

2015

Het succes van motivatie bij innovatie



Een onderzoek naar de motivatie achter innovatieontwikkeling in het voortgezet onderwijs als verklaring voor de verschillende typen innovatie.

Radboud Universiteit Nijmegen

Faculteit der Management Wetenschappen

Bestuurskunde

Master-thesis

Begeleidende docent: Dr. J.A.M. de Kruijf

Tweede lezer: Prof. Dr. M.S. de Vries

Organisatie: KPC Groep

Organisatie begeleider: Drs. H. Burgmans

Auteur: D. Claessens

Datum: 18-8-2015

Voorwoord

Daar ligt hij dan, mijn scriptie ter afronding van de masteropleiding Bestuurskunde aan de Radboud Universiteit Nijmegen.

Eind 2014 werd duidelijk dat ik vanaf maart 2015 zou gaan starten met mijn afstudeerstage bij het team leiderschap- en managementontwikkeling binnen KPC groep. Hier mocht ik me gaan concentreren op innovatie in het voortgezet onderwijs. Zowel het onderwerp als de organisatie spraken mij erg aan. Het schrijven van deze scriptie en de ervaringen die ik op heb mogen doen als stagiaire heb ik als plezierig en leerzaam ervaren. Het heeft mij meer inzicht gegeven in de motivatie achter innovatie in het voortgezet onderwijs en de mogelijkheid gegeven om te proeven aan het werk als onderwijsadviseur.

Graag wil ik hierbij iedereen bedanken die zich op enige wijze heeft ingezet voor de totstandkoming van dit onderzoek. Allereerst spreek ik mijn dank uit aan Johan de Kruijf en Hans Burgmans voor de positieve wijze waarop zij mij hebben begeleid tijdens dit onderzoek en de heldere en kritische inzichten die mij verder hebben geholpen. Daarnaast wil ik alle respondenten bedanken, de onderwijsadviseurs van KPC Groep en de functionarissen van de vijf geselecteerde scholen, voor de tijd en informatie die zij vrij wilden geven voor mijn onderzoek. Zonder hun verleende medewerking was de uitvoering van dit onderzoek niet mogelijk geweest.

Boxmeer, juli 2015

Didi Claessens

“Niets is moeilijker om aan te pakken, niets gevaarlijker om uit te voeren en niets meer onzeker wat betreft de uitkomsten dan het initiatief te nemen om veranderingen te introduceren”

(Machiavelli, 1532).

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	3
Samenvatting.....	8
1. Inleiding.....	11
1.1 Aanleiding	11
1.2 Doelstelling	14
1.3 Probleemstelling.....	15
1.4 Onderzoeksopzet.....	15
1.5 Wetenschappelijke relevantie	16
1.6 Maatschappelijke relevantie.....	17
1.7 Leeswijzer.....	17
2. Theoretisch Kader	18
2.1 Inleiding	18
2.2 Innovatie.....	18
2.3 Innovatie in het onderwijs	29
2.4 Motivatie.....	33
2.5 Motivatie bij innovatie	38
2.6 Conceptueel model	42
3. Methodologisch Kader	44
3.1 Inleiding	44
3.2 Onderzoeksmethode	44
3.3 Populatie en Casusselectie	45
3.4 Dataverzameling	46
3.5 Operationalisatie.....	48

3.6	<i>Gegevensverwerking en -analyse</i>	51
3.7	<i>Betrouwbaarheid en Validiteit</i>	52
4.	Resultaten	53
4.1	<i>Inleiding</i>	53
4.2	<i>Oriënterende interviews</i>	53
4.3	<i>School 1</i>	55
4.4	<i>School 2</i>	58
4.5	<i>School 3</i>	62
4.6	<i>School 4</i>	67
4.7	<i>School 5</i>	70
4.8	<i>Conclusie</i>	73
5.	Resultaten van crosscase-analyse	74
5.1	<i>Inleiding</i>	74
5.2	<i>Crosscase-analyse</i>	74
5.3	<i>Slotsom</i>	84
6.	Conclusie	86
6.1	<i>Inleiding</i>	86
6.2	<i>Belangrijkste bevindingen</i>	86
6.3	<i>Beantwoording hoofdvraag</i>	89
6.4	<i>Reflectie</i>	89
	Literatuurlijst	92
	Bijlage A	100
	Bijlage B	101
	Bijlage C	103

Bijlage D	109
Bijlage E	113

Samenvatting

In Nederland is het vermogen om voortdurend nieuwe ideeën te ontwikkelen en om deze toe te passen steeds centraler komen te staan (Kessels & Verloop, 2006). Met andere woorden, innoveren wordt in de huidige maatschappij steeds belangrijker. Vooral in het voortgezet onderwijs is innovatie een steeds belangrijker begrip. Uit het rapport van Blank et al. (2009, p. 51-53) blijkt dat in het voortgezet onderwijs vijf typen innovatie voorkomen. Het is echter onduidelijk welke redenen de voortgezet onderwijsinstellingen hebben om te innoveren. In de wetenschappelijke literatuur ontbreekt immers onderzoek naar de motivatie voor de ontwikkeling van een innovatie binnen het voortgezet onderwijs. Tevens ontbreekt er een verklaring voor de verschillende typen innovatie. Het vermoeden bestaat dat het verschil in motivatie een verklaring biedt voor de verschillende soorten innovaties in het voortgezet onderwijs. In dit onderzoek is daarom antwoord gegeven op de vraag: Welke soorten motivatie hebben participanten voor innovatieontwikkeling in het voortgezet onderwijs en leidt een verschil in deze motivatie tot verschillende typen innovaties?

Om tot beantwoording van deze vraag te komen is een verklarend onderzoek uitgevoerd. Het onderzoek bevat een kwalitatieve methode, bestaande uit een bureauonderzoek en interviews. Het bureauonderzoek bestaat uit een literatuurstudie en een analyse van beleidsdocumenten van de onderwijsinstellingen. In het theoretisch kader zijn de resultaten van de literatuurstudie weergegeven, met hieruit volgend het conceptueel model. In het methodologisch kader zijn de relevante factoren uit het theoretisch kader geoperationaliseerd en zijn de casusselectie en wijze van dataverzameling beschreven. In de resultaten zijn de bevindingen per casus beschreven, vervolgens is middels een crosscase-analyse getracht een overkoepelend beeld van deze casussen weer te geven. De resultaten uit de crosscase-analyse zullen hieronder kort weergegeven worden.

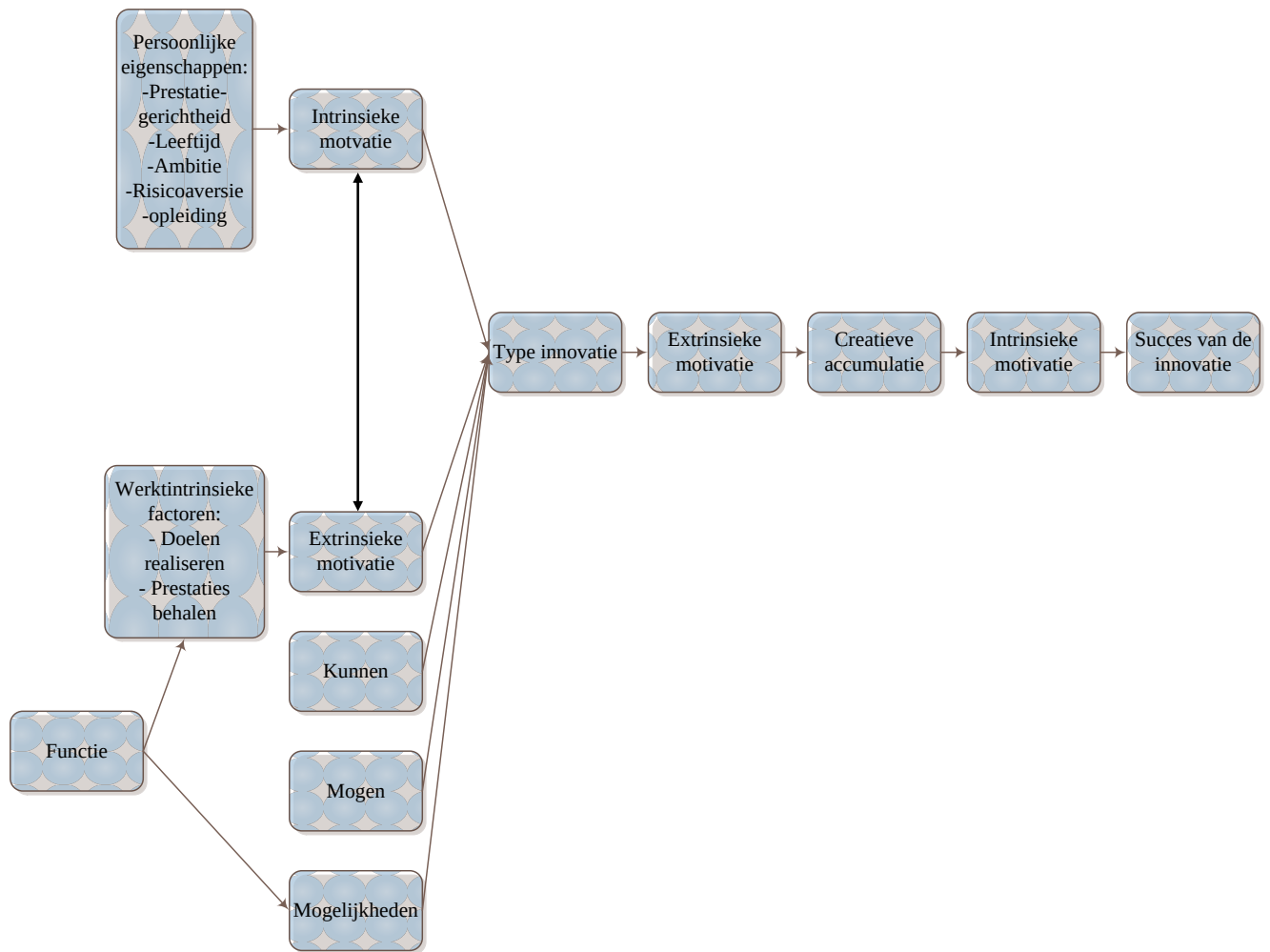
Uit dit onderzoek blijkt dat alle typen innovaties geïnitieerd worden afhankelijk van vijf aspecten namelijk intrinsieke motivatie, extrinsieke motivatie, kunnen, mogen en mogelijkheden. De *intrinsieke motivatie* houdt in dat men enthousiast is voor de innovatie en er een uitdaging of zelfexpressie in vindt. *Extrinsieke motivatie* houdt in dat men met de innovatie doelen wilt bereiken of streeft naar bepaalde opbrengsten. Het aspect *kunnen* houdt in dat de individuele medewerkers de benodigde kennis en vaardigheden bezitten om te innoveren. *Mogen* houdt in dat men toestemming heeft van leidinggevenden en van externe partijen zoals ouders of gemeenten om te innoveren. Het aspect *mogelijkheden* houdt ten

slotte in dat men voldoende budget, tijd en draagvlak bezit om de innovatie te kunnen starten. Uitsluitend op het moment dat deze vijf aspecten tegelijkertijd aanwezig zijn, zal de ontwikkeling van een innovatie gestart kunnen worden. Dit principe blijkt voor alle typen innovaties te gelden, dit betekent dat een verschil in het type innovatie dus niet veroorzaakt wordt door de soort motivatie.

Daarnaast blijkt de intrinsieke motivatie afhankelijk is van de persoonlijke eigenschappen prestatiegerichtheid, leeftijd, ambitie, risicoaversie, interesse en opleiding. De functie blijkt van invloed op de werkintrinsieke factoren en de mogelijkheden van de functionaris. Uit de resultaten blijkt namelijk dat verschillende functionarissen verschillende mogelijkheden hebben. Zo is het voor docenten vaak niet mogelijk om procesinnovaties in te voeren, terwijl dit voor een bestuurder wel mogelijk is (in dit onderzoek zijn enkel reguliere docenten meegenomen). Daarnaast blijkt dat afhankelijk van de functie van een medewerker hij/zij bepaalde doelen dient te realiseren en prestaties dient te behalen. Docenten trachten bijvoorbeeld meer differentiatie in de klas te realiseren, terwijl de bestuurders een duidelijke strategische positionering als doel hebben. Dit verschil in doelen en prestaties is vervolgens weer van invloed op de extrinsieke motivatie van de functionaris. Uit dit onderzoek blijkt dat dit een oorzaak is voor een verschil in de typen innovaties.

Ook blijkt uit dit onderzoek dat de doorontwikkeling en uitvoering van de innovatie verlopen volgens creatieve accumulatie. Dit houdt in dat de innovatie een incrementeel proces volgt waarbij de innovatie telkens in kleine stappen wordt aangepast en bijgesteld. Achter deze uitvoering van de innovatie blijkt vaak een extrinsieke motivatie te liggen. Echter, op het moment dat men de doelen en opbrengsten realiseert verandert deze extrinsieke motivatie in intrinsieke motivatie. Deze intrinsieke motivatie bepaalt vervolgens het succes van de innovatie. Uit dit onderzoek blijkt namelijk dat een hoge mate van intrinsieke motivatie een 'vliegwiel' creëert wat inhoudt dat steeds meer medewerkers intrinsiek gemotiveerd raken voor de uitvoering van de innovatie, waardoor de innovatie steeds succesvoller wordt. Tot slot blijkt de soort motivatie gedurende het innovatieproces te veranderen, er kan dus gesproken worden van een motivation shift.

Alle bovengenoemde bevindingen hebben geleid tot de ontwikkeling van een verklarend model, dit model is weergegeven in Figuur 1.



Figuur 1. Het verklarend model voor innovatie in het voortgezet onderwijs.

1. Inleiding

1.1 Aanleiding

Nederland streeft sinds een aantal jaar een hoogwaardige lerende economie na. In een lerende economie ontstaat het grootste deel van de economische groei niet uit arbeid, grondstoffen of kapitaal maar via kennis (Drucker, 1993). Volgens Drucker (1993) en Giddens (1994) hebben verschillende factoren zoals de afnemende bijdrage van de fysieke arbeid en de snelgroeiende informatie- en communicatietechnologie gezorgd voor een groeiende vraag naar de productie van nieuwe kennis in Nederland. Deze nieuwe kennis wordt in een lerende economie vervolgens gedeeld en geabsorbeerd door externe partijen (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid [WRR], 2013, p. 22). Het vermogen om voortdurend nieuwe ideeën te ontwikkelen en om deze toe te passen voor verbeterprocessen komt daardoor steeds centraler te staan (Kessels & Verloop, 2006).

Met andere woorden, innoveren wordt in de huidige maatschappij steeds belangrijker. Schumpeter kan worden gezien als de grondlegger van innovatietheorie, hij definieerde innovatie als *the creation and implementation of new combinations* (Schumpeter in Arena & Dangel-Hagnauer, 2002, p. 25). Schumpeter (in Brem, 2008, p. 6) beschrijft dat innovaties niet enkel plaats vinden in technologie, maar ook in markten (voor producten en diensten) en in organisaties. In de publieke sector is het belang van innovatie sinds een aantal jaar sterk aan het toe nemen, want waar in de 20^e eeuw nog nauwelijks wordt gesproken over innovatie wordt in 2003 zelfs een Innovatieplatform opgezet door het kabinet (Hoijsink, 2009).

De oorzaak voor deze toename in aandacht voor innovatie in de publieke sector ligt onder andere in de opkomst van het New Public Management. Eind 1960 lag de aandacht vooral op het Public Administration (PA), waarbij de overheid werd gezien als centrale actor die de maakbare samenleving aanstuurde (Noordegraaf & Wit, 2013). Vanaf begin jaren tachtig kwam er steeds meer kritiek op die klassieke PA benadering. Er was noodzaak om te bezuinigen en de overheid moest beter gaan presteren (Osborne, Radnor & Nasi, 2013). De aandacht binnen de publieke sector kwam te liggen bij de New Public Management (NPM) benadering. Besturen in het publieke domein werden daarmee zakelijker en gingen bedrijfsmatiger werken. Efficiëntie, prestatiemeting en doelmatigheid werden centrale begrippen voor ambtenaren. Tevens zou er meer concurrentie tussen organisaties moeten zijn

(Karsten, 1999). Om in deze concurrerende omgeving te kunnen overleven zijn veel publieke organisaties zich meer gaan focussen op innovatie (Blank, Haelermans & Hulst, 2009, p. 14).

Het belang van innovatie is ook voor het onderwijs de afgelopen jaren sterk gestegen, dit blijkt uit de toename in aandacht en de toename in beschikbare middelen voor innovaties op scholen vanuit de overheid (Blank et al., 2009, p. 14). Innovaties binnen het onderwijs worden om verschillende redenen steeds belangrijker. Enerzijds dient het als middel om te overleven in de concurrerende omgeving (Blank et al., 2009, p. 14). Anderzijds worden innovaties belangrijker omdat de scholen als essentiële schakel worden gezien in het realiseren van een lerende economie (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap [OCW], 2007; WRR, 2013, p. 23).

Met name in het voortgezet onderwijs is innovatie een steeds belangrijker begrip, zoals weergegeven in het sectorakkoord VO 2014-2017 'Klaar voor de toekomst'. Het sectorakkoord benadrukt een veranderende wereld van jongeren, waar het voortgezet onderwijs responsief en wendbaar op zou moeten reageren (Ministerie OCW & VO-raad, 2014). Leerlingen dienen aan de zogenaamde 21^e eeuwse vaardigheden te voldoen (VO-raad, 2013). Creativiteit, flexibiliteit, innovativiteit en probleemoplossend vermogen zijn vaardigheden die van leerlingen gevraagd worden ter voorbereiding op de toekomstige arbeidsmarkt. Om leerlingen deze vaardigheden te leren is het van belang dat medewerkers van scholen deze vaardigheden zelf ook beheersen (VO-raad, 2013). Pas wanneer de medewerkers van voortgezet onderwijsinstellingen over de 21^e eeuwse vaardigheden beschikken kunnen zij deze overbrengen.

Het is essentieel dat innovaties binnen het voortgezet onderwijs aansluiten bij de context, want enkel dan kan in worden gespeeld op de verschillende behoeften van middelbare scholen (WRR, 2013, p. 21). De overheid heeft daarom aangegeven niet langer centraal de koers voor innovatie in het voortgezet onderwijs te willen ontwerpen en regisseren, maar de ontwikkeling van een innovatie over te laten aan de middelbare scholen zelf (Sleegers & Ledoux, n.d.). De taak om de kwaliteit van het middelbaar onderwijs te bewaken en de daarbij behorende innovaties door te voeren, wordt in toenemende mate gezien als verantwoordelijkheid van de scholen en de schoolbesturen. Het is echter onduidelijk welke redenen de voortgezet onderwijsinstellingen zelf hebben om te innoveren. In de wetenschappelijke literatuur ontbreekt immers onderzoek naar motivatie voor innovatie binnen het voortgezet onderwijs.

Wel blijkt dat er bij de motivatie voor innovatie een onderscheid gemaakt kan worden in de motivatie van een organisatie of van individuele medewerkers binnen een organisatie. In het werk van Schumpeter is dit onderscheid al te vinden. Volgens Schumpeters vroegere werk zouden innovaties enkel tot stand kunnen komen door de motivatie van individuele ondernemers (Fontana, Nuvolari, Shimitzu & Vezzulli, 2012). Ook andere auteurs benadrukken het belang van individuele motivatie bij innovatie. Een succesvolle innovatie vereist volgens Gaynor (2013) betrokken medewerkers die bereid zijn hun tijd, energie en kennis in een nieuw idee te besteden. De motivatie van individuele medewerkers wordt dus zowel door klassieke als door hedendaagse auteurs belangrijk gevonden voor succesvolle innovatie.

Tevens blijkt dat de redenen van medewerkers om te innoveren kunnen verschillen. Volgens Herzberg zorgen zogenaamde motiverende factoren ervoor dat men voor een handeling gemotiveerd raakt (Steijn & Groeneveld, 2013, p. 188). Onder deze motiverende factoren vallen bijvoorbeeld het verkrijgen van erkenning of het realiseren van doelen (Herzberg, 1959). Opvallend aan de motiverende factoren is dat deze allen in de *inhoud van het werk* gevonden kunnen worden, deze factoren worden daarom werkintrinsieke factoren genoemd (Steijn & Groeneveld, 2013, p. 188).

Volgens een veelgebruikt onderscheid kan de motivatie ook in de *innovator* liggen. Er zijn dan twee soorten motivatie mogelijk: intrinsieke en extrinsieke motivatie. Bij intrinsieke motivatie innoveert men omdat de innovator de innovatie interessant vindt of het voldoening schenkt (Amabile et al., 1994; Deci, 1971). Bij extrinsieke motivatie innoveert men door een prikkel van buitenaf bijvoorbeeld omdat de innovatie hogere opbrengsten zal leveren (Amabile et al., 1994; Deci, 1971).

Hoewel in voorgaand onderzoek naar innovatie nauwelijks aandacht wordt besteed aan het onderscheid in soorten motivatie voor innovatie (Healermans, 2012, p. 102), blijkt dit een essentieel onderscheid. In andere sectoren is immers gebleken dat slechts een fractie van de innovaties verklaard kunnen worden uit zuiver extrinsieke motieven (Bhaduri & Kumar, 2011). Of deze bevinding ook op gaat voor innovaties in het voortgezet onderwijs is tot op heden onbekend (Blank et al., 2009, p. 66). Met andere woorden, de vraag of de ontwikkeling van een innovatie in het voortgezet onderwijs voornamelijk tot stand komt uit intrinsieke motivatie, uit extrinsieke motivatie of uit beide is in de wetenschappelijke literatuur onderbelicht gebleven.

De keuze om in de ontwikkeling van een innovatie te investeren zou volgens Blank et al. (2009, p. 51-53) afhankelijk zijn van een aantal kenmerken van de school als geheel, zoals de concurrentiepositie. Echter, uit een model voor het innovatievermogen van scholen blijkt dat er vijf typen innovatieve scholen te identificeren zijn (Burgmans & Steenvoorde, 2013). De innovatie komt bij deze typen innovatieve scholen steeds op een andere plek binnen de onderwijsorganisatie tot stand. Volgens dit model kunnen innovaties namelijk geïnitieerd worden door docenten, middenmanagers, directeuren of bestuurders. De strategieën en methoden die zij gebruiken voor de ontwikkeling van een innovatie verschillen telkens (Blank et al., 2009, p. 59-62; Burgmans & Steenvoorde, 2013). Hierdoor is het vermoeden ontstaan dat er verschillende soorten motivatie ten grondslag liggen aan de ontwikkeling van een innovatie door docenten, middenmanagers, directeuren of bestuurders in het voortgezet onderwijs.

Naast een mogelijke discrepantie in motivatie bij de ontwikkeling van een innovatie tussen functionarissen, blijkt de motivatie van functionarissen gedurende het innovatieproces instabiel (Bhaduri & Kumar, 2011). Zogenaamde *motivation shifts*, veranderingen in de soort motivatie, worden zichtbaar op het moment dat de innovatie in fasen gesplitst wordt. Onderzoek naar deze motivation shifts bij innovatie beperkt zich tot op heden slechts tot de private sector, terwijl motivation shifts mogelijk ook bij middelbare scholen optreden (Bhaduri & Kumar, 2011).

Veranderingen in de motivatie van medewerkers blijken veranderende werkprestaties te veroorzaken (Chen, 2014; Sansone & Harackiewicz, 2000). De soort motivatie bij innovatie kan dus mogelijk van invloed zijn op de innovatie. Uit het rapport van Blank et al. (2009, p. 51-53) blijkt dat in het voortgezet onderwijs vijf typen innovaties voorkomen. Kanttekening bij dit onderzoek van Blank et al. (2009) is dat het niet zoekt naar een verklaring voor de verschillende typen innovaties. Het vermoeden bestaat dat het verschil in de soort motivatie een verklaring biedt voor de verschillende typen innovaties in het voortgezet onderwijs.

1.2 Doelstelling

Verondersteld wordt dat innovatieontwikkeling in het voortgezet onderwijs van belang is. De verantwoordelijkheid voor innovaties is bovendien in toenemende mate bij de onderwijsinstellingen komen te liggen (Sleegers & Ledoux, n.d.). Het is echter onduidelijk welke motivatie er achter innovatieontwikkeling in het voortgezet onderwijs ligt. Het essentiële onderscheid in intrinsieke en extrinsieke motivatie blijft in voorgaand onderzoek

onderbelicht (Bhaduri & Kumar, 2011). Het doel van dit onderzoek is inzicht verkrijgen in de soort motivatie voor innovatieontwikkeling in het voortgezet onderwijs en in welke typen innovaties volgen uit de verschillende soorten motivatie, om daarmee de kennis te vergroten en innovaties in het onderwijs te bevorderen ten einde de onderwijskwaliteit te verbeteren.

1.3 Probleemstelling

De centrale vraag van dit onderzoek luidt:

Welke soorten motivatie hebben participanten voor innovatieontwikkeling in het voortgezet onderwijs en leidt een verschil in deze motivatie tot verschillende typen innovaties?

Aan de hand van een viertal deelvragen zal deze centrale vraag beantwoord worden. De deelvragen luiden:

1. Van welke soort motivatie is er sprake bij innovatieontwikkeling door de participanten in het voortgezet onderwijs?
2. Welke verschillen in de motivatie om te innoveren zijn er te vinden tussen de participanten?
3. Welke verschillen in de motivatie om te innoveren zijn er te vinden gedurende het innovatieproces?
4. Leidt een verschil in de soort motivatie tot een ander type innovatie?

De eerste deelvraag zal inzicht geven in de soort motivatie voor het innovatief gedrag in het voortgezet onderwijs. De tweede deelvraag zal inzicht geven in mogelijke verschillen in de motivatie om te innoveren van de docenten, middenmangers, directeuren en schoolbesturen. Middels de derde deelvraag zal inzicht worden verkregen in mogelijke verschillen in de motivatie achter het innovatieve gedrag gedurende het innovatieproces. Tot slot zal onderzocht worden of een verschil in het type innovatie veroorzaakt wordt door een verschil in de soort motivatie.

1.4 Onderzoeksopzet

Dit onderzoek zal een verklarend karakter hebben, er zal vanuit de motieven van functionarissen van middelbare scholen om te innoveren gezocht worden naar een verklaring voor de verschillende typen innovaties in het voortgezet onderwijs. Het onderzoek zal een

kwantitatieve methode bevatten, bestaande uit een bureauonderzoek en interviews. Er is gekozen voor een kwalitatief onderzoek omdat deze methode de mogelijkheid biedt om algemene uitspraken te doen over de samenhang tussen een groter aantal variabelen, dit in tegenstelling tot de kwantitatieve onderzoeksmethode (Bleijenbergh, 2013, p. 12). Het bureauonderzoek zal bestaan uit een literatuurstudie en het analyseren van beleidsdocumenten van de onderwijsinstellingen. De literatuurstudie zal verdieping bieden in innovatie theorieën, zoals de vijf typen innovaties binnen voortgezet onderwijsinstellingen in Nederland van Blank et al. (2009). Bovendien zal gebruik worden gemaakt van theorieën over motivatie. Vooral theorieën over intrinsieke en extrinsieke motivatie zullen centraal staan. Middels interviews zullen de bevindingen uit de literatuurstudie getoetst worden en zal onderzocht worden welke soorten motivatie voor innovatie in het voortgezet onderwijs bij de verschillende actoren aanwezig zijn. Eveneens zal op basis van de verschillende soorten motivatie gezocht worden naar een verklaring voor de typen innovaties. De interviews zullen op verschillende lagen in een voortgezet onderwijs instelling afgenomen worden zodat de motivatie bij het innovatieve gedrag van de docenten, middenmangers, directeuren en schoolbesturen weergegeven en vergeleken kunnen worden. De selectie van de voortgezet onderwijsinstellingen zal in het methodologisch kader beschreven worden.

1.5 Wetenschappelijke relevantie

Dit onderzoek is zowel wetenschappelijk als maatschappelijk relevant. De wetenschappelijke relevantie is te vinden in het feit dat er nog weinig onderzoek is gedaan naar redenen voor innovatieontwikkeling in het voortgezet onderwijs. Onderzoek dat in het verleden is uitgevoerd heeft zich slechts op een beperkt aantal determinanten gericht (Healermans, 2012, p. 102). In dit onderzoek zal een breder inzicht worden gegeven in de motivatie voor innovatieontwikkeling in het voortgezet onderwijs. Het onderzoek is dus een aanvulling op het bestaande kader van determinanten voor innovaties. Het onderzoek is vooral een toevoeging op dat kader doordat er onderscheid gemaakt zal worden in intrinsieke en extrinsieke motieven voor innovaties in het voortgezet onderwijs en doordat de gevolgen van dit onderscheid voor het type innovatie in kaart zullen worden gebracht. Bovendien zal het onderzoek ingaan op de vraag: welke verschillen in motivatie zijn er te vinden tussen actoren binnen een onderwijsorganisatie? Ook dit is een stap verder dan het huidige onderzoek naar innovaties in het onderwijs, dat zich slechts heeft gericht op de motivatie voor innovaties van totale onderwijsinstellingen (Blank et al., 2009, p. 66). De aandacht in het onderzoek naar innovatie in het onderwijs heeft zich tot op heden nauwelijks gericht op de individuele

medewerkers in een organisatie (Bolt, Studulski, Vegt, & Bontje, 2006, p. 35). Dit onderzoek zal zich wel richten op de individuele medewerkers in het voortgezet onderwijs en de verschillen in de motivatie voor innovatie van de functionarissen.

1.6 Maatschappelijke relevantie

De maatschappelijke relevantie ligt in de handvaten die geboden zullen worden om aan de taak, verantwoordelijkheid te nemen voor innovatieontwikkeling, te kunnen voldoen. De maatschappelijke relevantie van het onderzoek is bovendien te vinden in de aansluiting bij de vaardigheden die van de leerlingen verwacht worden in de 21^e eeuw en de veranderende omgeving waar deze leerlingen zich in bevinden (VO-raad, 2013). Pas wanneer de medewerkers van de scholen beschikken over de 21^e eeuwse vaardigheden, kunnen zij deze daadwerkelijk overbrengen. Immers, alleen dan kunnen zij de onderwijskwaliteit verbeteren en daarmee een betere bijdrage leveren aan de lerende economie.

1.7 Leeswijzer

Hoofdstuk 1 bestond uit een inleiding op het onderzoek dat is uitgevoerd. Hierin is de aanleiding en het doel van dit onderzoek beschreven, daarnaast zijn de centrale vraag en deelvragen weergegeven die in dit onderzoek beantwoord zullen worden. In hoofdstuk 2 zal het theoretisch kader worden beschreven, hier zal ingegaan worden op relevante wetenschappelijke literatuur rondom innovatie en motivatie. Vervolgens zal in hoofdstuk 3 het methodologisch kader beschreven worden waarbinnen de onderzoeksopzet, de casusselectie en de operationalisatie van de begrippen centraal zullen staan. In hoofdstuk 4 zullen de resultaten van de analyses weergegeven worden. Aan de hand van de analyses van de beleidsdocumenten zal inzicht worden gegeven in de innovaties die er binnen de geselecteerde voortgezet onderwijsinstellingen spelen. Vanuit de analyse van de interviews zal worden beschreven welke soort motivatie er achter die innovatieontwikkeling zit en welke verschillen er gevonden kunnen worden tussen de motivatie van de verschillende medewerkers. In hoofdstuk 5 zullen de resultaten van de cases middels een crosscase-analyse vergelijken worden, dit zal leiden tot een verklarend model. Tot slot zullen in hoofdstuk 6 de belangrijkste bevindingen, het antwoord op de hoofdvraag en een reflectie weergegeven worden.

2. Theoretisch Kader

2.1 Inleiding

In het theoretisch kader zullen relevante wetenschappelijke theorieën beschreven worden. Deze theorieën zullen tevens becommentarieerd worden. Om breed inzicht te krijgen in innovaties in het voortgezet onderwijs zal er allereerst ingegaan worden op algemene innovatietheorieën. Literatuur over innovaties in het onderwijs zal in paragraaf 2.3 beschreven worden waarbij ingegaan wordt op verschillende soorten innovaties in het onderwijs en verschillende typen innoverende scholen. Vervolgens zullen er enkele theorieën rondom motivatie worden uitgelicht en zullen de begrippen intrinsieke en extrinsieke motivatie worden uitgediept. Dit zal uiteindelijk gecombineerd worden met de wetenschappelijke theorie over innovatie en weergegeven worden in een conceptueel model. Er zal bij iedere paragraaf concluderend beschreven worden op welke wijze deze theorieën toegepast zullen worden in dit onderzoek.

2.2 Innovatie

Om een duidelijk beeld te krijgen van innovaties zullen verschillende algemene innovatietheorieën beschreven worden. De innovatietheorie van Schumpeter zal toegelicht worden waarna hierbij kritiek en aanvullingen geplaatst zullen worden. Hierna zal er nader worden ingegaan op de hedendaagse definitie van het begrip innovatie en zal het innovatieproces beschreven worden. In aanvulling daarop zal vervolgens het onderscheid in bottom-up of top-down innovatieontwikkeling verder uitgediept worden. Hierop volgend zal het innovatievermogen van de organisatie en van een individuele medewerker beschreven worden. Tot slot zal, ter conclusie, de relevantie van de algemene innovatietheorieën voor dit onderzoek weergegeven worden.

