

# **Collectieve betrokkenheid in het voortgezet onderwijs: de ervaringen en ideeën van docenten en leerlingen.**

Student: M.C.A. Hassing (s3395391)

Begeleider: dr. M.N. Mascareño Lara

Rijksuniversiteit Groningen  
Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen  
Masterthesis Onderwijswetenschappen  
31 mei 2022

Woordenaantal (excl. literatuurlijst en samenvatting): 10.959

## Samenvatting

Betrokkenheid speelt een cruciale rol bij het leren van kinderen. Het meeste onderzoek richtte zich tot nu toe op individuele betrokkenheid, terwijl het fenomeen van collectieve betrokkenheid, wat gaat over de betrokkenheid van groepen, nog weinig geconceptualiseerd is. Om dit fenomeen verder te conceptualiseren is er meer onderzoek nodig. De focus van deze studie is het onderzoeken hoe docenten en leerlingen uit de bovenbouw van het VMBO van het voortgezet onderwijs processen van collectieve betrokkenheid in de klas beschrijven en ervaren. Enerzijds door erachter te komen wat hun ervaringen met collectieve betrokkenheid zijn in de klas, anderzijds door uit te zoeken welke factoren leidden tot deze ervaringen.

Dit is onderzocht aan de hand van in totaal zes diepte-interviews met leerlingen uit de bovenbouw van het VMBO en zes diepte-interviews met docenten uit het voortgezet onderwijs die minimaal een jaar ervaring hadden in de bovenbouw van het VMBO. De gesprekken zijn getranscribeerd en vervolgens geanalyseerd door middel van een *inductive thematic analysis* (Braun & Clark, 2006).

De aan de hand van de data gegenereerde codes zijn geclusterd in 14 thema's die ervaringen van collectieve betrokkenheid en factoren die leiden tot collectieve betrokkenheid beschrijven. Ervaringen met collectieve betrokkenheid worden voornamelijk beschreven in de vorm van groepsprocessen en gedragingen van leerlingen. Factoren die leiden tot collectieve betrokkenheid gaan over sociale processen, vakdidactiek, doelen en motivatoren en docentkenmerken.

Deze studie helpt bij het verder conceptualiseren van het fenomeen van collectieve betrokkenheid. De bevindingen kunnen gebruikt worden door scholen, onderwijsontwikkelaars en docenten bij het ontwikkelen van interventies of plannen, om er door middel van collectieve betrokkenheid voor te zorgen dat zoveel mogelijk leerlingen betrokken zijn in het onderwijs.

## Inleiding

Betrokkenheid speelt een cruciale rol bij het leren van kinderen (Ryu & Lombardi, 2015; Simpkins et al., 2020; Sinatra et al., 2015; Wang & Eccles, 2013). Volgens Sinatra et al. (2015) is een hoge betrokkenheid gerelateerd aan positieve leeruitkomsten, zowel binnen als buiten school, en zorgt een consistente betrokkenheid ook voor een hogere betrokkenheid binnen school op de langere termijn. Wanneer kinderen meer betrokken zijn in de klas, halen zij hogere cijfers en behalen zij betere prestaties op andere belangrijke academische

uitkomsten (Simpkins et al., 2020). Daarnaast draagt betrokkenheid bij aan de ontwikkeling van leerlingen en vormt een doorlopende betrokkenheid de basis voor hun aanpassing aan volwassenheid (You & Sharkey, 2009).

Het concept betrokkenheid is een breed begrip, er zitten variaties in de definities van verschillende vormen van betrokkenheid (Fredricks et al., 2004) en er is een grote variabiliteit in de manieren van meten van betrokkenheid (Simpkins et al., 2020). Tot nu toe richtten de meeste onderzoeken zich op betrokkenheid als een individueel construct (Ryu & Lombardi, 2015). Minder gebruikelijk in de literatuur is de benadering van betrokkenheid als een sociaal fenomeen (Furrer, 2010), al wordt er wel steeds meer gekeken naar betrokkenheid vanuit een sociocultureel perspectief (Ryu & Lombardi, 2015). Dit is logisch, aangezien de context en omgeving van een kind veel invloed hebben op de betrokkenheid van een individueel kind (Fredricks et al., 2018).

Het onderzoek van Ryu en Lombardi (2015) richt zich dan ook op de wisselwerking tussen leeftijdsgenoten of omgevingsfactoren als uitgangspunt voor betrokkenheid. Hun focus ligt op de interacties tussen het collectief en de individu binnen de context en zij komen hierbij met het begrip ‘collectieve betrokkenheid’. Dit houdt volgens hen in dat een groep als gemeenschap collectief onderhandelt over hun begrip van disciplinaire termen, ideeën en normen. Hoewel collectieve betrokkenheid dus voortkomt uit de betrokkenheid van alle individuen, is collectieve betrokkenheid meer dan de ‘som der delen’.

Hoewel er duidelijke aanwijzingen zijn dat betrokkenheid gezien kan worden als een sociaal construct en leeftijdsgenoten een sterke invloed kunnen hebben op (de betrokkenheid van) leerlingen, vooral in de adolescentie (Bishop & Pflaum, 2005), is er nog weinig bekend over het fenomeen collectieve betrokkenheid. Om meer duidelijkheid te krijgen over dit fenomeen, zal er meer onderzoek gedaan moeten worden. Wanneer er meer bekend is over collectieve betrokkenheid en de werking hiervan, kan deze kennis gebruikt worden op scholen om ervoor te zorgen dat meer klassen als collectief betrokken zijn. Dit kan uiteindelijk gunstige uitwerkingen hebben, aangezien kinderen die een hoge betrokkenheid hebben over het algemeen beter presteren en beter tot leren komen (Simpkins et al., 2020). Collectieve betrokkenheid zou hierbij de betrokkenheid van alle leerlingen kunnen maximaliseren (Meyer & Smithenry, 2014)

Om meer begrip te krijgen met betrekking tot collectieve betrokkenheid in de klas bij adolescenten, is het waardevol om exploratief onderzoek uit te voeren, middels interviews. Op deze manier kan er informatie verkregen worden van processen van collectieve betrokkenheid in de praktijk en mogelijke factoren die leiden tot collectieve betrokkenheid. Een kwalitatieve

benadering waarbij rijke beschrijvingen vergaard worden is cruciaal om te weten waar en hoe in te grijpen (Fredricks et al., 2004). Binnen dit onderzoek zullen er daarom diepte-interviews gehouden worden met leerlingen en docenten van het voortgezet onderwijs om meer grip te kunnen krijgen op het fenomeen collectieve betrokkenheid.

### **Benaderingen van betrokkenheid**

Het concept betrokkenheid is een breed begrip en kent vele vormen, benaderingen en conceptualisaties. Sinatra et al. (2015) beschrijven drie verschillende benaderingen voor het meten van betrokkenheid. Volgens hen kan betrokkenheid gemeten worden vanuit een puur individuele benadering, vanuit een individu-in-context benadering - waarbij het vooral gaat om het individu en zijn/haar interacties met de omgeving - en vanuit de contextgerichte benadering, waarbij er volledig gefocust wordt op het sociale aspect van betrokkenheid en er gekeken wordt naar de groep in plaats van het individu (Sinatra et al., 2015).

#### ***Individuele Betrokkenheid***

De meeste onderzoeken naar betrokkenheid richtten zich tot nu toe op individuele betrokkenheid (Ryu & Lombardi, 2015). Volgens Ryu en Lombardi (2015) refereert individuele betrokkenheid naar de manier waarop specifieke leerlingen veranderen in participatie en in hun rollen en verantwoordelijkheid. Een individu kan hierbij gedragsmatige betrokkenheid, emotionele betrokkenheid en cognitieve betrokkenheid laten zien (Fredricks et al., 2004; Simpkins et al., 2020; Sinatra et al., 2015).

Definities van deze drie vormen van individuele betrokkenheid variëren en er bestaat veel overlap tussen componenten (Fredricks et al., 2004), waardoor het lastig is om deze vormen eenduidige definities toe te kennen. Volgens Fredricks et al. (2018) verwijst gedragsmatige betrokkenheid naar participatie, inzet, aandacht, doorzettingsvermogen, positief gedrag en de afwezigheid van storend gedrag. Emotionele betrokkenheid gaat over de mate van positieve reacties op leeftijdsgenoten, leraren en activiteiten in de klas en over de interesse in leren. Tot slot verwijst cognitieve betrokkenheid naar het zelfregulerend leren van leerlingen, het leveren van de nodige inspanning om complexe ideeën te begrijpen en het gebruik van diepe leerstrategieën (Fredricks et al., 2018).

#### ***Sociale en collectieve benaderingen van betrokkenheid***

De twee andere conceptualisaties beschreven door Sinatra et al. (2015) richten zich op meer sociale processen en de context wanneer er gekeken wordt naar betrokkenheid. In de

literatuur komt de benadering van betrokkenheid als een sociaal construct echter minder vaak voor (Furrer, 2010), al wordt er wel steeds meer vanuit een sociocultureel perspectief gekeken naar betrokkenheid (Ryu & Lombardi, 2015). Dit is logisch, aangezien blijkt dat de context en de omgeving veel invloed hebben op de betrokkenheid van een individueel kind. Volgens Fredricks et al. (2018) hebben verschillende contexten grote invloed op betrokkenheid van kinderen. Zij benoemen onder andere de schoolcontext, de leerkracht en leeftijdsgenoten. Dat leeftijdsgenoten een belangrijke factor zijn voor de betrokkenheid voor kinderen, wordt ook door andere onderzoekers bevestigd (Furrer, 2010; Simpkins et al., 2020; Wang & Eccles, 2013). Deze manieren van kijken naar betrokkenheid passen bij de door Sinatra et al. (2015) beschreven persoon-in-context benadering.

Steeds meer onderzoek begint zich dus te richten op de wisselwerking tussen leeftijdsgenoten of omgevingsfactoren als uitgangspunt voor betrokkenheid. Zo ook in het onderzoek van Ryu en Lombardi (2015), waarin de focus ligt op een sociaal culturele benadering van betrokkenheid en er gekeken wordt naar de interacties tussen het collectief en de individu binnen de context. Vanwege de sterke nadruk op de sociaal-culturele context plaatsen Sinatra et al. (2015) het werk van Ryu en Lombardi (2015) binnen de contextgerichte benadering. In hun onderzoek naar betrokkenheid, komen Ryu en Lombardi (2015) met het begrip *collectieve betrokkenheid*. Volgens hen kan dit betekenen dat een klas als gemeenschap collectief onderhandelt over hun begrip van disciplinaire termen, ideeën en normen. Een groep is optimaal collectief betrokken wanneer iedere leerling deelneemt aan het delen van ideeën en discussies en iedere leerling hier iets aan bijdraagt. Hoewel collectieve betrokkenheid dus voortkomt uit de betrokkenheid van alle individuen, is collectieve betrokkenheid meer dan de ‘som der delen’. Oftewel: er ontstaat op groepsniveau een sterkere vorm van betrokkenheid, als gevolg van de collectiviteit. De focus van Ryu en Lombardi (2015) ligt hierbij vooral op verbale interacties tussen kinderen wanneer zij het hebben over collectieve betrokkenheid.

### **Processen van collectieve betrokkenheid**

Het fenomeen collectieve betrokkenheid is vrij nieuw en wordt pas net onderzocht, vooral in de context van het onderwijs. In andere sectoren is hier al wel meer onderzoek naar gedaan. Vanuit de marketingsector stelt Kleinaltenkamp et al. (2019) dat collectieve betrokkenheid gezien kan worden als het product van een complex systeem, waarbij collectieve betrokkenheid meer is dan de som van delen. Het is eerder een multiplicatie dan een optelling van alle individuele betrokkenheden. Ze beschrijven hierbij dat collectieve

betrokkenheid de drie vormen van betrokkenheid (gedragmatige, emotionele en cognitieve betrokkenheid) alle drie op collectief niveau omvat. Collectieve gedragmatige betrokkenheid verwijst naar collectieve energie, gezamenlijke inzet bij het volbrengen van taken en gezamenlijk doorzettingsvermogen. Collectieve emotionele betrokkenheid verwijst naar een gedeeld gevoel van enthousiasme, inspiratie en interesse. Tot slot omvat cognitieve collectieve betrokkenheid een gedeelde, gerichte aandacht voor het volbrengen van taken en hier volledig in opgaan (Kleinaltenkamp et al., 2019). Mogelijk is dat deze beschrijvingen en definities toegepast kunnen worden op collectieve betrokkenheid in de klas en dat het meegenomen kan worden of ondersteunend kan zijn in het onderzoek naar collectieve betrokkenheid binnen het onderwijs.

Ondanks de summiere kennis over collectieve betrokkenheid binnen het onderwijs, is er wel verschillend onderzoek dat de theorie ondersteunt dat betrokkenheid binnen het onderwijs als iets sociaals en collectiefs gezien kan worden. Zo blijkt uit verschillend onderzoek dat een gevoel van gemeenschap, een saamhorigheidsgevoel of het gevoel ergens bij te horen positieve invloed heeft op betrokkenheid van kinderen (Furrer, 2010; Bishop & Pflaum, 2005). Volgens Bishop en Pflaum (2005) is het sociale klimaat in een klas volgens kinderen erg belangrijk voor hun betrokkenheid. Kinderen geven aan meer betrokken te zijn wanneer de hele klas goed meedoet en een gezamenlijk doel heeft, dan wanneer klasgenoten storend gedrag vertonen en de rest van de groep hiermee afleiden (Bishop & Pflaum, 2005). Deze bevindingen lijken aan te sluiten op het idee dat betrokkenheid een sociaal fenomeen is en er binnen een groep collectieve betrokkenheid kan ontstaan, misschien ook los van het hebben van verbale interacties waar Ryu en Lombardi (2015) de focus op leggen. Om inzicht te krijgen in wat collectieve betrokkenheid precies inhoudt en of het mogelijk meer is dan het hebben van verbale interacties in de klas is het doen van meer onderzoek nodig.

### **Factoren gerelateerd aan betrokkenheid**

Om in de praktijk in te kunnen spelen op de collectieve betrokkenheid van leerlingen, is het interessant om erachter te komen hoe collectieve betrokkenheid ontstaat. Hoewel er nog weinig bekend is over het ontstaan van collectieve betrokkenheid, is er wel veel literatuur te vinden over factoren die leiden tot betrokkenheid in het algemeen. Deze factoren zouden binnen dit onderzoek kunnen helpen om het ontstaan van collectieve betrokkenheid ook steeds beter te gaan begrijpen.

