

Onderzoek

Hoe kan het innovatief werkgedrag van startende leraren in het voortgezet onderwijs worden gestimuleerd?

Harry Rorije (Hogeschool Utrecht), Kristin Vanlommel (Universiteit Antwerpen), Elske van den Boom-Muilenburg (Hogeschool Utrecht) en Marjan Vermeulen (Open Universiteit)

Samenvatting

Onderwijsinnovaties komen onder meer tot stand doordat docenten ideeën genereren, promoten en realiseren. Er is echter nog weinig bekend over hoe startende docenten dit innovatief werkgedrag vormgeven en welke factoren daarop van invloed zijn. Om hier inzicht in te krijgen, is een kwalitatieve meervoudige case study uitgevoerd onder 14 startende docenten van negen middelbare scholen. De resultaten laten zien dat starters hun eigen onderwijspraktijk vaak zelfstandig vernieuwen en veel ideeën genereren voor hun team en vakgroep. Tegelijkertijd worden zij weinig betrokken bij schoolbrede innovaties, terwijl hun frisse blik en kwaliteiten hier juist van waarde kunnen zijn. In totaal blijken zeven individuele en organisatiefactoren het innovatief werkgedrag van starters te beïnvloeden, zoals geloof in hun eigen kunnen, overtuigingen en opvattingen, relatie met collega's en ondersteuning. Deze factoren kunnen ook gezien worden als bronnen van motivatie, energie en stress van starters. Het stimuleren van innovatief werkgedrag bij starters vraagt om bewuste keuzes van scholen en leidinggevendenden. Door starters niet alleen in hun eigen klas, maar ook bij bredere onderwijsontwikkelingen te betrekken, kunnen schoolorganisaties zowel de innovatiekracht van de school versterken als het welzijn en de betrokkenheid van starters vergroten.

Inleiding en theoretische achtergrond

In een veranderende maatschappij is er een voortdurende druk op onderwijs om te innoveren (Vanlommel et al., 2023). Dit vraagt van docenten dat ze zelf veranderen en in staat zijn om innovatieve ideeën duurzaam te realiseren (Lambriex-Schmitz, 2023). Dit wordt in de literatuur omschreven als innovatief werkgedrag (IWG). Hoewel er de laatste jaren steeds meer onderzoek is gedaan naar het IWG van docenten (bijv. Thurlings et al., 2015) is er nog weinig onderzoek gedaan bij startende docenten. Er zijn vermoedens dat startende docenten IWG op een andere manier invullen, omdat ze bijvoorbeeld een frisse blik hebben als nieuwkomer (Correa et al., 2015; Ulvik & Langørgen, 2012), van de opleiding afkomen met actuele kennis (Fleming, 2014; Paniagua & Sánchez-Martí, 2018) en vertrouwd zijn met ICT dan ervaren docenten (Geeraerts, 2018). Maar starters ervaren mogelijk ook een aantal belemmeringen om IWG in te

vullen, zoals bijvoorbeeld de nog geringe verbondenheid met de school (Watson & Olson-Buchanan, 2016) of, net als andere docenten in Nederland, een hoge werkdruk (Struyven & Vanthournout, 2014). In de literatuur zijn er aanwijzingen dat actieve betrokkenheid bij innovatie door starters en erkenning daarvoor vanuit de schoolomgeving een relatie heeft met onder andere *self-efficacy* van starters, de relatie met collega's, ervaren autonomie en hun beroepsmotivatie (Avsec & Savec, 2021). In de literatuur zijn er aanwijzingen dat actieve betrokkenheid bij innovatie bij starters en erkenning daarvoor vanuit de schoolomgeving een positieve relatie heeft met aspecten die relevant zijn voor starters (Avsec & Savec, 2021). Hun *self-efficacy* zou mogelijk kunnen worden vergroot en ze kunnen hierdoor meer autonomie ervaren. Ook kan het hun beroepsmotivatie positief beïnvloeden (Fleming, 2014). En als laatste kan het ook bijdragen aan het ontwikkelen van positieve relaties met collega's. Het doel van dit onderzoek is om meer inzicht te krijgen hoe startende docenten in het voortgezet onderwijs IWG invullen en welke factoren dat gedrag beïnvloeden. Gezien alle veranderingen die het onderwijs moet doorvoeren is het van belang dat alle docenten (ook starters) bijdragen aan onderwijsinnovatie. Daarom moeten we meer begrijpen hoe we het potentieel van starters kunnen benutten. Ook vanwege het lerarentekort en het belang om starters te behouden voor het onderwijs is het van belang om het IWG van starters en de beïnvloedende factoren te begrijpen en in hoeverre door het stimuleren van IWG de motivatie van starters wordt beïnvloedt. Dit kan waardevolle inzichten geven om de innovatiekracht van scholen te vergroten en het welbevinden en bevlogenheid van starters te vergroten in het kader van het behoud van starters.

