

Měly by být používány jak přímé metody, tak i metody výuky orientované na žáky. Pří- má metoda je vystavěna kolem problému s jasnými, správnými odpověďmi, které se lze rychle naučit. Ve výuce, v jejímž centru stojí žák, je učitel pouhým zprostředkovatelem, kdy žákům poskytne čas, aby sami našli řešení problému ještě před tím, než řešení předvede/sdělí sám učitel (OECD, 2009; Rowe, 2007).²⁴ I když odborná literatura se neshoduje na tom, který přístup je lepší, přílišné spoléhání se pouze na jeden či druhý přístup se nedoporučuje (OECD, 2008b; Rowe, 2007).

Zařazení žáků do konkrétních skupin může vést ke zvýšenému zapojování žáků do hodin i ke zlepšeným výsledkům, kterých žáci ve vzdělávání dosahují. Výukové metody založené na spolupráci vyžadují, aby učitel rozdělil žáky ve třídě do menších, dočasných skupin, v nichž se žáci různých schopností musí soustředit na úkoly, které vyžadují, aby spolupracovali jeden na druhého. Tyto skupiny mají tendenci fungovat stejně dobře pro všechny typy žáků (Slavin, 2010). Výzkum napovídá, že žáci s nejlepšími výsledky získávají z výuky založené na spolupráci mezi žáky stejně (ve vztahu k nejlepším žákům v tradičních třídách) jako žáci s průměrnými či podprůměrnými výsledky. Částečně je to proto, že efektivní metody skupinového vyučování podněcují všechny žáky, ať už jsou jejich schopnosti jakékoliv, a částečně proto, že žáci, kteří dosahují nejlepších výsledků, se učí prostřednictvím podpory svých spolužáků, kteří naopak takovou podporu potřebují. Nicméně výzkum zaměřený na to, jak učit žáky v heterogenních skupinách, je stále nedostatečný.

Je třeba ocenit jak sumativní, tak formativní přístupy hodnocení, protože oba přístupy jsou považovány za neoddělitelnou součást procesu vzdělávání. Sumativní hodnocení žáků shrnuje výsledky žáka v určitém okamžiku. Formativní hodnocení hodnotí pokrok, kterého žák dosáhl ve studiu, ve vztahu k cílům vzdělávání, a získané informace jsou využity ke stanovení dalších aktivních kroků (Harlen, 2006).²⁵ Formativní hodnocení je spojováno i s tím, že z akademického hlediska je přínosné pro všechny žáky a lze dosáhnout i větší rovnosti ve výsledcích žáků (OECD, 2005). Aby toto hodnocení bylo efektivní, musí být zapracováno do postupů používaných ve třídě. „Průběžné hodnocení vzdělávání žáků by mělo být používáno nepřetržitě, aby pomáhalo utvářet organizaci a praxi vzdělávacího prostředí a přizpůsobit výuku potřebám žáků“ (Wiliam in Dumont, Istance a Benavides, 2010). Úspěch ve třídě tedy vyžaduje, aby bylo systematicky používáno sumativní i formativní hodnocení.²⁶

Průzkum ukazuje, že kurikulum by mělo být společné a mělo by nastavit vysoká očekávání od všech žáků. Kurikulum by mělo být rovněž propojeno s jasnými cíli vzdělávání a mělo by být napojeno i na další vzdělávání (nebo odborné vzdělávání). Činnosti ve třídě, které souvisejí s kurikulem, by měly maximálně rozvíjet znalosti žáků o problémech skutečného světa (Dumont, Istance a Benavides, 2010; Faubert, 2012; OECD, 2008b). Školy a učitelé by se neměli tolik zabývat tématy, ale měli by se více věnovat strategii výuky. Žáci by se měli učit na základě mnohostranných a integrovaných modelů, modulů a předmětů místo, aby se používaly „nepropojené a izolované šestitýdenní lekce“, které jsou ovšem, jak se zdá, pro země OECD mnohem typičtější (OECD, 2008b). Kurikulum by mělo brát v úvahu podstatné rozdíly mezi jednotlivci a zároveň být schopno posunout každého žáka až za hranice jeho vlastních schopností (Dumont, Istance a Benavides, 2010). Nicméně variabilita v odpovědnosti za kurikulum a výběr v rámci jednotlivých zemí²⁷ ztěžuje možnost poskytovat jasné politické instrukce týkající se kurikula na úrovni škol.