Betrokkenheid kan resulteren uit een grote variabiliteit aan antecedenten in de context, zowel op sociaal als op academisch vlak en zowel op schoolniveau als op klasniveau

(Fredricks et al., 2004). Er zijn verschillende theorieën die dit soort processen rondom betrokkenheid beschrijven. Een voorbeeld hiervan is de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000), welke binnen de sociale wetenschappen zeer bekend is. Volgens de zelfdeterminatietheorie zijn drie belangrijke pijlers voor betrokkenheid en motivatie het hebben van competentie, autonomie en relatie. Wanneer er voldaan wordt aan deze drie basisbehoeften zullen leerlingen waarschijnlijk een hogere motivatie en betrokkenheid tonen (Ryan & Deci, 2000).

In de meer specifieke context van de klas spelen verschillende factoren een rol bij de betrokkenheid van leerlingen (Fredricks et al., 2004). Als eerste benoemen Fredricks et al. (2004) dat de ondersteuning van de leerkracht erg belangrijk is. Goede ondersteuning en een goede leerkracht-leerling relatie zijn cruciaal voor de betrokkenheid van leerlingen (Lee et al., 2009; Scales et al., 2020). Daarnaast blijkt dat leerlingen meer betrokken zijn bij het maken van hun schoolwerk, wanneer hun leerkracht duidelijke standaarden hanteert bij het schoolwerk en leerlingen hierin stuurt en ondersteunt (You & Sharkey, 2009).

Ook de structuur in de klas blijkt invloed te hebben op de betrokkenheid van leerlingen. Leerlingen zijn over het algemeen meer betrokken wanneer er duidelijke en heldere regels zijn in de klas en wanneer ze goed weten wat er van hen verwacht wordt (Fredricks et al., 2004). Ook hier speelt de leerkracht een belangrijke rol in, aangezien de leerkracht deze duidelijkheid en heldere verwachtingen op de leerlingen over moet brengen (Fredricks et al., 2004; Shernoff et al., 2016). Ook het hebben van heldere doelen helpt leerlingen om meer betrokken te zijn bij hun schoolwerk (Shernoff et al., 2016).

Op een meer specifiek niveau spelen de kenmerken van de taak een belangrijke rol. Vooral authentieke taken, dit zijn taken die betekenisvol zijn, complex zijn en aansluiten bij de leefwereld van leerlingen, hebben positieve invloed op de betrokkenheid van leerlingen (Bishop & Pflaum, 2005; Fredricks et al., 2004; Marks, 2000).

Tot slot spelen medeleerlingen ('peers') een belangrijke rol. Wanneer een leerling zich ondersteund, aangemoedigd en geholpen voelt door zowel de leerkracht als medeleerlingen, krijgt een leerling een hoger competentiegevoel en beïnvloedt dit zijn/haar betrokkenheid positief (Marks, 2000; Shernoff et al., 2016; Simpkins et al., 2020). Onderzoek wijst daarnaast uit dat leerlingen die vrienden hebben die academisch goed presteren een significant hogere betrokkenheid tonen dan leerlingen die vrienden hebben die stopten met school (You & Sharkey, 2009). De rol die medeleerlingen spelen lijkt groter te worden naarmate leerlingen ouder worden. Bishop en Pflaum (2005) beschrijven dat vooral in de adolescentie een gevoel van erbij horen erg belangrijk is. Op deze leeftijd hechten leerlingen veel waarde aan hun

leeftijdsgenoten en worden zij makkelijk door hen beïnvloed (Bishop & Pflaum, 2005). Volgens Fredricks et al. (2004) hebben 'peer groups' veel invloed op de betrokkenheid van leerlingen. Leerlingen die zich bevinden in groepen waarin een hoge mate van betrokkenheid heerst, zullen zelf ook een hogere betrokkenheid laten zien (Fredricks et al., 2004). Vooral in de adolescentie spelen vrienden en leeftijdsgenoten een belangrijke rol in gedragingen en academische houdingen van leerlingen (Rambaran et al., 2016).

### **(Collectieve) betrokkenheid bij adolescenten**

Naast de stijgende invloed van leeftijdsgenoten op de betrokkenheid van leerlingen wanneer zij de adolescentie bereiken, is er op deze leeftijd ook een andere trend te zien. Zo blijkt de betrokkenheid te dalen naarmate leerlingen ouder worden (Fredricks et al., 2004; Lemos et al., 2019; Yeung et al., 2011). Volgens Fredricks et al. (2004) is er een grote daling in betrokkenheid te zien gedurende de periode dat leerlingen de overstap maken van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs. Deze dalende trend in motivatie en betrokkenheid blijft zich voortzetten naarmate leerlingen ouder worden en onderzoek wijst erop dat leerlingen uit hogere klassen een steeds lagere betrokkenheid en motivatie laten zien in school (Lemos et al., 2019; Yeung et al., 2011). Het steeds lager worden van de betrokkenheid van adolescenten (oftewel leerlingen uit het voortgezet onderwijs) kan volgens Yeung et al. (2011) verschillende mogelijke oorzaken hebben. Zowel sociale factoren (andere personen in de school setting) als faciliterende of omgevingsfactoren (zoals het klassenklimaat) kunnen hier een rol in spelen. Volgens Fredricks et al. (2004) is de leerkracht-leerling relatie op het voortgezet minder sterk dan in het basisonderwijs, wat volgens hen ook zou kunnen verklaren dat de betrokkenheid van deze leerlingen over het algemeen lager is.

Hoewel er nog geen volledige duidelijkheid is over de oorzaken, lijken er wel verschillende aanwijzingen te zijn dat de schoolse betrokkenheid bij adolescenten zorgelijk is (Yeung et al., 2011). Dit terwijl betrokkenheid cruciaal is voor een goede kwaliteit van leren en voor schoolsucces (Skinner et al., 2008).

Aangezien een hoge betrokkenheid van groot belang is, maar de betrokkenheid van leerlingen in het voortgezet onderwijs daalt, zal er onderzoek gedaan moeten worden zodat hier in de praktijk iets aan gedaan kan worden (Yeung et al., 2011). De grote mate waarop klasgenoten invloed hebben op adolescenten maakt dat het fenomeen van collectieve betrokkenheid passend lijkt bij deze leeftijdsgroep. Meer kennis en inzicht in het concept collectieve betrokkenheid zou kunnen bijdragen aan het helpen van scholen bij het zorgen voor een grotere betrokkenheid van hun leerlingen.



## Onderzoeksdoel en onderzoeksvragen

Hoewel er bewijs is dat kinderen veel invloed op elkaar uitoefenen en het dus lijkt alsof er verwacht kan worden dat een groep in zijn geheel betrokken kan zijn of juist niet, heeft het fenomeen van collectieve betrokkenheid nog verdere conceptualisatie nodig. Eerste onderzoeken die hiernaar zijn gedaan richtten zich op verbale interacties tussen kinderen, maar misschien houdt collectieve betrokkenheid wel meer in dan dat. Om een beter begrip te krijgen van het fenomeen collectieve betrokkenheid zal er meer onderzoek gedaan moeten worden. Aangezien de betrokkenheid van kinderen in de adolescentie begint te dalen en omdat in deze levensfase de invloed van leeftijdsgenoten een belangrijke rol speelt (Bishop & Pflaum, 2005; Fredricks et al., 2004), is het interessant om de focus te leggen op deze leeftijdsgroep. Om het onderzoek af te bakenen en om praktische redenen is er gekozen voor een focus op de bovenbouw (derde en vierde klas) van het VMBO. Wanneer er meer bekend is over wat collectieve betrokkenheid inhoudt binnen deze leeftijdsgroep, biedt dit mogelijkheden om in de praktijk op in te spelen, met als doel om te zorgen voor een betere betrokkenheid in de klas (Bishop & Pflaum, 2005). Er zal daarom empirisch, kwalitatief onderzoek gedaan worden, enerzijds middels interviews met leerlingen. Wanneer de ervaringen van leerlingen meegenomen worden, levert dit namelijk rijke informatie op over wat er cruciaal is voor hun betrokkenheid (Bishop & Pflaum., 2005; Fredricks et al., 2004), wat kan helpen bij het ontwikkelen van goede interventies op het gebied van betrokkenheid (Fredricks et al., 2004). Anderzijds zullen docenten geïnterviewd gaan worden, aangezien verschillend onderzoek aantoont dat de leerkracht een cruciale rol speelt in het bevorderen van de betrokkenheid van zijn/haar leerlingen (Fredricks et al., 2004; Lee et al., 2009; Scales et al., 2020; Shernoff et al., 2016). Het hoofddoel van deze studie is het onderzoeken hoe docenten en leerlingen uit de bovenbouw van het VMBO van het voortgezet onderwijs processen van collectieve betrokkenheid in de klas beschrijven en ervaren. De volgende deelvragen zullen daarbij centraal staan:

- *Wat zijn de ervaringen van docenten en leerlingen uit de bovenbouw van het VMBO van het voortgezet onderwijs met collectieve betrokkenheid in de klas?*
- *Wat zijn volgens docenten en leerlingen uit de bovenbouw van het VMBO van het voortgezet onderwijs factoren die leiden tot collectieve betrokkenheid in de klas?*

## Methode

### Design

In dit onderzoek is er gezocht naar ideeën en ervaringen van docenten en leerlingen uit de bovenbouw van het VMBO over het fenomeen collectieve betrokkenheid. Dit is gedaan door middel van empirisch, kwalitatief onderzoek. Om het onderwerp te kunnen belichten vanuit verschillende perspectieven, zijn er interviews gehouden met zowel docenten als leerlingen. De interviews zijn vervolgens getranscribeerd en geanalyseerd middels een *inductive thematic analysis*, beschreven door Braun en Clark (2006).

### Participanten

In totaal zijn er zes leerlingen (drie jongens, drie meisjes) en zes docenten (1 man en 5 vrouwen) geïnterviewd. De leerlingen waren tussen de 14 en 16 jaar oud. Ze zaten allen in de bovenbouw van VMBO theoretisch, drie leerlingen kwamen uit de derde klas en drie leerlingen uit de vierde klas. De leerlingen kwamen van twee verschillende scholen. De docenten kwamen van verschillende middelbare scholen, hadden tussen de drie en 18 jaar onderwijservaring en gaven les in verschillende vakken. Docent 1 (D1) geeft les in wiskunde en voorheen geschiedenis, D2 is docent zorg en welzijn, D3 is net gepensioneerd, maar gaf les in Nederlands, geschiedenis en Godsdienst, D4 en D5 zijn docenten biologie en D6 is docent geschiedenis. Alle docenten hebben een tweedegraads opleiding op HBO-niveau en ervaring in het lesgeven aan de bovenbouw van het VMBO.

De interviews zijn gehouden door de onderzoeker zelf, die ook de topiclisten heeft samengesteld. De onderzoeker is een masterstudent aan de Rijksuniversiteit Groningen en is niet getraind in het afnemen van interviews. De onderzoeker heeft zich wel vooraf verdiept in het onderwerp door middel van literatuuronderzoek. Daarnaast is de onderzoeker leerkracht in het basisonderwijs en dacht zij zelf ook processen van collectieve betrokkenheid te herkennen bij haar in de praktijk.

De onderzoeker kende enkele participanten persoonlijk. Dit gold vooral voor de leerlingen die geïnterviewd zijn. De docenten kenden de interviewer niet persoonlijk, op één docent na. Door gebruik te maken van een standaard topiclist en door bij de participanten te benadrukken dat de interviews vertrouwelijk waren en zij alles konden zeggen, is er geprobeerd om de onderzoeker-participant relatie geen invloed te laten hebben op de resultaten.

## **Werving van deelnemers**

Bij de werving van deelnemers is er gebruikgemaakt van een gemakssteekproef. De participanten kwamen voor het grootste deel uit het netwerk van de onderzoeker en zijn telefonisch of per mail benaderd. Er is daarnaast gebruikgemaakt van een sneeuwbalprocedure, waarbij aan al geworven participanten gevraagd werd of zij nog andere mogelijke participanten wisten. Er is eerst aan de participanten uitgelegd waar het onderzoek over zou gaan en gevraagd of zij interesse hadden om deel te nemen. Wanneer zij dit toegezegd hadden, is er een informatiebrief en een toestemmingsformulier naar de betreffende participant gemaïld. In de informatiebrief was meer informatie te vinden over wat het onderzoek inhoudt, wat er verwacht zou worden van de participant, hoe er met de gegevens van de participant omgegaan zou worden en wat de rechten zijn van de participant. Alle participanten dienden voorafgaand aan het onderzoek toestemming te geven voor het gebruik van hun gegevens en voor het maken van audio-opnames tijdens het interview. Voor de participanten jonger dan 16 jaar gold dat niet alleen zij, maar ook een van hun ouders een toestemmingsformulier moest invullen. De ondertekende toestemmingsformulieren moesten voor het interview teruggestuurd worden naar de onderzoeker.

In totaal zijn er zes docenten en zes leerlingen geïnterviewd. Volgens Merriam en Tisdell (2015) is er geen duidelijke richtlijn voor een optimaal aantal interviews, maar is dit afhankelijk van het onderzoek en moet dit gebaseerd worden op de onderzoeksvragen. Binnen dit onderzoek is er gekozen voor het afnemen van in totaal 12 interviews om twee redenen. Ten eerste werd er verwacht dat dit aantal genoeg zou zijn om een antwoord te kunnen formuleren op de onderzoeksvragen en dat er na deze interviews geen nieuwe informatie meer verkregen zou worden, oftewel dat er sprake zou zijn van saturatie. Daarnaast was er gezien het tijdsbestek waarbinnen het onderzoek moest plaatsvinden geen ruimte voor het afnemen van meer interviews. Na het afnemen van de interviews is er gekeken of er inderdaad sprake was van saturatie en op basis hiervan is er besloten dat er geen extra interviews gedaan dienden te worden.

Bij het selecteren van participanten werd er rekening gehouden met een aantal inclusiecriteria. Zo moesten de leerlingen afkomstig zijn uit de bovenbouw (derde of vierde klas) van het VMBO, om het onderzoek afgebakend te houden. De docenten moesten zelfstandig lesgeven op een middelbare school en minimaal een jaar ervaring hebben met lesgeven aan de bovenbouw van het VMBO. Er is daarbij geprobeerd om enige variatie aan te brengen in het geslacht en de leeftijd van de leerlingen en in de vakken waarin lesgegeven werd onder de docenten.

Tien interviews hebben online plaatsgevonden, door middel van videobellen. Twee interviews hebben fysiek plaatsgevonden, op de school waar de betreffende docenten werkten.

Het onderzoek is voorafgaand aan het werven van de participanten goedgekeurd door de Ethische Commissie van de faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen.

### **Data collectie**

Binnen dit empirisch, kwalitatieve onderzoek is er gebruikgemaakt van diepte interviews, aangezien dit een geschikte methode is om achter onderliggende meningen en ideeën van participanten te komen. Hierdoor kan er een goed beeld gevormd worden van zijn of haar opvattingen over collectieve betrokkenheid.