2.2.1 Schumpeter de grondlegger van innovatietheorie

Het belangrijkste theoretische startpunt van innovatie ligt bij Schumpeter, hij beschreef als eerste expliciet een theorie over innovatie (Healermans, 2012, p.81). Een innovatie is volgens Schumpeter (in Arena & Dangel-Hagnauer, 2002, p. 25) “*the creation and implementation of new combinations*” en voldoet volgens hem aan minimaal één van de volgende vijf kenmerken (Schumpeter in Brem, 2008, p. 6):

1. De introductie van een nieuw product of nieuwe kwaliteit van het product, dat tot dan toe onbekend is voor de consument.
2. De introductie van een nieuwe wijze van grondstofverwerking of een nieuwe productiemethode, die in de betreffende bedrijfstak niet eerder werd toegepast.
3. De opening van een nieuwe markt die tot dan toe niet bestond of niet werd benut.
4. Het creëren of benutten van een nieuwe aanvoerbron voor grondstoffen van een product.
5. De introductie van een nieuwe organisatievorm in een bedrijfstak, zoals het oprichten of afbreken van een monopolypositie.

Schumpeter benoemt hierbij dat een innovatie ten minste economisch relevant dient te zijn en er daarom ook een markt aanwezig voor moet zijn, hiermee onderscheidt het begrip zich van een uitvinding of vernieuwing waarbij dat geen essentieel element is (Buijs, 2004; Sandberg, 2008, p.52).

Schumpeter concludeert dat iedereen die op een markt wil overleven zal moeten innoveren (in Dixon, 2000). Innovaties verlopen volgens Schumpeter via het *creative destruction* proces, ofwel via een proces van scheppende vernietiging. *Creative destruction* houdt in dat bestaande mechanisme zullen worden vervangen op het moment dat nieuwe mechanisme worden geïntroduceerd (Schumpeter in Dixon, 2000). Voorbeelden die hij noemt zijn de introductie van elektriciteit of de auto. De werking en vooruitgang van het kapitalisme zou volgens Schumpeter gebaseerd zijn op dit vernietigingsproces.

Het zijn volgens Schumpeter (in Blauwhof, n.d.) de individuele ondernemers, die steeds op zoek zijn naar nieuwe markten, die innovatie initiëren. Innovaties kunnen worden gezien als een gereedschap om nieuwe producten te genereren, toegang te krijgen tot nieuwe markten, en monopolies te verwerven. Doordat innovaties door individuele ondernemers gedreven worden komen innovaties meestal niet onafhankelijk van elkaar voor, maar in clusters. Dit is volgens Schumpeter (in Dixon, 2000) te verklaren vanuit het feit dat de ondernemers van een innovatie het verschijnen van een volgende innovatie faciliteren. Hierdoor is de kans groot dat wanneer een innovatie ontstaat, er een golf van innovaties zal volgen.

2.2.2 Kritiek op Schumpeters innovatietheorie

Het is voornamelijk Schumpeter zelf die, in latere werken, kritiek uit op zijn innovatietheorie (Fontana et al., 2012). Door recente auteurs wordt het werk van Schumpeter onderscheiden in Schumpeter I en Schumpeter II. Hierbij staat Schumpeter I voor zijn vroege werk *The Theory of Economic Development* en Schumpeter II voor zijn latere blik op innovatie beschreven in *Capitalism, Socialism, Democracy*.

Schumpeter I pleit, zoals beschreven, voor het idee dat innovaties tot stand komen in een dynamische economische industrie met lage toetreding barrières tot de markt (Fontana et al., 2012). Innovaties worden hierin gegenereerd door individuele ondernemers via een proces van *creative destruction*. Het ondernemerschap van individuen zou gesmoord worden wanneer zij ingebed zijn in een bureaucratische organisatie.

Mede door de introductie van de bureaucratie kenmerkt Schumpeter II een economische industrie als een stabiele omgeving met hoge toetredingsdrempels voor nieuwe partijen (Fontana et al., 2012). Bovendien zouden innovaties voornamelijk ontwikkeld worden door grote gevestigde organisaties via een proces van *creative accumulation*. Dit houdt in dat organisaties innovaties geleidelijk via een incrementeel proces introduceren en steeds verder voortbouwen op bestaande technieken. Schumpeter II geeft hiermee kritiek op zijn eerste innovatietheorie en beschrijft in zijn latere werk een innovatietheorie die minder uitgaat van individuele innovators.

Jong en Marsili (2006) illustreren dat vanaf Schumpeter II onderzoek naar innovaties voornamelijk gericht is op grote gevestigde organisaties. Het onderzoek van Jong en Marsili levert echter ook het inzicht op dat juist kleine organisaties zoals startups ten grondslag liggen aan grote innovaties. Groenewegen en Langen (2012) bevestigen in hun onderzoek naar de succesfactoren van innovaties in startups, dat innovaties juist plaats vinden binnen startups. Zowel het onderzoek van Jong en Marsili (2006) als het onderzoek van Groenewegen en Langen (2012) weerleggen dus het standpunt van Schumpeter II dat innovatieontwikkeling voornamelijk binnen grote gevestigde organisaties plaats vindt en laten zien dat juist binnen kleine organisaties grote innovaties plaats vinden. Toch zal in dit onderzoek gefocust worden op de grote gevestigde organisaties, omdat uit onderzoek van Hearlemans (2009, p.60) is gebleken dat in het onderwijs bij grote gevestigde organisaties meer innovaties optreden vanwege het schaalvoordeel dat zij hebben.

2.2.3 *Aanvullingen op Schumpeters innovatietheorie*

Er is lang voortgeborduurd op het werk van Schumpeter, zo vult Arrow (1962) de innovatietheorie van Schumpeter aan met het idee dat ‘leren door te doen’ ten grondslag aan een innovatie ligt. De combinatie van dit idee met Schumpeters theorie heeft hij getoetst in zijn competitietheorie. Hieruit bleek dat monopolisten, die niet blootgesteld worden aan competitie minder prikkels ervaren om te innoveren, dan organisaties die wel moeten concurreren.

Daarnaast zijn er auteurs die Schumpeters innovatietheorie hebben verfijnd. In de private sector blijkt een onderscheid te kunnen worden gemaakt in productinnovaties, procesinnovaties of organisatorische innovaties. Met productinnovatie wordt het ontwerpen van substantiële verschillen in producten of de ontwikkeling van nieuwe producten bedoeld (Wong, Lee & Foo, 2008). Productinnovaties zijn meestal markt gedreven en richten zich op de consument. Procesinnovatie wordt gedefinieerd als de ontwikkeling van een nieuw of substantieel verbeterd proces of methode (Grupp, 1998; Wong et al, 2008). Procesinnovaties richten zich op de interne organisatie en zijn vaak niet direct zichtbaar. Product- en procesinnovaties kunnen elkaar beïnvloeden, bijvoorbeeld wanneer een procesinnovatie de productie van een nieuw product tot stand brengt (Grupp, 1998). Tot slot zijn er organisatorische innovaties, dit zijn innovaties in de wijze waarop een instelling of sector is georganiseerd.

Trautman en Tschirky (2007) onderscheiden tevens drie categorieën van innovaties op basis van het aantal nieuwe elementen van de innovatie: incrementele innovaties, architectuur innovaties en radicale innovaties. Incrementele innovaties zijn kleine verbeteringen of aanpassingen aan een huidig product, proces of organisatievorm. Bij een architectuur innovatie is er sprake van een nieuwe combinatie van al bestaande elementen. De radicale innovatie betreft een compleet nieuw product, proces of organisatievorm.

2.2.4 *Het hedendaagse begrip innovatie*

De definitie van innovatie is na Schumpeter steeds verder verbreed (Bhaduri & Kumar, 2011). Uit een analyse van recente wetenschappelijke literatuur blijkt dat het begrip innovatie niet meer kan rekenen op een eenduidige omschrijving (Blank et al., 2009, p. 20). Er zijn auteurs die daarom geen definitie van het begrip formuleren, anderen formuleren een eigen definitie, afhankelijk van de context of gebaseerd op de definitie van anderen. Volgens

Blank et al. (2009, p. 21) is er in de wetenschappelijke literatuur een algemene consensus ontstaan over het idee dat er niet één definitie van het begrip innovatie bestaat.

2.2.5 Het innovatieproces

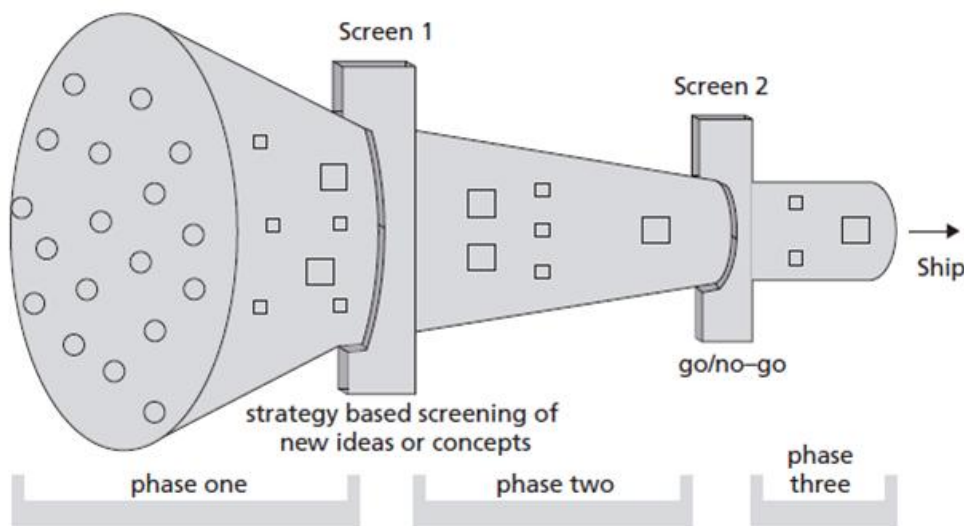
In het licht van de constatering dat er niet één definitie van innovatie bestaat, is het belangrijk om het innovatieproces te belichten omwille van een helder begrip van innovatie. Een innovatie is een proces bestaande uit verschillende fasen en is meerdere malen op uiteenlopende wijze gemodelleerd (Saren, 2007). Volgens Saren (2007) kunnen de modellen in vijf categorieën worden geplaatst.

- *Departemental-stage models*: Deze categorie biedt de simpelste weergave van een innovatieproces en benoemt de betrokken afdelingen van een organisatie tot fasen van de innovatie. Voorbeelden van fasen binnen deze benadering zijn de research & development afdeling en de ontwerpafdeling.
- *Activity-stage models*: De fasen van het innovatieproces ontstaan bij deze categorie modellen uit een serie van activiteiten van de innovatie. Productie en marketing zijn fasen die binnen deze benadering mogelijk waargenomen worden.
- *Decision-stage models*: Het innovatieproces verloopt volgens deze benadering middels een serie van beslissingen en belicht zo het belang van alternatieve mogelijkheden en gemaakte afwegingen. Een kosten-batenanalyse is een mogelijke fase binnen deze benadering.
- *Conversion-process models*: Binnen dit model worden georganiseerde fasen in mindere mate geaccentueerd, veeleer staat een chaotisch en onzichtbaar proces centraal waarbij enkel de input en output bekend zijn.
- *Respons models*: Het laatste model typeert een innovatieproces als een reactie op de omgeving. Een interne of externe stimulans is het startpunt van de innovatie waar een innovatieve reactie op volgt.

Geen van deze benaderingen is een ideale weergave van een innovatieproces, bij het opstellen van een innovatiemodel dient van een combinatie van de onderdelen gebruik te worden gemaakt (Tidd, Bessant & Pavitt, 2005).

Clark en Wheelwright (1993) hebben een trechtermodel gevormd dat aan deze eis van Tidd et al. (2005) voldoet. Volgens het trechtermodel verloopt een innovatie langs drie fasen,

weergegeven in Figuur 2. In de eerste fase worden ideeën gegenereerd en wordt een conceptversie van de innovatie ontwikkeld. Het is in deze fase belangrijk dat de informatiebasis optimaal is, zodat er veel nieuwe ideeën ontstaan. In de tweede fase wordt het aantal ideeën zo ver mogelijk teruggebracht, zodat enkel de meest belovende ideeën worden doorontwikkeld. De geselecteerde ideeën worden in deze fase gedetailleerd onderzocht op mogelijkheden en vereiste hulpbronnen. In de laatste fase wordt één, of een klein aantal ideeën, in een uitvoerbaar project omgezet. Van deze projecten wordt tijdens de uitvoering onderzocht of zij daadwerkelijk de gewenste doelstellingen behalen. Het is volgens Clark en Wheelwright (1993) van belang dat er een mix van innovatieprojecten ontstaan die nieuwe markten benutten en daarin een bepaalde marktpositie opbouwen.



Figuur 2. Trechtermodel voor innovaties (Clark & Wheelwright, 1993).

2.2.6 Besluitvorming en innovatieontwikkeling

Om de initiatie en ontwikkeling van een innovatie binnen een onderwijsinstelling volledig te kunnen verklaren is het belangrijk om, in de aanvulling op dit model van Clark en Wheelwright (1993) dat zich richt op innovaties in de private sector, besluitvorming binnen publieke organisaties te beschrijven. In de wetenschappelijke literatuur over besluitvorming binnen publieke organisaties worden agendavormingstheorieën en besluitvormingstheorieën onderscheiden.

Door Hoogerwerf & Herweijer (2003) worden 4 prominente agendavormingstheorieën beschreven die mogelijk toegepast kunnen worden op de agendering van innovaties in publieke organisaties, namelijk:

- *Kloofmodel*: Dit model gaat ervan uit dat de ernst van een probleem bepalend is voor de aandacht die een innovatie krijgt. De ernst van het probleem wordt gedefinieerd door de kloof tussen de ideale en actuele situatie. Bij een kleine kloof is een innovatie minder noodzakelijk en zal de innovatie minder snel ontwikkeld worden.
- *Barrièremodel*: Innovaties dienen volgens dit model barrières te overwinnen om geagendeerd te worden. Actieve actoren spelen een prominente rol in dit proces, zij moeten de barrières overwinnen. Innovaties ontstaan op het moment dat de barrières overwonnen zijn.
- *Relatieve aandacht*: Het ontstaan van innovaties is volgens dit model een cyclisch proces. Bepalend voor het ontstaan van een innovatie is de hoe lang het probleem tot dan toe verwaarloosd is en in welke mate het in voorgaande periode in de verdrukking is gekomen.
- *Stromenmodel*: Het ontstaan van een innovatie is volgens dit model onvoorspelbaar en lijkt gebaseerd op toeval. Er zijn drie stromen, namelijk die van problemen, oplossingen en politiek klimaat, op het moment dat deze stromen elkaar treffen kan een innovatie ontstaan.

Lindblom (1959) beschrijft daarnaast twee veel geciteerde besluitvormingstheorieën die de ontwikkeling van een innovatie kunnen verklaren:

- *Rationele besluitvorming*: Bij rationele besluitvorming stellen de betrokken actoren doelen vast, hierna maken zij een uitgebreide doel-middelanalyse waarin alle alternatieven worden afgewogen. Vervolgens hebben zij zicht op het meest geschikte alternatief en deze wordt dan ook uitgevoerd.
- *Incrementele besluitvorming*: Volgens het idee van incrementele besluitvorming worden alternatieven vrijwel nooit onderworpen aan een volledige heroverweging. Men beperkt zich tot kleine aanpassingen van bestaand beleid en telkens worden pogingen gedaan die op latere beslissingsmomenten steeds verder worden bijgesteld. Deze wijze van veranderen noemt Lindblom *muddling through*.

2.2.7 *Top-down of bottom-up innovatieontwikkeling*

Er zijn dus verschillende fasen te onderscheiden in een innovatieproces en er zijn verschillende wijzen waarop een innovatie kan ontstaan en doorontwikkelen, maar wie dit innovatieproces doorloopt is hieruit niet op te maken. Volgens Schumpeters vroegere werk zouden innovaties enkel tot stand kunnen komen door individuele ondernemers (Fontana et al., 2012). Daarentegen beschrijft Schumpeter in later werk dat de ondernemer van een innovatie vaak geen individuele medewerker is, een innovatie zou ook door grote gevestigde organisaties of zelfs door een land gegenereerd kunnen worden (Swedberg, 1991).

In meer recente literatuur wordt dit onderscheid getypeerd in de termen top-down en bottom-up innovatieontwikkeling (Gaynor, 2013). Een innovatieproject dat vanuit de directie of het management van de organisatie is ontwikkeld wordt een top-down innovatie genoemd. Het management ontwikkelt hierbij innovatieve plannen en laat deze overeenstemmen met de doelstellingen en strategieën van de organisatie. De doelstelling van innovatieontwikkeling door het management ligt vaak in winstmaximalisatie of toenemende efficiency (Evets, 2011). Voor de implementatie van de innovatie wordt bij een top-down innovatie gebruik gemaakt van het hiërarchische gezag en loopt het management daarbij de regels en procedures langs die geldend zijn binnen de organisatie. Een top-down ontwikkelde innovatie is vaak gericht op de gehele organisatie. Het voordeel van een top-down innovatie is dat de innovatie in overeenstemming met de organisatiedoelen en –strategieën wordt opgesteld (Gaynor, 2002). Daarnaast heeft het management vaak meer oog voor de benodigde middelen en de financiële randvoorwaarden dan de professional. Het nadeel van een top-down innovatie is dat de nadruk vaak ligt op de organisatie output (Gaynor, 2013). Bovendien is het bij een top-down innovatie mogelijk dat draagvlak vanuit de werkvloer ontbreekt. Innovatieontwikkeling vereist volgens Gaynor (2013) zeer hoge betrokkenheid van de gehele organisatie. Wanneer er geen draagvlak is voor de innovatie onder de medewerkers verlaagd dit de kans van slagen van de top-down innovatie. Een succesvolle top-down innovatie vereist daarom een goede communicatie naar de rest van de organisatie.

Bij bottom-up innovatie wordt een innovatie ontwikkeld door individuele medewerkers op de werkvloer van een organisatie (Gaynor, 2014). De bottom-up innovatie komt meestal voort uit vakbekwaamheid of effectiviteitsmaximalisatie (Evets, 2011). Voor de ontwikkeling en implementatie van de innovatie maken de medewerkers vaak gebruik van hun expertise en het vertrouwen dat het management in de medewerkers heeft. Bovendien is

een organisatie afhankelijk van de medewerkers op de werkvloer. Bij de implementatie van een bottom-up innovatie kunnen innovatieve medewerkers gebruik maken van deze positie. Het voordeel van bottom-up innovatieontwikkeling is dat er een hoog draagvlak vanuit de medewerkers uit de organisatie is doordat zij zelf met de innovatie gestart zijn (Gaynor, 2002). Een nadeel van een bottom-up innovatie is dat het niet altijd in overeenstemming is met de organisatiedoelen- en strategieën en daardoor niet gesteund wordt door het management van de organisatie. Dit werd al in 1532 door Machiavelli voorzien. De macht en hiërarchie in een organisatie zouden individuele bottom-up innovatie initiatieven bemoeilijken. In zijn boek *Il Principe* beschrijft Machiavelli: “Dat niets moeilijker is om aan te pakken, niets gevaarlijker om uit te voeren en niets meer onzeker wat betreft de uitkomsten dan het initiatief te nemen om veranderingen te introduceren” (1532).

Tot op heden is deze spanning zichtbaar. Medewerkers zijn immers volgens Bolt et al. (2006, p. 33) ingebed in bepaalde routines van de bureaucratische organisatie, waardoor zij vaak niet de ruimte krijgen tot innovatieontwikkeling. Het loslaten van die routines brengt onzekerheid met zich mee en is bovendien moeilijk. Individuele medewerkers zitten dus in een spanning tussen de individuele wil om te innoveren en de beperkende macht van de bureaucratie.

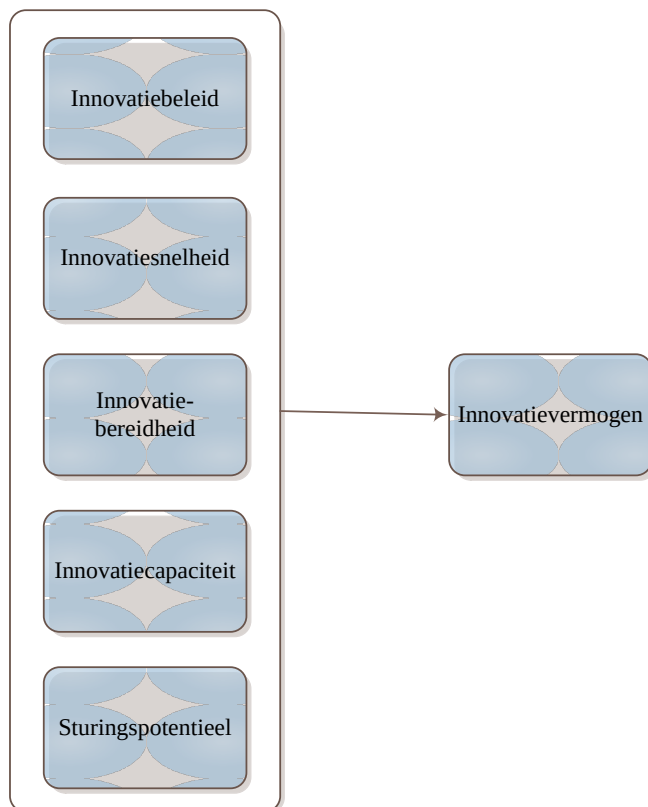
Een succesvolle bottom-up innovatie vereist volgens Gaynor (2013) betrokken medewerkers die bereid zijn hun tijd, energie en kennis in een nieuw idee te besteden. Daarnaast vereist het van de organisatie dat zij de mogelijkheid bieden om de innovatie tot ontwikkeling te laten komen.

2.2.8 Innovatievermogen

In bovenstaande paragraaf is beschreven dat innovatieontwikkeling zowel top-down als bottom-up plaats kan vinden. Voor beide vormen van innovatieontwikkeling geldt dat er pas geïnnoveerd kan worden op het moment dat de organisatie of de medewerkers van die organisatie over voldoende innovatievermogen beschikt. Het innovatievermogen van een organisatie kan worden gezien als de mate waarin een individu en een organisatie in staat zijn om vernieuwingen op een succesvolle wijze te ontwikkelen en te implementeren (Cozijnsen & Vrakking, 1992, p.2).

Het innovatievermogen van een organisatie bestaat uit vijf dimensies (Cozijnsen & Vrakking, 1992, p.4), zie Figuur 3. Dimensie 1 heeft betrekking op de mate waarin een

organisatie in staat is beleid te ontwikkelen dat adequaat inspeelt op de omgeving. Dimensie 2 betreft de snelheid waarin medewerkers in staat zijn innovaties eigen te maken. Dimensie 3 is de mate waarin medewerkers positief staan tegenover de innovatie. Bij dimensie 4 staan de mate van flexibele eigenschappen van een organisatie centraal. Dimensie 5 betekent de mate waarin een organisatie in staat is de andere vier dimensies te sturen. Hoe meer dimensies een organisatie bezit, hoe hoger het innovatievermogen van een organisatie.



Figuur 3. Model voor het innovatievermogen van organisaties (Cozijnsen & Vrakking, 1992, p.4).

In aanvulling hierop formuleert Schmalenbach (2001) een aantal voorwaarden voor innovatievermogen van individuele medewerkers binnen een organisatie. Het model van Schmalenbach (2001) is weergegeven in Figuur 4. Er dient volgens Schmalenbach een balans te zijn in de mate waarin medewerkers mogen, kunnen en willen innoveren. Medewerkers zullen in een organisatie het idee moeten hebben dat zij *mogen* innoveren, een stimulerende omgeving is hierbij belangrijk. Daarnaast dienen zij het idee te hebben dat ze *kunnen* innoveren. Kennis en vaardigheden voor innovatie, zoals creativiteit en context specifiek handelen, zijn hierbij van belang. Cruciaal is bovendien dat medewerkers *willen* innoveren. Betrokkenheid bij de organisatie en de juiste attitude en motivatie spelen hierbij een rol. De

concepten mogen, kunnen en willen vormen gezamenlijk de noodzakelijke voorwaarden voor innovatie in een organisatie.



Figuur 4. Model voor innovatievermogen van medewerkers in een organisatie (Schmalenbach, 2001).

Voortbordurend op dit model van Schmalenbach (2001) blijkt uit de literatuur dat er persoonlijke eigenschappen te benoemen zijn die het innovatieve gedrag van individuen verklaren. Zo verschilt volgens Lawrence (1972) de motivatie van mensen afhankelijk van de leeftijd en ambitie van de persoon, waarbij ambitieuze en jonge mensen meer gemotiveerd zijn. Tevens blijkt uit wetenschappelijk onderzoek dat vrouwen en medewerkers met een hoge mate risicoaversie minder innovatief zijn (Carrasco, 2014; Kunz & Linders, 2013). Echter, men innoveert meer wanneer men in hoge mate prestatiegericht is (Kunz & Linders, 2013).

2.2.9 Conclusie

Uit bovenstaande blijkt dat er nauwelijks een eenduidige definitie van het begrip innovatie is en dat er een variatie aan innovatieprocesmodellen bestaat. Het onderscheid in de drie fasen van het trechtermodel is veel gebruikt. Het zal tijdens dit onderzoek gehanteerd worden ten einde te onderzoeken of de soort motivatie van de medewerkers anders is gedurende het innovatieproces. Omdat het model van Clark en Wheelwright (1993) gebaseerd is op innovaties in de private sector, zijn vervolgens een aantal agendering- en besluitvormingsmodellen binnen publieke organisaties beschreven die mogelijk de initiatie van een innovatie in de publieke sector verklaren. Deze modellen zullen in dit onderzoek als aanvulling op het model van Clark en Wheelwright (1993) gebruikt worden. Naast de

verschillende fasen van innovaties blijkt diversiteit in innovatieontwikkeling mogelijk. Zowel top-down innovatieontwikkeling als bottom-up innovatieontwikkeling blijken voor- en nadelen met zich mee te brengen. In dit onderzoek staan de verschillende individuele medewerkers van een onderwijsinstelling centraal en zal rekening gehouden worden met de mogelijke spanning die zij ervaren met de organisatie als geheel. Daarnaast blijkt dat er binnen een organisatie verschillende factoren zijn die het innovatievermogen bepalen, deze factoren zullen meegenomen worden in dit onderzoek. Tot slot blijkt dat persoonlijke eigenschappen zoals, leeftijd, geslacht, ambitie en risicoaversie van invloed zijn op de motivatie van een individu. Deze persoonlijke eigenschappen zullen van invloed zijn op de motivatie voor innovatieontwikkeling en zullen daarom meegenomen worden in dit onderzoek.

2.3 Innovatie in het onderwijs

In dit onderzoek, dat gericht is op het vinden van een verklaring voor de verschillende typen innovaties in het onderwijs, is het van belang dat er naast algemene innovatietheorieën literatuur over innovaties in het onderwijs belicht worden. In paragraaf 2.3.1 zal allereerst de definitie van innovatie in het onderwijs beschreven worden. Vervolgens zullen verschillende typen innovaties in het onderwijs en verschillende typen innoverende scholen onderscheiden worden. Tot slot wordt weergegeven op welke wijze de theorieën over innovaties in het onderwijs gebruikt zullen worden in dit onderzoek.

2.3.1 *De definitie van innovatie in het onderwijs*

Blank et al. (2009, p. 21) hebben in hun onderzoek verschillende algemene definities van innovatie geïntegreerd en vervolgens getoetst of deze geïntegreerde definitie bruikbaar is om innovaties in het Nederlands voortgezet onderwijs te duiden. De definitie van innovatie die uit dat onderzoek resulteert is: “Innovatie in een organisatie is de introductie van een nieuw proces of product en/of een substantiële verandering van een bestaand proces of product”(Blank et al., 2009, p. 21). In dit onderzoek zal deze definitie gehanteerd worden, omdat deze bruikbaar blijkt voor het definiëren van innovaties in het voortgezet onderwijs.

2.3.2 *Soorten innovatie in het onderwijs*

Volgens Bolt et al. (2006, p. 10) kan men in het onderwijs verbeteren of innoveren. Een verbetering in het onderwijs wordt een eerste orde verandering genoemd en bestaat uit

veranderingen *binnen* de bestaande kaders. Innovaties zijn tweede orde veranderingen en heeft betrekking op verandering *van* de kaders. In het onderwijs zijn volgens Fullan (1991, p. 29) de meeste veranderingen eerste orde veranderingen. Tweede orde veranderingen vragen namelijk nieuwe concepten en gedrag en de ontwikkeling daarvan wordt in het onderwijs als moeilijk ervaren.

In onderzoek van Blank et al. (2009, p. 51-53) wordt voor innovatie in het onderwijs een ander onderscheid gemaakt, namelijk vijf typen innovaties: nieuwe vakken of profilering, professionalisering van docenten, onderwijsketeninnovaties, procesinnovaties en pedagogisch of didactische innovaties.

- Bij het eerste type, de introductie van nieuwe vakken of profilering van een opleiding, kan er gedacht worden aan het invoeren van een vak over media, een vooropleiding dans of tweetalig onderwijs.
- Ten tweede kan er professionaliseren van docenten plaats vinden, waarbij bijvoorbeeld intervisie opgezet wordt of docenten een academische opleiding volgen.
- Ten derde kunnen er innovaties in de onderwijsketen ingevoerd worden. De focus ligt daarbij op de aansluiting vanuit het primair onderwijs naar vervolgonderwijs, bijvoorbeeld door gastlessen voor basisschoolleerlingen of op aansluiting bij de praktijk, bijvoorbeeld via een maatschappelijke stage.
- Ten vierde zijn er procesinnovaties mogelijk, uitgesplitst in drie categorieën: administratief/organisatorisch, ICT en infrastructuur. Een voorbeeld van een administratieve procesinnovatie is werken met leerlingenpanels. Bij een procesinnovatie op het gebied van ICT kan gedacht worden aan digitale schoolborden en bij een infrastructurele procesinnovatie aan financiële samenwerking met het bedrijfsleven.
- Tot slot zijn er pedagogische/didactische innovaties, deze categorie innovaties valt uiteen in vijf subcategorieën. Er zijn pedagogische innovaties op het gebied van zorg, veiligheid en gezondheid zoals extra aandacht voor gezond leven in de kantine. Op het gebied van diensten is het inschakelen van een logopedist een voorbeeld. Op het gebied van leerlingen kan bijvoorbeeld zelfreflectie-instrument ingevoegd worden. Als vierde subcategorie zijn er pedagogisch/didactische innovaties in lessen en methoden zoals een

huiswerkarme school. De laatste van pedagogische/didactische innovaties is Bètagericht bijvoorbeeld het gebruik van Edulabs.

2.3.3 Typen innovatieve scholen

Gebaseerd op de theorie over innovatievermogen van organisaties van Cozijns en Vrakking en van Schmalenbach is er een scan voor het innovatievermogen van onderwijsinstellingen ontwikkeld (Burgmans & Steenvoorde, 2013; KPC Groep, 2013). Deze scan maakt een onderscheid in 5 typen innoverende onderwijsinstellingen. De innovatieontwikkeling ligt vermoedelijk binnen ieder type innoverende onderwijsinstelling bij een andere laag binnen de onderwijsinstelling (KPC Groep, 2013).

- Type 1: Uitvoerend excellent

De uitvoerend excellente onderwijsinstelling vindt kwaliteitszorg en kwaliteitsverbetering van het primaire proces van belang, er is daarentegen een beperkte aandacht voor innovaties met lange termijndoelen. Expliciete innovatiedoelstellingen voor de langere termijn ontbreken daardoor. Medewerkers van deze onderwijsinstelling zijn gericht op de uitvoering van de huidige taak, bijscholing is dan ook daarop gericht (Burgmans & Steenvoorde, 2013). Kennissystemen zijn bovendien gericht op de verbetering van de huidige activiteiten, producten en processen. In het type 1 onderwijsinstelling is innovatieontwikkeling niet duidelijk aanwezig (KPC Groep, 2013).

- Type 2: Hotspot innovatie

De hotspot innovatie onderwijsinstellingen zijn kenmerkend door de ruimte die gegeven wordt aan werknemers voor nieuwe initiatieven (Burgmans & Steenvoorde, 2013). Innovatie komt binnen deze onderwijsinstellingen voort uit gedrevenheid van de individuele werknemers, daartoe ondersteund door het management. De innovatieontwikkeling ligt vermoedelijk vooral bij de docenten (KPC Groep, 2013). De kennis die wordt opgedaan in het innovatieproject wordt niet verankerd waardoor individuen bij een volgende innovatie dezelfde leercurve moeten doorlopen. De organisatie loopt goed wanneer werknemers zelf oplossingen zoeken voor problemen en deze oplossingen uitvoeren.

