

Lezen (begint al in de kleuterklas)

Hoe kan thematisch werken met betekenisvolle verhalen
het verhaalbegrip versterken van meertalige kleuters in
een Brusselse derde kleuterklas?

*How can thematic work with meaningful stories strengthen narrative comprehension
in multilingual preschoolers in a third-year kindergarten class in Brussels?*

Promotor:

Charlotte Viane

Mentor:

Kristel Verhest

Celien Rooseleer

BACHELORPROEF

aangeboden tot het verkrijgen van de graad

van Educatieve Bachelor in het Onderwijs: kleuteronderwijs

door Anouk Stroobants

Academiejaar 2024-2025

Copyright by VIVES campus Kortrijk

Zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van zowel de promotor(en) als de auteur(s) is overnemen, kopiëren, gebruiken of realiseren van deze uitgave of gedeelten ervan verboden.

Voor aanvragen tot, of informatie i.v.m. het overnemen en/of gebruik en/of realisatie van gedeelten uit deze publicatie, kunt u zich wenden tot VIVES, Doorniksesteenweg 145, 8500 Kortrijk. Telefoonnummer: 056/264148 of via e-mail: sandra.devylder@vives.be.

Voorafgaande schriftelijke toestemming van de promotor(en) is eveneens vereist voor het aanwenden van de in dit afstudeerwerk beschreven (originele) methoden en materiaal en voor de inzending van deze publicatie ter deelname aan wetenschappelijke prijzen of wedstrijden.

Woord vooraf

Met veel voldoening presenteer ik deze bachelorproef, die zonder de steun en inzet van een aantal bijzondere mensen niet tot stand was gekomen.

Allereerst wil ik mijn gezin bedanken. Het combineren van werk, gezin en studie is veeleisend, maar dankzij de hulp van mijn man en kinderen, kreeg ik de ruimte en steun die ik nodig had. Zonder hen was dit niet mogelijk geweest. Maar niet alleen mijn gezin was van onschatbare waarde: ook mijn collega's waren enorm belangrijk. Zonder hun steun was de opleiding veel zwaarder geweest. Het begrip dat ik van hen kreeg was enorm waardevol. Zij zorgden er ook voor dat mijn klas in goede handen was, zodat ik mijn stage kon uitvoeren. In het bijzonder ben ik dankbaar voor Kristel Verhest en Mounia Jbire, die samen met mij intensief werkten aan de onderzoeksaanpak. Ook Celien Rooseleer en Anneke Ramael stonden steeds klaar om mijn vragen over het inhoudelijke werk te beantwoorden.

Ook wil ik mijn dank uitspreken aan Guido Van Genechten voor de toestemming om zijn prentenboek *Ridder Rikki* te gebruiken. Zonder zijn goedkeuring had mijn onderzoek niet zo herkenbaar en waardevol kunnen zijn voor de kinderen.

Daarnaast wil ik ook de docenten van VIVES Kortrijk bedanken voor hun begeleiding gedurende het hele traject van de opleiding.

Tot slot wil ik graag vermelden dat ik, naast de feedback van verschillende personen die mijn werk hebben nagelezen, ook gebruik heb gemaakt van een AI-tool voor het nalezen van spelling en grammatica.

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	7
1 Inleiding.....	12
2 Algemene literatuurstudie	13
2.1 Wat is lezen?.....	13
2.1.1 Lezen in het kleuteronderwijs.....	13
2.1.2 Lezen in het lager onderwijs	14
2.1.3 Brug tussen kleuter en lager onderwijs	15
2.1.4 Besluit	16
2.2 De leesontwikkeling bij kinderen van 0 tot 12 jaar.....	16
2.2.1 De voorschoolse fase	16
2.2.2 De kleuterperiode en begin eerste leerjaar: beginnende geletterdheid	17
2.2.3 Lager onderwijs: gevorderde geletterdheid.....	18
2.2.4 Besluit	18
2.3 Wat is goed leesonderwijs?	18
2.3.1 Het belang van leesonderwijs	19
2.3.2 Waarom moet je leesonderwijs aanpakken.....	19
2.3.3 Het aanpakken van goed leesonderwijs.	20
2.3.4 Hoe kan je goed leesonderwijs aanpakken?	21
2.4 Algemene conclusie	25
3 Praktijkanalyse.....	27
3.1 Gebruikte methodieken	27
3.2 GBS Everheide	27
3.2.1 Situering	27
3.2.2 Visie en werking van de school	27
3.2.3 Schoolstructuur	30

3.3	<i>Aanpak van lezen op schoolniveau</i>	33
3.3.1	Leesscan	33
3.3.2	Bestaande afspraken lees- en taalbeleid	35
3.4	<i>Aanpak van lezen op klasniveau</i>	40
3.4.1	Bevraging meertaligheid en woordenschatontwikkeling binnen het leesonderwijs	40
3.4.2	Gesprek met de klasleerkrachten van 3kk	41
3.4.3	Reflectie en koppeling aan verdere stappen	42
3.5	<i>Vergelijkende bevraging KOALA in andere scholen</i>	43
3.5.1	Resultaten van de externe bevraging	43
3.6	<i>Samenvattende conclusie</i>	44
4	Onderzoeksvraag	45
5	Specifieke literatuurstudie	47
5.1	<i>Taalontwikkeling in de kleuterklas</i>	48
5.1.1	Spraak- en taalontwikkeling in fasen	48
5.1.2	Verschillende aspecten van taalontwikkeling	48
5.1.3	De kracht van betekenisvolle interactie	49
5.1.4	De klas als krachtige taalleeromgeving	49
5.1.5	Implicaties voor de praktijk	50
5.2	<i>Meertaligheid en taalverwerving</i>	50
5.2.1	Meertalig versus anderstalig: een belangrijk onderscheid	50
5.2.2	Wat is meertaligheid?	51
5.2.3	De rol van de thuistaal	51
5.2.4	Implicaties voor de klaspraktijk	52
5.3	<i>Verhaalbegrip en begrijpend luisteren</i>	53
5.3.1	Wat is verhaalbegrip?	53
5.3.2	Begrijpend luisteren als fundament	53
5.3.3	Factoren dat verhaalbegrip beïnvloeden	54
5.3.4	Meertalige kinderen en verhaalbegrip	54
5.4	<i>Ondersteunende strategieën voor verhaalbegrip</i>	55

5.4.1	Thematisch werken in het kleuteronderwijs	55
5.4.2	Visuele ondersteuning	56
5.4.3	Denkstimulerende vragen en interactie	57
5.5	<i>Synthese en brug naar de praktijk</i>	58
6	Beschrijving van de onderzoeksaanpak	59
6.1	<i>Beschrijving van de onderzoeksaanpak</i>	59
6.1.1	Onderzoeksvraag en deelvragen.....	59
6.1.2	Onderzoeksplan.....	60
6.2	<i>Meetinstrument</i>	60
6.3	<i>Ondersteunende tools – voor de leerkracht</i>	61
6.4	<i>Activerende tools – voor de kleuters</i>	61
6.5	<i>Ontwerpweek 1</i>	62
6.5.1	Maandag 5 mei	62
6.5.2	Woensdag 7 mei	63
6.5.3	Donderdag 8 mei.....	64
6.5.4	Vrijdag 9 mei	65
6.5.5	Analyse van de meetresultaten – week 1	66
6.6	<i>Ontwerpweek 2</i>	69
6.6.1	Maandag 19 mei	69
6.6.2	Dinsdag 20 mei.....	69
6.6.3	Woensdag 21 mei	69
6.6.4	Analyse van de eindmeting (nulmeting – tussentijdse – eindmeting)	70
7	Eindconclusie	74
8	Bronnen	76
9	Bijlage	LXXIX
	Bijlage I: Leesscan.....	LXXIX
	Bijlage II: Bevraging leerkrachten GBS Everheide	LXXXV

Bijlage III: Bevraging leerkrachten derde kleuterklas.....	XC
Bijlage IV: Themaspin	C
Bijlage V: Fiche 'Denkstimulerende vragen'	CI
Bijlage VI: Vragenpakket denkstimulerende vragen	CII
Bijlage VII: Fiche 'Verhalenpad'	CXV
Bijlage VIII: Fiche 'Gebaren in de klas'	CXVI
Bijlage IX: Meetinstrument verhaalbegrip	CXVII

1 Inleiding

Taal zorgt ervoor dat kinderen kunnen begrijpen, vertellen, delen en groeien. In GBS Everheide werk ik al vijf jaar als kleuterleerkracht bij de jongste kleuters. Daar zie ik elke dag hoe de diversiteit aan thuistalen, culturen, gezinssituaties en ervaringen samenkomt in één klas. Die diversiteit is een grote rijkdom, maar brengt ook uitdagingen met zich mee, zeker op het vlak van taalontwikkeling. Voor veel kinderen is Nederlands niet de taal die ze van thuis uit meekrijgen. In zo'n meertalige context is het niet vanzelfsprekend om meteen mee te zijn met alles wat gezegd en verteld wordt. Als team zoeken we voortdurend naar manieren waarop elk kind taal leert begrijpen en gebruiken, op zijn of haar eigen tempo, met aandacht voor wie ze zijn en wat ze nodig hebben.

Mijn interesse in meertaligheid en woordenschatontwikkeling groeide de voorbije jaren sterk, mede door mijn eigen ervaringen met het inzetten van gebaren in de klas. Ik merk hoe visuele ondersteuning jonge kleuters helpt om taal beter te begrijpen en actiever te communiceren. Vanuit die praktijkervaring vroeg ik me af waar binnen onze school de grootste noden liggen op het vlak van taalontwikkeling bij meertalige kinderen. Daarom organiseerde ik een eerste bevraging bij collega's. Uit de bevraging bleek dat veel leerkrachten inzetten op woordenschatondersteuning met visuele middelen. Tegelijkertijd gaven ze aan dat het aanbieden van woorden in betekenisvolle contexten en het aansluiten bij de thuistaal vaak als moeilijk wordt ervaren.

Omdat er meerdere keren werd verwezen naar verhaalbegrip als moeilijk punt, analyseerde ik de KOALA-resultaten van de voorbije twee schooljaren. Daarna stelde ik een ruimere bevraging op, gericht op verhaalbegrip in relatie tot begrijpend luisteren en taalbegrip in het algemeen. De resultaten bevestigden het beeld: meer dan de helft van de kleuters scoorde onder de norm voor het begrijpen van verhalen, en ook andere onderdelen, zoals vragen begrijpen en instructies volgen, bleken uitdagend. Volgens de respondenten zijn een beperkte woordenschat en een gebrek aan rijke taalervaringen belangrijke verklaringen. Als mogelijke oplossing werd vooral het inzetten op visuele ondersteuning en het bewust uittrekken van meer tijd voor verhaalbegrip aangehaald. Op basis van die bevindingen koos ik ervoor om me in deze bachelorproef te verdiepen in hoe we kleuters beter kunnen ondersteunen in het begrijpen van verhalen.

De centrale onderzoeksvraag van deze bachelorproef luidt dan ook:

Hoe kan thematisch werken met betekenisvolle verhalen het verhaalbegrip versterken van meertalige kleuters in een Brusselse derde kleuterklas?

Om deze vraag te beantwoorden, combineer ik inzichten uit literatuur over taalontwikkeling, begrijpend luisteren, meertaligheid en interactief voorlezen met praktijkgerichte observaties en concrete actie in de klas. Tijdens de ontwerpweek werkte ik in overleg met de leerkracht van de derde kleuterklas een thematisch aanbod uit waarbij het verhaal van *Ridder Rikki* van Guido Van Genechten (2006) centraal stond. Binnen dat thema werd een visueel opgebouwd verhalenpad gebruikt. Het verhaal werd stap voor stap herhaald, besproken en naverteld. Door middel van een meetinstrument om het verhaalbegrip te meten, observaties en feedback van de klasleerkracht werd nagegaan hoe de betrokkenheid en het verhaalbegrip van de kleuters evolueerden.

Met deze bachelorproef wil ik vooral onderzoeken hoe we binnen onze eigen schoolwerking, en meer bepaald in de derde kleuterklas, doelgericht kunnen inzetten op verhaalbegrip bij meertalige kleuters. Door te vertrekken vanuit bestaande noden wil ik een praktijkvoorbeeld uitwerken dat haalbaar is, afgestemd op onze leerlingen, en gebaseerd op inzichten uit zowel de praktijk als de literatuur.

2 Algemene literatuurstudie

2.1 Wat is lezen?

Volgens Van Dale betekent lezen “het opnemen en verwerken van geschreven of gedrukte woorden” (Van Dale, 2018). Lezen is meer dan het herkennen van woorden en het geven van betekenis aan een tekst: het is een cognitief proces waarbij de lezer zijn kennis gebruikt om de tekst te begrijpen. Hij moet de betekenis van de tekst kunnen verbinden met zijn eigen kennis en ervaringen (Hebbrecht & Vansteelandt, 2023).

Volgens Förrer en Van de Mortel (2014) is lezen een doelgerichte activiteit. Een lezer die weet waarom hij een tekst leest, kan de inhoud beter verwerken en interpreteren. De betekenis die iemand aan een tekst geeft, hangt samen met de wisselwerking tussen de tekst, het leesdoel en de voorkennis (Hebbrecht & Vansteelandt, 2023; Förrer & Van de Mortel, 2014). Lezen kan worden omschreven als een complex, actief en doelgericht proces dat sterk beïnvloed wordt door de voorkennis van de lezer, zijn taalkennis en het doel waarmee hij een tekst benadert.

