

De klasindeling als middel om je doelen te bereiken

Nathalie Hoekstra

Samenvatting

Wat proberen leerkrachten te bereiken middels hun klasindeling en hoe pakken ze dat aan? Hoewel elke leerkracht vroeg of laat voor de uitdaging van het maken van een klasindeling komt te staan, is er in de wetenschap maar weinig over bekend. Dit onderzoek toont aan dat leerkrachten verschillende doelen voor ogen hebben en daar allerlei strategieën voor inzetten, soms zelfs tegenovergestelde. Een belangrijke bevinding is dat leerkrachten de doelen die zij selecteren

en de strategieën die ze daarvoor gebruiken, aanpassen aan de behoeften van individuele leerlingen en de groep. Het is belangrijk dat leerkrachten zich bewust zijn van de impact die de klasindeling kan hebben. Lerarenopleidingen kunnen hierin een rol spelen door meer aandacht te besteden aan sociale dynamiek en klasindelingen. Ook leerkrachten in het werkveld kunnen er (samen met collega's) bewust over nadenken en op die manier hun aanpak rondom de klasindeling herzien en verfijnen.

Sarah is leerkracht van groep 7 en ze moet een klasindeling maken. Ze weet dat een aantal leerlingen moeilijk aansluiting vindt met anderen. Ze heeft ook twee leerlingen die constant ruzie hebben. En dan is er nog een leerling met een

moeilijke thuissituatie. Waar moet ze deze leerlingen plaatsen? Waar zitten ze, letterlijk, op hun plek? Hoe kan Sarah dat aanpakken en wat kan ze daarmee bereiken? Wat kan ze het beste doen?

De klasindeling is een universeel en centraal aspect in het werk van elke leerkracht

Onderzoek naar klasindelingen

De klasindeling is een universeel en centraal aspect in het werk van elke leerkracht. Vanaf het moment dat leerlingen de klas betreden aan het begin van het jaar, moeten zij een plek hebben. Wie waar zit, heeft invloed op allerlei uitkomsten.

Dat zal waarschijnlijk elke leerkracht beamen. Ook de weinige onderzoeken naar klasindelingen hebben dit laten zien. Leerlingen die meer richting het midden van de klas zitten, worden door klasgenoten over het algemeen aardiger en populairder gevonden dan kinderen die meer aan de randen zitten (Van den Berg & Cillessen, 2015). Verder is de kans op vriendschap tussen twee leerlingen groter als ze dichter bij elkaar zitten (Faur & Laursen, 2022). Ook blijkt dat wanneer niet-vrienden bij elkaar zitten, hun schoolbetrokkenheid en -prestaties steeds verder uit elkaar komen te liggen (Gremmen et al., 2018). Hoewel er meer onderzoek nodig is, kunnen we hieruit opmaken dat klasindelingen impact hebben op allerlei leerlinguitkomsten. Hoe leerlingen eigenlijk op die plekken terecht komen, is minder bekend.

Leerkrachtoverwegingen

Eerder onderzoek heeft laten zien dat leerkrachten met een heleboel zaken rekening houden. Onderzoekers hebben leerkrachten van groep 6 tot en met 8 geïnterviewd over wat zij belangrijk vonden bij het maken van een klasindeling. Leerkrachten bleken tussen de 2 en 19 overwegingen te hebben (Gremmen et al., 2016), wat duidt op veel variatie tussen leerkrachten. Leerkrachten bleken daarbij het bevorderen van samenwerking en een positieve sfeer in de klas het belangrijkste te vinden. Verder zijn er onderzoeken geweest naar het belang dat leerkrachten hechten aan bepaalde overwegingen. Veel leerkrachten vonden het scheiden van leerlingen met gedragsproblemen, het bevorderen van nieuwe vriendschappen en het stimuleren van omgang tussen leerlingen van verschillende leerniveaus belangrijk (Gest

Leerkrachten vinden het bevorderen van samenwerking en een positieve sfeer in de klas het belangrijkste

In eerdere studies is geen onderscheid gemaakt tussen *wat* leerkrachten proberen te bereiken en *hoe* ze dit doen

& Rodkin, 2011). In klassen waar leerkrachten waarde aan deze overwegingen hechtten, vonden leerlingen elkaar aardiger en hadden zij hechtere vriendschapsnetwerken. Andere onderzoekers richtten zich op dezelfde afwegingen. Hun onderzoek wees uit dat er geen verschillen waren in vriendschappen of conflicten tussen klassen waarin leerkrachten wel of niet aangeven leerlingen met gedragsproblemen uit elkaar te plaatsen (Kim et al., 2020).