- Type 3: Innovatieregie

In onderwijsinstellingen die getypeerd worden door innovatieregie, komen initiatieven van innovatie voornamelijk van leidinggevendenden die de innovatie koppelen aan de

organisatiestrategie en het beleid (Burgmans & Steenvoorde, 2013; KPC Groep, 2013). Dit is mogelijk doordat er in dit type organisatie een goed uitgewerkte strategische beleidscyclus te vinden is en een gedegen besluitvorming waar alle managementlagen bij betrokken worden (Burgmans & Steenvoorde, 2013). Succesvolle innovaties worden gezien, doorgevoerd en binnen de organisatie verder verspreid. Ondersteuning van innovatieprojecten is in de organisatie ingebed, zo is er vaak een projectbureau en een systeem voor projectadministratie aanwezig. De kennisdeling gebeurt echter op initiatief van de innovator zelf, er is geen structuur gericht op kennisdeling aanwezig (KPC Groep, 2013).

- Type 4: Onderwijskundig leiderschap

Een type 4 school is voortdurend gericht op onderwijsinnovatie en streeft ernaar voor te lopen op andere onderwijsinstellingen (Burgmans & Steenvoorde, 2013). De innovatieontwikkeling ontstaat voornamelijk bij de directeur van de onderwijsinstelling (KPC Groep, 2013). Alle medewerkers van de onderwijsinstelling zijn constant bezig met nieuwe ontwikkelingen en leren (Burgmans & Steenvoorde, 2013). Daardoor is deze organisatie vaak de eerste die innoveert, waarbij vervolgens aandacht is voor de effecten van de innovatie voor de directe betrokkenen (KPC Groep, 2013). Er is een systeem van kennisdeling binnen de organisatie aanwezig, tevens vindt er kennisdeling met andere onderwijsinstellingen plaats. Er wordt bovendien samengewerkt met bedrijven en lokale overheden, maar zij koppelen de innovaties van de onderwijskundige leiderschap scholen niet aan hun eigen strategische agenda. De voornaamste drijfkracht van dit type school is excelleren in het onderwijs.

- Type 5: Regionaal leiderschap

Tot slot is er de regionaal leiderschap onderwijsinstelling, waarbij vooral het schoolbestuur innovaties tot stand brengt (KPC Groep, 2013). Dit type onderwijsinstelling voelt zich een belangrijke speler in het maatschappelijk veld (Burgmans & Steenvoorde, 2013). Innovaties zijn altijd gekoppeld aan maatschappelijke doelstellingen zoals de arbeidsmarkt of sociaal beleid. De drijfkracht van dit type 5 school gaat verder dan die van het type 4 onderwijsinstelling. De regionaal leiderschap onderwijsinstelling heeft namelijk als doel een bijdrage leveren aan de regionale economie en aan de maatschappij. Dit type tracht zo te excelleren op nationaal niveau (KPC Groep, 2013). Alle systemen in de organisatie zijn gericht op het opbouwen en onderhouden van een breed netwerk zodat kennisdeling en samenwerking met andere maatschappelijke partijen mogelijk wordt. De onderwijsinstelling

wordt ook door de maatschappelijke partners gezien als een waardevolle vernieuwer en kan daardoor een belangrijke gesprekspartner voor de overheid en regionale bedrijven zijn.

De innovatieontwikkeling blijkt dus steeds op een andere plek binnen de onderwijsorganisatie te beginnen (Burgmans & Steenvoorde, 2013). De strategieën en methoden die gebruikt worden binnen scholen zijn bij ieder van de hierboven beschreven typen innovatieve school en bij iedere type innovatie verschillend. Hierdoor is het vermoeden ontstaan dat er verschillende redenen ten grondslag liggen aan de verschillende typen innovaties.

2.3.4 Conclusie

Uit bovenstaande blijkt dat er verschillende soorten innovaties in het voortgezet onderwijs te onderscheiden zijn. In dit onderzoek zal worden nagegaan of de verschillende soorten innovaties te verklaren zijn vanuit verschillende soorten motivatie bij innovatieontwikkeling. Daarnaast is gebleken dat er meerdere typen innoverende onderwijsinstellingen zijn waarbinnen innovatieontwikkeling steeds op een andere laag in de organisatie begint. In dit onderzoek zal voor die verschillende lagen van een onderwijsinstelling onderzocht worden wat de motivatie is om te innoveren en of die motivatie verschilt.

2.4 Motivatie

In aanvulling op de literatuur over innovatie zal in deze paragraaf wetenschappelijke inzichten over motivatie weergegeven worden. Met inzichten in wetenschappelijk motivatie literatuur kan een eerste stap gezet worden naar het beantwoorden van de vraag: Vanuit welke motivatie wordt er binnen voortgezet onderwijsinstellingen geïnnoveerd? In deze paragraaf zal allereerst het begrip motivatie gedefinieerd worden. Klassieke motivatietheorieën en recente theorieën over soorten motivatie zullen vervolgens een nadere invulling geven aan een algemeen motivatiebegrip. Concluderend zal beschreven worden op welke wijze de besproken theorieën in dit onderzoek gebruikt zullen worden.

2.4.1 De definitie van motivatie

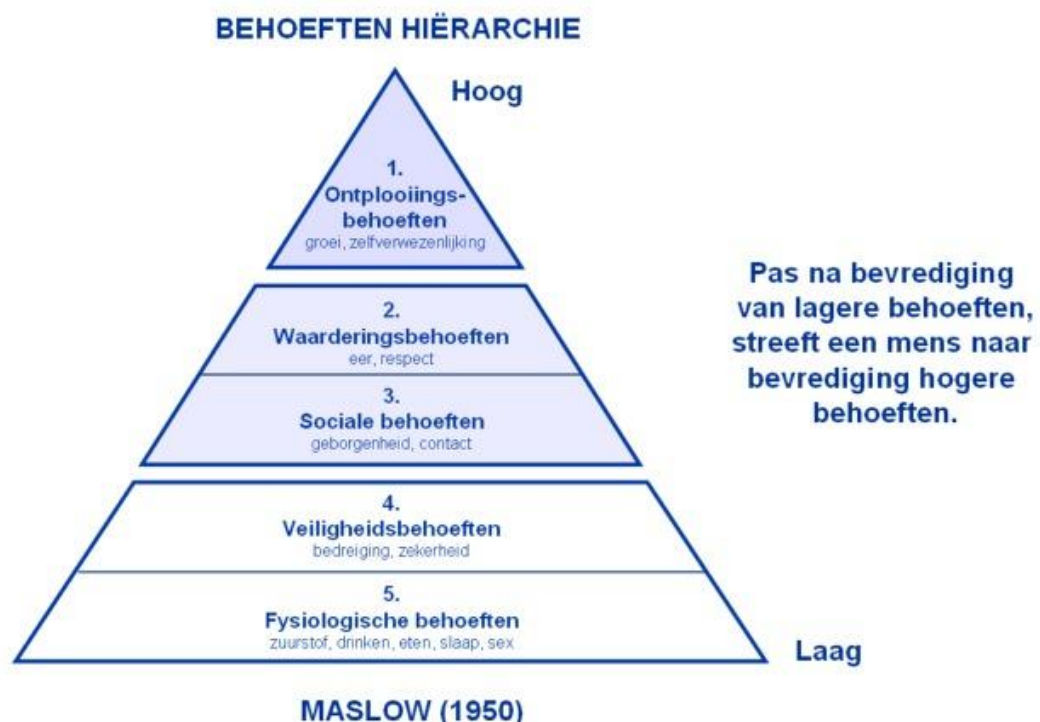
Er zijn in de literatuur 102 definities van motivatie te onderscheiden (Kleinginna & Kleinginna, 1981). Het aantal en de verscheidenheid van de definities van motivatie is een duidelijk indicator voor de onenigheid die er bestaat over de definiëring van het begrip

motivatie. Een veel gebruikte definitie van motivatie is: “Motivatie is een proces waarbij doelgerichte activiteit wordt gestart en volgehouden” (Schunk, Pintrich & Meese, 2008). In dit onderzoek zal deze definitie van motivatie gehanteerd worden.

2.4.2 Klassieke motivatietheorieën

In de managementliteratuur kunnen drie klassieke motivatietheorieën onderscheiden worden, namelijk de behoeften hiërarchie, theorie X en theorie Y en de Motivatie-Hygiëne theorie.

De behoeften hiërarchie van Maslow stamt uit 1943 en is daarmee een van de meest klassieke theorieën over motivatie (Steijn & Groeneveld, 2013, p. 186). Maslow stelt dat mensen een behoeften hiërarchie hebben en dat zij eerst streven naar de bevrediging van lagere behoeften alvorens de hogere behoeften aan bod komen. De behoeften hiërarchie is weergegeven in Figuur 5. Essentieel aan het gedachtegoed van Maslow is de stelling dat indien aan een bepaalde behoefte wordt voldaan het verlangen naar die behoefte afneemt (Steijn & Groeneveld, 2013, p. 187). Tegelijkertijd zal de waarde die men hecht aan de hoger gelegen behoefte toenemen. Men zal de ontplooiingsbehoeften dus pas voelen op het moment dat aan alle andere behoeften is voldaan. Hoewel er veel kritiek is geuit op de juistheid van de theorie van Maslow, is het voor velen een inspiratiebron geweest.



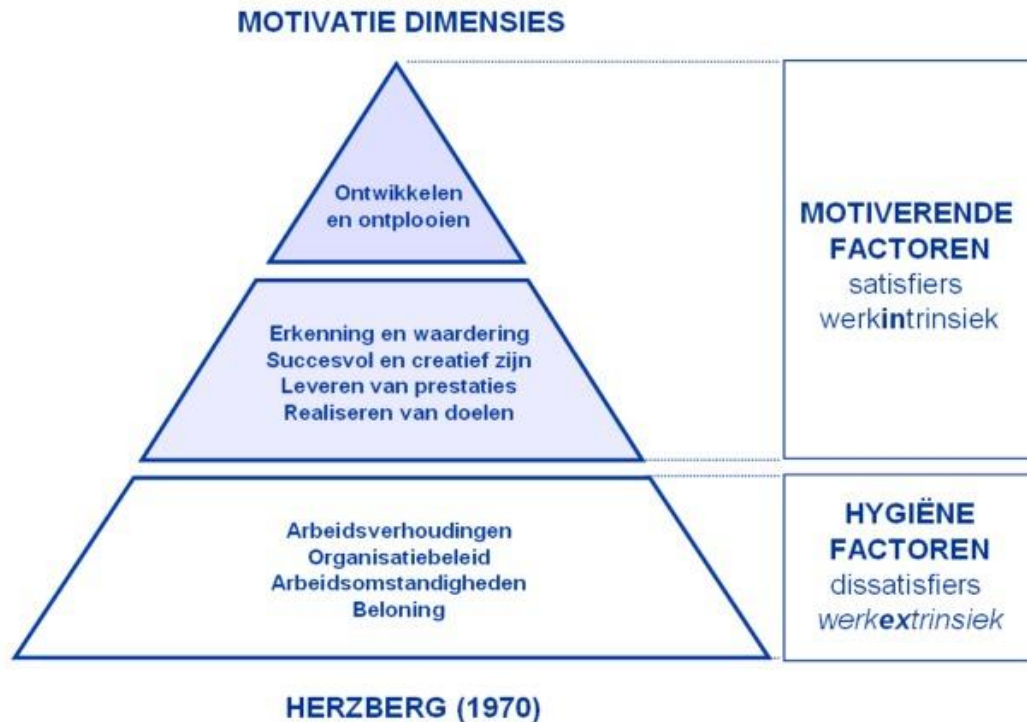
Figuur 5. Behoeften hiërarchie (Steijn & Groeneveld, 2013, p. 187).

De klassieke motivatietheorie van McGregor, die hij in 1957 ontwikkelde, is eveneens vaak geciteerd (Steijn & Groeneveld, 2013, p. 187). McGregor typeert de motivatie van medewerkers vanuit theorie X en theorie Y. Theorie X stelt dat werknemers passief zijn en niet geneigd zullen zijn zich in te spannen. Het management dient de medewerkers constant te controleren en corrigeren, er is dus continu sprake van externe controle op het handelen van de werknemer. Echter, theorie Y gaat ervan uit dat medewerkers belang hechten aan zelfontplooiing. Het management dient ervoor te zorgen dat medewerkers zich uit zichzelf voor de organisatie gaan inspannen. Deze theorie Y heeft duidelijk raakvlakken met de behoeften hiërarchie van Maslow (Steijn & Groeneveld, 2013, p. 187).

De derde klassieke motivatietheorie, de Motivatie-Hygiëne theorie van Herzberg, is tevens gebaseerd op de behoeften hiërarchie van Maslow (Steijn & Groeneveld, 2013, p. 188). In deze Motivatie-Hygiëne theorie, die in tegenstelling tot theorie X en theorie Y gericht is op de motivatie van alle medewerkers in een organisatie, staan twee concepten centraal: *Satisfiers* en *Dissatisfiers* (Herzberg, 1959).

Satisfiers ofwel motiverende factoren bestaat uit: de mogelijkheid te ontwikkelen en ontplooiën, het verkrijgen van erkenning en waardering, succesvol en creatief kunnen zijn, het leveren van prestaties en het realiseren van doelen (zie Figuur 6). Via de realisatie van deze motiverende factoren worden medewerkers direct gemotiveerd. Wanneer de motiverende factoren afwezig zijn zal de medewerker in een neutrale toestand verkeren, hierbij is noch sprake van motivatie noch van amotivatie. Opvallend aan de motiverende factoren is dat deze allen in de inhoud van de activiteit gevonden kunnen worden, deze factoren worden daarom werkintrinsieke factoren genoemd (Steijn & Groeneveld, 2013, p. 188).

De *dissatisfiers* beloning, arbeidsomstandigheden, arbeidsverhoudingen en organisatiebeleid zijn zogenaamde hygiëne factoren (Herzberg, 1959). Deze hygiëne factoren zijn te vinden in de context van het werk dat een werknemer vervult. In tegenstelling tot de *satisfiers* is er bij vervulling van de *dissatisfiers* bij de medewerkers geen sprake van motivatie, maar van een neutrale toestand. Op het moment dat de hygiëne factoren niet of onvoldoende worden verkregen zal de medewerker ongemotiveerd raken. Alle hygiëne factoren zijn te vinden in de context van de medewerker en worden daarom ook werkextrinsieke factoren genoemd (Steijn & Groeneveld, 2013, p. 188).



Figuur 6. Model van de Motivatie-Hygiëne theorie (Nieuwenhuis, 2006).

Medewerkers zijn volgens Herzberg (1959) enkel te motiveren vanuit motiverende, werkintrinsieke factoren, het geven van een beloning of het verbeteren van de arbeidsomstandigheden zou niet leiden tot een hogere motivatie. Dit zou hooguit voorkomen dat medewerkers niet gemotiveerd zijn. De denkwijze van Herzberg stond meerdere malen ter discussie. Zo zou het satisfiers-dissatisfiers contrast niet zuiver zijn, zijn motiverende factoren ook als hygiëne factoren gevonden en andersom, en zou de wetenschappelijke basis te kort schieten (Robbins, 2005).

De drie klassieke motivatietheorieën komen overeen in het feit dat ze omstreden, maar tegelijkertijd nog steeds invloedrijk zijn (Steijn & Groeneveld, 2013, p. 188). Opvallend is daarbij dat alle drie de benaderingen wijzen op het belang van intrinsieke factoren voor de motivatie (zelfontplooiing als hoogste waarde bij Maslow, theorie Y bij McGregor en werkintrinsieke factoren bij Herzberg). Herzberg biedt, ten op zichten van de andere klassieke motivatietheorieën, de meest recente en meest concrete theorie. In dit onderzoek zal gebruik worden gemaakt van de Motivatie-Hygiëne theorie van Herzberg om een onderscheid te maken in motiverende factoren.

2.4.3 *Intrinsieke en extrinsieke motivatie*

Naast de verschillende motiverende factoren uit de klassieke theorieën worden in de recente literatuur twee soorten motivatie onderscheiden namelijk intrinsieke en extrinsieke motivatie.

- Bij intrinsieke motivatie is een individu uit zichzelf gemotiveerd, omdat hij/zij de handeling interessant vindt of het voldoening schenkt (Amabile et al., 1994; Deci, 1971). Wanneer een medewerker handelt vanuit intrinsieke motivatie beoogt hij/zij plezier, persoonlijke uitdaging of zelfexpressie te ondervinden in de handeling (Amabile, 1997).
- Extrinsieke motivatie wordt gedefinieerd door: de motivatie die ontstaat uit een externe bron ofwel een prikkel van buitenaf (Amabile et al., 1994; Deci, 1971). Een medewerker beoogt met een extrinsiek gemotiveerde handeling een doel te bereiken losstaand van de handeling zelf (Gagne & Deci, 2005). Het is niet de activiteit die de bevrediging veroorzaakt, maar de gevolgen waartoe de activiteit leidt.

Uit het hier geïntroduceerde onderscheid kunnen twee soorten motivatie worden gedifferentieerd. Inzicht in het onderzoek van Deci en Ryan (2008) laat zien dat het concept amotivatie, de aanduiding voor de afwezigheid van motivatie bij medewerkers, bij dit onderscheid geplaatst kan worden.

Mensen die handelen vanuit intrinsieke motivatie worden op een andere manier geprikkeld dan mensen die handelen vanuit extrinsieke motivatie (Amabile et al., 1994). Intrinsiek gemotiveerde mensen zouden geld geen belangrijke factor vinden bij het nemen van beslissingen in hun dagelijks werk (Lissy, 1993), terwijl extrinsiek gemotiveerde mensen wel gemotiveerd raken door bijvoorbeeld geld (Amabile et al., 1994).

Er zijn onderzoekers die beweren dat intrinsieke en extrinsieke motivatie kunnen worden gezien als twee uiteinden van een continuüm. Zo stellen Lepper en Greene (1978) dat hoe hoger een medewerker intrinsiek gemotiveerd is, hoe lager hij/zij extrinsiek gemotiveerd is. Amabile et al. (1994) toont echter aan dat intrinsieke en extrinsieke motivatie twee gescheiden concepten zijn die onafhankelijk van elkaar optreden. Dit betekent dat medewerkers tegelijkertijd zowel sterk intrinsiek als sterk extrinsiek gemotiveerd kunnen zijn voor het uitvoeren van een handeling. Chen (2014) toont in zijn onderzoek aan dat dit ook op

gaat voor managers in de publieke sector. Hij pleit daarom voor een multidimensionale benadering van motivatie, waarbij medewerkers in de publieke sector zowel intrinsiek als extrinsiek gemotiveerd kunnen zijn.

Reiss (2012) is een van de critici van de stelling van Amabile et al. (1994). Reiss (2012) beweert dat er geen duidelijk onderscheid is tussen extrinsieke en intrinsieke motivatie. Reiss (2012) stelt dat er meerdere soorten motivatie mogelijk zijn en dat een onderscheid in twee categorieën een te simplistische weergave van de werkelijkheid is. Na een drietal statistische toetsen komt Reiss (2012) uit op 16 soorten motivatie en pleit hij voor een veelzijdige benadering van motivatie. Desondanks wordt in hedendaags onderzoek de tweedeling van intrinsieke en extrinsieke motivatie veel gebruikt (Putnam, 2013). In dit onderzoek zal ook gebruik gemaakt worden van het onderscheid in intrinsieke en extrinsieke motivatie.

2.4.4 Conclusie

Uit de wetenschappelijke literatuur blijken drie klassieke motivatietheorieën te onderscheiden te zijn. Vooral de Motivatie-Hygiëne theorie van Herzberg zal in dit onderzoek gebruikt worden omdat aan de hand van de motiverende en hygiëne factoren een verklaring kan worden gezocht voor innovatieontwikkeling in het onderwijs. Daarnaast blijken er twee soorten motivatie mogelijk, intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie. Bij het zoeken naar de motivatie achter innovatieontwikkeling zal dit onderscheid gehanteerd worden, omdat dit het meest gebruikte onderscheid is.

2.5 Motivatie bij innovatie

In voorgaande theoretische hoofdstukken zijn innovatie en motivatietheorieën beschreven. Hiermee zijn algemene wetenschappelijk inzichten verkregen. Om inzicht te krijgen in de soort motivatie bij innovatieontwikkeling in het voortgezet onderwijs is het noodzakelijk dat deze theorieën gecombineerd worden. De koppeling van de hierboven belichte motivatietheorieën met de innovatietheorieën die in dit hoofdstuk gelegd wordt fungeert, in combinatie met het conceptueel model, als sluitstuk van het theoretisch kader. De combinatie van wetenschappelijke innovatie inzichten en motivatie inzichten vormen namelijk de grondslag van dit onderzoek. In dit hoofdstuk zal allereerst beschreven worden hoe de motivatiebenaderingen in dit onderzoek samenhangen met innovatieontwikkeling en van welke soort motivatie er mogelijk sprake is bij innovatie. Vervolgens zal worden

ingegaan op de mogelijke gevolgen die deze motivatie heeft voor de innovatie. Daarna wordt het fenomeen *motivation shift* dat bij de motivatie voor innovatie mogelijk optreedt beschreven. Uiteindelijk zal in de conclusie de relevantie van deze theorieën voor dit onderzoek aangegeven worden.

2.5.1 *Motivatiebenaderingen bij innovatieontwikkeling*

Uit paragraaf 2.4 is gebleken dat er verschillende motivatiebenaderingen zijn. Volgens Herzberg zorgen zogenaamde motiverende factoren ervoor dat men voor een handeling gemotiveerd raakt (Steijn & Groeneveld, 2013, p. 188). Deze motiverende factoren zouden ervoor kunnen zorgen dat medewerkers in voortgezet onderwijsinstellingen gemotiveerd raken om te innoveren. Deze motiverende factoren kunnen, zo is uit paragraaf 2.4.2 gebleken, allen in de *inhoud van de innovatie* gevonden worden (Steijn & Groeneveld, 2013, p. 188). Daarentegen zoekt het meer recente onderscheid in soorten motivatie, dat in paragraaf 2.4.3 genoemd wordt, de motivatie voor innovatie *in de innovator*. Een overeenkomst tussen de klassieke en de recente benadering is dat beide uitgaan van motivatie bij de medewerkers en daardoor bruikbaar zijn om te zoeken naar verklaringen voor innovatieontwikkeling in het voortgezet onderwijs (bij Herzberg vanuit de motiverende factoren, bij Deci vanuit de intrinsieke en extrinsieke motivatie). Daarnaast noemt Herzberg de hygiëne factoren die zorgen voor een neutrale toestand of voor amotivatie, ook dit is terug te vinden in het recente onderscheid in soorten motivatie namelijk amotivatie (Deci & Ryan, 2008). Beide benaderingen gaan er dus naast twee soorten motivatie vanuit dat medewerkers ook niet gemotiveerd kunnen zijn voor een handeling. Ook deze amotivatie is een belangrijke aanname bij het zoeken naar een verklaring voor innovatieontwikkeling in het voortgezet onderwijs.

2.5.2 *Intrinsieke en extrinsieke motivatie voor innovatie*

Bij innovatieontwikkeling wordt vaak uitgegaan van extrinsieke motivatie, er worden van buitenaf prikkels gecreëerd om innovatieontwikkeling te bevorderen (Bhaduri & Kumar, 2011). Het onderscheid in deze twee soorten motivatie is echter belangrijk, stelde Schumpeter.

De motivatie van ondernemers om te innoveren ligt volgens Schumpeter namelijk slechts deels in extrinsieke bronnen (Bhaduri & Kumar, 2011). In het onderwijs blijken er een aantal extrinsieke bronnen bij innovatie mogelijk (Bolt et al., 2006, p. 50). Zo blijkt de lokale omgeving van een medewerker van belang, bijvoorbeeld de werkgever of directeur van een

onderwijsinstelling. Daarnaast kan de externe omgeving van de medewerker een extrinsieke motivatiebron zijn om te innoveren, hiermee worden enerzijds stakeholders zoals ouders, jeugdzorg, de overheid, inspecties, verenigingen of ondernemers en anderzijds concurrerende onderwijsinstellingen bedoeld. Bolt et al. (2006, p. 10) concluderen dat externe partijen een zogenaamde vernieuwende vonk kunnen laten overslaan, maar dat de belangrijkste drijfveer voor innovaties gevonden kunnen worden binnen scholen.

Deze conclusie is in lijn met de bewering van Schumpeter (in Bhaduri & Kumar, 2011), namelijk dat: “The joy of creating, of getting things done”, ofwel intrinsieke motivatie, het grootste deel van de innovaties verklaart. Volgens Van den Berg en Vandenberghe (1995) volgt de intrinsieke motivatie van docenten vooral uit de betrokkenheid die zij hebben met de organisatie en zorgt deze voor meer succesvolle innovaties.

Recent empirisch onderzoek in de private sector ondersteunt de stelling van Schumpeter (Bhaduri & Kumar, 2011). Hieruit bleek dat puur extrinsieke motivatie slechts een fractie van innovatief gedrag verklaren. Het grootste deel verklarende factoren voor innovaties zou in intrinsieke motivatie of in een combinatie van intrinsieke en extrinsieke motivatie liggen. In de wetenschappelijke literatuur is tot op heden geen onderzoek te vinden dat de bevindingen van Bhaduri en Kumar (2011) toetst voor de medewerkers van onderwijsorganisaties. In dit onderzoek zal onderzocht worden of het innovatieve gedrag van het onderwijspersoneel ook voor het grootste deel verklaard kan worden uit intrinsieke motivatie eventueel in combinatie met extrinsieke motivatie.

Echter, niet alle medewerkers in een organisatie ervaren dezelfde motivatie voor innovatie. Er blijkt een verschil te zijn tussen individuen in de motivatie om te innoveren (Lawrence, 1972). Bij iedere innovatie zijn drie groepen mensen te onderscheiden (Diephuis & Van Kasteren, 2004). De voorlopers zijn steeds op zoek naar nieuwe ideeën en zijn duidelijk intrinsiek gemotiveerd. Dan volgt er een groep mensen die extrinsiek gemotiveerd is voor een innovatie. Daarachter is een groep achterlopers te vinden, zij vertonen vooral weerstand tegen de innovatie.

2.5.3 *Motivation shifts bij innovatie*

Volgens Lawrence (1972) verschilt de motivatie van mensen per individu afhankelijk van de leeftijd, geslacht en ambitie. Onderzoek naar de motivatie van de medewerkers op de werkvloer in de private sector toont daarnaast aan dat de motivatie van individuele

medewerkers relatief stabiel is over tijd (Amabile et al., 1994). Critici stellen echter dat wanneer een innovatie in drie fasen werd gescheiden er bij de motivatie zogenaamde *motivation shifts* verschenen (Bhaduri & Kumar, 2011). In de eerste fase, waar de innovatie werd gegenereerd, was er sprake van een andere motivatie, dan in de latere fase wanneer de innovatieontwikkeling was voltooid en de toepassing ervan plaats zou gaan vinden. Dit impliceert dat de motivatie voor een innovatie niet stabiel is over tijd en dat er binnen een innovatieproces meerdere soorten motivatie mogelijk zijn. Dit is echter tot op heden enkel in de private sector onderzocht. In dit onderzoek zal gekeken worden of deze motivation shifts ook gevonden kunnen worden bij innovaties binnen het voortgezet onderwijs

2.5.4 *Het effect van intrinsieke en extrinsieke motivatie*

In paragraaf 2.5.2 is beschreven dat er drie groepen mensen rondom een innovatie te vinden zijn. Het verloop van de innovatie is afhankelijk van de positie van de verschillende groepen rondom de innovatie (Diephuis & Van Kasteren, 2004). Zo blijkt dat wanneer de groep intrinsiek gemotiveerde voorlopers tegelijkertijd de mensen bevat die veel te zeggen hebben in de organisatie, de innovatie een grotere kans van slagen heeft. Dit komt doordat deze groep mensen dan makkelijker draagvlak bij andere medewerkers kunnen creëren (Diephuis & Van Kasteren, 2004).

Bovendien blijken de prestaties van medewerkers voortkomend uit intrinsieke en extrinsieke motivatie te verschillen. Wanneer managers in de publieke sector extrinsiek gemotiveerd zijn, heeft dit een negatief effect op de werkhouding (Chen, 2014). Op het moment dat deze managers intrinsiek gemotiveerd zijn, blijken zij over een positieve werkhouding te beschikken. Bovendien laten Sansone en Harackiewicz (2000) zien dat extrinsieke motivatie enkel op de korte termijn een positief effect heeft op de prestaties, op de lange termijn zou dit ze zelfs averechts werken doordat het de intrinsieke motivatie verdringt. Tot slot is het volgens Bolt et al. (2006, p. 25) zo dat wanneer een innovatie door een docent enkel gedreven is vanuit extrinsieke motivatie deze gedoemd te mislukken. Dit alles impliceert dat medewerkers die innoveren vanuit verschillende soorten motivatie mogelijk een andere prestatie leveren en dus mogelijk een ander type innovatie te weeg brengen.

2.5.5 *Conclusie*

Uit de hierboven beschreven koppeling van innovatie en motivatie inzichten blijkt dat het grootste deel van de innovaties tot stand komt uit intrinsieke motivatie, eventueel in

combinatie met extrinsieke motivatie (Bhaduri & Kumar, 2011). Dit onderzoek is erop gericht te onderzoeken of deze bevinding ook op gaat voor innovaties in het voortgezet onderwijs. Met andere woorden: komt de innovatieontwikkeling in het onderwijs vooral voort uit intrinsieke motivatie, uit extrinsieke motivatie of uit beide? Tevens blijkt dat de motivatie van mensen verschilt per individu en zelfs kan verschillen gedurende het innovatieproces. Dit is relevant omdat onderzocht zal worden of er verschillen zijn in de motivatie om te innoveren tussen verschillende medewerkers in een onderwijsinstelling. Daarnaast zal in dit onderzoek onderzocht worden of de motivation shifts ook voorkomen bij innovaties in het voortgezet onderwijs. Tot slot blijkt dat wanneer men intrinsiek gemotiveerd is, dit een ander effect heeft op de prestaties dan wanneer iemand extrinsiek gemotiveerd is. Dit onderzoek zal een verklaring proberen te vinden voor de verschillende soorten innovaties in het voortgezet onderwijs vanuit extrinsieke en intrinsieke motivatie.

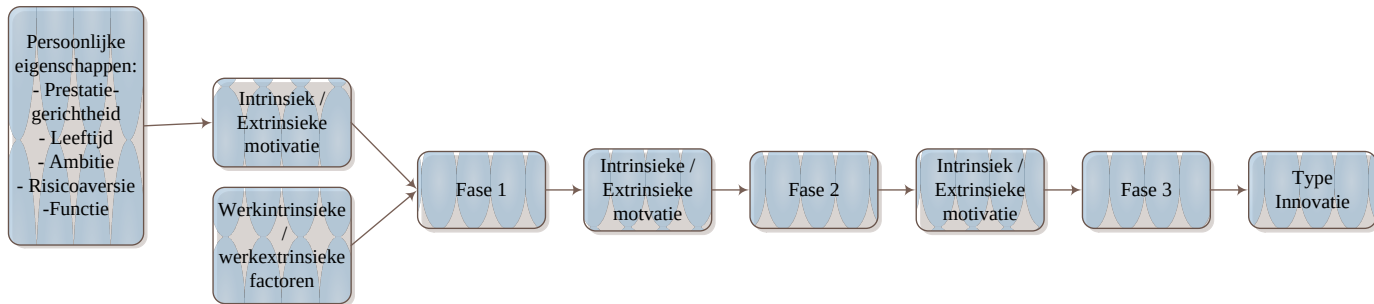
2.6 Conceptueel model

In dit theoretisch kader zijn meerdere factoren besproken die een verklaring kunnen bieden voor de innovatieontwikkeling in het voortgezet onderwijs en specifiek voor de verschillende typen innovaties in het voortgezet onderwijs. In deze paragraaf zullen deze factoren weergegeven worden in een conceptueel model, zie Figuur 7. Het conceptueel model zal ten grondslag liggen aan dit onderzoek.

Uit voorgaande paragrafen is gebleken dat twee soorten motivatie voor innovatie mogelijk zijn namelijk, intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie. De motivatie kan verschillen per individu afhankelijk van leeftijd, geslacht, ambitie, risicoaversie en prestatiegerichtheid. Hierdoor is het vermoeden ontstaan dat de motivatie tevens verschilt tussen de functies docent, middenmanager, directeur en bestuurder. Waarbij aangenomen wordt dat het grootste deel van de innovaties tot stand komt uit intrinsieke motivatie, eventueel in combinatie met extrinsieke motivatie. Daarnaast is de start van een innovatie afhankelijk van de aanwezigheid van werkintrinsieke en werkextrinsieke factoren.

Vervolgens volgen fase 2, doorontwikkeling, en fase 3, uitvoering op de eerste fase waar de innovatie gestart is. Gedurende dit innovatieproces is het volgens Bhaduri en Kumar (2011) waarschijnlijk dat de soort motivatie verandert, de zogenaamde motivation shift. In het model is daarom tussen elke fase ‘intrinsiek/extrinsiek motivatie’ gezet, dit geeft weer dat de motivatie mogelijk verschuift gedurende het proces, maar op welke wijze deze verschuift is nog onduidelijk. Uiteindelijk ontstaat er één van de vijf typen innovaties. Omdat uit paragraaf

2.5.4 is gebleken dat de prestaties verschillen afhankelijk van de soort motivatie is het aannemelijk dat er verschillende typen innovaties voortkomen uit de verschillende soorten motivatie. Het type innovatie dat uiteindelijk ontstaat zal dus afhankelijk zijn van de motivatie tijdens de laatste fase.



