NATIONAAL KENNISINSTITUUT ONDERWIJS

Open deze factsheet in Acrobat voor een goede weergave

FACTSHEET ONDERZOEKSPROJECT

Dossiernummer	40.5.24386.004		
Auteur(s)	Jasper Maas, Kim Stroet, Tim Mainhard		
Titel	Binden en behouden: een sociaal netwerkperspectief op schoolleiderschap en de motivatie van docenten		
Organisatie van uitvoering	Universiteit Leiden		
Onderwijssector(en)	vo		
Thema('s)	4. Onderwijsorganisatie en -management	3. Ontwikkeling van de onderwijsprofessional	
Onderzoeksdesign	kwantitatief		
Onderzoeksmethode(s)	Cross-sectioneel		
i.g.v. interventiestudie: *aanwijzingen voor (in)effectiviteit*	N.v.t.		

Samenvatting

Het lerarentekort benadrukt het belang van een sterke binding tussen docenten en hun school. Dit onderzoek laat zien hoe teamleiders in het voortgezet onderwijs deze binding kunnen versterken. Transformationeel leiderschap, gericht op zowel de individuele docent als het team als geheel, kan de ondersteuning en samenwerking binnen het team bevorderen en daarmee de motivatie van docenten voor hun werk vergroten. Tegelijkertijd blijkt samenwerking binnen het team niet vanzelfsprekend bij te dragen aan de binding van docenten met hun school en deze binding zelfs te kunnen verzwakken. Dit onderstreept de uitdaging om samenwerking zo vorm te geven dat deze voor alle teamleden daadwerkelijk meerwaarde heeft. Het onderzoek biedt daarmee school-, team- en afdelingsleiders handvatten om leiderschap zo vorm te geven dat een teamcultuur ontstaat die docenten motiveert en bij de school betrokken houdt.

Keywords

Leiderschap, schoolteam, ondersteuning, samenwerking, motivatie

Onderzoeksaanpak

- Kwantitatief cross-sectioneel onderzoek.
- Sociale netwerkanalyse in VO-schoolteams.
- 925 participanten (teamleiders, docenten en onderwijsondersteunend personeel) verdeeld over 57 schoolteams in 26 middelbare scholen (49% vrouw en 38% man, gemiddelde leeftijd tussen 40 en 50 jaar).

Doelgroep

De uitkomsten van dit onderzoek kunnen van waarde zijn voor praktijkprofessionals in het voortgezet onderwijs, in het bijzonder leidinggevenden zoals school-, team- en afdelingsleiders maar ook schoolbesturen. De resultaten bieden aanknopingspunten voor de aansturing van schoolteams en het bijsturen van de formele en informele organisatiestructuur.

Bronvermelding

Binden en Behouden

Een sociaal netwerkperspectief op schoolleiderschap en de motivatie van docenten

Jasper Maas
Kim Stroet
Tim Mainhard



Universiteit Leiden
Instituut Pedagogische Wetenschappen

NATIONAAL KENNISINSTITUUT ONDERWIJS

Inhoudsopgave

Samenvatting 2
Inleiding 3
Methode 5
- Procedure 5
- Steekproef 5
- Meetinstrumenten 7
- Analyse 9

Resultaten 11
- Samenhangen tussen transformationeel leiderschap, ondersteuning, samenwerking en motivatie 12
- Indirecte effecten van transformationeel leiderschap 17

Discussie 19
- Transformationeel leiderschap 19
- Ondersteunende teamcultuur 19
- Effectieve samenwerking 20
- Beperkingen en vervolgonderzoek 21
- Conclusie 21

Appendix 23
Literatuurlijst 24

Samenvatting

Dit onderzoek gaat over de manier waarop teamleiders in het voortgezet onderwijs hun team zo kunnen aansturen dat het de motivatie van docenten versterkt. Daarbij is onderscheid gemaakt tussen motivatie voor werken in het onderwijs in het algemeen en motivatie om op de huidige school te werken. Ook is gekeken naar drie belangrijke voorwaarden voor motivatie: autonomie, competentie en sociale verbondenheid. De belangrijkste bevindingen zijn:

Leiderschap op individueel en teamniveau

Zowel leiderschap dat gericht is op het inspireren, ondersteunen en ontwikkelen van individuele docenten als leiderschap dat gericht is op het versterken van het team, hangt samen met een hogere motivatie onder docenten voor werken in het onderwijs en op hun school. Bovendien ervaren docenten onder dit type leiderschap meer autonomie, competentie en sociale verbondenheid in hun werk (de voorwaarden voor motivatie).

Ondersteuning

Het leiderschap van teamleiders kan bijdragen aan een werkomgeving waarin docenten elkaar meer ondersteunen. Dit kan ervoor zorgen dat docenten zich meer verbonden voelen met hun team en gemotiveerder zijn om op hun school te werken. Vooral wanneer docenten ervaren dat zij iets voor hun collega's kunnen betekenen, hangt dit samen met hogere motivatie.

Effectieve samenwerking

Samenwerking is niet vanzelfsprekend positief. Wanneer docenten geen meerwaarde ervaren van samenwerking, kan dit nadelig zijn voor de binding met het team en de motivatie om op de school te werken. Samenwerking kan effectiever georganiseerd worden door duidelijke en haalbare doelen, een goede verbinding tussen individuele professionalisering en teamontwikkeling, en docenten met elkaar aanvullende expertises samen te brengen.

Inleiding

Het lerarentekort stelt scholen in het voortgezet onderwijs voor een grote uitdaging om hun formatie rond te krijgen. Hoewel het lerarentekort in het voortgezet onderwijs in 2025 is afgenomen ten opzichte van 2024, van 5,1% van de totale werkgelegenheid naar 3,5% (Adriaens et al., 2025), wordt op middellange termijn een verdere stijging van het tekort verwacht (Inspectie van het Onderwijs, 2026). Daarmee wordt het behoud van docenten des te urgenter. De binding met het schoolteam en een gezamenlijke teamcultuur spelen hierin een belangrijke rol, wat in het voortgezet onderwijs relatief moeilijker tot stand komt (Inspectie van het Onderwijs, 2026). Mede daarom heeft de Inspectie van het Onderwijs (2025) schoolleiders aanbevolen te investeren in hun team door ondersteuning en samenwerking te stimuleren. Het huidige onderzoek heeft verkend in hoeverre teamleiders hieraan kunnen bijdragen en daarmee aan de binding van docenten met hun schoolteam en hun motivatie.

De mate waarin docenten gemotiveerd zijn voor hun werk hangt mede samen met de mate waarin zij autonomie, competentie en sociale verbondenheid ervaren (Aldrup et al., 2017). Autonomie verwijst hierbij naar het gevoel van eigenaarschap over eigen beslissingen (Deci & Ryan, 2000). Competentie betreft het gevoel van meesterschap en effectiviteit bij het bereiken van doelen en het ontwikkelen van nieuwe vaardigheden. Sociale verbondenheid verwijst naar het ervaren van begrip, verbinding en betekenis in relatie tot anderen. Wanneer aan deze drie psychologische basisbehoeften wordt voldaan, creëert dit de voorwaarden voor intrinsieke motivatie en optimaal functioneren (Van den Broeck et al., 2016).

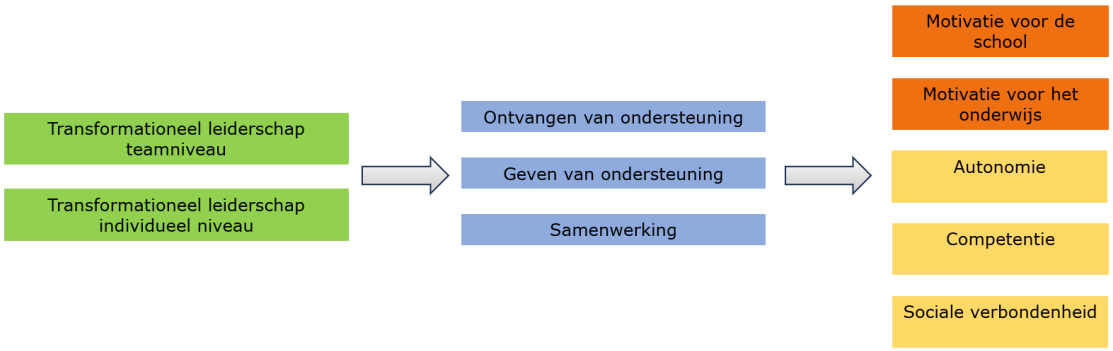
Leiderschap en interpersoonlijke relaties spelen een cruciale rol in het bevorderen van een werkomgeving waarin docenten autonomie, competentie en sociale verbondenheid ervaren en daarmee motivatie voor het werk (Kelchtermans, 2017; Nguyen & Springer, 2023). Niet alleen zijn hierin interacties met leerlingen belangrijk, ook schoolleiders en collega's spelen hierin een grote rol. De beroepsstandaard Schoolleiders VO (VO-raad, 2026) benadrukt de rol van schoolleiders in het versterken van samenwerking, het creëren van een lerende schoolgemeenschap, en het stimuleren van collectieve professionaliteit. De principes van transformationeel leiderschap worden daarbij genoemd als kader op basis waarvan schoolleiders invulling kunnen geven aan hun leiderschap.

