraaf blijkt, is voldoende aandacht voor ondersteuning en professionalisering van leraren noodzakelijk. Professionalisering van leraren heeft dan ook een levenslang karakter (Feiman-Nemser, 2001; Kelchtermans, 2001), maar aangezien deze masterproef beginnende leraren secundair onderwijs als doelgroep heeft, zal er enkel gefocust worden op professionele ondersteuning in de inductiefase, ook wel aanvangsbegeleiding genoemd (Ingersoll & Smith, 2004; Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2010). Aanvangsbegeleiding wordt omschreven als “a bridge from student of teaching to teacher of students” (Ingersoll & Smith, 2004, p. 29). Hieruit blijkt dat aanvangsbegeleiding de ondersteuning

van beginnende leraren inhoudt in de overgang van de initiële opleiding naar de beroepspraktijk (Ingersoll & Smith, 2004; Mesens, 2002).

In 2011 werden de middelen voor scholen in Vlaanderen om aanvangsbegeleiding, specifiekere mentoruren, in te richten, afgeschaft omwille van budgettaire redenen. Tenzij Vlaamse scholen zelf verantwoordelijkheid namen in het voorzien van ondersteuning voor hun beginnende leraren, moest de beginnende leraar zelf op zoek naar ondersteuningsmiddelen (Ooghe et al., 2016). Bijgevolg is het niet verwonderlijk dat de informele vormen van professionalisering, zoals het overleggen met collega's, de laatste jaren in Vlaanderen in belang zijn toegenomen (Fox & Wilson, 2015; Struyve et al., 2016). Vanaf 1 september 2019 heeft het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2018) echter opnieuw middelen voor aanvangsbegeleiding voorzien. Aanvangsbegeleiding wordt volgens hen beschouwd als een recht van beginnende leraren en een plicht voor hun scholen. De scholen krijgen de vrijheid om te bepalen hoe ze die middelen gaan inzetten en in welke vorm ze begeleiding aanbieden (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2018).

Aanvangsbegeleiding kan vorm krijgen via verschillende professionaliseringsinitiatieven, wat een belangrijk concept vormt binnen dit onderzoek. Professionaliseringsinitiatieven worden gedefinieerd in verscheidene onderzoeken als processen en activiteiten die expliciet ontworpen zijn voor beginnende leraren om hun eigen kennis, vaardigheden en attitudes te bevorderen en bijgevolg ook het leren van hun leerlingen te versterken (Desimone, 2009; Guskey, 2000, 2003; Merchie et al., 2016; Tienken & Achilles, 2003; Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010). Natuurlijk zijn niet enkel de expliciete en doordachte ontwerpen van professionaliseringsinitiatieven van belang. Ook informele leeractiviteiten, zoals online informatie opzoeken en overleggen met collega's zijn belangrijk. In het algemeen kunnen professionaliseringsinitiatieven dus verschillen op verscheidene dimensies, namelijk formeel versus informeel, traditioneel versus innovatief, kort- versus langdurend, individueel versus collectief, intern versus extern aangestuurd en online versus face-to-face (Deketelaere et al., 2004; Deneire, Van Petegem, & Gijbels, 2009; Desimone, 2009; Hill, Beisiegel, & Jacob, 2013; Tynjälä & Heikkinen, 2011; Van Veen et al., 2010). Volgende paragraaf betreft twee voorbeelden van face-to-face initiatieven, namelijk mentoring en sociaal netwerken met collega's.

### **1.2.1 Face-to-face professionalisering**

Een populair voorbeeld van een formeel face-to-face professionaliseringsinitiatief is mentoring (Ingersoll & Smith, 2004; Jokinen et al., 2012; Norman & Feiman-Nemser, 2005; Stanulis & Floden, 2009). Mentoring is de persoonlijke begeleiding door een ervaren leraar of andere medewerker op school (mentor) aan een beginnend leraar (mentee) (Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009; Ingersoll & Smith, 2004; Ingersoll & Strong, 2011; Roehrig, Bohn, Turner, & Pressley, 2008). Hierbij gidst de mentor de beginnende leraar doorheen de eerste jaren in het werkveld (Ingersoll & Strong, 2011; Roehrig et al., 2008). Mentoring heeft een positieve impact op de tevredenheid, toewijding en betrokkenheid van de beginnend leraar, de instructies tijdens het lesgeven en de prestaties van de leerlingen (Ingersoll & Smith, 2004; Ingersoll & Strong, 2011).

Een voorbeeld van een minder expliciet face-to-face professionaliseringsinitiatief is het sociaal netwerken met collega's (Deneire, Vanhoof, Faddar, & Van Petegem, 2013; European Commission, 2010; Ingersoll, 2001; Ingersoll & Strong, 2011; Merchie et al., 2016; Norman & Feiman-Nemser, 2005). Een sociaal netwerk biedt immers verschillende soorten steun. Zo kan de steun van collega's van inhoudelijke, emotionele en sociale aard zijn (European Commission, 2010). Inhoudelijke steun zorgt ervoor dat beginnende leraren verder ontwikkelen in de verwachte competenties en professioneel groeien. Netwerken met collega's heeft bijgevolg een positief effect op de kennis en vaardigheden van beginnende leraren (Bodell & Hook, 2011; Fox & Wilson, 2015; Struyve et al., 2016). Het communiceren met collega's, die elk hun vakgebied hebben, zorgt er immers voor dat leraren in contact komen met nieuwe ideeën, nieuwe kaders en andere contexten (Tynjälä & Heikkinen, 2011). Een leraar met een groot en divers sociaal netwerk zal dan ook meer toegang hebben tot verschillende soorten kennis en

vaardigheden (Ellison et al., 2007). Daarnaast zorgt het ontvangen van emotionele steun voor een betere omgang met de praktijkschok, stress en andere emoties bij beginnende leraren. Tot slot voelen beginnende leraren zich bij het krijgen van sociale steun lid van het lerarenteam, waardoor ze meer vertrouwd raken met de cultuur en de normen op school (European Commission, 2010). Sociaal netwerken heeft niet enkel een positief effect op de professionele ondersteuning van de leraar. De drie vormen van steun zorgen er eveneens voor dat de jobtevredenheid bij leraren stijgt, waardoor er minder uitval is (Ingersoll & Strong, 2011; McCormack, Gore, & Thomas, 2006). Ook Mansfield, Beltman en Price (2014) geven aan dat leraren met een sterk informeel netwerk, zich meer betrokken en meer gemotiveerd voelen. Hierbij valt echter op te merken dat een sterk netwerk een normatief en subjectief gegeven is. Iedere leraar heeft immers binnen een netwerk nood aan andere actoren of aan een ander soort steun (Ooghe et al., 2016). Daarnaast is binnen deze gedigitaliseerde samenleving een sociaal netwerk niet meer te verengen tot face-to-face connecties met collega's. Ook sociale netwerksites, zoals Facebook, kunnen beschouwd worden als een bron om sociaal te netwerken (Engestrom, 2004; Hakkarainen et al., 2004; Howe, 2006; Miles et al., 2005). Volgende paragraaf gaat dieper in op Facebook als online professionaliseringsinitiatief.

### **1.3 Facebook als online professionaliseringsinitiatief**

Facebook is een populaire sociale netwerksite, waarbij gebruikers aan de hand van een eigen profiel connecties leggen met kennissen, communiceren en informatie delen (Gunawardena et al., 2009). Facebook werd opgericht in 2004 door Mark Zuckerberg. In het vierde kwartaal van 2019 telde Facebook maandelijks gemiddeld 2,5 biljoen actieve gebruikers (Facebook, 2019). Het is een web 2.0 applicatie, wat betekent dat interactie, participatie en collaboratie centraal staan (Gunawardena, Hermans, Richmond, et al., 2009). Bijgevolg kan Facebook als een bron van professioneel netwerken beschouwd worden, al dan niet binnen de onderwijsgemeenschap (Engestrom, 2004; Hakkarainen et al., 2004; McCormack et al., 2006; Miles et al., 2005; Staudt et al., 2013).

#### **1.3.1 Facebookgebruik als leraar**

Ook leraren gaan in het kader van hun job op Facebook op zoek naar sociale ruimtes om contact te leggen, te communiceren en te interageren met peers en experts (Duncan-Howell, 2010; Gunawardena et al., 2009; Pempek, Yermolayeva, & Calvert, 2009; Staudt et al., 2013; Tour, 2017). Steeds meer leraren raadplegen Facebook bijgevolg als informeel, professioneel leermiddel (Duncan-Howell, 2010; Huber, 2010; Kelly & Antonio, 2016). Facebook heeft immers veel communicatietools beschikbaar, zoals chatfuncties, pagina's en groepen, die communicatie en interactie kunnen faciliteren (Gunawardena et al., 2009; Pempek et al., 2009; Staudt et al., 2013). Enkele voorbeelden van Facebookgroepen in Vlaanderen zijn: 'Lesideeën secundair onderwijs', 'Pas voor de klas' en 'Leerkracht zoekt werk: secundair onderwijs'.

Door de mogelijkheid om via bovenstaande tools allerlei bruikbare informatie te delen met een breed netwerk aan peers en experts, kent het gebruik van Facebook als leraar vele voordelen. Facebook heeft immers een permanent, praktisch, vraag- en probleemgestuurd, collaboratief, toegankelijk en gratis karakter (Minocha, 2009; Rutherford, 2010). Volgens Patahuddin en Logan (2019) gaat het communiceren via Facebook dan ook veel vlugger en efficiënter dan traditionele face-to-face communicatie. Volgens Staudt, St. Clair en Martinez (2013) is het professionaliseren via Facebook dan weer effectiever in vergelijking met traditionele professionaliseringsinitiatieven, zoals workshops of seminars. Traditionele initiatieven brengen immers meer passief leren met zich mee, zijn meestal van korte duur, hebben een enge focus en werken vanuit een top-down perspectief (Rutherford, 2010; Staudt et al., 2013; Togneri & Anderson, 2003). Daarnaast geeft Rutherford (2010) ook aan dat zolang traditionele professionaliseringsinitiatieven veel geld kosten en minder gebruiksvriendelijk en toepasbaar zijn, leraren Facebook steeds als een effectief middel voor professionalisering zullen beschouwen. Facebook is daarom een ideaal ondersteuningsmiddel om de behoeften van beginnende

leraren in te vullen en zich te integreren in de lerarengemeenschap (Staudt et al., 2013). Bijgevolg is reeds onderzoek verricht naar wat Facebook precies zo ondersteunend maakt en waarom en op welke manier leraren dit gebruiken. Dit wordt hieronder verder uitgediept.

### **1.3.2 Motieven voor het professioneel gebruik van Facebook**

Wereldwijd zijn er al onderzoeken gedaan naar het gebruik van Facebook bij leraren en zijn de motieven van deze leraren in kaart gebracht. Hart en Steinbrecher (2011) bemerkten dat Facebook vaak ingezet wordt voor volgende professionele doeleinden: (1) om ideeën in verband met instructie te genereren via collaboratie, (2) om professioneel advies te verkrijgen en (3) om te netwerken en up-to-date te blijven (Hart & Steinbrecher, 2011). Daarnaast blijkt uit een onderzoek van Rutherford (2010) in Canada dat bij het raadplegen van de Facebookgroep 'Ontario teachers - resource and idea sharing group' ongeveer een vierde van de Facebookposts gerelateerd is aan vakdidactiek en een vijfde aan tewerkstelling (Rutherford, 2010). Volgens leraren, die lid zijn van 'A Teacher's Voice', een Facebookgroep van Trinidad en Tobago, eilanden voor de kust van Venezuela, helpt Facebook hen bij professionele ontwikkeling door informatie te verschaffen over het curriculum, de verschillende onderwijsmethoden, de instructie met behulp van technologie, de algemene bezorgdheden van leraren, de ethische bezwaren en actuele problemen lokaal en wereldwijd (Bissessar, 2014). Bovendien blijkt uit ditzelfde onderzoek dat leraren elkaar in de Facebookgroep ondersteunen betreffende zowel persoonlijke als emotionele kwesties (Bissessar, 2014).

Ook in Vlaanderen werd reeds onderzocht met welke redenen leraren deelnemen aan professionalisering via de Facebookgroep 'Lesideeën secundair onderwijs' (Muls et al., 2019). In dit laatste onderzoek haalden de onderzoekers volgende vier verklaringen aan, namelijk om (1) nieuwe lesideeën te verkrijgen, (2) lesideeën te delen, (3) om hulp te vragen en (4) te leren van anderen. Tot slot valt uit de masterproef van Cloet (2019) te besluiten dat beginnende leraren in de specifieke Facebookgroep het meest op zoek gaan naar sociale steun, gevolgd door professionele steun. Emotionele steun kwam het minst aan bod (Cloet, 2019). Een andere bevinding uit dit onderzoek is dat beginnende leraren het meeste berichten posten in verband met de uitdagingen omtrent tewerkstelling, (pedagogische) inhoudelijke kennis en het curriculum. De uitdagingen waar het minst over werd gepost in de Facebookgroep hadden betrekking tot administratie, tijdsmanagement en professionaliseringsactiviteiten. Daarnaast werden het meest aantal uitdagingen besproken in de maanden augustus, januari en juni (Cloet, 2019). Naast de voordelen en mogelijkheden die Facebook met zich meebrengt voor leraren, is er ook onderzoek gevoerd naar de voorwaarden en restricties verbonden aan Facebook.

### **1.3.3 Voorwaarden en restricties**

In deze paragraaf zijn enkele voorwaarden omtrent Facebook als professioneel ondersteuningsmiddel opgelijst. Een ideale online, leraargerichte en professionele ontwikkelingsomgeving moet immers (1) mentoring met zich mee brengen, (2) actieve participatie faciliteren, (3) de leraar in staat stellen om te communiceren en hierbij feedback uit te wisselen en (4) een veilige plaats zijn om nieuwe ideeën uit te testen (Ferdig, 2007). Echter, Facebook voldoet niet aan alle bovenstaande voorwaarden, zoals blijkt uit onderzoek van Clarà, Kelly, Mauri en Danaher (2015). Ook besluit dit onderzoek dat niet elke leraar, als lid van een Facebookgroep gericht op professionalisering, reflecteert over en feedback geeft op een Facebookpost. Daarnaast verschilt iedere leraar ook in de mate van expressie en zelfonthulling bij het gebruik van Facebook (Gunawardena et al., 2009). Een grote open Facebookgroep kan dus beschouwd worden als een bron voor pragmatisch advies, maar biedt weinig ruimte voor reflectie en feedback over de praktijk (Clarke, Triggs, & Nielsen, 2014; Richter et al., 2011). Daarenboven is het volgens nieuwe leden van een Facebookgroep makkelijk om commentaar te geven of aankondigingen te plaatsen op de groep, maar het posten van hun eigen vragen omtrent professionele noden vormt een uitdaging (Rutherford, 2010; Staudt et al., 2013). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat Facebook niet voldoet

aan de voorwaarde dat een discussie omtrent persoonlijke onderwijspraktijken gebaseerd moet zijn op vertrouwen, stabiliteit en collegialiteit (Clarà et al., 2015; Goodyear, Casey, & Kirk, 2014). Daarnaast brengt het professioneel gebruik van Facebook ook restricties met zich mee, die in rekening moeten gebracht worden bij het professioneel gebruik van dit sociaal medium.

Ten eerste bestaat het gevaar dat een Facebookgroep te veel informatie verschaft en de leraar zichzelf hierin verliest (Patahuddin & Logan, 2019). Ten tweede hebben beginnende leraren de behoefte aan veilige ruimtes waar ze nieuwe methodes en strategieën kunnen uitproberen en hun ervaringen kunnen bespreken met collega's, zonder dat dit enige gevolgen voor hun carrière meebrengt. Dit kan echter niet gegarandeerd worden bij een online tool zoals Facebook. Hoewel Facebook verschillende privacy-instellingen biedt om dit te compenseren, verzekert het niet dat alleen de toegestane personen informatie kunnen bekijken en/of het niet publiekelijk beschikbaar wordt gesteld (Staudt et al., 2013). Daarenboven slaat de data-server van Facebook steeds bepaalde informatie op. Dit wordt ook wel de privacy-paradox van Facebook genoemd (Barnes, 2006). Leraren moeten bijgevolg leren hoe ze persoonlijke gegevens binnen een dergelijke online ruimte kunnen beschermen (Grahame, 2008). Ten derde blijkt dat leraren het moeilijk hebben om bij het spontaan gebruik van Facebook een balans te vinden tussen het spreken en handelen vanuit hun persoonlijke rol en vanuit hun rol als leraar (Grahame, 2008; Staudt et al., 2013). Verschillende onderzoekers suggereren dat het dynamisch managen van verschillende rollen moeizaam verloopt op sociale media, waardoor personen op dergelijke sociale media vaak vanuit meerdere rollen tegelijk handelen (Ollier-Malaterre, Rothbard, & Berg, 2013; Symon, Chamakiotis, Whiting, & Roby, 2014). Bijgevolg bestaat een gevaar op vervaging van de grens tussen publiek en privé (Symon et al., 2014).

Zoals uit bovenstaande informatie blijkt, zijn er enkele kanttekeningen bij het professioneel gebruik van Facebook. Ook in dit onderzoek is het de bedoeling dat leraren hun ervaringen kritisch beoordelen. Het laatste onderdeel van deze literatuurstudie betreft dan ook het evalueren van professionaliseringsinitiatieven.

#### **1.4 Evaluatie van professionaliseringsinitiatieven**

Eenmaal verdiept in enkele verschillende professionaliseringsinitiatieven, zoals het professioneel gebruik van Facebook, is het van belang om er kritisch bij stil te staan en ze te evalueren. Leraren kunnen immers aan een veelheid en verscheidenheid aan initiatieven deelnemen, maar wat het initiatief werkelijk in de praktijk teweeg brengt, wordt vaak niet in vraag gesteld. Het evalueren van een professionaliseringsinitiatief is cruciaal in het maken van vernieuwende beslissingen omtrent de inhoud of vormgeving van het initiatief, wat gewenste veranderingen in de praktijk kunnen bewerkstelligen (Merchie et al., 2016).

Een model, opgesteld vanuit de doelstelling om verschillende professionaliseringsinitiatieven te kunnen evalueren, is het verfijnd conceptueel raamwerk van Merchie et al. (2016) (Figuur 1). Dit is een recent en omvattend model, afgestemd op de Vlaamse onderwijscontext. In deze masterproef wordt het toegepast om de effecten van het professionaliseringsinitiatief Facebook in kaart te brengen. Het raamwerk bestaat uit een interactie tussen drie componenten: de kenmerken van een effectief professionaliseringsinitiatief, de kwaliteit en het lesgedrag van de leraar en de contextuele en persoonsfactoren.

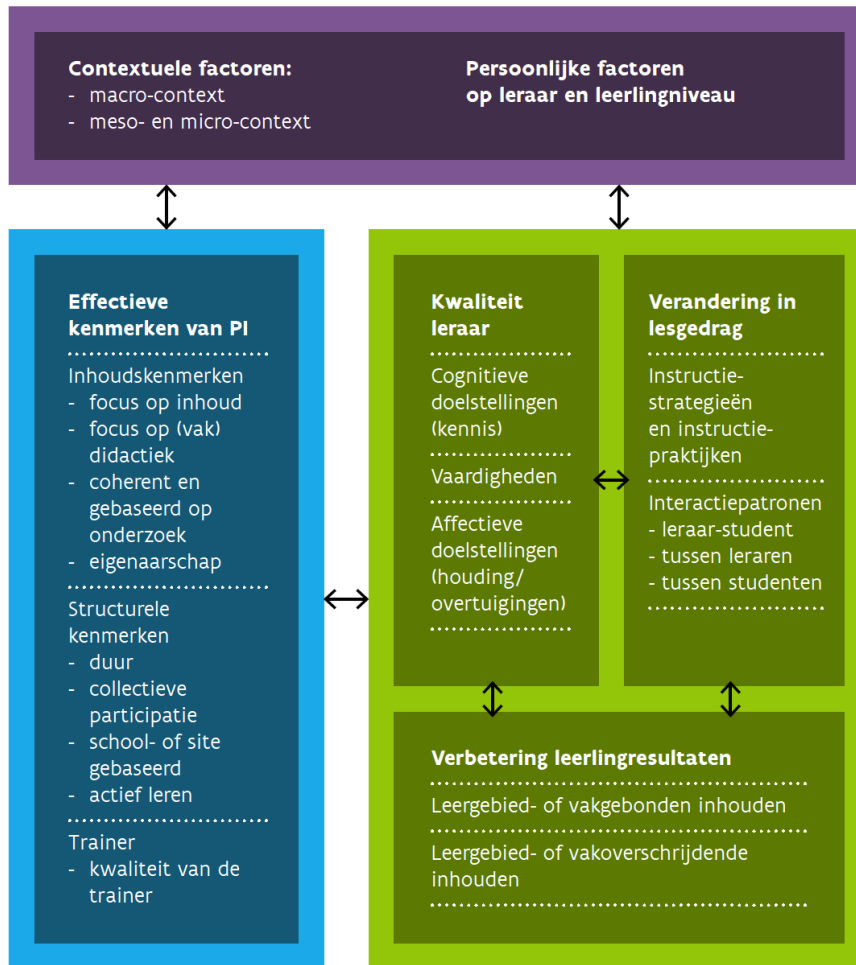
Een eerste component bestaat uit een aantal *kenmerken die een professionaliseringsinitiatief effectief maken*. Deze kenmerken betreffen de inhoud, de organisatie en de trainer van het initiatief. Het deelnemen aan een professionaliseringsinitiatief dat voldoet aan deze kenmerken, zorgt voor een grotere kans op een goede professionalisering van de leraar en bijgevolg meer leerwinst bij de leerlingen.

Een tweede component is de *kwaliteit en het lesgedrag van de leraar*, waarop een professionaliseringsinitiatief een effect kan hebben. De kwaliteit van de leraar betreft een verandering

van kennis op drie domeinen: het cognitieve domein, het vaardigheidsdomein en het affectieve domein. Het cognitieve domein bestaat uit vakinhoudelijke en vakdidactische kennis. De inhoudelijke kennis van leraren betreft kennis over een leergebied of vak. De vakdidactische kennis van leraren slaat op de kennis over hoe specifieke inhouden best aan te leren zijn bij leerlingen. Naast het transfereffect op de cognitieve leerdoelstellingen, zijn er ook wat betreft de vaardigheden van de leraar, namelijk wat leraren kunnen doen met wat ze geleerd hebben zonder dit effectief in hun klaspraktijk toe te passen. Tot slot is er ook een transfereffect ten opzichte van de affectieve leerdoelstellingen, met andere woorden de attitudes en overtuigingen die ze hebben ten opzichte van lesgeven en zichzelf als leraar (Merchie et al., 2016).

Onder lesgedrag zijn twee soorten veranderingen te onderscheiden. Ten eerste kunnen er zich veranderingen in de instructiestrategieën en praktijken voordoen, zoals het vermogen van leraren om hun instructie aan te passen aan bepaalde onderwijsbehoeften of het leren geven van constructieve feedback. Ten tweede kunnen er zich veranderingen in interactiepatronen voordoen tussen leraren en studenten en/of tussen leraren en tussen studenten onderling. Voorbeelden hiervan zijn: positieve interacties tussen leraren om samen oplossingsstrategieën van leerlingen bij wiskundetaken te ontleden of positieve interacties tussen klasgenoten (Merchie et al., 2016). Tevens zijn er ook transfereffecten mogelijk van de professionaliseringsinitiatieven op de resultaten van leerlingen.

De derde component betreft zowel *contextuele als persoonsfactoren*, wat mogelijks beïnvloedende factoren zijn in de effecten van een professionaliseringsinitiatief. Enkele contextuele factoren die een positieve invloed hebben op de transfereffecten zijn: de schoolcultuur, de atmosfeer op school, administratieve en organisatorische structuren, het onderwijsbeleid en de hervormingen, de werkcondities van leraren en de visies omtrent gepaste professionele ontwikkeling (Merchie et al., 2016). Naast contextuele factoren blijken ook een aantal persoonlijke kenmerken van leraren van belang, zoals geslacht, leeftijd en kwalificatieniveau. Mannelijke leraren, leraren met een lager kwalificatieniveau en de jongste en oudste leraren nemen bijvoorbeeld in mindere mate deel aan professionaliseringsinitiatieven. Tot slot zijn ook leerlingenkenmerken in de evaluatie van een professionaliseringsinitiatief van belang (Merchie et al., 2016).



*Figuur 1.* Verfijnd conceptueel raamwerk voor transfereffecten van professionaliseringsinitiatieven. Overgenomen uit *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?* (p. 26) door E. Merchie, M. Tuytens, G. Devos en R. Vanderlinde, 2016, Copyright 2016, Departement Onderwijs en Vorming.