De interviews zijn gehouden door de onderzoeker zelf, aan de hand van een topiclist die opgesteld is naar aanleiding van de onderzoeksvragen en literatuur (zie Bijlage A en Bijlage B). Voorafgaand aan de interviews zijn de topiclists gecontroleerd door een mede masterstudent die een soortgelijk onderzoek deed. De interviews zijn gestart met de vraag wat volgens de participant collectieve betrokkenheid inhoudt, om een gezamenlijk begrip te creëren. Om dit te doen is het begrip eerst duidelijker gemaakt in eenvoudige bewoording aan de hand van wat er op dit moment over bekend is. Vervolgens is er aan de participant gevraagd wat zijn/haar ervaringen zijn met betrekking tot collectieve betrokkenheid in de klas. De participant werd gevraagd om voorbeelden te noemen van momenten waarin de klas collectief betrokken was. Hierna werd er gevraagd hoe dit eruit zag en welke factoren er volgens de participant op dat moment toe leidden dat er collectieve betrokkenheid ontstond. Bij iedere vraag/topic is er zorgvuldig doorgevraagd door de onderzoeker.

Vanwege een gebrek aan tijd en participanten is het niet gelukt om een pilot-interview af te nemen. Dit probleem is geprobeerd te ondervangen op andere manieren. Na het afnemen van de eerste interviews (aan een docent en een leerling) is er aan de participanten gevraagd of zij feedback hadden. Hier kwam niet veel uit. Het interview met de docent leek ook goed te verlopen en er werd veel relevante informatie verkregen. Het interview met de leerling, Leerling 1, verliep iets stroever. Het begrip 'collectieve betrokkenheid' leek te abstract en de leerling leek vooral de interviewer te herhalen, waardoor echt eigen ideeën en ervaringen minder dan gewenst naar voren kwamen. Het interview is daarom teruggeluisterd door de mede masterstudent. Hij heeft feedback gegeven op het interview en samen met hem is er voor de leerlingen een nieuwe topic-list opgesteld, zie Bijlage C. In deze topiclist wordt er gestart met betrokkenheid in het algemeen en wordt er toegewerkt naar de betrokkenheid van

groepen (in de interviews ook wel groepsbetrokkenheid genoemd). Het begrip ‘collectieve betrokkenheid’ wordt niet of nauwelijks meer genoemd in de interviews met leerlingen. De resultaten van Leerling 1 zijn nog wel in het onderzoek gebruikt, aangezien er ook relevante informatie opgeleverd werd.

Iedere participant is één keer geïnterviewd en hierbij was iedere keer alleen de interviewer aanwezig. De interviews hebben allemaal tussen de 24 en 47 minuten geduurd, met een gemiddelde interviewtijd van 34 minuten. Door middel van een iPad en een telefoon zijn er audio-opnames gemaakt van het gesprek. Hier moest de participant vooraf toestemming voor geven via het toestemmingsformulier.

### **Analyseplan**

Na het afnemen van de interviews, zijn de opnames getranscribeerd door de onderzoeker. Het zelf transcriberen is namelijk goed om bekend te raken met de inhoud (Saldaña et al., 2011). Er is gekozen voor woordelijk transcriberen, aangezien het gaat om de inhoud en het voor de onderzoeksvragen niet nodig is om alle stottingen en aarzelingen te noteren. In de transcripten zijn alle participanten gepseudonimiseerd door middel van codes bestaande uit een letter (D voor de docenten en L voor de leerlingen) en een nummer (bijvoorbeeld D1 of L1). Hierna zijn de transcripten geanalyseerd door middel van een *inductive thematic analysis*. Een inductive thematic analysis is datagedreven, waarbij thema's gevormd worden aan de hand van de data zonder dat er een vooraf bedacht coderingssysteem aanwezig is. Het is geschikt bij het onderzoeken van een diverse dataset met veel ervaringen en meningen en maakt het mogelijk om hier een rijke beschrijving van te geven (Braun & Clarke, 2006). Bij het uitvoeren van de inductive thematic analysis zijn de fases van Braun en Clarke (2006) doorlopen: (1) De data wordt getranscribeerd en doorgelezen en eerste ideeën worden gevormd; (2) eerste codes worden gegenereerd. Ieder relevant of potentieel interessant deel van de dataset wordt gecodeerd; (3) thema's worden gevormd, waarbij er verbanden tussen de codes gezocht worden; (4) de thema's worden beoordeeld/herzien, waarbij er gekeken wordt hoe ze passen bij de codes en de gehele dataset; (5) de thema's worden verder geanalyseerd en er worden definities en namen bij bedacht; (6) de thema's worden beschreven.

Bij het coderen is er gebruikgemaakt van de software Atlas.ti 9. Het eerste coderen werd gedaan door de onderzoeker zelf. Bij het vormen van eerste thema's, zijn deze voorgelegd aan twee mede-onderzoekers, waarna er nog aanpassingen gedaan zijn. Door verschillende onderzoekers mee te laten denken over de thema's, is er getracht een hogere

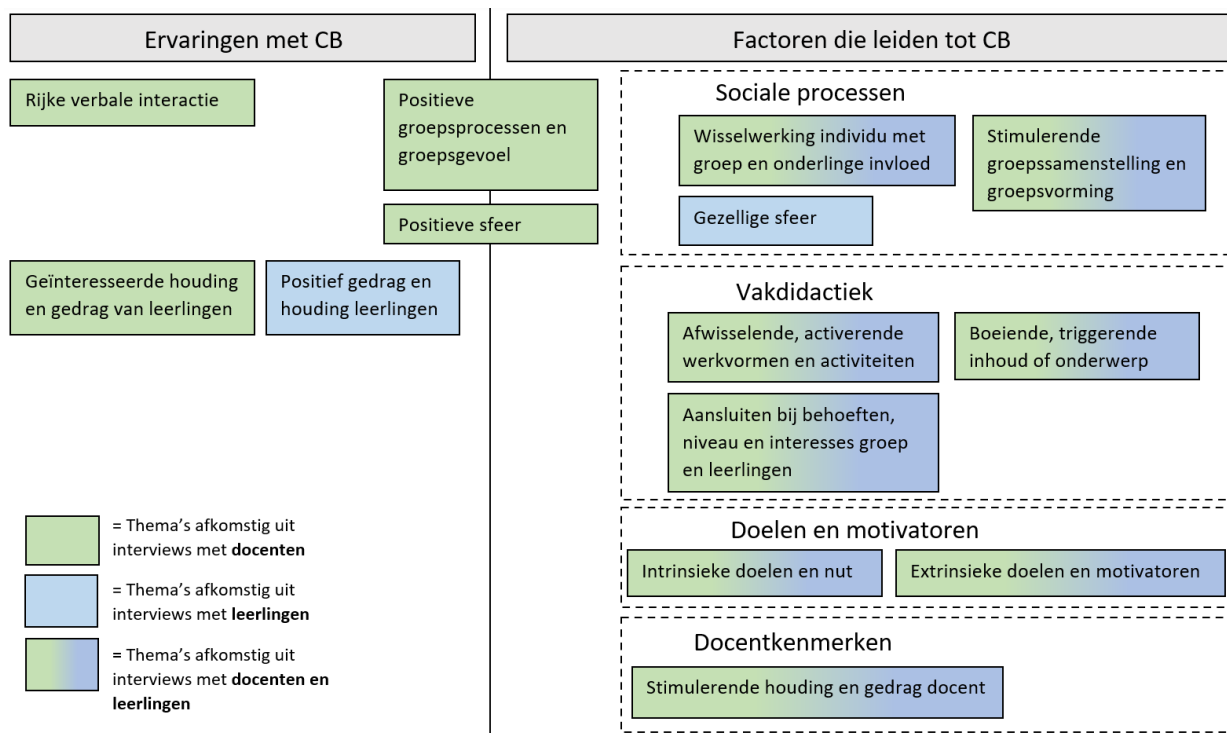
interne validiteit te waarborgen. Daarnaast is er steeds bijgehouden welke beslissingen er tussentijds genomen zijn met betrekking tot het coderen en het vormen van thema's.

## Resultaten

Na het eerste coderen zijn er voor de docenten in totaal 204 en voor de leerlingen in totaal 155 codes gegenereerd. Bij het nogmaals herzien van de codes en het vormen van de eerste thema's, bleek dat er wat overlap zat tussen codes en dat sommige codes niet relevant waren. Er zijn daarom codes geschrapt of samengevoegd, waardoor er voor de docenten nog 183 codes overbleven en voor de leerlingen 145. In de volgende stappen werden de codes geclusterd en volgde er een proces van het vormen en herzien van thema's. Uiteindelijk heeft dit geleid tot in totaal 14 verschillende thema's die de data het beste beschrijven. Acht van deze thema's kwamen voort uit zowel de data van de docenten als uit die van de leerlingen. Vier thema's kwamen uit enkel de interviews van de docenten en twee thema's kwamen voort uit de data van de leerlingen. De thema's zijn weergegeven in de visualisatie van Figuur 1. Daarnaast is in Bijlage D een tabel te zien met de thema's en bijbehorende codes en beschrijvingen voor de docenten en leerlingen afzonderlijk van elkaar.

**Figuur 1**

*Visualisatie Thema's Docenten en Leerlingen*



Aan de hand van de onderzoeksvragen en de 14 thema's zullen de resultaten uit de interviews besproken worden.

## **Ervaringen met betrekking tot collectieve betrokkenheid**

### ***Docenten***

In de interviews met de docenten kwam veel naar voren dat docenten het fenomeen collectieve betrokkenheid wel herkenden, maar dat het volgens hen in de praktijk moeilijk te realiseren kan zijn, zoals onder andere Docent 2 beschrijft: *“ik denk dat het dat echte 100 procent collectieve betrokkenheid, dat dat een lastig streven is.”* (D2)

Na enig doorvragen kwamen echter alle docenten wel tot ideeën en voorbeelden over hun ervaringen met collectieve betrokkenheid in de klas. Hierbij moet er dus wel in acht genomen worden dat deze ervaringen niet bij iedereen veel voorkwamen.

**Positieve sfeer.** Wanneer de docenten deze ervaringen beschreven, kwam er veelvuldig naar voren dat de sfeer in de groep op dat moment fijn en positief was. De docenten beschrijven dat het gezellig was, dat iedereen blij was en dat leerlingen zich vrij voelden. Een van de docenten beschreef collectieve betrokkenheid als een soort elektrische lading: *“waardoor er een soort ja, elektrische lading ontstaat. Dat is mooi, als er zoiets ontstaat in een klas dat er, dat er iets gebeurt in de hoofden en ja dan, ik denk dan ontstaat die collectieve betrokkenheid ook”* (D5).

Belangrijk bij deze positieve sfeer is dat er een goed basisklimaat is en dat leerlingen zichzelf kunnen zijn, vrijuit kunnen spreken en zich veilig voelen. Deze elementen kunnen gezien worden als kenmerken van collectieve betrokkenheid, maar zijn tegelijkertijd ook voorwaarden voor collectieve betrokkenheid (zie Figuur 1), zoals D1 ook beschrijft: *“in ieder geval die veili..., misschien is het wel de basis, de veiligheid creëert, zodat de betrokkenheid automatisch gaat.”* (D1).

Samengevat wordt collectieve betrokkenheid dus ervaren als een prettige en positieve sfeer in een groep of tijdens een les. Tegelijkertijd is deze positieve sfeer ook een voorwaarde voor het ontstaan van collectieve betrokkenheid, en kan hiermee ook de tweede onderzoeksvraag, welke gaat over de factoren die leiden tot collectieve betrokkenheid, deels beantwoord worden.

**Positieve groepsprocessen en groepsgevoel.** Aansluitend op de positieve sfeer, zien docenten collectieve betrokkenheid als een proces waarbij er een positieve groepscultuur is en

leerlingen, samen met de docent, echt als één groep functioneren. Wanneer er collectieve betrokkenheid ontstaat, zijn leerlingen betrokken bij elkaar en aardig en solidair naar elkaar. De groep wil als geheel ergens voor gaan en staat positief tegenover het leren. Er heerst hierbij een grote mate van saamhorigheid. Dit kan vervolgens versterkend werken.

Ook bij dit thema lijkt er in de ervaringen van de docenten maar een klein onderscheid te zijn tussen een ervaring/kenmerk van collectieve betrokkenheid of een factor die leidt tot collectieve betrokkenheid. De positieve groepsprocessen en een goed groepsgevoel zijn ook de basis waardoor collectieve betrokkenheid kan ontstaan volgens de docenten: *“dat kan zorgen dat meer de klas als één groep voelt en daardoor meer ook als een collectief zich zou kunnen gedragen en dus ook betrokken zou kunnen voelen.”* (D6).

Tot slot werd er in de interviews benoemd dat wanneer er collectieve betrokkenheid ontstaat, ook de docent een onderdeel is van het geheel. De groep vormt zich dus één groep en de docent maakt hier deel van uit: *“dat ze, dat jij zelf ook onderdeel van het geheel bent. Ook een onderdeel dus van die klas bent”* (D3).

Wanneer docenten het dus hebben over hun ervaringen met collectieve betrokkenheid, beschrijven zij processen van een positief groepsgevoel. Tegelijkertijd zijn deze positieve groepsprocessen ook voorwaarden voor het creëren van collectieve betrokkenheid.

**Rijke verbale interactie.** Bij de beschrijvingen van de docenten over hun ervaringen met collectieve betrokkenheid, kwam veelvuldig naar voren dat er op dat moment rijke verbale interactie was in de klas. Ten eerste hadden de leerlingen veel interactie met elkaar. Ze hielpen elkaar met opdrachten, werkten samen en overlegden met elkaar. Naast deze onderlinge interactie vond er ook veel interactie met de docent plaats, aangezien veel leerlingen vragen stelden en hierbij veelvuldig doorvroegen. Een aantal docenten voegde hier echter aan toe dat er pas echt collectieve betrokkenheid ontstond, wanneer er interactie was tussen docent en leerlingen en de leerlingen onderling tegelijkertijd. Het hoeft hierbij niet alleen maar via de docent te gaan, maar leerlingen haken ook op elkaar in: *“ja er worden meer vragen gesteld, er worden ook uit de klas komen antwoorden, hè het hoeft niet allemaal via de docent te gaan, maar het is ook meer een, ja meer een netwerk. In plaats van dat het een zenden ontvangen is, wordt het meer een netwerk van mensen die samen bezig zijn om een onderwerp te verduidelijken, te onderzoeken, vragen te stellen en met elkaar ook antwoorden te zoeken”* (D5). Ook D4 geeft aan dat juist het op elkaar inhaken bij het stellen van vragen kenmerkend is voor collectieve betrokkenheid: *“en ik denk ook dat als ze weer op elkaar inhaken, dan zit je denk ik collectief. Als ze puur vanuit zichzelf een vraag stellen en je hoort*



*even later weer dezelfde vraag gesteld worden, dan is er geen collectieve betrokkenheid”* (D4).

