

Trynke Keuning
Marieke van Geel
Marjoleine Dobbelaer

ADAPT

**Krijg zicht op
differentiatievaardigheden**

ADAPT versie 5, najaar 2022

Het onderzoek waarop deze uitgave is gebaseerd is mede mogelijk gemaakt door financiering van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. Projectnummer: 405-15-733

Dit werk is uitgegeven onder de Creative Contents Licentie en laat anderen toe het werk te kopiëren, distribueren, vertonen, op te voeren, en om afgeleid materiaal te maken, zolang de auteurs worden vermeld als maker van het werk, het werk niet commercieel gebruikt wordt en afgeleide werken onder identieke voorwaarden worden verspreid. Graag de volgende referentie gebruiken om te verwijzen naar het ADAPT-instrument en deze handleiding: Keuning, T., Van Geel, M., & Dobbelaer, M. (2022). *ADAPT: Krijg zicht op differentiatievaardigheden*. Pica.

Trynke Keuning, Marieke van Geel, Marjoleine Dobbelaer
ADAPT. Krijg zicht op differentiatievaardigheden

Illustraties: Mieske.nl
Omslag: Digitale klerken, Utrecht
Dtp binnenwerk: Mat-Zet, Huizen

© Copyright 2022: Trynke Keuning, Marieke Van Geel, Marjoleine Dobbelaer

ISBN 9789493209671

Aan het papier waarop deze uitgave is gedrukt, is het EU Ecolabel toegekend. Dat betekent dat het papier is geproduceerd met een lagere milieubelasting van grondstoffen, energie, water, afval en verpakking.

www.uitgeverijpica.nl

Inhoud

1	Introductie	5
2	Onderzoek waarop ADAPT is gebaseerd	8
2.1	Bestaande instrumenten	8
2.2	Zicht op differentiatievaardigheden	9
2.3	Vier fases	9
2.4	Vijf onderliggende principes	11
2.5	Kennis	12
2.6	Complexiteitsfactoren: wat maakt differentiëren lastig(er)?	12
3	Ontwikkeling van en onderzoek naar ADAPT	15
3.1	Versieontwikkeling	15
3.2	Scores op indicatoren	16
4	Richtlijnen voor afname	19
4.1	Afnameprocedure	19
4.2	Scoringsprocedure	20
4.3	Training	21
5	ADAPT in de praktijk	22
5.1	Hoe kun je ADAPT gebruiken?	22
5.2	Ontwikkelpunten en vervolgacties bepalen	23
5.3	Inzet op schoolniveau	25

6 Indatoren, interviewleidraad en scoreformulier	26
6.1 Indatoren	26
6.2 Interviewleidraad	55
6.3 Scoreformulier	64
Literatuur	69
Bijlage 1: Meer informatie	70
Bijlage 2: Begrippenlijst	71
Met speciale dank aan	76

1

Introductie

Dit is de handleiding van het ADAPT-instrument. ADAPT staat voor *Assessing Differentiation in All Phases of Teaching* en is een wetenschappelijk onderbouwd instrument waarmee differentiatievaardigheden van leerkrachten op een valide en betrouwbare manier inzichtelijk gemaakt kunnen worden. ADAPT is geschikt voor groep 3 t/m 8 van de basisschool en is methode- en vakonafhankelijk. Met het ADAPT-instrument krijg je een samenhangend overzicht van de vijf principes voor differentiatie in de vier fases. Door ADAPT in te zetten in je eigen onderwijspraktijk, krijg je zicht op de mate waarin jij en/of je collega's differentiatievaardigheden al beheersen en hoe jullie je onderwijs nog beter kunnen afstemmen op verschillen tussen leerlingen.

Het optimaal afstemmen van (aspecten van) onderwijs op verschillen tussen leerlingen noemen we 'differentiëren'. Op basis van wetenschappelijk onderzoek¹ naar hoe leerkrachten in de praktijk omgaan met verschillen weten we dat differentiëren niet alleen tijdens de les gebeurt, maar plaatsvindt in vier fases die niet los van elkaar gezien kunnen worden: het voorbereiden van een periode, het voorbereiden van een les, het uitvoeren van de les en – na afloop van die les – het evalueren van zowel het proces als het product. Deze fases zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden en in elk van deze fases gelden vijf onderliggende principes voor differentiëren: werk doelgericht, monitor voortdurend, daag uit, stem verwerking en instructie(s) af, en stimuleer zelfregulatie.

Als je de mate van differentiatie in kaart wilt brengen (bijvoorbeeld om

zicht te krijgen op de stand van zaken in je school of om vervolgstappen voor je eigen ontwikkeling te bepalen) is het daarom niet genoeg om alleen een les te observeren. Het gaat immers om de bewuste, beredeneerde en betekenisvolle keuzes die een leerkracht maakt – op basis van gedegen kennis van de doelen en lesstof en goed zicht op haar leerlingen, en die passen bij haar leerlingen en school. Ook gaat het om de manier waarop deze les een onderdeel vormt van een samenhangende serie van lessen binnen een periode.

De mate van differentiatie zit dus zeker niet alleen in wat een leerkracht binnen een les doet, en wat je dus als observator zou kunnen zien, maar voor een groot deel ook in wat zij denkt en beredeneert. Om goed zicht te krijgen op deze achterliggende overwegingen en keuzes is een gesprek met de leerkracht dan ook noodzakelijk.

Het ADAPT-instrument bestaat uit 23 indicatoren, verdeeld over de vier fases. Deze indicatoren zijn ieder gericht op één of meer differentiatieprincipes (meer over deze principes lees je in paragraaf 2.4). In Tabel 1.1 wordt een overzicht gepresenteerd van de 23 indicatoren met bijbehorende principes. Elke indicator bevat een algemene toelichting, een concrete beschrijving per score (1-2-3-4) met daarbij concrete voorbeelden uit de praktijk. Het instrument wordt gescoord door (bij voorkeur getrainde) observatoren op basis van een lesobservatie, een interview en het bestuderen van relevante documenten. Alle drie deze informatiebronnen zijn nodig om ADAPT goed te kunnen scoren. Het is dus niet de bedoeling dat ADAPT wordt ingevuld op basis van alleen een lesobservatie.

Alle indicatoren worden gescoord op een 4-puntsschaal, bij een aantal indicatoren is ook de optie 'niet van toepassing' beschikbaar. Wanneer de observator te weinig informatie heeft om de indicator te scoren, kan voor 'niet te beoordelen' worden gekozen. De observator dient bij elke score een motivatie/toelichting te geven, om de leerkracht zo inhoudelijke en concrete feedback te kunnen geven.

Het ADAPT-instrument is gericht op het ondersteunen bij het ontwikkelen van differentiatievaardigheden en dus nadrukkelijk niet bedoeld als beoordelingsinstrument. ADAPT kan worden gebruikt om feedback te krijgen op het eigen handelen of dat van collega's, om zo (samen of individueel) ontwikkeldoelen te stellen. Dat kan door een ander (zoals de intern begeleider, collega-leerkracht of de schoolleider) scores te laten toekennen en motiveren op basis van een lesobservatie en een interview, maar ook door ADAPT als zelfevaluatie-instrument in te zetten. Daarnaast blijkt uit eerdere ervaringen dat het gebruik van ADAPT inzicht geeft in wat differentiatie omvat en hoe dit in de praktijk kan worden gebracht. Het lezen en bespreken van de handleiding kan het team ondersteunen bij het vormen van een visie op differentiëren, het bepalen van verbeterpunten, het stellen van prioriteiten en het opstellen van een plan van aanpak. Meer over de verschillende manieren waarop je ADAPT kunt inzetten, lees je in hoofdstuk 5, 'ADAPT in de praktijk'.

ADAPT kan in diverse contexten worden ingezet; ongeacht of scholen gebruikmaken van een papieren methode, digitale software of een eigen, zelfontwikkelde methode met of zonder adaptieve verwerkingssoftware. De gebruikte lesmethode is niet van invloed op de inzetbaarheid van ADAPT. Het instrument is ontwikkeld voor gebruik in diverse typen onderwijs, maar is in de huidige vorm niet geschikt voor onderwijs waar leerlingen volledig gepersonaliseerde instructie krijgen en alle leerlingen een eigen leerlijn volgen. Daarnaast is het instrument (nog) niet onderzocht

Fase	Indicator	Differentiatieprincipe			
					
1. Periode- en blokvoorbereiding	1.1 Leerlingprestaties evalueren	•	•		
	1.2 Zicht hebben op onderwijsbehoeften		•		
	1.3 Zicht hebben op aanbod	•			
	1.4 Ondersteuningsbehoeften voorspellen		•		•
	1.5 Aanvullende remediërsdoelen en -aanpak bepalen	•			•
	1.6 Aanvullende verrijgingsdoelen formuleren en passend aanbod samenstellen	•		•	•
	1.7 Instructiemomenten voor groepen leerlingen organiseren				•
	1.8 Leerlingen betrekken bij de doelen en de aanpak				•
2. Lesvoorbereiding	2.1 Lesdoel(en) bepalen	•			
	2.2 Instructiegroepen samenstellen		•		•
	2.3 Instructie en verwerking voor de basisgroep voorbereiden				•
	2.4 Instructie en verwerking voor de intensieve instructiegroep voorbereiden	•			•
	2.5 Instructie en verwerking voor de verrijkgroep voorbereiden	•		•	•
	2.6 Stimuleren van zelfregulatie voorbereiden				•
3. Lesuitvoering	3.1 Lesdoel delen	•			
	3.2 Voorkennis activeren en inventariseren		•		
	3.3 Didactisch verantwoorde en doelgerichte basisinstructie geven	•			
	3.4 Begripsvorming en werkproces monitoren		•		
	3.5 Instructie en verwerking voor de intensieve groep in deze les	•		•	•
	3.6 Uitdagen van de verrijkgroep in deze les			•	•
	3.7 Stimuleren van zelfregulatie tijdens de les				•
	3.8 Afronden van de les	•	•		
4. Evaluatie	4.1 Evalueren en vervolgacties bepalen	•	•		•

Tabel 1.1 Overzicht van indicatoren en principes

in de context van traditioneel vernieuwingsonderwijs zoals Montessori-, Jenaplan- of Vrijeschoolonderwijs.

Het instrument sluit aan op het eerder verschenen boek *Differentiëren in 5, 4, 3...*. Bij het ADAPT-instrument krijg je toegang tot de online leeromgeving. Hierin vind je introductievideo's en specifieke uitlegvideo's per indicator. Ook kun je oefenen met het scoren van videofragmenten. Kijk hiervoor in bijlage 1, 'Meer informatie'.

Deze handleiding bevat een overzicht van het onderzoek waarop ADAPT is gebaseerd (hoofdstuk 2), een overzicht van de ontwikkeling van het instrument en het onderzoek dat hiernaar gedaan is (hoofdstuk 3), richtlijnen voor afname (hoofdstuk 4), suggesties voor het gebruik van ADAPT in de praktijk (hoofdstuk 5) en natuurlijk het instrument zelf: de interview-

leidraad en de uitwerking van alle indicatoren (hoofdstuk 6). In de bijlagen vind je verwijzingen naar aanvullend materiaal en een begrippenlijst met een toelichting op begrippen uit deze handleiding die mogelijk meer uitleg behoeven.

Wil je nog meer achtergrondinformatie, voorbeelden en stappenplannen om in je eigen onderwijs met differentiëren aan de slag te gaan? In ons boek *Differentiëren in 5, 4, 3...* vind je handvatten om beredeneerde keuzes te maken voor jouw onderwijs, aan jouw leerlingen, op jouw school.

In verband met het leesgemak gebruiken we voor de leerkracht, observator en anderen 'zij' en 'haar'. Uiteraard kun je hier ook 'hij' en 'zijn' lezen.

¹ Keuning et al., 2017; Van Geel et al., 2019; Keuning & Van Geel, 2021.

2

Onderzoek waarop ADAPT is gebaseerd

Het ADAPT-instrument is gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek waarin we een grondige analyse hebben gemaakt van differentiatie in de dagelijkse praktijk. In dit hoofdstuk lichten we toe hoe dit wetenschappelijke onderzoek eruitzag en wat de basis is voor de ontwikkeling van het ADAPT-instrument. In onze verschillende publicaties, waaronder het boek *Differentiëren in 5, 4, 3...*, kun je hier nog veel meer over lezen.

2.1 Bestaande instrumenten

Het ADAPT-instrument is ontwikkeld in het MATCH-project (wat staat voor: *Mastering Adaptive Teaching in the Classroom: How?*). De aanleiding voor dit project was dat we in eerder onderzoek ontdekten dat leerkrachten door gericht naar de prestaties en vorderingen van hun leerlingen te kijken en deze systematisch te analyseren, de verschillen tussen en behoeften van hun leerlingen beter in kaart konden brengen. Tegelijk gaven de leerkrachten in dit onderzoek aan dat zij het vaak nog lastig vonden om hun handelen in de klas hierop aan te passen.

Om een goed beeld te krijgen van wat differentiatie omvat hebben we eerst een analyse gemaakt van bestaande instrumenten, gericht op het in kaart brengen van de mate van differentiatie.² In deze studie vonden we bijvoorbeeld verschillende lesobservatie-instrumenten, waarin als onderdeel wordt gekeken naar de toepassing van differentiatiestrategieën (zoals 'De leraar biedt zwakke leerlingen extra leer- en instructietijd'³). Ook zijn er verschillen

de leerkrachtvragenlijsten die bijvoorbeeld gericht zijn op de ervaren moeilijkheid van differentiëren ('Hoe moeilijk vind je het om ervoor te zorgen dat alle leerlingen voldoende tijd hebben om hun werk af te maken?'⁴), op de toepassing van bepaalde strategieën ('Ik analyseer de antwoorden op methodegebonden rekentoetsen om de onderwijsbehoefte van een leerling in te schatten'⁵) of waarmee de attitude ('Het leerplan biedt onvoldoende ruimte om te differentiëren'⁶) of mate van vertrouwen in eigen kunnen ('Ik kan ervoor zorgen dat alle leerlingen succeservaringen opdoen door het onderwijs aan te passen'⁷) van leerkrachten in kaart wordt gebracht. Ook vonden we een vignettenstudie, waarin leerkrachten een casusbeschrijving krijgen voorgelegd en de manier waarop zij hierop reageren een indicatie geeft van hun differentiatievaardigheden, en is er een aantal leerlingvragenlijsten beschikbaar waarmee in kaart wordt gebracht hoe leerlingen en studenten (in het middelbaar en hoger onderwijs) de mate van differentiatie ervaren.

In vrijwel al deze studies en (delen van) instrumenten ontbreekt de *match* tussen wat de leerkracht doet en wat de leerlingen nodig hebben. Een aanvullend probleem bij de bestaande lesobservatie-instrumenten was dat deze veelal gericht waren op het bepalen van 'de onderwijskwaliteit' als geheel. Er waren dan vaak maar een paar indicatoren gericht op het differentiëren, en in de verschillende onderzoeken scoorden leraren relatief laag op deze indicatoren (in vergelijking tot bijvoorbeeld de scores op aspecten als 'het creëren van een veilig klimaat' of 'efficiënte lesorganisatie'). Voor meer gerichte feedback, die leerkrachten kunnen benutten om hun differentiatievaardigheden te verbeteren, is daarom een gedetailleerder instrument nodig.

2.2 Zicht op differentiatievaardigheden

Om zicht te krijgen op wat differentiatie allemaal omvat, op welke vaardigheden leerkrachten nodig hebben om hun onderwijs goed af te stemmen op de verschillen tussen hun leerlingen, en op hoe we de differentiatievaardigheden in beeld kunnen brengen, hebben we in verschillende contexten een zogeheten *cognitieve taakanalyse* uitgevoerd. Dit is een onderzoekstechniek die wordt gebruikt om kennis, vaardigheden en mentale modellen van experts in kaart te brengen. Deze methode wordt veel toegepast voor bijvoorbeeld het medisch onderwijs, waarbij wordt bepaald wat artsen in opleiding moeten leren door chirurgen tijdens operaties hardop te laten denken en expliciteren wat ze doen, waar ze op letten enzovoort. In het onderwijs is dit natuurlijk niet direct mogelijk: je kunt niet van een leerkracht vragen om tijdens de les ook nog uit te leggen wat zij doet en waarom. In het MATCH-onderzoek hebben we daarom een zogeheten 'stimulated recall'-interview gehouden met de expertleerkrachten, met behulp van video-opnames van de rekenles. In die interviews vroegen we hun met terugwerkende kracht hardop na te denken: Wat zie je? Waar let je op? Wat doe je hier? Welke plannen had je vooraf? Wat paste je tijdens de les aan? Op basis waarvan paste je je plan aan? Enzovoort.

Op basis van de interviews en lesobservaties hebben we een eerste set aan overkoepelende inzichten geformuleerd. Deze hebben we aangevuld en aangescherpt door een aantal expertmeetings: met de groep expertleerkrachten en met overige experts zoals opleiders, onderwijsinspecteurs, onderwijsbegeleiders en onderzoekers. We hebben een dergelijk onderzoek in eerste instantie uitgevoerd in twee contexten: enerzijds onder een groep leerkrachten van scholen waar met 'papieren methodes en werkboekjes' werd gewerkt,⁸ anderzijds bij leerkrachten die gebruikmaakten van digitale leermiddelen zoals (adaptieve) verwerkingssoftware.⁹ Dergelijke software biedt mogelijk aanvullende of andere mogelijkheden voor differentiatie,

omdat het systeem bijvoorbeeld de moeilijkheid van opgaven aanpast aan het niveau van de leerlingen en beschikt over een leerkracht-dashboard, waardoor leerkrachten op een andere manier informatie over (de vorderingen van) leerlingen tot hun beschikking hebben. Het voordeel van een cognitieve taakanalyse is dat we dus niet vanuit theorie hebben bedacht 'hoe het moet', maar op basis van een uitgebreide analyse in de praktijk in kaart hebben gebracht hoe expertleerkrachten omgaan met verschillen in hun klas.

2.3 Vier fases

Uit het onderzoek blijkt dat differentiëren niet alleen gebeurt tijdens de les, maar plaatsvindt in vier fases die niet los van elkaar gezien kunnen worden:

1. Voorbereiden van een periode (blok, lessenserie);
2. Voorbereiden van een les;
3. Uitvoeren van de les;
4. Evalueren na afloop van de les.



Periode voorbereiden



Les voorbereiden



Les uitvoeren



Evalueren

Deze fases zijn onlosmakelijk aan elkaar verbonden: je bereidt de les voor (fase 2) op basis van de evaluatie van de voorgaande les (fase 4) en je periode- en blokvoorbereiding (fase 1). Met behulp van deze lesvoorbereiding kun je tijdens de uitvoering van de les (fase 3) adequaat omgaan met

verschillen tussen leerlingen. Binnen elke fase zetten leerkrachten vaardigheden in om het onderwijs optimaal af te stemmen op verschillen tussen leerlingen.

Het belang van de samenhang tussen deze fases toont al aan dat het erg lastig is om alleen door te observeren te achterhalen of een leerkracht goed differentieert. Het gaat immers niet om de werkvorm of differentiatiestrategie die een leerkracht toepast, maar om de mate waarin het onderwijs aansluit op wat de leerlingen nodig hebben. En hier kom je als observator alleen maar achter wanneer je met de leerkracht in gesprek gaat. Alleen zo kun je zicht krijgen op wat er voor, tijdens en na de les in haar hoofd omging. In hoeverre had de leerkracht een goed beeld van wat de leerlingen nodig hadden? In hoeverre sloot wat de leerkracht deed, aan op die behoeften?

Periode voorbereiden

De eerste fase in het proces van differentiatie is de periode- en blokvoorbereiding. De leerkracht bereidt een periode van meerdere lessen (bijvoorbeeld een week, blok of lesperiode) voor. In deze voorbereiding analyseert de leerkracht de doelen in samenhang en bepaalt zij wat op welk(e) moment(en) wordt aangeboden en getoetst. Daarnaast brengt ze de beginsituatie en onderwijsbehoeften van de leerlingen in kaart en stelt aanvullende remediëringdoelen en uitdagende doelen. Zij bepaalt de aanpak die ze gaat hanteren en maakt een planning om te zorgen dat ze verschillende groepen leerlingen voldoende instructie kan geven. Ook betreft ze leerlingen bij de doelen en aanpak.

Les voorbereiden

In de lesvoorbereiding bepaalt de leerkracht het lesdoel en brengt de onderwijsbehoeften met betrekking tot dit doel in kaart. Het is daarbij van belang dat de leerkracht groepen weloverwogen samenstelt, op basis van hun voorspelde onderwijsbehoeften, om het betreffende lesdoel te beha-

len. De leerkracht bereidt instructie(s) en verwerking voor die zijn gericht op de voor deze les samengestelde groep(en) leerlingen. In haar voorbereiding staat de leerkracht al stil bij de (betekenisvolle) keuzes die ze haar leerlingen gaat bieden en de eventuele grenzen en sturing die (bepaalde) leerlingen hierbij nodig hebben.

Les uitvoeren

Of de leerkracht nu een les geeft volgens het model van directe instructie, het GRRIM-model, of onderzoekend en ontwerpend leren: elke les kent een introductie, een kern en een afsluiting. In elk van deze fases komen de vijf principes van differentiatie terug: doelgericht werken, uitdagen, monitoren, afstemmen en zelfregulatie stimuleren. Tijdens de les zorgt de leerkracht dat de leerlingen weten wat zij leren en waarom. Het doel en de relevantie hiervan hoeven niet per definitie bij aanvang van de les te worden geïntroduceerd. Wel is het van belang dat dit doel wordt gedeeld met de leerlingen vóór ze eventueel zelfstandig aan de verwerking beginnen. De leerkracht monitort de relevante beginsituatie door voorkennis te activeren en inventariseren, en houdt tijdens instructie en verwerking regelmatig en doelmatig zicht op de begripsvorming en het werkproces van alle leerlingen. De verschillende instructies zijn didactisch verantwoord en doelgericht, en de verwerking wordt aangepast waar nodig – maar is altijd ook gericht op het behalen van het doel. De leerkracht geeft leerlingen betekenisvolle keuzes en monitort en grijpt in waar nodig. Aan het eind van de les evalueert de leerkracht samen met de leerlingen of zij het doel daadwerkelijk hebben behaald.

Evalueren

In de evaluatie reflecteert de leerkracht op zowel het product als het proces van de les, als aanvulling op de lesafsluiting met de leerlingen. De leerkracht checkt of het beeld dat zij gevormd heeft tijdens de les klopt met het beeld uit het gemaakte werk van de leerlingen. De leerkracht

evalueert daarnaast waarom leerlingen het doel wel of niet behaald hebben: sloot de instructie aan op hun behoeften, wat was effectief en wat niet? Daarnaast bepaalt de leerkracht of er vervolgacties nodig zijn en zo ja, welke. We maken daarbij onderscheid tussen vervolgacties op de korte termijn en op de lange termijn. Bij vervolgacties op de korte termijn kun je bijvoorbeeld denken aan het noteren, in een logboek of klassenmap, van onderdelen waar nog aandacht aan besteed moet worden of van welke specifieke leerlingen nog extra instructie kunnen gebruiken om het lesdoel alsnog te bereiken. Deze input gebruikt de leerkracht voor de komende les(sen). Bij evalueren voor de lange termijn gaat het meer om wat er een volgende keer anders kan als de leerkracht dit onderwerp weer gaat behandelen.

2.4 Vijf onderliggende principes

In elk van de vier fases spelen vijf onderliggende principes voor differentiëren een rol.

1. Werk doelgericht

Het is belangrijk dat de leerkracht de doelen goed voor ogen houdt. Dat houdt in dat ze de samenhang tussen het lesdoel en de doelen van de periode goed kent, en dat zij gedurende de les haar keuzes baseert op de mate waarin dat wat ze doet, zal bijdragen aan het behalen van het lesdoel. Daarnaast is het belangrijk dat de leerlingen weten wat ze gaan leren, waarom ze dit leren en wat de succescriteria zijn voor het halen van het doel. Hierdoor kunnen de leerkracht en de leerlingen gerichte keuzes maken om het doel te behalen.



2. Monitor voortdurend

Tijdens alle fases verzamelt de leerkracht voortdurend informatie over het begrip en de voortgang van leerlingen. In de voorbereiding combineert ze bijvoorbeeld toetsgegevens met dagelijks werk. Tijdens de les zet de leerkracht op verschillende momenten expliciet monitorstrategieën in om te peilen waar haar leerlingen staan, waar ze moeite mee hebben en wat ze juist al (goed) kunnen. Ook na afloop van de les monitort zij de voortgang en bepaalt ze de stand van zaken.



3. Daag uit

De leerkracht heeft hoge verwachtingen van en is ambitieus voor alle leerlingen, zowel in doelen en aanpak als in haar houding en taalgebruik. De leerkracht zorgt ervoor dat ze elke leerling instructie en verwerking aanbiedt in de zone van naaste ontwikkeling. De leerkracht is erop gericht dat alle leerlingen leren en zich ontwikkelen, en spreekt haar realistische, hoge verwachtingen ook uit.



4. Stem instructie(s) en verwerking af

De leerkracht past het abstractieniveau, het tempo, de moeilijkheidsgraad en/of de hoeveelheid instructie en/of verwerking aan, op basis van de geconstateerde verschillen tussen en behoeften van haar leerlingen. Hiervoor is gedegen kennis van de vakinhoud en een breed pedagogisch en didactisch handelingsrepertoire essentieel.



5. Stimuleer zelfregulatie

Goede differentiatie houdt ook in dat de leerkracht leerlingen zelf leert nadenken over wat ze nodig hebben om de doelen te behalen. De leerkracht maakt leerlingen eigenaar van hun



leerproces, wat ook inhoudt dat ze hen moet durven loslaten en fouten moet laten maken waarvan zij kunnen leren. Een valkuil voor de leerkracht is te denken dat je je leerlingen volledig in het diepe moet gooien; dat is uitdrukkelijk niet de bedoeling. Het is van groot belang dat de leerkracht de keuzes die leerlingen (mogen) maken monitort en hen daarbij helpt, door hun keuzes bij te sturen waar nodig.

2.5 Kennis

Om goed te kunnen differentiëren, pas je dus in elk van de vier fases de vijf principes toe. Om dit goed te doen heb je als leerkracht ook specifieke kennis nodig. Aan de ene kant gaat het om kennis over je leerlingen, zoals hun pedagogische en didactische onderwijsbehoeften, prestatieniveau, ontwikkeling, interesses, voorkeuren enzovoort. De basiskennis over de leerlingen verzamelen leerkrachten doorgaans aan het begin van een periode en zij vermelden die in hun groepsplan of groepsoverzicht.