Figuur 7. Conceptueel model

Dit onderzoek tracht een model te ontwikkelen dat een verklaring biedt voor de verschillende typen innovaties in het voortgezet onderwijs. Een conceptueel model voor deze verklaring, gebaseerd op het theoretische kader, is zojuist weergegeven. In het methodologisch kader zal uitgewerkt worden op welke wijze dit conceptueel model getest zal worden. Vervolgens zal aan de hand van de resultaten uit hoofdstuk 4 en 5 een verklarend model opgesteld worden.

3. Methodologisch Kader

3.1 Inleiding

Het doel van dit onderzoek is inzicht verkrijgen in de soort motivatie bij innovatieontwikkeling in het voortgezet onderwijs en de impact van deze verschillende soorten motivatie op het type innovatie. In het theoretisch kader is de relevante wetenschappelijke literatuur beschreven die nodig is om dit doel te bereiken. In dit hoofdstuk zal worden beschreven op welke wijze die theorie zal worden omgezet in een toetsbare methode voor het onderzoek. Allereerst zal in worden gegaan op de onderzoeksmethode. Vervolgens zal in paragraaf 3.3 de populatie beschreven worden en de wijze waarop de casusselectie heeft plaatsgevonden. Hierna zal de wijze waarop de data is verzameld beschreven worden. In paragraaf 3.5 zal de operationalisatie beschreven worden waarna de gegevensanalyse aan bod komt. Tot slot zullen de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek worden uitgelicht.

3.2 Onderzoeksmethode

Tijdens dit onderzoek is gebruik gemaakt van kwalitatieve onderzoeksmethoden. In dit onderzoek staat het gedrag van individuele werknemers van een organisatie centraal, een kwantitatief onderzoek zou mogelijk aansluiten bij deze focus. Kwantitatief onderzoek is namelijk geschikt om precieze uitspraken te doen over de relatie tussen een beperkt aantal variabelen (Bleijenbergh, 2013, p. 12). Echter, zoals in het theoretisch kader is beschreven is dit onderzoek gericht op het vinden van algemene uitspraken over de samenhang tussen een groter aantal variabelen en de wijze waarop deze variabelen de verschillende typen innovaties kunnen verklaren. Een kwalitatieve onderzoeksmethode is daarvoor een passendere methode (Bleijenbergh, 2013, p.12). Er is tevens gekozen voor een kwalitatieve onderzoeksmethode omdat het via deze wijze mogelijk is een complex sociaal fenomeen in de natuurlijke omstandigheden te onderzoeken, waarbij ook een bijdrage aan de verbetering van de situatie onderzocht kan worden (Bleijenbergh, 2013, p. 10). Volgens Remmers en Groenland (2006) wordt een kwalitatieve methode vaak gebruikt om inzicht te krijgen in meningen, gevoelens en motivatie die zich voordoen rondom een onderzoeksthema. Deze methode biedt dus de mogelijkheid om de impact van de verschillende soorten motivatie op de innovatie te onderzoeken. De kwalitatieve onderzoeksmethode is in dit onderzoek daardoor de gepaste

wijze om de motivatie voor innovatieontwikkeling in het voortgezet onderwijs te onderzoeken.

3.3 Populatie en Casusselectie

In dit onderzoek naar innovaties in het voortgezet onderwijs bestaat de populatie uit: alle voortgezet onderwijsinstellingen van Nederland. Er is een selectie gemaakt in casussen, waarbij de representativiteit van de onderzoekseenheden centraal staan. Daarnaast zijn de cases zo geselecteerd dat de uitkomsten van het onderzoek zo generaliseerbaar mogelijk zijn. Er zijn meerdere cases geselecteerd, omdat er dan een vergelijking tussen cases mogelijk is. Via een vergelijking van casussen kan een beter inzicht worden verkregen in een bepaald verschijnsel en de patronen die daarmee samenhangen (Bleijenbergh, 2013, p. 38).

Volgens Bleijenbergh (2013, p. 38) zijn er twee methoden om cases te selecteren. Enerzijds kunnen casussen zo geselecteerd worden dat ze zoveel mogelijk op elkaar lijken, de methode van overeenstemming. Anderzijds, wanneer casussen zo veel mogelijk van elkaar verschillen is er sprake van de methode van verschil. Er is gekozen voor een selectie op basis van overeenstemming, omdat hiermee gefocust kan worden op het sociale verschijnsel en de enkele factoren waaronder ze verschillen (Bleijenbergh, 2013, p. 39). Het is daardoor bijvoorbeeld mogelijk te verklaren waarom het sociale verschijnsel in het ene geval en niet in het andere geval aanwezig is. Voor dit onderzoek betekent dit dat verklaard kan worden waarom in de ene onderwijsinstelling andere innovaties verschijnen dan in de andere onderwijsinstelling en welke verschillen in motivatie daar achter liggen.

Er is een vooronderzoek uitgevoerd om voortgezet onderwijsinstellingen op een juiste wijze te selecteren. De voortgezet onderwijsinstellingen zijn geselecteerd aan de hand van de determinanten voor innovatie binnen scholen. Door cases te selecteren die voldoen aan zoveel mogelijk determinanten kunnen scholen met een hoge mate van innovativiteit geselecteerd worden. Dit zorgt ervoor dat verschillende soorten innovaties onderzocht en verklaard kunnen worden. Allereerst zijn de voortgezet onderwijsinstellingen uit de provincies Gelderland, Overijssel en Noord-Brabant geselecteerd, omdat er in deze provincies sprake is van een lage mate van stedelijkheid en uit onderzoek van Blank et al. (2009, p.59) blijkt dat het percentage stedelijkheid negatief van invloed is op het aantal doorgevoerde innovaties. Ten tweede blijkt uit het onderzoek van Blank et al. (2009, p.59) dat schoolgrootte (in aantal leerlingen) positief samenhangt met het aantal innovaties binnen een school. Er is daarom gekozen om voortgezet onderwijsinstellingen met een groot leerlingaantal te selecteren. Uit het vooronderzoek blijkt

dat een voortgezet onderwijsinstelling met een leerlingaantal vanaf 1000 leerlingen gezien kan worden als een grote school (Landelijk Actie Komitee Scholieren [LAKS], 2010, p. 9). Er zijn daarom scholen geselecteerd met meer dan 1000 leerlingen. Bovendien blijkt dat scholen die uitsluitend havo of vwo bieden meer innovaties doorvoeren dan scholen met andere onderwijstypen (Blank et al., 2009, p.60). Dit onderzoek is gericht op innovatieontwikkeling in het onderwijs en zal zich daarom richten op de vestigingen die minimaal les in havo of vwo bieden. Tot slot bleek dat een traditioneel schoolbeleid negatief van invloed is op het aantal innovaties binnen de school (Blank et al., 2009, p.59). Daarom is besloten enkel scholen te selecteren met als denominatie openbaar, katholiek, protestant christelijk of interconfessioneel.

Op basis van dit vooronderzoek zijn 4 selectiecriteria opgesteld namelijk:

1. De onderwijsinstelling is gevestigd in Gelderland, Noord-Brabant of Overijssel.
2. Het leerlingaantal boven de 1000 leerlingen.
3. Het type onderwijs dat op de vestiging gegeven wordt is minimaal havo of vwo.
4. De school is openbaar, katholiek, protestant christelijk of interconfessioneel.

Op basis van deze criteria is een populatie van 25 scholen ontstaan. Alle scholen zijn via email benaderd. Vijf scholen hebben hierna aangegeven deel te willen nemen aan het onderzoek. Gezien de onderzoeksperiode en beschikbare capaciteit is ervoor gekozen alle vijf de cases te selecteren voor het onderzoek. De omschrijving van de scholen en de belangrijkste innovaties van deze scholen zullen weergegeven worden in hoofdstuk 4.

3.4 Dataverzameling

De dataverzameling in dit onderzoek is verlopen middels een bureauonderzoek en een veldonderzoek. Door de combinatie van deze data is er sprake van triangulatie (Evers & Staa, 2010). Middels deze triangulatie is getracht een eventuele observer bias te ondervangen. Een observer bias betekent dat de onderzoeker een selectie van data maakt vanuit een bepaald oogpunt en dit beïnvloed de resultaten van het onderzoek. Om een observer bias te voorkomen is dus gebruikt gemaakt van meerdere databronnen.

3.4.1 Bureauonderzoek

Er is begonnen met een bureauonderzoek bestaande uit twee delen, allereerst is een literatuurstudie naar innovatie en motivatietheorieën uitgevoerd. De literatuurstudie heeft het

inzicht in innovatie en motivatie in het onderwijs vergroot en was de basis voor de vragen uit de interviews en het analysekader waarmee de data is geanalyseerd. Ten tweede zijn documenten geraadpleegd over de innovaties in de geselecteerde scholen. Hiervoor is per school voorafgaand aan het interview een meerjarig onderwijsplan en het meest recente inspectierapport opgevraagd. Uit de inspectierapporten is data verzameld over de kwaliteit van de opleidingen binnen de scholen. Uit de onderwijsplannen is data verzameld om te onderzoeken welke innovaties er in specifiek die onderwijsinstelling de afgelopen jaren en tot op heden zijn doorgevoerd. Het voordeel van meerjarige onderwijsplannen is dat het een goede weergave is van de koers van de organisatie en van de ontwikkelingen door de tijd heen (Bleijenbergh, 2013, p. 53). Het nadeel van documenten zoals jaarplannen is dat deze vaak zijn opgesteld na steun door het management (Bleijenbergh, 2013, p. 38). Hierdoor worden controversie meningen, van bijvoorbeeld docenten, en conflicten niet weergegeven in de documenten. Het veldonderzoek dat een aanvulling biedt op de documentanalyse tracht dit nadeel te ondervangen.

3.4.2 Veldonderzoek

In het veldonderzoek zijn in totaal 22 interviews afgenomen. Er zijn vijf oriënterende interviews afgenomen bij onderwijsadviseurs van KPC Groep en er zijn 18 interviews afgenomen bij de geselecteerde onderwijsinstellingen. Beide om data te verzamelen over de verklaring voor de verschillende soorten innovaties in onderwijsinstellingen.

Voor de oriënterende interviews geldt dat de data is verzameld bij de vijf adviseurs met de meeste ervaring met innovatie in het voortgezet onderwijs. Aan de hand van de verkregen data uit de interviews zijn de interviewvragen voor de onderwijsinstellingen aangescherpt.

Voor de interviews bij de onderwijsinstellingen geldt dat de data is verzameld bij is getracht steeds twee docenten, één middenmanager, één directeur en één schoolbestuurder. De data is bij deze medewerkers verzameld omdat uit de literatuur blijkt dat innovatieontwikkeling kan ontstaan bij docenten, bij middenmanagers, bij directeurs, bij schoolbesturen of bij geen van deze actoren (Burgmans & Steenvoorde, 2013). Bij deze functies horen verschillende rollen en verantwoordelijkheden, waardoor de methoden en strategieën bij innovatieontwikkeling tussen deze functies verschillen (Burgmans & Steenvoorde, 2013). Door alle functionarissen in een school te interviewen kan worden onderzocht of deze verschillende rollen en verantwoordelijkheden leiden tot een andere soort

motivatie voor innovatie. In dit onderzoek zijn bij school 4 en 5 niet alle functionarissen geïnterviewd, de weergave van de resultaten van deze scholen is daardoor beperkt representatief. In Bijlage A is schematisch per school weergegeven welke functionarissen zijn gesproken. Daarnaast is er gezien de omvang van dit onderzoek voor gekozen enkel reguliere docenten te interviewen, docenten met een bijzondere taakopdracht zijn dus niet meegenomen. Er zijn binnen iedere voortgezet onderwijsinstelling twee docenten geïnterviewd, omdat via deze wijze een beter inzicht kan worden verkregen in de motivatie voor innovatie van docenten in het voortgezet onderwijs (Bleijenbergh, 2013, p. 38). Door de omvang van dit onderzoek is ervoor gekozen de interviews met de docenten in één groepsinterview plaats te laten vinden. Het voordeel van een groepsinterview is dat er vaak een interactie tussen de geïnterviewden ontstaat waardoor er meer informatie verkregen wordt dan bij een individueel interview (Evers, 2007). Daarnaast biedt een groepsinterview de mogelijkheid om breed inzicht in een onderwerp te verwerven en de diversiteit van meningen te verkennen. Desondanks is er bij een groepsinterview een hogere mate van sociaal wenselijke antwoorden, dit is in dit onderzoek deels ondervangen middels doorvragen (Saunders, Lewis & Thornhill, 2010, p. 304).

Alle interviews hadden een half gestructureerd en open karakter, waarbij de vragen en de volgorde van de vragen vastlagen (Bleijenbergh, 2013, p. 63). De vragen waren open, zodat de geïnterviewde de antwoorden in eigen woorden kon formuleren. Via doorvragen zijn de onderwerpen uitgediept. Het gebruik van deze vorm van interviewen heeft een aantal voordelen. Allereerst wordt dit vaak gezien als de geschikte methode om gegevens over complexe vraagstukken te verkrijgen (Saunders et al., 2010, p. 304). Ten tweede biedt het de mogelijkheid te achterhalen met welke reden of motivatie de geïnterviewde bepaalde beslissingen heeft genomen. Tot slot kan het persoonlijk contact dat er tijdens het afnemen van een interview is als een voordeel worden gezien. Hierdoor wordt namelijk de bereidheid van geïnterviewden om te antwoorden vergroot en biedt het vervolgens de ruimte om de antwoorden te onderbouwen. Tijdens de interviews zijn memo's gemaakt over de sociale interactie tijdens het interview om dit persoonlijk contact ook vast te leggen.

3.5 Operationalisatie

Om de abstracte begrippen uit het theoretisch kader meetbaar te maken is het van belang dat deze begrippen geoperationaliseerd worden. Eerst zijn centrale begrippen vertaald in stipulatieve definities, dit is een weergave van het begrip waarbij aangegeven wordt op

welke wijze het specifieke verschijnsel meetbaar is binnen dit onderzoek (Swanborn, 1999). De volgende centrale begrippen zijn geoperationaliseerd: innovatie, motivatie en motivation shift. Er is gebruik gemaakt van een deductieve methode, dit houdt in dat begrippen vanuit de theorie vertaald worden naar empirisch waarneembare begrippen (Bleijenbergh, 2013, p. 41). Vervolgens zijn de begrippen uitgesplitst in dimensies, factoren en analyseconcepten. De dimensies en factoren mogen niet overlappend zijn, maar dienen wel de gehele lading van de begrippen te omvatten (Bleijenbergh, 2013, p. 42-43). Aan de hand van de onderscheidde factoren zijn interviewvragen opgesteld, zie bijlage B en C. De analyseconcepten zijn tevens afkomstig uit de theorie en dienen als hulpmiddel bij het analyseren van de data. De operationalisatie van de begrippen is weergegeven in een analysekader, zie Bijlage D.

Er is in dit onderzoek sprake van een innovatie wanneer er binnen de onderwijsinstelling een nieuw proces of product en/of een substantiële verandering van een bestaand proces of product wordt geïntroduceerd (Blank et al., 2009, p. 21). Er zijn vijf soorten innovaties mogelijk: nieuwe vakken of profilering, professionalisering van docenten, onderwijsketeninnovaties, procesinnovaties en pedagogisch en didactische innovaties (Blank et al., 2009, p. 51-53). In het analysekader (Bijlage D) is te zien dat de verschillende soorten innovaties kunnen worden gezien als de dimensies van innovaties. De factoren zijn opgesteld aan de hand van het onderzoek van Blank et al. (2009, p. 51-53) dat per soort innovatie in de onderwijspraktijk heeft onderzocht welke innovaties kunnen voorkomen. De soorten innovaties zullen gemeten worden aan de hand van de factoren. Omdat er in de literatuur geen betrouwbare en valide vragenlijst te vinden is voor het meten van de soorten innovatie in het onderwijs, is dit getoetst aan de hand van de documentanalyse en een aantal vragen tijdens de interviews. Wanneer er in de documenten of tijdens de interviews bepaalde analyseconcepten van innovaties werden genoemd is in het analysekader gekeken onder welke factoren, dimensie of soort innovatie deze viel. Tijdens de interviews is dit getoetst door de geïnterviewde een voorbeeld van de innovatie te laten beschrijven zodat na kon worden gegaan of dezelfde factor werd bedoeld als in het analysekader genoemd.

Dit onderzoek beschouwd motivatie als een proces waarbij doelgerichte activiteit wordt gestart en volgehouden (Schunk et al., 2008). De motivatie voor innovatie houdt dus in dat innovatieontwikkeling wordt gestart en volgehouden. Het begrip motivatie zal in dit onderzoek gemeten worden aan de hand van verschillende dimensies en factoren die afkomstig zijn uit de wetenschappelijke literatuur. Uit het begrip motivatie zijn in dit

onderzoek drie dimensies gedestilleerd: werkintrinsieke factoren, werkextrinsieke factoren en soorten motivatie.

Herzberg (1959) onderscheidt in zijn klassieke Motivatie-Hygiëne theorie werkintrinsieke en werkextrinsieke factoren. Er is in dit onderzoek sprake van werkintrinsieke of motiverende factoren als de reden voor het innovatieve gedrag ligt in de inhoud van de innovatie of het werk dat de functionaris uitvoert (Herzberg, 1959). De werkintrinsieke factoren vallen volgens Herzberg (1959) uiteen in: de mogelijkheid te ontwikkelen en ontplooien, het verkrijgen van erkenning en waardering, succesvol en creatief kunnen zijn, het leveren van prestaties en het realiseren van doelen. Er is in dit onderzoek sprake van werkextrinsieke factoren op het moment dat factoren in de context van het werk liggen of de innovatie zorgen voor een neutrale toestand of amotivatie bij de medewerker (Steijn & Groeneveld, 2013, p. 188). Beloning, arbeidsomstandigheden, arbeidsverhoudingen en organisatiebeleid zijn factoren die in deze werkextrinsieke categorie vallen (Herzberg, 1959). In het analysekader (Bijlage D) is te zien dat de werkintrinsieke en werkextrinsieke factoren kunnen worden gezien als de dimensies van innovatie. De factoren zijn opgesteld aan de hand van het onderscheid dat Herzberg (1959) binnen de werkintrinsieke en werkextrinsieke factoren maakt. Tijdens de interviews is gevraagd waarom de geïnterviewde innoveert en welke factoren ervoor hebben gezorgd dat de geïnterviewde is gaan innoveren. In bijlage D zijn de dimensies, factoren en analyseconcepten weergegeven. Aan de analyseconcepten is te zien bij welke woorden er gesproken kan worden van een bepaalde factor. Aan de hand daarvan kan er geanalyseerd worden van welke dimensie er sprake is bij de geïnterviewde, werkintrinsiek of werkextrinsiek.

De soorten motivatie kunnen worden onderscheiden in intrinsieke motivatie, extrinsieke motivatie en amotivatie. Er is in dit onderzoek sprake van intrinsieke motivatie als een medewerker uit zichzelf gemotiveerd is om te innoveren, omdat hij/zij de innovatie interessant vindt of omdat het voldoening schenkt (Amabile et al., 1994; Deci, 1971). Wanneer het onderwijspersoneel handelt vanuit intrinsieke motivatie beogen zij plezier, persoonlijke uitdaging of zelfexpressie te ondervinden in de innovatie (Amabile, 1997). Daarentegen wordt in dit onderzoek extrinsieke motivatie beschouwd als: de motivatie voor innovatie die ontstaat uit een externe bron ofwel een prikkel van buitenaf. Een medewerker beoogt met een extrinsiek gemotiveerde innovatie een doel te bereiken losstaand van de innovatie (Gagne & Deci, 2005). Het is niet de innovatie die de bevrediging veroorzaakt, maar de gevolgen die uit de innovatie volgen. In dit onderzoek is sprake van amotivatie op het

moment dat het onderwijspersoneel niet gemotiveerd is om te innoveren (Deci & Ryan, 2008). Om de soort motivatie te meten is in de interviews gevraagd waarom de medewerker innoveert en welk doel hij/zij heeft met de innovatie. Daarnaast is gevraagd op welke wijze innovatieontwikkeling door de medewerker gestimuleerd kan worden. Evenals bij de werkintrinsieke en werkextrinsieke factoren zijn de soorten motivatie uitgewerkt in factoren en analyseconcepten, zie bijlage D.

Er is sprake van een motivation shift op het moment dat de soort motivatie bij het innovatieve gedrag verandert gedurende het innovatieproces (Bhaduri & Kumar, 2011). Het innovatieproces is in dit onderzoek gebaseerd op het trechtermodel van Clark en Wheelwright (1993) en wordt in drie fasen gescheiden namelijk: fase 1 ideegeneratie, fase 2 ideeselectie, fase 3 uitvoering. Wanneer de soort motivatie voor het innovatieve gedrag tussen deze fasen verschilt, treedt er een motivation shift op. Om een motivation shift te kunnen meten, is tijdens de interviews gevraagd waarom zij op verschillende momenten tijdens het innovatieproces betrokken waren bij de innovatie. Bovendien is middels een werkblad (Bijlage C) het onderscheid in deze fasen uitgelegd. Aan alle geïnterviewden is gevraagd of zij dit innovatieproces herkennen en of de motivatie veranderde tijdens dit proces.

3.6 Gegevensverwerking en -analyse

De data van het bureauonderzoek en de interviews zijn getranscribeerd in een gespreksverslag. Een gespreksverslag biedt minder informatie over de wijze waarop het proces van dataverzameling is verlopen dan een letterlijk transcript (Bleijenbergh, 2013, p. 76). Dit is gecompenseerd door telkens het gespreksverslag binnen één week naar de geïnterviewde te sturen met de vraag of dit verslag een correcte weergave is van het interview. Zodoende is dit een goed alternatief voor letterlijk transcriberen (Bleijenbergh, 2013, p. 77). Alle gegevens zijn anoniem verwerkt om de privacy van de betrokkenen te waarborgen.

Vervolgens zijn deze gegevens gecodeerd en geanalyseerd. Het coderen is verlopen volgens de dimensies en factoren uit het analysekader, zie Bijlage D. Allereerst is er open gecodeerd, waarbij relevante uitspraken worden gemarkeerd (Boeije, 2005, p. 85). Ten tweede is er axiaal gecodeerd, waarbij de open codering wordt gelabeld met de factoren uit het analysekader. Om een analyse van de dimensies te verkrijgen is tot slot selectief gecodeerd, waarbij de codes aan de dimensies worden gekoppeld. Deze wijze van coderen voorziet in eenduidige verbinding van tekstfragmenten (Hak, 2007). De geanalyseerde data

wordt via deze wijze gekoppeld aan bestaande concepten uit de wetenschappelijke literatuur. Indien de inzichten niet gekoppeld konden worden aan de huidige literatuur, maar de bevinding wel relevant bleek, zijn ze uitgewerkt als nieuwe inzichten.

De gegevensanalyse is volgens twee fasen verlopen. Allereerst zijn de casussen afzonderlijk via zogenaamde *within-case analyse* geanalyseerd (Eisenhardt, 1989). Vervolgens heeft er een *crosscase-analyse* plaats gevonden, waarmee de resultaten van de casussen zijn vergeleken. Deze wijze van gegevensanalyse maakt het mogelijk om de bevindingen van de casussen te vergelijken, wat tevens de betrouwbaarheid verhoogt (Eisenhardt, 1989).

3.7 Betrouwbaarheid en Validiteit

Door een aantal specifieke keuzen te maken is getracht de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek te vergroten. De betrouwbaarheid is verhoogd door de variabelen zo nauwkeurig en consistent mogelijk te meten (Thiel, 2010, p. 59). Doordat de interviews gestructureerd zijn, zijn tijdens alle interviews dezelfde thema's aan bod gekomen. Er zijn bovendien meerdere vergelijkbare interviews afgenomen die op een systematische wijze zijn getranscribeerd, gecodeerd en geanalyseerd. Daarnaast zijn er memo's gemaakt om de sociale interactie en opvallende aspecten te registreren. Dit alles draagt bij aan de betrouwbaarheid van het onderzoek (Bleijenbergh, 2013, p. 74, 94).

Validiteit kan worden uitgesplitst in externe en interne validiteit (Thiel, 2010, p. 59). Interne validiteit houdt in dat het onderzoek daadwerkelijk de fenomenen meet die men wil meten. Met externe validiteit wordt bedoeld dat de resultaten van het onderzoek generaliseerbaar zijn. De interne validiteit is in dit onderzoek vergroot, doordat de belangrijkste begrippen deductief zijn geoperationaliseerd. Dit zorgt ervoor dat de variabelen op een systematische wijze kunnen worden gemeten en geanalyseerd. Bovendien is tijdens de interviews steeds doorgevraagd en is het gespreksverslag telkens ter controle naar de geïnterviewde gestuurd. Via deze wijze kan worden nagegaan of de interpretatie van de interviewer en de geïnterviewde overeenkomen. De externe validiteit is vergroot door de selectie van de casussen via een overeenkomstige methode te hanteren. Bovendien is er gekozen voor meerdere casussen waardoor er bij meerdere scholen inzicht wordt verkregen in de motivatie voor innovatie. De resultaten van dit onderzoek kunnen daardoor gegeneraliseerd worden naar vergelijkbare voortgezet onderwijsinstellingen in Nederland.

4. Resultaten

4.1 Inleiding

Dit hoofdstuk geeft eerst de resultaten van de oriënterende interviews met de onderwijsadviseurs weer. Vervolgens wordt er per casus een beschrijving gegeven van de casus en zullen de resultaten van de deelvragen beschreven worden. Allereerst wordt inzicht geven in de soort motivatie dat achter het innovatieve gedrag in de onderwijsinstelling ligt. Ten tweede worden de verschillen in de motivatie om te innoveren tussen de docenten, middenmanager, directeuren en schoolbesturen per casus beschreven. Vervolgens wordt per casus beschreven welke soorten innovaties binnen de casus zichtbaar zijn en welke voortkomen uit intrinsieke en uit extrinsieke motivatie. Tot slot worden de innovaties geïnitieerd vanuit intrinsieke en vanuit extrinsieke motivatie vergeleken en worden mogelijke verschillen daartussen beschreven. De analysegegevens worden naast de wetenschappelijke literatuur uit het theoretisch kader gelegd. Concluderend wordt beschreven op welke wijze de bevindingen uit dit hoofdstuk gebruikt zijn.

4.2 Oriënterende interviews

In het theoretisch kader is aangegeven dat innovatieontwikkeling top-down en bottom-up tot stand kan komen. Uit de interviews met de onderwijsadviseurs blijkt dat innovaties in het onderwijs door docenten, het middenmanagement, de schoolleiding of door de bestuurder tot stand kunnen komen. Zowel top-down als bottom-up innovatieontwikkeling zijn dus terug te vinden bij innovaties in het voortgezet onderwijs. Daarnaast wordt aangegeven dat, in lijn met de bewering van Schumpeter (Fontana et al., 2012), innovaties geïnitieerd kunnen worden door individuele medewerkers. Interessant hierbij is dat volgens de onderwijsadviseurs de start van een innovatie (bij de docenten, het middenmanagement, de schoolleiding of de bestuurder) samenhangt met de reden voor de innovatieontwikkeling en met de soort innovatie. Opmerkelijk is bovendien dat uit deze interviews blijkt dat top-down innovatie meestal korte termijn doelstellingen betreft en dat docenten in die situatie vaak weinig betrokken worden bij de innovatie. Hierdoor ontstaat volgens de adviseurs een laag draagvlak voor de innovatie in de organisatie. Daarentegen hebben bottom-up innovaties vaak een duurzaam doel en blijken deze innovaties eerder door de hele organisatie geaccepteerd te worden.

In het theoretisch kader is te zien dat motivatie uitgesplitst kan worden in intrinsieke en extrinsieke motivatie (Amabile et al., 1994; Deci, 1971; Gagne & Deci, 2005). Uit de interviews met de onderwijsadviseurs blijkt dat beide soorten motivatie mogelijk zijn bij innovatieontwikkeling in het voortgezet onderwijs. Een voorbeeld van intrinsieke motivatie is innovatie omdat men het leuk vindt. Voorbeelden van extrinsieke motivatie zijn innovaties om aan te sluiten bij de ontwikkelingen in de samenleving, om de opbrengsten te verbeteren of om een terugloop van leerlingen te voorkomen. Opvallend hierbij is dat volgens de adviseurs de meeste redenen voor innovaties extrinsiek zijn. Er wordt in het voortgezet onderwijs volgens hen geïnnoveerd om een doel te bereiken dat buiten de innovator of de innovatie zelf ligt. Het doel dat bereikt dient te worden is daarentegen zeer uiteenlopend. Uit het theoretisch kader blijkt dat bij innovatie werkintrinsieke en werkextrinsieke factoren aanwezig kunnen zijn (Herzberg, 1959; Steijn & Groeneveld, 2013, p. 188). Uit de interviews blijkt dat beide soorten factoren aanwezig zijn, waarbij de werkintrinsieke factoren in de meerderheid zijn. Het is mogelijk dat medewerkers binnen een onderwijsinstelling innoveren om zichzelf te ontwikkelen, om succesvol te zijn, om bepaalde prestaties te leveren of om bepaalde doelen te bereiken zoals het vergroten van de concurrentiekracht.

Opmerkelijk hierbij is dat redenen die vaak genoemd worden, betrekking hebben op het voorkomen of bestrijden van een negatieve gebeurtenis zoals het voorkomen van negatieve berichten in de media, het bestrijden van de lage leerlingtevredenheid of een teruglopend leerlingaantal. Minder vaak worden positieve doelstellingen genoemd, zoals innoveren zodat leerlingen beter gaan leren of om adequaat aan te sluiten bij de ontwikkeling van de samenleving.

De motivatie om te innoveren kan verschillen tussen functionarissen in een organisatie (Diephuis & Van Kasteren, 2004). Uit de analyse van de interviews met de onderwijsadviseurs blijkt dat docenten, het middenmanagement, de schoolleiding en schoolbestuurders verschillende redenen hebben om te innoveren. Waar docenten vooral innoveren vanuit het idee dat zij daarmee iets voor de individuele leerlingen betekenen, innoveren bestuurders vooral vanuit het idee dat zij daarmee de concurrentiekracht vergroten of bij de maatschappelijk en technologische ontwikkelingen aansluiten. De discrepantie in redenen voor innovatieontwikkeling is volgens een van de geïnterviewde onderwijsadviseurs te verklaren vanuit de verschillende rollen en verantwoordelijkheden die de functionarissen binnen een school vervullen. Docenten, middenmanagers, schoolleiders en schoolbestuurders

blijken dus allemaal voornamelijk extrinsiek gemotiveerd te zijn. Wel denken zij met de innovatie verschillende, bijna uitsluitend werkintrinsieke factoren te bereiken.

Uit paragraaf 2.5.2 blijkt dat er bij een innovatieproces motivation shifts optreden. Onderwijsadviseurs bevestigen deze bevinding voor innovaties in het voortgezet onderwijs. Zij hebben de gedachte dat naarmate men verder komt in het innovatieproces, men steeds meer intrinsiek gemotiveerd is. Een innovatie start vaak om een doel te bereiken, maar wordt uiteindelijk doorgevoerd omdat het een leuk idee is. Essentieel hierbij is dat intrinsieke motivatie gedurende het gehele innovatieproces als een noodzakelijke voorwaarde wordt gezien.

Wanneer innovatie door een docent enkel gedreven is vanuit extrinsieke motivatie zou deze gedoemd zijn om te mislukken (Bolt et al., 2006, p. 25). Uit de data-analyse blijkt dat het volgens de adviseurs van belang is dat de docenten vooral intrinsiek gemotiveerd zijn om de kans van slagen te vergroten. Bovendien zouden de verschillende soorten innovaties allen geïnitieerd worden vanuit een mix van intrinsieke en extrinsieke motivatie. Het is tot slot volgens de geïnterviewde adviseurs voor het slagen van de innovatie essentieel dat de medewerkers met elkaar communiceren over de innovatie. Uit het theoretisch kader blijkt dat het innovatievermogen van een medewerker onder andere afhankelijk is van een stimulerende omgeving (Schmalenbach, 2001). Uit de interviews blijkt dat de onderwijsadviseurs dit ook belangrijk vinden, docenten dienen bijvoorbeeld gestimuleerd en gesteund te worden om te innoveren.

4.3 School 1

4.3.1 Beschrijving van school 1

Op school 1 wordt les gegeven in praktijkonderwijs, vmbo, havo en vwo vanuit een Rooms-Katholieke geloofsovertuiging (Dienst Uitvoering Onderwijs [DUO], 2013). Al het onderwijs op deze school is door de inspectie als voldoende beoordeeld (Inspectie van het onderwijs, 2013). School 1 is onderdeel van een groot regionaal bestuur en bevat acht vestigingen. Op de vestiging dat voor dit onderzoek geselecteerd is, wordt havo/vwo-, atheneum- en gymnasiumonderwijs gegeven aan 1630 leerlingen (DUO, 2013).