Innovatief werkgedrag

Janssen (2000) heeft IWG geïntroduceerd en gedefinieerd als "de intentionele creatie, introductie en toepassing van nieuwe ideeën binnen een werkrol, groep of organisatie, om ten goede te komen aan de rolprestaties, de groep of de organisatie" (p. 288). In onderwijsonderzoek is deze definitie het meest toegepast, waarbij een onderscheid wordt gemaakt in drie fasen van IWG: idee generatie, idee promotie en idee realisatie (Thurlings et al., 2015). In dit onderzoek is uitgegaan van deze drie fasen en wordt een onderscheid gemaakt in individueel en collectief gedrag (Robbers et al., 2024). Het onderzoek naar IWG onder docenten is de afgelopen decennia toegenomen. Thurlings et al. (2015) hebben in hun review 37 studies naar IWG van docenten opgenomen. Er zijn voor zover wij weten slechts twee studies waarin een verschil is gerapporteerd

tussen ervaren en onervaren docenten t.a.v. IWG. Deze beide studies gingen over het gebruik van ICT in het onderwijs. Dus alleen op dit gebied is er een verschil bekend. Eerder onderzoek heeft daarmee weinig inzicht gegeven of er een verschil in gedrag is tussen ervaren en startende docenten en of gerelateerde factoren verschillen.

Individuele en organisatiefactoren

In het onderzoek naar beïnvloedende factoren van IWG van docenten komen vooral individuele en omgevingsfactoren naar voren (Thurlings et al., 2015). De eerste individuele factor, self-efficacy, is het geloof van een persoon in zijn vermogen om zodanig te handelen dat gestelde doelen worden bereikt (Bandura, 1977) en is situatie-specifiek. Self-efficacy om les te geven kan verschillen van self-efficacy om een innovatief idee te promoten aan collega's. Bij starters lijkt een hoge mate self-efficacy over hun werk een positieve relatie te hebben met hun creativiteit, pro-activiteit en IWG (Avsec & Savec, 2021). Vooral positieve ervaringen en het gevoel geaccepteerd te worden door collega's werken versterkend. De tweede individuele factor, houding en overtuigingen van docenten, betreft een grote variatie aan thema's zoals: wat vindt een docent goed onderwijs, hoe denkt een docent over de mogelijkheden van ICT in de lespraktijk, hoe ziet de docent zijn eigen rol en wat zijn de morele verplichtingen en eigen kwaliteiten van de docent (Mueller et al., 2008; Thurlings et al., 2015; Tondeur et al., 2008). Bijvoorbeeld als een docent mooie kansen ziet om het onderwijs te verrijken met de inzet van ICT en de docent zich ook ziet als ontwerper van het onderwijs en niet alleen als uitvoerder zal dit een positieve relatie hebben met het IWG.

Om IWG te vertonen hebben docenten ondersteuning nodig vanuit de organisatie. Relatie met collega's, een van de organisatiefactoren die van invloed is op IWG, heeft volgens Thurlings et al. (2015) de sterkste invloed. Het gaat erom of de starter steun ervaart van collega's en of collega's ontvankelijk zijn voor nieuwe ideeën en hieraan willen samenwerken (März & Kelchtermans, 2020; Ulvik & Langørgen, 2012). Het type begeleiding speelt een rol. Als de nadruk van de begeleiding ligt op enculturatie (je voegen naar de cultuur van de school) gaat de eigenheid van de starter mogelijk verloren (Cherubini, 2009) en belemmert het de motivatie om te innoveren. Daarnaast speelt ook een rol of er een open organisatiecultuur is die innovaties omarmt en of er voldoende middelen, zoals tijd en geld om te innoveren, zijn (Thurlings et al., 2015).

Relevante kenmerken van starters

Starters hebben een aantal specifieke kenmerken die een rol kunnen spelen op welke wijze zij bijdragen aan innovatieprocessen in de school (Correa et al., 2015; Fleming, 2014; Paniagua & Sánchez-Martí, 2018; Ulvik & Langørgen, 2012). Ze hebben een frisse blik als nieuwkomer in de organisatie, bezitten vaak meer kennis over actuele pedagogiek en didactiek' of over de cultuur van jongeren en ICT. Echter er zijn ook aanwijzingen dat er voor starters belemmeringen zijn om bij te dragen aan innovaties in de school. Starters hebben een sterke behoefte aan steun en feedback vanuit collega's en leiding die ze niet altijd ervaren (bijv. den Brok et al., 2017) en hun verbondenheid met de organisatie is nog laag (Watson & Olson-Buchanan, 2016), terwijl dit een relevante factor is in het kader van IWG (Thurlings et al., 2015). De gepercipieerde werkdruk van starters is hoog en ze lijken daar kwetsbaarder voor te zijn dan ervaren collega's (Harmsen et al., 2018). Samenvattend hebben starters specifieke kenmerken die een relatie kunnen hebben met hun IWG en deze relatie is tot op heden nauwelijks onderzocht.

Centrale onderzoeksvraag

In de literatuur treffen we suggesties aan dat starters specifieke kenmerken hebben die een relatie kunnen hebben met hun IWG, maar in hoeverre deze kenmerken een relatie hebben is nauwelijks onderzocht. Het uitgevoerde onderzoek biedt inzicht in de wijze waarop startende docenten ideeën genereren, ideeën promoten en ideeën implementeren in het onderwijs en geeft inzicht in welke factoren samenhangen met het IWG van startende docenten. In dit onderzoek stonden twee vragen centraal namelijk: *Op welke wijze geven starters in hun perceptie vorm aan innovatief werkgedrag en welke individuele en organisatorische factoren hangen hiermee samen?*

De volgende deelvragen zijn daarbij onderzocht:

1. Hoe genereren, promoten en realiseren starters innovatieve ideeën?
2. Welke individuele factoren bevorderen of belemmeren het IWG van starters?
3. Welke organisatiefactoren bevorderen of belemmeren het IWG van starters?