Deze studies geven al wat inzicht in leerkracht-overwegingen bij het maken van klasindelingen, maar er blijven onduidelijkheden bestaan. De belangrijkste hiervan komt voort uit het feit dat onderzoekers in eerdere studies geen onderscheid hebben gemaakt tussen *wat* leerkrachten proberen te bereiken met hun klasindeling en *hoe* ze dit doen. Kennis hierover zou bijdragen aan het begrijpen wat leerkrachten allemaal doen om de sociale dynamiek in hun klas te sturen. In dit onderzoek stond daarom de volgende vraag centraal: welke doelen (*wat*) streven leerkrachten na bij het maken van een klasindeling en welke strategieën (*hoe*) zetten ze hiervoor in?

Interviews

Voor dit onderzoek hebben we in het schooljaar 2020-2021 interviews gehouden met 13 leerkrachten van groepen 6, 7 en 8 (3 mannen en 10 vrouwen, leeftijd variërend van 21 tot 58 jaar, ervaring variërend van 1 tot 36 jaar). We vroegen leerkrachten onder andere naar het plaatsen van individuele leerlingen, het koppelen van leerlingen aan klasgenoten en de positie van leerlingen ten opzichte van de leerkrachten zelf. Wat betreft

Leraren kozen voor verschillende fysieke indelingen, zoals groepjes, rijen of een mix hiervan

het plaatsen van individuele leerlingen vroegen we specifiek hoe leerkrachten bepaalde 'typen' leerlingen een plek geven, zoals storende leerlingen, leiders, pesters of slachtoffers. Rondom het koppelen van leerlingen aan klasgenoten vroegen we welke leerlingen ze bewust wel naast elkaar zetten en welke bewust niet. Wat betreft de positie van leerlingen ten opzichte van de leerkracht vroegen we of er bepaalde leerlingen zijn die ze graag dicht bij zichzelf plaatsen of juist verder weg van zichzelf. De plattegronden van de huidige klasindeling van leerkrachten vormden het startpunt van het interview.

We hebben de interviews vervolgens uitgeschreven en belangrijke passages eruit gehaald, zoals 'Ik probeer een leider in het midden van elke groep te plaatsen, dus bijvoorbeeld in het midden van een groep van 6 leerlingen'. Deze passages hebben we onderverdeeld in betekenisvolle categorieën, zoals 'leiders worden verdeeld over de klas om de balans te behouden en de rust te bewaren'. Tot slot hebben we daaruit meerdere overkoepelende thema's, zoals 'leerlingen uit elkaar plaatsen' afgeleid.

Doelen en strategieën

Leerkrachten bleken verscheidene doelen voor ogen te hebben. Ze gaven aan dat ze middels hun klasindeling probeerden het leerproces, de sociaal-emotionele ontwikkeling en het groepsfunctioneren positief te beïnvloeden. Binnen het leerproces waren ze in het bijzonder gericht op aspecten zoals elkaar helpen, samenwerken en zelfstandig kunnen werken. Wat betreft de sociaal-emotionele ontwikkeling richtten leerkrachten zich op het bevorderen van algemeen

welzijn, het stimuleren van sociale inclusie en het versterken van sociaal competent gedrag. Rondom het groepsfunctioneren focusten leerkrachten vooral op het versterken van de groepscohesie, het voorkomen van verstoringen tijdens de les en het bewaren van kalmte in de klas.