Een overzicht van de belangrijkste innovaties binnen school 1 is weergegeven in Bijlage E. Uit de interviews met zowel de bestuurder als de schoolleider blijkt dat de strategische herpositionering van deze school wordt gezien als de belangrijkste succesvolle

innovatie van de afgelopen jaren. Hierbinnen spelen acht innovaties een rol die allemaal betrekking hebben op gepersonaliseerd leren. Voorbeelden hiervan zijn de invoering van masterclasses en gedifferentieerd examineren. Naast innovatie op organisatorisch en pedagogisch/didactisch niveau, wat met de strategische herpositionering gepaard gaat, worden ook innovaties doorgevoerd op het gebied van professionalisering van docenten. Uit de documentanalyse blijkt dat er binnen school 1 alleen gewerkt wordt met onderbouwde verbeteringen van het onderwijs die passen binnen het gezamenlijk ontwikkelde onderwijsbeleid. Onder alle innovaties ligt volgens de schoolleiding de visie dat medewerkers en leerlingen grensverleggend bezig zijn en onderwijs op maat gemaakt is. Verscheidenheid is daarbij bijvoorbeeld erg belangrijk.

4.3.2 Van welke soort motivatie is er sprake bij innovatieontwikkeling in het voortgezet onderwijs?

Uit de analyse van de interviews binnen school 1 blijkt dat er bij alle participanten sprake is van zowel intrinsieke als extrinsieke motivatie voor innovatieontwikkeling. Alle functionarissen blijken te innoveren met een duidelijk doel voor ogen dat buiten de innovatie zelf ligt. Drie voorbeelden hiervan zijn: innoveren om te kunnen differentiëren naar leertempo, leerstijl en het niveau van de leerlingen, innoveren om het lesmateriaal van 3 havo aan te laten sluiten op het lesmateriaal van 4 havo en innoveren om meer leerlingen aan te trekken. Opvallend hierbij is dat de functionarissen met de innovatie allemaal een doel willen realiseren en bepaalde prestaties willen verbeteren. Dit zijn allemaal werkintrinsieke factoren. Slechts één docent vermeldt dat er binnen school 1 ook geïnnoveerd wordt om “in een hogere salarisschaal te komen”, ofwel innoveren om succesvol te zijn. Interessant is bovendien dat geen van de functionarissen in school 1 werkextrinsieke factoren geeft als verklaring voor innovatieontwikkeling. Alle functionarissen geven daarnaast aan intrinsiek gemotiveerd te zijn bij innovatieontwikkeling. De bestuurder gaf aan dat de persoonlijke uitdaging een motiverende factor is voor innovatieontwikkeling. De schooldirecteur gaf daarbij bovendien aan dat wanneer hij de doelen realiseert, hij daar enthousiast van wordt. De intrinsieke motivatie wordt dus verhoogd door het behalen van doelen. De middenmanager gaf aan dat de intrinsieke motivatie er ook voor zorgt dat doelen sneller gerealiseerd worden. De docenten vullen deze stelling uiteindelijk aan met de constatering dat intrinsieke en extrinsieke motivatie elkaar versterken. Een van de docenten benoemt daarbij: “Je moet echt ergens warm voor lopen om iets te kunnen verbeteren. (...) Als een nieuwe ontwikkeling positieve

opbrengsten heeft, dan word ik daar nog meer intrinsiek gemotiveerd van”. Intrinsieke en extrinsieke motivatie zijn in deze casus dus tegelijkertijd aanwezig bij innovatieontwikkeling. Dit blijkt ook uit onderzoek van Amabile et al. (1994) waarin wordt aangetoond dat intrinsieke en extrinsieke motivatie tegelijk aanwezig kunnen zijn. Huidig onderzoek toont daarnaast aan dat slechts een deel van de innovatieontwikkeling in de private sector verklaard kan worden door extrinsieke motivatie (Bhaduri & Kumar, 2011). In aanvulling op dat onderzoek blijkt uit de interviews binnen school 1 dat deze twee soorten motivatie elkaar mogelijk versterken bij innovatieontwikkeling.

4.3.3 Welke verschillen in de soort motivatie om te innoveren zijn er te vinden tussen de functionarissen?

Uit het theoretisch kader blijkt dat de motivatie om te innoveren kan verschillen tussen functionarissen in een organisatie (Diephuis & Van Kasteren, 2004). Uit de interviews blijkt dat er geen verschil in de motivatie voor innovatie is tussen de participanten. Alle functionarissen blijken zowel intrinsiek als extrinsiek gemotiveerd te zijn. Van bestuurder tot docent geven alle functionarissen namelijk enerzijds aan: “Ik vind het vooral belangrijk dat het iets oplevert voor de leerlingen” en: “Ik sta altijd stil bij de gevolgen van een innovatie”. Anderzijds geven de functionarissen aan: “Een vak als docent blijft spannend als telkens nieuwe wegen geprobeerd worden” en: “Ik innoveer vooral omdat ik het leuk vind en uitdaging vind in de innovatie”.

Echter, binnen deze casus blijken er binnen functies verschillen te zijn in de motieven van medewerkers om te innoveren. De directeur geeft namelijk aan dat: “... niet iedereen goed kan innoveren, dat hangt samen met persoonlijke eigenschappen. Enerzijds moet men het leuk vinden, anderzijds moet men ook de competenties hebben om te innoveren”. Dit standpunt is in lijn met de wetenschappelijke literatuur waaruit blijkt dat persoonlijke kenmerken zoals leeftijd, geslacht, risicoaversie en ambitie verklarend kunnen zijn voor de motivatie voor innovatie (Carrasco, 2014; Lawrence, 1972).

4.3.4 Welke verschillen in de soort motivatie om te innoveren zijn er te vinden gedurende het innovatieproces?

Uit paragraaf 2.5.2 blijkt dat er bij een innovatieproces motivation shifts optreden. Binnen school 1 wordt deze bevinding deels bevestigd. De docenten geven aan geen verschil in motivatie te zien gedurende het innovatieproces. De middenmanager geeft wel aan een

afwisselende betrokkenheid gedurende het innovatieproces te zien. De directeur van school 1 vertelt dat bij fase 1 en 2 meestal intrinsiek gemotiveerde mensen betrokken zijn. In fase 3 gaat de motivatie van deze mensen over in extrinsieke motivatie waardoor uiteindelijk vaak andere mensen betrokken zijn bij het innovatieproces. Binnen school 1 geeft dus alleen de directeur aan een motivation shift te zien. Dit leidt volgens hem tot verschillende betrokkenheid van medewerkers gedurende het innovatieproces.

In aanvulling op het fasemodel van Clark en Wheelwright (1993) geven de geïnterviewde docenten aan dat er vaak na de uitvoering van een innovatie een feedbackloop te zien is. Nadat een innovatie voor de eerste keer is uitgevoerd blijft men de innovatie aanpassen en bijstellen. Deze constatering wordt ondersteund door Schumpeter (in Fontana et al., 2012) die stelt dat een innovatie zich ontwikkelt via creatieve accumulatie, wat betekent dat er telkens kleine aanpassingen worden gedaan.

4.3.5 Leidt een verschil in de soort motivatie tot een ander type innovatie?

De medewerkers van school 1 geven aan dat alle innovaties geïnitieerd worden vanuit zowel intrinsieke motivatie als extrinsieke motivatie. Bovendien komen alle innovaties voort uit werkintrinsieke factoren. Er is dus geen verschil in de innovaties die voortkomen uit intrinsieke of extrinsieke motivatie te vinden binnen school 1. Wanneer innovatie door een docent enkel gedreven is vanuit extrinsieke motivatie zou deze gedoemd zijn om te mislukken (Bolt et al., 2006, p. 25). De docenten van school 1 bevestigen dit: “Innovaties die voortkomen uit enkel die extrinsieke motivatie worden nauwelijks succesvol”.

Binnen school 1 wordt door de docenten wel aangegeven dat verschillende functionarissen verschillende typen innovaties tot stand brengen. Docenten zouden eerder innovaties starten op het gebied van pedagogiek of didactiek dan het management. Tegelijkertijd zou het management eerder schoolbrede innovaties starten zoals procesinnovaties.

4.4 School 2

4.4.1 Beschrijving van school 2

Verdeeld over twee vestigingen wordt op school 2 les gegeven in vmbo, havo en vwo (Inspectie van het onderwijs, 2013). Alle onderwijstypen binnen deze interconfessionele school zijn volgens de inspectie van het onderwijs (2013) van voldoende niveau. School 2 valt

onder een eigen eenkoppig bestuur. Op de geselecteerde vestiging volgen 1433 leerlingen les in havo of vwo (DUO, 2013).

Uit de documentanalyse blijkt een aantal innovaties doorgevoerd te worden binnen school 2. Deze hebben betrekking op professionalisering van de docenten en middenmanagers (coaching trajecten), de onderwijsketen (doorstroom naar vervolg onderwijs en de maatschappelijke stage) en pedagogiek/didactiek (uitwisselingsprogramma). Dit wordt bevestigd tijdens de interviews. Daarnaast blijkt dat er nog een aantal innovaties doorgevoerd worden, namelijk: het project maatwerk en excelleren, de nieuwe vakken Chinese cultuur en taal en European studies, gepersonaliseerd leren en de begeleiding en preventie van het onderpresteren van leerlingen. Er worden dus voornamelijk pedagogisch/didactische innovaties doorgevoerd en nieuwe vakken geïntroduceerd.

4.4.2 Van welke soort motivatie is er sprake bij innovatieontwikkeling in het voortgezet onderwijs?

Uit de interviews met de functionarissen van school 2 blijkt dat innovaties binnen deze school geïnitieerd worden vanuit zowel intrinsieke als extrinsieke motivatie. Er is sprake van intrinsieke motivatie omdat alle geïnterviewden binnen deze school aangeven plezier en uitdaging te vinden in het innoveren. De bestuurder gaf aan: “Innoveren is ook iets dat erg bij mezelf hoort”, de directeur zei: “Ik word erg enthousiast van die manier van werken” en de docenten bevestigden dit met: “Ik maak twee keer zoveel uren als ik betaald krijg om een innovatie tot een succes te maken, er is daarom enthousiasme nodig”.

Er is sprake van extrinsieke motivatie omdat alle functionarissen het belangrijk vinden dat met de innovatie een bepaald doel bereikt wordt. Kijkend naar het onderscheid van Herzberg wordt er binnen school 2 dus vooral geïnnoveerd vanuit de werkintrinsieke factor, namelijk door het realiseren van doelen (Herzberg, 1959; Steijn & Groeneveld, 2013, p. 188). De bestuurder zegt dan ook dat hij niet gaat innoveren om te innoveren, hij innoveert alleen als het bijdraagt aan een doel. Hij benoemt daarbij dat het erg belangrijk is te weten wat goed is voor de leerlingen binnen de school. Hij benadrukt dit met: “Het gaat in het voortgezet onderwijs niet om innoveren, dat is geen doel op zichzelf. Innoveren wordt dan een dogma”. Ook de middenmanager vertelt dat ze innoveert vanuit extrinsieke motivatie: “Plezier in een innovatie is goed, maar het moet wel ergens toe leiden”.

Uit het interview met de middenmanager blijkt daarnaast dat de extrinsieke motivatie voor innovatie, haar intrinsieke motivatie voor innovatie kan versterken. Als op basis van onderzoek blijkt dat een innovatie niet werkt dan wordt ze daar ook niet enthousiast van. Tijdens het interview met de docenten binnen school 2 wordt deze aanname bevestigd: “De intrinsieke en extrinsieke motivatie werken in een wisselwerking. Als dat doel niet duidelijk was, dan was dat enthousiasme er ook niet”.

4.4.3 Welke verschillen in motivatie om te innoveren zijn er te vinden tussen de functionarissen?

Binnen school 2 zijn er verschillen te vinden in de motivatie achter innovatieontwikkeling tussen de functionarissen. De bestuurder van school 2 innoveert vanuit zowel intrinsieke als vanuit extrinsieke motivatie, hij geeft daarbij aan deze twee soorten motivatie bewust bij elkaar te brengen. Ook de directeur geeft aan bewust vanuit zowel intrinsieke als extrinsieke motivatie te innoveren en daar een balans in te vinden. De docenten geven ook aan vanuit zowel intrinsieke als extrinsieke motivatie te innoveren. Zij benadrukken daarbij vooral het belang van de intrinsieke motivatie bij innovatieontwikkeling door docenten: “De werkdruk ligt in het onderwijs hoog, de financiële beloning is echter niet heel hoog. Het is daarom belangrijk om uitdaging en plezier te vinden in de innovatie”. Dit terwijl de middenmanager aangeeft meer opbrengstgericht te werk te gaan dan de docenten: “Een innovatie moet niet alleen leuk zijn”. Het is volgens haar daarom bij de start van een innovatie altijd belangrijk om ideeën te toetsen aan het strategische beleidsplan en om te onderzoeken of de innovatie genoeg rendement op zal leveren. Alle participanten binnen school 2 geven dus aan zowel intrinsiek als extrinsiek gemotiveerd te zijn behalve de afdelingsdirecteur. Zij innoveert voornamelijk vanuit extrinsieke motivatie.

Echter, uit het interview met de middenmanager blijkt dat binnen functies bepaalde mensen meer innovatief zijn dan anderen. De middenmanager geeft hiervoor als reden: “Sommige mensen durven meer risico te nemen”. Volgens de bestuurder wordt het verschil binnen functies tevens veroorzaakt door het verschil in opleiding. Als een docent voor een vak gestudeerd heeft, innoveert hij/zij minder dan een docent die de lerarenopleiding gedaan heeft. De opleiding van de persoon blijkt dus binnen school 2 van belang voor de motivatie voor innovatie. Dit is mogelijk een aanvulling op de literatuur waaruit blijkt dat persoonlijke kenmerken zoals leeftijd, geslacht, risicoaversie en ambitie verklarend kunnen zijn voor de motivatie voor innovatie (Carrasco, 2014; Lawrence, 1972).

4.4.4 Welke verschillen in motivatie om te innoveren zijn er te vinden gedurende het innovatieproces?

Uit de interviews binnen school 2 blijkt niet dat motivatie om te innoveren verschilt gedurende het innovatieproces. Opmerkelijk is dat in de eerste fase van het fasemodel van Clark en Wheelwright (1993) vooral extrinsiek gemotiveerde factoren genoemd worden zoals budget, tijd en professioneel vermogen. In de tweede fase blijkt dat het vooral van belang is om te onderzoeken of de innovatie genoeg rendement op zal leveren en of de innovatie bijdraagt aan de doelen uit het strategisch beleidsplan. De extrinsieke motivatie staat dus in de eerste en in de tweede fase centraal waarbij werkintrinsieke factoren genoemd worden, namelijk het realiseren van doelen en het leveren van prestaties. Het is onduidelijk of deze motivatie binnen school 2 verschilt in de uitvoering van de innovatie.

4.4.5 Leidt een verschil in de soort motivatie tot een ander type innovatie?

Uit de interviews met de functionarissen blijkt dat de verschillende typen innovaties niet veroorzaakt worden door verschillen in de onderliggende motivatie. Volgens de bestuurder is het verschil in type innovatie deels afhankelijk van het beeld dat men heeft bij goed onderwijs. Daarnaast geven alle functionarissen aan dat een verschil in de soort motivatie wel van invloed is op het verloop van de innovatie. Als men puur extrinsiek gemotiveerd is dan is er volgens de directeur geen ‘motor’ die de innovatieontwikkeling drijft, waardoor de kans van slagen lager is. Deze stelling wordt ondersteund door de literatuur waaruit blijkt dat intrinsieke motivatie en “the joy of creating” zorgen voor meer succesvolle innovaties (Schumpeter in Bhaduri & Kumar, 2011; Van den Berg en Vandenberghe, 1995).

Uit paragraaf 4.4.2 bleek dat binnen school 2 onder andere geïnnoveerd wordt om doelen te realiseren, de directeur geeft aan dat het voor het verloop van de innovatie belangrijk is dat die doelen eenduidig en meetbaar zijn binnen de school en dat de innovatie aansluit bij het strategisch beleidsplan. Dit is een aanvulling op de wetenschappelijke literatuur waaruit blijkt dat het bij top-down innovatieontwikkeling in de private sector van belang is dat de innovatie in overeenstemming met de organisatiedoelen en –strategieën wordt opgesteld (Gaynor, 2002). Dit blijkt bij het voortgezet onderwijs dus ook zo te zijn. De docenten geven daarnaast aan dat het voor het slagen van de innovatie belangrijk is dat het bottom-up geïnitieerd wordt, de reden die zij hiervoor noemen is: “Het is voor een innovatie belangrijk dat er draagvlak voor is binnen een team”. Dit sluit aan op de wetenschappelijke

literatuur waaruit blijkt dat bij bottom-up innovatieontwikkeling in de private sector een hoog draagvlak vanuit de medewerkers nodig is (Gaynor, 2002).

4.5 School 3

4.5.1 *Beschrijving van school 3*

School 3 is een Protestants-Christelijke voortgezet onderwijsinstelling waar onderwijs gegeven wordt, variërend van praktijkonderwijs tot atheneum & gymnasium, verdeeld over drie vestigingen. De geselecteerde vestiging heeft 1182 leerlingen waarop uitsluitend les gegeven wordt in havo, atheneum en gymnasium (DUO, 2013).

De nadruk binnen deze school ligt op kwaliteitszorg en kwaliteitsverbetering middels het versterken van huidig beleid. Er is bijvoorbeeld sprake van versterking van examentrainingen, excellentieprogramma's worden verbeterd en samenwerking met het hoger onderwijs wordt onderhouden. De innovaties die op school 3 doorgevoerd worden zijn vooral pedagogisch of didactisch van aard. Voorbeelden van deze innovaties zijn het doubleursproject, de week van leren leren en plusprogramma's. Overige innovaties die op school 3 doorgevoerd worden zijn gerelateerd aan professionalisering van docenten, bijvoorbeeld via coaching en intervisiebijeenkomsten of opbrengstgericht werken, de onderwijsketen innovaties zoals het inbouwen van een maatschappelijke stage, de profilering van opleiding zoals de invoering van het technasium en aan processen binnen de school zoals het doorlopende ICT project of de nieuwe profielen binnen het vwo.

4.5.2 *Van welke soort motivatie is er sprake bij innovatieontwikkeling in het voortgezet onderwijs?*

Bij alle functionarissen van school 3 is sprake van zowel intrinsieke als extrinsieke motivatie. Zij geven in de interviews aan in eerste instantie te innoveren omdat ze de noodzaak van de innovatie inzien, om bepaalde doelen te realiseren of om goede prestaties te leveren. Zo geeft de middenmanager aan bij innovatieontwikkeling: "Bewust te zijn van de opbrengsten en resultaten van een innovatie". Voorbeelden hiervan zijn: om beter zicht te krijgen op de processen in de school, om te kunnen differentiëren en maatwerk te leveren, om beter aan te sluiten bij de wereld van de leerlingen die zelf al over allerlei devices beschikken en om de leerlingen beter voor te bereiden op de bovenbouw. Deze voorbeelden van extrinsieke motivatie zijn tegelijkertijd allemaal werkintrinsieke factoren. De geïnterviewde

docent op school 3 bevestigt innovatieontwikkeling op basis van werkintrinsieke factoren, zij zegt namelijk: “Ik innoveer onder andere omdat het mijn taak is”. Ook werkextrinsieke motivatie worden binnen school 3 genoemd zoals innoveren vanuit concurrentie, om arbeidsprocessen te versnellen, of omdat de onderwijsinspectie heeft aangegeven dat de innovatie gewenst is.

Tegelijkertijd wordt er binnen school 3 geïnnoveerd vanuit intrinsieke motivatie. Een docent geeft aan geïnteresseerd te zijn in innovaties en uitdaging te vinden in de ontwikkeling daarvan. Een middenmanager geeft aan “Ik ben iemand die houdt van innovatie, maar wel passend in de situatie” en de bestuurder zegt: “Persoonlijk vond ik het technasium een heel interessant concept”. Alle geïnterviewden geven dus aan intrinsiek gemotiveerd te raken voor de innovatie door het onderwerp van de innovatie. De bestuurder voegt hier aan toe: “Het kan ook zo zijn dat mensen intrinsiek gemotiveerd raken door de samenwerking met innovatieve mensen of door de positieve omgeving”. De intrinsieke motivatie van mensen kan dus waarschijnlijk ook gebaseerd zijn op factoren buiten de innovatie.

Alle geïnterviewden binnen school 3 vertellen dat intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie elkaar versterken bij innovatieontwikkeling. Zij zeiden: “Eigenlijk doe je iedere grote verandering omdat je vindt dat het nodig is en als je dan ziet dat de opbrengsten positief zijn, dan word je daar ook weer enthousiast van” Daarnaast zeiden zij: “Als de opbrengsten dan zichtbaar worden, word ik daar vervolgens weer enthousiast van”. Deze uitspraken illustreren de wisselwerking tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie die tijdens de interviews binnen school 3 gevonden wordt.

4.5.3 Welke verschillen in de soort motivatie om te innoveren zijn er te vinden tussen de functionarissen?

Uit de interviews binnen school 3 blijkt dat alle functionarissen innoveren vanuit intrinsieke en extrinsieke motivatie. Alle functionarissen geven bovendien aan bij innovatie sterk bewust te zijn van de context van de school.

De interviews binnen school 3 laten zien dat het management en docenten mogelijk vanuit een andere motivatie innoveren. Het management heeft namelijk te maken met innovaties die doorgevoerd *moeten* worden, docenten innoveren eerder omdat ze hun lessen *willen* verbeteren. Bestuurders en directeuren zouden bij innovatieontwikkeling meer rekening houden met de onderwijsinspectie en de noodzaak voor innovatie, dan docenten. Bestuurders

en directeuren zouden dus meer innoveren vanuit extrinsieke motivatie, daarentegen zouden docenten meer innoveren vanuit intrinsieke motivatie.

De bestuurder maakt in zijn uitleg over intrinsieke en extrinsieke motivatie een opmerkelijk onderscheid, namelijk tussen de motivatie vanuit zijn persoon en de motivatie vanuit zijn taak. Zowel als persoon en als bestuurder vindt hij het doel van het technasium goed. Daarnaast geeft hij aan: “Persoonlijk vond ik het technasium een heel interessant concept en vanuit mijn bestuurlijke rol dacht ik ook dat het verstandig was. Maar in de bestuurlijke rol spelen ook altijd de kosten en de consequenties van de innovatie mee”. De bestuurder vertelt dus dat hij vanuit zichzelf gemotiveerd kan zijn voor een innovatie en dat hij vanuit zijn functie gemotiveerd kan zijn voor een motivatie. Waarbij hij vanuit zijn functie meer nadenkt over het doel van de innovatie en de opbrengsten ervan. Dit is in lijn met de literatuur waarin door Amabile et al. (1994) en Deci (1971) beweerd wordt dat de motivatie voor innovatie kan liggen in *de innovator* (intrinsiek of extrinsiek) en waarin door Herzberg (1959) beweerd wordt dat de motivatie voor innovatie kan liggen in *de innovatie* (werkintrinsieke factoren en werkextrinsieke factoren).

Interessant is bovendien dat een geïnterviewde docent zegt: “Dat ik het wil verbeteren komt ook uit mezelf, want andere collega’s denken daar niet zo over”. Tevens blijkt dat volgens de geïnterviewden vaak dezelfde leraren mee gaan in innovaties en dezelfde leraren niet mee gaan in innovaties. In school 3 blijkt er dus binnen functies een verschil in de soort motivatie voor innovatieontwikkeling. Daarnaast vertelt de middenmanager: “Op het moment dat anderen binnen de organisatie de opbrengsten van de innovatie zien, worden zij ook enthousiast voor de innovatie. Het werkt als een soort vliegwiel”.

4.5.4 *Welke verschillen in de soort motivatie om te innoveren zijn er te vinden gedurende het innovatieproces?*

Uit het interview met de bestuurder van school 3 blijkt dat verschillende personen betrokken zijn bij innovatieontwikkeling gedurende het innovatieproces. Dit heeft volgens hem te maken met de motivatie van deze medewerkers en met de kwaliteiten van de medewerkers. Hij zegt hierbij: “De mensen uit fase 1 worden enthousiast van het bedenken van ideeën en door brainstormsessies, terwijl mensen in fase 3 enthousiast worden van de uitvoering van een project” tevens zegt hij: “Er zijn mensen die goed zijn in het bedenken van nieuwe ideeën bijvoorbeeld in brainstormsessies. Er zijn ook mensen die goed zijn in het

structureren van ideeën, met maken van keuzes en het door ontwikkelen. Daarnaast zijn er mensen die goed zijn in de uitvoering van nieuwe concepten”.

In het interview met de directeur van school 3 wordt deze bewering bevestigd. Interessant is dat hij daarom zegt dat het van belang is dat in fase 1 medewerkers betrokken zijn vanuit hun intrinsieke motivatie. Extrinsiek gemotiveerde medewerkers zijn daarentegen juist betrokken in fase 3. “Om de mensen in de uitvoering te motiveren is het vooral belangrijk dat men de opbrengsten van de innovatie gaat zien” zegt hij.

Uit de interviews binnen school 3 blijkt dus dat er een motivation shift aanwezig is. In de eerste fase van de innovatie zijn enkel medewerkers betrokken vanuit hun intrinsieke motivatie voor het bedenken van innovatieve ideeën. Deze mensen zijn vaak niet intrinsiek gemotiveerd voor de uitvoering van de innovatie. In de uitvoering zijn daarom vaak andere medewerkers betrokken dan bij de eerste fase. In de uitvoering zijn er zowel medewerkers die intrinsiek gemotiveerd zijn voor de uitvoering betrokken als medewerkers die extrinsiek gemotiveerd zijn voor de uitvoering.

Deze wisseling in deelnemers tijdens het innovatieproces wordt veroorzaakt door het verschil in motivatie en heeft gevolgen voor de innovatie. De praktische uitwerking van de innovatie ziet er daardoor vaak anders uit dan hoe het als idee bedacht is of hoe het als concept ontwikkeld is. “Het kan daardoor zijn dat de persoon die de beweging in gang gezet heeft en het idee bedacht heeft, helemaal niet blij is met het eindresultaat” zegt de bestuurder. De wisseling in deelnemers die binnen school 3 geconstateerd wordt is volgens de bestuurder een belemmering in de voortgang van het innovatieproces.

Een opvallende toevoeging aan het fasemodel van Clark en Wheelwright (1993) wordt gedaan tijdens de interviews binnen school 3. Zij constateren namelijk dat in het onderwijs innovaties vaak bedacht worden en vervolgens vrijwel meteen uitgevoerd worden, fase 1 en 3 volgen elkaar dus gelijk op. Vervolgens wordt de innovatie telkens in kleine stapjes bijgesteld. Echter, tijdens het bijstellen worden fase 1 en 2 niet meer expliciet uitgevoerd. “In het onderwijs gaan we iets bedenken, dat gaan we dan doen en als het dan niet werkt, dan gaan we het bijstellen en opnieuw uitvoeren. En als je pech hebt vergeten we de mensen uit fase 1 en 2 te betrekken”. Deze wijze van innoveren sluit aan bij de incrementele besluitvorming van Lindblom (1959), wat betekent dat er telkens kleine aanpassingen worden gedaan. Ook Schumpeters gedachte over innovaties binnen gevestigde organisaties sluit hierbij aan (in Fontana et al., 2012). Volgens Schumpeter verlopen innovaties namelijk

volgens een proces van creatieve accumulatie. Dit houdt in dat innovaties geleidelijk en via een incrementeel proces verlopen waarbij steeds verder voortgebouwd wordt op bestaande technieken.

4.5.5 *Leidt een verschil in de soort motivatie tot een ander type innovatie?*

Uit de interviews is gebleken dat een verschil in de soort motivatie binnen school 3 niet leidt tot een ander type innovatie. Wel is dit verschil van invloed op het succes dat de innovatie heeft. Innovaties die tot stand komen vanuit intrinsieke motivatie en waar draagvlak voor is binnen de school hebben eerder succes dan innovaties waarbij dat niet zo is. Innovaties waar de intrinsieke motivatie wel aanwezig is, zijn tevens makkelijker te implementeren. Als innovaties beginnen bij mensen die er erg enthousiast over zijn, dan verspreiden deze innovaties zich vaak makkelijker over de rest van de organisatie. Als het draagvlak voor de innovatie laag is of er zijn weinig intrinsiek gemotiveerde medewerkers, dan is het volgens de bestuurder wel mogelijk intrinsiek gemotiveerde medewerkers te werven.

Echter, het ontstaan van een verschil in de soorten innovaties is in deze casus wel te verklaren vanuit de functie van de innovator. Uit de interviews blijkt dat docenten eerder innovaties doorvoeren op het gebied van didactiek en het management eerder op het gebied van pedagogiek of vakgroep overstijgende innovaties. Dit wordt veroorzaakt door de verschillende *doelen* en *mogelijkheden* die bij deze functies horen. Dit wordt ondersteund door de literatuur. Schmalenbach (2001) toont namelijk aan dat men bij innovatie afhankelijk is van drie aspecten namelijk: *willen*, *kunnen* en *mogen*. In aanvulling op dat onderzoek blijkt uit de interviews dat de doelen en de mogelijkheden binnen school 3, en dus het *willen* en *kunnen*, verschillen tussen functies. Dit veroorzaakt een verschil in het type innovatie. Bovendien wordt het *kunnen* door Schmalenbach geformuleerd als: de benodigde kennis en vaardigheden voor innovatie, zoals creativiteit en context specifiek handelen. Echter, uit de interviews binnen school 3 blijkt dat benodigde mogelijkheden binnen scholen breder zijn dan die definitie van kunnen. De mogelijkheden hebben bijvoorbeeld ook betrekking op het beschikbare budget of toestemming van de gemeente. Tot slot blijkt dat ook het *mogen*, zoals bedoeld door Schmalenbach 2001, aanwezig te zijn bij innovaties binnen het onderwijs. Uit het theoretisch kader blijkt namelijk dat het innovatievermogen van een medewerker onder andere afhankelijk is van een stimulerende omgeving (Schmalenbach, 2001). Uit de interviews binnen school 3 blijkt dat de docenten dit ook belangrijk vinden, docenten dienen

bijvoorbeeld gestimuleerd en gesteund te worden om te innoveren. De docent gaf aan dat de cultuur binnen deze school ook bevorderlijk kan zijn voor innovatieontwikkeling is. Het is bijvoorbeeld belangrijk dat er bij elkaars lessen gekeken wordt, er onderling overleg plaats vindt en er ruimte is om nieuw ideeën uit te proberen.

4.6 School 4

4.6.1 *Beschrijving van school 4*

School 4 is een Rooms-Katholieke school waar mavo, havo en vwo les gegeven wordt. Volgens de inspectie van het onderwijs (2013) is het niveau van het onderwijs van alle drie de niveaus voldoende. School 4 is onderdeel van een groot regionaal bestuur en de geselecteerde vestiging geeft les aan 1613 leerlingen.

Uit de interviews blijkt dat binnen school 4 innovatieontwikkeling met name bottom-up plaatsvindt. De innovatieve initiatieven die door de docenten worden geïnitieerd worden wel door het managementteam gefaciliteerd. Voornamelijk pedagogisch/didactische innovaties worden binnen school 4 doorgevoerd, zo wordt het gepersonaliseerd leren steeds verder ingevoerd waarbij differentiatie en zelfreflectie centraal staan. Onderwijsketeninnovaties zijn daarnaast hoofdzakelijk aanwezig, de invoering van de maatschappelijke stage en de loopbaan oriëntatie presentaties van ouders zijn daar voorbeelden van.

4.6.2 *Van welke soort motivatie is er sprake bij innovatieontwikkeling in het voortgezet onderwijs?*

Uit de interviews binnen school 4 blijkt dat alle functionarissen innoveren vanuit een combinatie van intrinsieke en extrinsieke motivatie. Voorbeelden van intrinsieke motivatie binnen school 4 zijn: innoveren vanuit interesse of omdat het leuk en uitdagend is. Dit wordt door alle geïnterviewde functionarissen genoemd als motivatie voor innovatieontwikkeling. Daarnaast geven de geïnterviewden binnen school 4 aan dat zij het belangrijk vinden dat de innovatie positieve opbrengsten heeft of een doel realiseert. De docenten innoveren voornamelijk om de motivatie en eindscores van de leerlingen te verhogen. Als reden voor deze extrinsieke motivatie noemt een middenmanager de ondergemiddelde score op een aantal vakken en: “Je werkt met mensen dus dan zijn die opbrengsten altijd belangrijk”. Als

belangrijke toevoeging zegt zij bovendien: “Een innovatie moet altijd een middel zijn en geen doel op zich”.

Tevens blijkt uit de interviews binnen school 4 dat de intrinsieke en extrinsieke motivatie in interactie staan met elkaar. Zo wordt aangegeven dat op het moment dat een innovatie geen meerwaarde heeft, het plezier in de innovatieontwikkeling afneemt. Tegelijkertijd wordt er aangegeven dat op het moment dat men wel intrinsiek gemotiveerd is voor innovatieontwikkeling, men eerder de doelen realiseert.