Methode

Ter beantwoording van de centrale onderzoeksvraag en deelvragen is een meervoudige *case study* (Yin, 2018) naar startende docenten (i.e. cases) bij

meerdere (opleidings)scholen in het voortgezet onderwijs uitgevoerd. Een meervoudige casestudy is gekozen, omdat deze geschikt is om een fenomeen zoals het IWG van starters in de praktijkcontext diepgaand te onderzoeken (Yin, 2018). Via contacten van de onderzoeker zijn vijf opleidingsscholen benaderd via een informatiebrief om te participeren. De opleidingsscholen hebben daarna hun starters die voldoen aan de criteria gevraagd om te participeren. Deze criteria waren de volgende: starters hadden hun bevoegdheid gehaald, hadden een eerste reguliere aanstelling en minimaal 1 jaar en maximaal 3 jaar ervaring, zodat starters konden terugkijken op hun ervaringen met onderwijsinnovatie. Dit heeft geresulteerd in deelname van 14 startende docenten die werken op negen verschillende scholen, welke verbonden waren aan vijf opleidingsscholen. Er is een grote diversiteit in de vakken die starters verzorgen (zie tabel 1). Alle starters hadden minimaal een aanstelling voor 0,5 FTE, de meeste een aanstelling voor 0,8 FTE en geen enkele starter had een volledige aanstelling. Er was een gelijke verdeling tussen mannen en vrouwen, de leeftijd varieerde van 21 jaar tot 51 jaar, waarbij twaalf starters jonger dan 29 jaar waren. Door de diversiteit van starters wordt getracht om zo veel mogelijk perspectieven te kunnen onderzoeken en de externe validiteit te vergroten (Quintão et al., 2020).

Pseudoniem	Geslacht	Leeftijd	Vak	Aanstelling in FTE	Aantal jaren ervaring als docent	Zij-instroom
Claudia	V	51	Nederlands	0,8	3 jaar	Ja
Annabel	V	28	Drama	0,8	2 jaar	Nee
Barend	M	24	Aardrijkskunde	0,5	3 jaar	Nee
Pieter	M	21	Frans	0,8	1 jaar	Nee
Jenny	V	27	CKV, Kunst algemeen	0,6	3 jaar	Nee
David	M	27	Aardrijkskunde	0,8	3 jaar	Nee
Amir	M	22	Geschiedenis	0,5	2 jaar	Nee
Anna	V	26	Biologie	0,8	1 jaar	Nee
Alex	M	23	Scheikunde, Natuurkunde en Wiskunde	0,7	1 jaar	Nee
Merel	V	50	Economie	0,8	2 jaar	Ja
Marit	V	25	Engels	0,8	2 jaar	Nee
Romy	V	25	Nederlands	0,8	2 jaar	Nee
Sander	M	23	Mens & Maatschappij	0,6	1 jaar	Nee
Remco	M	25	Frans	0,8	3 jaar	Nee

Tabel 1: Kenmerken van de geïnterviewde starters

Met de starters zijn semi-gestructureerde interviews gehouden aan de hand van een interviewleidraad. Dit geeft de mogelijkheid op basis van het theoretisch kader belangrijke factoren te bevragen, de perceptie van de starter te onderzoeken en op deze wijze belangrijke aanvullende informatie te verkrijgen die relevant is voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Er is een kaartenset voorgelegd aan starters met negen kaartjes op basis van een recentelijk gevalideerde vragenlijst (Robbers et al., 2024), bijvoorbeeld: 'ik realiseer nieuwe ideeën om problemen op te lossen'. Hiermee kon inzicht worden verkregen over de drie fasen van innovatief werkgedrag of het gedrag spontaan of bewust is en of het individueel of collectief gedrag betreft. Vervolgens zijn vragen gesteld over de individuele en organisatorische factoren en wat opleidingsscholen en scholen kunnen doen om het IWG van starters te stimuleren.

Voor de kwalitatieve data-analyse zijn zes stappen doorlopen (Creswell, 2014): (1) het verzamelen, pseudonimiseren, transcriberen en voorbereiden van de data

voor data-analyse, (2) doorlezen en coderen van data in Atlas.ti (software voor kwalitatieve data-analyse) aan de hand van de mogelijk beïnvloedende factoren uit het theoretisch kader, (3) identificeren van zeven factoren vanuit de codes en selecteren van teksten voor de resultatensectie (4) selecteren van manieren voor datapresentatie en de presentatiewijzen vullen met data (5) data-interpretatie door data te vergelijken met literatuur en focussen op overeenkomsten en verschillen tussen de cases en herkennen van patronen (6) valideren van data en bevindingen door te analyseren of er mogelijke rivaliserende verklaringen zijn en de data-analyse voor te leggen aan een collega-onderzoeker. In de resultaten worden quotes van starters gebruikt om de bevindingen te illustreren.

