

Wetenschappelijk rapport

Project kwaliteitslabel leermiddelen

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Leerpunt (2026). *Wetenschappelijk rapport leermiddelen*. Stichting Leerpunt.

Voor meer informatie over deze publicatie: heleen.bourdeaudhui@leerpunt.be;
lore.bellemans@leerpunt.be

Deze publicatie kwam tot stand met de steun van de Vlaamse Gemeenschap, Ministerie voor Onderwijs en Vorming.

In deze publicatie wordt de mening van de auteur weergegeven en niet die van de Vlaamse overheid. De Vlaamse overheid is niet aansprakelijk voor het gebruik dat kan worden gemaakt van de opgenomen gegevens.

© 2026 Leerpunt
Koning Albert II-laan 15, bus 917, 1210 Brussel

Voorwoord

Het voorliggende wetenschappelijk rapport van het project keurmerk Leermiddelen is uitgevoerd door Leerpunt in opdracht van de Minister van Onderwijs en Vorming. In het Vlaams Regeerakkoord 2024–2029, *Samen werken aan een warm en welvarend Vlaanderen*, is de ambitie geformuleerd om te komen tot een onafhankelijk keurmerk voor leermiddelen, gebaseerd op het werk van de Kwaliteitsalliantie (Departement Onderwijs en Vorming, 2022). Met de beslissing van de ministerraad van 25 april 2025 is deze opdracht toevertrouwd aan de private stichting Leerpunt voor de periode van 28 april 2025 tot en met 30 juni 2028.

Het project keurmerk leermiddelen heeft als doel leraren en lerarenteams te ondersteunen bij hun zoektocht naar en keuze voor kwaliteitsvolle, betrouwbare en wetenschappelijk verantwoorde leermiddelen. Dit rapport vormt de neerslag van de werkzaamheden die in dat kader zijn uitgevoerd.

Dit werk was niet mogelijk geweest zonder de deskundige en toegewijde medewerking van velen. Wij danken in het bijzonder de expertcommissie die het kwaliteitskader heeft ontwikkeld, de leden van de focusgroepen die waardevolle inzichten en ervaringen deelden en de beoordelaars die de leermiddelen met grote zorg en professionaliteit hebben geëvalueerd. Hun inzet en expertise waren van onschatbare waarde. Onze oprechte dank aan iedereen die heeft bijgedragen aan dit project.

Het rapport bestaat uit verschillende hoofdstukken. Hoofdstuk 1 schetst het theoretische referentiekader van dit onderzoek. In hoofdstuk 2 worden de gehanteerde onderzoeksmethoden toegelicht. In hoofdstuk 3 worden de resultaten van alle onderzoeksfases gepresenteerd, telkens op een gestructureerde manier en gebaseerd op de verzamelde data uit zowel de focusgroepen als de pilotstudie. Het rapport sluit af met een hoofdstuk waarin de discussie en de conclusie worden gebundeld.

Inleiding

De resultaten van internationaal vergelijkend onderzoek naar leerprestaties (zoals PIRLS, PISA en TIMSS), evenals de eerste resultaten van de Vlaamse toetsen, schetsen een zorgwekkend beeld: steeds minder leerlingen behalen het vereiste minimumniveau en de dalende trend houdt aan (IEA, 2023; IEA, 2024; OECD, 2023; Vlaamse Overheid, 2025). Deze afname van onderwijskwaliteit heeft niet alleen directe gevolgen voor de betrokken leerlingen, maar bedreigt op langere termijn ook de Vlaamse welvaart (OECD, 2023). Om dit tij te keren, is het cruciaal om opnieuw te focussen op de fundamenteën van kwaliteitsvol en effectief onderwijs. Dit vraagt om een integrale aanpak binnen diverse beleidslijnen, variërend van de versterking van het curriculum, het onderwijsmateriaal en de lerarenopleiding tot continue professionalisering van het onderwijspersoneel.

Als één van de antwoorden op deze uitdagingen nam de Vlaamse Regering in het regeerakkoord 2019-2024 het voornemen op om een ethische code voor leermiddelen te ontwikkelen. Onder impuls van toenmalig minister van Onderwijs Ben Weyts werd in mei 2021 het verkenningsproject ‘Naar een Kwaliteitsalliantie’ opgestart, geleid door onafhankelijk onderwijsexpert Luc De Man. Dit traject beoogde een breed draagvlak te creëren via een intensieve raadpleging van de belangrijkste stakeholders — de zogenaamde educatieve partners. In totaal vonden 33 bilaterale gesprekken plaats met diverse actoren, waaronder AHOVOKS, de Onderwijsinspectie, de Vlaamse Scholierenkoepel, de lerarenopleidingen en verschillende onderwijswetenschappers.

Eén van de strategische beleidslijnen is om leermiddelen die schoolteams gebruiken, effectiever te laten bijdragen aan het leerproces van leerlingen. Er zijn immers indicaties dat de huidige leermiddelen niet systematisch aansluiten bij wetenschappelijke inzichten. Effectieve leermiddelen vormen een cruciale randvoorwaarde voor kwaliteitsvol onderwijs. Een wetenschappelijk onderbouwd beoordelingskader en een bijbehorend kwaliteitslabel kunnen hierin een ondersteunende rol spelen (Bellens et al., 2020; Bulder & van Aarsen, 2023; Surma & Delnoij, 2018).

Hoewel de Kwaliteitsalliantie hiermee een solide fundament legde, bleven er nog enkele hiaten bestaan. Omdat de discussie destijds hoofdzakelijk toegespitst was op het secundair onderwijs, lag de focus van dat project op dat niveau. Bovendien resulteerde de alliantie destijds nog niet in een officiële beoordelingsprocedure. Dit onderzoek bouwt voort op deze fundamenteën met als doel een generiek, wetenschappelijk onderbouwd kwaliteitskader en een gestandaardiseerde beoordelingsprocedure te ontwikkelen dat breed inzetbaar is binnen het onderwijsveld.

Scope van dit project

Bij de ontwikkeling van het kwaliteitskader resulterend in een keurmerk voor leermiddelen, diende rekening te worden gehouden met enkele focuspunten. Ten eerste gaat het om een keurmerk voor leermiddelen voor kleuter, lager en secundair onderwijs en dit zowel in het gewoon als buitengewoon onderwijs. Bij aanvang wordt de nadruk echter gelegd op de screening van leermiddelen in het kleuter- en lager onderwijs en de

leergebieden wiskunde en Nederlands. Later volgt een geleidelijke uitbouw van het keurmerk richting andere onderwijsniveaus en andere leergebieden en vakken. Deeltijds kunstonderwijs, volwassenenonderwijs en hoger onderwijs zitten niet mee in de focus. Ten tweede is het primaire doelpubliek schoolteams en leraren. Ten derde wordt een prioritering gemaakt waarbij leermiddelen van commerciële educatieve uitgeverijen en lessenspakketten van overheden en non-profit organisaties prioriteit krijgen, boven andere leermiddelen. Ten vierde betreft de screening zowel de mate dat de leermiddelen aansluiten bij de wetenschappelijke onderbouwde principes van een effectieve didactiek, de onderliggende methodes, als de mate dat ze het Vlaamse onderwijscurriculum (minimumdoelen en leerplannen) dekken. Ten vijfde betreft het zowel papieren als digitale leermiddelen. Bij papieren leermiddelen worden zowel het handboek als het bijhorende werk- of invulboek (en eventueel lerarenhandleiding, ...) beoordeeld. Bij digitale leermiddelen zowel de content als het bijhorend digitaal platform. Bij leermiddelen die de combinatie maken, worden steeds de beide dragers meegenomen.

Eenmaal het kader is opgebouwd, wordt er met de pedagogische begeleidingsdiensten, de lerarenopleiding en de afdeling Communicatie van het Departement Onderwijs en Vorming ingezet op de ontsluiting van het kwaliteitskader, de lijst van leermiddelen die een kwaliteitslabel ontvangen heeft, alsook in het opzetten van professionalisering van schoolteams en leraren om met het kwaliteitskader in functie van het al dan niet verkrijgen van een kwaliteitslabel om te gaan.

Tijdens de ontwikkeling van het kwaliteitskader werd de aanvankelijke benaming 'keurmerk' aangepast naar de term 'kwaliteitslabel'. Deze naamswijziging werd doorgevoerd om beter aan te sluiten bij de opzet en inhoud van het kader, en om duidelijker weer te geven dat het gaat om een onderbouwde kwaliteitsbeoordeling van leermiddelen op basis van vastgelegde criteria.

Theoretisch kader

Inleiding

In het huidige Vlaamse onderwijslandschap vormen commerciële lesmethoden, veelal aangevuld met door leraren zelf ontwikkeld materiaal, de kern van de dagelijkse lespraktijk. Deze leermiddelen spelen een centrale rol bij de feitelijke realisatie van het curriculum op de klasvloer. Het merendeel van de leraren geeft aan een specifieke lesmethode niet alleen als basis te gebruiken, maar deze ook intensief te volgen, vaak in combinatie met aanvullende, eigen leermiddelen (STEP, 2023; Vlaamse toetsen, 2025).

De kwaliteit van lesmethodes is een basisvoorwaarde voor goed onderwijs (Boer & Leurink, 2008). Hoewel empirisch onderzoek naar de kwaliteit van Vlaamse schoolboeken relatief schaars is, wijzen beschikbare studies op significante verschillen tussen methoden in hun samenhang met leerlingprestaties (Bellens et al., 2019; Goffin et al., 2016). De impact van kwaliteitsvolle leermiddelen blijkt bovendien het grootst bij laagpresteerders en leerlingen met een minder gunstige sociaaleconomische achtergrond, voor wie de structuur van het handboek een essentiële steun biedt (Bellens et al., 2019).

Het theoretisch fundament van dit project bouwt voort op het werk van de Kwaliteitsalliantie, die in 2019 door de Vlaamse overheid werd geïnitieerd. Met de ambitie om draagvlak te creëren in het brede onderwijsveld voor het verhogen van de kwaliteit van leermiddelen en het bewuster omgaan met digitale dragers en leerwerkboeken, creëerde de Kwaliteitsalliantie een set van kwaliteitscriteria en indicatoren voor het secundair onderwijs waarover consensus bestond bij alle betrokken actoren. In een tweede beweging werd, los van de Kwaliteitsalliantie, via een O&O-project een kwaliteitskader ontwikkeld bestaande uit veertien criteria (Bellens et al., 2022). Dit kader is stevig verankerd in inzichten uit de cognitieve psychologie en stoelt op een literatuurstudie naar de vertaling van wetenschappelijk onderbouwde principes van effectieve didactiek naar concrete kenmerken van leermiddelen (Bellens et al., 2022).

Het werk van de Kwaliteitsalliantie en het O&O-project hebben een waardevol fundament gelegd door het debat over leermiddelenkwaliteit op de kaart te zetten en een gedeeld referentiekader te bieden voor scholen en uitgevers (Bellens et al., 2022). Dit kader functioneerde als een belangrijk kompas, waarbij de focus primair lag op sensibilisering en het stimuleren van een kwaliteitsdialoog binnen het onderwijsveld. Om de impact van deze principes verder te verankeren, ontstond de behoefte om dit richtinggevende kader aan te vullen met meer gestructureerde kwaliteitsstandaarden en een formele procedure voor beoordeling.

In opdracht van de Vlaamse Regering bouwt dit onderzoek voort op deze eerste initiatieven met als doel de volgende stap in de professionalisering van leermiddelenkwaliteit te zetten. Dit project richt zich op de ontwikkeling van een generiek en wetenschappelijk onderbouwd kwaliteitskader dat direct gekoppeld is aan een concrete beoordelingsprocedure. Hiermee wordt een gestandaardiseerd en

transparant instrumentarium geboden dat de kwaliteit van leermiddelen voor het gehele leerplichtonderwijs transparant in kaart brengt en op een systematische manier toetsbaar maakt.

Wat is een leermiddel?

Leermiddelen zijn een belangrijk onderdeel van het onderwijsproces omdat zij de basis vormen voor het leren in een onderwijssetting (Nicol & Crespo, 2006). Leermiddelen zijn primair bedoeld als middel om leerlingen doelgericht kennis, vaardigheden, competenties en attitudes te laten ontwikkelen (Reints & Wilkens, 2012). Leermiddelen worden ontwikkeld door educatieve uitgeverijen, leraren zelf en andere ontwikkelaars. Sommige leermiddelen kunnen scholen en individuele leraren tegen betaling aanschaffen, ander lesmateriaal is vrij beschikbaar voor hergebruik. In dat laatste geval spreken we over open leermateriaal, ook wel ‘open educational resources’ (OER) genoemd, vrij gedeeld via bv. KlasCement.

Het begrip leermiddel wordt in de literatuur op diverse manieren gedefinieerd. Er wordt over een leermiddel gesproken als een middel dat leren faciliteert (R-Dingemanse, 2011; Reints, 2008). Brakenhoff en Homminga (1995) omschrijven een leermiddel als een instrumenteel hulpmiddel die de leraar en/of leerling in een onderwijsleersituatie kan gebruiken om leeractiviteiten op gang te brengen. Andere definities leggen meer de nadruk op de vorm van het leermiddel. Zo kunnen leermiddelen fysiek zijn, maar ook digitaal. Fysieke leermiddelen verwijzen naar handboeken, werkboeken en oefenblaadjes, terwijl digitale leermiddelen verwijzen naar online leerplatformen, video's en virtuele leeromgevingen (Bellens et al., 2022). Verder kunnen leermiddelen enkelvoudig zijn (bv. een handboek) of bestaan uit een combinatie van producten, zoals een methode samengesteld uit een leerwerkboek, een digitaal oefenplatform, een vademecum en een lerarenhandleiding (Bellens et al., 2022; Departement Onderwijs en Vorming, 2022).

Op basis van wat gekend is over het begrip leermiddelen, is voor dit project onderstaande definitie van een leermiddel samengesteld:

“Het begrip leermiddel is een breed begrip dat kan verwijzen naar veel verschillende materialen. Het kan gaan over zowel papieren als digitale producten, al dan niet in combinatie, en/of aangevuld met extra materialen. Een leermiddel is een overkoepelend begrip voor alle materialen die in een formele lessituatie gebruikt worden om leerlingen kennis en vaardigheden bij te brengen. Een leermiddel kenmerkt zich in het ondersteunen van het leerproces van leerlingen en het onderwijsproces van leraren door ofwel (1) inhoud (‘wat moeten onze leerlingen leren?’) ofwel (2) didactiek (‘hoe zorgen we ervoor dat leerlingen de inhoud leren?’) aan te dragen aan

leerlingen en/of leraren. Op die manier beoogt een leermiddel (impliciet) de werkdruk van leraren te verlagen”.

Kwaliteit van leermiddelen

Leermiddelen van educatieve uitgeverijen zijn een belangrijke factor in het toepassen van het curriculum in de klas (Wijekumar et al., 2021). Uitgeverijen geven advies op basis van hun professionele oordeel en ervaringen van scholen, maar vrijwel niet op basis van onderzoek. Sommige uitgeverijen onderzoeken in sterk beperkte mate de effectiviteit van hun eigen methode (bv. Bakker et al., 2017).

Bij de aanschaf van leermiddelen worden hoge eisen gesteld aan de kwaliteit ervan. Desondanks worden er vanuit verschillende invalshoeken kritische kanttekeningen geplaatst bij de materialen die momenteel in de onderwijspraktijk worden gebruikt. Vooral bij commercieel ontwikkelde leermiddelen is er regelmatig discussie over diverse kwaliteitsaspecten. Deze zorgen leven al geruime tijd in zowel Vlaanderen als Nederland, waarbij de Vlaamse overheid in 2019 het initiatief nam voor de Kwaliteitsalliantie Leermiddelen.

Een specifiek punt van zorg is dat leermiddelen soms tekortschieten in het faciliteren van actieve kennisconstructie en te sterk gericht zijn op reproductieve vaardigheden, waardoor de cognitieve uitdaging voor leerlingen te beperkt zou blijven. Sommige experts leggen hierbij een verband tussen de sterke sturing door dergelijke methodes en dalende leerresultaten in internationale rankings zoals PISA of PIRLS (Bv. Geursten, 2023). Daarnaast wordt gewezen op de verregaande sturing door leermiddelen, wat de didactische regie en de professionele autonomie van de leraar kan inperken. Naast de didactische structuur baart ook de inhoudelijke accuraatheid zorgen en wordt de vraag gesteld of leermiddelen de actuele wetenschappelijke stand van zaken weerspiegelen en geen feitelijke onjuistheden bevatten. Bovendien wordt vanuit de talige ontwikkeling gewezen op een gebrek aan 'rijke teksten', wat de lees- en schrijfcompetenties van leerlingen negatief kan beïnvloeden (De Man & Van den Brande, 2018; Smets, 2024; Surma & Delnoij, 2018).

De digitalisering van het leermiddelenaanbod, via hybride of volledige digitale leermiddelen, brengt daarnaast specifieke kansen en risico's met zich mee (Baartmans & Van Amerongen, 2022). Een voordeel van deze digitalisering is de toegenomen flexibiliteit voor leraren om eigen accenten te leggen en de leerstofstructuur af te stemmen op de behoeften van hun leerlingenpubliek (Heijsters & van der Ploeg, 2020). De keerzijde is dat digitale oefeningen vaak het risico lopen om te vervallen in korte invuloefeningen met standaardantwoorden, waardoor de kritiek op het gebrek aan volwaardige denkactiviteiten hier net zozeer speelt als bij fysieke leerwerkboeken (Bulder & van Aarsen, 2023). Daarnaast wijst onderzoek op het belang van het handmatig leren schrijven op papier, en op de oppervlakkigheid waarmee teksten digitaal gelezen zouden worden (Kirschner, 2017). Ook de moeilijkheid voor veel jongeren om zich bij gebruik van digitale leermiddelen te concentreren zonder afgeleid te worden door allerlei prikkels baart heel wat zorgen (Smets, 2024). Ten slotte spelen maatschappelijke factoren zoals

betaalbaarheid en duurzaamheid een rol, waarbij vooral in Vlaanderen de kostprijs van (digitale) wegwerpproducten voor gezinnen en armoedeverenigingen een punt van kritiek blijft (De Man & Van den Brande, 2018).

Kwaliteitscriteria van leermiddelen

De laatste jaren vonden verschillende Vlaamse en internationale onderzoeken plaats naar de kwaliteit van leermiddelen aan de hand van kwaliteitskaders met kwaliteitscriteria. Internationale voorbeelden van literatuuronderzoeken naar de kwaliteit van leermiddelen aan de hand van kwaliteitscriteria kunnen onder andere worden gevonden in het werk van Rodriguez et al. (2022) in Spanje; Dood et al. (2024) in Nederland; en Anderson (2020) in Duitsland.

Daarnaast zijn verschillende kwaliteitskaders ontwikkeld om leermiddelen te beoordelen. In Duitsland hanteert de Universiteit van Augsburg het *Augsburger Analyse- und Evaluationraster* (AAER) bijvoorbeeld een systeem dat leermiddelen systematisch op zowel vormelijke als inhoudelijke aspecten beoordeeld (Dusanek, & Szabo, 2023). In de Nederlandse context heeft het CLU Leermiddelen Adviescentrum het *MeetInstrument LeermiddelenKwaliteit* (MILK en MILK-light) ontworpen (CLU, 2025). In de Vlaamse context heeft de Kwaliteitsalliantie reeds een fundamentele bijdrage geleverd aan inzicht in de kwaliteit van leermiddelen.

Kwaliteitskaders zijn soms algemeen van aard (zie Bellens et al., 2022; CLU, 2022) en soms vakgericht, bijvoorbeeld voor taal (Gijsel et al., 2010). Bij de pedagogische-didactische kaders (oftewel de algemene kaders) worden vaak meer bronnen gevonden met een uitgebreide literatuurstudie naar de criteria, dan bij de vakspecifieke kaders. Deze meer algemene kaders geven voldoende basis om een onderbouwd kwaliteitskader op te stellen (Dood et al., 2024).

Gebaseerd op de wetenschappelijke literatuur en het eerdere werk van de Kwaliteitsalliantie, worden hieronder de criteria omschreven die de kwaliteit van leermiddelen beschrijven. De eerste categorie richt zich op de curriculumrealisatie en de wetenschappelijke correctheid, de tweede focust op het faciliteren van de leer- en ontwikkelingsprocessen van de leerlingen en de derde categorie gaat na in welke mate het leermiddel de leraar ondersteunt in de dagelijkse onderwijspraktijk.

Curriculumrealisatie en vakinhoud

Leermiddelen vormen de materiële brug tussen onderwijsdoelen en de klaspraktijk. In de Vlaamse context wordt hierbij een onderscheid gemaakt tussen de minimumdoelen, als maatschappelijke ondergrens, en de pedagogische concretisering via leerplandoelen. Dit onderscheid is essentieel voor het behoud van de professionele autonomie van de leraar (Vlaamse Overheid, 2025). Een kernbegrip hierbij is de Opportunity to Learn: de mate waarin leerlingen daadwerkelijk de kans krijgen om de beoogde leerstof te internaliseren.

Hoewel de leraar de regisseur blijft van de klaspraktijk, fungeren leermiddelen als een belangrijke factor voor de geboden leergelegenheid (Surma & Delnoij, 2018).

Een kwaliteitsvol leermiddel moet niet alleen dekkend zijn voor de doelen, maar ook 'content-rich' zijn en voldoende diepgang bieden om robuuste mentale schema's te bouwen (Surma et al., 2025). Om de onderwijsdoelen te bereiken, is bovendien didactische samenhang of 'Constructive Alignment', cruciaal (Biggs, 1996). Een kwaliteitsvol leermiddel maakt de koppeling tussen het beoogde leerdoel en de gehanteerde didactische methode logisch en inzichtelijk voor zowel leraar als leerling.

De kwaliteit van een leermiddel hangt nauw samen met de correctheid en helderheid van de aangeboden vakinhoud. Het gebruik van correcte vakspecifieke termen en symbolen is hierbij essentieel. Vakinhoudelijke onjuistheden of inconsistente definities kunnen leiden tot hardnekkige misconcepties bij leerlingen. Dergelijke foutieve mentale modellen belemmeren de verdere kennisopbouw en zijn in een later stadium moeilijk te corrigeren (Muijs & Reynolds, 2018). Desondanks bestaat er groeiende bezorgdheid over foutieve informatie in educatieve leermiddelen (Nuyts, 2021). Leermiddelen weerspiegelen niet altijd consistent de actuele stand van de wetenschap en verspreiden in bepaalde gevallen feitelijke onjuistheden. In de Vlaamse context heeft dit geleid tot een formeel engagement van educatieve uitgeverij om systematischer gegevens te verzamelen omtrent fouten in schoolboeken (De Man, 2022; Smets, 2024). De toenemende digitalisering en de snelle evolutie van kennisgebieden eisen bovendien dat leermiddelen tijdig geactualiseerd worden (Fuchs & Bock, 2018).

Naast feitelijke correctheid en actualiteit moeten kwaliteitsvolle leermiddelen de transfer van kennis naar nieuwe contexten bevorderen. Dit proces vormt een fundamenteel doel van elk curriculum, maar treedt zelden spontaan op (Thorndike & Woodworth, 1901; Perkins & Salomon, 1992). Kwaliteitsvolle leermiddelen faciliteren dit door expliciete verbanden te leggen tussen verschillende vakgebieden en de actuele werkelijkheid (Vlaamse Overheid, 2025). Zo worden leerlingen bijvoorbeeld uitgedaagd om wiskundige principes doelgericht toe te passen binnen disciplines zoals wetenschappen of techniek.

Leer- en ontwikkelingsprocessen van alle leerlingen

Naast de vakinhoudelijke correctheid wordt de kwaliteit van een leermiddel bepaald door de mate waarin het didactisch ontwerp de groei van de lerende faciliteert. De vormgeving van het leermiddel speelt een fundamentele rol in het optimaliseren van het leerproces door de aandacht gericht naar de essentie te sturen. Om de externe cognitieve belasting te verminderen en het werkgeheugen optimaal te benutten, vermijdt een leermiddel onnodige 'seductive details' die de aandacht afleiden van de leerdoelen (Wang & Adesope, 2016). Door een consistente ordening en het gebruik van beschrijvende titels wordt de cognitieve belasting voor de leerling geminimaliseerd en kan worden gefocust op de kerninhoud (Marzano, 2014; Mayer, 2002; Rottensteiner, 2010).

Daarnaast versterkt het gebruik van verschillende media, die elkaar betekenisvol aanvullen, de manier waarop leerlingen informatie verwerken. Multimodale teksten, waarin woorden worden gecombineerd met functionele beelden, video of audio, bieden leerlingen krachtige bronnen voor betekenisconstructie (Salbego et al., 2015). De

effectiviteit hiervan is echter afhankelijk van de ruimtelijke nabijheid van tekstuele en visuele elementen. Deze integratie voorkomt het split-attention effect en maximaliseert de onderlinge versterking van de gepresenteerde informatie (Mayer, 2014; Schneider et al., 2018).

Naast de visuele vormgeving is de talige kwaliteit van het leermiddel bepalend. Effectieve leermiddelen vinden een balans tussen heldere, transparante instructietaal (Titsworth et al., 2015) en een rijk en gevarieerd taalaanbod dat essentieel is voor diepgaand tekstbegrip (Van Koeven & Smits, 2021). Een kwaliteitsvol leermiddel daagt leerlingen uit via vakspecifieke termen en rijke schooltaal, terwijl het tegelijkertijd de nodige ondersteuning biedt om deze taal hanteerbaar te maken voor een diverse groep leerlingen (Bellens et al., 2022; Casteleyn et al., 2022; Vanbuel & Van den Branden, 2024). Het aanbieden van rijke teksten is daarbij niet uitsluitend de verantwoordelijkheid van de taalvakken, maar is essentieel over het gehele curriculum heen voor de brede talige ontwikkeling van leerlingen (Vanbuel & Van den Branden, 2024). Wanneer leerlingen niet uitgedaagd worden om rijke teksten te lezen en zelf geen complexe schrijfp opdrachten moeten maken, heeft dit een nadelig effect op de lees- en schrijfcompetentie van jongeren (Bellens et al., 2022).

Een kwaliteitsvol leermiddel biedt leerlingen handvatten voor effectieve leerstrategieën (McDaniel & Einstein, 2020; Muijs & Bokhove, 2020). Dit impliceert dat leerlingen niet enkel vakinhoud verwerven, maar ook leren *hoe* ze moeten leren. Door het inbouwen van expliciete reflectiemomenten, zelfevaluatie en formatieve feedbackmomenten, faciliteert het leermiddel de monitoring van het eigen leerproces (Hattie & Timperley, 2007).

Een kwaliteitsvol leermiddel waarborgt ook een doordachte didactische opbouw waarin nieuwe leerstof stapsgewijs en proportioneel wordt geïntroduceerd en de moeilijkheidsgraad progressief toeneemt (Bellens et al., 2022; Valverde et al., 2002). Het verbinden van nieuwe inhoud met relevante voorkennis is een krachtig mechanisme voor succesvol leren (Ausubel, 1960; Brod, 2021; Good & Brophy, 2008). Nieuwe informatie wordt sneller geïntegreerd wanneer bestaande mentale schema's expliciet worden geactiveerd aan het begin van een leertraject (Simonsmeier et al., 2022).

Daarnaast moet een leermiddel de leraar de nodige flexibiliteit bieden om inhoud en aanpak te passen aan de klascontext (Depaepe et al., 2013). Zo kan de leraar op basis van vakdidactische expertise de volgorde en oefenvormen flexibel inzetten, passend bij de specifieke behoeften van de leerlingen. Om te voorkomen dat kennis snel vervaagt, is de integratie van gespreide herhaling (spaced repetition) van belang. Door leerstof herhaaldelijk aan te bieden, waarbij het interval tussen de herhalingen steeds groter wordt, vakt de curve af en wordt de leerstof verankerd (Delnoij & Surma, 2018). Het uiteindelijke doel van deze gelaagde opbouw is 'mastery learning': een aanpak waarbij systematische feedback en beheersing van de basisstof voorafgaan aan complexere integratieopdrachten.

Een fundamentele bezorgdheid op de huidige generatie leermiddelen betreft de cognitieve uitdaging en de actieve kennisreconstructie (De Man, 2022; Smets, 2024). De mate waarin leerstof duurzaam wordt verankerd, is afhankelijk van factoren die een diepe

verwerking stimuleren. Door het hanteren van bijvoorbeeld interleaving (het afwisselend aanbieden van verschillende soortgelijke oefentypes in plaats van bloksgewijze herhaling) verhoogt de cognitieve inspanning van de leerling (Rohrer et al., 2015). Deze variatie in oefentypes dwingt leerlingen om de onderliggende dieptestructuur van een probleem te identificeren (Taylor & Rohrer, 2010).

Opdrachten in leermiddelen dienen leerlingen te stimuleren tot hogere orde denkvaardigheden, zoals analyseren, synthetiseren en evalueren (Dunlosky et al., 2013). Wanneer leerlingen worden uitgedaagd om standpunten te onderbouwen, bewijsvoering te kritiseren of complexe producten te creëren, vindt er een intensievere verwerking plaats dan bij loutere reproductie (Bellens et al., 2022). De transfer van deze vaardigheden wordt gefaciliteerd door leerinhouden aan te bieden in diverse en realistische contexten, wat de leerling voorbereidt op de toepassing van kennis in nieuwe situaties (Merriënboer & Kirschner, 2017). Door middel van dialoog, debat en samenwerking worden leerlingen gestimuleerd om hun begripsvorming te expliciteren en aan te scherpen (Alexander, 2013; Mercer & Littleton, 2007). Taal fungeert hierbij als de noodzakelijke 'scaffolding' voor het collectieve en individuele leerproces (Hajer & Meestringa, 2020; Resnick et al., 2010).

Een kwaliteitsvol leermiddel faciliteert om zowel laag- als hoogpresterende leerlingen cognitief uit te dagen en streeft na dat alle leerlingen de minimumdoelen bereiken. Hierbij wordt de basisleerstof op diverse manieren aangeboden en zijn er remediërende opdrachten beschikbaar voor leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben (Bellens et al., 2022; Tomlinson et al., 2003). Daarnaast biedt een kwaliteitsvol leermiddel expliciete richtlijnen over welk materiaal (bv. tekstfragmenten of aanvullende tools) optimaal aansluit bij specifieke leerlingenprofielen.

Een kwaliteitsvol leermiddel beperkt zich niet tot de didactische aanpak, maar omvat ook de sociaal-culturele representatie in het materiaal. Leermiddelen moeten een getrouwe reflectie zijn van de diverse samenleving, waarbij rekening wordt gehouden met factoren zoals etnische afkomst, gender, sociaal-economische status (SES), levensbeschouwing en de lgbtqia+- gemeenschap (Saegher et al., 2021). Het doorbreken van traditionele rolpatronen en het vermijden van stereotypering is wezenlijk van belang voor het creëren van een inclusieve leeromgeving (Hickman & Porfilio, 2012). Wanneer personages en contexten herkenbaar zijn voor een diverse leerlingenpopulatie, bevordert dit het respect voor diversiteit en de verbondenheid met de leerstof (Niehaus, 2018; Saegher et al., 2021).

Ten slotte dient een leermiddel drempelvrij te zijn voor elke beoogde leerling, ongeacht individuele beperkingen. Hierbij vormen de principes van Universal Design for Learning (UDL) het uitgangspunt, waarbij fysieke of cognitieve drempels het leerproces niet in de weg staan (Almeqdad et al., 2023; Inter, 2023). De beschikbaarheid van flexibele hulpmiddelen en redelijke aanpassingen, zoals text-to-speech software, aanpasbare contrastinstellingen en lettertypes, rekenmachines en digitale woordenboeken, is essentieel om de toegankelijkheid voor iedere leerling te waarborgen (Almeqdad et al., 2023; Inter, 2023).

Ondersteuning van de leraar

Leermiddelen hebben het potentieel om niet enkel leerlingen te ondersteunen, maar ook het leren van leraren (Ball & Cohen, 1996; Bellens et al., 2020; Kirschner et al., 2018). Het fundament van een leermiddel is een heldere, overkoepelende visie op het leerproces. Gebruikers, zowel leraren als leerlingen, hebben baat bij achtergrondinformatie over de onderliggende uitgangspunten en het doel van de gehanteerde methode (Bellens et al., 2020). Een kwaliteitsvol leermiddel maakt de vertaalslag van deze abstracte visie naar de concrete inhoud en didactiek zichtbaar (Fan, 2010). Door expliciet toe te lichten waarom voor een bepaalde werkvorm of aanpak is gekozen, wordt de leraar ondersteund in zijn professionele autonomie (Kirschner et al., 2018).

Het is ten slotte essentieel dat materialen up-to-date zijn en consistent blijven met de meest recente wetenschappelijke inzichten over hoe leerlingen informatie verwerken en vaardigheden verwerven (Surma & Delnoij, 2018). Door bewezen effectieve lesmethoden te integreren versterkt het leermiddel de professionaliteit van de leraar. Dit omvat zowel algemene handvatten voor klasmanagement als specifieke vakdidactische ondersteuning bij technieken zoals modeling en scaffolding. Leermiddelen die concrete richtlijnen bieden voor instructie en differentiatie versterken de handelingsbekwaamheid van de leraar (Davis & Krajcik, 2005). Tot slot faciliteert een krachtig leermiddel de leraar bij het evalueren van het leerproces. Een kwaliteitsvol leermiddel biedt evaluatie-instrumenten aan zoals rubrics, checklists en observatiehandleidingen die direct gekoppeld zijn aan de beoogde leerdoelen (Bellens et al., 2022; Blazar et al., 2019).

Het beoordelen van leermiddelen

Onderzoek naar de drijfveren van leraren en schoolleiders wijst uit dat de voorkeur uitgaat naar leermiddelen die nauw aansluiten bij het formele curriculum, overzichtelijk zijn en de ervaren werklast verminderen. Er is echter weinig wetenschappelijk onderzoek rondom de keuzeprocessen die leraren hanteren en de mate waarin zij hierbij kwaliteitskaders toepassen (Dood et al., 2024). Beperkte data suggereren dat schoolteams vaak over onvoldoende kennis van kwaliteitskaders beschikken, waardoor de selectie van leermiddelen grotendeels gebaseerd is op intuïtie. Keuzeprocessen worden zo onbewust onbekwaam doorlopen en kennisdeling binnen de schoolorganisatie wordt slechts beperkt gedeeld (Dood et al., 2024).

Bij het toepassen van kwaliteitskaders door lerarenteams komen verschillende knelpunten naar voren. Naast een tekort aan methodologische expertise om leermiddelen te beoordelen, ondervinden scholen moeilijkheden om het keuzeproces te laten aansluiten bij de eigen onderwijsvisie (Dood, 2024). Het beoordelen van de mate waarin leermiddelen de doelen realiseren en het identificeren van vakinhoudelijke fouten vereist een sterk ontwikkelde didactische competentie en diepgaande vakinhoudelijke bagage. Daarnaast is het een complexe opgave om de onderliggende didactische strategieën van een leermiddel te doorgronden en kritisch te bevragen (Priestley et al., 2012).

Bijgevolg loopt de selectie van leermiddelen in veel scholen weinig systematisch en is deze onvoldoende onderbouwd (Reints & Wilkens, 2021). Om tot doordachte keuzes te komen en bestaande leermiddelen effectief te screenen, zijn collegiale reflectie en uitwisseling tussen onderwijsprofessionals cruciaal (Smets, 2024). Onderwijsexperts kunnen hierbij een sleutelrol vervullen door lerarenteams te ondersteunen in hun denkproces. De betrokkenheid van academische experts bij het ontwikkelproces kan bovendien bijdragen aan de wetenschappelijke accuraatheid en de actualiteit van de materialen. Hoewel de uiteindelijke selectiebeslissing op het microniveau van de school ligt, kunnen wetenschappelijke inzichten dit keuzeproces wel versterken wanneer deze toegankelijk worden ontsloten (Smets, 2024).