4.6.3 Welke verschillen in de soort motivatie om te innoveren zijn er te vinden tussen de functionarissen?

Zowel intrinsieke als extrinsieke motivatie staan dus centraal bij innovatieontwikkeling binnen school 4. Er is daarbij geen verschil tussen de functionarissen, zo blijkt uit de interviews. Wel geven alle geïnterviewden aan dat er binnen functies verschillen zijn in de motivatie voor innovatieontwikkeling. Uit een van de interviews binnen school 4 blijkt: “er zijn docenten die intrinsiek gemotiveerd zijn om te innoveren en daarin dus voorop lopen en er zijn docenten die dat innoveren minder in zich hebben en dat als bedreigend ervaren. Deze mensen gaan pas in beweging als er een extrinsieke motivatie of druk is”. De groep intrinsieke gemotiveerde docenten is gedurende meerdere innovaties vaak hetzelfde. Er is ook een groep medewerkers binnen de organisatie die telkens niet betrokken zijn bij innovatieontwikkeling. De docent zegt dat dit waarschijnlijk komt door de angst voor het maken van fouten en voor het risico dat de innovatie met zich mee brengt. De middenmanager vertelt dat de groep medewerkers die niet betrokken zijn bij de innovatieontwikkeling meer oudere medewerkers bevat. Ze zegt daarbij: “Als je 60 bent heb je waarschijnlijk ook niet de behoefte om grote veranderingen door te voeren”. De motivatie voor innovatieontwikkeling blijkt dus in deze casus niet afhankelijk van de functie van de medewerkers, maar van persoonlijke eigenschappen zoals angst voor het maken van fouten, risicoaversie en leeftijd. Dit standpunt wordt ondersteund door de literatuur waaruit blijkt dat de motivatie van mensen per individu verschilt en afhankelijk is van persoonskenmerken zoals leeftijd, geslacht, risicoaversie en ambitie (Lawrence, 1972; Carrasco, 2014).

4.6.4 *Welke verschillen in de soort motivatie om te innoveren zijn er te vinden gedurende het innovatieproces?*

Binnen school 4 blijkt dat er verschillen zijn in de soort motivatie gedurende het innovatieproces. De docenten die intrinsiek gemotiveerd zijn voor innovatieontwikkeling zijn vaak betrokken in de eerste fase van het innovatieproces. Er zijn volgens de docent veel docenten met innovatieve ideeën. Vervolgens is het management vanuit hun functie betrokken bij het einde van de eerste fase, waarbij zij gebaseerd op het schoolplan beslissen welke ideeën doorontwikkeld kunnen worden. Tijdens fase 2 en 3 blijven de intrinsiek gemotiveerde docenten betrokken, maar dan vanuit een extrinsieke motivatie. De groep medewerkers die enkel extrinsiek gemotiveerd is voor de innovatie zal alleen bij fase 3 betrokken zijn. Binnen school 4 is dus een motivation shift te zien. Medewerkers die in het begin van het innovatieproces intrinsiek gemotiveerd zijn, zijn dat meestal tijdens de uitvoering niet meer. Deze verschuiving van intrinsieke naar extrinsieke motivatie veroorzaakt een verschuiving in de betrokkenheid van de medewerkers. Tijdens de eerste fase zijn daardoor andere medewerkers betrokken dan tijdens de laatste fase.

Een middenmanager omschrijft dit als: “Er zijn binnen deze school drie groepen te herkennen: de eerste groep bestaat uit individuele medewerkers en is intrinsiek gemotiveerd bij innovaties, de tweede groep noemt R een ‘middenmoot’, de derde groep medewerkers gaat meestal gezamenlijk later of niet mee in de innovatie”. Deze bewering wordt bevestigd door de literatuur waaruit blijkt dat er bij een innovatie drie groepen medewerkers te onderscheiden zijn namelijk; de individuele voorlopers die steeds op zoek zijn naar nieuwe ideeën en duidelijk intrinsiek gemotiveerd zijn, dan volgt er een groep mensen die een economische afweging maakt en vooral extrinsiek gemotiveerd is voor een innovatie, daarachter is een groep achterlopers te vinden, zij vertonen vooral weerstand tegen de innovatie (Diephuis & Van Kasteren, 2004).

Opmerkelijk is dat alle geïnterviewden binnen school 4 aangeven dat binnen deze school innovaties niet exact het fasemodel van Clark en Wheelwright (1993) volgen. Zij geven aan dat het onderscheid tussen de doorontwikkeling en de uitvoering in het onderwijs soms niet zo scherp is: “Soms moet je gewoon gaan proberen en dan gaan we na fase 1 dus al uitvoeren”. Het doorontwikkelen van de innovatie geschiedt tegelijkertijd met de uitvoering. Een van de geïnterviewden noemt dit: “tijdens de verbouwing open zijn” omdat tijdens de uitvoering telkens kleine aanpassingen worden gedaan. Na het bedenken van de innovatie en

de goedkeuring voor de uitvoering wordt de innovatie meestal gelijk uitgevoerd en wordt de innovatie telkens bijgesteld. Een innovatie binnen school 4 verloopt dus volgens een incrementeel proces zoals beschreven in het theoretisch kader. Waarbij middels kleine aanpassingen een bestaande verandering telkens bijgesteld wordt (Lindblom, 1959).

4.6.5 Leidt een verschil in de soort motivatie tot een ander type innovatie?

Uit de interviews binnen school 4 blijkt niet dat een andere soort motivatie leidt tot een ander type innovatie. Zowel de pedagogisch/didactische innovaties als de onderwijsketen innovaties worden door de docenten geïnitieerd vanuit een combinatie van intrinsieke en extrinsieke motivatie.

4.7 School 5

4.7.1 Beschrijving van school 5

School 5 is een rooms-katholieke school en is onderdeel van een groot regionaal bestuur. Op deze school wordt aan 1690 leerlingen onderwijs aangeboden op het gebied van havo en vwo. Beide onderwijssoorten zijn van voldoende niveau volgens de inspectie van het onderwijs (2013).

Uit de interviews met de functionarissen is gebleken dat de innovaties die binnen school 5 ontwikkeld worden met name gerelateerd zijn aan professionalisering van de medewerker: de invoering van resultaatverantwoordelijke teams, de gesprekscyclus en leraarcoaches. Andere innovaties binnen school 5 zijn voornamelijk pedagogisch/didactisch van aard. De invoering van talentmodules met daarbinnen de mogelijkheid tot extra begeleiding is daar een voorbeeld van. Ook de expliciete invulling van onderzoeksvaardigheden en burgerschapsvorming in het onderwijs is een voorbeeld van een pedagogisch/didactische innovatie binnen school 5. Tot slot spelen onderwijsketeninnovaties een belangrijke rol binnen deze school. De invoering van concrete samenwerking met het primair onderwijs en invoering van de maatschappelijke stage zijn hier voorbeelden van.

4.7.2 Van welke soort motivatie is er sprake bij innovatieontwikkeling in het voortgezet onderwijs?

Uit de interviews met verschillende functionarissen binnen school 5 is gebleken dat er bij innovatieontwikkeling binnen deze school sprake is van intrinsieke en extrinsieke

motivatie. Zo is gebleken dat een innovatie altijd goede opbrengsten moet hebben. Innovaties binnen school 5 worden gestart vanuit werkintrinsieke factoren namelijk om prestaties te leveren of doelen te realiseren. Voorbeelden daarvan zijn: een dalend leerlingaantal tegengaan, aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen of onderwijs op maat aanbieden. Interessant is de toevoeging van de middenmanager: “Het is belangrijk dat de innovatie gezien wordt als hulpmiddel voor iets en niet enkel als doel”. Dit sluit aan bij de werkintrinsieke factoren van Herzberg (1959), namelijk dat men met de innovatie prestaties wilt leveren of doelen wilt bereiken.

Naast deze extrinsieke motivatie benadrukken de functionarissen binnen school 5 dat zij innovatieontwikkeling ook interessant en uitdagend vinden. De docenten voegen daaraan toe: “Ik doe het ook voor mezelf, want het maakt dat je meer plezier hebt in je lessen”. Tevens geven de functionarissen aan dat zij innoveren omdat het hun taak of verantwoordelijkheid is om goed onderwijs te leveren en daar kunnen innovaties nodig voor zijn. De middenmanager benoemt daarbij: “Hoewel het wel onder mijn verantwoordelijkheid valt, had er ook heel wat anders uit kunnen komen. Ik vind dit zelf ook echt leuk”. Binnen deze casus kan men dus gemotiveerd worden voor een innovatie vanuit het werk dat zij doen, en de taken en verantwoordelijkheden die daarbij horen, en vanuit een persoonlijke motivatie. Dit sluit aan bij literatuur waarin een onderscheid wordt gemaakt in intrinsieke motivatie (de motivatie ligt in de persoon) en werkintrinsieke motivatie (de motivatie ligt in het werk) (Amabile et al., 1994; Deci, 1971; Herzberg, 1959).

4.7.3 Welke verschillen in de soort motivatie om te innoveren zijn er te vinden tussen de functionarissen?

Uit de interviews binnen school 5 is gebleken dat alle functionarissen innoveren vanuit een combinatie van intrinsieke en extrinsieke motivatie. Daarnaast is gebleken dat er geen verschil is in de motivatie van de docenten en het middenmanagement en de schoolleiding.

Interessant is bovendien dat de functionarissen aangeven dat er binnen functies verschillen zijn in de motivatie voor innovatieontwikkeling. Op het gebied van ICT is bijvoorbeeld een koplopersgroep opgericht. In deze koplopersgroep zitten mensen die vanuit de affiniteit met het onderwerp innoveren: “Daar zitten bijvoorbeeld ICT’ers bij”. Dit betekent dat er ook mensen binnen dezelfde functiegroep, niet deelnemen aan deze innovaties. Zij zijn dus niet intrinsiek gemotiveerd. Het verschil in motivatie wordt volgens de middenmanager veroorzaakt door een verschil in de affiniteit met het onderwerp.

Eigenschappen die volgens de directeur van invloed zijn op de intrinsieke motivatie om deel te nemen aan een innovatie zijn: leeftijd, de opleiding en de kwaliteiten van de persoon. Deze stelling is een aanvulling op de wetenschappelijke literatuur waaruit blijkt dat persoonlijke eigenschappen van invloed zijn op de motivatie voor innovatie (Carrasco, 2014; Kunz & Linders, 2013; Lawrence, 1972). Naast de eigenschappen leeftijd, geslacht, risicoaversie en ambitie blijkt dat binnen school 5 mogelijk ook de opleiding van de docent van invloed is op de motivatie. Tevens blijkt dat de kwaliteiten van de persoon mogelijk van invloed zijn op de motivatie voor innovatieontwikkeling binnen deze casus. Dit wordt bevestigd door het model van Schmalenbach (2001) waaruit blijkt dat het innovatievermogen verhoogt op het moment dat de medewerker het idee heeft dat hij *kan* innoveren.

Opmerkelijk is dat de docenten aan gaven dat zij elkaar enthousiasmeren om te innoveren, de intrinsieke motivatie van collega's kan dus intrinsieke motivatie van andere collega's vergroten.

4.7.4 *Welke verschillen in de soort motivatie om te innoveren zijn er te vinden gedurende het innovatieproces?*

Binnen school 5 is een koplopersgroep bezig met innovatieontwikkeling. Deze groep bestaat uit medewerkers die enthousiast zijn voor de innovatie. Zij zijn vooral betrokken bij de eerste en tweede fase van het innovatieproces (Clark & Wheelwright, 1993). Deze koplopersgroep heeft bijvoorbeeld door middel van experimenten en testen een aantal criteria opgesteld waar tijdens de uitvoering aan moet worden voldaan. De medewerkers uit deze koplopersgroep zijn met name intrinsiek gemotiveerd. Medewerkers die alleen tijdens de uitvoering betrokken zijn, zijn volgens de middenmanager vaak in eerste instantie extrinsiek gemotiveerd, maar worden al snel enthousiast voor de innovatie, wat duidt op intrinsieke motivatie. Er is dus een motivation shift te zien bij innovaties binnen school 5. In de eerste en tweede fase zijn medewerkers voornamelijk intrinsiek gemotiveerd, in het begin van de laatste fase zijn medewerkers met name extrinsiek gemotiveerd en hoe verder men in de uitvoering komt hoe meer intrinsiek gemotiveerd men weer is.

Na een eerste uitvoering wordt een innovatie binnen school 5 geëvalueerd. Aan de hand van deze evaluatie wordt de innovatie bijgesteld, zo vallen er bijvoorbeeld soms modules af of komen er modules bij “maar er verandert in principe weinig”. Deze wijze van innoveren sluit aan bij de literatuur waaruit blijkt dat innovaties een proces van creatieve accumulatie kunnen volgen (Fontana, 2012; Lindblom, 1959).

Daarnaast zijn binnen school 5 individuele innovators aanwezig. “Mensen willen ook steeds meer leren en worden daar zelf ook meer proactief in”. Deze individuele innovators doorlopen het gehele innovatieproces, zij bedenken een innovatie, gaan deze doorontwikkelen en voeren deze uit. Er ontstaan daardoor verschillende kleinschalige innovatieprojecten binnen de school. Interessant is dat de docenten dit een goede ontwikkeling vinden: “Het is juist leuk als er verschillen zijn voor de leraar en voor de leerling”. Het idee dat innovaties in de uitvoering klasoverstijgend dienen te zijn, is volgens hen dus niet altijd bevorderlijk voor innovatieontwikkeling omdat de intrinsieke motivatie dan afneemt.

Om deze individuele innovatietrajecten te stimuleren is het vooral van belang dat informatie en gedachten met collega’s uitgewisseld kunnen worden. Hier is volgens de docenten tijd en ruimte met collega’s voor nodig. Het is volgens de docenten van school 5 dus belangrijk dat zij de *mogelijkheid* krijgen om te innoveren. Dit is een aanvulling op het model van Schmalenbach (2001) dat stelt dat het innovatievermogen bepaald wordt door de drie factoren *kunnen*, *willen* en *mogen*. Naast dit model blijken de *mogelijkheden* dus van belang voor innovatieontwikkeling binnen school 5.

4.7.5 Leidt een verschil in de soort motivatie tot een ander type innovatie?

Uit de interviews binnen school 5 is gebleken dat een verschil in de soort motivatie niet leidt tot een ander type innovatie. De medewerkers die betrokken zijn bij de innovatie doen dit vanuit zowel intrinsieke als vanuit extrinsieke motivatie. Het verschil in het type innovatie wordt veroorzaakt door de interesse van de medewerker en de verschillende doelen die zij willen bereiken. Interessant is bovendien dat uit de interviews blijkt dat: “Je kunt eigenlijk niet één oorzaak noemen voor de innovatie, het zijn meerdere oorzaken die bij elkaar zijn gekomen”.

4.8 Conclusie

In dit hoofdstuk zijn eerst de resultaten van de oriënterende interviews met de onderwijsadviseurs weergegeven. Vervolgens is per casus een beschrijving van de resultaten gegeven. De bevindingen uit de interviews met de functionarissen zijn samengevoegd en weergegeven per deelvraag, hierbij is telkens een koppeling gelegd met de wetenschappelijke literatuur. Om een overkoepelend beeld te geven zal een crosscase-analyse volgen waarin de bevindingen van de vijf casussen per deelvraag samengevoegd en vergeleken worden.

5. Resultaten van crosscase-analyse

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zullen de resultaten uit hoofdstuk 4 via een crosscase-analyse samengevoegd worden. De belangrijkste resultaten van de casussen zullen per deelvraag beschreven worden, de overeenkomsten en verschillen tussen de casussen zullen daarbij centraal staan. De crosscase-analysegegevens zullen vergeleken worden met de wetenschappelijke literatuur uit het theoretisch kader. Aan bod zullen komen: vanuit welke motivatie er binnen het voortgezet onderwijs geïnnoveerd wordt, de wijze waarop deze motivatie verschilt tussen functionarissen en gedurende het innovatieproces en de wijze waarop dit van invloed is op het type innovatie. Dit zal antwoord bieden op de deelvragen uit dit onderzoek. Tot slot zal aan de hand van deze crosscase-resultaten het conceptueel model uit paragraaf 2.6 herzien worden en zal een verklarend model opgesteld worden. Dit verklarend model zal leidend zijn bij het beantwoorden van de hoofdvraag in het concluderende hoofdstuk.

5.2 Crosscase-analyse

5.2.1 *Van welke soort motivatie is er sprake bij innovatieontwikkeling in het voortgezet onderwijs?*

In het theoretisch kader staat weergegeven dat er geïnnoveerd kan worden vanuit intrinsieke motivatie of vanuit extrinsieke motivatie (Amabile et al., 1994; Deci, 1971; Gagne & Deci, 2005). In Tabel 1 zijn de resultaten van de crosscase-analyse van de eerste deelvraag weergegeven. Uit alle interviews blijkt dat beide soorten motivatie aanwezig zijn bij innovatieontwikkeling in de casussen, zie Tabel 1.

Tabel 1 laat zien dat er enerzijds wordt geïnnoveerd vanuit intrinsieke motivatie. Onder iedere innovatie ligt als motivatie het plezier en de uitdaging die een medewerker in de innovatie vindt. Dit wordt bevestigd doordat meerdere malen is verteld dat medewerkers in hun vrije tijd aan de innovatie werken om een innovatie tot een succes te maken, om dit te kunnen volhouden is volgens hen enthousiasme en intrinsieke motivatie nodig.

Tabel 1 laat anderzijds zien dat de motivatie extrinsiek is, er wordt in het voortgezet onderwijs volgens de onderwijsadviseurs en de functionarissen binnen de vijf scholen

geïnnoveerd om een doel te bereiken dat buiten de innovator ligt. Drie voorbeelden hiervan zijn; innoveren om te kunnen differentiëren naar leertempo, leerstijl en het niveau van de leerlingen, innoveren om de scores van de leerlingen te verbeteren en innoveren om het leerlingaantal te verhogen. Hoewel uit het theoretisch kader is gebleken dat slechts een deel van de innovatieontwikkeling in de private sector verklaard kan worden door extrinsieke motivatie (Bhaduri & Kumar, 2011), wordt in de interviews op de voortgezet onderwijsinstellingen juist het belang van de extrinsieke motivatie benadrukt. De meerderheid van de functionarissen geeft aan dat plezier in een innovatie goed is, maar dat de innovatie wel een duidelijk doel moet realiseren. Twee middenmanagers geven hiervoor als verklaring: “Je werkt met mensen dus dan zijn die opbrengsten altijd belangrijk”. Daarnaast zou de innovatie nooit een doel op zichzelf moeten zijn, maar zijn juist de opbrengsten van de innovatie essentieel. Met andere woorden, een innovatie zou een middel moeten zijn en nooit enkel een doel.

Een interessante bevinding is daarnaast dat binnen alle geselecteerde scholen wordt aangegeven dat de intrinsieke en extrinsieke motivatie in interactie staan, zie Tabel 1. Op het moment dat het doel van een innovatie niet duidelijk is ervaren de functionarissen ook weinig enthousiasme voor de innovatie. Andersom blijkt dat op het moment dat men met de innovatie bepaalde doelen realiseert, men daar enthousiaster van wordt. De intrinsieke motivatie wordt dus verhoogd door het behalen van de doelen. Tegelijkertijd wordt aangegeven dat de intrinsieke motivatie er ook voor zorgt dat de doelen gerealiseerd worden. Op deze wijze versterken de intrinsieke en extrinsieke motivatie elkaar. Het onderzoek van Amabile et al. (1994) beschrijft dat intrinsieke en extrinsieke motivatie tegelijk aanwezig kunnen zijn. In aanvulling op dat onderzoek blijkt uit de interviews in dit onderzoek dat deze twee soorten motivatie elkaar versterken bij innovatie in het voortgezet onderwijs.

Bij een innovatie blijken werkintrinsieke en werkextrinsieke factoren aanwezig te kunnen zijn (Herzberg, 1959; Steijn & Groeneveld, 2013, p. 188). Uit de interviews blijkt dat in het onderwijs beide soorten factoren aanwezig zijn, waarbij de werkintrinsieke factoren in de meerderheid zijn (Tabel 1). Enkel binnen school 3 wordt een werkextrinsieke factor genoemd, namelijk innoveren om arbeidsprocessen te versnellen. De functionarissen willen met de innovatie verder allemaal een doel realiseren en bepaalde prestaties verbeteren, dit zijn beide werkintrinsieke factoren. Slechts één docent vermeldt dat er binnen school 1 ook geïnnoveerd wordt om “in een hogere salarisschaal te komen” ofwel innoveren om succesvol

te zijn. Uitspraken zoals “Ik innoveer onder andere omdat het mijn taak is” bevestigen dat innovatieontwikkeling in het onderwijs gebaseerd kan zijn op werkintrinsieke factoren.

Interessant is dat functionarissen in het voorgezet onderwijs dus extrinsiek gemotiveerd worden voor een innovatie vanuit het werk dat zij doen, en de taken en verantwoordelijkheden die daarbij horen, en intrinsiek gemotiveerd worden vanuit een persoonlijke motivatie. Dit sluit aan bij de literatuur waarin een onderscheid wordt gemaakt in intrinsieke motivatie (de motivatie ligt in de persoon) en werkintrinsieke motivatie (de motivatie ligt in het werk) (Amabile et al., 1994; Deci, 1971; Herzberg, 1959).

Tabel 1

Het aantal keer dat tijdens de interviews de variabelen intrinsieke motivatie, extrinsieke motivatie, werkintrinsieke factoren en werkextrinsieke factoren en het nieuwe inzicht interactie tussen intrinsiek een extrinsieke motivatie worden genoemd.

Variabelen		Adviseurs	School 1	School 2	School 3	School 4	School 5	Totaal
	Intrinsieke motivatie	1	12	11	7	5	8	44
	Extrinsieke motivatie	13	11	12	12	7	8	63
	Werkintrinsieke factoren	11	11	11	12	7	8	60
	Werkextrinsieke factoren	2	0	0	3	0	0	5
<i>Nieuw inzicht</i>	Interactie tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie	2	5	2	2	3	1	15

5.2.2 *Welke verschillen in de soort motivatie om te innoveren zijn er te vinden tussen de functionarissen?*

Uit het theoretisch kader is gebleken dat de motivatie om te innoveren kan verschillen tussen functionarissen in een organisatie (Diephuis & Van Kasteren, 2004). Uit de interviews blijkt dat docenten, het middenmanagement, de schoolleiding en schoolbestuurders uit alle casussen innoveren vanuit een combinatie van intrinsieke en extrinsieke motivatie. In Tabel 2 zijn de resultaten van de crosscase-analyse van de tweede deelvraag weergegeven. Hierin is te zien dat binnen twee van de vijf scholen wordt aangegeven dat bestuurders en middenmanagers meer zouden innoveren vanuit extrinsieke motivatie, daarentegen zouden docenten meer innoveren vanuit intrinsieke motivatie. Top-down innovaties zouden namelijk doorgevoerd worden vanwege een verplichting, terwijl bottom-up innovaties doorgevoerd zouden worden omdat de docenten de lessen willen verbeteren. Bestuurders en middenmanagers zouden bij innovatie meer rekening houden met de beoordeling van de onderwijsinspectie en de noodzaak voor een innovatie, dan docenten. Binnen twee scholen wordt dus een verschil in de soort motivatie gevonden tussen functionarissen, zie Tabel 2.

Het onderscheid in de motivatie tussen de functionarissen wordt inzichtelijk op het moment dat de doelen die men probeert te realiseren en de prestaties die men probeert te leveren met de innovatie nader geanalyseerd worden. Waar docenten vooral innoveren vanuit het idee dat zij daarmee iets voor de individuele leerlingen betekenen, innoveren bestuurders vooral vanuit het idee dat zij daarmee de concurrentiekracht vergroten of bij de maatschappelijk en technologische ontwikkelingen aansluiten. De discrepantie in redenen voor innovatie is volgens enkele geïnterviewden te verklaren uit de verschillende rollen en verantwoordelijkheden die de functionarissen binnen een school vervullen. Het verschil in de motivatie achter innovatie ligt volgens de functionarissen dus deels in hun functie.

Echter, herhaaldelijk blijkt uit de interviews dat ook binnen functies bepaalde medewerkers meer innovatief zijn dan anderen. Uit de wetenschappelijke literatuur blijkt dat er bij een innovatie drie groepen mensen te onderscheiden zijn, de voorlopers die vanuit een intrinsieke motivatie telkens opzoek zijn naar nieuw ideeën, een groep medewerkers die vanuit een extrinsieke motivatie telkens een afweging maakt en een groep achterlopers die weerstand vertonen tegen de innovatie (Diephuis & Van Kasteren, 2004). Uit de interviews blijkt dat deze drie groepen ook te onderscheiden zijn bij innovaties in het voortgezet onderwijs. Tevens blijkt dat volgens de geïnterviewden vaak dezelfde leraren mee gaan in

innovaties en dezelfde leraren niet mee gaan in innovaties. Hiervoor noemen de geïnterviewden verschillende oorzaken. Allereerst kan dit verklaard worden vanuit de opleiding van de docent, een docent die voor een vak gestudeerd heeft zou minder innovatief zijn dan een docent die de lerarenopleiding gedaan heeft. Ten tweede wordt genoemd dat medewerkers die een angst hebben voor het maken van fouten en voor risico's die de innovatie met zich mee brengt niet gemotiveerd zijn. Ten derde blijkt dat de groep medewerkers die niet betrokken zijn bij de innovatie vaak oudere medewerkers bevat, leeftijd zou dus ook een verklarende factor zijn. Ten vierde vertellen de geïnterviewden dat in een koplopersgroep mensen zitten die vanuit de affiniteit met het onderwerp innoveren, interesse in het onderwerp zou het verschil in motivatie dus ook kunnen verklaren. Tot slot worden de capaciteiten en de kwaliteiten van een persoon genoemd als mogelijke verklaring voor een intrinsieke motivatie voor innovatie. Persoonlijke eigenschappen worden dus genoemd als een verklaring voor een verschil in de motivatie om deel te nemen aan een innovatie, zie Tabel 2. Dit standpunt sluit aan bij de wetenschappelijke literatuur waaruit blijkt dat de motivatie van mensen per individu afhankelijk is van persoonlijke eigenschappen zoals de leeftijd, geslacht, risicoaversie, prestatiegerichtheid en ambitie (Carrasco, 2014; Kunz & Linders, 2013; Lawrence, 1972).

Een opmerkelijk onderscheid dat tijdens de interviews wordt gemaakt is het verschil tussen de motivatie vanuit zijn persoon en de motivatie vanuit zijn taak. Men kan vanuit zichzelf gemotiveerd zijn voor een innovatie en men kan vanuit zijn functie gemotiveerd zijn voor een motivatie. Dit wordt bevestigd door de wetenschappelijke literatuur uit het theoretisch kader waarin door Amabile et al. (1994) en Deci (1971) wordt beweerd dat de motivatie voor innovatie kan liggen in *de innovator* (intrinsiek of extrinsiek) en waarin door Herzberg (1959) wordt beweerd dat de motivatie voor innovatie kan liggen in *het werk* (werkintrinsieke factoren en werkextrinsieke factoren).

Tabel 2

Het aantal keer dat tijdens de interviews de variabele motivatie verschilt tussen functionarissen en het nieuwe inzicht motivatie verschilt afhankelijk van persoonlijke eigenschappen worden genoemd.

Variabelen		Adviseurs	School 1	School 2	School 3	School 4	School 5	Totaal
Nieuw inzicht	Motivatie verschilt tussen functionarissen	2	0	1	1	0	0	4
	Motivatie verschilt afhankelijk van persoonlijke eigenschappen	0	3	1	7	6	8	24

5.2.3 Welke verschillen in de soort motivatie om te innoveren zijn er te vinden gedurende het innovatieproces

Bhaduri en Kumar (2011) stellen dat wanneer een innovatie in drie fasen wordt gescheiden er bij de motivatie zogenaamde *motivation shifts* verschijnen. Uit de interviews blijkt dat deze motivation shift ook bij innovaties binnen vier van de vijf scholen gevonden kunnen worden en dat dit mogelijk een verschil in betrokkenheid van medewerkers veroorzaakt, zie Tabel 3. In de eerste fase van het model van Clark en Wheelwright (1993) zijn medewerkers voornamelijk intrinsiek gemotiveerd voor het bedenken van innovatieve ideeën. Deze groep bestaat uit medewerkers die enthousiast zijn voor de innovatie. Vervolgens is het management vanuit hun functie betrokken bij het eerste screen, waarbij zij gebaseerd op het strategisch schoolplan beslissen welke ideeën doorontwikkeld kunnen worden en welk doel er gerealiseerd dient te worden.

Daarentegen is de groep medewerkers die de innovatie heeft bedacht vaak minder of niet intrinsiek gemotiveerd voor het doorontwikkelen en de uitvoering van de innovatie. In de uitvoering zijn daarom vaak andere medewerkers betrokken dan bij de eerste fase. In de

uitvoering zijn zowel medewerkers die intrinsiek gemotiveerd zijn voor de uitvoering als medewerkers die extrinsiek gemotiveerd zijn voor de uitvoering betrokken. Deze wisseling in deelnemers tijdens het innovatieproces wordt waarschijnlijk veroorzaakt door het verschil in motivatie en heeft gevolgen voor de innovatie. De praktische uitwerking van de innovatie ziet er daardoor vaak anders uit dan hoe het als idee bedacht is of hoe het als concept ontwikkeld is. “Het kan daardoor zijn dat de persoon die de beweging in gang gezet heeft en het idee bedacht heeft, helemaal niet blij is met het eindresultaat” zegt één van de bestuurders. Dit kan gezien worden als een belemmering in de voortgang van het innovatieproces.

Opmerkelijk is dat drie keer wordt aangegeven dat er individuele innovators aanwezig kunnen zijn, zie Tabel 3. Deze individuele innovators doorlopen het gehele innovatieproces, zij bedenken een innovatie, gaan deze doorontwikkelen en voeren deze uit. Deze constatering wordt ondersteund door de theorie van Schumpeter (1934, p. 228, in Dixon, 2000) waarin staat dat individuele ondernemers innovatie initiëren. Er ontstaan daardoor verschillende kleinschalige innovatieprojecten binnen de school, dit is volgens de docenten een goede ontwikkeling. Het idee dat innovaties in de uitvoering klasoverstijgend dienen te zijn, is volgens de docenten dus niet altijd bevorderlijk voor innovatie omdat de intrinsieke motivatie in de innovatie dan afneemt.

Opvallend is daarnaast dat binnen vier scholen een aanpassing op het fasemodel van Clark en Wheelwright (1993) wordt gedaan, zie Tabel 3. Er wordt namelijk geconstateerd dat in het onderwijs innovaties vaak bedacht worden en vervolgens, zonder het idee eerst door te ontwikkelen of een conceptversie te ontwerpen, uitgevoerd worden. Het onderscheid tussen de doorontwikkeling en de uitvoering is in het onderwijs meestal niet zo scherp. Na de start van een innovatie wordt de innovatie telkens in kleine stapjes bijgesteld. Het doorontwikkelen van de innovatie geschiedt tegelijkertijd met de uitvoering, één van de geïnterviewden noemt dit: “Tijdens de verbouwing open zijn”. Fase 2 en fase 3 lijken dus samen te vallen bij innovaties binnen de scholen uit dit onderzoek. Als een innovatie start, dan verloopt het waarschijnlijk vervolgens via een incrementeel proces, waarbij middels kleine aanpassingen de innovatie telkens bijgesteld wordt (Lindblom, 1959). Ook Schumpeters gedachte over innovaties binnen gevestigde organisaties sluit hierbij aan (Fontana et al., 2012). Volgens Schumpeter verlopen innovaties namelijk volgens een proces van creatieve accumulatie, dit houdt in dat innovaties geleidelijk en via een incrementeel proces verlopen waarbij steeds verder voortgebouwd wordt op bestaande technieken.

Tabel 3

Het aantal keer dat tijdens de interviews de variabele motivation shift is aanwezig en de nieuwe inzichten verschil individuele innovators doorlopen innovatieproces en fase 2 en 3 vallen samen worden genoemd.

Variabelen		Adviseurs	School 1	School 2	School 3	School 4	School 5	Totaal
Nieuw inzicht	Motivation shift is aanwezig	2	3	0	5	5	4	19
	Individuele innovators doorlopen innovatieproces	0	0	0	0	1	2	3
	Fase 2 en 3 vallen samen	0	1	0	5	4	1	11

5.2.4 Leidt een verschil in de soort motivatie tot een ander type innovatie?

In het theoretisch kader is weergegeven dat functionarissen die innoveren vanuit verschillende soorten motivatie mogelijk andere prestaties leveren en dus mogelijk een ander type innovatie te weeg brengen. In tegenstelling tot deze aanname blijkt uit de interviews dat alle typen innovaties geïnitieerd worden vanuit een combinatie van intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie. Bovendien komen alle innovaties voort uit werkintrinsieke factoren. Er is dus geen verschil in de innovaties die voortkomen uit intrinsieke of extrinsieke motivatie te vinden binnen de voortgezet onderwijsinstellingen. Dit is weergegeven in Tabel 4 waarin tevens de nieuwe inzichten bij deze deelvraag worden weergegeven.

