

MASTER'S THESIS

Een onderzoek naar innovatief werkgedrag van startende docenten

Rorije, Harry

Award date:

2024

Awarding institution:

Faculty of Educational Sciences

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 06. Dec. 2024

Open Universiteit
www.ou.nl



Een onderzoek naar innovatief werkgedrag van startende docenten

A study into Innovative Work Behavior of Novice Teachers

Harry Rorije

Master Onderwijswetenschappen, Open Universiteit

E-mailadres: hmrorije@xs4all.nl

Cursuscode en cursusnaam: OM9906 Masterscriptie

Naam begeleiders: Prof. M. Vermeulen (Open Universiteit), Dr. Kristin Vanlommel
(Hogeschool Utrecht)

Woordenaantal: 9564

Datum: 2 oktober 2024

Samenvatting

Het is van belang dat het onderwijs blijft aansluiten bij de veranderende maatschappij door te innoveren. Onderwijsinnovaties komen onder meer tot stand doordat docenten ideeën generen, promoten en realiseren. Dit innovatief werkgedrag is de laatste jaren steeds meer onderzocht onder docenten. Er is weinig specifiek onderzoek gedaan naar de doelgroep startende docenten en hun innovatieve werkgedrag en welke factoren dit beïnvloeden. Om hier inzicht in te krijgen is een kwalitatieve meervoudige gevalstudie onder 14 startende docenten van vijf opleidingsscholen in het voortgezet onderwijs uitgevoerd. De resultaten van dit onderzoek laten zien dat starters veelvuldig zelfstandig hun eigen onderwijspraktijk vernieuwen, vooral na een eerste werkjaar waarin ze nog aan het landen zijn in het onderwijs. Daarnaast genereren starters veel ideeën in hun team en vakgroep. Starters worden weinig benut bij schoolbrede innovaties, ondanks dat ze specifieke kwaliteiten hebben zoals vernieuwend denken en specifieke kennis. Individuele factoren die innovatief werkgedrag van starters beïnvloeden zijn: geloof in hun eigen creativiteit en specifieke kennis, een positieve houding ten aanzien van onderwijsinnovatie, de overtuiging dat basis van het onderwijs op orde moet zijn en het ontbreken van bepaalde kennis en vaardigen. De relatie met collega's, een open organisatiecultuur en beschikbare middelen zijn beïnvloedende organisatiefactoren. Omdat starters een belangrijke innovatieve impuls kunnen zijn binnen scholen kan gerichte aandacht en begeleiding vanuit (opleidings)scholen van belang zijn om ervoor te zorgen dat het innovatief potentieel van starters wordt benut.

Keywords: innovatief werkgedrag, onderwijsinnovatie, startende docenten

Abstract

It's important that education continues to adapt to the changing society by innovating. Educational innovations are achieved, among other things, because teachers generate, promote and realize ideas. This innovative work behavior has been increasingly studied among teachers in recent years. Little specific research has been done into the target group of novice teachers and their innovative work behavior and what factors influence this. To gain insight into this, a qualitative multiple case study was conducted among 14 novice teachers from five training schools in secondary education. The results of this research show that novice teachers frequently independently renew their own educational practice, especially after their first year to become familiar in their school. In addition, novice teachers generate many ideas in their team and section. Novice teachers are rarely used in school-wide innovations, despite that they have specific qualities such as innovative thinking and specific knowledge. Individual factors that influence the innovative work behavior of novice teachers are: belief in their own creativity and specific knowledge, a positive attitude towards innovation, the belief that the basics of education must be in order and the lack of certain knowledge and skills. The relationship with colleagues, an open organizational culture and available resources are influencing organizational factors. Because novice teachers can be important innovative impetus within schools, focused attention and guidance from (training)schools can be important to ensure that the innovative potential of novice teachers is utilized.

Keywords: innovative work behavior, educational innovation, novice teachers

Inhoud

Samenvatting 2

1. Inleiding 5

 1.1 Probleemschets..... 5

 1.2 Theoretisch Kader 6

 1.3 Huidige Studie..... 13

2. Methode..... 14

 2.1 Deelnemers..... 14

 2.2 Meetinstrumenten en Materialen..... 16

 2.3 Procedure..... 17

 2.4 Data-Analyse..... 18

3. Resultaten 19

 3.1 Hoe starters innovatieve ideeën genereren, promoten en realiseren 19

 3.2 Individuele factoren die het innovatieve werkgedrag van starters beïnvloeden 22

 3.3 Organisatiefactoren die het innovatieve werkgedrag van starters beïnvloeden 28

4. Discussie..... 36

 4.1 Beperkingen en vervolgonderzoek..... 39

 4.2 Praktische implicaties..... 40

Referenties..... 42

Bijlage A 50

Bijlage B..... 55

Bijlage C..... 57

Een onderzoek naar innovatief werkgedrag van startende docenten

1. Inleiding

1.1 Probleemschets

Tal van ontwikkelingen zoals digitalisering, globalisering en flexibilisering hebben impact op het onderwijs. Deze veranderingen vereisen dat scholen mee moeten veranderen om afgestemd te blijven op de veranderende maatschappij (Gkorezis, 2016; Lambriex-Schmitz, 2023; Thurlings et al., 2015). Scholen veranderen pas als de onderwijsprofessionals veranderen en in staat zijn om nieuwe ideeën te generen, te introduceren en toe te passen (Lambriex-Schmitz et al., 2020; Messmann & Mulder, 2015; Zainal & Mohd Matore, 2021). De wetenschappelijke literatuur omschrijft dit als het concept innovatief werkgedrag (Thurlings et al., 2015). Er is recentelijk steeds meer onderzoek gedaan naar het innovatief werkgedrag (IWG) van docenten en naar individuele en organisatorische factoren die samenhangen met IWG. In de huidige literatuur wordt nauwelijks onderscheid gemaakt tussen verschillende groepen docenten (Thurlings et al., 2015). Zo zijn er vermoedens dat starters op een andere manier invulling geven aan IWG, bijvoorbeeld omdat: ze over actuele pedagogische en didactische kennis beschikken (Fleming, 2014; Paniagua & Sánchez-Martí, 2018; Ulvik & Langørgen, 2012), het waarschijnlijk is dat ze meer weten over jongerencultuur dan oudere docenten (Ulvik & Langørgen, 2012), starters van jongs af aan vertrouwd zijn met ICT en dit meer beheersen dan ouderen (Geeraerts, 2018; Ulvik & Langørgen, 2012) en ze een frisse blik hebben als nieuwkomer (Correa et al., 2015; Ulvik & Langørgen, 2012). Daarnaast zijn er vermoedens dat starters moeite hebben om hun innovatieve ideeën te promoten en te realiseren, omdat ze bijvoorbeeld: nog een geringe verbondenheid met de school hebben (De Neve & Devos, 2017; Dekker et al., 2021; Watson & Olson-Buchanan, 2016), een hoge werkdruk ervaren (Struyven & Vanthournout, 2014) en

een grote behoefte hebben aan steun en feedback (Buchanan et al., 2013; Kelchtermans, 2017). Dit onderzoek wil daar meer inzicht in geven. Voor de innovatie van het onderwijs in scholen is het namelijk belangrijk om het IWG van zowel ervaren als startende docenten te begrijpen, zodat dit potentieel ten volle wordt benut. Er zijn aanwijzingen dat het stimuleren van IWG een positieve bijdrage heeft op de beroepsmotivatie van starters (Avsec & Savec, 2021; Fleming, 2014). In het licht van het toenemende lerarentekort en het belang om starters te behouden voor het onderwijs (Onderwijsraad, 2023), is het waardevol om het IWG van starters en beïnvloedende factoren te begrijpen.

1.2 Theoretisch Kader

Innovatief werkgedrag

IWG van docenten is van belang om te zorgen dat het onderwijs blijft aansluiten op de veranderende maatschappij (Gkorezis, 2016; Lambriex-Schmitz, 2023; Thurlings et al., 2015), dat nieuwe kennis over leren en nieuwe technologieën worden opgenomen in het onderwijs en het onderwijs het innovatief gedrag van leerlingen stimuleert (Thurlings et al., 2015). IWG is in de wetenschappelijke literatuur de laatste decennia door verschillende auteurs onderzocht en gedefinieerd. Janssen (2000) definieert IWG als: “de intentionele creatie, introductie en toepassing van nieuwe ideeën binnen een werkkol, groep of organisatie, om ten goede te komen aan de rolprestaties, de groep of de organisatie” (Janssen, 2000, p. 288). In de educatieve wetenschappen is de definitie van Janssen (2000) het meest toegepast (Thurlings et al., 2015). Op basis van de resultaten van hun reviewstudie stellen Thurlings et al. (2015) voor om in toekomstig onderzoek in het educatieve domein IWG te definiëren als een zelf-geïnitieerd proces dat bestaat uit drie fasen namelijk: (1) intentionele idee generatie, (2) idee promotie en (3) idee realisatie. De drie fasen zijn beschreven door (Robbers et al., 2024). Ideegeneratie betreft het bedenken van nieuwe ideeën die in veel gevallen samenhangen met uitdagingen op het werk of nieuwe mogelijkheden die worden gezien.

Tijdens de fase van idee promotie is het van belang om binnen de organisatie steun voor een idee te krijgen. Het idee in de praktijk brengen is een derde fase van IWG. In de literatuur worden de volgende uitgangspunten gehanteerd bij het concept IWG. Als eerste is IWG een cyclisch proces waarbij vanuit praktijkproblemen of mogelijkheden die docenten zien weer nieuwe ideeën kunnen ontstaan (Robbers et al., 2024). Ten tweede volgen de drie fasen elkaar niet altijd in een lineaire volgorde op, bijvoorbeeld tijdens idee promotie kunnen er weer nieuwe ideeën ontstaan (Messmann & Mulder, 2012).

Ondanks dat het concept IWG veelvuldig is toegepast in de onderwijswetenschappen is er ook kritiek op de definitie die Thurlings et al. (2015) hanteren. Bijvoorbeeld Messmann & Mulder (2011) vinden de omschrijving van IWG in drie fasen niet concreet genoeg. Ze missen wat docenten precies doen. Ze hebben een typologie ontwikkeld die een onderscheid maakt in individuele en sociale activiteiten en in fysieke en cognitieve activiteiten.

Activiteiten van IWG zijn door de combinatie van deze type activiteiten onder te verdelen in vier categorieën zoals individuele cognitieve activiteiten (het reflecteren op een artikel of een idee uitdenken) en sociale fysieke activiteiten (een probleem bediscussiëren). Een ander kritiekpunt is dat de drie fasen van IWG niet compleet is. Daarom hebben Messmann en Mulder (2012) IWG uitgebreid met twee andere fasen. Voordat er ideeën worden gegenereerd gaat er volgens hen een fase aan vooraf waarin docenten problemen en/of behoeften herkennen (kansexploratie). De tweede toegevoegde fase door Messmann en Mulder (2012) is reflectie. Reflectie draagt bij aan het hele proces van innovatie-ontwikkeling en wordt nodig geacht om effectief IWG te kunnen realiseren. Eén van de kritiekpunten op deze aanvulling is dat door het cyclische karakter van IWG reflectie al is opgenomen in de fase van ideegeneratie in de volgende ideeëncyclus (Robbers et al., 2024). Een ander kritiekpunt is dat de extra fase van kansexploratie ervan uitgaat dat problemen worden onderzocht en of het mogelijk is deze problemen te verhelpen. IWG zou dan volgens Robbers et al. (2024)

automatisch gekoppeld zijn aan het oplossen van problemen of een leuk idee en niet kunnen starten vanuit iemands eigen initiatief. Gebaseerd op de definitie van Thurlings et al. (2015) van IWG wordt in dit onderzoek ervan uitgegaan dat met IWG niet alleen problemen kunnen worden opgelost, maar dat docenten ook mogelijkheden zien om hun werk of de organisatie te vernieuwen.