Eerder onderzoek laat zien dat transformationeel leiderschap bijdraagt aan een ondersteunende werkomgeving en autonomie, competentie en sociale verbondenheid onder docenten (Arnold, 2017; Leithwood & Jantzi, 2005). Transformationele schoolleiders richten zich enerzijds op het inspireren en motiveren van individuele docenten door aandacht te hebben voor hun individuele behoeften, ondersteuning te geven en tegelijkertijd hoge verwachtingen uit te spreken om professionele groei te stimuleren. Anderzijds benadrukt transformationeel leiderschap het team door een positieve toekomstvisie en groepsidentiteit

waarin het belang van samenwerken aan gemeenschappelijke doelen centraal staat. Daarmee voelen docenten zich gezamenlijk verantwoordelijk voor de kwaliteit van hun onderwijs. Onvoldoende is echter bekend over de manier waarop schoolleiders in hun leiderschap kunnen differentiëren tussen het team en de individuele docent en wat dit betekent voor de motivatie van docenten.

Door onderscheid te maken tussen transformationeel leiderschap gericht op de individuele docent en op het gehele team (Wang & Howell, 2010), biedt dit onderzoek aanknopingspunten waarmee schoolleiders hun leiderschap vorm kunnen geven. Leiderschap richting individuele docenten weerspiegelt de relatie tussen leidinggevende en docent waarin persoonlijke aandacht en ondersteuning centraal staan. De focus op het team benadrukt de aandacht die schoolleiders geven aan teambuilding, samenwerking en gemeenschappelijke doelen. Processen op beide niveaus zijn nodig om docenten te motiveren en de binding met de school en het onderwijs te versterken (Schoch et al., 2021). Dit onderzoek richt zich daarom op de vraag hoe teamleiders via de principes van transformationeel leiderschap hun team zo kunnen aansturen dat optimaal recht gedaan wordt aan de autonomie, competentie en sociale verbondenheid van docenten en hun motivatie om in het onderwijs te werken en op hun huidige school.

In dit onderzoek zien wij sociale interacties in het team als een cruciale schakel in de mate waarin teamleiders effectief zijn in het creëren van een werkomgeving die docenten motiveert en aan de school bindt (zie Figuur 1). Samenwerking en ondersteuning zijn hierin enerzijds voorwaarden om docenten te behouden (Nguyen & Springer 2023), en anderzijds gestimuleerd kunnen worden door schoolleiders (Meyer et al., 2025). Het huidige onderzoek kijkt naar sociale interacties in teams op middelbare scholen aan de hand van een sociale netwerkanalyse. Dit biedt gedetailleerd inzicht in de structuur van onderlinge relaties in het team. Eerdere sociale netwerkanalyses in schoolteams laten zien dat de structuur van samenwerking en ondersteuning samenhangen met het functioneren van docenten, zoals de mate van vertrouwen in collega's en de mate van burnout klachten (Kolleck et al., 2021; Meredith et al., 2019). De keten van leiderschap – sociale interacties in het team – motivatie van docenten (zie Figuur 1) is als geheel niet eerder onderzocht en heeft directe relevantie voor de vraag wat schoolleiders kunnen doen om docenten te binden en te behouden.



Figuur 1 Conceptueel model van de keten leiderschap – sociale interacties in het team - psychologische basisbehoeften en motivatie van docenten.

Methode

Procedure

Het onderzoek heeft plaatsgevonden in het kader van het project Binden en behouden: een sociaal netwerkperspectief op schoolleiderschap en de motivatie van docenten (projectnummer 40.5.24386.004). Dit project is gefinancierd door het NKO. De opzet heeft goedkeuring gekregen van de Ethiekcommissie van het Instituut Pedagogische Wetenschappen van de Universiteit Leiden (projectnummer ECPW-2024/437).

Om deelnemers voor het onderzoek te werven, zijn via websites van middelbare scholen e-mailadressen van team- of afdelingsleiders verzameld en aan hen een uitnodiging gestuurd om met hun team deel te nemen aan het onderzoek. Na toezegging van de teamleider zijn per e-mail uitnodigingen verstuurd naar alle teamleden, inclusief de teamleider zelf. Docenten en teamleiders konden individueel toestemming geven voor deelname en werden gevraagd om een digitale vragenlijst van ongeveer 15 minuten in te vullen. In totaal zijn 398 team- of afdelingsleiders benaderd, 57 van hen en hun team hebben aan het onderzoek deelgenomen. Dit resulteert in een responspercentage van 14,3%. De respons per team varieerde van 25,0% tot 95,5%, met een gemiddelde van 65,6% (*SD* = 18,97)[1]. Na deelname ontving elk deelnemend team een vergoeding van €200,- en een quickscan met anonieme teamresultaten. In deze quickscan werden de gemiddelde teamscores weergegeven en vergeleken met het gemiddelde van alle deelnemende teams.

Steekproef

Aan het onderzoek hebben in totaal 925 respondenten deelgenomen, bestaande uit teamleiders, docenten en onderwijsondersteunend personeel[2], verdeeld over 57 teams van 26 middelbare scholen. Deze scholen kennen een brede spreiding over Nederland waarbij alleen uit de provincies Drenthe, Overijssel en Zeeland geen scholen deelnamen. Bovendien deed er van elke G4-stad (Amsterdam, Den Haag, Rotterdam en Utrecht) één middelbare school mee. De gemiddelde grootte van de deelnemende teams is 23 personen (*SD* = 6,70). De verdeling over schoolniveaus is: 21 vmbo (inclusief mavo), 9 havo, 9 vwo (inclusief

[1] Een hoog responspercentage is in een sociale netwerkanalyse doorgaans van groot belang om betrouwbare uitspraken te kunnen doen over de structuur van een geheel netwerk. Hiervoor wordt vaak een minimum van 75% gehanteerd (Kossinets, 2003). Om twee redenen hanteren wij dit minimum niet en gebruiken de volledige steekproef. Ten eerste omdat wij de individuele positie van docenten in hun team onderzoeken en niet de structuur van het gehele team waardoor een hoge respons in het team van minder groot belang is. Ten tweede leidt een minimum respons tot bias in de steekproef door het uitsluiten van docenten uit teams in minder gunstige omstandigheden. Analyses van de data laten zien dat de respons positief samenhangt met het leiderschap van de teamleider en de ondersteuning en samenwerking in het team.

[2] Teamleiders 5,9%, docenten 91%, onderwijsondersteunend personeel 3,1%.

gymnasium), 12 havo/vwo, 7 teams met meerdere niveaus (bijvoorbeeld gemengde brugklas) en 1 ISK (internationale schakelklas). Van de steekproef is 49% vrouw, 38% man, 0,2% anders en 13% heeft het gender niet aangegeven. Bijna de helft van de respondenten is tussen 25 en 40 jaar oud, werkt meer dan vier dagen per week en heeft minder dan tien jaar ervaring op de huidige school (zie Tabel 1).

Tabel 1 Kenmerken van de steekproef

	Percentage
Leeftijd	
18 tot 25 jaar	4,0
25 tot 30 jaar	9,3
30 tot 40 jaar	24,3
40 tot 50 jaar	25,7
50 tot 60 jaar	17,5
60 jaar of ouder	9,1
Aantal jaren werkzaam op huidige school	
Tot 5 jaar	36,2
5 tot 10 jaar	20,2
10 tot 15 jaar	11,2
15 tot 20 jaar	8,3
20 tot 25 jaar	6,5
Meer dan 25 jaar	7,2
Aantal werkdagen per week	
minder dan 2 dagen	1,1
2 tot 3 dagen	12,5
3 tot 4 dagen	27,1
Meer dan 4 dagen	49,3

Meetinstrumenten

Aan de hand van onderstaande meetinstrumenten zijn volgende concepten gemeten:

Transformationeel leiderschap. Docenten hebben aan de hand van de Dual-Level Transformational Leadership Scale (Wang & Howell, 2010) een persoonlijke inschatting gegeven van het leiderschap van hun teamleider. Dit instrument bestaat uit zeven sub-schalen: Communiceren van hoge verwachtingen, Persoonlijke ontwikkeling, Innovatie en onafhankelijkheid, Persoonlijke erkenning, Benadrukken van groepsidentiteit, Teambuilding en het Communiceren van een collectieve visie. De laatste sub-schaal is niet gebruikt omdat dit in de schoolcontext betrekking heeft op de schoolvisie die doorgaans niet (alleen) door de teamleider wordt vormgegeven maar door het managementteam en/of het schoolbestuur en daarmee onvoldoende informatief is voor het leiderschap van de teamleider. Stellingen zijn beantwoord met een vijf-punts antwoordformat van helemaal oneens tot helemaal eens. De sub-schaal communiceren van hoge verwachtingen bestaat uit vijf stellingen zoals "mijn teamleider moedigt mij aan om hoge doelen voor mijzelf te stellen". De betrouwbaarheid in de huidige steekproef is met een Cronbach's alpha van .89 zeer goed. De sub-schaal persoonlijke ontwikkeling bestaat uit vijf stellingen zoals "mijn teamleider helpt mij mijn sterke punten te ontwikkelen". De betrouwbaarheid is zeer goed (α = .89). De sub-schaal innovatie en onafhankelijkheid bestaat uit vier stellingen zoals "mijn teamleider laat mij problemen vanuit verschillende invalshoeken bekijken". De betrouwbaarheid is zeer goed (α = .89). De sub-schaal persoonlijke erkenning bestaat uit vier stellingen zoals "mijn teamleider geeft mij positieve feedback als ik goed presteer". De betrouwbaarheid is zeer goed (α = .93). De sub-schaal benadrukken van groepsidentiteit bestaat uit vijf stellingen zoals "mijn teamleider moedigt teamleden aan om trots te zijn op ons team". De betrouwbaarheid is zeer goed (α = .92). De sub-schaal teambuilding bestaat uit vijf stellingen zoals "mijn teamleider bevordert samenwerking tussen teamleden". De betrouwbaarheid is zeer goed (α = .92). Het huidige onderzoek richtte zich op transformationeel leiderschap op teamniveau en individueel niveau, daarom zijn de sub-schalen benadrukken van groepsidentiteit en teambuilding samengevoegd tot één schaal van transformationeel leiderschap op teamniveau. De betrouwbaarheid van deze schaal is zeer goed (α = .95). Hetzelfde is gedaan met de sub-schalen op individueel niveau: communiceren van hoge verwachtingen, persoonlijke ontwikkeling, innovatie en onafhankelijkheid, en persoonlijke erkenning. Hiervan is betrouwbaarheid eveneens zeer goed (α = .95). Een confirmatorische factoranalyse bevestigt dat de ordening volgens deze twee aspecten van transformationeel leiderschap goed past bij de data[3]. Omdat de correlatie tussen deze twee latente variabelen hoog is (r =.79, p = < .001) is de kans aanwezig dat resultaten als gevolg van multicollineariteit onnauwkeurig zijn als beide variabelen tegelijk onderzocht worden, daarom zijn deze in aparte modellen getoetst.

[3] χ^2/df = 2,68, CFI = .96, RMSEA = .05, SRMR = .04.

Ondersteuning en samenwerking. Aan de hand van een sociale netwerkanalyse is de mate van emotionele en instrumentele steun die teamleden ervaren en de mate waarin zij samenwerken gemeten. Docenten hebben op een namenlijst van hun team collega's aangekruist van wie ze steun ontvangen en met wie ze direct samenwerken. Daarbij waren de antwoordcategorieen zelden of nooit, af en toe, vaak. Het nomineren van collega's voor emotionele steun is ingeleid met de vraag "Soms zijn er gebeurtenissen op het werk die je in positieve of negatieve zin persoonlijk raken. Met wie in uw team bespreekt u dit en hoe vaak ongeveer?". Het nomineren voor instrumentele steun is ingeleid met de vraag "In het werk kunnen er situaties zijn waarin je advies nodig hebt. Naar wie in uw team gaat u dan en hoe vaak ongeveer?". Samenwerking is ingeleid met de vraag "Met wie in uw team heeft u dit schooljaar direct samengewerkt en hoe vaak ongeveer? Denk daarbij bijvoorbeeld aan gezamenlijke planning, ontwerpen van lessen, ontwikkelen van lesmateriaal, organisatie van buitenschoolse activiteiten of zorg voor leerlingen".

Op basis van de nominaties zijn de mate van Geven van ondersteuning, Ontvangen van ondersteuning en Samenwerking ingeschat. Hierbij zijn alleen de nominaties tussen collega's gebruikt, de nominaties van en naar de teamleider zijn buiten beschouwing gelaten. De antwoordcategorieen 'af en toe' en 'vaak' zijn samengevoegd om aan te geven dat er sprake is van steun of samenwerking, en de antwoordcategorie 'zelden of nooit' dat er geen steun en samenwerking plaatsvindt. Het geven van ondersteuning is gebaseerd op het aantal keer dat een docent door collega's is genomineerd als collega waarvan zij steun krijgen. Het ontvangen van ondersteuning is gebaseerd op het aantal keer dat een docent collega's noemt waarvan ondersteuning wordt gekregen. Bij samenwerking is deze richting van het contact per definitie niet aanwezig. Daarom is dit berekend enkel op basis van nominaties die wederzijds zijn, dus waarbij beide teamleden elkaar hebben genoemd als collega waarmee samengewerkt wordt. Om rekening te houden met verschillen in teamgrootte zijn de drie variabelen Geven van ondersteuning, Ontvangen van ondersteuning en Samenwerking genormaliseerd door het aantal nominaties te berekenen als percentage van het maximumaantal mogelijke nominaties binnen het team. Een confirmatorische factoranalyse bevestigde de structuur met deze drie latente variabelen[4].

Vervulling van psychologische basisbehoeften. De mate waarin docenten autonomie, competentie en sociale verbondenheid in hun werk ervaren is gemeten aan de hand van de Work-related Basic Need Satisfaction Scale (van den Broeck et al., 2010). Dit instrument bestaat uit drie sub-schalen: Autonomie, Competentie en Sociale verbondenheid die elk uit zes stellingen bestaan. Om de totale lengte van de vragenlijst te beperken is dit aantal tot vier teruggebracht. De stellingen zijn beantwoord in een vijf-punts antwoordformat van helemaal oneens naar helemaal eens. De sub-schaal Autonomie is gemeten met stellingen zoals "Ik voel me vrij mijn werk te doen zoals ik denk dat het goed is". De betrouwbaarheid is met een Cronbach's alpha van .78 goed. Competentie is gemeten met stellingen zoals "Ik heb de taken op mijn werk goed onder de knie". De betrouwbaarheid is goed (α = .74). Sociale

[4] χ^2/df = 3,79, CFI = .99, RMSEA = .06, SRMR = .02.

verbondenheid is gemeten met stellingen zoals "Ik heb het gevoel dat ik erbij hoor op mijn werk". De betrouwbaarheid is goed (α = .83). Een confirmatorische factoranalyse bevestigde de structuur met deze drie latente variabelen[5].

Motivatie. De mate waarin docenten overwegen om op een andere school te gaan werken of het onderwijs te verlaten is gemeten met twee stellingen van het instrument Teacher-specific quality of work (van der Doef & Maes, 2002), één item van Skaalvik & Skaalvik (2020) en één eigen stelling. Daarmee zijn de vier stellingen als volgt: 1) De kans is groot dat ik een baan op een andere school ga zoeken. 2) De kans is groot dat ik een andere baan buiten het onderwijs ga zoeken. 3) Ik denk er vaak aan om het onderwijs te verlaten. 4) Ik zou op een andere school willen werken. De stellingen werden beantwoord in een vijf-punts antwoordformat van helemaal oneens naar helemaal eens en zijn zodanig gehercodeerd dat hoge scores meer motivatie om op de school of in het onderwijs te blijven werken weerspiegelen. Hoewel de Cronbach's alpha van de totale schaal goed is (α = .81), wordt er in het vervolg onderscheid gemaakt in Motivatie voor de school en Motivatie voor het onderwijs. Deze keuze wordt ondersteund door de correlaties tussen de vier items. De correlatie tussen item 1 en 4 (motivatie voor de school) is hoog (r = .82, p = <.001) en tussen item 2 en 3 (motivatie voor het onderwijs) ook (r = .81, p = <.001). Overige correlaties liggen aanmerkelijk lager (tussen r = .35 en .37, p = <.001). Een confirmatorische factoranalyse bevestigt de structuur met twee latente variabele met een correlatie daartussen van r = .44 (p = <.001).