Resultaten

De resultaten zijn opgebouwd volgens de deelvragen; namelijk eerst hoe starters innovatieve ideeën genereren, promoten en realiseren, daarna de individuele factoren die IWG beïnvloeden en vervolgens de organisatorische factoren die IWG beïnvloeden.

Hoe starters innovatieve ideeën generen, promoten en realiseren

Als eerste wordt ingegaan hoe starters hun eigen praktijk vernieuwen, daarna hoe ze IWG inzetten in hun vakgroep of team en vervolgens hoe starters zijn betrokken in de school bij innovaties. In de gesprekken is als eerste nagegaan wat starters doen om innovatieve ideeën te genereren, te promoten en te realiseren tot nieuwe onderwijspraktijken. Voor alle geïnterviewde starters is een belangrijk deel van hun innovatieve gedrag erop gericht om bewust de eigen lespraktijk te vernieuwen of te verbeteren. Tijdens de voorbereiding van een les vragen de meeste starters zichzelf af of dit een inspirerende les voor de leerlingen gaat worden. Als ze daar geen vertrouwen in hebben, dan gaan ze actief op zoek naar nieuwe ideeën en realiseren die in hun eigen onderwijspraktijk. Ook worden starters spontaan getriggerd door iets nieuws wat ze tegenkomen in hun omgeving. Dat kan hen aanzetten om de onderwijspraktijk te vernieuwen. Ze sparren niet altijd over deze ideeën met hun collega's; dat doen ze wel bewust als de vraagstukken ingewikkeld zijn. Pas als starters tevreden zijn over hun vernieuwde onderwijspraktijk promoten ze het idee bij hun collega's. Ook onthouden ze voor zichzelf welke les niet vlot verliep en beter kan en passen die dan het jaar erop aan. Romy gaf aan:

"Vijf vwo had een mondelinge opdracht ... De leerlingen zuchtten [vorig jaar] al bij de opdracht als ze begonnen met lezen. Ik had het idee om iets over cultuur in het

programma in te bouwen ... en met een directe collega nog overleg gehad over de lessenserie. Die collega stond er ook achter en is daarin meegegaan".

Naast het vernieuwen van hun eigen lespraktijk geven 12 van de 14 starters aan dat ze betrokken zijn bij vernieuwingen in het curriculum waarvoor hun team of vakgroep verantwoordelijk is. Zeven starters geven aan dat zij hierin meer ideeën genereren, promoten en realiseren dan hun ervaren collega's. Remco is volgens hem vaak degene die met nieuwe ideeën komt: *"De nadruk in de school lag heel erg op reproductie en grammatica ... Ik heb ingebracht om de toetsing communicatiever te maken"*. Het voorstellen van nieuwe ideeën doen starters vaak voorzichtig om geen weerstand bij collega's te creëren. Barend zegt: *"Ik draag nieuwe dingen op een manier aan zodat collega's kunnen kijken wat ze ervan vinden"*. Hij legt het zijn collega's heel bewust voor en niet op. Enkele starters melden dat ze hun collega's actief vragen of ze mee mogen doen bij een innovatie die speelt in hun team of vakgroep. De betrokkenheid van starters bij innovaties gaat verder dan hun eigen onderwijspraktijk of het curriculum waar hun vakgroep of team verantwoordelijk voor is.

De helft van de starters zijn betrokken bij schoolbrede innovaties. Dit zijn meestal thema's (zoals formatief handelen) waarbij aan starters wordt gevraagd dat in te vullen in hun eigen praktijk. Starters blijken nauwelijks gevraagd te worden om actief te participeren bij schoolbrede innovaties vanwege hun kwaliteiten zoals een frisse blik, creativiteit en actuele onderwijskennis. David geeft aan: *"Ik moet mezelf erg aanbieden en aangeven wat ik kan en hoe dat de school kan helpen... Als de leiding of collega's mij actief vragen, dan voel ik me meer gezien ... dan ga ik me ook actief inzetten"*.

Wat beïnvloedt het innovatieve werkgedrag van starters?

Uit de interviews komen vier individuele factoren (Tabel 2) en drie organisatiefactoren (Tabel 3) naar voren die volgens starters hun IWG beïnvloeden. De individuele factoren worden eerst toegelicht.

Factor	Deelfactor	Positief	Positief/ Negatief	Negatief
Self-efficacy	Vernieuwend denken	12		
	Waardevolle kennis	10		
	Niet bang om uit te proberen	9		
Overtuigingen en opvattingen	Basis onderwijs eerst op orde			6
	Drang om te verbeteren	10		
Houding	Onderzoekende en lerende houding	6		
	Terughoudend 1e jaar			7
	Enthousiasme en energie	5		
Kennis en vaardigheden	Kennis inhoud onderwijs			6
	Kennis proces van onderwijsinnovatie			3
	Persoonlijke vaardigheden		3	

Tabel 2: Overzicht van individuele factoren die IWG beïnvloeden

Noot. Per factor wordt aangegeven bij hoeveel van de 14 respondenten dit een factor is die hun IWG positief, deels positief en deels negatief of negatief beïnvloeden

Self-efficacy is een belangrijke individuele positieve factor die door de 12 starters is genoemd en bestaat uit: vernieuwend kunnen denken, over waardevolle kennis beschikken en niet bang zijn om iets uit te proberen. De instelling van Annabel is: *"Je moet het altijd proberen en als het niet goed werkt dan doe je het niet meer. Waarom zou je het niet gewoon proberen? Je moet iets echt uitproberen voor de groep, voordat je weet of het werkt in de praktijk"*.