Om deze doelen te bereiken, zetten ze verschillende strategieën in. Ze kozen voor verschillende fysieke indelingen, zoals groepjes, rijen of een mix hiervan. Verder mixten de meeste leerkrachten jongens en meisjes. Leerkrachten gaven ook aan bepaalde leerlingen bewust naast elkaar te plaatsen. Een voorbeeld hiervan is dat sommige leerkrachten sociaal zwakkere leerlingen bij sociaal sterkere leerlingen plaatsten. Daarnaast zetten leerkrachten bepaalde leerlingen ook juist uit elkaar, zoals pesters en slachtoffers. Ze hielden ook rekening met de positie van leerlingen ten opzichte van zichzelf, door bepaalde leerlingen dicht bij zichzelf te plaatsen en andere leerlingen een plek wat verder weg te geven. Ze gaven bijvoorbeeld aan cognitief zwakkere leerlingen vaker dicht bij zichzelf te positioneren en bijvoorbeeld positieve leiders verder naar achteren te plaatsen. Daarnaast maakten ze bij elke klasindeling meerdere afwegingen en stelden verschillende prioriteiten, zodat ze elke klasindeling op andere aspecten focusten. Ze richtten zich tijdens de ene indeling bijvoorbeeld meer op het stimuleren van nieuwe vriendschappen, terwijl ze in een latere indeling datzelfde jaar bijvoorbeeld meer focusten op het beperken van verstoring gedrag. Tevens hielden leerkrachten rekening met contextuele factoren, zoals een afwijkende vorm van het lokaal of het hebben van een combinatieklas. Sommige leerkrachten met een combinatieklas gaven aan de groepen van elkaar te scheiden,

Bij elke klasindeling werden meerdere afwegingen gemaakt en verschillende prioriteiten gesteld

Leerkrachten verschilden vooral in de manier waarop ze doelen en strategieën combineerden

terwijl andere leerkrachten de kinderen van de twee groepen juist door elkaar heen plaatsten. Tot slot gaven leerkrachten aan de klasindeling regelmatig te wisselen, zoals elke week, elke maand, of rond de vakanties. Een overzicht van de gebruikte doelen en strategieën is te vinden in tabel 1 bij dit artikel op www.tijdschriftvoororthopedagogiek.nl.

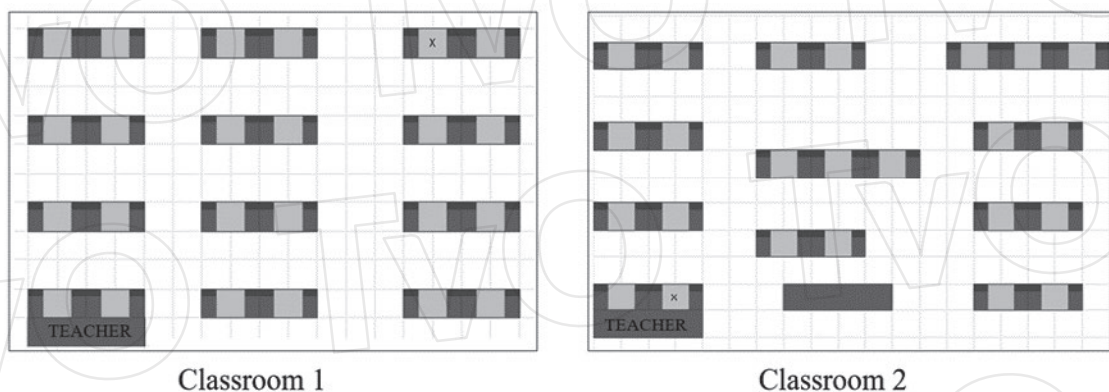
Combineren van doelen en strategieën

Hoewel leerkrachten veelal dezelfde doelen en strategieën benoemden, verschilden zij vooral in de manier waarop ze deze combineerden. Leerkrachten gebruikten voor dezelfde doelen verschillende strategieën. Een voorbeeld is te zien in figuur 1, waarin te zien is dat twee leerkrachten met hetzelfde doel twee tegenovergestelde strategieën gebruikten. Beide leerkrachten hadden als doel een positieve leerkracht-leerlingrelatie te behouden met een leerling die storend gedrag vertoont. De ene leerkracht zette de storende leerling achterin, omdat het voor de relatie beter zou zijn

als de leerkracht niet alle storende gedragingen zou zien en zou corrigeren. De andere leerkracht zette de storende leerling juist voorin, om tijdens de les of tijdens lesovergangen korte momenten van contact te hebben en het aantal positieve interacties te vergroten.

