



SCHOOLTEAMVRAGENLIJST LISO

Resultaten maart 2016

K. Vangrieken & E. Kyndt



SCHOOLTEAMVRAGENLIJST

Resultaten maart 2016

K. Vangrieken & E. Kyndt

Research paper SONO/2017.OL1.1/7

Gent, januari 2017

Het Steunpunt Onderwijsonderzoek is een samenwerkingsverband van UGent, KU Leuven, VUB, UA en ArteveldeHogeschool.



Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Van Grieken, K., & Kyndt, E. (2017). Schoolteamvragenlijst LiSO: resultaten maart 2016. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

Voor meer informatie over deze publicatie
info@lisoproject.be

Deze publicatie kwam tot stand met de steun van de Vlaamse Gemeenschap, Ministerie voor Onderwijs en Vorming.

In deze publicatie wordt de mening van de auteur weergegeven en niet die van de Vlaamse overheid. De Vlaamse overheid is niet aansprakelijk voor het gebruik dat kan worden gemaakt van de opgenomen gegevens.

© 2017 STEUNPUNT ONDERWIJSONDERZOEK

p.a. Coördinatie Steunpunt Onderwijsonderzoek
UGent - Vakgroep Onderwijskunde
Henri Dunantlaan 2, BE 9000 Gent

Deze publicatie is ook beschikbaar via www.steunpuntSONO.be en www.lisoproject.be

Voorwoord

Dit rapport kadert binnen het Steunpunt voor Onderwijsonderzoek (SONO). Dit steunpunt omvat verschillende onderzoeksdomeinen, waarvan er één betrekking heeft op de schoolloopbanen van leerlingen (themalijn 1: de lerende). Het onderzoek **‘Loopbanen in het Secundair Onderwijs’**, kortweg het **LiSO-project**, maakt deel uit van deze themalijn 1. Het brengt de wijze waarop leerlingen het secundair onderwijs doorlopen in kaart en identificeert verklarende factoren.

Dit rapport beschrijft de **ontwikkeling en de resultaten** van de **vragenlijst voor het schoolteam** die inhaakte op het LiSO-project. Ze werd afgenomen in de periode maart-april 2016 in een substeekproef van 22 LiSO-scholen.

De auteurs van dit rapport zijn verbonden aan de onderzoekseenheid **Professionele Opleiding en Ontwikkeling en Levenslang Leren** van de KU Leuven. Ze danken **het LiSO-team**, dat bestaat uit Catharina Custers, Jonas Dockx, Ilka Fidlers, Naomi Van den Branden, Margo Vandenbroeck, dr. Katrijn Denies (coördinator) en Eef Stevens (voormalig coördinator, tot oktober 2016). Ze danken eveneens **het coördinatieteam en de promotoren** van het LiSO-project. Tevens zijn ze **alle scholen** die deelnamen aan deze schoolteamvragenlijst erg dankbaar.

Beleidssamenvatting

Dit rapport heeft twee doelstellingen. Enerzijds wordt een overzicht geboden van een aantal schalen (variabelen) uit de schoolteamvragenlijst. Anderzijds worden de verbanden tussen die verschillende variabelen verkend om het complexe samenspel te verkennen tussen hulpbronnen en effecten bij individuele leerkrachten en vakgroepen.

De schoolteamvragenlijst werd in de periode maart-april 2016 ingevuld door 1390 leraren uit 22 scholen voor secundair onderwijs (scholen die deelnamen aan het LiSO-project). Er werden vragen gesteld over de volgende concepten:

- doelmatigheidsbeleving van de leraar
- autonomie van de leraar
- openheid ten aanzien van samenwerking
- bevlogenheid
- psychologische veiligheid
- team entitativity van de vakgroep
- samenwerking en professionele ontwikkeling binnen de vakgroep
- team engagement / bevlogenheid van de vakgroep

Het theoretische model over de samenhang tussen deze concepten werd grotendeels ondersteund door de gegevens. De belangrijkste vaststellingen vermelden we hieronder.

Een team zijn doet ertoe. Wanneer leerkrachten ervaren dat hun vakgroep functioneert als een samenhangend team, met gedeelde doelen en verantwoordelijkheden en waarbinnen ze het gevoel hebben dat ze hun vakgroepcollega's nodig hebben en het belangrijk is om samen te werken, wordt meer samenwerking en professionele ontwikkeling gerapporteerd. In zulke vakgroepen is ook de bevlogenheid van de individuele leraren én vakgroep als geheel groter.

Het is belangrijk om te streven naar een gezonde balans tussen aandacht voor de individuele leraar en aandacht voor de vakgroep als team. Uit het onderzoek blijkt immers dat zowel hulpbronnen op het niveau van de leraar als hulpbronnen op het niveau van de vakgroep positief samenhangen met de bevlogenheid van leerkrachten en vakgroepen.

De individuele bevlogenheid van een leraar wordt beïnvloed door diens doelmatigheidsbeleving én door het ervaren van voldoende autonomie op pedagogisch-didactisch vlak. Een hogere individuele bevlogenheid hangt ook samen met één uitgesproken vakgroepkenmerk, namelijk de mate waarin de leraar zijn of haar vakgroep ervaart als een samenhangende groep met gedeelde doelen en verantwoordelijkheden.

De door leerkrachten ervaren bevlogenheid van de vakgroep als team is hoger in vakgroepen waarin leerkrachten gedeelde doelen en cohesie ervaren; en waarin ze zich psychologisch veilig voelen.

Om de samenwerking en professionele ontwikkeling binnen vakgroepen te stimuleren, is het belangrijk om in te zetten op een positieve houding ten aanzien van samenwerking en het creëren van vakgroepen die als een echt team functioneren (met gedeelde doelen, cohesie en interdependentie) waarin leraren zich psychologisch veilig voelen om hun mening te uiten en kritisch te zijn.

Kortom, het is zinvol om het functioneren van individuele leraren en het functioneren van vakgroepen samen te onderzoeken, omwille van de wisselwerking tussen beide.

Inhoud

Inleiding	7
Hoofdstuk 1 Steekproefkenmerken	8
Hoofdstuk 2 Schoolteamvragenlijst: variabelen en theoretisch model	10
2.1 Eigen doelmatigheidsbeleving	10
2.2 Autonomie en openheid ten aanzien van samenwerking	13
2.3 Engagement / bevlogenheid	16
2.4 Team entitativity	19
2.5 Psychologische veiligheid	22
2.6 Samenwerking en professionele ontwikkeling	23
2.7 Team engagement / team bevlogenheid	25
2.8 Theoretisch model	28
Hoofdstuk 3 Methode	29
Hoofdstuk 4 Schoolteamvragenlijst: Resultaten	31
4.1 De relatie tussen hulpbronnen en professionele ontwikkeling & samenwerking	31
4.2 De relatie tussen hulpbronnen en individuele bevlogenheid	33
4.3 De relatie tussen hulpbronnen en teambevlogenheid	34
4.4 De relatie tussen professionele ontwikkeling & samenwerking en bevlogenheid	35
Hoofdstuk 5 Conclusies	37

Inleiding

Dit rapport beschrijft de resultaten van de afname van de schoolteamvragenlijst in de periode maart – april 2016. Het was een online vragenlijst. De schoolteamvragenlijst 2016 spitst zich toe op de analyse van vakgroepwerking binnen secundaire scholen. Hierbij wordt gekeken naar de rol van de leerkracht als individu aan de ene kant en vakgroepkenmerken aan de andere kant in het functioneren van vakgroepen. Hierbij kijken we hoe persoonlijke kenmerken (autonomie en openheid t.a.v. samenwerking, doelmatigheidsbeleving) en vakgroepkenmerken (team entitativity en psychologische veiligheid) een invloed hebben op professionele ontwikkeling en bevlogenheid binnen vakgroepen.

Hiernaast peilde de schoolteamvragenlijst ook naar burn-out, intentie om het beroep/de functie te verlaten, betrokkenheid van leerkrachten bij hun school en jobtevredenheid. Deze aspecten zullen in dit rapport niet besproken worden.

Alle vragen van de volledige schoolteamvragenlijst zijn opgenomen in bijlage 4.

De online survey werd afgenomen bij een substeekproef van LiSO-scholen. Iedere leerkracht binnen de deelnemende scholen kreeg een vragenlijst die peilt naar persoonlijke gegevens, jobattitudes en vakgroepkenmerken. In dit intern rapport bespreken we de resultaten van deze vragenlijst over alle deelnemende scholen heen. Hierbij starten we met een korte bespreking van de kenmerken van de steekproef, gevolgd door een bespreking van de bevroegde variabelen, hoe deze geoperationaliseerd werden en geven we enkele beschrijvende resultaten per variabele. Hierna bespreken we de relaties tussen deze variabelen die we op basis van de literatuur verwachten (theoretisch model) en de toetsing ervan in de resultaten.

Hoofdstuk 1 Steekproefkenmerken

In het totaal ontvingen 1997 leerkrachten uit 22 verschillende scholen een uitnodiging om de schoolteamvragenlijst in te vullen. Hiervan vulden 1390 leerkrachten de schoolteamvragenlijst volledig in (69.60%). Omdat we in deze vragenlijst kijken naar vakgroepwerking, is het belangrijk dat een minimaal aantal leden per vakgroep de vragenlijst invult om een zo correct mogelijk beeld te krijgen van het functioneren van de vakgroep. Hierbij hanteren we als criterium een participatie van 60% voor vakgroepen met minder dan 10 leden en 50% voor vakgroepen met 10 leden of meer. Dit resulteert in 954 leerkrachten uit 170 verschillende vakgroepen van de 22 scholen die de vragenlijst volledig invulden. De resultaten in dit rapport zijn gebaseerd op de antwoorden van deze selectie.

Hieronder geven we enkele beschrijvende kenmerken van de deelnemende leerkrachten weer. We tonen onder meer de verdeling wat betreft leeftijd, ervaring in het onderwijs, ervaring op school, geslacht en het aantal interimarissen.

De leeftijd van de deelnemende leerkrachten varieert tussen de 22 en 62 jaar, met een gemiddelde van 40.71 jaar. De steekproef bestaat uit 253 mannelijke en 710 vrouwelijke schoolteamleden. Wat betreft het aantal jaren ervaring in het onderwijs, zien we dat dit varieert tussen de 0 en 41 jaar, met een gemiddelde van 15.17 jaar. Wanneer we uitsluitend naar het aantal jaren ervaring binnen de school kijken, varieert dit tussen de 0 en 41 jaar, met een gemiddelde van 12.79 jaar.

Tabel 1. *Leeftijd, ervaring binnen het onderwijs en ervaring op school.*

	Gemiddelde	Minimum	Maximum	Standaardafwijking
Leeftijd	40.75	22	62	10.29
Ervaring op school	12.86	0	41	9.43
Ervaring in het onderwijs	15.21	0	41	10.28

Een gedetailleerdere tabel van het aantal schoolteamleden in de verschillende loopbaanfases in het onderwijs wordt hieronder weergegeven.

Tabel 2. *Loopbaanfases en beroepsstatus.*

Loopbaanfase	Aantal	Percentage
0-3 jaar	102	10.69%
4-10 jaar	269	28.20%
11-25 jaar	410	42.98%
+25 jaar	173	18.13%

Interimaris	84	8.81%
Vast benoemd	738	77.36%

Hoofdstuk 2 Schoolteamvragenlijst: variabelen en theoretisch model

Hieronder geven we duiding bij elk van de variabelen opgenomen in dit rapport. Daarnaast geven we kort enkele beschrijvende resultaten weer: het aantal leerkrachten dat de items voor de schaal invulde (N), het gemiddelde, minimum, maximum en de standaardafwijking. Dit laatste geeft de spreiding van de resultaten weer: hoeveel diversiteit zit er in de antwoorden van de leerkrachten. Hoe hoger dit getal, hoe meer verschillen er gevonden werden tussen de deelnemende leerkrachten. Dit wordt ook voor elke variabele visueel weergegeven in een histogram dat de verdeling van de variabele binnen de steekproef toont.

De opgenomen variabelen zullen in twee onderdelen besproken worden: Enerzijds de componenten die verwijzen naar kenmerken en jobattitudes van individuele leerkrachten (in deel 1: de leerkracht als individu), anderzijds kenmerken van (het functioneren van) de vakgroepen (in deel 2: de leerkracht als lid van de vakgroep). De volledige schoolteamvragenlijst van 2016 vindt u in bijlage 4.

DEEL 1 – De leerkracht als individu

2.1 Eigen doelmatigheidsbeleving

Eigen doelmatigheidsbeleving is de mate waarin leerkrachten zichzelf individueel in staat achten om de gewenste doelen te bereiken bij de leerlingen. Dit werd gemeten met behulp van een schaal ontwikkeld door Tschannen-Moran en Woolfolk Hoy (2001) en vertaald door Vandenberghe, Cortois, de Bilde, Van Petegem, en Van Damme (2011). Deze schaal bestaat uit negen items die betrekking hebben op drie aspecten van doelmatigheidsbeleving:

- (1) Instructie: De mate waarin leerkrachten zichzelf in staat achten om kwaliteitsvol onderwijs en instructie aan te bieden.
- (2) Betrokkenheid leerlingen: De mate waarin leerkrachten zichzelf in staat achten om leerlingen (ook de moeilijke) te motiveren en betrokken te houden bij de les
- (3) Klasmanagement: De mate waarin leerkrachten zichzelf in staat achten tot effectief klasmanagement.

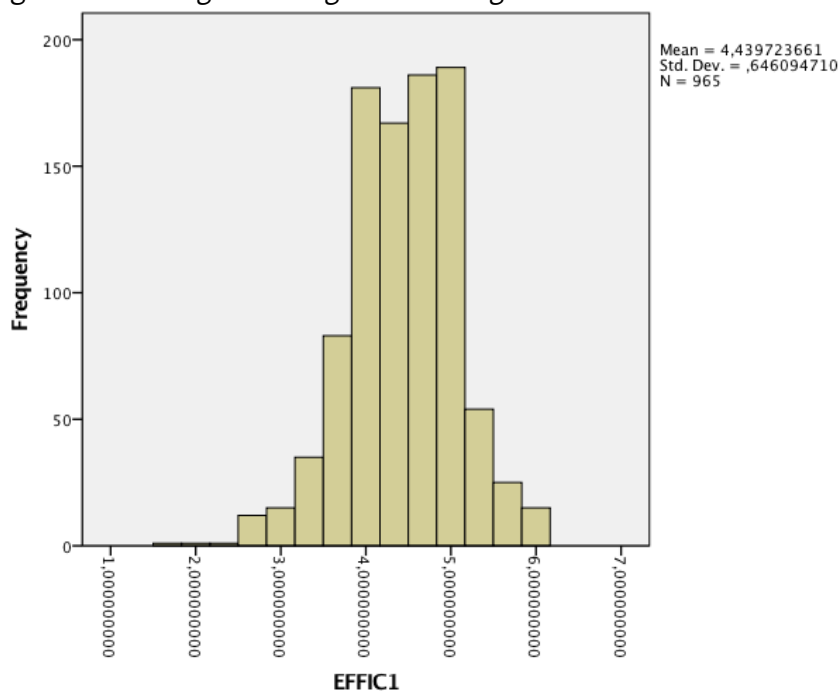
Voorbeelden van deze items zijn: 'ik slaag er doorgaans in om alle leerlingen belangrijke vorderingen te laten maken' (kwaliteitsvol onderwijs en instructie), 'ik slaag erin om ook leerlingen die weinig interesse tonen voor schoolwerk te motiveren' (betrokkenheid en motivatie leerlingen) en 'ik slaag erin om storend gedrag in de klas onder controle te houden' (klasmanagement). Hierbij konden de respondenten telkens kiezen tussen 'helemaal niet akkoord' (score 1), 'niet akkoord' (score 2), 'eerder niet akkoord' (score 3), 'eerder wel akkoord' (score 4), 'akkoord' (score 5) en 'helemaal akkoord' (score 6).

De deelnemende leerkrachten behaalden gemiddeld een score van 4.44 voor doelmatigheidsbeleving wat betreft instructie, 4.39 wat betreft betrokkenheid van leerlingen en tot slot 4.77 met betrekking tot klasmanagement.