## 2. Probleemstelling en onderzoeksvragen

In Vlaanderen is er een grote uitval van beginnende leraren secundair onderwijs, namelijk bijna 44 procent (Celis, 2018). De Vlaamse scholen kregen tot het schooljaar 2019-2020 geen middelen om aanvangsbegeleiding in te richten voor deze beginnende leraren. Daarenboven gaan steeds meer leraren op zoek naar informele vormen van steun en professionaliseringsinitiatieven, waaronder Facebook (Duncan-Howell, 2010; Huber, 2010; Kelly & Antonio, 2016). Uit internationaal onderzoek blijkt dat Facebook heel wat mogelijkheden biedt om leraren professioneel te ondersteunen (e.g. Kelly & Antonio, 2016; Muls et al., 2019; Patahuddin & Logan, 2019; Staudt et al., 2013). Deze onderzoeken zijn meestal in functie van alle leraren uitgevoerd, waardoor de specifieke doelgroep beginnende leraren secundair onderwijs nog niet eerder werd onderzocht. Bovendien kunnen de resultaten uit internationale literatuur niet zomaar worden overgenomen en toegepast op de Vlaamse onderwijscontext. Deze masterproef richt zich op dit hiaat in de literatuur.

Meer specifiek zal het voorliggende onderzoek zich focussen op de ondersteuning die beginnende leraren ervaren bij hun professioneel gebruik van Facebook. Dit onderzoek wordt onderbouwd aan de hand van drie theoretisch kaders: de drie types van steun (inhoudelijk, emotioneel en sociaal) gerapporteerd door de Europese Commissie (2010), de acht meest voorkomende uitdagingen voor beginnende leraren zoals opgesteld door Veenman (1984) en het conceptueel raamwerk met betrekking tot de effectiviteit van professionaliseringsinitiatieven door Merchie et al. (2016).

Bovenstaande probleemstelling vertaalt zich in volgende onderzoeksvragen:

- 1) Op welke manier ondersteunt Facebook beginnende leraren secundair onderwijs uitgaande van de verschillende soorten steun, onderzocht door de Europese Commissie (2010), en de acht meest voorkomende uitdagingen voor beginnende leraren, opgesteld door Veenman (1984)?
- 2) Op welke manier ervaren beginnende leraren secundair onderwijs een verandering in hun competenties en hun gedrag door het professioneel gebruik van Facebook binnen het model van Merchie et al. (2016)?
- 3) Hoe bepalen de context en de persoonlijke factoren van de leraren, binnen het model van Merchie et al. (2016), de ondersteuning die Facebook biedt volgens beginnende leraren secundair onderwijs?

## Hoofdstuk II – Methodologie

Om bovenstaande onderzoeksvragen te beantwoorden, werd gekozen voor een kwalitatief onderzoek. Dit schepte een kwalitatief beeld over hoe beginnende leraren secundair onderwijs Facebook als professionele ondersteuning ervaren in functie van de drie vooropgestelde onderzoeksvragen. Kwalitatief onderzoek is immers uitermate geschikt om inzicht te bieden in de percepties, meningen en de betekenisgeving van participanten (Cambre & Waeye, 2001). De kwalitatieve onderzoeksmethode, in dit onderzoek vooropgesteld en toegepast, is het afnemen van semi-gestructureerde interviews. Er werd voor deze methode gekozen, omdat dit onderzoek vooral geïnteresseerd is in de individuele visies, percepties, belevingen en specifieke achtergrond van de beginnende leraren. Hierbij zal de complexiteit en gelaagdheid van de opvattingen van de respondenten over hun professioneel gebruik van Facebook bewaard blijven (Cambre & Waeye, 2001; Reulink & Lindeman, 2005; Silverman, 2006). Daarenboven werd er nog niet veel Vlaams onderzoek gevoerd naar Facebook als professionaliseringsinitiatief. Het afnemen van semi-gestructureerde interviews is dan ook een ideale methode om exploratief aan de slag te gaan en een breed beeld te schetsen van de resultaten. Opeenvolgend worden in volgende paragrafen de procedure, de participanten, de instrumenten, de analyse en de kwaliteitscriteria van dit onderzoek besproken.

### 1. Procedure

De toegepaste selectiemethode, is de *voluntary response sampling*, waardoor de onderzoeker een steekproef verkreeg op basis van vrijwillige reactie uit een grotere groep genodigden (Callaert, z.d.). Hierbij is een Facebookpost geplaatst op enkele Facebookgroepen voor leraren, namelijk 'Pas voor de klas' en 'Lesideeën secundair onderwijs' met een link naar een Google Form. De respondenten dienden aan volgende criteria te voldoen: (1) de respondenten zijn beginnende leraren, m.a.w. leraren die maximum vijf jaar lesgeven en (2) ze gebruiken Facebook als hulp- en/of communicatiemiddel in hun job als leraar. In het Google Form konden de vrijwillige respondenten zich inschrijven voor een verdere deelname aan het onderzoek. De voorwaarden werden hierin nogmaals bevestigd, zodat zeker elke inschrijving bruikbaar was. Daarnaast verzamelde de onderzoeker in het Google Form basisinformatie over hoe de leraren gebruik maken van Facebook in hun job. Dit wordt binnen het hoofdstuk onderzoeksresultaten uitgebreid besproken. Tot slot kon de respondent een datum en tijdstip voorstellen voor het afnemen van het semi-gestructureerd interview.

Opvallend was de eerder lage respons op de Facebookposts. Hierdoor werd dezelfde uitnodiging opnieuw gepost, maar dit keer werden er ook enkele bijkomende Facebookgroepen voor leraren aangeschreven: 'Lesideeën PAV', 'Leerkracht zoekt werk: secundair onderwijs' en 'Voor alle leerkrachten secundair onderwijs'. Daarnaast deed de onderzoeker ook steeds na elk interview aan *snowball sampling* (Berg, 2006) om meer participanten te verzamelen. Dit is een steekproef waarbij de reeds betrokken respondenten de onderzoekers doorverwijzen naar andere mogelijk respondenten, die aan de voorwaarden voldoen (Berg, 2006). Ook hier was de respons eerder laag. Hoewel de groep respondenten eerder beperkt is (n=18), leverde dit 18 uur aan rijke audio-opname op.

### 2. Participanten

De onderzoekspopulatie in deze masterproef bestaat uit beginnende leraren secundair onderwijs die Facebook gebruiken in het uitvoeren van hun job. Binnen dit onderzoek verkreeg de onderzoeker een selecte steekproef van 18 respondenten. Hierbij is het belangrijk te vermelden dat de leeftijd van de respondenten varieert, doordat er ook een drietal participanten eerst een andere job uitvoerden en uiteindelijk een carrièreswitch maakten. Tabel 1 geeft beknopt enkele gegevens van de respondenten weer.

Tabel 1

*Overzicht respondenten*

<b>Pseudoniem</b>	<b>Woonplaats</b>	<b>Geslacht</b>	<b>Aantal jaren werkzaam in het onderwijs</b>
Respondent 1	West-Vlaanderen	V	1
Respondent 2	West-Vlaanderen	V	2
Respondent 3	Vlaams Brabant	V	4
Respondent 4	West-Vlaanderen	V	3
Respondent 5	Oost-Vlaanderen	V	2
Respondent 6	Antwerpen	V	3
Respondent 7	West-Vlaanderen	V	3
Respondent 8	Brussel	V	2
Respondent 9	Vlaams Brabant	M	1
Respondent 10	West-Vlaanderen	V	4
Respondent 11	Antwerpen	M	1
Respondent 12	West-Vlaanderen	V	1
Respondent 13	Oost-Vlaanderen	V	1
Respondent 14	Antwerpen	M	3
Respondent 15	Vlaams Brabant	V	1
Respondent 16	Limburg	V	1
Respondent 17	Limburg	V	2
Respondent 18	Oost-Vlaanderen	V	1

### 3. Instrumenten

Zoals reeds vermeld, is in dit onderzoek gewerkt met semi-gestructureerde interviews. Elke respondent nam eenmalig deel aan een interview, met een gemiddelde duur van een uur. Bij de meeste respondenten is het interview face-to-face afgenomen. Door moeilijkheden in verplaatsing, werd het interview sporadisch telefonisch afgenomen. Alle interviews werden opgenomen, om diepgaande verwerking van de data te bewerkstelligen.

Het semi-gestructureerd interview startte met een uitgebreide introductie. Hierin werden eerst het onderzoeksdoel en de duur van het interview toegelicht. Het was dan ook cruciaal dat de respondenten het onderzoeksdoel volledig begrepen (Van Hove & Claes, 2011). Bovendien werd voor het afnemen van het onderzoek telkens aan de respondenten gevraagd een geïnformeerde toestemming te ondertekenen omtrent een opname van het interview en het anoniem gebruik van de gegevens. Het

template bevindt zich in bijlage 2. De ondertekende toestemmingen werden bezorgd aan de hoofdpromotor prof. dr. Ruben Vanderlinde.

Daar de interviewleidraad semi-gestructureerd is, zijn er een aantal onderwerpen en vragen vooraf bepaald, opdat de onderzoeker het interview richting kan geven. De vragen binnen de interviewleidraad zijn opgesteld volgens drie kaders, namelijk de verschillende soorten steun (European Commission, 2010), de acht meest voorkomende uitdagingen bij beginnende leraren (Veenman, 1984) en het conceptueel raamwerk in functie van de effectiviteit van de professionaliseringsinitiatieven (Merchie et al., 2016). In dit laatste conceptueel raamwerk zijn enkel de tweede en derde component vooropgesteld. De effectieve kenmerken van het professionaliseringsinitiatief Facebook volgens de eerste component zijn bijgevolg niet in kaart gebracht. Dit vanwege de vele verschillende Facebookgroepen met elk hun eigen kenmerken, waaraan de respondenten deelnemen. Ook het laatste onderdeel van de tweede component, namelijk de transfereffecten van het professionaliseringsinitiatief op de resultaten van leerlingen, zijn niet onderzocht. Dit vanwege de zuivere focus op de beginnende leraren en hun percepties en ervaringen.

Binnen de semigestructureerde interviewleidraad zijn de vragen in een logische volgorde gestructureerd, naargelang diepgang van de vragen en de onderwerpen per onderzoeksvraag. Het was echter wel toegestaan de volgorde van de vragen te veranderen naargelang de vorderingen binnen het gesprek. Daarnaast was de interviewer een actieve luisteraar en werden de nodige bijkomende vragen gesteld om de rijkdom en diepgang van het interview te bevorderen. Flexibiliteit was dan ook een belangrijk kenmerk van dit kwalitatief onderzoek (Reulink & Lindeman, 2005; Van Hove, 2014).

Na het opstellen van de interviewleidraad werd een pilootstudie afgenomen. De onderzoeker kon hierdoor meer ervaring opdoen in het afnemen van de interviewleidraad en daarnaast werd er getest of de opgestelde instructies of vragen wel duidelijk waren. Na het pilootinterview werd de interviewleidraad gewijzigd. Dit niet inhoudelijk, maar wel qua opstelling van de vragen en zinsbouw. Het onderzoeksproces was dan ook niet lineair of circulair, maar integratief, waarbij de onderzoeker voortdurend sprong van de ene naar de andere fase (Mortelmans, 2013). De definitieve interviewleidraad bevindt zich in bijlage 1.

Na de afname van de interviews, zijn deze getranscribeerd. De transcripties zijn vanwege de privacy van de participanten enkel bezorgd aan de hoofdpromotor prof. dr. Ruben Vanderlinde.

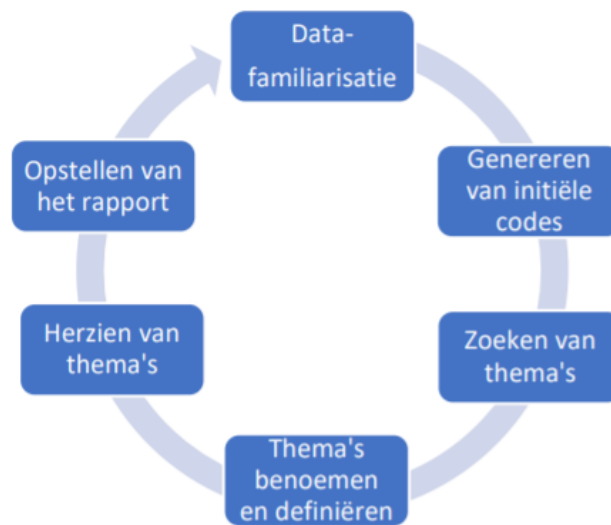
#### **4. Analyse**

Het analyseren van de transcripties verliep aan de hand van een within-case analyse en een cross-case analyse (Miles & Huberman, 1994). Eerst is er een within-case analyse uitgevoerd, waarbij elke transcriptie apart werd geanalyseerd volgens een thematische analyse. Daarna vergeleek de onderzoeker deze resultaten bij de verschillende respondenten aan de hand van een cross-case analyse en werden de thema's, gelijkenissen en verschillen onderzocht. Dit schepte een breed, maar niet generaliseerbaar, beeld over de data (Miles & Huberman, 1994).

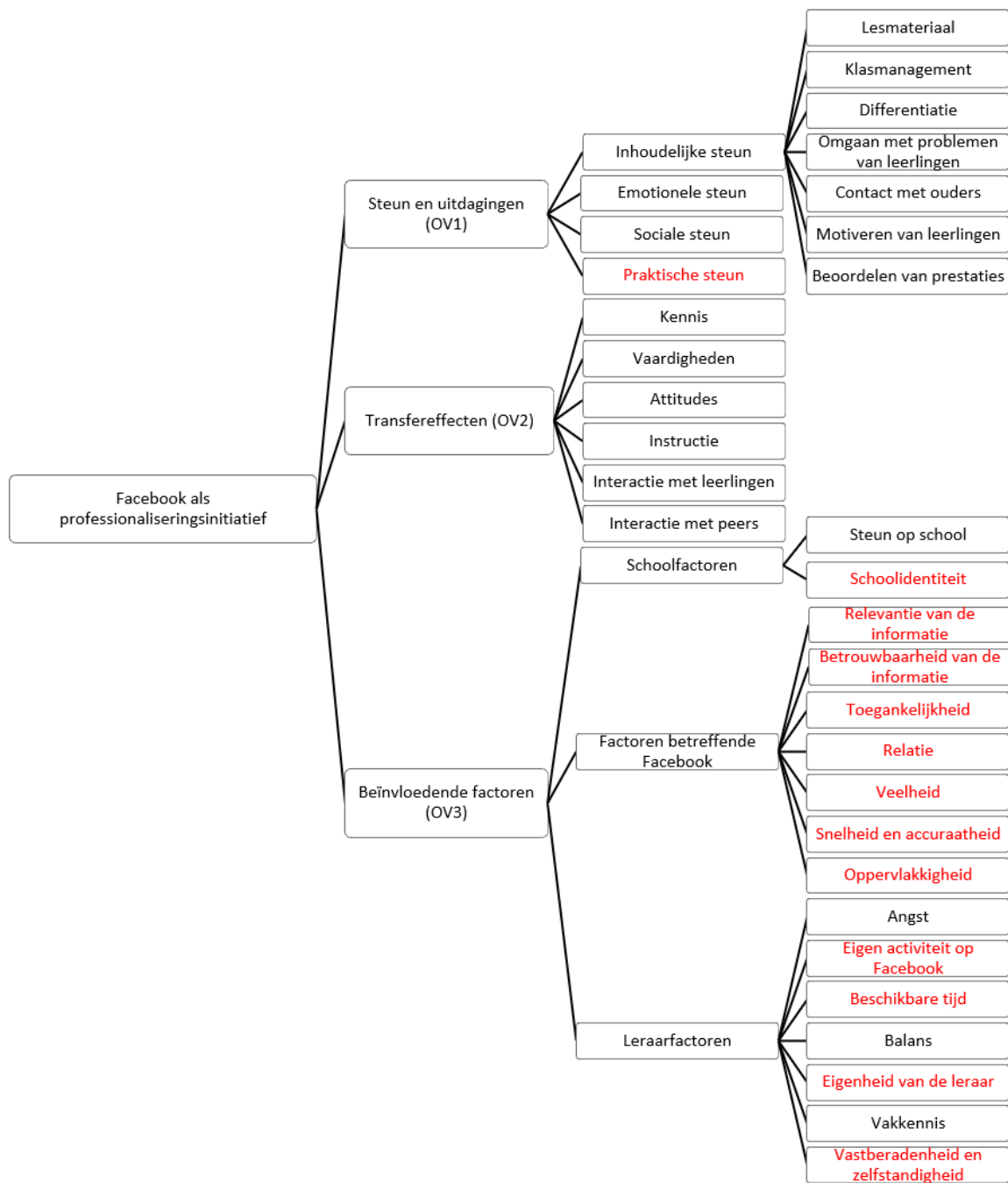
Zoals daarnet vermeld, analyseerde de onderzoeker de data per transcriptie volgens een thematische analyse (Braun & Clarke, 2006; Howitt, 2011; Howitt & Cramer, 2010; Van Hove, 2014). Een thematische analyse is een methode gebruikt om thema's te identificeren, analyseren en rapporteren binnen kwalitatieve data (Braun & Clarke, 2006). Bij het thematisch analyseren van de transcripties is gebruik gemaakt van de analysesoftware NVivo12. Dit programma biedt de mogelijkheid om binnen transcripties thema's te onderscheiden, te classificeren en te coderen (Mortelmans, 2011).

Het uitvoeren van de thematische analyse verliep volgens het kader van Braun en Clarke (2006) (Figuur 2). Ten eerste is het belangrijk dat de onderzoeker zich diepgaand familiariseert met de data. De onderzoeker deed dit door de interviews grondig te (her)beluisteren en de transcripties zorgvuldig door te lezen om de belangrijke gegevens te selecteren relevant voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Ten tweede werd de data gekoppeld aan enkele codes. De bedoeling van het

toekennen van deze codes is om wat er gezegd is naar een hoger abstract niveau te brengen (Braun & Clarke, 2006; Van Hove, 2014). Eerst werden op basis van de topics in de interviews een aantal codes deductief aangemaakt in NVivo12. Vervolgens werden inductief nieuwe codes aangemaakt op basis van de data. Daarna werden in de thematische analyse, gelijkgesteld aan stap drie, vier en vijf in het kader van Braun en Clarke (2006), de codes ondergebracht in overkoepelende thema's en werden deze verder verfijnd en gedefinieerd (Braun & Clarke, 2006). De codes en thema's werden in de boomstructuur op volgende pagina weergegeven. De zwarte codes stellen hierbij de deductieve codes voor; de rode de inductieve codes. Een opmerking hierbij is dat klasmanagement geen inductieve, maar een deductieve code is, omdat het als een samenvoeging wordt beschouwd van de uitdagingen klasorde en klasorganisatie opgesteld door Veenman (1984). Verder bevindt er zich in bijlage 3 een handleiding van de codes, waarin de definiëring per code vermeld staat. Tot slot werd een rapport opgesteld. Dit komt overeen met de sectie resultaten, hieronder door te nemen.



Figuur 2. Verloop van een thematische analyse volgens Braun & Clarke. Overgenomen uit *Qualitative research for educational sciences* (p. 240) door G. Van Hove, 2014, Harlow: Pearson Education.



Figuur 3. Boomstructuur deductieve en inductieve codes

## 5. Kwaliteitscriteria

Binnen dit onderzoek werd gestreefd naar een hoge betrouwbaarheid en validiteit. Volgens Lincoln en Guba (1985) gelden volgende criteria voor kwalitatief onderzoek:

**Credibility** of ook wel interne validiteit geeft aan of het onderzoek meet wat de onderzoekers wouden meten. Aangezien de onderzoeksvragen peilen naar meningen en ervaringen van beginnende leraren omtrent hun Facebookgebruik is het gebruik van kwalitatieve onderzoeksmethoden, zoals hier de semi-gestructureerde interviews, het meest aangewezen. Daarnaast heeft de onderzoeker zich verdiept in de cultuur en de setting van Facebook, ook wel *prolonged engagement en persistent observation* genoemd (Lincoln & Guba, 1985). Hierbij werden de Facebookgroepen opgevolgd en geobserveerd, zodat de onderzoeker de eigen vooroordelen overstijgt en foutieve gegevens kan detecteren, verklaren en voorkomen. Daarnaast zorgt dit voor een beter en meer diepgaand begrip tussen de respondenten en de onderzoeker. Tot slot werden er enkele debriefing gesprekken (Baarda et al., 2018) georganiseerd met begeleidster dr. Laura Thomas.

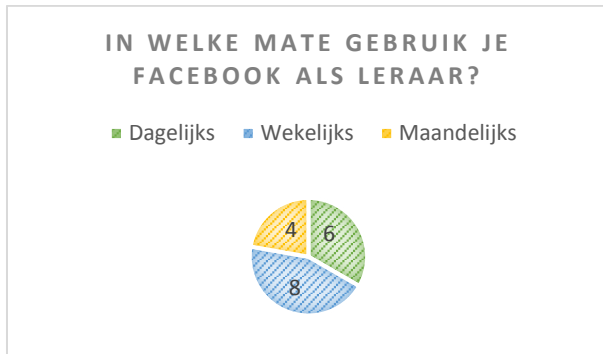
**Transferability** of externe validiteit is beperkt door de eerder kleine groep van 18 respondenten, ook al werden de respondenten op een willekeurige manier geselecteerd. Ondanks deze beperking is de onderzoeker ervan overtuigd dat de resultaten inzicht kunnen bieden in de percepties en ervaringen van beginnende leraren en is het niet de bedoeling om te generaliseren. De resultaten geven immers de individuele meningen weer van beginnende leraren over hun Facebookgebruik binnen hun job.

**Dependability** gaat na of de resultaten consistent zijn in geval van een herhaling van het onderzoek. In deze masterproef werd gebruik gemaakt van een audit trail (Lincoln & Guba, 1985). Hierdoor is herhaalbaarheid van het onderzoek gegarandeerd. In het onderzoek werden immers de gebruikte onderzoeksmethoden en -technieken, de onderzoekssituaties en de respondenten zo gedetailleerd mogelijk omschreven. Ook de transcripten van interviews zijn beschikbaar gesteld aan de promotor prof. dr. Ruben Vanderlinde, wat dit onderzoek herhaalbaar maakt. Daarnaast werd het proces van dit onderzoek steeds kritisch geanalyseerd samen met masterproefbegeleider dr. Laura Thomas. Tot slot werden de resultaten regelmatig besproken en werden vijf semi-gestructureerde interviews dubbel gecodeerd met een externe masterproefstudente. De output hiervan staat in volgende paragraaf beschreven (bijlage 4).

**Confirmability** is de mate waarin de bevindingen van het onderzoek gevormd zijn door de respondenten en niet gebiased zijn door de motivatie of de interesse van de onderzoeker. Om aan dit criterium te voldoen, werd gebruik gemaakt van *prolonged engagement*, zodat de onderzoeker minder vooroordelen had over de setting van het onderzoek en bijgevolg de bias kleiner wordt (Lincoln & Guba, 1985). Tevens hebben de onderzoeker en een externe masterproefstudente vier interviews onafhankelijk geanalyseerd aan de hand van een code-handleiding (bijlage 3) en werd er vergeleken of dezelfde codes werden toegekend. Het onderzoek bewaamt een interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van 0,795 Cohens Kappa uit. Volgens de interpretatie van Landis en Koch (1977) behoort dit tot de categorie 'substantial', wat wijst op een degelijke interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (Landis & Koch, 1977).

## Hoofdstuk III – Onderzoeksresultaten

Dit hoofdstuk betreft een bespreking van de onderzoeksresultaten, gestaafd aan de hand van citaten van de respondenten. Na het citaat staat steeds vermeld van welke respondent het citaat afkomstig is. Omwille van de privacy is elke participant benoemd met het vooropgestelde pseudoniem. De onderzoeksresultaten worden besproken per onderzoeksvraag. Vooreerst volgt een korte toelichting rond het Facebookgebruik van de respondenten.



Figuur 4. Cirkeldiagram over de mate waarin de respondenten Facebook gebruiken in functie van hun job



Figuur 5. Staafdiagram over de manier waarop de participanten Facebookgroepen gebruiken

Op basis van de data van het Google Form werden bovenstaande grafieken opgesteld. Zo blijkt dat de meerderheid van de respondenten, namelijk acht van de achttien beginnende leraren, Facebook wekelijks raadplegen in functie van hun job. Als we specifiek kijken naar het gebruik van Facebookgroepen voor leraren valt er te besluiten dat er een gelijke verdeeldheid is in het zelf stellen van vragen. Geen van de respondenten geeft aan dat ze vaak vragen stellen, maar ze bevinden zich allemaal in de range van “nooit” tot “soms”. Als we kijken naar het zelf aanreiken van informatie op de groepen, dan geven de meeste respondenten aan dit “soms” te doen. Er kan dus besloten worden dat heel wat beginnende leraren passieve gebruikers zijn van de Facebookgroepen. Dit blijkt uit de semi-gestructureerde interviews en meer specifiek volgend citaat.