In het onderwijs wordt lezen gezien als een receptieve vaardigheid: leerlingen nemen geschreven taal op en proberen die te begrijpen. In tegenstelling tot schrijven, dat productief is, vraagt lezen om specifieke kennis, vaardigheden en attitudes (Schiepers et al., 2024). Het gaat niet alleen om technische vaardigheden, zoals klanken aan letters koppelen, maar ook een actief denkproces om betekenis te construeren. Lezen is dus nooit een puur technisch proces, maar vraagt een combinatie van denken, taalontwikkeling en motivatie.

2.1.1 Lezen in het kleuteronderwijs

In het kleuteronderwijs is lezen nog geen technisch decoderen van woorden. De focus ligt op de ontwikkeling van geletterdheid. Kleuters bouwen spelenderwijs vaardigheden op die belangrijk zijn voor hun latere leesontwikkeling. Met aandacht voor geletterdheid, begrijpend luisteren, woordenschat en interactie leg je de basis voor succesvol lezen in het lager onderwijs (Schiepers et al., 2024).

2.1.1.1 *Ontwikkeling van geletterdheid*

Lezen begint in de kleuterklas met ontluikende en beginnende geletterdheid. Kinderen ontdekken dat letters en woorden een betekenis hebben. Ze ontwikkelen taalbewustzijn via rijmspelletjes, klankherkenning en het benoemen van prenten (Verkinderen, 2016).

De ontwikkeling van geletterdheid gaat hand in hand met de groei van de mondelinge taal. Kleuters ontdekken dat geschreven taal betekenis heeft, bijvoorbeeld via prentenboeken of pictogrammen (Schiepers et al., 2024).

Enkele belangrijke bouwstenen zijn:

- **Het alfabetisch principe:** het besef dat woorden zijn opgebouwd uit klanken die overeenkomen met letters (Schiepers et al., 2024).
- **Fonemisch bewustzijn:** het vermogen om klanken in woorden te herkennen, ermee te spelen en ze te manipuleren, bijvoorbeeld door te rijmen (Hebbrecht & Vansteelandt, 2023).
- **Imitatieschrijven:** kleuters bootsen spontaan woorden of letters na tijdens het spel. Dit is een belangrijke stap richting echt lezen en schrijven (Förrer & Van de Mortel, 2014).
- **Symbolisch bewustzijn:** het besef dat tekens, symbolen en letters verwijzen naar betekenisvolle taal (Schiepers et al., 2024).
- **Betekenisvol leren:** kleuters ervaren dat geschreven taal betekenisvol is, bijvoorbeeld via voorlezen, liedjes of rijmpjes (Gobyn et al., 2019).

2.1.1.2 *Begrijpend luisteren*

Begrijpend luisteren is cruciaal voor de ontwikkeling van geletterdheid en vormt de basis voor latere leesvaardigheid (OVSG, 2021). Kleuters geven actief betekenis aan gesproken taal: ze koppelen woorden aan hun voorkennis, volgen een verhaal en maken voorspellingen. Leerkrachten spelen hierin een belangrijke rol door hardop te denken, vragen te stellen en uitleg te geven (OVSG, 2021; Schiepers et al., 2024).

Volgens OVSG (2021) gaat begrijpend luisteren vooraf aan begrijpend lezen.

Luisterstrategieën zoals mentale voorstellingen maken, vragen stellen en verbanden leggen, vormen de basis voor latere leesstrategieën (OVSG, 2021).

2.1.1.3 *Woordenschatontwikkeling*

Een rijke woordenschat is essentieel voor begrijpend luisteren en begrijpend lezen (Schiepers et al., 2024). Kinderen die veel woorden kennen, begrijpen sneller wat ze horen en lezen. Nieuwe woorden leren ze door deze te koppelen aan betekenisvolle contexten, zoals gesprekken, verhalen of spelmomenten. Door woorden te verbinden aan ervaringen, thema's of situaties bouwen ze geleidelijk een netwerk van betekenissen op, ook wel het mentale lexicon genoemd (Dejonckheere, 2020; Schiepers et al., 2024).

2.1.1.4 *Belang van interactie*

De omgeving van een kind beïnvloedt sterk de taalontwikkeling. Een rijke leesomgeving met boeken, spelvormen en gesprekken stimuleert de groei van geletterdheid. Ook ouders en verzorgers dragen bij door interactief voor te lezen en taalrijke gesprekken te voeren (Schiepers et al., 2024). Als leerkracht bied je een rijke taal- en leeromgeving waarin kinderen voldoende spreekkansen krijgen. Visuele ondersteuning en gerichte feedback helpen hen daarbij.

2.1.2 *Lezen in het lager onderwijs*

In het lager onderwijs wordt verder gebouwd op de basis die in de kleuterklas is gelegd. Eerst ligt de nadruk op technisch lezen: kinderen leren vlot en correct woorden herkennen. Daarna verschuift de focus naar begrijpend lezen: het interpreteren van teksten en het leggen van verbanden (Verkinderen, 2016).

2.1.2.1 Technisch lezen

Technisch lezen verwijst naar het vermogen van kinderen om geschreven taal te decoderen. Dit omvat het aanleren van letter-klankkoppelingen, het ontwikkelen van leesvloeiendheid en het streven naar automatisering (Förner & Van de Mortel, 2014). Als dit vlot verloopt, kunnen kinderen hun aandacht richten op het begrijpen van de tekstinhoud (Hebbrecht & Vansteelandt, 2023).

Belangrijke factoren bij technisch lezen:

- **Letter-klankkoppeling:** het vermogen om letters om te zetten in klanken.
- **Leesvloeiendheid:** een tekst vlot, ritmisch en zonder haperingen kunnen lezen.
- **Automatisering:** door herhaald oefenen herkennen kinderen steeds meer woorden direct. Ze hoeven die woorden niet meer letter voor letter te lezen, wat het leesproces versnelt (Hebbrecht & Vansteelandt, 2023).

Een vlotte technische leesvaardigheid is dus essentieel om de overstap te maken naar begrijpend lezen. Pas wanneer het ontcijferen geautomatiseerd is, komt er ruimte vrij voor tekstbegrip.

2.1.2.2 Begrijpend lezen

Begrijpend lezen houdt in dat kinderen niet alleen woorden herkennen, maar ook begrijpen wat ze lezen. Ze interpreteren de inhoud, leggen verbanden en denken kritisch na over de tekst. Om dit te kunnen doen, maken ze gebruik van verschillende leesstrategieën (Gobyn et al., 2019; Schiepers et al., 2024).

Belangrijke strategieën die het tekstbegrip ondersteunen zijn:

- **Activeren van voorkennis:** kinderen koppelen nieuwe informatie aan wat ze al weten. Dit vergemakkelijkt het begrijpen van de inhoud (Gobyn et al., 2019).
- **Voorspellen:** op basis van de titel, illustraties of context leren kinderen verwachtingen vormen over de inhoud.
- **Samenvatten en vragen stellen:** deze strategieën helpen om de hoofdgedachte van een tekst te achterhalen, belangrijke informatie te selecteren en actief na te denken over de gelezen tekst (Schiepers et al., 2024).

Begrijpend lezen vereist dus meer dan alleen woordkennis. Het vraagt ook om inzicht in tekststructuren en het bewust toepassen van strategieën die het leesbegrip ondersteunen.

2.1.3 Brug tussen kleuter en lager onderwijs

De overgang van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen is een belangrijke schakel in de leesontwikkeling van kinderen. In de eerste graad van het lager onderwijs is het technisch lezen vaak nog volop in ontwikkeling. Het is belangrijk dat begrijpend luisteren ook in de eerste leerjaren van het basisonderwijs een centrale plaats krijgt (OVSG, 2021). Zo leren kinderen al actief nadenken over teksten, nog voor ze vlot kunnen lezen.

Thematisch en betekenisvol onderwijs speelt een belangrijke rol. Werken met rijke, verhalende teksten stimuleert niet alleen de leesmotivatie, maar bevordert ook de ontwikkeling van woordenschat, tekstbegrip en denkvaardigheden. De focus op verhaalbegrip vormt hierbij een belangrijke brug tussen luisteren en lezen.

Een belangrijke succesfactor is de leesmotivatie. Volgens het handboek *Boordevol Taal: Didactiek Nederlands voor het kleuteronderwijs* is het van belang dat kinderen zin krijgen om te lezen, durven lezen en het lezen als betekenisvol ervaren. Als leerkracht stimuleer je leesmotivatie door materiaal aan te bieden dat aansluit bij de leefwereld van de leerlingen. Geef hun ruimte voor eigen boekkeuze en lees ook zelf regelmatig voor. Ook in het lager onderwijs mag voorlezen niet worden vergeten (Schiepers et al., 2024).

2.1.4 Besluit

Lezen is meer dan het herkennen van letters en woorden. Het is een actief en doelgericht proces waarbij kinderen betekenis geven aan wat ze lezen, nadenken over de inhoud en verbanden leren leggen. Zowel in het kleuter- als in het lager onderwijs ligt de nadruk op het versterken van geletterdheid, het oefenen in begrijpend luisteren, het uitbreiden van de woordenschat en het stimuleren van leesplezier.

De rol van de leerkracht is hierbij cruciaal: door taalrijke interactie en doelgerichte ondersteuning kunnen kinderen uitgroeien tot vaardige en gemotiveerde lezers (Gobyn et al., 2019; Schiepers et al., 2024; OVSG, 2021).

2.2 De leesontwikkeling bij kinderen van 0 tot 12 jaar.

Om goed leesonderwijs te kunnen geven, is inzicht in de ontwikkeling van leesvaardigheid essentieel. Die ontwikkeling van lezen verloopt geleidelijk, in fasen die nauw samenhangen met de cognitieve, taal- en motorische ontwikkeling van kinderen. Het is geen rechtlijnig proces, maar een interactief traject waarin taalervaring, motivatie, omgeving en begeleiding een belangrijke rol spelen (Schiepers et al., 2024; Verkinderen, 2016).

De leesontwikkeling wordt onderverdeeld in drie grote fasen: de voorschoolse fase, de fase van beginnende geletterdheid en de fase van gevorderde geletterdheid.

2.2.1 De voorschoolse fase

In de voorschoolse fase maken kinderen op een speelse manier kennis met geschreven taal, zowel thuis als in de kinderopvang. Ze zien volwassenen lezen en schrijven, bijvoorbeeld bij het maken van boodschappenlijstjes, het schrijven van kaartjes of het toevoegen van tekst aan een tekening. Zelfs de jongste kinderen komen in aanraking met boekjes, zoals voelboekjes of eenvoudige kartonnen boeken met woorden en afbeeldingen (Verkinderen, 2016).

Eerst nemen volwassenen het initiatief door samen prenten in boeken te benoemen. Zo ontdekken kinderen dat boeken informatie bevatten. Naarmate kinderen ouder worden, groeit hun interesse. Ze reiken spontaan naar boekjes, bladeren erin, stellen vragen of zetten hun eerste krabbels op

papier (Verkinderen, 2016; Schiepers et al., 2024). In deze fase ontwikkelt zich ook het symboolbewustzijn: het besef dat tekens en symbolen betekenis dragen (Schiepers et al., 2024).

Kenmerken van deze fase:

- Boeken worden ervaren als spelmateriaal.
- Er ontstaat interesse in afbeeldingen en verhalen.
- Het benoemen van prenten vormt een eerste stap richting geletterdheid.
- Interactie met volwassenen stimuleert woordenschat en taalbewustzijn.
- De passieve woordenschat breidt zich geleidelijk uit.

Deze vroege ervaringen met taal en boeken vormen een essentiële basis voor de latere taalontwikkeling en leesmotivatie. Wanneer kinderen taal mogen verkennen in een warme, sociale context, ervaren zij taal als iets waardevols en betekenisvols. Dit zijn cruciale voorwaarden voor het ontwikkelen van leesbereidheid (Schiepers et al., 2024).

2.2.2 De kleuterperiode en begin eerste leerjaar: beginnende geletterdheid

In de kleuterklas komen kleuters in aanraking met verschillende vormen van (geschreven) taal, zoals prentenboeken, heen-en-weerschriftjes, pictogrammen en klassymbolen. De kleuters interpreteren afbeeldingen, lezen symbolen en proberen mee te lezen in prentenboeken. Tijdens het spel bootsen ze lees- en schrijfsituaties na, bijvoorbeeld door aan klasgenoten voor te lezen of boodschappen te schrijven (Verkinderen, 2016).

Volgens het handboek *Boordevol Taal: Didactiek Nederlands voor het kleuteronderwijs* ontstaat geletterde ontwikkeling in betekenisvolle contexten, bijvoorbeeld door doktersvoorschriften te schrijven om in de apotheek medicijnen te halen, of door een brief te schrijven naar Sinterklaas. Betekenisvolle contexten stimuleren de natuurlijke nieuwsgierigheid van kinderen naar letters, klanken en teksten. Als leerkracht begeleid je dit proces via taalkrachtige interactie (Schiepers et al., 2024).