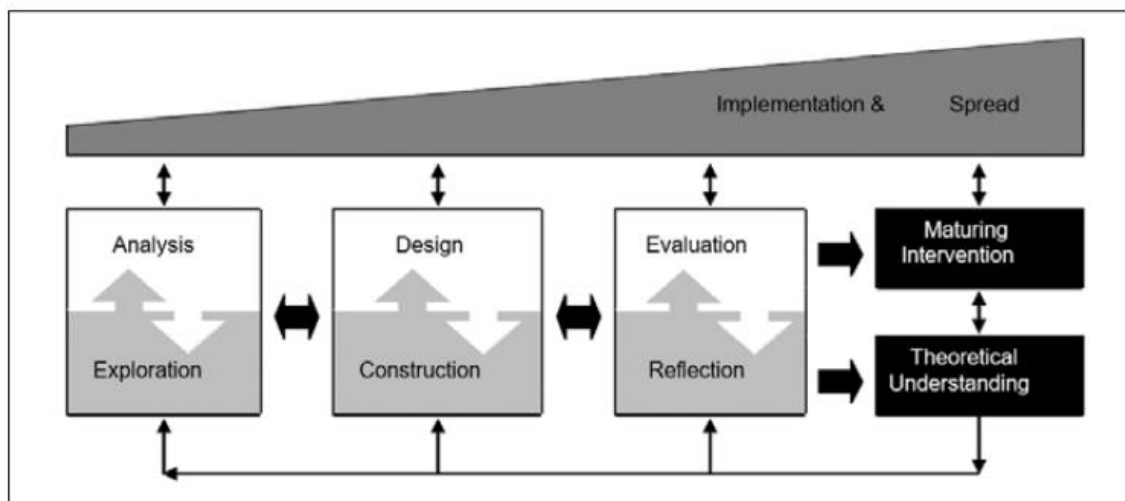
Internationaal variëren de evaluatiemethoden voor leermiddelen sterk: van een vrije markt met een adviserend kwaliteitskader tot strikte, officiële goedkeuringsprocedures. Ook in het buitenland zijn er diverse initiatieven ondernomen om de kwaliteit van leermiddelen te objectiveren via gestandaardiseerde procedures. In Singapore bijvoorbeeld worden leermiddelen die aan de kwaliteitsnormen voldoen opgenomen in de Approved Textbook List (Ministry of Education Singapore, 2025), die jaarlijks wordt bijgewerkt om schoolleiders te ondersteunen bij hun selectie. In Japan onderzoekt een raad van professionals de leermiddelen, waarna goedgekeurde commerciële materialen een stempel krijgen van goedkeuring op de omslag als kwaliteitsgarantie voor ouders en scholen (MEXT, 2026).

In sommige landen hebben scholen de autonomie om materialen te kiezen die passen bij de specifieke behoeften van hun leerlingen, maar wordt er aangeraden om het grootste deel van de materialen uit de kwaliteitslijst te betrekken (bv. Japan, Singapore, Canada, Griekenland ...). Daarnaast hanteren andere landen (bv. Frankrijk, Noorwegen, Zweden, Finland) enkel vrijblijvende kwaliteitskaders zonder formele beoordelingsprocedure. In deze landen is deze autonomie geworteld in een systeem van hoogopgeleide leraren en een sterke professionele standaard waarbij vertrouwen centraal staat (Greatbatch & Tate, 2019).

Waar voorgaande Vlaamse modellen, zoals het werk van de Kwaliteitsalliantie, vertrokken vanuit een maatschappelijk draagvlak of een brede inventarisatie, beoogt de huidige opdracht van de Vlaamse regering – naast een generiek kwaliteitskader – een wetenschappelijk gevalideerde beoordelingsprocedure die de vrijblijvendheid van eerdere screeningsmethodes overstijgt.

Design based research

De ontwikkeling van het kwaliteitskader en de bijbehorende beoordelingsprocedure is gestoeld op de principes van design-based research (DBR) (Anderson & Shattuck, 2012; McKenney & Reeves, 2012). Het model van McKenney en Reeves (2012) hanteert drie iteratieve hoofdfasen: analyse, ontwerp en evaluatie (Figuur 1). Binnen elke fase ligt de focus op theorie en praktijk, die uiteindelijk tot wetenschappelijke en praktijkgerichte output leiden. Door de praktijk vanaf de start nauw te betrekken, wordt de implementatie en verspreiding gedurende het proces stapsgewijs versterkt.



Figuur 1. Design-based research model van McKenney en Reeves (2012, p.77)

Onderzoeksdoelen

Probleemstelling

De Vlaamse overheid voert systemische kwaliteitsverbeteringen door, waaronder de introductie van onafhankelijke kwaliteitslabels voor leermiddelen en professionaliseringstrajecten (Vlaamse Regering, 2025). Binnen het Vlaamse onderwijslandschap is een breed scala aan leermiddelen beschikbaar — variërend van (digitale) handboeken en werkboeken tot handleidingen — die een wezenlijke rol spelen in het pedagogisch-didactisch handelen van leraren (Bellens et al., 2022). Hoewel ontwikkelaars binnen de vrijheid van onderwijs de autonomie hebben om minimumdoelen en leerplandoelen te vertalen naar leermiddelen, is er momenteel beperkt inzicht in de kwaliteit van deze middelen, hun ontwikkelproces en de feitelijke implementatie ervan in de klaspraktijk (Bellens et al., 2022; Vlaamse Regering, 2025).

Om schoolteams en leraren te ondersteunen in het maken van een geïnformeerde keuze voor leermiddelen die effectief leren bevorderen, heeft de Vlaamse overheid in april 2025 de opdracht aan Leerpunt verstrekt om een onafhankelijk en wetenschappelijk onderbouwd kwaliteitskader te ontwikkelen. Dit kwaliteitskader vormt de basis voor een formeel kwaliteitslabel voor leermiddelen van (commerciële) aanbieders, met als doel transparantie te creëren over de mate waarin leermiddelen aansluiten bij wetenschappelijke inzichten over effectieve didactiek. Dit rapport focust specifiek op de ontwikkeling en validatie van het formele kwaliteitslabel en bijhorende beoordelingsprocedure.

Doelstellingen

Het overkoepelende doel van dit project is de ontwikkeling en het toetsen van een generiek en gestandaardiseerd kwaliteitskader en bijhorende beoordelingsprocedure voor de screening van leermiddelen in het leerplichtonderwijs. Hierbij hanteert Leerpunt

een ontwikkelingsgericht perspectief, waarbij de focus ligt op constructieve feedback en continue verbetering van leermiddelen.

De centrale onderzoeksdoelen zijn als volgt geformuleerd:

- **OD1:** Het ontwikkelen en testen van een kwaliteitskader voor alle niveaus van het leerplichtonderwijs om een valide screening van leermiddelen te waarborgen.
- **OD2:** Het ontwikkelen en testen van een beoordelingsprocedure (toetsingsprotocol) om een betrouwbaar en objectief evaluatieproces te garanderen.

Concreet omvat de realisatie van deze onderzoeksdoelen de volgende deelstappen:

- Systematische integratie van bestaande expertise: voortbouwend op het werk van de 'Kwaliteitsalliantie' en internationaal wetenschappelijk onderzoek om tot een kader met bruikbare, wetenschappelijk onderbouwde indicatoren te komen.
- Instrumentontwikkeling: Het vertalen van het theoretisch kader naar een praktisch inzetbaar instrument voor de beoordeling van leermiddelen, afgestemd op diverse onderwijsniveaus en domeinen.
- Afbakening en classificatie: Het definiëren van de scope van de screening, het operationaliseren van het begrip 'leermiddel' en het opstellen van categorieën in functie van de beoordeling.
- Pilotstudie en implementatie: Het voorbereiden van de formele indiening van leermiddelen (start februari 2026), met een initiële focus op de leergebieden wiskunde en Nederlands in het basisonderwijs.

Methodologie

Ontwerpgericht onderzoek (design-based research)

Om de onderzoeksdoelstellingen te bereiken, is gekozen voor ontwerpgericht onderzoek. Ontwerpgericht onderzoek is gericht op het systematisch oplossen van praktijkproblemen en op het ontwikkelen van kennis om tot de oplossing te komen (McKenney & Reeves, 2019). In dit ontwerpgericht onderzoek wordt een kwaliteitskader en beoordelingsprocedure voor een onafhankelijk kwaliteitslabel voor leermiddelen ontwikkeld, uitgetest en geëvalueerd. Hiermee kunnen schoolteams en leraren beter geïnformeerde keuzes maken voor effectieve leermiddelen. Dit wetenschappelijk onderzoek is een iteratie van verder onderzoek naar leermiddelen met als eindresultaat een betrouwbaar, bruikbaar en wetenschappelijk gefundeerd kwaliteitslabel dat aansluit bij de behoeften van het Vlaamse onderwijs.

Binnen dit ontwerpgericht onderzoek is gefaseerd te werk gegaan en gebruikgemaakt van een mixed-methods benadering: zowel kwalitatieve als kwantitatieve onderzoeksmethoden zijn ingezet om een integraal beeld te krijgen van de problematiek en de oplossingsrichtingen (Bergman, 2007; Creswell, 2008; Teddlie & Tashakkori, 2009). In de eerste fase ontwikkelde een expertcommissie een kwaliteitskader gebaseerd op eerder ontwerpgericht onderzoek naar leermiddelen in het secundair onderwijs uitgevoerd door de Kwaliteitsalliantie (Departement Onderwijs en Vorming, 2022) en aanvullend wetenschappelijk onderzoek. Bij dit kwaliteitskader zijn kwaliteitsindicatoren geformuleerd. Daarnaast is ook een beoordelingsprocedure ontwikkeld om leermiddelen systematisch te evalueren (Onderzoeksfase 1). Ten tweede zijn focusgroepen met verschillende stakeholders georganiseerd met een tweeledig doel: (1) feedback verzamelen op het kwaliteitskader, de kwaliteitsindicatoren en de beoordelingsprocedure en (2) het geheel afstemmen op de praktijk (Onderzoeksfase 2). Ten derde is een grootschalige pilotstudie opgezet om het kwaliteitskader en de beoordelingsprocedure in de praktijk uit te testen (Onderzoeksfase 3). Deze opeenvolgende onderzoeksfases hadden als doel om de bruikbaarheid, helderheid en toepasbaarheid van het kader in authentieke contexten te toetsen. Na afloop van de drie fases zijn de resultaten en opgedane inzichten vertaald naar praktische handvatten voor het werkveld.

Tabel 1 visualiseert de samenhang tussen de verschillende fases, de gebruikte materialen en de respectievelijke onderzoeksdoelen binnen de cyclus van McKenney en Reeves (2012).

Tabel 1. Overzicht ontwerpgericht onderzoek naar leermiddelen

<i>Fase</i>	<i>Methode</i>	<i>Materiaal/Input</i>	<i>Doel/Output</i>
Fase 1	Analyse werk Kwaliteitsalliantie	Bestaande kaders	Conceptueel kwaliteitskader v1
	Expertpanel	Kwaliteitskader v1	Validatie en aanscherping items
Fase 2	Focusgroepen stakeholders	Kwaliteitskader v2	Feedback op praktijkrelevantie
	Team Leerpunt	Kader + procedure	Leeswijzer en definitieve procedure
Fase 3	Pilot A	Kwaliteitskader v3	Evaluatie van de inhoudelijke criteria
	Pilot B	Beoordelingsprocedure	Evaluatie van de procesmatige aanpak

Noot. v1 = versie 1, v2 = versie 2, v3 = versie 3

In wat volgt wordt de methodologie van de drie onderzoeksfases afzonderlijk uiteengezet.

Onderzoeksfase 1: Ontwikkeling kwaliteitskader en beoordelingsprocedure

Op basis van de resultaten van de Kwaliteitsalliantie heeft een expertcommissie (Tabel 2) een theoretisch fundament gelegd voor de ontwikkeling van een onderbouwd kwaliteitskader in functie van een kwaliteitslabel voor leermiddelen, expliciet aangevuld en verdiept via een systematisch wetenschappelijk literatuuronderzoek. De procedure voor de ontwikkeling van het kwaliteitskader is gedetailleerd uitgeschreven in het goedgekeurde beleidsplan en verder aangevuld en verfijnd door de expertcommissie. Er zijn bijvoorbeeld praktijken uit andere landen en uit andere sectoren geanalyseerd om na te gaan welke structurele en inhoudelijke elementen overdraagbaar en valide waren binnen de beoogde context. Op die manier is gewaarborgd dat het kwaliteitskader zowel praktijkgebaseerd is, als stevig verankerd in actuele wetenschappelijke inzichten. Deze gecombineerde benadering versterkt ook de inhoudelijke onderbouwing en verhoogt de conceptuele validiteit van het kader.

Tabel 2. Samenstelling expertcommissie

Naam	Instelling
-------------	-------------------

Kim Bellens	Thomas More/Evara, Scholencluster Tessenderlo-Leopoldsburg
Filip Moons	Universiteit Utrecht
Heleen Rijckaert	Taalunie
Anne Luc van der Vegt	Nationaal Kennisinstituut Onderwijsonderzoek Nederland

Noot. De expertcommissie bestaat uit een groep onafhankelijke experten met aantoonbare expertise in leermiddelen, onderwijsonderzoek en kwaliteitsontwikkeling.

De eerste versie van het kwaliteitskader kwam tot stand na een intensief iteratief proces van analyse, discussie en consensusvorming binnen de expertcommissie. In deze fase zijn kwaliteitsindicatoren geconcretiseerd, geclusterd en geoperationaliseerd in toetsbare items. Parallel aan deze inhoudelijke ontwikkeling is door Leerpunt een leeswijzer en Quicksan voor leraren opgesteld, met als doel de interpretatie en toepassing van het kwaliteitskader te verduidelijken voor toekomstige gebruikers.

De verdere ontwikkeling en verfijning van het kwaliteitskader verliep volgens de principes van ontwerpgericht onderzoek, namelijk een cyclische wisselwerking tussen ontwerp, praktijktoetsing en expertreflectie, dewelke bijdraagt aan de validiteit, betrouwbaarheid en praktijkrelevantie van het uiteindelijke kwaliteitskader. De eerste versie is voorgelegd in de focusgroepen met diverse stakeholders (Onderzoeksfase 2) en vervolgens aangepast en opnieuw voorgelegd aan betrokken actoren tijdens de pilotstudie (Onderzoeksfase 3). Na beide onderzoeksfases is systematisch teruggekoppeld naar de expertcommissie. De onderzoekers bezorgden telkens een uitgebreid verslag van de betreffende onderzoeksfase, inclusief aanbevelingen voor bijsturing. Op basis van deze empirische bevindingen is zowel het kwaliteitskader als de bijbehorende procedure verfijnd. Daarnaast is ook de leeswijzer tijdens de verschillende onderzoeksfases systematisch teruggekoppeld naar de expertcommissie. Op die manier is verzekerd dat de toelichtingen in de leeswijzer inhoudelijk consistent waren met de onderliggende theoretische uitgangspunten en dat interpretatieverschillen tot een minimum zijn beperkt.

Onderzoeksfase 2: Focusgroepen

Doel en onderzoeksopzet

In augustus 2025 zijn in het kader van onderzoeksfase 2 acht fysieke focusgroepen georganiseerd bij Leerpunt. Deze fase kadert binnen het ontwerpgericht onderzoeksproces en had tot doel de eerste versie van het kwaliteitskader te toetsen op bruikbaarheid, duidelijkheid en inhoudelijke validiteit bij diverse betrokken actoren uit het onderwijsveld.

Met het organiseren van focusgroepen beoogde Leerpunt het verzamelen van diepgaande praktijkinzichten en perspectieven van gebruikers, aanbieders en beleidsactoren van leermiddelen. De focusgroepen fungeerden als een eerste systematische praktijktoets van het door de expertcommissie ontwikkelde kwaliteitskader, met als doel het kwaliteitskader waar nodig te verfijnen alvorens het in de pilotstudie (Onderzoeksfase 3) te implementeren.

In totaal zijn 101 potentiële participanten gecontacteerd, waarvan 53 effectief deelnamen, wat resulteert in een participatiegraad van 52,5%. Van de 48 niet-deelnemers gaven 36 expliciet aan niet deel te nemen, terwijl 10 deelnemers zich na eerdere toezegging alsnog terugtrokken omwille van uiteenlopende redenen.

De effectieve samenstelling per focusgroep was als volgt:

- Pedagogische begeleidingsdiensten en AHOVOKS ($n = 6$)
- Sectorverantwoordelijken ($n = 9$)
- Onderzoekers ($n = 9$)
- Ontwikkelaars en aanbieders van leermiddelen ($n = 9$)
- Leraren basisonderwijs ($n = 7$)
- Leraren secundair onderwijs ($n = 5$)
- Schoolleiders ($n = 6$)
- Inspectie ($n = 2$)

Steekproef

De samenstelling van de focusgroepen weerspiegelt een doelgerichte steekproef waarbij relevante actoren uit verschillende geledingen van het onderwijsveld zijn betrokken om een zo breed mogelijk perspectief op het kwaliteitskader te verkrijgen. Tabel 3 geeft een overzicht van de institutionele samenstelling van de verschillende focusgroepen.

Tabel 3. Samenstelling focusgroepen

Focusgroep	Instelling
PBD + AHOVOKS	PBD POV, PBD GO!, PBD KOV, PBD OVSG, AHOVOKS
Sectorverantwoordelijken	Elektriciteit, voeding, hout, bouw, handel, auto, social profit, VOKA, industrie
Onderzoekers	UA, UGent, Odisee, VUB
Ontwikkelaars/aanbieders	Lernova, Plantyn, Zwijsen, Van In, Pelckmans, Die Keure
Leraren BaO	GO!, VGO, OGO
Leraren SO	GO!, VGO, OGO
Schoolleiders	GO!, VGO, OGO
Inspectie	Inspectie

Onderzoeksinstrumenten en procedure

Focusgroepen zijn bijzonder geschikt om inzicht te verwerven in ervaringen, opvattingen, motieven en verwachtingen van deelnemers. Ze bieden de mogelijkheid tot het stellen van open vragen, het doorvragen op antwoorden en het observeren van interacties tussen deelnemers, wat leidt tot meer genuanceerde en contextgebonden data (Morgan & Krueger, 1998; Patton, 2002). Voor de praktische organisatie en begeleiding van de focusgroepen is gebruikgemaakt van de richtlijnen uit de Focus Group Kit (Morgan & Krueger, 1998). Tijdens elke sessie is een stapsgewijs protocol gevolgd (Bijlage 1).

Elke focusgroep startte met een verwelkoming en een situering van het onderzoek. De onderzoekers lichtten het overkoepelende doel, de voorafgaande onderzoeksfases en het specifieke doel van de focusgroep toe. Daarnaast is verduidelijkt hoe de registratie van het gesprek zou verlopen. Vertrouwelijkheid is expliciet gegarandeerd en deelnemers ondertekenden een formulier voor geïnformeerde toestemming.

Na een korte kennismakingsronde is de eerste versie van het kwaliteitskader toegelicht. Vervolgens zijn deelnemers uitgenodigd het kwaliteitskader kritisch te evalueren, met bijzondere aandacht voor helderheid van de kwaliteitscriteria, toepasbaarheid in de praktijk en haalbaarheid van de beoordelingsprocedure. De leidraad is flexibel gehanteerd: de kernvragen bleven constant, maar de exacte invulling van het gesprek varieerde naargelang de samenstelling en dynamiek van de groep.

Alle focusgroepen vonden plaats in augustus 2025 in de kantoren van Leerpunt en duurden gemiddeld twee uur. Elke sessie is begeleid door een moderator, terwijl een tweede onderzoeker fungeerde als observator, aantekeningen maakte en instond voor de technische ondersteuning. De gesprekken zijn geregistreerd met behulp van een camera en dictafoon.

Data-analyse

De verwerking van de data verliep in meerdere opeenvolgende stappen. Kort na elke focusgroep zijn de opnames volledig getranscribeerd ter ondersteuning van de analyse. Deze analyse gebeurde thematisch en combineerde een deductieve en inductieve benadering. Enerzijds zijn thema's vooraf bepaald op basis van het ontwikkelde kwaliteitskader; anderzijds zijn aanvullende thema's inductief geïdentificeerd op basis van nieuwe inzichten die tijdens de focusgroepen naar voren kwamen. De thematische structurering is in onderling overleg uitgevoerd door de twee aanwezige onderzoekers (Krueger & Casey, 2015; Morgan & Krueger, 1998; Onwuegbuzie et al., 2009). Per focusgroep is dan een beknopt, geanonimiseerd en gestructureerd verslag opgesteld. Ter versterking van de geloofwaardigheid van de kwalitatieve analyse werden de geanonimiseerde verslagen systematisch teruggekoppeld naar de deelnemers, conform het principe van member checking (Lincoln & Guba, 1985; Shenton, 2004). Dit stelde de deelnemers in staat eventuele onjuistheden of misinterpretaties te corrigeren en aanvullende inzichten aan te reiken, waardoor de kwaliteit, transparantie en betrouwbaarheid van de verkregen data werden verhoogd.

Vervolgens is een horizontale analyse uitgevoerd over de verschillende focusgroepen heen. Hierbij zijn overeenkomsten, verschillen, spanningsvelden en terugkerende aandachtspunten systematisch in kaart gebracht. Deze horizontale analyse had een synthetiserend karakter en bood een geïntegreerd overzicht van de bevindingen (Bazeley, 2013; Miles, Huberman, & Saldaña, 2014).

De resultaten van zowel de individuele focusgroep analyses als de horizontale analyse zijn schriftelijk gerapporteerd en gedeeld met de expertcommissie. Deze terugkoppeling vormde een essentiële stap binnen het iteratieve ontwerpgericht onderzoeksproces (McKenney & Reeves, 2019): de experts konden de praktijkbevindingen benutten om

het kwaliteitskader en de bijhorende beoordelingsprocedure gericht aan te passen en verder te verfijnen, net zoals de leeswijzer.

Onderzoeksfase 3: Pilot

Doel en onderzoeksopzet

Onderzoeksfase 3 bestond uit een pilotstudie met als doel de betrouwbaarheid, validiteit en praktische toepasbaarheid van het ontwikkelde kwaliteitskader empirisch te evalueren. Deze fase bouwt voort op Onderzoeksfase 2, waarin het kwaliteitskader via focusgroepen inhoudelijk werd verfijnd. De pilot hanteerde een mixed-methods benadering (Bergman, 2007; Creswell, 2008; Teddlie & Tashakkori, 2009), waarbij kwantitatieve gegevens (zoals beoordelingsscores en tijdsinvestering) en kwalitatieve gegevens (feedback van aanbieders en beoordelaars) gecombineerd werden. Deze combinatie bood zowel breedte als diepgang in de evaluatie en maakte het mogelijk zowel de inhoudelijke als procedurele bruikbaarheid van het kwaliteitskader te toetsen.

De pilot bestond uit twee complementaire onderdelen: Pilot A en Pilot B. Pilot A richtte zich op het toetsen van de toepasbaarheid van het kwaliteitskader op diverse typen leermiddelen binnen het Vlaamse onderwijsveld, variërend van traditionele papieren methodes tot digitale en niche-leermiddelen. Pilot B onderzocht of verschillende, onafhankelijke beoordelaars tot vergelijkbare oordelen komen bij beoordeling van hetzelfde leermiddel. De pilot werd uitgevoerd in oktober–november 2025 en gefaciliteerd door Leerpunt.

Een belangrijk onderdeel van deze fase was het systematisch verzamelen van feedback van beoordelaars, zowel tijdens de gezamenlijke commissies (waar discussies en argumenten werden uitgetypt en verwerkt) als na afloop van de pilot via gestructureerde feedbackformulieren met kwantitatieve en kwalitatieve vragen (Bijlage 2). Tegelijkertijd is onderzocht welk minimumaantal beoordelaars nodig is om betrouwbare en consistente beoordelingen te verkrijgen. Deze opzet maakte het mogelijk de praktische uitvoerbaarheid van de beoordelingsprocedure te evalueren en inzichten te verzamelen over de optimale samenstelling van beoordelingscommissies, terwijl kostenbewust is gewerkt.

Steekproef en leermiddelen

Tijdens de pilotstudie zijn elf leermiddelen beoordeeld in acht beoordelingscommissies door 37 beoordelaars. De selectie weerspiegelt variatie in onderwijsniveau, vakgebied, didactische aanpak en type leermiddel. De betrouwbaarheid en interne validiteit van het ontwikkelde kwaliteitskader zijn getoetst door middel van de pilotstudie, opgesplitst in pilot A en pilot B.

Tabel 4. Leermiddelen pilotstudie (geanonimiseerd)

	Leermiddel + beoordelingscommissie (gecodeerd)	Onderwijsniveau	Aantal beoordelaars
Pilot A	LM1 (BC1)	SO (A-stroom, L1)	5
	LM2 (BC2)	SO (A-stroom, L1-L6)	4
	LM3 (BC3)	SO (B-stroom, L3-L4)	3
	LM4 (BC4)	SO (B-stroom, L1-L6)	5
	LM5, LM6, LM7 (BC5)	Bao (K1-K3)	5
	LM8 (BC6)	BaO (L1-L6)	5
Pilot B	LM9 (BC7 en BC8)	BaO (L5-L6)	5
	LM10 (BC7 en BC8)	BaO (L5-L6)	5
	LM11 (BC7 en BC8)	BaO (L5-L6)	5

Noot. Binnen dit wetenschappelijk rapport zijn de leermiddelen geanonimiseerd om onafhankelijkheid en vertrouwelijkheid te waarborgen.

In Pilot A is elk leermiddel beoordeeld door één onafhankelijke beoordelingscommissie bestaande uit drie tot vijf beoordelaars. In pilot A is onderzocht of het kwaliteitskader breed inzetbaar is in het Vlaamse onderwijsveld. Het hoofddoel was het uittesten van de toepasbaarheid van het kwaliteitskader over diverse typen leermiddelen, variërend van traditionele papieren methodes tot digitale of niche-leermiddelen. In Pilot B is onderzocht of verschillende beoordelaars onafhankelijk van elkaar tot vergelijkbare oordelen komen wanneer zij hetzelfde leermiddel beoordelen. In Pilot B is daarom gewerkt met een dubbele beoordelingscommissie voor drie geselecteerde leermiddelen, elk bestaande uit vijf beoordelaars. Deze analyse is essentieel om vast te stellen of het kwaliteitskader en beoordelingsprocedure objectief genoeg is om onafhankelijk van de specifieke samenstelling van een beoordelingscommissie een betrouwbaar resultaat te bekomen.

Beoordelingsproces

Samenstelling beoordelingscommissie

Tijdens de pilotstudie zijn onafhankelijke beoordelingscommissies samengesteld voor elk leermiddel. De leden waren onafhankelijke experts die niet verbonden zijn aan ontwikkelaars of aanbieders van de leermiddelen. Bij de samenstelling is steeds gestreefd naar een mix van wetenschappers en praktijkgebruikers (bv. leraren, schoolleiders, pedagogisch begeleiders), zodat zowel theoretische onderbouwing als praktische toepasbaarheid van het kwaliteitskader kon worden gewaarborgd.

Om de commissies samen te stellen, is in september 2025 een oproep verspreid via sociale media (bv. LinkedIn) en een bestaande pool van geïnteresseerden voor een deelname aan een beoordelingscommissie, eerder verzameld door Leerpunt.

Geïnteresseerden vulden een vragenlijst in over achtergrondkenmerken, werkervaring en motivatie. Personen die betrokken zijn geweest bij de ontwikkeling van een leermiddel of auteursrechten hadden, zijn uitgesloten van deelname. De onderzoekers voerden een aanvullende controle uit om de onafhankelijkheid van de beoordelaars te waarborgen.

In totaal namen 37 onafhankelijke beoordelaars deel, waarvan de samenstelling geanonimiseerd is gerapporteerd (Tabel 4).

Procedure per leermiddel

Voor elk leermiddel is de volgende procedure doorlopen:

- Voorbereiding door aanbieders:
 - Sturen hun leermiddel naar Leerpunt (volgens aantal beoordelaars);
 - Vullen vooraf een self-assessment in waarin zij per item aangeven hoe hun leermiddel aan het kwaliteitskader voldoet.
- Individuele beoordeling door beoordelaars:
 - Bestuderen het leermiddel en de self-assessment afzonderlijk;
 - Maken een individuele beoordeling op basis van het kwaliteitskader, inclusief gemotiveerde opmerkingen per item.
- Gezamenlijke beoordeling door beoordelaars:
 - Bespreken individuele beoordelingen, evalueren verschillen en interpretatieverschillen en vellen een gezamenlijk oordeel over het leermiddel.

Beoordelaarsopleiding en opstartgesprek

Alle beoordelaars volgden een gerichte beoordelaarsopleiding om vertrouwd te raken met het kwaliteitskader en de beoordelingsprocedure. De opleiding behandelde:

- De structuur en principes van het kwaliteitskader;
- De beoordelingsprocedure en beoordelingscriteria;
- De rol en verantwoordelijkheden van beoordelaars;
- De wijze van rapportage en documentatie.

Na de beoordelaarsopleiding zijn opstartgesprekken georganiseerd waarbinnen praktische afspraken zijn gemaakt en vragen zijn beantwoord. Er zijn gezamenlijke sessies (30–60 min) en individuele gesprekken (20–30 min) gehouden. Hieronder biedt Tabel 5 meer inzicht in de opstartgesprekken.

Tabel 5. Opstartgesprekken beoordelaars per commissie

	BC1	BC2	BC3	BC4	BC5	BC6	BC7	BC8	Totaal
Aantal deelnemers	5	4	3	5	5	5	5	5	37
Gezamenlijk opstartgesprek	4	1	3	4	4	4	3	5	28

Individueel opstartgesprek 1 3 0 1 1 1 2 0 9

Individuele beoordeling

Tijdens de individuele beoordeling konden beoordelaars een rapportering geven per item op een driepunt Likertschaal van “voldoet”, “voldoet gedeeltelijk” en “voldoet niet”. Per item werd ook gevraagd om een argumentatie te geven. De individuele beoordelingen werden ingediend in Qualtrics.

Vragenuurtjes/ondersteuning vanuit Leerpunt

Beoordelaars konden tijdens het gehele proces vragen stellen of ondersteuning aanvragen via: (1) twee geplande vragenuurtjes, waarin gezamenlijke vragen konden worden besproken en (2) e-mail, waarbij vragen op elk moment konden worden ingediend.

Alle vragen zijn gebundeld en systematisch meegenomen in de analyse van de resultaten van de pilotstudie, om terugkerende onduidelijkheden of interpretatieverschillen te identificeren en te verwerken in de verdere verfijning van het kwaliteitskader en de beoordelingsprocedure.

Gezamenlijke beoordelingscommissie

Na afronding van de individuele analysefase kwamen de beoordelaars samen in een gezamenlijke beoordelingscommissie. Het hoofddoel van deze bijeenkomst was het meegeven van de verschillende argumentaties door de beoordelaars, het zoeken naar interpretatieverschillen en het vormen van een gedragen eindoordeel over het leermiddel.

Tijdens de commissies kregen beoordelaars de gelegenheid om hun individuele scores op itemniveau te herzien naar aanleiding van de groepsdiscussie. De overgang van individuele data naar een collectief oordeel werd ondersteund door een kwantitatieve verwerking van de scores op itemniveau. Op basis van de geaggregeerde resultaten stelde de commissie vervolgens vast of een specifiek item voor het betreffende leermiddel als 'voldoende' kon worden beschouwd.

De beoordelingscommissie verliep volgens een gestructureerde methodiek waarbij elke beoordelaar de ruimte kreeg om de eigen argumentatie toe te lichten. Voor deze gezamenlijke evaluatie werd standaard een tijdslot van twee uur ingepland. Bij twee van de acht beoordelingscommissies bleek een aanvullend overlegmoment noodzakelijk om tot een volledige afronding van de beoordeling te komen.

Hoewel het niet de primaire doelstelling van de pilot was, is er geëxperimenteerd met een finale onderverdeling in vier beoordelingscategorieën in Pilot A: 'goedgekeurd', 'goedgekeurd met aanpassingen bij herkeuring', 'beperkte aanpassingen' of

‘fundamentele aanpassingen’. Bij de feitelijke screening zullen enkel aanbieders in de eerste twee categorieën het kwaliteitslabel verwerven.

Beoordeling	Goedgekeurd	Goedgekeurd met aanpassingen bij herkeuring	Beperkte aanpassingen	Fundamentele aanpassingen
Kwaliteitslabel				

Figuur 2. Eindbeoordeling leermiddelen

Hoewel het proces voorzag in de mogelijkheid om tijdens de commissievergadering extra verduidelijkende vragen aan de leermiddelenaanbieders te stellen, is van deze optie tijdens de pilotstudie geen gebruik gemaakt. De procedure werd afgesloten met een formele uitspraak over de kwaliteit van het leermiddel, gebaseerd op de synthese van de individuele expertise en de gezamenlijke beraadslagingen.

Terugkoppeling aanbieders

Gezien het verkennende karakter van deze pilot is het finale eindoordeel niet naar de aanbieders gecommuniceerd. Na afronding van de gezamenlijke beoordeling ontvingen alle aanbieders wel een uitgebreid, geanonimiseerd verslag per leermiddel. Dit verslag bevatte:

- Een synthese van de gezamenlijke beoordelingscommissie, inclusief conclusies en argumenten;
- De individuele beoordelingen van de leden, verwerkt in het gezamenlijke oordeel;
- Thema's en aandachtspunten die tijdens de beoordelingscommissie-discussies naar voren kwamen;
- Relevante feedback verzameld tijdens de beoordelingscommissies

Het verslag diende zowel als terugkoppeling aan de beoordelaars als input voor de analyse van de pilotstudie. Alle informatie is gebruikt om het kwaliteitskader en de beoordelingsprocedure waar nodig te verfijnen en verbeterpunten te identificeren.

Data-analyse

De analyse van de pilotstudie combineert kwantitatieve en kwalitatieve methoden. De kwantitatieve analyse richt zich op descriptieve statistieken en mate van overeenstemming tussen beoordelaars. Procedurele aspecten, zoals tijdsinvestering, aantal leermiddelen per commissie en voorkeur voor beoordeling op leerjaar-, graad- of leerlijnniveau, worden meegenomen om de praktische uitvoerbaarheid van het kwaliteitskader te evalueren. Alle itemscores worden onderzocht op verdeling, gemiddelde en spreiding. De interne consistentie van het kwaliteitskader wordt getoetst via Cronbach's Alpha (Cronbach, 1951), en de samenhang van individuele items met de totaalscore wordt geëvalueerd aan de hand van item-totaal correlaties. Items met lage

correlaties worden beoordeeld op inhoudelijke relevantie en, indien nodig, herzien of verwijderd.

De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid wordt gemeten met Krippendorff's Alpha (Krippendorff, 2018), waarbij de invloed van het aantal beoordelaars en de samenstelling van de commissies op de mate van consensus wordt meegenomen. De externe validiteit wordt onderzocht door de spreiding van gemiddelde scores over de verschillende leermiddelen te analyseren. De interne validiteit van de pilot wordt getoetst door de consensusscores van onafhankelijke commissies te correleren met behulp van de Spearman Rank Correlatie (Spearman, 1904).

Het kwalitatieve luik richt zich op de terugkoppeling van aanbieders en beoordelaars. De open antwoorden van het self-assessment en de feedbackformulieren worden systematisch gecodeerd met zowel deductieve codes (afgeleid van de structuur van het kwaliteitskader) als inductieve codes (voor nieuw geïdentificeerde thema's). Deze analyse is gericht op het identificeren van items die mogelijk verdere verfijning behoeven.