Aan de andere kant heb je kennis nodig over dat waar je les over geeft: kennis van de leerlijn, de doelen en de samenhang hiertussen; vakdidactische kennis over hoe je bepaalde doelen of strategieën het best kunt uitleggen of modelen; kennis over misconcepties die leerlingen kunnen hebben en over hoe je die in kaart kunt brengen en kunt verhelpen. De basis voor deze vakinhoudelijke kennis wordt gelegd in de lerarenopleiding. Gedurende haar loopbaan vergroot de leerkracht deze kennis. Dit gebeurt onder andere door het opbouwen van ervaring (in het algemeen en met het gebruik van een methode) en het geven van onderwijs aan verschillende leerlingen. Daarnaast vergroot je als leerkracht je kennis en vaardigheden door het bijhouden van vakliteratuur, door het volgen van workshops, trainingen of cursussen en door contact met je collega's.¹⁰

Wanneer de leerkracht met bepaalde software werkt, of een methode met richtlijnen voor bijvoorbeeld het bepalen van doelen, aanbod of groepering, is het ook zaak dat ze hier kennis van heeft. Allereerst is het nodig om te begrijpen wat er op het dashboard wordt getoond (Hoe lees je de grafieken? Waar staan de symbolen en het kleurgebruik voor?), maar ook om te weten waarop de informatie die je krijgt gebaseerd is. Wat leidt in dit systeem tot bepaalde keuzes? Wat voor aannames liggen ten grondslag aan die richtlijnen? Door goed op de hoogte te zijn van de werking van dit systeem (of het nu digitaal of op papier is) kan de leerkracht deze suggesties afwegen en zo een beredeneerde keuze maken, in plaats van ze blindelings te volgen.

Het is dus van belang dat de leerkracht zich er bij het inzetten van (adaptieve) verwerkingssoftware van bewust is dat het systeem haar differentiatietaken niet overneemt, maar dat het een middel is om op een aanvullende manier te monitoren en nog beter te kunnen aansluiten bij leerlingen.

2.6 Complexiteitsfactoren: wat maakt differentiëren lastig(er)?

Differentiëren wordt gezien als een complexe leerkrachtvaardigheid. Het is echter niet in elke situatie even lastig. Om meer inzicht te krijgen in de factoren die bijdragen aan de (ervaren) complexiteit van differentiatie, hebben leerkrachten en overige experts (opleiders, onderwijsinspecteurs, onderwijsbegeleiders en onderzoekers) in de cognitieve taakanalyse situaties die een beroep doen op differentiatievaardigheden geordend van relatief eenvoudig naar relatief complex. Op basis hiervan is een aantal complexiteitsfactoren geïdentificeerd, die zijn weergegeven in Tabel 2.1 op pagina 14. In de praktijk komen talloze combinaties van deze complexiteitsfactoren voor en bovendien is een aantal factoren sterk aan elkaar gerelateerd. Het is dus niet de bedoeling om 'de complexiteitswaarde' van een situatie

te meten; de factoren geven inzicht in wat differentiëren in de praktijk bemoeilijkt en bieden ons aanknopingspunten voor het ontwikkelen van een taakgericht professionaliseringstraject voor leerkrachten.¹¹

Bij het gebruik van ADAPT is het niet per definitie nodig om de mate van complexiteit van een bepaalde situatie in kaart te brengen. Wel kan de mate van complexiteit in de praktijk soms een verklaring zijn voor de behaalde mate van differentiatie, en kan het beïnvloeden van complexiteitsfactoren bijdragen aan het verbeteren van deze vaardigheden. Bij het bespreken of evalueren van ADAPT-scores kan het daarom zinvol zijn ook te bepalen in hoeverre de mate van complexiteit van een situatie hier een rol speelde.



1. Lesinhoud. 2. Samenstelling van de groep. 3. Leerlinggegevens. 4. Methodes en materialen. 5. Tijd. 6. Schoolafspraken

² Van Geel et al., 2019.

³ Van de Grift et al., 2011.

⁴ Gaitas & Alves Martins, 2017.

⁵ Prast et al., 2015.

⁶ Coubergs et al., 2017.

⁷ Wan, 2016.

⁸ Keuning et al., 2017; Van Geel et al., 2019.

⁹ Keuning & Van Geel, 2021.

¹⁰ Van Geel, Keuning & Safar, 2022.

¹¹ Frèrejean et al., 2021.

1. Lesinhoud	Type lesdoel	Differentiëren is minder complex bij lessen met een oriëntatiedoel, omdat dergelijke lessen vaak klassikaal gegeven worden en verschillen tussen leerlingen benut worden om gezamenlijk het nieuwe onderwerp te verkennen. Bij lessen met een beheersingsdoel is differentiëren complexer: aan het eind van de les moeten alle leerlingen dit doel beheersen, ongeacht hun aanvangsniveau.
	Onderwerp van de les	Bij een inhoudelijk routinematig onderwerp – zoals cijferend optellen – is gemakkelijker te differentiëren, omdat de leerkracht bij een dergelijke eenduidige oplossingsstrategie sneller kan ontdekken tot waar leerlingen deze wel volgen, om daar vervolgens op aan te sluiten.
2. Samenstelling van de groep	Spreiding in niveau	Differentiëren is complexer naarmate de spreiding van het niveau van de leerlingen groter is. De mate waarin leerlingen te clusteren zijn, speelt hierbij ook een rol: het is eenvoudiger als leerlingen die het niet begrijpen, het allemaal <i>om dezelfde reden</i> niet begrijpen. Hoe kleiner de spreiding, hoe eenvoudiger differentiëren is. Faciliteiten in de school kunnen de spreiding verkleinen, zoals de aanwezigheid van een plusklas, of de beschikbaarheid van een remedial teacher. Ook het aantal leerjaren in de klas beïnvloedt de spreiding en daarmee de complexiteit.
	Specifieke leerlingkenmerken	Differentiëren is complexer naarmate het aantal leerlingen met specifieke kenmerken (van motivatie en betrokkenheid tot taalontwikkelingsstoornis en hoogbegaafdheid) en de diversiteit van die kenmerken toeneemt.
3. Leerling-gegevens	Informatierijkheid, beschikbaarheid en gebruikersgemak	Leerkrachten gebruiken verschillende informatiebronnen om hun leerlingen goed in beeld te krijgen. Let op! Hiervoor geldt zeker niet 'meer is beter'. Kenmerken als informatierijkheid, beschikbaarheid en het gebruiksgemak van deze verschillende informatiebronnen zijn (per bron en in combinatie) bepalend voor de mate waarin deze differentiëren eenvoudiger, dan wel complexer, maken.
4. Methodes en materialen	Instructiesuggesties	Differentiëren is minder complex wanneer de methode instructiestrategieën aanreikt, zowel voor de verlengde instructie als voor verdiepende of verrijkende instructie.
	Remediëringstof	Differentiëren is gemakkelijker wanneer vanuit de methode leerstof wordt aangereikt om een hiaat bij een leerling op te lossen, bijvoorbeeld aanvullend instructie- en oefenmateriaal op basis van specifieke scores op toetsonderdelen.
5. Tijd	Voor individuele leerkrachten en samenwerking	Als leerkrachten tijd hebben om aan hun voorbereidingen te werken en om samen te werken met collega's, kunnen zij hun differentiatie beter vormgeven.
6. School-afspraken	Samenwerking	Hoe beter de professionele samenwerking in de school is vormgegeven, hoe eenvoudiger differentiëren is voor de leerkracht.
	Afspraken	Duidelijke afspraken met betrekking tot bijvoorbeeld doelen, aanpak en opbouw van het curriculum zorgen voor samenhang in de school. Leerkrachten weten waarvan ze kunnen uitgaan.

Tabel 2.1 Complexiteitsfactoren die differentiëren makkelijker of moeilijker maken

3

Ontwikkeling van en onderzoek naar ADAPT

Deze handleiding bevat de vijfde versie van het instrument. In dit hoofdstuk lichten we toe hoe deze versie tot stand is gekomen en bespreken we wat uit onderzoek bekend is over de scores op de verschillende indicatoren.

3.1 Versieontwikkeling

In 2018 is, op basis van de inzichten uit het wetenschappelijk onderzoek, een eerste versie van ADAPT ontwikkeld. In dit onderzoek zijn, door middel van cognitieve taakanalyses, de kennis en vaardigheden die leerkrachten nodig hebben om te differentiëren in kaart gebracht (zie hoofdstuk 2). Naast het in kaart brengen van de benodigde kennis en vaardigheden zijn, in overleg met zowel expertleerkrachten als externe experts, prestatiedoelen geformuleerd: wat houdt ‘beheersing van een vaardigheid’ in? Op basis van deze prestatiedoelen zijn scoringsrubrieken ontwikkeld om per aspect van de vaardigheid een score te kunnen toekennen.

Begin 2019 is ADAPT op basis van focusgroepen doorontwikkeld naar de tweede versie, die is onderzocht in een pilot met 17 leerkrachten. Uit deze pilot bleek dat er weinig overeenstemming was tussen de drie observatoren die deze leerkrachten gescoord hadden. Het advies op basis van de pilot was om alle indicatoren te herschrijven, zodat nog duidelijker was wanneer een bepaalde score kon worden toegekend. Op basis van de open antwoorden en de ervaringen uit de pilot is versie 3 ontwikkeld. Hierin zijn gedetailleerde prestatiebeschrijvingen toegevoegd – enerzijds

om de betrouwbaarheid van de scores te vergroten en anderzijds om te zorgen dat het instrument formatief gebruikt kan worden.

Versie 3 is onderzocht bij 35 leerkrachten en vier observatoren. Van elke leerkracht is een les en een interview gescoord door alle vier de observatoren. Op basis van met name kwalitatieve analyses zijn de indicatoren in het instrument en de interviewrichtlijnen verder aangescherpt. De eerste kwantitatieve analyses lieten een positief beeld zien van het instrument en de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (de mate waarin de scores van beoordelaars bij dezelfde observatie overeenkomen). Het aantal datapunten was echter nog te klein om goede uitspraken over het instrument te kunnen doen. Op basis van de ervaringen van observatoren zijn kleine wijzigingen doorgevoerd, en is versie 4 ontwikkeld.

In het najaar van 2020 heeft een grootschalig onderzoek naar de betrouwbaarheid van ADAPT plaatsgevonden. Na het volgen van een training hebben 42 observatoren (leerkrachten, studenten aan de lerarenopleiding, intern begeleiders, opleiders) ieder voor 5 tot 15 leerkrachten ADAPT-scores toegekend op basis van video-opnames van een les en interview. Hiervoor waren opnames van 86 verschillende leerkrachten beschikbaar. De opnames van elke leerkracht zijn door vier of vijf observatoren gescoord. Dit maakt het mogelijk te onderzoeken in hoeverre betrouwbaar kan worden gescoord: kennen verschillende observatoren vergelijkbare scores toe aan dezelfde leerkracht? Uit dit onderzoek blijkt dat scores van getrainde observatoren zeer sterk overeenkomen.¹²

Naast de betrouwbaarheid is ook de validiteit van het instrument erg belangrijk. Simpel gezegd komt validiteit neer op: meet je wat je wilt meten? Je kunt hier op verschillende manieren naar kijken.

- Enerzijds is er de *inhoudsvaliditeit*: dekt het instrument als geheel de vaardigheid 'differentiëren' als geheel? We hebben hier aan de ene kant aandacht aan besteed door de indicatoren en score-omschrijvingen te baseren op praktijkonderzoek: de vaardigheden waar je met ADAPT zicht op krijgt, zijn gebaseerd op hoe echte leerkrachten hun onderwijs afstemmen op verschillen. Juist door de combinatie van een lesobservatie en een interview, dekt ADAPT *alle* fases die een rol spelen bij differentiatie (in tegenstelling tot bijvoorbeeld enkel een lesobservatie-instrument).
- Daarnaast is er de zogeheten *face validity*, in het Nederlands ook wel 'indruksvaliditeit': lijkt de inhoud, volgens experts of andere betrokkenen, inderdaad datgene te meten wat je wilt weten? Hier hebben we aandacht aan besteed door het instrument in de verschillende varianten steeds aan leerkrachten en andere experts voor te leggen.
- Andere vormen van validiteit, zoals *discriminante validiteit* (de mate waarin ADAPT inderdaad alleen iets zegt over differentiatievaardigheden, en niet ook over andere zaken) en *convergerende validiteit* (de mate waarin scores op ADAPT overeenkomen met scores op andere instrumenten gericht op differentiatievaardigheden) zijn nog niet onderzocht.

Op basis van de reacties van leerkrachten en observatoren in de diverse deelonderzoeken hebben we ervoor gekozen de indicatoren in deze nieuwste ADAPT-versie (versie 5, zomer 2022) *vakonafhankelijk* te formuleren. Hoewel het onderzoek gebaseerd is op observaties van en interviews over rekenlessen, is het aannemelijk dat de indicatoren eveneens van toepassing zijn bij andere vakgebieden. De voorbeelden die zijn gebaseerd op ons onderzoek gaan daarom over het vakgebied rekenen; de voorbeelden over andere vakgebieden zijn afkomstig uit ons netwerk.

Wat (nog) niet is onderzocht, is de mate waarin scores over één les generaliseerbaar zijn naar andere lessen binnen hetzelfde vakgebied en naar andere vakgebieden. We kunnen dus geen richtlijnen geven voor het aantal observaties (lessen en interviews; aantal observatoren) dat nodig is om een betrouwbare, overkoepelende score te bepalen voor 'de' differentiatievaardigheid van een leerkracht – binnen één vakgebied of over vakgebieden heen. Het is ook sterk de vraag of dit wenselijk en/of noodzakelijk is. Met ADAPT kun je een goed beeld krijgen van de mate van differentiatie binnen de geobserveerde les, in samenhang met de voorbereiding en evaluatie. In hoofdstuk 5 lees je meer over de verschillende manieren waarop je ADAPT kunt gebruiken.

We blijven natuurlijk ook onderzoek doen met en naar ADAPT. Nieuwe inzichten en resultaten publiceren we op onze website. Wil jij onderzoek doen met of naar ADAPT? Neem dan contact met ons op; we denken graag met je mee en delen je resultaten ook op onze website, als je dat wilt.

3.2 Scores op indicatoren

In ADAPT wordt iedere indicator gescoord op een schaal van 1 tot en met 4, waarbij een score 1 of 2 in het algemeen als 'onvoldoende' wordt beschouwd, een 3 als (ruim) voldoende en een 4 als (zeer) goed. We adviseren om scores op indicatoren als opzichzelfstaande informatie te beschouwen – en dus niet met gemiddelden over indicatoren heen (zoals per fase of per principe) te werken, omdat een dergelijk gemiddelde (veel) minder bruikbare informatie bevat.

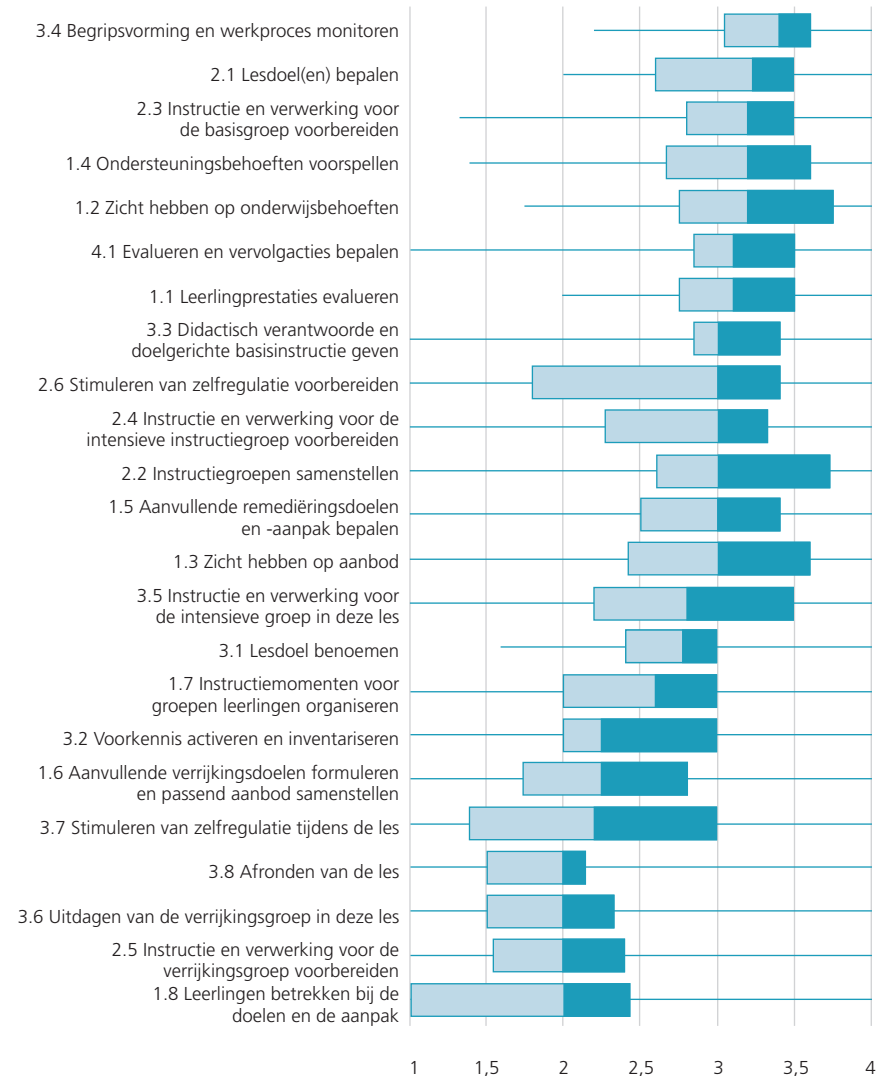
In hoofdstuk 5 beschrijven we hoe je ADAPT kunt gebruiken om ontwikkelpunten te bepalen en vervolgacties te nemen. Hoewel we nadrukke-

lijk adviseren prioriteiten te stellen op basis van je eigen situatie, je eigen school en je eigen leerlingen, presenteren we hiernaast ter informatie een overzicht van de scores van een grote groep leerkrachten. Deze scores zijn niet bedoeld als *benchmark*, maar geven een indicatie van de mate waarin we verschillende differentiatievaardigheden terugzagen onder een grote groep leerkrachten.

In het najaar van 2020 hebben we onderzocht in hoeverre verschillende observatoren tot dezelfde scores kwamen. In totaal 42 observatoren hebben ieder lessen en interviews van vijf tot vijftien leerkrachten gescoord. Op basis van de scores van de in totaal 86 leerkrachten in dit onderzoek, hebben we het overzicht in Figuur 3.1 gemaakt. In deze gemiddelde score per indicator zijn de scores 'niet van toepassing' en 'niet te beoordelen' niet meegenomen.

In dit overzicht zie je bijvoorbeeld dat de leerkrachten in dit onderzoek gemiddeld vrij hoog scoorden op indicator 3.4 (*Begripsvorming en werkproces monitoren*) en 1.2 (*Zicht hebben op onderwijsbehoeften*), terwijl de scores voor indicator 1.8 (*Leerlingen betrekken bij de doelen en de aanpak*), 3.6 (*Uitdagen van de verrijkingsgroep in deze les*) en 3.8 (*Afronding van de les*) relatief laag waren met een gemiddelde score onder de 2. Dit betekent niet per definitie dat deze vaardigheden *moeilijker* zijn, maar wel dat de leerkrachten uit het onderzoek gemiddeld genomen minder vaak een hoge score kregen.

In Figuur 3.1 zie je een overzicht van de ADAPT-scores van 86 leraren uit groep 3 t/m 8. De indicatoren zijn geordend op basis van de mediaan (de middelste score in de reeks van alle scores op de indicator). De boxplots geven de spreiding van de scores weer, waarbij de scores zijn verdeeld in vier even grote delen. Het linker uiteinde van de dunne lijn geeft de laagste score op de indicator weer, het rechter uiteinde de hoogste score. Met de dikke balk (de 'box') is de 50 procent middelste scores weergegeven, de



Figuur 3.1 Overzicht ADAPT-scores (onderzoek najaar 2020)

middelste lijn in de dikke balk is de mediaan. De helft van de 86 scores bevindt zich dus aan de linkerkant, de andere helft van de scores aan de rechterkant van de mediaan. Op basis van de lengte van de lijn als geheel en de omvang van de box krijg je goed zicht op de spreiding van scores. Zo zie je bijvoorbeeld dat de spreiding van scores bij indicator 1.1 (*Leerlingprestaties evalueren*) relatief klein is (de lijn loopt van 2 tot 4, de box is vrij smal), terwijl de spreiding bij indicator 2.6 (*Stimuleren van zelfregulatie voorbereiden*), vrij groot is (de lijn loopt van 1 tot 4, de box is vrij breed).

In dit overzicht zie je bijvoorbeeld dat de leerkrachten in dit onderzoek gemiddeld vrij hoog scoorden op indicator 3.4 (*Begripsvorming en werkproces monitoren*) en 1.2 (*Zicht hebben op onderwijsbehoeften*), terwijl de scores voor indicator 1.8 (*Leerlingen betrekken bij de doelen en de aanpak*), 3.6 (*Uitdagen van de verrijkingsgroep in deze les*) en 3.8 (*Afronden van de les*) relatief laag waren, met een gemiddelde score onder de 2. Dit betekent niet per definitie dat deze vaardigheden moeilijker zijn, maar wel dat de leerkrachten uit het onderzoek gemiddeld genomen minder vaak een hoge score kregen.

¹² Van Geel, Keuning & Dobbelaer, 2022.

4

Richtlijnen voor afname

Als we zeggen dat een meetinstrument ‘betrouwbaar’ is, bedoelen we daarmee dat verschillende observatoren op basis van dezelfde informatie tot dezelfde score komen. Maar als je een les observeert, neem je je eigen ideeën en voorkeuren over ‘wat goed onderwijs is’ mee. Dat kan de manier waarop je scores toekent beïnvloeden; je bent bijvoorbeeld enthousiaster over zaken die jij belangrijker vindt, of misschien juist kritischer over aspecten die naar jouw mening niet goed genoeg worden uitgevoerd.

Om ervoor te zorgen dat je scores – en daarmee de feedback die je geeft en het gesprek dat je met de geobserveerde leerkracht voert – over de *daadwerkelijke scorebeschrijvingen bij de indicatoren* in het instrument gaan, is het belangrijk om de richtlijnen voor afname en scoring te volgen. Hiermee vergroot je de betrouwbaarheid van de scores. Zoals we hebben beschreven, hebben wij er bij het ontwikkelen van het instrument voor gezorgd dat de kans op betrouwbaar gebruik zo groot mogelijk is – bijvoorbeeld door het toevoegen van specifieke beschrijvingen en toelichtingen per score. Daarnaast hebben we richtlijnen voor afname en scoring geformuleerd, die we in dit hoofdstuk beschrijven. Het is voor betrouwbaar gebruik daarom van belang dat je deze richtlijnen opvolgt.

Daarnaast is het aan te raden om aanvullende training te volgen (deze is online gratis beschikbaar) en vooral ook om op schoolniveau met elkaar in gesprek te gaan over hoe ADAPT wordt gebruikt. Hierbij kun je prioriteiten stellen, aandachtspunten bepalen en eventuele voorwaarden voor bepaalde scores aanscherpen. Zo zorgen jullie er met elkaar voor dat je een gezamenlijke bril ontwikkelt, passend bij de visie van je school. Deze geza-

menlijke bril helpt vervolgens bij het interpreteren van scores – ongeacht wie die scores toekent. Zo voorkom je dat je na een observatie (nog, weer) in discussie gaat over de betekenis van de indicatoren, en kun je de focus leggen op de inhoudelijke bespreking. In paragraaf 4.3 vind je hier verdere aanbevelingen voor.

4.1 Afnameprocedure

ADAPT wordt gescoord op basis van een lesobservatie en interview met de leerkracht, ondersteund met het bestuderen van relevante documenten. Eerst wordt de (volledige) les geobserveerd en daarna wordt het interview gehouden – direct na afloop of diezelfde dag na schooltijd. Dit geeft de observator de mogelijkheid om tijdens het interview vragen te stellen over wat zij in de les gezien heeft. Relevante documenten kunnen voorafgaand aan de observatie al opgevraagd worden, maar worden voornamelijk tijdens het interview besproken.

De les die wordt geobserveerd kan in principe vrijwel elke les zijn, hoewel het aan te raden is dat hierin in elk geval enige vorm van instructie aan leerlingen gegeven wordt, al dan niet klassikaal. Een les waarin enkel een toets wordt afgenomen, is daarom ongeschikt. ADAPT is gericht op de mate van differentiatie voor leerlingen die, eventueel in aangepaste vorm, het reguliere onderwijsprogramma volgen. Bij het scoren wordt de begeleiding van leerlingen met een eigen leerlijn (ontwikkelingsperspectief, OPP) daarom niet meegenomen.

Lesobservatie

Het is raadzaam dat de observator voorafgaand aan de lesobservatie kort aan de leerkracht vraagt waar de les over gaat en indien mogelijk een kopie krijgt van de methodehandleiding en/of het leerlingmateriaal.

De observator verstoort de les zo min mogelijk, door vanuit een vaste plek in de klas te observeren en geen interactie met de leerlingen te zoeken. Tijdens de les maakt de observator aantekeningen op de daarvoor beschikbare ruimte op het scoringsformulier en/of bij specifieke indicatoren, om de scores te onderbouwen. De observator kent tijdens de les nog geen scores toe.

Gebruik van video

Als alternatief voor een fysieke observatie kan met video-opnames worden gewerkt. Het is daarbij aan te raden dat de leerkracht een microfoon draagt, waardoor ook individuele instructie of instructie aan kleinere groepen leerlingen goed hoorbaar is. Daarnaast is het wenselijk dat er met twee camera's gewerkt wordt: een camera gericht op de leerkracht (voor de klas) en een camera gericht op de leerlingen.

Interview

In het interview verzamelt de observator alle benodigde informatie om ADAPT als geheel te kunnen scoren, op basis van de indicatoren die betrekking hebben op de periodevoorbereiding, de lesvoorbereiding en de evaluatie, en naar aanleiding van de geobserveerde les. Het interview duurt, zo leert de ervaring, ongeveer 45 minuten. De interviewleidraad (zie hoofdstuk 6) geeft handvatten voor het (door)vragen naar de periodevoorbereiding, lesvoorbereiding en evaluatie. Daarnaast bevat de interviewleidraad suggesties voor vragen op basis van de geobserveerde les. De observator gebruikt haar aantekeningen en vragen naar aanleiding van de les om te bepalen waar zij in het interview naar wil doorvragen.

