

Aanrader 1.

Start op schoolniveau: werk doelgericht vanuit je schoolambitie

Doelgericht werken is een term die steeds vaker voorkomt in de praktijk. Basis-scholen maken deze ontwikkeling door om zo goed mogelijk te kunnen omgaan met niveauverschillen. Keer op keer blijkt dat de basis stevig op orde moet zijn om dit te kunnen realiseren. In deze Aanrader geven we handvatten om je berekend doelgericht te laten werken, passend bij de schoolambitie en didactische middenmoot per groep. Pas wanneer de schoolpopulatie en groepen goed in beeld zijn, kun je goed omgaan met niveauverschillen.

Omgaan met niveauverschillen wordt door IB'ers en leerkrachten als één van de moeilijkste onderdelen van hun vak beschouwd. Het vraagt veel van het vakmanschap van de leerkracht. Zij moet op groepsniveau het aanbod goed kunnen plannen, vervolgens een effectieve instructie kunnen geven en tijdens die instructie kunnen zien welke leerlingen het doel wel of niet behalen. Daarnaast zal zij een sterke organisatiestructuur moeten hebben om zowel verlengde en verdiepte instructies te kunnen inplannen, én te kunnen geven op verschillende vakgebieden. Wees je hier als IB'er van bewust en weet ook dat er niet altijd een pasklaar antwoord is op de vragen waar leerkrachten tegenaan lopen.

Doelgericht werken met niveauverschillen vraagt altijd om een flexibele houding van zowel leerkracht als IB'er. Omgaan met niveauverschillen gaat immers over maatwerk. Daarom is het belangrijk om op schoolniveau kaders helder te hebben. Dit begint bij het in beeld hebben van de schoolpopulatie en waar je naartoe werkt. De termen *schoolweging*, *spreiding*, *schoolambitie* en *referentieniveaus* helpen hierbij.

Goed omgaan met niveauverschillen lukt pas als je eerst zoekt naar de overeenkomsten.

Schoolpopulatie in beeld: de schoolweging en spreiding

De schoolweging geeft een duidelijk beeld van de leerlingpopulatie. Als voorbeeld: van een school met (onder andere) leerlingen met veel hoogopgeleide ouders en weinig taalachterstanden mag worden verwacht dat zij meer leerlingen richting vmbo-T of hoger laat uitstromen dan een school in een aandachtswijk. Hoe lager de schoolweging, des te kleiner is het risico op onderwijsachterstanden. Deze scholen hebben gemiddeld gezien een hogere uitstroomverwachting. De schoolweging loopt van 20 tot 40. Oftewel: een school met een weging van 38 betreft een school met een zeer complexe leerlingpopulatie en een hoger risico op onderwijsachterstanden. Naast de schoolweging heeft elke school een *spreidingsgetal*. Hoe hoger dit getal, hoe groter de verschillen waarin leerlingen binnen de school van elkaar verschillen wat betreft de omgevingskenmerken. Dit kan gevolgen hebben voor niveauverschillen binnen de groepen en daarmee voor het lesaanbod en het omgaan met niveauverschillen.

Waar je naartoe werkt: de schoolambitie

Er wordt van scholen verwacht dat zij kijken naar hun eigen onderwijskwaliteit. Daarom moeten ze zelf ambities gaan bepalen en evalueren op schoolniveau. Dit gebeurt op basis van de schoolweging, de laatst behaalde resultaten en schoolontwikkelingen. Deze factoren vertalen zich in het behalen van percentages in referentieniveaus. Voor het vaststellen hiervan wordt aangeraden om deze uit te splitsen naar taalverzorging, lezen en rekenen. Vanuit de schoolweging dien je te voldoen aan een minimumpercentage uitstroom op 1F en 2F/1S: de *signaleringswaarde*. Er wordt echter aangeraden en verwacht dat een school de lat vanuit haar eigen ambitie hoger legt dan deze signaleringswaarde.