Door de integratie van kwantitatieve en kwalitatieve methoden wordt een gedetailleerd beeld verkregen van de bruikbaarheid, betrouwbaarheid en toepasbaarheid van het kwaliteitskader. Deze inzichten vormen de basis voor verdere optimalisatie van het instrument en de bijbehorende beoordelingsprocedure.

Terugkoppeling naar expertcommissie en bijsturing

Alle verzamelde data werden systematisch geanalyseerd en ter terugkoppeling voorgelegd aan de expertcommissie. Op basis van deze inzichten zijn zowel het kwaliteitskader als de beoordelingsprocedure bijgestuurd om de inhoudelijke validiteit, betrouwbaarheid en toepasbaarheid van het instrument bij toekomstige evaluaties binnen het Vlaamse onderwijsveld te waarborgen.

Resultaten

Situering van de onderzoeksresultaten

De presentatie van de resultaten volgt het stapsgewijze ontwerpgericht onderzoeksproces zoals beschreven in de methodologie. Door deze gefaseerde aanpak wordt de systematische verfijning en praktijkrelevantie van het kwaliteitskader gewaarborgd.

De eerste versie van het kwaliteitskader, opgesteld door de expertcommissie (Onderzoeksfase 1), vormde het theoretische fundament voor de verdere ontwikkeling van het kwaliteitslabel voor leermiddelen. Deze eerste versie, evenals de daaropvolgende herwerkingen na de focusgroepen (Onderzoeksfase 2) en de pilotstudie (Onderzoeksfase 3), zijn systematisch weergegeven in Bijlage 3A, 3B en 3C (Iteraties kwaliteitskader per onderzoeksfase).

De eerste conceptversie (Bijlage 3A) van het instrument wordt in deze sectie niet afzonderlijk besproken, maar dient als referentiepunt voor de analyses van de volgende fases. Dit eerste initiële theoretische kader vindt zijn fundament in het werk van de Kwaliteitsalliantie en een synthese van kerncriteria en items uit de wetenschappelijke literatuur en internationale voorbeelden van kwaliteitskaders voor leermiddelen. De eerste conceptversie van het instrument bestond uit drie kerncriteria, geoperationaliseerd aan de hand van 42 items. Dit kader fungeert als het referentiepunt en de theoretische basis voor de iteratieve analyses en verfijningen in de daaropvolgende onderzoeksfasen.

In Onderzoeksfase 2 zijn diverse focusgroepen georganiseerd om het initiële kader te toetsen op bruikbaarheid, duidelijkheid en praktische toepasbaarheid. De verkregen kwalitatieve feedback resulteerde in een herwerking van het kader met 3 kerncriteria en 33 items, zoals weergegeven in Bijlage 3B, en legde de basis voor de empirische toetsing in Onderzoeksfase 3.

De pilotstudie in Onderzoeksfase 3 had tot doel het herwerkte kwaliteitskader en de beoordelingsprocedure te evalueren in een realistische beoordelingscontext. Hierbij is zowel de validiteit als de betrouwbaarheid empirisch getoetst. De kwalitatieve en kwantitatieve bevindingen uit deze fase vormden de input voor de definitieve aanpassingen van het kwaliteitskader met 3 kerncriteria en 32 items (Bijlage 3C) en de bijbehorende procedure, waardoor het instrument zowel theoretisch onderbouwd als praktisch toepasbaar is.

Resultaten uit onderzoeksfase 2

De focusgroepen in Onderzoeksfase 2 hadden tot doel het initiële kwaliteitskader en de bijbehorende beoordelingsprocedure zoals opgesteld door de expertcommissie te toetsen op bruikbaarheid, duidelijkheid en praktische toepasbaarheid. Door diverse perspectieven uit het onderwijsveld te betrekken, van leraren en schoolleiders tot onderzoekers, ontwikkelaars en beleidsactoren, ontstond een breed en genuanceerd beeld van zowel sterke punten als mogelijke aandachtspunten van het kwaliteitskader en de beoordelingsprocedure.

De analyse van de focusgroepen is thematisch gestructureerd, waarbij vooraf gedefinieerde thema's uit het kwaliteitskader en nieuwe, inductief geïdentificeerde inzichten zijn meegenomen. Deze aanpak maakt het mogelijk om overeenkomsten en verschillen tussen de verschillende groepen in kaart te brengen en te interpreteren. De resultaten uit deze onderzoeksfase vormden de basis voor de herwerking van het kwaliteitskader en de beoordelingsprocedure (Bijlage 3), en leverden concrete aanwijzingen voor verbeteringen in inhoud, helderheid en praktische toepasbaarheid.

Hoewel de analyses uitgebreid en systematisch zijn uitgevoerd, inclusief dubbele codering door onafhankelijke onderzoekers, thematische codering, triangulatie van meerdere perspectieven en vergelijking tussen verschillende stakeholders, zijn in dit rapport alleen de belangrijkste bevindingen gepresenteerd. Niet alle details, individuele bijdragen, volledige quotes of contextspecifieke nuances zijn hier opgenomen; deze zijn

terug te vinden in de achterliggende onderzoeksdocumentatie. De gepresenteerde resultaten weerspiegelen in dit rapport de kerninzichten en terugkerende thema's en bieden een overzicht van zowel overeenkomsten als verschillen tussen de diverse groepen. Op deze manier wordt de academische grondigheid van de analyse gewaarborgd, terwijl het rapport overzichtelijk blijft en zich richt op de meest relevante bevindingen voor de herwerking van het kwaliteitskader en de beoordelingsprocedure.

Horizontale analyse van plan en procedure

Tijdens de focusgroepen is uitvoerig stilgestaan bij het plan, de beoordelingsprocedure en het kwaliteitskader van het kwaliteitslabel. De feedback van de verschillende stakeholders (pedagogische begeleidingsdiensten, directies, leraren basis- en secundair onderwijs, sectorverantwoordelijken, uitgeverijen en onderzoekers) is systematisch geanalyseerd en kan worden gegroepeerd in zeven hoofdthema's met betrekking tot plan en procedure, gevolgd door gedetailleerde terugkoppeling op de kerncriteria en items van het kwaliteitskader. Daarnaast werden enkele emergente thema's geïdentificeerd die niet expliciet in het kwaliteitskader zijn opgenomen, aangezien zij tijdens de focusgroepen door de participanten werden aangebracht als bijkomende, inhoudelijk relevante aandachtspunten.

Beoordelingscommissie

De focusgroepen bevestigen het belang van een onafhankelijke en multidisciplinaire beoordelingscommissie, bestaande uit zowel wetenschappers als onderwijsprofessionals. Vijf van de zeven groepen (pedagogische begeleidingsdiensten, sectorverantwoordelijken, uitgeverijen, leraren secundair onderwijs en inspectie) gaven aan dat deze multidisciplinariteit noodzakelijk is om de kwaliteit en objectiviteit van de beoordeling te waarborgen. Tegelijkertijd waarschuwden sectorverantwoordelijken voor een te sterke "ASO-bril" binnen de commissie en benadrukten zij het belang van representatie van technisch en beroepsonderwijs. Zij stelden voor dat beoordelaars uitsluitend leermiddelen binnen hun eigen expertise zouden beoordelen.

De beoordelingscommissie bestaat idealiter uit vijf leden per leermiddel, waarbij voor kleinere leermiddelen een commissie van drie leden mogelijk is. Pedagogische begeleidingsdiensten merkten echter op dat een kleinere omvang niet altijd passend is, aangezien zelfs compacte leermiddelen inhoudelijk complex kunnen zijn en een volledige commissie vereisen.

Doelgroepen en aanbieders

Het kwaliteitslabel richt zich op leermiddelen voor kleuter-, lager- en secundair onderwijs, zowel gewoon als buitengewoon onderwijs. De pedagogische begeleidingsdiensten hebben expliciet verzocht om ook tweedekansonderwijs als mogelijke doelgroep te overwegen.

Er is een prioritering voor grote commerciële uitgeverijen en overheids- of non-profitinitiatieven. In meerdere focusgroepen uitten stakeholders echter zorgen dat kleine aanbieders, niche-opleidingen en individuele leerkrachten hierdoor benadeeld kunnen worden. Leraren en directies merkten op dat de procedure vooral op maat lijkt

van grootschalige uitgeverijen, terwijl kleinere partijen door de massale instroom van grotere initiatieven mogelijk worden verdrongen. Sectorverantwoordelijken en onderzoekers benadrukten dat het kader voldoende flexibel moet zijn om zowel kleinschalige als grootschalige leermiddelen adequaat te beoordelen. Leraren en directies suggereerden dat subsidies een mogelijke ondersteuning voor kleinere partijen kunnen vormen. Daarnaast stelden leraren de vraag of hun eigen lesmateriaal kan worden ingediend voor beoordeling.

Timing en duurzaamheid

Er bestaat aanzienlijke bezorgdheid over de korte duur van de pilotstudie en mogelijke vertragingen in het beoordelingsproces. Sectorverantwoordelijken achten de pilot te kort om kwalitatieve feedback adequaat te kunnen verwerken. Uitgeverijen, leraren en inspectie signaleren dat vertragingen het vertrouwen in het keurmerk kunnen ondermijnen en dat de timing van het beoordelingsproces kritisch is in relatie tot aankoopbeslissingen van scholen.

Met betrekking tot duurzaamheid pleiten pedagogische begeleidingsdiensten voor periodieke herziening van het keurmerk, inclusief minor- en majorrevisies. Drie focusgroepen (sectorverantwoordelijken, onderzoekers en leraren basisonderwijs) benadrukten het belang van regelmatige updates, met name voor digitale leermiddelen die snel veranderen.

Transparantie en communicatie

Duidelijke communicatie over het kwaliteitslabel en de gehanteerde items werd als essentieel beschouwd. Zowel leraren, sectorverantwoordelijken als inspectie benadrukten dat het belangrijk is dat informatie beschikbaar is over zowel afgewezen als niet-ingediende leermiddelen. Dit voorkomt een vertekend beeld van de markt en ondersteunt scholen bij geïnformeerde keuzes, zonder dat zij zich laten leiden door veronderstelde kwaliteitsnormen.

Definitie en inzending van leermiddelen

De focusgroepen gaven aan dat een sluitende definitie van 'leermiddel' noodzakelijk is, zodat duidelijk is wat gekeurd kan worden. Pedagogische begeleidingsdiensten en leraren secundair onderwijs merkten op dat de huidige definitie vragen oproept, zoals de minimumomvang van een leermiddel en het onderscheid tussen een los leermiddel en een volledige methode.

Daarnaast werd de mogelijkheid om slechts een deel van een leermiddel in te dienen besproken, bijvoorbeeld om conceptversies vroegtijdig feedback te laten ontvangen. Uitgeverijen zien hierin kansen, terwijl pedagogische begeleidingsdiensten het spanningsveld benoemen tussen het ontvangen van feedback en het willen beoordelen van een product dat volledig voldoet aan alle indicatoren. Voor de eerste generatie leermiddelen onder tijdsdruk werd voorgesteld deze voorlopig buiten de formele keurmerkprocedure te houden.

Nood aan heldere definities

Naast een sluitende definitie van leermiddelen is het noodzakelijk dat kernbegrippen zoals mastery learning, onderdeel, hoofdstuk, transversale en vakoverschrijdende doelen eenduidig worden gedefinieerd. Sectorverantwoordelijken en uitgeverijen stelden voor een generiek basiskader per onderwijsniveau te creëren, zodat indicatoren dezelfde context krijgen zonder complexiteit toe te voegen.

Daarnaast pleitten stakeholders voor eenvoudiger taalgebruik en concrete voorbeelden om het kader praktisch toepasbaar te maken.

Onderbouwing van de methodiek

Om de subjectiviteit van beoordelingen te beperken, adviseren de onderzoekers rubrics en toelichtingen bij de items. Dit biedt structuur, maakt het onderscheid tussen kerncriteria en items duidelijk, en ondersteunt feitelijk verantwoorde beoordelingen. Zonder deze onderbouwing wordt het huidige kader vaak ervaren als een checklist.

Feedback op het kwaliteitskader

Hieronder volgt een overzicht van de feedback uit de focusgroepen op het kwaliteitskader, geordend per item.

Kerncriteria 1: Curriculumrealisatie en vakinhoud

- **IT1:** “Volledig dekkend” is te strikt. Alternatieven: percentage van doelen of expliciete minimumdoelen. Transparantie van de gehanteerde minimumdoelen is belangrijk.
- **IT2 & IT3:** Onduidelijk verschil; voorstel om “correct” toe te voegen aan IT2 en vakinhoudelijke correctheid nadrukkelijker te beoordelen.
- **IT4 & IT5:** Formuleringen zoals “buitenvallen” te negatief; voorkeur voor termen als “verder bouwen”.
- **IT6:** “Constructive alignment” is te vaag; concrete voorbeelden nodig.
- **IT7:** Correctheid moet afgestemd zijn op doelgroep en ontwikkelingsniveau.
- **IT8:** Definitie van “recent” onvoldoende; datum of vakspecifieke criteria nodig.
- **IT9:** Praktisch en waardevol voor vakoverschrijdende doelen.

Kerncriteria 2: Leer- en ontwikkelingsprocessen

- **IT10-IT12:** Structuur, logische opbouw, differentiatie en hiërarchische opbouw van oefeningen en leerstof moeten expliciet zijn; termen als “bewuste opbouw” zijn te vaag.
- **IT13:** Gespreide herhaling essentieel; balans tussen leraar en leermiddel.
- **IT14 & IT16:** Nood aan heldere definities; termen zoals “duidelijk” en “begrijpen” te subjectief.

- **IT18:** Onduidelijk of leermiddel concrete evaluaties moet leveren of de leraar ondersteunt; eigenaarschap van de leraar behouden.
- **IT21-IT24:** Terminologie zoals “interactief”, “heldere taal” en lay-out moet verduidelijkt en afgestemd zijn op de doelgroep.
- **IT29-IT31:** Differentiatie en inclusie moeten flexibel, haalbaar en duidelijk omschreven zijn.

Kerncriteria 3: Ondersteuning van de leraar

- **IT33-IT34:** Concept en didactische keuzes moeten expliciet en per hoofdstuk of thema beschreven worden, inclusief rationale en ontwikkelingsproces.
- **IT35:** Evidence-informed en recente vakdidactiek essentieel; effectiviteit lastig aantoonbaar.
- **IT36:** Concrete handvatten voor differentiatie en autonomie; te gedetailleerd kan zelfstandigheid beperken.
- **IT37-IT42:** Aanvullende materialen moeten praktisch, flexibel en ondersteunend zijn, zonder extra kosten; bevorderen autonomie, differentiatie en creativiteit.

Emergentie buiten het huidige kwaliteitskader

Tijdens de beoordelingscommissies wordt aangehaald dat de betaalbaarheid en praktische uitvoering van een leermiddel de basis vormen voor de feitelijke toegankelijkheid ervan. Kosten en leverbaarheid bepalen immers of een leermiddel überhaupt de klas bereikt. Verder wordt aangehaald dat de uiteindelijke effectiviteit van een leermiddel afhangt van de context en de toepassing van het leermiddel. Daarom is het cruciaal om digitale aanvullende materialen als volwaardige componenten mee te nemen tijdens het beoordelingsproces.

Om elke leerling te bereiken, wordt dan weer benadrukt dat een scherpe focus van een leermiddel op inclusie en context noodzakelijk is. Dit betekent dat contextvariabelen en de specifieke kenmerken van de doelgroep explicieter meegenomen moeten worden, met bijzondere aandacht voor de specifieke behoeften binnen het technisch en beroepsonderwijs. In nauwe samenhang hiermee moet de moeilijkheidsgraad nauwkeurig worden afgestemd op het ontwikkelingsniveau van de leerling.

Daarnaast mag de inhoudelijke kwaliteit van een leermiddel nooit ter discussie staan. Fouten in materialen dienen tijdigesignaleerd te worden en het vaak onderbelichte ontwikkelingsproces van deze leermiddelen zou transparanter moeten worden gemaakt. Tot slot wint het belang van openheid en aanpasbaarheid aan terrein. Leraren moeten de vrijheid en de mogelijkheid hebben om leermiddelen naar eigen inzicht aan te passen of uit te breiden, zodat het onderwijs optimaal aansluit bij de dynamiek van de praktijk.

Resultaten uit onderzoeksfase 3

Onderzoeksfase 3 bouwt voort op de bevindingen van Onderzoeksfase 2, waarin het initiële kwaliteitskader en de beoordelingsprocedure via focusgroepen zijn geëvalueerd op bruikbaarheid, duidelijkheid en praktische toepasbaarheid. In deze onderzoeksfase is het herwerkte kwaliteitskader empirisch getoetst in een realistische beoordelingscontext.

Tijdens de pilot is systematisch feedback verzameld van zowel aanbieders als beoordelaars, waarbij zowel kwalitatieve gegevens (feedback tijdens en na de beoordelingscommissies) als kwantitatieve gegevens (gesloten vragen en statistische toetsing van betrouwbaarheid) zijn meegenomen.

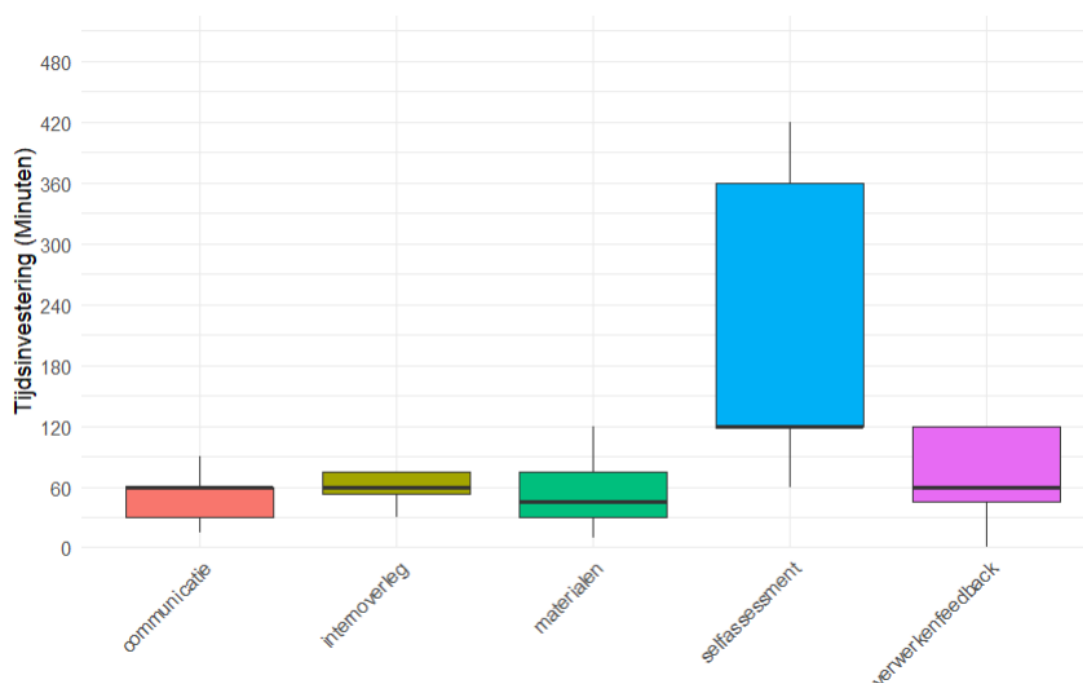
In deze resultatensectie worden de belangrijkste inzichten uit de pilotstudie gepresenteerd. Niet alle gegevens of individuele bijdragen zijn opgenomen; uitsluitend kernbevindingen en terugkerende thema's worden besproken om een overzichtelijk en coherent beeld te bieden van de bruikbaarheid, betrouwbaarheid en toepasbaarheid van het kwaliteitskader.

Onderzoeksresultaten self-assessment aanbieders

De verzameling van feedback met betrekking tot het self-assessment vond plaats aan de hand van een online vragenlijst via het platform Qualtrics. De doelpopulatie bestond uit de aanbieders van leermiddelen die het self-assessment invulden. De responsgraad bedraagt 87.5%, wat neerkomt op verkregen feedback van zeven van de acht aangeschreven aanbieders. De vragenlijst (Bijlage 2A) bevatte Likert-schaalvragen (zoals gevisualiseerd in de resultaten) en open vragen om de diepgang van de kwalitatieve feedback te maximaliseren.

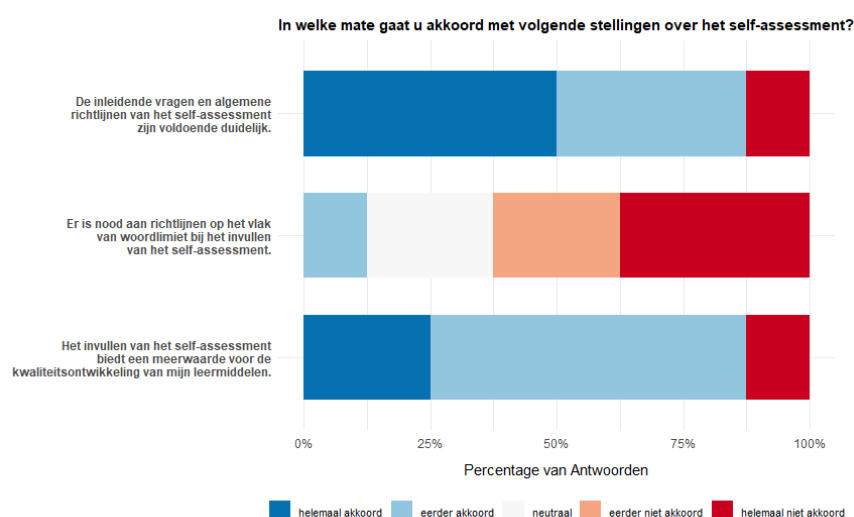
Kwantitatieve analyse

We vroegen de aanbieders hoeveel tijd ze schatten te investeren op het vlak van diverse categorieën, waaronder “communicatie”, “intern overleg”, “materialen”, “self-assessment” en “verwerken feedback”.



Figuur 3. Boxplot geschatte tijdsinvestering door uitgeverijen

Daarnaast vroegen we de aanbieders hoe ze het werken met het self-assessment hebben ervaren. De feedback op het self-assessment wordt weergegeven in Figuur 4. Een grote meerderheid van de deelnemers gaat akkoord of helemaal akkoord met de stelling dat de inleidende vragen en algemene richtlijnen van het self-assessment voldoende duidelijk zijn. De meerwaarde van het self-assessment voor de kwaliteitsontwikkeling van leermiddelen wordt ook breed onderschreven. Daarnaast geven de deelnemers aan geen behoefte te hebben aan richtlijnen op het vlak van woordlimiet bij het invullen van het self-assessment.



Figuur 4. Feedback self-assessment

Kwalitatieve analyse

Dit kwalitatieve luik richt zich op de ervaringen van de aanbieders met het invullen van het self-assessment voor leermiddelen. De analyse baseert zich voor de open antwoorden op drie centrale vragen:

- Wat zijn de grootste uitdagingen tijdens het invullen van het self-assessment?
- Welke meerwaarde ervaren deelnemers bij het invullen van het self-assessment?
- Welke suggesties geven deelnemers om het invullen van het self-assessment te optimaliseren?

De analyse van het self-assessment werpt licht op een interessant spanningsveld tussen de evaluerende insteek van het instrument en de beoogde kritische zelfreflectie. Deelnemers ervoeren het proces als een stimulans om impliciete aspecten van het ontwikkelproces expliciet te maken. Tegelijkertijd zorgde de focus op beoordeling er in sommige gevallen voor dat deelnemers zich eerder geneigd voelden hun eigen keuzes te verantwoorden dan ze kritisch in vraag te stellen. Daarnaast rapporteerden enkele deelnemers uitdagingen rond de operationele afbakening en de ervaren werklast. De zoektocht naar de juiste mate van detail, in combinatie met de omvang van het instrument en een zekere overlap tussen items, werd door sommige deelnemers als intensief ervaren.

Tegenover deze aandachtspunten staat een breed gedragen erkenning van de meerwaarde voor het kwaliteitsbewustzijn. Deelnemers gaven aan dat het instrument uitnodigde tot een herwaardering van de eigen materialen. Dit versterkte het gevoel van een gedeelde doelgerichtheid en had een directe impact op toekomstige ontwikkeltrajecten en de afstemming op de nieuwe minimumdoelen.

Om de gebruiksvriendelijkheid verder te optimaliseren, suggereren de deelnemers een meer visuele ondersteuning en een technisch vlotter format. Hoewel bestaande hulpmiddelen (zoals de leeswijzer) positief werden onthaald, is er behoefte aan meer ruimte voor interactie en mondelinge toelichting. Ook een helder gecommuniceerd tijdspad kan de procesmatige ondersteuning van de aanbieders in de toekomst verder versterken. Voor een integraal overzicht van de citaten en de volledige kwalitatieve analyse wordt verwezen naar bijlage 4.

Onderzoeksresultaten beoordelingscommissies

Kwaliteitskader

Beschrijvende statistieken

De individuele beoordelingen ($n=67$) voor de elf geselecteerde leermiddelen werden uitgevoerd op een driepuntsschaal (waarbij 3 = “Voldoet”, 2 = “Voldoet gedeeltelijk”, 1 = “Voldoet niet”), met een aanvullende optie “Niet van toepassing”. In totaal werden 2211 individuele itemscores geanalyseerd.

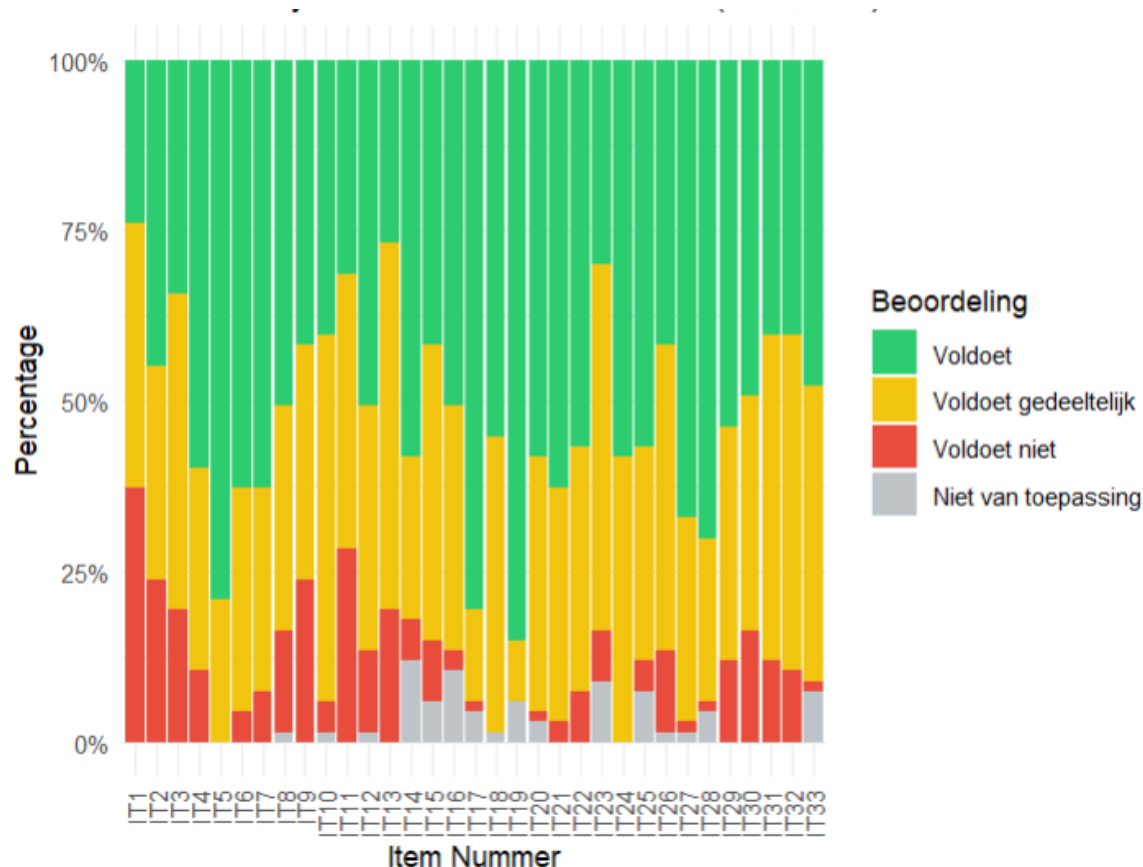
De globale verdeling van deze scores (zie Tabel 6) toont aan dat de meerderheid van de beoordelingen (51,9%) in de categorie “Voldoet” valt. Een substantieel deel (36,1%) werd

als “Voldoet gedeeltelijk” geclassificeerd, terwijl een minderheid van 9,6% de score “Voldoet niet” kreeg. De optie “Niet van toepassing” werd slechts in 2,4% van de gevallen gebruikt. In Figuur 5 wordt deze verdeling per specifiek item gevisualiseerd.

Tabel 6. Overzicht verdeling beoordelingen per item

Beoordelingscategorie	Frequentie (f)	Percentage (%)
Score 3: Voldoet	1148	51.9%
Score 2: Voldoet gedeeltelijk	798	36.1%
Score 1: Voldoet niet	212	9.6%
Niet van toepassing	53	2.4%
Totaal	2211	100%

In onderstaande figuur wordt per item gevisualiseerd hoe vaak de labels “Voldoet”, “Voldoet gedeeltelijk”, “Voldoet niet” en “Niet van toepassing” zijn toegekend.



Figuur 5. Overzicht verdeling beoordelingen per item.

De globale gemiddelde score over alle items en waarnemingen heen bedraagt 2.38 (SD = 0.76) (op een schaal van 1 tot 3). Op itemniveau varieert de gemiddelde score tussen een minimum van 2.14 (Item 23) en een maximum van 2.74 (Item 11). De standaarddeviatie per item schommelt tussen 0.47 en 0.77. Voor een gedetailleerd overzicht van de gemiddelden en standaarddeviaties per item van het kwaliteitskader (versie 2) wordt verwezen naar Bijlage 5.

Betrouwbaarheid kwaliteitskader

Item-totaal correlatie. De item-totaalcorrelatie (item-restcorrelatie) meet de mate waarin een individueel item samenhangt met de totale score van de overige items op de schaal (Everitt & Skrondal, 2010). Een hoge correlatie (doorgaans $> .40$) duidt erop dat de items goed met elkaar samenhangen en hetzelfde onderliggende construct meten (Field, 2024). Uit de analyse (zie Bijlage 5) blijkt dat de item-restcorrelaties variëren tussen 0.12 en 0.77.

Hoewel de meeste items een sterke samenhang vertonen, scoren IT1, IT3, IT7, IT26, IT32 en IT33 onder de drempelwaarde van $.40$. Deze items werden kritisch geëvalueerd. Ondanks hun lagere statistische samenhang zijn IT1, IT3, IT7 en IT26 behouden vanwege hun fundamentele inhoudelijke relevantie voor het kwaliteitskader. Om de betrouwbaarheid te versterken, is de formulering van deze items en hun toelichting in de leeswijzer aangepast op basis van de kwalitatieve feedback (zie verder: kwalitatieve analyses). De items IT32 en IT33 zijn daarentegen verwijderd. De beslissing tot schrapping steunt op zowel de lage kwantitatieve samenhang als de kwalitatieve feedback van de beoordelaars, waaruit bleek dat deze items geen significante meerwaarde boden en bovendien moeilijk eenduidig te scoren waren (zie verder: kwalitatieve analyses).

Interne consistentiebetrouwbaarheid. De items die gebruikt worden om een schaal te vormen, dienen intern consistent te zijn. Dit betekent dat alle items geacht worden hetzelfde onderliggende construct (de kwaliteit van leermiddelen) te meten. Hiervoor is Cronbach's Alpha gebruikt (Field, 2024). De interne consistentie van kwaliteitskader (versie 2), gebaseerd op de volledige set van 33 items, leverde een Cronbach's alpha op van 0.91. Na de verwijdering van items 32 en 33 op basis van de resultaten uit de pilotstudie, is de interne consistentie voor de overgebleven 31 items 0.90. Op het niveau van de kerncriteria varieert de interne consistentie tussen 0.63 en 0.86 (zie Tabel 7).

Tabel 7. Cronbach's Alpha

Schaal	33 items	31 items (zonder IT32 en 33)
Totaal	0.91	0.90
KC 1	0.64	0.63
KC 2	0.86	0.86
KC 3	0.72	0.72

Noot. KC 1 = Kerncriterium 1; KC 2 = Kerncriterium 2; KC 3 = Kerncriterium 3

Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. De consistentie tussen de itemscores van verschillende beoordelaars bij hetzelfde leermiddel werd, vanwege het ordinale karakter van de beoordelingsschaal, getoetst met Krippendorff's Alpha (α) (Krippendorff, 2011). De behaalde coëfficiënten variëren van $\alpha = 0.10$ tot $\alpha = 0.58$. De resultaten suggereren een

verband tussen de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid en de omvang van de beoordelingscommissie; bij leermiddelen met een kleiner aantal beoordelaars, zoals LM2 (vier beoordelaars) en LM3 (drie beoordelaars), ligt de betrouwbaarheid aanzienlijk lager dan het gemiddelde.

Verder vertonen de resultaten een gedifferentieerd beeld over de verschillende beoordelingscommissies heen. In beoordelingscommissies waar leermiddelen overwegend positief werden beoordeeld (LM1, LM6 en LM7), wordt een hogere α vastgesteld, wat wijst op een eenduidigere interpretatie van de items. In beoordelingscommissies waar leermiddelen een minder goede beoordeling kregen (LM2, LM3 en LM10), viel de α lager uit, wat duidt op een hogere mate van subjectiviteit en complexiteit bij de beoordeling.

Validiteit

Pilot A Externe validiteit. Om de externe validiteit te toetsen, is geanalyseerd in welke mate het kwaliteitskader in staat is om betekenisvol onderscheid te maken tussen diverse leermiddelen uit de praktijk. De resultaten van Pilot A vertonen een aanzienlijke spreiding in de gemiddelde beoordelingen, variërend van 1.85 tot 2.76. Deze spreiding toont aan dat het kwaliteitskader sensitief reageert op de specifieke sterktes en zwaktes van de onderzochte leermiddelen.

Hoewel de vaststelling van een definitief eindoordeel niet het primaire doel van de pilotstudie was, werd de beoordelingscommissies verzocht bij wijze van proef een globale beoordeling aan de leermiddelen toe te kennen. Hierbij werd gebruikgemaakt van vier categorieën. De resultaten schetsen een gedifferentieerd beeld (zie Tabel 8). Vier van de acht leermiddelen uit pilot A werden in de categorie “geen tot minimale wijzigingen” geplaatst. Bij twee leermiddelen werd geadviseerd om “beperkte aanpassingen” door te voeren. De overige twee leermiddelen vereisten “fundamentele aanpassingen”.

Tabel 8. Gemiddelde scores Pilot A en proefeindoordelen

Leermiddel	Gemiddelde score (1-3) obv 31 items	Eindoordeel
LM8	2.76	Geen of minimale wijzigingen
LM6	2.73	Geen of minimale wijzigingen
LM7	2.73	Geen of minimale wijzigingen
LM1	2.67	Geen of minimale wijzigingen
LM5	2.45	Beperkte aanpassingen
LM4	2.33	Beperkte aanpassingen
LM2	2.24	Fundamentele aanpassingen
LM3	1.85	Fundamentele aanpassingen

Pilot B Interne validiteit. In Pilot B is onderzocht in welke mate twee onafhankelijke commissies (BC7 en BC8) tot gelijklopende oordelen komen over dezelfde set leermiddelen. De interne validiteit toetst of de resultaten daadwerkelijk een weerspiegeling zijn van de kwaliteit van de leermiddelen, dan wel het gevolg van de specifieke samenstelling van een beoordelingscommissie.