*En in die groepen moet je niet perse een vraag stellen maar kan je ook gewoon dingen opzoeken. Dus dat is echt wel handig vind ik.*  
(Respondent 13)

De beginnende leraren geven aan in de interviews nog heel wat drempels te ervaren om zelf actief vragen te stellen of informatie te voorzien voor andere leraren. Deze drempels worden uitgebreid besproken bij de resultaten onder onderzoeksvraag 3. Daarnaast blijkt uit de semi-gestructureerde interviews dat beginnende leraren diverse functies binnen Facebook als ondersteunend ervaren. In eerste instantie kunnen de leraren specifieke Facebookgroepen voor leraren raadplegen. De meeste leraren halen in de interviews enkele grote Facebookgroepen aan, zoals ‘Leerkracht zoekt werk: secundair onderwijs’ en ‘Voor alle leerkrachten secundair onderwijs’, waarin de onderzoeker ook een oproep deed naar respondenten. Andere respondenten haalden aan ook in kleinere of zelf opgestelde Facebookgroepen te zitten met kennissen zoals bijvoorbeeld een vriendengroep uit de lerarenopleiding.

*Met de lerarenopleiding zelf hebben wij ook Facebook, bij PAV of bij de gehele educatieve master en dat blijf ik zeggen: dat is super handig he. Op mijn vorige richting als ik ergens vragen over heb, wat mijn eerste master is van hoe ik dat eventueel in een les kan gieten, deze die in de universiteit nu studeren, die niet eens leerkracht zijn, die hebben daar een super objectieve beeld daarover plus die krijgen ook nieuw materiaal van de lectoren of proffen en die helpen mij ook steeds.*  
(Respondent 17)



In tweede instantie halen vele leraren de functie 'Messenger' aan. Via Messenger kunnen ze immers private en persoonlijke gesprekken voeren met bijvoorbeeld collega's, oudcollega's, oudmedestudenten en kennissen met ervaring in het onderwijs. Dit wordt ook aangegeven door onderstaand citaat.

*Binnen de vakgroep hebben wij zo'n groep op Messenger. Ja maar dat was meer tijdens mijn opleiding, dat er zo'n groep wordt aangemaakt met mensen van de opleiding, maar nu is dat echt gewoon Messenger.*  
(Respondent 12)

In derde instantie bestaan er algemene pagina's of groepen in functie van beroepsverenigingen van hun vak of onderwijsgerelateerde websites, zoals KlasCement, een website waarop allerlei lesmateriaal is verzameld. Zo geeft respondent 1 aan dat ze interessante posts ziet passeren op de pagina van KlasCement. Hierop zijn zaken als een nieuwsbrief of een link naar interessant lesmateriaal gedeeld. Daarnaast volgt deze respondent ook pagina's van zelfstandige schoonheidsspecialisten waar de laatste trends gedeeld worden.

*Van bio-esthetiek is er veel meer input ook van schoonheidsspecialisten op sociale media en dan ga je de nieuwe trends ook leren vanuit die input.*  
(Respondent 1)

Vervolgens worden de resultaten per onderzoeksvraag besproken. Hierbij is het aangeraden rekening te houden met de verschillende bovenstaande functies, zoals de communicatie via Facebookgroepen, het persoonlijk contact via Messenger of het uitwisselen van informatie via algemene groepen of pagina's in functie van bepaalde vakken, die de beginnende leraren als ondersteunend ervaren.

## Onderzoeksvraag 1

**“Op welke manier ondersteunt Facebook beginnende leraren secundair onderwijs uitgaande van de verschillende soorten steun, onderzocht door de Europese Commissie (2010), en de acht meest voorkomende uitdagingen voor beginnende leraren, opgesteld door Veenman (1984)?”**

Het antwoord op deze onderzoeksvraag wordt besproken aan de hand van vier soorten steun, namelijk inhoudelijke, emotionele, praktische en sociale steun. De volgorde stemt overeen met de afnemende mate waarin de soorten steun voorkomen in de semi-gestructureerde interviews.

### 1. Inhoudelijke steun

Uit de analyses van de semi-gestructureerde interviews blijkt dat alle bevroegde beginnende leraren secundair onderwijs inhoudelijke steun ervaren op Facebook. Bijgevolg voelen de leraren zich op één of andere manier ondersteund in het uitvoeren van hun job. Het is opvallend dat ze de informatie op de groepen als ondersteunend ervaren, ook al hebben de leraren hier zelf geen vragen over of ondervinden ze geen specifieke problemen. Een verklaring hiervoor is terug te vinden bij respondent 10. Uit het interview met deze respondent werd duidelijk dat, hoewel de informatie niet steeds van toepassing is voor haar specifieke situatie op dat moment, ze de posts wel bruikbaar acht voor de toekomst.

*Ik denk dat dat heel vaak op een passieve manier is. Dus dat ik dat niet echt actief gebruik. Maar ik zit er wel dagdagelijks heel wat uren op stille momenten op. Tijdens lesvrije momenten staat dat wel open en zit ik passief te scrollen en als mij iets opvalt van dit is bruikbaar, dan durf ik daar gewoon een printscreen van nemen en bijhouden voor in de toekomst te gebruiken.*

*(Respondent 10)*

Als er dieper wordt ingegaan op welke steun de beginnende leraren secundair onderwijs precies ervaren, haalt elke respondent inhoudelijke steun aan, namelijk steun bij het uitvoeren van hun job. Om de inhoudelijke steun die de respondenten ervaren verder te ontrafelen, werd gepeild naar het belang van Facebook in het hen ondersteunen betreffende verschillende uitdagingen (zie Veenman, 1984).

De meest voorkomende inhoudelijke component waarin de beginnende leraren secundair onderwijs zich ondersteund voelen, is het vinden en opstellen van **lesmateriaal**. Enkele leraren halen aan dat ze een tekort aan materiaal ervaren of moeilijkheden ondervinden met de nieuwe werkboeken, ten gevolge van de nieuwe leerplannen. Uit de interviews blijkt dat de respondenten het lesmateriaal online op Facebook relevant vinden. Daarnaast geven ze aan dat ze dit lesmateriaal als inspiratiebron beschouwen. De leraren gaan echter wel kritisch met het lesmateriaal om, in die zin dat ze het aanpassen naargelang hun eigen onderwijsstijl en de specifieke behoeften van de klas.

*Sommige mensen maken hele werkbundels, super leuke dingen en anders moet je het warm water uitvinden, terwijl het al bestaat.*

*(Respondent 1)*

Het lesmateriaal op Facebook neemt volgens de beginnende leraren allerlei vormen aan. Veel respondenten benadrukten, zoals in bovenstaand citaat, dat er goede werkbundels te vinden zijn over allerlei onderwerpen en vakken. Zo haalde respondent 17 onder meer een bundel over het coronavirus aan. Deze vinden ze vooral in de vernoemde Facebookgroepen of via Messenger, en dus private gesprekken met andere leraren. Ook andere vormen van lesmateriaal kwamen in de interviews aan bod, zoals videofragmenten in verband met de lesinhoud of tips in het maken van didactisch materiaal.

*Ja vooral, en dat is iets waar de opleiding te weinig bij stilstaat vind ik, alles wat te maken heeft met klasmanagement. Kom ik een klas binnen waar moet ik op letten, heeft een leerling een moeilijke dag hoe ga je daarmee om. Dat zijn wel zaken, zonder te veel over die persoon, want je zit daar wel nog met privacy, waar ik Facebook voor gebruik om een keer te vragen wat doen jullie in zo'n situatie.*

*(Respondent 5)*

Zoals uit bovenstaand citaat reeds blijkt, kan Facebook ook ondersteuning bieden in de inhoudelijke component **klasmanagement**. De meerderheid van de geïnterviewde leraren stemt hierin overeen. Zo verschijnen er op Facebook specifieke didactische tips, advies betreffende het omgaan met leerlingen en strategieën over indeling van klaslokalen. In onderstaand citaat wordt onder andere het didactische aspect aangehaald. Voor de beginnende leraar in kwestie is dit immers een nieuw vak, waardoor er vele vragen heersen over didactiek, maar ook over vakinhoud. Echter, leraren die eerder bekend zijn met het te geven vak, hebben niet echt nood aan uitleg over vakinhoud, maar tips rond het didactische blijken steeds welkom.

*Een vriend van in de lerarenopleiding, die ik nog eens regelmatig spreek, is dan elektricien geworden. En ik geef dan les over elektriciteit en dan kunnen we zo communiceren via Messenger. [...] Want uiteindelijk wetenschappelijk werk dat is de eerste keer dat ik dat geef en elektriciteit dat is heel veel zo... Dan is dat wel een persoon waarop ik kan terugvallen en hij weet wel hoe je bepaalde zaken moet overbrengen op uw leerlingen. (Respondent 12)*

Opvallend is dat beginnende leraren aangeven het moeilijk te hebben om vragen omtrent klasmanagement in openbare Facebookgroepen te plaatsen. Voorzichtig omspringen met het online plaatsen van persoonlijke informatie betreffende zichzelf en de leerlingen is volgens hen noodzakelijk in dergelijke groepen. Bijgevolg wordt informatie omtrent deze inhoudelijke component vooral via Messenger bevestigd. Toch zijn er ook enkele respondenten die Facebook niet gebruiken in functie van een kwaliteitsvol klasmanagement. Respondent 7 bijvoorbeeld, geeft aan dat problemen in klasmanagement eerder momentopnames zijn en het voldoende is om dat te laten rusten. Bijgevolg gebruikt deze leraar hiervoor geen Facebook.

Deze laatste inhoudelijke component, klasmanagement, wordt vaak gekoppeld aan de component het **motiveren van leerlingen**. Een belangrijke wijze om leerlingen te motiveren volgens de leraren is immers het maken van goede didactische beslissingen, wat ook behoort onder klasmanagement. Een enkele respondent haalde aan dat ze via Facebook grappige quotes over enkele vakken vindt en bijgevolg deze gebruikt om de leerlingen te motiveren.

*Als er zo van die grappige prenten en quotes voorbijkomen van wiskunde ofzo, dan sla ik dat op op Facebook, en ik ben altijd van plan om die te gebruiken... (Respondent 11)*

Verder voelen de leraren zich ook ondersteund in het **beoordelen van prestaties van leerlingen**. Hierbij halen ze vooral het verkrijgen van beoordelingsmateriaal, zoals toetsen en examens, en beoordelingsfiches, over hoe men bepaalde vaardigheden kan beoordelen bijvoorbeeld via rubrics, aan. De respondenten geven echter aan geen specifieke cases van de prestaties van leerlingen te bespreken op Facebook, dit omwille van de bescherming van de privacy van hun leerlingen.

*Vooraf via Facebookgroepen eentje over de formatief evalueren en dan eentje over actief leren zonder cijfers. Waarbij dat... Het zijn vooral Nederlanders die daar op zitten werken met rubrics bijvoorbeeld, dat zit erin. Of die opvolging van die evaluatie cyclus: hoe kun je ervoor zorgen dat dat niet evaluatie na evaluatie is, maar hoe breng je dat in kaart. Dat je daar een heel proces mee kunt opvolgen. Dat zijn vooral die dingen. (Respondent 2)*

Een inhoudelijke component die minder voorkomt op Facebook is het **differentiëren in de klas**. De beginnende leraren geven aan dat materiaal, dat niet werd gepost met als doel het in te zetten voor differentiatie, soms door hen wordt gebruikt als extra materiaal voor hun sterke of zwakke leerlingen in de klas. Daarnaast kunnen ook didactische tips op Facebook de respondenten helpen in het omgaan met verschillen tussen leerlingen.

De inhoudelijke componenten, het minst aangehaald door de participanten, zijn het **omgaan met problemen van leerlingen** en **contact met ouders**. Ook hier halen de beginnende leraren het belang van privacy van de ouders en de jongeren aan. Ze mogen immers niet te herkennen zijn. Bijgevolg bespreken de leraren dergelijke problemen eerder met hun collega's. Echter, algemene vragen zijn wel via Facebook op te lossen, bijvoorbeeld het praktisch organiseren van een oudercontact. Sommige

respondenten geven aan dat ze nog geen titularis zijn en bijgevolg nog niet alleen een oudercontact te hebben georganiseerd, dit als initiatief van de school om beginnende leraren van een overload te besparen. Daarnaast zoeken enkele respondenten ook af en toe, bij het ervaren van ongekende problemen bij een leerling, deze leerling eens op door middel van Facebook. Volgens hen zegt dat soms meer dan het leerlingvolgsysteem op school.

*Wat ik wel zou doen moest ik problemen hebben met bepaalde leerlingen, dan kijk ik eerst in het leerlingvolgsysteem van wat is daar aan de hand. En kan ik mij daar dan geen beeld schetsen, dan zou ik die wel eens opzoeken op Facebook.* (Respondent 8)

*Ik heb zelfs een leerling die ooit zijn problematiek via Facebook, hij durfde het niet zeggen en heeft het dan via Messenger gestuurd in een privébericht, wij waren geen vrienden he dus gewoon zo. Dat die daarmee zat en dat vond ik wel positief. Oké ze durven wel niet komen om het in mijn gezicht te zeggen, maar ze kunnen wel hun probleem vertellen via Messenger. Ik heb daar wel niet op gereageerd... De reden dat ik daar niet op reageer is omdat ik niet wil aantonen, wij zijn nu vrienden...* (Respondent 1)

Daarnaast geven enkele leraren aan dat leerlingen of ouders ook hen kunnen contacteren via Facebook. Dit kan positief uitdraaien, zoals in bovenstaand citaat, als de ouder of leerling een persoonlijk probleem zo beter kan verwoorden, waardoor de school dit probleem in rekening kan brengen. Ook kan een leerling of een ouder via Facebook negatief getinte berichten sturen naar de leraren bijvoorbeeld om te klagen. Facebook mag hiervoor niet dienen. Het is dus belangrijk om contact met leerlingen en ouders af te bakenen. Elke respondent haalde het belang van een goed beveiligd Facebookprofiel aan.

*Maar dat was wat in de negatieve zin, want Facebook het biedt veel mogelijkheden en er waren ouders die haar een berichtje stuurden, want er was iets gebeurd in de klas en die ouders waren daarbij betrokken geraakt en de leerkracht was ook niet 24 op 24 op school bereikbaar en dan waren die ouders toch wel vrij gemene berichten beginnen sturen via Facebook. En dat vind ik dan eigenlijk negatief.* (Respondent 18)

## 2. Emotionele steun

Een tweede soort steun die de beginnende leraren vaak ervaren via Facebook is emotionele steun. Zo geven de leraren aan dat ze door het gebruik van Facebook beter kunnen omgaan met verschillende emoties, vooral stress. Ze leren via Facebook deze stress immers relativeren en ze zoeken er oplossingen voor hun problemen, waardoor stress en gevoelens zoals onzekerheid dalen.

*Ja als ik onzeker ben, zoek ik soms snel op Facebook, waardoor ik met minder onzekerheid vertrek naar school, en dat die onzekerheid op school niet altijd zichtbaar wordt, want ja op dat vlak kinderen zijn aasgieren he, en als die dan een keer voelen is het om zeep. Dus als ik twijfel, dan vind ik wel dat dat mij in een bepaalde mate kan geruststellen voor ik naar die klas ga.* (Respondent 14)

Sommige participanten geven aan bij het letterlijk bespreken van emotionele steun dit niet nodig te hebben via Facebook. Maar bij het dieper ingaan op deze soort steun, doet het hen deugd te zien dat medeleraren in hetzelfde schuitje zitten en met dezelfde problemen kampen. Ze halen dan ook heel wat positieve energie uit de eerder impliciete erkenning die ze krijgen voor hun problemen.

*En ik ben zelf ook lid van een paar groepen zoals lesideeën secundair onderwijs en daar zie je: iedereen stelt een vraag en geen enkele vraag is overbodig, want iedereen kan zich daar in herkennen, dus dat helpt wel heel erg. Ook al zou ik zelf niet gemakkelijk de stap te zetten om daar online iets op te zetten, zie ik dat wel heel vaak verschijnen en doet dat we deugd om te voelen van die persoon is daar ook mee bezig.* (Respondent 10)

Opmerkelijk hierbij is dat volgens de respondenten Facebook niet de enige bron mag zijn van leraren om te leren omgaan met emoties of om gevoelens te uiten. Het is immers van belang om te ventileren

bij bepaalde personen binnen de school, zoals mentoren, vakleraren en directie. Bepaalde leraren geven aan dat het van belang is om bij vrienden, familie of kennissen emotionele steun te vinden.

### 3. Praktische steun

Een derde soort steun is praktische steun. De respondenten gebruiken Facebook zeer veel in hun zoektocht naar werk, want beginnende leraren vullen vaak verschillende interim's in. Sommige vinden dit zelfs handiger dan de website van de VDAB, omdat je direct contact kunt leggen met de school. Daarnaast geven de leraren ook aan vragen te hebben over benoeringen zoals TADD, over loon en vakantiegeld en over zwangerschap tijdens tewerkstelling. Volgens enkele respondenten is de informatie die hierover verschijnt veel objectiever en meer waarheidsgetrouw, dan moest je ditzelfde bevragen in de leraarskamer, omdat dit door de vele leden van de Facebookgroepen via sociale controle bewaakt wordt. Ook vormen deze groepen een plaats waar veel dergelijke informatie te vinden is en alles samen staat, waardoor de leraren niet allerlei websites moeten afschuimen en uitkammen of veel verschillende personen aanspreken.

*Ik heb de indruk dat Facebook soms het enige is, waar dat er zo een beetje meerdere informatie samen staat. Ik zit ook in een paar van die groepen, ook toen dat ik werk zocht, want vacatures buiten op de VDAB site vind je dat nergens gegroeped terug. Ja het is wel makkelijk als mensen daar ook iets in delen, je kan dat dan ook terugzoeken. Dus dat gebruik ik wel!*

*(Respondent 6)*

### 4. Sociale steun

Een laatste soort steun die bevroegd werd bij de beginnende leraren is sociale steun. Echter, over deze laatste soort steun bestaat er veel onenigheid. Zo geven enkele leraren aan zich meer lid te voelen van de lerarengemeenschap door het professioneel gebruik van Facebook.

*Die pagina's hebben een soort van exclusiviteitscriterium, een fout woord, maar in principe ben je een heleboel leraren over heel Vlaanderen, die er voor mekaar zijn en dat is fijn, in die zin dat ik mijzelf ook op betrap van ik heb op Facebook met een collega gesproken over, maar dat is collega in een zeer losse zin in het woord, want ik heb die persoon nog nooit gezien. Maar in die zin komt het lerarenkorps door middel van die pagina over heel Vlaanderen wel weer wat dichter bij elkaar.*

*(Respondent 5)*

Anderen zien Facebook niet als een bron voor sociale steun. Zo is het volgens hen moeilijk om vertrouwd te raken met normen en waarden of bepaalde gewoontes van de leraren of de school, zonder dat de medeleraren of de school hierin persoonlijk betrokken worden. Bijgevolg is steeds het belang van een nauwe band met de collega's op school aangehaald. Net zoals bij emotionele steun is het van belang sociale steun niet enkel te zoeken op Facebook, maar ook via face-to-face contact met collega's, mentoren en kennissen.

## Onderzoeksvraag 2

**“Op welke manier ervaren beginnende leraren secundair onderwijs een verandering in hun competenties en hun gedrag door het professioneel gebruik van Facebook binnen het model van Merchie et al. (2016)?”**

De beginnende leraren ervaren zeker een verandering in hun competenties en gedrag als leraar. Hieronder worden deze veranderingen op verschillende vlakken, namelijk cognitief, affectief, vaardigheidsgericht, gedragsgericht en communicatief, besproken.

### 1. Cognitieve verandering

Zo ondervinden ze dat ze cognitief nieuwe kennis opdoen via Facebook en dit op twee manieren. Enerzijds door passief te scrollen en informatie te lezen. Anderzijds geven de leraren aan zelf actief vragen te stellen, waardoor ze nieuwe kennis opslaan. Dit tweede echter in mindere mate, waardoor opvalt dat de leraren Facebook meer op een passievere manier raadplegen. Dit vanwege een angst voor de grootte en de openbaarheid van de groep, maar hier wordt in onderzoeksvraag drie nog dieper op ingegaan. Daarnaast geven de participanten aan zowel onrechtstreeks als rechtstreeks zich kennis eigen te maken. De rechtstreekse vorm is het opnemen van letterlijk voorgeformuleerde kennis op Facebook, zoals in het eerste onderstaande citaat. De onrechtstreekse vorm is bijvoorbeeld door het lezen van een gedeelde link op Facebook of het bekijken van lesmateriaal verkregen via Facebook.

*Ja dus vooral achtergrondinformatie als bijvoorbeeld voor informatica. Ik weet niet alles over die vakken en natuurlijk moet je ook zien dat je bron klopt enzovoort, maar er zijn heel veel dingen die je bijleert van ervaren leraren. En wat helpt daarmee, het materiaal, maar ook teksten die ook worden gedeeld over bepaalde thema's of onderwerpen of ideeën voor boeken, van alles en dat kan je allemaal gebruiken om een les uit te werken en naar de klas te brengen.*

*(Respondent 13)*

Daarnaast hebben, zoals in onderzoeksvraag één aangehaald, de meeste leraren in het algemeen minder nood aan vakinhoudelijke steun. Bijgevolg slaan ze kennis gerelateerd aan hun vak minder op. Echter, als de leraren aangeven minder of niet vertrouwd te zijn met een vak, blijkt dat ze wel beroep doen op Facebook hiervoor en bijgevolg ook die vakinhoudelijke kennis zichzelf eigen maken, zoals blijkt uit onderstaand citaat.

*Want bijvoorbeeld nu voor techniek heb ik een werkboek gekregen, met oplossingen bij wel, maar ik vind als leerkracht moet je wel nog altijd iets meer kunnen vertellen, dan enkel wat er in dat werkboek staat [...] en op Facebook staat er dan heel veel en soms heb je dan eens iemand die iets heeft, of die zegt van kijk eens op die site en dat is een houvast en dan kun je gericht gaan zoeken, zoals ik geef nu les over groene energie [...] en dan is het wel handig dat ik eens kon vragen van kijk met dat boek, ik zit aan dat hoofdstuk, heb je daar ervaring mee. En ik heb chance gehad dat één van de twee dat werkboek ook had en daar ook al mee had lesgegeven en dan vond ik dat zij u efkes op het goede pad zetten en kijk zo en dan kun je wel zelf verder gaan zoeken. Maar zo efkes en dan is Facebook iets heel gemakkelijk.*

*(Respondent 18)*

Zoals hierboven vermeld ervaren leraren dat ze door het professioneel gebruik van Facebook vakinhoudelijke kennis opslaan. Op didactisch vlak geven de beginnende leraren aan steeds tips en tricks te gebruiken, bekomen via Facebook, over hoe ze best bepaalde leerinhouden aanleren aan hun leerlingen. Voorbeelden hiervan in de interviews zijn: het maken van werkbladen, zoals in onderstaand citaat, of toepassen van tips omtrent het uitvoeren van een groepswerk. Bijgevolg blijken de leraren meer didactische kennis op te slaan in vergelijking met vakinhoudelijke kennis.

*Ik merk bij mijn vriendinnen of bij mijn klasgenoten dat we wel dingen uitwisselen, van oh help hoe moet ik dat aanpakken, ja dat helpt keigoed he, want die geven u tips enzo. dus kan ik zo*

*groeien, ja absoluut, hoe je het ook draait of keert, ik maak die werkbladen door de inspiratie van anderen en dat is ook groeien in uw competenties als leerkracht. (Respondent 17)*

Er valt dus te besluiten dat de leraren een transfereffect in functie van hun cognitieve doelstellingen ervaren. Echter, geven de meeste leraren aan dat zo'n verandering in kennis eerder klein is en vaak onbewust plaatsvindt. Dit valt vooral te linken aan het passief scrollen, waarin de beginnende leraren onbewust kennis opdoen door het lezen van posts op groepen.