TIP:

In de TIBtool *Werk doelgericht vanuit je schoolambitie* (Peters & Simons, 2020) wordt uitgebreid beschreven hoe je de schoolambities vaststelt en je het leerstofaanbod daarop kunt afstemmen.

De referentieniveaus: meer dan alleen een percentage

Met de schoolambitie geef je het gewenste percentage uitstroom op de verschillende referentieniveaus aan. De referentieniveaus 1F en 2F (voor taalverzorging en lezen) en 1F en 1S (voor rekenen) bepalen wat leerlingen op het gebied van deze kernvakken moeten kunnen aan het einde van het basisonderwijs. 1F betreft het fundamentele niveau, dat grof vergelijkbaar is met het niveau van uitstroom basis/kader. 1S/2F betreft het streefniveau: dit is waar de lesmethodes ongeveer naartoe werken eind groep 8. De term streefniveau zorgt nog eens voor verwarring. Op veel scholen zal het 1S/2F-niveau kunnen worden gezien als het standaardniveau. Dit niveau is dus niet alleen voor de sterkere leerlingen, maar moet je benaderen als het basisaanbod. Vaak worden de referentieniveaus gezien als harde, cognitieve cijfers. Maak als IB'er je team ervan bewust dat deze harde cijfers staan voor bepaalde vaardigheden en daarmee kansen die leerlingen in hun verdere leven krijgen! Wanneer een leerling op taal/lezen onder 1F uitstroomt, betekent dit dat hij laaggeletterd de basisschool verlaat. Om dit zoveel mogelijk te voorkomen zullen scholen hun aanbod op school- en groepsniveau sterk moeten hebben staan om vervolgens goed te kunnen omgaan met niveauverschillen.

Aanbod afstemmen op school- en groepsniveau

Scholen met een lage schoolweging zullen hogere schoolambities stellen dan scholen met een hoge schoolweging. Alle groepen werken toe naar deze schoolambities. Een hoge schoolambitie van 70 % op 1S betekent al iets voor het aanbod in de onderbouw: daar zullen al hoge(re) doelen moeten worden gesteld. Andersom geldt bij een lagere schoolambitie dat er vanaf de onderbouw een geïntensiveerd aanbod moet zijn. Er moet dus een vertaling plaatsvinden van de schoolambitie naar het lesaanbod in alle groepen. Tegelijkertijd heeft elke groep een didactische middenmoot die invloed heeft op dit lesaanbod. Het lesaanbod per groep wordt beïnvloed door twee factoren:

1. De **schoolambitie** bepaalt het schoolaanbod. Het streven op school- en groepsniveau: waar werken we uiteindelijk naartoe en liggen we op koers?
2. De **didactische middenmoot** betreft het niveau van het grootste gedeelte van je groep. Deze bepaalt het groepsaanbod: waar zitten de overeenkomsten binnen de groep?

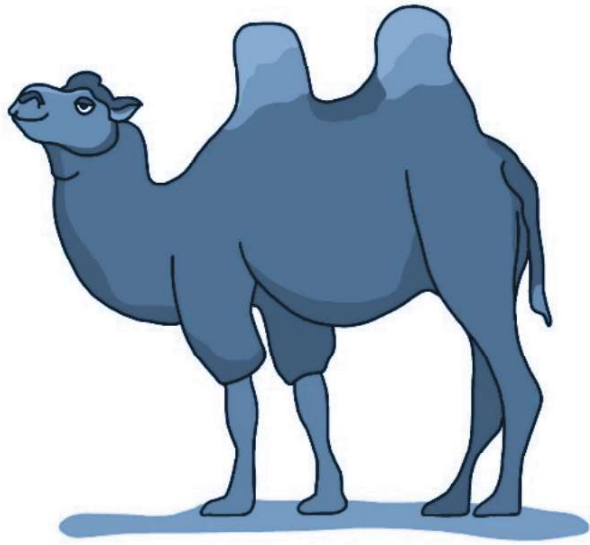
De meeste basisscholen gebruiken een lesmethode om hun aanbod te realiseren. Deze methodes zijn geschreven voor de gemiddelde school, de gemiddelde groep en gemiddelde leerling. Die zien we in de praktijk echter erg weinig. Dit betekent dat er veel scholen en groepen zijn die op een andere manier met de lesmethode moeten omgaan.