De mate van overeenstemming is getoetst door de consensusscores op itemniveau van de twee parallelle beoordelingscommissies met elkaar te correleren. Gezien het ordinale karakter van de beoordelingsschaal (1 tot 3) is gebruikgemaakt van de Spearman Rank Correlatie (ρ) (Field, 2024). Deze toets meet de samenhang tussen de rangorde van de scores die door beide beoordelingscommissies aan de 31 items zijn toegekend. Correlatiewaarden tussen .50 en .70 worden binnen deze context als sterk beschouwd (Field, 2024). De analyse over de 31 items en drie leermiddelen met dubbele beoordelingen toont een matige tot sterke correlatie, variërend van $\rho = 0.31$ tot $\rho = 0.59$.

Tabel 9. Gemiddelde scores Pilot B en Spearman-correlatie

Leermiddel	Gemiddelde BC1	Gemiddelde BC2	Correlatie (Spearman's ρ)
LM9	2.33	2.44	0.59
LM10	2.27	2.39	0.31
LM11	2.23	2.40	0.42

Kwalitatieve analyse

De kwalitatieve resultaten bieden diepgaand inzicht in de gebruikerservaringen van de beoordelaars tijdens de toepassing van het kwaliteitskader op de geselecteerde leermiddelen. Doordat alle beoordelaars ($n=67$) de voorziene feedbackinstrumenten via Qualtrics volledig hebben ingevuld, is een systematische en representatieve verzameling van terugkoppelingen over het gebruik van het kader in de praktijk verkregen. De geanalyseerde feedback omvat zowel globale impressies als specifieke kanttekeningen bij individuele items. Hierbij rapporteerden beoordelaars over de ervaren sterktes, de procesmatige uitdagingen, mogelijke lacunes voor een valide beoordeling en items die behoefte hebben aan herziening of verduidelijking.

Voor de rapportage van deze kwalitatieve bevindingen wordt een tweedelige structuur gehanteerd:

1. Algemene procesevaluatie: In dit deel worden de overkoepelende bevindingen besproken, met specifieke aandacht voor de sterktes van het instrument, de ervaren belemmeringen en de geïdentificeerde hiaten in het huidige kader.
2. Itemgerichte analyse: In het tweede deel wordt een gedetailleerde analyse per item uitgewerkt op basis van de specifieke suggesties tot aanscherping.

Algemene feedback op het kwaliteitskader. De beoordelaars rapporteren een hoge mate van tevredenheid over de structurele hanteerbaarheid van het kader. De systematische opbouw fungeert als een essentieel houvast, waarbij de richtvragen uit de leeswijzer zorgen voor een overzichtelijk en controleerbaar beoordelingsproces. Door deze structuur ervaren beoordelaars dat hun oordeel minder subjectief en beter gefundeerd is, wat de betrouwbaarheid en transparantie van de evaluatie ten goede komt. Daarnaast wordt de holistische benadering gewaardeerd; het instrument dwingt tot een brede en diepgaande analyse, waarbij alle relevante kwaliteitsaspecten van een leermiddel belicht worden. Beoordelaars geven ook aan dat het werken met het kwaliteitskader de analytische vaardigheden versterkt en expertise-uitwisseling stimuleert, wat bijdraagt aan een gedeeld begrip van onderwijskwaliteit.

Hoewel het kwaliteitskader als een inhoudelijk sterk fundament wordt beschouwd, biedt de analyse enkele waardevolle aanknopingspunten voor verdere verfijning. Een prominent knelpunt is de meerduidigheid van bepaalde items. Termen zoals "visie" of "rijk taalgebruik" worden door sommigen als te algemeen of subjectief ervaren, wat kan leiden tot variatie in de interpretatie tussen beoordelaars. De onderzoekers merken op dat een scherpere afbakening en het verminderen van overlap tussen criteria de objectiviteit ten goede komt.

Daarnaast vormt de tijdsintensiteit een aanzienlijke barrière. Het kwaliteitskader wordt als omvangrijk ervaren, wat de cognitieve belasting voor de beoordelaar mogelijks verhoogt. De generieke aard van het kwaliteitskader wordt soms ook als een beperking gezien, waarbij de vakspecifieke dieptestructuur en de onderlinge afhankelijkheid van items een hoge mate van expertise vereisen om tot een passend oordeel te komen.

Ook de categorisering van de scores ("voldoet" versus "gedeeltelijk voldoet" versus "voldoet niet") blijkt soms lastig te bepalen bij gebrek aan concrete ankerpunten of descriptoren. Bovendien is de weging van items een terugkerend thema: vakinhoudelijke correctheid wordt in de praktijk als een fundamenteeler criterium beschouwd dan bijvoorbeeld de aanwezigheid van een expliciete visietekst. Een differentiatie tussen kernitems en aanvullende items zou hier een meer rechtvaardige weerspiegeling van de kwaliteit kunnen bieden.

Wat betreft de praktische uitvoering wordt geadviseerd om de toegankelijkheid van informatiebronnen te verbeteren, aangezien de verspreiding over verschillende papieren en digitale platformen het proces vertraagt. Bovendien is er behoefte aan een meer gestandaardiseerd kader voor de evaluatie van digitale componenten, eventueel gekoppeld aan internationale richtlijnen zoals DigCompEdu. Beoordelaars pleiten ook voor een verschuiving van een louter kwantitatieve interpretatie (bijvoorbeeld de hoeveelheid werkvormen) naar een kwalitatieve beoordeling van de didactische meerwaarde.

Tot slot suggereren de beoordelaars dat de legitimiteit van het kader versterkt kan worden door de wetenschappelijke onderbouwing en de achterliggende didactische visie explicieter toe te lichten. Het toevoegen van *best practices* en concrete voorbeelden zou niet alleen de beoordelaars ondersteunen, maar ook makers van leermiddelen meer

richting geven. Het instrument zou aan kracht winnen als er meer ruimte is voor nuance; leermiddelen vertonen vaak een complexe mix van sterktes en zwaktes binnen één criterium die moeilijk in een enkelvoudig label te vatten zijn. Voor een gedetailleerd overzicht van de algemene suggesties op het vlak van het kwaliteitskader op basis van de feedback van de beoordelaars, wordt verwezen naar Bijlage 6A.

Ontbrekende items in het kwaliteitskader. In een tweede deel werd een itemgerichte analyse uitgewerkt. Daarin wordt per item nagegaan:

- Welke onderdelen als overbodig werden beschouwd;
- Welke formuleringen volgens beoordelaars nood hebben aan aanpassing of verduidelijking.

Uit de focusgroepen blijkt dat de onderlinge samenhang tussen doelen, leeractiviteiten en evaluatie (*constructive alignment*) nog onvoldoende expliciet wordt ondersteund door de huidige items. Met name voor het secundair onderwijs bestaat de behoefte aan meer vakspecifieke dieptestructuren om de conceptuele samenhang en de opbouw van leerinhouden grondiger te kunnen analyseren. Daarnaast zou het kwaliteitskader nog aan kracht kunnen winnen door extra aandacht te besteden aan vakspecifieke en didactische diepgang. Hierbij valt te denken aan items die nauwer aansluiten bij de eigenheid van specifieke vakgebieden, of die dieper ingaan op formatieve feedback en actieve werkvormen zoals onderzoekend leren.

In het bijzonder rapporteerden de beoordelaars een lacune met betrekking tot de procesmatige ondersteuning van de lerende. Op basis van deze gepercipieerde noodzaak om expliciet na te gaan of een leermiddel het monitoren van het leerproces faciliteert en inzet op feedback en reflectie, werd besloten IT23 (Het leermiddel faciliteert het monitoren van het leerproces) aan het definitieve kader (versie 3) toe te voegen. De toevoeging van dit item waarborgt dat de reflectieve cyclus en de formatieve functie van leermiddelen structureel worden meegewogen in de beoordeling. Hiermee wordt tegemoetgekomen aan de vraag van de beoordelaars om niet enkel de inhoud, maar ook de didactische procesbegeleiding van het materiaal te valideren.

Daarnaast ligt er een kans om de digitale en inclusieve dimensies explicieter te verweven in het kader, bijvoorbeeld door de functionaliteit van digitale platforms en de aansluiting bij de diverse leefwereld van leerlingen een duidelijkere plek te geven. Ten slotte suggereert de analyse dat de verticale samenhang doorheen de leerlijn en de praktische haalbaarheid in de klasomgeving nog sterker belicht kunnen worden om de aansluiting met de onderwijspraktijk te optimaliseren. Voor een gedetailleerd overzicht van de suggesties en de per item verzamelde feedback, wordt verwezen naar Bijlage 6B. Hierin worden de concrete aanbevelingen voor de doorontwikkeling van de items systematisch uiteengezet.

Beoordelingsprocedure

Tijdsinvestering en tijdsefficiëntie

Tijdens de pilotfase is de tijdstoewijzing gedifferentieerd op basis van de omvang en complexiteit van het te beoordelen materiaal. Beoordelaars van een “klein” leermiddel (BC1, BC2, BC3, BC4) kregen vijf dagdelen toegewezen, terwijl beoordelaars van een “groot” leermiddel (BC5, BC6, BC7 en BC8) acht dagdelen kregen toegewezen. Deze categorisering was gebaseerd op het onderwijsniveau (bv. één leerjaar, graad of volledige leerlijn) en de fysieke of digitale omvang van het leermiddel zoals het aantal handboeken, werkboeken en de reikwijdte van het digitale platform.

Uit de bevraging blijkt dat de meerderheid van alle beoordelaars (62.2%) de toegewezen tijd als voldoende ervaarde (zie Tabel 10). 37.8% van alle beoordelaars gaf aan meer tijd nodig te hebben om het leermiddel goed te kunnen beoordelen. Slechts één beoordelaar gaf aan de toegewezen tijd als te ruim te ervaren en minder tijd nodig te hebben. Van de beoordelaars van een klein leermiddel (vijf dagdelen) gaf 65.0% van de deelnemers aan dat ze voldoende tijd hadden; 29.4% gaf aan meer tijd nodig te hebben en 5.9% minder tijd nodig te hebben. Van de beoordelaars van een groot leermiddel (acht dagdelen) gaf 55.0% aan dat ze voldoende tijd hadden, terwijl 45.0% meer tijd nodig had.

Tabel 10. Toegewezen dagdelen en perceptie van tijdsadequaatheid per beoordelingscommissie

Commissie	Aantal dagdelen	Aantal beoordelaars	Voldoende tijd		Meer tijd nodig		Minder tijd nodig	
			Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
BC1	5	5	4	80%	0	0%	1	20%
BC2	5	4	0	0%	4	100%	0	0%
BC3	5	3	3	100%	0	0%	0	0%
BC4	5	5	4	80%	1	20%	0	0%
BC5	8	5	4	80%	1	20%	0	0%
BC6	8	5	5	100%	0	0%	0	0%
BC7	8	5	1	20%	4	80%	0	0%
BC8	8	5	1	20%	4	80%	0	0%
Totaal		37	23	62.2%	14	37.8%	1	0.03%

Uit de kwalitatieve feedback blijkt dat de beoordelaars het belang onderstrepen van een integrale kwaliteitscontrole op de vakinhoudelijke correctheid en de afstemming op het gevalideerde doelenkader. Een dergelijke analyse vereist een tijdsintensieve studie van diverse bronnen, waaronder handleidingen, werkschriften en minimumdoelen. Volgens de meerderheid van de beoordelaars zou een optimale tijdsinvestering variëren tussen de vier en acht dagen per leermiddel. Binnen dit tijdsbestek is er naast de individuele

beoordeling ook ruimte voor de noodzakelijke opleiding, intervisie en de uiteindelijke commissievergadering.

Opvallend is dat met name de vakinhoudelijke experts de initiële tijdsinschatting significant overschreden. Dit hangt samen met hun streven naar vakinhoudelijke precisie; het identificeren van onnauwkeurigheden of fouten in de leerstof vraagt om een aanzienlijke tijdsinvestering. Deze bevinding benadrukt dat de diepgang van de kwaliteitscontrole nauw gecorreleerd is aan de beschikbare tijd en de specifieke expertise van de beoordelaar.

Onderwijsniveau

In de pilotstudie is nagegaan op welk onderwijsniveau leermiddelen optimaal beoordeeld kunnen worden. Hierbij is onderzocht of de voorkeur van de beoordelaars uitgaat naar de evaluatie van een enkel leerjaar, een volledige graad of de totale leerlijn van een leermiddel. Tijdens de pilotfase varieerde de omvang van de aangeboden leermiddelen: sommige leermiddelen werden aangeboden voor één leerjaar (BC1), andere voor een volledige graad (BC3, BC7 en BC8), terwijl een aantal de volledige leerlijn besloeg (BC2, BC4 en BC5). De feedback van de beoordelaars van BC6 is niet in de analyses betrokken, aangezien dit leermiddel uitsluitend ontwikkeld was voor het eerste leerjaar, waardoor een vergelijking tussen verschillende onderwijsniveaus voor deze groep niet relevant was.

De kwantitatieve resultaten (zie Tabel 11) tonen een eenduidige tendens. Geen van de beoordelaars gaf de voorkeur aan een beoordeling op het niveau van slechts één leerjaar. Een minderheid (31.3%) verkiest een beoordeling op graadniveau, terwijl de meerderheid (68.7%) de voorkeur geeft aan een evaluatie van de volledige leerlijn. Deze resultaten suggereren dat beoordelaars een holistische benadering noodzakelijk achten.

Tabel 11. Voorkeursniveau voor beoordeling van leermiddelen door commissies.

Commissie	Doelgroep	Aantal beoordelaars	Voorkeur één leerjaar?		Voorkeur één graad?		Voorkeur volledige leerlijn?	
			Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
BC1	L1	5	0	0%	1	20%	4	80%
BC2	L1-L6	4	0	0%	3	75%	1	25%
BC3	L3-L4	3	0	0%	2	66%	1	33%
BC4	L1-L6	5	0	0%	1	20%	4	80%
BC5	K1-K3	5	0	0%	1	20%	4	80%
BC6	L1	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt
BC7	L5-L6	5	0	0%	1	20%	4	80%
BC8	L5-L6	5	0	0%	1	20%	4	80%

Totaal	32	0	0%	10	31.3%	22	68.7%
--------	----	---	----	----	-------	----	-------

De kwalitatieve analyse onderbouwt de voorkeur voor een evaluatie van de volledige leerlijn vanuit de noodzaak om de overkoepelende visie en verticale samenhang van een leermiddel te doorgronden. Beoordelaars stellen dat een integrale analyse essentieel is om de leerstofopbouw en vakinhoudelijke diepgang te valideren; een beperktere focus op een enkele graad riskeert een gefragmenteerd beeld van de leerlingontwikkeling. Tijdens de pilotfase waren de minimumdoelen voor het basisonderwijs geformuleerd over de gehele schoolloopbaan, wat de keuze voor een brede scope ondersteunde. Daarnaast suggereren beoordelaars dat een opsplitsing conform de minimumdoelen (bv. Voor het basisonderwijs leerjaar 1-4 en 5-6) in de toekomst een werkbaar alternatief kan bieden.

Tegenover deze inhoudelijke voordelen staan praktische uitdagingen. Zowel beoordelaars als aanbieders rapporteerden dat een te ruime scope kan leiden tot feedback die als te algemeen wordt ervaren, met onvoldoende aandacht voor graadspecifieke behoeften. Indien in de toekomst wordt vastgehouden aan een beoordeling van de volledige leerlijn, is een herziening van de tijdsfacilitering noodzakelijk om de gewenste diepgang van de kwalitatieve feedback te kunnen garanderen.

Aantal leermiddelen

Er is ook bevraagd of de voorkeur van beoordelaars uitgaat naar de evaluatie van één enkel leermiddel dan wel naar het gelijktijdig beoordelen van meerdere leermiddelen binnen één beoordelingscommissie. Tijdens de pilotfase was de praktijk divers: in sommige commissies is één leermiddel behandeld (BC1 t/m BC6), terwijl in andere commissies verschillende leermiddelen parallel zijn geëvalueerd (BC7 en BC8).

De kwantitatieve data zoals weergegeven in Tabel 11 tonen een voorkeur voor een meervoudige beoordelingsfocus. Van het totaal aantal respondenten verkiest 54.1% het gelijktijdig beoordelen van meerdere leermiddelen, terwijl 45.9% de voorkeur geeft aan de focus op één enkel leermiddel. Opvallend is dat de bereidheid tot een meervoudige beoordeling het hoogst is in de commissies waarin reeds meerdere leermiddelen werden beoordeeld. In commissies waar slechts één leermiddel is beoordeeld, bleef de voorkeur daarentegen behouden bij een enkelvoudige focus.

Tabel 12. Voorkeur voor beoordeling van één versus meerdere leermiddelen per commissie.

Commissie	Aantal leermiddelen	Aantal beoordelaars	Voorkeur één leermiddel?		Voorkeur meerdere leermiddelen?	
			Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
BC1	1	5	1	20%	4	80%
BC2	1	4	4	100%	0	0%
BC3	1	3	2	66%	1	33%

BC4	1	5	2	40%	3	60%
BC5	3	5	5	100%	0	0%
BC6	1	5	2	40%	3	60%
BC7	3	5	0	0%	5	100%
BC8	3	5	1	20%	4	80%
Totaal		37	17	45.9%	20	54.1%

De kwalitatieve analyse legt een spanningsveld bloot tussen de inhoudelijke meerwaarde van vergelijking en de methodologische risico's van een vergelijkende beoordeling. De voorstanders van een meervoudige beoordeling wijzen op de versterking van het vergelijkingsperspectief. Door meerdere leermiddelen naast elkaar te leggen, ontstaat een breder en evenwichtiger referentiekader wat hen in staat stelt om scherper te differentiëren tussen verschillende didactische aanpakken.

Aan de andere kant waarschuwen beoordelaars voor mogelijke verwarring, zeker wanneer de tijdsinvestering niet evenredig meestijgt met het aantal te beoordelen leermiddelen. Daarnaast kunnen beoordelaars onbewust strenger of milder gaan oordelen op basis van de kwaliteit van de andere leermiddelen, in plaats van het leermiddel strikt te toetsen aan de hand van kwaliteitskader. Zo kan een kwaliteitsvol leermiddel lager worden gewaardeerd wanneer het enkel wordt vergeleken met andere sterke leermiddelen.

Feedback terugkoppeling aanbieders

Ten slotte kregen de aanbieders de kans om feedback te geven op het feedbackrapport. Van drie van de zeven aanbieders is schriftelijke feedback ontvangen op het feedbackrapport en met drie aanbieders werd een verduidelijk gesprek gevoerd tussen de aanbieders en de onderzoekers. Een belangrijk aandachtspunt dat uit de feedback naar voren kwam, betreft de spreiding van de bewijsvoering binnen de rapportages. Aanbieders gaven aan dat voorbeelden ter onderbouwing van een beoordeling soms te eenzijdig gegeven zijn uit één specifiek leerjaar, waardoor de volledige leerlijn onvoldoende gepresenteerd voelde. Daarnaast is er een expliciete behoefte aan fijnmazigere bronvermelding, inclusief paginanummers om de drempel voor concrete herwerking te verlagen.

De kwalitatieve data tonen ook aan dat er bij de aanbieders behoefte is aan een expliciet eindoordeel of een formeel kwaliteitslabel. Hoewel de huidige feedback als constructief wordt ervaren en al direct aanleiding geeft tot herwerkingen, blijft de vraag naar de gevolgen van de beoordeling aanwezig. De aanbieders vragen wat de expliciete koppeling is tussen het kwaliteitskader en het finale oordeel.

Discussie

Ontwikkeling van het instrumentarium voor screening

In het kader van dit design-based research onderzoek werden het kwaliteitskader en de bijbehorende beoordelingsprocedure via drie iteratieve fasen ontwikkeld en verfijnd. Met deze methodiek werd beoogd de kloof tussen theoretische kaders en de complexe onderwijspraktijk te overbruggen (McKenney & Reeves, 2018). Op basis van de verzamelde kwantitatieve en kwalitatieve data werden per cyclus gerichte aanpassingen doorgevoerd. Na de eerste onderzoeksfase stelde de expertcommissie een initieel kwaliteitskader op dat stevig verankerd was in de relevante literatuur en voortbouwde op het eerdere werk van de Kwaliteitsalliantie (Bellens et al., 2022). Deze eerste versie (zie bijlage v1) van het instrument omvatte drie kerncriteria en 42 items. Parallel aan het kader werd een gestructureerde beoordelingsprocedure ontwikkeld.

Tijdens de tweede onderzoeksfase werd het kwaliteitskader onderworpen aan een kritische evaluatie via acht focusgroepen met diverse stakeholders uit het onderwijsveld. De verkregen feedback werd door het onderzoeksteam van Leerpunt verwerkt aan de hand van kwalitatieve analyses, waarna de resultaten opnieuw werden voorgelegd aan de expertcommissie. Deze fase resulteerde in een tweede versie van het kwaliteitskader (zie bijlage v2), bestaande uit drie kerncriteria en 33 items. Verschillende items werden eenduidiger geformuleerd en het kwaliteitskader werd voorzien van een specifieke leeswijzer om toekomstige beoordelaars optimaal te ondersteunen. Hierbij werden bijvoorbeeld abstracte termen zoals "constructive alignment" vertaald naar concreter taalgebruik en werden formuleringen over het "buitenvallen van doelen" positiever verwoord als "verder bouwen op doelen" om de bruikbaarheid in de praktijk te vergroten.

In de laatste iteratieve fase vond een pilotstudie plaats met acht beoordelingscommissies en elf leermiddelen. Hierbij werden zowel kwantitatieve als kwalitatieve data verzameld bij aanbieders en beoordelaars. Statistische analyses toonden een hoge interne consistentie van het instrument aan. Op basis van gecombineerde data-analyses werden twee items verwijderd en werd één item toegevoegd, wat resulteerde in het definitieve kwaliteitskader van 32 items (v3).

Parallel aan deze aanpassing werden ook de leeswijzer en beoordelingsprocedure geoptimaliseerd. Deze procedure volgt een gestructureerde flow: een self-assessment door aanbieders, de samenstelling van multidisciplinaire beoordelingscommissies en een gericht opleidingstraject. Dit mondt uit in een proces van individuele en gezamenlijke beoordeling, resulterend in een gedetailleerd feedbackverslag en de al dan niet toekenning van een kwaliteitslabel. Gezien het verkennende karakter van deze pilotstudie werd het finale eindoordeel niet naar de aanbieders gecommuniceerd. Zij ontvingen wel een uitgebreid feedbackverslag waarin sterktes en groeipunten gestructureerd werden weergegeven op basis van de items van het kwaliteitskader. Na afronding van de gezamenlijke beoordeling ontvingen ook alle beoordelaars een uitgebreid, geanonimiseerd verslag per leermiddel. De feitelijke screening zal deze

praktijk van gedetailleerde rapportage voortzetten om de formatieve en ontwikkelingsgerichte waarde van het instrument voor zowel aanbieders als beoordelaars te maximaliseren (Wiliam, 2011).

Tot slot werd op basis van dit kwaliteitskader een zelfevaluatie-instrument of *quickscan* voor leraren ontwikkeld. Dit instrument ondersteunt hen bij het kritisch analyseren van zowel bestaande als eigen ontwikkelde leermiddelen aan de hand van dezelfde kwaliteitscriteria als het kwaliteitskader. Op die manier beoogt het project niet alleen externe kwaliteitsborging via een formeel label, maar ook de versterking van schoolteams.

Implicaties voor de feitelijke screening

De resultaten van de pilotstudie, aangevuld met de feedback van zowel beoordelaars als aanbieders, bevestigen dat het kwaliteitskader en de bijbehorende beoordelingsprocedure een goede basis vormen voor de screening van leermiddelen. In de transitie naar de feitelijke screenings blijft Leerpunt vasthouden aan een ontwikkelingsgerichte benadering. Dit wetenschappelijk rapport benadrukt dat het uiteindelijke doel van dit project duurzame kwaliteitsverbetering van het leermiddelenlandschap is, waarbij de transparante terugkoppeling van waardevolle feedback naar de aanbieders een centrale rol speelt.

Om deze doelstelling te realiseren, blijft een constructieve samenwerking tussen Leerpunt en de aanbieders essentieel. Het kwaliteitskader fungeert hierbij niet enkel als beoordelingsinstrument, maar ook als katalysator voor dialoog binnen het onderwijsveld. Om de kwaliteit en consistentie bij de aanvang van de feitelijke screenings te waarborgen, worden hieronder enkele concrete methodologische aanbevelingen geformuleerd voor de feitelijke screening. Deze richtlijnen zijn erop gericht de beoordelingsprocedure te stroomlijnen en de objectiviteit van de eindbeoordelingen te maximaliseren.

Ten eerste toonde de pilotstudie aan dat de grootte en samenstelling van de beoordelingscommissies bepalend zijn voor de kwaliteit van de beoordeling. Er werd vastgesteld dat de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid lager ligt bij commissies met minder dan vijf beoordelaars waar individuele interpretatieverschillen een grotere impact hebben. Om de objectiviteit te waarborgen en te voorkomen dat de persoonlijke visie van één beoordelaar te bepalend is, wordt een bezetting van vijf beoordelaars per commissie aanbevolen.

Deze commissies worden multidisciplinair samengesteld om verschillende perspectieven te integreren; hierbij wordt gestreefd naar een evenwichtige verdeling tussen vakinhoudelijke kennis en didactische expertise. Om de gewenste balans in expertise te garanderen, wordt gebruikgemaakt van een profielmatrix (zie Tabel 13). Van de geselecteerde beoordelaars wordt bovendien een hoge mate van motivatie en de bereidheid tot een aanzienlijke tijdsinvestering verwacht; dit is essentieel voor het uitvoeren van een grondige analyse binnen de gestelde termijnen. Tot slot is de onafhankelijkheid van de commissie cruciaal: beoordelaars mogen geen

belangenverstrengeling vertonen, wat impliceert dat zij geen persoonlijke of zakelijke banden onderhouden met de auteurs of uitgevers van het te beoordelen leermiddel.

Tabel 13. Samenstelling en expertisevereisten van de beoordelingscommissie ($n=5$).

Functie	Aantal	Vereiste expertise	Doel
Praktijkexpert	2	Minimaal 5 jaar relevante ervaring als leraar in het betreffende vakgebied.	Borgen van haalbaarheid en relevantie in de klaspraktijk.
Wetenschappelijk expert	2	Minimaal 5 jaar onderzoekservaring in het specifieke vakdidactische domein.	Borgen van vakinhoudelijke diepgang en correctheid.
Beleid	1	Minimaal 5 jaar ervaring in een beleidsmatige of bestuurlijke functie met inzicht in curriculumontwikkeling of onderwijskwaliteit.	Borgen van de implementeerbaarheid.

Ten tweede werd in de pilotstudie aanvankelijk gekozen voor een driepuntsschaal bij de beoordeling van de items om de cognitieve belasting voor beoordelaars te beperken (Jacoby & Matell, 1971). De praktijk wees echter uit dat de afstand tussen “voldoet niet”, “voldoet gedeeltelijk” en “voldoet” als te groot werden ervaren, wat leidde tot een ongewenste centrale tendentie. Om beoordelaars te dwingen tot een beredeneerde keuze en de nauwkeurigheid van de kwaliteitsmeting te verhogen, wordt voor de feitelijke screening de overstap naar een vierpuntsschaal geadviseerd (voldoet niet – eerder niet – eerder wel – voldoet). Een schaal met een even aantal categorieën verwijderd de neutrale middenoptie, wat de discriminatieve kracht van het kwaliteitskader versterkt (Lozano et al., 2008).

Ten derde is gebleken dat de oorspronkelijk ingeschatte tijdsinvestering ontoereikend was voor de beoogde diepgang van de beoordeling. Verschillende beoordelaars rapporteerden een tekort aan tijd om het kwaliteitskader met de nodige nauwkeurigheid te toetsen aan het leermiddel. Om de kwaliteit en de zorgvuldigheid te waarborgen, wordt daarom een ruimere tijdsindicatie geadviseerd voor de feitelijke screening: drie dagen voor de beoordeling van een klein leermiddel en vijf dagen voor een omvangrijk leermiddel. Deze aanpassing is essentieel om de noodzakelijke vakinhoudelijke diepgang te garanderen.

Ten vierde tonen de data aan dat de beoordelaars de criteria met betrekking tot curriculumrealisatie en vakinhoudelijke correctheid als fundamenteel beschouwen. Een leermiddel dat inhoudelijke onjuistheden bevat, wordt als kwalitatief onvoldoende gedefinieerd, ongeacht eventuele hoge scores op de overige items. Om de rechtvaardigheid van het eindoordeel te versterken, wordt aangeraden deze items als “voorwaarde” te hanteren: een positieve score op curriculumrealisatie en vakinhoud is een noodzakelijke voorwaarde voor het verkrijgen van het kwaliteitslabel.

Ten slotte is een intensivering van het opleidingstraject en het verder uitwerken van de leeswijzer noodzakelijk voor het verhogen van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Cruciaal hierbij is het werken met ankerleermiddelen en voorbeeldbeoordelingen, zodat beoordelaars een gemeenschappelijk referentiekader ontwikkelen. Naast deze initiële training is structurele ondersteuning tijdens het beoordelingsproces belangrijk. Deze voortdurende professionalisering verkleint subjectieve interpretatieverschillen en is noodzakelijk voor het verkrijgen van betrouwbare en valide resultaten.

Limitaties en aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Hoewel de pilotstudie cruciale inzichten heeft opgeleverd voor de ontwikkeling van het instrumentarium, dient de interpretatie van de resultaten te gebeuren in het licht van enkele beperkingen. Deze reflectie vormt tevens de basis voor verdere kwaliteitszorg binnen dit project.

Een eerste limitatie betreft de relatief korte doorlooptijd van de pilotstudie. Hoewel de pilot waardevolle inzichten heeft opgeleverd, bood de beschikbare tijdspanne een uitdaging om de rijke kwalitatieve feedback te integreren. Daarnaast brengt de beperkte steekproefomvang, die inherent was aan de beschikbare tijdspanne van de pilot, statistische beperkingen met zich mee. Een grotere dataverzameling in de feitelijke screeningsfase biedt noodzakelijke kansen voor verdere psychometrische validatie van het instrument (Field, 2024). Om de interne structuur en de onderlinge samenhang van de items statistisch te bevestigen, is een opschaling van de onderzoeksdata wenselijk. Zodra de drempel van 100 beoordelaars is bereikt, kan het onderzoek worden uitgebreid met diepgaande analyses en een factoranalyse, wat zal bijdragen aan een robuustere onderverdeling van het kwaliteitskader in specifieke indicatoren (Devellis & Thorpe, 2021; Yong & Pearce, 2013).

In aansluiting hierop wordt geadviseerd om het gebruik van parallelle beoordelingscommissies structureel voort te zetten bij een selectie van leermiddelen om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te blijven monitoren. Door de resultaten van verschillende commissies systematisch te vergelijken, kan de invloed van de specifieke commissiesamenstelling worden gemonitord en de impact van individuele subjectiviteit worden geminimaliseerd (Johnson et al., 2009).

Met het oog op de verdere professionalisering verdient het aanbeveling om de feitelijke screenings nauwgezet te blijven monitoren via een cyclisch proces van kwaliteitsbewaking. Het structureel verzamelen van feedback bij zowel beoordelaars als aanbieders is essentieel om de effectiviteit van de procedure te waarborgen en te garanderen dat het kwaliteitskader blijft aansluiten bij de behoeften van de onderwijspraktijk en de ontwikkelingen binnen het leermiddelenveld.

Ten slotte is de timing van het beoordelingsproces cruciaal voor de maatschappelijke impact van het instrument. Wanneer de doorlooptijd niet optimaal aansluit bij de aankoopbeslissingen van scholen, kan dit de relevantie van het kwaliteitslabel beïnvloeden. Een gesynchroniseerde planning, die rekening houdt met de huidige

situatie in het onderwijsveld, is dan ook essentieel om de bruikbaarheid van en het vertrouwen in het kwaliteitskader te maximaliseren.

Conclusie

In het huidige Vlaamse onderwijslandschap is de beschikbare informatie over de kwaliteit van leermiddelen beperkt. Dit project biedt een wetenschappelijk onderbouwd antwoord op deze leemte door de ontwikkeling en het proefdraaien van een kwaliteitskader dat voortbouwt op de fundamenteën van de Kwaliteitsalliantie. Via een Design-Based Research-benadering zijn het generieke kwaliteitskader en de bijbehorende beoordelingsprocedure in drie iteratieve fasen ontwikkeld en verfijnd. Na een initiële ontwerpfase door de expertcommissie volgde een kritische evaluatie via acht focusgroepen en een pilotonderzoek met elf leermiddelen. Dit proces resulteerde in een definitief kwaliteitskader van 32 items, ondersteund door een specifieke leeswijzer en een gestructureerde beoordelingsprocedure.

De pilotstudie toont aan dat een solide basis is gelegd, waarbij enkele cruciale methodologische randvoorwaarden voor de feitelijke screening zijn geïdentificeerd. Met het oog op de verdere verbetering van het kwaliteitskader is aanvullend psychometrisch onderzoek naar de interne structuur van het instrument noodzakelijk. Dankzij de ontwikkeling van het kwaliteitskader en de beoordelingsprocedure is de noodzakelijke expertise aanwezig om de feitelijke screenings van leermiddelen op te starten. Hiermee wordt een essentiële stap gezet in het gericht versterken van de leermiddelenkwaliteit binnen het Vlaamse leerplichtonderwijs.

Referentielijst

- Almeqdad, A., et al. (2023). *Universal design for learning in primary and secondary education*. Springer.
- Alexander, R. (2013). *Education for understanding: The role of dialogue in learning*. Routledge.
- Anderson, T. (2020). Quality assessment of educational materials in Germany. *Journal of Educational Research*, 112(4), 345–362.
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25.
- Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51(5), 267–272.
- Baartmans, B., & Van Amerongen, T. (2022). Digital leermiddelen en didactische effectiviteit. *Didactica*, 34(2), 45–62.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1996). Reform by the book: What is—or might be—the role of curriculum materials in teacher learning and instructional reform? *Educational Researcher*, 25(9), 6–14.
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: Practical strategies*. Sage.
- Bellens, K., et al. (2019). Vlaamse schoolboeken en leerlingprestaties: Analyse van lesmethoden en effectiviteit. KU Leuven.
- Bellens, K., et al. (2020). *Kwaliteitsvolle leermiddelen: Wetenschappelijke inzichten en praktische implicaties*. Leuven University Press.
- Bellens, K., et al. (2022). *Kwaliteitskader leermiddelen: Principes en criteria voor effectieve didactiek*. KU Leuven.
- Bellens, K., et al. (2024). *Onderzoek naar kwaliteitskaders in Vlaanderen: Toepassing en evaluatie*. KU Leuven.
- Bergman, M. (2007). *Mixed methods research: Qualitative and quantitative approaches*. Sage.
- Blazar, D., et al. (2019). Teacher evaluation and instructional improvement: Evidence from the field. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 41(3), 373–394.
- Boer, W., & Leurink, H. (2008). *Kwaliteit van lesmethoden en leerlingprestaties*. Nijmegen: Radboud University Press.
- Brod, G. (2021). *Neuroscience of learning and memory*. Springer.