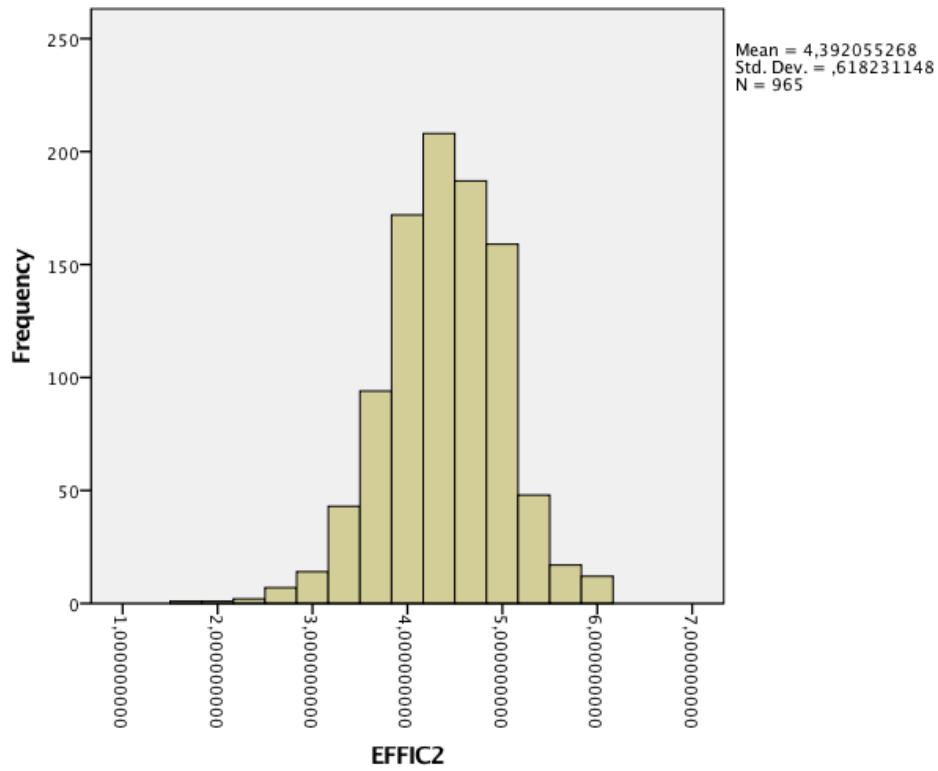
Tabel 3. Beschrijvende resultaten doelmatigheidsbeleving

	N	Gemiddelde	Minimum	Maximum	Standaardafwijking
Doelmatigheids-beleving – Instructie	965	4.44	1.67	6	0.65
Doelmatigheids-beleving – Betrokkenheid lln	965	4.39	1.67	6	0.62
Doelmatigheids-beleving - Klasmanagement	965	4.77	1.33	6	0.70

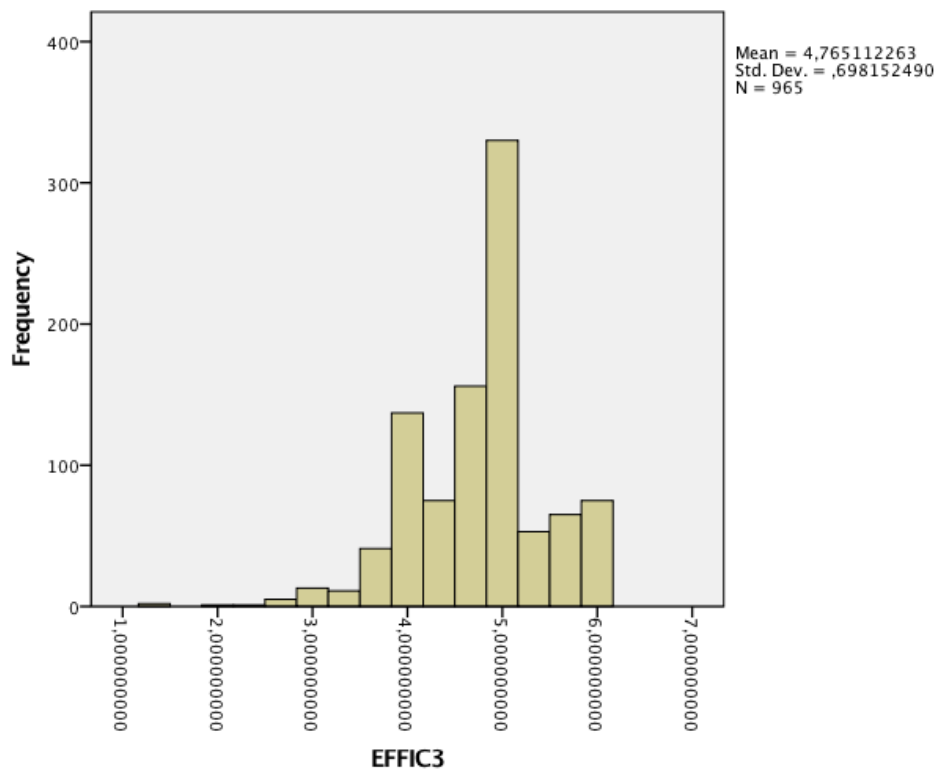
Figuur 1. Verdeling doelmatigheidsbeleving – instructie



Figuur 2. Verdeling doelmatigheidsbeleving – betrokkenheid leerlingen



Figuur 3. Verdeling doelmatigheidsbeleving – klasmanagement



2.2 Autonomie en openheid ten aanzien van samenwerking

In onderzoek werd meermaals bevestigd dat leerkrachten veel waarde hechten aan de autonomie of bewegingsvrijheid die ze hebben wat betreft hun klaspraktijk. Autonomie gaat hier over de ruimte die leerkrachten hebben om hun eigen klaspraktijk op een manier vorm te geven die zij wenselijk achten. Twee aspecten van autonomie werden bevraagd:

- (1) Curriculum autonomie: Dit heeft betrekking tot de lesinhouden en verwijst naar de ruimte die leerkrachten hebben om lesinhouden te bepalen, leerplannen flexibel toe te passen en doelstellingen voor hun lesgeven op te stellen.
- (2) Pedagogisch-didactische autonomie: Dit gaat over de keuzevrijheid die leerkrachten hebben met betrekking tot onderwijsmethoden en –strategieën, vormgeven van lessen, planning en klasmanagement.

Autonomie werd gemeten aan de hand van de schaal ontwikkeld door Vangrieken, Grosemans, Dochy, en Kyndt (2016), bestaande uit 12 items, bv. *‘Ik kan zelf de onderwijsmethoden en-strategieën kiezen die ik het meest gepast vind’* (pedagogisch-didactisch), *‘Ik krijg de ruimte om de leerplannen flexibel toe te passen in mijn klas’* (curriculum). Hierbij konden de respondenten opnieuw telkens kiezen tussen ‘helemaal niet akkoord’ (score 1), ‘niet akkoord’ (score 2), ‘eerder niet akkoord’ (score 3), ‘eerder wel akkoord’ (score 4), ‘akkoord’ (score 5) en ‘helemaal akkoord’ (score 6).

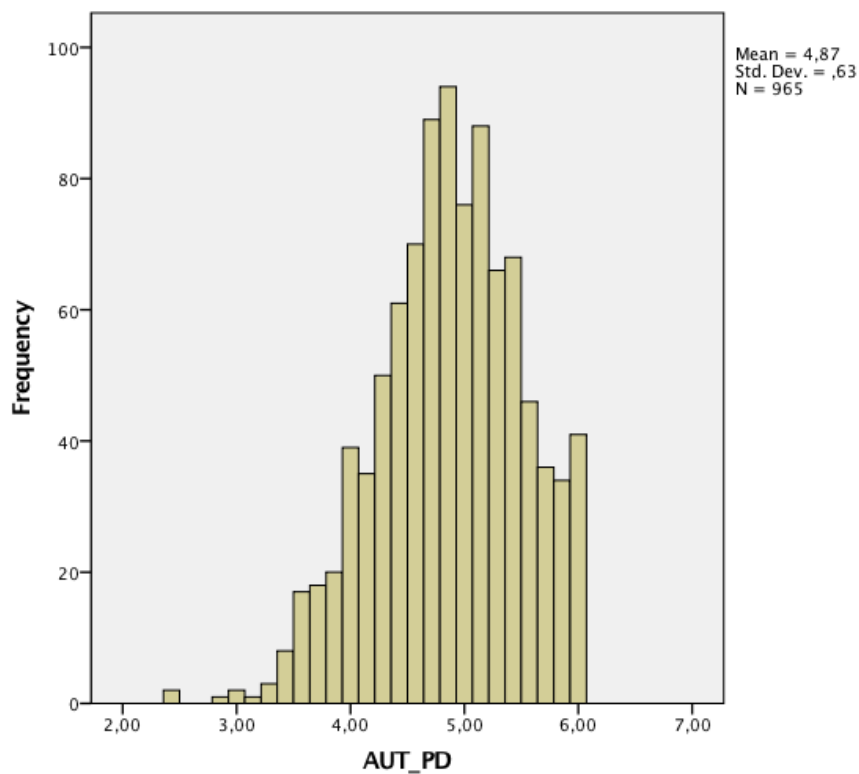
Omdat het belangrijk is dat autonomie niet omslaat in individueel en geïsoleerd werk, keken we ook naar de openheid van leerkrachten ten aanzien van samenwerking op verschillende vlakken van hun klaspraktijk. Dit werd gemeten aan de hand van 10 sets van twee stellingen waarbij de leerkrachten telkens gevraagd werden om aan te geven welke stelling het meest bij hun ervaring aansloot (schaal ontwikkeld door Vangrieken et al., 2016). Een voorbeelditem is: *‘(A) Wat betreft het bepalen en samenstelling van opdrachten voor mijn leerlingen vind ik overleg en samenwerking met collega’s zinvol en wenselijk’ – ‘(B) Wat betreft het bepalen en samenstellen van opdrachten voor mijn leerlingen werk ik liefst individueel en onafhankelijk van collega’s’*. Hierbij konden de respondenten telkens kiezen tussen ‘helemaal akkoord met stelling A’ (score 1), ‘akkoord met stelling A’ (score 2), ‘eerder akkoord met stelling A’ (score 3), ‘eerder akkoord met stelling B’ (score 4), ‘akkoord met stelling B’ (score 5) en ‘helemaal akkoord met stelling B’ (score 6). Zoals u ziet, wijst een hoge score op een voorkeur voor individueel werk. De resultaten zoals hieronder weergegeven werden daarom omgekeerd gecodeerd zodat een hoge score wel wijst naar een openheid ten aanzien van samenwerking.

De deelnemende leerkrachten scoorden gemiddeld 4.87 op pedagogisch-didactische autonomie, 4.17 op curriculum autonomie en 4.40 op openheid ten aanzien van samenwerking. Dit laatste toont aan dat de deelnemende leerkrachten gemiddeld genomen samenwerking ervaren als zinvol en wenselijk.

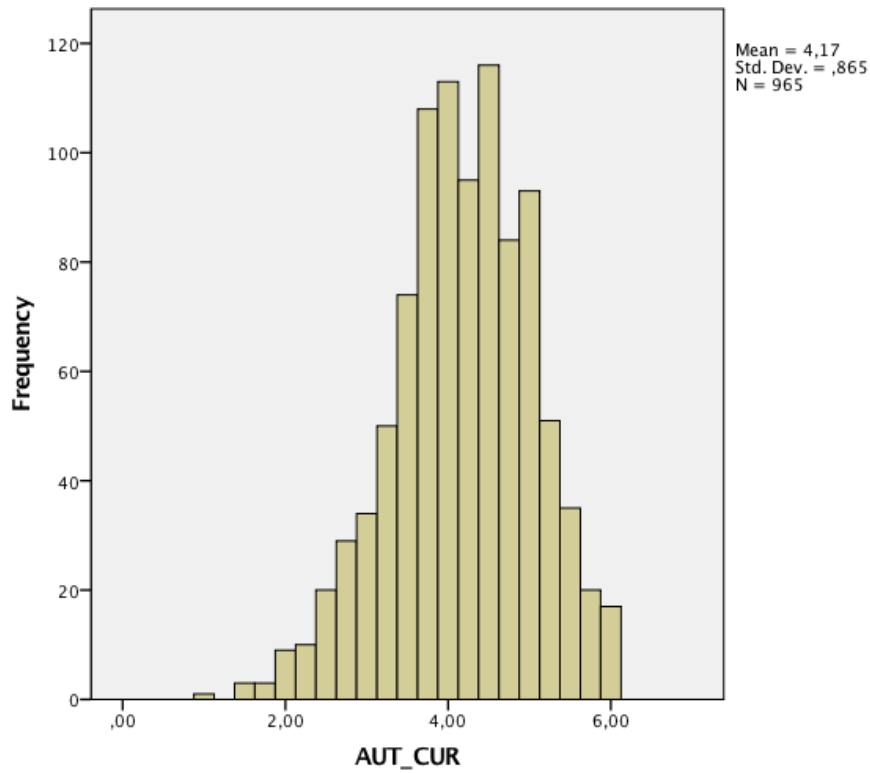
Tabel 4. Beschrijvende resultaten autonomie en openheid t.a.v. samenwerking

	N	Gemiddelde	Minimum	Maximum	Standaardafwijking
Pedagogisch-didactische autonomie	965	4.87	2.43	6	0.63
Curriculum autonomie	965	4.17	1	6	0.86
Openheid t.a.v. samenwerking	965	4.40	1	6	1.14

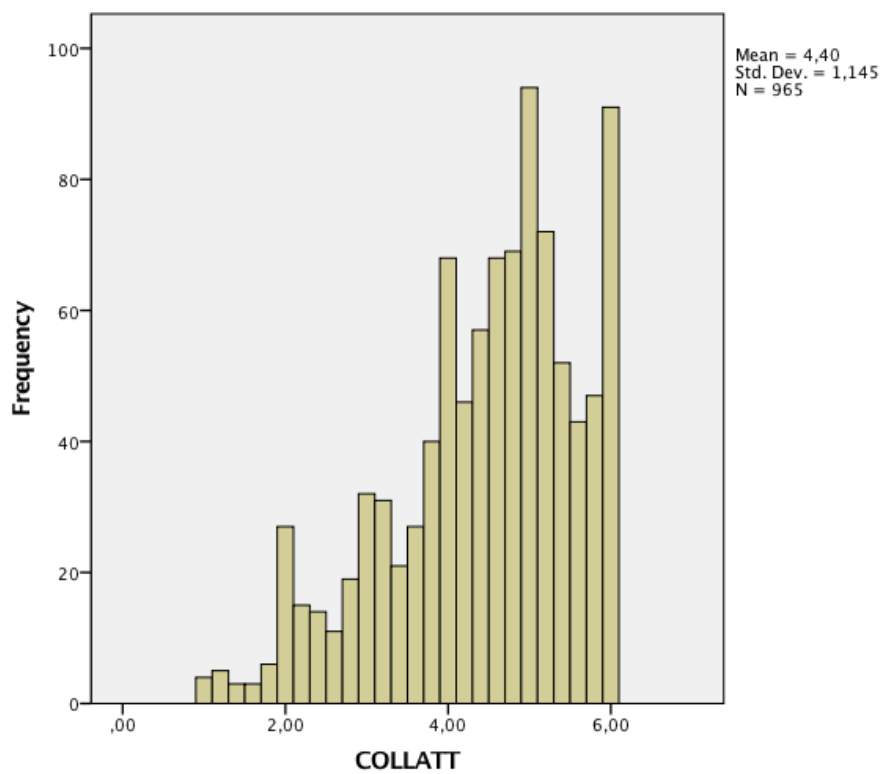
Figuur 4. Verdeling pedagogisch-didactische autonomie



Figuur 5. Verdeling curriculum autonomie



Figuur 6. Verdeling openheid t.a.v. samenwerking



2.3 Engagement / bevoegenheid

Het engagement van leerkrachten of de bevoegenheid waarmee zij hun job doen bestaat uit drie aspecten (Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002):

- (1) Vitaliteit: Dit wil zeggen dat de leerkracht in kwestie bruist van energie, zichzelf fit voelt en beschikt over een grote mentale veerkracht en doorzettingsvermogen.
- (2) Toewijding: Dit gaat over een sterke betrokkenheid tot het werk, de leerkracht ziet zijn/haar werk als nuttig, zinvol, inspirerend en uitdagend. Dit roept gevoelens van trots en enthousiasme op.
- (3) Absorptie: Dit betekent dat de leerkracht op een positieve manier helemaal opgaat in zijn/haar werk waardoor de tijd “vliegt” als hij/zij aan het werk is.