De lesmethode is geschreven voor de gemiddelde school, de gemiddelde groep en de gemiddelde leerling. Gebruik de methode dan ook als leidraad en niet leidend.

Niveaueverschillen op schoolniveau: de spreiding

In de praktijk zien we dat er bij elke schoolweging en elk spreidingsgetal veel niveaueverschillen worden ervaren binnen de groepen. De didactische middenmoot bepalen wordt daarom soms moeilijk. Neem een school met een schoolweging van 30,2. Je zou hierbij denken dat dit een gemiddelde schoolpopulatie betreft waarbij de lesmethode goed zal aansluiten. Wanneer we verder kijken naar een spreidingsgetal van bijvoorbeeld 6,7, weten we dat er op schoolniveau (naar verwachting) grote niveaueverschillen zullen zijn. Deze niveaueverschillen kunnen zowel binnen als tussen de groepen bestaan. Neem een hele sterke groep 4A naast een zwakkere groep 4B. Deze groepen vallen beide binnen de schoolweging van 30,2, maar zullen allebei een ander lesaanbod en leerkrachthandelen vragen. De didactische middenmoot van groep 4A ligt hoger dan de didactische middenmoot van groep 4B. Daarnaast zien we in de praktijk dat er ook binnen de groepen grote niveaueverschillen worden ervaren door leerkrachten. Neem bijvoorbeeld een groep van 25 leerlingen waar bij rekenen 35 % van de leerlingen het doel over het algemeen heel snel oppakt en 40 % van de leerlingen vaak extra instructie nodig heeft. Dan hebben we te maken met een zogenaamde kamelenklas: een grote bult aan de onderkant*, een grote bult aan de bovenkant en weinig in het midden. De lesmethode is geschreven voor precies die middengroep. Bij een kamelenklas is die middengroep zeer klein, zo'n groep heeft dus geen didactische middenmoot. Wanneer de lesmethode van A tot Z wordt gevolgd, profiteert hier maar een heel beperkt groepje leerlingen van. Wees je er als IB'er van bewust dat dit voor leerkrachten didactisch gezien de moeilijkste groepen zijn om alle leerlingen optimaal te kunnen bedienen.

**We spreken in deze TIBtool over 'onderkant' en 'bovenkant'. Hiermee bedoelen we de groep die vaak langer leertijd nodig heeft (onderkant) en de groep die vaak minder leertijd nodig heeft (bovenkant). Dit kan uiteraard per doel anders zijn. We zijn ons bewust van deze stigmatiserende termen en gebruiken deze liever niet. Echter, we doen dit wel in het vervolg van deze TIBtool ten behoeve van het leesgemak.*



"Een groep met veel niveauverschillen lijkt soms een kamelenklas: twee bulten maar geen middenstuk."

- Lisette Vermeeren, leerkracht
basisschool de Hofstee, Etten-Leur -

Een methodeleerlijn als hulpmiddel

Het doelgericht werken met niveauverschillen vraagt veel kennis van de leerlijnen. Kennis van leerlijnen betekent niet dat de IB'er of leerkracht de leerlijn gedetailleerd uit het hoofd moet kennen. Wat wel van belang is, is kennis van wat er aan het einde van een schooljaar moet zijn aangeboden en wat er moet worden beheerst:

1. **Beheersingsdoelen** betreffen de halfjaarlijkse tussendoelen. Deze moeten worden beheerst aan het einde van een bepaalde periode.
2. **Aanbodsdoelen** betreffen alle lesdoelen uit de methode. De vraag is of al deze doelen (volgens het tempo van de methode) moeten worden aangeboden.