In de tweede kleuterklas herkennen kleuters meestal hun naam en proberen ze die ook te schrijven. Hun taalbewustzijn groeit en wordt steeds zichtbaarder: rond vier jaar beginnen ze te rijmen en tegen vijf jaar spelen ze met beginrijm. Ze herkennen letters en tonen interesse om zelf te leren schrijven en lezen.

Ook begrijpend luisteren speelt in deze fase een sleutelrol. Door verhalen te beluisteren en te bespreken, leren kinderen de structuur, betekenis en opbouw van teksten herkennen. Dit vormt de brug naar het latere begrijpend lezen (OVSG, 2021).

Kenmerken van deze fase:

- Ontdekken van het alfabetisch principe: klanken komen overeen met letters.
- Ontwikkeling van fonemisch bewustzijn: klanken herkennen en ermee spelen.
- Imitatieschrijven: eerste letterkrabbels en tekens nabootsen.
- Het voorlezen en vertellen van verhalen stimuleert woordenschat en taalbegrip.
- Bewustwording van zowel de vorm als de inhoud van taal.

Wanneer kinderen de elementaire leeshandelingen onder de knie hebben, zoals letterklankkoppeling en het samenvoegen van klanken, maken ze de overstap naar de volgende fase. Dit gebeurt meestal halverwege het eerste leerjaar (Verkinderen, 2016).

2.2.3 Lager onderwijs: gevorderde geletterdheid

Na het verwerven van de basisvaardigheden in lezen en schrijven verfijnen en automatiseren kinderen deze kennis in het lager onderwijs (Verkinderen, 2016). In deze fase ontwikkelen ze verschillende leesstrategieën en groeit hun leesbegrip. Het wordt een doelgerichte, betekenisvolle activiteit die verder gaat dan het herkennen van woorden (Hebbrecht & Vansteelandt, 2023). Leerlingen leren diverse tekstsoorten hanteren en ontwikkelen inzicht in tekststructuren en taalfuncties. Tegelijkertijd groeit het belang van leesmotivatie: kinderen die graag lezen, verwerven sneller woordenschat en verdiepen hun tekstbegrip (Schiepers et al., 2024).

Kenmerken van deze fase:

- Het technisch lezen wordt geautomatiseerd en vloeiend.
- Het begrijpend lezen wordt een doelgericht en strategisch proces.
- Studerend lezen krijgt vorm: leerlingen leren informatie opzoeken, structureren en verwerken.
- Leesmotivatie en leesplezier spelen een steeds grotere rol.

Leerkrachten spelen in deze fase een cruciale rol. Ze ondersteunen leerlingen bij het verfijnen van hun leesvaardigheid door taalrijke instructie te geven en het gebruik van leesstrategieën expliciet te modelleren. Ze doen dit met gerichte feedback, differentiatie en een gevarieerd boekenaanbod, aangepast aan het niveau en de interesses van de leerlingen (Schiepers et al., 2024).

2.2.4 Besluit

De ontwikkeling van leesvaardigheid is een geleidelijk en dynamisch proces dat begint in de voorschoolse fase en zich verder ontwikkelt in het lager onderwijs. Kinderen bouwen hun leesvaardigheid stap voor stap op, in nauwe samenhang met hun cognitieve, taal- en motorische ontwikkeling. In elke fase spelen motivatie, rijke taalervaringen en gerichte begeleiding een sleutelrol. Leerkrachten hebben hierin een belangrijke taak. Met een doordachte aanpak kunnen zij elk kind ondersteunen bij het versterken van zijn of haar leesbegrip en zelfvertrouwen als lezer (Schiepers et al., 2024; Verkinderen, 2016; Hebbrecht & Vansteelandt, 2023).

2.3 Wat is goed leesonderwijs?

Goed leesonderwijs houdt rekening met het niveau van de leerling, werkt doelgericht en stimuleert het gebruik van leesstrategieën. Het sluit aan bij andere taalvaardigheden, bevordert leesplezier en biedt ruimte voor differentiatie waar nodig (Hebbrecht & Vansteelandt, 2023; Verkinderen, 2016; Förrer & Van de Mortel, 2014).

Lezen speelt een centrale rol in de ontwikkeling van kinderen. Het stelt hen in staat om kennis op te doen, gedachten te verwoorden, kritisch na te denken en actief deel te nemen aan de samenleving. Lezen is dan ook niet alleen een doel op zich, maar ook een krachtig middel om te leren binnen andere vakken. Daarom beïnvloedt de kwaliteit van het leesonderwijs niet alleen het schoolsucces, maar ook de maatschappelijke en professionele kansen van kinderen (Schiepers et al., 2024; OVSG, 2021).

In dit onderdeel wordt het belang van goed leesonderwijs toegelicht. Verschillende beleidskaders, zoals die van OVSG (2021) en de Vlaamse Onderwijsraad (Gobyn et al., 2019), bieden daarbij waardevolle richtlijnen en praktijkgerichte aanbevelingen. Daarnaast komen de zeven didactische principes uit *Boordevol Taal* aan bod, die gericht zijn op het versterken van taalcompetentie (Schiepers et al., 2024). Deze inzichten vullen elkaar aan en maken duidelijk dat krachtig leesonderwijs steunt op enkele fundamentele pijlers: doelgericht werken, expliciete instructie, betekenisvolle (taal)contexten en een motiverende leescultuur in de klaspraktijk.

2.3.1 Het belang van leesonderwijs

Lezen is een sleutelvaardigheid. Zonder sterke leesvaardigheid is leren in andere vakken vrijwel onmogelijk. Lezen ondersteunt de ontwikkeling van woordenschat, taalbegrip, denkstrategieën, kritische reflectie en motivatie om te leren. Volgens Verkinderen (2016) vormt geletterdheid de kern van het onderwijs. Wie niet kan lezen, blijft letterlijk buitenspel.

Lezen bevordert niet alleen de cognitieve ontwikkeling, maar ook de sociaal-emotionele en culturele competenties (Gobyn et al., 2019; Schiepers et al., 2024). Het is dus cruciaal dat scholen inzetten op breed, rijk en doelgericht leesonderwijs.

2.3.2 Waarom moet je leesonderwijs aanpakken

Uit de laatste PIRLS- en PISA-onderzoeken blijkt dat de leesprestaties van Vlaamse leerlingen dalen. In het PIRLS 2021-onderzoek scoorden leerlingen uit het vierde leerjaar gemiddeld 511 punten, wat neerkomt op een achterstand van ongeveer 10 maanden ten opzichte van het onderzoek in 2006. Slechts 3% van de leerlingen behaalt een gevorderd leesniveau, terwijl 6% het laagste niveau niet haalt (Iedereen Leest, 2023a).

Het PISA-onderzoek uit 2022 bevestigt de dalende trend bij 15-jarigen. Bijna 24% van de Vlaamse leerlingen haalt het basisniveau voor leesvaardigheid niet. Deze daling is zichtbaar in alle onderwijsvormen. Ze gaat gepaard met een afname van het leesplezier. Veel leerlingen lezen voornamelijk om informatie te verkrijgen, en meer dan de helft van de leerlingen beschouwt lezen als tijdverspilling. Hierdoor scoort Vlaanderen het laagst voor leesplezier van alle deelnemende landen (Vlaamse Overheid, 2023).

De dalende leesvaardigheid in Vlaanderen is zorgwekkend. Met goed leesonderwijs kunnen de resultaten worden verbeterd. Goed kunnen lezen heeft niet alleen invloed op het schoolsucces van

leerlingen, maar ook op hun maatschappelijke en professionele toekomst. Investeren in effectief leesonderwijs is daarom een prioriteit (Iedereen Leest, 2023a; Vlaamse Overheid, 2023).

2.3.3 Het aanpakken van goed leesonderwijs.

Goed kunnen lezen ontstaat niet zomaar. Het is het resultaat van een geïntegreerde aanpak van het leesonderwijs. De focus ligt niet uitsluitend op technisch lezen. Ook begrijpend lezen en leesmotivatie zijn belangrijk (Schiepers et al., 2024; OVSG, 2021). Goed leesonderwijs vraagt om een leesbeleid en een rijke leesomgeving, die ondersteund worden door een effectieve didactische aanpak die rekening houdt met de verschillende aspecten van het leesproces (Schiepers et al., 2024; OVSG, 2021).

2.3.3.1 *Leesbeleid*

Een sterk leesbeleid moet op schoolniveau duidelijke richtlijnen bieden en verder reiken dan enkel het technisch lezen. Het moet niet alleen de leesvaardigheden ontwikkelen, maar ook de leesmotivatie stimuleren en het begrijpend lezen bevorderen. OVSG (2021) benadrukt de nood aan een verticale leerlijn, gaande van het begrijpend luisteren in de kleuterklas tot het begrijpend lezen en het studerend lezen in de lagere school.

Een goed leesbeleid houdt ook rekening met de diversiteit in de klas, zoals meertaligheid, dyslexie, leerproblemen en een beperkte thuistaal. Door differentiatie en een variatie in materialen krijgen leerlingen de kans zich op hun niveau te ontwikkelen (Schiepers et al., 2024). Een leesbeleid moet inclusief en bruikbaar zijn voor elke leerling (Schiepers et al., 2024; OVSG, 2021).

Daarnaast moet er aan leesmotivatie gewerkt worden, en is het belangrijk dat het leesbeleid ook buiten de schoolmuren vorm krijgt. Ouders spelen een belangrijke rol in het leesonderwijs, net als externe partners zoals de bibliotheek. Zo ontstaat een breder netwerk en kunnen leerlingen beter ondersteund worden in hun leesontwikkeling. Projecten binnen het leesbeleid, zoals voorleesweken of een (tweedehands) boekenmarkt, kunnen de leesmotivatie verhogen, vooral wanneer ouders hierbij betrokken worden (Schiepers et al., 2024; OVSG, 2021).

2.3.3.2 *Rijke leesomgeving*

Een belangrijke pijler van sterk leesonderwijs is het creëren van een rijke leesomgeving. Elke klas zou een boekenhoek moeten hebben, met niet alleen (voor)leesboeken, maar ook informatieve boeken en andere tekstsoorten. Door een gevarieerd aanbod krijgen kinderen de kans om verschillende soorten teksten te ontdekken en ermee aan de slag te gaan (Schiepers et al., 2024).

Het leesmateriaal moet aansluiten bij de leefwereld, het leesniveau en de interesses van de kinderen. Wanneer zij teksten aangeboden krijgen die herkenbaar zijn en aansluiten bij hun mogelijkheden, vergroot dit hun leesplezier en stimuleert het hun verdere leesontwikkeling (Schiepers et al., 2024).

2.3.3.3 *Didactiek*

Een doordachte didactische aanpak is onmisbaar om leerlingen te ondersteunen in hun leesontwikkeling. Daarbij gaat de aandacht niet alleen uit naar technisch lezen, maar ook naar het

bevorderen van begrijpend lezen en het aanleren van leesstrategieën, zoals samenvatten, vragen stellen en verbanden leggen (Schiepers et al., 2024; OVSG, 2021). Door hiermee te oefenen, leren kinderen teksten beter begrijpen en ontwikkelen ze inzicht in hun eigen denkproces. Differentiatie, werken in leesgroepjes en gerichte ondersteuning bieden elk kind de kans om op zijn of haar eigen niveau te groeien in het leesproces (Schiepers et al., 2024; OVSG, 2021).

Interactieve didactiek speelt hierin een centrale rol. Taal wordt verworven via dialoog, ondersteund door feedback en begeleiding. Goed leesonderwijs is dus geen inrichtingsverkeer, maar een gedeeld proces van betekenisconstructie (Schiepers et al., 2024; OVSG, 2021).

2.3.4 Hoe kan je goed leesonderwijs aanpakken?

Goed leesonderwijs is meer dan het aanleren van technische leesvaardigheden. Het draait om het creëren van betekenisvolle leessituaties waarin leerlingen actief, betrokken en met begrip lezen. Verschillende kaders, zoals die van Gobyn et al. (2019) van de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR), het handboek *Boordevol Taal* van Schiepers et al. (2024) en de OVSG-routekaart (OVSG, 2021), bieden houvast om leesonderwijs effectief vorm te geven. Hoewel ze elk hun eigen accenten leggen, benadrukken ze allemaal het strategiegebruik, de motivatie, rijke contexten en doelgericht werken. Deze kaders zijn onderling versterkend en helpen leerkrachten om een krachtig en geïntegreerd leesbeleid op te bouwen.

Deze visie krijgt in de praktijk vorm via concrete hulpmiddelen en richtlijnen die scholen en leerkrachten ondersteunen bij het uitwerken van goed leesonderwijs. In het volgende deel worden drie krachtige benaderingen toegelicht: de vijf sleutels van de Vlaamse Onderwijsraad (Gobyn et al., 2019), de zeven didactische principes uit *Boordevol Taal* (Schiepers et al., 2024) en de OVSG-routekaart (OVSG, 2021) rond begrijpend luisteren. Elk van deze kaders vertaalt de visie op goed leesonderwijs naar concrete praktijkvoorbeelden en biedt aanknopingspunten om doelgericht, motiverend en strategisch te werken met teksten in de klas (Gobyn et al., 2019; Schiepers et al., 2024; OVSG, 2021).