De tweede individuele factor is overtuigingen en opvattingen en bestaat uit twee deelfactoren die een relatie hebben met het IWG van starters. Hierna worden de twee deelfactoren toegelicht en wordt verduidelijkt hoe deze deelfactoren zich verhouden ten opzichte van IWG. Zes van de 14 starters vinden dat ze zelf eerst de basis van het onderwijs op orde moeten hebben, voordat ze iets kunnen innoveren. Het eerste jaar zien ze ook als een jaar van overleven. Tien van de 14 starters hebben een sterke drang om het onderwijs te verbeteren, omdat ze zich betrokken voelen bij de leerlingen en onderwijs voor hen meer inspirerend willen maken. Anna zegt hierover: *"Ik vind het belangrijk dat leerlingen niet acht uur lang naar iemand hoeven te luisteren"*. Houding van starters is een derde individuele factor die IWG lijkt te beïnvloeden. Bij overtuigingen en opvattingen gaat het om onbewuste ideeën van een starter en bij houding gaat het om een bewuste

manier om ergens op te reageren. Deze factor bestaat uit drie deelfactoren. Allereerst hebben zes van de 14 starters een onderzoekende en lerende houding; ze zijn actief bezig met het analyseren van situaties in de praktijk. Ten tweede stelt de helft van de starters zich terughoudend op in het eerste jaar, omdat ze eerst ervaring willen opdoen en nog niet op de voorgrond willen staan bij collega's. Pieter geeft aan: *"Ik wacht bij vernieuwingen in mijn afdeling meestal eerst even af. Ik ben niet meteen de eerste die vooraan staat, ik kijk de kat een beetje uit de boom. Dat komt omdat ik nog jong ben en weinig ervaring heb Nu voel ik me zelfverzekerder en laat ik vaker mijn mening horen"*.

Ten derde geven vijf starters aan dat ze veel enthousiasme en energie hebben om het onderwijs te vernieuwen. Kennis en vaardigheden is de laatste individuele factor en bestaat uit drie deelfactoren: kennis over de inhoud, kennis van onderwijsinnovatie en persoonlijke vaardigheden. Zes starters geven aan dat ze vinden dat ze nog niet voldoende pedagogische en didactische kennis hebben om het onderwijs te kunnen vernieuwen. Drie starters missen kennis over hoe innovatieprocessen moeten worden aangepakt. Ook vinden drie jonge starters dat ze andere of persoonlijke vaardigheden hebben die behulpzaam kunnen zijn óf dat ze deze nog moeten ontwikkelen, zoals coachingsvaardigheden.

Factor	Deelfactor	Positief	Positief/ Negatief	Negatief
Relatie met collega's	Steun van collega's	14		
	Relatie met teamleider en schoolleiding	9		
	Samenwerking met collega's			8
	Terughoudendheid collega's			6
	(H)erkennen/benutten kwaliteiten starters			8
Organisatiecultuur	Ervaren autonomie en ruimte voor vernieuwing		12	2
	Open cultuur	10		
	Pedagogisch klimaat			6
Ondersteuning	Facilitering in tijd en middelen	3	2	3
	Begeleiding van starters			4
	Inzet van stagiaires			2

Tabel 3: overzicht van organisatiefactoren die IWG beïnvloeden

Noot. Per factor wordt aangegeven bij hoeveel van de 14 respondenten dit een factor is die hun IWG positief, niet beïnvloeden of negatief beïnvloeden

Bij de organisatiefactoren die IWG beïnvloeden, blijkt de relatie met collega's een belangrijke factor en bestaat uit vier deelfactoren namelijk: steun van collega's, relatie met teamleider en schoolleiding, samenwerking met collega's,