Het tegenovergestelde kwam ook voor. Leerkrachten gebruikten soms dezelfde strategieën, maar dan met een verschillend doel voor ogen. Een voorbeeld is het bij elkaar plaatsen van cognitief sterke leerlingen. De ene leerkracht deed dit om hen van elkaar te laten leren, terwijl een andere leerkracht deze strategie inzette met het doel dat de leerlingen herkenning bij elkaar zouden vinden.

Tot slot bleek dat leerkrachten hun doelen en strategieën aanpasten op basis van de behoeften van individuele leerlingen en de groep. Een voorbeeld van aanpassing van doelen aan de groep is dat leerkrachten zich aan het begin van het jaar meer op academische doelen richtten en later switchten naar meer sociaal-emotionele doelen, of juist het omgekeerde. Een voorbeeld van het afstemmen van strategieën op individuele behoeften is de volgende situatie. Een leerkracht wilde voor twee leerlingen meer focus op hun werk stimuleren. Leerling A kreeg een plek vooraan, dicht bij de leerkracht, zodat deze extra sturing kon geven. Echter, de leerkracht wist dat leerling B, voor wie het doel precies hetzelfde was, niet tot leren zou



Figuur 1. Illustratie van twee leerkrachten die verschillende, tegenovergestelde strategieën gebruiken om een goede relatie met een storende leerling te behouden

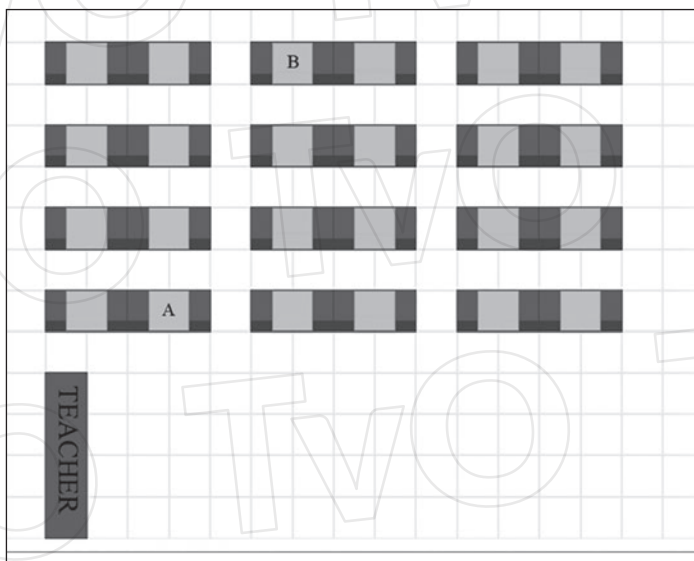
komen wanneer er van alles achter diens rug gebeurde. Om de leerling overzicht over de klas te geven, besloot de leerkracht de leerling achterin te plaatsen. De twee verschillende, zelfs tegenovergestelde strategieën die deze leerkracht toepaste om voor beide leerlingen hetzelfde doel te bereiken, zijn te zien in figuur 2.

Klasindeling in breder perspectief

Dit onderzoek laat zien dat leerkrachten de klasindeling gebruiken voor zowel hun algemene klassenmanagement als het sturen van de sociale dynamiek. Onze bevinding dat ze hun doelen en strategieën aanpassen aan de behoeften van de groep en individuele leerlingen, past binnen bredere aspecten van het leerkrachtvak, zoals differentiatie en leerkrachtverwachtingen. Hoewel deze concepten vaak in verband worden gebracht met leren en schoolprestaties, suggereren onze bevindingen dat leerkrachten ook op sociaal-emotioneel vlak differentiëren of verwachtingen formuleren. Het vooraan plaatsen van een leerling deden leerkrachten bijvoorbeeld om verschillende achterliggende redenen. Soms wilde een leerkracht meer instructie kunnen geven (leergerichte differentiatie). Andere leerkrachten

kozen hiervoor om verstorend of antisociaal gedrag te kunnen bijsturen (pedagogische differentiatie). Soms deden ze dit omdat ze verwachtten dat de leerling vanwege lage taakgerichtheid achterin niet tot leren zou komen (leergerichte verwachtingen). Tot slot kon de reden ook zijn dat ze verwachtten dat de leerling vanwege verlegenheid en teruggetrokken gedrag zou kunnen profiteren van meer contact met de leerkracht (pedagogische verwachtingen).