*Ja ik ben er inderdaad niet echt naar op zoek en dan misschien ook weer hetzelfde, dat ik er meer onbewust gewoon meeneem. Gewoon het feit dat je daar dingen op leest is informatie dat je opdoet. Dus ik denk dat wel, dat je daar... ik denk van alles veel leert uit die Facebook, je leert van elkaar he. Ik denk dat wel. (Respondent 3)*

## **2. Affectieve veranderingen**

Vervolgens vervult Facebook ook affectieve leerdoelstellingen volgens enkele van de beginnende leraren. Zo draagt Facebook volgens hen bij aan het krijgen van nieuwe attitudes en overtuigingen ten opzichte van zichzelf als leraar, maar ook ten opzichte van lesgeven. De attitude die het meest voorkomt gedurende de interviews is het leren relativiseren. De beginnende leraren oordelen dat Facebook hieraan bijdraagt, doordat ze merken dat iedereen ook ervaren leraren, met dezelfde vragen en problemen kampen. Echter, andere leraren zijn ervan overtuigd dat ze geen nieuwe attitudes of overtuigingen verwerven door het gebruik van Facebook. De beginnende leraren vinden het wel moeilijk om te onderscheiden welke attitudes ze hebben verworven door contact met leraren bij hen op school of op Facebook. Leraren geven aan dat de verschillende manieren om nieuwe attitudes te verwerven niet van elkaar los te koppelen zijn, zoals volgend citaat weergeeft.

*Dat is moeilijk om te zeggen, want het hangt allemaal een beetje samen; je bent een beginnende leerkracht, je loopt in een bepaalde weg en er komen keiveel nieuwe dingen op je pad, nieuwe mensen die artikels en die inspiratie geven en die vorming tot die persoon die dat jij dan wordt. Het is moeilijk te zeggen dat dat alleen door Facebook gebeurt, maar het is wel een hulpmiddel. (Respondent 13)*

## **3. Verandering in vaardigheden**

Er werden ook enkele positieve transfereffecten wat betreft de vaardigheden van de leraren in kaart gebracht. Dit is alles wat leraren kunnen doen met wat ze geleerd hebben op Facebook, zonder dit effectief in hun klaspraktijk toe te passen. Enkele vaardigheden aangehaald in de interviews zijn: het maken van een duikersfles, multitasken, kaartlezen... Volgend citaat geeft hier een voorbeeld van.

*Maar bedoel je zo aardrijkskunde ofzo, zo met een liniaal en met een meetlat. Ja absoluut dat. Daar hebben ze mij in geholpen. Dat was echt bangelijk. De leerkrachten hebben mij dat uitgelegd. Je kunt zoveel mogelijk Youtube-filmpjes zoeken als je wilt, maar op een bepaalde manier zal schriftelijke uitleg veel beter helpen van leerkrachten die al lang leerkrachten zijn, in het vak staan en ook gewoon kunnen zeggen ik heb daar ook moeite mee en zo kun je het doen, punt. (Respondent 17)*

Uit bovenstaand citaat blijkt dat de ondersteuning van Facebook in het bezitten van bepaalde vaardigheden effectiever is dan andere manieren om zelfstandig alles op te zoeken, bijvoorbeeld via Youtube of Google. Dit staft de appreciatie die de beginnende leraren hebben voor de meningen en competenties van de ervaren leraren. Opvallend kwam dit transfereffect in mindere mate aan bod in de interviews in vergelijking met de cognitieve leerdoelstellingen.

#### 4. Verandering in lesgedrag

Daarnaast gaven de beginnende leraren aan veranderingen in hun lesgedrag te ervaren door het gebruik van Facebook. Dit wil zeggen dat hun handelingen in de les worden aangepast naargelang de nieuwe kennis, vaardigheden en attitudes, verworven via Facebook. Zo experimenteren ze met tips en tricks op Facebook rond onder andere klasmanagement, didactische werkvormen en lesideeën. Dit steeds met het doel om een goede en kwaliteitsvolle les te voorzien en de leerlingen optimale leerkansen te bieden.

*Facebook is mijn werkinstrument. Dus ja ja ja zo werk ik, dus dat geeft mij inspiratie. Ik ben dan ook wel een behoorlijk impulsieve op dat vlak, dus als ik iets tegenkom wat ik goed vindt, dan zal dat de volgende dag in mijn les zitten of anders zal dat er niet in komen, dat weet ik van mezelf, als ik het niet onmiddellijk doe, dan komt het niet. (Respondent 2)*

Net zoals bij het opslaan van nieuwe kennis, geven vele beginnende leraren betreffende het aanpassen van instructies aan dat het eerder een onbewust proces is. Door de vele gespendeerde uren op Facebook, het onbewust zien passeren van allerlei posts en het lezen van interessante en toepasselijke informatie op Facebook, zullen ze immers de benodigde competenties opslaan en intuïtief in hun lessen hanteren.

*Er zal wel altijd wat van meekomen, want Facebook is toch wel een groot deel van de dag dat je daarmee bezig zijt he. Maar dan eerder onbewust. (Respondent 8)*

#### 5. Verandering in communicatie

Ten slotte lokt Facebook ook een verandering in de interactie uit van de beginnende leraren. Zo geven enkele leraren aan dat Facebook de interactie met hun leerlingen bevordert. Facebook is namelijk een medium waar ook leerlingen mee vertrouwd zijn, ook al is dit de laatste jaren sterk verminderd volgens de leraren. Bijgevolg ervaren de leraren bij het mededelen dat ze iets willen uittesten gevonden op Facebook, de leerlingen hier meer voor openstaan en een meer hip beeld van hun leraar hebben.

*Ik heb wel de indruk dat doordat ik Facebook gebruik of Instagram zit daar ook tussen. Dat de leerlingen wel zeggen die is nog hip en die kent dat allemaal en als je dan eens spreekt van je maakt daar dan ene foto van en je zet dat op Instagram, dan denken ze van 'Wauw, die is nog eindelijk niet zoveel ouder', dan krijg je wel zo dat respect... (Respondent 1)*

Daarnaast, als leraren de tips gebruiken van Facebook, is dit vaak om hun leerlingen te motiveren of om dichter aan te leunen bij de leefwereld van de jongeren. Indien de leraren hierin slagen, heeft dit onrechtstreeks een positieve invloed op de interactie en communicatie met hun leerlingen.

*Oh soms gooien die daar ook eens een cartoon tussen die ik eigenlijk wel heel handig vind, of dat die zeggen van dat is op het nieuws geweest en dat heeft in mijn klas tot zo'n gesprek geleid. En dan denk ik van ja ik geef godsdienst, ik kan daar wel eens mijn les mee beginnen, en dat ik dan een andere intro doe dan dat ik eerst had voorzien; ja op die manier, eigenlijk brengt mij dat gewoon heel veel op ideeën, want ik vind het zelf moeilijk om uit het niets creatief te zijn, maar als iemand er zo iets opgooit, dan kan ik daar wel mee aan de slag gaan. (Respondent 14)*

Verder halen, in verband met een betere interactie met leerlingen, participant 3 en 18 aan dat leerlingen meer actief zijn op Facebook dan op de schoolwebapplicatie, meestal Smartschool. Bijgevolg zullen leerlingen meer op de hoogte zijn van allerlei zaken bij het communiceren via Facebook. Bovengenoemde respondenten zien dan ook de meerwaarde hiervan in. Ze halen zelfs de mogelijkheid aan van het hebben van een Facebookgroep met een volledige klas. Echter, deze leraren hebben dit tot op de dag van vandaag niet uitgeprobeerd wegens de eeuwige discussie rond het al dan niet bevriend zijn met leerlingen. Het valt op dat de andere geïnterviewde beginnende leraren hier tegen zijn. Maar moet je dan als leraar een leraren-account aanmaken en daarbij aansluitend leerlingen een



leerling-account? Respondent 1 geeft aan dat dit binnen OKAN van haar verwacht wordt, maar ze hier zelf eerder sceptisch tegenover staat. Er valt dus te besluiten dat dit een hele discussie blijft. Bijgevolg beslissen leraren hierover best in samenwerking met hun school.

Vervolgens wordt niet enkel de interactie met leerlingen bevorderd, maar ook de communicatie met medeleraren ofwel peers genaamd. De bevordering van communicatie met peers gebeurt op diverse manieren. Ten eerste geven de respondenten aan dat je als leraar veel meer op de hoogte bent van het persoonlijk leven van de collega's op school door hen als vriend te hebben op Facebook. Hierdoor kunnen ze in de lerarenkamer veel diepgaandere face-to-face gesprekken voeren en staan ze dicht bij hun collega's. Dit is zeker relevant voor beginnende leraren, daar zij aangeven in mindere mate dergelijke diepgang met collega's te bereiken. Ten tweede zorgt het bevriend zijn met collega's ook voor communicatie via Messenger. De beginnende leraren wisselen via Messenger amusante, relationele zaken, maar ook professionele zaken uit, waarvoor ze in andere omstandigheden Smartschool zouden gebruiken. Echter, Facebook vormt vaak een persoonlijker weg. Een citaat die hierbij aansluit, is het volgende:

*Ja het is wel zo dat als je mensen begint toe te voegen van het lerarenteam dat je wel op een andere manier contact krijgt in de leraarskamer ook. Dat heb ik nu wel al ondervonden en dat je dan sneller eens iets zou vragen via Facebook, Messenger. Ik merk wel dat je dicht bij staat waarmee je bevriend bent op Facebook dan tegenover andere. (Respondent 8)*

Ten derde bevordert Facebook ook het face-to-face converseren met collega's over professionele zaken. Zo geeft respondent 2 aan dat het lezen van interessante informatie in bepaalde posts op Facebook of op andere pagina's voor professionele discussies in de lerarenkamer kan zorgen. Hierdoor zullen de beginnende leraren nog meer invalshoeken gewaarworden en kunnen ze deze kennis bundelen. Ze blijven steeds bijleren.

*Ik ken collega's die op een andere manier aan diezelfde info raken. En dat vind ik eigenlijk ook net tof dat je dan elkaar dan ook kunt aanvullen. Ik heb dat gezien op Facebook en die andere volgt dan nieuwsbrieven, want die vindt dan daar weer zijn ding in. Voor mij werkt dat dan minder, maar het is dan wel tof. Dan gaat het niet over social media maar over het persoonlijk contact erna, dan daar over nadenken en het samen leggen. (Respondent 2)*

Ten vierde was er ook een beginnend leraar, namelijk respondent 5, die aangaf dat de communicatie niet enkel met collega's op de school bevorderd wordt, maar dit ten opzichte van alle peers, dus ook medeleraren gekend via Facebook. Zo gaf hij aan soms mensen hun namen te herkennen op bijscholingen, waardoor ook hier een aanknopingspunt is.

*Ja wat leerkrachten buiten de school betreft he. En ook als je mensen eens op een bijscholing tegenkomt en dat je dan hun naam hoort en dat je dan denkt: 'Ahn ik ben u al eens ergens tegengekomen op Facebook'. (Respondent 5)*

### Onderzoeksvraag 3

**“Hoe bepalen de context en de persoonlijke factoren van de leraren, binnen het model van Merchie et al. (2016), de ondersteuning die Facebook biedt volgens beginnende leraren secundair onderwijs?”**

De leraren geven over het algemeen drie soorten factoren aan die hun Facebookgebruik bepalen. Deze kunnen ook bepalen of ze Facebook al dan niet ondersteunend vinden. De drie soorten factoren zijn de volgende: schoolfactoren, factoren betreffende Facebook en leraarfactoren. Hieronder volgt een toelichting van deze drie soorten factoren.

#### 1. Schoolfactoren

De schoolfactoren betreffen bepaalde eigenschappen van de school, waardoor het professioneel gebruik van Facebook verandert en de beginnende leraren Facebook al dan niet ondersteunend vinden. De belangrijkste schoolfactor die wordt aangehaald doorheen de interviews is **de steun die de beginnende leraren op school verkrijgen**. Zo bepaalt de steun die de leraren al dan niet op school verkrijgen of ze Facebook zullen raadplegen en bijgevolg ondersteunend vinden. Enkele voorbeelden van goede steun op school zijn de volgende: het kunnen uiten van frustraties binnen het lerarenteam, een toegankelijke directie, het hebben van een mentor, maar ook de aanwezigheid van voldoende materialen op school. De meeste leraren ervaren zelf voldoende ondersteuning op school, maar ze kunnen zich voorstellen dat indien ze deze steun niet zouden krijgen, ze sneller en meer frequent naar Facebook zouden grijpen.

*Ik denk een school waar veel materiaal voor handen is en je veel begeleiding krijgt, dat je dan minder snel op zoek moet gaan naar andere materialen en hulpmiddelen en dat je dan minder die Facebook gaat gebruiken, dan op een school waar je aan je lot wordt overgelaten, want daar moet je wel veel gaan zoeken en inspiratie gaan halen. Dus dat dat dan meer naar Facebook gaat leiden.*  
(Respondent 16)

Een andere schoolfactor is de **eigenheid** van de school. De visie, de waarden en normen, de cultuur van een school en de routines en de gewoontes binnen een school bepalen volgens de beginnende leraren in welke mate de ondersteuning van Facebook relevant is. Zo kan informatie op Facebook betreffende het organiseren van allerlei activiteiten, zoals examens, oudercontacten en vergaderingen, weinig toepasbaar zijn door het bestaan van verschillende gewoontes op school hieromtrent. Bijgevolg raden enkele leraren het af om zo'n zaken te bevragen op Facebook.

*Je kan er wel een aantal dingen van afhalen, maar ik denk dat je toch meer moet gaan kijken naar welke normen en waarden liggen er binnen mijn team, want op Facebook kun je wel eens iets vragen, maar ieder schoolteam is anders. En dan kun je wel zeggen dat is zo bij ons, maar bij u niet, waardoor je er ook niets mee bent.*  
(Respondent 11)

Tenslotte, zoals bij onderzoeksvraag twee vermeld, leidt de ondersteuning op Facebook zeker tot veranderingen in een leraar, ook al zijn deze soms onbewust of klein. Echter, respondent 7 haalt aan dat als de cultuur van de school of het lerarenteam niet openstaat voor zelfs de kleinste verandering het nutteloos is om je daarmee bezig te houden. Bijgevolg zorgt Facebook voor voldoende ondersteuning, maar bepaalt de school mee als de informatie al dan niet relevant is binnen de schoolmuren en toepasbaar is voor de leraren.

*Gewoon dat zijn soms kleine tips van ik neem dat zo aan, maar het hangt er enorm veel vanaf hoe de cultuur van de school is, weet als er maar één leraar iets doet en de rest niet, ja dan sta je daar... en hoe dat het management boven mij staat he, maar daar kan ik nog minder over meespreken.*  
(Respondent 7)

## 2. Factoren betreffende Facebook

Daarnaast zijn er ook Facebookfactoren die het professioneel gebruik van Facebook en de ondersteuning hierop bij de beginnende leraren bepalen. Een eerste factor is de **toegankelijkheid**. Volgens de beginnende leraren zorgt de toegankelijkheid die Facebook uitstraalt in de groepen, voor een goede ondersteuning. De beginnende leraren ervaren dat ze elke mogelijke vraag mogen stellen. Bijgevolg hebben ze geen schrik voor het stellen van zogenaamde 'stomme' vragen.

*Wel vooral door de groepen. En ge moogt daar stupide vragen stellen als beginnende leerkracht en er wordt daar niet mee gelachen allez, iemand met 30 jaar, 10 jaar, 1jaar ervaring, ze gaan daar echt op reageren hoe dat zij dat ervaren hebben.*  
(Respondent 7)

Facebook vormt dan ook een laagdrempelig initiatief om je vragen kwijt te kunnen. Door de toegankelijkheid van Facebook geven de beginnende leraren aan sneller Facebook te raadplegen dan persoonlijk contact te zoeken met nabije collega's of een mentor. Facebook vormt immers een minder confronterende hulpbron in vergelijking met face-to-face contact met de school, zoals in onderstaand citaat opgemerkt wordt. Daarnaast is het volgens enkele respondenten ook gericht dan het lezen van boeken of een zoekopdracht via Google.

*Ik denk dat Facebook gewoon ook wel toegankelijk is voor mezelf, het is laagdrempelig je moet niet de telefoon pakken of je moet niet iemand face-to-face, wat ook een drempel kan zijn, want je moet ergens toegeven van ik moet lesgeven en ik weet eigenlijk niet hoe ik het moet aanpakken. En dan is Facebook ook heel laagdrempelig voor die communicatie wel.*  
(Respondent 18)

Daarnaast speelt ook de mate waarin gedeelde informatie **betrouwbaar** is een rol in het professioneel gebruik van Facebook. Hierin heerste immers wel wat verdeeldheid tussen de geïnterviewde beginnende leraren. De meeste leraren gaven aan de informatie sowieso te vertrouwen, omdat het is aangegeven door ervaren leraren. Aan de praktijkervaringen van andere leraren hechten ze veel belang, zelfs meer dan theorieën uit boeken.

*Ik ga daarvan uit, omdat dat door voorgangers gezegd wordt die al veel ervaring hebben en ik neem dat dan ook echt wel aan. Ik twijfel niet vaak aan de betrouwbaarheid daarvan.*  
(Respondent 10)

Zoals reeds vermeld, zijn er aan de andere kant ook leraren die de betrouwbaarheid van gedeelde informatie in vraag stellen. Bijgevolg wordt de ondersteuning als minder goed beschouwd en zullen de leraren de informatie minder internaliseren. Daarenboven is het mogelijk dat bij een gelijkaardig onderwerp ze een volgende keer Facebook niet meer zullen gebruiken.

*Daar ben ik soms wat meer in... dan denk ik de reacties die daarop komen... is dat dan de algemene waarheid? Ja dat is soms zo vluchtig geschreven.*  
(Respondent 4)

Naast de betrouwbaarheid van de informatie, speelt ook **de relevantie van de informatie** een grote rol. Zo valt het op dat leraren vaak aanhalen dat niet alle informatie is afgestemd op hun context of op hun specifiek probleem. Dit zowel bij het passief scrollen, als bij antwoorden op gestelde vragen.

*Er zijn dan mensen die tips geven, maar ja niet met alle tips ben je iets omdat dat gebaseerd wordt op die context die er staat en als die context niet overeenkomt met uw doelpubliek, uw klasgroep en dan kan je die reacties wel lezen en zeggen van dat kan wel zijn, maar gaat dat wel lukken met mijn publiek?*  
(Respondent 11)

Wel geven bepaalde leraren aan informatie zoals lesmateriaal zelf aan te passen naargelang de doelgroep en eigen voorkeuren. Het is volgens hen dan ook niet mogelijk om steeds het warm water uit te vinden qua lesmateriaal, zoals bij onderzoeksvraag 1 reeds benoemd. Facebook wordt wel niet geraadpleegd om informatie letterlijk over te nemen, maar eerder als inspiratiebron. Daarnaast geeft respondent 11 aan dat Facebook ook wel voorkeuren voor bepaalde informatie onthoudt en je zo wel relevante informatie krijgt toegestuurd. Dit sluit aan op het feit dat Facebook een goede filter vormt voor

alle informatie die op internet verschijnt.

*Ja, voor mij is het wel gemakkelijk dat er uit al die artikels gefilterd wordt en dan overblijft wat interessant is.* (Respondent 4)

Het valt op dat sommige zaken relevanter zijn dan andere en dat dit vaak afhankelijk is van in welke mate de informatie voldoet aan de specifieke context. Dit kan bijgevolg direct gelinkt worden aan de volgende factor, namelijk **oppervlakkigheid**. Deze factor staat voor twee grote problemen. Ten eerste is het moeilijk om een context duidelijk te omschrijven zonder dit sterk uitgebreid te doen, zoals respondent 7 met volgend citaat doelt.

*En daarnaast kan ik dat niet in 10 lijnen omschrijven. Ik moet daar zo een gansen epistel over schrijven en dan denk ik gaan ze dat echt allemaal lezen?* (Respondent 7)

Ten tweede is het ook moeilijk voor buitenstaanders om concrete adviezen te formuleren afgestemd op een bepaalde context of situatie.

*Er is daar toen niet zoveel reactie op geweest, maar wel een aantal. Maar soms heb ik het gevoel dat er reacties opkomen, heel veel zelfs, maar nooit echt een tool van ja je moet het zo of zo doen. Heel weinig concreet, heel veel mensen die dan gewoon zeggen bij mij is dat ook zo...* (Respondent 9)

Daarnaast hebben de **vele aantal actoren** op Facebook, zoals leraren, opvoeders, directie, en professoren, en de **vele reacties** op geposte vragen een positieve invloed op het Facebookgebruik. Alle respondenten zijn het er immers over eens dat Facebookgroepen een verzameling zijn van vele meningen en tips van allerlei leraren of onderwijsgerelateerde actoren met elk een eigen achtergrond. Dit zorgt ervoor dat de beginnende leraren alle verschillende soorten informatie kunnen bundelen tot een kwaliteitsvol geheel.

*Omdat je van zoveel verschillende kanalen of van zoveel verschillende types onderwijs antwoord kreeg en als ik dat allemaal samenvoegde dan had ik wel ongeveer het juiste antwoord.* (Respondent 10)

Daarenboven zijn er zodanig veel actoren binnen de Facebookgroepen dat het onmogelijk is dat er geen respons komt op een post, volgens de beginnende leraren. Echter, respondent 9 heeft opgemerkt dat die veelheid aan actoren en reacties ook een nadeel kan vormen. Bij een overload aan informatie kunnen er immers veel interessante zaken verloren gaan, doordat de beginnende leraren niet de tijd en ruimte hebben om alles grondig te bekijken.

*Maar ik denk ook dat die groepen en die vragen die daarin komen zodanig veel en groot zijn, dat er ook veel informatie wordt gemist. Ik krijg er af en toe meldingen, maar moest ik die meldingen aanzetten, dan zou ik er veel te veel krijgen denk ik. Er zijn mensen die heel veel posten en ook ik denk dat er zeker 50 posten per dag komen en nu met de examens nog meer, daardoor er ook heel veel informatie verloren gaat. Vragen die verschillende keren voorkomen of omdat je het gewoon mist omdat er zoveel op een dag komen. Dat is ook de reden waarom ik er niet zoveel op kijk.* (Respondent 9)

Een voorlaatste factor is de hoge **snelheid** waaraan informatie wordt gedeeld op Facebook. De beginnende leraren geven aan dat Facebook zeer nuttig is voor vragen waarop de leraren zo snel mogelijk een antwoord willen. Ze zullen bijgevolg meer Facebook raadplegen voor dergelijke problemen dan andere hulpbronnen. Daarenboven is het communiceren via Facebook zeer gemakkelijk en verloopt dit vlot, zowel via Messenger als via de Facebookgroepen.

*Ik vind dat dat snel even iets posten is en dat je snel wordt gerustgesteld. En andere zeggen van dit lijkt mij niet oké, ik zou toch contact opnemen met die persoon. En dat situaties op die manier toch wel makkelijker worden uitgeklaard dan moest ik er niet over communiceren of moest ik er specifiek iemand over aanspreken, want de directie is natuurlijk ook niet op elk moment van de dag bereikbaar.* (Respondent 14)

Een laatste factor is de **relatie** tussen de verschillende actoren op Facebook. Sommige leraren vinden dat ze op Facebook een te weinig persoonlijke relatie hebben in de Facebookgroepen met de actoren, waardoor die ondersteuning toch niet kan tippen aan de persoonlijke begeleiding van een mentor op school.

*Anderzijds dat persoonlijke binnen die begeleiding van een mentor daar schiet voor mij dan weer Facebook te kort, want Facebook is iets zeer globaal, iets afstandelijks, waarmee ik niet alle oplossingen verkrijg.*  
(Respondent 10)

Toch zijn er ook respondenten die de afstand tussen hen en de actoren helemaal niet erg vinden. Persoonlijk, face-to-face contact is immers te confronterend voor hen.

### 3. Leraarfactoren

Tot slot gaven de beginnende leraren enkele leraarfactoren aan, die een invloed kunnen hebben op hun professioneel gebruik van Facebook en de ondersteuning die Facebook hen biedt. Volgende factoren worden besproken: angsten, activiteit op Facebook, vastberadenheid en zelfstandigheid, eigenheid van de leraar, beschikbare tijd, balans tussen werk en privé, en vakken.

Ten eerste zijn er verschillende soorten **angsten** bij de beginnende leraren naar boven gekomen die hun Facebookgebruik bepalen en dus ook of ze Facebook al dan niet ondersteunend vinden. Een eerste angst die bij vele respondenten voorkomt, is de angst voor de openbaarheid en het feit dat directie of ouders kunnen meelezen. Het plaatsen van ongepaste vragen of reacties kunnen immers een negatief effect hebben op hun loopbaan, indien deze worden gelezen door deze actoren. Volgende citaten staven deze angst.