terughoudendheid van collega's en het (h)erkennen en benutten van de kwaliteiten van starters. Het is volgens starters belangrijk dat je steun van collega's ervaart in de vorm van openheid ten aanzien van hun ideeën, enthousiast reageren op voorstellen en het ervaren van verbondenheid met collega's. Jenny gaf aan: *"Ik voel dat collega's er heel erg voor elkaar zijn om elkaar te helpen en te stimuleren. Daardoor voel ik me vrij om met nieuwe dingen te komen"*. Ook de relatie met teamleider en schoolleiding kan een steun zijn om met nieuwe voorstellen te komen. Daarbij is de reactie van de schoolleiding op deze voorstellen cruciaal. Voor acht starters is een gebrek aan samenwerking met collega's binnen en buiten het eigen team een belemmering. Zes starters ervaren terughoudendheid bij collega's, omdat collega's weerstand hebben tegen innoveren en daardoor de innovatie kleinschalig willen houden. Acht starters geven aan dat het herkennen, erkennen en benutten van hun kwaliteiten belangrijk is om het IWG van starters te stimuleren. Dat missen ze in de school. Remco zegt: *"In de eerste jaren hoorde ik regelmatig collega's zeggen: wat weet jij er eigenlijk van? Je komt net om de hoek kijken."* De organisatiecultuur is de tweede organisatiefactor die naar voren komt en bestaat uit de deelfactoren: ervaren autonomie en ruimte voor vernieuwing, een open cultuur en het pedagogische klimaat in de school. De meeste starters ervaren autonomie en ruimte om hun lespraktijk te vernieuwen. Ze mogen het onderwijs aanpassen naar hun eigen inzichten en een aantal krijgt daar ook de tijd voor. Maar er wordt soms ook een gebrek aan ruimte ervaren. De belangrijkste reden hiervoor is de werkdruk en dat het curriculum daar soms te weinig ruimte toe laat. Veel starters noemen ook de open cultuur die bevorderend werken voor hun IWG zoals bij elkaar binnen kunnen lopen, een prettige sfeer en als collega serieus genomen worden. Zes starters gaven aan dat het pedagogische klimaat hen belemmert, omdat het veel tijd en energie vergt om het gedrag van leerlingen te corrigeren, wat ze niet kunnen besteden aan nieuwe ideeën uitwerken en implementeren. Ondersteuning is de derde organisatiefactor en bestaat uit drie deelfactoren: facilitering in tijd en middelen, begeleiding van starters en inzet van stagiaires. Volgens acht starters is het van belang dat er geld, tijd en lesmateriaal voorhanden is om te innoveren. Geen voorbereiding tijdens de opleiding en begeleiding tijdens stage op het gebied van innovatie wordt door vier starters genoemd als een belemmering om te innoveren. Twee starters benoemen daarbij expliciet dat stagiaires al in de stageperiode ingezet zouden moeten worden bij praktijkkwesies in de school.

Conclusie en discussie

Het doel van dit onderzoek was om een dieper inzicht te krijgen in het IWG van starters en beïnvloedende factoren. Bij het genereren, promoten en realiseren van innovatieve ideeën van hun eigen onderwijspraktijk valt op dat starters na een eerste afwachtend jaar regelmatig hun onderwijspraktijk vernieuwen en een vrijwel individueel proces van ideegeneratie en ideerealisatie doormaken. In sommige gevallen benaderen ze collega's om mee te sparren. Als starters zelf enthousiast zijn over het gerealiseerde idee promoten ze het idee voorzichtig bij hun directe collega's omdat ze geen weerstand willen creëren. De implicatie voor het onderwijs is dat een deel van de nieuwe en gerealiseerde ideeën van starters niet verder de school inkomen en niet op grotere schaal worden benut. Daarbij komt dat het IWG van starters nauwelijks door scholen pro-actief wordt ingezet voor schoolontwikkeling. Dit is een gemiste kans omdat het onderwijs regelmatig moet innoveren en al het innovatief potentieel uit de organisatie daarvoor nodig is.

Factoren die het IWG van starters bevorderen zijn: hun drijfveer om het onderwijs te verbeteren, ervaren van ruimte en autonomie, steun van collega's, een positieve relatie met de teamleider en schoolleiding, een open cultuur en als hun geloof in eigen kunnen (self-efficacy) wordt bekrachtigd. We zien echter ook dat er een aantal factoren zijn die belemmerend werken om innovatief te zijn, zoals: gebrek aan samenwerking, terughoudendheid van collega's, pedagogisch klimaat, onvoldoende (h)erkenning en benutting van kwaliteiten en het gevoel van starters dat ze nog kennis missen. Volgens de zelfdeterminatietheorie neemt intrinsieke motivatie toe wanneer drie basisbehoeften worden vervuld: autonomie, competentie en relatie (Ryan & Deci, 2000). Deze behoeften spelen ook een rol bij het IWG van starters, zoals ervaren autonomie, self-efficacy en collegiale relaties. Wanneer ze aanwezig zijn, stimuleren ze zowel het IWG als de motivatie van starters in de onderwijspraktijk.

De basisbehoeften relatie, competentie en autonomie zijn in te passen in het JD-R model (Schaufeli & Bakker, 2004), waarin ze functioneren als energiebronnen of stressoren. Ons onderzoek laat zien dat positieve relaties met collega's en leidinggevenden energiebronnen vormen, terwijl bijvoorbeeld beperkte samenwerking een stressor is. In de discussie over begeleiding van starters ligt de nadruk vaak op pedagogische en didactische ontwikkeling (Schaap, 2020), maar ons voorstel is om ook hun innovatieve potentieel te benutten. Dit kan hun motivatie versterken, stress verminderen en bijdragen aan zowel hun welbevinden als behoud voor het onderwijs.

De beperkingen van dit onderzoek is allereerst dat dit onderzoek bewust is gericht op de mening en perceptie van starters, aan de andere kant is dat ook de kracht van dit onderzoek omdat deze groep vaak wordt vergeten. De studie is verricht bij een kleine groep starters uit het voortgezet onderwijs, dit heeft tot gevolg dat de conclusies niet generaliseerbaar zijn voor andere deelsectoren. Een derde beperking is dat met name starters hebben geparticipeerd in het onderzoek die een positieve houding hebben ten aanzien van onderwijsinnovatie. Dit kan een vertekend beeld opleveren van het IWG van starters en beïnvloedende factoren. Een interessant vervolgonderzoek kan zijn om starters langdurig te volgen gedurende hun inductieperiode.