2.3.4.1 De vijf sleutels van de VLOR

De Vlaamse Onderwijsraad (Gobyn et al., 2019) stelt dat sterk leesonderwijs gebaseerd is op vijf sleutels: functionaliteit, interactie, strategie-instructie, leesmotivatie en transfer. Deze sleutels zijn bedoeld als samenhangend geheel. Zo versterkt werken met betekenisvolle teksten de leesmotivatie en helpt strategie-instructie leerlingen actief na te denken over de tekst. Transfer betekent dat leerlingen hun leesvaardigheden leren toepassen buiten het leesonderwijs, bijvoorbeeld in andere vakken of dagelijkse situaties (Gobyn et al., 2019).

2.3.4.1.1 De vijf sleutels kort uitgelegd

De vijf sleutels hieronder zijn gebaseerd op de visie van de Vlaamse Onderwijsraad (Gobyn et al., 2019):

1. Functionaliteit: Lezen krijgt pas betekenis wanneer leerlingen begrijpen waarom ze een tekst lezen. Functionele leestaken zijn gericht op concrete doelen: iets leren, een probleem oplossen, informatie verwerven of iets creëren. Het leesdoel moet duidelijk zijn en aansluiten bij wat de leerling wil leren of doen. Wanneer een tekst gekoppeld is aan een betekenisvolle opdracht die

aansluit bij de interesses van de leerling, vergroot dit de betrokkenheid en motivatie. Lezen wordt dan niet enkel een technische vaardigheid, maar een middel om kennis op te doen en actief deel te nemen aan de wereld.

2. **Interactie:** Lezen gebeurt in dialoog. Gesprekken met klasgenoten of de leerkracht helpen leerlingen om dieper na te denken over teksten. Interactie kan plaatsvinden tussen leerkracht en leerling, of tussen leerlingen onderling. Door vragen te stellen, voorkennis te activeren en samen te reflecteren, versterken leerlingen hun tekstbegrip. De leerkracht ondersteunt dit proces met taalrijke feedback, betekenisvolle gesprekken en verbindingen met de leefwereld van de leerlingen. Kritisch denken en het verwoorden van ideeën bevorderen inzicht en stimuleren wederzijds leren.

3. **Strategie – instructie:** Om een tekst goed te begrijpen, hebben leerlingen effectieve leesstrategieën nodig, zoals voorspellen, verbanden leggen, visualiseren of belangrijke informatie samenvatten. Door deze strategieën expliciet aan te leren en herhaald te oefenen, leren kinderen bewuster lezen en krijgen ze meer grip op hun leesproces. Ze begrijpen beter wat ze lezen, onthouden het langer en kunnen hun kennis doelgericht inzetten. Dit vergroot hun zelfstandigheid en hun zelfvertrouwen als lezer.

4. **Leesmotivatie:** Leerlingen die plezier beleven aan lezen, lezen vaker, langer en beter. Leesplezier versterkt het tekstbegrip en verhoogt de betrokkenheid. Dat plezier ontstaat wanneer leerlingen mogen kiezen wat ze lezen, wanneer teksten aansluiten bij hun interesses en wanneer ze succeservaringen opdoen. Keuzevrijheid, uitdagende maar haalbare leesdoelen en positieve leeservaringen stimuleren de motivatie. Ook een rijk en gevarieerd boekenaanbod, samen lezen en voorleesmomenten spelen hierbij een belangrijke rol. Wanneer lezen als waardevol en leuk wordt ervaren, blijven kinderen gemotiveerd om te blijven lezen.

5. **Transfer:** Lezen is een vaardigheid die leerlingen in verschillende leergebieden en situaties nodig hebben. Het is belangrijk dat ze leren hun leesvaardigheden ook buiten de les Nederlands toe te passen. Door hen bewust te maken van het nut van lezen in diverse contexten, groeit hun leescompetentie en hun zelfstandigheid. Zo ervaren leerlingen lezen als een middel om de wereld beter te begrijpen.

2.3.4.2 *De zeven didactische principes uit Boordevol Taal.*

Het handboek *Boordevol Taal* (Schiepers et al., 2024) beschrijft zeven krachtige didactische principes voor taalstimulering die toepasbaar zijn in alle onderwijsniveaus. De kracht van deze principes zit in hun samenhang. Ze ondersteunen leerkrachten bij het ontwerpen van doelgericht taalonderwijs dat kinderen uitdaagt, betreft en ondersteunt. Ze leggen ook sterk de nadruk op het leren in betekenisvolle situaties, waarin taal een middel is om te denken, te leren en te communiceren. De principes helpen bij het creëren van krachtige leeromgevingen, waarin elk kind kan groeien in taal en geletterdheid (Schiepers et al., 2024).

2.3.4.2.1 *De zeven didactische principes kort uitgelegd*

De **zeven didactische principes** hieronder zijn gebaseerd op *Boordevol taal: didactiek Nederlands voor het kleuteronderwijs* (Schiepers et al., 2024).

1. **Een positieve talige grondhouding:** Taal leren begint bij durven proberen, ontdekken en fouten maken. Elke taaluiting van een kind is een waardevolle stap in het leerproces. Fouten worden niet

afgestraft, maar gezien als kansen om bij te leren. Een leerkracht met een positieve talige grondhouding stimuleert kinderen om zich vrij en met vertrouwen uit te drukken. Die houding vormt de basis voor verdere taalontwikkeling.

2. Contextrijk onderwijs: Taal leren gebeurt het best in rijke en betekenisvolle contexten die aansluiten bij de leefwereld van het kind. Wanneer taal geïntegreerd wordt in herkenbare situaties, begrijpen kinderen beter waarom taal nodig is en hoe ze die kunnen gebruiken. Zo wordt taal functioneel, herkenbaar en motiverend. Een contextrijke aanpak maakt taal levendig, doelgericht en relevant.

3. Functioneel leren: Taal is geen doel op zich, maar een middel om iets te doen of te bereiken. Kinderen leren taal het best wanneer ze die gebruiken om een boodschap over te brengen, informatie op te zoeken, iets uit te leggen of iets te creëren. De taalactiviteit heeft een duidelijk en herkenbaar doel, wat de betrokkenheid vergroot en het leren versterkt. Zo ervaren kinderen taal als iets bruikbaar en zinvol in hun dagelijks handelen

4. Interactie staat centraal: Taal leren gebeurt in interactie. Kinderen ontwikkelen hun taalvaardigheid het sterkst wanneer ze de kans krijgen om met elkaar en met de leerkracht in gesprek te gaan. De leerkracht speelt hierin een actieve rol door bewust kansen tot dialoog te creëren: momenten waarop kinderen kunnen praten, luisteren, reageren en voortbouwen op elkaars woorden. In een veilige en stimulerende leeromgeving wordt taal zo een levend middel om te denken, te delen en samen te leren. Interactie maakt taal betekenisvol, sociaal en krachtig.

5. Ondersteuning via scaffolding: Kinderen leren het best wanneer ze stapsgewijs ondersteund worden in hun taalontwikkeling. Leerkrachten bieden die ondersteuning via scaffolding: tijdelijke, doelgerichte hulp die kinderen helpt om net dat stapje verder te zetten. Dit kan door iets voor te doen (modeling), hardop te denken, gerichte feedback te geven of visuele hulpmiddelen aan te reiken. Door goed af te stemmen op wat een kind nodig heeft, daagt de leerkracht uit en begeleidt hij of zij het leerproces. Zo groeien kinderen geleidelijk naar meer zelfstandigheid en taalvaardigheid.

6. Explicitering van taal: Kinderen verwerven meer inzicht in taal wanneer taalstructuren en strategieën expliciet worden gemaakt. Leerkrachten kunnen dit doen door hardop na te denken tijdens het spreken, lezen of schrijven, of door samen met de leerlingen taal te analyseren. Zo ontdekken kinderen hoe taal werkt en leren ze bewuster communiceren. Explicitering helpt hen om taal doeltreffender in te zetten en versterkt hun inzicht in de opbouw en functie van taal.

7. Reflectie op taalgebruik: Kinderen leren meer wanneer ze bewust kunnen terugkijken op hun taalgebruik en leerproces. Door hen te laten nadenken over wat ze geleerd hebben, hoe ze dat hebben aangepakt en hoe ze taal hebben ingezet, ontwikkelen ze een groter taalbewustzijn. Deze reflectie helpt om hun eigen leerproces beter te begrijpen en om zichzelf gericht te verbeteren. Zo groeit ook hun metacognitieve vaardigheid als taalgebruikers, waardoor ze sterker worden in het plannen, uitvoeren en bijsturen van hun taalhandelingen.

2.3.4.3 *OVSG: de twaalf stappen van begrijpend luisteren.*

De OVSG-routekaart (OVSG, 2021) omvat twaalf didactische stappen die leerkrachten ondersteunen bij het systematisch opbouwen en versterken van begrijpend luisteren in de kleuterklas, zodat er een natuurlijke overgang ontstaat naar begrijpend lezen in het lager onderwijs. De nadruk ligt op het

voorbereiden van een krachtige leeromgeving, het activeren van voorkennis, het formuleren van luisterdoelen en het bewust inzetten van taal en interactie.

Deze stappen zijn onderverdeeld in vier fasen die samen een krachtige didactische leerlijn vormen. De routekaart is gebaseerd op het Gradual Release of Responsibility-model (GRIMM), dat kleuters stap voor stap meer verantwoordelijkheid geeft over hun eigen leerproces. Elke fase bouwt voort op de vorige en sluit aan bij de ontwikkeling van jonge kinderen. De routekaart toont hoe kleuters via interactie, rijke taalcontexten en gerichte ondersteuning evolueren naar zelfstandig taalbegrip (OVSG, 2021).

2.3.4.3.1 De vier fasen kort uitgelegd

De beschrijving van deze **vier fasen** is gebaseerd op de OVSG-routekaart begrijpend luisteren (OVSG, 2021):

Fase 1: De leerkracht bereidt de leeromgeving en het aanbod voor.

Een krachtige taalomgeving vormt het fundament voor taalontwikkeling. De leerkracht biedt een rijk taalaanbod en creëert kansen voor interactie, taalsteun en gerichte feedback. Zo krijgen kleuters de ruimte om taal spelenderwijs te ontdekken en te gebruiken. Het is belangrijk dat deze taalervaringen plaatsvinden in betekenisvolle contexten die aansluiten bij hun leefwereld. Een taalkrachtige leeromgeving activeert kinderen om taal te verkennen, stimuleert hun taalproductie en ondersteunt hun beginnende taalbegrip.

Fase 2: De leerkracht bereidt de luisteractiviteit voor met de kleuters.

Vertrekkend vanuit de leefwereld en voorkennis van kleuters bouwt de leerkracht geleidelijk kennis op. Activiteiten die nieuwsgierigheid wekken en aansluiten bij hun beleving verhogen de betrokkenheid en maken kleuters ontvankelijk voor nieuwe taalervaringen.

Voor de luisteractiviteit kiest de leerkracht een geschikte tekst, fictie of non-fictie, die past bij het doel en het taalniveau. Daarbij wordt aandacht besteed aan de structuur, opbouw en complexiteit van de tekst.

Een duidelijk luisterdoel wordt vooraf geformuleerd: wat moeten de kleuters leren of proberen te begrijpen? Dit doel wordt visueel gemaakt, zodat het voor jonge kinderen concreet en herkenbaar is.

Tot slot wordt het inhoudelijke luik zorgvuldig voorbereid. De leerkracht activeert voorkennis, bespreekt illustraties en introduceert moeilijke woorden. Hulpmiddelen zoals mindmaps of klassikale gesprekken kunnen ingezet worden om het thema tot leven te brengen en de luisteractiviteit betekenisvol te maken.

Fase 3: De leerkracht en de kleuters gaan (inter)actief aan de slag met teksten

Tijdens het luisteren stimuleert de leerkracht actief denken en onderlinge interactie tussen de kleuters. Door doordachte vragen te stellen, worden kleuters aangezet tot reflecteren, voorspellen, interpreteren en verwoorden wat ze begrijpen. Deze interactie vindt plaats in dialoog met de leerkracht en tussen de kleuters onderling.

Er wordt gebruikgemaakt van verschillende vormen van voorlezen, zoals herhaald voorlezen, hardop denken en interactief voorlezen. Deze aanpak verhoogt de betrokkenheid en verdiept het tekstbegrip.

De leerkracht modelt leesstrategieën door hardop te tonen hoe je vragen stelt, structuur herkent of voorspellingen maakt. Door dit strategiegebruik zichtbaar te maken tijdens en na het lezen, leren kleuters hoe ze zelf betekenis kunnen geven aan teksten.

Na het luisteren wordt het verhaal actief verwerkt. Kleuters krijgen de kans om te reageren, navertellen, uitbeelden, tekenen of het verhaal te integreren in hoekenwerk of klasgesprekken. Zo verdiepen ze hun begrip en maken ze de inhoud eigen.

Fase 4: De leerkracht volgt op en stuurt bij.

Niet elke kleuter leert op dezelfde manier of in hetzelfde tempo. Door goed te observeren en te luisteren, kan de leerkracht inspelen op de specifieke noden van elk kind. Instructie en verwerking worden afgestemd op het niveau, de interesses en de leerstijl van de kleuters. Waar nodig wordt gedifferentieerd om elk kind optimaal te ondersteunen.