Tijdens het interview kan het zijn dat de leerkracht spreekt over relevante documenten die haar verhaal ondersteunen, zoals een groepsplan, blokvoorbereiding of lesvoorbereiding. Om een goed beeld te krijgen van deze documenten, is het van belang dat de observator tijdens het interview vraagt om deze in te zien. Het gaat dan specifiek om de relevante documenten bij de geobserveerde les.

4.2 Scoringsprocedure

Na afloop van de lesobservatie (na afloop van de les en buiten de klas) wordt het onderdeel lesuitvoering voor zover mogelijk gescoord, zodat duidelijk is welke informatie voor dit onderdeel nog opgehaald moet worden in het interview. Na afloop van het interview worden ook de overige indicatoren gescoord en worden de scores en motivatie bij lesuitvoering aan de hand van de informatie uit het interview aangepast en/of aangevuld waar nodig.

Alle indicatoren worden gescoord. Als het door het ontbreken van informatie niet mogelijk is een score toe te kennen, wordt de score 'niet te beoordelen' toegekend. In enkele gevallen is ook de optie 'niet van toepassing' beschikbaar.

Bij het scoren gebruikt de observator altijd de uitgebreide scoringsinformatie per indicator. Het geven van een motivatie voor een score is verplicht, zodat de observator haar score goed overweegt en onderbouwt. De motivatie helpt de leerkracht te begrijpen waarom een bepaalde score is toegekend en is daarom van belang bij het geven van feedback.

Bij het scoren van ADAPT zijn de volgende punten van belang:

- De observator kiest de best passende score op basis van de omschrijvingen. Het kan zijn dat de omschrijvingen bij de scores niet helemaal van

toepassing zijn op de situatie in de klas van de leerkracht. De observator kiest in dat geval de best passende score en motiveert deze keuze.

- Bij twijfel tussen twee scores, kent de observator de laagste score toe: als een leerkracht voldoet aan de omschrijving bij score 3 en het is onduidelijk of de leerkracht voldoet aan de omschrijving bij score 4 (omdat dit bijvoorbeeld niet ter sprake is gekomen tijdens het interview), dan wordt een score 3 toegekend (idem voor 1-2 en 2-3).
- De observator scoort wat de leerkracht in de geobserveerde situatie doet: de mate van differentiatie tijdens deze les en hoe de leerkracht deze les en periode heeft voorbereid. Het kan best zijn dat de leerkracht aangeeft het normaal anders te doen, maar dat is voor deze score niet relevant.
- De observator scoort de indicatoren zo eerlijk en objectief mogelijk, met de informatie die zij heeft. Het is niet de bedoeling dat de observator aannames maakt, zoals 'Op basis van wat ik gezien heb, verwacht ik dat de leerkracht dit ook zal doen ...'.
- De observator scoort de indicatoren afzonderlijk van elkaar en neemt alleen relevante informatie voor de betreffende indicator mee in haar score.
- Als een leerkracht een combinatieklas heeft en niet voor beide groepen

dezelfde score zou krijgen (ze inventariseert bijvoorbeeld de voorkennis wel bij groep 5 maar niet bij groep 6), dan houdt de observator de hoogste score aan. Door middel van de motivatie bij een score geeft de observator aan dat zij dit niet heeft gezien bij de andere groep.

4.3 Training

Zoals we hebben uitgelegd, is het voor betrouwbaar scoren van belang dat je de richtlijnen voor afname en scoring volgt en scores toekent op basis van de informatie uit het instrument. Hiermee zorg je ervoor dat de score die jij geeft zo veel mogelijk overeenkomt met de score die een andere observator zou geven.

Voor een hoge *interbeoordelaarsbetrouwbaarheid* (de mate waarin scores van observatoren overeenkomen) raden we aan een training te volgen. Voor het ADAPT-instrument hebben we een online trainingsmodule ontwikkeld. In deze training worden alle indicatoren besproken, oefen je met het scoren van lessen en interviews en vergelijk je jouw scores met de scores die gegeven zijn door andere observatoren. Na het afronden van deze online training ben je gecertificeerd ADAPT-observator.

5

ADAPT in de praktijk

Tot nu toe heb je in deze handleiding vooral gelezen over hoe ADAPT is ontwikkeld en hoe je, bijvoorbeeld door het volgen van training, tot betrouwbare scores kunt komen. In dit hoofdstuk gaan we dieper in op hoe je ADAPT in jouw schoolpraktijk kunt inzetten. Eerst bespreken we op welke manieren je ADAPT kunt gebruiken. Daarna geven we je handvatten voor het bepalen van ontwikkelpunten en het plannen van vervolgacties, om zo je differentiatie te versterken. Tot slot bespreken we een aantal factoren op schoolniveau.

5.1 Hoe kun je ADAPT gebruiken?

Hieronder beschrijven we verschillende manieren waarop je ADAPT kunt gebruiken. Elk van deze manieren draagt op een eigen wijze bij aan het 'zicht krijgen' op differentiatievaardigheden. Wanneer ADAPT vooral 'op papier' wordt gebruikt, draagt dit door de gedetailleerde score-beschrijvingen bij aan het beter zicht krijgen op wat differentiatie behelst en 'hoe het er in de praktijk kan uitzien'. Wanneer de indicatoren van ADAPT worden gescoord (als self-assessment of op basis van een observatie en interview) kunnen deze scores worden benut bij het bepalen van ontwikkelpunten en vervolgacties. ADAPT is nadrukkelijk niet bedoeld voor het nemen van ingrijpende beslissingen, zoals het beoordelen van functioneren.

Leidraad

Het ADAPT-instrument geeft een uitgebreide beschrijving van alles wat bij

differentiëren komt kijken. Alleen al door het instrument goed te lezen, en bij voorkeur ook een training te volgen, krijg je zicht op wat differentiëren allemaal omvat. Je kunt ADAPT gebruiken als leidraad om je periode- en lesvoorbereiding te versterken, door tijdens dit proces al te bepalen in hoeverre je over elk van de aspecten uit de indicatoren hebt nagedacht. Heb je bijvoorbeeld een beredeneerd, uitdagend aanbod samengesteld voor je verrijkingsgroep? Ben je daarbij uitgegaan van de doelen of domeinen, of heb je het beschikbare aanbod als uitgangspunt genomen? Weet je hoe het doel van de les die je nu voorbereidt, samenhangt met doelen die eerder en later aan de orde komen? Hoe zorg je ervoor dat je in de lesafsluiting zicht krijgt op de mate waarin alle leerlingen het doel hebben behaald?

	Op papier	In gebruik
Individueel	Leidraad	Self-assessment
Samen	Gespreksstarter	Observatie + interview

Self-assessment

Je kunt ADAPT ook gebruiken om je eigen handelen voor een specifieke les, inclusief de periode- en lesvoorbereiding en de evaluatie te scoren (gebruik hiervoor het scoreformulier in paragraaf 6.3). Door systematisch en kritisch je eigen handelen in kaart te brengen, kun je voor jezelf bepalen waar je op dit moment staat als het gaat om differentiëren en wat jouw persoonlijke ontwikkelpunten zijn.

Gespreksstarter

Als jullie als team een gezamenlijk kader willen ontwikkelen om naar differentiatie te kijken en erover te praten, is het aan te raden om ADAPT gezamenlijk te bestuderen en te bespreken. Hierbij kunnen jullie dan ook jullie gezamenlijke prioriteiten bepalen: wat vinden wij als team belangrijk? In één keer het instrument als geheel bespreken is waarschijnlijk wat veel van het goede. Stel bijvoorbeeld een fase centraal en bespreek: Wat vinden wij hierbij het belangrijkste voor onze school en onze leerlingen? Hoe pakt ieder van ons dit eigenlijk aan? Wat zijn goede voorbeelden binnen onze eigen organisatie? Door als team aan de hand van ADAPT in gesprek te gaan over jullie visie op differentiëren en gezamenlijke speerpunten te bepalen, kunnen jullie gericht gebruikmaken van het instrument in observaties, in interviews en bij vervolgacties.

Ook in een kleiner gezelschap kun je ADAPT als gespreksstarter gebruiken. Bijvoorbeeld als mentor en stagiair of als begeleider van startende leerkrachten met een groep starters binnen je bestuur.

Observatie en interview

Er zijn talloze manieren waarop je ADAPT in de praktijk kunt inzetten. De voornaamste gebruikers zijn: leerkrachten (als observator en als geobserveerde) en leerkrachten-in-opleiding (als observator en als geobserveerde), evenals intern begeleiders, opleiders in de school en startersbegeleiders (als observator).

- Als leerkracht kun je ADAPT gebruiken om een collega te observeren, omdat jij meer wilt leren over diens aanpak of om vanuit jouw expertise gerichte feedback te geven – of natuurlijk allebei. Omdat je aan de hand van ADAPT verder in gesprek gaat over hoe je je onderwijs aanpakt, is dit een mooi handvat om je keuzes en overwegingen te expliciteren en om gezamenlijk aan jullie handelingsrepertoire te werken.
- Als leerkracht-in-opleiding observeer je waarschijnlijk regelmatig een les van je mentor (ook wel stagebegeleider of werkplekbegeleider). Door aan de hand van ADAPT in gesprek te gaan, krijg je meer zicht op

de samenhang tussen de verschillende fases en ook meer inzicht in de keuzes die je mentor tijdens de les maakt en wat haar overwegingen hierbij zijn. Je kunt je mentor natuurlijk ook vragen om jou te observeren. Daarnaast kun je ADAPT samen als leidraad gebruiken om je periode- en lesvoorbereiding te optimaliseren.

- Als intern begeleider, opleider in de school of startersbegeleider kun je ADAPT gebruiken om (startende, maar ook meer ervaren) leerkrachten te begeleiden.

ADAPT voor onderzoeksdoeleinden

Wil je het ADAPT-instrument inzetten voor onderzoeksdoeleinden? Bijvoorbeeld om onderzoeksmatig de beginsituatie in kaart te brengen of om vast te stellen of een interventie invloed heeft gehad op de mate van differentiatie? Voor betrouwbare metingen raden we aan om in dat geval per leerkracht minimaal twee lessen (binnen één vakgebied) en interviews te laten scoren door minimaal twee getrainde observatoren.

Als je onderzoek wilt doen met of naar ADAPT denken we graag met je mee en delen, als je dat wilt, je resultaten ook op onze website. Neem dus vooral contact met ons op!

5.2 Ontwikkelpunten en vervolgacties bepalen

Door ADAPT te gebruiken, krijg je zicht op waar jij (of je collega) staat. Je brengt sterke en minder sterke punten in kaart en bepaalt waaraan je wilt werken. Deze ontwikkelpunten kies je op basis van je prioriteiten en wat er bij jou, je school en je leerlingen past. Je stelt hier doelen voor en bepaalt welke vervolgacties nodig zijn om deze doelen te behalen. Vervolgens monitor je hoe de implementatie verloopt en achteraf evalueer je of je doelen hebt behaald.

Ontwikkelpunten en doelen

Je scores op de indicatoren, in combinatie met de motivatie voor elk van deze scores, kun je beschouwen als een vorm van feedback. Als je een goed beeld hebt van waar je staat, en weet wat je belangrijk vindt, kun je bepalen waar jouw ontwikkelpunten liggen en waaraan je wilt gaan werken. Dit kun je individueel doen, maar vooral ook samen met de observator die je feedback heeft gegeven. Het is hierbij belangrijk om te *prioriteren*. Het is niet haalbaar om iedere les op alle indicatoren een score 4 te scoren; bepaal daarom voor jezelf – of met elkaar als team – wat jij, in deze situatie, belangrijk vindt om mee aan de slag te gaan.

Tip! Geef voorafgaand aan een observatie aan op welke specifieke indicatoren, principes of aspecten je feedback wilt krijgen. Zo kan de observator gericht en meer gedetailleerd op voor jou relevante aspecten letten.

Hoewel de indicatoren binnen en over fases heen veel met elkaar samenhangen, is het aan te raden om je bij het formuleren van ontwikkelpunten te focussen op een deel van de indicatoren. Stel doelen in je zone van naaste ontwikkeling – ze moeten wel bereikbaar zijn en niet zorgen voor ‘blinde paniek’. Probeer dus niet te veel doelen tegelijk te stellen, en wees ook realistisch in de ambities die je voor jezelf hebt – je kunt immers niet ‘alles tegelijk’ verbeteren. Door te zorgen voor samenhang binnen je prioriteiten en doelen werk je in samenhang aan (een deel van) je differentiatievaardigheden. Je kunt hierbij denken aan het verbeteren van je handelen met betrekking tot een individuele indicator, een thematisch cluster van indicatoren (bijvoorbeeld: ‘ik wil mijn differentiatie voor de intensieve groep beter vormgeven’ – indicatoren 1.5, 2.2, 2.4, 3.5) of op basis van een specifiek differentiatieprincipe (‘ik wil beter monitoren’ – indicatoren 1.1, 1.2, 1.4, 2.2, 3.2, 3.4, 3.8 en 4.1).

Voor een compleet beeld is het aan te raden inzichten uit verschillende informatiebronnen te combineren. Naast het perspectief van jezelf, in de vorm van self-assessment, en het perspectief van een ander, door ADAPT te laten scoren, kun je ook je leerlingen vragen om feedback op de mate van differentiatie. Voor leerlingen uit groep 6 t/m 8 hebben we de vragenlijst *Differentiated Instruction from Students’ Perspective* ontwikkeld. Zie bijlage 1 voor meer informatie.

Vervolgacties bepalen, monitoren en evalueren

Het krijgen van feedback en bepalen van ontwikkelpunten betekent (helaas) niet automatisch dat dit ook daadwerkelijk leidt tot verbeteringen.¹³ Ook met het stellen van doelen ben je er nog niet. Het is vooral belangrijk om te bepalen *hoe* je die doelen gaat bereiken. Door systematisch en cyclisch te werk te gaan, is de kans op verbetering het grootst. We adviseren daarom om een ‘ontwikkelplan’ op te stellen – waarin je aangeeft wat je doelen zijn, hoe je daar aan gaat werken, op welke manier je je voortgang zult monitoren, en wanneer en hoe je gaat evalueren of je je doel(en) hebt behaald. Voor het bepalen van deze vervolgacties geven de uitgewerkte scorebeschrijvingen je een concreet beeld van ‘de volgende stap’. Als je hebt bepaald aan welke aspecten je wilt gaan werken, kun je daarom per gerelateerde indicator de beschrijving van je huidige score en de beschrijving van de volgende score bestuderen. Wat vraagt het van jou om deze stap te maken? Kun je dit zelf, of heb je hier specifieke hulp of ondersteuning bij nodig? En hoe zorg je dat je deze verbeterde aanpak systematisch in je werkwijze opneemt?

5.3 Inzet op schoolniveau

Het is aan te raden om niet alleen individueel, maar juist ook op schoolniveau aan de slag te gaan met het versterken van differentiatie. In het boek *Differentiëren in 5, 4, 3...* is hoofdstuk 6 gewijd aan manieren waarop je dit kunt faciliteren en stimuleren, hoe je de complexiteitsfactoren op schoolniveau kunt beïnvloeden, en hoe de vijf principes voor differentiatie ook van toepassing zijn op je teamleden. In deze ADAPT-handleiding bespreken we daarom alleen de manieren waarop je de inzet van ADAPT in je school kunt ondersteunen.

Om als team op een constructieve wijze te kunnen werken aan het versterken van differentiatie, is het belangrijk eerst een gezamenlijke visie op differentiëren te ontwikkelen: wat vinden jullie belangrijk, hoe gaan jullie – op basis van deze visie – om met verschillen tussen leerlingen? Daarnaast is het voor de inzet van een instrument als ADAPT nodig om een gezamenlijk kader te ontwikkelen. De indicatoren en scorebeschrijvingen zijn zó ontwikkeld dat uit onderzoek bleek dat de scores van getrainde observatoren zeer sterk overeenkomen. Door de (online) ADAPT-training te volgen, zorg je ervoor dat je hetzelfde kijkkader ontwikkelt als andere gecertificeerde ADAPT-observatoren. Om te waarborgen dat jullie als team op dezelfde manier naar situaties kijken, is het aan te bevelen deze training samen te volgen. Zo zorg je ervoor dat jullie de informatie uit het instrument op dezelfde manier interpreteren en gebruiken. Door met elkaar de indicatoren te bestuderen, naar fragmenten te kijken en jullie scores en motivatie hiervoor te bespreken ontwikkel je als team een gemeenschappelijke taal om over differentiatie te praten, en gebruik je dezelfde bril om hiernaar te kijken. Aanvullend op de beschikbare les- en interviewfragmenten in de online omgeving raden we je aan ook (indien mogelijk: samen) bij elkaar te observeren en te oefenen met het afnemen van een interview.

Leerkrachten moeten zich veilig genoeg voelen om elkaars lessen (live of vanuit een video-opname) te observeren en feedback te geven en te ontvangen; daarvoor is een professionele cultuur essentieel.¹⁴ Hoewel veel scholen de ambitie of wens hebben om deze vorm van collegiale consultatie in te zetten, zijn hier in de praktijk vaak belemmeringen. De nadruk ligt vaak op de praktische kant: hoe organiseren we dit? Maar daarnaast kan het best spannend zijn wanneer een collega mee komt kijken in jouw les, en is het lang niet altijd vanzelfsprekend om elkaar feedback te geven. We raden aan dergelijke collegiale consultatie systematisch te faciliteren door dit bijvoorbeeld op te nemen in de jaarplanning. Hiermee zorg je ervoor dat dit geen incidentele activiteit wordt, maar onderdeel van jullie professionele routines. Om de drempel voor collega's te verlagen kan het inzetten van ADAPT voor het leren van elkaars *sterke kanten* een eerste stap zijn. Vraag leerkrachten bijvoorbeeld op welke indicatoren zij hun eigen handelen als sterk beoordelen, en laat degenen met deze *good practices* observeren en interviewen door collega's die aangeven met deze aspecten meer moeite te hebben.

Hoewel ADAPT in principe bruikbaar zou moeten zijn in allerlei verschillende contexten, is het denkbaar dat bepaalde indicatoren minder aansluiten op jullie schoolspecifieke visie op (aspecten van) differentiatie. Zorg er dan voor dat je met elkaar vastlegt hoe je hiermee omgaat: scoor je deze indicatoren bijvoorbeeld niet? Of hanteer je andere, eigen beschrijvingen? Spreek dit duidelijk af, zodat hier geen verwarring over ontstaat.

Let wel op: de indicatoren zijn gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek en uitvoerig getest in de praktijk. Door aanpassingen te doen, kan de kwaliteit van het instrument verminderen. Maak daarom alleen aanpassingen als dit echt nodig is.

¹³ Helms-Lorenz & Visscher, 2022.

¹⁴ Idem.

6

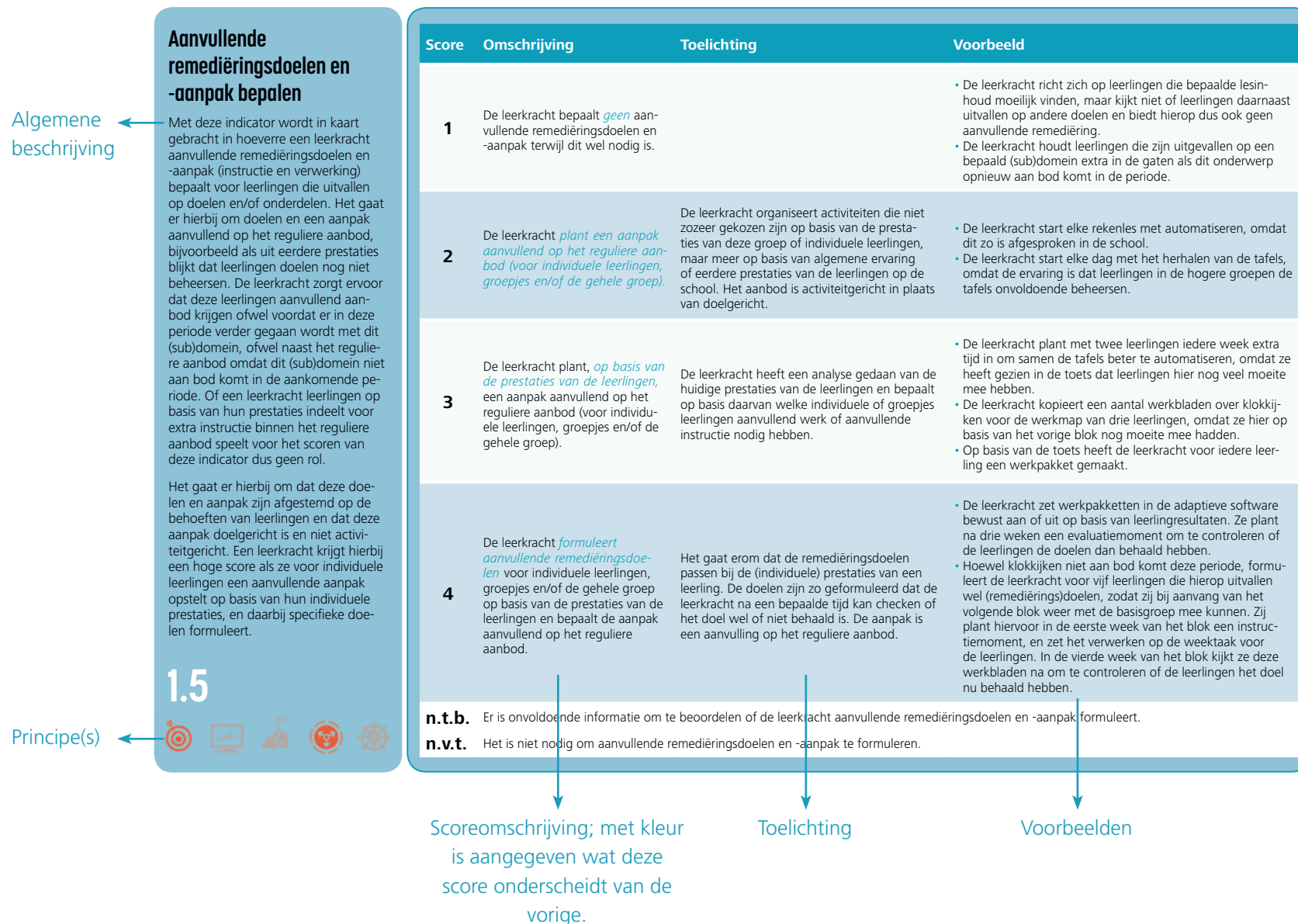
Indicatoren, interviewleidraad en scoreformulier

In dit hoofdstuk vind je het ADAPT-instrument om te gebruiken in de praktijk. Houd dit hoofdstuk dus altijd bij de hand als je gaat observeren en scoren. Het hoofdstuk begint met de 23 indicatoren, gepresenteerd onder de vier chronologische fasen: periode- en blokvoorbereiding, lesvoorbereiding, lesuitvoering en evaluatie. Daarna vind je de interviewleidraad en tot slot het formulier waarop je scores en toelichtingen kunt noteren. Je kunt natuurlijk ook de digitale versie downloaden en uitprinten; deze vind je op www.uitgeverijpica.nl.

6.1 Indicatoren

Hierna vind je de ADAPT-indicatoren, geordend per fase. Alle indicatoren worden gescoord op een 4-puntsschaal. Bij elke indicator vind je een algemene beschrijving. Daarnaast is met icoontjes aangegeven welk(e) principe(s) op de indicator van toepassing is/zijn.

Bij elke score wordt een omschrijving gegeven: wat voor vaardigheden en/of gedrag horen bij deze score? Vaak zit er een opbouw in de scores: een leerkracht die een score 3 krijgt, laat nog iets extra zien ten opzichte van een leerkracht die een score 2 krijgt. De informatie die de hogere score onderscheidt van de lagere score is cursief en in kleur weergegeven. Indien nodig wordt een toelichting gegeven bij de score-informatie. Bij iedere score vind je daarnaast ter illustratie voorbeelden uit de praktijk.



Figuur 6.1 Voorbeeld van een indicator

periode- en blokvoorbereiding

De eerste fase in het proces van differentiatie is de periode- en blokvoorbereiding. De leerkracht bereidt een periode van meerdere lessen (bijvoorbeeld een week, blok of lesperiode) voor. In deze periode- en blokvoorbereiding analyseert de leerkracht de doelen in samenhang en bepaalt ze wat op welk(e) moment(en) wordt aangeboden en getoetst. Daarnaast brengt ze de beginsituatie en onderwijsbehoeften van de leerlingen in kaart. In hoeverre een leerkracht tijdens de periode- en blokvoorbereiding resultaten analyseert, doelen stelt, zicht heeft op aanbod en onderwijsbehoeften en een passende instructiemethode bepaalt, wordt gemeten met de volgende indicatoren:

- 1.1 Leerlingprestaties evalueren
- 1.2 Zicht hebben op onderwijsbehoeften
- 1.3 Zicht hebben op aanbod
- 1.4 Ondersteuningsbehoeften voorspellen
- 1.5 Aanvullende remediëringdoelen en -aanpak bepalen
- 1.6 Aanvullende verrijksdoelen formuleren en passend aanbod samenstellen
- 1.7 Instructiemomenten voor groepen leerlingen organiseren
- 1.8 Leerlingen betrekken bij de doelen en de aanpak

Leerlingprestaties evalueren

Met deze indicator wordt gescoord in hoeverre de leerkracht leerlingprestaties en -vorderingen van de voorgaande periode evalueert. Leerlingprestaties kunnen verkregen worden aan de hand van verschillende bronnen, zoals observaties, dagelijks werk (op papier of digitaal) en toetsscores. Toetsscores kunnen verkregen zijn met verschillende soorten toetsen in bijvoorbeeld het leerlingvolgsysteem of de (digitale) methode. Een hoge score op deze indicator houdt in dat de leerkracht de scores van individuele leerlingen ook relateert aan inhoudelijke doelen en nagaat hoe het komt dat de doelen niet, deels of wel behaald zijn. De leerkracht gebruikt daarvoor meerdere informatiebronnen.