Analyse

Het conceptuele onderzoeksmodel (zie Figuur 1) is getoetst aan de hand van Structural Equation Modelling (SEM) met R en het Lavaan-package. De data kenmerken zich door een geclusterde structuur, waarbij respondenten zijn gegroepeerd in schoolteams. Om hiermee rekening te houden zou een multilevel analyse geschikt zijn. Intra-class correlatie (ICC) tonen echter aan dat de variantie in de uitkomstvariabelen (psychologische basisbehoeften en motivatie voor de school en het onderwijs) bijna uitsluitend toe te schrijven is aan individuele verschillen (ICC's tussen .00 en .06). Dit betekent dat maximaal 6% van de variantie toe te schrijven is aan teamverschillen. Dit betekent dat een multilevel analyse weinig toevoegt aan de nauwkeurigheid van de resultaten. Als gevolg van afhankelijkheid in de data blijft er wel een risico op onderschatting van standaardfouten en het maken van type I-fouten. Om dit te voorkomen, zijn robuuste standaardfouten met Yuan-Bentler correctie gebruikt.

Als gevolg van multicollineariteit zijn transformationeel leiderschap op teamniveau en individueel niveau in twee aparte modellen getoetst. Om de complexiteit van de modellen te beperken, zijn de drie psychologische basisbehoeften en de motivatie voor de school en het onderwijs eveneens in twee aparte modellen als uitkomstvariabelen getoetst. Daarmee zijn in

[5] χ^2/df = 4,38, CFI = .94, RMSEA = .07, SRMR = .06.

totaal vier modellen getoetst. Om rekening te houden met de werkervaring van docenten is het aantal jaar dat een docent werkzaam is op de huidige school als controlevariabele toegevoegd aan de modellen als voorspeller van het geven en ontvangen van ondersteuning, samenwerking en de uitkomstvariabelen. Eerder onderzoek heeft aangetoond dat de werkervaring van docenten kan samenhangen met de mate waarin zij ondersteuning geven en ontvangen (Ortega et al., 2020) en met hun werktevredenheid (Menon & Athanasoula-Reppa, 2011).

De indirecte effecten van transformationeel leiderschap op de uitkomstvariabelen via ondersteuning en samenwerking zijn getoetst door elk model twee keer te testen: één keer als compleet mediatiemodel zonder directe effecten van transformationeel leiderschap op motivatie dan wel de psychologische basisbehoeften, en één keer als partieel mediatiemodel inclusief directe effecten. Alle modelvergelijkingen laten zien dat de modellen met een partiele mediatie significant beter bij de data passen en aan de criteria voor een goede modelfit voldoen (zie appendix). De partiele mediatiemodellen worden daarom gebruikt om de totale en indirecte effecten van transformationeel leiderschap te beoordelen.

Resultaten

Tabel 2 geeft gemiddelden en standaardafwijkingen weer van transformationeel leiderschap op individueel en teamniveau, het geven en ontvangen van ondersteuning, samenwerking, de vervulling van psychologische basisbehoeften en motivatie voor de school en het onderwijs. Hieruit blijkt dat teamleiders gemiddeld genomen positief werden beoordeeld op hun leiderschap. De gemiddelden van het geven en ontvangen van ondersteuning en samenwerking kunnen als percentages geïnterpreteerd worden: Gemiddeld genomen werd aan 27% van het team ondersteuning gegeven, van 35% ondersteuning ontvangen, en met 15% van de teamleden samengewerkt. De autonomie, competentie en sociale verbondenheid was gemiddeld vrij hoog, waarbij competentie het hoogst werd ingeschat. Motivatie voor de school en voor het onderwijs was gemiddeld ook vrij hoog waarbij docenten hierin gezien de hogere standaardafwijkingen veel van elkaar verschillen.

Tabel 2 Beschrijvende statistieken van de studievariabelen

	Gemiddelde (Standaardafwijking)
Transformationeel leiderschap	
Teamniveau	3,44 (0,79)
Individueel niveau	3,62 (0,75)
Steun geven	0,27 (0,16)
Steun ontvangen	0,35 (0,21)
Samenwerking	0,15 (0,13)
Sociale verbondenheid	4,07 (0,68)
Autonomie	3,66 (0,69)
Competentie	4,00 (0,52)
Motivatie voor school	3,79 (1,06)
Motivatie voor onderwijs	3,93 (1,03)

Tabel 3 geeft de correlaties tussen alle variabelen weer. Hieruit blijkt dat wanneer docenten het transformationeel leiderschap van hun teamleider hoog inschatten, dit gepaard gaat met grotere mate van autonomie, competentie en sociale verbondenheid evenals en motivatie om op de school en in het onderwijs te werken. Daarbij vertonen competentie en motivatie voor het onderwijs een wat minder sterke samenhang met het leiderschap van de teamleider (r = .13 tot .17, p = <.001), en motivatie voor de school, sociale verbondenheid en autonomie hier sterker mee samenhangen (r = .19 tot .34, p = < .001).

Het geven en ontvangen van ondersteuning en samenwerking hangen positief samen met de mate waarin transformationeel leiderschap van de teamleider ervaren wordt (tussen r = .09 en .21, p = <.001). Dit suggereert dat meer ondersteuning en samenwerking in het team gepaard gaat met meer transformationeel leiderschap van de teamleider. Ditzelfde geldt ook voor de psychologische basisbehoeften, met uitzondering van de correlatie tussen het ontvangen van ondersteuning en autonomie en competentie (r = .05 en .06, p = > .05). Motivatie voor de school en het onderwijs hangen ook positief samen het geven en ontvangen van ondersteuning. Bij samenwerking geldt dit alleen voor de motivatie voor het onderwijs. In grote lijnen suggereert dit dat het geven en ontvangen van ondersteuning en samenwerken met collega's gepaard gaat met grotere vervulling van psychologische basisbehoeften en meer motivatie.

Samenhangen tussen transformationeel leiderschap, ondersteuning, samenwerking en motivatie

Wanneer samenhangen tussen de variabelen gezamenlijk in één model worden getoetst wijken de resultaten gedeeltelijk af van de eerder gerapporteerde correlaties. Dit komt doordat in deze analyse rekening is gehouden met de onderlinge samenhangen tussen de onafhankelijke variabelen en hun gezamenlijke samenhang met de afhankelijke variabelen.

De modellen laten zien dat transformationeel leiderschap, zowel op individueel als op teamniveau, positief samenhangt met de motivatie van docenten voor hun school en het onderwijs, en ook met de vervulling van hun psychologische basisbehoeften (zie Figuur 2 t/m 5). Dit betekent dat docenten die het transformationeel leiderschap van hun teamleider hoger inschatten, niet alleen meer motivatie ervaren voor hun school en het onderwijs, maar ook een groter gevoel van autonomie, competentie en sociale verbondenheid in hun werk.

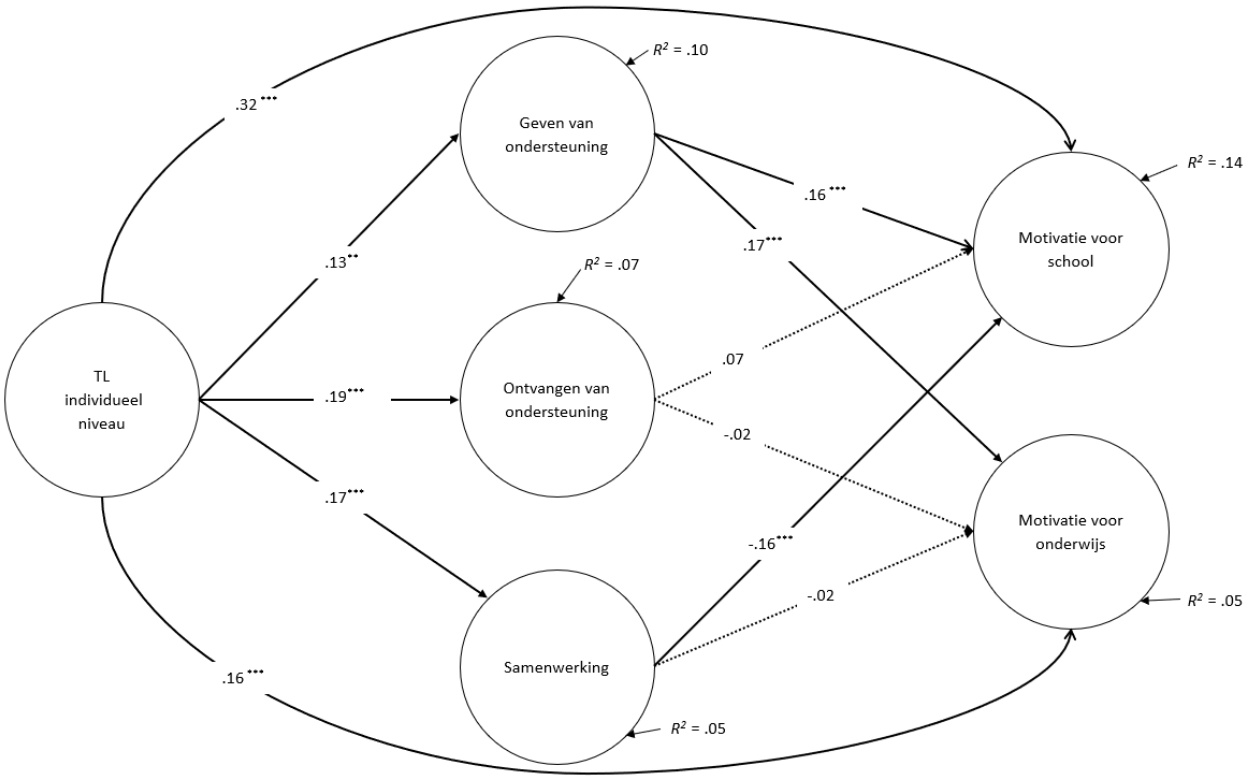
Een vergelijkbaar patroon is te zien bij het geven en ontvangen van ondersteuning en de mate waarin met collega's samengewerkt wordt. Docenten die het transformationeel leiderschap van hun teamleider hoger inschatten, geven aan meer collega's ondersteuning, ontvangen ook van meer collega's ondersteuning, en werken met meer collega's samen.