Toch blijken er binnen de geselecteerde scholen verschillende typen innovaties plaats te vinden. Het ontstaan van verschillende typen innovaties is mogelijk wel te verklaren vanuit de functie van de innovator, zo blijkt uit de interviews (Tabel 4). Docenten voeren eerder innovaties door op het gebied van didactiek en het management eerder vakgroepoverstijgend

zoals procesinnovaties of professionaliseringsinnovaties. Uit de interviews blijkt dat dit wordt veroorzaakt door de verschillende *doelen* en *mogelijkheden* die deze functies impliceren. Dit wordt ondersteund door de literatuur uit het theoretisch kader. Schmalenbach (2001) toont namelijk aan dat men bij innovatie afhankelijk is van drie aspecten namelijk: *willen*, *kunnen* en *mogen*. In aanvulling op dat onderzoek blijkt uit de interviews dat de doelen en de mogelijkheden, en dus het *willen* en *kunnen*, verschillen tussen functies. Dit veroorzaakt waarschijnlijk het verschil in het type innovatie.

Bovendien wordt het *kunnen* door Schmalenbach (2001) geformuleerd als: de benodigde kennis en vaardigheden voor innovatie, zoals creativiteit en context specifiek handelen. Uit de interviews blijkt dat benodigde mogelijkheden binnen scholen breder zijn dan die definitie van kunnen. De mogelijkheden hebben bijvoorbeeld ook betrekking op het beschikbare budget en tijd of draagvlak onder collega's. In aanvulling op de theorie van Schmalenbach (2001) blijkt dus dat de volgende vijf aspecten mogelijk verklarend zijn voor de start van een innovatie binnen de geselecteerde scholen: intrinsieke motivatie (willen), extrinsieke motivatie (een doel realiseren), kunnen (de kwaliteiten hebben), mogelijkheden (genoeg budget, tijd en draagvlak hebben), mogen (toestemming van leidinggevenden en externe partijen zoals ouders of gemeenten).

Een verschil in de soort motivatie leidt dus niet tot een ander type innovatie. Zoals weergegeven in Tabel 4 lijkt dit verschil wel van invloed te zijn op het succes dat de innovatie heeft. Wanneer een innovatie door een docent enkel gedreven is vanuit extrinsieke motivatie zou deze gedoemd zijn om te mislukken (Bolt et al., 2006, p. 25). Uit de interviews blijkt ook dat het van belang is dat de functionarissen vooral intrinsiek gemotiveerd zijn voor de innovatie om de kans van slagen te vergroten. Als men puur extrinsiek gemotiveerd is dan is er geen 'motor' die de innovatie drijft, waardoor de kans van slagen lager is. Innovaties waar de intrinsieke motivatie wel onder ligt zijn tevens makkelijker te implementeren. Als innovaties beginnen bij mensen die erg enthousiast over de innovatie zijn, dan verspreiden deze innovaties zich vaak makkelijker over de rest van de organisatie.

Tabel 4

Het aantal keer dat tijdens de interviews de variabele verschil in soort motivatie veroorzaakt verschil in type innovatie en de nieuwe inzichten verschil in functie veroorzaakt verschil in type innovatie en verschil in motivatie veroorzaakt verschil in succes van innovatie worden genoemd.

Variabelen		Adviseurs	School 1	School 2	School 3	School 4	School 5	Totaal
Nieuw inzicht	Vershil in soort motivatie veroorzaakt verschil in type innovatie	0	0	0	0	0	0	0
	Vershil in functie veroorzaakt verschil in type innovatie	2	2	0	3	0	2	9
	Vershil in motivatie veroorzaakt verschil in succes van innovatie	6	1	4	3	0	0	14

Enkele docenten geven tot slot aan dat het voor het slagen van de innovatie tevens belangrijk is dat het bottom-up geïnitieerd wordt, de reden die zij hiervoor noemen is: “Het is voor een innovatie belangrijk dat er draagvlak voor is binnen een team”. Dit sluit aan op de wetenschappelijke literatuur waaruit blijkt dat bij bottom-up innovatie een hoog draagvlak vanuit de medewerkers essentieel is (Gaynor, 2002).

5.3 Slotsom

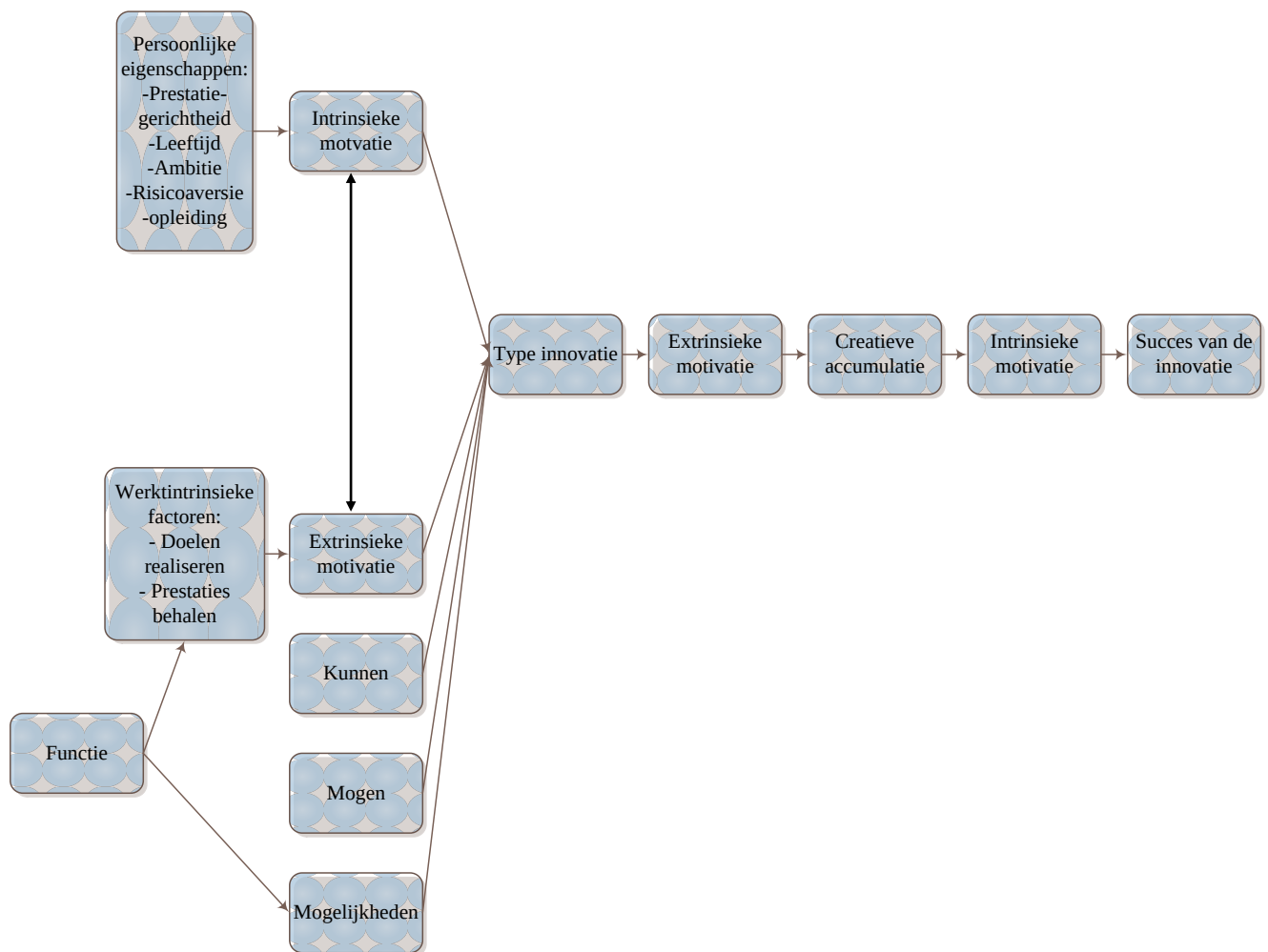
In paragraaf 5.2 is antwoord gegeven op de deelvragen vanuit een crosscase-analyse. Om een overkoepelend beeld van deze antwoorden te geven zal in deze paragraaf een verklarend model ontwikkeld worden. Dit is een herziening van het conceptueel model uit het theoretisch kader.

De initiatie van een innovatie blijkt afhankelijk van vijf aspecten namelijk intrinsieke motivatie, extrinsieke motivatie, kunnen, mogen en mogelijkheden. De *intrinsieke motivatie* houdt in dat men enthousiast is voor de innovatie en er een uitdaging of zelfexpressie in vindt. *Extrinsieke motivatie* houdt in dat men met de innovatie doelen wilt bereiken of streeft naar bepaalde opbrengsten. Het aspect *kunnen* houdt in dat de individuele medewerkers de benodigde kennis en vaardigheden bezitten om te innoveren. *Mogen* houdt in dat men toestemming heeft van leidinggevend en van externe partijen zoals ouders of gemeenten om te innoveren. Het aspect *mogelijkheden* houdt ten slotte in dat men voldoende budget, tijd en draagvlak bezit om de innovatie te kunnen starten. Uitsluitend op het moment dat deze vijf aspecten tegelijkertijd aanwezig zijn, zal een innovatie gestart kunnen worden. Dit principe blijkt voor alle typen innovaties te gelden, dit betekent dat een verschil in het type innovatie waarschijnlijk niet veroorzaakt wordt door de soort motivatie.

Daarnaast blijkt de intrinsieke motivatie afhankelijk is van de persoonlijke eigenschappen prestatiegerichtheid, leeftijd, ambitie, risicoaversie, interesse en opleiding. De functie van een medewerker blijkt niet van invloed op de intrinsieke motivatie. Wel blijkt de functie van invloed op de werkintrinsieke factoren en op de mogelijkheden van de functionaris. Uit de resultaten bleek namelijk dat de functionarissen verschillende mogelijkheden hebben. Zo is het voor docenten vaak niet mogelijk om procesinnovaties in te voeren, terwijl dit voor een bestuurder wel mogelijk is. Daarnaast blijkt dat afhankelijk van de functie een medewerker bepaalde doelen dienen te realiseren en prestaties dienen te behalen. Docenten trachten bijvoorbeeld meer differentiatie in de klas te realiseren, terwijl de bestuurders een duidelijke strategische positionering als doel heeft. Dit verschil in doelen en prestaties is vervolgens weer van invloed op de extrinsieke motivatie van de functionaris. Uit dit onderzoek blijkt dat de functie mogelijk de oorzaak is voor een verschil in het type innovatie. Met andere woorden: verschillende functionarissen starten verschillende typen innovaties.

Bovendien blijkt uit dit onderzoek dat de doorontwikkeling en uitvoering van de innovatie samenvallen en verlopen volgens creatieve accumulatie. Dit houdt in dat de innovatie een incrementeel proces volgt waarbij de innovatie telkens in kleine stappen wordt aangepast en bijgesteld. Bij de uitvoering van de innovatie blijkt men vaak extrinsieke gemotiveerd te zijn. Echter, op het moment dat men de doelen en opbrengsten realiseert verandert deze extrinsieke motivatie in intrinsieke motivatie. Deze intrinsieke motivatie bepaalt vervolgens waarschijnlijk het succes van de innovatie. Uit de interviews blijkt namelijk dat een hoge mate van intrinsieke motivatie een ‘vliegwiel’ creëert. Dit houdt in dat steeds meer medewerkers intrinsiek gemotiveerd raken voor de uitvoering van de innovatie, waardoor de innovatie steeds succesvoller wordt.

Tot slot is in het verklarend model uit Figuur 8 te zien dat de soort motivatie verandert gedurende het innovatieproces, er kan dus gesproken worden van een motivation shift.



Figuur 8. Het verklarend model voor innovatie in het voortgezet onderwijs.

6. Conclusie

6.1 Inleiding

Ter conclusie zal in dit hoofdstuk een terugblik worden gegeven op het onderzoek. In paragraaf 6.2 zullen de belangrijkste bevindingen van dit onderzoek kort beschreven worden, vervolgens zal in paragraaf 6.3 antwoord worden gegeven op de hoofdvraag van dit onderzoek. Tot slot zal in paragraaf 6.4 gereflecteerd worden op zowel de theorie als op de uitvoering van dit onderzoek.

6.2 Belangrijkste bevindingen

Er is in dit onderzoek op een verklarende wijze te werk gegaan. Daarbij is een bureauonderzoek uitgevoerd, bestaande uit een literatuurstudie en documentanalyse, en zijn 23 interviews afgenomen. In het theoretisch kader zijn de resultaten van de literatuurstudie weergegeven met daaruit volgend het conceptueel model. In het methodologisch kader zijn de relevante factoren uit het theoretisch kader geoperationaliseerd en zijn de casusselectie en wijze van dataverzameling beschreven. In het hoofdstuk 4 zijn per casus de resultaten van de interviews beschreven. In de resultaten van de crosscase-analyse zijn de bevindingen van de casussen vergeleken en is een overkoepelende weergave van de resultaten gegeven. Uiteindelijk is een verklarend model opgesteld.

In het verklarend model (Figuur 9) is weergegeven dat de initiatie van een innovatie waarschijnlijk afhankelijk is van vijf aspecten namelijk intrinsieke motivatie, extrinsieke motivatie, kunnen, mogen en mogelijkheden. De start van een innovatie wordt bepaald door de samenloop van deze vijf aspecten. De intrinsieke motivatie wordt door alle geïnterviewden een aantal keer genoemd en is daarom sterk van belang bij innovatie in het voortgezet onderwijs. Deze intrinsieke motivatie blijkt afhankelijk van de persoonlijke eigenschappen prestatiegerichtheid, leeftijd, ambitie, risicoaversie, interesse en opleiding. Binnen alle scholen wordt namelijk de constatering gedaan dat de soort motivatie afhankelijk is van deze persoonlijke eigenschappen. De functie van de medewerker blijkt, in tegenstelling tot de verwachting uit het theoretisch kader (zie Figuur 7), nauwelijks van invloed op de soort motivatie. Wel blijkt de functie de werkintrinsieke factoren en de mogelijkheden die een functionaris heeft voor de innovatie te beïnvloeden.

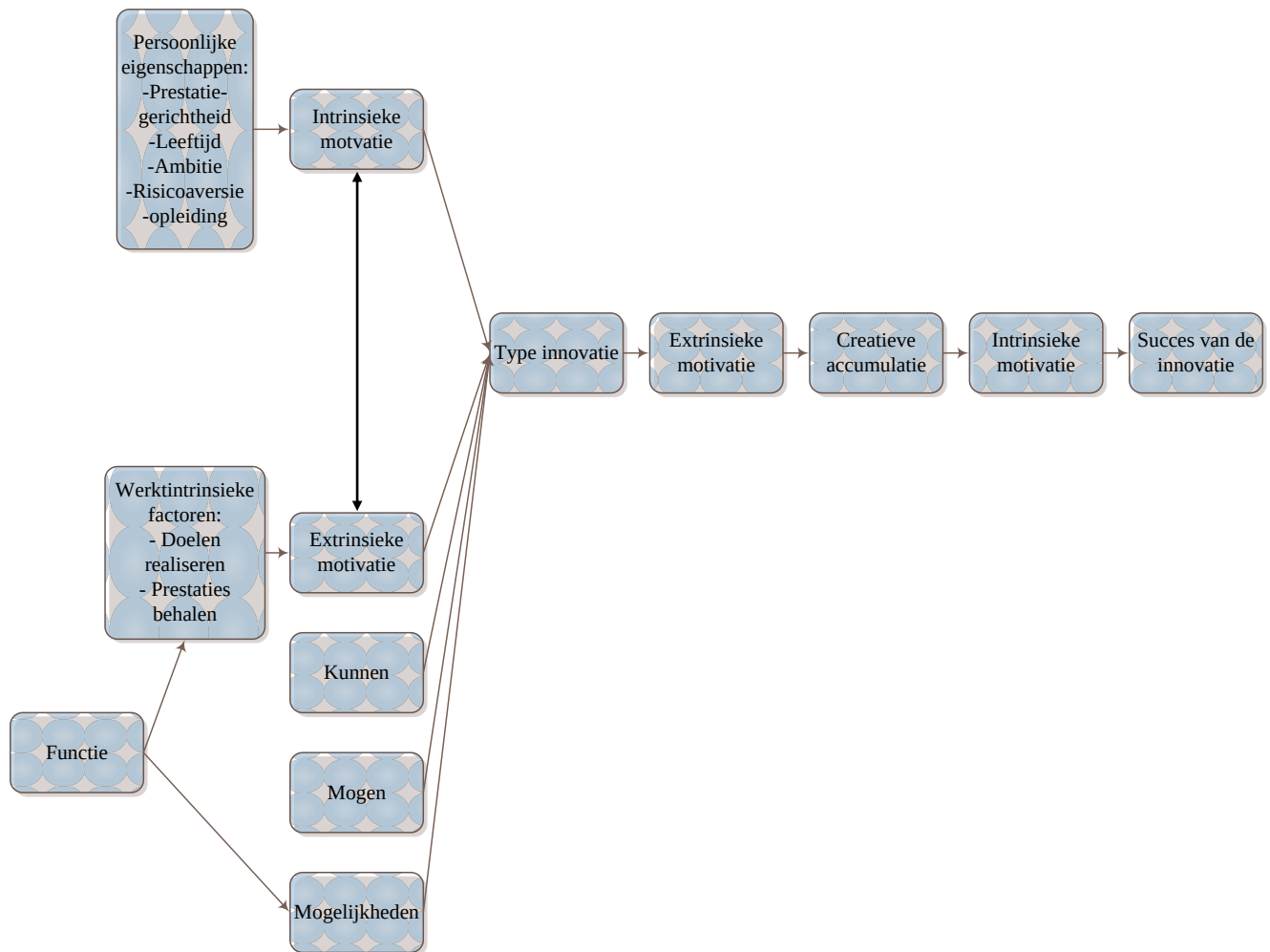
Hoewel uit het theoretisch kader is gebleken dat slechts een deel van de innovaties in de private sector verklaard kunnen worden door extrinsieke motivatie (Bhaduri & Kumar, 2011), wordt in de interviews op de voortgezet onderwijsinstellingen juist het belang van de extrinsieke motivatie benadrukt. De meerderheid van de functionarissen geeft aan dat plezier in een innovatie goed is, maar dat de innovatie wel een duidelijk doel moet realiseren. De extrinsieke motivatie blijkt afhankelijk van de werkintrinsieke factoren. Een verschil in de functie veroorzaakt via de werkintrinsieke factoren en extrinsieke motivatie een ander type innovatie, zo blijkt uit een aantal interviews.

Een belangrijke nieuwe bevinding is daarnaast dat binnen alle geselecteerde scholen wordt aangegeven dat de intrinsieke en extrinsieke motivatie in interactie staan. De intrinsieke motivatie wordt dus verhoogd door het behalen van de doelen. Tegelijkertijd wordt aangegeven dat de intrinsieke motivatie er ook voor zorgt dat de doelen gerealiseerd worden. Op deze wijze versterken de intrinsieke en extrinsieke motivatie elkaar.

Opmerkelijk is daarnaast dat binnen vier scholen een aanpassing op het fasemodel van Clark en Wheelwright (1993) wordt gedaan. De ontwikkeling en uitvoering van de innovatie blijken samen te vallen. Als een innovatie start, dan verloopt het vervolgens via een creatieve accumulatie. Hierbij wordt de innovatie middels kleine aanpassingen telkens bijgesteld.

Achter deze uitvoering van de innovatie blijkt vaak een extrinsieke motivatie te liggen. Echter, op het moment dat men doelen en opbrengsten realiseert verandert deze extrinsieke motivatie in intrinsieke motivatie. Deze bevinding wordt door bijna alle geïnterviewden genoemd en het is dus aannemelijk dat binnen de geselecteerde scholen een motivation shift aanwezig is.

De intrinsieke motivatie bepaalt tot slot het succes van de innovatie. Innovaties waar de intrinsieke motivatie onder ligt zijn tevens makkelijker te implementeren. Beide wordt in de helft van de interviews genoemd, het is daardoor waarschijnlijk dat een verschil in de motivatie een verschil in het succes van de innovatie veroorzaakt.



Figuur 9. Het verklarend model voor innovatie in het voortgezet onderwijs.

Een aantal theorieën kunnen het type innovatie, en de motivatie achter de innovatie, verklaren. De theorieën van Amabile et al. (1994) en Deci (1971) onderschrijven het onderscheid in intrinsieke en extrinsieke motivatie. De interactie tussen de intrinsieke en extrinsieke motivatie kan deels verklaard worden vanuit de theorie van Amabile et al. (1994) waarin wordt beschreven dat intrinsieke en extrinsieke motivatie tegelijk aanwezig kunnen zijn. De theorie van Herzberg (1959) verklaart de ontwikkeling van een innovatie vanuit de werkintrinsieke factoren. In aanvulling hierop verklaart het model van Schmalenbach (2001) een deel van de start van de innovatie vanuit de *kunnen*, *willen* en *mogen*. Het verloop van de innovatie kan mogelijk verklaard worden vanuit de theorieën van Schumpeter (in Fontana et al., 2012) en van Lindblom (1959) over creatieve accumulatie. Het verschil in de soort motivatie gedurende het innovatieproces kan verklaard worden door het onderzoek van Bhaduri en Kumar (2011) dat de motivaton shift in de private sector beschrijft. Tot slot kan

het succes van de innovatie verklaard worden uit de intrinsieke motivatie in de uitvoering en dit wordt ondersteund door het onderzoek van Bolt et al. (2006).

6.3 Beantwoording hoofdvraag

Nu de belangrijkste bevindingen zijn weergegeven kan er antwoord worden gegeven op de hoofdvraag. Het doel van de scriptie was: inzicht verkrijgen in de soorten motivatie voor innovatie in het voortgezet onderwijs en in welke typen innovaties volgen uit de verschillende soorten motivatie, om daarmee de kennis te vergroten en innovaties in het onderwijs te bevorderen ten einde de onderwijskwaliteit te verbeteren. Hiermee is getracht de volgende hoofdvraag te beantwoorden: Welke soorten motivatie hebben participanten voor innovatieontwikkeling in het voortgezet onderwijs en leidt een verschil in deze motivatie tot verschillende typen innovaties?

Uit dit onderzoek is gebleken dat participanten in het voortgezet onderwijs innoveren vanuit zowel intrinsieke als extrinsieke motivatie. Onder iedere innovatie ligt als motivatie enerzijds het plezier en de uitdaging die een medewerker in de innovatie vindt, anderzijds wordt er geïnnoveerd om een doel te bereiken dat buiten de innovatie ligt. Deze twee soorten motivatie blijken in interactie te staan met elkaar. De intrinsieke motivatie blijkt groter te worden door het behalen van de doelen. Tegelijkertijd blijkt de intrinsieke motivatie ervoor te zorgen dat de doelen sneller gerealiseerd worden. Daarnaast blijkt er een motivation shift bij innovaties in het voortgezet onderwijs aanwezig te zijn. Dit houdt in dat de soort motivatie gedurende het innovatieproces verschuift.

Bovendien blijkt dat alle typen innovaties geïnitieerd worden vanuit zowel intrinsieke motivatie als extrinsieke motivatie. Een verschil in het type innovatie wordt dus niet veroorzaakt door de soort motivatie. Het ontstaan van verschillende typen innovaties is waarschijnlijk wel te verklaren vanuit de functie van de innovator.

6.4 Reflectie

Tot slot zal er gereflecteerd worden op dit onderzoek. Allereerst zal de bijdrage van dit onderzoek centraal staan. Vervolgens zullen de theoretisch en onderzoeksmatige beperkingen van dit onderzoek belicht worden, waarna aanbevelingen voor vervolgonderzoek gedaan zullen worden.

6.4.1 *Bijdrage van dit onderzoek*

Tot op heden is er nog weinig onderzoek gedaan naar de motivatie bij innovatie in het voortgezet onderwijs. Dit onderzoek biedt een breder inzicht in de motivatie voor de ontwikkeling van een innovatie in het voortgezet onderwijs. Tevens is dit onderzoek een aanvulling door het onderscheid dat is gemaakt in intrinsieke en extrinsieke motivatie en doordat de gevolgen van dit onderscheid voor het type innovatie in kaart zijn gebracht. Bovendien heeft dit onderzoek verschillen in de soorten motivatie van de functionarissen binnen de scholen belicht. Ook dit is een bijdrage aan het huidige onderzoek naar innovaties in het voortgezet onderwijs dat zich slechts heeft gericht op determinanten voor innovaties voor de totale onderwijsinstelling (Blank et al., 2009, p. 66). Tot slot heeft dit onderzoek laten zien dat er bij innovaties in het voortgezet onderwijs sprake is van een motivation shift. Dit is tot op heden enkel in de private sector aangetoond, maar blijkt nu dus ook bij innovaties in het voortgezet onderwijs aanwezig te zijn.

Naast de aanvulling die dit onderzoek doet op de huidige wetenschappelijke literatuur, biedt dit onderzoek een bijdrage aan het vakgebied. Door het inzicht dat in dit onderzoek is verkregen kan de ontwikkeling van innovatie in het voortgezet onderwijs beter gestuurd worden. Door een betere sturing aan innovatieontwikkeling wordt de kans op een succesvolle uitkomst vergroot. Bovendien levert dit onderzoek een bijdrage aan het vakgebied door het inzicht dat dit onderzoek biedt in de vaardigheden die van de leerlingen verwacht worden in de 21^e eeuw en de veranderende omgeving waar deze leerlingen zich in bevinden (VO-raad, 2013). Op het moment dat de medewerkers van de scholen inzicht hebben in deze 21^e eeuwse vaardigheden, zoals innovativiteit, kunnen zij deze eenvoudiger overbrengen. Via deze weg zullen zij de onderwijskwaliteit kunnen verbeteren en daarmee een betere bijdrage leveren aan de lerende economie.

6.4.2 *Beperkingen van dit onderzoek*

Tijdens de interviews bleek dat de geïnterviewden allen een positieve houding hadden ten opzichte van innovatie. Opvallend was bovendien dat de geïnterviewde docenten voornamelijk jong waren. Uit het theoretisch kader is gebleken dat onder andere de factor leeftijd van invloed is op de motivatie voor innovatie. Doordat in dit onderzoek voornamelijk jonge docenten geïnterviewd zijn, neemt de representativiteit van de antwoorden van de geïnterviewden af.

Daarnaast is de generaliseerbaarheid van dit onderzoek beperkt. Gezien de onderzoeksperiode konden maximaal 5 casussen geselecteerd worden. Er is gekozen voor een selectie op basis van overeenstemming, omdat hiermee op de enkele factoren waaronder ze verschilden kon worden gefocust. Zo is er bijvoorbeeld gekozen voor het onderwijstype havo/vwo. De invloed van het schooltype op het type innovatie is daardoor uitgesloten in dit onderzoek. Echter, het is aannemelijk dat het type onderwijs wel van invloed is op het type innovatie. Dit onderzoek is daardoor tevens niet generaliseerbaar naar andere typen onderwijs. Vervolgonderzoek zal zich daarom kunnen focussen op de invloed van de verschillende typen onderwijs op het innovatietype dat ontwikkeld wordt.

Uit het theoretisch kader bleek dat er, gebaseerd op de agenderingsmodellen, verschillende mogelijkheden zijn om een innovatie te starten. Tijdens de uitvoering van dit onderzoek is het vermoeden ontstaan dat een innovatie mogelijk start volgens het stromenmodel. Hierbij treffen drie stromen elkaar op een onvoorspelbaar moment, waardoor een innovatie zou kunnen ontstaan. De onderzoeksperiode van dit onderzoek was te beperkt om te toetsen of dit vermoeden klopte, wel zou dit een aanknopingspunt kunnen zijn voor vervolgonderzoek.

6.4.3 Aanbeveling voor vervolgonderzoek.

Om gedetailleerd inzicht te krijgen in de motivatie achter innovatie in het onderwijs is het relevant dat vervolgonderzoek zich focust op verschillende typen onderwijs, zoals vmbo en praktijkonderwijs en dit vergelijkt met de resultaten uit dit onderzoek. Dit onderzoek kan daarbij dienen als eerste aanzet. Om een echte aanvulling te zijn op dit onderzoek is het van belang om in de toekomst voort te bouwen op de methodologie van dit onderzoek, waarbij gelet wordt op de representativiteit van de respondenten.

Op het moment dat men tot in detail weet op welke wijze een innovatie tot stand komt, is het makkelijker om de ontwikkeling van een innovatie te sturen. Het is daarom, tot slot van belang dat vervolgonderzoek toetst welk agenderingsmodel van toepassing is bij de ontwikkeling van een innovatie in het voortgezet onderwijs.

Literatuurlijst

Academische literatuur

- Amabile, T. M. (1997). Motivating Creativity in Organizations: On Doing What You Love and Loving What You Do. *California Management Review*, 40 (1), 39 – 58.
- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A. & Tige, E. M. (1994). The Work Preference Inventory: Assessing Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (5), 950-967.
- Arena, R. & Dangel-Hagnauer, C. (2002). *The Contribution of Joseph A. Schumpeter to Economics*. Londen: Taylor & Francis Group. Verkregen op 1 april 2015 van: https://books.google.nl/books?id=i-OAAGAAQBAJ&pg=PA25&lpg=PA25&dq=the+creation+and+implementation+of+new+combinations+schumpeter&source=bl&ots=JkCy33f5u6&sig=nBf62CvLclakbW9jN5gfNalPI_Y&hl=nl&sa=X&ei=qdEbVd62M4zdauj5gMgG&ved=0CEgQ6AEwBA#v=onepage&q=the%20creation%20and%20implementation%20of%20new%20combinations%20schumpeter&f=false
- Arrow, K. (1962). *Economic Welfare and the Allocation of Resources for Invention*. Princeton: Princeton University Press. Verkregen op 4 maart 2015 van: <http://www.nber.org/chapters/c2144.pdf>
- Bhaduri, S. & Kumar, H. (2011). Extinsic and intrinsic motivations to innovate: tracing the motivation of ‘grassroot’ innovators in India. *Mind & Society*, 10, 27-55. DOI: 10.1007/s11299-010-0081-2
- Blank, J., Haelermans, C. & Van Hulst, B. (2009). *Innovatiekracht van het voortgezet onderwijs*. Utrecht/Delft: VO-raad/Instituut voor Publieke Sector Efficiëntie Studies.
- Blauwhof, G. (n.d.). Innovatie 3.0: innoveren en ondernemen in de 21^e eeuw. Verkregen op 4 maart 2015 van: http://www.dehaagsehogeschool.nl/xmsp/xms_itm_p.download_file?p_itm_id=91383
- Bleijenbergh, I. (2013). *Kwalitatief onderzoek in organisaties*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom.

- Bolt, L., Studulski, F., Vegt, A-L & Bontje, D. (2006). *De betrokkenheid van de leraar bij onderwijsinnovaties*. Verkregen op 18 maart 2015 van: <http://www.rijksoverheid.nl/bestanden/documenten-en-publicaties/rapporten/2006/07/04/de-betrokkenheid-van-de-leraar-bij-onderwijsinnovaties/leraar-en-onderwijsinnovaties.pdf>
- Brem, A. (2008). *The Boundaries of Innovation and Entrepreneurship*. Wiesbaden: Erlangen-Nürnberg.
- Buijs, J. (2004). Hoe wordt mijn organisatie duurzaam innovatief? Verkregen op 3 maart 2015 van: <http://www.managementexecutive.nl/artikel/2980/Hoe-wordt-mijn-organisatie-duurzaam-innovatief/artikel/2980/Hoe-wordt-mijn-organisatie-duurzaam-innovatief>
- Burgmans, H. & Steenvoorde, M. (2013). Versterken van het innovatievermogen van onderwijsinstellingen. *Onderwijsinnovatie*, 4, 35-38.
- Carrasco, I. (2014). Gender gap in innovation: an institutionalist explanation. *Management Decision*, 52 (2), 410 – 424.
- Chen, C-A (2014). Nonprofit Managers' Motivational Styles: A View Beyond the Intrinsic-Extrinsic Dichotomy. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 43(4), 737–758. DOI: 10.1177/0899764013480565
- Clark, K.B. en S.C. Wheelwright (1993). *Managing New Product and Process Development; Text and cases*. Harvard: Harvard Business School
- Cozijnsen, A. J. & Vrakking, W. J. (1992). *Innovatievermogen meten: het DIVO-instrument*. Alphen aan den Rijn: Samson Bedrijfsinformatie bv. Verkregen op 10 maart 2015 van: <http://www.managementexecutive.nl/downloaden/3908/Innovatievermogen-meten-het-DIVO-instrument%C2%A9>.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18 (1), 105-115.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development and Health. *Canadian Psychology*, 49 (3), 182-185. DOI: 10.1037/a0012801
- Dixon, D. F. (2000). Schumpeter—Fifty Years Later. *Journal of Macromarketing*, 20 (1), 82-88.