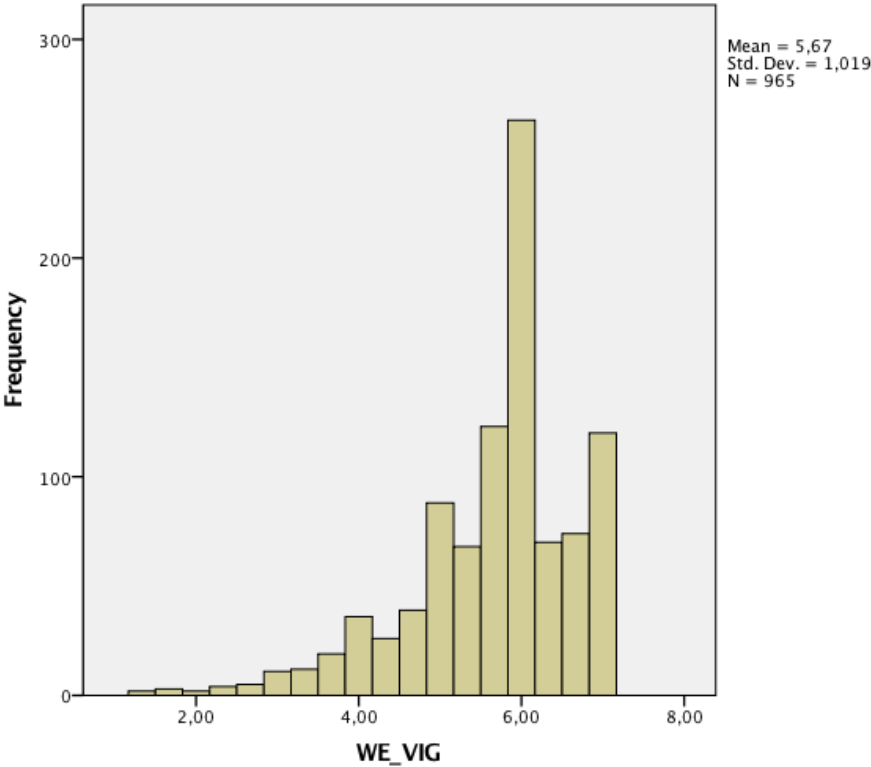
Bevoegenheid werd gemeten aan de hand van de verkorte Utrechtse Bevoegenheidsschaal (Schaufeli & Bakker, 2003) bestaande uit negen items, bv. ‘Op mijn werk bruis ik van energie’ (vitaliteit), ‘Ik ben enthousiast over mijn baan’ (toewijding), ‘Als ik aan het werk ben, vliegt de tijd voorbij’ (absorptie). In onderstaande tabel geven we een overzicht van de resultaten per aspect van bevoegenheid. Hierbij konden de respondenten telkens kiezen tussen ‘nooit’ (score 1), ‘sporadisch’ (score 2), ‘af en toe’ (score 3), ‘regelmatig’ (score 4), ‘dikwijls’ (score 5), ‘zeer dikwijls’ (score 6) en ‘altijd’ (score 7).

De resultaten van dit onderzoek tonen gemiddeld genomen een vrij hoge bevoegenheid van de leerkrachten aan, met een gemiddelde van 5.67 voor vitaliteit, 5.83 voor toewijding en 5.35 voor absorptie.

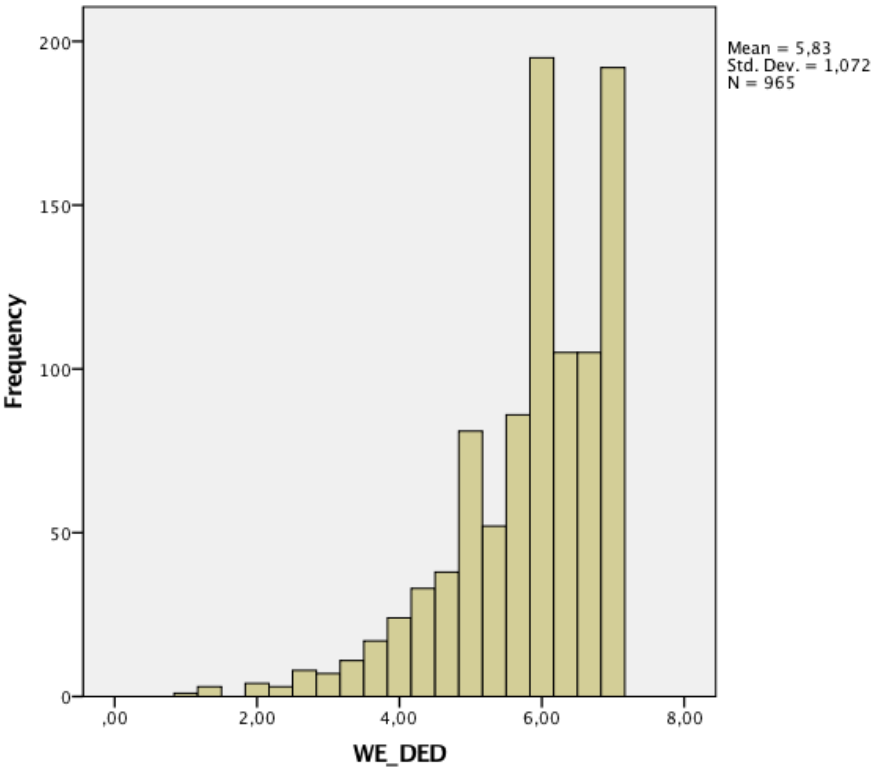
Tabel 5. Beschrijvende resultaten bevoegenheid

	N	Gemiddelde	Minimum	Maximum	Standaardafwijking
Vitaliteit	965	5.67	1.33	7	1.02
Toewijding	965	5.83	1	7	1.07
Absorptie	965	5.35	1	7	1.18

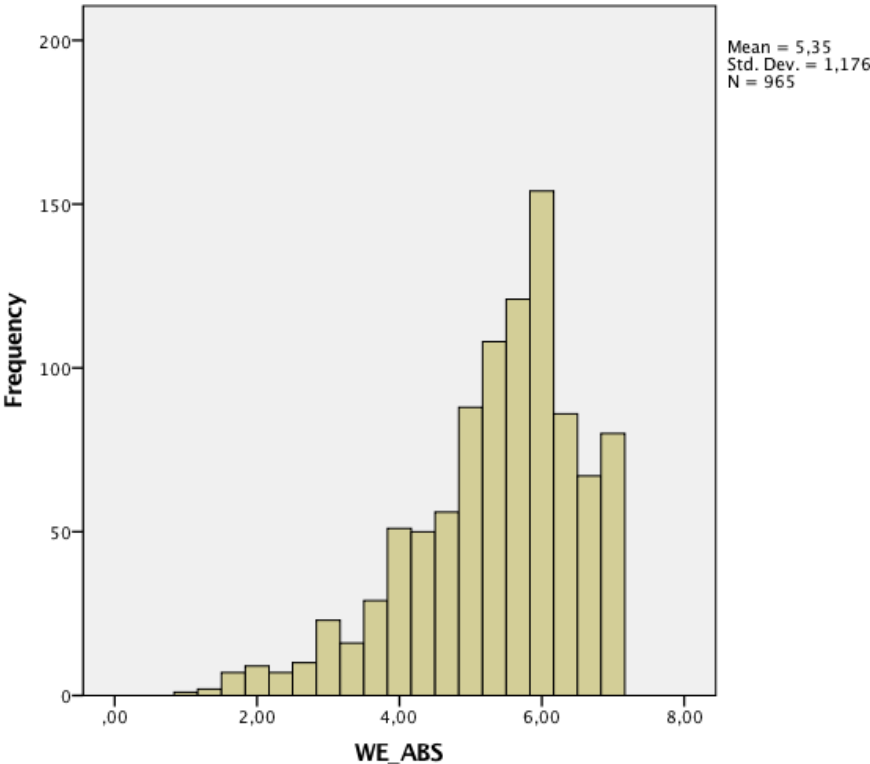
Figuur 7. Verdeling vitaliteit



Figuur 8. Verdeling toewijding



Figuur 9. Verdeling absorptie



2.4 Team entitativity

De complexe term “team entitativity” verwijst naar de mate waarin de vakgroep functioneert als een *team* en is gebaseerd op de conceptualisering van Vangrieken, Boon, Dochy, en Kyndt (2016). Hieronder vallen drie onderdelen:

- (1) Gedeelde doelen en cohesie: De mate waarin de vakgroep een samenhangende groep is met gedeelde doelen en taken waarvoor alle leden samen verantwoordelijk zijn.
- (2) Taakinterdependentie: De mate waarin de leden van de vakgroep samenwerking binnen de vakgroep belangrijk vinden voor hun eigen functioneren en het gevoel hebben dat ze elkaar nodig hebben om de taken van de vakgroep tot een goed einde te brengen.
- (3) Uitkomstinterdependentie: De mate waarin de vakgroep als team beoordeeld wordt op haar prestaties (en de leden dus van elkaar afhangen voor een goed resultaat) en de mate waarin de prestaties van de vakgroep een belangrijk effect hebben op de prestaties en beoordeling van de leden.

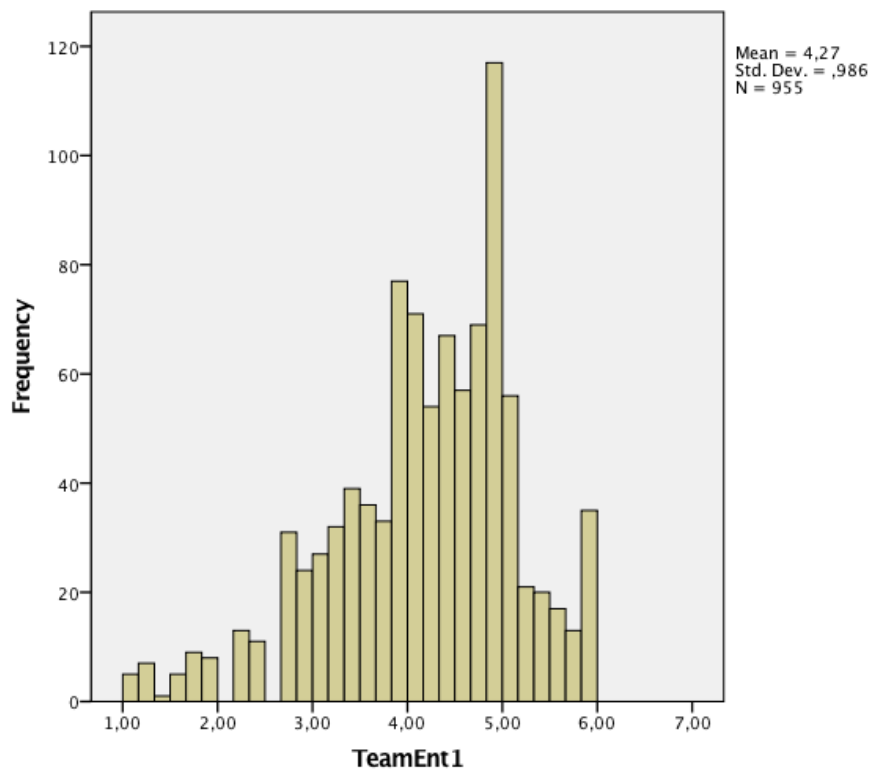
Team entitativity werd gemeten aan de hand van de schaal ontwikkeld door Vangrieken et al. (2016) bestaande uit 15 items, bv. *‘Naar mijn mening hebben we binnen deze vakgroep een duidelijke gedeelde opdracht waar we als één team samen aan werken’* (gedeelde doelen en cohesie), *‘Ik moet met mijn collega’s van de vakgroep samenwerken om mijn job als leraar goed te kunnen uitvoeren’* (taakinterdependentie), *‘Ik ervaar dat we aan het einde van de rit als team beoordeeld worden op onze prestaties’* (uitkomstinterdependentie). Hierbij konden de respondenten opnieuw telkens kiezen tussen ‘helemaal niet akkoord’ (score 1), ‘niet akkoord’ (score 2), ‘eerder niet akkoord’ (score 3), ‘eerder wel akkoord’ (score 4), ‘akkoord’ (score 5) en ‘helemaal akkoord’ (score 6).

Gemiddeld genomen rapporteren de deelnemende leerkrachten een score van 4.26 wat betreft gedeelde doelen en cohesie, 4.06 voor taakinterdependentie en 3.11 voor uitkomstinterdependentie. We zien dus dat, gemiddeld genomen, een lagere mate van uitkomstinterdependentie ervaren wordt in vergelijking met de andere twee onderdelen van team entitativity.

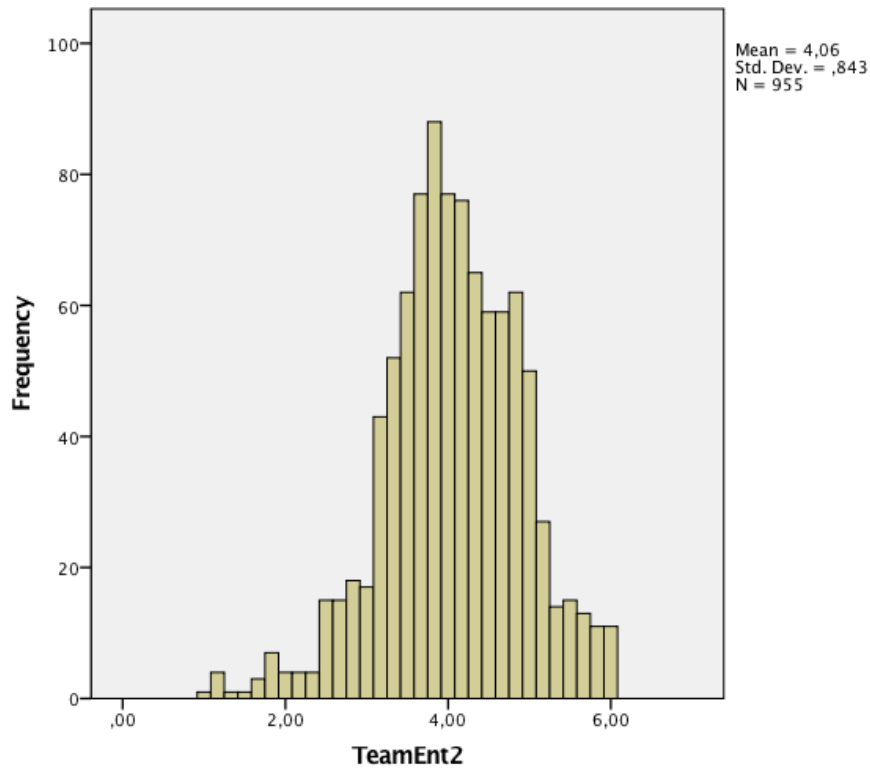
Tabel 6. Beschrijvende resultaten team entitativity

	N	Gemiddelde	Minimum	Maximum	Standaardafwijking
Gedeelde doelen en cohesie	955	4.26	1	6	0.99
Taak-interdependentie	955	4.06	1	6	0.85
Uitkomst-interdependentie	955	3.11	1	6	1.08