Collectieve betrokkenheid bevat vaak dus veel interactie. Het mooiste hierbij is wanneer er een netwerk ontstaat in een groep, waarbij leerlingen op elkaar inhaken en zo echt samen bezig zijn met het onderwerp.

**Geïnteresseerde houding en gedrag van leerlingen.** Wanneer docenten het hadden over processen van collectieve betrokkenheid uit hun ervaringen, beschreven zij verschillende gedragingen van leerlingen die hierbij pasten. Wanneer een groep collectief betrokken was, hadden de leerlingen een positieve en geïnteresseerde houding tegenover de activiteit en de lesstof. De leerlingen waren enthousiast, aandachtig en nieuwsgierig. Dit kon zich uiten in actief gedrag, zoals het maken van aantekeningen, snel de spullen erbij pakken of deelnemen aan verbale interactie (zie vorig thema). Leerlingen konden ook op een meer passieve manier betrokken zijn. Zo luisterde iedereen aandachtig naar een uitleg of verhaal: *“dan merk je echt dat zelfs, nou ja de leerling die het het moeilijkst vindt om op te letten of stil te zitten, dat zelfs die dan op zo’n moment echt met open mond zitten te luisteren als het ware.”* (D6)

Wanneer iedere leerling stil luistert naar de docent, kun je je volgens docenten echter afvragen of dit collectieve betrokkenheid is of toch meer individuele betrokkenheid. Sommige docenten vroegen zich dit ook hardop af en waren van mening dat voor een optimale collectieve betrokkenheid leerlingen meer actief bezig moeten zijn. Andere docenten gaven weer aan dat ook dit collectieve betrokkenheid kan zijn, aangezien leerlingen op deze manier ook rekening met elkaar en de groep houden: *“er zit ook een stukje collectief, want je houdt het rustig voor de ander.”* (D4)

Kenmerkend voor collectieve betrokkenheid is dus dat alle leerlingen een geïnteresseerde houding tonen. Dit kan zich uiten in actief gedrag of meer passief, al is het de vraag of dit laatste hoort bij collectieve betrokkenheid, of dat dit meer gaat over de betrokkenheden van individuen.

### ***Leerlingen***

In de gesprekken met de leerlingen viel het op dat er vaak als eerste reactie gegeven werd dat zij niet echt herkenden dat een groep als geheel betrokken kon zijn. Veel leerlingen gaven aan dat hun klas vaak juist vervelend was tijdens lessen en bijna niemand wil opletten. Daarnaast zijn er altijd wel een paar leerlingen die niet goed meedoen. Na doorvragen

kwamen er wel ideeën van momenten die de leerlingen meegemaakt hadden waarin de groep of het grootste deel van de groep toch wel betrokken was.

**Positief gedrag en houding leerlingen.** Wanneer de leerlingen hun ervaringen van collectieve betrokkenheid beschreven, beschreven zij voornamelijk de houdingen en het gedrag van de leerlingen in de groep op dat moment.

Ten eerste benoemden de leerlingen dat veel leerlingen positief actief gedrag lieten zien. Dit houdt in dat leerlingen in de les hard aan het werk waren, aantekeningen maakten en goed meededen met de activiteit. Daarnaast beschrijven ook zij processen van interactie. Leerlingen hielpen elkaar, overlegden en vulden elkaar aan. Leerlingen kunnen dus zowel zelf als samen hard bezig zijn: *“Ik merk dat heel veel kinderen dan gaan overleggen om te kijken of ze er samen uit kunnen komen. Of dat ze gewoon zelf heel hard aan het rekenen zijn. Maar meestal is het wel dat ze echt bezig zijn met die som.”* (L1)

Ten tweede beschrijven de leerlingen vaak dat leerlingen een positieve passieve houding hebben wanneer de hele klas betrokken is, zoals dat iedereen stil is en goed oplet: *“ja, dat eigenlijk de hele klas wel oplet.”* (L2). Of: *“nou iedereen die gewoon stil is denk ik en kijkt naar een docent of zo.”* (L1)

Tot slot ervaren de leerlingen collectieve betrokkenheid wanneer alle leerlingen een geïnteresseerde houding laten zien. De leerlingen stellen vragen en iedereen doet serieus mee en doet zijn best. De leerlingen zijn daarnaast blij en hebben plezier, wat aan hun houding terug te zien is: *“nou ja niet iedereen kijkt zo depressief zeg maar, dat ze er totaal geen zin in hebben. Wel meer een beetje met het is wel grappig en zo.”* (L4)

Samengevat betekent collectieve betrokkenheid volgens de leerlingen dus dat (bijna) alle leerlingen een positieve houding hebben en positief gedrag laten zien. Dit kan zowel actief als passief zijn. De leerlingen zijn in ieder geval geïnteresseerd en doen goed mee met de les of activiteit.

## **Factoren die leiden tot collectieve betrokkenheid**

### ***Overeenkomstige thema's***

Wanneer het gaat over de factoren die leiden tot collectieve betrokkenheid, zit er veel overlap in thema's van docenten en leerlingen (zie Figuur 1). De leerlingen en docenten gaven hierbij veel overeenkomstige antwoorden. Het kwam echter ook voor dat beide groepen participanten spraken over hetzelfde thema, maar hier net andere meningen of ideeën over

hadden. Dit is dan wel onder hetzelfde thema ondergebracht en mogelijke verschillen zullen binnen het thema besproken worden.

**Wisselwerking individu met groep en onderlinge invloed.** Wanneer docenten en leerlingen het hadden over collectieve betrokkenheid, ontstond dit volgens hen voornamelijk doordat leerlingen veel invloed op elkaar uitoefenen. Leerlingen kunnen elkaar aansturen, motiveren en enthousiasmeren. Zo spreken leerlingen elkaar soms aan op negatief gedrag. Daarnaast, wanneer een paar leerlingen enthousiast zijn, kan dit het enthousiasme van andere kinderen beïnvloeden: *“dat ze gewoon zien hoe anderen reageren en daar ook enthousiast van worden of daardoor ook worden opge... nou meegenomen in het geheel”* (D6). Hierdoor kan er via een soort golfbeweging een groepsbetrokkenheid ontstaan: *“dan doen eerst gewoon de nette kinderen, die dat altijd doen die doen dat. En dan gaan er steeds meer mensen die ernaast zitten en zo meeschrijven en dan gaat iedereen dat doen.”* (L1). Leerlingen kunnen elkaar op deze manier dus versterken in hun motivatie, enthousiasme en betrokkenheid.

Wat docenten en leerlingen veel beschrijven is het effect van een groep op het individu. Wanneer het grootste gedeelte van de groep betrokken is en goed meedoet, heeft dit invloed op individuele leerlingen. Leerlingen willen namelijk graag meegaan met de groep, aangezien ze niet willen opvallen of anders willen zijn en er graag bij willen horen. Docent 1 beschrijft dit effect: *“eigenlijk als je een groep hebt die heel goed meedoet, dan ga je zelf heel snel meedoen. Heb je een groep wat heel snel moeilijk te motiveren is, ben je zelf ook minder snel te motiveren”* (D1).

Andersom werkt dit ook. Enkele individuele leerlingen kunnen invloed hebben op de betrokkenheid van de rest van de groep, zowel in positieve als in negatieve zin. Vaak zijn dit de leiders of de meer dominante leerlingen: *“je hebt het in elk geval nodig dat je een paar leerlingen mee krijgt. Want een paar leerlingen kunnen al makkelijker de hele groep trekken zeg maar.”* (D2). Sommige docenten geven aan dat ze soms juist inzetten op het meekrijgen van deze ‘dominante’ leerlingen, om te zorgen dat er op deze manier een gehele groepsbetrokkenheid ontstaat.

Doordat leerlingen elkaar dus beïnvloeden, kunnen zij elkaar versterken in de betrokkenheid, waardoor er collectieve betrokkenheid kan ontstaan.

**Stimulerende groepssamenstelling en groepsvorming.** Zoals eerder beschreven, is het groepsgevoel volgens de docenten een belangrijk onderdeel van collectieve betrokkenheid. De docenten zien dit als hun ervaring van collectieve betrokkenheid, maar

daarnaast is een groepsgevoel en saamhorigheidsgevoel ook een voorwaarde voor collectieve betrokkenheid. Dit laatste wordt ook door de leerlingen benoemd. Zij beschrijven hun ervaringen met collectieve betrokkenheid niet zozeer als een groepsgevoel, maar vinden wel dat het voelen als één groep een belangrijke factor is voor het bevorderen van collectieve betrokkenheid: *“nou je moet echt als één groep voelen. En niet dat je zeg maar allemaal losse groepjes hebt en dat hebben wij in de klas niet. We zijn dan ook maar met twaalf, maar we zien niet, we zijn echt één groep en we doen het met zijn allen.”* (L5).

Om deze saamhorigheid en een groepsgevoel te realiseren, is het belangrijk dat een groep goed gevormd wordt, wat volgens docenten bijvoorbeeld gedaan kan worden door middel van introductie-activiteiten of mentoruren waarin gewerkt wordt aan deze groepsvorming. Of een groepsgevoel ontstaat is ook afhankelijk van de combinatie leerlingen in de groep. Leerlingen moeten bij elkaar passen en met elkaar op kunnen schieten, dit benoemen zowel de leerlingen als de docenten in hun interviews. Volgens de leerlingen hangt dit af van de persoonlijkheden van leerlingen die met elkaar in een groep zitten en of dit met elkaar klikt. Helpend hierbij is als de groep een gedeelde interesse, een gezamenlijk doel of een gezamenlijke focus heeft. Dit ontstaat volgens de docenten bijvoorbeeld wanneer de leerlingen hun vakkenpakket hebben gekozen. Hierdoor ontstaan er klassen waarin leerlingen al meer gezamenlijke interesses hebben. Of er collectieve betrokkenheid en een saamhorigheidsgevoel kan ontstaan, hangt dus erg af van de groepssamenstelling.

**Afwisselende, activerende werkvormen en activiteiten.** De activiteit of werkvorm die gedaan wordt heeft veel invloed op de collectieve betrokkenheid op dat moment. Om collectieve betrokkenheid mogelijk te maken, zijn er werkvormen nodig die boeiend, motiverend en leuk zijn voor de leerlingen: *“als je iets leuks gaat doen, dan raak je ook wel meer betrokken omdat je het leuk vindt en dan wil je het ook wel doen. Maar als je iets gaat doen wat echt niet leuk is, dan wacht je eigenlijk gewoon tot het weer voorbij is.”* (L4). Het moet de leerlingen dus echt aanspreken voordat ze betrokken zullen zijn. De opdrachten moeten goed en duidelijk zijn en een werkvorm of opdracht mag niet te lang duren. Daarnaast helpt het wanneer een werkvorm activerend werkt en het de leerlingen stimuleert om samen te werken: *“en dat is denk ik ook de kwaliteit van de opdrachten. Dat je echt goede opdrachten hebt, die ook uitdagen om samen te werken en ook echt uitdagen om op zoek te gaan naar antwoorden.”* (D5)

Andere vormen van activerende activiteiten of werkvormen zijn volgens de docenten bijvoorbeeld een project of practica of een groepsactiviteit of een groeps gesprek. Docenten

gaven aan dat ze hun groepen bij dit soort activiteiten het meest als collectief betrokken zagen. Leerlingen voegen hieraan toe dat ze het belangrijk vinden dat er voldoende afwisseling zit in werkvormen, bijvoorbeeld afwisseling in uitleg, zelfstandig werken, filmpjes etc. Een activiteit moet het liefst een beetje bijzonder zijn of anders dan normaal.

Belangrijk is het volgens zowel docenten als leerlingen dus in ieder geval dat de werkvorm boeiend is en activerend en prikkelend werkt. Docenten leggen hier iets meer de nadruk op samenwerkingsvormen of groepsactiviteiten dan leerlingen.

**Boeiende, triggerende inhoud of onderwerp.** Leerlingen zijn bij het ene onderwerp meer betrokken dan bij het andere onderwerp. Dit verschilt per leerling of groep, maar over het algemeen is een groep volgens de docenten en de leerlingen eerder collectief betrokken wanneer het onderwerp past bij de leerlingen en het interessant is voor hen. Volgens de leerlingen helpt het hierbij wanneer ze de stof snappen. Volgens docenten kan er gezorgd worden voor meer betrokkenheid door concrete en beeldende voorbeelden gebruiken, waar de leerlingen zich in kunnen verplaatsen. Verder merken docenten dat de collectieve betrokkenheid vooral vergroot wanneer het gaat om iets bijzonders of het buiten de normale lesstof om is. Een meer specifiek voorbeeld hiervan is wanneer het gaat om een aangrijpende gebeurtenis of een onderwerp dat raakt. Dit kan op maatschappelijk vlak zijn: *“en bij geschiedenis heb je dat natuurlijk vooral bij, nou ja verhalen die veel impact hebben. Zoals bijvoorbeeld over de tweede wereldoorlog, Jodenvervolging, ja.”* (D6), maar ook in de naaste omgeving van kinderen: *“ik denk dat als er iets speelt in de klas of met een klasgenoot waar iets mee is bijvoorbeeld, dat ze dan met elkaar daar, nou ja daar zich zorgen over maken of daar iets mee gaan doen, dat op zo 'n moment de klas ook collectief betrokken is.”* (D6)

Ook de leerlingen beschrijven dat ingrijpende gebeurtenissen kunnen leiden tot een collectief betrokken groep, zoals wanneer er een ouder van een klasgenoot overlijdt. Daarnaast merken leerlingen dat een groep vooral echt oplet wanneer het gaat om een serieus of slecht moment, zoals wanneer de docent heel boos wordt.

Samengevat moet het dus een onderwerp zijn dat de leerlingen triggert. Dit kan een interessant of boeiend onderwerp zijn of juist een onderwerp dat erg aangrijpend is en de leerlingen raakt.

**Aansluiten bij behoeften, niveau en interesses groep en leerlingen.** Zoals eerder al beschreven moet een onderwerp of werkvorm passen bij de interesses van leerlingen. Daarnaast moet het volgens de docenten ook goed aansluiten bij het niveau en de behoeften

van een groep. Wanneer het niveau niet goed aansluiten en leerlingen het te moeilijk of te makkelijk vinden, zullen ze hier minder snel betrokken bij raken en zal er ook minder snel collectieve betrokkenheid ontstaan. Dit niveau kan verschillen per groep en ook per leerling, leerlingen en groepen verschillen nou eenmaal. Manieren om te zorgen dat het niveau wel aansluit is door aan het begin van de les voorkennis te activeren en een goede beginsituatie te creëren. Daarnaast zijn ook de behoeftes voor iedere groep of leerling anders. Het is belangrijk om daar op aan te sluiten: *“want de ene is meer geïnteresseerd in plaatjes en de ander is meer geïnteresseerd in een boek en ik denk [...] als je dat collectieve wil, ik denk dat dat wel handig is, dat als je daarbij aansluit.”* (D5).