- Bulder, B., & van Aarsen, J. (2023). Effectiviteit van digitale en hybride leermiddelen. *Tijdschrift voor Didactiek*, 39(1), 23–42.
- Casteleyn, J., et al. (2022). *Taalontwikkeling en leermiddelen in het basisonderwijs*. Leuven: Acco.
- CLU (Centrum Leermiddelen & Uitgeversadvies). (2022). *Meetinstrument LeermiddelenKwaliteit (MILK) en MILK-light*. CLU Nederland.
- Creswell, J. W. (2008). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Davis, E., & Krajcik, J. (2005). Designing educative curriculum materials to promote teacher learning. *Educational Researcher*, 34(3), 3–14.
- Departement Onderwijs en Vorming. (2022). *Kwaliteitsalliantie: Onderzoek naar leermiddelen in het secundair onderwijs*. Vlaanderen, België: Departement Onderwijs en Vorming.
- Depaepe, F., et al. (2013). Teacher flexibility in curriculum implementation: Theoretical perspectives and empirical evidence. *Teaching and Teacher Education*, 30, 77–88.
- Delnoij, E., & Surma, T. (2018). *Mastery learning en herhaling in leermiddelen*. Amsterdam: University of Amsterdam Press.
- Dood, R., et al. (2024). *Kwaliteitskaders voor leermiddelen in Vlaanderen en Nederland*. Groningen: Noordelijke Onderwijsexpertise.
- Dunlosky, J., et al. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4–58.
- Dusanek, A., & Szabo, M. (2023). *Augsburger Analyse- und Evaluationsraster (AAER): Evaluating teaching materials in Germany*. Augsburg University Press.
- Everitt, B. S., & Skrondal, A. (2010). *The Cambridge dictionary of statistics* (4th ed.). Cambridge University Press.
- Fan, W. (2010). Supporting teachers' professional development through instructional materials. *Educational Technology Research and Development*, 58(4), 431–450.
- Field, A. (2024). *Discovering statistics using SPSS* (6th ed.). Sage Publications.
- Fuchs, T., & Bock, S. (2018). *Actualisatie van digitale leermiddelen: Trends en uitdagingen*. Berlin: Springer.

- Geursten, L. (2023). *Leerprestaties en de rol van leermiddelen in Vlaanderen*. Vlaamse Onderwijsinspectie.
- Gijssel, M., et al. (2010). *Vakgericht kwaliteitskader taal: Evaluatie van schoolboeken in Vlaanderen*. Leuven: KU Leuven.
- Goffin, K., et al. (2016). Correlation between educational materials and student outcomes in Flemish schools. *Educational Studies*, 42(2), 115–131.
- Good, T. L., & Brophy, J. (2008). *Looking in classrooms* (10th ed.). Pearson.
- Greatbatch, D., & Tate, S. (2019). Teacher autonomy and quality assurance in European education systems. *European Educational Research Journal*, 18(4), 349–367.
- Hajer, M., & Meestringa, H. (2020). *Taalondersteuning in leermiddelen: Scaffolding voor conceptueel leren*. Amsterdam University Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Heijsters, R., & van der Ploeg, F. (2020). Flexibiliteit van digitale leermiddelen en differentiatie in de klas. *Tijdschrift voor Onderwijsinnovatie*, 15(3), 55–72.
- Inter. (2023). *Universal Design for Learning: Richtlijnen en hulpmiddelen*. Inter Education Resources.
- Jacoby, J., & Matell, M. S. (1971). Three-point scales in survey research: Effects on reliability and validity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 7(2), 165–174.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2009). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133.
- Kirschner, P. A. (2017). *Digital learning environments and student cognition*. Routledge.
- Kirschner, P. A., et al. (2018). How instructional materials support teacher expertise. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1–21.
- Krippendorff, K. (2011). Computing Krippendorff's alpha-reliability. *Communication Methods and Measures*, 5(2), 77–89. <https://doi.org/10.1080/19312458.2011.568487>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Sage.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Marzano, R. J. (2014). *The new art and science of teaching*. Solution Tree Press.
- Mayer, R. E. (2002). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.

- Mayer, R. E. (2014). *Cognitive theory of multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- McDaniel, M. A., & Einstein, G. O. (2020). *The science of learning and memory*. Routledge.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. Routledge.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2018). *Conducting educational design research* (2nd ed.). Routledge.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2019). *Educational design research* (2nd ed.). Routledge.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.
- Ministry of Education Singapore. (2025). *Approved Textbook List*. Singapore: Ministry of Education.
- MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japan). (2026). *Quality assurance of textbooks in Japan*. Tokyo: MEXT.
- Muijs, D., & Bokhove, C. (2020). *Learning strategies and effective teaching in schools*. Routledge.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2018). *Effective teaching: Evidence and practice*. Sage.
- Nicol, D., & Crespo, M. (2006). *Learning resources in higher education*. Routledge.
- Niehaus, K. (2018). Diversity representation in educational materials. *Educational Review*, 70(3), 329–346.
- Nuyts, D. (2021). *Feitelijke correctheid in leermiddelen: Een Vlaamse evaluatie*. Leuven: KU Leuven.
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., & Zoran, A. G. (2009). A qualitative framework for collecting and analyzing data in focus group research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3), 1–21. <https://doi.org/10.1177/160940690900800301>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Perkins, D., & Salomon, G. (1992). Transfer of learning. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed., pp. 6452–6457). Pergamon.
- Priestley, M., et al. (2012). Teacher professionalism and curriculum change. *Educational Review*, 64(2), 205–221.

- Reints, A., & Wilkens, K. (2012). *Leermiddelen in het Vlaamse onderwijs: Definities en functies*. Leuven: Acco.
- Reints, A., & Wilkens, K. (2021). *Keuzeprocessen van leermiddelen door schoolteams*. Leuven: Acco.
- Rodriguez, M. (2022). *Evaluating educational materials in Spain: A quality criteria approach*. Madrid University Press.
- Rohrer, D., et al. (2015). Interleaving as a desirable difficulty: Implications for learning. *Perspectives on Psychological Science*, 10(3), 282–289.
- Rottensteiner, F. (2010). *Cognitive load and instructional design*. Vienna University Press.
- Salbego, J., et al. (2015). Multimodal learning materials: Effects on comprehension. *Learning and Instruction*, 35, 65–75.
- Saegher, S., et al. (2021). *Inclusiviteit en diversiteit in leermiddelen*. Leuven: Acco.
- Schneider, W., et al. (2018). *Cognitive load theory and multimedia learning*. Springer.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63–75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Simonsmeier, B., et al. (2022). Activating prior knowledge for meaningful learning. *Educational Psychology Review*, 34(2), 345–370.
- Smets, M. (2024). *Beoordeling van leermiddelen en schoolpraktijk in Vlaanderen*. KU Leuven.
- STEP. (2023). *Survey of Teaching and Education Practices in Flanders*. Brussels: STEP Research.
- Surma, T., & Delnoij, E. (2018). *Opportunity to Learn en didactische realisatie in leermiddelen*. Amsterdam: University of Amsterdam Press.
- Surma, T., et al. (2025). *Content-rich leermiddelen en cognitieve diepgang*. Amsterdam: University of Amsterdam Press.
- Taylor, K., & Rohrer, D. (2010). The effects of interleaved practice. *Applied Cognitive Psychology*, 24(6), 837–848.
- Thorndike, E. L., & Woodworth, R. S. (1901). The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions. *Psychological Review*, 8(3), 247–261.
- Titsworth, B., et al. (2015). Instructional language and learning outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 431–450.
- Tomlinson, C. A., et al. (2003). *Differentiated instruction in practice*. ASCD.

Valverde, G., et al. (2002). Curriculum materials and student learning. *Educational Policy*, 16(1), 1–34.

Van Koeven, T., & Smits, M. (2021). *Taalontwikkeling en leermiddelen*. Leuven: Acco.

Vanbuel, L., & Van den Branden, K. (2024). *Brede talige ontwikkeling en leermiddelen in Vlaanderen*. Leuven: KU Leuven.

Vlaamse Overheid. (2024). *Analyse Vlaamse leerlingprestaties en toetsen*. Brussels: Departement Onderwijs en Vorming.

Vlaamse Overheid. (2025). *Minimumdoelen en leerplandoelen in het basisonderwijs*. Brussels: Departement Onderwijs en Vorming.

Vlaamse Regering. (2025). *Strategische maatregelen kwaliteitsverbetering onderwijs*. Brussels: Departement Onderwijs en Vorming.

Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.

Wijekumar, K., et al. (2021). The role of commercial textbooks in curriculum implementation. *Educational Researcher*, 50(3), 183–194.

Yong, A. G., & Pearce, S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: Focusing on exploratory factor analysis. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 9(2), 79–94.

Bijlagen

Bijlage 1: Protocol focusgroepen

Organisatorisch

8 focusgroepen

19/08/2025 10u-12u: Focusgroep PBD/ AHOVOKS

19/08/2025 14u-16u: Focusgroep sectorverantwoordelijken

20/08/2025 10u-12u: Focusgroep onderzoekers

22/08/2025 10u-12u: Focusgroep uitgeverijen

25/08/2025: 12u-14u: Focusgroep leraren BaO

25/08/2025 15u-17u: Focusgroep leraren SO

25/08/2025 18u-20u: Focusgroep directies BaO en SO

26/08/2025 10u-12u: Focusgroep inspectie

Doelstellingen van de focusgroep

Het verzamelen van gerichte feedback van diverse stakeholders over de bruikbaarheid, duidelijkheid en toepasbaarheid van het kwaliteits- en toetsingskader (definities, criteria, indicatoren en procedure) opgesteld door de expertcommissie leermiddelen.

Timing

1. Week van 18 augustus 2025 en week van 25 augustus 2025
2. Duur gesprekken: 2 uur

Programma

0	Onthaal deelnemers	
1	Introductie en kennismaking	15'
2	Plan en procedure van het keurmerk	20'
3	Hoofdindicator curriculumrealisatie en vakinhoud	25'
4	Hoofdindicator leer- en ontwikkelingsprocessen van alle leerlingen	25'

5	Hoofdindicator ondersteuning van de leraar	25'
6	Afsluiting	10'
7	Napraten	

Locatie

❑ Leerpunt, Bruiloftstraat 127, 9050 Gentbrugge

Praktisch

- Er worden versnaperingen en drank voorzien tijdens de focusgesprekken.
- Verplaatsingskosten worden vergoed.
- Één week voor de focusgroepen krijgen de deelnemers nog een herinneringsmail.

Uitgangspunten

1. Begeleiding in duo. Lore leidt de focusgroepen, één iemand houdt zich op de achtergrond en neemt notities. Deze notities vormen samen met het beeldmateriaal en audiomateriaal de blauwdruk voor het latere verslag.
2. We werken met een groep van maximaal 10 personen, exclusief onszelf, rekening houdend met ook mogelijke afwezigheden op het moment zelf.
3. Bij het schetsen wat een focusgroep is (wetenschappelijke manier van data-verzameling), vragen we de deelnemers om de materialen die ze krijgen te laten liggen. De deelnemers krijgen achteraf een verslag.

Aanpak

Onthaal deelnemers

Doelstelling	De drempel voor actieve deelname zo laag mogelijk maken
Aanpak	Er worden koffie, thee, water en versnaperingen voorzien De deelnemers worden welkom geheten en ontvangen De deelnemers ontvangen de benodigde documenten (werkblad, informed consent, naamkaartje, formulier vergoeding verplaatsingskosten)
Praktische zaken	Telefonische bereikbaarheid in geval van problemen onderweg (gsm bij de hand) Aanwezigheidslijst per focusgesprek Koffie, thee, water, versnaperingen

	Naamkaartje per deelnemer Materiaal voor focusgesprek (powerpoint) Formulieren vergoeding verplaatsingskosten Informed consent Camera klaarzetten Dictafoon klaarleggen Notitiemateriaal voor verslag
--	--

Welkom

Doelstelling	De deelnemers begrijpen de context en de doelstelling van de bijeenkomst De deelnemers maken kennis met elkaar
Aanpak	De moderators worden voorgesteld (naam, affiliatie, job) Er wordt toelichting gegeven bij de achtergrond van het onderzoek en verloop + doelstelling van de bijeenkomst + verwachtingen Korte kennismakingsronde: deelnemers stellen zichzelf voor (naam, functie, organisatie)
Praktische zaken	Powerpoint Opnamemateriaal aanzetten

Doel 1: Opdracht, ontwikkeling en procedure van het keurmerk

Doelstelling	De deelnemers begrijpen de opbouw en de procedure van het keurmerk De deelnemers formuleren suggesties, kritische reflecties, opportuniteiten en mogelijke knelpunten met betrekking tot de opzet en uitvoering van de procedure
Aanpak	– De moderator licht de opbouw van het keurmerk toe en verduidelijkt de rol van het onderzoek van de Kwaliteitsalliantie daarin. – Vervolgens wordt de structuur van het keurmerk uitgelegd, inclusief definities, contextvariabelen en de drie hoofdindicatoren met hun bijhorende (sub)indicatoren.

	– Daarna bespreekt de moderator de procedure van het keurmerk, met aandacht voor het self-assessment, de rol van de beoordelingscommissie, evaluatieprocessen en communicatie. – De mogelijkheid om verplichte items aan te duiden met sterretjes wordt eveneens toegelicht. – De deelnemers krijgen daarna de opdracht om individueel enkele kernwoorden te noteren over hun kritische reflecties, aandachtspunten, opportuniteiten en mogelijke knelpunten bij: - o de opbouw van het keurmerk - o de structuur van het keurmerk - o de procedure van het keurmerk - o het gebruik van sterretjes – Na de individuele reflectie (5') volgt een groepsbespreking, waarbij de kernwoorden als uitgangspunt dienen voor dialoog en verdieping.
Praktische zaken	A4 papier en stylo per deelnemer om te noteren

Doel 2: Hoofdindicator curriculumrealisatie en vakinhoud

Doelstelling	De deelnemers reflecteren op de eerste hoofdindicator en brengen suggesties, kritische bedenkingen, opportuniteiten en mogelijke valkuilen aan.
Aanpak	- De moderator presenteert de indicatoren en subindicatoren van de eerste hoofdindicator. - De deelnemers analyseren deze kritisch aan de hand van een aantal reflectievragen, met aandacht voor: - o helderheid en eenduidigheid van de formuleringen, - o nood aan aanvullende toelichting, - o toepasbaarheid, - o en volledigheid of redundantie van de inhoud. - Na individuele reflectie (5') volgt een groepsbespreking om de inzichten te bundelen.
Praktische zaken	A4 papier en stylo per deelnemer om te noteren

Doel 3: Hoofdindicator leer- en ontwikkelingsprocessen van alle leerlingen

Doelstelling	De deelnemers reflecteren op de tweede hoofdindicator en brengen suggesties, kritische bedenkingen, opportuniteiten en mogelijke valkuilen aan.
Aanpak	- De moderator presenteert de indicatoren en subindicatoren van de tweede hoofdindicator.

	- De deelnemers analyseren deze kritisch aan de hand van een aantal reflectievragen, met aandacht voor: - o helderheid en eenduidigheid van de formuleringen, - o nood aan aanvullende toelichting, - o toepasbaarheid, - o en volledigheid of redundantie van de inhoud. - Na individuele reflectie (5') volgt een groepsgesprek om de inzichten te bundelen.
Praktische zaken	A4 papier en stylo per deelnemer om te noteren

Doel 4: Hoofdindicator ondersteuning van de leraar

Doelstelling	De deelnemers reflecteren op de derde hoofdindicator en brengen suggesties, kritische bedenkingen, opportuniteiten en mogelijke valkuilen aan.
Aanpak	- De moderator presenteert de indicatoren en subindicatoren van de derde hoofdindicator. - De deelnemers analyseren deze kritisch aan de hand van een aantal reflectievragen, met aandacht voor: - o helderheid en eenduidigheid van de formuleringen, - o nood aan aanvullende toelichting, - o toepasbaarheid, - o en volledigheid of redundantie van de inhoud. - Na individuele reflectie (5') volgt een groepsgesprek om de inzichten te bundelen.
Praktische zaken	A4 papier en stylo per deelnemer om te noteren

Afsluiting

Doelstelling	De deelnemers hebben het gevoel een bijdrage geleverd te hebben en weten wat er met hun input zal gebeuren
Aanpak	De moderator geeft gedurende enkele minuten een samenvatting van het groepsgesprek en vraagt dan aan de deelnemers of ze het er mee eens zijn of niet. De moderator peilt naar dingen die niet aan bod gekomen zijn. Er wordt nog eens toegelicht dat de deelnemers een verslag zullen ontvangen van het focusgesprek en vraagt de materialen die ze kregen te laten liggen.

	(Indien nog niet in orde gebracht bij de start) Aanhaken dat transportkosten vergoed worden en ze hiertoe een formulier kunnen meekrijgen/ter plaatse invullen. Er wordt afgesloten. De deelnemers worden bedankt.
Praktische zaken	Formulieren vergoeding verplaatsingskosten

Bijlage 2: Feedbackformulieren pilot

2A. Feedbackformulier aanbieders: self-assessment

Beste aanbieder,

Naar aanleiding van de pilot voor het keurmerk leermiddelen heeft u een self-assessment ingevuld als onderdeel van het beoordelingsproces. U bent gevraagd om per item aan te geven hoe uw leermiddel hieraan voldoet. Op die manier krijgen de beoordelaars een beter zicht op uw leermiddel.

In deze pilot testen we het self-assessment en willen we ervaringen verzamelen om het beoordelingsproces later zo efficiënt en effectief mogelijk vorm te geven. Hiervoor hebben we enkele vragen opgesteld, waarmee we uw feedback en suggesties willen meenemen. In wat volgt, vindt u deze vragen. We vragen u zo eerlijk mogelijk te antwoorden. Het invullen van deze vragenlijst zal maximum 10 minuten van uw tijd in beslag nemen.

Alvast hartelijk bedankt voor uw medewerking!

-
- Welke aanbieder vult de feedback op het self-assessment in?
 - Hoeveel tijd (in minuten) denkt u ongeveer te besteden aan de voorbereiding van het beoordelingsproces?
 - Intern overleg
 - Communicatie met Leerpunt
 - Klaarzetten en opsturen materialen
 - Invullen self-assessment
 - Verwerken feedback van Leerpunt
 - Heb je nog andere aanvullingen?
 - Geef per subindicator aan in welke mate je akkoord gaat met de volgende stelling "Het invullen van het self-assessment is eenvoudig en duidelijk voor ...". Geef eventuele suggesties, opmerkingen of verdere duiding in het tekstvak. [Helemaal akkoord – eerder akkoord – neutraal – eerder niet akkoord – helemaal niet akkoord]
 - Subindicator: Afstemming op het gevalideerde doelenkader
 - Subindicator: Vakinhoud
 - Subindicator: Presentatie
 - Subindicator: Doordachte en coherente opbouw
 - Subindicator: Diepe verwerking van de leerstof
 - Subindicator: Differentiatie en toegankelijkheid
 - Subindicator: Ondersteuning bij het lesgeven
 - Subindicator: Professionele ruimte
 - In welke mate gaat u akkoord met onderstaande stellingen. Geef eventuele suggesties, opmerkingen of verdere duiding in het tekstvak. [Helemaal

akkoord – eerder akkoord – neutraal – eerder niet akkoord – helemaal niet akkoord]

- De inleidende vragen en algemene richtlijnen van het self-assessment zijn voldoende duidelijk.
- Het invullen van het self-assessment biedt een meerwaarde voor de kwaliteitsontwikkeling van mijn leermiddelen.
- Er is nood aan richtlijnen op het vlak van woordlimiet bij het invullen van het self-assessment.
- Wat waren de grootste uitdagingen die u tegenkwam tijdens het invullen van het self-assessment?
- Welke meerwaarde ervaarde u door het invullen van het self-assessment?
- Welke suggesties zou u nog geven om het gelopen proces te optimaliseren?

2B. Feedbackformulier beoordelaars: beoordelingsproces

Beste beoordelaar,

De afgelopen periode zijn jullie als lid van een beoordelingscommissie aan de slag gegaan met één of meerdere leermiddelen die jullie onderworpen hebben aan een beoordelingsproces door middel van een wetenschappelijk kwaliteitskader. Vanuit Leerpunt willen wij jullie nogmaals van harte bedanken voor jullie engagement om als beoordelaar op te treden. Omdat we het belangrijk vinden om het proces zo eerlijk en vlot mogelijk te laten verlopen, voeren we graag een kwaliteitscontrole uit op het beoordelingsproces.

In deze vragenlijst vind je eerst een aantal vereiste vragen over de tijdsbesteding. Nadien vind je een aantal vragen waarin we peilen naar jouw ervaring tijdens de opleiding, de gevolgde procedure en de beoordelingscommissie. Per onderdeel zijn er telkens een aantal vereist in te vullen stellingen en vrijblijvende open vragen.

We willen hierbij benadrukken dat dit traject deel uitmaakt van een pilotfase. In deze fase toetsen we het proces en het kwaliteitskader in de praktijk en bekijken we waar we het nog kunnen optimaliseren op basis van jullie ervaringen en suggesties.

In wat volgt, worden enkele vragen opgesteld waar we jou vragen om zo eerlijk mogelijk op te antwoorden.

Alvast bedankt

- (1) Aan welke beoordelingscommissie nam je deel?
- (2) Wat is jouw naam + voornaam?

Tijdsinvestering en efficiëntie

- (3) Hoeveel tijd heb je besteed aan het totale beoordelingsproces (in dagen)?

- (4) Welke drie indicatoren van het kwaliteitskader namen het meeste tijd in beslag om te beoordelen?
- Afstemming op het gevalideerde doelenkader
 - Vakinhoud
 - Presentatie
 - Doordachte en coherente opbouw
 - Diepe verwerking van de leerstof
 - Differentiatie en toegankelijkheid
 - Ondersteuning bij het lesgeven
 - Professionele ruimte
- (5) Welke drie indicatoren van het kwaliteitskader namen het minste tijd in beslag om te beoordelen?
- Afstemming op het gevalideerde doelenkader
 - Vakinhoud
 - Presentatie
 - Doordachte en coherente opbouw
 - Diepe verwerking van de leerstof
 - Differentiatie en toegankelijkheid
 - Ondersteuning bij het lesgeven
 - Professionele ruimte
- (6) Had je voldoende tijd om het leermiddel kwaliteitsvol te beoordelen in de voorziene tijd?
- JA/NEE-vraag
 - Bij V4 Antwoord Nee: Extra vraag: Hoeveel extra tijd schat je nog nodig te hebben om het leermiddel voldoende kwaliteitsvol te kunnen beoordelen?
 - Bij V4 Antwoord Ja: Extra vraag: Zou het mogelijk geweest zijn om het leermiddel in een kortere tijdspanne te beoordelen?
 - Bij Antwoord Ja: Hoeveel tijd had je dan effectief nodig?
- (7) Toegewezen leerja(a)r(en)
- Open vraag
- (8) Meerdere aanbieders
- Bij V1 Antwoord alle andere dan Wiskunde: Zou het volgens jou een meerwaarde zijn geweest om leermiddelen van meerdere aanbieders/uitgeverijen tegelijkertijd te kunnen beoordelen?
 - Bij V1 Antwoord Wiskunde: Vond je het een meerwaarde om leermiddelen van verschillende aanbieders tegelijkertijd te kunnen beoordelen? En waarom (of waarom niet)?

Opleiding

- (9) Zoals gevraagd aan het begin van het beoordelingsproces, heeft u een opleiding gevolgd over het kwaliteitskader. Gelieve aan te duiden in welke mate je akkoord gaat met de volgende stellingen.

Stelling	Helemaal niet akkoord	Eerder niet akkoord	Neut raal	Eerder akkoor d	Helemaal akkoord
S1: Mijn voorkeur gaat uit naar het volgen van de opleiding op locatie in Gent in plaats van digitaal.					
S2: Ik vond de duur van de opleiding passend.					
S3: De uitleg tijdens de opleiding was duidelijk en begrijpelijk.					
S4: Er was een goede balans tussen theorie en praktische voorbeelden.					
S5: Ik voelde mij comfortabel om vragen te stellen en deel te nemen.					
S6: Ik begreep de grote lijnen van het kwaliteitskader na de opleiding.					

- (10) Wat vond je goed aan de opleiding?
- (11) Wat vond je minder goed aan de opleiding?
- (12) Heb je suggesties om de opleiding verder te verbeteren of te optimaliseren?

Kwaliteitskader

- (13) Voor het beoordelen van het leermiddel heb je gebruikgemaakt van het kwaliteitskader met 33 items. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de volgende stellingen.

Stelling	Helemaal niet akkoord	Eerder niet akkoord	Neutraal	Eerder akkoord	Helemaal akkoord
S1: Het kwaliteitskader was goed toepasbaar voor het beoordeelde leermiddel.					
S2: De leeswijzer en bijhorende richtvragen hebben mij geholpen om een grondige en objectieve beoordeling te maken.					
S3: Er is nood aan richtlijnen qua aantal woorden voor het invullen van de argumentatie bij de items.					

- (14) Duid aan in welke mate je vindt dat het beoordelen eenvoudig en duidelijk verliep

	Helemaal niet akkoord	Eerder niet akkoord	Neutraal	Eerder akkoord	Helemaal akkoord
Afstemming op het gevalideerde doelenkader	☐	☐	☐	☐	☐
Vakinhoud	☐	☐	☐	☐	☐
Presentatie	☐	☐	☐	☐	☐
Doordachte en coherente opbouw	☐	☐	☐	☐	☐
Diepe verwerking van de leerstof	☐	☐	☐	☐	☐
Differentiatie en toegankelijkheid	☐	☐	☐	☐	☐
Ondersteuning bij het lesgeven	☐	☐	☐	☐	☐
Professionele ruimte	☐	☐	☐	☐	☐

- (15) Wat vond je positief aan het werken met het kwaliteitskader?

- (16) Wat vond je de grootste uitdaging aan het werken met het kwaliteitskader?
- (17) Waren bepaalde items volgens jou overbodig? Zo ja, welke en waarom (leverden ze geen meerwaarde op, of waren ze dubbelop met een andere indicator)?
- (18) Heb je suggesties voor de herformulering van bepaalde indicatoren om de duidelijkheid of toepasbaarheid te vergroten? Zo ja, welke?
- (19) Welke items ontbreken nog in het huidige kader om een volledig beeld te krijgen van de kwaliteit van het leermiddel?

Procedure van het keurmerk

- (20) We willen graag weten hoe je de procedure hebt ervaren. Gelieve aan te duiden in welke mate je akkoord gaat met de volgende stellingen.

Stelling	Helemaal niet akkoord	Eerder niet akkoord	Neutraal	Eerder akkoord	Helemaal akkoord
S1: Het werken met Teams was toegankelijk en gebruiksvriendelijk.					
S2: Ik kon vlot werken met Qualtrics.					
S3: Ik ben tevreden over het verloop van de levering van het leermiddel.					
S4: Ik had voldoende tijd tussen het ontvangen van het leermiddel en de beoordelingscommissie om mijn leermiddel te beoordelen.					
S5: Het lezen van het self-assessment gaf me meer inzicht in het leermiddel.					
S6: De communicatie met Leerpunt verliep efficiënt en duidelijk.					
S7: Leerpunt bood voldoende ondersteuning gedurende het beoordelingsproces.					

- (21) Hoe heb je het werken via Teams ervaren? Heb je mogelijke suggesties, zo ja welke?
- (22) Hoe heb je het werken met het Worddocument als kladversie en de definitieve beoordeling in Qualtrics ervaren? Heb je mogelijke suggesties, zo ja welke?
- (23) Wat vond je van de timing van de levering van de leermiddelen? Heb je mogelijke suggesties, zo ja welke?
- (24) Hoe heb je het individueel beoordelingsproces aangepakt? Welke keuzes of werkwijzen heb je toegepast?
- (25) Hoe heb je het self-assessment gehanteerd? In welke mate heeft dit jouw beoordelingsproces beïnvloed? Heb je mogelijke suggesties, zo ja welke?
- (26) Hoe heb je de organisatie en het plannen van de beoordelingscommissie ervaren? Heb je mogelijke suggesties, zo ja welke?

Beoordelingscommissie

- (27) Je nam onlangs deel aan de beoordelingscommissie. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de volgende stellingen.

Stelling	Helemaal niet akkoord	Eerder niet akkoord	Neutraal	Eerder akkoord	Helemaal akkoord
S1: Het inplannen van de beoordelingscommissies verliep vlot.	☐	☐	☐	☐	☐
S2: Ik had het gevoel dat ik voldoende mijn standpunten kon inbrengen.	☐	☐	☐	☐	☐
S3: De discussie binnen de commissie was constructief en respectvol.	☐	☐	☐	☐	☐
S4: Ik kan me vinden in de finale uitspraak of beslissing van de beoordelingscommissie.	☐	☐	☐	☐	☐
S5: De commissie beschikte over voldoende tijd om alle argumenten te bespreken.	☐	☐	☐	☐	☐

- (28) Hoe heb jij het deelnemen aan de beoordelingscommissie over het algemeen ervaren?
- (29) Hadden we je voorafgaand aan het overleg nog beter kunnen voorbereiden op de beoordelingscommissie? Zo ja, hoe?
- (30) Hoe kunnen wij jou vanuit Leerpunt nog beter ondersteunen tijdens de commissie om tot een consensus te komen?
- (31) Vond je het een meerwaarde dat een weerwoord via mail mogelijk is na de beoordelingscommissie?
- (32) Indien je jouw ervaring als beoordelaar moet omschrijven in drie woorden, welke woorden zouden dit dan zijn?
- (33) Waarom zou je in de toekomst (wel/niet) opnieuw willen optreden als beoordelaar?
- (34) Heb je nog andere opmerkingen/suggesties?

2C. Feedbackformulier aanbieders: verslag beoordelingsproces

Beste aanbieder,

Onlangs heb je een beoordelingsverslag van ons ontvangen. Wij horen graag hoe je dit hebt ervaren. Jouw feedback is voor ons essentieel om onze rapportages in de toekomst te verbeteren en te verduidelijken.

Alvast hartelijk dank voor de medewerking.

-
- Wat is uw naam?
 - Kon je je terugvinden in het/de beoordelingsverslag(en) van de beoordelingscommissie?
 - Welke onderdelen van waren voor jou duidelijk/minder duidelijk?
 - Met welke feedback ga je aan de slag?
 - Heb je tips of suggesties om toekomstige beoordelingsverslagen te optimaliseren?

Bijlage 3: Iteraties kwaliteitskader per onderzoeksfase

3A. Kwaliteitskader na eerste onderzoeksfase

- **Curriculumrealisatie en vakinhoud**

Afstemming op het gevalideerde doelenkader

Het leermiddel

- (IT1) ... is volledig dekkend voor de minimumdoelen waar het zich op richt*
- (IT2) ... maakt de minimumdoelen aantoonbaar door ze per onderdeel te vermelden of daaraan te koppelen*
- (IT3) ... geeft de uitgewerkte minimumdoelen correct weer*
- (IT4) ... geeft aan wanneer onderdelen behandeld worden die buiten de minimumdoelen vallen (bv. uitbreidingsdoelen of verbredingsdoelen)
- (IT5) ... geeft aan of er doelen met een transversaal karakter of vakoverschrijdende doelen worden nagestreefd
- (IT6) ... stemt doelen, onderdelen en eventueel extra materiaal op elkaar af (constructive alignment)

Vakinhoud

Het leermiddel

- (IT7) ... is vakinhoudelijk feitelijk correct*
- (IT8) ... houdt rekening met recente ontwikkelingen van de vakinhouden*
- (IT9) ... heeft aandacht voor andere vakken of domeinen waar bepaalde inhouden of toepassingen aan bod komen (transfer)

- **Leer- en ontwikkelingsprocessen van alle leerlingen**

Doordachte en coherente opbouw

Het leermiddel

- (IT10) ... biedt een duidelijke en herkenbare ordening of structuur in de leerstof*
- (IT11) ... verbindt nieuwe leerstof met relevante voorkennis van leerlingen*
- (IT12) ... maakt een bewuste opbouw mogelijk zowel qua leerstof als oefeningen in moeilijkheidsgraad*
- (IT13) ... biedt mogelijkheid tot gespreide herhaling en gespreide oefenkansen

Diepe verwerking van de leerstof

Het leermiddel

- (IT14) ... introduceert nieuwe begrippen duidelijk*
- (IT15) ... nodigt uit tot variatie in oefentypes*
- (IT16) ... bevat opdrachten die leerlingen aan het denken zetten*
- (IT17) ... biedt mogelijkheden om in verschillende contexten te oefenen
- (IT18) ... ondersteunt evaluatie als onderdeel van het leerproces
- (IT19) ... biedt kansen om talige interactie in te zetten als middel om vakinhoudelijk te leren
- (IT20) ... stimuleert het gebruik van effectieve leer- en studeerstrategieën door

leerlingen

(IT21) ... werkt toe naar betekenisvolle opdrachten waarin eerder aangeboden kennis geïntegreerd wordt ('mastery learning')

(IT22) ... gaat, als het om een interactief leermiddel gaat, doordacht om met voorstructurering, om zo actieve verwerking van leerlingen te bevorderen *

Presentatie

Het leermiddel

(IT23) ... bevat heldere, begrijpelijke en rijke taal*

(IT24) ... heeft een overzichtelijke lay-out met duidelijk lettertype, titels, koppen en opsommingstekens*

(IT25) ... vermijdt overbodige en afleidende informatie (extraneous cognitive load)*

(IT26) ... gebruikt kleuren en/of contrasten die de aandacht richten op essentiële elementen

(IT27) ... maakt gebruik van multimodaliteit (combinatie verschillende bronnen zoals tekst, beeld, geluid, digitale applets) conform de principes van dual coding

(IT28) ... bevat hulpmiddelen die het leren ondersteunen, zoals diagrammen, tabellen en schema's

Differentiatie & toegankelijkheid

Het leermiddel

(IT29) ... laat toe om hetzelfde leerdoel bij alle leerlingen te bereiken (convergente differentiatie)*

(IT30) ... laat toe om verdiepende en/of verbredende leerdoelen bij leerlingen na te streven (divergente differentiatie)

(IT31) ... houdt rekening met de diversiteit in de samenleving (onder meer leeftijd, sociaal-economische status, levensbeschouwing, gender, etnische afkomst en lgbtqia+)*

(IT32) ... laat voor iedere beoogde leerling een eenvoudig, efficiënt en toegankelijk gebruik toe (inclusief design)*

• Ondersteuning van de leraar

Ondersteuning bij het lesgeven

Het leermiddel

(IT33) ... maakt het globale, achterliggende concept duidelijk

(IT34) ... geeft informatie over de didactische keuzes per onderdeel

(IT35) ... houdt rekening met recente ontwikkelingen binnen de (vak)didactische aanpak waarvan de effectiviteit is aangetoond

(IT36) ... geeft suggesties voor didactische ondersteuning van de leraar bij onderdelen (bv. geven van feedback, coöperatief leren, scaffolding, interactiemogelijkheden, werkvormen, actieve verwerking...)

Aanvullende materialen ter ondersteuning van de leraar Het materiaal ter ondersteuning van de leraar (bv. de handleiding, correctiesleutels, lesplannen, bordboeken...)

(IT37) ... helpt leraren bij het bereiken van de doelen bij leerlingen

(IT38) ... helpt leraren om leer- & ontwikkelingsprocessen van alle leerlingen vorm te

geven

(IT39) ... helpt leraren om leer- & ontwikkelingsprocessen te evalueren

(IT40) ... helpt leraren hun werkbelasting onder controle te houden

Indicator: Professionele ruimte

Het leermiddel

(IT41) ... laat flexibel gebruik toe, met ruimte voor eigen didactische keuzes, bijvoorbeeld via losse, apart inzetbare hoofdstukken

(IT42) ... laat eenvoudig toe om aangevuld te worden met eigen materiaal van de leraar

3B: Herwerkt kwaliteitskader na tweede onderzoeksfase

Reikwijdte van het keurmerk: wat verstaan we onder ‘leermiddel’?