Daarnaast is het van belang om zicht te hebben op de aankomende periodedoelen. Binnen de lesmethodes worden dit vaak blokken of thema's genoemd. Tot slot gaat kennis van leerlijnen over vakdidactische kennis. Weet als team dat de leerlijn rekenen metaforisch kan worden gezien als een *muur* die zich opbouwt, terwijl spelling meer kan worden benaderd als een *ballenbak*. Je kunt prima de 'ei' aanbieden als leerlingen de 'au' nog niet beheersen. Door de leerjaren heen gaat spelling vanwege opbouwende moeilijkheid wel meer op een muur lijken.

Tot slot is het van belang om schoolbreed een doorgaande leerlijn te kiezen per vakgebied. Ons advies is om hiervoor een methodeleerlijn te gebruiken. Vaak wordt gedacht dat je alleen doelgericht kan werken en goed kan omgaan met verschillen wanneer de methode volledig wordt losgelaten. Er is veel kritiek op het 'slaafs' volgen van een lesmethode. Toch kun je ook goed doelgericht werken

vanuit een methodeleerlijn en is het niet nodig om de lesmethode volledig los te laten en te gaan werken vanuit een 'kale leerlijn'. Een methodeleerlijn volgen wil niet zeggen dat je alle lessen exact moet volgen. Juist hier kan de leerkracht vanuit vakmanschap keuzes maken gericht op doelen. Stuur er als IB'er op aan dat leerkrachten hierbij wel altijd de didactische onderlegger, het taalgebruik en de strategieën van de methode gebruiken. Op deze manier waarborg je een doorgaande lijn op schoolniveau.

"Het voordeel van doelgericht werken is dat de methode niet slaafs wordt gevolgd, maar de lesstof wordt aangepast aan het te bereiken lesdoel en de behoeften van de groep om dat doel te bereiken."

- Nanny Jansen, leerkracht basisschool de Regenboog, Tilburg -

Aanbod en instructie: altijd hand in hand

Alleen een goed leerstofaanbod op school- en groepsniveau is niet voldoende. Aangeboden doelen moeten immers ook aangeleerde (beheerste) doelen worden. Dit valt of staat met het didactisch handelen van de leerkracht, waar instructie een cruciaal onderdeel van is. Het is raadzaam om als school een instructiemodel als uitgangspunt te kiezen om een doorgaande lijn te waarborgen. Op moment van uitgave van deze TIBtool is Expliciete Directe Instructie 2.0 (EDI) het meest gebruikte instructiemodel (Schmeier, 2020). Binnen dit instructiemodel staat een aantal lesfasen en technieken centraal die de leerkracht helpen het lesdoel te behalen.

Vaak wordt gedacht dat dit instructiemodel alleen maar gericht is op klassikale instructie. Het tegendeel is waar. Een goede instructie is essentieel om goed te kunnen omgaan met niveauverschillen. Leerkrachten zullen immers per doel moeten kunnen zien welke leerlingen verlengde of verdiepte instructie nodig hebben. Dit doen ze met de techniek controleren van begrip. In het vervolg van deze TIBtool zal hiervoor de term checken worden gebruikt. In Aanrader 4 wordt hier dieper op ingegaan. Het checken kan als gevolg hebben dat sommige leerlingen verkort meedoen aan de basisinstructie en sommige leerlingen langer instructie krijgen. Dit zal verschillen per doel. Tot slot zullen leerkrachten de instructietechnieken opnieuw tijdens de verlengde of verdiepte instructie moeten toepassen.

TIP:

Lees voor een effectieve spellingdidactiek het handboek voor groep 2 t/m 8 *Zo leer je kinderen lezen en spellen* van José Schraven (2022).

"Het is van belang dat aangeboden doelen ook aangeleerde doelen worden."