Ook de leerlingen beschrijven dat iedere groep en iedere leerling anders is en andere dingen nodig heeft. Wat voor de ene groep werkt, werkt soms voor een andere groep niet.

Een andere manier om goed aan te sluiten bij de behoeftes van leerlingen en groepen is door het geven van autonomie. Dit wordt door zowel docenten als leerlingen benoemd. Wanneer leerlingen zelf keuzes kunnen maken, bijvoorbeeld in de manier waarop ze de stof verwerken, zullen ze sneller betrokken zijn: *“Als je ze een keuze geeft van ga je het schrijven of ga je het typen, dan doen zij wat ze fijn vinden, dan zouden ze het leuker vinden en dan gaan ze ook beter meedoen.”* (L1). En wanneer meer individuele leerlingen betrokken zijn, zal dit eerder leiden tot collectieve betrokkenheid.

**Intrinsieke doelen en nut.** Voor de betrokkenheid is het belangrijk dat leerlingen een intrinsiek doel voor ogen hebben. Volgens docenten is het het mooiste als de groep een gezamenlijk doel heeft waar naartoe gewerkt wordt, maar volgens sommige docenten kunnen ook verschillende individuele doelen leiden tot collectieve betrokkenheid: *“ja, het doel moet in dezelfde richting zijn, maar het specifieke doel, het individuele doel kan best anders zijn.”* (D2). Een gezamenlijk doel kan wel versterkend werken: *“ik denk een persoonlijk doel en dat als een aantal mensen overeenkomst hebben in dat doel dat ze elkaar daarin versterken”* (D4).

Aansluitend op het hebben van doelen, moeten leerlingen goed inzien wat het nut is van hetgeen ze doen. Ze moeten goed begrijpen waarom ze iets leren, wil er collectieve betrokkenheid kunnen ontstaan: *“ja, ze moeten het zelf ook wel nuttig vinden, want anders denken ze te makkelijk van nou dan doen we het niet.”* (L2)

Het is dus van belang dat leerlingen intrinsieke doelen hebben en het nut inzien van wat ze doen. Dit werd in de interviews door zowel docenten als leerlingen beschreven.

**Extrinsieke doelen en motivatoren.** Hoewel docenten vinden dat intrinsieke motivatie/betrokkenheid de beste vorm van betrokkenheid is, geven ze aan dat toch ook externe motivatoren stimulerend kunnen werken voor collectieve betrokkenheid. Volgens de docenten zullen externe motivatoren op zichzelf niet leiden tot collectieve betrokkenheid, maar zijn de externe motivatoren meer een soort toevoeging aan de interne motivatie en kan het een klein beetje bijdragen aan collectieve betrokkenheid.

D5: *“nou ik heb liever altijd interne motivatie, maar ja soms werkt het andersom ook hè, van buiten naar binnen kan ook heel goed.”*

D4: *“Kinderen die geen intrinsieke motivatie hebben, hebben die extrinsieke motivatie nodig, want anders krijg, anders doen ze helemaal niks.”*

Vormen van externe motivatoren zijn beloningen, bijvoorbeeld in de vorm van eerder weg mogen of het krijgen van een lolly, of cijfers. Wanneer er bijvoorbeeld een toets nadert, of in het bijzonder het eindexamen, merken docenten dat leerlingen steeds meer betrokken raken aangezien leerlingen hun best willen doen om alles te halen. Dit werkt volgens hen ook op groepsniveau: *“nou ja wat ik al zeg, het naderende examen. In een keer voor het eindexamen is dat een collectief gegeven dat je dus, dat het er echt om gaat spannen. Je merkt dan ook heel veel saamhorigheid in de klas.”* (D3).

Hoewel extrinsieke motivatoren volgens docenten dus wel een kleine bijdrage kunnen leveren aan betrokkenheid, zien zij dit zeker niet als de optimale manier. Opvallend is dat leerlingen hier heel anders tegenaan lijken te kijken. In de interviews noemden de leerlingen veel extrinsieke doelen en motivatoren en herhaalden zij dit vaak. Volgens hen is dit een belangrijke factor (misschien wel de belangrijkste) die kan leiden tot de betrokkenheid van een hele groep. Leerlingen geven aan dat de groep een stuk beter meedoet met een les wanneer ergens een beloning aan vast hangt. Ook cijfers zijn een hele belangrijke factor: *“nou als je bijvoorbeeld een opdracht hebt en ja dan zeggen ze direct van ja het is wel allemaal voor een cijfer of zo. En dan doe je er wel meer je best voor en dan ga je wel beter luisteren dan dat het niet voor een cijfer is.”* (L3). Een naderende toets of eindexamen zorgen ook voor een hogere betrokkenheid in de groep: *“en als je dan weet dat je daar een toets over krijgt, dan is iedereen gewoon serieus want iedereen denkt dit moet ik weten voor de toets.”* (L6).

Tot slot zijn consequenties en waarschuwingen volgens de leerlingen van belang voor de betrokkenheid van een groep. Leerlingen die niet goed meedoen moeten hard en streng aangepakt worden, zodat dit de betrokkenheid van de rest van de groep ten goede kan komen.

Hoewel dit thema dus zowel in de interviews van leerlingen als van docenten terugkwam, hebben zij hier beide een andere kijk op. Volgens docenten zijn extrinsieke

motivatoren niet het meest bevorderlijk voor echt collectieve betrokkenheid, terwijl leerlingen het juist als een zeer belangrijke voorwaarde zien.

**Stimulerende houding en gedrag docent.** De leerlingen benoemden in de interviews veel verschillende docentkenmerken die bevorderlijk zijn voor de collectieve betrokkenheid. Deze kunnen onderscheiden worden in vier categorieën.

Ten eerste is het nodig dat een docent duidelijk is en de leerlingen aanstuurt. Een docent moet consequent zijn, duidelijke verwachtingen en grenzen uitspreken en leerlingen aanspreken op negatief gedrag. *“En ik zou als leraar wel een beetje streng zijn, want anders doet sowieso niemand mee.”* (L3) Hoe streng een docent moet zijn, hangt echter wel af van wat de klas nodig heeft: *“Nou ik denk dat de docent ook heel veel een rol speelt. Want als jij een hele strenge docent hebt, dat dat dan bij ons niet gaat werken.”* (L5).

Ten tweede moet een docent positieve eigenschappen hebben, zoals het hebben van humor en een fijne uitstraling.

Ten derde is het bevorderlijk als een docent goede didactische vaardigheden heeft en dat hij/zij dus goed kan uitleggen, leuk lesgeeft, begrijpelijk en behulpzaam is en leerlingen goed betreft bij de les. Het is hierbij fijn als de docent een actieve houding heeft: *“Niet dat jij daar op je, gaat zitten op je stoel en dan vervolgens gaat vertellen wat er op het bord staat. Dus jij staat daar voor het lokaal en dan doe je er wat gebaren bij, dan laat je plaatjes erover zien, teken je er wat bij...”* (L6).

Tot slot moet een docent een goede band hebben met de leerlingen en moet de docent passen bij de groep.

De antwoorden van de docenten sluiten veelal aan op die van de leerlingen. Ook volgens hen moet er ten eerste een goede band zijn tussen de groep en een docent: *“want als je een band met ze hebt, ook onderdeel van ze bent, dan doen ze ook alles voor je.”* (D3). *“Een goede relatie met je leerlingen is de enige manier waarop je ervoor kan zorgen dat de groep met je mee wil werken.”* (D2).

De docent moet hierbij een balans zien te vinden tussen enerzijds begripvol, vriendelijk, humoristisch en enthousiast zijn en anderzijds streng en consequent. Het is de taak van de docent om duidelijke grenzen aan te geven en verwachtingen uit te spreken en dit vervolgens consequent te handhaven. Een docent moet de leerlingen echter ook ruimte geven en *“niet op alle slakken zout leggen”* (D2).



## **Leerlingen**

Zoals in Figuur 1 te zien is, blijft er voor de leerlingen een thema over die nog niet beschreven is, namelijk ‘gezellige sfeer’. Hoewel dit thema erg lijkt op het thema ‘positieve sfeer’ van de docenten, is ervoor gekozen om ze niet samen te behandelen. De docenten beschreven dit thema namelijk als hun ervaring van collectieve betrokkenheid. Tegelijkertijd is een positieve sfeer volgens hen ook een factor voor collectieve betrokkenheid. De leerlingen beschreven echter alleen kort iets over de sfeer in een groep wanneer zij het hadden over factoren die kunnen leiden tot collectieve betrokkenheid. Wanneer zij hun ervaringen met betrekking tot collectieve betrokkenheid beschreven, benoemden zij hierin geen processen gerelateerd aan de sfeer in de groep.

Hoewel de inhoud van beide thema’s dus niet veel van elkaar verschilt, verschilt de aard van de thema’s wel. Het thema ‘gezellige sfeer’ van de leerlingen kan enkel gebruikt worden voor het beantwoorden van de tweede onderzoeksvraag, terwijl die van de docenten ook iets vertelt over de eerste onderzoeksvraag. Daarom worden ze los van elkaar besproken.

**Gezellige sfeer.** Wanneer er een gezellige sfeer wordt gecreëerd tijdens een les, zorgt dit er volgens de leerlingen eerder voor dat een hele groep betrokken is. Er moet hierbij ruimte zijn voor minder serieuze momenten en voor grapjes en plezier. Hierdoor voelen leerlingen zich blijer en doen ze eerder goed mee met serieuze momenten: *“En dan is de klas ook wel meer betrokken, want dat is dan ook wel veel gezelliger en leuker en die geeft wel gewoon heel veel uitleg, maar dat is dan ook niet erg dan.”* (L4). Om collectieve betrokkenheid te kunnen realiseren, is het volgens de leerlingen dus belangrijk dat er een gezellige sfeer gecreëerd wordt.

## **Discussie**

Het doel van deze studie was het onderzoeken hoe docenten en leerlingen uit de bovenbouw van het VMBO van het voortgezet onderwijs processen van collectieve betrokkenheid in de klas beschrijven en ervaren. Aan de hand van de resultaten kan er geconcludeerd worden dat er 14 overkoepelende thema’s zijn, te zien in Figuur 1, die deze ervaringen en factoren die leidden tot de ervaringen beschrijven. De resultaten van de leerlingen en de docenten kennen veel overeenkomsten met elkaar, maar ook enkele verschillen. Zo leggen de leerlingen de nadruk op externe motivatoren als factor voor het realiseren van collectieve betrokkenheid, terwijl docenten dit juist niet de meest optimale

factor vinden. Ook verschillen leerlingen en docenten in hun manieren waarop ze ervaringen met collectieve betrokkenheid beschrijven. Docenten lijken zich een beter beeld te kunnen vormen van wat collectieve betrokkenheid zou kunnen inhouden. Wanneer ze dit beschrijven, beschrijven ze de sfeer, hun gevoel en de groepsprocessen van dat moment. Leerlingen benoemen dit nauwelijks en beschrijven vooral de zichtbare gedragingen en houdingen van leerlingen. Daarnaast beschrijven docenten collectieve betrokkenheid meer als een actief proces, waarin leerlingen met elkaar interacteren, op elkaar inhaken en iedereen actief bezig is. De leerlingen beschreven dit een stuk minder, en noemden vooral voorbeelden waarbij leerlingen allemaal stil aan het luisteren of opletten waren of goed aan het werk waren.

Over het algemeen kan er gezegd worden dat docenten en leerlingen collectieve betrokkenheid wel herkennen, maar ze het een lastig concept vinden. Het is volgens hen dan ook moeilijk om echte collectieve betrokkenheid te realiseren in de praktijk. Docenten beschrijven hun ervaringen met collectieve betrokkenheid als een fijne sfeer en een groot groepsgevoel. Dit sluit aan op de manier waarop Meyer en Smithenry (2014) praten over collectieve betrokkenheid, waarbij zij het ook hebben over een groepsgevoel en gedeelde verantwoordelijkheid. Daarnaast leggen de docenten de nadruk op actief gedrag van leerlingen met veel onderlinge verbale interacties. Dit sluit aan op de bevindingen van Ryu en Lombardi (2015), die aangeven dat een groep optimaal collectief betrokken is wanneer elke leerling deelneemt aan discussies en het delen van ideeën, of te wel interacties. Volgens de docenten, en vooral ook volgens de leerlingen, kan collectieve betrokkenheid echter ook meer passieve processen omvatten. Dit lijkt een unieke, nieuwe bevinding te zijn wanneer het gaat over collectieve betrokkenheid.

De participanten leken het lastig te vinden om een onderscheid te maken tussen individuele betrokkenheid en collectieve betrokkenheid. Veel van de resultaten lijken dan ook in lijn te zijn met eerder onderzoek naar betrokkenheid in het algemeen, welke in de inleiding beschreven zijn. Zo zijn autonomie en relatie volgens Ryan en Deci (2000) belangrijke factoren voor betrokkenheid. Deze factoren kwamen ook naar voren in het huidige onderzoek als beïnvloedende factoren. De participanten geven aan dat een goede relatie met de docent van positieve invloed is op de collectieve betrokkenheid. Dit sluit aan op onderzoek naar individuele betrokkenheid, wat ook aangeeft dat de leerkracht-leerlingrelatie van belang is (Fredricks et al., 2004; Scales et al., 2020). Een ander thema wat in dit onderzoek zowel bij de docenten als bij de leerlingen naar voren kwam, gaat over de activiteit of werkvorm. Ook volgens Bishop en Pflaum (2005) en Fredricks et al. (2004) is de kwaliteit van de taak van grote invloed op betrokkenheid. Daarnaast moet een docent duidelijkheid scheppen naar

leerlingen (Fredricks et al., 2004) en helpt het als leerlingen duidelijke doelen hebben (Shernoff et al., 2016). Ook deze factoren kwamen terug in het huidige onderzoek naar collectieve betrokkenheid.

Veel van de thema's die gevonden werden in dit onderzoek en horen bij de tweede onderzoeksvraag, lijken dus mogelijk gericht te zijn op het beïnvloeden van individuele betrokkenheden. Wat echter ook door veel participanten gezegd werd, is dat collectieve betrokkenheid juist ontstaat wanneer de individuele betrokkenheid van veel leerlingen verhoogd wordt. Wanneer er vervolgens een aantal leerlingen betrokken zijn, kan dit gezien het thema 'wisselwerking individu met groep en onderlinge invloed' resulteren in collectieve betrokkenheid. Dit lijkt dan een optelling van de individuele betrokkenheden. Of het ook meer is dan de som der delen, zoals collectieve betrokkenheid door onder andere Kleinaltenkamp et al. (2019) beschreven wordt, is vanuit de gevonden resultaten moeilijk te zeggen. Sommige docenten beschreven dit wel, terwijl andere participanten zich niet bewust leken van deze versterkende vorm van collectieve betrokkenheid. Geconcludeerd kan er in ieder geval worden dat collectieve en individuele betrokkenheid in nauw verband staan met elkaar en dat collectieve betrokkenheid bereikt kan worden door het beïnvloeden van de individuele betrokkenheid.