1.1



Score	Omschrijving	Toelichting	Voorbeeld
1	De leerkracht: • bekijkt de leerlingprestaties <i>niet</i> .		- De leerkracht heeft geen tijd genomen voor een evaluatie van de leerlingprestaties. - De leerkracht bekijkt de leerlingprestaties van het vorige jaar bewust niet om zelf een beeld te kunnen vormen van de leerlingen.
2	De leerkracht: • <i>bekijkt de leerlingprestaties</i> .	De leerlingprestaties en/of de daaruit voortkomende niveaus worden geconstateerd ter kennisgeving. De leerkracht bekijkt in grote lijnen of dit naar verwachting is.	- De leerkracht heeft de scores bekeken, maar heeft geen overzicht per domein waar de leerlingen op uitvallen. - De leerkracht scrolt door de leerlingprestaties van de afgelopen periode op het dashboard van de adaptieve software.
3	De leerkracht: • bekijkt de <i>individuele</i> leerlingprestaties; • <i>relateert de scores aan de inhoudelijke doelen en bepaalt op basis hiervan of de doelen ook inhoudelijk niet, deels, of wel zijn behaald</i> .	De leerkracht weet op basis van de toets(en) welke leerlingen een bepaald doel niet behaald hebben in de vorige periode.	- De leerkracht bekijkt per (sub)domein hoeveel fouten een leerling gemaakt heeft. - De leerkracht bestudeert op het dashboard welke individuele doelen leerlingen wel en niet behaald hebben.
4	De leerkracht: • bekijkt de individuele leerlingprestaties; • relateert de scores aan de inhoudelijke doelen en bepaalt op basis hiervan of de doelen ook inhoudelijk niet, deels of wel zijn behaald; • <i>gaat na waarom de doelen niet, deels of wel zijn behaald. De leerkracht doet dit door verschillende informatiebronnen te combineren</i> .	De leerkracht zoekt naar een verklaring voor het wel of niet behalen van inhoudelijke doelen. De leerkracht onderzoekt waar de hiaten zitten bij de leerling(en). Verschillende informatiebronnen kunnen zijn: leerlingwerk, diagnostisch gesprek, andere toetsen, dashboard van adaptieve software.	- De leerkracht bekijkt het leerlingwerk om te achterhalen waarom leerlingen de doelen uit een vorige periode niet behaald hebben bij de toets. - De leerkracht bekijkt in het dashboard van adaptieve software op welke leerdoelen een individuele leerling uitvalt en bekijkt ook de uitwerkingen op een kladblok om te achterhalen waarom een leerling uitvalt.
n.t.b. Er is onvoldoende informatie om te bepalen of de leerkracht de leerlingprestaties evalueert.			

Zicht hebben op onderwijsbehoeften

Deze indicator meet in hoeverre de leerkracht zicht heeft op de algemene (pedagogische) en vakspecifieke onderwijsbehoeften van leerlingen. Dit beeld kan op diverse manieren verkregen zijn, bijvoorbeeld door het observeren van leerlingen tijdens de les of door een diagnostisch gesprek te voeren met leerlingen.

Algemene onderwijsbehoeften zijn vaak vakoverstijgend en hebben vaak betrekking op het algemene leerproces en/of de sociaal-emotionele behoeften van een leerling. Een leerling met een korte concentratieboog kan bijvoorbeeld extra behoefte hebben aan aanmoediging.

Vakspecifieke onderwijsbehoeften hebben betrekking op behoeften van leerlingen bij een specifiek vak. Het gaat hierbij om de instructie en begeleiding die een leerling nodig heeft om (bepaalde) doelen van dit vak te behalen. Een leerling kan bijvoorbeeld behoefte hebben aan concreet materiaal, terwijl de rest van de klas daar niet meer mee werkt.

Er wordt een hoge score aan deze indicator toegekend als de leerkracht zicht heeft op zowel de algemene als de vakspecifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen en deze informatie ook vastlegt.

1.2



Score	Omschrijving	Toelichting	Voorbeeld
1	De leerkracht heeft <i>geen</i> zicht op de onderwijsbehoeften van leerlingen.		De leerkracht wil de leerlingen aan het begin van het jaar graag zelf leren kennen, en maakt daarom geen gebruik van de inzichten van de leerkracht in het leerjaar daarvoor.
2	De leerkracht heeft zicht op de algemene (pedagogische) <i>of</i> de vakspecifieke behoeften van leerlingen.		- De leerkracht laat enkele leerlingen die de tafels nog niet hebben geautomatiseerd bij grotere vermenigvuldigingen met een tafelkaart werken, maar heeft geen zicht op pedagogische behoeften. - Er is een groepsplan aanwezig met de algemene pedagogische behoeften. Rekendidactische behoeften worden niet in kaart gebracht.
3	De leerkracht heeft zicht op de algemene (pedagogische) <i>en</i> de vakspecifieke behoeften van leerlingen. <i>Dit wordt deels of niet gedocumenteerd.</i>		- De leerkracht kan uitgebreid vertellen over beide onderwijsbehoeften, maar heeft dit niet gedocumenteerd. - De leerkracht heeft een groepsoverzicht waarin de algemene pedagogische behoeften staan, de rekendidactische behoeften heeft hij wel in kaart maar staan niet op papier.
4	De leerkracht heeft zicht op de algemene (pedagogische) en vakspecifieke behoeften van leerlingen. <i>Beide behoeften worden gedocumenteerd.</i>	De leerkracht legt dit beeld vast, zodat het inzichtelijk is voor anderen.	- De leerkracht heeft een groepsplan waarin naast sociaal-emotionele behoeften ook voor de kernvakken didactische onderwijsbehoeften omschreven zijn. - De leerkracht heeft een algemeen groeps-overzicht met algemene behoeften. In haar periodevoorbereiding brengt ze de specifieke rekendidactische behoeften van haar leerlingen in kaart en noteert deze in haar periodeplan.
n.t.b. Er is onvoldoende informatie om te bepalen of de leerkracht zicht heeft op de onderwijsbehoeften van leerlingen.			

Zicht hebben op aanbod

Met deze indicator wordt gemeten in hoeverre de leerkracht zich verdiept in de doelen en leerinhoud(en) voordat zij begint aan een nieuwe periode van meerdere lessen (bijvoorbeeld een blok of lesperiode). Leerkrachten die de doelen voor de aankomende periode relateren aan eerdere en latere doelen in de leerlijn, scoren hoog op deze indicator. Deze indicator is alleen gericht op het aanbod; of leerlingen bijvoorbeeld moeite zullen hebben met bepaalde doelen wordt hier niet meegenomen.

1.3



Score	Omschrijving	Toelichting	Voorbeeld
1	De leerkracht: • bekijkt de leerinhoud <i>niet</i> voordat ze begint aan een periode.		• De leerkracht kent de leerlijn door eigen ervaring en vertrouwt verder volledig op de digitale software.
2	De leerkracht: • <i>vormt zich een beeld</i> van wat er in de komende periode aan bod komt.		• De leerkracht bekijkt de doelen voor het komende blok. De voorgestelde aanpak bekijkt ze tijdens de lesvoorbereiding.
3	De leerkracht: • vormt zich een beeld van wat er in de komende periode aan bod komt <i>en hoe de leerlingen zich deze doelen eigen gaan maken</i> .	Het gaat er hier om dat de leerkracht niet alleen de doelen in deze periode inzichtelijk heeft, maar ook een globale indruk krijgt van de manier waarop deze doelen worden aangeboden.	• De leerkracht bestudeert de doelen voor het komende blok, en bekijkt de voorgestelde instructie en verwerking in de methodehandleiding.
4	De leerkracht: • vormt zich een beeld van wat er in de komende periode aan bod komt en hoe de leerlingen zich deze doelen eigen gaan maken; • <i>kijkt naar de samenhang tussen de doelen die aan bod komen en gerelateerde doelen die eerder en later in de leerlijn voorkomen</i> .	Het gaat erom dat de leerkracht weet welke doelen eerst behaald moeten zijn in eerdere periodes of in de komende periode, voordat aan vervolgoelen gewerkt kan worden in de komende periode.	• De leerkracht maakt een doelenoverzicht voor het aankomende blok en geeft hierin aan welke lesdoelen bij elkaar horen.
n.t.b. Er is onvoldoende informatie om te bepalen of de leerkracht het aanbod bekijkt voorafgaand aan de periode.			

Ondersteunings- behoeften voorspellen

Met deze indicator wordt gemeten in hoeverre de leerkracht voorspelt in welke mate leerlingen behoefte hebben aan ondersteuning in de komende periode, door naar de leerlingprestaties, de onderwijsbehoeften en het geplande aanbod te kijken. De leerkracht kan dit doen door uit te gaan van de prestaties en onderwijsbehoeften van leerlingen (instructiegroepen samenstellen) of door vanuit de doelen te redeneren (voor elk doel aan te geven welke leerlingen hier vermoedelijk meer of minder moeite mee zullen hebben). Voor een hoge score op deze indicator baseert een leerkracht zich hierbij op meerdere typen bronnen.

1.4



Score	Omschrijving	Toelichting	Voorbeeld
1	De leerkracht voorspelt <i>niet</i> in welke mate leerlingen behoefte hebben aan ondersteuning in de komende periode.		
2	De leerkracht voorspelt <i>op basis van één of meerdere bronnen in welke mate zij verwacht dat leerlingen in het algemeen behoefte hebben aan ondersteuning in de komende periode.</i>	De leerkracht stelt bijvoorbeeld op basis van toetsscores instructiegroepen samen.	- De leerkracht heeft voor de eerste periode in het nieuwe schooljaar vier instructiegroepen samengesteld op basis van de prestaties op de LOVS Eindtoets van vorig jaar. - De leerkracht gebruikt voor het indelen van drie instructiegroepen een combinatie van prestaties op LOVS-toetsen (I-V) en methodegebondentoetsen (<60 %, 60-80%, >80%).
3	De leerkracht voorspelt <i>op basis van één (type) bron</i> in welke mate ze verwacht dat leerlingen behoefte hebben aan ondersteuning in de komende periode. <i>Ze doet dit per domein of per les in de komende periode.</i>	De inhoud van de komende periode wordt als uitgangspunt genomen; vanuit hier gaat de leerkracht kijken welke leerlingen moeite hebben of juist al heel goed zijn in de onderwerpen die aan bod komen.	- De leerkracht schrijft op basis van de categorieënanalyse van het LOVS per domein dat in de periode aan bod komt welke leerlingen nog moeite hebben met specifieke domeinen en welke leerlingen de doelen al bereikt hebben of (waarschijnlijk) makkelijk zullen gaan bereiken. - De leerkracht bepaalt aan welke doelen ze de komende periode gaat werken. Per doel checkt ze in de methodetoetsen van de vorige blokken welke leerlingen hierop uitvielen.
4	De leerkracht voorspelt <i>op basis van meerdere (typen) bronnen</i> in welke mate zij verwacht dat leerlingen behoefte hebben aan ondersteuning. Ze doet dit per domein of per les in de komende periode.	Meerdere typen bronnen betekent dat de leerkracht verschillende toetsen (gestandaardiseerde toetsen, methodegebonden toetsen, schaduwtoetsen of pre-toetsen) en/of andere informatiebronnen (dagelijks werk, observaties, gesprekken met leerlingen) met elkaar combineert voor een zo volledig mogelijk beeld.	- De leerkracht deelt de leerlingen in grote lijnen in drie instructiegroepen in op basis van een combinatie van prestaties op LOVS-toetsen (I-V) en methodegebonden toetsen (<60 %, 60-80%, >80%). Daarnaast bekijkt ze de scores op de schaduwtoets om in kaart te brengen welke leerlingen met specifieke doelen in de komende periode waarschijnlijk problemen hebben en wie op bepaalde doelen juist hoger scoren dan op basis van hun vermoedelijke instructiegroep. - In de periodevoorbereiding gebruikt de leerkracht de schaduwtoets en de voorgaande toets om de leerlingen per doel te clusteren. Deze clustering gebruikt ze als suggestie wanneer zij met de leerlingen bespreekt voor welke doelen ze in de komende periode meer of minder instructie verwachten nodig te hebben.
n.t.b.	Er is onvoldoende informatie beschikbaar om te bepalen of de leerkracht voorspelt in welke mate ze verwacht dat leerlingen behoefte hebben aan ondersteuning in de komende periode.		

Aanvullende remediërsdoelen en -aanpak bepalen

Met deze indicator wordt in kaart gebracht in hoeverre een leerkracht aanvullende remediërsdoelen en -aanpak (instructie en verwerking) bepaalt voor leerlingen die uitvallen op doelen en/of onderdelen. Het gaat er hierbij om doelen en een aanpak aanvullend op het reguliere aanbod, bijvoorbeeld als uit eerdere prestaties blijkt dat leerlingen doelen nog niet beheersen. De leerkracht zorgt ervoor dat deze leerlingen aanvullend aanbod krijgen ofwel voordat er in deze periode verder gegaan wordt met dit (sub)domein, ofwel naast het reguliere aanbod omdat dit (sub)domein niet aan bod komt in de aankomende periode. Of een leerkracht leerlingen op basis van hun prestaties indeelt voor extra instructie binnen het reguliere aanbod speelt voor het scoren van deze indicator dus geen rol.

Het gaat er hierbij om dat deze doelen en aanpak zijn afgestemd op de behoeften van leerlingen en dat deze aanpak doelgericht is en niet activiteitgericht. Een leerkracht krijgt hierbij een hoge score als ze voor individuele leerlingen een aanvullende aanpak opstelt op basis van hun individuele prestaties, en daarbij specifieke doelen formuleert.

1.5



Score	Omschrijving	Toelichting	Voorbeeld
1	De leerkracht bepaalt <i>geen</i> aanvullende remediërsdoelen en -aanpak terwijl dit wel nodig is.		- De leerkracht richt zich op leerlingen die bepaalde lesinhoud moeilijk vinden, maar kijkt niet of leerlingen daarnaast uitvallen op andere doelen en biedt hierop dus ook geen aanvullende remediëring. - De leerkracht houdt leerlingen die zijn uitgevallen op een bepaald (sub)domein extra in de gaten als dit onderwerp opnieuw aan bod komt in de periode.
2	De leerkracht <i>plant een aanpak aanvullend op het reguliere aanbod (voor individuele leerlingen, groepjes en/of de gehele groep).</i>	De leerkracht organiseert activiteiten die niet zozeer gekozen zijn op basis van de prestaties van deze groep of individuele leerlingen, maar meer op basis van algemene ervaring of eerdere prestaties van de leerlingen op de school. Het aanbod is activiteitgericht in plaats van doelgericht.	- De leerkracht start elke rekenles met automatiseren, omdat dit zo is afgesproken in de school. - De leerkracht start elke dag met het herhalen van de tafels, omdat de ervaring is dat leerlingen in de hogere groepen de tafels onvoldoende beheersen.
3	De leerkracht plant, <i>op basis van de prestaties van de leerlingen,</i> een aanpak aanvullend op het reguliere aanbod (voor individuele leerlingen, groepjes en/of de gehele groep).	De leerkracht heeft een analyse gedaan van de huidige prestaties van de leerlingen en bepaalt op basis daarvan welke individuele of groepjes leerlingen aanvullend werk of aanvullende instructie nodig hebben.	- De leerkracht plant met twee leerlingen iedere week extra tijd in om samen de tafels beter te automatiseren, omdat ze heeft gezien in de toets dat leerlingen hier nog veel moeite mee hebben. - De leerkracht kopieert een aantal werkbladen over klokkijken voor de werkmapp van drie leerlingen, omdat ze hier op basis van het vorige blok nog moeite mee hadden. - Op basis van de toets heeft de leerkracht voor iedere leerling een werkpakket gemaakt.
4	De leerkracht <i>formuleert aanvullende remediërsdoelen</i> voor individuele leerlingen, groepjes en/of de gehele groep op basis van de prestaties van de leerlingen en bepaalt de aanpak aanvullend op het reguliere aanbod.	Het gaat erom dat de remediërsdoelen passen bij de (individuele) prestaties van een leerling. De doelen zijn zo geformuleerd dat de leerkracht na een bepaalde tijd kan checken of het doel wel of niet behaald is. De aanpak is een aanvulling op het reguliere aanbod.	- De leerkracht zet werkpakketten in de adaptieve software bewust aan of uit op basis van leerlingresultaten. Ze plant na drie weken een evaluatiemoment om te controleren of de leerlingen de doelen dan behaald hebben. - Hoewel klokkijken niet aan bod komt deze periode, formuleert de leerkracht voor vijf leerlingen die hierop uitvallen wel (remediërs)doelen, zodat zij bij aanvang van het volgende blok weer met de basisgroep mee kunnen. Zij plant hiervoor in de eerste week van het blok een instructiemoment, en zet het verwerken op de weektaak voor de leerlingen. In de vierde week van het blok kijkt ze deze werkbladen na om te controleren of de leerlingen het doel nu behaald hebben.
n.t.b.	Er is onvoldoende informatie om te beoordelen of de leerkracht aanvullende remediërsdoelen en -aanpak formuleert.		
n.v.t.	Het is niet nodig om aanvullende remediërsdoelen en -aanpak te formuleren.		

Aanvullende verrijksdoelen formuleren en passend aanbod samenstellen

Met deze indicator wordt in kaart gebracht in hoeverre een leerkracht aanvullende verrijksdoelen en aanpak (instructie en verwerking) bepaalt voor leerlingen die hoog scoren op doelen en/of onderdelen en die onvoldoende worden uitgedaagd binnen het reguliere uitdagende aanbod (zoals bijvoorbeeld de plusopgaven in de methode). Het gaat er hierbij om dat deze doelen en aanpak doelgericht zijn en niet activiteitgericht.

Een leerkracht krijgt een hoge score op deze indicator als het aanbod voor sterke leerlingen bij dit vak beredeneerd is samengesteld. Hierbij staat centraal wat de leerlingen gaan leren: de leerkracht gaat uit van de doelen of domeinen waaraan de leerlingen gaan werken.

In de praktijk blijkt dat de verantwoordelijkheid voor instructie aan de verrijksgroep niet altijd bij de groepsleerkracht ligt. Het is voor een hoge score op deze indicator echter wel noodzakelijk dat de leerkracht zich inhoudelijk verdiept in het aanbod voor deze leerlingen.

1.6



Score	Omschrijving	Toelichting	Voorbeeld
1	De leerkracht stelt <i>geen</i> uitdagend (verbredend of verdiepend) aanbod samen naast de eventuele verrijking binnen de methode, terwijl dit wel nodig is.	Standaard verrijksopdrachten in de methode zijn geen onderdeel van het aanvullende uitdagende aanbod.	De afspraak is dat leerlingen die klaar zijn met de basis-instructie en de verrijksverwerking aan hun weektaak werken. Hier staan geen specifieke uitdagende rekentaken op.
2	De leerkracht <i>stelt een uitdagend aanbod samen, of hier zijn schoolafspraken over gemaakt. De leerkracht heeft weinig tot geen zicht op de inhoud van dit uitdagende aanbod.</i>	Er is een algemeen aanbod voor de verrijksgroep. Dit aanbod is niet zozeer gekozen op basis van de leerlingen in de verrijksgroep.	- Alle sterke rekenaars werken met een aanvullende plusmethode en volgen het routeboekje dat bij de methode hoort. De remedial teacher geeft een keer per week instructie aan deze leerlingen en de leerkracht verdiept zich hier verder niet in. - Voor leerlingen die extra uitdaging nodig hebben legt de leerkracht kopieën uit een aanvullende plusmethode klaar. De leerkracht kopieert elke dag de volgende pagina's uit deze methode, zonder te kijken of dit past bij de leerlingen of het reguliere aanbod en een andere les uit deze plusmethode beter zou aansluiten.
3	De leerkracht stelt een uitdagend aanbod samen, of hier zijn schoolafspraken over gemaakt. <i>De leerkracht verdiept zich in dit aanbod.</i>	Als er gewerkt wordt met een bepaalde verrijksmethode, dan is het belangrijk dat de leerkracht kennis heeft van de inhoud en de doelen van dit verrijksaanbod.	- De schoolafpraak is dat leerlingen in de verrijksgroep met uitdagend plusmateriaal werken. De leerkracht verdiept zich in dit materiaal zodat zij deze leerlingen ook daadwerkelijk verder kan helpen. - Voor de sterke rekenaars heeft de school wiskundeboeken aangeschaft. De leerkracht maakt elke periode zelf ook uit elk hoofdstuk een aantal opgaven om zijn eigen kennis weer op te frissen en de leerlingen zo verder te kunnen helpen.
4	De leerkracht stelt een <i>beredeneerd</i> uitdagend aanbod samen voor individuele of groepjes leerlingen. <i>De doelen of -domeinen zijn hierbij het uitgangspunt.</i>	Niet het aanbod staat centraal, maar de doelen of domeinen waar de leerlingen in de verrijksgroep aan gaan werken. Bij deze doelen wordt een aanbod gezocht. Ook hiervoor geldt: wanneer een ander dan de groepsleerkracht dit aanbod samenstelt, blijft het zaak dat de leerkracht zich hier inhoudelijk in verdiept.	- De leerkracht zet in het werkpakket in de adaptieve software extra uitdagende doelen klaar voor leerlingen op basis van een leerlinggesprek waarin ze met hen bespreekt op welke vlakken zij zich verder willen ontwikkelen. - De leerkracht formuleert aanvullende doelen voor leerlingen die hoog scoren en zoekt daarbij passend materiaal in bijvoorbeeld een aanvullende plusmethode. - Voor de sterkere rekenaars zijn wiskundeboeken op school. De leerkracht selecteert voor dit blok een hoofdstuk over statistiek omdat de leerlingen in hun wereldoriëntatieproject een enquête leren maken en ze deze leerlingen wil uitdagen hun onderzoeksgegevens verder uit te werken.
n.t.b.	Er is onvoldoende informatie om te beoordelen of de leerkracht een uitdagend aanbod samenstelt.		
n.v.t.	Het is niet nodig om een uitdagend aanbod samen te stellen.		

Instructiemomenten voor groepen leerlingen organiseren

Met deze indicator wordt gemeten in hoeverre de leerkracht instructiemomenten organiseert voor de verschillende groepen leerlingen op hun eigen niveau. Deze instructiemomenten kunnen worden vastgesteld tijdens de periode- en blokvoorbereiding, maar de leerkracht kan deze momenten ook per week organiseren. Een leerkracht krijgt een hoge score als ze dit doet voor alle groepen leerlingen in de klas en daarbij zowel aandacht heeft voor de instructies gericht op de basisdoelen (basisinstructie en extra instructie) als aanvullende instructie gericht op remediëring en verdieping of verbreding.

1.7



Score	Omschrijving	Toelichting	Voorbeeld
1	De leerkracht: • organiseert <i>geen</i> (vaste) instructiemomenten voor de verschillende groepen leerlingen.	Met verschillende groepen leerlingen worden groepen leerlingen op basis van het niveau bedoeld (bijvoorbeeld een groep sterke rekenaars die behoefte hebben aan extra uitdaging) of op basis van specifieke prestaties (een groepje leerlingen dat uitvalt op een bepaald doel).	• De leerkracht bekijkt per les welke leerlingen instructie krijgen.
2	De leerkracht: • <i>organiseert instructie voor de gehele groep en extra instructie voor de intensieve groep.</i>	De instructie aan de gehele groep wordt al dan niet compact aangeboden voor sterke leerlingen.	• De leerkracht heeft een vaste lesopbouw met eerst klassikale instructie en vervolgens verlengde instructie aan een instructietafel.
3	De leerkracht: • organiseert instructie voor de gehele groep en extra instructie voor de intensieve groep; • <i>organiseert aanvullende instructie voor leerlingen die nog uitvallen op bepaalde lesdoelen die niet in het blok terugkomen of organiseert verrijkinsinstructie voor de verrijkingsgroep.</i>	Het gaat erom dat deze instructiemomenten gepland zijn en er aandacht is voor deze leerlingen. De leerkracht hoeft de instructie aan deze groepen niet zelf te geven.	• De leerkracht bekijkt welke leerlingen er nog uitvallen op bepaalde lesdoelen en plant instructiemomenten om met deze leerlingen aan die doelen te werken. • De leerkracht plant een vast instructiemoment in de week met sterke rekenaars om instructie te geven over het verrijkingswerk.
4	De leerkracht: • organiseert instructie voor de gehele groep en extra instructie voor de intensieve groep; • organiseert aanvullende instructie voor leerlingen die nog uitvallen op bepaalde lesdoelen die niet in het blok terugkomen <i>en</i> organiseert verrijkinsinstructie voor de verrijkingsgroep.		• De leerkracht kijkt welke leerlingen nog uitvallen op bepaalde lesdoelen en vraagt de remedial teacher om deze leerlingen extra instructie te geven. Leerlingen die erg goed scoren, krijgen eens per week extra instructie van de remedial teacher in de plusklas.
n.t.b. Er is onvoldoende informatie om te beoordelen of de leerkracht (vaste) instructiemomenten organiseert voor de verschillende groepen leerlingen.			

Leerlingen betrekken bij de doelen en de aanpak

Met deze indicator wordt gemeten of de leerkracht bij de periode- en blokvoorbereiding aandacht besteedt aan het betrekken van de leerlingen bij de doelen en de aanpak. Een leerkracht kan dit bijvoorbeeld doen door met leerlingen in gesprek te gaan over de doelen: welke doelen de leerling al behaald heeft of welke juist extra aandacht nodig hebben. Een leerkracht kan een leerling in een periode- of blokvoorbereiding betrekken bij de aanpak door hem bijvoorbeeld mee te laten denken over de planning, het wel of niet volgen van instructie, samenwerken, de hoeveelheid verwerking of het gebruik van bepaalde materialen. Een leerkracht scoort hoog op deze indicator als zij met (bijna) alle leerlingen de doelen en/of de aanpak voor de komende periode bepaalt.