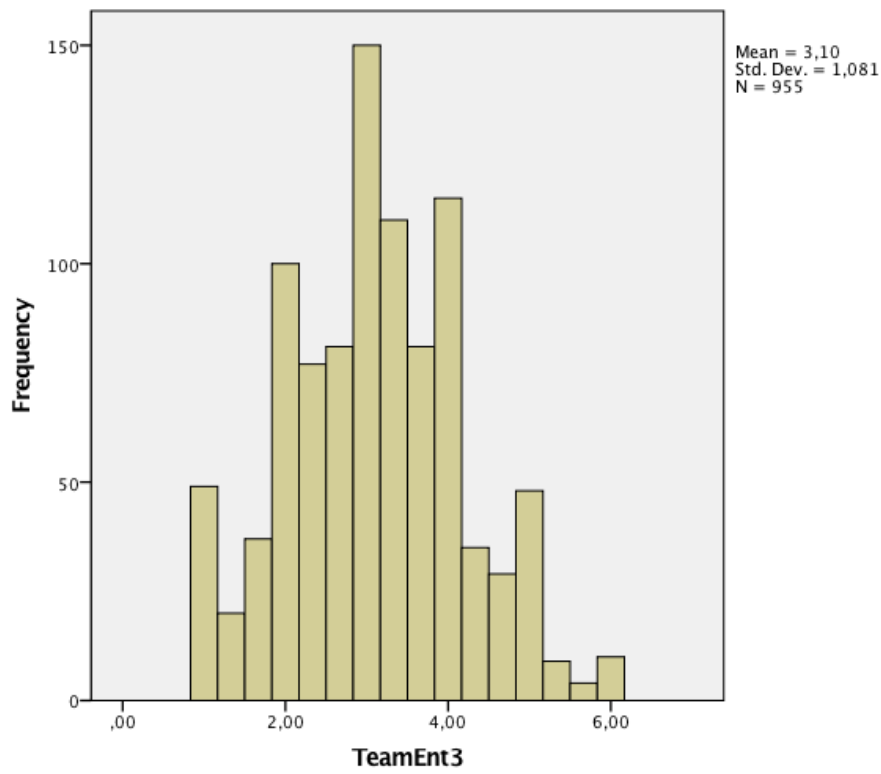
Figuur 10. Verdeling gedeelde doelen en cohesie



Figuur 11. Verdeling taakinterdependentie



Figuur 12. Verdeling uitkomstinterdependentie



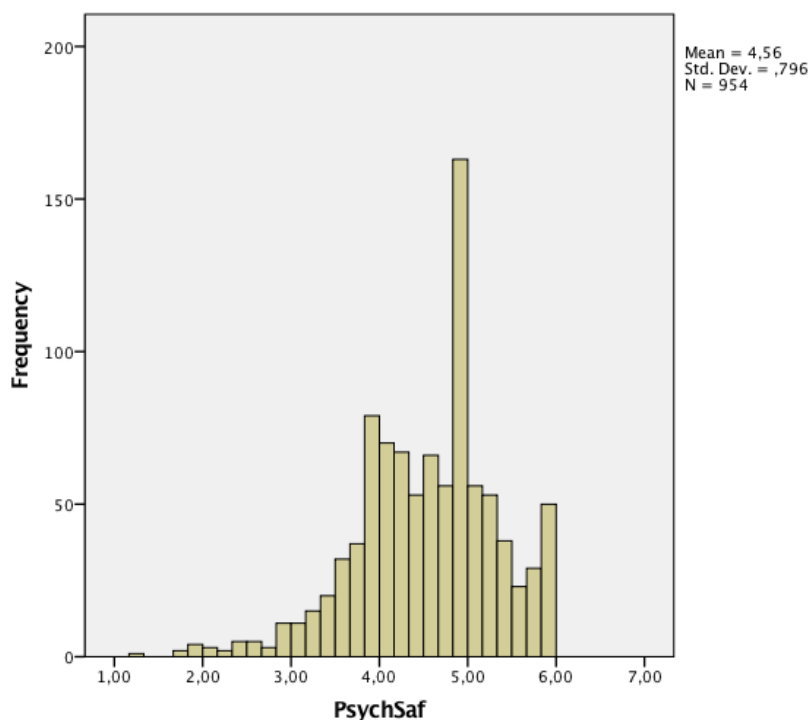
2.5 Psychologische veiligheid

Psychologische veiligheid gaat over de mate waarin de vakgroep een context is waarin leerkrachten zich veilig voelen om een afwijkende mening te uiten, fouten te maken, om hulp te vragen. Hierbij ervaren ze geen angst om door andere leden van de vakgroep negatief bekeken te worden. Dit werd gemeten aan de hand de schaal ontwikkeld door Edmondson (1999) bestaande uit zeven items, bv. 'Ik voel mij in deze vakgroep veilig om een afwijkende mening of kritiek te uiten', 'Ik heb het gevoel dat niemand in deze vakgroep iets zou doen dat mijn inspanningen teniet doet', en 'Ik kan in deze vakgroep problemen en moeilijke onderwerpen bespreken'. Hierbij konden de respondenten weer telkens kiezen tussen 'helemaal niet akkoord' (score 1), 'niet akkoord' (score 2), 'eerder niet akkoord' (score 3), 'eerder wel akkoord' (score 4), 'akkoord' (score 5) en 'helemaal akkoord' (score 6). De resultaten van dit onderzoek tonen een gemiddelde score van 4.56 aan wat betreft psychologische veiligheid binnen de bevroagde vakgroepen.

Tabel 7. Beschrijvende resultaten psychologische veiligheid

	N	Gemiddelde	Minimum	Maximum	Standaardafwijking
Psychologische veiligheid	954	4.56	1.29	6	0.80

Figuur 13. Verdeling psychologische veiligheid



2.6 Samenwerking en professionele ontwikkeling

Dit aspect gaat over de mate waarin leerkrachten met collega's van de vakgroep samenwerken en van en met elkaar leren. Drie aspecten werden bevraagd:

- (1) **Uitwisselingsactiviteiten:** Praten met collega's over moeilijkheden bij het lesgeven; ideeën, materialen, leerervaringen, en de eigen klaspraktijk delen met collega's.
- (2) **Professionele samenwerking:** Samenwerken bij het ontwikkelen en uitwerken van lesmaterialen, toetsen, lesvoorbereidingen en –aanpakken.
- (3) **Constructieve discussies:** Professionele meningsverschillen openlijk op een constructieve manier met elkaar bespreken.

Dit werd gemeten aan de hand van een aangepaste versie van de schaal ontwikkeld door de Vries, Jansen en Van de Grift (2013) (toegepast op vakgroepen en toevoeging van items die peilen naar constructieve discussies). De gebruikte schaal bestaat uit 19 items, waaronder *'Ik praat met collega's van de vakgroep over moeilijkheden die ik ervaar bij het lesgeven'* (uitwisselingsactiviteiten), *'Ik ontwikkel samen met collega's van de vakgroep (digitaal) lesmateriaal'* (professionele samenwerking), en *'Ik bespreek professionele meningsverschillen openlijk met collega's van de vakgroep'* (constructieve discussies).

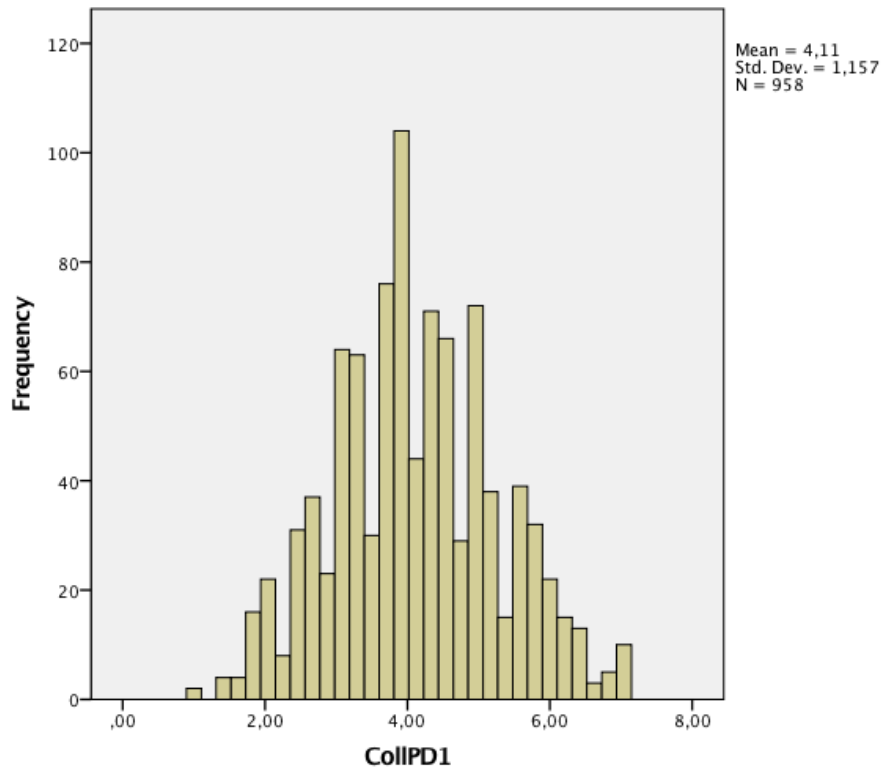
De respondenten konden telkens kiezen tussen 'nooit' (score 1), 'sporadisch' (score 2), 'af en toe' (score 3), 'regelmatig' (score 4), 'dikwijls' (score 5), 'zeer dikwijls' (score 6) en 'altijd' (score 7).

Deelnemende leerkrachten rapporteerden gemiddeld genomen een score van 4.12 wat betreft uitwisselingsactiviteiten (komt ongeveer overeen met 'regelmatig'), 3.39 voor professionele samenwerking (tussen 'af en toe' en 'regelmatig') en 4.38 wat betreft constructieve discussies (tussen 'regelmatig' en 'dikwijls').

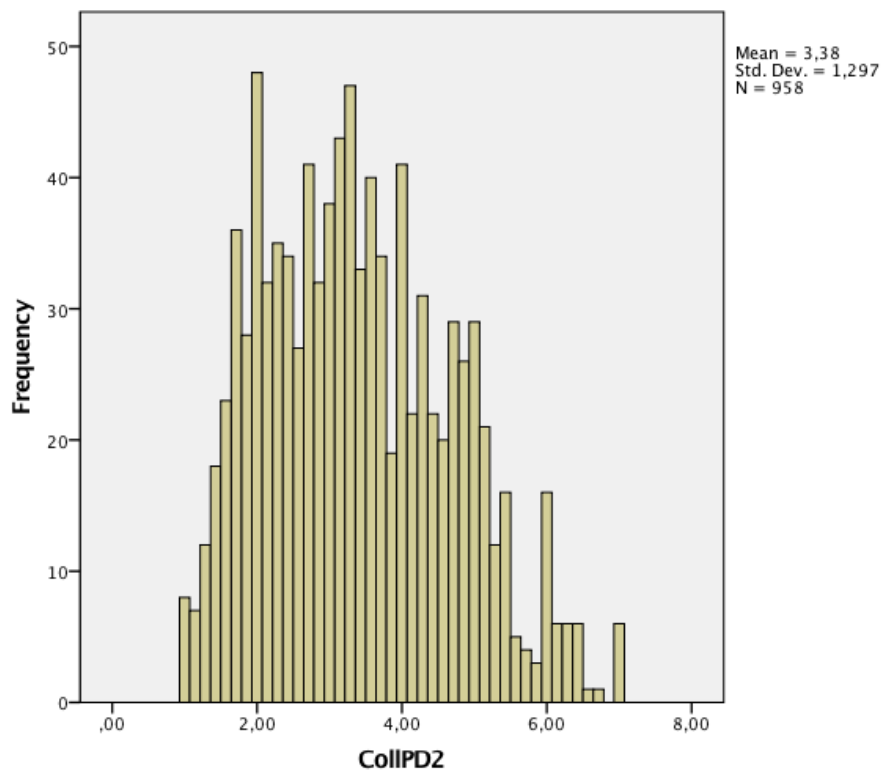
Tabel 8. Beschrijvende resultaten samenwerking en professionele ontwikkeling

	N	Gemiddelde	Minimum	Maximum	Standaardafwijking
Uitwisselings-activiteiten	958	4.12	1	7	1.16
Professionele samenwerking	958	3.39	1	7	1.30
Constructieve discussies	958	4.38	1	7	1.60

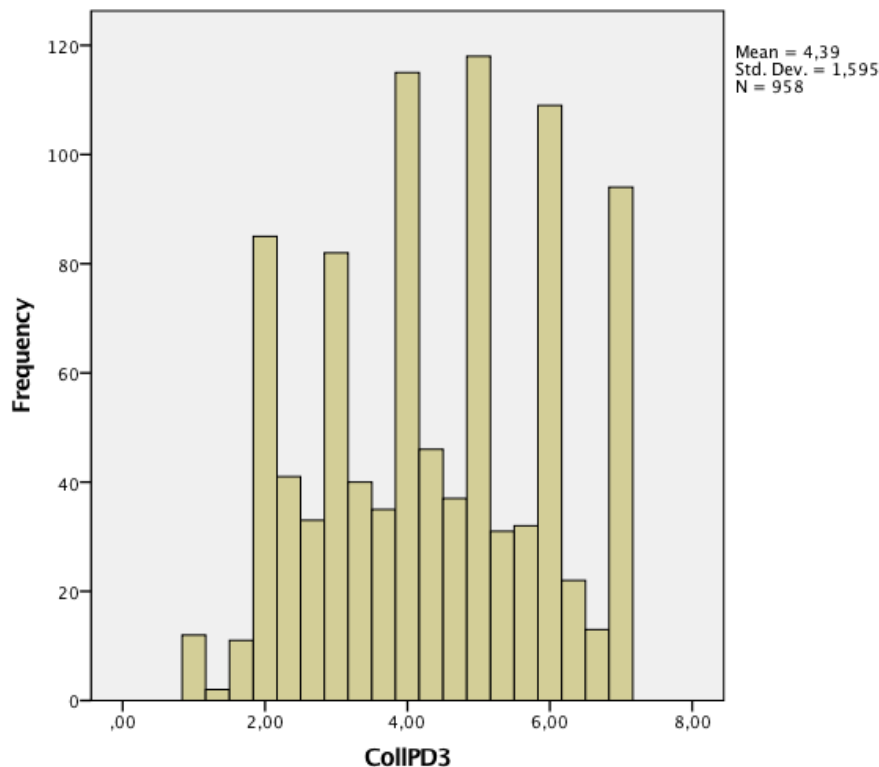
Figuur 14. Verdeling uitwisselingsactiviteiten



Figuur 15. Verdeling professionele samenwerking



Figuur 16. Verdeling constructieve discussies



2.7 Team engagement / team bevoegenheid

Naar analogie met engagement als individueel kenmerk van de leerkracht, bevat de bevoegenheid van de vakgroep drie aspecten (Torrente, Salanova, Llorens, & Schaufeli, 2012b):

- (1) Vitaliteit: De mate waarin de vakgroep bruist van energie en beschikt over een sterk doorzettingsvermogen.
- (2) Toewijding: De mate waarin de vakgroep betrokken is tot het werk, gemotiveerd en enthousiast is om het werk goed te doen.
- (3) Absorptie: De mate waarin de vakgroep op een positieve manier helemaal opgaat in haar werk waarbij de tijd in de ogen van de leden “vliegt” als ze samen aan het werk zijn.