Vervolgens blijken de ondersteuning en samenwerking in het team op hun beurt positief samen te hangen met de motivatie van docenten voor hun school en het onderwijs en psychologische basisbehoeften. Terwijl het geven van ondersteuning aan collega's hiermee een positief samenhang laat zien, heeft het ontvangen van ondersteuning hiervoor minder betekenis; alleen met sociale verbondenheid en de motivatie om op de school te werken is een positieve samenhang te zien. Opvallend is dat de hoeveelheid collega's waarmee samengewerkt wordt negatief samenhangt met sociale verbondenheid en de motivatie voor de school.

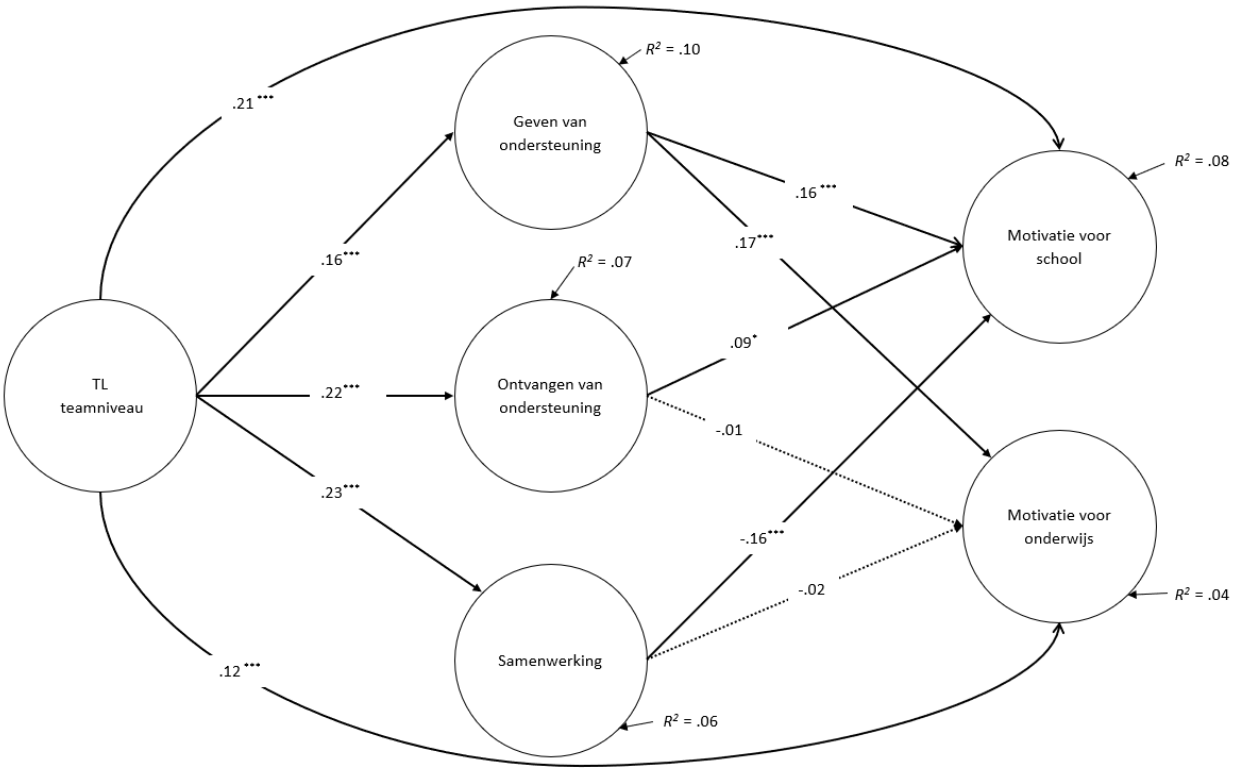
Tabel 3 Correlaties tussen de studievariabelen

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. TL individueel	1										
2. TL team	.73***	1									
3. Geven van ondersteuning	.09*	.14***	1								
4. Ontvangen van ondersteuning	.16***	.20***	.42***	1							
5. Samenwerking	.16***	.21***	.65***	.47**	1						
6. Sociale verbondenheid	.28***	.22***	.25***	.24***	.16***	1					
7. Autonomie	.34***	.27***	.14***	.06	.10**	.39***	1				
8. Competentie	.13***	.13***	.16***	.05	.08*	.26***	.35***	1			
9. Motivatie voor school	.31***	.19***	.14***	.13***	.06	.39***	.44***	.19***	1		
10. Motivatie voor onderwijs	.17***	.14***	.16***	.08*	.12***	.31***	.43***	.24***	.39***	1	
11. Werkervaring	-.06	.02	.26***	.15***	.11*	.13***	-.01	.14***	.12***	.04	1

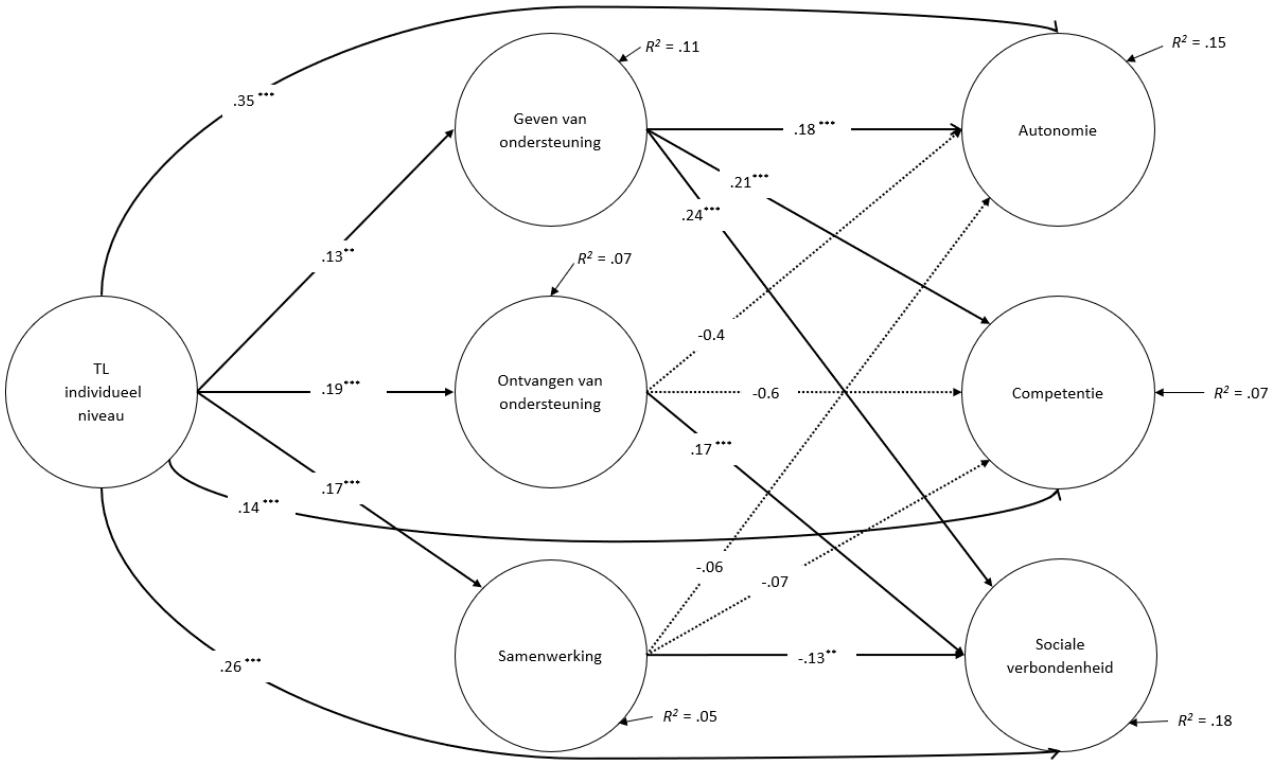
**** = p < .001, ** = p < .01, * = p < .05. TL = transformationeel leiderschap.*