1.8



Score	Omschrijving	Toelichting	Voorbeeld
1	De leerkracht betreft de leerlingen <i>niet</i> bij de doelen en de aanpak op periodeniveau.		De leerkracht betreft leerlingen niet aan het begin van de periode bij de doelen en aanpak, maar besteedt wel aandacht aan zelfregulatie aan het begin van een les of laat leerlingen tijdens een les bepalen wat ze nodig hebben om het lesdoel te behalen.
2	De leerkracht <i>deelt (een deel van) de doelen en/of aanpak voor de komende periode met de leerlingen, maar de leerlingen hebben hierin geen inspraak.</i>	De leerkracht bepaalt de doelen en/of aanpak voor de periode en deelt deze met de leerlingen.	- De doelen voor een periode hangen achter in de klas. - De leerlingen kunnen de doelen zelf zien in de adaptieve software.
3	De leerkracht <i>stimuleert zelfregulatie door met een aantal leerlingen (een deel van) de doelen en/of de aanpak voor de komende periode te bepalen.</i>	De leerkracht kan dit ook (deels) door de leerlingen zelf laten bepalen, maar zorgt ervoor dat zij er wel zicht op houdt.	- De leerkracht voert met een aantal leerlingen een leergesprek. - Een aantal leerlingen mag zelf doelen stellen voor het extra werkpakket. De leerkracht houdt er zicht op of ze passende doelen hebben geselecteerd.
4	De leerkracht stimuleert zelfregulatie door met <i>(bijna) alle leerlingen</i> (een deel van) de doelen en/of de aanpak voor de komende periode te bepalen.		- De leerkracht heeft aan het begin van een periode met alle leerlingen een leergesprek, waarin ze de doelen en de aanpak samen bespreken. - De doelen hangen achter in de klas en leerlingen kunnen zich inschrijven voor extra instructie (op basis van de schaduwtoets). De leerkracht houdt er zicht op of leerlingen die uitvallen op bepaalde onderdelen zich ook inschrijven.
n.t.b. Het is onduidelijk of de leerkracht de leerlingen betreft bij de doelen en/of aanpak op periodeniveau.			

lesvoorbereiding

De tweede fase in het proces van differentiatie is de lesvoorbereiding. De leerkracht bepaalt het lesdoel en brengt de onderwijsbehoeften met betrekking tot dit doel in kaart. Op basis daarvan bereidt de leerkracht instructie(s) voor om het geformuleerde lesdoel te behalen voor de samengestelde groep(en) leerlingen. In hoeverre leerkrachten de vaardigheden laten zien passend bij deze fase, wordt gemeten met de volgende indicatoren:

- 2.1 Lesdoel(en) bepalen
- 2.2 Instructiegroepen samenstellen
- 2.3 Instructie en verwerking voor de basisgroep voorbereiden
- 2.4 Instructie en verwerking voor de intensieve instructiegroep voorbereiden
- 2.5 Instructie en verwerking voor de verrijkingsgroep voorbereiden
- 2.6 Stimuleren van zelfregulatie voorbereiden

Lesdoel(en) bepalen

Met deze indicator wordt gemeten of de leerkracht het lesdoel bepaalt voor de gehele groep. Het gaat hierbij dus om doelen die voor alle leerlingen gelden. De leerkracht neemt de doelen uit de methode/software niet alleen ter kennisgeving aan, maar controleert of de doelen zo zijn geformuleerd dat duidelijk is wat de leerlingen gaan leren, en dus niet wat ze gaan doen (activiteit). Daarnaast kijkt zij of de doelen te begrijpen zijn voor leerlingen. Als dit niet het geval is, herformuleert de leerkracht de doelen. Voor een hoge score op deze indicator plaatst de leerkracht de doelen in de volledige leerlijn.

2.1



Score	Omschrijving	Toelichting	Voorbeeld
1	De leerkracht: • bepaalt voor aanvang van de les <i>niet</i> wat het doel van de les is.		• Terwijl een leerling de werkboeken uitdeelt, bekijkt de leerkracht wat het doel is van de les. • De leerkracht opent vlak voor aanvang van de rekenles het dashboard om te zien waar de les over gaat.
2	De leerkracht: • <i>vormt zich een beeld van het lesdoel.</i>	De leerkracht neemt de doelen ter kennisgeving aan.	• De leerkracht leest de lesdoelen van tevoren door.
3	De leerkracht: • vormt zich een beeld van het lesdoel; • <i>bekijkt het lesdoel kritisch en past het wanneer nodig aan.</i>	De leerkracht zorgt ervoor dat het lesdoel voldoet aan de volgende twee kenmerken: • Het doel beschrijft welke (nieuwe) leerstof er wordt aangeleerd: wat leerlingen gaan leren. Een goed doel beschrijft dus niet (alleen) waar de les over gaat (het onderwerp) en/of wat de leerlingen in de les gaan doen (activiteit). • Het doel is begrijpelijk voor de leerlingen.	• De leerkracht bekijkt het doel ('oppervlakte berekenen') in de adaptieve software en (her)formuleert het in een 'ik kan'-zin: 'Ik kan de oppervlakte van rechthoeken berekenen'.
4	De leerkracht: • vormt zich een beeld van het lesdoel; • bekijkt het lesdoel kritisch en past het wanneer nodig aan; • <i>heeft een beeld van de samenhang tussen het lesdoel en gerelateerde doelen die eerder en later in de leerlijn voorkomen.</i>		• De leerkracht heeft een concreet doel gesteld en weet dat dit doel eerder deze week door haar duo-collega voor het eerst behandeld is. • De leerkracht bepaalt dat het doel goed geformuleerd is en weet wat de leerlingen aan het eind van de les precies moeten kunnen. De leerkracht is zich ervan bewust dat de leerlingen dit doel aan het eind van het blok volledig moeten beheersen, als voorwaarde voor het volgende blok.
n.t.b. Er is onvoldoende informatie om te bepalen of de leerkracht van tevoren controleert wat het doel is van de les.			

Instructiegroepen samenstellen

Met deze indicator wordt gemeten in hoeverre de leerkracht instructiegroepen samenstelt voor deze les. Een leerkracht krijgt hierbij een hoge score als zij zoekt naar de meest efficiënte groepering voor dit lesdoel, waarbij ze tegemoet komt aan de behoeften van alle leerlingen. Het aantal instructiegroepen staat daarbij niet vast.

2.2



Score	Omschrijving	Toelichting	Voorbeeld
1	De leerkracht denkt <i>niet</i> na over het samenstellen van instructiegroepen.		De leerkracht geeft standaard instructie aan de hele groep en bekijkt daarna welke leerlingen vragen hebben.
2	De leerkracht <i>gebruikt de instructiegroepen die ze eerder gemaakt heeft of die door de software gemaakt worden, zonder hier verder bij stil te staan.</i>	Eerder gemaakte instructiegroepen staan bijvoorbeeld in een periodevoorbereiding of een groepsplan.	In de lesvoorbereiding kijkt de leerkracht niet naar de samenstelling van instructiegroepen, omdat de adaptieve software tijdens de les verlengde instructiegroepen voorstelt.
3	De leerkracht <i>kijkt kritisch naar de behoeften van een deel van de leerlingen ten aanzien van dit lesdoel, en stelt op basis daarvan (een niet-vaststaand aantal) instructiegroepen samen.</i>	Hierbij kan de leerkracht afwijken van het gebruikelijke aantal instructiegroepen uit de periodevoorbereiding of schoolafspraken, maar dit hoeft niet.	- De leerkracht bepaalt dat voor dit lesdoel de drie instructiegroepen uit het groepsplan inderdaad het juiste aantal is. Daarnaast had ze in de periodevoorbereiding al genoteerd dat twee leerlingen die normaal gesproken in de basisgroep zitten bij deze les waarschijnlijk verlengde instructie nodig zullen hebben. Op basis van de afgelopen twee lessen lijkt dat haar inderdaad een realistische inschatting, dus ook dit laat ze zo staan. - De leerkracht bepaalt welke leerlingen het lesdoel al hebben gehaald en dus de klassikale instructie mogen overslaan. Ze kijkt niet ook nog naar welke leerlingen verlengde instructie nodig hebben, maar gebruikt de verlengde instructiegroep uit het groepsplan.
4	De leerkracht kijkt kritisch naar de behoeften van <i>alle leerlingen</i> ten aanzien van dit lesdoel, en stelt op basis daarvan (een niet-vaststaand aantal) instructiegroepen samen.	Hierbij kan de leerkracht afwijken van het gebruikelijke aantal instructiegroepen uit de periodevoorbereiding of schoolafspraken, maar dit hoeft niet.	De leerkracht bepaalt dat voor dit lesdoel de drie instructiegroepen uit het groepsplan inderdaad het juiste aantal is, maar noteert ook dat twee leerlingen die normaal gesproken in de basisgroep zitten bij deze les waarschijnlijk verlengde instructie nodig zullen hebben. Daarnaast stelt ze vast dat een leerling die meestal verlengde instructie volgt dit doel al redelijk beheerst, en bepaalt ze dat hij tijdens de les mag kiezen of hij al direct zelfstandig aan het werk gaat.
n.t.b.	Er is onvoldoende informatie om te bepalen of de leerkracht nadenkt over het samenstellen van instructiegroepen in de lesvoorbereiding.		

Instructie en verwerking voor de basisgroep voorbereiden

Met deze indicator wordt gemeten in hoeverre de leerkracht de instructie en verwerking voor de basisgroep voorbereidt door kritisch te kijken naar de suggesties in de methode. Een leerkracht kan de voorgestelde instructie en verwerking aanpassen op basis van praktische overwegingen of op basis van de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Wanneer wordt gekozen voor het gebruik van bijvoorbeeld andere materialen bij de verwerking (pannenkoeken in plaats van breukenkaarten) moet hier een onderwijskundige of didactische reden achter zitten. Voor een hoge score op de indicator hoeft de leerkracht de instructie en verwerking niet per se aan te passen, het gaat erom dat zij de suggesties uit de methode afweegt: passen de suggesties bij de basisgroep. Hierbij is de instructie belangrijker dan de verwerking; vandaar dat voor een score 3 alleen het kijken naar de instructie genoeg is.

Deze indicator gaat niet over de aanvullende instructie en verwerking aan de intensieve groep of de verrijkgroep.

2.3



Score	Omschrijving	Toelichting	Voorbeeld
1	De leerkracht kijkt <i>niet</i> kritisch naar de suggesties van de methode voor de instructie en/of verwerking voor de basisgroep.		De leerkracht geeft de instructie zoals wordt voorgesteld in de adaptieve software of methodehandleiding, zonder verder te overwegen of dit passend is.
2	De leerkracht <i>kijkt kritisch naar de suggesties van de methode voor de instructie en/of de (hoeveelheid) verwerking voor de basisgroep. De leerkracht past dit aan waar nodig op basis van praktische overwegingen of om het leuker te maken.</i>	Het gaat hier nadrukkelijk om praktische overwegingen, zoals tijd, ruimte of beschikbare materialen. Ook kan het gaan om het leuker of aantrekkelijker maken van het onderwijs.	De leerkracht kiest ervoor dat alle leerlingen opdracht 3 moeten overslaan, omdat ze hierbij een spiegeltje nodig hebben en daar heeft ze er niet genoeg van.
3	De leerkracht kijkt kritisch naar de suggesties van de methode voor de instructie voor de basisgroep. De leerkracht past dit aan waar nodig <i>op basis van de onderwijsbehoeften van de leerlingen.</i>	Het gaat om het kritisch kijken naar de methode. Het kan best dat het niet nodig is om iets anders te doen dan dat de methode voorstelt.	De leerkracht besluit dat ze de instructie beter kan inkorten, omdat de leerlingen de stof bij een eerdere les over dit doel goed hebben opgepikt. Zij denkt niet na over het aanpassen van de verwerking bij deze les.
4	De leerkracht kijkt kritisch naar de suggesties van de methode voor de <i>instructie en de (hoeveelheid) verwerking</i> voor de basisgroep. De leerkracht past dit aan waar nodig op basis van de onderwijsbehoeften van de leerlingen.	Het gaat om het kritisch kijken naar de methode. Het kan best dat het niet nodig is om iets anders te doen dan dat de methode voorstelt.	- De leerkracht kort de instructie in, maar laat leerlingen wel bewust alle verwerkingsopdrachten maken. De leerlingen begrijpen de stof al wel, maar moeten nog inoefenen. - De leerkracht volgt de voorgestelde instructie uit de methodehandleiding, omdat ze vindt dat dit goed aansluit bij het niveau van de leerlingen. Ze schrapt hierbij de derde opgave, omdat deze niet aansluit bij het lesdoel. In plaats daarvan geeft ze een vervangende opdracht die wel aansluit.
n.t.b. Er is onvoldoende informatie om te bepalen of de leerkracht nadenkt over de instructie en verwerking voor de basisgroep.			

Instructie en verwerking voor de intensieve instructiegroep voorbereiden

Met deze indicator wordt gemeten in hoeverre de leerkracht de instructie en verwerking voorbereidt voor leerlingen die aan de basisinstructie niet voldoende hebben om het lesdoel te behalen. Het gaat daarbij om leerlingen die moeite hebben met dit specifieke lesdoel en dus extra aandacht nodig hebben om dit lesdoel te behalen. De samenstelling van dit groepje kan dus elke les anders zijn. Extra instructie voor deze leerlingen kan plaatsvinden tijdens bijvoorbeeld verlengde instructie of pre-teaching.

Een leerkracht krijgt hierbij een hoge score als zij deze instructie en verwerking expliciet heeft voorbereid, niet nog een keer hetzelfde doet als in de klassikale instructie en ook heeft nagedacht over de balans tussen verwerking en instructietijd. Het gaat bij deze indicator om instructie en verwerking voor de intensieve instructiegroep bij het reguliere lesdoel en niet om de remediëringdoelen die eerder aan bod zijn gekomen.

2.4



Score	Omschrijving	Toelichting	Voorbeeld
1	De leerkracht denkt <i>niet</i> na over instructie of verwerking voor de intensieve instructiegroep.		- De leerkracht volgt de instructie voor de zwakkere rekenaars zoals aangegeven in de methodehandleiding en overweegt niet of dit passend is. - De leerkracht bereidt de instructie aan zwakkere rekenaars niet voor, maar laat dit afhangen van reacties die er komen op de instructie in de les.
2	De leerkracht <i>denkt vooraf na over de instructie en/of verwerking voor de intensieve instructiegroep, maar is hierbij niet gericht op het behalen van het lesdoel.</i>	De instructie en verwerking die de leerkracht voorbereidt voor de intensieve instructiegroep is op een lager niveau dan het lesdoel, waardoor leerlingen aan het einde van de les niet het reguliere lesdoel zullen behalen.	- De leerkracht laat leerlingen alleen werken in het bijwerkboek, omdat dat boek beter aansluit bij het niveau van de leerling (de leerkracht is zich er niet van bewust dat ze hierdoor het lesdoel niet behalen). - De plusleerlingen hoeven alleen de eerste instructie te volgen voordat ze aan de slag mogen met de verwerking, ze maken dan alleen de uitdagende sommen met een sterretje te maken uit het verwerkingsboek. De leerkracht bedankt dat de plusleerlingen daarna zelf iets mogen kiezen uit de kieskast met uitdagend materiaal in de gang. Wat ze kiezen, specificeert ze niet. - De leerkracht selecteert een aantal sommen uit de basisverwerking die de plusleerlingen moeten maken voordat ze aan de slag mogen op de computer, wat ze mogen doen op de computer staat niet vast.
3	De leerkracht denkt vooraf na over de instructie voor de intensieve instructiegroep <i>en is hierbij gericht op het behalen van het lesdoel.</i>	Het gaat erom dat de leerkracht goed in beeld heeft hoe zij ervoor zorgt dat ook de leerlingen in de intensieve instructiegroep het reguliere lesdoel kunnen behalen.	De leerkracht bepaalt dat zij na de basisinstructie verlengde instructie geeft aan de zwakke rekenaars met concreet materiaal. Bij de begeleide inoefening gebruikt ze het bijwerkboek, maar daarna laat ze de leerlingen ook opgaven uit het reguliere werkboek maken, zodat zij ook opgaven maken op het niveau van het reguliere lesdoel. De leerkracht denkt niet na over de hoeveelheid opgaven in verhouding tot de tijd die leerlingen beschikbaar hebben voor verwerking.
4	De leerkracht denkt vooraf na over <i>de instructie en (hoeveelheid) verwerking</i> voor de intensieve instructiegroep en is hierbij gericht op het behalen van het lesdoel.	Voor een score 4 moet de leerkracht nadenken over de balans tussen instructie en verwerking.	De leerkracht bepaalt dat zij een pre-teaching instructie geeft met concreet materiaal. Daarnaast gebruikt ze na de basisinstructie het bijwerkboek voor de begeleide inoefening en selecteert ze een aantal opgaven uit het reguliere werkboek zodat zij ook opgaven maken op het niveau van het reguliere lesdoel. De totale hoeveelheid verwerkingsopgaven is haalbaar voor de leerlingen binnen de rekenles.
n.t.b.	Er is onvoldoende informatie om te bepalen of de leerkracht nadenkt over de instructie en verwerking voor de intensieve instructiegroep		

Instructie en verwerking voor de verrijkingsgroep voorbereiden

Met deze indicator wordt gemeten in hoeverre de leerkracht de instructie en verwerking voor de verrijkingsgroep voorbereidt. Het gaat om leerlingen die het doel van deze les al hebben bereikt of kunnen bereiken zonder of na zeer beperkte instructie van de leerkracht. De samenstelling van dit groepje kan dus elke les anders zijn.

Een leerkracht krijgt hierbij een hoge score als zij enerzijds de basisinstructie en -verwerking voor deze leerlingen compact, en anderzijds verrijkende (verdiepende of verbredende) verwerkingsstof heeft geselecteerd die aansluit op het lesdoel of aantoonbaar aansluit bij de individuele doelen van de leerlingen. Het is hierbij van belang dat ze zich ook daadwerkelijk verdiept in deze stof zodat ze zicht heeft op waar deze leerlingen aan werken.

Voor een maximale score heeft de leerkracht vooraf bepaald hoe zij de verrijkingsgroep op hun eigen niveau bij klassikale lesonderdelen (zoals de introductie, instructie of afsluiting) gaat betrekken.

2.5



Score	Omschrijving	Toelichting	Voorbeeld
1	De leerkracht: • <i>denkt niet na</i> over instructie en verwerking aan de verrijkingsgroep en/of <i>selecteert welke verrijkende verwerkingsstof de leerlingen in de verrijkingsgroep maken. Dit sluit niet per definitie aan op het lesdoel en/of de individuele doelen van leerlingen.</i>	Het verrijkende (verbredende of verdiepende) materiaal heeft als functie meer bezighouden dan werken aan leerdoelen. De leerkracht heeft niet of nauwelijks inzicht in wat de leerlingen moeten doen bij de verrijkende verwerkingsstof.	- De leerlingen in de verrijkingsgroep werken in hun aanvullende plusmethode als ze klaar zijn met de verwerking, de leerkracht heeft geen zicht op de opgaven die ze moeten maken. - De leerkracht bedenkt dat de leerlingen in de verrijkingsgroep op de computer mogen werken als ze klaar zijn met de verwerking; wat ze moeten doen, specificeert zij niet.
2	De leerkracht: • <i>bepaalt welk gedeelte van de basisinstructie de verrijkingsgroep moet volgen en selecteert welke basisverwerking deze leerlingen moeten maken (compacten);</i> • selecteert welke verrijkende verwerkingsstof de leerlingen in de verrijkingsgroep maken. Dit sluit niet per definitie aan op het lesdoel en/of de individuele doelen van leerlingen.	De leerkracht kan hiervoor de methodesuggesties voor compacten van de basisverwerking volgen.	- De plusleerlingen hoeven alleen de eerste instructie te volgen voor ze aan de slag mogen met de verwerking, en maken dan alleen de uitdagende sommen uit het verwerkingsboek. De leerkracht zegt dat ze daarna zelf iets mogen kiezen uit de kieskast met uitdagend materiaal. Wat ze kiezen, specificeert ze niet. - De leerkracht selecteert een aantal sommen uit de basisverwerking die de plusleerlingen moeten maken voordat ze aan de slag mogen op de computer, wat ze daarop mogen doen staat niet vast.
3	De leerkracht: • bepaalt welk gedeelte van de basisinstructie de verrijkingsgroep moet volgen en selecteert welke basisverwerking deze leerlingen moeten maken (compacten). • selecteert verrijkende verwerkingsstof die de leerlingen in de verrijkingsgroep maken. <i>Dit sluit aan op het lesdoel en/of individuele doelen van leerlingen.</i> • <i>zorgt ervoor dat zij goed op de hoogte is van de opgaven waar deze leerlingen aan gaan werken.</i>		- De leerkracht bedenkt voor de verrijkingsgroep een aantal aanvullende, uitdagende opdrachten die te maken hebben met het lesdoel. - De leerkracht bedenkt dat leerlingen in de adaptieve software sneller aan de slag mogen met de opdrachten in het werkpakket. Hiermee werken ze aan individuele leerdoelen. - De leerlingen in de verrijkingsgroep werken in hun aanvullende plusmethode als ze klaar zijn met de reguliere verwerking. De leerkracht heeft opgaven gekozen die aansluiten bij het lesdoel.
4	De leerkracht: • bepaalt welk gedeelte van de basisinstructie de verrijkingsgroep moet volgen en selecteert welke basisverwerking deze leerlingen moeten maken (compacten); • selecteert verrijkende verwerkingsstof die de leerlingen in de verrijkingsgroep maken. Dit sluit aan op het lesdoel en/of individuele doelen van leerlingen; • zorgt ervoor dat zij goed op de hoogte is van de opgaven waar deze leerlingen aan gaan werken; • <i>bepaalt hoe ze de verrijkingsgroep tijdens de klassikale lesonderdelen (zoals de introductie, instructie of afsluiting) op hun eigen niveau bij de les zal betrekken.</i>		- De leerkracht bereidt een aantal verdiepingsvragen voor die ze tijdens de basisinstructie aan de leerlingen in de verrijkingsgroep zal stellen. - De leerkracht zoekt naar een verband tussen opgaven uit de basis- en verdiepingsverwerking, zodat ze daar in de lesafsluiting op kan doorvragen.
n.t.b.	Er is onvoldoende informatie om te bepalen of de leerkracht nadenkt over de instructie en verwerking aan de verrijkingsgroep.		
n.v.t.	Er is geen verrijkingsgroep bij het lesdoel.		

Stimuleren van zelfregulatie voorbereiden

Met deze indicator wordt gemeten in hoeverre de leerkracht plant welke keuzes de leerlingen in de komende les krijgen betreffende hun eigen aanpak (met het oog op het stimuleren van zelfregulatie). De leerkracht krijgt hierbij een hoge score als zij keuzemogelijkheden voor leerlingen plant, maar ook zelf de regie in handen houdt door grenzen te stellen aan de keuzevrijheid van (bepaalde) leerlingen.

2.6



Score	Omschrijving	Toelichting	Voorbeeld
1	De leerkracht • <i>bereidt niet voor</i> welke keuzes zij gaat voorleggen aan leerlingen.		De leerkracht vindt de leerlingen nog te onzelfstandig om zelf keuzes te maken.
2	De leerkracht: • <i>bereidt voor wat de leerlingen zelf mogen kiezen, maar leerlingen hebben geen invloed op de aanpak en/of het behalen van de leerdoelen.</i>	Bij invloed op de aanpak kan gedacht worden aan het zelf plannen, het wel of niet volgen van instructie, kiezen of je samenwerkt en welke verwerking je gaat maken.	- De leerlingen moeten allemaal som 1 t/m 3 maken en mogen zelf bepalen in welke volgorde ze deze maken. - Alle leerlingen mogen altijd van som 3 kiezen welke twee rijtjes ze willen maken. - De leerkracht geeft een weektaak, maar daar staat eigenlijk al op wat wanneer gedaan moet worden (het is meer een soort agenda/planning). In principe zou elke leerling binnen de les de taken van die betreffende dag moeten kunnen maken.
3	De leerkracht: • <i>bereidt voor wat de leerlingen zelf mogen kiezen en (een deel van) de leerlingen hebben (heeft) daarmee invloed op de aanpak en/of het behalen van de leerdoelen.</i>		- De leerkracht heeft vooraf bedacht dat zij leerlingen zelf laat kiezen of ze wel of niet willen meedoen aan de instructie. - De leerkracht geeft een weektaak. Leerlingen zijn zelf verantwoordelijk voor het inplannen en maken van de opdrachten. Er is gedurende de week 'weektaaktijd' ingepland waarin leerlingen zelf kunnen bepalen waar ze aan werken en wanneer.
4	De leerkracht: • <i>bereidt voor wat de leerlingen zelf mogen kiezen en (een deel van) de leerlingen hebben (heeft) daarmee invloed op de aanpak en/of het behalen van de leerdoelen;</i> • <i>heeft nagedacht over (eventuele) grenzen en sturing die leerlingen nodig hebben tijdens de les.</i>	De leerkracht denkt van tevoren na over welke grenzen zij stelt aan de keuzevrijheid van (individuele) leerlingen. Bepaalde leerlingen mogen bijvoorbeeld niet vóór de basisinstructie al zelfstandig aan de slag.	De leerkracht heeft vooraf bedacht dat zij leerlingen zelf laat kiezen of ze wel of niet willen meedoen aan de instructie. Ze heeft daarnaast bedacht welke leerlingen algehele vrijheid krijgen en welke leerlingen ze zal bijsturen wanneer ze een 'verkeerde keuze' maken.
n.t.b. Er is onvoldoende informatie om te bepalen of de leerkracht voorbereidt welke keuzes zij gaat voorleggen aan leerlingen.			

lesuitvoering

De derde fase in het proces van differentiatie is de lesuitvoering. Tijdens de lesuitvoering introduceert de leerkracht de les, geeft gedifferentieerde instructie, bevordert zelfregulatie en sluit vervolgens de les af. In hoeverre leerkrachten de vaardigheden laten zien passend bij deze fase, wordt gemeten met de volgende indicatoren:

- 3.1 Lesdoel delen
- 3.2 Voorkennis activeren en inventariseren
- 3.3 Didactisch verantwoorde en doelgerichte basisinstructie geven
- 3.4 Begripsvorming en werkproces monitoren
- 3.5 Instructie en verwerking voor de intensieve groep in deze les
- 3.6 Uitdagen van de verrijkingsgroep in deze les
- 3.7 Stimuleren van zelfregulatie tijdens de les
- 3.8 Afronden van de les

Lesdoel delen

Met deze indicator wordt geme-ten of de leerkracht het lesdoel benoemt, of dit voor de leerlingen in begrijpelijke taal is, en of de leerkracht daarbij aangeeft waarom het doel relevant is. Het doel dat wordt gedeeld is een begrijpelijk doel en niet geformuleerd als een activiteit of een onderwerp (hier gaat de les over).

Voor een hoge score op deze indicator legt de leerkracht het doel in begrijpelijke taal uit en maakt zij tijdens de les duidelijk waarom het belangrijk is dat leerlingen dit leren. Deze relevantie van het lesdoel kan tijdens de introductie maar ook tijdens de (basis)instructie duidelijk worden.