*En dan vind ik de reactie wel terecht van probeer ook niet te veel kritiek te spuien want er wordt ook wel meegelezen door directie. Dan moet je daar toch mee oppassen.*  
(Respondent 5)

*Want ik ben zelf in zo van die groepen gegaan toen dat ik stage deed, maar ja leerlingen kunnen ook gewoon in die groepen gaan in principe, het is niet dat je zo goed gescreend wordt ofzo. Of ouders... al zij dan jouw naam kennen en je stelt er vragen over die relatie met ouders of over specifieke problemen van een kind beginnen uitleggen, je moet dan nog niet de naam van het kind erbij zetten, maar misschien wordt de link al gelegd met jouw naam als leraar.*  
(Respondent 6)

Daarop aansluitend hebben de beginnende leraren ook vaak angst om hun beroepsgeheim te schaden indien ze teveel context meegeven. Ze willen immers de privacy van hun leerlingen bewaren. De respondenten geven dan ook aan dit in rekening te brengen bij het gedetailleerd omschrijven van een probleem. Dit zorgt er wel voor dat Facebook hen in de omgang met dergelijke problemen niet goed ondersteunt. Daarnaast hebben de beginnende leraren ook angst voor het krijgen van slechte reacties bij het posten van een vraag. Facebook is immers een platform van vrije meningsuiting volgens respondent 3, waardoor dit zeker mogelijk is.

*Er staat daar geen rem op he. Ook in de reacties je leest daar soms dingen op van dat je denkt dan: 'die mens heeft daar nu toch niets aan dat jij daar nu zo op reageert', maar het staat vrij van reageren he. Je zit achter een scherm en je bent onaantastbaar he. Je kan zeggen wat je wil. Dus dat ook ik vind dat wel een valkuil, dat dat niet gecontroleerd wordt, maar langs de andere kant is het ook een platform van vrije meningsuiting.*  
(Respondent 3)

Ten tweede bepaalt ook de mate waarin de leraar zelf **actief** is op Facebook, welke ondersteuning ze verkrijgen op dit sociaal medium. Het is immers zo dat leraren door specifieke pagina's te volgen in contact komen met allerlei informatie. Leraren die dit niet doen en er ook niet naar op zoek gaan, zullen zo'n specifieke informatie niet te zien krijgen. De ondersteuning van Facebook verandert bijgevolg

naarmate de leraar zelf op zoek gaat naar mogelijke informatie. Hieraan gelinkt, geeft de respondent in volgend citaat weer dat de mate waarin je zelf materiaal deelt op Facebook, bepaalt in welke mate je terug zal geholpen worden. Er heerst vaak een soort van ruilhandel op de Facebookgroepen.

*En ik denk dat dat een beetje meespeelt in het persoonlijk gedrag. Als je in de groep zit en je deelt zelf wat dingen, wat materiaal, dan is de kans ook groter dat je iets terugkrijgt, terwijl als je enkel dingen vraagt, maar nooit zelf iets post, dan heb ik ook al gelezen van mensen: ja maar het is niet enkel nemen het is ook geven. (Respondent 13)*

Ten derde blijkt dat de **vastberadenheid en zelfstandigheid** bij de beginnende leraren ook bepalen hoe snel ze Facebook zullen raadplegen. Indien leraren zelf een oplossing willen vinden voor hun problemen, zullen ze minder snel face-to-face contact opnemen met collega's. In dat geval geven ze aan te kiezen voor het passief of actief vergaren van informatie via Facebook.

*Anderzijds zoals ik daarnet al zei, probeer ik altijd eerst iets zelf op te lossen en in die fase zit er wel wat self-research bij en dan zou ik wel in fase één op Facebook durven leunen. En erna pas naar de mentor overgaan. (Respondent 10)*

Ten vierde geven de beginnende leraren aan dat het belangrijk is om binnen de ondersteuning op Facebook steeds hun **eigenheid** te respecteren. Unaniem ervaren alle leraren Facebook als ondersteunend, maar maken ze wel de opmerking, dat je geen zaken moet aannemen of uitproberen die niet voldoen aan jouw persoonlijkheid als leraar en jouw voorkeuren qua lesgeven. Hierin moet steeds een afweging gemaakt worden bij het verkrijgen en toepassen van informatie en gegevens op Facebook. Je moet immers als leraar steeds met veel eigenheid voor de klas staan.

*Iedere leraar heeft wel zijn eigen sterktes en zwaktes die hij gebruikt in de les. En zich zo kan identificeren, maar sommigen zeggen inderdaad misschien kan je het eens zo proberen, maar het kan evengoed niet behoren tot uw eigen stijl waardoor dat dat zo meteen heel gemaakt zou over kunnen komen, dat die leerlingen direct zouden door hebben van wat is ze nu aan het doen. (Respondent 11)*

Ten vijfde geven alle beginnende leraren aan een **druk werklevens** te hebben. Ze gaan nog vaak veranderingen tegemoet. Zo moeten ze vaker op zoek gaan naar een nieuwe job, wegens het feit dat beginnende leraren vaak interim's invullen. Ook zijn ze steeds op zoek naar hun plaats in het lerarenteam en moeten ze ook de digitale werking van het onderwijs leren kennen. Elke school heeft immers een eigen manier van werken met digitale media, waaronder Smartschool. Sommige leraren geven dan ook aan dat het te veel zou zijn, indien Facebook hier dagelijks zou bijkomen. Er is nu vaak al tijd tekort om alles voor elkaar te krijgen.

*Maar op den duur zit je met vijf online platforms die ik dagelijks moet opvolgen. En als ik nog eens Messenger erbij moet zetten voor mij is dat te veel. (Respondent 7)*

Dit kan ook gelinkt worden aan de zesde factor, namelijk het vinden van een **balans tussen het private en werksituaties** op Facebook. Hierbij zijn er leraren die Facebook niet als privé gebruiken en dit zuiver als een professioneel medium, als hulpbron binnen hun job beschouwen. Zij gaan dan ook enkel Facebook gebruiken in een schoolse context. Daarnaast zijn er ook beginnende leraren die aangeven dat ze Facebook eerder als iets ontspannend ervaren, namelijk om te communiceren met vrienden, leuke filmpjes te bekijken, foto's te delen... Vaak volgen ze Facebookgroepen voor leraren of andere schoolgerelateerde pagina's, waardoor ze tijdens hun ontspanning op Facebook constant geconfronteerd worden met hun job. Hierdoor ontstaat het gevaar geen mentale rust te vinden. Bijgevolg moeten de leraren hierin een goede balans vinden, opdat ze de ondersteuning op en top zouden kunnen appreciëren en gebruiken.

*Ik heb zo iets Facebook is ontspanning en als ik eens iets tegenkom, wel dan gebruik ik dat. Maar voor mij is Facebook niet zo schoolgerelateerd. Ik vind het belangrijk als je thuis komt dat je de tijd neemt om uw zinnen te verzetten. Ik heb geen nood om direct keiveel van school of bepaalde nieuwe werkvormen om daarmee te overspoeld te raken. (Respondent 12)*

Ten slotte spelen de **vakken** die de respondenten onderwijzen, een grote rol in de ondersteuning die ze op de Facebookgroepen ervaren. In volgend citaat geeft de leraar aan dat ze voor het vak wiskunde minder ondersteuning ervaart dan voor het vak economie. Bijgevolg verandert de ondersteuning naargelang de kenmerken en eigenschappen van het vak, zoals de mate waarin het actualiteitsgebonden is of de mate waarin er vernieuwing heerst binnen het vakgebied.

*Het enige wat ik misschien zou kunnen denken, ja sowieso in creatieve vakken, daar ga je altijd in blijven vernieuwen maar ook vakken zoals economie, die zijn ook actualiteitsgebonden, dus daar moet je ook steeds in vernieuwen, maar dan wiskunde is meer wetenschappelijk en is misschien minder actualiteitsgebonden, dus dat dat misschien minder dingen van te vinden zijn of iets minder vraag naar is.*  
(Respondent 16)

*Dan heb je nog groepen voor godsdienst, informatie, economische vakken en die verschillen van groep tot groep. Het kan zijn dat die van godsdienst veel opener zijn en veel meer dingen delen dan in de groep informatica.*  
(Respondent 1)

Daarenboven bestaan er ook Facebookgroepen per vak en kan het zijn dat de ondersteuning varieert per groep. Dit is echter vaak niet afhankelijk van het vak, maar eerder van de leraren die zich in deze groepen bevinden. Tot slot bepaalt ook de voorkennis over het vak de mate waarin de respondenten Facebook raadplegen. Zo geeft respondent 18, gelijkaardig aan enkele andere geïnterviewden, aan dat ze bij het geven van techniek, waar ze niet voor gestudeerd heeft, vriendinnen raadpleegde via Messenger die hier wel al veel ervaring mee hadden. Dit gebeurde vaker voor het vak techniek dan voor de vakken waarvoor ze een volwaardig diploma heeft. Daarnaast geeft dezelfde respondent ook weer dat ze voor techniek dan ook minder zeker is in het posten van materiaal, dit door een tekort aan ervaring met dit vak.

*Of nu moest ik techniek geven, wat ik niet gestudeerd heb, maar ik heb twee vriendinnen die techniek gestudeerd hebben en dan heb ik toch eens gevraagd van ik moet dat onderwerp geven, heb jij daar iets over, omdat dat niet het onderwerp was waar ik in thuis ben ook. En zo heb ik dat wel al heel vaak gebruikt, om gewoon eens te vragen van hoe doe jij dat en hoe kan ik dat best aanpakken?*  
(Respondent 18)

*Ik denk altijd als ik op zoek ben, 'ik moet dat ook een keer doen', maar het komt er niet van, omdat ik dan ook vaak denk van zou ik dat nu wel doen. Ik denk zo voor mijn vakken dat ik heb, voeding waarvoor ik gestudeerd heb en PAV waarvoor ik gestudeerd heb, zou ik dat rapper doen, omdat ik mij daar zekerder in voel in die vakken, tegenover techniek ja ik heb dan dat groepswork wel hervormd en ik zet dat daar niet op, maar ik ben daar nooit 200% zeker van, van alles wat daar in staat is dat nu 100% correct hoe dat je het volgens techniektermen moet geven en moet onderwijzen. En daarmee... das door de onzekerheid denk ik, omdat dat een vak is, dat ik niet gestudeerd heb dat ik denk van hoh ik zal misschien toch nog maar efkes wachten...*  
(Respondent 18)

## Hoofdstuk IV – Discussie

Onderzoek stelt vast dat er een grote uitstroom is van beginnende leraren in het Vlaams secundair onderwijs (Celis, 2018). Bijgevolg is goede professionele ondersteuning vereist. Uit internationaal onderzoek blijkt dat Facebook heel wat mogelijkheden biedt om leraren professioneel te ondersteunen (e.g. Kelly & Antonio, 2016; Muls et al., 2019; Patahuddin & Logan, 2019; Staudt et al., 2013). Het doel van dit onderzoek is om de percepties van Vlaamse beginnende leraren rond het professioneel gebruik van Facebook in kaart te brengen en te onderzoeken of Facebook hen wel degelijk ondersteuning biedt. In dit onderdeel volgt een terugkoppeling van de resultaten voor elke onderzoeksvraag aan eerdere onderzoeksliteratuur. Tot slot geeft de discussie ook enkele beperkingen van dit onderzoek, suggesties voor vervolgonderzoek en implicaties voor praktijk en beleid weer.

### 1. Onderzoeksvragen

#### 1.1 De steun die Facebook biedt en de uitdagingen waaraan het tegemoet komt

De beginnende leraren secundair onderwijs gebruiken Facebook op verschillende manieren in functie van professionele doeleinden. Dit kan door deel te nemen aan Facebookgroepen, door persoonlijke gesprekken te hebben met collega's via de chatfunctie Messenger of door andere onderwijsgerelateerde pagina's te volgen. Het feit dat beginnende leraren hiervan gebruik maken, toont nogmaals aan dat er een grote nood is aan ondersteuning. Op Facebook beogen ze immers zinvolle wisselwerkingen in hun zoektocht naar informatie en steun. Bijgevolg kan Facebook als een bron van sociaal kapitaal beschouwd worden (Bourdieu, 1980; Daly, Moolenaar, Bolivar, & Burke, 2010). Sociaal kapitaal betreft de relaties en netwerken die mensen in staat stellen macht en invloed uit te oefenen in de samenleving (Bourdieu, 1980). Volgens Diep, Cocquyt, Zhu, van Wing en de Greef (2017) verkrijgt een sociaal kapitaalkrchtig persoon informatie en hulp via sociale connecties met andere individuen of groepen. Meer nog, Facebookgroepen stellen leraren in staat om verder te kijken dan de grenzen van hun eigen vakken en huidige professionele kringen en slopen klas- en schoolmuren, wat de eerder dominante geïsoleerde onderwijscultuur opheft (Bergviken Rensfeldt, Hillman, & Selwyn, 2018). Uit de huidige studie, consistent met eerder onderzoek (Cloet, 2019), valt vast te stellen dat Facebook beginnende leraren ondersteunt en dit op verschillende vlakken, namelijk inhoudelijk, emotioneel, praktisch en sociaal. Hieronder volgt een kritische bespreking van de verschillende soorten steun.

De beginnende leraren geven aan het meest **inhoudelijke** steun te ervaren en dit op vlak van lesmateriaal, klasmanagement en het motiveren van leerlingen. Dit stemt overeen met het Vlaams onderzoek van Muls et al. (2019) waarin de twee belangrijkste verklaringen voor het professioneel gebruik van Facebook zijn: nieuwe lesideeën verkrijgen en zelf lesideeën delen. Ook een inhoudsanalyse van een Vlaamse Facebookpagina voor beginnende leraren onthult dat vooral posts worden gedeeld gerelateerd aan inhoudelijke zaken, zoals (pedagogisch) inhoudelijke kennis en het curriculum (Cloet, 2019). Rutherford (2010) geeft aan dat ongeveer een vierde van de Facebookposts binnen de groep 'Ontario teachers - resource and idea sharing group' gerelateerd zijn aan vakdidactiek. Echter, volgens hetzelfde onderzoek van Rutherford (2010) komt klasmanagement opvallend minder aan bod dan vakkennis, vakdidactiek en het curriculum. Een mogelijke verklaring waarom bepaalde uitdagingen meer of minder aan bod komen, is het publieke karakter van een Facebookgroep. Dit zou er immers voor kunnen zorgen dat beginnende leraren terughoudend zijn om bepaalde uitdagingen aan te kaarten (Robson, 2015), wat ook in dit onderzoek naar voren komt. In de discussie bij de derde onderzoeksvraag wordt hier verder op ingegaan.

Uit het onderzoek van Bissessar (2014) blijkt vervolgens dat leraren elkaar ondersteunen in zowel persoonlijke als emotionele kwesties in de onderzochte Facebookgroep (Bissessar, 2014). Dit stemt overeen met de bevinding in het huidige onderzoek dat de beginnende leraren zich vaak **emotioneel** ondersteund voelen via Facebook. Ze zien Facebook als een bron van inspiratie en een motivator in het



lesgeven en het uitvoeren van hun job. Leraren met een sterk informeel netwerk, wat Facebook volgens de beginnende leraren uit deze masterproef vormt, voelen zich immers meer betrokken en gemotiveerd in hun job (Mansfield et al. 2014). Echter, volgens het masterproefonderzoek van Cloet (2019) worden er het minste posts geplaatst in verband met emotionele steun. Dit valt te verklaren doordat Facebook volgens de beginnende leraren in het huidige onderzoek vooral impliciet voor erkenning van hun problemen zorgt. Het lezen van posts over gelijkaardige problemen, geeft hen immers moed om ermee aan de slag te gaan. Er wordt bijgevolg weinig letterlijk rond emotionele steun gepost op de Facebookgroepen.

Naast inhoudelijke en emotionele steun, ervaren de beginnende leraren ook heel wat **praktische** steun. Er valt op te merken dat de leraren Facebook gebruiken om werk te vinden, aangezien ze vaak verschillende korte interimsvullingen. Dit is te relateren aan het onderzoek van Rutherford (2010) waarbij een vijfde van de posts op de groep 'Ontario teachers - resource and idea sharing group' gelinkt is aan tewerkstelling. Daarnaast geven de leraren ook aan vragen te hebben over praktische zaken zoals benoemingen (TADD en vaste benoeming), loon en vakantiegeld, en zwangerschap tijdens de tewerkstelling. Ook hiervoor kunnen ze terecht op de Facebookgroepen.

Tot slot ervaren sommige beginnende leraren in dit onderzoek ook **sociale** steun, dit echter in mindere mate. Dit staat tegenover het Vlaamse onderzoek van Cloet (2019), waarin beginnende leraren het meeste posts plaatsen in verband met sociale steun. Een verklaring hiervoor is de discrepantie tussen de definiëring van sociale steun in beide onderzoeken. In de huidige masterproef wordt er uitgegaan van sociale steun gerelateerd aan de persoonlijke schoolgemeenschap, terwijl in het onderzoek van Cloet (2019) dit breder is, aangezien ook vragen rond gewoontes in functie van solliciteren of andere praktische zaken hiertoe behoren. Een tweede mogelijke verklaring is dat het onderzoeksdoel in beide studies verschilt. Cloet (2019) bestudeerde welke soorten posts beginnende leraren plaatsen op een specifieke Facebookgroep en welke types steun deze kunnen teweegbrengen, terwijl het huidige onderzoek focust op welke steun de beginnende leraren ervaren op Facebook, zoals door de posts op Facebookgroepen. Hierdoor valt te concluderen dat beginnende leraren wel een grote nood ervaren aan sociale steun en bijgevolg hierover posts op Facebookgroepen plaatsen (Cloet, 2019). Echter, Facebook kan deze behoefte niet invullen, aangezien de beginnende leraren in de huidige studie aangeven er geen sociale steun te ervaren. Daarop aansluitend geeft de Europese Commissie (2010) aan dat de sociale ondersteuningsnood bij leraren het best wordt tegemoet gekomen in de schoolcontext zelf. Of dit voldaan werd op school is in dit onderzoek niet bevraagd.

## **1.2 De veranderingen die de ondersteuning via Facebook met zich meebrengt**

De ondersteuning op Facebook kan ook beschouwd worden als een hulpbron naar een hogere prestatiegraad van de leraren of met andere woorden als een zone van naaste ontwikkeling (Gunawardena et al., 2009; Vygotsky, 1978). Deze zone ligt tussen de actuele ontwikkeling, namelijk wat de betreffende persoon kan, en de naaste ontwikkeling, waarbij hulp noodzakelijk is (Vygotsky, 1978). De hoofdgedachte binnen deze zone is dat door interactie met kennissen op Facebook of andere Facebookleden de beginnende leraren meer kunnen bereiken dan individueel. Bergviken Rensfeldt, Hillman en Selwyn (2018) gaan hierop verder en besluiten dat Facebook een impact heeft op de onderwijspraktijk en de professionele kennis en groei van leraren. Gunawardena et al. (2009) benadrukt zelfs dat sociale media bij het communiceren met anderen een hulpmiddel is, wat een uitbreiding van het menselijk vermogen mogelijk maakt. Hierdoor zal Facebook veranderen hoe we denken, hoe we leren en hoe we interageren met elkaar (Gunawardena et al., 2009). De beginnende leraren uit het huidige onderzoek kunnen deze bevindingen enkel bevestigen, aangezien ze nieuwe competenties, namelijk kennis, vaardigheden en attitudes, verwerven via Facebook. Deze competenties zetten ze dan ook in gedurende het geven van een zo kwaliteitsvol mogelijke les. Ook de communicatie met zowel leerlingen als medeleraren verbetert. Volgende paragrafen gaan hier concreter op in.

Zoals eerder vermeld in bovenstaande paragraaf geven de leraren aan tal van nieuwe **competenties** te verwerven via Facebook. Zo doen ze er onder andere nieuwe kennis en vaardigheden op. Er valt te besluiten dat niet enkel face-to-face netwerken met collega's een positief effect hebben op kennis en vaardigheden (Bodell & Hook, 2011; Fox & Wilson, 2015; Struyve et al., 2016), maar ook digitale netwerken. Echter, de respondenten geven aan dat de verwerving van kennis eerder betrekking heeft op minieme zaken en onbewust plaatsvindt. Lerenden kunnen dan ook niet voortdurend bewust en gecontroleerd leren en intentionele leerprocessen opzetten (Kuldass, Ismail, Hashim, & Bakar, 2013). Dit onbewuste karakter betekent niet dat Facebook niet tot leren kan leiden. Bovendien is het niet, omdat een bewuste mentale integratie van kennis plaatsvindt, dit als optimaal leren kan gezien worden (Kuldass et al., 2013).

Het verwerven van nieuwe vaardigheden op Facebook komt beduidend minder aan bod dan het verwerven van kennis in het huidige onderzoek. Dit is enerzijds te verklaren doordat de vaardigheden niet gedemonstreerd worden, maar ze vaker zuiver medegedeeld en besproken worden. Het demonstreren van concepten of vaardigheden, ook wel modeling genoemd, is een effectieve leerstrategie, doordat de lerende de demonstraties kan imiteren (Haston, 2007). Daarnaast hebben de leraren op Facebook niet rechtstreeks de kans vaardigheden uit te proberen of uit te voeren. Echter, volgens de leertheorie 'learning-by-doing' van Dewey is dit wel van belang. Ook hecht deze leertheorie veel aandacht aan het leren in interactie met de omgeving (Bertram & Bloch, 2012). Ook hieraan kan Facebook moeilijk voldoen.

Daarnaast geven vele leraren aan nieuwe attitudes te verwerven via Facebook. Het valt hierbij op dat deze attitudes niet enkel verkregen zijn door het raadplegen van Facebook, maar eerder door het samenvoegen van informatie, meningen en kritische standpunten vanuit verschillende bronnen, bijvoorbeeld ook via face-to-face communicatie met collega's. Dit is zeker niet verwonderlijk bij het in rekening nemen van de huidige samenleving. Er heerst immers een neoliberale meritocratie, waarbij de sociaal-economische positie gebaseerd is op verdiensten. Goed presteren is dus een vereiste. Daarenboven ontvangen leraren zeer veel prikkels vanuit verschillende media, waardoor men zeer flexibel en snel moet handelen om deze te internaliseren (Verhaeghe, 2015). Leraren hebben dan ook geen tijd om stil te staan bij welke kennis ze waar opdoen. De hevige prestatiedruk vanuit de maatschappij wordt ook in dit onderzoek geïdentificeerd, doordat de meeste leraren aangeven weinig beschikbare tijd te hebben om Facebook uitgebreid te raadplegen en ze door Facebook hun jobgerelateerde problemen leren relativeren.

Zoals eerder vermeld zou Facebook een invloed hebben op de **interactie** tussen mensen (Gunawardena et al. 2009). In dit onderzoek brengt het professioneel gebruik van Facebook positieve veranderingen met zich mee in de interactiepatronen tussen leraren en studenten en/of tussen leraren onderling (Merchie et al., 2016). Door de gedeelde informatie op Facebook zullen ze immers meer professionele kennis zichzelf eigen maken en delen. Daarnaast groeit de band tussen leraren op persoonlijk vlak, doordat leraren bevriend zijn op Facebook en/of communiceren via Messenger. Tussen de beginnende leraren en studenten wordt de interactie niet rechtstreeks verbeterd door het gebruik van Facebook. Echter, het is eerder door Facebook letterlijk in de les te vermelden dat de leerlingen het gevoel hebben meer raakvlakken te hebben met de leraren. Hierdoor bestaat de kans volgens de leraren dat de leerlingen hen meer respect zullen tonen. Tot slot blijft het al dan niet bevriend zijn met leerlingen een moeilijke discussie.

### **1.3 De factoren die de ondersteuning via Facebook bepalen**

Als het model van Merchie et al. (2016) diepgaand bestudeerd wordt, valt er onder andere te besluiten dat het professioneel leren van leraren sterk bepaald wordt door de context waarin de leraar werkzaam is. In het raamwerk kunnen zowel contextuele als persoonlijke factoren een invloed hebben op de transfereffecten van een professionaliseringsinitiatief. Ook in dit onderzoek komen beide categorieën

aan bod. De contextfactoren situeren zich op schoolniveau en op Facebookniveau, terwijl de persoonlijke factoren kenmerken van de leraren betreffen.

## **School**

Merchie et al. (2016) benoemen in hun studie enkele voorbeelden van contextfactoren, zoals de schoolcultuur, de atmosfeer op school en administratieve en organisatorische structuren. Ook in dit onderzoek spelen de schoolcultuur en de eigenheid van de school een belangrijke rol. Scholen hebben dan ook eigen gewoontes, eigen visies en eigen normen en waarden die ervoor zorgen dat de informatie op Facebook er mogelijks niet toepasbaar is. Denk hierbij aan het al dan niet hebben van een examen voor een bepaald vak, zoals godsdienst.