Bij het maken van een klasindeling kunnen leerkrachten dus zowel leergericht als sociaal-emotioneel gericht differentiëren en verwachtingen formuleren. Dit kan helpen verbinding te creëren tussen hun klasindeling, hun lesgeven, en hun leerkrachtgedrag. Als een leerkracht een bepaald doel heeft en hier diens leerkrachtgedrag op aanpast maar de leerling niet op een passende plek in de klas plaatst, wordt het doel wellicht moeizamer of langzamer behaald. Wanneer een leerling bijvoorbeeld minder afhankelijk van de leerkracht moet worden, gaat dit wellicht makkelijker wanneer de leerling verder van de leerkracht en naast een behulpzame klasgenoot zit dan wanneer de leerling vlak bij de leerkracht blijft zitten.



Figuur 2. Illustratie van een leerkracht die twee verschillende, tegenovergestelde strategieën toepaste bij het plaatsen van twee leerlingen voor wie het doel allebei het stimuleren van meer focus op het werk was

Handvatten voor de praktijk

Allereerst zijn we ervan overtuigd dat het van groot belang is dat leerkrachten zich überhaupt bewust zijn van de mogelijkheden die een klasindeling biedt. Mogelijk zijn niet alle leerkrachten zich ervan bewust dat ze de klasindeling kunnen gebruiken als instrument om leergerichte en sociaal-emotionele doelen te bereiken. Tijdens de interviews kwam namelijk vaak naar voren dat leerkrachten nooit zo bewust hadden nagedacht over het maken van een klasindeling. De vragen die wij stelden, zetten ze aan het denken en lieten hen inzien dat ze heel veel dingen al doen. Mijn collega's en ik willen leerkrachten daarom adviseren om expliciet na te denken over wat ze eigenlijk al doen, wat hier de effecten van zijn en wat ze wellicht nog meer zouden kunnen doen.

Het nadenken en praten over doelen en strategieën omtrent klasindelingen gaf nieuwe inzichten

Wanneer leerkrachten dit op een rijtje hebben, is het belangrijk dat ze er doelgericht en systematisch over blijven nadenken en hun werkwijze blijven ontwikkelen. De geïnterviewde leerkrachten gaven namelijk aan dat het nadenken en praten over hun doelen en strategieën omtrent klasindelingen hun in sommige gevallen ook nieuwe inzichten had gegeven. Wij willen alle onderwijsprofessionals, dus naast leerkrachten ook intern begeleiders, orthopedagogen en (onderwijs)psychologen, aanraden om periodiek en systematisch te sparren over klasindelingen. Tijdens collegiaal overleg zouden leerkrachten bijvoorbeeld kunnen delen welke doelen en strategieën ze rondom hun klasindeling hebben, maar ook bijvoorbeeld welke alternatieven mogelijk zijn of hoe verschillende combinaties van doelen en strategieën invloed hebben op de groep.

Tot slot denken wij dat de (leraren)opleidingen hier ook een belangrijke rol in kunnen spelen. Zij kunnen meer aandacht besteden aan de impact van klasindelingen. Leerkrachten vertelden dat algemeen klassenmanagement wel uitgebreid aan bod kwam in de lerarenopleiding, maar vooral met het oog op leren. Zij gaven aan dat het sturen van sociale dynamiek in veel mindere mate onderdeel van het curriculum was en dat klasindelingen niet of nauwelijks werden behandeld. Dit zorgt ervoor dat leerkrachten weinig kennis hebben van een complex aspect, wat ontzettend bepalend is in hun werk en waar ze onherroepelijk mee te maken krijgen. Ook in de opleidingen van intern begeleiders, orthopedagogen en (onderwijs)psychologen zijn deze thema's van groot belang, opdat deze professionals leerkrachten zo goed mogelijk

kunnen ondersteunen. Wij pleiten daarom sterk voor meer aandacht voor klasindelingen en sociale dynamiek tijdens onderwijsgerelateerde opleidingen.