3.1



Score	Omschrijving	Toelichting	Voorbeeld
1	De leerkracht deelt het doel niet.		- De leerkracht start direct met de instructie. - De leerkracht zegt: 'We gaan bladzijde 34 maken.'
2	De leerkracht geeft de activiteit of het onderwerp aan voor deze les of deelt/benoemt een doel dat niet op het niveau van de leerlingen geformuleerd is.	Als een leerkracht niet duidelijk maakt wat de leerlingen gaan leren maar wel vertelt waar de les over gaat (onderwerp) en/of wat ze in de les gaan doen (activiteit), wordt een score 2 toegekend. Voorbeelden van activiteiten en onderwerpen: - We gaan oefenen met kolomsgewijs optellen; - We gaan vandaag aan de slag met korte en lange klanken. - De les gaat over tekstverbanden. Als de leerkracht het doel alleen laat zien op het bord en er geen expliciete aandacht aan geeft, dan wordt er altijd een score 2 gegeven ongeacht hoe het doel geformuleerd is.	- De leerkracht in groep 3 leest het doel uit het boek voor: 'Je leert getallen en hoeveelheden tot en met tien splitsen in een splitstabel.' - De leerkracht zet op het bord: 'Ik kan de inhoud berekenen van een voorwerp in kubieke maten en liters.' De leerkracht laat een leerling dit voorlezen. Er staat een voorbeeldsom bij: $34 \text{ dm}^3 = 340 \text{ dl}$. Tijdens de les blijkt dat deze formulering nog te abstract was voor leerlingen.
3	De leerkracht deelt het doel in begrijpelijke taal of legt het doel begrijpelijk uit.	De leerkracht benoemt het doel van de les: wat de leerlingen gaan leren. Voorbeelden van hoe doelen geformuleerd kunnen zijn: - We gaan leren aanvullen tot en met een tiental; - We leren terugtellen met sprongen van tien op de getallenlijn; - Je leert vandaag schattend te vermenigvuldigen met grote getallen; - Vandaag verkennen we het meten van de temperatuur; - Aan het einde van de les kun je een korte en een lange klank op gehoor van elkaar onderscheiden. - Na vandaag kun je de persoonsvorm bepalen in een zin. Belangrijk voor een score 3 is dat de doelen ook te begrijpen zijn voor de leerlingen. De formulering van het doel sluit aan bij de leeftijd en het niveau van de leerlingen of de leerkracht legt het doel uit.	Op het bord staat: 'Het doel van deze les is: ik kan deelsommen maken van de tafelsommen, bijvoorbeeld $32 : 4$.' De leerkracht laat een leerling dit voorlezen en vraagt leerlingen zelf ook een voorbeeld te bedenken van een dergelijke deelsom, waarmee duidelijk wordt dat de leerlingen het doel begrijpen.
4	De leerkracht deelt het doel in begrijpelijke taal of legt het doel begrijpelijk uit. Ze maakt daarbij duidelijk waarom het doel relevant is.	De leerkracht geeft aan waarom het belangrijk is dat leerlingen dit leren, door bijvoorbeeld de relevantie in het dagelijks leven te benoemen of aan te geven dat dit doel voorwaardelijk is om iets anders te kunnen. Met relevantie wordt geen relatie met toetsing bedoeld, bijvoorbeeld dat het relevant is om nog een keer een onderdeel te herhalen omdat hier onvoldoende op gescoord is door de leerlingen. De relevantie van het doel hoeft niet direct bij de introductie duidelijk te worden voor de leerlingen, dit mag ook tijdens de basisinstructie duidelijk worden.	Op het bord staat: 'Het doel van deze les is: ik kan deelsommen maken van de tafelsommen, bijvoorbeeld $32 : 4$.' De leerkracht laat een leerling dit voorlezen. Daarna legt ze uit: 'als wij volgende week op excursie gaan, gaan we in groepjes van 4. Hoeveel groepjes hebben we dan in deze klas? Dat kunnen we op deze manier uitrekenen.'
n.t.b.	Het is niet te beoordelen of de leerkracht het doel deelt met de leerlingen.		

Voorkennis activeren en inventariseren

Deze indicator meet in hoeverre de leerkracht de relevante voorkennis bij leerlingen activeert en inventariseert. Het gaat hierbij nadrukkelijk om voorkennis die gerelateerd is aan het lesdoel. Een leerkracht krijgt een hoge score op deze indicator als ze de voorkennis van alle leerlingen activeert en inventariseert om hierin de les op te kunnen aansluiten.

3.2



Score	Omschrijving	Toelichting	Voorbeeld
1	De leerkracht: activeert <i>geen</i> relevante voorkennis.		- De leerkracht laat de leerlingen een aantal grote vermenigvuldigingen berekenen op hun wisbordjes. Vervolgens start ze de les, die gaat over het optellen van kommagetallen. - De leerkracht begint de rekenles met de automatiseringsopdracht in het boek of de adaptieve software. Dit hangt niet samen met het doel van de les. Daarna start de leerkracht met de rekenles zonder voorkennis te activeren.
2	De leerkracht: <i>activeert relevante voorkennis;</i> <i>inventariseert de voorkennis niet of bij een paar leerlingen.</i>		- De leerkracht bespreekt met de leerlingen dat ze de vorige keer geleerd hebben over oppervlakte berekenen en dat ze daar nu mee verder gaan. - De leerkracht geeft de leerling een relevante opdracht en loopt bij enkele leerlingen langs. - De leerkracht laat leerlingen relevante sommen maken op de wisbordjes, maar kijkt nauwelijks wat de leerlingen hebben opgeschreven.
3	De leerkracht: - activeert relevante voorkennis; <i>inventariseert de voorkennis bij een berede- eerde selectie leerlingen.</i>	De leerkracht kiest bewust leerlingen waarbij ze de voorkennis activeert. Dit kunnen leerlingen zijn van verschillende niveaugroepen of leerlingen die zij extra in de gaten houdt vanwege bijvoorbeeld eerdere prestaties.	De leerkracht schrijft enkele sommen op het bord. Alle leerlingen krijgen de tijd om de som op te lossen. De leerkracht vraagt een aantal leerlingen naar hun strategie. Hierbij vraagt ze bewust leerlingen bij wie ze twijfelt of ze de benodigde voorkennis hebben.
4	De leerkracht: - activeert relevante voorkennis; - inventariseert de voorkennis bij <i>alle</i> leerlingen.		- De leerkracht laat leerlingen relevante sommen maken op wisbordjes en kijkt goed welke fouten nog gemaakt worden. Dit kan bijvoorbeeld blijken uit een opmerking van de leerkracht tijdens de les, of uit het interview. - De leerkracht schrijft een som op het bord en vraagt de leerlingen om deze op een kladblaadje te maken. De leerkracht loopt rond om te kijken of leerlingen de som kunnen oplossen.
n.t.b. Het is niet te beoordelen of de leerkracht de voorkennis activeert.			

Didactisch verantwoorde en doelgerichte basisinstructie geven

Deze indicator meet in hoeverre de leerkracht een didactisch verantwoorde basisinstructie geeft aan leerlingen. De basisinstructie is vaak gericht op (vrijwel) alle leerlingen en op het niveau van de middengroep. Deze instructie kan worden aangevuld met verlengde instructie wanneer de leerlingen het lesdoel met de basisinstructie niet behalen.

Bij een hoge score legt de leerkracht correct uit, is het doelgericht en voor alle leerlingen betekenisvol. Bij een verwerkingsles is de instructie vaak korter, maar de instructie die gegeven wordt is nog steeds correct, gericht op het behalen van het lesdoel en betekenisvol voor leerlingen.

3.3



Score	Omschrijving	Toelichting	Voorbeeld
1	De leerkracht geeft een basisinstructie die <i>niet doelgericht en niet didactisch verantwoord</i> is.	De leerkracht geeft bijvoorbeeld alleen een werkinstructie: wat moeten de leerlingen doen. De leerkracht geeft daarbij geen inhoudelijke instructie.	De leerkracht zegt: 'Maak som 1, 2 en 3.'
2	De leerkracht geeft een basisinstructie die niet doelgericht <i>of</i> niet didactisch verantwoord is.		- De les gaat over rekenen met kommagetalen. De opgaven gaan over groente en fruit afwegen. De leerkracht begint een klassengesprek over lievelingsgroente en maakt met de leerlingen een staafdiagram om zo te kunnen aflezen welke groente het meest populair is. Dit is rekeninhoudelijk correct en relevant, maar niet in het kader van dit lesdoel. - De leerkracht legt een concept uit en gaat hierbij heel doelgericht te werk, maar legt de inhoud van het concept verkeerd uit.
3	De leerkracht geeft een basisinstructie <i>die doelgericht en didactisch verantwoord</i> is.	Bij een didactisch verantwoorde instructie kan aan de volgende dingen gedacht worden (dit is geen checklist): - de leerkracht maakt geen fouten; - het handelingsniveau sluit aan bij het niveau van de leerling; - de leerkracht leert leerlingen strategieën aan in plaats van trucjes; - de les is gericht op begrip; - de leerkracht gebruikt correcte representaties en modellen.	De leerkracht geeft een les over optellen. In het boek staat een voorbeeldsom die gaat over het optellen van stapels stenen. De leerkracht gebruikt deze som in haar (doelgerichte) uitleg. Vervolgens doet de leerkracht nog vijf kale optelsommen samen met de leerlingen.
4	De leerkracht geeft een basisinstructie die doelgericht en didactisch verantwoord is. <i>De instructie is betekenisvol voor de leerlingen.</i>	Met betekenisvol wordt bedoeld dat de leerkracht de basisinstructie in een betekenisvolle context plaatst voor de leerlingen. Let op: Het gebruik van een willekeurige context of voorbeeld betekent niet per definitie dat de instructie ook betekenisvol is voor leerlingen. Het gaat erom dat de context van meerwaarde is voor het begrip van wat het leerdoel inhoudt en wat de relevantie ervan is.	De leerkracht geeft een les over meetkunde en laat daarbij leerlingen tijdens de instructie zelf hun tafel opmeten. Bij het bespreken van de maten grijpt ze steeds terug op deze context.
n.t.b.	Er is onvoldoende informatie om te bepalen of de leerkracht een inhoudelijke instructie gegeven heeft.		
n.v.t.	Er wordt geen klassikale basisinstructie gegeven.		

Begripsvorming en werkproces monitoren

Met deze indicator wordt gemeten in hoeverre de leerkracht de begripsvorming en het werkproces van leerlingen monitort. Het gaat hierbij om monitoren tijdens zowel de instructie(s) als de verwerking. Monitoren kan op heel veel verschillende manieren, denk bijvoorbeeld aan leerlingwerk bekijken, vragen stellen, observeren, het dashboard bekijken enzovoort. Er wordt gemeten in hoeverre de leerkracht monitort en niet wat het effect is van het monitoren. Een leerkracht krijgt een hoge score als ze tijdens zowel de instructie als de verwerking regelmatig de begripsvorming en het werkproces met betrekking tot het lesdoel van leerlingen van alle niveaus monitort.

3.4



Score	Omschrijving	Toelichting	Voorbeeld
1	De leerkracht monitort de begripsvorming en/of het werkproces <i>niet</i> of monitort <i>oppervlakkig en/of niet doelgericht</i> .		- De leerkracht stelt oppervlakkige vragen als: groep 5, gaat alles goed? - De leerkracht gaat pas aan het einde van de verwerkingstijd kijken bij de leerlingen.
2	De leerkracht monitort tijdens de instructie <i>of</i> verwerking regelmatig en doelmatig de begripsvorming en het werkproces.	Met regelmatig wordt bedoeld dat de leerkracht dit op meerdere momenten doet. Het gaat er daarnaast om dat de monitoringactiviteiten en -strategieën gericht zijn op informatie verkrijgen met betrekking tot het lesdoel.	De leerkracht loopt tijdens de verwerkingsfase een keer bij alle leerlingen langs om te controleren of ze de juiste strategie gebruiken. Bij leerlingen die hier moeite mee hebben, loopt ze nog een extra keer langs.
3	De leerkracht monitort tijdens de instructie <i>en</i> verwerking regelmatig en doelmatig de begripsvorming en het werkproces.		De leerkracht stelt tijdens de instructie veel vragen. Tijdens de verwerking maakt de leerkracht een aantal rondes waarbij ze alleen leerlingen helpt die het blokje op het vraagteken hebben staan.
4	De leerkracht monitort tijdens de instructie en verwerking regelmatig en doelmatig de begripsvorming en het werkproces <i>bij leerlingen van alle niveaus</i> .	Met alle niveaus wordt nadrukkelijk bedoeld dat de leerkracht een beeld heeft van leerlingen met verschillende niveaus. De leerkracht hoeft hiervoor niet expliciet elke leerling een vraag te stellen, maar kan op verschillende manieren monitoren.	- De leerkracht stelt veel vragen tijdens de instructie, loopt tijdens de verwerking veel rond en besteedt aandacht aan leerlingen van alle niveaus. Tussentijds bekijkt ze het dashboard van de adaptieve software om te controleren hoe ver de leerlingen zijn en hoe het gaat. - Tijdens de instructie stelt de leerkracht een vraag. De leerkracht geeft alle leerlingen denktijd vóór zij de leerling een beurt geeft. Terwijl de leerling antwoord geeft, observeert ze de reacties van alle leerlingen. Ze vraagt vervolgens een andere leerling: 'Jij bent het daar niet mee eens?' Ook tijdens de verwerking besteedt de leerkracht aandacht aan alle niveaugroepen.
n.t.b. Er is onvoldoende informatie om te bepalen of de leerkracht de begripsvorming en het werkproces monitort.			

Instructie en verwerking voor de intensieve groep in deze les

Met deze indicator wordt bepaald in hoeverre de leerkracht de instructie en verwerking afstemt op de behoeften van de intensieve groep in deze les, waarbij ze erop gericht is dat ze zowel het lesdoel behalen als voldoende tijd hebben voor passende verwerking. Hierbij geldt:

- om het lesdoel te behalen hebben deze leerlingen méér van de leerkracht nodig dan de basisinstructie;
- het hoeft niet vooraf bepaald te zijn welke leerlingen die instructie krijgen (het kan gaan om een vooraf bepaald groepje, ter plekke samengesteld groepje, en/of individuele leerlingen);
- alleen de instructie en verwerking aan de intensieve groep die inhoudelijk past bij het lesdoel wordt meegenomen bij de beoordeling van deze indicator. Het gaat om extra instructie en niet om aanvullende instructie (gericht op een ander doel);
- de extra instructie kan zowel vóór (pre-teaching) als ná de basisinstructie (verlengde instructie) worden gegeven;
- 'instructie geven' is een pro-actieve activiteit; kort reageren op vragen van leerlingen valt daarom niet onder 'instructie'.

Een leerkracht krijgt hierbij een hoge score als de instructie niet alleen gericht is op het correct maken van de opdrachten, maar echt gericht is op het behalen van het lesdoel. Voor een maximale score is het daarnaast van belang dat de leerlingen voldoende tijd voor de verwerking krijgen, zodat ze ook daadwerkelijk zelfstandig de opdrachten kunnen maken.

Let op: Het kan zijn dat de leerkracht op een moment buiten de les (zoals aan het begin van de dag) extra instructie of pre-teaching geeft. Het gaat in deze indicator echter om aandacht voor de intensieve groep binnen deze les.

3.5



Score	Omschrijving	Toelichting	Voorbeeld
1	De leerkracht geeft <i>geen</i> extra instructie, terwijl er leerlingen zijn die moeite hebben met het behalen van het lesdoel.	Leerlingen die moeite hebben het lesdoel te behalen, kun je als observator identificeren door: 1. te kijken naar leerlinggedrag (leerlingen die veel foute antwoorden geven tijdens de instructie; leerlingen die erg lang bezig zijn met de verwerking; leerlingen die veel lesinhoudgerelateerde vragen stellen); 2. het bekijken van documenten als het groepsplan, groepsoverzicht, blokplan; 3. dit achteraf te vragen aan de leerkracht.	• Na de basisinstructie gaan alle leerlingen zelfstandig aan het werk. Bij een paar leerlingen lukt dit niet goed: zodra de leerkracht bij hen langsloopt geven ze aan dat ze het niet snappen. Na een korte uitleg van de leerkracht, gaan ze nog steeds niet goed aan het werk (ze zijn veel afgeleid en hangen in hun stoel). Aan het einde van de les hebben de leerlingen nauwelijks zelfstandig iets op papier gezet.
2	De leerkracht <i>geeft extra instructie, maar deze is er niet op gericht dat de leerlingen in de intensieve groep het lesdoel behalen.</i>	De leerkracht streeft een lager doel na met de intensieve groep.	• De leerkracht laat leerlingen tijdens de verlengde instructie alleen werken in het bijwerkboek, omdat dat boek beter aansluit bij het niveau van de leerling. De leerlingen werken niet aan de reguliere opdrachten, waardoor ze het lesdoel niet kunnen behalen. • De leerkracht geeft de zwakkere leerlingen een korte uitleg vóór ze met de basisinstructie begint (pre-teaching). In deze uitleg besteedt ze vooral aandacht aan de werkinstructie (toelichting op wat 'de bedoeling is' bij de opgaven, maar niet inhoudelijk). Na de basisinstructie hebben de leerlingen nog steeds onvoldoende inhoudelijke instructie gehad om zelfstandig aan het werk te kunnen.
3	De leerkracht geeft extra instructie die: • <i>gericht is op het behalen van het lesdoel met de leerlingen in de intensieve groep;</i> • <i>aansluit bij het (vermoedelijke) niveau van de leerlingen.</i> <i>Echter, de leerlingen die extra instructie nodig hadden, hebben te veel of te weinig tijd voor zelfstandige verwerking.</i>	De instructie moet aan beide kwaliteitseisen voldoen, anders wordt een score 2 gegeven.	• De leerkracht maakt gebruik van concreet materiaal en modelt stap voor stap hoe leerlingen de strategie kunnen toepassen. De verlengde instructie neemt echter zó veel tijd in beslag, dat leerlingen geen tijd meer hebben voor zelfstandige verwerking. • De leerkracht zit aan de instructietafel en maakt samen met de leerlingen de sommen. Daarbij geeft de leerkracht de leerlingen steeds meer zelf de verantwoordelijkheid (er is sprake van begeleide inoefening). Aan het einde van de les kunnen de leerlingen de opgaven zelfstandig maken. Er is geen tijd meer om dit ook nog daadwerkelijk te oefenen met het helemaal zelfstandig werken.
4	De leerkracht geeft extra instructie die: • gericht is op het behalen van het lesdoel met de leerlingen in de intensieve groep; • aansluit bij het (vermoedelijke) niveau van de leerlingen. <i>De leerlingen die extra instructie nodig hadden, hebben voldoende tijd voor zelfstandige verwerking.</i>		• Na een basisinstructie over cijferend optellen pakt de leerkracht er aan de instructietafel MAB-materiaal bij. Ze laat de leerlingen met MAB-materiaal de som uitwerken. Tijdens het modellen maakt ze inzichtelijk dat 10 blokjes van 1 hetzelfde is als 1 staaf van 10, en dat er daarom een 0 onder de E komt en een 1 bij de T, die extra moet worden opgeteld bij de tientallen uit de oorspronkelijke som. De leerlingen maken vervolgens (naar keuze met of zonder MAB-materiaal) een selectie kernopdrachten zelfstandig. • De leerkracht geeft de zwakkere leerlingen een korte uitleg vóór ze met de basisinstructie begint (pre-teaching). Na de basisuitleg kunnen de leerlingen zelfstandig aan de slag.
n.t.b.	Er is onvoldoende informatie over of de leerkracht instructie geeft aan de intensieve groep, of de instructie aan de intensieve groep vindt plaats op een andere dag.		
n.v.t.	Er is geen intensieve groep met betrekking tot dit lesdoel.		

Uitdagen van de verrijkgroep in deze les

Met deze indicator wordt bepaald in hoeverre de leerkracht tijdens de instructie en verwerking leerlingen die zeer weinig moeite hebben met het behalen van dit lesdoel uitdaagt.

Hierbij geldt:

- deze leerlingen kunnen het doel van deze les bereiken zonder of na zeer beperkte instructie van de leerkracht, of hebben het lesdoel voor aanvang van de les al bereikt;
- het hoeft niet vooraf bepaald te zijn om welke leerlingen dit gaat (een vooraf bepaald groepje, ter plekke samengesteld groepje, en/of individuele leerlingen).

Voor een hoge score op deze indicator is het van belang dat de leerkracht expliciet, pro-actief aandacht besteedt aan deze leerlingen, als onderdeel van de groep als geheel. Daarnaast is het zaak dat de verwerking voor deze leerlingen ook uitdagend is.

Let op: Het kan zijn dat de leerkracht op een moment buiten de les verbredings- of verdiepingsinstructie geeft, of dat een ander dit verzorgt (RT'er, plusklas). Het gaat in deze indicator echter om aandacht voor de verrijkgroep binnen deze les.

3.6



Score	Omschrijving	Toelichting	Voorbeeld
1	De leerkracht besteedt tijdens de instructie en verwerking <i>nauwelijks tot geen inhoudelijke aandacht</i> aan de verrijkgroep waarbij zij rekening houdt met hun niveau.	Leerlingen die zeer weinig moeite hebben met het behalen van het lesdoel kun je als observator identificeren door: 1. te kijken naar leerlinggedrag (leerlingen die eerder aan het werk mogen omdat ze het al snappen; leerlingen die nauwelijks vragen stellen en/of het werk snel af hebben); 2. het bekijken van documenten als het groepsplan, groepsoverzicht, blokplan. 3. dit achteraf te vragen aan de leerkracht.	• Deze leerlingen moeten de volledige basisinstructie volgen, terwijl het niveau hiervan voor hen te laag ligt. • De leerkracht ziet wel dat de leerlingen het al begrijpen, maar onderneemt geen actie.
2	De leerkracht besteedt tijdens de instructie nauwelijks tot geen inhoudelijke aandacht aan de verrijkgroep waarbij zij rekening houdt met hun niveau. <i>De verwerking voor de verrijkgroep is aangepast aan hun niveau.</i>	De instructie wordt niet aangepast. Leerlingen worden voldoende uitgedaagd in de verwerking. Deze verwerking kan zowel gecompecte basisverwerking zijn als verbredende of verdiepende verwerking.	• De sterke rekenaars doen mee met de klassikale introductie, waarbinnen de leerkracht geen rekening houdt met hun niveau. Daarna gaan deze leerlingen aan de slag met de zelfstandige verwerking (plusopdrachten) buiten het lokaal. Ze kunnen hierbij altijd vragen stellen aan de leerkracht.
3	De leerkracht <i>besteedt aandacht aan de leerlingen in de verrijkgroep op hun eigen niveau, los van de klassikale instructie.</i> De verwerking voor de verrijkgroep is aangepast aan hun niveau.	De aandacht voor de verrijkgroep is niet gerelateerd aan de instructie aan de overige leerlingen.	• De sterkere rekenaars beginnen zelfstandig, na de instructie aan de rest van de klas komt de leerkracht bij hen voor een korte instructie over hun verrijkingswerk.
4	De leerkracht <i>betrekt leerlingen uit de verrijkgroep op hun eigen niveau bij (een deel van) de klassikale instructie.</i> De verwerking voor de verrijkgroep is aangepast aan hun niveau.	Tijdens de klassikale uitleg kan de leerkracht de leerlingen uit de verrijkgroep betrekken op hun eigen niveau bij de introductie, de uitleg en/of de afsluiting.	• Tijdens de lesintroductie stelt de leerkracht uitdagendere vragen aan de leerlingen uit de verrijkgroep. Zij gaan vervolgens met de plusopgaven aan de slag.
n.t.b.	Er is onvoldoende informatie over of de leerkracht instructie geeft aan de verrijkgroep, of de instructie aan deze leerlingen vindt plaats op een andere dag.		
n.v.t.	Er is geen verrijkgroep met betrekking tot dit lesdoel, of de leerkracht is tijdens deze les niet verantwoordelijk voor het onderwijs aan deze leerlingen. Wanneer de leerlingen tijdens deze les bij een andere leerkracht (dus NIET zelfstandig op een andere locatie) werken, is deze indicator dus ook niet van toepassing.		

Stimuleren van zelfregulatie tijdens de les

Met deze indicator wordt bepaald in hoeverre de leerkracht (groepen) leerlingen stimuleert in het reguleren van hun eigen leerproces. Een leerkracht krijgt een hoge score op deze indicator als zij dit tijdens de les op verschillende momenten doet, op verschillende manieren, en daarnaast ook monitort en – indien ze dit nodig acht – ingrijpt.

Verschiedende manieren van zelfregulatie stimuleren tijdens de les zijn:

- Leerlingen laten bepalen waar ze staan ten opzichte van het doel.
- Leerlingen zelf laten kiezen of ze willen meedoen aan instructie.
- Leerlingen keuzes geven in de verwerking.
- Leerlingen zelf het eindproduct laten kiezen.
- Leerlingen bewust laten reflecteren tijdens de les.
- Leerlingen bewust laten evalueren na de les.

3.7



Score	Omschrijving	Toelichting	Voorbeeld
1	De leerkracht geeft <i>geen of geen betekenisvolle</i> keuze aan de groep of aan individuele leerlingen.	Een betekenisvolle keuze betekent dat de leerkracht een keuze geeft aan de leerlingen die te maken heeft met het behalen van het lesdoel. De leerkracht stimuleert de leerlingen om na te denken over wat zij nodig hebben om het doel te bereiken.	• De leerlingen mogen zelf kiezen in welke volgorde ze de sommen maken.
2	De leerkracht geeft <i>(een) betekenisvolle keuze(s)</i> aan de groep of aan individuele leerlingen. <i>De leerkracht monitort niet.</i>	De leerkracht geeft (een) betekenisvolle keuze(s) aan de groep of aan individuele leerlingen. De leerkracht monitort niet.	• De leerkracht heeft meerdere soorten verwerking of instructiegroepjes en de leerlingen mogen zelf bepalen welke keuzes zij hierin maken. De leerkracht heeft verder geen zicht op de keuzes van de leerlingen.
3	De leerkracht geeft <i>op één bepaalde manier</i> betekenisvolle keuze(s) aan de groep of aan individuele leerlingen. <i>Daarnaast monitort de leerkracht deze keuzes en grijpt indien nodig in.</i>	Eén bepaalde manier betekent dat de leerkracht op meerdere momenten keuzes kan geven, maar dat het steeds om dezelfde soort keuze gaat. Een voorbeeld hiervan is bijvoorbeeld het wel of niet volgen van de uitleg. Met ingrijpen wordt bedoeld dat de leerkracht de leerlingen opnieuw laat nadenken over hun keuze of de keuze voor hen maakt.	• Na de basisinstructie laat de leerkracht de leerlingen zelf bepalen of zij willen aansluiten bij de verlengde instructie. Ze houdt daarbij in de gaten of bepaalde leerlingen zichzelf wel aanmelden voor de instructie. Doen zij dit niet, dan gaat ze even checken of de leerlingen het echt wel al begrepen hebben. • Als leerlingen zelf een keuze hebben gemaakt voor een verrijkingso opdracht, monitort de leerkracht of dit een passende keuze was. Ze bespreekt met de leerlingen of deze opdracht inderdaad uitdagend was. Als de leerlingen aangeven van niet, vraagt ze wat ze de volgende keer gaan kiezen om te zorgen dat het dan wel een uitdaging is.
4	De leerkracht geeft <i>op meerdere manieren</i> betekenisvolle keuzes aan de groep of aan individuele leerlingen. Daarnaast monitort de leerkracht deze keuzes en grijpt indien nodig in.	De leerkracht krijgt een hoge score wanneer zij laat zien dat ze een breed repertoire aan zelfreguleringsactiviteiten heeft en deze op meerdere manieren inzet tijdens de les.	• De leerkracht laat de leerlingen niet alleen nadenken over of zij de instructie wel of niet willen volgen, maar laat hen ook kiezen welke verwerkingsopgaven ze willen maken. De leerkracht stimuleert de leerlingen daarbij te kiezen voor de vijf opgaven die ze het lastigst vinden.
n.t.b. Er is onvoldoende informatie om te bepalen of de leerkracht betekenisvolle keuzes geeft aan de groep of individuele leerlingen.			