Naast deze resultaten die aansluiten bij eerder onderzoek naar individuele betrokkenheid, werd er in het huidige onderzoek ook nieuwe informatie verkregen wat wel sterk gericht lijkt te zijn op collectieve processen. Denk hierbij aan thema's die gaan over sociale processen, namelijk 'wisselwerking individu met groep en onderlinge invloed', 'stimulerende groepssamenstelling en groepsvorming' en 'gezellige sfeer'. Deze thema's benadrukken sociale aspecten en interacties op groepsniveau. Hoewel dit de betrokkenheid van individuen ook zou kunnen verhogen, lijkt het sterk gericht te zijn op de betrokkenheid van gehele groepen. Ook in het beschrijven van ervaringen van collectieve betrokkenheid werden bevindingen gevonden die specifiek gaan over collectieve in plaats van individuele betrokkenheid. Collectieve betrokkenheid wordt hier bijvoorbeeld beschreven als een groepsgevoel en een fijne sfeer. Dit gaat specifiek over betrokkenheid op collectief niveau, in definities en conceptualisaties van individuele betrokkenheid worden dit soort kenmerken niet genoemd.

Hoewel veel van de resultaten uit dit onderzoek dus aansluiten bij bevindingen uit eerder onderzoek, is dit wel de eerste keer dat docenten en leerlingen geïnterviewd werden over het fenomeen collectieve betrokkenheid. Hierdoor zijn er nieuwe, unieke inzichten verkregen in de vraag over wat collectieve betrokkenheid in zou kunnen houden. Hoewel er

nog steeds vragen en onduidelijkheden zijn over dit fenomeen en het verschil met individuele betrokkenheid, kunnen de resultaten wel bijdragen aan kennis en literatuur voor het verder conceptualiseren van het fenomeen collectieve betrokkenheid.

### **Beperkingen**

Er moeten een aantal kanttekeningen geplaatst worden bij dit onderzoek. Ten eerste blijkt het onderscheid tussen individuele en collectieve betrokkenheid lastig te maken. Vooral de leerlingen leken hier in de interviews moeite mee te hebben. Het is daarom lastig te zeggen of hun ervaringen en ideeën echt over collectieve betrokkenheid gingen, of dat het meer neigt naar individuele vormen van betrokkenheid. Bij het lezen van de resultaten moet er daarom met een kritische blik gekeken worden naar de bevindingen uit de interviews met leerlingen.

Daarnaast heeft het feit dat de informatie via interviews verkregen werd aan de ene kant hele waardevolle resultaten opgeleverd aangezien je op deze manier dichtbij de praktijk staat. Aan de andere kant kan dit hebben geleid tot een beperkte kijk op het complexe fenomeen. Zo werd er steeds aan één persoon gevraagd naar zijn of haar percepties over collectieve betrokkenheid. Volgens Kleinaltenkamp et al. (2019) hoeft deze waarneming van het individu echter niet voor iedere persoon binnen een collectief gelijk te zijn. Wanneer een leerling of docent een moment van collectieve betrokkenheid beschreef, zou het kunnen dat een ander persoon die op dat moment deelnam aan het collectief het moment heel anders zou beschrijven of het misschien niet eens zou zien als collectieve betrokkenheid.

Daarnaast kunnen de verschillende vormen van individuele betrokkenheid (gedragmatige, emotionele en cognitieve betrokkenheid) ook verband hebben met collectieve betrokkenheid, al is hier in dit onderzoek geen rekening mee gehouden. Volgens Trowler (2010) is het goed denkbaar dat een leerling op een of meer dimensies betrokken is, terwijl hij/zij op een andere dimensie totaal niet betrokken is. Aangezien gedragmatige betrokkenheid het beste te observeren is, zullen de meeste docenten en leerlingen het over dit type betrokkenheid gehad hebben wanneer zij hun ervaringen beschreven. Het kan echter zijn dat in deze voorbeelden de groep inderdaad gedragmatig betrokken was, terwijl de groep emotioneel of cognitief juist niet betrokken was. Wanneer er rekening gehouden zou worden met de verschillende vormen van betrokkenheid, bijvoorbeeld door vragenlijsten of logboeken af te nemen bij meerdere leden uit het collectief om ook emotionele en cognitieve betrokkenheid inzichtelijk te maken, zou dit mogelijk andere resultaten kunnen opleveren.

Verder is een risico van interviews dat participanten gewenste antwoorden gaan geven. Zo kan dat ook in dit onderzoek het geval geweest zijn. Het is mogelijk dat participanten

sommige antwoorden enkel gaven om bij te dragen aan het onderzoek, terwijl ze hier in werkelijkheid geen duidelijke mening over hadden. Daarnaast werden de interviews gehouden door een ongetrainde interviewer. Volgens Roulston et al. (2003) kan het zijn dat beginnende interviewers minder effectief interviewen dan ervaren, getrainde interviewers. Dit hoeft echter niet per definitie een probleem te zijn.

Tot slot zijn er in totaal 12 participanten geïnterviewd, verdeeld over een beperkt aantal scholen. Hierdoor is het niet met zekerheid te zeggen in hoeverre de resultaten van toepassing zijn op andere scholen. Doordat er wel verscheidenheid zat tussen de leerlingen, op het gebied van leeftijd en geslacht, en de docenten, op het gebied van het gegeven vak en ervaring is er wel geprobeerd een zo algemeen mogelijk beeld te schetsen binnen de kaders van deze steekproef.

### **Wetenschappelijke en praktische implicaties**

Hoewel de resultaten uit dit onderzoek voorzichtig geïnterpreteerd moeten worden, is er wel eerste relevante informatie verkregen voor de praktijk. Gezien de nu nog gelimiteerde conceptualisatie van collectieve betrokkenheid binnen de literatuur, heeft dit onderzoek bijgedragen aan het vormen van een beter begrip over het fenomeen collectieve betrokkenheid. De resultaten uit dit onderzoek kunnen daarnaast in de praktijk gebruikt worden bij het bevorderen van collectieve betrokkenheid in de klas. Scholen, onderwijsontwikkelaars en docenten zouden de informatie kunnen gebruiken bij het ontwikkelen van interventies of programma's. Dit om ervoor te zorgen dat via collectieve betrokkenheid zoveel mogelijk leerlingen betrokken zijn bij het onderwijs.

Voor vervolgonderzoek zou het interessant kunnen zijn om ook te kijken naar andere leeftijd- of niveaugroepen. Dit onderzoek richtte zich enkel op de bovenbouw van het VMBO. Sommige docenten gaven in de interviews echter aan dat de betrokkenheid van leerlingen op het HAVO en het VWO heel anders in elkaar zit. Onderzoek naar deze doelgroepen zou daarom mogelijk andere resultaten op kunnen leveren.

Daarnaast zou het voor vervolgonderzoek interessant kunnen zijn om andere onderzoeksmethoden te gebruiken dan interviews, bijvoorbeeld observaties of logboeken. Op deze manier zouden groepsprocessen beter in beeld gebracht kunnen worden. Door groepen te observeren of meerdere leden van een collectief een logboek te laten bijhouden of een vragenlijst te laten invullen, kunnen er percepties van verschillende personen vergaard worden en ben je minder afhankelijk van de subjectieve percepties vanuit één persoon. Daarnaast zouden groepsprocessen op deze manier beter in beeld gebracht kunnen worden.

Samengevat heeft dit onderzoek geresulteerd in ideeën over verschillende kenmerken van collectieve betrokkenheid en factoren die leiden tot collectieve betrokkenheid. Het fenomeen was nog nauwelijks geconceptualiseerd, terwijl betrokkenheid van groot belang is en collectieve betrokkenheid hier een versterkende factor in kan zijn. Door middel van dit onderzoek is er dus een eerste stap gezet richting meer begrip over het fenomeen collectieve betrokkenheid.

### Literatuurlijst

Bishop, P. A., & Pflaum, S. W. (2005). Middle School Students' Perceptions of Social Dimensions as Influencers of Academic Engagement. *RMLE Online*, 29(2), 1–14.

<https://doi.org/10.1080/19404476.2005.11462025>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Fredricks, J. A., Hofkens, T., Wang, M. T., Mortenson, E., & Scott, P. (2018). Supporting girls' and boys' engagement in math and science learning: A mixed methods study. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(2), 271–298.

<https://doi.org/10.1002/tea.21419>

Furrer, C. J. (2010). Capturing the friendship context with a collective property: Friendship group engagement vs. disaffection. *Journal of Adolescence*, 33(6), 853–867.

<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.07.003>

Kleinaltenkamp, M., Karpen, I. O., Plewa, C., Jaakkola, E., & Conduit, J. (2019). Collective engagement in organizational settings. *Industrial Marketing Management*, 80, 11–

23. <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2019.02.009>

Lee, J. C. K., Yin, H., & Zhang, Z. (2009). Exploring the influence of the classroom environment on students' motivation and self-regulated learning in Hong Kong. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18(2). <https://doi.org/10.3860/taper.v18i2.1324>

Lemos, M. S., Gonçalves, T., & Cadima, J. (2019). Examining differential trajectories of engagement over the transition to secondary school: The role of perceived control.

*International Journal of Behavioral Development*, 44(4), 313–324.

<https://doi.org/10.1177/0165025419881743>

Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153–184. <https://doi.org/10.3102/00028312037001153>

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4de editie). John Wiley & Sons.

Meyer, D. K., & Smithenry, D. W. (2014). Scaffolding Collective Engagement. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 113(1), 124–145. <https://doi.org/10.1177/016146811411601313>

Rambaran, J. A., Hopmeyer, A., Schwartz, D., Steglich, C., Badaly, D., & Veenstra, R. (2016). Academic Functioning and Peer Influences: A Short-Term Longitudinal Study of Network-Behavior Dynamics in Middle Adolescence. *Child Development*, 88(2), 523–543. <https://doi.org/10.1111/cdev.12611>

Roulston, K., deMarrais, K., & Lewis, J. B. (2003). Learning to Interview in the Social Sciences. *Qualitative Inquiry*, 9(4), 643–668. <https://doi.org/10.1177/1077800403252736>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68>

Ryu, S., & Lombardi, D. (2015). Coding Classroom Interactions for Collective and Individual Engagement. *Educational Psychologist*, 50(1), 70–83. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.1001891>

Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of Qualitative Research*. Oxford University Press.

Scales, P. C., Pekel, K., Sethi, J., Chamberlain, R., & Van Boekel, M. (2020). Academic year changes in Student-Teacher developmental relationships and their linkage to



middle and high school students' motivation: A mixed methods study. *The Journal of Early Adolescence*, 40(4), 499–536. <https://doi.org/10.1177/0272431619858414>

Shernoff, D. J., Kelly, S., Tonks, S. M., Anderson, B., Cavanagh, R. F., Sinha, S., & Abdi, B. (2016). Student engagement as a function of environmental complexity in high school classrooms. *Learning and Instruction*, 43, 52–60. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.12.003>

Simpkins, S. D., Liu, Y., Hsieh, T. Y., & Estrella, G. (2020). Supporting Latino high school students' science motivational beliefs and engagement: examining the unique and collective contributions of family, teachers, and friends. *Educational Psychology*, 40(4), 409–429. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1661974>

Sinatra, G. M., Heddy, B. C., & Lombardi, D. (2015). The Challenges of Defining and Measuring Student Engagement in Science. *Educational Psychologist*, 50(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.1002924>

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>

Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. The Higher Education Academy.

Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>

Yeung, A. S., Lau, S., & Nie, Y. (2011). Primary and secondary students' motivation in learning English: Grade and gender differences. *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), 246–256. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.03.001>

You, S., & Sharkey, J. (2009). Testing a developmental–ecological model of student engagement: a multilevel latent growth curve analysis. *Educational Psychology, 29*(6), 659–684. <https://doi.org/10.1080/01443410903206815>

## Bijlage A

### Topiclijst interview docenten

#### Hoofdvraag:

*Hoe beschrijven en ervaren docenten en leerlingen uit de bovenbouw van het VMBO van het voortgezet onderwijs processen van collectieve betrokkenheid in de klas?*

#### Deelvragen:

- *Wat zijn de ervaringen van docenten en leerlingen uit de bovenbouw van het VMBO van het voortgezet onderwijs met collectieve betrokkenheid in de klas?*
- *Wat zijn volgens docenten en leerlingen uit de bovenbouw van het VMBO van het voortgezet onderwijs factoren die leiden tot collectieve betrokkenheid in de klas?*

#### Inleiding

Dit interview zal gaan over collectieve betrokkenheid in de klas in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs.

Betrokkenheid houdt onder andere in dat een leerling goed en actief meedoet in een les, zich inzet, aandacht heeft, doorzettingsvermogen heeft, zich positief gedraagt, interesse heeft in het leren en inspanning levert om complexe ideeën te begrijpen. Het is erg belangrijk dat leerlingen betrokken zijn, aangezien dit heel belangrijk is om te kunnen leren. Wanneer je betrokken bent, leer je meer en kun je hogere cijfers halen.

Er zijn veel verschillende manieren waarop betrokkenheid beschreven kan worden. Vaak wordt het gezien als iets individueels. Een individuele leerling is ergens betrokken bij. Er wordt echter ook steeds meer gedacht dat een klas als collectief betrokken kan zijn. Dit houdt in dat een groep in zijn geheel betrokken is bij een les of activiteit en dit wordt ook wel collectieve betrokkenheid genoemd. We zouden dit voor het gemak 'groepsbetrokkenheid' kunnen noemen. Hierbij doet de hele groep dus goed mee bij een les of opdracht. Er ontstaat hierbij iets wat mogelijk voor meer betrokkenheid zorgt dan alleen alle individuele betrokkenheden bij elkaar opgeteld.

Er is binnen de literatuur nog heel weinig bekend over dit fenomeen van 'collectieve betrokkenheid'/groepsbetrokkenheid. Om meer kennis te krijgen over wat het nu eigenlijk inhoudt, hoe collectieve betrokkenheid in een les of activiteit kan ontstaan en welke factoren hiertoe leiden moet er meer onderzoek gedaan worden en daar kan jij mij bij helpen.

Dit gaan we doen door met elkaar te praten over collectieve betrokkenheid. Ik wil vragen naar uw ervaringen met collectieve betrokkenheid in de klas en uw ideeën hierover. Mogelijk heeft u ook ideeën over wat er in een klas toe kan leiden dat een groep collectief betrokken is.