In de reviewstudie van (Thurlings et al., 2015) wordt slechts in twee van de 37 studies een significant verschil gerapporteerd ten aanzien van het aantal jaren werkervaring als docent. Beide onderzoeken waren gericht op het gebruik van ICT-middelen in het onderwijs. In een onderzoek naar de acceptatie van e-learning door docenten bleek dat jonge docenten deze innovatie sneller adopteren dan docenten met meer dan vijf jaar ervaring (Loogma et al., 2012). Een onderzoek naar de integratie van ICT bij het schoolvak Engels rapporteert dat jonge docenten onder de 30 jaar meer ICT gebruiken bij het voorbereiden van lessen dan oudere docenten boven de 46 jaar (Yang & Huang, 2008). De resultaten van de twee onderzoeken naar ICT-gebruik door docenten (Loogma et al., 2012; Yang & Huang, 2008) lijken te bevestigen dat starters meer ICT gerichte innovaties gebruiken dan ervaren docenten. Doordat in de literatuur over IWG van docenten nauwelijks verschil wordt gemaakt tussen verschillende doelgroepen zoals startende docenten, is er weinig inzicht hoe startende docenten IWG invullen.

Individuele factoren gerelateerd aan innovatief werkgedrag

De factoren die IWG van docenten beïnvloeden zijn onder te verdelen in individuele, organisatorische en demografische factoren (Thurlings et al., 2015). Relaterend aan de theorie van gepland gedrag (Ajzen, 2020) zijn deze factoren te onderscheiden in individuele of proximale factoren die direct invloed hebben op ons gedrag en omgevingsfactoren of distale factoren die indirect invloed uitoefenen op het gedrag. Binnen de categorie individuele factoren blijken vooral self-efficacy en houding en overtuigingen samen te hangen met IWG

van docenten (Thurlings et al., 2015). Self-efficacy is het geloof van een persoon in zijn vermogen om zodanig te handelen dat gestelde doelen worden bereikt (Bandura, 1977). Self-efficacy is situatiespecifiek, wat betekent dat self-efficacy om les te geven in de klas kan verschillen van de self-efficacy om activiteiten uit te voeren binnen de schoolcontext (Friedman & Kass, 2002). Houding en overtuigingen van docenten kunnen gaan over een grote variatie aan onderwerpen bijvoorbeeld: goed onderwijs, ICT gebruik in de lespraktijk, de eigen rol als docent, morele verplichtingen en de eigen kwaliteiten van de docent (Mueller et al., 2008; Thurlings et al., 2015; Tondeur et al., 2008).

In de literatuur over starters en hun bijdragen aan innovatie van het onderwijs zijn de factoren self-efficacy en houding en overtuigingen ook onderzocht. Self-efficacy van starters over hun werk heeft een positieve relatie met IWG van starters in het hoger onderwijs om vernieuwingen te realiseren in wetenschaps- en technologieonderwijs (Avsec & Savec, 2021). Daarnaast heeft volgens deze onderzoekers self-efficacy van starters over hun werk een relatie met hun creativiteit en pro-activiteit. Self-efficacy ontwikkelt zich bij starters bijvoorbeeld als ze door hun collega's worden geaccepteerd en ze met deze collega's de mogelijkheid hebben om hun kennis en expertise te delen (März & Kelchtermans, 2020). Tschannen-Moran en Hoy (2007) onderzochten de mate van self-efficacy van starters over het lesgeven in de klas ten opzichte van ervaren docenten. Daaruit kwam naar voren dat starters een lagere self-efficacy hebben ten aanzien van lesgeven dan ervaren collega's. Er zijn geen onderzoeken bekend die zijn gericht op de houding en overtuigingen van starters en de relatie met hun IWG. Wel worden in publicaties over de mogelijke rol van starters bij onderwijsinnovatie houdingen en overtuigingen genoemd. Starters kunnen bijvoorbeeld in actie komen om het onderwijs meer te laten aansluiten bij hun eigen idealen en overtuigingen (Eteläpelto et al., 2015; Kelchtermans & Ballet, 2002; Paniagua & Sánchez-Martí, 2018). Het gaat volgens Kelchtermans (2012) bij deze overtuigingen om de taakopvatting van de docent of starter.

Deze taakopvatting omvat de diepgewortelde overtuigingen over goed onderwijs, over iemands persoonlijke morele verplichtingen en verantwoordelijkheden tegenover de leerlingen en is de morele oriëntatie, die richting geeft aan actie, beïnvloeding en besluitvorming. Het blijkt in de praktijk dat starters moeite hebben om vanuit hun idealen het onderwijs te veranderen en moeten ze vaak hun idealen twifelen over het gebruik van het woord idealen, en bijstellen (Eteläpelto et al., 2015). Uit een analyse over de ontwikkeling van het netwerk van starters (März & Kelchtermans, 2020) blijkt dat er na een eerste fase (ongeveer een jaar) waarin starters zich als een nieuwkomer opstelden een andere fase aanbreekt. Starters krijgen dan behoefte om deel te nemen aan besluitvormingsprocessen van de school, hun expertise te delen en kennis terug te geven aan hun collega's. Naar aanleiding van het onderzoek van März en Kelchtermans (2020) zou de mate van ervaring van een starter een factor kunnen zijn in hoeverre starters hun taakopvatting vertalen in innovatieve ideeën en deze ideeën weten te implementeren. Daarnaast kunnen houdingen en overtuigingen van starters verschillen van ervaren docenten. Volgens Cherubini (2009) zijn starters opgegroeid in een post-industrieel paradigma waarbij zij bereid zijn om het industrieel paradigma, wat in veel scholen heerst en bij bestaande docenten aanwezig is, ter discussie te stellen.

Kort samengevat er zijn vermoedens dat starters in relatie tot de introductie van ICT in het onderwijs meer IWG laten zien. De individuele factoren self-efficacy en houding en overtuigingen komen ook in de literatuur over starters en hun rol bij onderwijsinnovatie terug. Echter deze literatuur roept de vraag op of voor de doelgroep starters deze factoren op dezelfde wijze samenhangen met IWG. Met andere woorden het is niet duidelijk welke individuele factoren het IWG van starters beïnvloeden

Organisatiefactoren gerelateerd aan innovatief werkgedrag

De reviewstudie van Thurlings et al. (2015) naar IWG van docenten benoemt een aantal organisatiefactoren die een belangrijke relatie hebben met IWG van docenten.

Ondersteuning vanuit de omgeving wordt als de belangrijkste organisatorische factor genoemd in deze studie. Deze ondersteuning in de omgeving bestaat uit: relaties met collega's, organisatiecultuur en beschikbare middelen. Van deze drie deelfactoren heeft de relatie met collega's volgens Thurlings et al. (2015) de belangrijkste invloed. De relatie met collega's krijgt vooral vorm in steun, begeleiding en feedback vanuit collega's en blijkt van wezenlijk belang omdat docenten in het nauwe contact met collega's hun ideeën kunnen delen en samen kunnen ontwikkelen en bespreken.

De relatie met collega's komt in de studies onder starters ook naar voren als een relevante factor. Voorbeelden van deze relatie zijn: een individuele of samenwerkende schoolcultuur (Ulvik & Langørgen, 2012), de ontvankelijkheid van ervaren collega's voor ideeën van starters (März & Kelchtermans, 2020) en de samenwerking met werkplekbegeleiders (Kemmis et al., 2014). Deze drie voorbeelden worden hierna verder toegelicht. Ten eerste kan een schoolcultuur waarin veel wordt samengewerkt ervoor zorgen dat starters steun ervaren, terwijl in individualistische schoolcultuur waar weinig wordt samengewerkt het voor starters lastig wordt om samen te werken aan nieuwe ideeën (Ulvik & Langørgen, 2012). Ten tweede is relevant in hoeverre collega's ontvankelijk zijn voor de ideeën van starters, dit kan een stimulans of belemmering voor starters zijn om nieuwe ideeën voor te stellen (März & Kelchtermans, 2020; Ulvik & Langørgen, 2012). Ten derde wordt de begeleiding van starters in een aantal studies genoemd als een relevante factor voor het vernieuwen van de onderwijspraktijk door starters (Cherubini, 2009; Kemmis et al., 2014; Paniagua & Sánchez-Martí, 2018). De nadruk in de begeleiding en bijbehorende inductieprogramma's ligt meestal op enculturatie, de cultuur van de organisatie eigen maken, waarbij de starter een sociale positie moet verwerven in de schoolcultuur. Bij deze enculturatie gaat de eigenheid en uniekheid van de starter mogelijk verloren (Cherubini, 2009). Paniagua en Sánchez-Martí (2018) pleiten daarom voor inductieprogramma's waar

starters bewust worden van hun eigen unieke eigenschappen. Een ander aspect dat wordt genoemd is dat werkplekbegeleiders bij de inductieprogramma's zelf change-agents zouden moeten zijn en een rolmodel zijn voor starters (Kemmis et al., 2014). Hoewel relatie met collega's ook relevant lijkt te zijn voor de groep startende docenten is er een verschil in de relatie die starters hebben met collega's ten opzichte van de relaties die hun ervaren collega's hebben. Bijvoorbeeld de collegiale netwerken van starters zijn in het begin beperkt (März & Kelchtermans, 2020).

Kort samengevat blijkt uit de literatuur over organisatorische factoren en IWG dat relatie met collega's de belangrijkste organisatorische factor is die samenhangt met IWG van docenten. Deze samenhang wordt herkend in literatuur over starters en hun bijdragen aan innovaties in de school. Er is echter geen zekerheid dat relatie met collega's ook de belangrijkste organisatorische factor is voor starters en hun IWG en of relatie met collega's voor starters dezelfde type relatie is wat ervaren collega's nodig hebben.

Kenmerken van starters

In de literatuur worden een aantal kenmerken van starters gesuggereerd die een rol kunnen spelen in de wijze hoe starters bijdragen aan innovatieprocessen in de school. De suggesties zijn: een andere blik als nieuwkomer (Correa et al., 2015; Ulvik & Langørgen, 2012), actuele pedagogische en didactische kennis vanuit hun opleiding (Fleming, 2014; Paniagua & Sánchez-Martí, 2018; Ulvik & Langørgen, 2012), meer kennis over jongerencultuur dan oudere docenten (Ulvik & Langørgen, 2012), nieuwe inspiratie en energie voor collega's (Burn & Mutton, 2015), van jongs af vertrouwd met ICT (Geeraerts, 2018; Ulvik & Langørgen, 2012) en hun enthousiasme en idealisme (Paniagua & Sánchez-Martí, 2018). Aan de andere kant zijn er ook een aantal kenmerken van starters die mogelijk belemmerend zijn voor IWG van starters. Onderzoek naar vertrekredenen van startende docenten leggen een aantal van deze kenmerken bloot (Den Brok et al., 2017). Een eerste

kenmerk is dat starters een sterke behoefte aan steun en feedback vanuit de omgeving nodig hebben. Starters die vroegtijdig vertrekken ervaren een gebrek aan steun door collega's bij hun werk (Buchanan et al., 2013; Kelchtermans, 2017). De hoge werkdruk die starters ervaren is een tweede kenmerk (Struyven & Vanthournout, 2014). Hoewel veel docenten een hogere werkdruk rapporteren dan andere beroepsgroepen, lijken startende docenten kwetsbaarder te zijn voor deze druk (Harmsen et al., 2018). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat niet alleen het lesgeven nieuw is, maar dat starters daarnaast onvoldoende voorbereid zijn op het werken in een organisatie (Kelchtermans & Ballet, 2002). Een derde kenmerk is de geringe verbondenheid die starters ervaren met de organisatie (De Neve & Devos, 2017; Dekker et al., 2021; Watson & Olson-Buchanan, 2016). Het gaat hierbij niet alleen om de connecties met collega's, maar ook de 'fit' met de organisatie waarin je ervaart of je dezelfde waarden hebt als de organisatie (Watson & Olson-Buchanan, 2016).