- Michel Freriks, Expertis Onderwijsadviseurs -

Het belang van de ik-fase: modellen

In een goede instructie wordt door de leerkracht duidelijk gemodeld (ik-fase). Hiermee wordt voorkomen dat de instructie enkel wordt afgestemd op de sterkere leerlingen. Instructies worden soms nog gegeven via vraag en antwoord. De sterkere leerlingen steken hun vinger op en mogen het antwoord geven. De rest van de groep kijkt toe. De leerkracht kan dan niet inschatten of het lesdoel door het grootste gedeelte van de groep is behaald. Zij weet dit nu alleen van de leerlingen die hun vinger hebben opgestoken. Help de leerkracht de les niet te laten leiden door de sterkere leerlingen. Geef hun de tip de les niet via vraag en antwoord te laten verlopen maar zelf instructie te geven.

TIP:

Lees *Expliciete Directe Instructie 2.0* (Marcel Schmeier) om je als IB'er verder te verdiepen in de verschillende instructiefasen en technieken. Aangeraden wordt om teamscholing te volgen op dit (bewezen) instructiemodel.

"Maak van je groep geen kamelenklas door via vraag en antwoord instructie te geven. Start met modellen en streef naar een dromedarisgroep."

- Paul Smits, adjunct-directeur Hoogakker, Breda -

Flexibele niveaugroepen

Wanneer de leerkracht goed in staat is om te checken *tijdens* de instructie zullen er per doel andere leerlingen verlengde instructie krijgen. Praktisch betekent dit dat je geen vaste niveaugroepen meer hanteert, maar gaat werken met *flexibele niveaugroepen*. Het kan immers zijn dat Feline wel verlengde instructie nodig heeft op het lesdoel cijferend optellen, maar niet op het lesdoel oppervlakte uitrekenen. Het is voor leerlingen demotiverend om voor langere periode in dezelfde niveaugroep te zitten, vooral op doelen die ze al wel begrijpen. Ook zullen leerlingen moeten ervaren dat ze het soms ook zelf kunnen, zonder verlengde instructie. Anderzijds zul je zien dat leerlingen van wie je dat vooraf niet had verwacht, voor bepaalde lesdoelen wel verlengde instructie nodig hebben. Door op deze manier doelgericht te werken voorkom je onnodige uitval en grotere niveauverschillen binnen je groep.

Door doelgericht te werken heb je niet alleen te maken met flexibele niveaugroepen, maar ook met een *flexibele didactische middenmoot*. Ook voor het grootste gedeelte van de leerlingen kan het immers zo zijn dat ze wél moeite hebben met het lesdoel rijgend optellen, maar minder met klokkijken met kwartieren. In dit geval kies je ervoor om met de hele groep een extra les in te plannen op rijgend optellen en de planning van de methode los te laten. Het gevolg kan dus zijn dat de leerkracht langer (of korter) over bepaalde lesdoelen doet, dan de methode voorschrijft. Doelgericht werken is immers beredeneerd eigenwijs zijn ten behoeve van de groep.

Doelgericht werken is eigenlijk gewoon beredeneerd eigenwijs zijn.

Hoge verwachtingen en flexibele niveaugroepen

Wanneer je doelgericht werkt met niveauverschillen, kun je niet meer werken met vaste niveaugroepen. De term *flexibele niveaugroepen* zal een plek moeten krijgen in de taal die je als team met elkaar spreekt. Met flexibele niveaugroepen voorkom je dat de verwachting van de leerkracht leidend wordt en dat leerlingen zichzelf gaan bestempelen als bijvoorbeeld zwakke rekenaar. Onderzoek (Rosenthal, 1968; Hattie, 2011; NRO, 2021) wijst keer op keer uit dat het zelfbeeld van de leerling effect heeft op leerprestaties. We illustreren dit met het volgende voorbeeld.