Bevoegenheid van de vakgroep werd gemeten aan de hand van de verkorte Utrechtse Bevoegenheidsschaal voor teams (Torrente, Salanova, Llorens, & Schaufeli, 2012a). Deze bestaat uit negen items, bv. ‘Wij voelen ons in deze vakgroep energiek en volhardend als we aan het werk zijn’ (vitaliteit), ‘We voelen ons in deze vakgroep gemotiveerd om ons werk goed te doen’ (toewijding), ‘Als we aan het werk zijn in onze vakgroep, vliegt de tijd voorbij’ (absorptie). Hierbij konden de

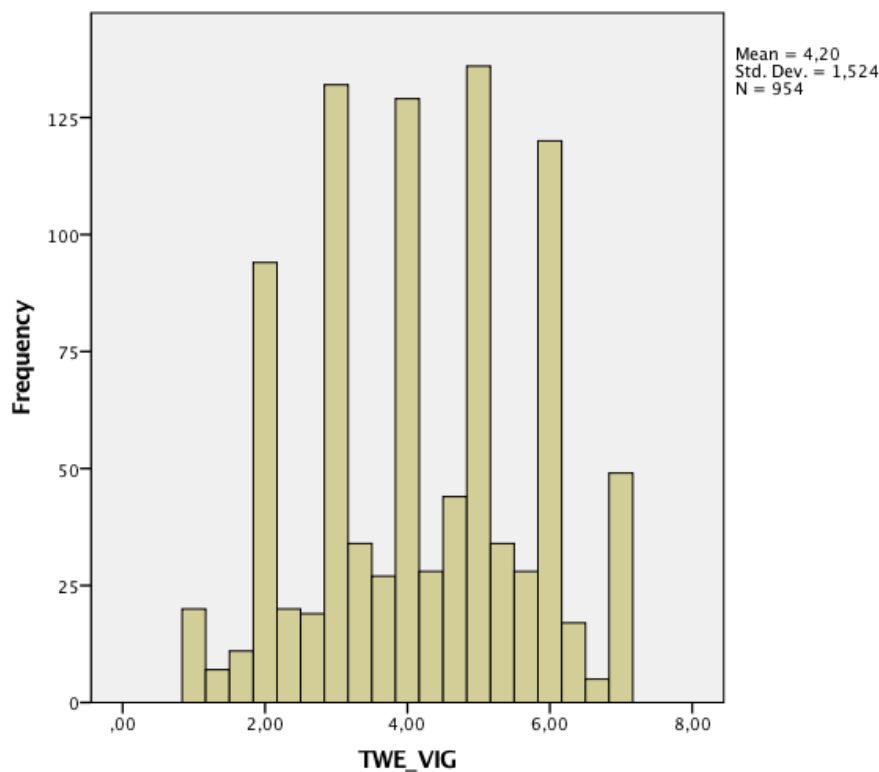
respondenten opnieuw telkens kiezen tussen ‘nooit’ (score 1), ‘sporadisch’ (score 2), ‘af en toe’ (score 3), ‘regelmatig’ (score 4), ‘dikwijls’ (score 5), ‘zeer dikwijls’ (score 6) en ‘altijd’ (score 7).

Gemiddeld genomen zien we een lagere score wat de bevoegenheid van de vakgroepen betreft in vergelijking met de individuele bevoegenheid van leerkrachten. De bevoegenheid van de vakgroep als geheel wordt dus in het algemeen iets lager ingeschat dan de eigen bevoegenheid. De resultaten tonen een gemiddelde van 4.20 wat betreft vitaliteit van de vakgroep, 4.73 voor toewijding en 3.96 voor absorptie.

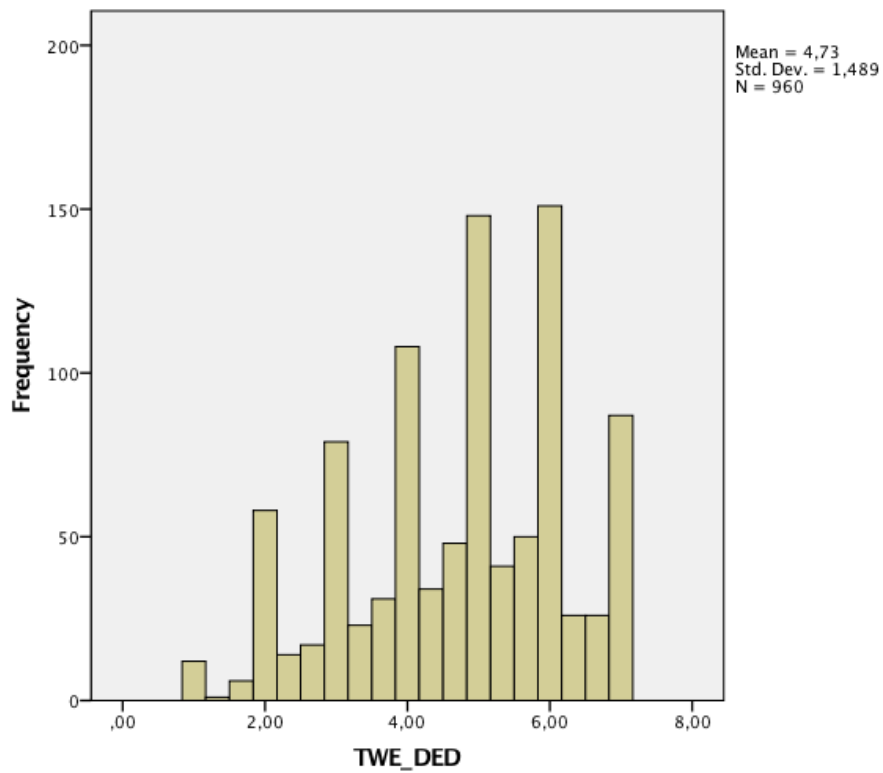
Tabel 9. Beschrijvende resultaten teambevoegenheid

	N	Gemiddelde	Minimum	Maximum	Standaardafwijking
Team-Vitaliteit	960	4.20	1	7	1.53
Team-Toewijding	960	4.73	1	7	1.49
Team-Absorptie	960	3.96	1	7	1.55

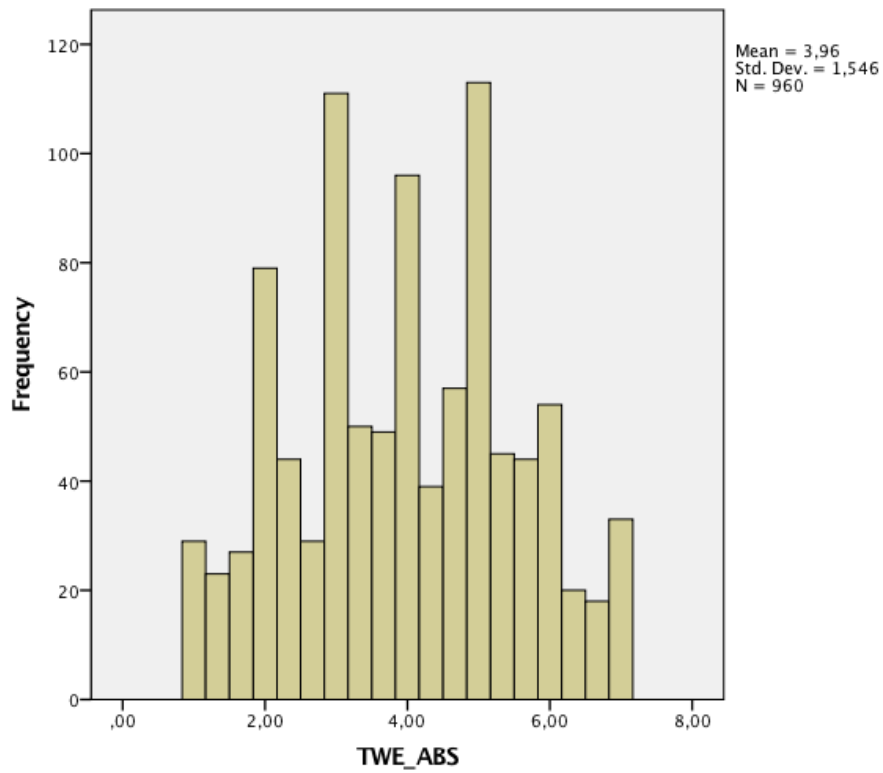
Figuur 17. Verdeling team vitaliteit



Figuur 18. Verdeling team toewijding



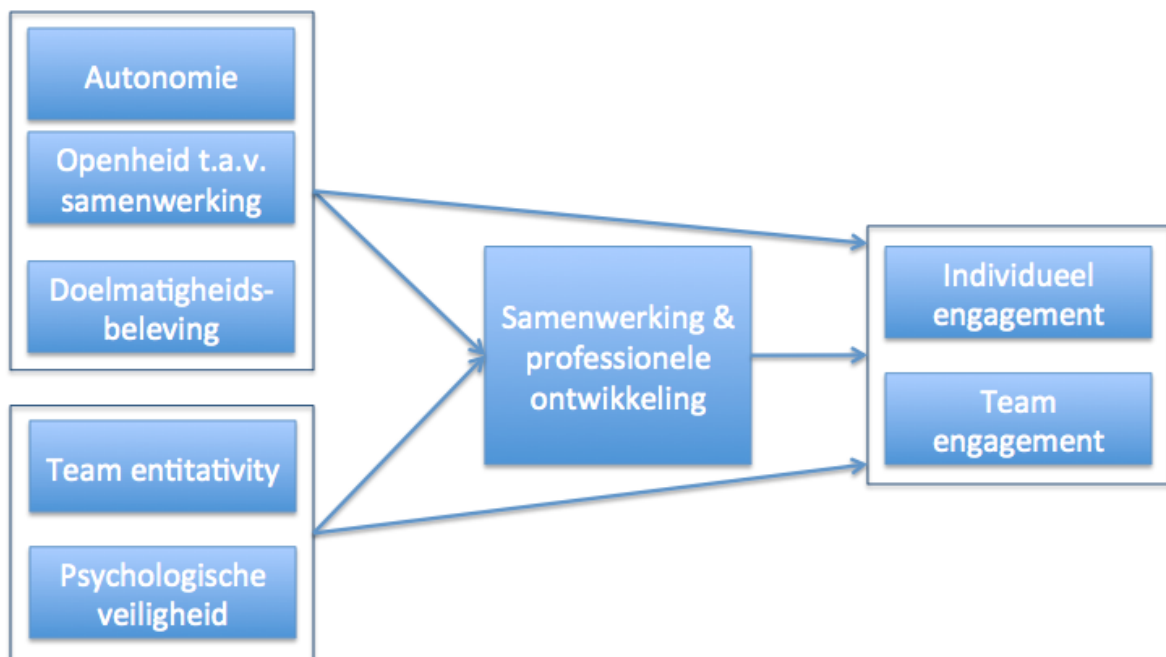
Figuur 19. Verdeling team absorptie



2.8 Theoretisch model

Het theoretisch model dat aan de basis ligt van de schoolteamvragenlijst 2016 is gebaseerd op een combinatie van het Job-Demands Resources model (met de focus op engagement/bevlogenheid) (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001) en het Team Learning Beliefs and Behaviours model (Van den Bossche, Gijssels, Segers, & Kirschner, 2006). In dit model kijken we naar de invloed van individuele resources of hulpbronnen (autonomie en doelmatigheidsbeleving) en team resources of hulpbronnen (team entitativity en psychologische veiligheid) op enerzijds samenwerking en professionele ontwikkeling en anderzijds individueel en team engagement of bevlogenheid.

Figuur 20. Theoretisch model



Hoofdstuk 3 Methode

Zoals aangegeven, werd de schoolteamvragenlijst in maart 2016 uitgestuurd naar een steekproef van 22 LiSO-scholen. In het totaal vulden 1390 leerkrachten de vragenlijst volledig in. Na het toepassen van het criterium voor een minimale participatiegraad per vakgroep, bleven 954 leerkrachten die deel uitmaken van 170 vakgroepen over.

In een eerste stap, gingen we de psychometrische kwaliteit van de vragenlijst na door middel van confirmatorische factoranalyses (CFA) en de berekening van de interne consistentie van iedere schaal. Op basis van deze analyses werd 1 item weggelaten uit de schaal die *professionele samenwerking* (samenwerking en professionele ontwikkeling) meet. Hierna werd een goede psychometrische kwaliteit bevestigd. De gedetailleerde resultaten van de CFA kan u terugvinden in bijlage 1. In tabel 10 wordt de interne consistentie (Cronbach's alfa) per schaal weergegeven.

Tabel 10. Aantal items en interne consistentie gebruikte schalen

Schaal	Aantal items	Cronbach's alfa
Doelmatigheidsbeleving:		
- Instructie	3	0.67
- Betrokkenheid leerlingen	3	0.74
- Klasmanagement	3	0.88
Autonomie:		
- Pedagogisch-didactische autonomie	7	0.82
- Curriculum autonomie	4	0.76
Openheid ten aanzien van samenwerking		
	10	0.94
Bevlogenheid:		
- Vitaliteit	3	0.88
- Toewijding	3	0.90
- Absorptie	3	0.85
Psychologische veiligheid		
	7	0.84
Team Entitativity:		
- Gedeelde doelen en cohesie	6	0.91
- Taakinterdependentie	6	0.81
- Uitkomstinterdependentie	3	0.83
Samenwerking en professionele ontwikkeling:		
- Uitwisselingsactiviteiten	8	0.91
- Professionele samenwerking	7	0.89
- Constructieve discussies	3	0.94
Team engagement / bevlogenheid:		
- Team - vitaliteit	3	0.98
- Team - toewijding	3	0.95
- Team - absorptie	3	0.92

In een volgende stap, testten we ons onderzoeksmodel door middel van multilevel pad-analyses. Hierbij keken we naar de relaties tussen de gemeten variabelen, rekening houdend met de *geneste structuur* van onze data (leerkrachten die deel uitmaken van vakgroepen). De gegevens werden geanalyseerd op leerkrachtniveau en de gevonden verbanden en resultaten bevinden zich dus ook op dit niveau. Hierbij werd echter rekening gehouden met de vakgroep waarin ze zitten. De hieronder weergegeven resultaten doen dus een uitspraak over de percepties en ervaringen van de deelnemende leerkrachten, (statistisch) rekening houdend met de vakgroep waarin ze zitten.

Hoofdstuk 4 Schoolteamvragenlijst: Resultaten

Om de resultaten op een overzichtelijke manier weer te geven, zullen deze in vier onderdelen besproken worden: (1) de relatie tussen hulpbronnen en professionele ontwikkeling & samenwerking; (2) de relatie tussen hulpbronnen en individuele bevoegenheid; (3) de relatie tussen hulpbronnen en teambevoegenheid; en (4) de relatie tussen professionele ontwikkeling en samenwerking enerzijds en bevoegenheid anderzijds. De gedetailleerde resultaten van de pad-analyses kunnen teruggevonden worden in bijlage 2.

4.1 De relatie tussen hulpbronnen en professionele ontwikkeling & samenwerking

Zoals eerder aangegeven bevat het onderdeel professionele ontwikkeling en samenwerking binnen de vakgroep drie deelcomponenten: (1) uitwisselingsactiviteiten, (2) professionele samenwerking, en (3) constructieve discussies. De resultaten toonden aan dat de verschillende hulpbronnen een verschillende invloed uitoefenen op deze drie componenten. In dit eerste onderdeel, geven we weer welke van de onderzochte hulpbronnen ertoe leiden dat leerkrachten meer uitwisselingsactiviteiten met collega's van hun vakgroep rapporteren.

Wanneer we naar uitwisselingsactiviteiten kijken, zien we dat de belangrijkste bijdrage geleverd wordt door de gepercipieerde *taakinterdependentie* binnen de vakgroep, gevolgd door het ervaren van *gedeelde doelen & cohesie* en *psychologische veiligheid* binnen de vakgroep en een *open houding ten aanzien van samenwerking*. Er werd tot slot een klein effect gevonden van *doelmatigheidsbeleving omtrent instructie* en *uitkomstinterdependentie*. We zien dus dat vakgroepkenmerken (het zijn van een *echt team* waarin de leden zich veilig voelen om open te zijn), samen met het hebben van een positieve houding ten aanzien van samenwerking, een belangrijke invloed uitoefenen op het optreden van uitwisselingsactiviteiten binnen de vakgroep.