Praktische aanbevelingen

Voor lerarenopleidingen en het voortgezet onderwijs zijn een aantal praktische aanbevelingen geformuleerd op basis van de resultaten, zodat de energie van startende docenten benut en vergroot wordt om bij te dragen aan de kwaliteit en vernieuwing van het onderwijs en starters niet (teveel) tegen grenzen aanlopen. Daarbij worden aanbevelingen gedaan voor de initiële opleidingsperiode en voor het inductietraject.

Aanbevelingen voor lerarenopleidingen zijn de volgende. Neem ergens in het curriculum ruimte op zodat studenten ook kennis maken met de schoolorganisatorische context en daar kennis van gaan opdoen bijvoorbeeld over hoe je relaties kan aangaan met collega's, hoe je collega's mee kan krijgen bij innovatieve ideeën en hoe je je eigen kwaliteiten kan inbrengen. Naast de noodzakelijke aandacht aan de ontwikkeling van pedagogische en didactische bekwaamheden kan de kracht en potentie van studenten en starters worden benadrukt door hen bijvoorbeeld creatieve opdrachten te geven om onderdelen van het onderwijs te vernieuwen. Op het gebied van het ontwerpen van het onderwijs hebben praktijkopdrachten de voorkeur in plaats van theoretische opdrachten, zodat hiermee positieve meesterschapservaringen opgedaan worden en de self-efficacy om te innoveren wordt vergroot. Een mooie vorm in de eerste jaren van de opleiding is om opdrachten uit het werkveld (de opleidingsscholen) te halen, waarvoor groepen studenten voorstellen voor kunnen doen en hun ideeën kunnen presenteren bijvoorbeeld in de vorm van hackathons. Een hackathon is een creatieve en tijdsgebonden werkmarathon waarin teams samen innovatieve oplossingen bedenken en uitwerken (Attalah et al., 2023).

Voor het voortgezet onderwijs zijn de volgende aanbevelingen geformuleerd. Zorg ervoor dat stagiaires goed ingebed worden in onderwijsteams, de relatie met collega's sterk wordt en dat deze teams ruimte geven aan starters om ideeën in te brengen. Werk bij voorkeur met werkplekbegeleiders die zelf ook het onderwijs innoveren, open staan voor vernieuwingen en hierover willen sparren met studenten. Geef starters voldoende autonomie en ruimte voor vernieuwing. Betrek stagiaires bij schoolbrede innovaties en geef hun een stem bij onderwijsvernieuwing. Laat ze bijvoorbeeld eens met hun frisse blik en actuele kennis meedenken over een innovatieproject. Tijdens de inductie is onze aanbeveling dat zowel aandacht in de begeleiding uitgaat naar hun pedagogische-didactische ontwikkeling en het (h)erkennen van hun innovatieve kracht en potentie. Betrek starters actief bij schoolbrede innovaties, zodat hun potentieel voldoende wordt benut voor de hele school. Bijvoorbeeld door hen als een apart klankbord te gebruiken bij een innovatieproject in de school. Geef starters die dat prettig vinden een podium in de school (organiseer bijvoorbeeld een innovatiecafé) om hun innovaties te delen die ze hebben doorgevoerd in hun eigen onderwijspraktijk en die relevant zijn voor andere collega's. De laatste aanbeveling is dat de zelfdeterminatietheorie en het J-DR model gebruikt kunnen worden in de begeleiding van de starter om gezamenlijk te bespreken welke rol ze willen innemen bij innovaties en wat daarbij motivatiefactoren, stressoren en energiebronnen kunnen zijn. Het stimuleren van innovatief werkgedrag bij starters vraagt om bewuste keuzes van scholen en leidinggevenden en het gaat hier ook om een belangrijke kwestie bij inductie namelijk of de starter wordt gepositioneerd als starter of als volwaardig professional (Oolbekkink-Marchand & Schaap, 2023). Door starters niet alleen in hun eigen klas, maar ook bij bredere onderwijsontwikkelingen te betrekken, kunnen schoolorganisaties zowel hun innovatiekracht versterken als het welzijn en de betrokkenheid van starters vergroten.

Auteurs

Harry Rorije is onderzoeker bij het lectoraat Organiseren van Verandering in Onderwijs (Hogeschool Utrecht). Als ervaren veranderkundige onderzoekt hij bij voorkeur samen praktijkkwesties met de onderwijspraktijk. Zijn onderzoek is gericht op het innovatief vermogen van onderwijsprofessionals en onderwijsorganisaties, complexiteit van veranderprocessen en de waarde van netwerken bij onderwijsinnovatie.

harry.rorije@hu.nl

Prof. dr. Kristin Vanlommel is coördinator van de Master Basisonderwijs aan Universiteit Antwerpen. Haar onderzoek focust op het begrijpen van complexe veranderprocessen in onderwijs en wat onderwijsorganisaties en -professionals hiervoor nodig hebben. Evidence-informed onderwijsinnovatie, organisatieontwikkeling, leiderschap en innoveren in netwerken zijn centrale onderzoeksthema's waarover ze internationaal publiceert en keynotes geeft.
kristin.vanlommel@uantwerpen.be