Samenvattend kan worden gesteld dat er in de literatuur suggesties zijn dat starters specifieke kenmerken hebben die kunnen samenhangen met hun IWG. De mate waarin deze kenmerken bevorderend of belemmerend zijn voor IWG is nog nauwelijks onderzocht.

1.3 Huidige Studie

Het doel van dit onderzoek is inzicht te krijgen hoe startende docenten ideeën genereren, ideeën promoten en ideeën implementeren in het onderwijs. Daarnaast is het doel om inzicht te krijgen welke factoren samenhangen met het IWG van startende docenten.

De centrale onderzoeksvraag is: *Op welke wijze geven starters in hun perceptie vorm aan innovatief werkgedrag en welke individuele en organisatorische factoren hangen hiermee samen?*

De volgende deelvragen worden 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?

Om de centrale onderzoeksvraag en de deelvragen te kunnen beantwoorden is een kwalitatief onderzoek uitgevoerd in de vorm van een meervoudige gevalstudie naar startende docenten (i.e. cases) bij vijf verschillende opleidingsscholen. Een gevalstudie is geschikt om een fenomeen, zoals IWG van starters, diepgaand te onderzoeken in de praktijkcontext (Yin, 2018). Het doel van deze studie is om diepgaander inzicht te krijgen in het complexe samenspel van IWG van starters in relatie tot hun collega's en factoren die met hun IWG samenhangen, daarom is een meervoudige gevalstudie het meest passend.

2. Methode

2.1 Deelnemers

Startende docenten in deze studie zijn leraren die hun bevoegdheid hebben behaald, een eerste reguliere aanstelling in een leraarsfunctie hebben en maximaal drie jaar werkervaring hebben als leerkracht in het voortgezet onderwijs (gebaseerd op VO-Raad, 2023). Starters met minimaal één jaar werkervaring zijn voor dit onderzoek geselecteerd om deel te nemen. Dit is van belang omdat deze starters de mogelijkheid hebben gehad om ideeën te generen, te promoten of te implementeren. Er is gekozen voor het selecteren van starters vanuit meerdere (opleidings)scholen en meerdere vakken die geen en wel eerdere werkervaring hebben om zodoende zo veel mogelijk perspectieven te kunnen onderzoeken (Creswell, 2014) en de externe validiteit te vergroten (Quintão et al., 2020). Uiteindelijk zijn 14 starters geworven die hebben geparticipeerd in het onderzoek die afkomstig zijn van vijf opleidingsscholen en negen verschillende scholen. De belangrijkste kenmerken van de starters zijn opgenomen in tabel 1.

Tabel 1

Belangrijkste kenmerken van de geïnterviewde starters

Pseudo- niem	Ge- slacht	Leef- tijd	School	Oplei- dings- school	Vak	Aan- stelling in FTE	Aantal jaren ervaring als docent	Zij-in- stroom	Opleiding
Claudia	V	51	A	AA	Nederlands	0,8	3 jaar	Ja	Deeltijd bachelor lerarenopleiding Nederlands
Annabel	V	28	B	BB	Drama	0,8	2 jaar	Nee	Voltijd docent Theater (1 ^e en 2 ^e graads bevoegd)
Barend	M	24	C	BB	Aardrijkskunde	0,5	3 jaar	Nee	Voltijd bachelor lerarenopleiding Aardrijkskunde
Pieter	M	21	D	AA	Frans	0,8	1 jaar	Nee	Voltijd bachelor lerarenopleiding Frans
Jenny	V	27	E	AA	CKV, Kunst algemeen	0,6	3 jaar	Nee	Universitaire lerarenopleiding
David	M	27	F	CC	Aardrijkskunde	0,8	3 jaar	Nee	Voltijd bachelor lerarenopleiding Aardrijkskunde
Amir	M	22	B	BB	Geschiedenis	0,5	2 jaar	Nee	Voltijd bachelor lerarenopleiding Geschiedenis
Anna	V	26	G	CC	Biologie	0,8	1 jaar	Nee	Universitaire lerarenopleiding Biologie
Alex	M	23	H	DD	Scheikunde, Natuurkunde en Wiskunde	0,7	1 jaar	Nee	Voltijd bachelor lerarenopleiding Scheikunde en Natuurkunde
Merel	V	50	I	EE	Economie	0,8	2 jaar	Ja	Deeltijd bachelor lerarenopleiding Economie
Marit	V	25	B	BB	Engels	0,8	2 jaar	Nee	Voltijd bachelor lerarenopleiding Engels
Romy	V	25	C	BB	Nederlands	0,8	2 jaar	Nee	Universitaire lerarenopleiding Nederlands
Sander	M	23	F	CC	Mens & Maatschappij	0,6	1 jaar	Nee	Voltijd bachelor lerarenopleiding Geschiedenis
Remco	M	25	A	AA	Frans	0,8	3 jaar	Nee	Voltijd bachelor lerarenopleiding Frans

2.2 Meetinstrumenten en Materialen

Met starters zijn semigestructureerde interviews gehouden om inzicht te krijgen op welke wijze starters IWG vertonen en wat zij daarin als hinderend of stimulerend ervaren. In deze studie is gekozen voor semigestructuurde interviews. 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 algemene onderzoeksvraag (Creswell, 2014; Denscombe, 2007). Op basis van dit onderzoek kan verklaard worden welke factoren relevant zijn voor het IWG van starters in hun context. Om antwoorden te krijgen op de verschillende deelonderzoeksvragen is een interviewleidraad opgesteld (bijlage A). Het eerste gedeelte van het interview heeft als doel inzicht te krijgen in de deelvraag: Hoe genereren, promoten en realiseren starters innovatieve ideeën? Hierbij is gebruik gemaakt van de indeling en dimensies van IWG uit eerder onderzoek (bijv. Thurlings et al., 2015) en factoren van IWG uit een recentelijk gevalideerde vragenlijst voor IWG (Robbers et al., 2024). Bij IWG wordt een onderscheid gemaakt in: drie fasen (ideegeneratie, ideepromotie en ideerealisatie), gepland of spontaan gedrag en individueel of collectief gedrag. Op basis van dit onderscheid zijn kaartjes gemaakt over IWG die aan starters zijn voorgelegd (bijlage B). De starters werden gevraagd te vertellen over hun ervaringen die horen bij de kaartjes om zo een compleet beeld te krijgen van hun IWG.

Vervolgens zijn in het interview vragen gesteld om deelvragen twee tot en met drie te beantwoorden. Deze deelvragen gaan over de individuele factoren en organisatiefactoren die invloed kunnen hebben op het IWG. Daarna zijn nog additionele vragen gesteld om diepgaander inzicht te krijgen in beïnvloedende factoren, zoals wat andere starters zou kunnen stimuleren om bij te dragen aan onderwijsinnovaties. Het interview duurde maximaal 60

minuten. Van de interviews zijn geluidsopnames gemaakt die automatisch zijn getranscribeerd via Amberscript, zijn gecontroleerd en waar nodig aangepast. Het eerste interview dat is afgenomen diende ook als pilot. Het doel van de pilot was om de effectiviteit van de interviewleidraad en interviewvragen te toetsen (Roberts, 2020), wat naar verwachting bleek te functioneren.

Om een zo compleet en rijk mogelijk beeld van de case te verkrijgen zijn van elke case het gecontroleerde transcript en de resultaten van de inschatting van het IWG van de starter en het team samengevoegd tot een thick description. Een thick description is een rijke beschrijving van de complexe realiteit zoals die ervaren wordt door betrokkenen (Ponterotto, 2015). Starters die hebben geparticipeerd in het onderzoek zijn uitgenodigd voor een zogenaamde member-check om de thick description te reviewen en aan te vullen (Thomas, 2017). Het doel van de member-check is dat de thick description opgesteld door de onderzoeker zo rijk en adequaat mogelijk de door de starters gerapporteerde werkelijkheid weergeeft. Het hanteren van dezelfde werkwijze bij elke case en het uitvoeren van een member-check draagt bij aan de betrouwbaarheid van het onderzoek (Quintão et al., 2020; Yin, 2018).

2.3 Procedure

Via contacten van de onderzoeker zijn vijf opleidingsscholen geworven voor deelname. Om opleidingsscholen te werven voor het onderzoek is een informatiebrief gestuurd naar projectleiders van VO-opleidingsscholen en een gesprek ingepland. Vervolgens zijn starters van de opleidingsscholen via een informatiebrief benaderd voor deelname aan het onderzoek en hebben ze een verzoek tot een informed consent ontvangen. Nadat starters hadden toegezegd en akkoord waren met het informed consent is een afspraak ingepland voor het interview. Na het interview zijn de interviewdata getranscribeerd en gecontroleerd en is aan de hand van het interview een thick description opgesteld. De starter ontving vervolgens

een concept van de thick description over het IWG van de starter en werd verzocht deze kritisch te lezen en waar mogelijk aan te vullen. Nadat de member-check op de thick descriptions is uitgevoerd, werd de data van de verschillende cases geanalyseerd en het onderzoeksrapport afgerond.

2.4 Data-Analyse

Voor de analyse van de kwalitatieve data zijn zes stappen gevolgd die Creswell (2014) heeft beschreven. De eerste stap is data verzamelen, transcriberen en voorbereiden voor data-analyse. De voorbereiding voor data-analyse in dit onderzoek is het vervaardigen van een thick description voor elke case. Vervolgens is de data doorgelezen om een globaal beeld te krijgen en is data gecodeerd. Atlas.ti is als softwarepakket gebruikt om kwalitatieve data te coderen. De codering vond plaats aan de hand van de mogelijk beïnvloedende factoren uit het theoretisch kader en werden gebruikt als de belangrijkste thema's. Deze thema's dienden als sensitizing concepts (Bowen, 2006) en zorgden voor begeleiding in het benaderen van de data. Vanuit de data zijn thema's toegevoegd die ontstonden uit de analyse. Creswell (2014) adviseert het aantal thema's te beperken omdat bij kwalitatief onderzoek de nadruk ligt op gedetailleerde informatie over een fenomeen. In dit onderzoek zijn acht thema's geïdentificeerd aan de hand van de codes, zie hiervoor het codeboek in bijlage C. In deze stap zijn ook teksten geselecteerd voor de resultatensectie in het onderzoeksrapport. Het selecteren van manieren voor datapresentatie (bijvoorbeeld tabellen en figuren) en deze representatiewijzen vullen met data is de vierde stap. De vijfde stap is data-interpretatie onder andere door de data te vergelijken met literatuur en te focussen op overeenkomsten en verschillen tussen de cases en of er patronen zijn te herkennen (Yin, 2018). De laatste stap in het proces is het valideren van de data en bevindingen. Dit is in dit onderzoek gedaan door te analyseren of er mogelijke rivaliserende verklaringen zijn en een collega-onderzoeker het concept onderzoeksrapport te laten reviewen.

3. Resultaten

3.1 Hoe starters innovatieve ideeën genereren, promoten en realiseren

De eerste deelvraag van dit onderzoek is gericht op welke wijze starters IWG invullen. In tabel 2 is een overzicht opgenomen in welke context starters IWG vertonen. Bij alle starters is een belangrijk deel van het IWG gericht op de eigen lespraktijk om hun eigen lessen te vernieuwen of te verbeteren. Een veel voorkomende procesgang is dat starters tijdens de voorbereiding van een les voor zichzelf nagaan of dit een inspirerende en effectieve les gaat worden. Hebben ze daar geen vertrouwen in dan genereren ze ideeën en realiseren die door hun lessen aan te passen.