Zoals in voorgaande paragraaf reeds besproken, kan ook de atmosfeer op school de transfereffecten van professionaliseringsinitiatieven bepalen (Merchie et al., 2016). De beginnende leraren in deze studie hebben ditzelfde aangehaald. Een ondersteunende atmosfeer, zoals het hebben van een mentor, een toegankelijke directie en voldoende middelen/materiaal, zorgt er immers voor dat de beginnende leraren minder genoodzaakt zijn om zelfstandig op zoek te gaan naar informatie, waaronder op Facebook. Het is hierbij van belang te vermelden dat er hieruit niet kan besloten worden dat de ondersteuning op Facebook minderwaardig is in vergelijking met andere ondersteuningsvormen op school. Integendeel, volgens Staudt, St. Clair en Martinez (2013) is het professionaliseren via Facebook zelfs effectiever in vergelijking met traditionele professionaliseringsinitiatieven, zoals workshops of seminaries. Traditionele initiatieven brengen immers meer passief leren met zich mee, zijn meestal van korte duur, hebben een enge focus en werken vanuit een top-down perspectief (Rutherford, 2010; Staudt et al., 2013; Togneri & Anderson, 2003).

Tot slot somt Merchie et al. (2016) nog vele andere mogelijke factoren op, zoals factoren op beleidsniveau. Echter, de beginnende leraren geven in dit onderzoek aan geen invloed van het beleid te ervaren op hun professioneel Facebookgebruik of de ondersteuning die Facebook biedt. Hierop wordt verder ingegaan bij de implicaties voor praktijk en beleid.

## **Facebook**

Vervolgens kunnen ook enkele Facebookfactoren het professioneel Facebookgebruik en de ondersteuning die Facebook biedt, bepalen. In de literatuurstudie werd reeds aangehaald dat Facebook een permanent, praktisch, vraag- en probleemgestuurd, collaboratief, toegankelijk en gratis karakter heeft (Minocha, 2009; Rutherford, 2010). Ook in dit onderzoek zijn enkele van bovenstaande kenmerken aangehaald als bepalend voor het gebruik van Facebook. Zo benadrukt iedere respondent dat Facebook zeer toegankelijk is. Iedereen kan eraan deelnemen indien wenselijk. Daarnaast wordt ook het collaboratieve karakter van Facebook benadrukt. De respondenten geven immers aan de veelheid aan meningen en informatie te appreciëren. Zowel de toegankelijkheid als het collaboratieve karakter benoemen ze als positieve factoren die de ondersteuning op Facebook versterken. Ook het vraag- en probleemgestuurde karakter van Facebook is in dit onderzoek aangekaart. Echter, ook al kunnen de beginnende leraren zelf vragen posten, geven velen aan dit niet te doen, maar eerder passief de geposte informatie door te nemen. Ook in andere onderzoeken (Rutherford, 2010; Staudt et al., 2013) vormt het posten van eigen vragen omtrent professionele behoeften een uitdaging voor de leraren. Deze passieve houding kan te verklaren zijn, doordat leraren angst hebben voor het publieke karakter van de Facebookgroepen en zich niet veilig voelen om problemen aan te kaarten (Robson, 2015). Dit wordt verder uitgebreid besproken bij de leraarfactoren op de volgende pagina.

Daarnaast wordt in dit onderzoek aangegeven dat er aan een hoge snelheid gecommuniceerd en informatie gedeeld wordt op Facebook. Volgens Patahuddin en Logan (2019) gaat het communiceren via Facebook dan ook veel vlugger en efficiënter dan traditionele face-to-face communicatie. De respondenten in de huidige studie kunnen dit enkel beamen en beschouwen dit als een belangrijk motief

voor het professioneel raadplegen van Facebook. Tegelijkertijd vrezen ze dat er door de hoge snelheid waaraan informatie gedeeld wordt op de Facebookgroepen, een overload aan informatie ontstaat. Dit kan ook gekoppeld worden aan de bevindingen van Patahuddin en Logan (2019), dat er binnen een Facebookgroep te veel informatie wordt gedeeld en de leraar zichzelf hierin verliest.

Ten slotte speelt ook de mate waarin gedeelde informatie betrouwbaar is een rol in het professioneel gebruik van Facebook. Ook al heerst hierin wat verdeeldheid, toch geven de meeste leraren aan de informatie, gepost door ervaren leraren, sowieso te appreciëren en te vertrouwen. Dit zelfs meer dan theorieën uit boeken. Dit spreekt echter de bevinding tegen dat communicatie via Facebook omtrent persoonlijke onderwijspraktijken vertrouwen, stabiliteit en collegialiteit mist (Clarà et al., 2015; Goodyear, Casey, & Kirk, 2014). Daarenboven is het van belang te benadrukken dat, doordat sommige leraren de betrouwbaarheid van bepaalde informatie op Facebook in vraag stellen, Facebook hen aanzet tot reflectie hierover. Ook over de toepasbaarheid van de informatie ten opzichte van de eigen schoolse context en het oplossen van hun eigen problemen, reflecteren de leraren af en toe. Echter, dit doet zeker niet iedere leraar, wat overeenkomt met de onderzoeksresultaten van Clarà et al. (2015), Clarke, Triggs en Nielsen (2014), en Richter et al. (2011). Een verklaring hiervoor is dat Facebook niet aan de verschillende criteria om kwaliteitsvolle reflectie te bevorderen, voldoet. Zo wordt reflectie niet gestuurd of begeleid en niet gevolgd door goede feedback (Hatcher & Bringle, 1997).

## **Leraar**

Hieronder worden twee lerarenfactoren besproken die het professioneel Facebookgebruik en de ondersteuning die Facebook biedt, kunnen bepalen. Zoals reeds hierboven aangehaald, is de mate van reageren en het geven van feedback leraarafhankelijk (Clarà et al., 2015). Ook dit is op te merken in deze studie en kan verklaard worden door de angsten die beginnende leraren ervaren bij het delen van informatie op Facebook. Dit is een eerste belangrijke lerarenfactor. Zo heerst er een angst voor het openbaar karakter van de groep. De leraren vrezen dat directie, collega's of ouders kunnen meelesen en dit gevolgen zal meebrengen voor hun carrière. Tegelijkertijd ervaren de beginnende leraren ook een angst voor het schenden van hun beroepsgeheim bij het geven van teveel context op Facebook. Deze angst kan ervoor zorgen dat de leraren Facebook minder als ondersteunend ervaren of zelfs in functie van bepaalde problematieken Facebook vermijden. Er valt te stellen dat Facebook niet steeds een veilige leeromgeving vormt (Ferdig, 2009; Staudt et al., 2013) en bijgevolg niet aan de voorwaarden van een ideale online, leraargerichte en professionele ontwikkelingsomgeving voldoet (Ferdig, 2007). Volgende kritische bedenking is dan ook niet verwonderlijk. Vormt Facebook dan wel een kwaliteitsvol professionaliseringsinitiatief, ook al geven de leraren aan er wel professionele ondersteuning te verkrijgen?

Een tweede belangrijke bepalende factor is de balans tussen werk en privé. Het is dan ook niet altijd even makkelijk om bij het spontaan gebruik van Facebook een balans te vinden tussen het spreken en handelen vanuit een persoonlijke rol en vanuit een rol als leraar (Grahame, 2008; Staudt et al., 2013). In dit onderzoek wordt de zoektocht naar dergelijke balans ook sterk benadrukt door de leraren, aangezien slechts enkelingen Facebook louter voor werkgerelateerde redenen gebruiken. De leraren geven aan bij het openen van Facebook voor persoonlijke redenen steeds geconfronteerd te zijn met werkgerelateerde meldingen, doordat ze verschillende onderwijsgerichte Facebookgroepen/pagina's volgen. Hierop aansluitend blijkt uit onderzoek van Nieuwenhuijzen (2020) dat het gebruik van computer mediated communication in functie van het werk, maar buiten de werkuren, samenhangt met een hogere verstoorde werk-privé balans en dit laatste een lagere werktevredenheid en een hogere mate van stress met zich meebrengt. Sommige respondenten in dit onderzoek benadrukken dan ook het belang van mentale rust op Facebook. De leraren zijn dan ook op zoek naar een plaats om de prestatiedruk in de huidige samenleving even achterwege te laten (Verhaeghe, 2015).

## **2. Beperkingen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek**

Een sterkte van de huidige studie was het nastreven van de kwaliteitscriteria betreffende kwalitatief onderzoek (Lincoln & Guba, 1985). Zo zijn er verschillende technieken gebruikt om de betrouwbaarheid en validiteit te verhogen. Enkele technieken zijn: prolonged engagement en persistent observation (Lincoln & Guba, 1985), debriefing (Baarda et al., 2018), audit trail (Lincoln & Guba, 1985), transparantie en dubbele codering, wat leidde tot een degelijke interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van 0,795 Cohens Kappa (Landis & Koch, 1977).

Er dienen echter ook een aantal beperkingen in rekening gebracht te worden. Ten eerste is de wetenschappelijke literatuur over dit onderzoeksonderwerp eerder beperkt en werd voornamelijk gebruik gemaakt van publicaties over leraren in het algemeen. Bijgevolg schetst de literatuurstudie geen concreet beeld over beginnende leraren in het secundair onderwijs. Hierdoor geeft deze eerder exploratieve studie klank aan de beginnende leraren om een eerste beeld te verkrijgen over het onderzoeksonderwerp.

Ten tweede baseerde een deelname aan dit onderzoek zich steeds op vrijwilligheid. Enkel beginnende leraren die bereid waren het onderzoeksonderwerp aan te kaarten, werden bevraagd. Echter, de respondenten die niet wensten te deel te nemen aan het onderzoek, maar ook behoren tot de onderzoekspopulatie, kunnen andere percepties hebben op Facebook als professionaliseringsinitiatief. Mogelijks kan dit een bias veroorzaken en de resultaten beïnvloeden. Door bovenstaande bemerking en het feit dat slechts 18 beginnende leraren secundair onderwijs bevraagd zijn, zijn de onderzoeksresultaten niet te veralgemenen. Wel kunnen de resultaten gezien worden als een duiding van hun percepties.

Ten derde viel op dat gedurende de afnames van de interviews de respondenten nog niet echt stil gestaan hadden bij hun eigen Facebookgebruik. Bijgevolg werd de onderzoeker genoodzaakt op bepaalde momenten een eerder sturende vraag te stellen om alsnog informatie te bekomen. Dit kan een invloed hebben op hun reactie, alhoewel sociaal wenselijk antwoorden vermeden werden door anonimiteit van de respondenten te verzekeren. Bovendien zorgde het stellen van dergelijke vragen voor een verrijking en werden de respondenten bewust gemaakt over hun eigen handelen en zullen ze dit misschien doortrekken naar de toekomst.

Ten vierde zijn ook enkele variabelen van de respondenten in kaart gebracht, namelijk geslacht, aantal jaar tewerkgesteld in het onderwijs en woonplaats. Echter, de sample bestond slechts uit 18 participanten, waardoor er geen verbanden tussen de variabelen en het professioneel gebruik van Facebook werden vastgesteld. Vervolgonderzoek dient daarom ook mogelijke kwantitatieve verbanden na te gaan via een mixed-method design.

Tot slot werd in de methodologie reeds aangehaald dat niet het volledige conceptueel raamwerk van Merchie et al. (2016) in acht werd genomen. Het kan bijgevolg aangeraden zijn om ook de andere componenten, namelijk de effectieve kenmerken van Facebook en het transfereffect op de leerlingresultaten, in kaart te brengen. Dit kan immers een vollediger beeld geven over Facebook als professionaliseringsinitiatief.

## **3. Implicaties voor beleid en praktijk**

Op basis van bovenstaande bevindingen worden nog enkele aanbevelingen, voor zowel de scholen, het beleid, de beheerders van de Facebookgroepen, als de beginnende leraren zelf, geformuleerd, rekening houdend met de beperkingen van het huidige onderzoek.

Eerst en vooral is het naar aanleiding van de grote uitstroom van beginnende leraren van belang dat scholen een professionaliseringsbeleid uitwerken waarin ruimte is voor het ondersteunen en begeleiden van beginnende leraren. Ook in dit onderzoek werd immers duidelijk dat er bij de beginnende leraren nood is aan ondersteuning. Daarnaast is er gebleken dat Facebook de beginnende leraren ondersteunt

zowel op inhoudelijk, emotioneel, praktisch als sociaal vlak. Bijgevolg zou de onderwijspraktijk expliciet kunnen inzetten op het professioneel gebruik van Facebook. Zo kan een school Facebook laten deel uitmaken van het eigen professionaliseringsbeleid, naast de vele andere professionaliseringsinitiatieven zoals het organiseren van een workshop of mentoring (Ranieri et al., 2012; Rutherford, 2010). Dit kan door leraren bewust te maken van het bestaan van Facebookgroepen en hen aan te moedigen om op een zelfstandige basis op zoek te gaan naar professionalisering, bijvoorbeeld via Facebook. Echter, het professioneel gebruik van Facebook afdwingen, is afgeraden (Muls et al., 2019). Ook wordt best in acht genomen dat de leraren niet te veel buiten de werkuren Facebook moeten raadplegen, aangezien dit samenhangt met meer stress en een mogelijke overload aan informatie (Nieuwenhuijzen, 2020).

Het Vlaams beleid heeft sinds dit jaar weer meer aandacht voor het ondersteunen van beginnende leraren. Ze voorzien dan ook voor elke school middelen om in te zetten op aanvangsbegeleiding (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2018). Wat hierbij vergeten wordt, is dat beginnende leraren ook op andere, meer informele wijzen ondersteund kunnen worden, zoals via Facebook. Bijgevolg is het belangrijk oog te hebben voor online professionalisering binnen het beleid. Zeker in de huidige corona-tijden, waarin alle leraren telewerken en er geen face-to-face contact mag zijn met andere collega's of medewerkers binnen de school, kan Facebook een meerwaarde bieden in het professioneel ondersteunen en opvangen van (beginnende) leraren. Onderwijs Vlaanderen heeft momenteel een Facebookpagina waarop belangrijke informatie gedeeld wordt. Daarnaast verwijzen ze ook regelmatig naar de Facebookpagina van Klasse en geven ze het belang aan van duidelijke communicatie met leerlingen en ouders via onder andere de Facebookpagina van de school (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.d.-b, z.d.-a). Toch gaven de beginnende leraren in dit onderzoek aan dat het beleid hun professioneel gebruik van Facebook niet beïnvloedt. Aangezien dit wel in het model van Merchie et al. (2016) voorkomt, is het belangrijk om de rol van het beleid binnen Facebook als professionaliseringsinitiatief te beraden. Hierbij is het cruciaal het ongedwongen lidmaatschap van een Facebookgroep en de mogelijkheid om Facebookgroepen via een bottom-up benadering vorm te geven, te waarborgen (Muls et al., 2019; Ranieri et al., 2012).

Daarnaast is het ook van belang awareness te creëren bij de beheerders van Facebookgroepen voor leraren in functie van de factoren die het gebruik en de ondersteuning van Facebook kunnen bepalen. Zo is het onder andere van belang steeds binnen de groepen een veilige ruimte voor de leraren na te streven en toe te zien op de betrouwbaarheid van de gedeelde informatie. Zo kan een beheerder, indien nodig, bepaalde leden of posts bij klachten uit de groep verwijderen.

Tot slot is het voor de beginnende leraren zelf aangeraden voldoende te reflecteren over hun eigen Facebookgebruik. Zo is het van belang steeds diepgaand na te denken over welke professionele informatie al dan niet op Facebook kan gepost worden. Hierbij dient men steeds rekening te houden met het beroepsgeheim. Bovendien is het voor beginnende leraren belangrijk werk en privé voldoende te scheiden en dit ook op Facebook. In de vrije tijd steeds met het werk geconfronteerd worden, brengt stress en weinig mentale rust met zich mee. Indien dit moeilijk is, kan de leraar een werkprofiel aanmaken zuiver met het doel tot professionalisering. Tot slot is het voor beginnende leraren cruciaal na te denken over of de informatie op Facebook toepasbaar is in de persoonlijke schoolse context en of het bij de persoonlijke onderwijsstijl van de leraar past. Bij het voorbereiden van lessen moet immers steeds rekening gehouden worden met de context, zoals de doelgroep, de leraar zelf en de school waarop er wordt lesgegeven.

## Hoofdstuk V - Conclusie

Onderzoek stelt vast dat er een grote uitstroom is van beginnende leraren in het Vlaams secundair onderwijs (Celis, 2018). Bijgevolg is goede professionele ondersteuning vereist (Muls et al., 2019). Uit internationaal onderzoek blijkt dat Facebook heel wat mogelijkheden biedt om leraren professioneel te ondersteunen (e.g. Kelly & Antonio, 2016; Muls et al., 2019; Patahuddin & Logan, 2019; Staudt et al., 2013). Het doel van dit onderzoek is om de percepties van Vlaamse beginnende leraren rond het professioneel gebruik van Facebook in kaart te brengen en te onderzoeken of Facebook wel degelijk ondersteuning biedt aan beginnende leraren.

De resultaten tonen aan dat de beginnende leraren het meest inhoudelijke steun en daaropvolgend emotionele en praktische steun, ervaren via Facebook. Uitdagingen betreffende lesmateriaal, klasmanagement en het motiveren van leerlingen zijn het meest ingevuld op Facebook. Sociale steun wordt er het minst ingevuld, aangezien dit concept in het huidige onderzoek zuiver betrekking heeft op de gewoontes en waarden en normen binnen de scholengemeenschap.

Daarnaast geven de leraren aan nieuwe kennis, attitudes en vaardigheden, respectievelijk in voorkomen afnemend, te verwerven door het professioneel gebruik van Facebook. Dit is echter niet zuiver te wijten aan Facebook, maar gebeurt door een samenloop van omstandigheden, bijvoorbeeld ook het face-to-face contact met een mentor. Daarnaast geven ze aan deze nieuwe competenties toe te passen in hun lessen. Echter, dit gebeurt volgens hen eerder onbewust. Vervolgens doen er zich ook positieve veranderingen voor in interactiepatronen tussen leraren en studenten en/of tussen leraren onderling (Merchie et al., 2016) door het professioneel gebruik van Facebook.

Tot slot, zijn er verschillende factoren op vlak van de school, Facebook en de leraar zelf, die een invloed hebben op de mate waarin de leraren Facebook op professioneel vlak raadplegen en het als ondersteunend ervaren. Zo bepaalt de schoolidentiteit of bepaalde informatie bruikbaar en nuttig is en bepaalt de al dan niet aanwezige steun op school of de leraren Facebook moeten raadplegen. De Facebookfactoren, onder andere het toegankelijk karakter van Facebook, de hoge snelheid waaraan informatie wordt gedeeld en de betrouwbaarheid en relevantie van deze informatie, spelen ook een grote rol in het al dan niet professioneel raadplegen van Facebook. Ten slotte bepalen ook enkele kenmerken van de beginnende leraren of ze Facebook al dan niet ondersteunend vinden, zoals de angsten die ze hebben in functie van de openheid en het verliezen van hun beroepsgeheim, het al dan niet hebben van een goede balans tussen werk en privé op Facebook, het al dan niet reeds ervaren van een drukke tijdsbesteding en het hebben van voldoende of een tekort aan vakkennis.

Er kan besloten worden dat Facebook een tweesnijdend zwaard is. Facebook heeft enkele belangrijke en duidelijke voordelen, maar ook minstens even belangrijke nadelen. Een nadeel is dat de leraren een goede balans op Facebook tussen ontspanning en gebruik voor werkgerelateerde informatie dienen na te streven. Anders, bestaat het gevaar op een overload aan informatie of een tekort aan mentale rust. Toch overheersen de positieve punten. Zo biedt Facebook wel degelijk ondersteuning op verschillende vlakken, waardoor de leraren nieuwe competenties verwerven met als doel steeds een kwaliteitsvolle les te voorzien. Leraren raken door het professioneel gebruik van Facebook meer gemotiveerd in het uitvoeren van hun job, wat op zich de uitval kan verminderen. Hierbij valt nog te benadrukken dat Facebook zeker in deze coronatijden, waarin telewerken de norm vormt, een meerwaarde kan bieden in het ondersteunen van beginnende leraren.

## Referenties

- Atteberry, A., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). *Do First Impressions Matter? Improvement in Early Career Teacher Effectiveness*. Cambridge, MA. <https://doi.org/10.3386/w19096>
- Baarda, B., Bakker, E., Boullart, A., Fischer, T., Julsing, M., Peters, V., & van der Velden, T. (2018). *Basisboek kwalitatief onderzoek: handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Noordhoff. Groningen: Noordhoff Uitgevers. <https://doi.org/3424c2f@pdc-v-sessmgr02&vid=0&format=EB&rid=1>
- 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>
- Barnes, S. B. (2006). A privacy paradox: Social networking in the United States. *First Monday*, 11(9). <https://doi.org/10.5210/fm.v11i9.1394>
- Berg, S. (2006). Snowball Sampling-I. In *Encyclopedia of Statistical Sciences*. Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/0471667196.ess2478.pub2>
- Bergviken Rensfeldt, A., Hillman, T., & Selwyn, N. (2018). Teachers 'liking' their work? Exploring the realities of teacher Facebook groups. *British Educational Research Journal*, 44(2), 230–250. <https://doi.org/10.1002/berj.3325>
- Bertram, C. B., & Bloch, N. (2012). Learning by Doing . In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Boston, MA: Springer. Geraadpleegd op 15 mei 2020, van [https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-1-4419-1428-6\\_544](https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-1-4419-1428-6_544)
- Bissessar, C. S. (2014). Facebook as an Informal Teacher Professional Development Tool. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(2), 121. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n2.9>
- Bodell, S., & Hook, A. (2011). Using Facebook for Professional Networking: A Modern-Day Essential. *British Journal of Occupational Therapy*, 74(12), 588–590. <https://doi.org/10.4276/03080221X13232584581533>
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. *Actes de La Recherche En Sciences Sociales*, 31, 2–3. Geraadpleegd op 15 mei 2020, van [https://www.persee.fr/issue/arss\\_0335-5322\\_1980\\_num\\_31\\_1](https://www.persee.fr/issue/arss_0335-5322_1980_num_31_1)
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Callaert, H. (z.d.). *Steekproefmethoden* [Cursus]. Geraadpleegd op 15 mei 2019, van [https://www.uhasselt.be/documents/uhasselt@school/lesmateriaal/statistiek/Lesmateriaal/Steekproefmethoden\\_04.pdf](https://www.uhasselt.be/documents/uhasselt@school/lesmateriaal/statistiek/Lesmateriaal/Steekproefmethoden_04.pdf)
- Cambre, B., & Waeye, H. (2001). Kwalitatief onderzoek en dataverzameling door open interviews. In J. Billiet & H. Waeye (Eds.), *Een samenleving onderzocht. Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek* (pp. 315–342). Standaard Uitgeverij. Geraadpleegd op 15 mei 2019, van <https://biblio.ugent.be/publication/148878>
- Celis, V. (2018). *Uitval jonge leerkrachten - Maatregelen* [Schriftelijke Vraag Vlaams Parlement]. Geraadpleegd op 15 mei 2019, van <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1391230>
- Clarà, M., Kelly, N., Mauri, T., & Danaher, P. A. (2015). Can massive communities of teachers facilitate collaborative reflection? Fractal design as a possible answer. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1095280>
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. S. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: a review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163–202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>



- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Cloet, J. (2019). *Beginnende leraren op zoek naar ondersteuning: een inhoudsanalyse van een Facebookgroep*. Universiteit Gent, Gent, België.
- D'Haveloos, E., & Heylen, L. (2006). Diversiteit in de lerarenopleidingen in Vlaanderen. *VELON Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 27(4), 25–30. Geraadpleegd op 15 mei 2019, van [http://www.lerarenopleider.nl/velon/ledensite/files/2006/12/27\\_4\\_4DhavelooseHeylen.pdf](http://www.lerarenopleider.nl/velon/ledensite/files/2006/12/27_4_4DhavelooseHeylen.pdf)
- 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), 359–391. <https://doi.org/10.1108/09578231011041062>
- Deketelaere, A., Kelchtermans, G., & Robben, D. (2004). *Samen voor de spiegel: een werkboek over de begeleiding van beginnende leraren*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Deneire, A., Van Petegem, P., & Gijbels, D. (2009). Onze leerkrachten vandaag: Lesgeven in de eerste graad van het secundair onderwijs. *Eerste resultaten van de Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Brussel: Ministerie van Onderwijs en Vorming, Afdeling Strategische Beleidsondersteuning.
- Deneire, A., Vanhoof, J., Faddar, J., & Van Petegem, P. (2013). Denken, handelen en professionele ontwikkeling van Vlaamse leraren en schoolleiders. *Eerste resultaten van de Teaching And Learning International Survey (TALIS)*. Geraadpleegd op 15 mei 2019, van [https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Denken%2C\\_handelen\\_en\\_professionele\\_ontwikkeling\\_van\\_Vlaamse\\_leraren\\_en\\_schoolleiders\\_-\\_Eerste\\_resultaten\\_van\\_TALIS\\_2013.pdf](https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Denken%2C_handelen_en_professionele_ontwikkeling_van_Vlaamse_leraren_en_schoolleiders_-_Eerste_resultaten_van_TALIS_2013.pdf)
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189x08331140>
- Diep, N. A., Cocquyt, C., Zhu, C., van Wing, T., & de Greef, M. (2017). Effects of core self-evaluation and online interaction quality on adults' learning performance and bonding and bridging social capital. *Internet and Higher Education*, 34, 41–55. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.05.002>
- Duncan-Howell, J. (2010). Teachers making connections: Online communities as a source of professional learning. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 324–340. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00953.x>
- Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook "friends:" Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1143–1168. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x>
- Engestrom, Y. (2004). The new generation of expertise: seven theses. In H. Rainbird, A. Fuller, & A. Munro (Eds.), *Workplace learning in context* (pp. 145–165). Londen: Routledge.
- European Commission. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers* [European Commission Staff Working Document 538]. Geraadpleegd op 15 mei 2019, van [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf)
- Facebook. (2019). *Facebook Investor Relations - Facebook Q4 2019 Earnings*. Geraadpleegd op 9 maart 2020 van <https://investor.fb.com/investor-events/event-details/2020/Facebook-Q4-2019-Earnings/default.aspx>
- 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>

- Feltovich, P. J., Prietula, M. J., & Ericsson, K. A. (2006). Studies of Expertise from Psychological Perspectives. In K. A. Ericsson, P. J. Charness, N. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (pp. 41–67). New York: Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance.
- Ferdig, R. E. (2007). Editorial: Examining Social Software in Teacher Education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15(1), 5–10. Geraadpleegd op 15 mei 2019, van [http://search.proquest.com/docview/200003349?accountid=11440%5Cnhttp://pr7mz9rq5v.search.serialssolutions.com/?ctx\\_ver=Z39.88-2004&ctx\\_enc=info:ofi/enc:UTF-8&rft\\_id=info:sid/ProQ:education&rft\\_val\\_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&rft.genre=unknown&rft.jti](http://search.proquest.com/docview/200003349?accountid=11440%5Cnhttp://pr7mz9rq5v.search.serialssolutions.com/?ctx_ver=Z39.88-2004&ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&rft_id=info:sid/ProQ:education&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&rft.genre=unknown&rft.jti)
- Fox, A., Deaney, R., & Wilson, E. (2010). Journal of Workplace Learning Examining beginning teachers' perceptions of workplace support Article information. *Journal of Workplace Learning*, 22(4), 212–227. <https://doi.org/10.1108/13665621011040671>
- Fox, A. R. C., & Wilson, E. G. (2015). Networking and the development of professionals: Beginning teachers building social capital. *Teaching and Teacher Education*, 47, 93–107. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2014.12.004>
- Goodyear, V. A., Casey, A., & Kirk, D. (2014). Hiding behind the camera: social learning within the Cooperative Learning Model to engage girls in physical education. *Sport, Education and Society*, 19(6), 712–734. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.707124>
- Grahame, M. (2008). Continuing Thoughts on Social Networking. *American Journal of Distance Education*, 22(3), 127–129. <https://doi.org/10.1080/08923640802241067>
- Guarino, C. M., Santibañez, L., & Daley, G. A. (2006). *Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature (Vol. 76)*. <https://doi.org/10.3102/00346543076002173>
- Gunawardena, C. N., Hermans, M. B., Sanchez, D., Richmond, C., Bohley, M., & Tuttle, R. (2009). A theoretical framework for building online communities of practice with social networking tools. *Educational Media International*, 46(1), 3–16. <https://doi.org/10.1080/09523980802588626>
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2003). Professional development that works. What Makes Professional Development Effective? *Phi Delta Kappan*, 84(10), 748–750. <https://doi.org/10.1177/003172170308401007>
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S., & Lehtinen, E. (2004). *Communities of networked expertise: professional and educational perspectives*. <https://doi.org/10.1007/s11423-007-9042-9>
- Hart, J. E., & Steinbrecher, T. (2011). OMG! Exploring and Learning from Teachers' Personal and Professional Uses of Facebook. *Action in Teacher Education*, 33(4), 320–328. <https://doi.org/10.1080/01626620.2011.620515>
- Haston, W. (2007). Teacher Modeling as an Effective Teaching Strategy. *Music Educators Journal*, 93(4), 26–30. <https://doi.org/10.1177/002743210709300414>
- Hatcher, J., & Bringle, R. G. (1997). Reflection: Bringing the Gap between Service and Learning. *Journal of College Teaching*, 45, 153–158. Geraadpleegd op 15 mei 2020, van <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceeval>
- Henry, G. T., Bastian, K. C., & Fortner, C. K. (2011). Stayers and Leavers. *Educational Researcher*, 40(6), 271–280. <https://doi.org/10.3102/0013189X11419042>
- Hill, H. C., Beisiegel, M., & Jacob, R. (2013). Professional Development Research: Consensus, Crossroads, and Challenges. *Educational Researcher*, 42(9), 476–487. <https://doi.org/10.3102/0013189X13512674>

- 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>
- Hopkins, M., & Spillane, J. P. (2014). Schoolhouse Teacher Educators. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 327–339. <https://doi.org/10.1177/0022487114534483>
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 23–34. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00195.x>
- Howitt, D. (2011). Thematic analysis. In G. Van Hove & L. Claes (Eds.), *Qualitative research and educational sciences: A reader about useful strategies and tools* (pp. 179-203). Hampshire: Pearson Education Limitation. Geraadpleegd op 15 mei 2019, van <https://www.ecosia.org/search?q=Howitt%2C+D.+%282011%29.+Thematic+analysis.+In+G.+Van+Hove+%26+L.+Claes+%28Eds.%29+%2C+Qualitative+research+and+educational+sciences%3A+A+reader+about+useful+strategies+and+tools+%28pp.+179203%29.+Hampshire%3A+Pearson+Education+Limitation.&addon=chrome&addonversion=2.1.0>
- Howitt, D. D., & Cramer, D. D. (2010). *Introduction to Research Methods in Psychology*. Prentice Hall. Geraadpleegd op 15 mei 2019, van <http://www.amazon.co.uk/Introduction-Research-Methods-Psychology-Dennis/dp/0273726072>
- Huber, C. (2010). Professional Learning 2.0. *Educational Leadership*, 67(8), 41–46.
- Huling-Austin, L., Odell, S., Ishler, P., Kay, R., & Edelfelt, R. (1989). *Assisting the beginning teacher*. Reston: VA: Association of Teacher Educators.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 449–534. Geraadpleegd op 15 mei 2019, van <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00028312038003499>
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2004). Do Teacher Induction and Mentoring Matter? *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 88(638), 28–40. <https://doi.org/doi:10.1177/019263650408863803>
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Inman, D., & Marlow, L. (2004). Teacher Retention: Why do beginning teachers remain in the Profession. *Education*, 124(4), 605–614. Geraadpleegd op 15 mei 2019, van <http://eds.b.ebscohost.com/abstract?site=eds&scope=site&jrnl=00131172&AN=14053785&h=eaGz5oWuK6xq0MsVWeat4nLYXmeuBO81V%2BoblWbkNCCiXbKJC40yaEFowlqLcSS16hnkwu5izUUjXchtmeSf3g%3D%3D&cr=c&resultLocal=ErrCrInoResults&resultNs=Ehost&crhashurl=login.aspx%3Fdir>
- Jokinen, H., Heikkinen, H. L. T., & Morberg, Å. (2012). The Induction Phase as a Critical Transition for Newly Qualified Teachers. In P. Tynjälä, M. Stenström, & M. Saarnivaara, *Transitions and Transformations in Learning and Education* (pp. 169–185). Dordrecht: Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-2312-2\\_11](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2312-2_11)
- Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten: een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders*. Deurne, België: Wolters Plantyn.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105–120. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00053-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00053-1)
- Kelly, N., & Antonio, A. (2016). Teacher peer support in social network sites. *Teaching and Teacher Education*, 56, 138–149. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.007>

- Klasse. (2015). *Starters hopen van interim naar interim*. Geraadpleegd op 8 maart 2019, van <https://www.klasse.be/1569/starters-hopen-van-interim-naar-interim/>
- Kuldas, S., Ismail, H. N., Hashim, S., & Bakar, Z. A. (2013). Unconscious learning processes: Mental integration of verbal and pictorial instructional materials. *SpringerPlus*, 2(105). <https://doi.org/10.1186/2193-1801-2-105>
- Kyriacou, C., & Kunc, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1246–1257. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2006.06.002>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lens, W., & Depreeuw, E. (1998). *Studiemotivatie en faalangst nader bekeken: tussen kunnen en moeten staat willen*. Universitaire Pers Leuven; Leuven.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- 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(5), 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, 102962. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102962>
- März, V., & Kelchtermans, G. (2020). The networking teacher in action: A qualitative analysis of early career teachers' induction process. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102933. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102933>
- McCormack, A., Gore, J., & Thomas, K. (2006). Early career teacher professional learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 95–113. <https://doi.org/10.1080/13598660500480282>
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?* Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Londen: SAGE Publications. Geraadpleegd op 15 mei 2019, van [https://books.google.be/books?hl=nl&lr=&id=U4IU\\_wJ5QEC&oi=fnd&pg=PR12&dq=Miles+%26+Huberman,+1994&ots=kEXH0JSR0W&sig=1SZbRNfFiayziAgnoNn5yDMgQgk#v=onepage&q=Miles%26+Huberman%2C+1994&f=false](https://books.google.be/books?hl=nl&lr=&id=U4IU_wJ5QEC&oi=fnd&pg=PR12&dq=Miles+%26+Huberman,+1994&ots=kEXH0JSR0W&sig=1SZbRNfFiayziAgnoNn5yDMgQgk#v=onepage&q=Miles%26+Huberman%2C+1994&f=false)
- Miles, R. E., Miles, G., & Snow, C. C. (2005). Collaborative Entrepreneurship: How Communities of Networked Firms Use Continuous Innovation to Create Economic Wealth. *Organization Studies*. Stanford: Stanford Business Books. <https://doi.org/10.1177/0170840606066420>
- Minocha, S. (2009). A case study-based investigation of students' experiences with social software tools. *New Review of Hypermedia and Multimedia*, 15(3), 245–265. <https://doi.org/10.1080/13614560903494320>
- Mitescu, M. (2014). How do Beginning Teachers Employ Discursive Resources in Learning and Affirming their Professional Identity? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 128, 29–35. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2014.03.113>
- Mortelmans, D. (2011). *Kwalitatieve analyse met Nvivo*. Leuven, België: Acco.
- Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven, België Acco.
- Muls, J., Triquet, K., Vlieghe, J., De Backer, F., Zhu, C., & Lombaerts, K. (2019). Facebook group dynamics: an ethnographic study of the teaching and learning potential for secondary school

- teachers. *Learning, Media and Technology*, 44(2), 162–179. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1583670>
- Nasser-Abu Alhija, F., & Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1592–1597. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2010.06.010>
- Nieuwenhuijzen, F. (2020). *Computer mediated communication @ work* [thesis]. Geraadpleegd op 15 mei 2020, van [https://theses.uhn.nl/bitstream/handle/123456789/8702/Nieuwenhuijzen%2C\\_F.J.\\_1.pdf?sequence=1](https://theses.uhn.nl/bitstream/handle/123456789/8702/Nieuwenhuijzen%2C_F.J._1.pdf?sequence=1)
- Norman, P. J., & Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 679–697. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.006>
- OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- Ollier-Malaterre, A., Rothbard, N. P., & Berg, J. M. (2013). When worlds collide in cyberspace: How boundary work in online social networks impacts professional relationships. *Academy of Management Review*, 38(4), 645–669. <https://doi.org/10.5465/amr.2011.0235>
- Ooghe, L., Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). Het sociaal netwerk van beginnende leraren in relatie tot het professioneel zelfverstaan. *Pedagogische Studiën*, 93(3), 178–204.
- 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. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n1.7>
- Patahuddin, S. M., & Logan, T. (2019). Facebook as a mechanism for informal teacher professional learning in Indonesia. *Teacher Development*, 23(1), 101–120. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1524787>
- Pempek, T. A., Yermolayeva, Y. A., & Calvert, S. L. (2009). College students' social networking experiences on Facebook. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 227–238. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.010>
- 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>
- Reulink, N., & Lindeman, L. (2005). *Kwalitatief onderzoek: Participerende observatie, interviewen en documentanalyse*. Geraadpleegd op 15 mei 2019, van [http://www.cs.ru.nl/~tomh/onderwijs/om2\(2005\)/om2\\_files/syllabus/kwalitatief.pdf](http://www.cs.ru.nl/~tomh/onderwijs/om2(2005)/om2_files/syllabus/kwalitatief.pdf)
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116–126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008>
- Robson, J. (2015). Engagement in structured social space: an investigation of teachers' online peer-to-peer interaction. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 119–139. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1102743>
- Roehrig, A. D., Bohn, C. M., Turner, J. E., & Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 684–702. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2007.02.008>
- Rutherford, C. (2010). Facebook as a Source of Informal Teacher Professional Development. *Education*, 16(1). Geraadpleegd op 15 mei 2019, van <https://ineducation.ca/ineducation/article/view/76/512>

- Saveyn, J. (2006). Aanvangsbegeleiding en mentorschap in het basisonderwijs. *Vicariaat Onderwijs*. Geraadpleegd op 15 mei 2019, van [http://www.kerknet.be/vic.onderwijs.mb/pages/pdf/Aanvangsbegeleiding en mentorschap.pdf](http://www.kerknet.be/vic.onderwijs.mb/pages/pdf/Aanvangsbegeleiding%20en%20mentorschap.pdf)
- Shoval, E., Erlich, I., & Fejgin, N. (2010). Mapping and interpreting novice physical education teachers' self-perceptions of strengths and difficulties. *Physical education and sport pedagogy*, 15(1), 85–101. <https://doi.org/10.1080/17408980902731350>
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research (Vol. 9)*. Londen. Geraadpleegd op 15 mei 2019, van <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/358/783>
- Stanulis, R., & Floden, R. E. (2009). Intensive Mentoring as a Way to Help Beginning Teachers Develop Balanced Instruction. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 112–122. <https://doi.org/10.1177/0022487108330553>
- Staudt, D., Clair, N. St., & Martinez, E. E. (2013). Using Facebook to Support Novice Teachers. *The New Educator*, 9(2), 152–163. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2013.778764>
- Struyve, C., Daly, A., Vandecandelaere, M., Meredith, C., Hannes, K., & De Fraine, B. (2016). *Mentorschap als een gedeelde verantwoordelijkheid? Het belang van sociale verbondenheid*. Leuven.
- Struyve, Charlotte. (2017). *Hoe houden we beginnende leraren in het beroep?* Geraadpleegd op 9 maart 2019, van <https://kuleuvenblogt.be/2017/04/06/hoe-houden-we-beginnende-leraren-in-het-beroep/>
- 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>
- Symon, G., Chamakiotis, P., Whiting, R., & Roby, H. (2014). *Identity Work across Boundaries in a Digital World*. Belfast, United Kingdom. Geraadpleegd op 15 mei 2020, van [https://pure.royalholloway.ac.uk/portal/files/24384795/Symon\\_et\\_al\\_BAM\\_conf\\_proceedings\\_2014.pdf](https://pure.royalholloway.ac.uk/portal/files/24384795/Symon_et_al_BAM_conf_proceedings_2014.pdf)
- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2020). Transformational school leadership as a key factor for teachers' job attitudes during their first year in the profession. *Educational Management Administration and Leadership*, 48(1), 106–132. <https://doi.org/10.1177/1741143218781064>
- Tienken, C. H., & Achilles, C. M. (2003). *Changing teacher behavior and improving student writing*. *Planning and Changing*, 34(3–4), 153–168.
- Togneri, W., & Anderson, S. E. (2003). *Beyond Islands of Excellence: What Districts Can Do To Improve Instruction and Achievement in All Schools. A Project of the Learning First Alliance [and] A Leadership Brief*. Washington, DC: Learning First Alliance. Geraadpleegd op 15 mei 2019, van <https://eric.ed.gov/?id=ED475875>
- Tour, E. (2017). Teachers' self-initiated professional learning through Personal Learning Networks. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(2), 179–192. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2016.1196236>
- Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. T. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life: Theoretical perspectives and best practices. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11–33. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>
- Valcke, M., & De Craene, B. (2016). *Klasmanagement en reflectie*. Gent: Academia Press. Geraadpleegd op 15 mei 2019, van [www.academiapress.be](http://www.academiapress.be)

- Van Hove, G. (2014). *Qualitative research for educational sciences* (Tweede editie). Gent: Pearson Education Limited.
- Van Hove, G., & Claes, L. (2011). *Qualitative research and educational sciences: A reader about useful strategies and tools*. Harlow, Engeland: Pearson Education Limited.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Geraadpleegd op 15 mei 2019, van <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2014/05/PROO+Professionele+ontwikkeling+van+leraren+Klaas+van+Veen+ea.pdf>
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, (54). <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Verhaeghe, P. (2015). *De ziekmakende neoliberale wegwerpmaatschappij*. Geraadpleegd op 15 mei 2020, van <https://biblio.ugent.be/publication/6969721/file/6969771>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (z.d.-a). *Aanpak en communicatie bij afstandsleren*. Geraadpleegd op 23 mei 2020, van <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/aanpak-en-communicatie-bij-afstandsleren>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (z.d.-b). *Coronavirus*. Geraadpleegd op 23 mei 2020, van <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/coronavirus>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (z.d.-c). *Gelijke onderwijskansen*. Geraadpleegd op 10 maart 2020, van <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/gelijke-onderwijskansen#optimale-kansen>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2013). *Arbeidsmarkttrapport prognose 2011-2015*. Brussel, België: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2018). *Omzendbrief Tijdelijke aanstelling en aanvangsbegeleiding vanaf 1 september 2019*. Brussel: Vlaamse overheid.

## Bijlagen



# 1. INTERVIEWLEIDRAAD

## Inleiding

Goedendag, ik ben een studente Pedagogische Wetenschappen: Pedagogiek en Onderwijskunde aan Universiteit Gent. Dit interview kadert binnen mijn masterproef. Het doel van dit interview is zicht krijgen op de manier waarop Facebook u, als beginnende leraar, ondersteunt, welke invloed dit heeft op uw denken en handelen en welke randvoorwaarden u ervaart. Dit interview neemt ongeveer 30 minuten in beslag. Bij deze wil ik ook benadrukken dat u op ieder moment het interview mag stopzetten indien u dit wenst. U krijgt de kans om uitgebreid te antwoorden op de vragen en u hoeft zich niet te haasten bij het formuleren van een antwoord. Tot slot vragen wij uw toestemming voor de opname van het gesprek. Hiervoor wordt u gevraagd de informed consent te ondertekenen. Heeft u nog vragen?

## Interview

### Algemeen (Veenman, 1984)

- Welke vakken geeft u in het secundair onderwijs?
- Met welke uitdagingen bent u, als beginnend leraar, reeds in contact gekomen?
  - Veenman stelde de acht uitdagingen binnen het onderwijs als beginnend leraar op. Welke herken je hiervan? Kan je dit concreet maken?
    - Klasorde,
    - motiveren van leerlingen,
    - omgaan met individuele verschillen tussen leerlingen,
    - beoordelen van prestaties van de leerlingen,
    - relaties met ouders,
    - organisatie van de klas,
    - onvoldoende lesmateriaal,
    - omgaan met individuele probleemleerlingen.
  - Andere?
- Krijgt u of heeft u aanvangsbegeleiding op uw school gekregen als beginnend leraar? Zo ja, welke?
  - Vindt/vond u dit relevant? Waarom?
- Facebook werd in eerder onderzoek (Staudt et al., 2013) reeds omschreven als een ideaal ondersteuningsmiddel om de behoeften van beginnende leraren op te vullen en zich te integreren in een lerarengemeenschap. Wat is uw mening hieromtrent?
- Hoe hanteert u Facebook in functie van uw job als leraar?
- In welke mate doet u dit?
- Waarom gebruikt u Facebook als leraar?
- In hoeveel Facebookgroepen voor leraren zit u?
- In welke mate bent u zelf actief op die Facebookgroepen?

### Facebook als ondersteuning (European Commission, 2010; Veenman, 1984)

- Waarin voelt u zich als leraar ondersteund door Facebook? (concrete voorbeelden)
- In welke uitdagingen die u ervaart als leraar, wordt u ondersteund door Facebook?

- Hoe ondersteunt Facebook de uitdagingen waarmee u als beginnend leraar geconfronteerd wordt?
- In welke mate ondersteunt Facebook de uitdagingen waarmee u als beginnend leraar geconfronteerd wordt?
- Voelt u zich ondersteund in uw job als leraar?
  - Voelt u zich ondersteund in het lesgeven? Hoe?
  - Voelt u zich ondersteund in de andere taken van een leraar? (administratie, vergaderingen, contact met ouders...)
- Voelt u zich competent om professioneel te groeien?
- Kan u door het gebruik van Facebook beter omgaan met de verschillende emoties die u ervaart in uw job? Zoals stress.
- Verandert u houding tegenover uw job door het gebruik van Facebook? Positiever of negatiever?
- Voelt u zich meer lid van de lerarengemeenschap door het gebruik van Facebook?
- Bent u meer vertrouwd met de cultuur en de normen en waarden van het leraar zijn door het gebruik van Facebook?
- Wordt u nog op een andere manier ondersteund?

Aanpassing van de competenties en het lesgedrag van leraren door het gebruik van Facebook (Merchie et al., 2016)

- In welke mate past u uw competenties als leraar aan door het professioneel gebruik van Facebook?
  - In welke mate zijn uw inhoudelijke en didactische kennis aangepast na ondersteuning via Facebook?
  - In welke mate zijn uw vaardigheden aangepast na ondersteuning via Facebook?
  - In welke mate zijn uw attitudes en overtuigingen over het beroep van leraar en over uzelf veranderd na ondersteuning via Facebook?
- In welke mate past u uw gedrag als leraar aan door het professioneel gebruik van Facebook?
  - In welke mate worden u instructies in de klas aangepast na Facebookgebruik?
  - Is de interactie tussen u en uw leerlingen na het gebruik van Facebook veranderd? Hoe?
  - Is de interactie tussen u en de andere leraren na het gebruik van Facebook veranderd? Hoe?

Randvoorwaarden van Facebook als ondersteuning volgens beginnende leraren (Merchie et al., 2016)

- Kan Facebook de taak van aanvangsbegeleiding op zich nemen? Waarom wel/niet?
- Welke drempels ervaart u bij het gebruik van Facebook als leraar?
- Wat bepaalt uw Facebookgebruik als leraar?
- In welke mate bepalen uw persoonlijke leraar kenmerken de ondersteuning die u van Facebook krijgt, bijvoorbeeld uw leeftijd, uw geslacht, uw opleiding, uw levensstijl, uw voorkennis, uw vakken? Verklaar nader.

- In welke mate bepaalt de schoolcontext waarin u werkzaam bent de ondersteuning die u van Facebook krijgt? Bijvoorbeeld de leerlingen in uw klassen, de visie van de school, koepel, scholengemeenschap...
  - Welke klasfactoren bepalen mee uw gebruik van Facebook of de ondersteuning die u krijgt via Facebook? (vb. het gedrag van de leerlingen, aantal leerlingen, klaslokaalvisie)
  - Welke schoolfactoren bepalen mee uw gebruik van Facebook of de ondersteuning die u krijgt via Facebook? ( vb. schoolvisie, schoolactiviteiten)
  - Welke schooloverkoepelende factoren bepalen mee uw gebruik van Facebook of de ondersteuning die u krijgt via Facebook? (vb. visie koepel, visie/regels scholengemeenschap)

### Referenties

- European Commission. (2010). Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers. (2010). Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. *European Commission Staff Working Document 538*. Geraadpleegd op 15 maart 2019, van [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf)
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?* Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.
- Staudt, D., Clair, N. St., & Martinez, E. E. (2013). Using Facebook to Support Novice Teachers. *The New Educator*, 9(2), 152–163. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2013.778764>
- Veenman, S. (1984). *Perceived Problems of Beginning Teachers. Review of Educational Research* (Vol. 54). <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>

## 2. INFORMED CONSENT



VAKGROEP ONDERWIJSKUNDE

ONDERZOEK FACEBOOK ALS  
ONDERSTEUNING VOOR BEGINNENDE  
LERAREN SECUNDAIR ONDERWIJS

Geachte,

Ik ben Laure Mouton, student Pedagogische Wetenschappen: Pedagogiek en Onderwijskunde aan de Universiteit Gent. In het kader van mijn Masterproef voer ik een onderzoek uit naar de professionele ondersteuning die Facebook biedt volgens beginnende leraren secundair onderwijs. Om informatie te verzamelen voor dit onderzoek zal er een interview afgenomen worden waarbij dieper ingegaan zal worden op de wijze waarop beginnende leraren ondersteund worden, de invloed hiervan op u als beginnend leraar en de bijkomende randvoorwaarden.