Het keurmerk beoogt een beoordeling van leermiddelen. Het begrip leermiddel is een breed begrip dat kan verwijzen naar veel verschillende materialen. Binnen het keurmerk wordt een leermiddel gedefinieerd¹ als het overkoepelende begrip voor alle materialen die in een formele lessituatie gebruikt worden om leerlingen kennis en vaardigheden bij te brengen. Een leermiddel kenmerkt zich in het ondersteunen van het leerproces van leerlingen en het onderwijsproces van leraren door ofwel (1) inhoud (‘wat moeten onze leerlingen leren?’) ofwel (2) didactiek (‘hoe zorgen we ervoor dat leerlingen de inhoud leren?’) aan te dragen aan leerlingen en/of leraren. Op die manier beoogt een leermiddel (impliciet) de werkdruk van leraren te verlagen.

Welke materialen de indiener wenst te laten beoordelen binnen het keurmerk als ‘het leermiddel’, wordt aan de indiener gelaten. Het kan gaan over zowel papieren als digitale handboeken, leerwerkboeken en aanvullende materialen. Het ingediende leermiddel omvat het geheel dat minimaal nodig is om het leermiddel succesvol in te zetten in de klas. We vragen vooraf duidelijk aan te geven welke materialen het leermiddel dat voor keuring wordt aangeboden, precies omvat. In het kwaliteitskader wordt vervolgens over ‘het leermiddel’ gesproken als de verzamelterm van alle aangeboden materialen door de indiener.

Het kwaliteitskader is opgebouwd rond drie kerncriteria. Elke kerncriteria wordt verder geconcretiseerd in thema's, die meer gedetailleerd aangeven waarop de focus van het kader ligt. Per thema zijn bovendien een aantal items geformuleerd die deze verder specificeren en concreet maken.

- Curriculumrealisatie en vakinhoud

- Afstemming op het gevalideerde doelenkader
- vakinhoud

- Leer- en ontwikkelingsprocessen van alle leerlingen

- Presentatie
- Doordachte en coherente opbouw
- Diepe verwerking van de leerstof
- Differentiatie en toegankelijkheid

- **Ondersteuning van de leraar**

- Ondersteuning bij het lesgeven
- Professionele ruimte

Voor elk item is er een leeswijzer met bijbehorende richtvragen. De leeswijzer en de bijbehorende richtvragen zijn bedoeld om je te helpen bij de beoordeling van een leermiddel. Het is niet de bedoeling dat je alle richtvragen afzonderlijk beantwoordt. Gebruik de richtvragen als een leidraad om de sterke en zwakke punten van het materiaal te identificeren en je oordeel te argumenteren. Kies bv. de vragen die relevant zijn voor het specifieke leermiddel dat je beoordeelt.

Sommige items op dit formulier zijn gemarkeerd met een sterretje (*). Dit is een verplicht item, wat betekent dat dit item altijd moet worden beoordeeld. De aanbieder kan er niet voor kiezen om hier “niet van toepassing” op aan te duiden. Het item is dus een vast onderdeel van de vereiste beoordeling en moet altijd worden beoordeeld.

Curriculumrealisatie en vakinhoud

Afstemming op het gevalideerde doelenkader			☐ Ja ☐ Nee
Het leermiddel ...			
Item	Leeswijzer	Beoordeling	Argumentatie
(IT1) ... maakt de doelen waar het zich op richt aantoonbaar door ze per onderdeel te vermelden of daaraan te koppelen.*	Dit item beoordeelt in hoeverre het leermiddel transparant is over welke minimum- en/of leerplandoelen worden nagestreefd en in welke mate de doelen expliciet worden gekoppeld aan specifieke onderdelen (hoofdstukken, thema's, opdrachten, oefeningen...)¹. Richtvragen: - Zijn de doelen in het leermiddel traceerbaar/aantoonbaar? - Is het onderscheid tussen de eindtermen en de leerplandoelen duidelijk?	☐ Voldoet ☐ Voldoet gedeeltelijk ☐ Voldoet niet	
(IT2) ... is dekkend voor de doelen waar het zich op richt.*	Dit item beoordeelt in hoeverre het leermiddel de minimum- en/of leerplandoelen (volledig en consistent) dekt die het wil realiseren. Richtvragen: - Wanneer het leermiddel zich richt op een specifieke graad of leerjaar, dekt het dan de relevante minimum- en/of leerplandoelen voor die doelgroep? - Wordt er rekening gehouden met verticale samenhang (over de schooljaren heen) tussen de minimum- en/of leerplandoelen?	☐ Voldoet ☐ Voldoet gedeeltelijk ☐ Voldoet niet	

¹ Verder in de leeswijzer wordt bij "onderdelen" telkens verwezen naar hoofdstukken, thema's, opdrachten, oefeningen...

(IT3) ... geeft aan welke inhoud verder gaat dan de minimumdoelen.	Dit item beoordeelt de mate waarin een leermiddel transparant is over welke inhoud verder gaat dan de verplichte minimumdoelen (bv. uitbreidingsdoelen). Richtvragen: - Is het voor de leraar helder of de inhoud bedoeld is voor verdieping (een complexere uitwerking van hetzelfde onderwerp)? - Is het voor de leraar helder of de inhoud bedoeld is voor verbreding (een nieuw, gerelateerd onderwerp)?	☐ Voldoet ☐ Voldoet gedeeltelijk ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	
(IT4) ... stemt doelen en didactische werkvormen op elkaar af.	Dit item beoordeelt of het leermiddel de koppeling maakt tussen de doelen ("wat") en de didactische werkvormen ("hoe"). De werkvormen zijn logisch en ondersteunend voor de doelen (= constructive alignment). Richtvraag: - Sluiten de voorgestelde werkvormen (leer- onderwijsactiviteiten/evaluaties) aan bij het leerdoel?	☐ Voldoet ☐ Voldoet gedeeltelijk ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	

Vakinhoud			☐ Ja ☐ Nee
Het leermiddel ...			
Item	Leeswijzer	Beoordeling	Argumentatie
(IT5) ... bevat geen vakinhoudelijke fouten.*	Dit item controleert of het leermiddel vakinhoudelijk feitelijk correct is. Richtvragen: - Bevat het leermiddel correcte feiten, definities, theorieën... die in overeenstemming zijn met het vakgebied? - Worden de juiste vakspecifieke termen en symbolen gebruikt? - Zijn de voorbeelden en afbeeldingen in het leermiddel representatief?	☐ Voldoet ☐ Voldoet gedeeltelijk ☐ Voldoet niet	

(IT6) ... sluit aan bij hedendaagse ontwikkelingen van de vakinhoud.	Dit item beoordeelt of het leermiddel recente en relevante ontwikkelingen binnen het vakgebied integreert. Het item gaat na of de inhoud up-to-date is. Richtvragen: - Is de inhoud van het leermiddel up-to-date en wordt rekening gehouden met nieuwe inzichten of feiten? - Zijn de teksten, bronnen en voorbeelden actueel? - Worden er hedendaagse thema's behandeld?	☐ Voldoet ☐ Voldoet gedeeltelijk ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	
(IT7) ... faciliteert transfer naar andere vakgebieden of domeinen.	Dit item beoordeelt of het leermiddel de leraar en de leerling helpt om de geleerde kennis en vaardigheden toe te passen in andere vakgebieden of domeinen. Richtvragen: - Biedt het leermiddel mogelijkheid om kennis en vaardigheden van andere vakgebieden te integreren? - Worden verbindingen met andere vakgebieden of domeinen expliciet benoemd in het leermiddel?	☐ Voldoet ☐ Voldoet gedeeltelijk ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	
(IT8) ... houdt rekening met ontwikkelingen binnen de (vak)didactiek waarvan de effectiviteit is aangetoond.	Dit item beoordeelt of het leermiddel bewezen effectieve lesmethoden toepast binnen het vakgebied en didactisch up-to-date is. Richtvragen: ☐ In welke mate past het leermiddel bewezen effectieve en vakdidactische lesmethoden toe? ☐ In welke mate past het leermiddel actuele lesmethoden toe die consistent zijn met de meest recente inzichten binnen het vakgebied?	☐ Voldoet ☐ Voldoet gedeeltelijk ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	

Leer- en ontwikkelingsprocessen van alle leerlingen

Presentatie		☐ Ja ☐ Nee	
Het leermiddel ...			
Item	Leeswijzer	Beoordeling	Argumentatie
(IT9) ... hanteert heldere en rijke taal.*	Dit item beoordeelt de kwaliteit van de taal die in het leermiddel wordt gebruikt (in instructies en teksten voor leerlingen). De taal moet zowel helder (duidelijk) als rijk (uitdagend en gevarieerd) zijn. Richtvragen: - Is de instructietaal (complexiteit, zinsconstructie, tekstlengte, abstractieniveau..) aangepast aan het taal- en abstractieniveau van de doelgroep (leeftijd, onderwijsvorm, vakgebied...)? - Beantwoordt het taalregister aan het Standaardnederlands? - Wordt er een gevarieerde en uitdagende woordenschat gebruikt? - Zijn de teksten voldoende rijk en interessant op het vlak van woordenschat, zinsbouw en inhoud?	☐ Voldoet ☐ Voldoet gedeeltelijk ☐ Voldoet niet	
(IT10) ... heeft een functionele, consistente lay-out die de aandacht richt op essentiële elementen en afleiding vermijdt.*	Dit item beoordeelt het visuele ontwerp en de gebruiksvriendelijkheid van het leermiddel. Het leermiddel ondersteunt de leerlingen om zich te concentreren op de belangrijkste informatie. Richtvragen: - Is de lay-out overzichtelijk? - Is er aandacht voor duidelijke titels, gebruik van koppen, opsommingstekens... ?	☐ Voldoet ☐ Voldoet gedeeltelijk ☐ Voldoet niet	

	- Wordt de aandacht gericht op de belangrijkste onderdelen, zoals kernbegrippen, definities en opdrachten? - Wordt onnodige cognitieve belasting vermeden (= extraneous cognitive load)? - Bevordert de typografie en de keuze voor kleuren en contrasten het leescomfort van de leerlingen?		
(IT11) ... combineert verschillende media op een coherente en geïntegreerde manier die leerprocessen versterkt.	Dit item beoordeelt hoe het leermiddel verschillende mediavormen (bv. tekst, beeld, audio, video) inzet om de leerervaring te optimaliseren met oog voor een verantwoorde cognitieve belasting. Richtvragen: - Worden, waar het een meerwaarde kan hebben, meerdere media gebruikt zoals beeld, video en audio die de geschreven tekst ondersteunen? (= multimodaliteit) - Wordt de leerstof op een coherente manier gepresenteerd door, waar het een meerwaarde kan hebben, zowel tekstuele als visuele elementen te combineren? (= dual coding)	☐ Voldoet ☐ Voldoet gedeeltelijk ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	

Doordachte en coherente opbouw			☐ Ja ☐ Nee
Het leermiddel ...			
Item	Leeswijzer	Beoordeling	Argumentatie
(IT12) ... heeft een logische en herkenbare structuur.*	Dit item beoordeelt de gebruiksvriendelijkheid van de structuur van het leermiddel. Richtvragen: - Is de structuur herkenbaar en consistent? - Volgen onderdelen steeds dezelfde structuur? - Zijn de titels logisch en beschrijvend?	☐ Voldoet ☐ Voldoet gedeeltelijk ☐ Voldoet niet	
(IT13) ... heeft een doordachte opbouw.*	Dit item beoordeelt de stapsgewijze didactische opbouw en de passende moeilijkheidsgraad van het leermiddel. Richtvragen: - Wordt de moeilijkheidsgraad afgestemd op het niveau van de leerlingen? - Is er een geleidelijke en logische opbouw binnen en tussen de onderdelen? - Wordt de moeilijkheidsgraad of het type oefening progressief opgebouwd, van eenvoudig naar complex?	☐ Voldoet ☐ Voldoet gedeeltelijk ☐ Voldoet niet	
(IT14) ... verbindt nieuwe inhoud met eerder verworven, relevante kennis.	Dit item beoordeelt in hoeverre het leermiddel de leerlingen actief aanzet om nieuwe leerinhoud te koppelen aan relevante voorkennis. Richtvragen: - Begint een nieuw onderdeel met een korte herhaling of een vraag die de voorkennis oproept? - Wordt er expliciet verwezen naar eerder behandelde inhouden en/of concepten?	☐ Voldoet ☐ Voldoet gedeeltelijk ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	

(IT15) ... kan flexibel gebruikt worden om leerstof aan te bieden en in te oefenen.	Dit item beoordeelt de flexibiliteit en aanpasbaarheid van het leermiddel. De focus ligt erop of het leermiddel de leraar in staat stelt om het op verschillende manieren in te zetten (bv. volgens moeilijkheidsgraad, leertrajecten, onderwijsbehoeften). Richtvragen: - Kunnen leraren het materiaal flexibel inzetten? - Zijn de onderdelen van het leermiddel afzonderlijk inzetbaar? - Is het materiaal modulair opgebouwd?	☐ Voldoet ☐ Voldoet gedeeltelijk ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	
(IT16) ... biedt mogelijkheid tot gespreide herhaling en oefenkansen.	Dit item beoordeelt of het leermiddel gespreide herhaling en gespreide oefening hanteert. Richtvragen: - Zijn herhaal- en oefenmomenten ingebouwd? - Wordt de herhaling aangeboden op verschillende momenten? - Worden leerlingen gestimuleerd om eerdere opdrachten of kennis te herbekijken?	☐ Voldoet ☐ Voldoet gedeeltelijk ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	
(IT17) ... werkt toe naar opdrachten waarin eerder aangeboden kennis wordt geïntegreerd.	Dit item beoordeelt of het leermiddel pas verdergaat met de nieuwe leerstof als de leerlingen de voorgaande leerstof beheersen (= mastery learning). Richtvraag: - Is er een duidelijke aanpak om te controleren of de leerling de leerstof beheerst voordat ze verdergaan?	☐ Voldoet ☐ Voldoet gedeeltelijk ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	

Diepe verwerking van de leerstof		☐ Ja ☐ Nee	
Het leermiddel ...			
Item	Leeswijzer	Beoordeling	Argumentatie
(IT18) ... introduceert nieuwe begrippen duidelijk.*	Dit item beoordeelt de helderheid waarmee het leermiddel nieuwe begrippen of concepten introduceert. Richtvragen: - Worden nieuwe begrippen of concepten helder gedefinieerd? - Worden de begrippen of concepten in opdrachten of voorbeelden gebruikt, zodat de leerling ze in een context kan zien? - Wordt taalsteun voor het leren van nieuwe begrippen voorzien? - Is de uitleg overal in het leermiddel consistent, zodat er geen verwarring ontstaat over de betekenis?	☐ Voldoet ☐ Voldoet gedeeltelijk ☐ Voldoet niet	
(IT19) ... biedt variatie in oefentypes aan.	Dit item beoordeelt of het leermiddel een divers aanbod van oefeningen aanbiedt. Richtvraag: - Is er variatie in de oefenvormen (meerkeuzevragen, open vragen, discussievragen, reflectievragen, casestudy's...)?	☐ Voldoet ☐ Voldoet gedeeltelijk ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	
(IT20) ... bevat opdrachten/activiteiten die leerlingen diepgaand aan het denken zetten.	Dit item beoordeelt of de opdrachten/activiteiten in het leermiddel hogere orde denkvaardigheden (bv. analyseren, synthetiseren, evalueren, kritisch denken, creatief denken) stimuleren. Richtvragen:	☐ Voldoet ☐ Voldoet gedeeltelijk ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	

	- Gaan de opdrachten/activiteiten verder dan louter kennisreproductie (problemen oplossen, vergelijkingen maken, synthetiseren...)? - Worden leerlingen uitgedaagd om te analyseren en te evalueren (bv. argumenteren)? - Zijn er opdrachten die vereisen dat leerlingen iets creëren (bv. een presentatie of een onderzoek)? - Worden leerlingen aangemoedigd om hun eigen mening te vormen of een standpunt in te nemen (bv. door reflectievragen)?		
(I21) ... biedt mogelijkheden om in verschillende contexten te oefenen.	Dit item beoordeelt of de verworven kennis en vaardigheden in verschillende contexten worden gebruikt. Richtvragen: - In welke mate biedt het leermiddel oefeningen en opdrachten in verschillende en betekenisvolle contexten? - Wordt de leerling uitgedaagd om de geleerde kennis en vaardigheden toe te passen in realistische of nieuwe situaties?	☐ Voldoet ☐ Voldoet gedeeltelijk ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	
(IT22) ... biedt kansen om talige interactie en/of samenwerking in te zetten als middel om te leren.	Dit item beoordeelt of het leermiddel de mondelinge communicatie en samenwerking tussen leerlingen stimuleert als een manier om de inhoud van het vak te leren. De focus ligt hierbij op het gebruik van taal als hulpmiddel. Richtvragen: - Biedt het leermiddel – daar waar het relevant is voor het leren – voorstellen voor interactie tussen leerlingen (discussie, debat, gezamenlijke presentatie...)? - Biedt het leermiddel – daar waar het relevant is voor het leren – voorstellen voor samenwerking tussen leerlingen?	☐ Voldoet ☐ Voldoet gedeeltelijk ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	

(IT23) ... stimuleert het gebruik van effectieve leer- en studeerstrategieën door leerlingen.	Dit item beoordeelt of het leermiddel leerlingen handvatten geeft hoe ze moeten leren (metacognitie). Richtvragen: - Worden concrete leerstrategieën aangeboden (bv. samenvattingen, mindmaps)? - Biedt het leermiddel handvatten aan over hoe leerlingen de leerstof het beste leren beheersen? - Worden leerlingen gevraagd om te reflecteren op hun eigen leerproces?	☐ Voldoet ☐ Voldoet gedeeltelijk ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	
---	--	--	--

Differentiatie en toegankelijkheid			☐ Ja ☐ Nee
Het leermiddel ...			
Item	Leeswijzer	Beoordeling	Argumentatie
(IT24) ... faciliteert het bereiken van de minimumdoelen bij alle leerlingen.*	Dit item beoordeelt of het leermiddel de minimumdoelen voor alle leerlingen haalbaar maakt en tracht alle leerlingen, ongeacht hun startniveau, naar hetzelfde minimale beheersingsniveau te brengen (= convergente differentiatie). Richtvragen: - Zijn er remediërende opdrachten en/of extra oefeningen beschikbaar voor leerlingen die de basisleerstof niet beheersen? - Wordt de basisleerstof op verschillende manieren uitgelegd of gepresenteerd? - Zijn er tussentijdse feedbackmomenten, toetsen of evaluatiemomenten die de leraar helpen vast te stellen wie extra ondersteuning nodig heeft?	☐ Voldoet ☐ Voldoet gedeeltelijk ☐ Voldoet niet	
(IT25) ... faciliteert het nastreven van verdiepende en/of	Dit item beoordeelt of het leermiddel zowel laag- als hoogpresterende leerlingen stimuleert om voor zichzelf	☐ Voldoet ☐ Voldoet gedeeltelijk	

verbredende doelen bij leerlingen.	een zo hoog mogelijk niveau te behalen (= divergente differentiatie). Richtvragen: - Is materiaal voor differentiatie voorzien? - Is aangegeven waarom en voor welke leerlingen materiaal voor differentiatie voorzien is (teksten, taken, afbeeldingen...) al dan niet via bijbehorende, aanvullende tools? - Biedt het leermiddel differentiatiemogelijkheden aan voor zowel leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben als voor leerlingen die meer uitdaging aankunnen? - Bevat het leermiddel extra materiaal of opdrachten voor leerlingen die de basisleerstof beheersen? - Wordt in het leermiddel aangegeven welk materiaal geschikt is voor verdieping of verbreding?	☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	
(IT26) ... houdt rekening met de diversiteit in de samenleving en vermijdt stereotype beeldvorming.	Dit item beoordeelt in hoeverre het leermiddel een inclusieve en representatieve benadering van de samenleving weerspiegelt op het vlak van onder meer leeftijd, SES, levensbeschouwing, gender, etnische afkomst en lgbtqia+. Richtvragen: - Is het leermiddel een illustratie van respect voor een diverse samenleving? - Zijn de personages, voorbeelden en situaties die worden gebruikt divers? - Worden traditionele rolpatronen doorbroken? - Wordt er rekening gehouden met verschillende culturele achtergronden?	☐ Voldoet ☐ Voldoet gedeeltelijk ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	
(IT27) ... laat voor iedere beoogde leerling een eenvoudig, efficiënt en toegankelijk gebruik toe.	Dit item beoordeelt de toegankelijkheid en bruikbaarheid van het leermiddel voor iedere leerling, ongeacht	☐ Voldoet ☐ Voldoet gedeeltelijk ☐ Voldoet niet	

	eventuele beperkingen of verschillen. De focus ligt op de principes van Universal Design for Learning (UDL). Richtvragen: - Is de informatie met redelijke aanpassingen beschikbaar in verschillende formats (bv. tekst, audio en/of video)? - Is het leermiddel voor iedere gebruiker toegankelijk en aangepast om makkelijk en efficiënt te gebruiken? - Zijn de teksten met redelijke aanpassingen toegankelijk (bv. lettergrootte, lettertype, contrast)? - Zijn er flexibele hulpmiddelen beschikbaar (bv. spellingscontrole, rekenmachine, woordenboek, of text-to-speech software)?	☐ Niet van toepassing	
--	---	--	--

Ondersteuning van de leraar

Ondersteuning bij het lesgeven			☐ Ja ☐ Nee
Het leermiddel ...			
Item	Leeswijzer	Argumentatie	Beoordeling
(IT28) ... maakt de onderliggende visie duidelijk.	Dit item beoordeelt in welke mate het leermiddel de onderliggende visie expliciet en transparant maakt. Richtvragen: - Krijgen de gebruikers (leraren, leerlingen...) achtergrondinformatie bij het concept van de methode? - Wordt duidelijk hoe de visie vertaald wordt naar de concrete inhoud en didactiek?	☐ Voldoet ☐ Voldoet gedeeltelijk ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	
(IT29) ... geeft informatie over de inhoudelijke en/of (vak)didactische keuzes per onderdeel.	Dit item beoordeelt in welke mate het leermiddel toelichting geeft over de gemaakte inhoudelijke en/of (vak)didactische keuzes per onderdeel. Richtvragen: - Worden de didactische keuzes per onderdeel expliciet toegelicht? - Wordt duidelijk gemaakt waarom een bepaalde didactische werkvorm of aanpak is gekozen?	☐ Voldoet ☐ Voldoet gedeeltelijk ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	
(IT30) ... geeft suggesties voor (vak)didactische ondersteuning van de leraar.	Dit item beoordeelt in welke mate het leermiddel de leraar ondersteunt bij het vormgeven van lessen. De focus ligt zowel op (vak)didactische ondersteuning (inhoudelijk) als op algemene didactische handvatten (werkvormen, instructie, differentiatie). Richtvragen:	☐ Voldoet ☐ Voldoet gedeeltelijk ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	

	- In welke mate ondersteunt het leermiddel de leraar bij het gebruik van didactische werkvormen (bv. modeling, scaffolding, het geven van feedback)? - Geeft het leermiddel concrete suggesties voor (vak)didactische aanpakken?		
(IT31) ... ondersteunt de leraar bij het evalueren van het leerproces van de leerlingen.	Dit item beoordeelt in welke mate het leermiddel hulpmiddelen en richtlijnen biedt om het leerproces van leerlingen te volgen en te evalueren. Dit omvat zowel vakinhoudelijke aspecten als algemene leerprocessen, en kan verschillende vormen van evaluatie betreffen. Richtvragen: - Biedt het leermiddel concrete instrumenten of richtlijnen om het leerproces van leerlingen te volgen (bv. observaties, rubrics, opdrachten, checklists)? - Wordt duidelijk aangegeven welke doelen aan de evaluatie gekoppeld zijn? - Zijn er suggesties voor feedback of remediëring op basis van de evaluatie van het leerproces?	☐ Voldoet ☐ Voldoet gedeeltelijk ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	

Professionele ruimte			☐ Ja ☐ Nee
Het leermiddel ...			
Item	Leeswijzer	Beoordeling	Argumentatie
(IT32) ... laat ruimte voor eigen didactische keuzes.	Dit item beoordeelt of de leraar voldoende vrijheid heeft om het leermiddel adaptief in te zetten en aan te passen aan de klascontext. Richtvragen: - Kan de leraar inhoud, volgorde of aanpak aanpassen aan de noden van de leerlingen?	☐ Voldoet ☐ Voldoet gedeeltelijk ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	

	- Biedt het leermiddel flexibiliteit in gebruik, zodat het als leidraad kan dienen en niet strikt voorgeschreven is?		
(IT33) ... laat toe om aangevuld te worden met eigen materiaal van de leraar.	Dit item beoordeelt in welke mate het leermiddel het gebruik van eigen materiaal door de leraar mogelijk maakt en ondersteunt. Richtvragen: - Is er ruimte om eigen materiaal toe te voegen of te integreren (bijv. suggesties voor uitbreiding, vrije opdrachten, eigen oefeningen)? - Wordt het gebruik van eigen aanvullend materiaal expliciet mogelijk gemaakt of ondersteund?	☐ Voldoet ☐ Voldoet gedeeltelijk ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	

3C: Herwerkt kwaliteitskader na derde onderzoeksfase

Wat verstaan we onder 'leermiddel'?

Het kwaliteitslabel beoogt een beoordeling van leermiddelen. Omdat het begrip **leermiddel** ruim en veelzijdig is, hanteren we binnen dit kader een duidelijke afbakening.

Een leermiddel is het overkoepelende begrip voor alle materialen die in een formele lessituatie worden ingezet om leerlingen kennis, vaardigheden en attitudes bij te brengen. Het ondersteunt zowel het leerproces van leerlingen als het onderwijsproces van leraren, door:

1. **inhoud** aan te reiken (*wat moeten leerlingen leren?*) en
2. **didactiek** te bieden (*hoe zorgen we ervoor dat leerlingen die inhoud verwerven?*).

Een leermiddel omvat het volledige geheel aan materialen dat aan leerlingen en/of leraren wordt aangeboden. Dat kan gaan om papieren en digitale handboeken, leerwerkboeken en aanvullende materialen.

Wanneer een leermiddel wordt ingediend om het kwaliteitslabel te verkrijgen, wordt er steeds gekeken naar alle materialen die nodig zijn om het middel succesvol in te zetten in de klas. Aanbieders geven vooraf duidelijk aan welke onderdelen tot het leermiddel behoren. Binnen dit kwaliteitskader verwijst 'het leermiddel' dan ook steeds naar het volledige pakket van aangeleverde materialen.

Het kwaliteitskader

Het kwaliteitskader bestaat uit 32 items die telkens een aspect van het leermiddel beoordelen. Het kwaliteitskader is onderverdeeld in drie kwaliteitscriteria, die verschillende thema's groeperen en meer gedetailleerd aangeven waarop de focus van het kwaliteitscriterium ligt.

- **Kwaliteitscriterium 1: Curriculumrealisatie en vakinhoud**
 - Afstemming op het gevalideerde doelenkader
 - Vakinhoud
- **Kwaliteitscriterium 2: Leer- en ontwikkelingsprocessen van alle leerlingen**
 - Vormgeving en taal
 - Doordachte en coherente opbouw
 - Diepe verwerking van de leerstof
 - Differentiatie en toegankelijkheid
- **Kwaliteitscriterium 3: Ondersteuning van de leraar**

Het doel is om met dit kwaliteitskader te komen tot een transparante, onderbouwde en consistente kwaliteitsbeoordeling van leermiddelen. Het kader omvat hiertoe items, een leeswijzer, een beoordelingssysteem en een argumentatie per item.

De items

Elk item focust op een specifiek kwaliteitsaspect van het leermiddel. Hoewel de items individueel worden beoordeeld, vormt het geheel van deze beoordelingen de uiteindelijke eindbeoordeling van het leermiddel.

De leeswijzer

Voor elk item is een leeswijzer beschikbaar die een inhoudelijke beschrijving geeft van het item. De leeswijzer verduidelijkt per item wat precies beoordeeld wordt en bakent de reikwijdte ervan af. Ze licht het onderliggende item nader toe en concretiseert waar beoordelaars op kunnen letten, zodat zij op een onderbouwde en consistente manier een inschatting kunnen maken.

De leeswijzer omvat per item een aantal bijbehorende richtvragen. Het is echter niet de bedoeling dat alle richtvragen afzonderlijk worden beantwoord. Selecteer de richtvragen die relevant zijn voor het specifieke leermiddel en gebruik deze als leidraad bij het identificeren van sterke en zwakke punten. De leeswijzer ondersteunt daarmee het beoordelingsproces, zonder de beoordeling te willen herleiden tot het afvinken van afzonderlijke richtvragen.

De beoordeling

Vervolgens kan de beoordelaar per item een beoordeling geven op een vierpuntschaal (“voldoet volledig” tot “voldoet niet”). Een aanbieder kan in hun self-assessment (op voorhand bezorgd aan de beoordelaars) zelf voor bepaalde items van een specifiek leermiddel de aanduiding “niet van toepassing” gebruiken, op voorwaarde van een duidelijke motivering. De beoordelaar kan deze “niet van toepassing” overnemen of – indien niet akkoord – een beoordeling geven en dit beargumenteren.

De argumentatie

Van de beoordelaar wordt gevraagd om per item een argumentatie toe te voegen. Er is geen voorgeschreven structuur en er is geen minimum- of maximumomvang voor de argumentatie. Deze toelichtingen dienen als onderbouwing tijdens de beoordelingscommissie en vormen de basis voor de terugkoppeling aan de aanbieders.

Kwaliteitscriterium 1: Curriculumrealisatie en vakinhoud

Afstemming op het gevalideerde doelenkader			
Het leermiddel ...			
Item	Leeswijzer	Beoordeling	Argumentatie
(IT1) ... maakt de doelen waar het zich op richt aantoonbaar door ze per onderdeel te vermelden of daaraan te koppelen	Dit item beoordeelt in hoeverre het leermiddel transparant is over welke minimum- en/of leerplandoelen worden nagestreefd en in welke mate de doelen expliciet worden gekoppeld aan specifieke onderdelen (hoofdstukken, thema's, opdrachten, oefeningen...)². Richtvragen: - Zijn de doelen in het leermiddel duidelijk aangegeven? - Is het onderscheid tussen de minimum- en de leerplandoelen duidelijk?	☐ Voldoet volledig ☐ Voldoet eerder wel ☐ Voldoet eerder niet ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	
(IT2) ... is dekkend voor de doelen waar het zich op richt.	Dit item beoordeelt in hoeverre het leermiddel de minimum- en/of leerplandoelen die het wil nastreven ook effectief (volledig en consistent) behaalt. Richtvragen: • Worden de minimum- en/of leerplandoelen die relevant zijn voor de beoogde doelgroep door dit leermiddel volledig behandeld? • Sluit de inhoud van het leermiddel volledig en passend aan op alle beoogde minimum- en/of leerplandoelen?	☐ Voldoet volledig ☐ Voldoet eerder wel ☐ Voldoet eerder niet ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	
(IT3) ... is transparant over welke inhoud verder gaat dan de minimumdoelen.	Dit item beoordeelt de mate waarin het leermiddel transparant maakt welke inhoud verder gaat dan de verplichte minimumdoelen (bv. uitbreidingsdoelen) en hoe deze inhoud expliciet wordt gekoppeld aan specifieke onderdelen. Richtvragen:	☐ Voldoet volledig ☐ Voldoet eerder wel ☐ Voldoet eerder niet ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	

² Verder in de leeswijzer wordt bij "onderdelen" telkens verwezen naar hoofdstukken, thema's, opdrachten, oefeningen...