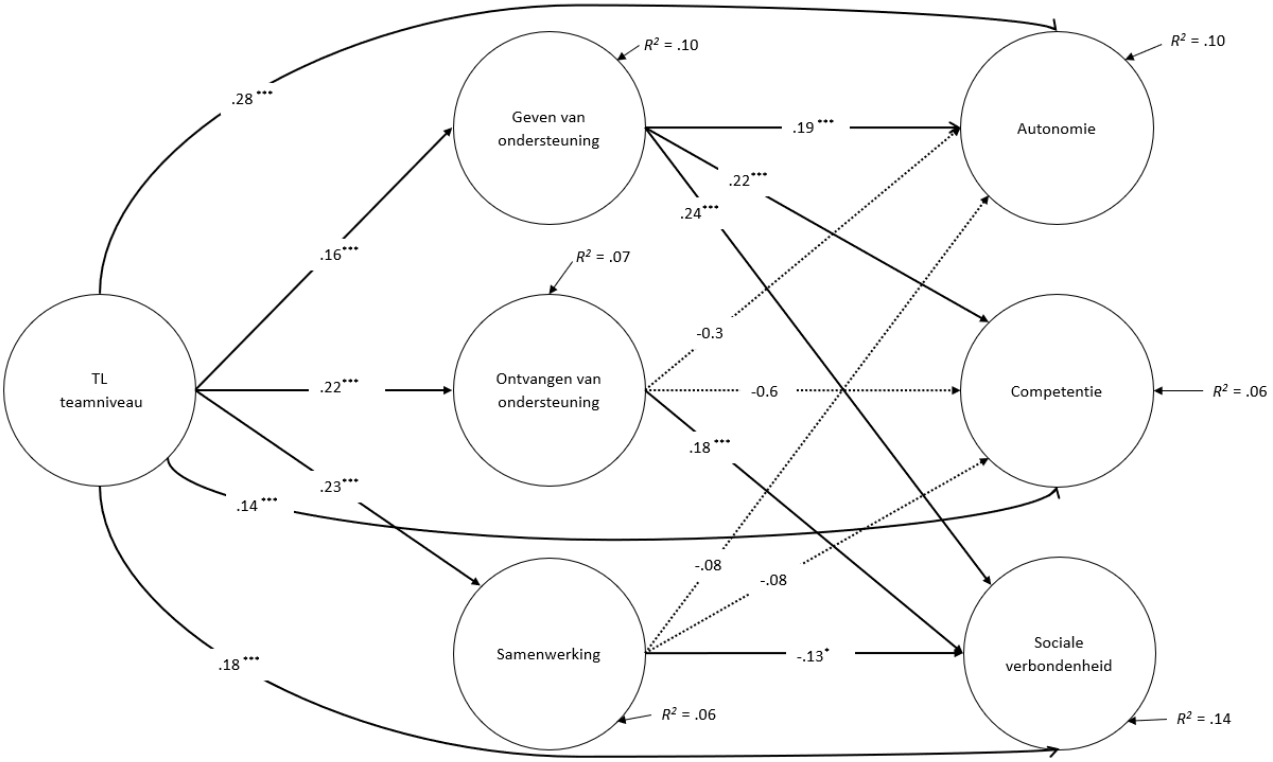
*Figuur 2. Partieel mediatiemodel van Transformationeel leiderschap op individueel niveau en motivatie voor de school en het onderwijs, gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten en verklaarde variantie, gecontroleerd voor werkervaring. TL = Transformationeel leiderschap. *** = p < .01, ** = p < .05, * = p < .1. R^2 = verklaarde variantie. Stippellijnen geven niet-significante samenhangen weer.*



*Figuur 3. Partieel mediatiemodel van Transformationeel leiderschap op teamniveau en motivatie voor de school en het onderwijs, gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten en verklaarde variantie, gecontroleerd voor werkervaring. TL = Transformationeel leiderschap. *** = p < .01, ** = p < .05, * = p < .1. R^2 = verklaarde variantie. Stippellijnen geven niet-significante samenhangen weer.*



*Figuur 4. Partieel mediatiemodel van Transformationeel leiderschap op individueel niveau en vervulling van psychologische basisbehoeften, gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten en verklaarde variantie, gecontroleerd voor werkervaring. TL = Transformationeel leiderschap. *** = p < .01, ** = p < .05, * = p < .1. R^2 = verklaarde variantie. Stippellijnen geven niet-significante samenhangen weer.*



*Figuur 5. Partieel mediatiemodel van Transformationeel leiderschap op teamniveau en vervulling van psychologische basisbehoeften, gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten en verklaarde variantie, gecontroleerd voor werkervaring. TL = Transformationeel leiderschap. *** = p < .01, ** = p < .05, * = p < .1. R^2 = verklaarde variantie. Stippellijnen geven niet-significante samenhangen weer.*

Indirecte effecten van transformationeel leiderschap

In tabel 4 zijn de totale en indirecte effecten van transformationeel leiderschap op de afhankelijke variabelen motivatie voor de school, motivatie voor het onderwijs, autonomie, competentie, en sociale verbondenheid te zien. Hiermee is te zien in hoeverre deze effecten van transformationeel leiderschap indirect verlopen via de ondersteuning en samenwerking in het team. Hieruit blijkt dat dit grotendeels directe effecten zijn, maar ook de verwachte indirecte effecten worden gedeeltelijk bevestigd. De samenhang van transformationeel leiderschap op individueel en op teamniveau met de afhankelijke variabelen wordt gedeeltelijk verklaard door de mate waarin docenten ondersteuning geven aan collega's. Dit suggereert dat wanneer docenten het transformationeel leiderschap van hun teamleider hoog inschatten, dit gepaard gaat met meer motivatie en vervulling van psychologische basisbehoeften doordat zij aan meer collega's ondersteuning geven.

Deze indirecte rol is in mindere mate te zien bij het ontvangen van ondersteuning. Transformationeel leiderschap op beide niveaus hangt indirect samen met meer sociale verbondenheid via de mate waarin docenten ondersteuning ontvangen van collega's. Dit suggereert dat hoe meer een teamleider transformationeel leiderschap laat zien, des te meer de teamleden zich in hun werk sociaal verbonden voelen met collega's doordat zij van meer collega's ondersteuning ontvangen. Hetzelfde is te zien in de samenhang tussen transformationeel leiderschap op teamniveau en de motivatie om in de huidige school te werken (β=.02, p = .096).

De indirecte effecten van transformationeel leiderschap via samenwerking op de motivatie voor de school en sociale verbondenheid zijn echter negatief. Dit suggereert dat hoe meer een teamleider transformationeel leiderschap laat zien, des te meer teamleden met elkaar samenwerken, maar dat dit vervolgens nadelig uitpakt voor de motivatie om op de school te werken en de sociale verbondenheid die docenten ervaren.

Tabel 4 Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten van de totale en indirecte effecten

Onafhankelijke variabele	**Afhankelijke variabele**	**Totale effect**	**Indirecte effect**		
			Geven van steun	Ontvangen van steun	Samenwerking
Transformationeel leiderschap individueel	Motivatie voor school	.33***	.02*	.01	-.03**
	Motivatie voor onderwijs	.18***	.02*	-.00	-.00
	Autonomie	.36***	.02*	-.01	-.01
	Competentie	.10**	.03*	-.01	-.01
	Sociale verbondenheid	.34***	.03*	.03***	-.02*
Transformationeel leiderschap teamniveau	Motivatie voor school	.22***	.02*	.02*	-.04**
	Motivatie voor onderwijs	.14***	.03**	-.00	-.01
	Autonomie	.30***	.03**	-.01	-.02
	Competentie	.07	.03**	-.01	-.02
	Sociale verbondenheid	.28***	.04*	.04***	-.03*

*** = $p < .01$, ** = $p < .05$, * = $p < .1$

Discussie

Dit onderzoek had ten doel om inzicht te krijgen in de vraag hoe teamleiders via de principes van transformationeel leiderschap hun team zo kunnen aansturen dat optimaal recht gedaan wordt aan de autonomie, competentie en sociale verbondenheid van docenten en hun motivatie om in het onderwijs te werken en op hun huidige school. De bevindingen kunnen richtinggevend zijn voor leidinggevenden in het voortgezet onderwijs. Op basis van de resultaten worden aanbevelingen gedaan over schoolleiderschap en teamontwikkeling die bij kunnen dragen aan de binding met het schoolteam en docenten voor de school en het onderwijs kunnen behouden.