Een andere trigger om te vernieuwen is dat starters nieuwe ideeën krijgen omdat ze iets vernieuwends tegenkomen in hun omgeving. Bij ingewikkelde vraagstukken sparren ze kort met collega's uit hun vakgroep of team op welke manier ze dit kunnen oplossen. Daarna proberen ze deze vernieuwing of verbetering uit in de les en evalueren ze voor zichzelf het effect. Als ze hierover tevreden zijn promoten ze hun idee bij collega's. Het komt ook voor dat starters een les hebben uitgevoerd en onthouden dat deze aangepast moet worden, omdat ze er niet tevreden over waren. Het volgende jaar genereren ze nieuwe ideeën voor deze les en passen het toe. Een voorbeeld is hoe Romy dit doet met een opdracht die ze het jaar ervoor had gedaan.

Vijf vwo had een mondelinge opdracht ... De leerlingen zuchten [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.

Starters veranderen niet alleen hun eigen lespraktijk. De meeste starters (12 van de 14) hebben voorbeelden gegeven van hun betrokkenheid bij veranderingen in het curriculum wat

door de starter en collega's uit hun vakgroep en team wordt uitgevoerd. Opvallend is dat deze starters aangeven dat zij in hun perceptie meer ideeën genereren, promoten en realiseren dan collega's van hun eigen team. 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". Promoten van een nieuw idee richting collega's doen starters volgens hen vrij voorzichtig om geen weerstand te creëren. Barend zegt: "ik draag nieuwe dingen op een manier zodat collega's kunnen kijken wat ze ervan vinden". Hij gaat niet opleggen bij collega's wat ze moeten gaan doen.

Starters genereren niet alleen ideeën voor hun curriculum. Enkele starters geven actief aan bij collega's dat ze betrokken willen zijn bij een bepaalde vernieuwing. Een voorbeeld hiervan geeft Pieter: "Met een collega heb ik een Chat GPT module gegeven aan het team. Deze collega heeft vorig jaar al iets gedaan en ik had aangegeven het interessant te vinden om mee te doen". De innovaties waar starters bij zijn betrokken in het curriculum gaan zowel om vakinhoudelijke of vakdidactische vernieuwingen en pedagogische innovaties.

Naast vernieuwingen in hun eigen lespraktijk en curriculumveranderingen geeft de helft van de starters aan betrokken te zijn bij schoolbrede innovaties. Meestal is een globaal idee ontstaan op een andere plek in de organisatie en wordt het idee gepromoot door de schoolleiding of andere collega's. Aan starters en andere docenten wordt gevraagd om hiervoor een concreet idee te genereren en te realiseren in hun eigen onderwijspraktijk. Bijvoorbeeld bij Amir is de school gestart met een huiswerkavond voor ouders: "Omdat geschiedenis hoort bij de zaakvakken is aan mij gevraagd een presentatie te geven aan ouders over huiswerkbegeleiding bij geschiedenis".

Tabel 2

Overzicht van respondenten en in welke context zij IWG vertonen

Naam	Vak	Aantal jaren ervaring	IWG in eigen onderwijspraktijk	IWG in curriculum- vernieuwing	IWG bij <u>schoolbrede</u> innovaties	
1	David	Aardrijkskunde	3	+	+	+
2	Alex	Scheikunde, Natuurkunde en Wiskunde	1	+		
3	Claudia	Nederlands	3	+	+	
4	Remco	Frans	3	+	+	+
5	Annabel	Drama	2	+		+
6	Barend	Aardrijkskunde	3	+	+	+
7	Pieter	Frans	1	+	+	
8	Jenny	CKV, Kunst algemeen	3	+	+	
9	<u>Amir</u>	Geschiedenis	2	+	+	+
10	Anna	Biologie	1	+	+	+
11	Merel	Economie	2	+	+	
12	Marit	Engels	2	+	+	
13	Romy	Nederlands	2	+	+	
14	Sander	Mens & Maatschappij	1	+	+	+

Noot. + = is genoemd door starter als context waarin IWG wordt vertoond. Als er geen uitspraak is gedaan door een respondent is niets ingevuld

3.2 Individuele factoren die het innovatieve werkgedrag van starters beïnvloeden

Uit het de interviews komen vier individuele factoren naar voren die het IWG van starters beïnvloeden, namelijk: self-efficacy, overtuigingen en opvattingen, houding en kennis en vaardigheden. Om inzicht te krijgen in hoe de respondenten deze factoren ervaren zie tabel 3.

Self-efficacy

De eerste factor heeft betrekking op de self-efficacy (het geloof van een persoon in zijn eigen vermogen) van starters en bestaat uit de aspecten: vernieuwend denken, waardevolle kennis en niet bang om iets nieuws uit te proberen. Twaalf van de 14 starters hebben het beeld dat ze een kracht hebben in het vernieuwend kunnen denken, wat door hen wordt geformuleerd als: creativiteit, een frisse blik omdat ze nieuw in de organisatie zijn, nieuwsgierigheid en openheid voor nieuwe dingen en eigenwijsheid. Bijvoorbeeld Sander: “Mijn kracht zit erin dat ik vooral leuke ideeën heb voor het invullen van lessen”. En Jenny zegt hierover: “Ik kom regelmatig met nieuwe ideeën en dat is niet alleen bij mij het geval als ik kijk naar andere startende collega’s”. Merel vindt dat ze als starter een kracht heeft ten opzichte van ervaren collega’s: “mijn kracht is dat ik er blanco in kom. Daardoor kan ik misschien wat meer out of the box kijken dan ervaren collega’s”.

Dit geloof in eigen kunnen gaat ook over de waardevolle kennis (10 van de 14 cases) waarover starters volgens hen beschikken wat ingezet kan worden. De kennis die is genoemd door de starters gaat over: kennis van ICT, kennis om onderwijs te kunnen ontwerpen en ontwikkelen, kennis over de huidige generatie jongeren en actuele kennis over het onderwijs en didactische werkvormen. Een voorbeeld is dat Barend digitaal vaardig is en bij een nieuw hulpmiddel een voortrekkersrol had. “Ik was een soort light helpdesk voor collega’s.”

Een derde aspect van self-efficacy is dat de meeste starters (negen van de 14 cases) niet bang zijn om nieuwe dingen uit te proberen in hun eigen onderwijspraktijk. Het mag wat

hen betreft ook een keer misgaan. Sander zegt: “ik ben niet bang om nieuwe dingen uit te proberen en weg te gooien als het niet werkt”. 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.

Overtuigingen en opvattingen

De overtuiging bij zes van de 14 starters is dat eerst de basis van het eigen onderwijs op orde moet zijn om vervolgens het onderwijs te kunnen vernieuwen. Ook is het eerste jaar volgens de meeste starters belangrijk om te overleven en te ervaren wat het onderwijs allemaal inhoudt. Remco zegt hierover: “het eerste jaar gaat vooral om een lesplan te maken, om kennis te maken wat klassenmanagement en hoe je met kinderen moet omgaan”. Merel beheerst nu klassenmanagement en zegt daarover: “dat geeft mij ruimte om nieuwe dingen te doen”.

Een volgend beïnvloedend aspect voor IWG is de opvatting die starters hebben over het onderwijs en leerlingen. Starters hebben een duidelijke drang om dingen te verbeteren in het onderwijs (10 van de 14 cases). Ze voelen zich betrokken bij leerlingen en willen goed onderwijs realiseren voor de leerlingen en hebben een wens om het onderwijs inspirerender of betekenisvoller te maken. Anna probeert haar eigen lessen te innoveren zodat leerlingen actief bezig zijn en verwonderd worden over hoe dingen werken. “Ik vind het belangrijk dat leerlingen niet acht uur lang naar iemand hoeven te luisteren.”

Houding

De houding van starters is een volgende beïnvloedende factor van IWG van starters en bestaat uit drie aspecten: Een onderzoekende lerende houding is het eerste houdingsaspect wat door de helft van de starters is benoemd. Starters zijn actief bezig met het nadenken over het onderwijs en het analyseren van situaties in de praktijk. Sommige starters geven aan bewust te

gaan kijken bij andere collega's hoe die invulling geven aan het onderwijs. Vooral in het eerste jaar is deze onderzoekende en beschouwende houding aanwezig, omdat starters dan voor het eerst meemaken wat er gebeurt en zien of het onderwijs effectief en inspirerend is voor jongeren. David zegt daarover: "een probleem heeft meerdere kanten ... ik onderzoek de oorzaak. Dat is een kracht van mij". Ook willen starters zichzelf graag ontwikkelen en hebben ze het beeld dat ze nog veel in de praktijk te leren hebben.

De helft van de starters geeft aan dat de ze zich vooral in het eerste jaar terughoudend opstellen ten aanzien van IWG. Aan de ene kant betreft het een terughoudendheid omdat starters eerst een jaar onderwijs willen draaien en ervaren. Een voorbeeld is hoe Annabel dit verwoord en ervaart: "In het eerste jaar was het voor mij vooral landen in de school. Wie zijn de collega's, wie zijn de leerlingen, wat moet ik in deze les doen? Je bent als starter nog heel veel aan het leren." In het tweede jaar merkte Annabel dat er een groot verschil is waardoor ze meer ruimte in haar hoofd heeft. Die ruimte gebruikt ze ook om haar lespraktijk te innoveren. De andere kant is dat sommige starters nog niet op de voorgrond willen staan, omdat ze het idee hebben dat ze als starter weinig nieuws te melden hebben en zich zien als onervaren en jong. Pieter ervaart dit als volgt:

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.

Een derde houdingsaspect dat door vijf van de 14 de starters is genoemd is hun enthousiasme en energie. Een voorbeeld is Alex: "Als ik een gaaf idee heb en er enthousiast over ben, dan wil ik het ook gaan uitvoeren". Ook krijgen starters vanuit hun omgeving bevestiging in hun enthousiasme en energie. Claudia geeft aan: "ik ben enthousiast en daar is niet iedereen blij mee ... ik krijg regelmatig te horen dat ik best iets minder hard mag

rennen”. De opmerking van collega’s heeft volgens haar te maken met dat collega’s zich bezwaard voelen dat zij minder doen.

Kennis en vaardigheden

De laatste individuele factor gerelateerd aan IWG is het ontbreken van bepaalde kennis en vaardigheden waarvan starters vinden dat ze nog verder kunnen ontwikkelen en hen kunnen helpen in het IWG. Er zijn geen persoonlijke ontwikkelpunten naar voren gekomen die door de meerderheid van de starters zijn genoemd en enkele starters vinden het moeilijk om te benoemen waar ze nog wat te ontwikkelen hebben. Zes van de 14 starters geven aan dat meer kennis van de inhoud van onderwijs wenselijk is. Voorbeelden die starters noemen zijn: kennis van andere onderwijsvormen, didactische vernieuwing, gespreksvoering met leerlingen, pedagogische kennis of vakinhoudelijke vernieuwing. Marit gaf aan: “ik kan me nog ontwikkelen in het meer leerlinggericht benaderen van het onderwijs... het is nu vooral prestatiegericht, maar niet gericht op hoe het gaat met de leerlingen”.

Een ander onderwerp waar enkele starters meer kennis op willen ontwikkelen (drie van de 14 cases) is kennis over het proces van onderwijsinnovatie. Volgens deze starters kan dat helpen in hun IWG om bijvoorbeeld beter aan te sluiten bij het onderwijsbeleid met hun voorstellen en hoe ze ideeën beter kunnen delen met collega’s. Bijvoorbeeld Sander gaf aan: “ik weet nu weinig af van onderwijsinnovatie en ben daar ook niet bij betrokken. Daardoor weet ik nog niet heel goed ... waar ik dan goed in ben of minder goed.”