Hartelijk dank bij voorbaat voor uw medewerking.

### INFORMED CONSENT

Ik, ondergetekende, ..... verklaar hierbij dat ik, als participant aan een onderzoek aan de Vakgroep Onderwijskunde,

- (1) de uitleg over de aard van de vragen en de taken die tijdens dit onderzoek zullen worden aangeboden, heb gekregen en dat mij de mogelijkheid werd geboden om bijkomende informatie te verkrijgen;
- (2) totaal uit vrije wil deelneem aan het wetenschappelijk onderzoek;
- (3) de toestemming geef aan de onderzoekers om mijn resultaten op vertrouwelijke wijze te bewaren en te verwerken en anoniem te rapporteren;
- (4) op de hoogte ben van de mogelijkheid om mijn deelname aan het onderzoek op ieder moment stop te zetten en dit zonder opgave van reden;
- (5) weet dat niet deelnemen of mijn deelname aan het onderzoek stopzetten op geen enkele manier negatieve gevolgen heeft voor mij;
- (6) weet dat ik op aanvraag een samenvatting van de onderzoeksbevindingen kan krijgen nadat de studie is afgerond en de resultaten bekend zijn;
- (7) geef toestemming dat mijn data gebruikt wordt voor verder analyse door andere onderzoekers na volledige anonimisering;
- (8) weet dat UGent de verantwoordelijke eenheid is m.b.t. persoonsgegevens verzameld tijdens het onderzoek. Ik weet dat de data protection officer me meer informatie kan verschaffen over de bescherming van mijn persoonlijke informatie. Contact: Hanne Elsen ([privacy@ugent.be](mailto:privacy@ugent.be)).

Gelezen en goedgekeurd op ..... (datum),

Handtekening van de participant .....

Naam van de verantwoordelijke onderzoeker: Laure Mouton



### 3. HANDLEIDING CODES

De rode codes in deze tabel vormen de inductieve codes, namelijk codes opgesteld vanuit de data.

Code onderzoeksvraag 1	Verklaring	Bijhorend citaat
<b>1 Inhoudelijke steun</b>	De leraren voelen zich al dan niet ondersteund op Facebook in functie van de uitvoering van hun job, de ontwikkeling van de verwachte competenties en de professionele groei in kennis en vaardigheden (Ooghe et al., 2016; Snoek et al., 2010).	Ja zoals ik daarnet als zei dat vaak leerkrachten zelf hun problemen erop zetten en andere leerkrachten erop antwoorden waardoor je zelf ook wel heel wat ideeën kunt krijgen om het aan te pakken. (Respondent 16)
1.1 Klasmanagement	Het Facebookgebruik van de leraar met betrekking tot het ondernemen van ingrepen, keuzes, maatregelen, zodanig dat de leerlingen doelgericht tot leren komen. Enkele voorbeelden zijn maatregelen omtrent klasorde, klasdiscipline, klasorganisatie, vakdidactiek... (Valcke & De Craene, 2016; Veenman, 1984)	Ja maar dan gaat dat dan weer vooral met die vriendinnen van de opleidingen en dan zeggen ze doe eens een groepswork en dan vraag ik hoe zou jij een groepswork doen in godsdienst en dan denken die ook wel mee en dan heb ik misschien niet direct antwoord, maar dan komt daarna misschien link of dat die iets doorsturen van wat zij hebben gevonden of wat misschien nuttig is en ja soms helpt dat niet meteen, maar dat heeft mij dan toch weer een ander idee gegeven. Zo van dat gaat misschien niet voor dat gebruiken, maar misschien wel voor die context, dus het is misschien niet altijd specifiek voor één probleem maar dat het wel creativiteit of oplossingen biedt voor andere zaken. (Respondent 14)
1.2 Lesmateriaal	Het Facebookgebruik van de beginnend leraar met betrekking tot de uitdagingen: het vinden van inhoudelijk/vakdidactisch beter, extra of vernieuwend (fysiek) lesmateriaal, om onder andere een tekort van materiaal tegen te gaan (Veenman, 1984).	Soms inderdaad voor tips. Zo had ik onlangs een leesopdracht, ik vind dat iets heel ouderwets, en dat wou ik in een nieuw jasje steken en dan heb ik gevraagd, ik wil mijn leesopdracht vernieuwen, hoe hebben jullie dat al eens aangepakt. En dan ben ik eigenlijk op zoek naar tips, naar ervaringen van anderen waar ik mijn eigen ideeën kan uithalen. (Respondent 10)

Code onderzoeksvraag 1	Verklaring	Bijhorend citaat
1.3 Motivatie bij leerlingen	Het Facebookgebruik van een beginnend leraar met betrekking tot de uitdagingen: het motiveren van leerlingen en het meer aansluiten op hun leefwereld, zodat ze niet meer passief en lusteloos in de les zitten, ze niet meer wegdromen in de klas en bijgevolg betere resultaten behalen (Lens & Depreeuw, 1998; Veenman, 1984).	Ja, maar soms lees ik daar ook ideetjes over. Dat is dan door andere werkvormen dat ze gebruiken dat ze gemotiveerder zijn of wat dichter bij hun leefwereld. Ik ben ook nog redelijk jong en dat zijn dan vaak oudere leerkrachten die daar last mee hebben. (Respondent 6)
1.4 Omgaan met individuele problemen van leerlingen	Het Facebookgebruik van beginnende leraren met betrekking tot de uitdagingen: het minimaliseren van het rugzakje aan problemen dat leerlingen meesleuren doorheen hun schoolloopbaan en het bieden van gelijke kansen aan de leerlingen, zodat elke leerlingen kan leren en zich ontwikkelen (Veenman, 1984; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.d.-c).	Maar zo je leerlingen Facebooken, van hoe ziet hij eruit of dat is een ambetanten kga eens kijken wat ik terug vind op zijn Facebook, ik kan daar misschien iets uit afleiden van waarom of hoe of wat en dat is misschien stom, maar het staat allemaal openbaar dus je kunt er veel informatie uithalen. (Respondent 3)
1.5 Omgaan met individuele verschillen tussen leerlingen-differentiëren	Het Facebookgebruik van beginnende leraren met betrekking tot de uitdagingen: het hebben van aandacht voor de verschillende prestatieniveaus van leerlingen en het hierop inspelen gedurende het lesgeven door te differentiëren (Veenman, 1984).	Dat vind ik misschien wel de moeilijkste uitdaging waar ik voor sta, want voor elke lln is een ander antwoord nodig, de verschillen zijn niet altijd even groot, maar sommige situaties weet je echt niet wat je moet doen en dan heb ik ook al wel eens geprobeerd via Facebook, via een korte situatieschets, van hoe zouden jullie dit doen of oplossen. (Respondent 10)
1.6 Contact met ouders	Het Facebookgebruik van beginnende leraren met betrekking tot de uitdagingen: het goed communiceren en samenwerken met ouders, zodat ze gezamenlijke doelen hebben voor de leerling (Veenman, 1984).	Er is iets gebeurd met een ouder, die dat heeft proberen voor ons te verzwijgen maar dat is niet gelukt, dankzij Facebook. Want dat is op Facebook gekomen en zo zijn wij dat te weten gekomen dat het VTI in een slecht daglicht en vooral de godsdienstleerkrachten werden gesteld. Dus dat was wel positief. (Respondent 1)

Code onderzoeksvraag 1	Verklaring	Bijhorend citaat
1.7 Beoordelen van prestaties van leerlingen	Het Facebookgebruik van beginnende leraren met betrekking tot de uitdaging om zo objectief en strikt mogelijk het leren van leerlingen te evalueren, dit zowel formatief als summatief (Veenman, 1984).	Ik heb wel zo'n groep met vriendinnen waarmee ik Nederlands heb gestudeerd en soms is dat zo stom, maar als je op een oefening aan het kijken bent je hebt in je hoofd van dit is de oplossing en dan merk je dat de helft van de klas iets anders heeft opgeschreven; en dan heb ik zo toch dat ik denk van oei ga ik het nu zelf te ver gaan zoeken, is het niet eenvoudiger. En stuur ik wel een foto of typ ik die zin, om te controleren van denk ik eigenlijk wel juist, want het is vaak afhankelijk context en er is redelijk wat verandering in het Nederlands. Soms bekijk ik het misschien wel te moeilijk of juist te eenvoudig dat die kinderen het moeilijker gaan zoeken. (Respondent 14)
<b>2 Emotionele steun</b>	De leraren voelen zich al dan niet ondersteund op Facebook in functie van het leren omgaan met verschillende emoties, zoals zelfvertrouwen, stress, angst, motivatie en het delen van frustraties of ventileren (Ooghe et al., 2016; Snoek et al., 2010).	Ja je zet dat mensen ook miserie hebben met één of ander of met de uren of met de problematieken die jij hebt en dan denk je van oké die hebben dat ook. (Respondent 15)
<b>3 Sociale steun</b>	De leraren voelen zich al dan niet ondersteund op Facebook in functie van het lid worden van de professionele gemeenschap en het zich vertrouwd maken met de cultuur en normen op school en binnen de lerarengemeenschap (Ooghe et al., 2016; Snoek et al., 2010).	Maar zie je die groep met allemaal andere leerkrachten en je begint te merken van niemand staat boven jou. Iedereen is gelijk. Er is ruimte voor ieders mening. En op die manier heeft mij dat ook wel geholpen om te zeggen nu ben ik ook lkr en hoor ik bij hen. In die groep en dan kon ik dat ook overschakelen naar mijn school. (Respondent 13)

Code onderzoeksvraag 1	Verklaring	Bijhorend citaat
<b>4 Praktische steun</b>	De leraren voelen zich al dan niet ondersteund op Facebook om een job te vinden, om informatie te vinden over loon, zwangerschappen, TABD/TADD/vaste benoeming, vereiste diploma's en andere praktische informatie naast het lesgeven.	Om eventueel te kijken naar jobaanbiedingen want die komen er ook vaak op. Of van die tactische vragen: als ik nog een jaar zou werken kan ik dan TADD aanvragen of heb ik dat juist gedaan. Ook over mijn vakantiegeld of loon. (Respondent 11)
Code onderzoeksvraag 2	Verklaring	Bijhorend citaat
<b>5 Verandering in de interne kwaliteiten van een leraar</b>	De mate waarin een transfereffect van Facebook voorkomt wat betreft meerdere kwaliteiten van de leraar op vlak van zowel kennis, vaardigheden als attitudes (Merchie et al., 2016).	Ik denk dat dat allemaal onrechtstreeks is. Er passeren daarop continue filmpjes en informatie, en onrechtstreeks leer je daar wel door en breng je dat ook onrechtstreeks over aan je kinderen. Dus Facebook heeft sowieso wel een invloed over hoe je denkt over bepaalde zaken omdat je dat ook gezien hebt. (Respondent 12)
5.1 Effect op de cognitieve leerdoelen	De mate waarin een transfereffect van Facebook voorkomt ten opzichte van de kennis die een leraar nastreeft, namelijk de inhoudelijk en vakdidactische kennis. Inhoudelijke kennis van de leraar is kennis over het leergebied of het vak en vakdidactische kennis van de leraar betreft de kennis over 'hoe' deze specifieke inhoud best aan leerlingen worden aangeleerd (Merchie et al., 2016).	Ja dus vooral achtergrond informatie als bijvoorbeeld voor informatica. Ik weet niet alles over die vakken en natuurlijk moet je ook zien dat je bron klopt enzovoort, maar er zijn heel veel dingen die je bijleert van ervaren leraren. En wat helpt daarmee, het materiaal, maar ook teksten die ook worden gedeeld over bepaalde thema's of onderwerpen of ideeën voor boeken, van alles en dat kan je allemaal gebruiken om een les uit te werken en naar de klas te brengen. (Respondent 13)
5.2 Effect op de vaardigheden	De mate waarin een transfereffect van Facebook voorkomt ten opzichte van de vaardigheden die een leraar nastreeft, namelijk op wat leraren kunnen doen met wat ze geleerd hebben zonder dit effectief in hun klaspraktijk toe te passen (Merchie et al., 2016).	ik heb één keer gehad dat ik op zo'n filmpje gezien dat ze iets aan het maken waren, dat was zo'n duikersfles. En dan dacht ik dat wil ik ook en dat heb ik dan nagemaakt van Facebook. Dat was één keer. (Respondent 12)



Code onderzoeksvraag 2	Verklaring	Bijhorend citaat
5.3 Effect op de affectieve leerdoelen	De mate waarin een transfereffect van Facebook voorkomt op de attitudes en de overtuigingen ten opzichte van lesgeven voor de beginnend leraar en zichzelf als leraar (Merchie et al., 2016).	Ik denk wel dat het... de gedrevenheid stimuleert. Zo van een bepaalde visie stimuleert. Dat hangt wel samen met die filterbubbel enzo he. Toch wel ene overtuiging dat dat wel een zinvolle manier is om aan de slag te gaan: via Facebook. En vooral die onderwijsvisies die je dan daar leest, zijn dan wel visie, waar ik meestal achter sta. (Respondent 2)
<b>6 Verandering in instructie in de klas</b>	De mate waarin een transfereffect van Facebook voorkomt op het vermogen van leraren om hun instructie in de klas aan te passen en nieuwe zaken uit te proberen. (Merchie et al., 2016).	De dingen die ik zie passeren en interessant vind, ga ik wel uitproberen als ik merk dat ze werken, ga ik ze blijven toepassen, maar eens ze niet werken, ja, dan stop ik daar ook wel mee. (Respondent 16)
<b>7 Verandering in interactie met leerlingen</b>	De mate waarin een transfereffect van Facebook voorkomt op de interactie tussen de beginnende leraar en een leerling of meerdere leerlingen (Merchie et al., 2016).	Ik heb wel de indruk dat doordat ik Facebook gebruik of Instagram zit daar ook tussen. Dat de leerlingen wel zeggen die is nog hip en die kent dat allemaal en als je dan eens spreekt van je maakt daar dan ene foto van en je zet dat op Instagram, dan denken ze van wow aja die is nog eindelijk niet zoveel ouder, dan krijg je wel zo dat respect... (Respondent 1)
<b>8 Verandering in interactie met peers</b>	De mate en transfereffect van Facebook voorkomt op de interactie tussen de beginnende leraar en een medeleraar of meerdere leraren, zodanig dat hun interactie verbetert (Merchie et al., 2016). Dit betreft interactie met oud-collega's, huidige collega's op school of collega's gekend vanop Facebook over schoolse zaken.	ja wat leerkrachten buiten de school betreft he. En ook als je mensen een sop een bijscholing tegenkomt en dat je dan hun naam hoort en dat je dan denkt ahn ik ben u al eens ergens tegengekomen op Facebook. (Respondent 5)

Code onderzoeksvraag 3	Verklaring	Bijhorend citaat
<b>9 Contextuele factoren op schoolniveau</b>		
9.1 Steun op school	De aanwezigheid van voldoende hulpmiddelen en bronnen op school en de aanspreekbaarheid van personen op de school bepalen al dan niet de transfereffecten van en de ondersteuning van Facebook (Merchie et al., 2016).	misschien moest ik echt zo in situaties zitten dat ik niet verder geraak, dat ik geen mentor zou hebben op de school, dat het stroef loopt met collega's, want ik heb al iedere keer veel gehad aan collega's op de school waar dat ik zat, zowel van materiaal als emotionele, en moest dat niet zo zijn, dan denk ik wel dat je rap teruggrijpt naar Facebook dan denk ik wel dat je weet dat je daarop terecht kunt om dingen te vragen, want er zitten daar zoveel mensen op, zeker op die groepen...want er zitten daar duizenden mensen op he, en dat zijn allemaal leerkrachten dus die gaan sowieso wel een keer iets gelijkaardig meegemaakt ook. Maar doordat ik al iedere keer dat vangnet heb op de school zelf, heb ik minder nood om daar iets op te zetten. (Respondent 3)
9.2 Schoolidentiteit	De visie, de waarden en normen, de cultuur en de routines en de gewoontes in een school betreffende het organiseren van allerlei activiteiten zoals examens, oudercontacten, vergaderingen... hebben al dan niet een invloed op het Facebookgebruik bij beginnende leraren en de ondersteuning die Facebook biedt.	je kan er wel een aantal dingen van afhalen, maar ik denk dat je toch meer moet gaan kijken naar welke normen en waarden liggen er binnen mijn team, want op Facebook kun je wel eens iets vragen, maar ieder schoolteam is anders. En dan kun je wel zeggen dat is zo bij ons, maar bij u niet, waardoor je er ook niets mee bent. (Respondent 11)
<b>10 Contextuele factoren op Facebookniveau</b>		
10.1 Relevantie van de informatie	De mate waarin de informatie op Facebook gefilterd wordt voor en door de leraar, de aanwezigheid van zoekfuncties en de mate waarin de context wordt meegenomen, hebben al dan niet een invloed op het Facebookgebruik van de beginnende leraren en de ondersteuning die Facebook biedt.	Ja voor mij is het wel gemakkelijk dat er uit al die artikels gefilterd wordt en dan overblijft wat interessant is. (Respondent 4)

Code onderzoeksvraag 3	Verklaring	Bijhorend citaat
10.2 Betrouwbaarheid van de informatie	De mate waarin de informatie betrouwbaar is en gegrond is opgesteld, dit uit onderzoek of eerdere ervaringen heeft al dan niet een invloed op het Facebookgebruik van de beginnende leraren en de ondersteuning van Facebook.	Daar ben ik soms wat meer in... dan denk ik de reacties die daarop komen... is dat dan de algemene waarheid. ja dat is soms zo vluchtig geschreven. (Respondent 4)
10.3 Toegankelijkheid	De mate waarin Facebook toegankelijk is voor de beginnende leraren heeft al dan niet een invloed op de ondersteuning die Facebook biedt.	Maar mij lukt het gewoon om op een heel toegankelijke manier op de hoogte te blijven en meer dan wanneer... en geïnspireerd te worden. Want ik ben niet de persoon. Oké ik koop non-fictie boeken, maar ik lees die eigenlijk niet om nekeer iets in op te zoeken ofzo, maar ik ben veel meer van een artikelke hier en inspiratie daar. In plaats van die zo grote theoretische naslagwerken te lezen. (Respondent 2)
10.4 Relatie	De mate van het contact en de relaties met andere leraren heeft al dan niet een invloed op de ondersteuning die Facebook biedt.	Oké Facebook is heel gemakkelijk, maar het blijft wel sociale media en het blijft wel iedereen vanaf zijn computer en zijn gsm. (Respondent 18)
10.5 Veelheid	De veelheid aan reacties, aan personen in de groepen en aan visies bepalen de transfereffecten van en de ondersteuning bij het professioneel gebruik van Facebook.	Zo nu ook voor mijn lessen ook, van die groene energie, dat ik zeg ik ga gewoon eens zoeken op Facebook, wat vind ik... want je hebt wel veel groepen. (Respondent 18)
10.6 Snelheid en accuraatheid	De mate waarin Facebook snel voor een oplossing kan zorgen heeft al dan niet een invloed op het Facebookgebruik van de beginnende leraren en de ondersteuning die Facebook biedt.	Ik vind dat dat snel even iets posten is en dat je snel wordt gerustgesteld. En andere zeggen van dit lijkt mij niet oké, ik zou toch contact opnemen met die persoon. En dat situaties op die manier toch wel makkelijker worden uitgeklaard dan moest ik er niet over communiceren of moest ik er specifiek iemand over aanspreken, want de directie is natuurlijk ook niet op elk moment van de dag bereikbaar. (Respondent 14)

Code onderzoeksvraag 3	Verklaring	Bijhorend citaat
<b>11 Persoonlijke factoren van de leerkracht</b>		
11.1 Angst	De grootte en de openheid van de Facebookgroepen en bijgevolg ook de aanwezigheid van directies en andere personen, zoals ouders, leerlingen en collega's op de school, hebben een invloed op de ondersteuning die de leraren krijgen van Facebook. Zo kunnen leraren angst hebben voor het krijgen van ongewilde reacties, het meelezen van personen waarvan ze dat niet willen, hun beroepsgeheim niet na te komen of hun privacy te verliezen (Staudt et al., 2013).	Neen ik communiceer niet zo snel. Ik zou dat zelfs niet durven omdat ik bang zou zijn van de reactie dat ik daar op zou krijgen. (Respondent 1)
11.2 Eigen activiteit op Facebook	De invloed van de eigen activiteit op Facebook, zoals het inschrijven op bepaalde groepen, het doelgericht zoeken of gewoon passief volgen op de ondersteuning die een leraar krijgt via Facebook.	Ja ook die drie, maar dat is ook omdat ik daar vooral naar op zoek ga. En dat dan de groepen zijn die ik dan volg of de mensen die ik dan volg. (Respondent 2)
11.3 Beschikbare tijd	De invloed van de beschikbare tijd, die eerder beperkt is daar de werkdruk zeer hoog is bij beginnende leraren, op de ondersteuning die de leraar ontvangt via Facebook.	Maar je moet er de tijd voor hebben, dus eenmaal je in een vaste school in zit, uw vaste uren hebt en denk ik dat je daar meer mee zijt. (Respondent 3)

Code onderzoeksvraag 3	Verklaring	Bijhorend citaat
11.4 Balans	De invloed van de balans tussen Facebook als ontspanning en Facebook als professionaliseringsinitiatief die leraren maken bij het gebruik van Facebook, op de ondersteuning die ze krijgen (Grahame, 2008; Staudt et al., 2013).	Persoonlijk op Facebook heb ik nog niet zoveel pagina's geliket van leerkrachten, want voor mij is Facebook meer ontspanning en als ik daar dan iets zie over leerkrachten en onderwijs, dan op den duur ben je 24 op 7 met u vak bezig. (Respondent 12)
11.5 Eigenheid van de leraar	De invloed van de eigen voorkeuren qua lesgeven op het Facebookgebruik van de beginnende leraren.	Maar dat heeft ook weer afhankelijk van persoon tot persoon, wat ik vind dat een goede reactie is, is eigen van je persoon. En je moet daar ook trouw aan blijven. Je hebt je lerarenstijl en je hebt de manier je wil waarop da klas zich gedraagt. (Respondent 14)
11.6 Vakkennis	De invloed van de vakken die de leraar geeft, de voorkennis (inhoudelijk en vakdidactisch) hieromtrent, het kwalificatieniveau van de leraar voor het vak (Merchie et al., 2016) op de ondersteuning die Facebook biedt.	Het enige wat ik misschien zou kunnen denken, ja sowieso in creatieve vakken, daar ga je altijd in blijven vernieuwen maar ook vakken zoals economie, die zijn ook actualiteit gebonden, dus daar moet je ook steeds in vernieuwen, maar dan wiskunde is meer wetenschappelijk en is misschien minder actualiteit gebonden, dus dat dat misschien minder dingen van te vinden zijn of iets minder vraag naar is. (Respondent 16)
11.7 Vastberadenheid en zelfstandigheid	De invloed van de mate waarin leraren vastberaden zijn om problemen zelfstandig op te lossen, op de ondersteuning die Facebook biedt.	Hoe ik mijn gedrag ga aanpassen, ik ga dat sowieso doen, omdat ik een beginnend leerkracht ben. En ik nog niet de perfecte manier van lesgeven heb gevonden. Ik ga blijven zoeken naar iets dat perfect is voor mij en mijn leerlingen. En die dingen die ik op Facebook zie, ga ik uitproberen om te zien of dat dat past bij mij. (Respondent 13)

#### 4. OUTPUT INTERBEOORDEELAARSBETROUWBAARHEID

##### Symmetric Measures

		Value	Asymptotic Standard Error <sup>a</sup>	Approximate T <sup>b</sup>	Approximate Significance
Measure of Agreement	Kappa	,795	,045	29,715	,000
N of Valid Cases		83			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.