Daarnaast is er ruimte voor gezamenlijke reflectie: wat hebben de kleuters geleerd, en hoe zijn ze tot dat inzicht gekomen? Deze terugblik versterkt hun bewustzijn over het eigen leerproces en stimuleert metacognitieve groei.

De leerkracht gebruikt observaties en evaluaties als basis om het traject bij te sturen, volgende stappen te bepalen en gerichte feedback te geven. Zo blijft het leerproces dynamisch en afgestemd op de ontwikkeling van elk kind.

2.3.4.4 *Kracht door integratie*

Hoewel elk kader zijn eigen focus heeft, vullen ze elkaar aan en versterken ze samen de onderwijspraktijk. De sleutels van de VLOR (Gobyn et al., 2019) geven richting, de zeven didactische principes uit *Boordevol taal* (Schiepers et al., 2024) bieden onderbouwing, en de OVSG-routekaart (OVSG, 2021) vertaalt deze inzichten naar de klaspraktijk. Wanneer leerkrachten deze kaders combineren, ontstaat een krachtige leeromgeving waarin leerlingen niet alleen leren lezen, maar er ook plezier aan beleven en taal inzetten om de wereld om hen heen beter te begrijpen.

2.3.4.5 *Besluit verschillende kaders*

De verschillende kaders tonen aan dat krachtig leesonderwijs betekenisvol, strategisch en contextrijk moet zijn. Het steunt op sterke instructie, rijke taalinput en een motiverend leerklimaat. Door dit samen te combineren ontstaat een geïntegreerde aanpak waarin kinderen actief, betrokken en succesvol leren lezen (Gobyn et al., 2019; Schiepers et al., 2024; OVSG, 2021).

2.4 *Algemene conclusie*

Goed leesonderwijs ontstaat niet vanzelf. Het vraagt doordachte keuzes op school- en klasniveau. Binnen een context waarin de leesvaardigheid van veel leerlingen onder druk staat, groeit de nood aan een aanpak die breed, geïntegreerd en gedragen is. Een krachtig leesbeleid, een rijke en toegankelijke leesomgeving en een sterke didactiek zijn geen luxe, maar een noodzaak om leerlingen echt vooruit te helpen (Schiepers et al., 2024; OVSG, 2021).

Lezen stopt bovendien niet aan de klasdeur. Door ook samen te werken met ouders, bibliotheken en andere partners, wordt zowel de leesmotivatie als de betrokkenheid van kinderen vergroot. Lezen wordt iets wat gedeeld en beleefd wordt, thuis, op school en daarbuiten (Schiepers et al., 2024; OVSG, 2021).

Investeren in goed leesonderwijs betekent investeren in meer dan begrijpend lezen of technische vaardigheden: het is ook een investering in de toekomstkansen van elk kind. Lezen opent werelden, geeft taal om te denken, te dromen en te groeien (Gobyn et al., 2019; Schiepers et al., 2024; OVSG, 2021).

Een sterke leesaanpak is dus schoolbreed, samenhangend en gedragen. De vijf sleutels van de VLOR vormen een helder vertrekpunt en sluiten mooi aan bij inzichten uit *Boordevol Taal* en de OVSG-routekaart. Ze tonen aan dat goed leesonderwijs pas echt werkt wanneer strategie, motivatie, functionaliteit en rijke contexten hand in hand gaan (Gobyn et al., 2019; Schiepers et al., 2024; OVSG, 2021).

Lezen moet niet enkel geoefend worden, maar vooral beleefd. Pas dan wordt lezen meer dan een vaardigheid, het wordt een kracht (Gobyn et al., 2019; Schiepers et al., 2024).

3 Praktijkanalyse

3.1 Gebruikte methodieken

Voor het praktijkonderzoek naar leesonderwijs in GBS Everheide werden de volgende methodieken gebruikt:

- Leesscan (Iedereen Leest, 2025).
- Google Forms-bevraging voor de leerkrachten van GBS Everheide.
- Gesprek met de klasleerkrachten van de derde kleuterklas.
- Inkijken van de schoolvisie en het pedagogisch ABC-boekje rond taal en lezen.
- Google Forms-bevraging rond de KOALA-screening, gericht op de leerkrachten van de derde kleuterklas.

3.2 GBS Everheide

3.2.1 Situering

GBS Everheide is een Nederlandstalige gemeenteschool in Evere, een rustige, groene buurt in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.

3.2.2 Visie en werking van de school

3.2.2.1 *Een kindgerichte school in een multiculturele omgeving*

De leerlingen van GBS Everheide hebben diverse talige en culturele achtergronden. De school omarmt de meertaligheid van haar leerlingen: Nederlands is de schooltaal, maar andere thuistalen worden erkend en gewaardeerd als deel van hun identiteit. De schoolpopulatie weerspiegelt de grootstedelijke diversiteit van Brussel. De voorbije jaren is er sprake van een lichte toename van zowel culturele verscheidenheid als sociale kwetsbaarheid. De school streeft ernaar een veilige, warme en stimulerende leef- en leeromgeving te bieden waarin elk kind zich optimaal kan ontwikkelen (GBS Everheide, z.d.-b).

3.2.2.2 *Een krachtige leeromgeving op maat van elk kind*

GBS Everheide zet sterk in op differentiatie en handelingsgericht werken. De school streeft ernaar in te spelen op de talenten en onderwijsbehoeften van elk kind, en dit via een brede, doordachte aanpak (GBS Everheide, z.d.-a).

De volgende elementen maken deel uit van deze visie en zijn ook terug te vinden in de visie van GBS Everheide en het schoolreglement (GBS Everheide, z.d.-a; GBS Everheide, z.d.-b):

- **Thematisch en geïntegreerd leren:** De school werkt vakoverschrijdend om leerinhouden levendig en betekenisvol te maken. Binnen thematische projecten formuleren leerlingen samen met de leerkracht onderzoeksvragen, en wordt hun voorkennis geactiveerd.

- **Klasdoorbrekend werken:** Leerlingen leren samenwerken met klasgenoten uit andere klassen en ontwikkelen hun vaardigheden in een bredere sociale en leercontext.
- **Spelend leren:** Niet alleen in de kleuterklassen, maar ook in de lagere school wordt spelend leren actief ingezet. Taal en rekenen worden op een speelse, natuurlijke manier aangebracht, waardoor leerlingen gemotiveerd en betrokken blijven.
- **Gedifferentieerde instructie en begeleiding:** Elk kind krijgt instructie en ondersteuning op maat, aangepast aan zijn of haar tempo, niveau en onderwijsbehoeften.
- **Uitgebreide zorgstructuur:** De school werkt met een zorgcoördinator voor de kleuterschool en een zorgcoördinator voor de lagere school. Daarnaast zijn er meerdere zorgleerkrachten per jaar of graad. In samenwerking met het CLB en het leersteuncentrum krijgen leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften gerichte ondersteuning.
- **Sterke ouderbetrokkenheid:** Ouders worden actief betrokken bij het schoolleven via initiatieven zoals voorleessessies, klasuitstappen en klasontbijten. Door ouders als evenwaardige partners te benaderen, ontstaat een breed gedragen beeld van elke leerling en worden maximale groeikansen mogelijk gemaakt.

3.2.2.3 *Welzijn van de leerlingen staat centraal*

Everheide is een school waar het welzijn van de leerlingen centraal staat. De school zet in op een gezonde levensstijl, met aandacht voor zowel fysieke als mentale gezondheid. Zo is Everheide een snoep- en afvalvrije school. Elke voormiddag eten de leerlingen fruit. Ook in de namiddag worden ze aangemoedigd om een gezond vieruurtje mee te brengen. Daarnaast zet de school sterk in op sportieve activiteiten. Vanaf de derde kleuterklas gaan de leerlingen elke twee weken zwemmen. Ook tijdens de middag zijn er regelmatig sportactiviteiten via middagateliers. Bovendien is er wekelijks een naschoolse sportactiviteit (GBS Everheide, z.d.-a).

Ook het mentaal welbevinden krijgt veel aandacht, zodat elke leerling zich goed in zijn of haar vel voelt. Leerkrachten voeren kindgesprekken en hanteren herstelgericht werken bij conflicten. Zo is er een herstelmuur, waar leerlingen op een constructieve manier leren omgaan met conflicten (GBS Everheide, 2024c).

Everheide schenkt niet alleen tijdens de lessen aandacht aan het welbevinden, maar ook tijdens de vrije speelmomenten. Op maandag en vrijdag zijn er muziekdagen op de speelplaats die bijdragen aan een positieve sfeer. Voor kinderen die de drukte liever vermijden, is er een rustige speelplaats waar ze tot rust kunnen komen. Daarnaast zijn er speelplaatscoaches of leerlingcoaches: leerlingen uit het zesde leerjaar zijn visueel herkenbaar voor jongere kinderen op de speelplaats. Wanneer kinderen vragen hebben, behoefte hebben aan een gesprek of hulp nodig hebben bij conflicten, kunnen ze bij deze leerlingcoach terecht (GBS Everheide, z.d.-a).

De school hanteert de principes van geweldloze communicatie en respect voor ieders eigenheid. Deze waarden gelden niet alleen tussen leerlingen, maar ook in de omgang met ouders, leerkrachten en alle andere betrokkenen binnen de schoolwerking (GBS Everheide, z.d.-a).

3.2.2.4 *Een actieve en brede school*

Naast klassikale lessen biedt Everheide een rijk aanbod aan activiteiten die bijdragen aan de totale ontwikkeling van de leerlingen. Volgens GBS Everheide (2024) omvat dit:

- Thema-uitstappen en meerdaagse reizen, waaronder theaterbezoeken, workshops, paardenklassen (5^e leerjaar) en skiklassen (6^e leerjaar).
- Hobbynamiddagen en middagateliers, waar leerlingen hun creativiteit en talenten kunnen ontdekken.
- Ouderbetrokkenheid krijgt vorm via infomomenten, ontbijt in de kleuterklassen (vier keer per jaar), openklasmomenten, voorleessessies, en actieve hulp bij uitstappen en klasactiviteiten. Elke woensdag na een vakantie is er een informeel koffiemoment ('koffieklets') voor ouders. Daarnaast is er een actief oudercomité.

Daarnaast werkt de school rond gezondheid en duurzaamheid via een eigen moestuin, 'Dikke Truiendag', muziekdagen en educatie over gezonde voeding (GBS Everheide, 2024; GBS Everheide, z.d.-a; GBS Everheide, z.d.-b).

3.2.2.5 *Leerling-samenstelling en SES-kenmerken van GBS Everheide*

Via de online databank van Onderwijs Vlaanderen krijgt men toegang tot leerlinginformatie van de Gemeentelijke Basisschool Everheide. De gegevens over de sociaal-economische kenmerken van de leerlingen zijn gebaseerd op de officiële telling van 1 februari 2023 (Onderwijs Vlaanderen, z.d.).

3.2.2.6 *Nederlands niet-thuistaal*

Uit de cijfers blijkt dat 73,5% van de kleuters en 72,1% van de leerlingen in het lager onderwijs een andere thuistaal hebben dan het Nederlands (Onderwijs Vlaanderen, z.d.). Dit bevestigt het sterk meertalige karakter van GBS Everheide.

3.2.2.7 *Sociaaleconomische kenmerken (SES)*

Een belangrijke indicator voor de sociaal-economische status (SES) van leerlingen is het opleidingsniveau van de moeder. In het kleuteronderwijs van GBS Everheide heeft 24,7% van de leerlingen een moeder met een laag opleidingsniveau. In het lager onderwijs bedraagt dit 37,4%. Daarnaast ontvangt 49,4% van de leerlingen in het kleuteronderwijs een schooltoelage, tegenover 57,9% in het lager onderwijs (Onderwijs Vlaanderen, z.d.).

Leerlingen worden op basis van kenmerken zoals thuistaal, het opleidingsniveau van de moeder, schooltoelage en buurtindicator geclassificeerd op het vlak van risicofactoren. In het kleuteronderwijs heeft 5% van de leerlingen minstens één risicokenmerk, tegenover 87,9% in het lager onderwijs (Onderwijs Vlaanderen, z.d.).

Hieronder volgt een overzicht van de verdeling van leerlingen op basis van het aantal SES-kenmerken:

Aantal kenmerken	Kleuteronderwijs (%)	Lager onderwijs (%)
1 kenmerk	14,5 %	12,1 %
2 kenmerken	39,2 %	34,2 %
3 kenmerken	32,5 %	30,0 %
4 kenmerken	13,3 %	23,2 %

Uit de tabel blijkt dat bijna een kwart (23,2%) van de leerlingen in het lager onderwijs alle risicokenmerken combineert. Dit duidt op een verhoogde behoefte aan ondersteuning. In het kleuteronderwijs ligt dit percentage lager (13,3%), maar ook daar vormt het een belangrijk aandachtspunt bij de begeleiding van jonge leerlingen (Onderwijs Vlaanderen, z.d.).

3.2.2.8 *Implicaties voor de schoolpraktijk*

De bovenstaande cijfers tonen aan dat de schoolpopulatie van GBS Everheide voor een groot deel bestaat uit leerlingen met een kwetsbare sociaaleconomische achtergrond (Onderwijs Vlaanderen, z.d.). Dit brengt diverse uitdagingen met zich mee, waaronder het bieden van extra (taal)ondersteuning. Omdat een aanzienlijk deel van de leerlingen thuis een andere moedertaal spreekt dan het Nederlands, is er een duidelijke behoefte aan gerichte taalondersteuning.