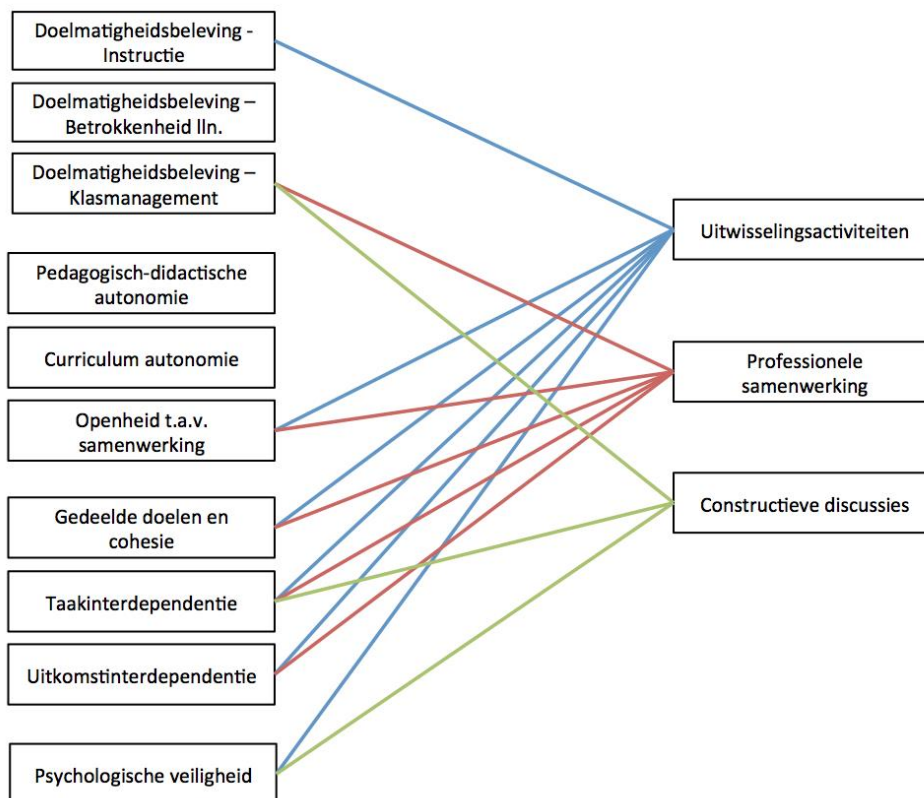
Wat professionele samenwerking betreft, zien we een positieve invloed van eerst en vooral *gedeelde doelen en cohesie*, *taakinterdependentie* en *uitkomstinterdependentie* (de drie onderdelen van team entitativity). Verder zien we een positief effect van een *positieve houding ten aanzien van samenwerking* en een klein effect van *doelmatigheidsbeleving omtrent klasmanagement*. Ook hier zien we dus dat leerkrachten met een positieve attitude t.a.v. samenwerking in vakgroepen die zij

ervaren als samenhangend, gekenmerkt door gedeelde doelen, taakinterdependentie en uitkomstinterdependentie, meer uitwissingsactiviteiten met collega's rapporteren.

Wat het optreden van constructieve professionele discussies betreft, zien we dat voornamelijk *psychologische veiligheid* binnen de vakgroep van belang is. Dit is uiteraard geen verrassing: durven open zijn over professionele onenigheden en meningsverschillen niet uit de weg gaan, vereist een gevoel van zich veilig voelen om zijn/haar (afwijkende) mening te delen zonder angst voor negatieve gevolgen. Verder zien we een kleiner effect van *doelmatigheidsbeleving omtrent klasmanagement* en *taakinterdependentie*.

Wat professionele ontwikkeling en samenwerking betreft, vinden we dus geen significante invloed van autonomie (pedagogisch-didactische en curriculum autonomie) en doelmatigheidsbeleving omtrent betrokkenheid van leerlingen.

Figuur 21. Relatie tussen hulpbronnen en samenwerking & professionele ontwikkeling



4.2 De relatie tussen hulpbronnen en individuele bevlogenheid

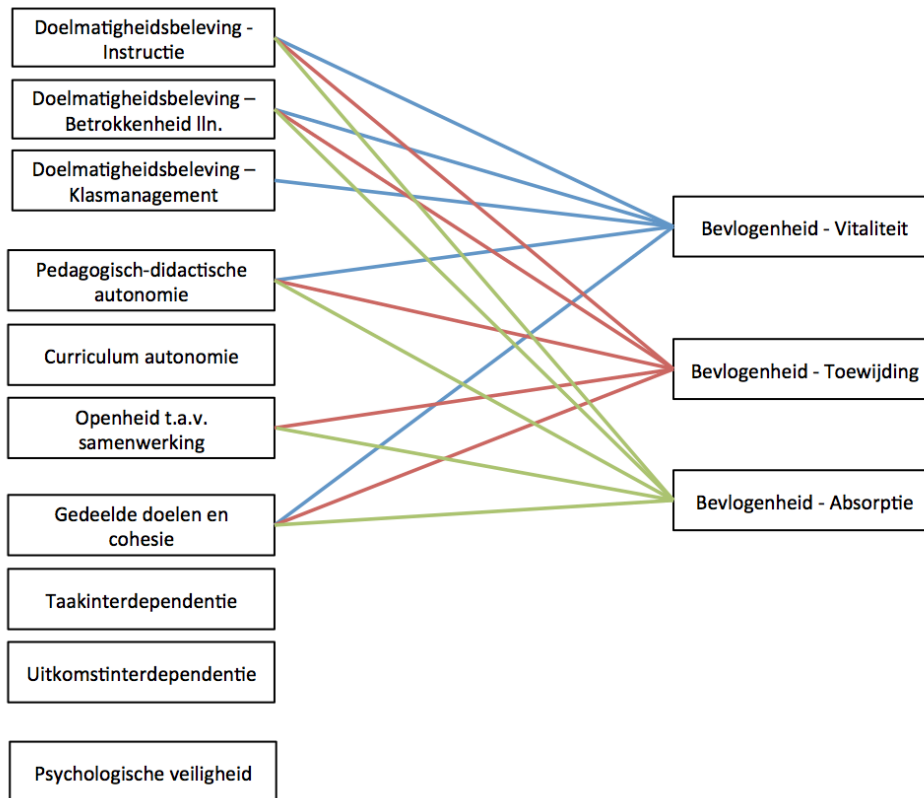
De bevlogenheid van leraren werd eveneens onderzocht aan de hand van drie aspecten: (1) Vitaliteit, (2) Toewijding, en (3) Absorptie. Over het algemeen zien we dat veelal dezelfde hulpbronnen een positieve invloed uitoefenen op deze drie aspecten.

De resultaten tonen aan dat twee aspecten van *doelmatigheidsbeleving* – instructie en betrokkenheid leerlingen - een positieve invloed hebben op zowel vitaliteit, toewijding, als absorptie van leerkrachten. Doelmatigheidsbeleving met betrekking tot klasmanagement heeft enkel een significante invloed op vitaliteit. Wat *autonomie* betreft, zien we enkel een positief effect van pedagogisch-didactische autonomie op de drie aspecten van bevlogenheid. Daarnaast blijkt *openheid ten opzichte van samenwerking* toewijding en absorptie van leerkrachten te bevorderen, maar niet vitaliteit. Curriculum autonomie heeft dus ook hier geen significant effect. *Openheid ten aanzien van samenwerking* blijkt een positief effect te hebben op toewijding en absorptie, maar niet op vitaliteit. Tot slot zien we dat *gedeelde doelen en cohesie* ook over de hele lijn bevlogenheid van leerkrachten bevorderen.

We zien dus geen significante effecten van curriculum autonomie, taakinterdependentie, uitkomstinterdependentie en psychologische veiligheid op de bevlogenheid van leerkrachten.

Figuur 22 geeft visueel weer dat voornamelijk individuele hulpbronnen een positieve invloed uitoefenen op de individuele bevlogenheid van leraren.

Figuur 22. Relatie tussen hulpbronnen en individuele bevlogenheid



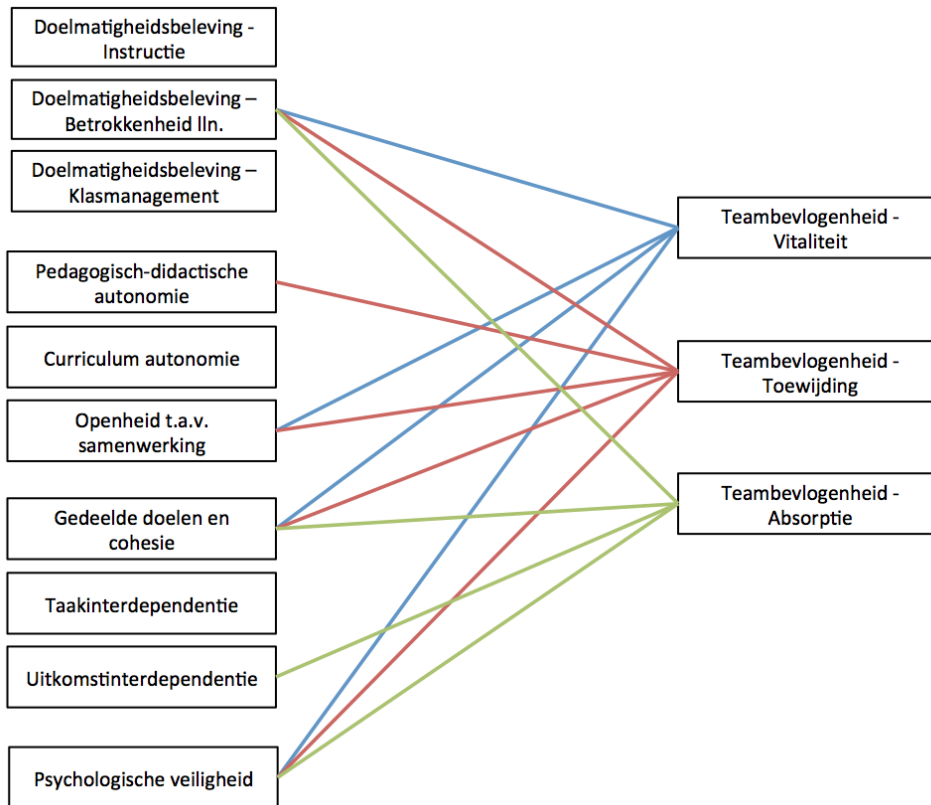
4.3 De relatie tussen hulpbronnen en teambevlogenheid

In een volgende stap geven we de verbanden weer tussen de onderzochte hulpbronnen en teambevlogenheid, bestaande uit team vitaliteit, team toewijding en team absorptie.

De resultaten tonen aan dat eenzelfde hulpbron voor alle aspecten van teambevlogenheid de belangrijkste bevorderende factor is: *gedeelde doelen en cohesie* blijkt een sterke voorspeller te zijn van team vitaliteit, toewijding en absorptie. Vervolgens blijkt *psychologische veiligheid* binnen de vakgroep ook de drie aspecten van gepercipieerde teambevlogenheid positief te beïnvloeden. Verder zien we een klein effect van *doelmatigheidsbeleving wat betreft betrokkenheid van leerlingen* op de drie aspecten van teambevlogenheid. *Openheid ten aanzien van samenwerking* heeft een klein effect op team vitaliteit en team bevlogenheid. Tot slot zien we een klein positief effect van *pedagogisch-didactische autonomie* op team toewijding en van *uitkomstinterdependentie* op team absorptie. Samengevat zien we dus dat leerkrachten die ervaren dat ze in een samenhangende vakgroep zitten die gedeelde doelen heeft en waarin ze zich veilig voelen, een hogere teambevlogenheid rapporteren.

In Figuur 23 zien we nogmaals visueel weergegeven dat, in vergelijking met individuele bevoegenheid, meer team hulpbronnen van belang zijn om teambevoegenheid te bevorderen.

Figuur 23. Relatie tussen hulpbronnen en teambevoegenheid



4.4 De relatie tussen professionele ontwikkeling & samenwerking en bevoegenheid

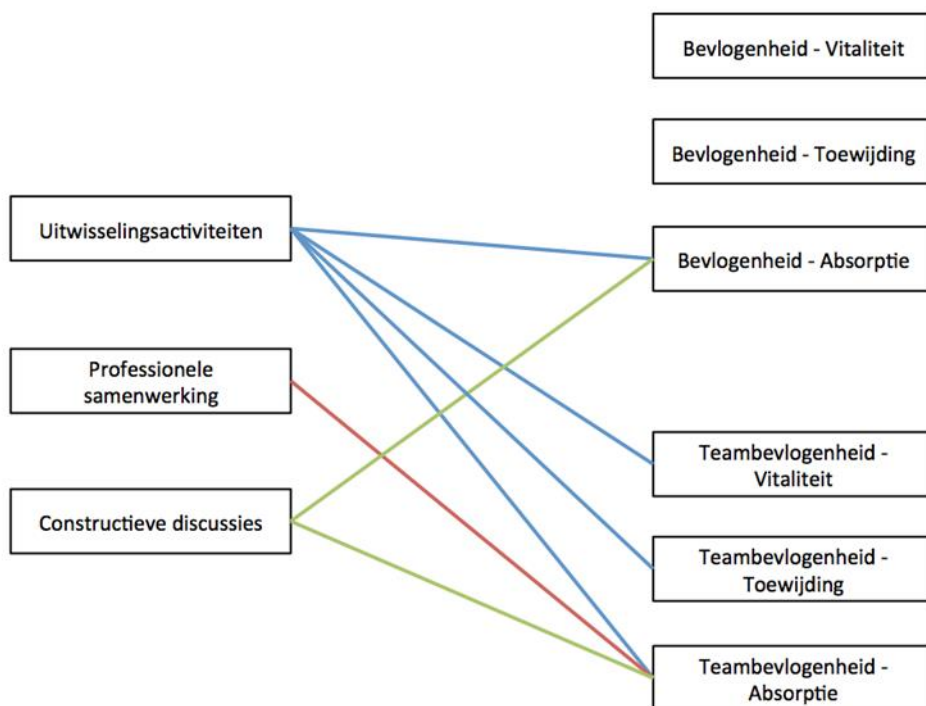
In een laatste stap presenteren we de resultaten met betrekking tot de relatie tussen professionele ontwikkeling en samenwerking enerzijds en bevoegenheid (individueel en team) anderzijds.

De resultaten tonen aan dat professionele ontwikkeling en samenwerking geen significante effecten hebben op vitaliteit en toewijding. We zien de sterkste effecten wat betreft uitwisselingsactiviteiten: Wanneer meer uitwisselingsactiviteiten gerapporteerd worden, geven leerkrachten ook aan dat de vakgroep meer team-vitaliteit, -toewijding en -absorptie heeft. Verder zien we een klein positief effect van professionele samenwerking op team-absorptie. Tot slot vinden we een klein negatief effect van het voorkomen van constructieve discussies op absorptie (zowel op individueel als op teamniveau): wanneer meer constructieve discussies gerapporteerd

worden binnen de vakgroep, rapporteren leerkrachten een lager niveau van individuele en team-absorptie. Hierbij moet wel vermeld worden dat het gaat om heel kleine effecten die mogelijk niet echt betekenisvol zijn en eerder op toeval gebaseerd zijn.

Over het algemeen zien we dus dat professionele ontwikkeling & samenwerking, en meer specifiek uitwisselingsactiviteiten, voornamelijk een invloed heeft op teambevlogenheid. Dit zien we ook visueel weergegeven in Figuur 24.

Figuur 24. Relatie tussen samenwerking & professionele ontwikkeling en bevlogenheid



Hoofdstuk 5 Conclusies

Over het algemeen zien we heel wat ondersteuning voor ons veronderstelde onderzoeksmodel: diverse van de onderzochte hulpbronnen oefenen een positieve invloed uit op enerzijds professionele ontwikkeling en samenwerking in vakgroepen en anderzijds op bevlogenheid (zowel van individuele leerkrachten als van vakgroepen). Hieronder lichten we kort de belangrijkste bevindingen van dit onderzoek toe.

Een team zijn doet ertoe.

Wanneer leerkrachten ervaren dat hun vakgroep functioneert als een samenhangend team, met gedeelde doelen en verantwoordelijkheden en waarbinnen ze het gevoel hebben dat ze hun vakgroepcollega's nodig hebben en het belangrijk is om samen te werken, wordt meer samenwerking & professionele ontwikkeling en bevlogenheid gerapporteerd. Kortom, inzetten op effectieve vakgroepwerking loont.

Streef naar een optimale balans tussen individu en vakgroep.

De resultaten tonen aan dat zowel individuele hulpbronnen als hulpbronnen op het niveau van de vakgroep een positieve invloed uitoefenen op de bevlogenheid van leerkrachten en vakgroepen. Het is dus belangrijk om zowel aandacht te besteden aan de leerkracht als individu als aan het functioneren van vakgroepen aangezien beiden elkaar wederzijds positief beïnvloeden.