In drie van de 14 cases betreft het ontwikkeling van persoonlijke vaardigheden bijvoorbeeld op het gebied van coaching, gestructureerdheid, uitstelgedrag en prioriteiten stellen. Amir zou zich bijvoorbeeld nog willen ontwikkelen in het coachen van andere collega’s of begeleiden van stagiaires. Hoe deze persoonlijke vaardigheden kunnen bijdragen aan IWG is niet benoemd.

Tabel 3

Overzicht van respondenten en hun perceptie ten aanzien van individueel beïnvloedende factoren

Naam	Vak	Aantal jaren ervaring	Self-efficacy			Overtuigingen en opvattingen		Houding			Kennissen en vaardigheden			
			Ver- nieuwend denken	Waar- devolle kennis	Niet bang om uit te proberen	Basis onderwijs eerst op orde	Drang om te ver- beteren	Onder- zoekende en lerende houding	Terug- houdend 1 ^e jaar	Enthou- siasme en energie	Kennis inhoud onderwijs	Kennis proces van onderwijs innovatie	Persoon- lijke vaardig- heden	
1	David	Aardrijkskunde	3	+	+	+	-	+	+		+		-	
2	Alex	Scheikunde, Natuurkunde en Wiskunde	1	+	+	+		+			+		-	+/-
3	Claudia	Nederlands	3	+	+	+	-	+			-	+		
4	Remco	Frans	3		+	+	-	+					-	
5	Annabel	Drama	2	+	+	+	-	+	+	-	+		-	
6	Barend	Aardrijkskunde	3				-				-			
7	Pieter	Frans	1	+		+			+	-			-	
8	Jenny	CKV, Kunst algemeen	3	+	+	+	-	+			-	+	-	
9	Amir	Geschiedenis	2	+	+			+	+		-			+/-

Naam	Vak	Aantal jaren ervaring	Self-efficacy			Overtuigingen en opvattingen		Houding			Kennis en vaardigheden			
			Ver- nieuwend denken	Waar- devolle kennis	Niet bang om uit te proberen	Basis onderwijs eerst op orde	Drang om te ver- beteren	Onder- zoekende en lerende houding	Terug- houdend 1 ^e jaar	Enthou- siasme en energie	Kennis inhoud onderwijs	Kennis proces van onderwijs innovatie	Persoon- lijke vaardig- heden	
10	Anna	Biologie	1	+	+		+	+						
11	Merel	Economie	2	+	+			+						
12	Marit	Engels	2	+		+						-		
13	Romy	Nederlands	2	+	+			+	+	-		-		
14	Sander	Mens & Maatschappij	1	+		+							-	+/-

Noot. + = wordt nu als bevorderend ervaren, +/- = wordt nu niet als bevorderend of belemmerend ervaren, - = wordt nu als belemmerend ervaren. Als er geen uitspraak is gedaan door een respondent is niets ingevuld

3.3 Organisatiefactoren die het innovatieve werkgedrag van starters beïnvloeden

Eén van de deelvragen van dit onderzoek is in hoeverre organisatorische factoren het IWG van starters beïnvloeden. Uit de interviews zijn drie factoren naar voren gekomen: relatie met collega's, organisatiecultuur en beschikbare middelen. In tabel 4 is een overzicht opgenomen hoe volgens respondenten deze organisatiefactoren hun IWG beïnvloeden.

Relatie met collega's

Door alle starters is de relatie die starters hebben met hun collega's genoemd als een beïnvloedende factor van IWG en betreft vier aspecten: steun van collega's, relatie met teamleider en schoolleiding, samenwerking tussen collega's en terughoudendheid van collega's. Bij de steun van collega's gaat het om de openheid van collega's ten aanzien van de ideeën van starters, in hoeverre collega's enthousiast reageren op initiatieven van starters en feedback geven bijvoorbeeld in de vorm van creatieve aanvullingen en de verbondenheid en samenwerking die met collega's wordt ervaren. Ervaren steun van collega's is zeer relevant. Bijvoorbeeld Jenny ervaart de volgende steun met collega's: "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."

De relatie met teamleider en schoolleiding is een volgend aspect wat is genoemd door negen van de 14 starters. Het gaat hierbij om de steun die de leiding uitspreekt richting de starter om met nieuwe voorstellen te komen en de mate waarin er enthousiast wordt gereageerd op ideeën en voorstellen van starters en de feedback die starters krijgen vanuit teamleider of schoolleiding. David ervaart die relatie als volgt:

Op dit moment is er een teamleider die erachter staat en zegt, ga het maar doen en als je me nodig hebt, kom dan maar bij me Als ik een vraag heb, dan kan ik bij hem terecht en heeft hij ook een antwoord voor me zodat ik verder kan.

Een derde aspect genoemd door acht van de 14 starters is een gebrek aan samenwerking met collega's wat belemmerend werkt. Collega's hebben volgens deze starters weinig tijd om met elkaar samen te werken aan de onderwijspraktijk. Een gevolg is volgens deze starters dat er weinig tijd is om spontaan samen ideeën te realiseren. Niet alleen binnen het eigen team is er een gebrek aan samenwerking maar enkele starters noemen ook de geringe verbondenheid die wordt ervaren met andere vakgroepen of andere onderwijsteams, soms door de fysieke afstand. Amir zegt hierover: "het zou fijn zijn als ik meer verbonden zou zijn met andere teams ... waardoor je weer hoort van andere ideeën waar collega's mee bezig zijn. Het contact met collega's is de sleutel tot onderwijsinnovatie".

Terughoudendheid van collega's is een vierde aspect wat belemmerend werkt en door zes starters is genoemd. Dit wordt door enkele starters verwoord als een vorm van actieve "weerstand" tegen nieuwe ideeën. Bijvoorbeeld door Alex:

Als ik en een collega een idee hebben horen we vaak dat we dat niet doen ... of dat er additionele vragen zijn over kosten en baten. De reactie komt waarschijnlijk omdat collega's willen dat wij de vernieuwingen kleinschalig houden.

Een aantal andere starters verwoordden dit als een soort passief gedrag van collega's wat verwoord wordt als: "ja-maren", "doen of alles goed gaat" en "kijken of het wat gaat opleveren". Sander zegt hierover: "ik heb het beeld dat collega's niet veel zin hebben om samen nieuwe dingen te gaan doen. Je kan niet zomaar met collega's iets proberen ... ik mis enthousiasme".

Organisatiecultuur

Naast de relatie met collega's zijn een aantal aspecten genoemd die onder te brengen zijn bij de organisatiecultuur van de school. De aspecten die hierbij naar voren komen zijn: de ervaren ruimte door starters, een open cultuur, het pedagogisch klimaat en het (h)erkennen en benutten van de kwaliteiten van starters. De meeste starters (12 van de 14 cases) ervaren

ruimte om hun lespraktijk te vernieuwen. Die ruimte bestaat uit de mate van vrijheid die ze krijgen van collega's en de schoolleiding om het onderwijs aan te passen naar hun eigen inzichten. Anna ervaart het als volgt: "Collega's zeiden probeer het gewoon een keer uit Het is hier de cultuur dat wat in de onderbouw niet goed gaat, we in de bovenbouw oppakken." Dat geeft Anna het gevoel dat ze dingen kan uitproberen. De ervaren ruimte zit ook in de beschikbare tijd bij starters. In een aantal gevallen is dat geregeld via de taakverlichting van de starter. Romy zegt daarover: "Ik heb niet het gevoel dat ik te weinig tijd heb ... ik heb dit jaar nog 10 procent lestijdreductie". Een ander aspect van de ervaren ruimte is de ruimte die het curriculum toelaat. In sommige gevallen ervaren starters daar nauwelijks ruimte, terwijl in andere gevallen veel ruimte wordt ervaren. Hoewel de ervaren ruimte als een bevorderende factor is genoemd in 12 van de 14 cases werd het in alle cases ook als een belemmerende factor genoemd voor IWG. Het belangrijkste wat hierin belemmerend wordt ervaren is de werkdruk in het onderwijs. Meerdere starters geven aan dat ze hun werk niet in de reguliere uren voor elkaar krijgen en dat het vernieuwen van de lespraktijk vaak in de eigen tijd gebeurt. Een aantal starters hebben bewust gekozen voor een deeltijdaanstelling omdat ze anders het werk niet afkrijgen. Veel starters worstelen met de verhouding werk/privé en proberen daar op verschillende manieren een balans in te vinden. Daarbij benoemen de meeste starters dat het realiseren van ideeën veel tijd kost, tijd die ze niet hebben en niet is geregeld. Dit betreft niet alleen tijd voor de starter maar ook de ontwikkeltijd met collega's. Studiedagen zijn meestal vooraf ingevuld. Als je soms het gevoel hebt dat je tijd hebt, dan wordt het snel weer ingevuld door andere zaken. Het verhaal van Claudia is daarvoor exemplarisch.

Het ontbreekt mij in ieder geval veel aan tijd. De druk in het onderwijs is hoog ... dan denk je op een gegeven moment. Ik pak gewoon het lesboek erbij ... Dat is natuurlijk niet innovatief, maar soms kan het niet anders dat je terugvalt op dingen die je gedaan

hebt Je hebt als docent continu het gevoel dat je dingen niet af hebt, de valkuil is dan om in de avonden en weekenden toch nog bezig te zijn.

In 10 van de 14 cases worden elementen benoemd die samenhangen met een open cultuur die hen stimuleert in IWG zoals: bij elkaar binnen kunnen lopen, een prettige sfeer en gevoel dat je serieus wordt genomen. Claudia geeft het volgende aan: “Er is een open cultuur op de school. De lokalen staan eigenlijk altijd open. We lopen makkelijk bij elkaar binnen. Ook in de personeelskamer en de teamkamer is er een prettige gezellige sfeer.” Andere starters zoals Marit benoemen het aspect dat ze serieus worden genomen. “Het is een grote nieuwe wereld voor een starter. Je wil met ideeën komen als starter, maar wordt het wel allemaal serieus genomen?” Als je eenmaal niet serieus wordt genomen als starter, dan kom je volgens Marit niet zo snel meer met andere ideeën. Het is daarom belangrijk dat er met je wordt meegedacht en dat op die manier het idee nog beter wordt.

Een aspect van de organisatiecultuur wat bij zes van de 14 respondenten is genoemd als belemmerend voor IWG is het pedagogische klimaat (gedrag van leerlingen) wat veel energie vergt van de docenten en schoolleiding. Alex zegt hierover: “Ik ben veel tijd kwijt tijd aan het corrigeren van leerlingen, zeg maar het pedagogisch klimaat... Dat kost veel energie”. Amir geeft aan: “Het aantal conflicten, vechtpartijen en ander lelijk gedrag is toegenomen”. Claudia zet weinig nieuwe digitale middelen in: “Ik moet veel pedagogisch bezig zijn en opletten of leerlingen bezig zijn met leren”. Het pedagogisch klimaat kost volgens de respondenten ook veel energie. Die tijd en energie hieraan gaat verloren voor bijvoorbeeld het vernieuwen van de lespraktijk.

Een laatste aspect van de organisatiecultuur is (h)erkenning van de kwaliteiten van starters. Acht van de 14 starters vinden dat het herkennen, erkennen en benutten van de kwaliteiten van starters belangrijk is om IWG te stimuleren. 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".

Remco vindt dat scholen vertrouwen moeten hebben in de expertise van de starter. Hij 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 starter weet gewoon waar hij het over heeft,

waarschijnlijk meer dan iemand die al 20 jaar voor de klas staat en het op de

automatische piloot doet.