Elske van den Boom-Muilenburg is senior onderzoeker/hogeschool hoofddocent bij het lectoraat Organiseren van Verandering in Onderwijs (Hogeschool Utrecht). Ze onderzoekt sociaal kapitaal, netwerkleren en evidence-informed veranderen, met als doel het innovatief vermogen van onderwijsorganisaties te vergroten. Haar onderzoek bestrijkt meerdere onderwijssectoren en gebeurt altijd in nauwe samenwerking met de onderwijspraktijk.
elske.vandenboom-muilenburg@hu.nl

Marjan Vermeulen is emeritus hoogleraar aan de Open Universiteit Nederland, op het gebied van sociaal leren. Haar expertise ligt in het ondersteunen van de onderwijspraktijk en het onderwijsonderzoek op het gebied van professionele ontwikkeling van leraren, met name professionele leergemeenschappen, de school als lerende organisatie en schoolleiderschap, onderwijsontwikkeling en innovatie.
marjan.vermeulen@ou.nl

Referenties

- Attalah, I., Nylund, P.A., & Brem, A. (2023). Who captures value from hackathons? Innovation contests with collective intelligence tools bridging creativity and coupled open innovation. *Creative Innovation Management*, 32, 266 – 280.
- Avsec, S., & Savec, V. F. (2021). Predictive modelling of pre-service science and technology teachers' innovative behaviour. *Journal of Baltic Science Education*, 20(2), 171–183.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Cherubini, L. (2009). Reconciling the tensions of new teachers' socialization into school culture: A review of the research. *Issues in Educational Research*, 19(2), 83–99.
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A., & Aberasturi-Apráiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66–74.

- Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.). Pearson Education Limited.
- Den Brok, P., Wubbels, T., & Van Tartwijk, J. (2017). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(8), 881–895.
- Fleming, J. (2014). Engaging beginning teachers as experts in professional development. *The New Educator*, 10, 166–181.
- Geeraerts, K. (2018). *Dead wood or untapped expertise? Intergenerational knowledge flows in school teams*. Universiteit Antwerpen.
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(6), 626–643.
- Janssen, O. (2000). Job demands, perceptions of effort-reward fairness and innovative work behavior. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 287–302.
- Lambriex-Schmitz, P. M. M. (2023). *Towards sustainable innovations: Unravelling teachers' innovative work behaviour*. Maastricht University.
- März, V., & Kelchtermans, G. (2020). The networking teacher in action: A qualitative analysis of early career teachers' induction process. *Teaching and Teacher Education*, 87.
- März, V., Geijssel, F., Gaikhorst, L., & Nieuwenhoven, C. van. (2021). Leraar ben je in een school: voorbereiding op de schoolorganisatorische dimensie van het leraarschap. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 42(2), 103–118. <http://www.velon.nl/>
- Mueller, J., Wood, E., Willoughby, T., Ross, C., & Specht, J. (2008). Identifying discriminating variables between teachers who fully integrate computers and teachers with limited integration. *Computers and Education*, 51(4), 1523–1537.
- Oolbekkink-Marchand, H., & Schaap, H. (2023). Kwesties in het vormgeven van inductie van startende leraren: aanzet tot een professionele dialoog. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 44(4), 101–116. <http://www.velon.nl/>
- Paniagua, A., & Sánchez-Martí, A. (2018). Early Career Teachers: Pioneers Triggering Innovation or Compliant Professionals? OECD Education Working Papers, No. 190. In *OECD Publishing* (Issue 190).
- Prieto, L. L., Soria, M. S., Martínez, I. M., & Schaufeli, W. (2008). Extension of the job demands-resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time. *Psicothema*, 20(3), 354–360.

- Quintão, C., Andrade, P., & Almeida, F. (2020). How to improve the validity and reliability of a case study approach. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 9(2), 264–275.
- Robbers, S., Evers, A., & Vermeulen, M. (2024). The design process of a questionnaire measuring teachers' innovative behavior. *Cogent Education*, 11(1), 1–23.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Schaap, H. (Ed.). (2020). *De waarde van startende leraren voor scholen*. VO-raad.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315.
- 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.
- Taris, T. W., Schaufeli, W. B., Schreurs, P. J., & Caljé, D. (2000). Opgebrand in het onderwijs: Stress psychische vermoeidheid en ziekteverzuim onder leraren. In L. D. Houtman, W. B. Schaufeli, & T. W. Taris (Eds.), *Psychische vermoeidheid en werk: Cijfers, trends en analyses* (pp. 97–106). Samson.
- Thurlings, M., Evers, A. T., & Vermeulen, M. (2015). Toward a model of explaining teachers' innovative behavior: A literature review. *Review of Educational Research*, 85(3), 430–471.
- Tondeur, J., Hermans, R., van Braak, J., & Valcke, M. (2008). Exploring the link between teachers' educational belief profiles and different types of computer use in the classroom. *Computers in Human Behavior*, 24(6), 2541–2553.
- Ulvik, M., & Langørgen, K. (2012). What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(1), 43–57.
- Vanlommel, K., Coppoolse, R., & Schaap, L. (2023). *De grote vragen over onderwijsinnovatie. Op zoek naar meer verandergoesting* (K. Vanlommel, R. Coppoolse, & L. Schaap, Eds.). Hogeschool Utrecht.
- Watson, J. M., & Olson-Buchanan, J. (2016). Using job embeddedness to explain new teacher retention. *NCPEA Education Leadership Review*, 17(1), 1–16.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (sixth edit). Sage.