De school investeert daarom sterk in een brede basiszorg en streeft ernaar om gelijke onderwijskansen te bieden aan alle leerlingen. Everheide schenkt bovendien bijzondere aandacht aan een nauwe samenwerking met de ouders. Ze worden actief betrokken bij het schoolgebeuren en de communicatie verloopt op een laagdrempelige en toegankelijke manier (GBS Everheide, z.d.-b).

3.2.3 Schoolstructuur

3.2.3.1 *Leerkrachtenteam*

3.2.3.1.1 *Ambt en diploma's*

Het leerkrachtenteam van GBS Everheide bestaat momenteel uit leerkrachten met uiteenlopende achtergronden en diploma's. Hieronder volgt een overzicht per onderwijsniveau en ondersteunende functie:

Directie:

- 1 directielid met een bachelor in het kleuteronderwijs.
- 1 directielid met een bachelor in het lager onderwijs.

ICT-coördinatoren:

- 2 medewerkers met een bachelor in ICT.

Administratieve medewerkers:

- 3 administratieve medewerkers met een diploma secundair onderwijs.

Kleuteronderwijs:

- 7 leerkrachten met een bachelor in het kleuteronderwijs.
- 1 klasleerkracht met een diploma kinderzorg, in opleiding tot bachelor kleuteronderwijs.

Kleuteronderwijs: zorgondersteuners

- 1 leerkracht met een bachelor in het kleuteronderwijs.
- 1 leerkracht met een diploma kinderzorg.

Lager onderwijs:

- 2 leerkrachten met een bachelor in het kleuteronderwijs.
- 1 leerkracht met een bachelor in het lager onderwijs.
- 1 leerkracht met een bachelor in het secundair onderwijs.
- 2 leerkrachten met een bachelor in de orthopedagogie.
- 1 leerkracht met een bachelor in Idea and Innovation Management en een bachelor in Multimedia en Creatieve Technologie.
- 1 leerkracht met een diploma secundair onderwijs, die de opleiding tot graduaat secundair onderwijs niet heeft afgewerkt, maar in schooljaar 2025 – 2026 start in een LIO-traject.
- 4 leerkrachten met een diploma lichamelijke opvoeding:
 - o 1 fulltime LO-leerkracht.
 - o 1 leerkracht die halftijds LO geeft en halftijds als klasleerkracht werkt.
 - o 2 fulltime klasleerkrachten met een diploma lichamelijke opvoeding.

Lager onderwijs: zorgondersteuners:

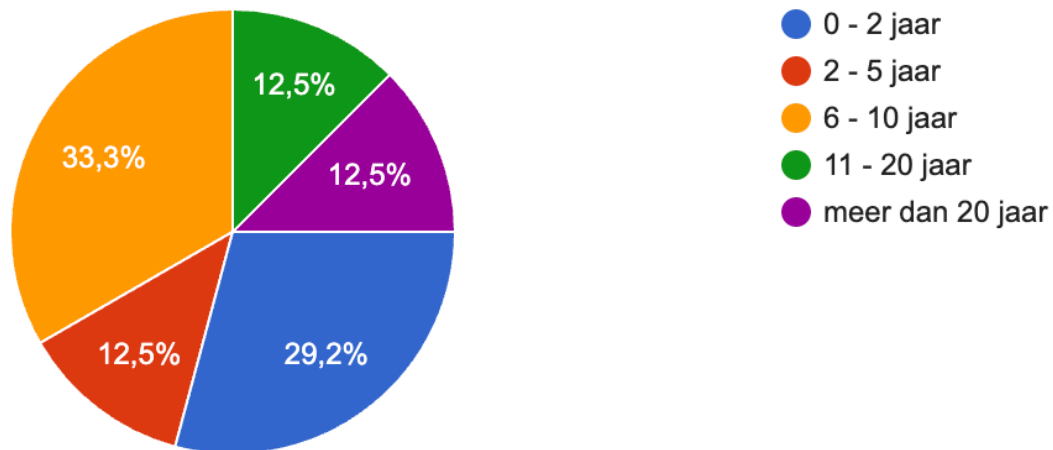
- 1 zorgleerkracht in het eerste leerjaar met een bachelor in de geschiedenis.
- 1 halftijdse zorgleerkracht in het tweede leerjaar met een bachelor in lager onderwijs.
- 1 zorgleerkracht voor de tweede en derde graad met een graduaat maatschappelijk werk.

Zorgcoördinatoren:

- 1 zorgcoördinator met een diploma logopedie en een bachelor in het lager onderwijs.
- 1 zorgcoördinator met een bachelor in het buitengewoon onderwijs en een bachelor in het secundair onderwijs.

3.2.3.1.2 Ervaring van de leerkracht

Het leerkrachtenteam van GBS Everheide bestaat momenteel uit 25 leerkrachten met uiteenlopende ervaring. De verdeling is als volgt:



- Weinig ervaring (0-5 jaar):
 - o 7 leerkrachten met 0 tot 2 jaar ervaring.
 - o 3 leerkrachten met 2 tot 5 jaar ervaring.
- Veel ervaring (6 jaar en meer):
 - o 9 leerkrachten met 6 tot 10 jaar ervaring.
 - o 3 leerkrachten met 11 tot 20 jaar ervaring.
 - o 3 leerkrachten met meer dan 20 jaar ervaring.

3.2.3.1.3 Nieuwe leerkrachten

In het schooljaar 2024 – 2025 startten er tien nieuwe leerkrachten op:

- 2 zorgleerkrachten in de kleuterschool.
- 3 klasleerkrachten in de lagere school.
- 2 zorgleerkrachten in de lagere school (1 voltijds, 1 halftijds).
- 1 halftijdse turnleerkracht, gecombineerd met een halftijdse functie als klasleerkracht in de lagere school.
- 1 zorgcoördinator voor de lagere school.
- 1 halftijdse ICT-coördinator.

In het schooljaar 2023 – 2024 startten er drie nieuwe leerkrachten:

- 2 klasleerkrachten in de lagere school.
- 1 halftijdse ICT-coördinator.

3.2.3.1.4 Opvoeders

De school krijgt ondersteuning van meerdere opvoeders die door de gemeente zijn aangesteld. Zij nemen een groot deel van de toezichtmomenten op zich en staan in voor de voor- en naschoolse opvang. Daarnaast bieden zij ondersteuning tijdens de lessen in de klas en nemen zij, indien nodig, bij afwezigheid de klaswerking tijdelijk over (GBS Everheide, z.d.-a).

3.3 Aanpak van lezen op schoolniveau

3.3.1 Leesscan

In april 2025 werd de leesscan afgenomen bij het schoolteam van GBS Everheide. Deze scan is een instrument dat vijf pijlers van het leesonderwijs in kaart brengt: leesbeleid, leesomgeving, leesbevordering, leesdidactiek en leesmonitoring. Via deze scan krijgt de school zicht op de sterke punten en groeikansen binnen het leesonderwijs, wat richting geeft aan verdere ontwikkeling (Iedereen Leest, 2025).

Een eerste afname van de leesscan vond plaats in december 2024. In het schooljaar 2024-2025 startte de school met een groot aantal nieuwe leerkrachten. Tijdens deze afname werd duidelijk dat het team zich in de eerste plaats moest focussen op afstemming, samenwerking en het leggen van een gedeelde basis. De resultaten van deze afname bleven daardoor eerder algemeen en neutraal (Iedereen Leest, 2025).

Omdat deze eerste afname nog weinig houvast bood voor verdere analyse, werd besloten om de leesscan enkele maanden later opnieuw af te nemen. De tweede afname, in april 2025, bood een gericht en diepgaander beeld van de stand van zaken (Iedereen Leest, 2025).

De volledige leesscan van april 2025 is opgenomen in bijlage I. De scan beoordeelt vijf pijlers van het leesonderwijs:

1. Leesbeleid
2. Leesomgeving
3. Leesbevordering
4. Leesdidactiek
5. Leesmonitoring

3.3.1.1 *Beoordeling leesscan GBS Everheide*

Hieronder volgt een overzicht van de belangrijkste bevindingen per pijler, zoals vastgesteld tijdens de afname in april 2025 (Iedereen Leest, 2025).

3.3.1.1.1 Leesbeleid

De antwoorden over visie, doelen en dynamiek van het leesbeleid waren overwegend neutraal (Iedereen Leest, 2025). Een belangrijke verklaring hiervoor is het ontbreken van een leesteam binnen de school. Wel worden bestaande afspraken rond lezen opgevolgd door het beleidsteam. Deze afspraken zijn onder meer terug te vinden in het pedagogisch boekje van de school. Daarnaast

betreft GBS Everheide ook ouders, leerlingen en de bibliotheek actief bij het leesproces (GBS Everheide, 2024c).

Leesbeleid was de laagst scorende pijler binnen de leesscan (Iedereen Leest, 2025). De afwezigheid van een formeel en gedragen leesbeleidsplan ligt aan de basis van deze score. Het beleidsteam is zich hiervan bewust. De afgelopen jaren kende de school een grote instroom van nieuwe leerkrachten. Tijdens het afnemen van de scan werd ook duidelijk dat het de bedoeling is om een nieuw leesbeleid uit te werken, gedragen door het volledige schoolteam. Dit biedt de kansen om het leesonderwijs in de komende jaren verder te structureren en te verdiepen.

3.3.1.1.2 Leesomgeving

De school beschikt over een rijk en gevarieerd leesaanbod, zowel in de kleuterschool als in de lagere school. Lezen maakt deel uit van het dagelijkse klasprogramma. Er is ook aandacht voor aantrekkelijke leesplekken, zoals een leestentje in de gang van de lagere school. Dankzij de samenwerking met de bibliotheek van Evere wordt het boekenaanbod voortdurend verrijkt en afgestemd op de interesses van de leerlingen (GBS Everheide, 2024a; GBS Everheide, 2024c).

3.3.1.1.3 Leesbevordering

Er wordt veel aandacht besteed aan voorlezen, boekpromotie en leesprojecten (GBS Everheide, 2024a; GBS Everheide, 2024c). Toch werd op bepaalde aspecten rond leesmotivatie eerder neutraal gescoord. Zo worden er geen individuele leesgesprekken gehouden en is er geen eenduidig beeld over het rolmodelgedrag van leerkrachten op het vlak van lezen.

3.3.1.1.4 Leesdidactiek

De school is een traject rond lezen aangegaan met het Onderwijscentrum Brussel (OCB), met bijkomende ondersteuning van OVSG voor thematisch werken. Begin dit schooljaar werd er in kleine leerkrachtenteams doelgericht samengewerkt rond subthema's die passen binnen geïntegreerd onderwijs. Zo werd bijvoorbeeld het traject rond het stellen van onderzoeksvragen afgerond. Daarbij werd afgesproken om elk thema te laten vertrekken vanuit sterke impressies. Hierdoor krijgt thematisch lezen en het werken met authentieke teksten steeds meer een plaats in de schoolwerking (GBS Everheide, z.d.-b).

3.3.1.1.5 Leesmonitoring

De school monitort de leesvaardigheid op een systematische manier, met oog voor differentiatie. Toch worden de leesbehoeften en voorkeuren van leerlingen overwegend neutraal ingeschat (Iedereen Leest, 2025). Hier ligt dus nog een kans om de monitoring verder te verfijnen en beter af te stemmen op de individuele leerling.

3.3.1.2 Conclusie leesscan

GBS Everheide heeft al een stevige basis gelegd voor kwalitatief leesonderwijs (Iedereen Leest, 2025). Er is een rijke leesomgeving, met structurele samenwerking met de bibliotheek en aandacht voor leesbevordering via voorlezen en thematisch lezen (GBS Everheide, z.d.-b). De school volgt de leesvaardigheid zorgvuldig op en zet stappen richting een geïntegreerde aanpak van lezen binnen het bredere leerproces.

Tegelijkertijd zijn er nog duidelijke groeikansen. Zo ontbreekt er momenteel een formeel leesteam en een uitgewerkt, gedragen leesbeleid. Ook het expliciet aanleren van leesstrategieën en het versterken van leesmotivatie verdienen meer aandacht in de klaspraktijk (Iedereen Leest, 2025).

Door gerichte acties te ondernemen kan de school haar leesaanpak verder versterken. Het oprichten van een leesteam is daarbij een eerste stap. Ook het ontwikkelen van een duidelijk leesbeleidsplan is belangrijk. Daarnaast kan er meer ingezet worden op leesplezier en het gebruik van leesstrategieën in de klas. Deze maatregelen zullen de betrokkenheid van leerlingen vergroten. Ze zorgen bovendien voor meer afstemming en draagvlak binnen het schoolteam.

3.3.2 Bestaande afspraken lees- en taalbeleid

3.3.2.1 *Visie op taal binnen GBS Everheide*

Brussel is een meertalige omgeving waarin kinderen opgroeien met het Nederlands, Frans en andere talen een rol spelen. Op GBS Everheide is het Nederlands de schooltaal. Deze taal wordt gestimuleerd in alle lessen en activiteiten. De school hanteert een positieve houding ten opzichte van meertaligheid. Het gebruik van de moedertaal wordt bijvoorbeeld op de speelplaats niet ontmoedigd. Meer nog: als een leerling moeite heeft om zich in het Nederlands uit te drukken, mag hij of zij dit eerst in de moedertaal verwoorden. Vervolgens wordt samen naar een oplossing gezocht, eventueel met hulp van een andere leerling die uitlegt hoe je iets in het Nederlands zegt. Soms wordt een instructie eerst in de moedertaal uitgelegd, door een andere leerling of leerkracht, en daarna herhaald in het Nederlands.