Feline zit in groep 4. Juf Mieke heeft in de overdracht te horen gekregen dat Feline een zwakke rekenaar is. Dit verbaast de leerkracht niks. De oudere zus van Feline was immers ook geen rekenster. De verwachting van juf Mieke is gevormd: 'Feline is een zwakke rekenaar'. Onbewust zal juf Mieke hiernaar handelen. Dit heeft onderzoek keer op keer uitgewezen. In de loop van het schooljaar is juf Mieke bezig met het moeilijkste lesdoel van het jaar: optellen over het tiental met de strategie via de 10. Na de begeleide inoefening stelt juf Mieke de volgende vraag aan de klas: "Hoe splits ik de 7 in de som $6 + 7$?" Juf Mieke geeft denktijd en trekt daarna een beurtstokje. Op het beurtstokje staat Feline. Ongemerkt schrikt juf Mieke een beetje als ze de naam leest. Vanuit het gedachtegoed willekeurige beurtten geeft juf Mieke toch Feline de kans. Feline antwoordt: ik splits de 7 in 2 en 5. Juf Mieke geeft Feline een compliment voor het proberen en laat een andere leerling helpen. Feline komt straks immers toch in de verlengde instructie zoals in het groepsplan staat. Ze geeft Timo de beurt. Timo vindt rekenen over het algemeen makkelijk en juf Mieke weet: Timo geeft het goede antwoord en dan kan ik door met de les. Tot Juf Miek's verbazing geeft ook Timo een verkeerd antwoord. Timo zegt de 7 te moeten splitsen in 3 en 4. Juf Mieke denkt dat Timo het omgekeerde bedoelt en geeft hem feedback: "Timo, terug naar de strategie: eerst aanvullen tot 10, dan de rest erbij." Na deze feedback komt Timo tot het goede antwoord. Wat er nu is gebeurd, is dat Timo zeer effectieve feedback heeft gekregen waardoor hij heeft geleerd. Feline heeft deze feedback niet gekregen en is zich er waarschijnlijk ook nog eens van bewust dat Timo die wél kreeg. Dit kan veel met het zelfbeeld van Feline doen, zeker wanneer zij na de instructie ook nog eens – zoals elke rekenles – aan de verlengde instructietafel moet zitten en alleen maar de makkelijke (1-ster) sommen mag maken. Feline bestempelt zichzelf als zwakke rekenaar.

In voorgaand voorbeeld wordt verklaard hoe leerlingen een negatief zelfbeeld kunnen ontwikkelen door een lage verwachting van de leerkracht. Deze verwachting zal vaak bevestigd worden doordat:

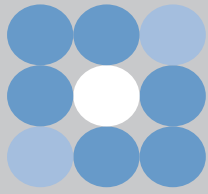
1. het zelfbeeld van de leerling zich uit in zijn handelen. Denk hierbij aan onzeker zijn tijdens de rekenles, verstorend gedrag vertonen, snel afgeleid zijn en/of niet om hulp durven te vragen of juist niet zonder hulp durven te werken.
2. doelen vaak omlaag worden bijgesteld. Denk hierbij aan de 1-ster opdrachten uit de methodes die worden aangeboden en ingeoeft tijdens de verlengde instructie, vaak ook nog eens met materiaal. Op het moment dat er met deze leerlingen altijd wordt ingeoeft met makkelijkere getallen en hulpmiddelen zullen zij het doel nooit behalen op het niveau van de rest van de groep.

Beide factoren beïnvloeden vanzelfsprekend de leerprestaties. De verwachting van de leerkracht is uitgekomen. Terug naar het voorbeeld:

*Juf Mieke kijkt de bloktoets na en ziet dat Feline onvoldoende heeft gescoord.
"Zie je nou wel, Feline is een zwakke rekenaar."*

"Wij ervaren doelgericht werken als denken vanuit een andere mindset. We werkten met 3 niveaugroepen, waardoor de leerlingen per periode vast in een verrijkte, basis- of intensieve groep zaten. Door doelgericht te werken heb je sneller in beeld welke leerlingen het doel van de les nog niet hebben begrepen. Je kan hier direct tijdens je verlengde instructie op inspelen. Per les heb je diegenen bij je die het doel niet begrijpen. Per les, per doel merk je dat je steeds verschillende leerlingen in je verlengde instructie hebt. Daarnaast merk je dat leerkrachten minder achter de feiten aanlopen en door direct in te grijpen krijgen leerlingen minder snel een (grote) achterstand."