De school/opleidingsschool zou volgens hem moeten stimuleren dat starters aanschuiven bij overleggen over nieuwe ontwikkelingen. Jenny zegt: "Het gaat erom dat je gezien wordt, bijvoorbeeld dat de schoolleiding gewoon een keer langs komt".

Beschikbare middelen

De derde organisatiefactor is beschikbare middelen. Het gaat hierbij om de aspecten: facilitering in tijd en middelen, begeleiding van starters en inzet van stagiaires. Acht starters benoemen dat het belangrijk is dat middelen (geld, tijd en beschikbaar lesmateriaal) op een laagdrempelige manier ter beschikking worden gesteld als starters een idee hebben en willen realiseren. Anna zegt hierover: "Als er middelen nodig zijn, worden die ook geregeld.

Bijvoorbeeld als ik een kookles wil verzorgen ... dan kan ik goedkeuring hiervoor vragen".

Merel zegt over het vernieuwen van haar lespraktijk: "Ik vind het belemmerend dat er geen budget is om bijvoorbeeld een excursie naar een museum te organiseren". Vijf van de starters geven het advies om tijd voor het genereren en realiseren van ideeën te faciliteren, bijvoorbeeld volgens Romy om een aantal uren per week als taakuren te reserveren.

Tijdens de opleiding en stages kunnen volgens vier deelnemers starters al begeleidt en voorbereid worden om IWG te stimuleren. Remco zegt daarover: "Starters zouden goed geïnformeerd moeten worden waar ze de ruimte kunnen krijgen en pakken. Je zou daar in de opleiding ook op voorbereid kunnen worden". Een idee is om meer bijeenkomsten te organiseren voor starters waarin het vernieuwen van de onderwijspraktijk centraal staat. Amir

geeft aan dat na het eerste jaar er minder wordt georganiseerd voor starters, maar dat bijeenkomsten met starters kunnen helpen: “Van tevoren kan met een groep afgesproken worden welk thema centraal staat. Je kan je dan vooraf inlezen ...Dan kom je via zo'n bijeenkomst misschien spontaan tot nieuwe ideeën.

Het derde aspect is volgens twee starters om al in de stageperiode in te zetten op het stimuleren van het IWG van toekomstige docenten. Volgens David kan dit op de volgende wijze: “door het onderzoek in de stageperiode te koppelen aan een schoolprobleem en daar maken we een groep voor ook met bestaande docenten ...dat zou stimulerend zijn ... dat je iets doet voor de school, voor en met je collega's”.

Tabel 4

Overzicht van respondenten en hun perceptie ten aanzien van beïnvloedende organisatiefactoren

Naam	Vak	Aantal jaren ervaring	Relatie met collega's				Organisatiecultuur				Beschikbare middelen				
			Steun van collega's	Relatie met team- leider en school- leiding	Samen- werking met collega's	Terug- houdend- heid collega's	Ervaren ruimte	Open cultuur	Peda- gogisch klimaat	(H)erken- nen en benutten kwaliteit- en starters	Facilitering in tijd en middelen	Begeleiding van starters	Inzet van stagiaires		
1	David	Aardrijkskunde	3	+	+	-	-	+/-		-					-
2	Alex	Scheikunde, Natuurkunde en Wiskunde	1	+		-	-	+/-	+	-			+/-		
3	Claudia	Nederlands	3	+		-		+/-	+	-			+		
4	Remco	Frans	3	+	+	-	-	+/-	+	-			-	-	
5	Annabel	Drama	2	+	+			+/-	+						
6	Barend	Aardrijkskunde	3	+				+/-							
7	Pieter	Frans	1	+	+		-	+/-	+				+		-
8	Jenny	CKV, Kunst algemeen	3	+	+			+/-	+						
9	Amir	Geschiedenis	2	+	+	-		-		-				-	

Naam	Vak	Aantal jaren ervaring	Relatie met collega's				Organisatiecultuur				Beschikbare middelen			
			Steun van collega's	Relatie met team- leider en school- leiding	Samen- werking met collega's	Terug- houdend- heid collega's	Ervaren ruimte	Open cultuur	Peda- gogisch klimaat	(H)erken- nen en benutten kwaliteit- en starters	Facilitering in tijd en middelen	Begeleiding van starters	Inzet van stagiaires	
10	Anna	Biologie	1	+	+	-		+/-	+		-	+/-		
11	Merel	Economie	2	+				+/-	+		-		-	
12	Marit	Engels	2	+	+	-	-	-	+		-			-
13	Romy	Nederlands	2	+	+			+/-					-	
14	Sander	Mens & Maatschappij	1	+		-	-	+/-	+		-		+	

Noot. + = wordt nu als bevorderend ervaren, +/- = wordt nu niet als bevorderend of belemmerend ervaren, - = wordt nu als belemmerend ervaren. Als er geen uitspraak is gedaan door een respondent is niets ingevuld.

4. Discussie

Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen op welke wijze starters in hun perceptie vormgeven aan IWG en welke individuele en organisatorische factoren daarmee samenhangen. Hiervoor werden 14 starters in het voortgezet onderwijs geïnterviewd. Als we onze eerste onderzoeksvraag beantwoorden hoe starters innovatieve ideeën genereren, promoten en realiseren dan valt op dat voor het verbeteren van hun eigen onderwijspraktijk starters een vrijwel individueel proces van ideegeneratie en ideerealitatie doormaken. Soms benaderen ze collega's in dit proces om mee te sparren, maar vaak doen ze dit zelfstandig. Mogelijk houdt dit verband met beïnvloedende factoren zoals: weinig beschikbare tijd voor samenwerking, werkdruk en terughoudendheid van collega's ten opzichte van nieuwe ideeën. Pas als starters zelf enthousiast zijn over het gerealiseerde idee promoten ze het idee voorzichtig omdat ze geen weerstand willen creëren bij hun directe collega's. Voor de onderwijspraktijk is hiervan de implicatie dat een deel van de nieuwe en gerealiseerde ideeën niet verder komen dan de eigen onderwijspraktijk van een starter. Dit roept de vraag op wat is nodig om de ideeën van starters meer te benutten? Uit een andere studie naar starters blijkt dat een opeenvolging van stimulerende interacties een randvoorwaarde is om innovatieve ideeën van starters verder te brengen in de school (van Leeuwen et al., 2024). Wat verder opvalt is dat het IWG van starters bij schoolbrede innovaties wordt geactiveerd, als aan hen gevraagd wordt om een globaal idee in de school te concretiseren voor de eigen onderwijspraktijk. Het IWG van starters wordt door scholen nauwelijks pro-actief ingezet voor schoolontwikkeling, wat ook is bevestigd in eerdere studies (bijv. Ulvik & Langørgen, 2012).

De onderzoeksresultaten laten zien dat: self-efficacy, overtuigingen en opvattingen, houding en kennis en vaardigheden de belangrijkste beïnvloedende individuele factoren van IWG van starters zijn. Het blijkt dat na het eerste jaar als starters zich verder hebben

ontwikkeld ze meer IWG vertonen, omdat voor de helft van de starters geldt dat ze dan de basis op orde hebben en zich minder terughoudend opstellen. Dit betekent voor onderwijsteams en scholen dat een deel van de kracht van het IWG van starters niet vanaf het eerste moment wordt benut. Kan het IWG van starters in het eerste jaar worden gestimuleerd en op welke manier? Voor een deel van de starters is het misschien nodig om eerst te landen in het onderwijs en voor een ander deel is het mogelijk effectief om bijvoorbeeld hun self-efficacy te vergroten of belemmerende organisatiefactoren terug te dringen. De organisatiefactoren die het IWG van starters beïnvloeden zijn: de relatie met collega's, organisatiecultuur en beschikbare middelen waarbij de relatie met collega's en ervaren ruimte het meest is genoemd door starters. Uit andere onderzoeken valt op dat starters een geringe verbondenheid hebben met collega's en de school (bijv. De Neve & Devos, 2017; Watson & Olson-Buchanan, 2016) waardoor een interessant vraagstuk ontstaat hoe de verbondenheid en relatie met collega's voor starters kan worden beïnvloed om het IWG van starters te stimuleren. Hoewel de meeste starters ruimte ervaren om te mogen vernieuwen, wordt die ruimte beperkt door de werkdruk die starters ervaren. Die werkdruk zorgt er ook voor dat er weinig tijd is voor samenwerken met collega's aan curriculum- of schoolontwikkeling.

De hoofdconclusie van dit onderzoek is als eerste dat starters na een eerste afwachtende jaar hun eigen onderwijspraktijk regelmatig vernieuwen door voornamelijk zelfstandig ideeën te genereren en te realiseren. Ten tweede kunnen onderwijsteams en scholen het IWG van starters beter benutten door de kracht van starters in te zetten zoals hun drijfveer om het onderwijs te willen verbeteren en hun vernieuwend denken. Ten derde liggen de mogelijkheden om het IWG van starters te stimuleren en te benutten deels in bijvoorbeeld het verder versterken van hun self-efficacy en kennis van onderwijs(innovatie) en deels in het creëren van een stimulerende omgeving waar collega's openstaan voor nieuwe ideeën en er steun wordt gegeven aan starters. Daarnaast blijkt dat de belangrijkste individuele en

organisatorische factoren die IWG van starters beïnvloeden grotendeels overeenkomen met beïnvloedende factoren die in andere onderzoeken naar het IWG van docenten zijn aangetoond (bijv. Thurlings et al., 2015).

Deze studie geeft aan dat het IWG in het eerste jaar wordt belemmerd. Een deel van de starters zijn terughoudend omdat ze vinden dat ze nog weinig ervaring hebben en hebben de overtuiging dat de basis op orde moet zijn. Het IWG bij de starters neemt toe in het tweede jaar als ze meer ervaring hebben. Daarnaast blijkt uit deze studie dat self-efficacy een belangrijke factor is voor IWG van starters, wat wordt onderschreven door andere studies over IWG (bijv. Chang et al., 2011). Bij starters kan er sprake zijn van een samenhang tussen terughoudendheid vanwege weinig ervaring en self-efficacy. Self-efficacy ontwikkelt zich in verschillende levensfasen van een persoon en ontwikkelt zich onder andere door directe ervaringen (Bandura, 1997). Deze directe ervaringen hebben de grootste invloed op de ontwikkeling van self-efficacy van startende docenten (Mok et al., 2023). Starters hebben nog weinig directe ervaringen in IWG in het eerste jaar. Het eerder opdoen van directe ervaringen met het succesvol ideeën genereren en realiseren kan een stimulans zijn voor IWG van starters. Er is echter nog weinig evidentie beschikbaar welke interventies het meeste effect hebben om self-efficacy van starters via directe ervaringen te vergroten (Mok et al., 2023). Een andere manier om self-efficacy in het eerste jaar te vergroten is door verbale overtuiging van anderen (Bandura, 1997). Het blijkt bijvoorbeeld dat verbale overtuig in de vorm van interpersoonlijke steun van collega's een positieve invloed heeft op self-efficacy van starters (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Indien teams de kracht van starters (vernieuwend denken, specifieke kennis en experimenteren) willen benutten om hun curriculum te verbeteren, dan biedt het realiseren van meer verbondenheid met starters een aanknopingspunt. Starters ervaren in het begin van hun carrière een geringe verbondenheid met collega's en de organisatie (De Neve & Devos,

2017). De kwantiteit en de kwaliteit van interacties en relaties tussen individuen, en de mate waarin grenzen tussen individuen, organisaties en communities worden overbrugd wordt gezien als het sociaal kapitaal (Chapman et al., 2016). Een hoge mate van sociaal kapitaal blijkt een belangrijke bijdrage te leveren aan een schoolklimaat wat vernieuwen stimuleert (Polatcan & Balci, 2022). Het creëren van relaties tussen startende en ervaren docenten, waarbij de verscheidenheid wordt omarmt (Baer, 2010), kan een hefboom zijn om het sociaal kapitaal te versterken en de kracht van starters te benutten. Dit kan bijvoorbeeld door condities aan te brengen in de organisatie dat er informele interacties tussen startende en ervaren docenten zijn, waarin de ideeën en kennis van elkaar wordt uitgewisseld (Geeraerts, 2018).