Mogelijkheden voor vervolgonderzoek

Ook voor de wetenschap is er nog genoeg werk aan de winkel. In dit onderzoek hebben we niet gekeken in hoeverre de antwoorden van leerkrachten overeenkwamen met hun daadwerkelijke klasindelingen. Aangezien leerkrachten keuzes moeten maken en prioriteiten moeten stellen, zou het kunnen dat ze niet al hun gestelde doelen kunnen nastreven en niet al hun gewenste strategieën kunnen toepassen. Als een leerkracht bijvoorbeeld storende leerlingen wil scheiden om rust te bewaren, maar deze strategie niet kan uitvoeren omdat er dringendere zaken spelen, heeft dit gevolgen voor individuele leerlingen en de groep als geheel. Daarom zou in toekomstige studies kunnen worden onderzocht in hoeverre leerkrachten hun doelen en strategieën kunnen toepassen in hun dagelijkse onderwijspraktijk, wat mogelijke redenen zijn dat dit niet lukt en wat de gevolgen hiervan kunnen zijn.

In toekomstige studies zou men ook meer kunnen focussen op het leerlingperspectief rondom klasindelingen. Het zou kunnen dat leerlingen de goedbedoelde keuzes van leerkrachten als onprettig ervaren. Een voorbeeld is wanneer een leerkracht denkt dat een verlegen, teruggetrokken leerling tot bloei zal komen naast een extraverte, populaire klasgenoot, terwijl de leerling zich er zelf erg ongemakkelijk en niet op zijn plek voelt. Het zou ook kunnen dat leerlingen deze keuzes

Leerlingen kunnen deze keuzes anders interpreteren dan hoe leerkrachten ze bedoelden

Leerkrachten moeten zich bewust worden van hoe ze met hun klasindeling de sociale dynamiek kunnen sturen

anders interpreteren dan hoe leerkrachten ze bedoelden. In dit onderzoek gaven sommige leerkrachten aan dat ze storende leerlingen achterin plaatsen, juist om een goede relatie te kunnen behouden. We weten echter niet of en hoe dit invloed heeft op de steun die leerlingen van hun leerkracht ervaren. Het zou ook kunnen dat de leerling het juist opvat als afwijzing en dat deze leerkrachtkeuze de relatie juist verzwakt. Daarom zou vervolgonderzoek zich kunnen richten op hoe de doelen en strategieën van leerkrachten invloed hebben op de ervaringen van leerlingen.

Tot slot zou het waardevolle kennis opleveren als men in toekomstig onderzoek bekijkt of en op welke manier de keuzes voor doelen en strategieën afhangen van leerlingfactoren (bijvoorbeeld geslacht of leeftijd), klassenfactoren (bijvoorbeeld de aanwezigheid van zorgleerlingen of leerlingen met een multiculturele achtergrond), of leerkrachtfactoren (zoals leeftijd, geslacht, onderwijservaring of zelfeffectiviteit). Dit zou meer inzicht kunnen geven in wanneer, voor wie en onder welke omstandigheden bepaalde doelen en strategieën het beste werken.

Wat te doen?

We hebben de bevindingen van dit onderzoek uiteengezet en laten zien dat meerdere doelen en strategieën te overwegen zijn. Daarmee komen we graag terug op het voorbeeld van juf Sarah. Wat zou jij doen als je Sarah was? Wat zou jij adviseren als je Sarah begeleidde? Wat kan zij bereiken met haar klasindeling en wat is hiervoor een goede aanpak? De bevindingen laten zien dat leerkrachten met meerdere strategieën verschillende

doelen kunnen bereiken. Hierbij is het vooral belangrijk om aan te sluiten op de leerlingen. Met dit artikel hopen we te bereiken dat leerkrachten en leerkrachtbegeleiders zich bewust worden van de mogelijkheden van klasindelingen en hen inzicht te geven in hoe ze met hun klasindeling de sociale dynamiek kunnen sturen.

Over de auteur



N.A.H. Hoekstra, MSc is promovendus ontwikkelingspsychologie aan het Behavioural Science Institute, Radboud Universiteit Nijmegen, nathalie.hoekstra@ru.nl.

Dit artikel is gebaseerd op Hoekstra, N.A.H., Van den Berg, Y.H.M., Lansu, T.A.M., Mainhard, M.T., & Cillessen, A.H.N. (2023). Teachers' goals and strategies for classroom seating arrangements: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 124, 1-11. doi.org/10.1016/j.tate.2023.104016

Geraadpleegde literatuur kunt u vinden bij het betreffende artikel op:

www.tijdschriftvoororthopedagogiek.nl