Afronden van de les

Deze indicator meet in hoeverre de leerkracht de les afrondt. Aan het einde van de les evalueert de leerkracht met alle leerlingen of ze het lesdoel hebben bereikt. Een leerkracht krijgt een hoge score als ze tijdens de lesafsluiting alle leerlingen betreft bij het evalueren van het lesdoel. Hierbij hoeven niet alle leerlingen antwoord te hebben gegeven, maar gaat het erom dat alle leerlingen geactiveerd worden. Voor een maximale score kijkt de leerkracht niet alleen of de leerlingen het antwoord goed hebben, maar ook of ze de geleerde strategie juist begrepen hebben en of leerlingen begrijpen wat ze doen.

3.8



Score	Omschrijving	Toelichting	Voorbeeld
1	De leerkracht besteedt geen aandacht aan de lesafsluiting om te achterhalen of het doel behaald is.		- Terwijl de leerlingen nog bezig zijn met de verwerking gaat de bel en is de les afgelopen. - De leerkracht zegt: 'Doe allemaal je boek dicht, we gaan zo verder met spelling.'
2	- De leerkracht <i>sluit de les af, maar betreft leerlingen nauwelijks bij deze lesafsluiting;</i> - of - De leerkracht <i>bespreekt (al dan niet met de leerlingen) het proces (werkhouding) en/of het product (gemaakte werk) van de leerlingen. De lesafsluiting is niet gericht op het achterhalen of het doel van de les door alle leerlingen behaald is;</i> - of - De leerkracht <i>voldoet aan de voorwaarden van een score 3 of 4, maar slechts enkele leerlingen worden hierbij betrokken.</i>	Als de leerkracht alleen het werkproces of het product (bijvoorbeeld aantal opgaven fout) bespreekt, betekent dit niet vanzelfsprekend dat de leerlingen het doel behaald hebben.	- De leerkracht vraagt: 'Hoe ging het?' en laat een of twee leerlingen antwoorden. - De leerkracht zegt: 'Jullie hebben allemaal goed gewerkt!' of: 'Goed gewerkt! Volgende keer mag groep 5 wel wat stiller zijn als groep 6 instructie krijgt.' - De leerkracht vertelt nog een keer wat ze gedaan hebben deze les, maar betreft de leerlingen niet. - De leerkracht vraagt aan één leerling hoe hij deze som zou oplossen. - De leerkracht vraagt aan de leerlingen hoeveel fout ze hadden tijdens de verwerking.
3	De leerkracht <i>evalueert aan het einde van de les samen met alle leerlingen of zij het doel hebben behaald door te kijken of de leerlingen nu het juiste antwoord kunnen geven.</i>	De leerkracht checkt aan het einde van de les of leerlingen het kunnen (antwoordencheck). Het is nog onduidelijk of de leerlingen een juiste strategie gebruikt hebben of de stof ook daadwerkelijk snappen en niet alleen een trucje toepassen.	- De leerkracht laat aan het einde van de les alle leerlingen drie sommen maken op wisbordjes en controleert of het antwoord goed is. - De leerkracht laat de leerlingen een quiz doen en kijkt alleen naar de goede antwoorden. - De leerkracht schrijft twee sommen op het bord en laat alle leerlingen nadenken. Daarna vraagt ze twee leerlingen naar het antwoord.
4	De leerkracht evalueert aan het einde van de les samen met alle leerlingen of zij het doel hebben behaald door te kijken of de leerlingen <i>het geleerde daadwerkelijk snappen.</i>	De leerkracht checkt aan het einde van de les of de leerlingen het nu snappen (strategie-check). Hier gaat het echt meer om de 'hoe'-vraag, de strategie. De leerkracht evalueert of het doel behaald is door bijvoorbeeld gezamenlijk een som te maken of de leerlingen hun oplossingsstrategie te laten verwoorden. Niet alle leerlingen hoeven hierbij aan het woord te komen, maar zij worden wel allemaal gestimuleerd om erover na te denken.	- De leerkracht laat aan het einde van de les alle leerlingen een aantal sommen maken met een quiz. Ze controleert daarbij welke strategie de leerlingen gebruiken om de sommen op te lossen en benadrukt steeds weer welke strategie ook alweer centraal stond tijdens de les. - De leerkracht zet een paar sommen op het bord en laat alle leerlingen hierover nadenken. Ze vraagt aan twee leerlingen om uit te leggen wat ze hebben gedaan en wat het antwoord is. Vervolgens vraagt de leerkracht aan de rest van de klas of zij dit ook zo hebben opgelost.
n.t.b. Er is onvoldoende informatie om te bepalen of er een lesafronding geweest is			

evaluatie

De vierde en laatste fase in het proces van differentiatie is de evaluatie na afloop van de les. Tijdens deze fase evalueert de leerkracht of het lesdoel is behaald door de leerlingen. In hoeverre leerkrachten de vaardigheden laten zien passend bij deze fase, wordt gemeten met de volgende indicator:

4.1 Evalueren en vervolgacties bepalen

Evalueren en vervolgacties bepalen

De leerkracht blikt terug op de les, zij bekijkt in hoeverre het lesdoel door alle leerlingen is behaald en of en zo ja welke vervolgacties er wellicht nodig zijn.

Voor een hoge score op deze indicator baseert de leerkracht deze vervolgacties op een verklaring voor het wel of niet behalen van het doel.

4.1



Score	Omschrijving	Toelichting	Voorbeeld
1	De leerkracht: • brengt na de les <i>niet</i> in kaart in welke mate de leerlingen het lesdoel hebben behaald.	Als op indicator 3.8 een score 3 of 4 is toegekend, is een score 1 hier niet mogelijk.	• Leerlingen moeten zelf hun werk nakijken, dit is hun eigen verantwoordelijkheid. De leerkracht bekijkt de resultaten verder niet.
2	De leerkracht: • <i>brengt in kaart in welke mate de leerlingen het lesdoel hebben behaald.</i>	De leerkracht controleert alleen welke leerlingen het lesdoel hebben behaald.	• De leerkracht bekijkt na afloop van de les het dashboard om te controleren of alle leerlingen voldoende opgaven goed hebben gemaakt. • Leerlingen kijken zelf hun werk na, bij meer dan drie fout moeten ze dit noteren op het lijstje naast de inleverbak. De leerkracht bekijkt deze lijst aan het eind van de middag.
3	De leerkracht: • brengt in kaart in welke mate de leerlingen het lesdoel hebben behaald; • <i>bepaalt of er vervolgacties nodig zijn en zo ja welke.</i>	Bij vervolgactie kan gedacht worden aan: • een (kleine) remediërende actie die ervoor zorgt dat leerlingen het lesdoel alsnog behalen (bijvoorbeeld een extra instructiemoment later op de dag); • een notitie met betrekking tot de vermoedelijke instructiebehoefte van een of meerdere leerlingen in een volgende les over hetzelfde onderwerp (wel/niet laten aansluiten bij de verlengde instructie, pre-teaching, plusopgaven laten maken).	• Het valt de leerkracht op dat een aantal leerlingen uit de basisgroep snel klaar waren en het doel ook snel hebben behaald. Zij noteert dat deze leerlingen de volgende les over dit onderwerp een aantal uitdagendere verwerkingsopdrachten kunnen maken. • Een leerling uit de basisgroep had erg veel fout in het gemaakte werk, de leerkracht roept deze leerling even bij zich tijdens de weektaaktijd om het nog eens uit te leggen. • De leerkracht kijkt welke leerlingen nog veel fouten hebben gemaakt en noteert de namen in het logboek om 'in de gaten te houden' bij de volgende les over dit onderwerp.
4	De leerkracht: • brengt in kaart in welke mate de leerlingen het lesdoel hebben behaald; • <i>evalueert waarom de leerlingen het doel wel/niet behaald hebben;</i> • bepaalt of er vervolgacties nodig zijn en zo ja welke.	Informatie over waarom leerlingen het doel wel/niet hebben behaald kan de leerkracht verkrijgen tijdens de les, tijdens de evaluatie met leerlingen aan het einde van de les of door het nakijken van het leerlingwerk achteraf. Het gaat er niet per definitie om dat de leerkracht een verklaring kan geven, maar wel dat zij hier actief naar zoekt.	• De leerkracht constateert dat de leerlingen die aan de instructietafel hebben gewerkt, het lesdoel niet behaald hebben. Ze beseft dat zij lang is blijven hangen in de instructie met concreet materiaal, waardoor de vertaalslag nog niet is gemaakt. Ze besluit vóór de volgende les over dit onderwerp in een pre-teaching moment aandacht te besteden aan de abstracte weergave op de getallenlijn. • Een leerling uit de basisgroep had erg veel fout in het gemaakte werk, de leerkracht roept deze leerling even bij zich tijdens de weektaaktijd, om te achterhalen waar het probleem zat. Op basis van dit gesprek plant de leerkracht verdere vervolgacties.

n.t.b. Het is niet te beoordelen of de leerkracht het doel evalueert en of ze de aanpak evalueert en/of vervolgacties bepaalt.

6.2 Interviewleidraad

Na het observeren van de (volledige) les houd je een interview met de leerkracht – direct na afloop of diezelfde dag na schooltijd. Dit geeft je de mogelijkheid om tijdens het interview vragen te stellen over wat je in de les gezien hebt. Je kunt de leerkracht tijdens het interview vragen om relevante documenten die horen bij de geobserveerde les of die gaan over deze specifieke periode, zoals een groepsplan, blokvoorbereiding of lesvoorbereiding. Het interview duurt, leert onze ervaring, ongeveer 45 minuten.

Zoals beschreven in de richtlijnen voor afname (zie hoofdstuk 4) maak je tijdens de lesobservatie aantekeningen bij de verschillende indicatoren. Na afloop van de volledige les scoor je het onderdeel lesuitvoering voor zover mogelijk. Je brengt dan ook in kaart over welke indicatoren je in het interview aanvullende informatie wilt ophalen, bijvoorbeeld omdat je niet weet of iets wel of niet nodig was, of omdat je twijfelt over de overwegingen van de leerkracht.

Daarnaast is het interview erop gericht informatie te verzamelen over de fases naast de lesuitvoering: periode- en blokvoorbereiding, lesvoor-

bereiding en evaluatie. In onderstaande interviewleidraad vind je per indicator in de linkerkolom vragen die je kunt stellen om zicht te krijgen op hoe de leerkracht dit aanpakt. In de rechterkolom staan aandachtspunten waarin je als observator inzicht wilt krijgen om de indicator goed te kunnen scoren. Zorg ervoor dat je goed doorvraagt, zodat je op basis van een compleet beeld de scores kunt toekennen.

In de praktijk verloopt het interview niet altijd in de volgorde van de interviewleidraad. Je zult merken dat je sommige vragen bijvoorbeeld niet meer hoeft te stellen, omdat de leerkracht daar bij een eerdere vraag al over heeft verteld. Hoe scherper je zelf de ADAPT-indicatoren voor ogen hebt, hoe gemakkelijker je tussen vragen heen en weer zult kunnen springen.

Tot slot willen we benadrukken dat het belangrijk is geen aannames te doen. Zeker wanneer collega's elkaar observeren en interviewen kan dit een valkuil zijn. Als jullie bijvoorbeeld bepaalde schoolbrede afspraken of routines hebben, is het van belang ook daar goed over door te vragen: hoe pakt je collega dit in de praktijk aan? Welke overwegingen heeft ze? Alleen door grondig door te vragen kom je erachter hoe ze bepaalde zaken daadwerkelijk doet.

1. Periode- en blokvoorbereiding

Ik heb vandaag bij je gekeken in een les. Ik heb nog een aantal vragen voor je over de voorbereiding van de les en de les zelf.

1. Op welke manier maakt deze les uit van een serie lessen, in bijvoorbeeld een periode of blok?
2. Uit hoeveel weken bestaat een dergelijk(e) periode of blok?
3. Bereid je deze periode van tevoren voor? Te denken valt aan het aanbod doorkijken, instructiemomenten plannen, resultaten van de voorafgaande periode bekijken.

(Nee: Ga verder naar vraag 4 maar laat in alle vragen 'periode- en blokvoorbereiding' weg. *De ervaring leert dat leerkrachten toch vaak wel iets doen op dit gebied, maar het anders noemen.*)

De volgende vragen gaan over hoe je deze periode hebt voorbereid, dus de periode waarvan de les van vandaag deel uitmaakt.

Leerlingprestaties evalueren

4. Heb je bij het voorbereiden van deze periode gekeken naar de leerlingprestaties van de vorige periode?

(Nee: [doorgaan naar vraag 10](#))

5. Naar welke leerlingprestaties heb je gekeken?
6. Hoe pak je dit aan?
7. Weet je op basis van je analyse of individuele leerlingen de doelen van de vorige periode behaald hebben?
8. Weet je ook hoe het komt dat ze deze wel of niet behaald hebben?
9. Hoe weet je dat?

- Evalueert de leerkracht de leerlingprestaties?
- Kijkt de leerkracht of individuele leerlingen uitvallen?
- Weet de leerkracht of inhoudelijke doelen behaald zijn?
- Weet de leerkracht waarom doelen wel of niet behaald zijn?
- Combineert de leerkracht meerdere bronnen?

Zicht op onderwijsbehoeften

10. Als je een periode voorbereidt, heb je voor je gevoel dan zicht op de pedagogische behoeften van leerlingen? Ik bedoel dan onderwijsbehoeften die niet specifiek zijn voor het vakgebied, bijvoorbeeld leerlingen die faalangstig zijn en behoefte hebben aan extra bevestiging. Kun je daar meer over vertellen?

(Nee: [doorgaan naar vraag 12](#))

- Heeft de leerkracht zicht op algemene (pedagogische) onderwijsbehoeften?
- Heeft de leerkracht zicht op didactische onderwijsbehoeften?
- Worden deze pedagogische en/of didactische onderwijsbehoeften gedocumenteerd?

11. Heb je dit ergens vastgelegd? Zo ja: zou je me dit kunnen laten zien?
12. Heb je zicht op onderwijsbehoeften van leerlingen specifiek voor dit vak? Kun je daar meer over vertellen?

(Nee: doorgaan naar vraag 14)

13. Leg je dit ook ergens vast? Zo ja: zou je me dit kunnen laten zien?

Zicht op aanbod?

14. Als je de nieuwe periode gaat voorbereiden, bekijk je dan voorafgaand daaraan wat er in de periode aan bod gaat komen of bekijk je dit per les als je de les zelf voorbereidt?

(Niet voor de periode: doorgaan naar vraag 18)

15. Hoe doe je dat/waar kijk je naar?
16. Weet je hoe leerlingen zich de doelen van deze periode eigen gaan maken?
17. Kijk je of weet je of de doelen samenhangen met doelen uit eerdere of latere periodes?

- Heeft de leerkracht zicht op wat er de komende periode aan bod komt?
- Heeft de leerkracht een globale indruk van de manier waarop doelen worden aangeboden?
- Weet de leerkracht hoe de doelen in deze periode zich verhouden tot eerder en later aangeboden doelen?

Ondersteuningsbehoeften voorspellen

18. Bij het voorbereiden van een periode, voorspel je dan ook in welke mate leerlingen behoefte zullen hebben aan ondersteuning?

(Nee: doorgaan naar vraag 21)

19. Hoe doe je dit/op basis van wat doe je dit?
20. Voorspel je deze mate van ondersteuningsbehoefte per domein, per les of in het algemeen?

- Voorspelt de leerkracht of leerlingen behoefte aan ondersteuning zullen hebben?
- Gebruikt de leerkracht daarvoor meerdere bronnen?
- Kijkt de leerkracht naar ondersteuningsbehoeften in het algemeen of per domein of les?

Aanvullende remediëringdoelen en -aanpak formuleren

21. Als er leerlingen in de vorige periode niet goed gescoord hebben op bepaalde onderdelen of bepaalde doelen niet behaald hebben, ga je hier dan nog mee verder in deze periode?

(Nee: doorgaan naar vraag 25)

22. Hoe pak je dat aan?

23. Hoe bepaal je de aanpak voor deze leerlingen?

24. Stel je voor deze leerlingen extra doelen voor deze periode (ook wel remediëringdoelen genoemd)?

- Bepaalt de leerkracht aanvullend op het reguliere aanbod een remediëringaanpak voor leerlingen die uitvallen op bepaalde doelen of onderdelen?
- Is die aanpak gebaseerd op basis van prestaties van leerlingen?
- Formuleert de leerkracht expliciet remediëringdoelen voor individuele of groepjes leerlingen?

Aanvullende verrijkingdoelen formuleren en passend aanbod samenstellen

25. Stel je bij het voorbereiden van een periode ook een uitdagend aanbod samen voor leerlingen die de basisdoelen makkelijk halen (buiten de methode)?

(Nee: doorgaan naar vraag 29)

26. Hoe ziet dit aanbod er uit?

27. Hoe stel je dit aanbod samen?

28. Heb je zicht op de inhoud van dit aanbod?

- Stelt de leerkracht een uitdagend aanbod samen?
- Heeft de leerkracht zicht op de inhoud van dit uitdagende aanbod?
- Heeft de leerkracht doelen of domeinen als uitgangspunt genomen voor het aanbod?

Instructiemomenten voor groepen leerlingen organiseren

29. Denk je tijdens de periodevoorbereiding ook al na over wanneer je instructiemomenten inplant, bijvoorbeeld voor de hele groep of voor kleinere groepen leerlingen?

(Nee: doorgaan naar vraag 34)

30. Plan je instructie voor de hele groep? Zo ja, wanneer?

31. Plan je extra instructie voor de intensieve groep? Zo ja, wanneer?

32. Plan je aanvullende instructie voor de intensieve groep? Zo ja, wanneer?

33. Plan je instructie voor verdiepende of verbredende instructie voor de verrijkingsgroep? Zo ja, wanneer?

- Plant de leerkracht bewust instructiemomenten voor verschillende groepen?
- Plant de leerkracht extra instructie voor de intensieve groep?
- Plant de leerkracht aanvullende instructie voor leerlingen die uitvallen op bepaalde doelen die niet in dit blok terugkomen?
- Plant de leerkracht verrijkingsinstructie voor de verrijkingsgroep?

Leerlingen betrekken bij doelen en aanpak

34. Deel je aan het begin van de periode de doelen en/of de aanpak voor de komende periode met de leerlingen?

(Nee: [doorgaan naar lesvoorbereiding](#))

35. Hebben leerlingen ook invloed op de doelen en/of de aanpak aan het begin van een periode?

(Nee: [doorgaan naar lesvoorbereiding](#))

36. Geldt dit voor alle leerlingen?

- Deelt de leerkracht de doelen en aanpak van dit blok met de leerlingen?
- Betreft de leerkracht de leerlingen bij het bepalen van de doelen en de aanpak?
- Doet de leerkracht dit bij alle leerlingen?

2. Lesvoorbereiding

Als we nu kijken naar de les die ik gezien heb. Had je de les van tevoren voorbereid?

(Nee: [doorgaan naar Lesuitvoering](#))

Lesdoel(en) bepalen

37. Hoe heb je je een beeld gevormd van het doel van de les?

(Nee: [doorgaan naar vraag 40](#))

38. De manier waarop in de methode het doel wordt geformuleerd: kun je daar altijd mee uit de voeten, of herformuleer je soms het doel voor jezelf?

39. Is het voor jou altijd duidelijk om wat voor doel het gaat? Of het bijvoorbeeld een nieuw doel is en/of dat leerlingen het nog niet hoeven te kunnen aan het einde van de les?

- Vormt de leerkracht zich een beeld van wat er in de les aan bod komt?
- Bekijkt de leerkracht het doel kritisch?
- Weet de leerkracht hoe dit doel zich verhoudt tot doelen die eerder en later in de leerlijn voorkomen?

Instructiegroepen samenstellen	
40. Stel je instructiegroepen samen tijdens de lesvoorbereiding (of doet de software dit)? (Nee: doorgaan naar vraag 42)	• Denkt de leerkracht na over het samenstellen van instructiegroepen? • Gebruikt de leerkracht de groepen die ze eerder gemaakt heeft of past ze deze aan het lesdoel aan? • Kijkt de leerkracht kritisch naar de behoeften van alle leerlingen of een deel van de leerlingen bij het samenstellen van instructiegroepen?
41. Hoe stel je deze samen?	
Instructie en verwerking voor de basisgroep voorbereiden	
42. Hoe bereid je de instructie en de verwerking voor de basisgroep voor? Met basisgroep bedoel ik dat het nu niet gaat over de verrijkgroep of intensieve groep.	• Bekijkt de leerkracht de suggesties van de methode voor verwerking of instructie? • Past de leerkracht de instructie van de methode aan waar nodig? • Past de leerkracht de verwerking aan waar nodig? • Op basis waarvan (praktische overwegingen of onderwijsbehoeften van de leerlingen) past de leerkracht instructie of verwerking aan?
43. Pas je de instructie uit de methode (of iets dergelijks) ook weleens aan? (Nee: doorgaan naar vraag 46)	
44. Heb je dat bij deze les gedaan?	
45. Op basis van wat doe je dat?	
46. Pas je de (hoeveelheid) verwerking uit de methode (o.i.d.) ook wel eens aan? (Nee: doorgaan naar vraag 49)	
47. Heb je dat bij deze les gedaan?	
48. Op basis van wat doe je dat?	
Instructie en verwerking voor de intensieve instructiegroep voorbereiden	
49. Denk je bij het voorbereiden van de les ook na over de instructie en verwerking aan de intensieve groep? Met de intensieve groep bedoel ik leerlingen die moeite hebben met dit lesdoel. (Nee: doorgaan naar vraag 51)	• Denkt de leerkracht na over de instructie en verwerking aan de intensieve groep? • Houdt de leerkracht daarbij het lesdoel voor ogen? • Zorgt de leerkracht voor een goede balans tussen instructie en verwerking?
50. Hoe doe je dat?	

Instructie en verwerking voor de verrijkingsgroep voorbereiden

51. Denk je bij het voorbereiden van de les ook na over de instructie en verwerking aan de verrijkingsgroep? Met de verrijkingsgroep bedoel ik leerlingen die dit lesdoel al hebben behaald of weinig instructie nodig hebben om het te behalen.

(Nee: doorgaan naar vraag 53)

52. Hoe doe je dat?

- Denkt de leerkracht na over de instructie en verwerking voor de verrijkingsgroep?
- Denkt de leerkracht na over hoe ze de basisinstructie gaat compacten?
- Selecteert de leerkracht verrijkend verwerkingsmateriaal dat aansluit bij de doelen van de les of bij individuele doelen?
- Is de leerkracht op de hoogte van de verschillende opgaven?
- Bedenkt de leerkracht hoe zij leerlingen op hun eigen niveau gaat betrekken bij de klassikale onderdelen van de les?

Stimuleren van zelfregulatie voorbereiden

53. Denk je bij het voorbereiden van de les na over keuzes die je aan de leerlingen gaat voorleggen en betrek je hen bij de aanpak?

(Nee: doorgaan naar de Lesuitvoering)

54. Wat voor soort keuzes leg je voor aan de leerlingen?

55. Denk je daarbij na over hoe je de leerlingen stuurt bij de keuzes? Heb je van te voren bijvoorbeeld grenzen bedacht?

- Denkt de leerkracht na over de keuzes die de leerlingen mogen maken tijdens de les?
- Hebben leerlingen daadwerkelijk invloed op de aanpak en/of het behalen van de doelen?
- Heeft de leerkracht nagedacht over grenzen en sturing?

3. Lesuitvoering

Ik heb een paar vragen over de les die ik vandaag gezien heb.

(Alleen de vragen stellen die van toepassing zijn, mogelijk is het ook nog nodig om meer informatie bij andere indicatoren op te halen)

Voorkennis activeren en inventariseren

Als de leerkracht de voorkennis inventariseerde bij een paar leerlingen:

Tijdens de les heb ik gezien dat je de voorkennis bij deze les activeerde. Ik zag daarbij dat je bij een paar/aantal leerlingen ook de voorkennis inventariseerde, je ... (benoemen wat je gezien hebt in de les, bijvoorbeeld dat de leerkracht aan een paar leerlingen vroeg om een som op te lossen).

56. Waarom koos je voor deze leerlingen? Was dit een bewuste keuze of was dit toevallig?

- Bij welke leerlingen inventariseert de leerkracht de voorkennis en is dit een beredeneerde selectie?

Begripsvorming en werkproces monitoren

Als de leerkracht regelmatig en doelmatig de begripsvorming en het werkproces monitort tijdens zowel de instructie en verwerking, maar je twijfelt of de leerkracht bij alle niveaugroepen heeft gemonitord:

Ik zag je tijdens de instructie en verwerking ... (omschrijven hoe je gezien hebt dat de leerkracht aan het monitoren was).

57. Heb je tijdens zowel de instructie als de verwerking voor jouw gevoel voldoende beeld gekregen van de begripsvorming en het werkproces van leerlingen in alle niveaugroepen in de klas? Ik bedoel daarbij niet direct alle leerlingen, maar een algemeen beeld van de leerlingen in verschillende niveaugroepen.

- Monitort de leerkracht bij leerlingen van alle niveaus?

Instructie en verwerking voor de intensieve groep in deze les

Als je tijdens de les geen instructie aan de intensieve groep hebt gezien:

58. Waren er tijdens de les leerlingen die aanvullende instructie nodig hadden omdat ze moeite hadden met het behalen van dit lesdoel? Hiermee bedoel ik ook leerlingen die nog individuele instructie nodig hadden.

59. Heb je deze leerlingen extra instructie gegeven tijdens de les?

(Ja: verder naar vraag 61)

60. Kun je aangeven waarom niet? Plan je dit op een ander moment? (verder naar vraag 62)

61. Kun je vertellen hoe de instructie aan de intensieve groep eruitzag?

- Waren er in deze les geen leerlingen die weinig tot geen moeite hadden met het behalen van het lesdoel?
- Plant de leerkracht instructie op een ander moment?

Uitdagen van de verrijkingsgroep in deze les

Als naar aanleiding van de observatie onduidelijk is of er een verrijkingsgroep is:

62. Waren er tijdens de les leerlingen die zeer weinig moeite hebben met dit specifieke lesdoel?

Als het naar aanleiding van de observatie nog onduidelijk is wat de leerkracht met de verrijkingsgroep gedaan heeft:

- Was er deze les een verrijkingsgroep?
- Hoe is de verwerking aangepast op het niveau van deze leerlingen?
- Heeft de leerkracht tijdens de les aandacht voor de verrijkingsgroep op hun eigen niveau?
- Heeft de leerkracht aandacht voor de verrijkingsgroep tijdens de klassikale instructie?