	• Maakt het leermiddel expliciet duidelijk of de inhoud die verder gaat dan de minimumdoelen bedoeld is voor verdieping en/of verbreding? • Is er een koppeling tussen de uitbreidingsinhoud en de specifieke uitbreidingsdoelstellingen die ermee bereikt kunnen worden?		
(IT4) ... stemt doelen en didactische werkvormen op elkaar af.	Dit item beoordeelt of het leermiddel de koppeling maakt tussen de doelen ("wat") en de didactische werkvormen ("hoe"). De werkvormen zijn logisch en ondersteunend voor de doelen (= constructive alignment). Richtvragen: ☐ Sluiten de voorgestelde werkvormen (leer- onderwijsactiviteiten/evaluaties) aan bij het leerdoel? ☐ Is de logica van de koppeling tussen een specifiek doel en de voorgestelde werkvorm duidelijk (voor zowel de leraar als de leerling)?	☐ Voldoet volledig ☐ Voldoet eerder wel ☐ Voldoet eerder niet ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	

Vakinhoud			
Het leermiddel ...			
Item	Leeswijzer	Beoordeling	Argumentatie
(IT5) ... bevat geen vakinhoudelijke fouten.	Dit item controleert of het leermiddel vakinhoudelijk feitelijk correct is. Richtvragen: ☐ Bevat het leermiddel correcte feiten, definities, theorieën... die in overeenstemming zijn met het vakgebied? ☐ Worden de juiste vakspecifieke termen en symbolen gebruikt? ☐ Zijn de voorbeelden en afbeeldingen in het leermiddel representatief?	☐ Voldoet volledig ☐ Voldoet eerder wel ☐ Voldoet eerder niet ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	

(IT6) ... sluit aan bij hedendaagse ontwikkelingen van de vakinhoud.	Dit item beoordeelt of het leermiddel recente ontwikkelingen binnen het vakgebied integreert. Het item gaat na of de inhoud up-to-date is. Richtvragen: - Is de inhoud van het leermiddel up-to-date en wordt rekening gehouden met nieuwe inzichten of feiten? - Zijn de teksten, bronnen en voorbeelden actueel? - Worden er hedendaagse thema's behandeld?	☐ Voldoet volledig ☐ Voldoet eerder wel ☐ Voldoet eerder niet ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	
(IT7) ... faciliteert transfer naar andere vakgebieden of domeinen.	Dit item beoordeelt of het leermiddel de leraar en de leerling helpt om de geleerde kennis en vaardigheden toe te passen in andere vakgebieden of domeinen (transfer). Richtvragen: - Biedt het leermiddel mogelijkheid om kennis en vaardigheden van andere vakgebieden te integreren? - Worden verbindingen met andere vakgebieden of domeinen expliciet benoemd in het leermiddel?	☐ Voldoet volledig ☐ Voldoet eerder wel ☐ Voldoet eerder niet ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	

Kwaliteitscriterium 2: Leer- en ontwikkelingsprocessen van alle leerlingen

Vormgeving en taal			
Het leermiddel ...			
Item	Leeswijzer	Beoordeling	Argumentatie
(IT8) ... hanteert heldere en rijke taal.	Dit item beoordeelt de kwaliteit van de taal in instructies en teksten voor leerlingen. De taal moet zowel helder (duidelijk) als rijk (uitdagend en gevarieerd) zijn. Richtvragen: - Is het taalgebruik (complexiteit, zinsconstructie, tekstlengte, beheersingsniveau...) afgestemd op het niveau van de doelgroep (leeftijd, onderwijsvorm, vakgebied...)? - Beantwoordt het taalregister aan het Standaardnederlands? - Worden er voldoende en uitdagende schooltaalwoorden en vaktermen gebruikt? - Zijn de teksten voldoende rijk op het vlak van woordenschat, zinsbouw en inhoud?	☐ Voldoet volledig ☐ Voldoet eerder wel ☐ Voldoet eerder niet ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	
(IT9) ... heeft een functionele, consistente lay-out die de aandacht richt op essentiële elementen en afleiding vermijdt.	Dit item beoordeelt het visuele ontwerp en de gebruiksvriendelijkheid van het leermiddel. Het leermiddel ondersteunt de leerlingen om zich te concentreren op de belangrijkste informatie en vermijdt onnodige cognitieve belasting (= extraneous cognitive load). Richtvragen: - Is de lay-out overzichtelijk? - Ondersteunt de digitale uitvoering van het leermiddel een overzichtelijke lay-out en duidelijke structuur voor de leerling?	☐ Voldoet volledig ☐ Voldoet eerder wel ☐ Voldoet eerder niet ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	

	- Is er aandacht voor duidelijke titels, gebruik van koppen, opsommingstekens...? - Wordt de aandacht gericht op de belangrijkste onderdelen, zoals kernbegrippen, definities en opdrachten? - Bevordert de typografie en de keuze voor kleuren en contrasten het leescomfort van de leerlingen?		
(IT10) ... combineert verschillende media op een coherente en geïntegreerde manier die leerprocessen versterkt.	Dit item beoordeelt hoe het leermiddel verschillende mediavormen (zoals tekst, beeld, audio en video) inzet om de leerervaring te optimaliseren (= multimodaliteit). Hierbij staat een verantwoorde cognitieve belasting centraal, waarbij de verschillende media elkaar versterken in plaats van afleiden. Richtvragen: - Worden er, waar dit een meerwaarde biedt, meerdere media (bv. beeld, video, audio) gebruikt om de geschreven tekst te ondersteunen? - Wordt de leerstof op een coherente manier gepresenteerd door tekstuele en visuele elementen functioneel te combineren en op elkaar af te stemmen?	☐ Voldoet volledig ☐ Voldoet eerder wel ☐ Voldoet eerder niet ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	

Doordachte en coherente opbouw			
Het leermiddel ...			
Item	Leeswijzer	Beoordeling	Argumentatie
(IT11) ... heeft een logische en herkenbare structuur.	Dit item beoordeelt of het leermiddel een duidelijke en herkenbare structuur en logische opbouw heeft. Richtvragen: - Is de structuur herkenbaar en consistent? - Hebben onderdelen steeds dezelfde structuur? - Zijn de titels logisch en beschrijvend?	☐ Voldoet volledig ☐ Voldoet eerder wel ☐ Voldoet eerder niet ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	
(IT12) ... heeft een doordachte opbouw.	Dit item beoordeelt de stapsgewijze didactische opbouw en de passende moeilijkheidsgraad van het leermiddel. Hierbij wordt zowel horizontale (verbinding tussen verschillende onderdelen binnen eenzelfde leerjaar) als verticale (verbinding tussen de leerstof over verschillende leerjaren heen) samenhang in overweging genomen. Richtvragen: - Bouwt het leermiddel nieuwe leerstof stapsgewijs op? - Is er een geleidelijke en logische opbouw binnen en tussen de onderdelen? - Wordt de moeilijkheidsgraad of het type oefening progressief opgebouwd, van eenvoudig naar complex?	☐ Voldoet volledig ☐ Voldoet eerder wel ☐ Voldoet eerder niet ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	
(IT13) ... verbindt nieuwe inhoud met eerder verworven, relevante kennis.	Dit item beoordeelt in hoeverre het leermiddel de leerlingen actief aanzet om nieuwe leerinhoud te koppelen aan relevante voorkennis. Richtvragen:	☐ Voldoet volledig ☐ Voldoet eerder wel ☐ Voldoet eerder niet ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing 	

	• Wordt aan het begin van een nieuw onderdeel de voorkennis geactiveerd, bijvoorbeeld via een korte herhaling of een vraag? • Wordt er expliciet verwezen naar eerder behandelde inhouden en/of concepten? • Wordt er in het leermiddel expliciet gepeild naar de kwantiteit en kwaliteit van de voorkennis van de leerlingen?		
(IT14) ... biedt suggesties om leerinhouden flexibel aan te bieden en in te oefenen.	Dit item beoordeelt de flexibiliteit om het leermiddel in te zetten. De focus ligt erop of het leermiddel de leraar in staat stelt om het materiaal op verschillende manieren aan te bieden en in te oefenen. Richtvragen: • Kunnen leraren zelf bepalen in welke volgorde ze de inhoud doorlopen? • Is er ruimte om de leerstof in te zetten op een manier die past bij de behoeften van de leraar en de leerlingen (bv. moeilijkheidsgraad en onderwijsbehoeften). • Biedt het digitaal leerplatform leraren de mogelijkheid om flexibel leerstof te selecteren?	☐ Voldoet volledig ☐ Voldoet eerder wel ☐ Voldoet eerder niet ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	
(IT15) ... integreert gespreide herhaling.	Dit item beoordeelt of het leermiddel gespreide herhaling voorziet. Richtvragen: 1. Wordt de leerstof op meerdere momenten herhaald, verspreid over de lessen of hoofdstukken? 2. Worden leerlingen gestimuleerd om eerdere opdrachten of kennis te herbekijken?	☐ Voldoet volledig ☐ Voldoet eerder wel ☐ Voldoet eerder niet ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	
(IT16) ... werkt toe naar opdrachten waarin eerder aangeboden kennis wordt geïntegreerd.	Dit item beoordeelt of het leermiddel pas verdergaat met de nieuwe leerstof als de leerlingen de voorgaande leerstof beheersen (= mastery learning). Richtvraag:	☐ Voldoet volledig ☐ Voldoet eerder wel ☐ Voldoet eerder niet ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	

	- Is er een duidelijke aanpak om te controleren of de leerling de leerstof beheerst voordat ze verdergaan (bv. via tussentijdse controle, feedback, remediëring)?		
--	---	--	--

Diepe verwerking van de leerstof			
Het leermiddel ...			
Item	Leeswijzer	Beoordeling	Argumentatie
(IT17) ... introduceert nieuwe begrippen duidelijk.	Dit item beoordeelt de helderheid waarmee het leermiddel nieuwe begrippen of concepten introduceert. Richtvragen: 1. Worden nieuwe (abstracte) begrippen of concepten helder uitgelegd? 2. Worden de begrippen of concepten in opdrachten of voorbeelden gebruikt, zodat de leerling ze in een context kan zien? 3. Wordt taalsteun voor het leren van nieuwe begrippen voorzien? 4. Is de uitleg overal in het leermiddel eenduidig, zodat er geen verwarring ontstaat over de betekenis?	☐ Voldoet volledig ☐ Voldoet eerder wel ☐ Voldoet eerder niet ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	
(IT18) ... biedt relevante variatie in oefentypes aan.	Dit item beoordeelt of het leermiddel oefenreeksen aanbiedt waarin verschillende, maar samenhangende leerinhouden of probleemtipes bewust worden afgewisseld. Door deze afwisseling leren leerlingen herkennen welke kennis of aanpak in welke situatie nodig is. Het gaat daarbij niet om variatie in werkvormen, maar om het gemengd oefenen van inhoudelijk verwante leerstof.	☐ Voldoet volledig ☐ Voldoet eerder wel ☐ Voldoet eerder niet ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	

	Richtvragen: 5. Is er doelgerichte variatie in de oefenvormen (meerkeuzevragen, open vragen, discussievragen, reflectievragen, casestudy's...)? 6. Worden oefeningen rond verschillende, inhoudelijk verwante leerinhouden afgewisseld aangeboden binnen één oefenreeks of over opeenvolgende oefeningen heen? 7. Is de afwisseling van oefentypes doelgericht en inhoudelijk samenhangend, en niet louter een afwisseling in vorm (bv. meerkeuze vs. open vraag)?		
(IT19) ... bevat opdrachten/activiteiten die leerlingen diepgaand aan het denken zetten.	Dit item beoordeelt of de opdrachten/activiteiten in het leermiddel hogere orde denkvaardigheden (bv. analyseren, synthetiseren, evalueren, kritisch denken, creatief denken) aanspreken. Richtvragen: - Gaan de opdrachten/activiteiten verder dan louter kennisreproductie (problemen oplossen, vergelijkingen maken, synthetiseren...)? - Worden leerlingen uitgedaagd om te analyseren en te evalueren (bv. argumenteren)? - Zijn er opdrachten waarbij leerlingen iets dienen te creëren (bv. een presentatie of een onderzoek)? - Worden leerlingen aangemoedigd om hun eigen mening te vormen of een standpunt in te nemen (bv. door reflectievragen)?	☐ Voldoet volledig ☐ Voldoet eerder wel ☐ Voldoet eerder niet ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	
(IT20) ... biedt relevante leeractiviteiten aan om in verschillende contexten te oefenen.	Dit item beoordeelt of de verworven kennis en vaardigheden in verschillende contexten worden gebruikt. Richtvragen: - In welke mate biedt het leermiddel oefeningen en opdrachten in verschillende en betekenisvolle contexten?	☐ Voldoet volledig ☐ Voldoet eerder wel ☐ Voldoet eerder niet ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	

	- Wordt de leerling uitgedaagd om de geleerde kennis en vaardigheden toe te passen in realistische of nieuwe situaties?		
(IT21) ... biedt mogelijkheden om talige interactie in te zetten als middel om te leren.	Dit item beoordeelt of het leermiddel de mondelinge communicatie en/of samenwerking tussen leerlingen stimuleert als een manier om de inhoud van het vak te leren. De focus ligt hierbij op het gebruik van taal als hulpmiddel. Richtvragen: - Biedt het leermiddel – daar waar het relevant is voor het leren – voorstellen voor interactie tussen leerlingen (discussie, debat, gezamenlijke presentatie...)? - Biedt het leermiddel – daar waar het relevant is voor het leren – voorstellen voor samenwerking tussen leerlingen?	☐ Voldoet volledig ☐ Voldoet eerder wel ☐ Voldoet eerder niet ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	
(IT22) ... stimuleert het gebruik van effectieve leer- en studeerstrategieën door leerlingen.	Dit item beoordeelt of het leermiddel leerlingen concrete handvatten aanreikt over hoe ze moeten leren (= metacognitieve kennis). Op die manier kunnen ze de leerstof beter en efficiënter opslaan in hun langetermijngeheugen. Richtvragen: - Geeft het leermiddel handvatten over hoe leerlingen de leerstof het beste leren beheersen? - Worden concrete leer- en studeerstrategieën aangeboden (bv. samenvattingen, mindmaps)?	☐ Voldoet volledig ☐ Voldoet eerder wel ☐ Voldoet eerder niet ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	
(IT23) ... faciliteert het monitoren van het leerproces.	Dit item beoordeelt of het leermiddel het monitoren van het leerproces faciliteert en leerlingen feedback geeft over waar ze staan in het leerproces. Op die manier wordt de leerling ondersteund bij het duurzaam verankeren van kennis. Richtvragen:	☐ Voldoet volledig ☐ Voldoet eerder wel ☐ Voldoet eerder niet ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	

	- Zet het leermiddel aan tot reflectie op het eigen leerproces (bv. door zelfevaluatie of peer evaluatie)? - Zijn er tussentijdse feedback- of evaluatiemomenten die de leraar helpen vast te stellen wie extra ondersteuning nodig heeft?		
--	---	--	--

Differentiatie en toegankelijkheid			
Het leermiddel ...			
Item	Leeswijzer	Beoordeling	Argumentatie
(IT24) ... faciliteert voor alle leerlingen het bereiken van de minimumdoelen.	Dit item gaat na in hoeverre het leermiddel alle leerlingen in staat stelt de minimumdoelen te bereiken, met als doel hen (ongeacht hun beginniveau) tot hetzelfde minimale beheersingsniveau te brengen. De weg naar dit gemeenschappelijke doel kan verschillen naargelang de noden van de leerlingen. Richtvragen: • Zijn er remediërende opdrachten en/of extra oefeningen beschikbaar voor leerlingen die de basisleerstof niet beheersen? • Wordt de basisleerstof op verschillende manieren uitgelegd of gepresenteerd?	☐ Voldoet volledig ☐ Voldoet eerder wel ☐ Voldoet eerder niet ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	
(IT25) ... faciliteert het nastreven van verdiepende en/of verbredende doelen bij leerlingen.	Dit item beoordeelt of het leermiddel ruimte biedt voor verschillende leerdoelen of niveaus, zodat zowel leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben als leerlingen die meer aankunnen, een zo gepast en hoog mogelijk leerdoel kunnen nastreven. Richtvragen: - Is aangegeven waarom en voor welke leerlingen materiaal voor differentiatie voorzien is (teksten,	☐ Voldoet volledig ☐ Voldoet eerder wel ☐ Voldoet eerder niet ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	

	taken, afbeeldingen...) al dan niet via bijbehorende, aanvullende tools? - Biedt het leermiddel mogelijkheden voor verdieping en/of verbreding, zodat leerlingen die de basisleerstof beheersen een hoger leerdoel kunnen nastreven? - Wordt in het leermiddel aangegeven welk materiaal geschikt is voor verdieping of verbreding?		
(IT26) ... houdt rekening met de diversiteit in de samenleving en vermijdt stereotype beeldvorming.	Dit item beoordeelt in hoeverre het leermiddel een inclusieve en representatieve benadering van de samenleving weerspiegelt op het vlak van onder meer leeftijd, SES, levensbeschouwing, gender, etnische afkomst en lgbtqia+. Richtvragen: - o Worden verschillende vormen van diversiteit respectvol gerepresenteerd in het leermiddel? - o Zijn de personages, voorbeelden en situaties die worden gebruikt divers? - o Worden traditionele rolpatronen en stereotiepe voorstellingen doorbroken? - o Wordt er rekening gehouden met verschillende culturele achtergronden?	☐ Voldoet volledig ☐ Voldoet eerder wel ☐ Voldoet eerder niet ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	
(IT27) ... laat voor iedere beoogde leerling een eenvoudig, efficiënt en toegankelijk gebruik toe.	Dit item beoordeelt de toegankelijkheid en bruikbaarheid van het leermiddel voor iedere leerling, ongeacht eventuele beperkingen of verschillen. De focus ligt op de principes van Universal Design for Learning (UDL). Richtvragen: - Is de informatie met redelijke aanpassingen beschikbaar in verschillende formats (bv. tekst, audio en/of video)? - Is het leermiddel voor iedere gebruiker toegankelijk en aangepast om makkelijk en efficiënt te gebruiken? - Zijn de teksten met redelijke aanpassingen toegankelijk (bv. lettergrootte, lettertype, contrast)?	☐ Voldoet volledig ☐ Voldoet eerder wel ☐ Voldoet eerder niet ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	

	- Zijn er flexibele hulpmiddelen beschikbaar (bv. spellingscontrole, rekenmachine, woordenboek, of tekst-naar-spraaksoftware)? - Biedt het leermiddel de mogelijkheid om aan te sluiten bij interesses en motivaties van de leerlingen (bv. Via keuzevrijheid in onderwerpen, contexten of werkvormen)?		
--	--	--	--

Kwaliteitscriterium 3: Ondersteuning van de leraar

Ondersteuning bij het lesgeven			
Het leermiddel ...			
Item	Leeswijzer	Argumentatie	Beoordeling
(IT28) ... maakt de overkoepelende visie duidelijk.	Dit item geeft aan in welke mate het leermiddel zijn visie op de ondersteuning van het leerproces expliciet maakt en zichtbaar uitwerkt. Deze visie omvat zowel de onderliggende uitgangspunten als het beoogde doel, en komt samenhangend tot uiting in alle onderdelen van het leermiddel. Richtvragen: - Krijgen de gebruikers (leraren, leerlingen...) achtergrondinformatie bij het concept van de methode? - Wordt duidelijk hoe de visie consequent vertaald wordt naar de concrete inhoud en didactiek van alle onderdelen van het leermiddel?	☐ Voldoet volledig ☐ Voldoet eerder wel ☐ Voldoet eerder niet ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	
(IT29) ... verduidelijkt per onderdeel de inhoudelijke en/of (vak)didactische keuzes.	Dit item beoordeelt in welke mate het leermiddel toelichting geeft over de gemaakte inhoudelijke en/of (vak)didactische keuzes per onderdeel. Richtvragen:	☐ Voldoet volledig ☐ Voldoet eerder wel ☐ Voldoet eerder niet ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	

	- Worden de didactische keuzes per onderdeel expliciet toegelicht? - Wordt duidelijk gemaakt waarom een bepaalde didactische werkvorm of aanpak is gekozen?		
(IT30) ... houdt rekening met ontwikkelingen binnen de (vak)didactiek waarvan de effectiviteit is aangetoond.	Dit item beoordeelt of het leermiddel bewezen effectieve lesmethoden toepast binnen het vakgebied en didactisch up-to-date is. Richtvragen: ☐ In welke mate past het leermiddel bewezen effectieve en (vak)didactische lesmethoden toe? ☐ In welke mate sluit de gehanteerde didactiek aan bij recente actuele inzichten binnen het vakgebied?	☐ Voldoet volledig ☐ Voldoet eerder wel ☐ Voldoet eerder niet ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	
(IT31) ... geeft suggesties voor (vak)didactische ondersteuning van de leraar.	Dit item beoordeelt in welke mate het leermiddel de leraar ondersteunt bij het vormgeven van lessen. De focus ligt zowel op (vak)didactische ondersteuning (inhoudelijk) als op algemene didactische handvatten (werkvormen, instructie, differentiatie). Richtvragen: - In welke mate ondersteunt het leermiddel de leraar bij het gebruik van didactische werkvormen (bv. modeling, scaffolding, het geven van feedback)? - Geeft het leermiddel concrete suggesties voor (vak)didactische aanpakken?	☐ Voldoet volledig ☐ Voldoet eerder wel ☐ Voldoet eerder niet ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	
(IT32) ... ondersteunt de leraar bij het evalueren van het leren van de leerlingen.	Dit item beoordeelt in welke mate het leermiddel hulpmiddelen en richtlijnen biedt om de leerresultaten van leerlingen te volgen en te evalueren. Dit omvat zowel vakinhoudelijke aspecten als algemene leerprocessen, en kan verschillende vormen van evaluatie betreffen. Richtvragen: - Biedt het leermiddel concrete instrumenten of richtlijnen om het leerproces van leerlingen te volgen (bv. observaties, rubrics, opdrachten, checklists)?	☐ Voldoet volledig ☐ Voldoet eerder wel ☐ Voldoet eerder niet ☐ Voldoet niet ☐ Niet van toepassing	

	- Wordt duidelijk aangegeven welke doelen aan de evaluatie gekoppeld zijn? - Zijn er suggesties voor feedback of remediëring op basis van de evaluatie van het leerproces?		
--	---	--	--

Bijlage 4: Analyse kwalitatieve feedback self-assessment

Spanningsveld tussen evaluatie, afbakening en werklust

Zeven deelnemers benoemden inhoudelijke en procedurele uitdagingen bij het invullen van het self-assessment. Daarbij kwam een spanningsveld naar voren tussen het beoordelende karakter van de vragen en de bedoeling om tot zelfreflectie te komen. Vier deelnemers gaven aan dat de evaluatieve toon hen ertoe aanzette hun leermiddel te verdedigen in plaats van het neutraal te beoordelen. *“De vragen vertrekken vanuit een evaluerend kader, waardoor je onbewust je eigen leermiddel gaat verdedigen.”* (Deelnemer 1) Deze evaluatieve toon leidde soms tot defensiviteit, maar werd tegelijk ervaren als een stimulus tot dieper nadenken over de eigen praktijk: *“Je wordt gestimuleerd om stil te staan bij aspecten waar je zelf tijdens de ontwikkeling niet automatisch aan denkt.”* (Deelnemer 2)

Vijf deelnemers rapporteerden daarnaast moeilijkheden met het bepalen van de juiste mate van detail en de verwachte onderbouwing. De onduidelijkheid over hoe uitgebreid de antwoorden moesten zijn, leidde tot uiteenlopende interpretaties. *“Wanneer is het voldoende? Hoeveel voorbeelden zijn gewenst?”* (Deelnemer 2) en *“In welke mate is het de bedoeling om naar concrete voorbeelden uit de methode te verwijzen?”* (Deelnemer 7) Twee deelnemers vroegen concreet om voorbeeldantwoorden per indicator om beter te begrijpen hoe de motivatie idealiter geformuleerd moest worden: *“Voorbeeldantwoorden per indicator zouden het duidelijker maken hoe de motivatie geformuleerd moet worden.”* (Deelnemer 3)

Zes deelnemers beschouwden de omvang van het self-assessment als een bijkomende uitdaging. Ze wezen op overlapping tussen vragen, redundantie in de antwoorden en de aanzienlijke tijdsinvestering die het invullen vergde. *“Overlapping tussen de antwoorden vermijden.”* (Deelnemer 5) Eén deelnemer stelde voor om de vragen te herstructureren volgens relevantie: *“Need to know – Good to know – Nice to know.”* (Deelnemer 1)

Waargenomen meerwaarde en reflectieve winst

Alle zeven deelnemers benoemden een duidelijke meerwaarde van het invullen van het self-assessment. Het proces werd door iedereen omschreven als een waardevolle kans tot zelfreflectie en het versterken van kwaliteitsbewustzijn. Deelnemers gaven aan dat het instrument hen stimuleerde om met een nieuwe blik naar hun eigen leermiddelen te kijken en aandacht te besteden aan aspecten die in het ontwikkelproces vaak impliciet blijven. *“Het biedt de gelegenheid om te wijzen op zaken die anders misschien onder de radar blijven.”* (Deelnemer 2) en *“Je leert kritisch naar je eigen leermiddel te kijken en het in vraag te stellen.”* (Deelnemer 1) Meerdere deelnemers benadrukten dat het self-assessment een gevoel van gedeelde doelgerichtheid teweegbracht: *“Het gaf ons een positief gevoel, omdat het duidelijk is dat we hetzelfde doel voor ogen hebben: kwaliteitsvolle leermiddelen ontwikkelen.”* (Deelnemer 3) Ook werd de impact op toekomstige ontwikkeltrajecten benadrukt: *“Het zorgt voor bijkomende zelfreflectie die nu al impact zal hebben bij de herwerking naar de minimumdoelen.”* (Deelnemer 5) en

*“Gaf ons een extra kans voor een kritische reflectie op bestaande leermiddelen.”
(Deelnemer 6)*

Vormgeving, ondersteuning en procesoptimalisatie

Vijf deelnemers formuleerden concrete suggesties om het self-assessment en de lay-out te verbeteren. De opmerkingen hadden vooral betrekking op gebruiksvriendelijkheid, visuele ondersteuning en de communicatie rond het proces. Zo werd opgemerkt dat het lettertype praktischer en het format gebruiksvriendelijker kon worden gemaakt: *“Een praktischer lettertype gebruiken. Format kan ook nog gebruiksvriendelijker.”* (Deelnemer 5) Daarnaast wezen meerdere deelnemers op de waarde van visuele elementen om de inhoud duidelijker over te brengen: *“Soms werken beelden beter dan tekst.”* (Deelnemer 2) Ook werd het belang van toelichting en interactie benadrukt: *“Ik zou het een meerwaarde vinden dat ik als uitgever een toelichting mag komen geven over de leeroplossing.”* (Deelnemer 6) Tegelijkertijd werd erkend dat sommige ondersteunende materialen al als nuttig werden ervaren: *“De leeswijzer is duidelijk en vormt een belangrijke meerwaarde.”* (Deelnemer 1) Tot slot bracht een deelnemers de wens naar voren om beter zicht te hebben op het tijdspad bij de daadwerkelijke indiening: *“Krijg je bij de daadwerkelijke indiening zicht op het tijdspad?”* (Deelnemer 2)

Bijlage 5: Beschrijvende statistieken

Beschrijvende statistieken voor de item-totaal correlaties kwaliteitskader

n	raw.r	std.r	r.cor	r.drop	gem.	sd
IT_1	67 0.1892415	0.1897813	0.1706033	0.13154722	2.298507	0.5508925
IT_2	67 0.4784221	0.4797336	0.4711074	0.42616303	2.447761	0.6805431
IT_3	58 0.1678950	0.1611715	0.1507465	0.10657831	2.344828	0.6636350
IT_4	66 0.6386715	0.6389008	0.6311948	0.60493184	2.515152	0.6383253
IT_5	67 0.4545154	0.4686673	0.4690444	0.40889096	2.626866	0.5459443
IT_6	64 0.4866946	0.5079621	0.5048186	0.46376642	2.562500	0.5875697
IT_7	64 0.3549712	0.3436831	0.3353149	0.28916942	2.390625	0.6574889
IT_8	63 0.7417194	0.7444847	0.7450758	0.71961498	2.523810	0.5918027
IT_9	67 0.5044877	0.5035110	0.5004436	0.46085710	2.552239	0.6101064
IT_10	67 0.4123519	0.4020940	0.3893320	0.34368068	2.567164	0.6330274
IT_11	66 0.6682144	0.6767024	0.6754501	0.63602225	2.742424	0.4742802
IT_12	67 0.4443948	0.4401110	0.4203074	0.38727744	2.716418	0.5981276
IT_13	67 0.6566645	0.6658096	0.6627131	0.63249646	2.611940	0.5209323
IT_14	66 0.6067005	0.6073111	0.6062829	0.56134141	2.469697	0.6377773
IT_15	67 0.4348653	0.4525113	0.4350369	0.39116175	2.477612	0.6596190
IT_16	67 0.6043534	0.6015377	0.5985765	0.55902532	2.597015	0.6976085
IT_17	57 0.4129922	0.4212063	0.4156409	0.36221642	2.368421	0.6445258
IT_18	67 0.5410214	0.5442637	0.5360352	0.49471451	2.507463	0.5870608
IT_19	61 0.6216407	0.6354575	0.6321208	0.60726136	2.655738	0.5740280
IT_20	66 0.7291605	0.7194088	0.7226985	0.69433352	2.242424	0.7454602
IT_21	63 0.5928477	0.5937125	0.5860808	0.56507079	2.396825	0.6848518
IT_22	66 0.5514780	0.5567974	0.5531897	0.51385929	2.681818	0.5308655
IT_23	58 0.5471453	0.5459340	0.5338377	0.51036190	2.137931	0.6608946
IT_24	67 0.4142259	0.4267610	0.4234708	0.36411945	2.313433	0.7008427
IT_25	65 0.5275535	0.5299473	0.5152567	0.48064697	2.492308	0.6403875
IT_26	62 0.1430054	0.1394351	0.1211375	0.08166427	2.306452	0.6424520
IT_27	64 0.4262112	0.4204871	0.4057958	0.36502763	2.390625	0.7041191
IT_28	67 0.6372529	0.6213575	0.6216266	0.59163588	2.477612	0.7659063
IT_29	64 0.5652056	0.5474632	0.5483898	0.50986785	2.296875	0.7700688
IT_30	66 0.7521818	0.7601807	0.7650907	0.72596164	2.636364	0.6235473
IT_31	66 0.5297362	0.5309633	0.5230614	0.48318363	2.348485	0.5946537
IT_32	65 0.2931307	0.2869454	0.2799942	0.23694383	2.369231	0.6747507
IT_33	66 0.3899786	0.3786087	0.3742722	0.32736301	2.333333	0.6160253

Bijlage 6: Analyse kwalitatieve feedback kwaliteitskader

6A. Algemene analyse

Positieve aspecten aan het werken met het kwaliteitskader

Ervaren duidelijkheid en structurele hanteerbaarheid

Een eerste en meest uitgesproken thema betreft de waargenomen duidelijkheid, structuur en hanteerbaarheid van het kwaliteitskader. Negentien deelnemers benadrukten dat de opbouw van het instrument hen hielp om het beoordelingsproces overzichtelijk en controleerbaar te maken.

Zo beschreef deelnemer 1 het kader als “*duidelijke richtlijnen over wat er te beoordelen viel*”, terwijl deelnemer 7 verwees naar “*een duidelijk overzicht waarbij alle aspecten worden belicht*”. Deelnemer 23 benoemde specifiek de rol van de richtvragen als “*een vaste structuur met duidelijke richting*”. Deze citaten illustreren hoe de structuur van het kader werd ervaren als een essentieel hulpmiddel voor consistent en doelgericht beoordelen.

Systematische en onderbouwde beoordeling

Veertien deelnemers rapporteerden dat het kwaliteitskader hen hielp om systematisch, gefundeerd en minder subjectief te werken. Deelnemer 6 beschreef dat het instrument “*een systematische en onderbouwde aanpak mogelijk maakt*”, terwijl deelnemer 3 aangaf dat het kader helpt vermijden dat men “*op persoonlijke belangen focust*”.

Deelnemers verwezen regelmatig naar de rol van de richtvragen, die volgens deelnemer 19 “*meer duiding geven bij bepaalde zaken*” en volgens deelnemer 21 “*nuance in de antwoorden mogelijk maken*”. Deze uitspraken tonen aan dat het kader niet alleen structuur biedt, maar ook bijdraagt aan de betrouwbaarheid en transparantie van het beoordelingsproces.

Brede en diepgaande analyse van leermiddelen

Twaalf deelnemers waardeerden de mogelijkheid om met behulp van het kwaliteitskader een brede, gedetailleerde en holistische evaluatie van leermiddelen uit te voeren.

Deelnemer 8 gaf aan dat het kader “*een zeer uitgebreid beeld van een leermiddel*” biedt, terwijl deelnemer 25 benadrukte dat “*33 items veel lijken, maar stuk voor stuk belangrijk zijn*”. Deelnemer 10 rapporteerde dat het instrument hen hielp om “*op een andere, meer doordachte manier naar het leermiddel te kijken*”.

Deze geïntegreerde citaten duiden op een gedeelde perceptie dat het kader beoordelaars stimuleert om vanuit meerdere perspectieven naar kwaliteit te kijken en zo een vollediger oordeel te vormen.

Professionele ontwikkeling en versterking van expertise

Zeven deelnemers gaven aan dat het werken met het kwaliteitskader leidde tot professionele groei en een versterking van hun analytische vaardigheden.

Deelnemer 18 omschreef het gebruik van het instrument als *“heel leerzaam om met deze bril naar materialen te kijken”*, terwijl deelnemer 4 rapporteerde dat hij of zij *“professionele voldoening”* uit de opdracht haalde. Deelnemer 17 benadrukte bovendien de toegevoegde waarde van collegiale expertise-uitwisseling, waarbij het kader *“een totaalbeeld”* mogelijk maakte.

Deze bevindingen tonen dat het instrument niet enkel functioneel is, maar ook een betekenisvolle bijdrage levert aan professionele reflectie en ontwikkeling.

Volledigheid en inhoudelijke betrouwbaarheid van het instrument

Acht deelnemers prezen de volledigheid, breedte en inhoudelijke robuustheid van het kwaliteitskader.

Deelnemer 21 stelde dat het instrument *“de essentie weet te vatten”*, terwijl deelnemer 5 het omschreef als *“een goede vergelijkingsbasis”*. Deelnemer 7 verwees opnieuw naar het feit dat *“alle aspecten van het leermiddel worden belicht”*, wat aansluit bij de bredere perceptie van volledigheid en betrouwbaarheid.

Deze geïntegreerde citaten illustreren hoe deelnemers de inhoudelijke dekking van het instrument interpreteerden als een belangrijke kwaliteitsgarantie.

Uitdagingen in het werken met het kwaliteitskader

Interpretatieproblemen en onduidelijkheid van items

Veertien rapporteerden dat bepaalde items binnen het kwaliteitskader meerduidig, onvoldoende afgebakend of te algemeen geformuleerd waren. Deze uitdagingen worden in deel 2 van deze analyse, waar per item afzonderlijke feedback wordt gegeven, uitgebreid verder geanalyseerd en geconcretiseerd.

Deelnemer 1 gaf aan dat termen zoals *“biedt een kans”* of *“biedt mogelijkheden”* te weinig richtinggevend zijn om tot een consistente beoordeling te komen. Deelnemer 26 maakte een gelijkaardige opmerking over het ontbreken van duidelijke definities voor termen zoals *“visie”* en *“rijk taalgebruik”*. Ook deelnemer 3 merkte op dat interpretatieverschillen tussen beoordelaars pas tijdens de nabespreking zichtbaar werden.

Meerdere deelnemers (6, 13, 16) benoemden dat de meerduidigheid van items versterkt werd wanneer informatie verspreid was over verschillende bronnen of niet direct toegankelijk was. Deelnemer 27 omschreef sommige indicatoren als *“enorm subjectief”*, wat volgens hem/haar consistente toepassing bemoeilijkt.

Deze terugkerende problematiek vormt een directe aanleiding voor de diepgaande item per-itemreflectie in deel 2, waar de precieze bron van interpretatieproblemen per item systematisch wordt geduid.

Tijdsinvestering en omvang van het beoordelingsproces

Vijftien deelnemers gaven aan dat de beoordeling zeer tijdsintensief was. De grote hoeveelheid items, de nood aan uitgebreide argumentatie en het doornemen van zowel digitale als papieren bronnen vormden belangrijke knelpunten.

Deelnemers 8, 10 en 11 stelden vast dat het niet haalbaar was om binnen de beschikbare tijd alle leermiddelen volledig uit te diepen. Deelnemer 16 merkte op dat informatie die verspreid was over online en papieren bronnen het proces verder vertraagde. Deelnemer 7 gaf aan dat beperkte expertise ertoe leidde dat bij twijfel eerder voor “voldoet” werd gekozen.

Onzekerheid over beoordelingscriteria en normering

Dertien deelnemers rapporteerden dat de grens tussen ‘voldoet’ en ‘gedeeltelijk voldoet’ moeilijk vast te leggen was.

Deelnemer 20 gaf aan dat hij/zij “vooral op gevoel” beoordeelde, en deelnemer 27 omschreef de grens als “dun” en moeilijk consequent toepasbaar. Deelnemers 19 en 23 brachten daarnaast de vraag aan bod of men moet beoordelen vanuit de tijdsgeest waarin een methode ontwikkeld werd, of vanuit de huidige verwachtingen.

Deelnemers 21 en 22 vroegen bovendien expliciet om meer theoretische achtergrond bij de keuzes voor de indicatoren, om beoordelingsonzekerheid te verkleinen.

Complexiteit van samenhang tussen indicatoren en nood aan expertise

Acht deelnemers signaleerden dat de beoordeling werd bemoeilijkt door de onderlinge afhankelijkheid van indicatoren.

Volgens deelnemer 4 wegen sommige indicatoren zwaarder door dan andere, met name bij afstemming op het doelenkader. Deelnemer 16 benadrukte dat onduidelijke opbouw of structuur tegelijk effect heeft op meerdere indicatoren, en deelnemer 25 stelde dat afstemming op het doelenkader pas goed te beoordelen is na langdurig gebruik in de klas.

Daarnaast meldden deelnemers 7, 20 en 25 dat bepaalde indicatoren inhoudelijke expertise vereisen die niet elke beoordelaar bezit.

Generieke aard van het kader en beperkte vak- of contextspecifieke toepasbaarheid

Vijf deelnemers vonden dat het kwaliteitskader te generiek is, waardoor vakinhoudelijke nuances onvoldoende aan bod komen.

Deelnemer 5 rapporteerde dat hierdoor de dieptestructuur van vakken, vooral in het secundair onderwijs, geminimaliseerd wordt. Deelnemer 12 wees op het gevaar van “ambtelijke” beoordelingen zonder expliciete onderbouwing van de onderliggende visie. Deelnemers 21 en 22 pleitten voor expliciete theoretische kaders die de indicatoren verbinden met bewijs uit onderzoek.

Ontbrekende items in het kwaliteitskader

De analyse bracht een aantal consistente thema's naar voren over ontbrekende of onvoldoende vertegenwoordigde items in het huidige kwaliteitskader. Hoewel het huidige kader een brede basis biedt, kunnen volgens de beoordelaars de volgende aanvullingen het kader completer en praktijkgericht maken. De thema's worden systematisch beschreven.