Ook in de communicatie met ouders houdt de school hiermee rekening. Waar mogelijk wordt een tolk ingeschakeld binnen het leerkrachtenteam. Soms stellen ouders zich kandidaat als tolk of brengen ze zelf iemand mee. De school staat open voor meertaligheid, maar stimuleert ouders toch om Nederlands te gebruiken. Dat engagement is ook opgenomen in het schoolreglement (GBS Everheide, z.d.-a).

Hoewel er geen specifiek leesbeleid is, zet de school sterk in op taalvaardigheid in het Nederlands. De school beschikt over een pedagogisch en een pedagogisch-didactisch ABC-boekje, met afspraken rond het taal- en talenbeleid (GBS Everheide, 2024a; GBS Everheide, 2024c).

3.3.2.2 *Kleuteronderwijs*

3.3.2.2.1 *Taalontwikkeling en thematisch werken*

In de kleuterschool wordt sterk ingezet op taalontwikkeling binnen betekenisvolle thema's. Leerkrachten stimuleren taal via spel, interactie, routines en gestructureerde taalactiviteiten. Er wordt aandacht besteed aan woordenschatontwikkeling, klankbewustzijn en taalproductie, aangepast aan de ontwikkelingsfase van de kinderen (GBS Everheide, 2024b).

3.3.2.2.2 Ontluikende geletterdheid

De opbouw van ontluikende geletterdheid start al in de eerste kleuterklas, waar kinderen op een speelse en ervaringsgerichte manier kennismaken met luistervaardigheid, klankbewustzijn, woordenschatontwikkeling en oriëntatie op geschreven taal (GBS Everheide, 2024b).

Vanaf de tweede kleuterklas worden deze vaardigheden verder uitgebouwd. Er is meer aandacht voor fonologische bewustwording en auditieve vaardigheden, en er wordt gewerkt rond klanken in woorden, rijmen, eerste en laatste klanken, enzovoort. Een belangrijk onderdeel in de tweede en derde kleuterklas is de letterroutine, die vanaf januari wordt geïntroduceerd in de tweede kleuterklas (GBS Everheide, 2024b):

- Elk thema staat één letter centraal, die wordt aangeboden via liedjes, verhalen, klankspelletjes, bewegingsactiviteiten, hoekenwerk en visuele ondersteuning.
- De letter wordt zichtbaar gemaakt in de klasomgeving via posters, materialen, naamkaartjes of een lettertafel.
- De activiteiten stimuleren fonemisch bewustzijn en letterherkenning, zonder druk te leggen op technisch lezen.
- In de derde kleuterklas wordt deze aanpak voortgezet en verdiept, met extra aandacht voor letter-klankkoppeling, klanken in woorden horen en lettervormen herkennen en benoemen.

Deze aanpak zorgt ervoor dat kinderen in een geleidelijke, speelse en betekenisvolle lijn groeien in hun geletterdheidsontwikkeling, afgestemd op hun leeftijd en taalniveau.

3.3.2.2.3 Taalobservatie en opvolging

De taalontwikkeling wordt systematisch opgevolgd aan de hand van observatie, gerichte screeningsinstrumenten en overlegmomenten (GBS Everheide, 2024b):

- Leerkrachten maken gebruik van het kindvolgsysteem dat is afgestemd op de ontwikkelingsdoelen.
- In de tweede kleuterklas wordt aanvullend gebruikgemaakt van KOBİ-TV (kleuterobservatie-instrument Taalvaardigheid), een instrument dat via oplopend moeilijkere opdrachten zicht geeft op de receptieve en productieve taalvaardigheid van kleuters (*KOBİ-TV*, z.d.). De afname gebeurt klasdoorbrekend en sluit aan bij de ontwikkelingsdoelen Nederlands.
- In de derde kleuterklas wordt de KOALA-screening afgenomen, zoals voorgeschreven door de Vlaamse overheid. KOALA is een screeningsinstrument waarmee wordt vastgesteld welke kleuters nood hebben aan extra taalondersteuning. De afname gebeurt tussen begin oktober en eind november (*Verplichte Taalscreening in het Gewoon Basisonderwijs - KOALA*, z.d.).
- Er zijn regelmatige overlegmomenten tussen klasleerkrachten, zorgleerkrachten en zorgcoördinator om observaties en screeningsresultaten te bespreken en gericht op te volgen.
- Waar nodig wordt er samengewerkt met externe partners zoals CLB-medewerkers, het leersteuncentrum of een logopedist(e), afhankelijk van de ondersteuningsnoden van het kind.

3.3.2.3 Lager onderwijs

3.3.2.3.1 Lesstructuur en didactiek

De school werkt met de taalmethode *Talent*. De methode sluit aan bij de visie van de school op thematisch en geïntegreerd leren. Per schooljaar worden negen taalthema's aangeboden. Elk thema wordt uitgewerkt over drie weken en omvat gemiddeld 6,5 lestijden per week, gericht op verschillende taaldomeinen. De thema's worden zo gekozen dat ze aansluiten bij de leerwereld van de leerlingen en ruimte bieden voor differentiatie (GBS Everheide, 2024b):

Binnen elke thema wordt gewerkt aan:

- Mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid: leerlingen worden gestimuleerd om taal functioneel in te zetten, in gesprekken, schrijfoopdrachten, presentaties en klassikale interactie. De focus ligt niet alleen op correcte taal, maar ook op expressie, duidelijkheid en het afstemmen op een publiek.
- Thematische woordenschatuitbreiding: per thema worden kernwoorden, schooltaalwoorden en functionele woorden doelgericht aangebracht. Deze woorden worden gevisualiseerd, herhaald in verschillende contexten en actief gebruikt in taalopdrachten, hoekenwerk en klasgesprekken.
- Expliciete leerdoelen: elk thema is gekoppeld aan een "ik kan"-doel, dat voor de leerlingen zichtbaar aanwezig is in de klas. De leerkracht bespreekt deze doelen met de klas en reflecteert hier samen met de leerlingen over aan het einde van het thema. Dit bevordert het taalbewustzijn en eigenaarschap van hun leerproces.

De lesinhouden worden waar mogelijk verbonden met *ik en de wereld*, sociale vaardigheden of expressie, zodat taal in een bredere context wordt geplaatst. Bovendien is er tijdens elk thema ruimte voor differentiatie en zorg, zodat leerlingen op hun eigen niveau ondersteund of uitgedaagd worden (GBS Everheide, 2024b).

3.3.2.3.2 Lezen: technisch en begrijpend lezen

Het leesonderwijs in het lager onderwijs van GBS Everheide is opgebouwd rond het technisch lezen en het begrijpend lezen. Beide krijgen een eigen aanpak, afgestemd op het niveau en de noden van de leerlingen. Voor het technisch lezen worden gedurende het schooljaar drie AVI-testmomenten georganiseerd: in het begin van het schooljaar (september/oktober), midden het schooljaar (februari) en op het einde (mei/juni). De toetsing richt zich op tempo en nauwkeurigheid en gebeurt individueel. De resultaten worden nauw opgevolgd en vormen de basis voor gerichte begeleiding of extra ondersteuning (GBS Everheide, 2024b).

Daarnaast werkt de school met gedifferentieerde teksten en opdrachten, zodat leerlingen op hun eigen niveau aan begrijpend lezen kunnen werken. Voor leerlingen die hierbij moeilijkheden ervaren, wordt gebruikgemaakt van preteaching: moeilijke woordenschat of inhoud wordt vooraf samen verkend. De inoefening en verdieping vinden ook plaats binnen het differentiatieblok, waar

leerlingen in kleinere groepjes ondersteund worden door de klas- of zorgleerkracht (GBS Everheide, 2024b).

3.3.2.3.3 Spelling en taalbeschouwing

Binnen GBS Everheide wordt spelling schoolbreed op een gezamenlijke en herkenbare manier aangebracht (GBS Everheide, 2024b). Er is aandacht voor structuur, visualisatie en ondersteuning, zodat leerlingen de spellingregels op een duidelijke manier kunnen verwerken en toepassen.

Spellingregels worden aangebracht volgens een vaste aanpak die in alle klassen van de lagere school terugkomt. Hierbij wordt gebruikgemaakt van stapsgewijze instructie: eerst wordt de regel uitgelegd, daarna samen geoefend, en tenslotte zelfstandig toegepast.

In elke klas worden wandplaten en visuele hulpmiddelen gebruikt om spellingregels zichtbaar te maken. Deze visuele ondersteuning blijft aanwezig in de klasomgeving, zodat leerlingen er zelfstandig naar kunnen teruggrijpen tijdens schrijfopdrachten.

Evaluaties worden ingezet als formatief instrument: ze dienen om de ontwikkeling van de leerlingen in kaart te brengen en gerichte feedback te geven. De nadruk ligt minder op quoteringen en meer op groei en zelfinzicht. Zwakkere punten worden besproken en opnieuw ingeoefend.

Ook taalbeschouwing krijgt een plaats binnen het taalonderwijs. Leerlingen worden gestimuleerd om na te denken over taalstructuren, woordvorming, betekenis en zinsbouw. Dit gebeurt zowel in gerichte lessen als tijdens klasgesprekken of bij het verbeteren van eigen teksten (GBS Everheide, 2024b).

3.3.2.3.4 Differentiatie en zorg

Binnen het taalonderwijs van de school is er structureel aandacht voor differentiatie (GBS Everheide, 2024b). Om leerlingen doelgericht te ondersteunen of uit te dagen, wordt er elke drie weken een differentiatieblok ingepland van 100 minuten. Dit valt telkens in de derde week van een taalthema en wordt begeleid door zowel de klasleerkracht als de zorgleerkracht.

Tijdens het differentiatiemoment worden leerlingen flexibel ingedeeld op basis van hun onderwijsbehoeften. De samenstelling van de groepen kan variëren per thema of vaardigheidsdomein. Er wordt gewerkt in kleine groepen, waarbij leerlingen aangepaste instructie of opdrachten krijgen afgestemd op hun noden.

Doorgaans worden drie soorten ondersteuning voorzien. Een eerste groep krijgt verlengde instructie, bedoeld voor leerlingen die extra uitleg of herhaling nodig hebben om de leerstof goed te begrijpen. Een tweede groep focust op remediëring, waarbij specifieke moeilijkheden worden aangepakt, zoals problemen bij spelling, begrijpend lezen of woordenschat. Tot slot is er een groep voor verdieping, waarin sterke leerlingen worden uitgedaagd met verdiepende of verrijkende opdrachten, vaak met een open of creatief karakter (GBS Everheide, 2024b).

Deze aanpak zorgt ervoor dat alle leerlingen op hun eigen niveau kunnen groeien, en dat er ruimte is voor gerichte ondersteuning en talentontwikkeling. De samenwerking tussen klas- en zorgleerkracht zorgt bovendien voor een doordachte en gedeelde aanpak, afgestemd op de noden van de klasgroep.

3.3.2.3.5 Evaluatie en zorgevaluatie

Om het leerproces van de leerlingen in kaart te brengen en hen te ondersteunen, zet de school bewust evaluaties in (GBS Everheide, 2024b). Er wordt gewerkt met een combinatie van formatieve en summatieve evaluaties, telkens op vaste momenten doorheen het schooljaar.

Formatieve evaluaties worden ingezet tijdens en na de lessen, om zicht te krijgen op de mate waarin de leerling de doelen beheerst. Dit gebeurt onder andere via observaties, tussentijdse opdrachten, portfolio's en reflectiemomenten. Aan het einde van een thema of periode worden summatieve evaluaties gebruikt. Ze zijn bedoeld om een overzicht te krijgen van het beheersingsniveau van de leerling.

Bij het opstellen van evaluatie-instrumenten wordt rekening gehouden met eventuele taalproblemen of leerstoornissen, zoals dyslexie of een taalontwikkelingsstoornis. De school voorziet in zulke gevallen aangepaste trajecten of maatregelen, zodat ook deze leerlingen eerlijke kansen krijgen om hun kennis en vaardigheden te tonen. Zo wordt er bijvoorbeeld gebruikgemaakt van zorgdictees, waarbij enkel de kernwoorden worden geëvalueerd. Soms wordt ervoor gekozen om de evaluatie mondeling in plaats van schriftelijk af te nemen. Daarnaast kunnen leerlingen meer tijd krijgen, ondersteund worden met visueel materiaal, of krijgen ze de instructies voorgelezen, afhankelijk van hun specifieke noden (GBS Everheide, 2024b).

3.3.2.4 Leesbevordering en bibliotheekwerking (kleuter + lager)

Binnen GBS Everheide wordt leesplezier actief gestimuleerd, zowel in de kleuterschool als in het lager onderwijs (GBS Everheide, 2024b).

De school ziet lezen niet enkel als een vaardigheid, maar ook als een bron van ontspanning en verrijking (GBS Everheide, z.d.-b).