63. Kun je kort aangeven wie de 'verrijkingsleerlingen' (of 'plus-' of 'sterke' leerlingen) waren en of zij een andere verwerkingsopdracht hebben gedaan?
64. Hebben deze leerlingen tijdens deze les ook aandacht gehad op hun eigen niveau of krijgen ze dat op een ander moment?

Als de leerlingen in de verrijkingsgroep hebben meegedaan aan de klassikale instructie en het is nog onduidelijk of ze op hun eigen niveau betrokken worden:

65. Ik zag dat de leerlingen uit de verrijkingsgroep ook meededen aan de klassikale instructie. Krijgen zij hierbij nog specifieke aandacht tijdens deze instructie? Zo ja, kun je hiervan een voorbeeld geven?

Stimuleren van zelfregulatie tijdens de les

Als onduidelijk is of de leerkracht betekenisvolle keuzes heeft gegeven:

66. Heb je tijdens de les een of meerdere leerlingen keuzes gegeven waarmee zij hun eigen leerproces kunnen reguleren? Zo ja, kun je hier meer over vertellen? (Nee: ga door naar evaluatie)
67. Houd je de leerlingen hierbij dan nog in de gaten?
68. Grijp je eventueel in als het dat nodig is?

- Geeft de leerkracht leerlingen betekenisvolle keuzes?
- Doet de leerkracht dit op meerdere manieren?
- Monitort de leerkracht de keuzes van leerlingen en grijpt ze in waar nodig?

4. Evaluatie

De laatste paar vragen gaan over de evaluatie van de les.

Evalueren en vervolgacties bepalen

69. Weet je nu of de leerlingen het lesdoel hebben behaald?

(Nee: einde interview)

70. Hoe weet je dat?
71. Weet je waarom leerlingen het lesdoel wel of niet hebben behaald?
72. Doe je hier verder nog iets mee? Komen er vervolgacties?

Einde interview

- Evalueert de leerkracht het behalen van het lesdoel?
- Stelt de leerkracht vervolgacties vast? En zo ja, welke?
- Bekijkt de leerkracht waarom leerlingen het lesdoel wel of niet behaald hebben?

6.3 Scoreformulier

Kopieer dit formulier of download het van de productpagina van dit boek op www.uitgeverijpica.nl.

ADAPT-SCOREFORMULIER

Datum:

Leerkracht:

School:

Beoordelaar:

AANTEKENINGEN TIJDENS DE LES

1. Periode- en blokvoorbereiding

	1	2	3	4	nvt	ntb	Motivatie:
1.1 Leerlingprestaties evalueren	☐	☐	☐	☐		☐	
1.2 Zicht hebben op onderwijsbehoeften	☐	☐	☐	☐		☐	
1.3 Zicht hebben op aanbod	☐	☐	☐	☐		☐	
1.4 Ondersteuningsbehoeften voorspellen	☐	☐	☐	☐		☐	
1.5 Aanvullende remediëringdoelen en -aanpak bepalen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
1.6 Aanvullende verrijkingdoelen formuleren en passend aanbod samenstellen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
1.7 Instructiemomenten voor groepen leerlingen organiseren	☐	☐	☐	☐		☐	
1.8 Leerlingen betrekken bij de doelen en de aanpak	☐	☐	☐	☐		☐	

2. Lesvoorbereiding

	1	2	3	4	nvt	ntb	Motivatie:
2.1 Lesdoel(en) bepalen	☐	☐	☐	☐		☐	
2.2 Instructiegroepen samenstellen	☐	☐	☐	☐		☐	
2.3 Instructie en verwerking voor de basisgroep voorbereiden	☐	☐	☐	☐		☐	
2.4 Instructie en verwerking voor de intensieve instructiegroep voorbereiden	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2.5 Instructie en verwerking voor de verrijkingsgroep voorbereiden	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2.6 Stimuleren van zelfregulatie voorbereiden	☐	☐	☐	☐		☐	

3. Lesuitvoering

	1	2	3	4	nvt	ntb	Motivatie:
3.1 Lesdoel delen	☐	☐	☐	☐		☐	
3.2 Voorkennis activeren en inventariseren	☐	☐	☐	☐		☐	
3.3 Didactisch verantwoorde en doelgerichte basisinstructie geven	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3.4 Begripsvorming en werkproces monitoren	☐	☐	☐	☐		☐	
3.5 Instructie en verwerking voor de intensieve groep in deze les	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3.6 Uitdagen van de verrijkingsgroep in deze les	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3.7 Stimuleren van zelfregulatie tijdens de les	☐	☐	☐	☐		☐	
3.8 Afronden van de les	☐	☐	☐	☐		☐	

4. Evaluatie

4.1 Evalueren en vervolgacties bepalen

1	2	3	4	nvt	ntb	Motivatie:
☐	☐	☐	☐		☐	

RUIMTE VOOR OPMERKINGEN

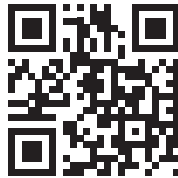
Literatuur

- Coubergs, C., Struyven, K., Vanthournout, G., & Engels, N. (2017). Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest instrument and model. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 41-54. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.02.004>
- Frèrejean, J., Van Geel, M., Keuning, T., Dolmans, D., Van Merriënboer, J. J. G., & Visscher, A. J. (2021). Ten steps to 4C/ID: Training differentiation skills in a professional development program for teachers. *Instructional Science*, 49, 395-418. <https://doi.org/10.1007/s11251-021-09540-x>
- Gaitas, S., & Alves Martins, M. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544-556. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223180>
- Helms-Lorenz, M., & Visscher, A. J. (2022). Unravelling the challenges of the data-based approach to teaching improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 33(1), 125-147. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1946568>
- Keuning, T., & Van Geel, M. (2021). Differentiated teaching with adaptive learning systems and teacher dashboards: The teacher still matters most. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 14(2), 201-210. <https://doi.org/10.1109/TLT.2021.3072143>
- Keuning, T., Van Geel, M., Frèrejean, J., Van Merriënboer, J., Dolmans, D., & Visscher, A. J. (2017). Differentiëren bij rekenen: Een cognitieve taakanalyse van het denken en handelen van basisschoolleerkrachten. *Pedagogische Studiën*, 94, 160-181.
- Prast, E. J., Van de Weijer-Bergsma, E., Kroesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. H. (2015). Readiness-based differentiation in primary school mathematics: Expert recommendations and teacher self-assessment. *Frontline Learning Research*, 3(2), 90-116.
- Van de Grift, W. J. C. M., Van der Wal, M., & Torenbeek, M. (2011). Ontwikkeling in de pedagogisch-didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 88, 416-432.
- Van Geel, M., Keuning, T., & Dobbelaer, M. (2022). Development and validation of the ADAPT instrument. Presentatie QUINT Conference, 7-10 juli 2022, IJsland. <https://www.matchproject.nl/wp-content/uploads/2022/06/QUINT22-ADAPT-Development-and-Validation.pdf>
- Van Geel, M., Keuning, T., & Safar, I. (2022). How teachers develop skills for implementing differentiated instruction: Helpful and hindering factors. *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development*, (1). <https://doi.org/10.1016/j.tatelp.2022.100007>
- Van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., Van Merriënboer, J., & Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), 51-67. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539013>
- Wan, S. W.-Y. (2016). Differentiated instruction: Hong Kong prospective teachers' teaching efficacy and beliefs. *Teachers and Teaching*, 22(2), 148-176. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1055435>

Bijlage 1

Meer informatie

Voor meer informatie en resources op het gebied van differentiatie en ADAPT kijk je op www.matchproject.nl. Hier vind je onder andere:



- **DISP-vragenlijst:** Voor leerlingen uit groep 6 t/m 8 hebben we de vragenlijst *Differentiated Instruction from Students' Perspective* ontwikkeld.
- **Online leeromgeving:** We hebben een online trainingsmodule ontwikkeld waarin je leert werken met het ADAPT-instrument. In deze training worden alle indicatoren besproken, oefen je met het scoren van lessen en interviews, en vergelijk je jouw scores met de scores die gegeven zijn door andere observatoren. Na het afronden van deze online training ben je gecertificeerd ADAPT-observator.
- **Publicaties:** Op onze projectwebsite vind je diverse publicaties over ons onderzoek naar differentiatie en ADAPT, van wetenschappelijke artikelen tot bijdragen aan vakbladen en podcasts.

Verder verwijzen we je natuurlijk graag naar ons boek *Differentiëren in 5, 4, 3...*. Deze uitgave is te bestellen via www.uitgeverijpica.nl.



Bijlage 2

Begrippenlijst

Adaptieve (verwerkings)software. Met adaptieve verwerkingssoftware wordt bedoeld: software waarmee de verwerking voor leerlingen wordt afgestemd op hun individuele prestaties. Leerlingen die veel opgaven goed maken, krijgen moeilijkere opgaven bij het (les)doel aangeboden, terwijl leerlingen die fouten maken relatief eenvoudigere opgaven krijgen.

Analyse. Onderdeel van de evaluatie, waarbij aan de hand van informatie uit verschillende bronnen wordt nagegaan of doelen van een les, blok of langere periode zijn behaald. Hierbij wordt zowel naar de groep als geheel, als naar individuele leerlingen gekeken.

Automatiseringsdoelen. Zie: *basisdoelen*.

Basisdoelen. Basisdoelen zijn de doelen die in dit blok of deze les aan bod komen in het reguliere aanbod. Onder basisdoelen vallen:

- *Oriëntatiedoelen:* nieuwe doelen die nog niet eerder aan bod zijn geweest. Leerlingen hoeven die doelen nog niet (helemaal) te beheersen, het gaat er bijvoorbeeld om dat de leerlingen kennismaken met een nieuw concept.
- *Beheersingsdoelen:* doelen waarvan je verwacht dat leerlingen die aan het eind van de les of het blok beheersen. De leerlingen moeten dit dus kennen, weten, of kunnen toepassen.
- *Onderhoudsdoelen:* doelen die eerder beheerst (zouden moeten) zijn, maar die belangrijk zijn om nog eens aan de orde te laten komen – bij-

voorbeeld omdat ze voorwaardelijk zijn voor nieuwe beheersingsdoelen, of omdat je wilt voorkomen dat de kennis of vaardigheid wegzakt.

- *Automatiseringsdoelen:* een specifiek soort onderhoudsdoelen, waarbij het gaat om het inslijten van kennis of vaardigheden, waardoor leerlingen dit snel en vrijwel zonder moeite kunnen (blijven) ophalen of toepassen.

Basisinstructie. Zie: *instructie*.

Begeleide inoefening. Met begeleide inoefening wordt bedoeld dat de leerkracht, samen met de leerlingen, een aantal verwerkingsopgaven maakt ('we doen het samen'). Dit volgt vaak op een instructie waarin de leerkracht uitleg heeft gegeven en/of iets heeft voorgedaan. De leerlingen krijgen tijdens begeleide inoefening steeds meer vrijheid en verantwoordelijkheid, waardoor ze aan het eind van deze fase zelfstandig verder kunnen werken.

Beheersingsdoelen. Zie: *basisdoelen*.

Blok. Een blok is een samenhangende serie van lessen en/of leeractiviteiten. De basis hiervoor kan liggen in een lesmethode, maar kan ook een afgebakende serie samenhangende leeractiviteiten binnen een thema zijn.

Blokplan. Een blokplan is een algemeen plan van aanpak voor een specifiek vak binnen een bepaalde periode. In een blokplan beschrijft de leer-

kracht de doelen, ondersteuningsbehoeften en aanpak voor de groep als geheel, groepjes en individuele leerlingen.

Blokvoorbereiding. Voorbereiding van een blok, waarin de leerkracht zich een beeld vormt van de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen en de doelen en het aanbod waaraan zij in dit blok gaan werken. Wanneer thematisch gewerkt wordt, gaat het in de blokvoorbereiding om de voorbereiding van een serie samenhangende leeractiviteiten.

Compacten. Er wordt gesproken van compacten wanneer de leerkracht het (voor individuele leerlingen, groepjes leerlingen, of de groep als geheel) niet noodzakelijk vindt de volledige basisinstructie en/of -verwerking te volgen, maar voor deze leerling(en) hieruit een selectie maakt waarmee zij de doelen al kunnen behalen.

Diagnostisch gesprek. In een diagnostisch gesprek gaat de leerkracht met (een aantal) leerlingen in gesprek, om erachter te komen tot waar de leerling de stof wel begrijpt en/of waar een (denk)fout of misconceptie zit.

Doelenoverzicht. Een overzicht van de doelen die centraal staan in de komende periode. Een doelenoverzicht kan gegeven worden door de methode of samengesteld worden door de leerkracht. Een leerkracht kan in het overzicht per doel aangeven om welk type doel het gaat (*zie: basisdoelen*).

Domeinen. Bij sommige vakgebieden, zoals rekenen en taal, zijn de doelen te clusteren in afgebakende domeinen. Binnen deze domeinen zijn dan weer subdomeinen of categorieën te onderscheiden. Bij rekenen worden bijvoorbeeld vier domeinen onderscheiden: getallen; verhoudingen; meten en meetkunde; en verbanden – met binnen ‘getallen’ de categorieën getalbegrip en bewerkingen. Het is van belang om niet alleen naar ‘over-

koepelende’ prestaties van leerlingen te kijken, maar ook te analyseren in hoeverre ze de doelen binnen verschillende categorieën en domeinen beheersen of hier juist op uitvallen.

Evaluatie. In alle fases van differentiatie speelt evaluatie een rol. Bij de periode- en lesvoorbereiding gaat het voornamelijk om analyse (*zie: analyse*) en diagnose (*zie: diagnose*). De evaluatie tijdens de lesuitvoering betreft enerzijds het monitoren (*zie: monitoren*) tijdens de les, en anderzijds de lesafsluiting waarin de leerkracht met leerlingen zicht krijgt op de opbrengsten van de les. Hierbij kan zowel aandacht worden besteed aan het product als aan het proces. Na afloop van de les evalueert de leerkracht de mate waarin het doel is bereikt, en de mate waarin de aanpak succesvol was. Op basis van deze evaluaties bepaalt de leerkracht vervolgacties.

Groepsoverzicht. Een groepsoverzicht geeft overzicht van de algemene en vakspecifieke onderwijsbehoeften van (individuele) leerlingen. Een groepsoverzicht wordt vaak voorafgaand aan het groepsplan samengesteld en is gebaseerd op een analyse van gegevens (toetsresultaten, observaties, gesprekken met kinderen) uit de afgelopen periode.

Groepsplan. *Zie: periodevoorbereiding.*

Instructie. Onder instructie verstaan we elke vorm van doelmatige uitleg door de leerkracht, ongeacht het moment waarop dit plaatsvindt. We onderscheiden verschillende soorten instructie:

1. *Basisinstructie.* Een basisinstructie is vaak gericht op alle leerlingen. Na deze instructie kan de middengroep over het algemeen zelfstandig aan de slag met een verwerkingsopdracht.
2. *Intensieve instructie.* Met intensieve instructie wordt bedoeld: instructie aan leerlingen die aan de basisinstructie niet genoeg hebben om het huidige lesdoel te behalen. Twee veelgebruikte vormen van inten-

sieve instructie zijn pre-teaching (vóór de basisinstructie) en verlengde instructie (ná de basisinstructie).

- a. *Pre-teaching*. Bij pre-teaching krijgen leerlingen die intensievere instructie nodig hebben om het lesdoel te behalen voorafgaand aan de basisinstructie al instructie over of gerelateerd aan het lesdoel.
 - b. *Verlengde instructie*. Tijdens de verlengde instructie krijgen leerlingen in de intensieve groep extra instructie op het lesdoel. De leerlingen kunnen na de basisinstructie nog niet zelfstandig aan het werk met de verwerkingsopdrachten. Vaak wordt deze extra instructie gegeven in een kleine groep, mogelijk aan een afzonderlijke instructietafel. Dit geeft de leerkracht de kans om bijvoorbeeld een handelingsniveau terug te gaan en met concreet materiaal aan de slag te gaan, of om te kiezen voor (extra) begeleide inoefening in een kleine groep.
3. *Verrijkingsinstructie*. Voor leerlingen die vaak weinig moeite hebben met het lesdoel of misschien het lesdoel al behaald hebben voordat er instructie gegeven wordt, kan de leerkracht aanvullende verrijkingsdoelen formuleren met eventueel bijbehorende instructie. Deze doelen en instructie zijn verdiepend (gerelateerd aan het lesdoel) of verbredend (niet gerelateerd aan het lesdoel).
 4. *Remediëringinstructie*. Instructie aan een (groepje) leerling(en) om een remediëringdoel (alsnog) te behalen. Dit doel is geen onderdeel meer van het reguliere aanbod in het blok of de periode.

Instructiegroepen. Dit zijn de groepen die de leerkracht samenstelt op basis van de onderwijsbehoeften en het prestatieniveau van leerlingen ten opzichte van het lesdoel. Vaak is er sprake van een basisgroep, een groep die intensievere instructie nodig heeft (ook wel zorggroep of verlengde instructiegroep) en een groep die baat heeft bij verrijking (ook wel: plusgroep). Afhankelijk van de behoeften van leerlingen binnen de groep kan de leerkracht besluiten meer of juist minder instructiegroepen te vormen.

De leerkracht past de instructie(s) en verwerking aan op de behoeften van de leerlingen binnen de verschillende instructiegroepen.

Intensieve (instructie)groep. De groep leerlingen die intensievere instructie nodig heeft om het (basis)doel te behalen. Deze intensieve instructie wordt vaak gegeven in de vorm van pre-teaching voorafgaand aan de les, of verlengde instructie tijdens de les (na de basisinstructie).

Intensieve instructie. Zie: *instructie*.

Leerkrachtdashboard. Veel digitale systemen waarin leerlingen met verwerkingssoftware werken, bieden een leerkrachtdashboard waarop de voortgang en prestaties van leerlingen real-time te volgen zijn. Daarnaast bieden vrijwel alle systemen mogelijkheden verschillende overzichten weer te geven, op groeps- en leerlingniveau. De manier waarop deze informatie wordt weergegeven, is afhankelijk van het systeem. Het is van belang dat leerkrachten zich verdiepen in de werking van het systeem, om de scores en signalen goed te kunnen interpreteren.

Leerlijn. Een leerlijn is een opbouw van tussendoelen en inhouden naar einddoelen. Het is van belang dat leerkrachten zicht hebben op de leerlijn: dat de leerkracht weet hoe de doelen van een les of blok zich verhouden tot doelen die al behandeld zijn en doelen die nog komen.

Leer(ling)gesprek. Een gesprek tussen leerkracht en leerling (ook wel 'kindgesprek') waarin het leerproces van de leerling centraal staat. In dit gesprek bekijken de leerkracht en leerling samen wat de leerling al kan, wat hij of zij wil leren en hoe hij of zij dat kan bereiken. De leerkracht heeft daarbij doorgaans een coachende rol.

Leerlingoverzicht. Zie: *groepsoverzicht*.

Leerlingvolgsysteem. Met een leerling- en onderwijsvolgsysteem (LOVS) worden prestaties en ontwikkeling van leerlingen gevolgd met behulp van gestandaardiseerde, methodeonafhankelijke toetsen. Het leerlingvolgsysteem geeft inzicht in de prestaties en ontwikkeling van individuele leerlingen en groepen en biedt de mogelijkheid deze te vergelijken met een referentiegroep (bijvoorbeeld het landelijk gemiddelde).

Lesvoorbereiding. De voorbereiding van een specifieke les. In de lesvoorbereiding bepaalt de leerkracht het lesdoel met bijbehorende succescriteria; de instructiegroepen passend voor het behalen van dit doel; de instructie en verwerking die nodig is; de wijze waarop zelfregulatie wordt gestimuleerd; en de planning van de les.

Methodeonafhankelijke toetsen. Toetsen die worden ingezet om over een langere periode te monitoren hoe leerlingen presteren ten opzichte van zichzelf (op eerdere toetsen) en/of het landelijk gemiddelde. De resultaten van deze toets kunnen meestal worden afgezet tegen een norm (vaak: het landelijk gemiddelde).

Methode(gebonden) toetsen. Toetsen gerelateerd aan de methode waarmee doorgaans wordt getoetst in hoeverre leerlingen de doelen van het afgelopen blok beheersen.

Modelen. Vorm van instructie waarbij de leerkracht als expert denkprocessen zichtbaar maakt voor de leerlingen door hardop te denken en alle stappen nadrukkelijk te doorlopen.

Monitoren. Monitoren betreft het verzamelen van informatie, waarmee de leerkracht zich een goed beeld vormt van het begrip en de voortgang van alle leerlingen ten aanzien van het te bereiken doel.

Oriëntatiedoelen. Zie: *basisdoelen*.

Onderhoudsdoelen. Zie: *basisdoelen*.

Ondersteuningsbehoefte. De mate en vorm van ondersteuning waar- aan leerlingen – naar verwachting – behoefte hebben voor het behalen van de (specifieke) doelen voor de komende periode of les.

Onderwijsbehoeften. Bij onderwijsbehoeften van de leerling wordt onderscheid gemaakt tussen algemene en vakdidactische onderwijsbehoeften.

- *Algemene onderwijsbehoeften* zijn vaak vakoverstijgend en hebben betrekking op het algemene leerproces en/of de sociaal-emotionele behoeften van een leerling.
- *Vakspecifieke onderwijsbehoeften* hebben betrekking op behoeften van leerlingen bij een specifiek vak. Het gaat hierbij om de instructie en begeleiding die een leerling nodig heeft om (bepaalde) doelen van dit vak te behalen.

Periode. Een langere periode die uit meerdere blokken bestaat. De duur van een periode is afhankelijk van schoolafspraken. Denk hierbij aan tijdvakken van een half jaar, de periode van vakantie tot vakantie of een serie van drie blokken.

Periodevoorbereiding. In de periodevoorbereiding wordt, op basis van een evaluatie (analyse en diagnose) van de afgelopen periode, in grote lijnen een plan gemaakt voor de komende periode. De leerkracht brengt het beheersingsniveau van de leerlingen en hun onderwijsbehoeften in kaart en vormt zich een beeld van de doelen voor de komende periode en de samenhang tussen de blokken. De nadruk in de periodevoorbereiding ligt op het zicht krijgen op de grote lijnen, deze worden in de blokvoorbereiding verder uitgewerkt. De uitgewerkte periodevoorbereiding is een periodeplan of groepsplan.

Pre-toets. *Zie: voortoets.*

Pre-teaching. *Zie: instructie.*

Remediëringsdoelen. Remediëringsdoelen worden ook wel ‘reparatiedoelen’ genoemd. Dit zijn vaak beheersingsdoelen die eerder in het reguliere aanbod aan de orde zijn geweest, maar destijds niet (volledig) zijn beheerst door bepaalde leerlingen.

Remediëringsinstructie. *Zie: instructie.*

Schaduwtoets. *Zie: voortoets.*

Subgroep. Subgroepen worden samengesteld voor remediëringsinstructie en extra oefening, aanvullend op het reguliere aanbod. Voor deze groep(en) zijn aanvullende remediëringsdoelen geformuleerd. De subgroep is daarmee anders dan de intensieve instructiegroep, die wordt samengesteld voor instructie en oefening met betrekking tot het lesdoel. Remediëringsinstructie aan deze subgroep kan plaatsvinden binnen lessen van het betreffende vak, maar ook (juist) op een ander moment.

Succescriterium. Een succescriterium geeft aan wanneer een leerling het doel (op een bepaald niveau) behaald heeft. Succescriteria zijn bruikbaar voor leerkrachten en leerlingen, om tijdens de les doelgericht te monitoren en aan het einde of na afloop van de les om te evalueren in hoeverre de doelen zijn behaald.

Verrijkingsinstructie. *Zie: instructie.*

Voorkennis. Voorkennis is ‘wat de leerling al weet en kan’ in relatie tot de leerstof en doelen. Bij het aanleren van nieuwe leerstof is het activeren van

voorkennis een belangrijke eerste stap, omdat de leerling hierdoor wordt geholpen bij het koppelen van de nieuwe leerstof aan wat hij of zij al weet. Let op! Deze voorkennis kan ook misconcepties en fouten bevatten. Het is daarom van belang de voorkennis te activeren en inventariseren, om zo bestaande misconcepties en fouten te kunnen corrigeren.

Voortoets. Een toets die bij de start van een nieuwe periode (een blok of serie lessen) wordt afgenomen om het aanvangsniveau van leerlingen te bepalen ten opzichte van de doelen voor de komende periode. Op basis van de resultaten kan de leerkracht (samen met de leerlingen) bepalen of leerlingen extra instructie nodig hebben of juist instructie kunnen overslaan omdat ze het doel al (deels) hebben behaald. Let op! Bij het interpreteren van resultaten op een voortoets is het van belang je bewust te zijn van de verschillende soorten doelen. Daarnaast is het belangrijk te beseffen dat het (juist) te verwachten is dat leerlingen nieuwe doelen nog niet beheersen, waardoor lage prestaties op die doelen geen reden tot zorg zijn.

Voorwaardelijke doelen. (Beheersings)doelen die voorwaardelijk zijn om andere doelen te bereiken.

Zelfregulatie. Zelfregulatie heeft betrekking op het vermogen doelgericht te werken en hier eigen verantwoordelijkheid in te nemen. Het gaat hierbij om doelen stellen, een aanpak bepalen, de voortgang monitoren, doorzettingsvermogen laten zien en reflecteren op het leerproces. Bij het stimuleren van zelfregulatie is het van belang dat de leerkracht het overzicht en de regie houdt, door te blijven monitoren en grenzen te stellen die passen bij de leerlingen.

Zelfstandige verwerking. Fase in het leerproces waarin de leerlingen zelfstandig oefenen met de leerstof, door individueel of samen opdrachten te maken die zijn gerelateerd aan het lesdoel.

Met speciale dank aan:

Jimmy Frèrejean
Sophie van Oudheusden
Cindy Smienk-Otten
Tjana Habermehl-Mulder
Lena Wesselink
Robert Middelburg
Geertje Bruijn
Jan Menting

Alle leraren, leerlingen en observatoren die hebben deelgenomen aan het MATCH- en ADAPT-onderzoek.

Trynke Keuning, Hogeschool KPZ t.keuning@kpz.nl

Marieke van Geel, University of Twente marieke.vangeel@utwente.nl

Marjoleine Dobbelaer, HAN University of Applied Sciences marjoleine.dobbelaer@han.nl