Vakinhoudelijke afstemming en vakspecifieke componenten

Zeven beoordelaars benoemden elementen die betrekking hebben op de inhoudelijke structuur en vakgebonden karakteristieken van leermiddelen. De genoemde aspecten omvatten:

- Afstemming visie en doelen: Indicatoren die expliciet nagaan in welke mate het leermiddel aansluit bij de onderliggende visie en de einddoelen van het vak (bv. IT28).
- Differentiatie theorie en praktijk: Nood aan een expliciete scheiding tussen theoretische en praktische componenten.
- Vakspecifieke dieptestructuren: Componenten die de vakspecifieke dieptestructuur in disciplines zoals geschiedenis, wiskunde en Nederlands expliciet beoordelen.
- Strategieën voor probleemoplossing: Indicatoren die beoordelen hoe het leermiddel leerlingen ondersteunt bij probleemoplossend denken.
- Systematische doelrealisatie: Een overzicht van hoe vakdoelen systematisch worden gerealiseerd, inclusief concrete stappen binnen een vak (bijv. oppervlakte via maateenheden → rechthoeken → reflectie).
- Ankerpunten en kernconcepten: Het aanbieden van gestructureerde samenvattingen of doeloverzichten voor essentiële kennis en vaardigheden.

Digitale componenten en digitale geletterdheid

Drie beoordelaars merkten op dat digitale aspecten onvoldoende expliciet worden meegenomen:

- Evaluatie van digitale platforms: Criteria voor het beoordelen van digitale platforms en hun functionaliteit.
- Digitale geletterdheid: Aandacht voor verantwoord, kritisch en veilig omgaan met digitale bronnen, conform DigCompEdu.
- Functionele ondersteuning: Indicatoren voor digitale functionaliteit en gebruiksvriendelijkheid van online onderdelen, inclusief optionele versus verplichte digitale onderdelen.

Didactische en pedagogische dimensies

Zes beoordelaars benoemden afwezigheid van bepaalde didactische aspecten:

- Actieve werkvormen: Indicatoren voor onderzoekend en leerlinggericht leren ontbreken.
- Formatieve evaluatie en feedback: Systematische beoordeling van zelfreflectie, peerfeedback en inhoudelijke feedback bij fouten ontbreekt.
- Praktische implementeerbaarheid: Aandacht voor werkbelasting, handleidingen en efficiëntie in de klaspraktijk.
- Feedbackprocessen: Mogelijkheden voor inhoudelijke feedback richting leerlingen worden niet expliciet beoordeeld.
- Differentiatie in de klas: Mechanismen om leerlingen met uiteenlopend tempo of niveau te volgen, inclusief gebruik van samengevatte of verkorte opdrachten ("compacten"), ontbreken.

Evaluatie- en toetsgerelateerde elementen

Vijf beoordelaars signaleren hiaten in toetsing en evaluatie:

- Optioneel versus verplicht: Indicatoren om onderscheid te maken tussen verplichte en optionele onderdelen ontbreken, bijvoorbeeld methodes met optionele extra's zoals 'reken maar verder'.
- Toetskwaliteit en validiteit: Afzonderlijke indicatoren die toetsen en opdrachten evalueren op correctheid en bijdrage aan vervolgacties.
- Begrip en voortgang: Indicatoren voor systematisch volgen van leerlingen, inclusief differentiatie en monitoring van sterke en zwakke leerlingen.

Inclusie, taalondersteuning en diversiteit

Hoewel het kader een basisindicator voor diversiteit bevat, merkten drie beoordelaars aanvullende aandachtspunten op:

- Breedte van inclusie: Indicatoren kunnen verder gaan dan toegankelijkheid, bijvoorbeeld expliciete aandacht voor culturele representatie en leefwereldrelevantie.
- Taalondersteuning: Indicatoren die nagaan of woordverklaringen, visuele ondersteuning en duidelijke instructies aanwezig zijn.

Motivatie en affectieve componenten

Vijf beoordelaars gaven aan dat het kader onvoldoende aandacht besteedt aan affectief-pedagogische dimensies:

1. Leerlingmotivatie: Indicatoren voor motivatie van leerlingen.
2. Betrokkenheid en emotionele ontwikkeling: Indicatoren voor plezier in leren en affectieve ontwikkeling.

Continuïteit en haalbaarheid in de klaspraktijk

Drie tot vijf beoordelaars merkten hiaten op:

1. Doorlopende leerlijnen: Twee beoordelaars (D6, D16) gaven aan dat de verticale samenhang tussen leerjaren onvoldoende expliciet wordt beoordeeld. Een aparte indicator voor doorlopende leerlijnen (1e–3e graad) is belangrijk om consistentie en opbouw van leerdoelen te waarborgen.
2. Praktische werkbaarheid en implementatie: Drie beoordelaars merkten op dat het kader onvoldoende aandacht besteedt aan werkbaarheid in de klas, zoals efficiëntie, tijdsinvestering, duidelijke handleidingen en praktische toepasbaarheid van het leermiddel. Beoordelaar 1 benadrukte bovendien de uitwisselbaarheid van materiaal binnen vakgroepen.

Actualiteit en betrouwbaarheid van bronnen

Een beoordelaar (D6) rapporteert dat een afzonderlijke indicator ontbreekt voor:

- ❖ Wetenschappelijke correctheid en actualiteit: Nagaan of geraadpleegde bronnen correct, betrouwbaar en recent zijn.

Aansluiting bij de leefwereld van leerlingen

Een beoordelaar (D30) vermeldt dat een indicator ontbreekt die:

1. Leefwereldgerichtheid: De mate beoordeelt waarin het leermiddel aansluit bij de leefwereld van leerlingen en hen eventueel betreft bij evaluatieprocessen.

Aanvullende suggesties voor het kader

Naast de inhoudelijke thema's deden beoordelaars ook enkele algemenere suggesties om het kwaliteitskader zelf te versterken:

- Open veld op het einde van het kader

“Suggestie voor nog een extra open blok op het einde van het kwaliteitskader om dingen te kunnen aangeven die we nog niet kwijt konden in het kwaliteitskader zou een meerwaarde zijn.” (BC8)

- Praktijkluik ter verbetering van beoordeelbaarheid

Vanuit de commissie (BC8) werd voorgesteld om een praktijkluik toe te voegen waarin beoordelaars het leermiddel kunnen uitproberen in een reële klascontext. Dit voorstel kreeg brede steun van andere beoordelaars, die daarbij benadrukten

dat sommige items moeilijk te beoordelen zijn wanneer je zelf niet met het materiaal hebt gewerkt.

Algemene feedback op het kwaliteitskader

Interpretatie en consistentie van indicatoren

A. Subjectiviteit en interpretatieverschillen

Beoordelaars ervaren regelmatig moeilijkheden bij de interpretatie van indicatoren en bijhorende richtvragen. Verschillende respondenten geven aan dat sommige criteria onvoldoende eenduidig geformuleerd zijn, waardoor uiteenlopende interpretaties ontstaan binnen beoordelingscommissies. Met name bij thema's zoals taalgebruik of didactische kwaliteit is het niet altijd duidelijk hoe en waar een bepaald aspect precies moet worden beoordeeld.

Daarnaast wordt gewezen op overlap tussen criteria, wat de afbakening van individuele items bemoeilijkt. Sommige indicatoren worden als te concreet ervaren, andere juist als te algemeen of te vaag. Hierdoor ontstaat onzekerheid over waar specifieke feedback het best kan worden ondergebracht. Respondenten benadrukken dat een scherpere formulering, opsplitsing of aanvulling van bepaalde indicatoren noodzakelijk is om interpretatieverschillen te verkleinen en de toepasbaarheid in de praktijk te verhogen.

B. Weging en prioritering van indicatoren

Verschillende beoordelaars signaleren dat niet alle indicatoren in de praktijk een gelijke zwaarte hebben, terwijl ze in het kader ogenschijnlijk als gelijkwaardig worden gepresenteerd. Dit leidt tot spanningen in de eindbeoordeling.

Met name vakinhoudelijke correctheid wordt als fundamenteel beschouwd. Een leermiddel dat inhoudelijke fouten bevat, wordt als problematisch gezien, ongeacht sterke scores op andere indicatoren. Daarentegen worden elementen zoals het expliciteren van een didactische visie of het bieden van professionele ruimte minder essentieel geacht voor de kernkwaliteit van een leermiddel. Het ontbreken van duidelijke richtlijnen omtrent prioritering of weging kan ertoe leiden dat beoordelaars worstelen met de vraag of een sterke score op meerdere indicatoren kan worden gecompromitteerd door een zwakke score op één criterium.

Respondenten suggereren dat een expliciete weging of differentiatie in belang (bijvoorbeeld via kerncriteria versus aanvullende criteria) de consistentie en rechtvaardigheid van beoordelingen zou kunnen versterken.

C. Afbakening van beoordelingscategorieën

Er bestaat onzekerheid over de grenzen tussen beoordelingscategorieën zoals “voldoet”, “gedeeltelijk voldoet” en “voldoet niet”. Beoordelaars geven aan dat zij deze inschatting soms op basis van intuïtie maken, bij gebrek aan concrete operationalisaties of ankerpunten. Het ontbreken van duidelijke descriptoren per niveau bemoeilijkt een consistente toepassing van de beoordelingsschaal.

Samenhang en complexiteit van het kader

A. Onderlinge beïnvloeding van indicatoren

Beoordelaars geven aan dat indicatoren in de praktijk sterk met elkaar samenhangen. Hoewel het kader de criteria afzonderlijk presenteert, beïnvloeden aspecten zoals didactische aanpak, vakinhoud, evaluatie en differentiatie elkaar wederzijds. Het kunstmatig scheiden van deze elementen bemoeilijkt een eenduidige scoring per item.

De ervaren overlap tussen criteria versterkt dit probleem en draagt bij aan onzekerheid over waar bepaalde observaties precies thuishoren.

B. Omvang en overzichtelijkheid

Het kwaliteitskader omvat een aanzienlijk aantal indicatoren (33), wat in combinatie met verspreide informatiebronnen het moeilijk maakt om tot een geïntegreerd en samenhangend eindoordeel te komen. Beoordelaars ervaren dat zij veel informatie moeten verwerken en synthetiseren, wat de cognitieve belasting verhoogt.

C. Afstemming op het doelenkader (alignment)

Beoordelaars geven aan dat het kader onvoldoende ondersteuning biedt bij het expliciet beoordelen van de afstemming tussen leermiddel, doelenkader en evaluatie. Het is niet altijd duidelijk hoe systematisch moet worden nagegaan of werkvormen, oefeningen en evaluatievormen daadwerkelijk bijdragen aan het behalen van de beoogde leerdoelen.

Daarnaast blijkt het moeilijk om over meerdere items heen consistent te scoren op thema's zoals vakinhoudelijke correctheid of doelgerichtheid van werkvormen. Een explicietere focus op constructive alignment – de samenhang tussen doelen, leeractiviteiten en evaluatie – zou de validiteit van de beoordeling kunnen versterken.

Vakinhoudelijke dieptestructuur en specificiteit

Met name voor het secundair onderwijs wordt het kader als onvoldoende vakspecifiek ervaren. Beoordelaars missen gerichte, vakgebonden vragen die hen helpen de inhoudelijke dieptestructuur te analyseren. Dit betreft onder meer:

- de opbouw en sequentie van leerinhouden,
- de conceptuele samenhang,
- de diepgang van begripsvorming,
- de afstemming tussen instructie, oefening, evaluatie en remediëring.

Het ontbreken van een expliciet overzicht van deze elementen binnen het kader bemoeilijkt een grondige vakinhoudelijke evaluatie.

Praktische uitvoerbaarheid

Beoordelaars ervaren de toepassing van het kader als tijdsintensief. Tijdsdruk, gecombineerd met het moeten raadplegen van zowel papieren als digitale bronnen, verhoogt de werkbelasting. Bovendien is relevante informatie soms verspreid over verschillende platforms en niet altijd eenvoudig toegankelijk.

Daarnaast wordt aangegeven dat professionele ruimte in de beoordeling beperkt kan zijn wanneer beoordelaars zelf niet (meer) actief in de klaspraktijk staan, wat de inschatting van praktische toepasbaarheid kan bemoeilijken.

Digitale component en online evaluatie

Er bestaat onzekerheid over hoe digitale leerplatformen en online componenten systematisch moeten worden beoordeeld. De huidige indicatoren bieden onvoldoende houvast om digitale functionaliteiten, gebruiksvriendelijkheid en pedagogische meerwaarde consistent te evalueren.

Sommige respondenten suggereren om de digitale component explicieter te toetsen aan bestaande referentiekaders, zoals Europese richtlijnen rond digitale competenties (bijvoorbeeld DigCompEdu), om zo tot een meer gestandaardiseerde beoordeling te komen.

Kwaliteit versus kwantiteit

Bepaalde indicatoren, zoals variatie in werkvormen, dreigen in de praktijk vooral kwantitatief geïnterpreteerd te worden (aantal verschillende werkvormen) in plaats van kwalitatief (didactische meerwaarde en doelgerichtheid). Er is behoefte aan criteria die expliciet onderscheid maken tussen inhoudelijk relevante kwaliteit en oppervlakkige variatie.

Transparantie en onderbouwing van het kader

Het kwaliteitskader wordt door sommige beoordelaars ervaren als normatief en vanzelfsprekend gepresenteerd, zonder expliciete toelichting op de wetenschappelijke onderbouwing of didactische visie. Richtvragen en indicatoren bevatten weinig uitleg over hun theoretische basis of hun verankering in evidence-informed didactiek.

Respondenten suggereren het toevoegen van:

- een expliciete visietekst,
- verwijzingen naar relevante wetenschappelijke literatuur,
- best practices en concrete voorbeelden voor zowel leermiddelmakers als beoordelaars.

Dit zou de legitimiteit en transparantie van het kader kunnen versterken.

Flexibiliteit en nuance in beoordeling

Ten slotte wordt benadrukt dat de evaluatie van leermiddelen vaak meer nuance vereist dan een binaire of trichotome beoordeling (“voldoet”, “gedeeltelijk voldoet”, “voldoet niet”). Sommige leermiddelen vertonen sterke en zwakke elementen binnen hetzelfde criterium, wat moeilijk te vatten is in een enkel label.

Daarnaast vragen beoordelaars aandacht voor contextuele verschillen, zoals het onderscheid tussen oudere en nieuw ontwikkelde methodes. Een beoordelingskader dat ruimte laat voor dergelijke nuance kan beter recht doen aan de complexiteit van leermiddelenontwikkeling en -evaluatie.

6B. Itemgerichte analyse

Itemgerichte analyse

De voorliggende itemanalyse is gebaseerd op twee afzonderlijke feedbackbronnen. Ten eerste is gebruikgemaakt van de feedback die is gereconstrueerd uit de transcriptie van de beoordelingscommissie, aangeduid als BCX. Ten tweede is aanvullende feedback op itemniveau geïncorporeerd uit de individuele feedbackformulieren die door de beoordelaars zijn ingevuld (DX), waarin zij hun opmerkingen ten aanzien van zowel het kwaliteitskader als de beoordelingsprocedure hebben vastgelegd. Door deze twee bronnen te combineren, wordt een vollediger en meer genuanceerd inzicht verkregen in de kwaliteit, helderheid en toepasbaarheid van de afzonderlijke items.

Curriculumrealisatie en vakinhoud	
Afstemming op het gevalideerde doelen kader	“Gevalideerd doelenkader is niet het meest duidelijke begrip.” (Feedback DOV)
(IT1) ... maakt de doelen waar het zich op richt aantoonbaar door ze per onderdeel te vermelden of daaraan te koppelen.*	“Bekijk je het in de geest van de tijd van de ontwikkeling van de methode of bekijk je de methode kritisch in de huidige tijd. Daar zit wel verschil op.” (D23)
(IT2) ... is dekkend voor de doelen waar het zich op richt.*	“Moeilijk te bepalen als het om een graadsplan gaat en wij maar één leerjaar beoordelen.” (BC3)
(IT3) ... geeft aan welke inhoud verder gaat dan de minimumdoelen.	“Het is aangeduid maar het is niet uitdagend dus idem anders formuleren. Ze zouden plus scoren op het item op hoe het nu geformuleerd is maar willen eigenlijk een +/- geven.” (BC2) “Niet alleen aangeven wat verder gaat dan minimumdoelen, maar ook aandacht voor de kwaliteit van die oefeningen, niet enkel aanwezigheid.” (D20)

(IT4) ... stemt doelen en didactische werkvormen op elkaar af.	"Er is afstemming in werkvormen, maar of het ook de juiste vorm is om die doelen te bereiken? Moeilijk hoe we het effectief moeten evalueren." (BC2)
Vakinhoud	"Het is belangrijk hoe vakinhoud wordt gedefinieerd. Item 5 tot 8 horen niet helemaal onder de indicator vakinhoud. De didactische schil die rond de vakinhoud moet zitten ontbreekt volledig." (BC1)
(IT5) ... bevat geen vakinhoudelijke fouten.*	"Als je het neemt op de letter zijn er geen vakinhoudelijke fouten. Het is niet fout, maar meer onvolledig en de inhoud kan op een andere manier worden aangebracht. Graag de vraagstelling herbekijken bij dit item." (BC2) "Vakinhoudelijke correctheid is cruciaal; fouten zijn een NO GO." (B16)
(IT6) ... sluit aan bij hedendaagse ontwikkelingen van de vakinhoud.	"Vanaf wanneer is iets voldoende hedendaags, divers genoeg? Dit is erg subjectief." (BC7)
(IT7) ... faciliteert transfer naar andere vakgebieden of domeinen.	"Moeilijk om te beoordelen item. Moeten we dat verwachten van een uitgeverij? Is dat niet aan de leraar? En dat je kan loskomen van je boek ook? Zal er vanuit een uitgeverij niet altijd tekort gedaan worden?" (BC1) "Het voelde nu vrij subjectief om het in te vullen. Het zou nog iets specifieker kunnen bv. Wat is wel een goede transfer, is dat dat het een logische link heeft, hoe vaak moet dat voorkomen, dat maakt het nog intensiever, daardoor krijg je een beter idee zoiets voldoet niet echt." (BC7) "In welke mate besteed de methode aandacht aan het waarom de kinderen dit moeten kennen. Dat is iets wat je zelf tijdens je lessen moet verantwoorden." (BC7)
(IT8) ... houdt rekening met ontwikkelingen binnen de (vak)didactiek waarvan de effectiviteit is aangetoond.	"Item is voor interpretatie vatbaar. Ik vind deze vraag vaag, we hebben er allemaal andere ideeën over." (BC3) "Er zijn vragen die verduidelijking nodig hebben: Experts zullen zich moeten uitspreken over wat wordt begrepen onder 'bewezen didactiek'." (D12)
Leer- en ontwikkelingsprocessen van alle leerlingen	
Presentatie	"Presentatie gaat ook over taalgebruik en gebruikte media." (BC2)

(IT9) ... hanteert heldere en rijke taal.*	“Wat bedoel je met rijke taal, wat houdt dat precies in. Wat is rijke taal?” (BC7) “Bepaalde termen zijn soms vaag of niet concreet, bijvoorbeeld 'de visie', welke bedoel je dan? Bijv 'rijk taalgebruik', wat betekent dat precies?” (D26) “Wat betekent rijke taal? Wat is uitdagende taal? Wat betekent cognitieve belasting?” (D26)
(IT10) ... heeft een functionele, consistente lay-out die de aandacht richt op essentiële elementen en afleiding vermijdt.*	
(IT11) ... combineert verschillende media op een coherente en geïntegreerde manier die leerprocessen versterkt.	
Doordachte en coherente opbouw	“Suggestie voor doordachte en coherente didactische opbouw.” (B1) “Ja, er zijn zeker indicatoren die duidelijker kunnen worden geformuleerd om de toepasbaarheid en eenduidigheid te vergroten. Vooral binnen de indicator doordachte en coherente opbouw zijn verschillende verwijzingen (IT14, IT16, IT17, IT18 en IT19) niet volledig in lijn met wat in de praktijk wordt aangeboden of wat een beoordelaar kwaliteitscriterium zou moeten zijn.” (D6)
(IT12) ... heeft een logische en herkenbare structuur.*	
(IT13) ... heeft een doordachte opbouw.*	
(IT14) ... verbindt nieuwe inhoud met eerder verworven, relevante kennis.	“In veel gevallen is deze koppeling onvoldoende expliciet aanwezig. De indicator kan scherper worden geformuleerd, bijvoorbeeld door te verduidelijken hoe die verbinding moet worden aangetoond: via voorbeelden, referentiekaders of expliciete linken in het materiaal.” (D6) “Koppeling met eerder verworven kennis is vaak onvoldoende expliciet; kan scherper worden geformuleerd door te vragen hoe deze verbinding moet worden aangetoond.” (D16)

	“Misschien IT14 en IT17 herformuleren, maar dat is eerder eigen aan het vak. Je kan niet altijd een harde grens trekken (bijvoorbeeld bij oppervlakte).” (D16)
(IT15) ... kan flexibel gebruikt worden om leerstof aan te bieden en in te oefenen.	“Suggestie herformulering: ‘Het leermiddel wordt flexibel gebruikt om leerstof aan te bieden’.” (B1) “Is dit de verantwoordelijkheid van de uitgeverij of de leraar? Item opsplitsen in twee vragen? Dan zou dat voor ons duidelijker zijn om op alle twee de vragen een antwoord te bieden.” (B2) “Suggestie herformulering: ‘Het leermiddel biedt ondersteuning en suggesties om leerinhouden aan te bieden en in te oefenen/verwerken’.” (D5) “Bij twee groepen van items is er wat overlap - men kan ze verscherpen: die die peilen naar flexibiliteit (IT15) overlappen met professionele ruimte (IT32).” (D21)
(IT16) ... biedt mogelijkheid tot gespreide herhaling en oefenkansen.	“Suggestie herformulering: ‘Het leermiddel voorziet mogelijkheid in gespreide herhaling’.” (B1) “(IT16) ... biedt mogelijkheid tot gespreide herhaling en oefenkansen aanpassen naar gespreide herhaling en oefenkansen zijn geïntegreerd en voorzien.” (D5) “De indicator kan worden opgesplitst in twee afzonderlijke vragen: Is er sprake van gespreide herhaling? Zijn er voldoende gevarieerde oefenkansen? Zo wordt duidelijker wat exact geëvalueerd moet worden.” (D6)
(IT17) ... werkt toe naar opdrachten waarin eerder aangeboden kennis wordt geïntegreerd.	“Is dit een relevante vraag? De formulering is oké, maar de methode vereist vaak niet om het voorgaande te kennen voor het volgende.” (BC2) “Als item 17 anders geformuleerd zou worden dan zou het wel kunnen geëvalueerd worden. Ik vond het gemakkelijk van de uitgeverij om niet van toepassing te schrijven.” (BC6) “Elke module voorziet expliciete opdrachten waarin eerder aangeboden inhouden worden geïntegreerd (m.i. kan je geen 'kennis' aanbieden, dat is immers een individuele verwerking van de lerende, vandaar leerinhouden of informatie.” (D5) “Hoewel dit aanwezig is, zijn de opdrachten vaak te oppervlakkig en missen zij voldoende verdieping. De indicator kan specifieker maken dat het moet gaan om verdiepend, geïntegreerd en toepassingsgericht werk.” (D6)

	“Misschien IT14 en IT17 herformuleren, maar dat is eerder eigen aan het vak. Je kan niet altijd een harde grens trekken (bijvoorbeeld bij oppervlakte).” (D16)
Diepe verwerking van de leerstof	
(IT18) ... introduceert nieuwe begrippen duidelijk.*	“Suggestie herformulering: ‘Het leermiddel introduceert nieuwe begrippen, relaties, methodes, structuren duidelijk.’” (B1). “Deze indicator kan uitgebreid worden met aandacht voor begripsontwikkeling, bijvoorbeeld: Wordt de leerling actief betrokken bij het verwoorden van nieuwe begrippen? Wordt gecontroleerd of de leerling het begrip echt begrijpt?” (D6)
(IT19) ... biedt variatie in oefentypes aan.	“Suggestie herformulering: ‘Het leermiddel biedt een divers aanbod van oefeningen aan.’” (D1) “Deze indicator bleek voor verschillende beoordelaars verschillend interpreteerbaar. Een herformulering kan verduidelijken dat het gaat om didactisch relevante variatie, zoals reproductie-, toepassings- en transferopdrachten. De uiteenlopende interpretaties leidden tot een waardevolle discussie, maar geven tegelijk aan dat de indicator preciezer moet worden omschreven. Om de indicatoren sterker en concreter te maken, kunnen de volgende aspecten worden toegevoegd: Laat leerlingen nieuwe begrippen zelf verwoorden in een kort kader of reflectiemoment zodat onmiddellijk duidelijk wordt of ze het begrip begrijpen. Integreer samenvattingen, mindmaps of visualisaties niet alleen in de derde graad maar ook in de eerste en tweede graad om zo een betere opbouw en herhaling te ondersteunen. Voorzie in elk hoofdstuk een begrippencheck zodat het begrip van de vaktaal systematisch wordt opgevolgd. Start elk hoofdstuk met een korte herhaling van het voorgaande zodat je verder werkt op datgene ze kennen.” (D6)
(IT20) ... bevat opdrachten/activiteiten die leerlingen diepgaand aan het denken zetten.	“Dan zou de richtvraag moeten aangepast worden, zet diepgaand aan het denken.” (BC3) “Suggestie herformulering: ‘Het leermiddel bevat studie- en doe-opdrachten op verschillende denkniveaus (BLOOM, De Block...).’” (D5)
(I21) ... biedt mogelijkheden om in verschillende contexten te oefenen.	“Suggestie herformulering: ‘Het leermiddel werkt mogelijkheden uit/expliciteert mogelijkheden om in verschillende contexten te oefenen.’” (BC1). “Item beoordeelt of het in verschillende contexten kan worden gebruikt en hier komt betekenisvolle context en nieuwe situaties aan bod. Wat willen jullie hier nu exact beoordelen. Betekenisvol en in nieuwe situaties?” (BC6)

	“Suggestie herformulering: ‘In het leermateriaal worden suggesties en leeractiviteiten aangeboden om in verschillende contexten te oefenen.’” (D5)
(IT22) ... biedt kansen om talige interactie en/of samenwerking in te zetten als middel om te leren.	“Ik vond deze indicatoren duidelijker omschreven dus vond het makkelijker om te beantwoorden. Divers aanbod voor oefeningen, mogelijkheid interactie en samenwerking...” (BC7) “Suggestie herformulering: ‘Interactie en samenwerkend leren worden expliciet voorzien/ uitgewerkt om...’.” (D5)
(IT23) ... stimuleert het gebruik van effectieve leer- en studeerstrategieën door leerlingen.	“Item 23 is dan uiteindelijk niet aangeduid door de uitgeverij en ik schrik daar van; metacognitie moet toch ook bij kinderen gestimuleerd worden?” (BC6) “Suggestie herformulering: ‘Het leermiddel voorziet oefeningen en activiteiten om effectieve... (zoals bijv. mind- en conceptmapping...)’.” (D5) “Zie sommige items die de uitgeverij als NVT had aangegeven (bijvoorbeeld rond metacognitie of mastery learning); dit had misschien met de formulering te maken. Ook het item rond toetsvragen enz. wat zich misschien minder richtte op de doelgroep.” (D22)
Differentiatie en toegankelijkheid	
(IT24) Het leermiddel faciliteert het bereiken van de minimumdoelen bij alle leerlingen.*	“IT24 en IT25 lijken hard op elkaar.” (D7) “Item 24 is heel algemeen, bij elk leermiddel zal het antwoord ja zijn, maar in welke mate?” (D15) “Bij Differentiatie is het bereiken van de minimumdoelen voor mij bijvoorbeeld ook bovengeschild aan bepaalde andere indicatoren.” (D16)
(IT25) ... faciliteert het nastreven van verdiepende en/of verbredende doelen bij leerlingen.	“Suggestie herformulering: ‘Het leermiddel organiseert het leerproces zodanig dat het verdiepen nastreeft’.” (B1). “Dit item kan je op twee manieren interpreteren. Voldoen ze eraan? OF Gaan ze er genoeg op in?” (B2) “IT24 en IT25 lijken hard op elkaar.” (D7)
(IT26) ... houdt rekening met de diversiteit in de samenleving en	“IT26 komt niet echt aan bod in lessen wiskunde. In methodes voor taal en wero zal dit zeker een belangrijk item zijn.” (D25) “Subjectief item.” (D27)

vermijdt stereotype beeldvorming.	
(IT27) ... laat voor iedere beoogde leerling een eenvoudig, efficiënt en toegankelijk gebruik toe.	"Ik heb geworsteld met de vraag rond UDL: de richtvragen zijn zeer klassiek" (BC6) "Verwijzing naar UDL" (D1) "Voorleessoftware e.d. is blijkbaar toepasbaar op alle digitale leermiddelen, dit is dus niet eigen aan het leermiddel zelf." (D15)
Hoofdindicator 3: Ondersteuning van de leraar	
Indicator Ondersteuning bij het lesgeven	
(IT28) ... maakt de onderliggende visie duidelijk.	"Is dat de taak van een uitgeverij om dat mee op te nemen in hun leermiddel?" (BC3) "Leerpunt moet een visie ontwikkelen over visie." (BC3) "Visie op vlak van leren naar didactiek dat mis ik. Dat kan duidelijker, of het nodig is, is een andere vraag, maar als het gaat over visie, de leraar die zich dingen afvraagt wordt een beetje aan zijn lot overgelaten maar dat is het enige." (BC7) "Maakt onderliggende visie duidelijk: misschien ergens ook aangeven of de visie past bij de doelen die nagestreefd moeten worden... (Cfr. hout: hier hadden we geen praktisch luik en de didactiek ontbrak volledig: past dus niet helemaal bij de opleiding). Misschien ergens een opsplitsing tussen praktijk en theorie? Of materiaal eenvoudig kan uitgewisseld worden met collega's/vakgroep/..." (D1) "De vragen over visie worden te vaak geïnterpreteerd als dat er een ruime leerkrachtenhandleiding is. Maar visie is natuurlijk wel echt iets anders. Dat moet goed benadrukt worden. Ook is het zo dat wat handboeken als visie naar voor schuiven niet altijd een visie is." (D3) "Bij IT28 en IT29 had ik het gevoel dat ze evengoed samen aan bod zouden kunnen komen. Er is inderdaad wel een onderscheid, maar ik stelde vast dat mijn beoordeling en motivering telkens toch overlaptten. Idem voor IT32 en IT33, omdat ook elders wel eens een IT aan bod komt waarin het vakinhoudelijke en het vakdidactische samen aan bod komen. Mijn advies, voor elk van beide IT-duo's: maak er telkens één IT van, maar behoud de bijbehorende vragen." (D4) "Vraag over visie uitgever is onduidelijk" (D14) "Zie ook discussie tijdens de commissie: Wat is een onderliggende visie en in welke mate is dat de taak van een leermiddel?" (D15)

	“Bepaalde termen zijn soms vaag of niet concreet, bijv. ‘de visie’, welke bedoel je dan? Bijv ‘rijk taalgebruik’, wat betekent dat precies?” (D26) “Wanneer de vraag gesteld wordt naar ‘de visie’, maak dan duidelijk welke je bedoelt: bijv. de visie op leren of de visie op werkvormen (didactiek), de visie op onderwijs of ... differentiatie betekent ook vanalles; bijv tempodifferentiatie of niveaudifferentiatie ...” (D26) “Een verduidelijking van de pedagogisch-didactische visie?” (LP)
(IT29) ... geeft informatie over de inhoudelijke en/of (vak)didactische keuzes per onderdeel.	“Onderscheid moeilijk te maken tussen deze items (IT28 en IT29). Optie om deze items samen te voegen?” (BC4) “Bij IT28 en IT29 had ik het gevoel dat ze evengoed samen aan bod zouden kunnen komen. Er is inderdaad wel een onderscheid, maar ik stelde vast dat mijn beoordeling en motivering telkens toch overlaptten.” (B4) “Ik zou hier graag een opmerking maken over item 29, ik vond dat geen gemakkelijke. Dit item beoordeelt keuzes per onderdeel, ik wil hier de tip of suggesties doen dat je aangeeft wat je bedoelt met onderdeel.” (BC6)
(IT30) ... geeft suggesties voor (vak)didactische ondersteuning van de leraar.	
(IT31) ... ondersteunt de leraar bij het evalueren van het leerproces van de leerlingen.	“Onderscheid tussen focus op het product en op het proces.” (BC2) “Er is altijd ruimte door verwoording.” (BC7) “Idem voor IT32 en IT33 (samen aan bod kunnen komen), omdat ook elders wel eens een IT aan bod komt waarin het vakinhoudelijke en het vakdidactische samen aan bod komen. Mijn advies, voor elk van beide IT-duo's: maak er telkens één IT van, maar behoud de bijbehorende vragen. (D1)
Indicator professionele ruimte	“Het begrip professionele ruimte moet beter worden omschreven. Het gaat momenteel enkel over de individuele professionele ruimte, maar het moet de twee samenbrengen. Zowel de individuele professionele ruimte als de leergemeenschappen/leraren binnen eenzelfde vakgroep die delen met elkaar.” (B1) “Professionele ruimte wordt beperkt omdat beoordelaars niet altijd zelf in de klas staan.” (B2; B3)

	“Maar zit de nuance bij. Wat scoren we eigenlijk? Maar is dat nog voldoende sterk? Ik zit daar een beetje mee. Materiaal is maar zo sterk als het onderwijs. Hoe kan dat gegarandeerd worden. Ik vond dat moeilijk te scoren. Je geeft keurmerk dat maar zo goed is als het onderwijs dat er aan gekoppeld wordt. Maar is dat materiaal dan vanuit dezelfde onderbouwing van de methode. Wat zijn we hier aan het beoordelen? Hoe zorgt de uitgeverij ervoor dat deze goed zijn?” (BC6) “Het leermiddel scoort op alle items van het kwaliteitskader extreem positief maar indicator professionele ruimte staat haaks op de rest van de indicatoren. Je kan één van de beste leesmethodes in het basisonderwijs niet afkeuren omdat er weinig professionele ruimte is. Het is net de sterke dat het volledig dekkend is en echt een zeer zeer volledige leesmethode is.” (BC8) “Deze indicator staat haaks op de kwaliteit van het leermiddel. Het criteria in de huidige vorm past NIET in een kwaliteitscriteria. Deze indicator zou niet van toepassing mogen zijn voor dit leermiddel.” (BC8)
(IT32) ... laat ruimte voor eigen didactische keuzes.	“Ik vind hier in het algemeen die twee hangen sterk samen (IT32 en IT33). Het is in theorie allemaal mogelijk maar je laat het over aan de leraar en heeft die leraar voldoende mogelijkheden?” (BC4) “Bij IT28 en IT29 had ik het gevoel dat ze evengoed samen aan bod zouden kunnen komen. Er is inderdaad wel een onderscheid, maar ik stelde vast dat mijn beoordeling en motivering telkens toch overlapt. Idem voor IT32 en IT33, omdat ook elders wel eens een IT aan bod komt waarin het vakinhoudelijke en het vakdidactische samen aan bod komen. Mijn advies, voor elk van beide IT-duo's: maak er telkens één IT van, maar behoud de bijbehorende vragen.” (D4) “Suggestie herformulering: ‘Het leermiddel stimuleert op een expliciete wijze de leerkracht om eigen didactische keuzes te implementeren’ (D5) “IT32 = IT33” (D9) “Bij twee groepen van items is er wat overlap - men kan ze verscherpen: die die peilen naar flexibiliteit (IT15) overlappen met professionele ruimte (IT32).” (D21)
(IT33) ... laat toe om aangevuld te worden met eigen materiaal van de leraar.	“We scoren anders door de andere interpretatie van de vraag want je kan toch altijd aanvullingen doen met eigen materiaal; de vraag is of het leermiddel het ook aanmoedigt en/of suggesties rond doet.” (BC3) “Toevoegen: uit verschillende bronnen (Word, Excel, PDF).” (D1) “Volgens mij heeft dit weinig te maken met het leermiddel maar vooral met de leerkracht. Ik kan me moeilijk voorstellen dat een

	leermiddel ervoor zorgt dat de leraar geen eigen materiaal meer kan toevoegen.” (D9)
--	--