#### Algemene zaken

- Het doel van dit onderzoek is om zoveel mogelijk informatie te vergaren over collectieve betrokkenheid. Omdat het gaat om een nieuw concept, zijn er geen antwoorden goed of fout. Alles wat u denkt of wat in u opkomt kan u zeggen. Twijfel niet, maar zeg het.
- Het gesprek is vertrouwelijk. Ik zal alles wat u zegt gebruiken voor mijn onderzoek, zonder uw naam te noemen. Wat hier gezegd wordt, wordt niet besproken met anderen.

- Ik neem dit gesprek op (alleen geluid, geen beeld), zodat ik het later nog een keer goed na kan luisteren en ik het vervolgens anoniem uit kan typen. Alleen ik zal het gesprek terugluisteren, verder niemand anders. Na het onderzoek zal ik de opname verwijderen.
- Het gesprek duurt ongeveer een half uur tot drie kwartier.

**Algemene informatie vragen** (jaren onderwijservaring, welk vak, welke klassen, opleidingsniveau)

### Topiclist

- Ik heb al een beetje uitgelegd wat ons idee is over wat collectieve betrokkenheid (groepsbetrokkenheid) kan zijn. Wat denkt u hierover, wat kan collectieve betrokkenheid, of groepsbetrokkenheid, volgens u inhouden?
- Kunt u een of meerdere momenten bedenken waarin u denkt dat de klas als geheel betrokken was?
  - o Kunt u dit moment uitgebreid beschrijven?
  - o Hoe voelde dit moment? Wat voor invloed had het op u en op de leerlingen?
  - o Waaraan merkte u dat de klas collectief betrokken was?
- Welke factoren leidden er volgens u toe dat de klas op dat moment collectief betrokken was? Dus hoe kan het dat de groep op dat moment als geheel betrokken was?

*Eerst de docent zelf ideeën laten bedenken. Daarna kan er op onder andere de volgende punten doorgenvraagd worden:*

Algemene vragen:

- o Wat voor activiteit was het? Wat voor les?
- o Wat deed u als docent?
- o Wat deden de leerlingen?
- o Wat voor klas was het?

Vragen met betrekking tot wat bekend is uit literatuur (over individuele betrokkenheid)

- o Hoe was uw band met de leerlingen?
- o Hoe maakte u duidelijk wat de leerlingen moesten doen en wat u van ze verwachtte?
- o In hoeverre konden leerlingen zelf keuzes maken in wat ze deden (in hoeverre was er sprake van autonomie?)
- o Welke andere factoren waren relevant voor het feit dat er sprake leek te zijn van collectieve betrokkenheid?

*Deze vraag wordt herhaald om meerdere momenten van collectieve betrokkenheid uitgebreid in kaart te kunnen brengen. Wanneer de persoon geen ervaringen/voorbeelden (meer) weet, wordt de vraag als volgt gesteld:*

- Welke factoren zouden er volgens u toe kunnen leiden dat een klas collectief betrokken is?
  - o Wat voor activiteiten/lessen?
  - o Wat moet de docent doen? Waarom lukt het de ene docent misschien wel om de klas collectief betrokken te krijgen en is de klas bij een andere docent niet collectief betrokken?

- Wat moeten de leerlingen doen? Waarom is de ene klas misschien eerder collectief betrokken dan de andere klas?
- Welke factoren kunnen er nog meer leiden tot collectieve betrokkenheid?

Tot slot: zit er verschil tussen individuele betrokkenheden bij elkaar en collectieve betrokkenheid? Waar ligt de grens?

### **Afsluiting**

We gaan bijna afronden. Heb je nog vragen? Of heb je nog iets wat je nog graag wilt zeggen of toevoegen?

Heel erg bedankt voor je deelname en voor al je antwoorden.

## Bijlage B

### Topiclijst interview leerlingen versie 1

#### **Hoofdvraag:**

*Hoe beschrijven en ervaren docenten en leerlingen uit de bovenbouw van het VMBO van het voortgezet onderwijs processen van collectieve betrokkenheid in de klas?*

#### **Deelvragen:**

- *Wat zijn de ervaringen van docenten en leerlingen uit de bovenbouw van het VMBO van het voortgezet onderwijs met collectieve betrokkenheid in de klas?*
- *Wat zijn volgens docenten en leerlingen uit de bovenbouw van het VMBO van het voortgezet onderwijs factoren die leiden tot collectieve betrokkenheid in de klas?*

#### **Inleiding**

Dit interview zal gaan over collectieve betrokkenheid in de klas in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs.

Betrokkenheid houdt onder andere in dat een leerling goed en actief meedoet in een les, zich inzet, aandacht heeft, doorzettingsvermogen heeft, zich positief gedraagt, interesse heeft in het leren en inspanning levert om complexe ideeën te begrijpen. Het is erg belangrijk dat leerlingen betrokken zijn, aangezien dit heel belangrijk is om te kunnen leren. Wanneer je betrokken bent, leer je meer en kun je hogere cijfers halen.

Er zijn veel verschillende manieren waarop betrokkenheid beschreven kan worden. Vaak wordt het gezien als iets individueels. Een individuele leerling is ergens betrokken bij. Er wordt echter ook steeds meer gedacht dat een klas als collectief betrokken kan zijn. Dit houdt in dat een groep in zijn geheel betrokken is bij een les of activiteit en dit wordt ook wel collectieve betrokkenheid genoemd. We zouden dit voor het gemak ‘groepsbetrokkenheid’ kunnen noemen. Hierbij doet de hele groep dus goed mee bij een les of opdracht. Er ontstaat hierbij iets wat mogelijk voor meer betrokkenheid zorgt dan alleen alle individuele betrokkenheden bij elkaar opgeteld.

Er is binnen de literatuur nog heel weinig bekend over dit fenomeen van ‘collectieve betrokkenheid’/groepsbetrokkenheid. Om meer kennis te krijgen over wat het nu eigenlijk inhoudt, hoe collectieve betrokkenheid in een les of activiteit kan ontstaan en welke factoren hiertoe leiden moet er meer onderzoek gedaan worden en daar kan jij mij bij helpen.

Dit gaan we doen door met elkaar te praten over collectieve betrokkenheid. Ik wil vragen naar jouw ervaringen met collectieve betrokkenheid in de klas en jouw ideeën hierover. Mogelijk heb je ook ideeën over wat er in een klas toe kan leiden dat een groep collectief betrokken is.

#### **Algemene zaken**

- Het doel van dit onderzoek is om zoveel mogelijk informatie te vergaren over collectieve betrokkenheid. Omdat het gaat om een nieuw concept, zijn er geen antwoorden goed of fout. Alles wat je denkt of wat in je opkomt kan je zeggen. Twijfel niet, maar zeg het.
- Het gesprek is vertrouwelijk. Ik zal alles wat je zegt gebruiken voor mijn onderzoek, zonder jouw naam te noemen. Wat hier gezegd wordt, wordt niet besproken met anderen.

- Ik neem dit gesprek op (alleen geluid, geen beeld), zodat ik het later nog een keer goed na kan luisteren en ik het vervolgens anoniem uit kan typen. Alleen ik zal het gesprek terugluisteren, verder niemand anders. Na het onderzoek zal ik de opname verwijderen.
- Het gesprek duurt ongeveer een half uur tot drie kwartier.

### Topiclist

- Ik heb al een beetje uitgelegd wat ons idee is over wat collectieve betrokkenheid (groepsbetrokkenheid) kan zijn. Wat denk jij hierover, wat kan collectieve betrokkenheid, of groepsbetrokkenheid, volgens jou inhouden?
- Kun je een of meerdere momenten bedenken waarin je denkt dat de klas als geheel betrokken was?
  - o Kun je dit moment uitgebreid beschrijven?
  - o Hoe voelde dit moment? Wat voor invloed had het op jou?
  - o Waaraan merkte je dat de klas collectief betrokken was?
- Welke factoren leidden er volgens jou toe dat de klas op dat moment collectief betrokken was? Dus hoe kan het dat de groep op dat moment als geheel betrokken was?

*Eerst de leerling zelf ideeën laten bedenken. Daarna kan er op onder andere de volgende punten doorvragen:*

Algemene vragen:

- o Wat voor activiteit was het? Wat voor les?
- o Wat deed de docent?
- o Wat deden je klasgenoten?

Bekend uit literatuur:

- o Hoe was jouw band met de klas waar je toen in zat?
- o Hoe was jouw band met de docent?
- o Hoe was de band tussen de andere leerlingen en die docent?
- o Hoe werd er duidelijk gemaakt wat je moest doen en wat er van je verwacht werd?
- o In hoeverre kon je eigen keuzes maken of stond je achter hetgeen dat je moest doen?
- o Welke andere factoren waren relevant?

*Deze vraag wordt herhaald om meerdere momenten van collectieve betrokkenheid uitgebreid in kaart te kunnen brengen. Wanneer de persoon geen ervaringen/voorbeelden (meer) weet, wordt de vraag als volgt gesteld:*

- Wat zou er volgens jou toe kunnen leiden dat een klas collectief betrokken is?
  - o Wat voor activiteiten/lessen?
  - o Wat moet de docent doen? Waarom lukt het de ene docent misschien wel om de klas collectief betrokken te krijgen en is de klas bij een andere docent niet collectief betrokken?
  - o Wat moeten medeleerlingen doen?
  - o Wat is er nog meer nodig om collectieve betrokkenheid te krijgen in een klas?

**Afsluiting**

We gaan bijna afronden. Heb je nog vragen? Of heb je nog iets wat je nog graag wilt zeggen of toevoegen?

Heel erg bedankt voor je deelname en voor al je antwoorden.



## Bijlage C

### Topiclist interview leerlingen versie 2

#### Hoofdvraag:

*Hoe beschrijven en ervaren docenten en leerlingen uit de bovenbouw van het VMBO van het voortgezet onderwijs processen van collectieve betrokkenheid in de klas?*

#### Deelvragen:

- *Wat zijn de ervaringen van docenten en leerlingen uit de bovenbouw van het VMBO van het voortgezet onderwijs met collectieve betrokkenheid in de klas?*
- *Wat zijn volgens docenten en leerlingen uit de bovenbouw van het VMBO van het voortgezet onderwijs factoren die leiden tot collectieve betrokkenheid in de klas?*

#### Uitleg

- Het gaat over betrokkenheid van groepen bij lessen (collectieve betrokkenheid).
- Betrokkenheid houdt onder andere in dat een leerling goed en actief meedoet in een les, zich inzet, aandacht heeft, doorzettingsvermogen heeft, zich positief gedraagt, interesse heeft in het leren en inspanning levert om complexe ideeën te begrijpen. Het is erg belangrijk dat leerlingen betrokken zijn, aangezien dit heel belangrijk is om te kunnen leren. Wanneer je betrokken bent, leer je meer en kun je hogere cijfers halen.
- Ik wil jou daar verschillende vragen over stellen, over hoe dat bij jou op school en in de klas gaat.

#### Algemene zaken

- Het doel van dit onderzoek is om zoveel mogelijk informatie te vergaren over collectieve betrokkenheid. Omdat het gaat om een nieuw concept, zijn er geen antwoorden goed of fout. Alles wat je denkt of wat in je opkomt kan je zeggen. Twijfel niet, maar zeg het.
- Het gesprek is vertrouwelijk. Ik zal alles wat je zegt gebruiken voor mijn onderzoek, zonder jouw naam te noemen. Wat hier gezegd wordt, wordt niet besproken met anderen.
- Ik neem dit gesprek op (alleen geluid, geen beeld), zodat ik het later nog een keer goed na kan luisteren en ik het vervolgens anoniem uit kan typen. Alleen ik zal het gesprek terugluisteren, verder niemand anders. Na het onderzoek zal ik de opname verwijderen.
- Soms stel ik vaak dezelfde vraag, sorry daarvoor. Als je iets niet snapt ofzo of ik te vaag ben gewoon zeggen!
- Het gesprek duurt ongeveer een half uur tot drie kwartier.

#### Topiclist

##### *Inleidende vragen*

- Algemene vragen (welke klas, school, leeftijd en niveau)
- Betrokkenheid algemeen
  - o Welke vakken en onderwerpen op school vind je leuk?
  - o Wat voor activiteiten in de lessen zorgen ervoor dat jij de les leuk vindt?
  - o Zijn er weleens momenten op school waarop jij merkt dat je echt betrokken bent? Dus dat je het leuk, boeiend of interessant vindt, dat je een soort van opgeslokt wordt door het onderwerp?
- Betrokkenheid groep

- Zijn er ook weleens van die momenten waarop je het idee hebt dat de hele (of groot deel van) de groep betrokken is?
  - Voorbeeld noemen
  - Kun je dit moment uitgebreid beschrijven?
  - Wat voor activiteit was het? Wat voor les?
  - Wat deed de docent?
  - Wat deden je medeleerlingen?
  - Hoe voelde dit moment? Wat voor invloed had het op jou?
  - **Welke factoren leidden ertoe dat de hele klas betrokken was?**
- Zijn er ook momenten waarop je het idee had dat dat groepsgevoel de betrokkenheid versterkte? Dat je merkte dat je elkaar als groep aanvulde en misschien meer betrokken was dan dat je alleen zou zijn?
  - Kun je dat uitleggen?
  - Hoe zou dat kunnen werken?
  - Wat kan ervoor zorgen dat zo'n groepsbetrokkenheid ontstaan?
    - Wat moet de docent doen
    - Wat voor activiteit etc.
- Samenwerken. Moet je weleens samenwerken in een groepje? Heb je een voorbeeld waarop deze samenwerking goed verliep?
  - Wat ging er goed?
  - Waar kwam dat door?
  - Wat voor effect had deze goede samenwerking (op de opdracht etc)?

Eventueel:

- *Collectieve betrokkenheid*

- *Onderzoek heeft het nu ook soms over collectieve betrokkenheid. Ze zeggen dan: 'Dat zorgt voor meer betrokkenheid dan alleen de betrokkenheid van alle individuen bij elkaar opgeteld'. Dus collectieve betrokkenheid zorgt voor iets sterkers.*
  - *Denk je dat dit bestaat?*
  - *Hoe merk jij dat in de klas terug?*
  - *Wat zou collectieve betrokkenheid volgens jou kunnen zijn?*
  - *Hoe zou een docent/school ervoor kunnen zorgen dat een klas collectief betrokken is?*

## **Afsluiten**

Heb je nog aanvullingen? Nog vragen?

Heel erg bedankt voor je deelname!