In het onderwijs heerst een discussie of starters vanaf het begin moeten bijdragen aan onderwijsvernieuwing (Schaap, 2020) en dat dit betekent dat IWG een onderdeel van het gedrag van starters moet zijn. Deze studie geeft indicaties dat starters het eerste jaar nodig hebben om te landen en ervaring op te doen en dat ongeveer de helft van de starters in dat eerste jaar terughoudend zijn in IWG en de overtuiging hebben dat de basis op orde moet zijn. De implicatie hiervan is dat onderwijsorganisaties niet kunnen verwachten dat alle starters direct bijdragen aan onderwijsvernieuwingen en dat hier rekening mee moet worden gehouden bij het opzetten en ontwerpen van begeleidingsprogramma's voor starters.

4.1 Beperkingen en vervolgonderzoek

Dit onderzoek onder starters naar hun perceptie van hun IWG heeft een aantal beperkingen. Een eerste beperking is dat deze studie zich bewust heeft gericht op de mening en perceptie van de groep starters, omdat deze groep vaak wordt vergeten. Dit betekent dat percepties van bijvoorbeeld collega's niet zijn meegenomen. Daarnaast is gekozen voor een kleine groep starters uit het voortgezet onderwijs uit een klein aantal (opleidings)scholen om de resultaten vergelijkbaar te maken. Dit heeft tot gevolg dat de conclusies niet

generaliseerbaar zijn voor andere deelsectoren in het onderwijs. Een derde beperking is dat bij het werven de starters om deel te nemen aan dit onderzoek, met name de starters hebben gereageerd die een positieve houding hebben ten aanzien van onderwijsinnovatie. Dit kan een vertekend beeld opleveren van het IWG van starters en relevante beïnvloedende factoren. Een laatste beperking is dat er niet is gekozen voor bijvoorbeeld observaties naast de interviews waardoor er een discrepantie kan zijn tussen de perceptie van de starter en wat er in de praktijk heeft plaatsgevonden. Een interessant vervolgonderzoek kan zijn om starters gedurende hun inductieperiode (meestal de eerste drie jaren) te volgen (longitudinaal onderzoek) en inzicht te krijgen hoe en waardoor het IWG van de starter zich ontwikkelt. Aanvullend op dit perceptie-onderzoek is het van belang om diepgaander inzicht te krijgen in de interactiemomenten die starters hebben met hun collega's en wat en hoe die interactiemomenten IWG beïnvloeden, bijvoorbeeld middels de methode van schaduwen (McDonald & Simpson, 2014). Aanvullend onderzoek met een focus op de rol die de starter vervult in relatie met de collega's bij curriculumvernieuwing kan zicht geven hoe de kwaliteiten van starters kan worden gestimuleerd.

4.2 Praktische implicaties

Startende docenten worden als professional vooral gevormd in hun eerste jaren binnen de (opleidings)school (Ingersoll & Strong, 2011). Voor de innovatie van het onderwijs in scholen is het belangrijk om het IWG van zowel ervaren als startende docenten te begrijpen, zodat dit potentieel ten volle wordt benut. Uit dit onderzoek komt naar voren dat starters een belangrijke innovatieve bijdrage willen en kunnen leveren en beschikken over een aantal specifieke kwaliteiten zoals: vernieuwend denken, durf om nieuwe dingen uit te proberen en kennis van ICT en actuele kennis van didactiek. Anderzijds zijn er ook een aantal belemmeringen waardoor hun IWG niet ten volle wordt benut zoals weinig ervaren ruimte en terughoudende collega's en sommige starters willen eerst 'landen' in het onderwijs. Een

eerste aanbeveling is om in inductieprogramma's voor starters aandacht te besteden aan het IWG van starters, na te gaan welke factoren voor die specifieke groep starters IWG beïnvloeden en met welke interventies (bijv. meer steun van collega's) het IWG kan worden gestimuleerd. Hierbij moet rekening worden gehouden dat er verschillen kunnen zijn in wat starters nodig hebben. Een tweede aanbeveling is om na te gaan hoe in de opleiding van docenten meer directe ervaringen in IWG kunnen worden opgedaan door bijvoorbeeld onderzoeksopdrachten te koppelen aan organisatie-uitdagingen. Een derde aanbeveling is om starters actief uit te nodigen om hun kwaliteiten in te brengen bij schoolbrede vernieuwingen. Deze aanbevelingen kunnen voor de starter het gevoel van (h)erkenning versterken en een gevoel van emotionele verbondenheid creëren wat relevant kan zijn voor starters om in het onderwijs te blijven werken (Kelchtermans, 2017). Dit kan starters stimuleren (Avsec & Savec, 2021; Fleming, 2014) en zorgen voor behoud van starters in het onderwijs in het licht van het toenemende lerarentekort (Onderwijsraad, 2023).

Referenties

- Ajzen, I. (2020). The theory of planned behavior: Frequently asked questions. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(4), 314–324.
<https://doi.org/10.1002/hbe2.195>
- 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. <https://doi.org/10.33225/jbse/21.20.171>
- Baer, M. (2010). The Strength-of-Weak-Ties Perspective on Creativity: A Comprehensive Examination and Extension. *Journal of Applied Psychology*, 95(3), 592–601. <https://doi.org/10.1037/a0018761>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman.
- Bowen, G. A. (2006). Grounded Theory and Sensitizing Concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), 12–23.
- Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., & Burke, P. (2013). Teacher retention and attrition: Views of early career teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 112–129. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n3.9>
- Burn, K., & Mutton, T. (2015). A review of 'research-informed clinical practice' in Initial Teacher Education. *Oxford Review of Education*, 41(2), 217–233.
<https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1020104>
- Chang, J.-C., Chen, S.-C., Hsiao, H.-C., & Tu, Y.-L. (2011). The Influence of Teachers' Self-efficacy on Innovative Work Behavior. *International Conference on Social*

Science and Humanity IPEDR Vol.5.

<https://www.researchgate.net/publication/268405600>

Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S., & Lowden, K. (2016). Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement? *Journal of Professional Capital & Community, 1*(3), 178–197.

Cherubini, L. (2009). Reconciling the tensions of new teachers' socialisation into school culture: A review of the research. *Issues in Educational Research, 19*(2), 83–99.

Correa, J. M., Martínez-Arbeláiz, A., & Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education, 48*, 66–74.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.007>

Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.). Pearson Education Limited.

De Neve, D., & Devos, G. (2017). Psychological states and working conditions buffer beginning teachers' intention to leave the job. *European Journal of Teacher Education, 40*(1), 6–27. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1246530>

Dekker, M., Gaikhorst, L., & Schreurs, B. (2021). De uitval van beginnende leraren in het primair onderwijs. *Pedagogische Studiën, 98*, 153–175.

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. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360859>

Denscombe, M. (2007). *The Good Research Guide for small-scale social research projects* (Third Edition). Mc Graw Hill Open University Press.

- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., & Hökkä, P. (2015). How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 660–680. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044327>
- Fleming, J. (2014). Engaging beginning teachers as experts in professional development. *The New Educator*, 10, 166–181.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675–686. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6)
- Geeraerts, K. (2018). *Dead wood or untapped expertise? Intergenerational knowledge flows in school teams*. Universiteit Antwerpen.
- Gkorezis, P. (2016). Principal empowering leadership and teacher innovative behavior: a moderated mediation model. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 1030–1044. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2015-0113>
- 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. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404>
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Janssen, O. (2000). Job demands, perceptions of effort-reward fairness and innovative work behavior. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 287–302.

- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional: Reflecties over de “moderne professionaliteit” van leerkrachten*.
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1354060042000337093>
- Kelchtermans, G. (2017). ‘Should I stay or should I go?’: unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(8), 961–977. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379793>
- 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)
- Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T. L. T., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154–164.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>
- Lambriex-Schmitz, P. M. M. (2023). *Towards sustainable innovations: Unravelling teachers’ innovative work behaviour* [Maastricht university].
<https://doi.org/10.26481/dis.20230330pl>
- Lambriex-Schmitz, P., Van der Klink, M. R., Beusaert, S., Bijker, M., & Segers, M. (2020). When innovation in education works: stimulating teachers’ innovative work behaviour. *International Journal of Training and Development*, 24(2), 118–134.
<https://doi.org/10.1111/ijtd.12175>
- Loogma, K., Kruusvall, J., & Ümarik, M. (2012). E-learning as innovation: Exploring innovativeness of the VET teachers’ community in Estonia. *Computers and Education*, 58(2), 808–817. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.005>

- März, V., & Kelchtermans, G. (2020). The networking teacher in action: A qualitative analysis of early career teachers' induction process. *Teaching and Teacher Education, 87*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102933>
- McDonald, S., & Simpson, B. (2014). Shadowing research in organizations: the methodological debates. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal, 9*(1), 3–20. <https://doi.org/10.1108/QROM-02-2014-1204>
- Messmann, G., & Mulder, R. H. (2011). Innovative Work Behaviour in Vocational Colleges: Understanding How and Why Innovations Are Developed. *Vocations and Learning, 4*(1), 63–84. <https://doi.org/10.1007/s12186-010-9049-y>
- Messmann, G., & Mulder, R. H. (2012). Development of a measurement instrument for innovative work behaviour as a dynamic and context-bound construct. *Human Resource Development International, 15*(1), 43–59. <https://doi.org/10.1080/13678868.2011.646894>
- Messmann, G., & Mulder, R. H. (2015). Reflection as a facilitator of teachers' innovative work behaviour. *International Journal of Training and Development, 19*(2), 125–137. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12052>
- Mok, S. Y., Rupp, D., & Holzberger, D. (2023). What kind of individual support activities in interventions foster pre-service and beginning teachers' self-efficacy? A meta-analysis. In *Educational Research Review* (Vol. 40). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100552>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.02.003>
- Onderwijsraad. (2023). *Advies Schaarste schuurt*.

- 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).
- Polatcan, M., & Balci, A. (2022). Social Capital Wealth as a Predictor of Innovative Climate in Schools. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 183–194. <https://doi.org/10.33200/ijcer.554728>
- Ponterotto, J. (2015). Brief Note on the Origins, Evolution, and Meaning of the Qualitative Research Concept Thick Description. *The Qualitative Report*, 11(3), 538–549. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2006.1666>
- 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. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2283641>
- Roberts, R. E. (2020). Qualitative interview questions: Guidance for novice researchers. *The Qualitative Report*, 25(9), 3185–3203. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4640>
- Schaap, H. (Ed.). (2020). *De waarde van startende leraren voor scholen*. VO-raad.
- 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>

- Thomas, D. R. (2017). Feedback from research participants: are member checks useful in qualitative research? *Qualitative Research in Psychology, 14*(1), 23–41.
<https://doi.org/10.1080/14780887.2016.1219435>
- 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. <https://doi.org/10.3102/0034654314557949>
- 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.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.02.020>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*(6), 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- 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.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2011.622553>
- van Leeuwen, J. L., Schaap, H., Geijsel, F. P., & Meijer, P. C. (2024). Early career teachers' experiences with innovative professional potential in secondary schools in the Netherlands. *Professional Development in Education, 50*(2), 403–419.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2022.2129738>
- VO-Raad. (2023). *CAO VO 2023-2024 - Collectieve arbeidsovereenkomst voor het voortgezet onderwijs*.
- Watson, J. M., & Olson-Buchanan, J. (2016). Using job embeddedness to explain new teacher retention. *NCPEA Education Leadership Review, 17*(1), 1–16.