- Miriam Zwaard, rekencoördinator en leerkracht basisschool de Achtsprong, de Lier -



TOOL

KIJKWIJZER AANBOD EN DIDACTISCH HANDELEN

Aanbod

- Is het doel en daarmee de les passend bij het niveau van het grootste gedeelte van de groep?
- Schakelt de leerkracht terug indien het doel te moeilijk is voor het grootste gedeelte van de groep?
- Versnelt de leerkracht wanneer het grootste gedeelte van de groep het doel makkelijk behaalt?
- Wát wordt er geleerd (lesdoel)?
- Wordt er geleerd (kwaliteit instructie & betrokkenheid leerlingen)?

Instructie

- De leerkracht activeert kort en krachtig relevante voorkennis
- De leerkracht deelt het lesdoel met de leerlingen
- De leerkracht modelt: ik-fase
- Tijdens de ik-fase gebruikt de leerkracht duidelijke taal
- Tijdens de ik-fase zorgt de leerkracht voor helder bordgebruik
- De leerkracht past begeleide inoefening toe (wij-jullie)
- De leerkracht checkt of de leerlingen de leerstof begrijpen en pelt af waar het kan

Bron: Expliciete Directe Instructie 2.0 (Schmeier, 2020)

Omgaan met niveauverschillen

- De leerkracht heeft aandacht voor sterkere leerlingen: daagt hen uit tijdens de basisinstructie en/of laat hen eerder los om zelfstandig te verwerken
- De sterkere leerlingen werken aan verrijkingswerk na de (gecompacte) basisstof (en krijgen daar ten minste 1x per week verdiepte instructie op)
- De leerkracht gebruikt de mini-check om te bepalen wie zelfstandig aan het werk kunnen en wie nog verlengde instructie nodig hebben: er wordt een korte notitie gemaakt
- Tijdens de verlengde instructie wordt er opnieuw instructie gegeven, indien nodig met materiaal en/of op een onderliggend doel
- De leerkracht noteert of het lesdoel (op het juiste niveau) na de verlengde instructie wel of niet is behaald en plant interventies indien nodig

Samenvatting

Om goed doelgericht te kunnen werken met niveauverschillen is het allereerst van belang om zowel op school- als groepsniveau de leerlingen goed in beeld te hebben: schoolweging, spreiding en didactische middenmoot.

Omgaan met niveauverschillen wordt door leerkrachten en IB'ers als één van de moeilijkste onderdelen beschouwd. Om hier vorm aan te geven zul je als IB'er de schoolpopulatie in beeld moeten hebben. De schoolweging en het spreidingsgetal helpen hierbij. Deze cijfers gebruik je voor de schoolambitie: daar waar je naartoe werkt. Vervolgens is het van groot belang om je leerstofaanbod af te stemmen op deze schoolambitie, rekening houdend met de didactische middenmoot per groep. Soms is er geen didactische middenmoot en heeft de leerkracht te maken met een kamelenklas. Wees je er als IB'er van bewust dat dit didactisch gezien de moeilijkste groepen zijn om alle leerlingen optimaal te kunnen bedienen. Hoe ingewikkeld de schoolpopulatie of groep ook is, werk wel met een methodeleerlijn. Op deze manier waarborg je de doorgaande lijn op schoolniveau. Alleen een goed leerstofaanbod op school- en groepsniveau is niet voldoende. Dit valt of staat met didactisch handelen van de leerkracht waar instructie een cruciaal onderdeel van is. Wanneer er een effectieve instructie wordt gegeven waarin goed wordt gecheckt, kan de leerkracht werken met flexibele niveaugroepen. Dit gaat hand in hand met werken vanuit hoge verwachtingen. Leerlingen krijgen alleen verlengde instructie op doelen wanneer de leerkracht heeft gezien dat ze het nodig hebben. Doelgericht werken is dus van essentieel belang om dit op doelniveau in beeld te krijgen.



Meer lezen?



Bestel het boek hier



Of kijk op www.instondoboeken.nl