## Bijlage D

### Thema's

#### Docenten

Ervaringen met collectieve betrokkenheid

Thema	Codes	Omschrijving
Positieve sfeer	Bepaalde sfeer/vibe, elektrische lading, gezellig, vrij voelen, blij, basisklimaat, jezelf mogen zijn, leerlingen zich gehoord voelen, naar hun zin hebben, veiligheid, vrije communicatie leerlingen, vrijuit kunnen spreken, goede sfeer	Er hangt een positieve sfeer in het lokaal en binnen de groep. Het is fijn en gezellig en leerlingen voelen zich vrij en veilig.
Positieve groepsprocessen en groepsgevoel	groepsgevoel, groeps sfeer, collectief bewustzijn, rust in groep, het leeft in de groep, leuk hebben als groep, saamhorigheid, aardig zijn voor elkaar, betrokken met elkaar, interesse in elkaar, letten op klasgenoten, vertrouwen binnen groep, samen ervoor willen gaan, samen sterker staan, solidariteit, weinig afleiding, mogen leren-cultuur groep, docent deel van geheel, positieve groep, humor in groep, gemeenschappelijkheid, gezamenlijke verantwoordelijkheid, saamhorigheid, groepsgevoel	Er bestaat een positieve groeps cultuur, waarin leerlingen samen met de docent als één groep functioneren. Leerlingen hebben het fijn met elkaar, houden rekening met elkaar en er heerst solidariteit en een gevoel van saamhorigheid.
Rijke verbale interactie	Elkaar aanvullen, elkaar helpen, vragen stellen, doorvragen, op elkaar inhaken, veel leerlingen praten mee, interactie tussen leerlingen, naar elkaar luisteren, samenwerken	Collectieve betrokkenheid bestaat vaak uit veel verbale interactie tussen leerlingen onderling en tussen docent en leerlingen.
Geïnteresseerde houding en gedrag van leerlingen	Nieuwsgierigheid, interesse gedragen door hele groep, geïnteresseerd zijn, positieve houding, enthousiaste leerlingen, open staan voor docent, actieve houding, passieve houding, volledig erin opgaan, zich er volledig aan geven, aan de slag willen, aandacht hebben, stil luisteren, doen wat docent vraagt, iedere leerling let op, veel zijn bezig met leren, spullen pakken,	Leerlingen hebben een positieve houding tegenover de activiteit of de lesstof. Ze zijn geïnteresseerd, nieuwsgierig, aandachtig etc. Hierbij kunnen ze actief bezig zijn, waarbij ze bijvoorbeeld aantekeningen maken of deelnemen aan verbale interactie (zie vorig thema). Ze kunnen ook passief betrokken zijn, zoals stil luisteren naar de docent, al past dit volgens sommige docenten

	vooruit gaan zitten, aantekeningen maken, rustig houden voor de ander	minder bij collectieve betrokkenheid.
--	---	--

## Factoren die leiden tot ervaringen van collectieve betrokkenheid

<b>Codegroep</b>	<b>Codes</b>	<b>Beschrijving</b>
Wisselwerking individu met groep en onderlinge invloed	Erbij willen horen, meegaan met groep, niet opvallen individu, positieve groepsdruk, invloed individu, gebruikmaken van dominante leerlingen, kartrekkers leerlingen, leiders in groep, elkaar aanspreken op negatief gedrag, elkaar aansturen, elkaar beïnvloeden, golfbeweging, elkaar versterken, elkaar inspireren, elkaar motiveren, elkaar vertrouwen geven, elkaar enthousiasmeren	Leerlingen beïnvloeden elkaar. Enkele leerlingen kunnen invloed hebben op de groep of de groep heeft invloed op enkele leerlingen. Hierdoor kunnen leerlingen elkaars betrokkenheid versterken, waardoor er collectieve betrokkenheid kan ontstaan.
Stimulerende groepssamenstelling en groepsvorming	Groepsgrootte, zelf gekozen groepjes, band leerlingen onderling, leerlingen die bij elkaar passen, rollen van leerlingen bespreken, gedeelde interesse groep, gezamenlijk doel, gezamenlijke focus, introductie-activiteiten voor groepsvorming, mentoruur voor groepsvorming	Een goede groepsvorming is nodig om een gevoel van saamhorigheid en het zijn van één groep te creëren. Leerlingen moeten onderling met elkaar kunnen opschieten, er moet een gezamenlijke interesse of focus zijn en daarnaast kunnen verschillende activiteiten van invloed zijn op een goede groepsvorming.
Afwisselende, activerende werkvormen en activiteiten	Activiteit die leerlingen aanspreekt, leuke activiteit, leuke werkvormen, motiverende inleiding les, spel met samenwerken, uitdaging tot nadenken, goed materiaal, goede opdrachten, opdracht uitdagend maar behapbaar, duur niet te lang, duidelijke opdracht, groepsactiviteit, groepsgesprek, projecten, practica.	Een leuke, boeiende en activerende activiteit of werkvorm is nodig om collectieve betrokkenheid tot stand te brengen.
Boeiende, triggerende inhoud of onderwerp	Aangrijpend iets in omgeving, aangrijpende gebeurtenis, aangrijpende verhalen, concrete, beeldende voorbeelden, iets bijzonders, interessant onderwerp, niet alleen focus op kennisoverdracht, onderwerp dat raakt, prikkelende voorbeelden, relatie hebben met onderwerp, verhalen vertellen docent, als docent onderwerp bespreekbaar maken, buiten lesstof om	Het onderwerp moet interessant zijn voor de leerlingen. Aangrijpende gebeurtenissen of verhalen en onderwerpen buiten de lesstof om leiden snel tot collectieve betrokkenheid.

Aansluiten bij behoeften, niveau en interesses groep en leerlingen	Aansluiten bij behoeften klas, aansluiten bij belevingswereld, aansluiten bij leerstijlen leerlingen, aansluiten bij niveau leerlingen, beginsituatie, voorkennis, eigen keuze, leerlinggestuurd, keuzevrijheid, keuze studierichting, verplaatsen in leerling, aansluiten bij verschillen tussen leerlingen, verschillen tussen groepen, kindkenmerken, gevoel bij leerlingen, in zichzelf geloven, succeservaringen	Het onderwerp of de werkvorm moet passen bij de interesses van de leerlingen. Daarnaast moet het aansluiten op het niveau van de leerlingen. Ook moet er rekening gehouden worden met verschillen, zowel tussen leerlingen als tussen groepen. Iedere groep/leerling is anders en heeft iets anders nodig.
Intrinsieke doelen en nut	Doelen hebben, gezamenlijk doel, nut ervan inzien, weten waarom ze iets leren, individuele belangen, zichzelf willen bewijzen, presenteren aan klas, goede cijfers samen, ertoe doen.	Het is belangrijk dat de leerlingen een doel voor ogen hebben en het nut inzien van hetgeen ze doen. Doelen kunnen variëren van het halen van een toets of examen tot het ertoe willen doen en zichzelf willen bewijzen.
Extrinsieke doelen en motivatoren	Beloning, cijfers, extrinsieke motivatie, naderend eindexamen, naderende toets	Externe motivatoren, zoals beloningen en cijfers helpen dat extra zetje te geven naar collectieve betrokkenheid. Echter is dit niet een optimale factor voor het bereiken van collectieve betrokkenheid.
Stimulerende houding en gedrag docent.	Band met docent, doen voor docent, begrip voor leerlingen, eerlijk behandeld worden, aandacht verdelen als docent, leerlingen begeleiden, leerlingen zich gehoord laten voelen, boeiende docent, echte/oprechte docent, enthousiaste docent, humor, streng zijn, consequent zijn, vriendelijke aanpak, niet op alle slakken zout leggen, loslaten, eigen onzekerheden kenbaar maken, duidelijkheid scheppen, duidelijke gedragsregels, duidelijke grenzen, duidelijke verwachtingen, duidelijke/vaste afspraken, duidelijkheid, duidelijkheid/samenwerking onder collega's	De docent moet een goede band hebben met de leerlingen en hierin investeren. De docent moet daarbij een balans vinden tussen streng en consequent zijn en vriendelijk en los zijn. Daarnaast is het zijn/haar taak om duidelijkheid en structuur te creëren.

## Leerlingen

Ervaringen met collectieve betrokkenheid

Thema	Codes	beschrijving
Positief gedrag en houding leerlingen	<b>Subthema: positief actief gedrag leerlingen</b> Actief bezig zijn, aantekeningen maken, iedereen heeft huiswerk af, leuk meedoen, op elkaar inhaken, overleggen, samenwerken, taakgericht bezig zijn, zelf hard aan het werk, vragen stellen, elkaar aanvullen, elkaar helpen, goed bezig zijn, meesten doen goed mee, iedereen zit te leren, interactie docent-leerlingen	De leerlingen zijn actief bezig met de lesstof of met de activiteit. Dit kan ieder voor zich zijn of samen, door middel van samenwerken.
	<b>Subthema: positieve passieve houding leerlingen</b> Iedereen let op, kijken naar docent, luisteren naar docent, luisteren naar elkaar, stil zijn, stil in klas, iedereen vindt het goed, fijn	De leerlingen zijn allemaal passief bezig met de lesstof, bijvoorbeeld door goed op te letten of te luisteren naar de docent.
	<b>Subthema: geïnteresseerde houding leerlingen</b> Blij kijken, groep: meer zin erin, het interessant vinden, ergens naar vragen, niet op tijd letten, iedereen doet serieus, iedereen doet zijn best.	De leerlingen tonen een positieve, geïnteresseerde houding t.o.v. de lesstof of de activiteit.

Factoren die leiden tot collectieve betrokkenheid:

Thema	Codes	Beschrijving
Wisselwerking individu met groep en onderlinge invloed	Meegaan met groep, niet op willen vallen, golfbeweging, mee met de flow, groepsdruk, elkaar beïnvloeden, invloed individu, invloed populaire kinderen, weinig afleiding andere leerlingen, grenzen kennen leerlingen, stil zijn voor ander, kindkenmerken/persoonlijkheid	Leerlingen beïnvloeden elkaar, in positieve en negatieve zin. Wanneer leerlingen goed meedoen, worden anderen niet afgeleid. Daarnaast ben je geneigd om te doen wat de rest ook doet. Hierdoor kan er een groepsbetrokkenheid ontstaan.
Stimulerende groepssamenstelling en groepsvorming	Band in groep, één groep zijn-saamhorigheid, gezamenlijke focus, gezamenlijke interesses, kunnen opschieten met anderen, met vrienden, goede personencombinatie, vrienden in klas, elkaar kennen, communicatie tussen alle leerlingen, klassensamenstelling, groeps grootte	De groepssamenstelling maakt uit voor de collectieve betrokkenheid. Het is belangrijk dat de groep als één groep voelt en dat leerlingen onderling bij elkaar passen of met elkaar op kunnen schieten.

Afwisselende, activerende werkvormen en activiteiten	Afwisseling, duur niet te lang, actief bezig zijn, huiswerk in lesvoordelig, mee moeten schrijven van docent, proefjes, spelletjes, spelvorm digitaal, stage, spannende activiteit, proefwerk, gym, competitief, examentraining, mentorgesprek, filmpjes, leuke activiteit, leuke lessen, leuke opdracht, makkelijke opdracht, uitdagende opdracht, weinig opdrachten, behapbaar aantal opdrachten, prikkelende voorbeelden, niet alleen leren, iets anders dan normaal, duidelijkheid, weten wat je moet doen, duidelijke lesverloop.	Afwisseling in activiteiten en werkvormen. Vooral werkvormen waar de leerlingen actief bezig zijn, die leuk zijn of anders zijn dan normaal zorgen voor meer collectieve betrokkenheid. De opdrachten moeten behapbaar en duidelijk zijn.
Boeiende, triggerende inhoud of onderwerp	De stof snappen, interessant onderwerp, interesses leerlingen, leuk onderwerp, serieus/slecht moment, ingrijpende gebeurtenis	Het onderwerp en de inhoud moeten interessant en boeiend zijn voor de leerlingen. Het moet daarbij aansluiten op hun behoeften, interesses en niveau.
Aansluiten bij behoeften, niveau en interesses groep en leerlingen	Eigen verantwoordelijkheid huiswerk/opdrachten, keuzevrijheid, klas heeft regie, aansluiten bij behoeften groep, aansluiten bij behoeften/niveau leerlingen	Het zelf kunnen kiezen van onderwerpen of werkvormen en zelf keuzes mogen maken in het wel/niet maken van huiswerk en opdrachten leidt tot meer betrokkenheid.
Extrinsieke doelen en motivatoren	Bonuscijfer, cijfers, hoge verwachtingen waarmaken, willen voldoen aan groepsnorm, naderend examen, naderende toets, vervolgopleiding doel, beloningen, consequenties, ergens naar kunnen uitkijken, waarschuwingen.	Wanneer er een cijfer vanaf hangt of er nadert een belangrijke toets of examen, is de groep meer collectief betrokken. Daarnaast zorgen duidelijke consequenties of waarschuwingen ervoor dat leerlingen beter meedoen. Beloningen en cijfers werken ook goed.
Intrinsieke doelen en nut	Er zelf iets aan hebben, het willen snappen, willen begrijpen, willen weten of je het kan, het goed willen doen, nut ervan inzien	Intrinsieke doelen van leerlingen, zoals het zelf willen begrijpen, en het nut ergens van inzien zijn belangrijk om collectieve betrokkenheid te realiseren.
Stimulerende houding en gedrag docent	<b>Subthema:</b> <b>Duidelijke/aansturende docent:</b> Consequent zijn docent, docent spreekt aan op negatief gedrag, docent zegt dat je iets moet doen, duidelijke docent, duidelijke grenzen hebben docent, duidelijke verwachtingen, mee moeten schrijven van docent, strenge docent	Het is bevorderlijk wanneer een docent duidelijk is en de leerlingen aanstuurt. Er moeten duidelijke grenzen zijn, de docent moet consequent zijn en moet duidelijke verwachtingen uitspreken.

	<p><b>Subthema: Positieve eigenschappen docent</b>          Geslacht docent, docentkenmerken, humor docent, leuke docent, makkelijke docent, uitstraling van docent</p>	Een docent moet ook positieve eigenschappen hebben, zoals leuk en grappig zijn.
	<p><b>Subthema: Goede didactische vaardigheden docent</b>          Actieve houding docent, begrijpelijke docent, behulpzame docent, docent in de buurt voor uitleg, goede uitleg, leerlingen betrekken bij les, leuk lesgeven docent, meeschrijven op bord docent</p>	Een docent moet goed kunnen lesgeven. De uitleg moet helder zijn en tegelijkertijd leuk en actief.
	<p><b>Subthema: Goede band met leerlingen</b>          Aandacht verdelen als lkr, band met docent, betrokken docent, docent passend bij groep, interactie docent-leerlingen</p>	Het is belangrijk dat er een goede band is tussen de docent en de leerlingen/groep.
Gezellige sfeer	Gezelligheid, grapjes tussendoor, plezier, muziek, sfeer op dat moment, niet alleen serieus	Een gezellige en leuke sfeer in de klas leidt sneller tot collectieve betrokkenheid.