Bevlogen leerkrachten hebben vertrouwen in hun kunnen, zijn autonoom én staan open voor samenwerking.

Wanneer we kijken naar individuele bevlogenheid, zien we een gunstig effect van doelmatigheidsbeleving (het zelfvertrouwen) van leerkrachten en voldoende autonomie op pedagogisch-didactisch vlak. Eén vakgroepkenmerk blijkt hier over de hele lijn eveneens een positieve invloed uit te oefenen: Wanneer leerkrachten hun vakgroep ervaren als een samenhangende groep met gedeelde doelen en verantwoordelijkheden, rapporteren ze ook een hogere bevlogenheid.

Bevlogen vakgroepen zijn samenhangende teams met gedeelde doelen, waarin leerkrachten samenwerken en zich veilig voelen om hun (kritische) mening te delen.

De resultaten tonen aan dat er vooral een sterke teambevlogenheid gerapporteerd wordt in vakgroepen waarin leerkrachten gedeelde doelen en cohesie ervaren en waarin ze zich psychologisch veilig voelen. Verder zien we dat uitwisselingen van ervaren moeilijkheden, ideeën, materialen, etc. met collega's van de vakgroep de ervaren bevlogenheid van de vakgroep bevordert.

Vakgroepen met veel samenwerking en professionele ontwikkeling zijn samenhangende teams met gedeelde doelen en verantwoordelijkheden, waarin leerkrachten elkaar nodig hebben en het gevoel hebben dat vakgroepwerking ertoe doet en zich veilig voelen.

Om samenwerking en professionele ontwikkeling binnen vakgroepen te stimuleren, blijkt het belangrijk om in te zetten op een positieve houding ten aanzien van samenwerking en het creëren van vakgroepen die als een echt team functioneren (met gedeelde doelen, cohesie en interdependentie) en waarin leerkrachten zich veilig voelen om hun mening te uiten en kritisch te zijn.

Opmerking: Een belangrijke nuance bij deze resultaten is dat het hier gaat om cross-sectioneel onderzoek: de vragenlijsten zijn maar één keer afgenomen. Dit heeft als implicatie dat we geen oorzakelijke verbanden kunnen nagaan. We kunnen kijken naar relaties tussen de verschillende bevraagde concepten maar kunnen geen uitsluitsel geven over wat oorzaak en wat gevolg is.

BIJLAGEN

Bijlage 1. Confirmatorische factoranalyse

Item	Regressie- gewicht	Standaardfout	Gestandaardiseerd regressiegewicht	Kritische ratio ^a
Doelmatigheidsbeleving - Instructie				
Eff1	1	b	0.634	b
Eff2	0.964	0.056	0.739	17.157
Eff3	0.731	0.053	0.544	13.759
Doelmatigheidsbeleving – Betrokkenheid ln.				
Eff4	1	b	0.708	b
Eff5	1.097	0.058	0.741	19.037
Eff6	0.909	0.053	0.650	17.200
Doelmatigheidsbeleving - Klasmanagement				
Eff7	1	b	0.829	b
Eff8	1.156	0.035	0.710	33.281
Eff9	1.063	0.037	0.653	29.063
Didactical-pedagogical autonomy				
Aut1	1	b	0.679	b
Aut4	1.009	0.068	0.538	14.870
Aut5	1.064	0.055	0.726	19.413
Aut7	1.121	0.073	0.556	15.331
Aut8	1.130	0.058	0.726	19.412
Aut9	0.937	0.053	0.647	17.587
Aut10	0.927	0.059	0.573	15.764
Curricular autonomy				
Aut2	1	b	0.731	b
Aut3	1.017	0.046	0.841	21.910
Aut3_2	0.733	0.050	0.517	14.567
Aut6	0.752	0.046	0.581	16.352
Openheid t.a.v. samenwerking				
CollAtt_1	1	b	0.787	b
CollAtt_2	1.010	0.034	0.850	29.857
CollAtt_3	0.947	0.032	0.841	29.462
CollAtt_4	0.919	0.036	0.761	25.837
CollAtt_5	1.041	0.035	0.848	29.777
CollAtt_6	0.927	0.033	0.812	28.105
CollAtt_7	0.941	0.033	0.817	28.335
CollAtt_8	0.978	0.035	0.804	27.737
CollAtt_9	0.912	0.039	0.697	23.147
CollAtt_10	0.782	0.042	0.575	18.484

Team entitativity – Gedeelde doelen en cohesie				
TE_1	1	b	0.582	b
TE_2	1.388	0.074	0.796	18.738
TE_3	1.483	0.075	0.868	19.729
TE_4	1.288	0.071	0.761	18.221
TE_6	1.566	0.079	0.871	19.760
TE_7	1.629	0.082	0.876	19.829
Team entitativity – Taakinterdependentie				
TE_9	1	b	0.432	b
TE_10	1.526	0.122	0.736	12.495
TE_11	1.407	0.116	0.676	12.123
TE_12	1.251	0.104	0.655	11.976
TE_13	1.476	0.114	0.811	12.870
TE_14	1.173	0.096	0.684	12.179
Team entitativity - Uitkomstinterdependentie				
TE_15	1	b	0.742	b
TE_16	1.148	0.047	0.862	24.208
TE_17	1.137	0.049	0.790	22.961
Psychologische veiligheid				
PS_1	1	b	0.784	b
PS_2	0.803	0.039	0.661	20.537
PS_3	0.730	0.049	0.491	14.796
PS_4	1.041	0.041	0.796	25.375
PS_5	0.701	0.040	0.572	14.470
PS_6	0.807	0.038	0.678	21.126
PS_7	0.965	0.050	0.628	19.361
Uitwisselingsactiviteiten				
CPD_1	1	b	0.666	b
CPD_2	1.084	0.053	0.735	20.444
CPD_3	1.222	0.054	0.837	22.820
CPD_4	1.227	0.062	0.706	19.739
CPD_5	1.240	0.053	0.857	23.259
CPD_6	1.233	0.056	0.809	22.183
CPD_7	0.978	0.056	0.616	17.464
CPD_8	1.111	0.057	0.703	19.659
Professionele samenwerking				
CPD_9	1	b	0.714	b
CPD_10	0.996	0.046	0.732	21.644
CPD_11	1.254	0.052	0.819	24.182
CPD_12	1.100	0.055	0.675	19.971
CPD_13	0.919	0.047	0.662	19.574
CPD_14	1.056	0.047	0.754	22.289
CPD_15	1.122	0.046	0.824	24.303
Constructieve discussies				
CPD_17	1	b	0.901	b
CPD_18	1.052	0.022	0.939	47.823
CPD_19	0.995	0.022	0.926	46.269

Vitaliteit				
Eng_1	1	b	0.894	b
Eng_2	1.098	0.026	0.945	42.499
Eng_3	1.017	0.034	0.757	29.531
Toewijding				
Eng_4	1	b	0.890	b
Eng_5	1.010	0.027	0.874	37.459
Eng_6	0.932	0.026	0.855	35.922
Absorptie				
Eng_7	1	b	0.877	b
Eng_8	1.045	0.031	0.859	33.937
Eng_9	1.146	0.042	0.741	26.968
Team vitaliteit				
TWE_1	1	b	0.936	b
TWE_2	1.044	0.015	0.981	71.636
TWE_3	1.035	0.015	0.974	68.992
Team toewijding				
TWE_4	1	b	0.929	b
TWE_5	1.004	0.017	0.956	58.381
TWE_6	0.977	0.019	0.915	50.336
Team absorptie				
TWE_7	1	b	0.853	b
TWE_8	1.056	0.028	0.900	37.949
TWE_9	1.042	0.026	0.925	40.040

Note. Estimation method: maximum likelihood.

^aAll critical ratios: $p < 0.001$.

^bValue fixed at 1.00 for model identification purpose, hence no standard error was computed.

Bijlage 2. Resultaten multilevel pad-analyse

	Uitwisselings-activiteiten	Professionele samenwerking	Constructieve discussies	Vitaliteit	Toewijding	Absorptie	Team-vitaliteit	Team-toewijding	Team-absorptie
Doelmatigheidsbeleving - Instructie	0.070**			0.176***	0.173***	0.143***			
Doelmatigheidsbeleving - Betrokkenheid lln.				0.113**	0.147***	0.140***	0.080**	0.049*	0.059*
Doelmatigheidsbeleving - Klasmanagement		0.046*	0.118***	0.100***					
Pedagogisch-didactische autonomie				0.114***	0.143***	0.114***		0.059**	
Curriculum autonomie									
Openheid t.a.v. samenwerking	0.121***	0.180***			0.103***	0.047**	0.057**	0.056*	
Gedeelde doelen en cohesie	0.162***	0.181***		0.110***	0.132***	0.143***	0.529***	0.533***	0.488***
Taakinterdependentie	0.171***	0.168**	0.096**						
Uitkomstinterdependentie	0.069*	0.146***							0.066***
Psychologische veiligheid	0.139***		0.339***				0.111***	0.109***	0.148***
Uitwisselingsactiviteiten	/	/	/			0.120***	0.130***	0.114***	0.130***
Professionele samenwerking	/	/	/						0.061**
Constructieve discussies	/	/	/			-0.075**			-0.044*
Verklaarde variantie (R²)	20.9%	22.8%	15.9%	17%	18.2%	16.9%	47.8%	47.3%	48.9%

Bijlage 3. Correlatietabel

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1. Doelmatigheidsbeleving - Instructie	1																		
2. Doelmatigheidsbeleving – Betrokkenheid lln.	.62**	1																	
3. Doelmatigheidsbeleving - Klasmanagement	.46**	.44**	1																
4. Pedagogisch-didactische autonomie	.28**	.23**	.26**	1															
5. Curriculum autonomie	.23**	.20**	.17**	.57**	1														
6. Openheid t.a.v. samenwerking	-.00	.00	-.03	.02	.01	1													
7. Gedeelde doelen en cohesie	.17**	.22**	.09**	.17**	.09**	.16**	1												
8. Taak-interdependentie	.03	.07*	.04	-.02	.02	.34**	.44**	1											
9. Uitkomst-interdependentie	.05	.09**	-.02	-.08*	-.01	.12**	.43**	.48**	1										
10. Psychologische veiligheid	.08*	.10**	.12**	.32**	.18**	.10**	.53**	.16**	.08**	1									
11. Uitwisselingsactiviteiten	.15**	.14**	.10**	.08*	.07*	.24**	.37**	.34**	.26**	.28**	1								
12. Professionele samenwerking	.09**	.09**	.08**	-.01	.02	.30**	.35**	.38**	.33**	.17**	.71**	1							
13. Constructieve discussies	.14**	.14**	.18**	.16**	.09**	.08*	.24**	.16**	.10**	.37**	.61**	.44**	1						
14. Vitaliteit	.34**	.32**	.29**	.23**	.14**	.07*	.19**	.08*	.06	.14**	.14**	.11**	.10**	1					
15. Toewijding	.33**	.32**	.22**	.25**	.19**	.15**	.23**	.13**	.07*	.19**	.18**	.13**	.10**	.69**	1				
16. Absorptie	.29**	.29**	.21**	.21**	.16**	.16**	.26**	.15**	.12**	.15**	.24**	.16**	.09**	.63**	.76**	1			
17. Team vitaliteit	.16**	.22**	.07*	.14**	.09**	.21**	.66**	.35**	.33**	.44**	.38**	.34**	.23**	.24**	.28**	.32**	1		
18. Team toewijding	.15**	.21**	.07*	.19**	.09**	.20**	.66**	.32**	.26**	.46**	.37**	.32**	.24**	.25**	.31**	.31**	.84**	1	
19. Team absorptie	.13**	.20**	.06	.12**	.10**	.19**	.67**	.37**	.37**	.45**	.40**	.37**	.22**	.22**	.27**	.37**	.85**	.80**	1

Bijlage 4. Teamvragenlijst

Deel 1: Achtergrondvragen individuele kenmerken

- Geslacht
- Geboortejaar
- Hoeveel uur per week bent u **formeel** aangesteld als leraar in **deze school**?
- Hoeveel uur per week bent u **formeel** aangesteld als leraar in **het onderwijs**?
- Hoeveel jaar ervaring heeft u als leraar in **deze school**?
- Hoeveel jaar ervaring heeft u als leraar **in uw totale loopbaan**?
- Bent u werkzaam als interimaris binnen deze school?
- Heeft u een vaste benoeming als leraar?
- In welke onderwijsvorm(en) geeft u les?
 - A-stroom (eerste graad)
 - B-stroom (eerste graad)
 - ASO
 - TSO
 - BSO
 - KSO
 - Anders, nl. ...
- In welk(e) leerja(a)r(en) geeft u les?
 - Eerste leerjaar
 - Tweede leerjaar
 - Derde leerjaar
 - Vierde leerjaar
 - Vijfde leerjaar
 - Zesde leerjaar
 - Zevende leerjaar

Deel 2: De leerkracht als individu

(1) Doelmatigheidsbeleving

- Ik slaag erin om elke leerling op zijn/haar niveau aan te spreken in de les. (Eff1)
- Ik slaag er doorgaans in om alle leerlingen belangrijke vorderingen te laten maken. (Eff2)
- Ik ben in staat om een waaier aan onderwijsstrategieën te gebruiken in de klas. (Eff3)
- Ik slaag er doorgaans in om leerlingen bij de leren dat leren belangrijk is. (Eff4)
- Ik slaag erin om ook leerlingen die weinig interesse tonen voor schoolwerk te motiveren. (Eff5)
- Ik slaag erin om alle leerlingen het gevoel te geven dat ze werkjes en oefeningen goed kunnen maken. (Eff6)
- Ik slaag erin om de leerlingen de regels te laten naleven in de klas. (Eff7)
- Ik slaag erin om storend gedrag in de klas onder controle te houden. (Eff8)
- Ik ben in staat om ook een moeilijke groep leerlingen te hanteren in de klas. (Eff9)

(2) Individuele bevoegenheid

- Op mijn werk bruis ik van energie. (Eng1)
- Als ik werk, voel ik me fit en sterk. (Eng2)
- Als ik 's morgens opsta, heb ik zin om aan het werk te gaan. (Eng3)
- Ik ben enthousiast over mijn baan. (Eng4)

- Mijn werk inspireert mij. (Eng5)
- Ik ben trots op het werk dat ik doe. (Eng6)
- Wanneer ik heel intensief aan het werk ben, voel ik mij gelukkig. (Eng7)
- Ik ga helemaal op in mijn werk. (Eng8)
- Mijn werk brengt mij in vervoering. (Eng9)

(3) Autonomie

Pedagogisch-didactische autonomie

- Ik krijg de vrijheid om mijn lessen op een eigen manier vorm te geven en voor te bereiden. (Aut1)
- Ik krijg de ruimte om handboeken flexibel te gebruiken in mijn lespraktijk. (Aut4)
- Ik krijg de ruimte om zelf opdrachten voor mijn leerlingen te kiezen. (Aut5)
- Ik heb zelf keuzevrijheid met betrekking tot de wijze van evaluatie van mijn leerlingen. (Aut7)
- Ik kan zelf de onderwijsmethoden en –strategieën kiezen die ik het meest gepast vind. (Aut8)
- Ik heb controle over hoe ik de tijd tijdens mijn lessen indeel. (Aut9)
- Ik krijg de ruimte om mijn klasmanagement (normen en regels voor leerlinggedrag binnen mijn klas en de naleving ervan bewaken) zelf vorm te geven op de manier die ik het meest gepast vind. (Aut10)

Curriculum autonomie

- Ik krijg de ruimte om zelf keuzes te maken met betrekking tot de lesinhouden die ik aan mijn leerlingen onderwijs. (Aut2)
- Ik krijg de ruimte om de leerplannen flexibel toe te passen in mijn klas. (Aut3)
- De leerplannen geven mij weinig vrijheid in mijn lesaanpak.* (Aut3_2)
- Mijn lesgeven is gericht op doelstellingen die ik kan selecteren omdat ik ze zelf belangrijk vind. (Aut6)