- Dienst Uitvoering Onderwijs (2013). *Leerlingen per vestiging en bevoegd gezag*. Verkregen op 3 juni 2015 van:
https://duo.nl/organisatie/open_onderwijsdata/databestanden/vo/leerlingen/default.asp
- Drucker, P.F. (1993). *The post-capitalist society*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, 14 (4), 532-550.
- Evers, J. (2007). *Kwalitatief interviewen: kunst én kunde*. Den Haag: Uitgeverij LEMMA
- Evers, E. Staa, J. van. (2010). ‘Thick analysis’: strategie om de kwaliteit van kwalitatieve data-analyse te verhogen. *KWALON*, 15, (1), 5-12.
- Evets, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59 (4), 406-422
- Fontana, R., Nuvolari, A., Shimitzu, H. & Vezzulli, A. (2012). Schumpeterian patterns of innovation and the sources of breakthrough inventions: Evidence from a Data-Set of R&D Awards. *Journal of Evolutionary Economics*, 22 (4), 785-810.
- Fullan, M.G. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassel.
- Gagne, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26 (4), 331-362. DOI: 10.1002/job.322
- Gaynor, G. H. (2002). *Innovation by Design: What It Takes to Keep Your Company on the Cutting Edge*. New York: Amacon New York
- Gaynor, G. H. (2013). Innovation: top down or bottom-up. *Engineering Management Review*, 41 (3), 5-6, DOI: 10.1109/EMR.2013.2274676
- Gaynor, G. H. (2014). Innovation: transition from bottom-up to top-down innovation. *Engineering Management Review*, 42 (1), 5-7. DOI: 10.1109/EMR.2014.2300253
- Giddens, A. (1994). *Living in a post-traditional society*. In: U.Beck, A.Giddens en S. Lash (eds.), *Reflexive modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press- Blackwell.
- Groenewegen, G. & Langen, F. (2012). Critical Success Factors of the Survival of Start-Ups with a Radical Innovation. *Journal of Applied Economics and Business Research*, 2 (3), 155-171. Verkregen op 7 april 2015 van:

http://www.aebrjournal.org/uploads/6/6/2/2/6622240/4_makale_critical_success_factors_of_the_survival_of_start.pdf

- Grupp, H. (1998). *Foundations of the Economics of Innovation*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Limited
- Hak, T. (2007). Theorie toetsen in kwalitatief onderzoek. *KWALON*, 12 (3), 5-13. Verkregen op 15 april 2015 van:
http://www.boomlemmatijdschriften.nl/tijdschrift/KWALON/2007/3/KWALON_2007_012_003_002
- Healermans, C. M. G. (2012). *On the productivity and efficiency of education: the role of innovations in Dutch secondary education*. Maastricht: TIER
- Herzberg, J. (1959). *The motivation to work*. New York: John Wiley & Sons
- Kunz, J. & Linders, S. (2013). With a view to make things better: individual characteristics and intentions to engage in management innovation. *Journal of Management & Governance*, 19 (3), 525-556. DOI: 10.1007/s10997-013-9280-7
- Hoogerwerf, A. & Herweijer, M. (2003). *Overheidsbeleid*. Deventer: Wolters Kluwer Nederland
- Hoijtink, M. (2009). Innovatie. *Maatwerk*, 10 (4), p. 15.
- Inspectie van het Onderwijs (2013). *Zoek en vergelijk*. Verkregen op 1 juni 2015 van:
<http://www.onderwijsinspectie.nl>
- Jong, J. P. J. & Marsili, O. (2006). The fruit flies of innovations: A taxonomy of innovative small firms. *Research Policy*, 35 (2), 213-229. DOI: 10.1016/j.respol.2005.09.007
- Karsten, (1999). Neoliberal reform in the Netherlands. *Comparative education*, 35(3), 307-317. DOI: 10.1080/03050069927847
- Kessels, J.W.N. & Verloop, N. (2006). Opleidingskunde: ontwikkelingen rond het opleiden en leren van professionals in onderwijs en bedrijfsleven. *Pedagogische Studiën*, 83, 301-321.
- Kleinginna, P. R. & Kleinginna, A. M. (1981). A Categorized List of Motivation Definitions, with Suggestions for a Consensual Definition. *Motivation and Emotion*, 5 (3), 263-291.

- KPC Groep (2013). *Scan Innovatievermogen Onderwijs*. Verkregen op 11 maart 2015 van: <http://www.kpcgroep.nl/beroepsonderwijs/kwaliteit-team-en-docent/sociale-innovatie/innovatiescan.aspx>
- Landelijk Actie Komitee Scholieren (2010). *Schoolgrootte uit leerlingperspectief*. Verkregen op 13 april 2015 van: http://www.laks.nl/uploads/pdf/Publicaties/Schoolgrootte%20uit%20leerlingperspectief_rapport%20def_april%202010.pdf
- Lawrence, A. C. (1972). Individual Differences in Workmotivation. *Human Relations*, 25 (4), 327-335. DOI: 10.1177/001872677202500403
- Lepper, M. & Greene, D. (1978). Overjustification research and beyond: Toward a means-ends analysis of intrinsic and extrinsic motivation. In M. Lepper & D. Greene (Eds.), *The hidden costs of reward* (pp. 109-148). Hillsdale: Erlbaum
- Lindblom, C. E. (1959). The Science of “Muddling Through”. *Public Administration Review*, 19 (2), 79-88.
- Lissy, W. E. (1993). Currents in Compensation and Benefits. *Compensation & Benefits Review*, 25 (2), 9-17.
- Machiavelli (1532). *Il Principe*. Verkregen op 16 juli 2015 van: http://history-world.org/The_Prince_T.pdf
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2007). *Rapport LeerKracht*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap & VO-raad (2014). *Klaar voor de toekomst! Samen werken aan onderwijskwaliteit*. Verkregen op 22 januari 2015 van: <http://www.klaarvoordetoekomstvo.nl/publieksversie/>
- Nieuwenhuis, M. A. (2006). *The Art of Management*. Verkregen op 4 augustus 2015 van: http://123management.eu/0/040_mensen/a400_mensen_19_motivatatie_klassiek.html
- Noordegraaf, M. & Wit, B. (2013). Van maakbaar naar betekenisvol bestuur. Een achtergrondstudie naar (keten) governance en nieuw publiek management en de gevolgen voor toezicht en evaluatie. in: Welp, P., Bokhorst, M. Faddegon, K. de Goede, P. Ijskes, E. & Knottnerus, A. (red.). *De staat van toezicht. Sector en themastudies*. (pp 383-417) Amsterdam: Amsterdam University Press.

- Osborne, S.P., Radnor, Z. & Nasi, G. (2013). A New Theory for Public Service Management? Toward a (Public) Service-Dominant approach. *American Review of Public Administration*, 43(2), 135– 158.
- Putnam, L. S. (2013). Work values: Their emergence and their consequences for labour market behavior.
- Reiss, S. (2012). Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Teaching of Psychology*, 39 (2), 152-156. DOI: 10.1177/0098628312437704
- Remmers, N. & Groenland, E. (2006). De steekproeftrekking en de selectie van respondenten in commercieel kwalitatief onderzoek. *KWALON*, 11(3), 21-26
- Sandberg, B. (2008). *Managing and Marketing Radical Innovations*. Oxon: Routledge.
- Sansone, C. & Harackiewicz, J. M. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation. The search for optimal motivation and performance*. San Diego: Academic Press
- Saren, M. A. (2007). A classification and review of models of the intra-firm innovation process. *R & D Management*, 14 (1), 11-24. DOI: 10.1111/j.1467-9310.1984.tb00504.x
- Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2010). *Methoden en technieken van onderzoek*. Amsterdam: Pearson Education Benelux
- Schmalenbach, M. (2001). *A New Model For Workplace Innovation*. Bristol: Bristol University. Thesis
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meese, J. L. (2008). *Motivation in education: theory, research and applications*. Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall
- Sleegers, P. & Ledoux, G. (n.d.) Innovatie in het primair onderwijs: strategieën, ervaringen en aanbevelingen. Een literatuurstudie naar werkzame principes. Verkregen op 22 januari 2015 van: <https://www.leraar24.nl/leraar24-portlets/servlet/document?id=084420cf-9125-4650-9ade-f4c2631837f1>
- Steijn, B. & Groeneveld (2013). *Strategisch HRM in de publieke sector*. Assen: Van Gorcum
- Swanborn, P. G. (1999). *Evalueren*. Amsterdam: Boom Lemma Uitgevers
- Swedberg, R. (1991). *Schumpeter. A Biography*. New Jersey: Princeton University Press
- Thiel, S. (2010). *Bestuurskundig onderzoek: een methodologische inleiding*. Bussum: Coutinho.

- Tidd, J., J. Bessant en K. Pavitt (2005). *Managing innovation, Integrating technological, market and organizational change*. Chichester: John Wiley and Sons, Ltd.
- Trautfler, G., & Tschirky, H. P. (2007). *Sustained Innovation Management*. New York: Palgrave MacMillan.
- VO-Raad (2013). Onderwijs & ondernemen in de samenleving van de 21 eeuw. Verkregen op 10 maart 2015 van: <http://www.vo-raad.nl/userfiles/bestanden/Over%20de%20VO-raad/MAR/22102013-Onderwijs-ondernemen-in-de-samenleving-van-de-21ste-eeuw.pdf>.
- Wong, P. K., Lee, L., & Foo, M. D. (2008). Occupational Choice: The Influence of Product vs. Process Innovation. *Small Business Economics*, 30, 267-281. DOI: 10.1007/s11187-006-9044-8
- Wetenschappelijk Raad voor het Regeringsbeleid (2013). *Naar een lerende economie. Investeren in het verdienvermogen van Nederland*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Geraadpleegde documenten van de onderwijsinstellingen

School 1:

- Website
- Schoolplan met teamplannen 2010-2014

School 2:

- Website
- Sectorplan havo vwo 2014-2015

School 3:

- Website
- Schoolontwikkelingsplan 2013-2016
- Activiteitenplan onderbouw havo 2014-2015
- Activiteitenplan bovenbouw havo 2014-2016
- Activiteitenplan onderbouw vwo 2014-2015
- Activiteitenplan bovenbouw vwo 2014-2015

School 4:

- Website
- Schoolplan 2014-2018

School 5:

- Website
- Schoolplan 2010-2014

Bijlage A

In deze bijlage is per school weergegeven welke functionarissen is geïnterviewd. Een x geeft aan dat de functionaris wel is geïnterviewd.

<i>Functionaris</i>	<i>School 1</i>	<i>School 2</i>	<i>School 3</i>	<i>School 4</i>	<i>School 5</i>
<i>Bestuurder</i>	x	x	x		
<i>Directeur</i>	x	x	x	x	x
<i>Middenmanager</i>	x	x	x	x	x
<i>Docent</i>	x	x	x	x	x

Bijlage B

Oriënterend interview verloop

Deelnemer:

Inleiding:

- Bedankt deel wilde nemen aan dit interview
- Ik ben Didi Claessens, stagiair bij KPC Groep, bij Hans Burgmans. vanuit de opleidingen pedagogische wetenschappen en bestuurskunde op de Radboud universiteit
- Voor mijn afstudeerscriptie houd ik mij bezig met innovaties in het onderwijs en dan met name de motivatie achter innovaties in het voortgezet onderwijs.
- Motivatie betekent hierbij: de reden waarom iemand een actie start en volhoudt. Deze motivatie wil ik gaan onderzoeken via interviews bij verschillende medewerkers van ongeveer vijf voortgezet onderwijsinstellingen.
- Dit interview is voor mij een soort test en helpt mij daarnaast om een goed beeld te krijgen van innovaties in het voortgezet onderwijs en hoe er over innovatie gedacht wordt.
- Hans heeft mij aanbevolen eens met u te gaan praten, vandaar dat jij geselecteerd bent voor dit testinterview.
- Het doel van dit interview is dus voornamelijk verkennend.
- Graag zou ik het gesprek willen opnemen. Als ik de informatie later nodig heb, dan kan ik het alsnog mee kan nemen in mijn onderzoek. Deze informatie zal dan, enkel als het nodig blijkt, uiteraard anoniem verwerkt worden. Geeft u toestemming hiervoor?
- Heb je interesse in het uiteindelijke rapport?
- Ik zal eerst beginnen met wat korte vragen om een aantal feitelijke gegevens vast te leggen, vervolgens zal ik een aantal vragen over innovaties stellen. Ik wil je vragen zo volledig mogelijk antwoord te geven.
- Heb je tot zo ver vragen?

Interviewvragen:

- Wat is volgens jou innovatie in het voortgezet onderwijs?
- Wie innoveert er binnen de onderwijsinstelling voornamelijk?
- Welke soorten innovaties zie je?
- Welke motivatie zit daarachter? Welke redenen hebben medewerkers in onderwijsinstellingen voor het starten en volhouden van innovaties?
- Hoe verschilt de motivatie van docenten, middenmanagers, directeuren en schoolbesturen bij innovaties?
- Zijn er verschillen in de innovaties wanneer ze opgelegd zijn of wanneer ze voortkomen uit eigen wil van de medewerker? Bij ja, welke verschillen?
- Dit waren mijn vragen aan jou, heb jij nog toevoegingen?

- Waarom zou het voor een schoolleider interessant zijn om hier met mij over te praten?

Afronding

- Bedankt voor de informatie en voor je tijd.
- De informatie uit dit gesprek zal ik dus waarschijnlijk puur verkennend gebruiken en enkel als het nodig is zal ik het (anoniem) verwerken.
- Ik zal u rond augustus het totale verslag toesturen.

Bijlage C

Interviews innovatie in het voortgezet onderwijs

Deelnemer:

Inleiding:

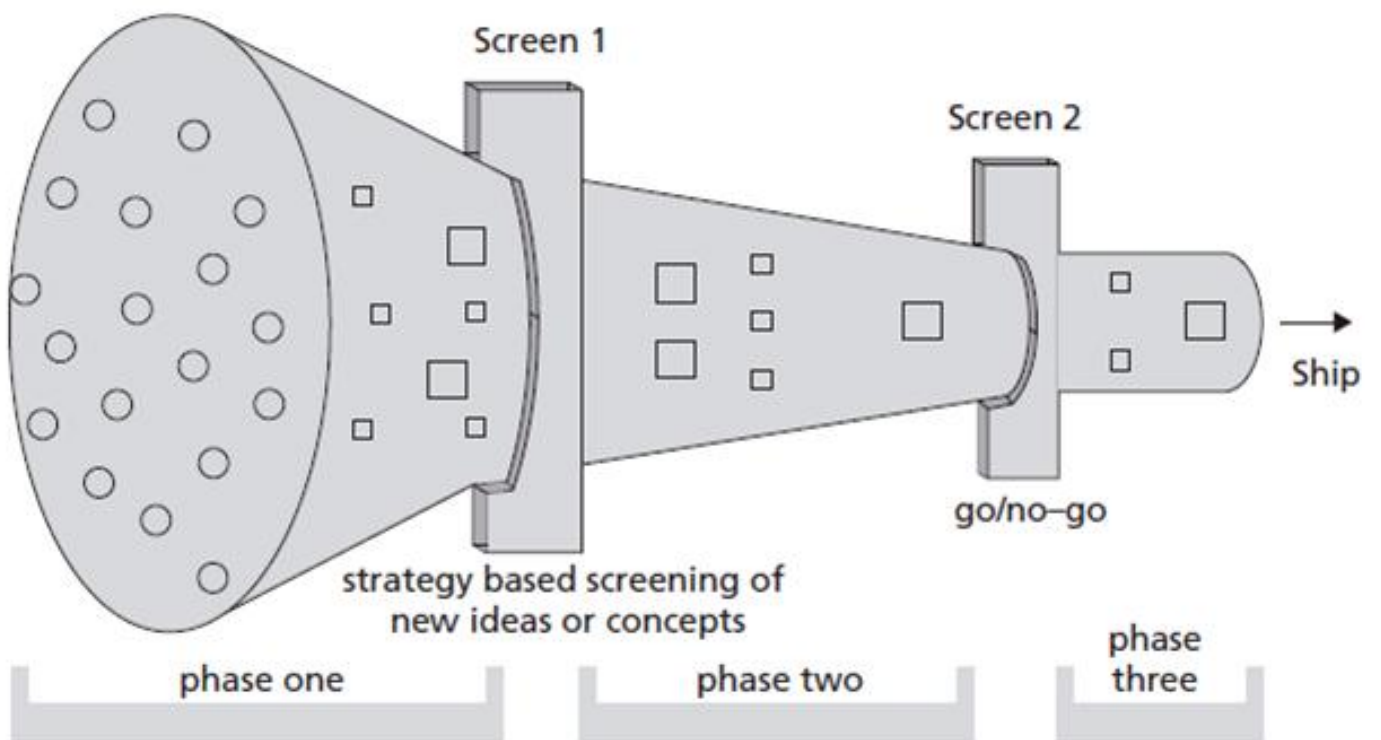
- Bedankt deel wilde nemen aan dit interview
- Eerst zal ik een inleiding en wat achtergrondinformatie geven bij dit interview, vervolgens zal ik een aantal vragen over innovaties stellen.
- Ik ben Didi Claessens, stagiaire bij KPC Groep, bij Hans Burgmans. vanuit de opleidingen pedagogische wetenschappen en bestuurskunde op de Radboud universiteit
- Voor mijn afstudeerscriptie houd ik mij bezig met innovaties in het onderwijs en dan met name de waarom wordt er geïnnoveerd in het voortgezet onderwijs.
- Innovatie betekent hierbij: de introductie van een nieuw proces of product en/of een substantiële verandering van een bestaand proces of product. Deze reden achter innovatie wil ik gaan onderzoeken via interviews bij verschillende medewerkers van ongeveer vijf voortgezet onderwijsinstellingen.
- Dit interview is voor mij onderdeel van dat onderzoek en helpt mij om een goed beeld te krijgen van innovaties in het voortgezet onderwijs en de motivatie die daar achter ligt.
- Ik heb een selectie van scholen gemaakt op basis van ligging, leerlingaantal, uw school valt binnen deze selectie. Binnen de geselecteerde scholen zal ik interviews afnemen bij docenten, middenmanagers, directeuren en schoolbesturen. Vandaar dat u geselecteerd bent voor dit testinterview.
- Het doel van dit interview is dus voornamelijk inzicht verkrijgen in de motivatie achter innovatie bij u en binnen uw school.
- Graag zou ik het gesprek willen opnemen, zodat ik het makkelijker mee kan nemen in mijn onderzoek. Deze informatie zal uiteraard anoniem verwerkt worden, dit interview zal niet tot u te herleiden zijn. Geeft u hier toestemming voor?
- Heeft u interesse in het uiteindelijke rapport? Ja / nee
- Heeft u tot zo ver vragen?
- Dan zullen we starten met het interview, Ik wil u daarbij vragen zo volledig mogelijk antwoord te geven.

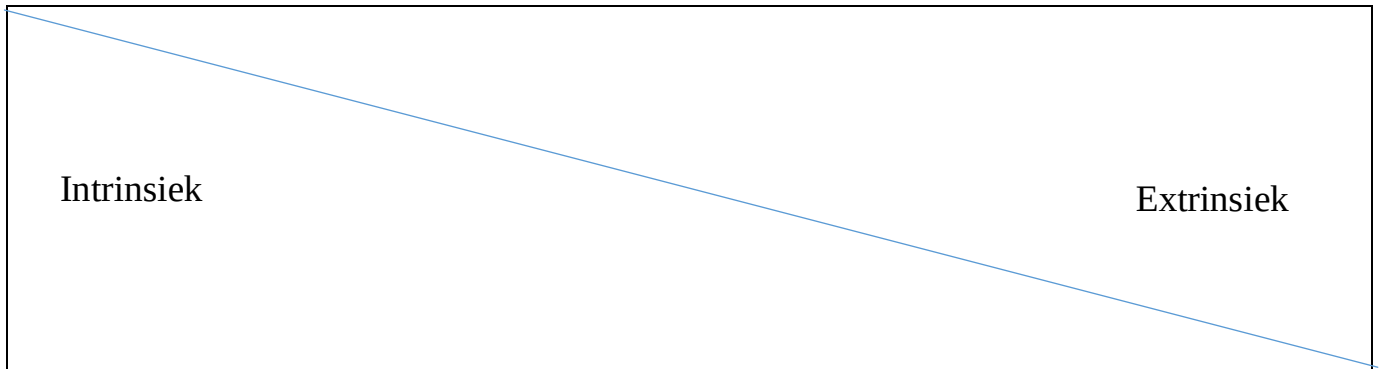
Interviewvragen:

Onderwerpen	Interviewvragen
Inleidende vragen	○ Kunt u een voorbeeld noemen van een succesvol innovatieproces? <i>Waar ging veel goed, hoe/waarom kwam het tot stand en wat maakte dat het goed ging?</i> ○ Ligt daar een visie onder? ○ Zelfde bij waar het minder goed ging? <i>En waardoor kwam dat?</i>
Motivatie voor innovatie	○ Bij welke innovaties bent u op dit moment sterk betrokken? ○ Wat is het doel van deze innovatie(s)? <i>Wat probeert u ermee te bereiken?</i> ○ Bij wie lag het initiatief voor de innovatie(s)? <i>Komt die van onderop of van bovenaf?</i> ○ En wat betekent dat voor u? ○ Welke rol heeft u in het innovatieproces(sen)? ○ Waarom bent u met deze innovatie(s) bezig? <i>Welke redenen: functie, persoonlijk, betrokken, rationeel, normatief</i> ○ Heeft u een afweging gemaakt voordat u startte met de innovatie(s)? <i>Hoe verloopt die afweging?</i> ○ Heeft u wel eens besloten niet deel te nemen aan een innovatie, waarom was dat?
Motivation shift	○ In de literatuur worden deze fasen van innovatie onderscheiden <i>Werkblad</i> ○ Herkent u dit? ○ In welke fase bevindt de innovatie (waar hij nu bij betrokken is) zich op dit moment? ○ Is er een innovatie die zich in een andere fase bevindt? ○ Waarom bent u met deze innovatie bezig?
Vershil in motivatie voor innovatie	○ Bij wie binnen uw onderwijsinstelling ligt de trekkracht van innovatie? <i>docenten, middenmanagers, directeuren en schoolbesturen</i> ○ Waarom zou hij/zij innoveren? ○ Denkt u dat er een verschil is in de motivatie van docenten, middenmanagers, directeuren en schoolbesturen bij innovaties? <i>Zoja, op welke wijze verschilt de motivatie? En waarom?</i>
Beïnvloeding van motivatie voor innovatie	○ Hoe kunt u gestimuleerd worden om te innoveren? ○ En hoe zit dit bij uw collega's? <i>Geldt dit bij hun ook?</i> ○ Bevordert u anderen om te starten met een innovatie of deze vol te houden? En werkt dit? ○ Waardoor wordt u belemmerd voor innovatie? <i>Wanneer zult u juist niet innoveren? Wat moet er juist niet gebeuren als u wilt innoveren?</i> ○ Dit was mijn laatste vraag aan u, heeft u nog opmerkingen of toevoegingen?

Afronding

- Dan is dit het eind van het interview.
- De informatie uit dit gesprek zal dus anoniem verwerkt worden
- Hier zal ik een gespreksverslag van typen en die zal ik u toesturen, u kunt dan nagaan of de informatie zoals die verwerkt is klopt of niet.
- Daarnaast zal ik u wat informatie over innovatie in het voortgezet onderwijs toesturen.
- Ik zal u rond augustus het totale verslag toesturen.
- Bedankt voor de informatie en voor uw tijd.





Intrinsieke motivatie:

Uit zichzelf gemotiveerd, omdat hij/zij de handeling interessant vindt of het voldoening schenkt

- Plezier
- Persoonlijke uitdaging
- Zelfexpressie

Extrinsieke motivatie:

Uit een externe bron ofwel een prikkel van buitenaf ontstaat.

Het is niet de activiteit die de bevrediging veroorzaakt, maar de gevolgen waartoe de activiteit leidt.

- Doel
- Opbrengsten
- Gevolgen

Bijlage D

In deze bijlage is het analysekader van dit onderzoek weergegeven. Het analysekader laat zien in welke dimensies en factoren de variabelen uiteenvallen, daarnaast is te zien welke analyseconcepten zijn gehanteerd. De gegevens uit het analysekader zijn gebaseerd op wetenschappelijke literatuur, de gegevens van de variabele innovatie zijn afkomstig van het onderzoek van Blank et al. (2009, p. 51-53), de gegevens van de variabele innovatieproces zijn gebaseerd op het onderzoek van Bhaduri & Kumar (2011) en Clark en Wheelwright (1993), en de gegevens van de variabele motivatie zijn gebaseerd op de onderzoeken van Amabile et al. (1994), Amabile (1997), Deci (1971), Deci & Ryan, (2008), Gagne & Deci, (2005) en Herzberg (1959).

Variabelen	Dimensie	Factor	Analyseconcepten
Innovatie	1. Introductie / profilering van nieuwe vakken / opleiding	1. Nieuw vak	Natuur leven en technologie, Wiskunde C/D, vrijetijdsbesteding, sociale vaardigheden, media, verzamelen en verwerken van informatie
		2. Profilering van opleiding	Hoogbegaafdheidsprofiel school, sportklas, scienceklas, technasium, kunstschool, netwerkschool, maatschappij school, vwo+ school, vooropleiding conservatorium, vooropleiding dans, theaterschool, specifieke profilering vmbo
		3. Nieuwe taal	Tweetalig Onderwijs, grammatica voor alle talen in één vak, specifieke lessen gericht op taalachterstand, deelname aan DELF Scolaire, Deelname aan Anglia-taalexamens, Project gericht op andere moderne vreemde talen, Literatuurvak voor alle talen samen, Project over jeugdliteratuur in de onderbouw, Project over klassieke talen
	2. Professionalisering docenten	4. HRM voor professionalisering	Platte organisatiestructuur, Alle docenten hebben eigen laptop, Docenten worden naar prestatie beloond, Nieuwe beschrijving van docentfuncties (LB, LC en LD), Met meer docenten tegelijk lesgeven aan en coachen van leerlingen, Werken met teams van docenten (in plaats van in vakgroepen), Een gezamenlijk vakwerkplan per vakgroep
		5. Persoonlijke professionalisering	Portfolio voor docenten, Persoonlijk ontwikkelingsplan docenten, Intervisie voor docenten, Coaches voor (teams van) docenten, Bijscholing is verplicht gesteld voor docenten, School is opleidingsschool

	6. Didactische professionalisering	Docenten ontwikkelen zelf (niet-digitaal) lesmateriaal, Docentenrol is coachen in plaats van lesgeven, Docententeams krijgen volledige beleidsvrijheid bij bepalen vakinhoud,
3. Onderwijsketen	7. Aansluiting bij de praktijk	Profielwerkstuk bij externe opdrachtgever, Maatschappelijke stage, Internationalisering (uitwisseling, stage, of samenwerking), Leerlingen zetten eigen bedrijf op en runnen dit volledig zelfstandig
	8. Aansluiting van VO naar vervolgonderwijs	Leerlingen volgen al geregeld colleges bij potentiële vervolgopleiding Wetenschapsoriëntatieproject (leerlingen motiveren voor wo), Vorbereidingstraject havisten voor hbo, Gastlessen/projecten voor basisschoolleerlingen, Vooraanmelding mogelijk voor moeilijke leerlingen van primair onderwijs
4. Procesinnovatie	9. Administratief / organisatorisch	Aanwezigheidsregistratiesysteem met pasje, Systematisch enquêteren van oud-leerlingen, Eenzelfde toets voor alle leerlingen van hetzelfde jaar voor hetzelfde vak op hetzelfde moment, Docenten vangen lesuitval van andere docenten op, Bepaalde taken uitbesteden aan uitzendbureau dat leerlingen inhuilt, Werken met ouderklankbordgroepen en/of leerlingenpanels, Rooster aangepast aan werken met modules (in plaats van een weekrooster), Geperiodiseerd werken waarbij bepaalde vakken alleen in bepaalde perioden gegeven worden, Innovatieve uren inroosteren voor sectordirecteuren, Nadruk op doorlopende leerlijnen, Sponsoring van (activiteiten op) de school door externen, In onderbouw worden leerlingen niet onderscheiden op niveau (havo, vwo) maar alleen op leerjaar
	10. ICT	Digitale schoolborden, Er wordt meer dan 50% van de tijd digitaal lesmateriaal gebruikt, Docenten ontwikkelen zelf digitaal lesmateriaal, Leerlingcoaches die opgeleid zijn om docenten te helpen bij gebruik ICT, (Digitale) studieplanner voor leerlingen, Toetsen afnemen op pc (bij minimaal één vak), Eindexamens afnemen op pc (bij minimaal één vak), Elektronische leeromgeving (ELO), Alle leerlingen (van minstens één leerjaar) hebben eigen laptop, ICT-rijke school/Digidac school, Elektronische cijferkaarten, Gebruik educatieve tv-programma's bij lessen, Leerlingvolgsysteem, Ouders hebben online toegang tot cijfers en

		absentiegegevens
	11. Infrastructuur	Financiële samenwerking met het bedrijfsleven, Nieuw gebouw met lesdomeinen / leergemeenschappen / leerpleinen, Brugklassers volledig apart van de andere leerlingen (ander gebouw), Leerlingen in leerateliers / leergemeenschappen niet in klassen, Jaarlagen van leerlingen gescheiden in gebouw, Gebruik Arbo technisch verantwoorde stoelen en tafels
5. Pedagogisch/Didactisch	12. Zorg, veiligheid en gezondheid	Aparte zorgstructuur in de school, Project over veiligheid in de school, Collectieve deelname van school aan sportevenementen (bijvoorbeeld sponsorloop), Extra aandacht voor gezond leven in kantine
	13. Diensten	Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur- Leerkrachten, Psycholoog, Remedial teacher, Dyslexie specialist, Fysiotherapeut, Ergotherapeut, Logopedist, Maatschappelijk deskundige, Onderwijskundige, Medisch specialist, Creatief therapeut
	14. Leerlingen	Leerlingen zijn mentor voor andere leerlingen, Peer mediation tussen leerlingen, Leerlingen mogen meebeslissen of ze overgaan of niet, Gebruik zelfreflectie-instrument voor leerlingen, Toekomstontwikkelingsplan voor leerlingen (beroepeneriëntatie), Vraaggestuurd onderwijs (meenemen wat leerlingen willen), Toegepast onderwijsplan (leerling bepaalt eigen onderwijsproces)
	15. Lessen en methoden	Meer vakken aanbieden ter verbreding, Project debatteren, Project over actualiteit en het nieuws, Multidisciplinaire projecten (vakoverstijgend), Lesgeven aan grotere groepen leerlingen tegelijk (colleges), Extra vak begeleiding voor leerlingen die zwak zijn in het desbetreffende vak, Zelfstandig moment (Z-moment) ingebouwd tijdens ieder lesuur, Huiswerkarme school, Leerprocesbegeleiding centraal in de onderbouw, Verlengde en/of verkorte lessen, Het beleid van de school is om weektaken te gebruiken in plaats van dagtaken, Meermalen per jaar centraal examen afnemen (flexibel examineren), Pedagogisch/didactische nadruk bij lesgeven op het vmbo, Leren door onderzoeken (proefondervindelijk leren), Onderwijsprojecten worden door ouders georganiseerd en begeleid
	16. Bètagericht	Project waarbij alle bètavakken betrokken worden, Nadruk op verbetering

<i>Innovatieproces</i>	techniekonderwijs, Gebruik Edulabs (exacte vakken in modules aanbieden op pc)	
	1. Fasen van de innovatie	
	1. Fase 1	Ideeën bedenken, genereren, informatie.
	2. Fase 2	Conceptversie, doorontwikkelen, pilot, proberen
	3. Fase 3	Uitvoeren, uitvoerbaar project, doelen behalen
<i>Motivatie</i>	1. Motiverende/ werkintrinsieke factoren	
	1. Ontwikkelen en Ontplooien	Ontwikkelen, Ontplooien
	2. Erkenning en waardering	Erkenning, waardering
	3. Succesvol en creatief	Succesvol zijn, creatief zijn
	4. Leveren van prestaties	Leveren van prestaties, presteren
	5. Realiseren van doelen	Realiseren van doelen
	2. Hygiëne/werkextrinsieke factoren	
	1. Arbeidsverhoudingen	Arbeidsverhoudingen
	2. Organisatiebeleid	Organisatiebeleid, strategie
	3. Arbeidsomstandigheden	Arbeidsomstandigheden, werkplek
	4. Beloning	Beloning, Geld
	1. Soort motivatie	
	1. Intrinsiek	Uit mezelf, Voldoening, Interesse, Plezier, Uit betrokkenheid, Uitdaging
	2. Extrinsiek	Moeten, Opgelegd, Doel, Opbrengsten, Gevolgen, Beloning

Bijlage E

In deze bijlage zijn de belangrijkste innovaties vanaf 2010 binnen de geselecteerde scholen weergegeven.

School 1	School 2	School 3	School 4	School 5
Invoering van masterclasses	Maatwerk en excelleren	ICT -traject	Differentiatie	Resultaatverantwoordelijke teams
Gedifferentieerd examineren	European studies	Nieuwe profielen binnen het vwo	Zelfkennis en zelfreflectie	Leraarcoaches
Structurele aanpassing van de lesorganisatie	Chinees cultuur en taal	opbrengstgericht werken	Maatschappelijke stage	Talentmodules
Versterking professionele cultuur docenten	Gepersonaliseerd leren	De invoering van toetsweken in leerjaar 2 en 3	Presentaties van ouders over lob	Onderzoeksvaardigheden
Compacten en verrijken voor hoogbegaafden	Begeleiding en preventie van onderpresterende leerlingen	Doubleursproject	Invoering functiemix	Burgerschapsvorming
Expeditie onderwijs	Hoogbegaafdheid en onderpresteerders project	Plusprogramma's	Resultaatgericht werken	Maatschappelijke stage
Het havo-instapprogramma	Uitwisselingsproject	Coaching en intervisiebijeenkomsten	Invoering ICT in het primaire proces	Concrete samenwerking met primair onderwijs