Transformationeel leiderschap

Dit onderzoek laat zien dat het versterken van de sociale cohesie in het team en het creëren van een gemeenschap gestimuleerd kan worden door leiderschap dat zich zowel richt individuele docenten als op het benadrukken van het team als collectief. De binding van docenten met hun team, in de vorm van het geven en ontvangen van ondersteuning en samenwerking met collega's, gaat gepaard met een teamleider die op transformationele wijze leidinggeeft. Teamleiders kunnen samenwerking en ondersteuning stimuleren door de waarde van het team te benadrukken. Het creëren van een groepsidentiteit en aandacht hebben voor teambuilding zijn hiervoor essentieel. Tegelijkertijd gaat ook de persoonlijke aandacht voor individuele docenten samen met meer ondersteunende en samenwerkende contacten tussen docenten onderling. In het één-op-één contact tussen teamleider en docent zijn het geven van vertrouwen, erkenning en het aanmoedigen van professionele ontwikkeling belangrijke leiderschapskwaliteiten. Deze bevinding biedt scholen perspectief voor het versterken van de collectieve professionaliteit en het lerende vermogen in de organisatie, wat in de vernieuwde beroepsstandaard Schoolleiders VO (VO-raad, 2026) als pijlers van effectief leiderschap wordt benadrukt. Professionalisering wordt hierin als een collectief proces beschreven om tot duurzame onderwijsontwikkeling te komen. Bovendien sluit deze bevinding aan bij de aanbeveling van de Inspectie van het Onderwijs (2026) om te investeren in een teamcultuur van samenwerking en gedeelde expertise. De principes van transformationeel leiderschap bieden schoolleiders handvatten om de teamcultuur in de vorm van ondersteuning en samenwerking in het team te bevorderen.

Ondersteunende teamcultuur

De ondersteunende teamcultuur die teamleiders weten op te bouwen werkt potentieel door in de motivatie van docenten en de vervulling van psychologische basisbehoeften. De ondersteuning die docenten in het team elkaar geven kan als doorgeefluik werken van het effect dat teamleiders hebben op de motivatie en daarmee het functioneren van docenten. Hierin is vooral

het helpen van collega's een belangrijk element. Van betekenis zijn voor een ander doet een beroep op de kennis en ervaring van een docent, wat kan leiden tot erkenning, status en een groter zelfvertrouwen (de Jong et al., 2016). Hoewel het belang van het ontvangen van steun in het huidige onderzoek minder tot uiting komt, blijkt het wel mee te spelen in de sociale verbondenheid die docenten ervaren en hun motivatie om op hun huidige school te werken.

Om een ondersteunende teamcultuur op te bouwen is een sfeer nodig waarin het team als een veilige omgeving wordt ervaren en open communicatie aan teamleden de ruimte biedt om zich kwetsbaar naar elkaar op te stellen. Hierin kan een groepsnorm ontstaan waarin het geven en vragen van hulp aan collega's een geaccepteerd onderdeel is van de dagelijkse collegiale omgang. Anderzijds, zijn organisatorische randvoorwaarden nodig die ruimte scheppen voor deze norm, zoals het organiseren van intervisie, feedback en informele momenten om met elkaar in gesprek te gaan. Professionele leergemeenschappen bieden hiervoor mogelijkheden die kunnen bijdragen aan een ondersteunende en lerende schoolcultuur (Vescio et al., 2008). Op deze wijze kan ondersteuning verder gaan dan ad hoc ontmoetingen en een duurzaam onderdeel worden van het werk van docenten.

Effectieve samenwerking

De resultaten over samenwerking doen vermoeden dat samenwerking door docenten in het voortgezet onderwijs niet altijd als effectief wordt ervaren. De samenwerking van docenten bleek negatief samen te hangen met de motivatie voor de school en sociale verbondenheid. Hoewel eerdere studies laten zien dat samenwerking juist gunstig kan zijn voor de motivatie van docenten (Kolleck et al., 2019), geven eerdere onderzoeken ook aan dat het nadelige effecten kan hebben, zoals verhoogde werkdruk en verlies van autonomie (Johnson, 2003; Vangrieken et al., 2017). In dit onderzoek kwam dit laatste echter niet naar voren, wat doet vermoeden dat samenwerking als extra tijdsbelasting wordt ervaren omdat er onvoldoende meerwaarde van wordt ervaren. Dit sluit aan bij het beeld dat docenten in het voortgezet onderwijs meer waarde hechten aan individuele dan aan collectieve professionalisering (Buisman et al., 2025).

In dit onderzoek zijn het geven en ontvangen van ondersteuning en samenwerking gelijktijdig getoetst, waarmee mogelijk het ineffectieve deel van samenwerking aan het licht is gebracht. Als de behoefte aan sociale verbondenheid al wordt vervuld door het geven en ontvangen van ondersteuning, kan de resterende samenwerking, waar docenten weinig voordeel uit halen, een risicofactor vormen voor de binding met het schoolteam en het behoud van docenten voor de school. De uitdaging is daarom om samenwerking zo te organiseren dat iedereen er concrete meerwaarde uit kan halen. Hiervoor is het van belang om afwegingen te maken over het doel en de samenstelling van de samenwerking. Het benutten en versterken van ieders expertise vraagt om kennis en vaardigheden van teamleden die elkaar aanvullen (Conley et al., 2004). Daarnaast zijn duidelijke en haalbare doelen essentieel, die leiden tot teamprestaties en concrete veranderingen (Main & Bryer, 2005; Slavit et al., 2011). Zo kunnen individuele en collectieve professionalisering met elkaar worden verbonden en een cultuur van effectieve samenwerking worden opgebouwd.

Beperkingen en vervolgonderzoek

Het onderzoek kent een aantal beperkingen die aanleiding geven tot vervolgonderzoek. Ten eerste is het onderzoek cross-sectioneel, waardoor oorzaak-gevolg relaties niet vastgesteld kunnen worden. Een longitudinaal design of interventiestudies zouden hier meer inzicht kunnen bieden.

Ten tweede is onbekend hoe docenten ondersteuning en samenwerking buiten hun team ervaren. Op middelbare scholen spelen ook vaksecties een belangrijke rol, en het is mogelijk dat docenten meer waarde hechten aan contact met deze collega's. Gezien de onverwachte bevindingen over samenwerking, zou vervolgonderzoek zich kunnen richten op hoe samenwerking in vaksecties verloopt en wat dit betekent voor docenten, bijvoorbeeld via een casestudie van effectieve samenwerkingen in schoolteams.

Ten derde kan de wervingsprocedure de representativiteit van de steekproef hebben beïnvloed. Hoewel de steekproef relatief groot en gevarieerd is, had de teamleider een bepalende stem in het besluit tot deelname. Deze top-down benadering kan hebben geleid tot een oververtegenwoordiging van teamleiders met een open en kritische houding ten aanzien van teamontwikkeling. Het betekent echter niet dat er voornamelijk teams hebben deelgenomen die goed functioneren. De noodzaak van deelname aan het onderzoek zou ook sterker gevoeld kunnen worden door teamleiders in teams waar het minder goed loopt. Een bottom-up wervingsprocedure die in eerste instantie is gericht op individuele docenten zou hierop een goede aanvulling zijn.

Ten vierde is het onderzoek uitgevoerd in het voortgezet onderwijs en niet zonder meer te vertalen naar het basisonderwijs. In het basisonderwijs ervaart men vaker een gedeelde schoolcultuur van ondersteuning en samenwerking (Buisman et al., 2025), mede door de gemiddeld kleinere omvang van schoolteams. Herhaling van dit onderzoek in het basisonderwijs kan inzicht bieden in de betekenis van transformationeel leiderschap voor de motivatie van leerkrachten in basisscholen.

Conclusie

Dit onderzoek laat zien dat teamleiders een belangrijke rol spelen in de manier waarop docenten hun werk en team ervaren. De manier waarop een teamleider leidinggeeft, heeft niet alleen effect op individuele docenten, maar ook op de samenwerking en onderlinge relaties binnen het team. Daarmee kan leiderschap indirect bijdragen aan de mate waarin docenten zich verbonden voelen met de school en hun motivatie voor het werk. Zo kunnen teamleiders betekenisvol zijn voor het dagelijks functioneren van docenten en voor hun beslissing om voor langere tijd aan de school en het onderwijs verbonden te blijven.