Openheid t.a.v. samenwerking (bij elk onderdeel positioneren leerkrachten hun mening tussen beide stellingen, gaande van 1 (helemaal eens met de eerste stelling) tot 6 (helemaal eens met de tweede stelling); elk van de onderdelen van dit concept werden bevraagd onmiddellijk na het corresponderende item van pedagogisch-didactische of curriculum autonomie)

- Wat betreft het vormgeven en voorbereiden van mijn lessen vind ik overleg en samenwerking met collega's zinvol en wenselijk. – Wat betreft het vormgeven en voorbereiden van mijn lessen werk ik liefst individueel en onafhankelijk. (CollAtt1)
- Wat betreft de keuze van lesinhouden vind ik overleg met collega's zinvol en wenselijk – Lesinhouden bepaal ik liefst individueel en onafhankelijk van collega's. (CollAtt2)
- Wat betreft de implementatie van de leerplannen vind ik overleg en samenwerking met collega's zinvol en wenselijk. – Wat betreft de implementatie van de leerplannen werk ik liefst individueel en onafhankelijk van collega's. (CollAtt3)
- Wat betreft de keuze en het gebruik van handboeken vind ik overleg en samenwerking met collega's zinvol en wenselijk. – Wat betreft de keuze en het gebruik van handboeken werk ik liefst individueel en onafhankelijk van collega's. (CollAtt4)
- Wat betreft het bepalen en samenstellen van opdrachten voor mijn leerlingen vind ik overleg en samenwerking met collega's zinvol en wenselijk – Wat betreft het bepalen en samenstellen van opdrachten voor mijn leerlingen werk ik liefst individueel en onafhankelijk van collega's. (CollAtt5)

- Wat betreft de selectie van doelen voor mijn lesgeven vind ik overleg en samenwerking met collega's zinvol en wenselijk. – Doelen voor mijn lesgeven bepaal ik liefst individueel en onafhankelijk van collega's. (CollAtt6)
- Wat betreft de wijze van evaluatie van mijn leerlingen en de keuze van evaluatie-instrumenten en –criteria vind ik overleg en samenwerking met collega's zinvol en wenselijk. – De wijze van evaluatie van mijn leerlingen en evaluatie-instrumenten en – criteria bepaal ik liefst individueel en onafhankelijk van mijn collega's. (CollAtt7)
- Wat betreft de keuze van onderwijsmethoden vind ik overleg en samenwerking met collega's zinvol en wenselijk. – Onderwijsmethoden bepaal ik liefst individueel en onafhankelijk van collega's. (CollAtt8)
- Wat betreft de planning en tijdsindeling van mijn lessen vind ik overleg en samenwerking met collega's zinvol en wenselijk. – De planning en tijdsindeling van mijn lessen bepaal ik liefst individueel en onafhankelijk van collega's. (CollAtt9)
- Wat betreft mijn klasmanagement vind ik overleg en samenwerking met collega's zinvol en wenselijk. – Mijn klasmanagement bepaal ik liefst individueel en onafhankelijk van collega's. (CollAtt10)

(4) Jobtevredenheid

- Ik ben tevreden met mijn job.
- Ik ben tevreden met wat ik bereik als leerkracht.
- Ik voel mij goed op mijn job.

(5) Betrokkenheid bij de organisatie

- Ik voel geen sterke verbondenheid met deze school.*
- Ik zou heel blij zijn indien ik de rest van mijn loopbaan in deze school mag doorbrengen.
- Ik denk dat ik mij even gemakkelijk aan een andere school zou kunnen binden als aan deze school.
- Ik hou ervan om te praten over mijn school met andere mensen buiten de school.
- Ik heb het gevoel dat de problemen binnen de school ook die van mij zijn.
- Ik voel dat ik deel uitmaak van deze school.
- Ik voel mij niet emotioneel verbonden met deze school.*

(6) Burn-out

- Ik voel me mentaal uitgeput door mijn werk.
- Ik heb het gevoel dat ik sommige leerlingen te onpersoonlijk behandel.
- Ik denk dat ik me goed in de belevingswereld van leerlingen kan verplaatsen.*
- Aan het eind van een schooldag voel ik me leeg.
- Ik voel me vermoeid als ik 's morgens opsta en er weer een schooldag voor me ligt.
- Ik heb het gevoel dat ik onverschilliger ben geworden tegenover mensen sinds ik deze job heb.
- Ik weet de problemen van mijn leerlingen adequaat op te lossen.
- De hele dag met mensen werken, vormt een zware belasting voor mij.
- Ik heb het gevoel dat ik door mijn werk het leven van anderen positief beïnvloed.*
- Ik voel mij 'opgebrand' door mijn werk.
- Ik maak me zorgen dat ik emotioneel harder word door mijn werk.
- Ik kan gemakkelijk een ontspannen sfeer scheppen met de leerlingen.*
- Ik voel me gefrustreerd door mijn job.
- Als de schooldag erop zit, kijk ik er tevreden op terug.*
- Ik denk dat ik me te veel inzet voor mijn werk.
- Het kan me echt niet schelen wat er van de leerlingen terechtkomt.

- Ik heb het gevoel dat ik op mijn werk veel waardevolle dingen bereik.*
- Ik voel me aan het eind van mijn Latijn.
- Ik heb het gevoel dat leerlingen mij de schuld geven van hun (leer)problemen.
- In mijn werk ga ik heel rustig om met emotionele problemen.*

(7) Intentie om het beroep te verlaten

- Ik wou dat ik een ander beroep had dan leerkracht.
- Als ik opnieuw zou kunnen kiezen, zou ik geen leerkracht meer worden.
- Ik denk er vaak aan om het lerarenberoep te verlaten.
- Ik denk er vaak aan om deze school te verlaten.

Deel 3: Achtergrondvragen vakgroepkenmerken

- Hoeveel uur per week geeft u het vak of de vakken waarvoor u deel uitmaakt van deze vakgroep?
- Heeft u (een) parallelcollega('s) in deze vakgroep?
- Onder welke onderwijsvorm(en) valt deze vakgroep?
 - A-stroom (eerste graad)
 - B-stroom (eerste graad)
 - ASO
 - TSO
 - BSO
 - KSO
 - Anders, nl. ...
- Hoe lang maakt u al deel uit van deze vakgroep?
- Hoe vaak vinden er structureel geplande vergaderingen plaats?
 - Nooit
 - 1 à 2 keer per jaar
 - Eens per trimester
 - Meerdere keren per trimester
 - Maandelijks
 - Meerdere keren per maand
 - Wekelijks
 - Meerdere keren per week
 - Dagelijks
- Hoe vaak spreekt u buiten deze geplande vergaderingen nog met collega's van de vakgroep over zaken gerelateerd aan (de opdracht van) de vakgroep?
 - Nooit
 - 1 à 2 keer per jaar
 - Eens per trimester
 - Meerdere keren per trimester
 - Maandelijks
 - Meerdere keren per maand
 - Wekelijks
 - Meerdere keren per week
 - Dagelijks
- Worden hier andere zaken besproken dan in de geplande vergaderingen? Zo ja, wat is anders?
- Maakt u nog deel uit van andere vakgroepen in deze school? Zo ja, welke?

(1) Teambevlogenheid

- In onze vakgroep bruisen we van energie als we aan het werk zijn. (TWE_1)
- Wij voelen ons in deze vakgroep energiek en volhardend als we aan het werk zijn. (TWE_2)
- Wij voelen ons fit en sterk als we in deze vakgroep aan het werk zijn. (TWE_3)
- Wij zijn als vakgroep enthousiast over ons werk. (TWE_4)
- In deze vakgroep doen wij ons werk graag. (TWE_5)
- Wij voelen ons in deze vakgroep gemotiveerd om ons werk goed te doen. (TWE_6)
- Als we in deze vakgroep aan het werk zijn, vergeten we alle dingen om ons heen. (TWE_7)
- Als we aan het werk zijn in onze vakgroep, vliegt de tijd voorbij. (TWE_8)
- Binnen deze vakgroep voelen we ons gelukkig als we heel intensief aan het werk zijn. (TWE_9)

(2) Samenwerking & professionele ontwikkeling

- Ik praat met collega's van de vakgroep over moeilijkheden die ik ervaar bij het lesgeven. (CPD_1)
- Ik ondersteun andere leraren van de vakgroep die problemen ervaren bij het lesgeven. (CPD_2)
- Ik deel nieuwe ideeën die ik in mijn lespraktijk opdoe met collega's van de vakgroep. (CPD_3)
- Ik deel leerervaringen van na- en bijscholing met collega's van de vakgroep. (CPD_4)
- Ik praat met collega's van de vakgroep over de manier waarop ik dingen aanpak in de les. (CPD_5)
- Ik praat met collega's van de vakgroep over dat wat ik belangrijk vind in het onderwijs. (CPD_6)
- Ik discussieer met collega's van de vakgroep over wetenschappelijke onderwijstheorieën. (CPD_7)
- Ik discussieer met collega's van de vakgroep over verbetering en vernieuwing van het onderwijs op mijn school. (CPD_8)
- Ik gebruik lesmateriaal van collega's van de vakgroep in mijn lessen. (CPD_9)
- Ik zet samen met collega's van de vakgroep een nieuwe leerlijn uit. (CPD_10)
- Ik ontwikkel samen met collega's van de vakgroep (digitaal) lesmateriaal. (CPD_11)
- Ik ontwikkel samen met collega's van de vakgroep toets- en examenmateriaal. (CPD_12)
- Ik bestudeer samen met collega's van de vakgroep prestatiegegevens van leerlingen. (CPD_13)
- Ik bereid samen met collega's van de vakgroep lessen voor. (CPD_14)
- Ik experimenteer samen met collega's van de vakgroep met nieuwe didactische aanpakken. (CPD_15)
- Ik geef met collega's van de vakgroep gezamenlijk les. (CPD_16)¹
- Als ik het niet eens ben met collega's van de vakgroep, zeg ik dit. (CPD_17)
- Ik bespreek professionele meningsverschillen openlijk met collega's van deze vakgroep. (CPD_18)
- Ik deel mijn eigen visie en waarden omtrent lesgeven openlijk met mijn collega's van de vakgroep, ook als die verschilt van de rest. (CPD_19)

(3) Team entitativity

- Voor mij is er veel onduidelijkheid over wat het doel is van deze vakgroep.* (TE_1)

¹ Dit item werd omwille van een lage factorlading weggelaten uit de analyses.

- Ik vind dat we als vakgroep een duidelijk gedeeld doel hebben. (TE_2)
- Binnen deze vakgroep ervaar ik een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de realisatie van onze opdracht en de manier waarop we dat doen. (TE_3)
- Ik vind dat we elkaar binnen deze vakgroep verantwoordelijk houden voor elkaars bijdrage aan het realiseren van onze opdracht. (TE_4)
- Naar mijn mening hebben we binnen deze vakgroep een duidelijke gedeelde opdracht waar we als één team samen aan werken. (TE_6)
- Ik ervaar binnen de vakgroep een sterke gezamenlijke betrokkenheid naar de opdracht van de vakgroep toe. (TE_7)
- Of deze vakgroep haar doelen al dan niet bereikt, maakt voor mijn functioneren als leraar weinig uit.* (TE_9)
- Ik moet met mijn collega's van de vakgroep samenwerken om mijn job als leraar goed te kunnen uitvoeren. (TE_10)
- Mij eigen functioneren en prestaties op het werk worden beïnvloed door die van mijn collega's in de vakgroep en vice versa: hoe ik op mijn werk presteer, heeft een impact op de andere leden van onze vakgroep. (TE_11)
- Volgens mij is er veel communicatie en coördinatie tussen vakgroepsleden nodig om het gewenste resultaat van deze vakgroep te bereiken. (TE_12)
- Ik vind dat we binnen deze vakgroep elkaars hulp en ondersteuning nodig hebben om onze taken tot een goed einde te brengen. (TE_13)
- Wanneer mijn collega's in de vakgroep hun werk goed doen, haal ik daar voordeel uit. (TE_14)
- Feedback over hoe goed ik mijn werk doe, is voornamelijk gebaseerd op informatie over hoe de volledige vakgroep het doet. (TE_15)
- De prestaties van mijn vakgroep vormen een belangrijk onderdeel van mijn functioneringsgesprekken en hoe ik geëvalueerd wordt. (TE_16)
- Ik ervaar dat we aan het einde van de rit als team beoordeeld worden op onze prestaties. (TE_17)

(4) Psychologische veiligheid

- Ik voel mij in deze vakgroep veilig om een afwijkende mening of kritiek te uiten. (PS_1)
- Ik heb het gevoel dat als ik in deze vakgroep een fout maak, dat vaak tegen mij gebruikt wordt.* (PS_2)
- Ik heb het gevoel dat niemand in deze vakgroep iets zou doen dat mijn inspanningen teniet doet. (PS_3)
- Ik kan in deze vakgroep problemen en moeilijke onderwerpen bespreken. (PS_4)
- Ik vind het moeilijk om andere leden van de vakgroep om hulp te vragen.* (PS_5)
- Mijn unieke capaciteiten en talenten worden gewaardeerd en benut in deze vakgroep. (PS_6)
- Ik heb het gevoel dat mensen in deze vakgroep soms andere vakgroepsleden verwerpen omdat ze anders zijn.* (PS_7)

Deel 5: Andere functies

- Vervult u naast uw lesopdracht formeel nog andere functies binnen de school (bv. mentor, zorgleerkracht, graadcoördinator, ICT-coördinator,...)?
 - Ja
 - Nee
- Welke van onderstaande functies vervult u formeel binnen de school naast uw lesopdracht?
 - Mentor (van leerkrachten)

- Zorgcoördinator
 - Zorgleerkracht
 - Leerlingenbegeleider
 - GOK-leerkracht
 - ICT-coördinator
 - Graadcoördinator
 - (Algemeen of pedagogische) coördinator
 - Andere, nl. ...
- Hoeveel uur per week bent u formeel aangesteld als *ANDERE FUNCTIE* binnen deze school?

(1) Intentie om de functie te verlaten

- Ik wou dat ik een andere functie had dan die van *ANDERE FUNCTIE*.
- Als ik opnieuw zou kunnen kiezen, zou ik geen *ANDERE FUNCTIE* meer worden.
- Ik denk er vaak aan om mijn functie als *ANDERE FUNCTIE* op te geven.

Bibliografie

- de Vries, S., Jansen, E. P. W. A., & van de Grift, W. J. C. M. (2013). Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 33, 78-89. doi:10.1016/j.tate.2013.02.006
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. (2001). The Job Demands-Resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 80, 499-512. doi:10.1037/0021-9010.86.3.499
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44, 350-383. doi:10.2307/2666999
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. (2003). *UWES Utrecht Work Engagement Scale. Preliminary Manual [Version 1, November 2013]*. Utrecht University: Occupational Health Psychology Unit.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92. doi:10.1023/A:1015630930326
- Torrente, P., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2012a). From "I" to "we": The factorial validity of a team work engagement scale. In J., Neves, & S.P. Gonçalves (eds.). *Occupational Health Psychology: From burnout to well-being*. Lisboa: alth Psychology.
- Torrente, P., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2012b). Teams make it work: How team work engagement mediates between social resources and performance in teams. *Piscithema*, 24, 106-112.
- Tschannen-Moran, H., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Van den Bossche, P., Gijssels, W. H., Segers, M., & Kirschner, P. A. (2006). Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments: Team learning beliefs and behaviors. *Small Group Research*, 37, 490-521. doi:10.1177/1046496406292938
- Vandenbergh, N., Cortois, L., de Bilde, J., Van Petegem, K., & Van Damme, J. (2011). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. Leerlingperceptievragenlijst zesde leerjaar (schooljaar 2007-2008)*. SSL/OD1/2011.44, Leuven: Steunpunt 'Studie- en Schoolloopbanen' (SSL).

Vangrieken, K., Boon, A., Dochy, F., & Kyndt, E. (2016). *Group, team, or something in between? Conceptualising and measuring team entitativity*. Manuscript submitted for publication.

Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., & Kyndt, E. (2016). *Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude*. Manuscript submitted for publication.