Yang, S. C., & Huang, Y. F. (2008). A study of high school English teachers' behavior, concerns and beliefs in integrating information technology into English instruction.

Computers in Human Behavior, 24(3), 1085–1103.

<https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.03.009>

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (sixth edit). Sage.

Zainal, M. A., & Mohd Matore, M. E. E. (2021). The influence of teachers' self-efficacy and school leaders' transformational leadership practices on teachers' innovative

behaviour. *International Journal of Environmental Research and Public Health*,

18(12), 6423. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126423>

Bijlage A**Leidraad voor interviews met starters****Tabel A1***Algemene kenmerken interview*

Nr.	Onderwerp
1	Naam starter:
2	Datum en tijdstip interview:
3	Naam school:
4	Locatie school:
5	Opleidingsschool:
6	Duur interview 50 tot 60 minuten
7	Type interview: semigestructureerd
8	Respondenten: Startende docenten met voltijd lerarenopleiding, meer dan 1 jaar werkervaring

Tabel A2

Interviewvragen

Vraag nr.	Vraag	Tijd (48 min.)
0	Introductie; voorstellen onderzoeker, tijd interview, goedkeuring <i>informed consent</i> , opname	2 min.
1	Kan je jezelf kort voorstellen? - Welke opleiding heb je gevolgd? - Hoe lang werk je in de huidige school? - Welk vak/vakken geef je en aan welk niveau? - Hoe is het team samengesteld waar je onderdeel van bent?	4 min.
2	<i>(OVI: Welke elementen van IWG vertonen starters in hun perceptie?)</i> Dit onderzoek gaat over innovatief werkgedrag van starters. Innovatief werkgedrag bestaat uit het genereren, promoten en realiseren van ideeën zowel als individu en/of team. Wil jij de kaartjes die innovatief werkgedrag representeren op de juiste plek leggen, hoe dat in jouw perceptie is? (zie bijlage B voor de kaarten) <i>Als uit het leggen van de kaartjes blijkt dat starter en team nauwelijks innovatief werkgedrag vertonen dan naar vraag 4</i>	6 min.
3	<i>(OVI: Welke elementen van IWG vertonen starters in hun perceptie?)</i> Je hebt net de kaartjes op de juiste plek gelegd en ik zie dat je vooral op de volgende manieren innovatief werkgedrag vertoont (<i>onderscheid in ideegeneratie, ideepromotie,</i>	6 min.

Vraag nr.	Vraag	Tijd
	<p><i>ideerealiseren en individueel IWB en team IWB</i>). Kan je daar meer over vertellen hoe je dat concreet doet?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bij welke innovaties in de school ben je betrokken geweest? - Waar gaan deze innovaties over? - Welke rol had je of heb je bij deze innovaties? - Beschrijf eens wat je precies deed bij deze innovaties? - Wat was volgens jezelf de toegevoegde waarde van jouw bijdragen? 	(48 min.)
4	<p><i>Ga door naar vraag 5</i></p> <p><i>(OV1: Welke elementen van IWG vertonen starters in hun perceptie?)</i> Uit de kaartjes blijkt dat je niet of nauwelijks betrokken bent bij onderwijsinnovaties. Hoe komt dat?</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Doorvragen op de verklaring die gegeven wordt.</i> - <i>Antwoord ook relateren aan de kaartjes.</i> - <i>Aangeven dat we later nog dieper ingaan op individuele en organisatorische factoren</i> 	6 min
5	<p><i>(OV2: Welke individuele factoren bevorderen of belemmeren het IWG van starters?)</i> Uit ander onderzoek weten we dat individuele eigenschappen en kwaliteiten van docenten een relatie hebben met innovatief gedrag. Wat is jouw kracht bij onderwijsinnovaties?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Waar komt deze kracht vandaan? 	6 min.

Vraag nr.	Vraag	Tijd
	<ul style="list-style-type: none"> - Waar heb je nog iets te ontwikkelen om bij te kunnen dragen aan onderwijsinnovaties in de school? 	
6	<p><i>(OV3: Welke organisatiefactoren bevorderen of belemmeren het IWG van starters?)</i> Naast individuele eigenschappen en kwaliteiten zijn factoren in de schoolorganisatie ook van invloed op innovatief werkgedrag. Welke omstandigheden belemmeren jou om bij te dragen aan innovaties in de school?</p> <ul style="list-style-type: none"> - En welke omstandigheden ondersteunen of stimuleren je? - <i>Doorvragen of dit volgens de starter anders is voor een starter dan voor ervaren docenten</i> 	6 min.
7	<p>Welke andere factoren dan factoren in de schoolorganisatie zijn er die invloed hebben of je een bijdrage levert aan onderwijsinnovaties?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Probing hanteren als strategie als starter zelf niet op ideeën komt, bijvoorbeeld: kleine aanstelling, ondersteuning, werkdruk, etc. 	4 min.
8	<p>Wat kunnen scholen en opleidingsscholen volgens jou doen om te stimuleren dat jij bijdraagt aan onderwijsinnovaties?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wat zou voor jou daarin het belangrijkste zijn? - Wat zou andere starters kunnen stimuleren om bij te dragen aan onderwijsinnovaties? 	6 min.

Vraag nr.	Vraag	Tijd
9	<p>Er zijn verschillende meningen in het onderwijs of we starters als innovatief potentieel moeten zien en benutten in een organisatie, of dat starters eerst zich moeten ontwikkelen tot een vakbekwaam docent. Stel dat dit twee uiteinden zijn van een schaal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wat is jouw opvatting? mening? - Wat is de opvatting in deze school? - <i>Een vooraf gemaakte schaal wordt op tafel gelegd met twee kaartjes erbij (ikzelf en school) die de starter zelf kan neerleggen</i> 	6 min.
10	<p>Afsluiting; bedanken, vervolg van onderzoek, member-check <i>thick description</i>, nog contact opnemen indien wenselijk.</p>	2 min.

Bijlage B

Factoren van innovatief werkgedrag en kaarten om innovatief werkgedrag van starters te inventariseren

Tabel B1

Zeven factoren van innovatief werkgedrag

Ongepland of gepland	Individueel	Collectief
Ongepland		<ul style="list-style-type: none"> • Collectieve ongeplande ideegeneratie • Collectieve ongeplande ideerealiseratie
Beide	<ul style="list-style-type: none"> • Individuele ideepromotie • Individuele ideegeneratie en -realisatie om problemen op te lossen 	<ul style="list-style-type: none"> • Collectieve ideepromotie
Gepland	<ul style="list-style-type: none"> • Individuele geplande ideerealiseratie van ideeën die goed zijn voor de organisatie 	<ul style="list-style-type: none"> • Collectieve geplande ideegeneratie en realisatie

Kaarten om IWG te inventariseren

Ik creëer nieuwe ideeën om
problemen op te lossen

Ik promoot nieuwe ideeën en
probeer actieve steun te
krijgen van collega's

Ik realiseer nieuwe ideeën
om problemen op te lossen

Ik realiseer bewust nieuwe
ideeën die goed zijn voor de
organisatie

Als team creëren we
spontaan nieuwe ideeën

Als team creëren we bewust
nieuwe ideeën

Als team promoten we
nieuwe ideeën en zoeken we
actief steun bij collega's
buiten het team

Als team realiseren we
spontaan nieuwe ideeën

Als team realiseren we
bewust nieuwe ideeën

Bijlage C

Codeboek innovatief werkgedrag starters en beïnvloedende factoren

Tabel C1

Codeboek

Groep	Thema/Factor	Code	Beschrijving
IWG	Wijze waarop starter IWG vertoont	Genereren, promoten en realiseren van ideeën door starter	De wijze waarop starters tot ideeën komen, deze ideeën promoten onder collega's en in de praktijk vormgeven door het onderwijs te vernieuwen.
		Betrokkenheid starter bij vernieuwingen in curriculum	De wijze waarop starters ideeën genereren, promoten en realiseren voor het curriculum van de vakgroep of hun team.
		Betrokkenheid starter bij schoolbrede vernieuwingen	De wijze waarop starters ideeën genereren, promoten en realiseren voor vernieuwingen die in de hele school plaatsvinden.
Individuele factoren	Self-efficacy	Vernieuwend denken	Het vertrouwen van de starter in zijn eigen toegevoegde waarde om vernieuwend te kunnen denken.

Groep	Thema/Factor	Code	Beschrijving
		Waardevolle kennis	Het vertrouwen van de starter in zijn eigen toegevoegde waarde omdat de starter over waardevolle kennis beschikt.
		Durf om nieuwe dingen uit te proberen	Het vertrouwen om aan de slag te gaan en nieuwe dingen uit te proberen in het onderwijs.
	Overtuigingen en opvattingen	Basis onderwijs op orde	De overtuiging dat eerst de basis van het onderwijs op orde moet zijn voordat er geïnnoveerd kan worden.
		Drang om te vernieuwen	De drang van starters om het onderwijs te vernieuwen en daardoor te verbeteren voor leerlingen.
	Houding	Onderzoekende en lerende houding	Het willen onderzoeken en reflecteren op het onderwijs en daarvan willen leren.
		Terughoudendheid	De terughoudendheid van starters in hun 1 ^e jaar van hun aanstelling.
		Enthousiasme en energie	Het enthousiasme en de energie die starters hebben om onderwijs te leveren van hoge kwaliteit.

Groep	Thema/Factor	Code	Beschrijving
	Kennis en vaardigheden	Meer kennis inhoud onderwijs nodig	De wens van starters om meer kennis te hebben van andere vormen van onderwijs voor hun IWG.
		Meer kennis proces onderwijsinnovatie nodig	De wens van starters om meer kennis te hebben over het proces van onderwijsinnovatie voor hun IWG.
		Persoonlijke vaardigheden	De wens van starters om meer of andere persoonlijke vaardigheden te ontwikkelen die behulpzaam zijn bij IWG.
Organisatorische factoren	Relatie met collega's	Steun van collega's	De wijze waarop starters de relatie met collega's in eigen vakgroep en team ervaart.
		Relatie met teamleider en schoolleiding	De wijze waarop starters de relatie met hun teamleider en schoolleiding ervaart.
		Samenwerking tussen collega's	De wijze waarop de starter de samenwerking tussen collega's ervaart bij het genereren, promoten en realiseren van ideeën.

Groep	Thema/Factor	Code	Beschrijving
		Terughoudendheid collega's	De terughoudendheid van collega's ten aanzien van het innoveren van het bestaande onderwijs.
	Organisatiecultuur	Ervaren ruimte	De ruimte die starters ervaren om IWG te vertonen.
		Open cultuur	De invloed die een open cultuur in de school heeft op het IWG van starters.
		Pedagogisch klimaat	De wijze waarop starters het pedagogisch klimaat in de school ervaren en de invloed hiervan op hun IWG.
		(H)erkennen en benutten kwaliteiten starters	De wijze waarop collega's en schoolleiding de kwaliteiten van starters herkennen en benutten en starters betrekken bij onderwijsinnovaties.
	Beschikbare middelen	Facilitering tijd en middelen	De wijze waarop starters in hun IWG worden gefaciliteerd door het beschikbaar stellen van tijd en financiering.
		Begeleiding starters	De manier waarop starters worden begeleid in de organisatie in hun IWG.

Groep	Thema/Factor	Code	Beschrijving
		Inzet van stagiaires	De wijze waarop stagiaires kunnen worden ingezet voor onderwijsinnovatie en hun IWG kan worden ontwikkeld.