De resultaten laten zien dat de uitgangspunten van transformationeel leiderschap mogelijkheden bieden om docenten positief te ondersteunen. Hierin is het van belang om zowel oog te hebben voor de individuele docent als voor het team als geheel. Een teamleider die

aandacht heeft voor de individuele docent, vertrouwen en positieve feedback geeft en ruimte biedt voor professionele ontwikkeling, kan bijdragen aan een werkomgeving waarin docenten zich gezien, gewaardeerd en gesteund voelen. Dit kan hun motivatie om op de school én in het onderwijs te werken versterken. Tegelijkertijd draait goed leiderschap niet alleen om de relatie tussen de teamleider en de individuele docent. Ook het team als geheel vraagt aandacht. Een teamcultuur waarin collega's elkaar helpen, ervaringen delen en zich gezamenlijk verantwoordelijk voelen, kan bijdragen aan een positieve werkomgeving. De teamleider heeft hierin een belangrijke rol door de waarde van het team en gezamenlijke doelen te benadrukken, en samenwerking te stimuleren.

De samenwerking binnen het team vormt daarin een belangrijke schakel tussen het leiderschap van de teamleider en de motivatie die docenten hebben om op hun school te werken. Een teamleider kan veel aandacht hebben voor het team en de individuele docent, maar wanneer de samenwerking binnen het team niet goed loopt, kan dit de positieve effecten van dat leiderschap tenietdoen. Het organiseren van effectieve samenwerking vraagt om een zorgvuldige balans. Samenwerking kan docenten ondersteunen en verbinden, maar kan ook extra werkdruk opleveren wanneer verantwoordelijkheden of verwachtingen onvoldoende duidelijk zijn.

Appendix

De vergelijking tussen complete en partiele mediatiemodellen is gedaan aan de hand van de Chi-kwadraat/df-verhouding (χ^2/df), Comparative Fit Index (CFI), de Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), en de Standardized Root Mean Residual (SRMR). Criteria voor een goede modelfit zijn wanneer χ^2/df onder de 5 ligt (West et al., 2012), CFI hoger is dan 0,95, RMSEA onder 0,06 ligt en de SRMR-waarde onder 0,08 (Hu & Bentler, 1999). Alle modellen hebben dezelfde drie mediërende variabelen: geven en ontvangen van ondersteuning en samenwerking. De modellen verschillen in de afhankelijke en onafhankelijke variabelen: In model 1 en 2 zijn Motivatie voor de school en Motivatie voor het onderwijs de afhankelijke variabelen en Transformationeel leiderschap op teamniveau de onafhankelijke variabele. Model 2 en 3 bevatten dezelfde afhankelijke variabele maar Transformationeel leiderschap op individueel niveau. Model 5 en 6 hebben de psychologische basisbehoeften (PBB) Autonomie, Competentie en Sociale verbondenheid als afhankelijke variabelen en Transformationeel leiderschap op teamniveau als onafhankelijke variabele. Model 7 en 8 dezelfde afhankelijke variabelen maar Transformationeel leiderschap op individueel niveau (zie Tabel 5).

Tabel 5 Vergelijkingen tussen volledige en partiele mediatiemodellen.

Model	χ^2 (df)	χ^2/df	RMSEA	SRMR	CFI	$\Delta\chi^2$
1. Complete mediatie: TL team -> Motivatie	52,19*** (22)	2,37	.048	.037	.99	
2. Partiele mediatie: TL team -> Motivatie	37,57** (19)	1,98	.039	.016	.99	11,91**
3. Complete mediatie TL ind. -> Motivatie	168,38*** (40)	4,21	.068**	.064	.97	
4. Partiele mediatie: TL ind. -> Motivatie	103,00*** (38)	2,71	.050	.023	.98	50,93***
5. Complete mediatie: TL team -> PBB	78,25*** (25)	3,13	.060	.050	.98	
6. Partiele mediatie: TL team -> PBB	37,75* (22)	1,72	.034	.016	.99	36,98***
6. Complete mediatie: TL ind. -> PBB	198,10*** (46)	4,31	.071	.075	.96	
7. Partiele mediatie: TL ind. -> PBB	107,65*** (43)	2,50	.047	.024	.98	79,53***

**** = p < .001, ** = p < .01, * = p < .05. TL = Transformationeel leiderschap, ind. = individueel, PBB = psychologische basisbehoeften.*

Literatuurlijst

Adriaens, H., Elshout, M., & Elshout, S. (2025). *Personeelstekorten voortgezet onderwijs*. Peildatum 1 oktober 2025. Centerdata.

Aldrup, K., Klusmann, U., & Lüdtke, O. (2017). Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. *Learning and Instruction, 50*, 21–30.

Arnold, K. A. (2017). Transformational leadership and employee psychological well-being: A review and directions for future research. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*(3), 381–393.

Buisman, M., Krepel, A., Mariën, H., Van der Lans, R., Diepstraten, I., Stronkhorst, E., & Farzan, K. (2025). *TALIS 2024: De werk- en leeromgeving op school in beeld. Nederlandse resultaten van de internationale TALISsurvey*. Kohnstamm Instituut.

Conley, S., Fauske, J., & Pounder, D. G. (2004). Teacher work group effectiveness. *Educational Administration Quarterly, 40*(5), 663–703.

de Jong, K. J., Moolenaar, N. M., Osagie, E., & Phielix, C. (2016). Valuable connections: A social capital perspective on teachers' social networks, commitment and self-efficacy. *Journal of Research in Social Pedagogy, 28*, 71–83.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological* Inquiry, *11*(4), 227–268.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. Structural Equation Modeling: A *Multidisciplinary Journal*, *6*(1), 1–55.

Inspectie van het Onderwijs (2026). De Staat van het Onderwijs 2026.

Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: Good for some, not so good for others. *Educational* studies, *29*(4), 337-350.

Kelchtermans, G. (2017). 'Should I stay or should I go?': unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching, 23*(8), 961–977.

Kolleck, N. (2019). Motivational Aspects of Teacher Collaboration. *Frontiers in Education*, *4*. Frontiers Media S.A.

Kolleck, N., Schuster, J., Hartmann, U., & Gräsel, C. (2021). Teachers' professional collaboration and trust relationships: An inferential social network analysis of teacher teams. *Research in Education, 111*(1), 89–107.

Kossinets, G. (2003). Effects of missing data in social networks. *Social Networks*, *28*(3), 247–268.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools, 4*(3), 177–199.

Menon, M. E., & Athanasoula-Reppa, A. (2011). Job satisfaction among secondary school teachers: The role of gender and experience. *School Leadership and Management*, 31(5), 435–450.

Main, K., & Bryer, F. (2005). What does a" good" teaching team look like in a middle school classroom? In *3rd international conference on cognition, language, and special education*. School of Cognition, Language, and Special Education.

Meredith, C., Schaufeli, W. B., Struyve, C., Vandecandelaere, M., Gielen, S., & Kyndt, E. (2019). 'Burnout contagion' among teachers: A social network approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *93*(2), 1–25.

Meyer, A., Yada, T., Yada, A., Kempert, S., & Richter, D. (2025). Principal leadership practices for supporting teacher collaboration and collective teacher efficacy: A random intercept cross-lagged panel model. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-19.

Nguyen, T. D., & Springer, M. G. (2023). A conceptual framework of teacher turnover: a systematic review of the empirical international literature and insights from the employee turnover literature. *Educational Review*, *75*(5), 993–1028.

Ortega, L., Boda, Z., Thompson, I., & Daniels, H. (2020). Understanding the structure of school staff advice relations: An inferential social network perspective. *International Journal of Educational Research*, *99*.

Schoch, S., Keller, R., Buff, A., Maas, J., Rackow, P., Scholz, U., Schüler, J., & Wegner, M. (2021). Dual-Focused Transformational Leadership, Teachers' Satisfaction of the Need for Relatedness, and the Mediating Role of Social Support. *Frontiers in Education*, *6*, 1–10.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, *26*(7–8), 602–616.

Slavit, D., Kennedy, A., Lean, Z., & Holmlund Nelson, T. (2011). The Roles of Teacher Educators, Supervisors, and Mentors in Professionalizing Teacher Education. *Teacher Education Quarterly*, *38*(3), 113-131.

van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C.-H., & Rosen, C. C. (2016). A Review of Self-Determination Theory's Basic Psychological Needs at Work. *Journal of Management*, *42*(5), 1195–1229.

van der Doef, M., & Maes, S. (2002). Teacher-specific Quality of Work Versus General Quality of Work Assessment: A Comparison of Their Validity Regarding Burnout, (Psycho)Somatic Well-being and Job Satisfaction. *Anxiety, Stress & Coping*, *15*(4), 327–344.

Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, *67*, 302–315.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, *24*(1), 80-91.

VO-raad. (2026). *Beroepsstandaard schoolleiders voortgezet onderwijs*. VO-raad.

Wang, X.-H., & Howell, J. M. (2010). Exploring the dual-level effects of transformational leadership on followers. *Journal of Applied Psychology*, *95*(6), 1134–1144.

West, S. G., Taylor, A. B., & Wu, W. (2012). Model fit and model selection in structural equation modeling. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (pp. 209–231). New York: The Guilford Press.