Elke klas beschikt over een boekenhoek, ingericht met een wisselend aanbod aan prentenboeken, leesboeken en informatieve boeken. Deze hoeken worden regelmatig vernieuwd in functie van het thema, de seizoenen of de interesses van de kinderen.

Daarnaast wordt er samengewerkt met de bibliotheek van Evere. Vanaf de lagere school gaan de klassen regelmatig naar de bibliotheek. In de kleuterschool gebeurt dit eerder sporadisch, maar de bibliotheek komt daarentegen ook naar school om voor te lezen aan de kleuters (GBS Everheide, 2024b; GBS Everheide, z.d.-b).

De school neemt jaarlijks deel aan initiatieven zoals de Voorleesweek, de Jeugdboekenmaand en een eigen boekenbeurs (waarbij wordt afgewisseld tussen nieuwe en tweedehandsboeken). Tijdens deze momenten wordt extra ingezet op boekpromotie, waarbij leerlingen worden aangemoedigd om hun favoriete boek voor te stellen of deel te nemen aan boekenactiviteiten (GBS Everheide, z.d.-b).

Ook ouders en vrijwilligers spelen een belangrijke rol: zij worden ingeschakeld als voorlezers in de klas, vooral bij jongere kinderen of tijdens projectweken. Er worden bovendien regelmatig oproepen gedaan om voor te lezen in de thuistaal van de vrijwilliger, zodat ook andere talen zichtbaar aanwezig zijn binnen de schoolwerking (GBS Everheide, z.d.-b).

3.4 Aanpak van lezen op klasniveau

In dit onderdeel wordt onderzocht hoe het leesonderwijs op klasniveau concreet vorm krijgt binnen GBS Everheide. De focus ligt op de aanpak van meertaligheid en woordenschatontwikkeling binnen het (voor)leesonderwijs. Eerst werd een interne bevraging afgenomen bij het volledige schoolteam (Stroobants, 2025a), gevolgd door een verdiepend gesprek met de leerkrachten van de derde kleuterklas. Vervolgens werden de KOALA-resultaten (Rooseleer, 2023; Rooseleer, 2024) geanalyseerd om de observaties uit de praktijk verder te onderbouwen.

Op basis van deze bevindingen werd ook een externe bevraging (Stroobants, 2025b) opgezet bij leerkrachten van andere scholen, om na te gaan of de gesignaleerde uitdagingen ook breder leven in grootstedelijke contexten. De verzamelde inzichten vormen samen het vertrekpunt voor het ontwerp binnen dit praktijkonderzoek.

3.4.1 Bevraging meertaligheid en woordenschatontwikkeling binnen het leesonderwijs

Uit een analyse van Onderwijs Vlaanderen (z.d.) blijkt dat een groot deel van de leerlingen thuis een andere taal dan het Nederlands spreekt. Dit beïnvloedt hun woordenschatontwikkeling en leesvaardigheid rechtstreeks (Onderwijs Vlaanderen, z.d.).

Om beter inzicht te krijgen in hoe de leerkrachten van GBS Everheide omgaan met meertaligheid binnen het (lees)onderwijs, werd een online bevraging afgenomen via Google Forms. De volledige vragenlijst is terug te vinden in bijlage II. Die werd ingevuld door het volledige schoolteam, bestaande uit leerkrachten van zowel de kleuter- en de lagere school. De bevraging peilde naar hoe leerkrachten meertaligheid ervaren en aanpakken, welke strategieën zij inzetten om de woordenschat te versterken, welke noden zij ervaren in hun klaspraktijk en welke manieren en visuele hulpmiddelen zij gebruiken (Stroobants, 2025a).

Uit de bevraging blijkt dat meertalige leerlingen vaak moeite hebben met het begrijpen en gebruiken van nieuwe woorden (Stroobants, 2025a). Dit heeft impact op zowel het technisch als het begrijpend lezen.

3.4.1.1 Belangrijkste bevindingen:

Uit de resultaten van de bevraging blijkt dat het merendeel van de respondenten aangeeft dat meer dan 75% van de leerlingen thuis een andere taal spreekt dan het Nederlands. Dit zorgt voor duidelijke uitdagingen op het vlak van woordenschatverwerving, wat zowel het technisch als het begrijpend lezen beïnvloedt (Stroobants, 2025a). Deze bevindingen sluiten aan bij de gegevens uit het rapport van Onderwijs Vlaanderen (z.d.).

Leerkrachten zetten verschillende strategieën in om woordenschatontwikkeling te ondersteunen, zoals het gebruik van beeldmateriaal, herhaling, gebaren en woordenschatlijsten. Deze aanpakken worden vaak op eigen initiatief toegepast, zonder structurele verankering binnen het schoolbeleid (Stroobants, 2025a).

Daarnaast geven leerkrachten aan behoefte te hebben aan visuele en interactieve hulpmiddelen, bijkomende ondersteuning in de klas (zoals co-teaching of extra zorgleerkrachten) en vormingen over meertaligheid en taalontwikkeling. De resultaten van de bevraging benadrukken het belang van gerichte aandacht voor woordenschatverwerving en het creëren van rijke, begrijpelijke contexten voor meertalige kinderen.

3.4.2 Gesprek met de klasleerkrachten van 3kk

Naast de bevraging werd een verkennend gesprek gevoerd met de klasleerkrachten van de derde kleuterklas. Tijdens dit gesprek bevestigden zij de resultaten uit de bevraging en benadrukten ze dat verhaalbegrip bij veel kleuters moeizaam verloopt. Een belangrijk knelpunt dat naar voren kwam, is de kloof tussen de leefwereld van de kinderen en de inhoud van de KOALA-verhalen. Als voorbeeld haalden de leerkrachten het verhaal *Paultje en de beek* aan. Dit verhaal sluit volgens hen onvoldoende aan bij de stedelijke realiteit van hun leerlingen, waardoor het begrijpen van de verhaallijn bemoeilijkt wordt.

Om het taalbegrip te versterken, zetten de leerkrachten sterk in op impressies, visuele ondersteuning en kringgesprekken. Toch blijft er een duidelijke nood aan verhalen die zowel emotioneel als inhoudelijk herkenbaar zijn voor de leerlingen.

3.4.2.1 Analyse van de KOALA -resultaten

Om hier meer zicht op te krijgen, bekeek ik de resultaten van de KOALA-screening van de schooljaren 2023-2024 en 2024-2025. Deze resultaten bevestigen het beeld dat uit het gesprek naar voren kwam. Vooral binnen het domein verhaalbegrip scoren de leerlingen aanmerkelijk lager dan de referentie leerlingen (Rooseleer, 2023; Rooseleer, 2024).

	'23- '24 3KA	'23- '24 3KB	'24- '25 3KA	'24-'25 3KB
Instructies begrijpen	64,88%	70,88%	67,19%	70,29%
Referentie	63,80%			
Informatieve mededelingen begrijpen	81,88%	78,06%	68,09%	67,80%
Referentie	77,01%			
Verhalen begrijpen	55,21%	64%	48,81%	45%
Referentie	66,50%			
Vragen begrijpen	59,21%	63,29%	57,33%	50%
Referentie	65,42%			

De lagere scores op de onderdelen 'verhalen begrijpen' en 'vragen begrijpen' tonen aan dat begrijpend luisteren en verhaalbegrip moeilijk zijn voor veel leerlingen. Mogelijke oorzaken zijn onder andere een beperkte (schooltaal)woordenschat, een gebrek aan herkenbare contexten in de verhalen en een beperkte taalervaring thuis (Rooseleer, 2023; Rooseleer, 2024).

3.4.3 Reflectie en koppeling aan verdere stappen

De gegevens uit de bevraging, het leerkrachtgesprek en de KOALA-resultaten wijzen allemaal in dezelfde richting: meertalige kleuters hebben nood aan betekenisvolle, thematisch ingebedde en visueel ondersteunde taalactiviteiten. Vooral bij het aanbieden van verhalen is het essentieel om te vertrekken vanuit de leefwereld en ervaringen van de kinderen, de taal visueel en functioneel te maken, en expliciet in te zetten op woordenschatontwikkeling (Stroobants, 2025a; Rooseleer, 2023; Rooseleer, 2024).

Deze inzichten vormen de aanleiding voor het vervolg van dit praktijkonderzoek, waarin wordt nagegaan of het aanbieden van een thematisch en betekenisvol verhaal binnen een kleuterthema het verhaalbegrip van meertalige kinderen positief kan beïnvloeden.

3.5 Vergelijkende bevraging KOALA in andere scholen

Om een breder beeld te krijgen, stelde ik zelf een online bevraging op (bijlage III). Via sociale media werd aan kleuterleerkrachten van de derde kleuterklas uit diverse Nederlandstalige scholen in Vlaanderen en Brussel gevraagd of zij bereid waren deze in te vullen. Het doel van deze bevraging was om na te gaan of ook in andere grootstedelijke contexten vergelijkbare moeilijkheden worden ervaren.

De resultaten bevestigen de bevindingen uit GBS Everheide: veel kleuters ondervinden moeilijkheden bij het begrijpen van verhalen, wat ook zichtbaar wordt in de resultaten van de KOALA-screening (Stroobants, 2025b; Rooseleer, 2023; Rooseleer, 2024).

3.5.1 Resultaten van de externe bevraging

De resultaten bevestigen de bevindingen die naar voren kwamen in het gesprek met de leerkrachten van de derde kleuterklas van GBS Everheide. Ook in andere scholen blijkt dat veel kleuters moeilijkheden ervaren bij het begrijpen van verhalen (Stroobants, 2025b).

Een opsomming van wat volgens de leerkrachten de belangrijkste oorzaken zijn die uit de bevraging komen (Stroobants, 2025b):

- Een beperkte woordenschat en weinig (voor)leeservaring in de thuissituatie.
- Weinig aansluiting tussen de testverhalen en de leefwereld van de kinderen.
- Een gebrek aan visuele ondersteuning en context binnen de testverhalen.

Enkele concrete problemen die leerkrachten benoemen zijn (Stroobants, 2025b):

- Begrippen zoals 'een konijntje in een bos' of 'een beek', die in de KOALA-screening worden gebruikt, zijn voor veel kinderen niet vanzelfsprekend of herkenbaar.
- Instructies zoals 'kleur de vlekken op de rug' zijn vaak niet voldoende visueel ondersteund en daardoor moeilijk te begrijpen.
- Verhalen die aansluiten bij christelijke of seizoensgebonden tradities sluiten niet altijd aan bij de culturele achtergrond van alle kinderen.

Daarnaast geven leerkrachten enkele tips en suggesties mee die volgens hen wel werken (Stroobants, 2025b):

- Thematisch werken, ondersteund door herhaling, visuele hulpmiddelen en interactief voorlezen.
- Gebruik van prenten, pictogrammen en vertel tafels ter ondersteuning van het verhaalbegrip.
- Preteaching van woordenschat voorafgaand aan luisteropdrachten.
- Verhalen selecteren die dichter aansluiten bij de leefwereld van meertalige kleuters (zoals familie, de school, een doktersbezoek of een klasuitstap).

Een ruime meerderheid van de bevroegde leerkrachten pleit voor aanpassingen aan de KOALA-screening, zodat deze beter aansluit bij een meertalig en cultureel divers publiek (Stroobants, 2025b). Ze vragen onder meer:

- Verhalen die vertrekken vanuit herkenbare situaties.

- Duidelijkere en meer ondersteunende illustraties.
- Eventueel een aangepaste variant van KOALA-screening voor grootstedelijke contexten.

3.6 Samenvattende conclusie

De gegevens uit de KOALA-resultaten, het gesprek met de leerkrachten van de derde kleuterklas en de externe bevraging wijzen allemaal in dezelfde richting: veel meertalige kleuters ondervinden moeilijkheden bij het begrijpen van de verhalen (Stroobants, 2025b; Rooseleer, 2023; Rooseleer, 2024).

Dit is geen geïsoleerd fenomeen binnen GBS Everheide, maar lijkt ook in andere grootstedelijke scholen een herkenbare uitdaging te vormen, zeker in contexten met een hoog percentage meertalige of sociaal kwetsbare leerlingen.

Wat vooral opvalt, is dat het ontbreken van herkenbare situaties in verhalen, een beperkte woordenschat en het gebrek aan visuele ondersteuning het verhaalbegrip belemmeren. Leerkrachten benadrukken dat thema's die aansluiten bij de leefwereld van hun leerlingen, aangevuld met visuele hulpmiddelen en een interactieve aanpak (zoals preteaching en voorlezen), merkbaar bijdragen tot beter begrip (Stroobants, 2025b).

Deze bevindingen benadrukken de nood aan een aanpak die vertrekt vanuit de leefwereld van de kinderen, waarbij taal op een functionele, visuele en thematisch manier wordt aangeboden (Stroobants, 2025b). Dit vormt de aanleiding van mijn onderzoeksvraag en ontwerp, waarin wordt onderzocht of een thematisch en betekenisvol verhaal het verhaalbegrip bij meertalige kleuters kan versterken.

4 Onderzoeksvraag

Tijdens het schrijven van de algemene literatuurstudie werd het belang van verhaalbegrip bij jonge kinderen steeds duidelijker. Verhaalbegrip vormt een essentiële bouwsteen voor de latere taalontwikkeling en leesvaardigheid. Kleuters die verhalen kunnen volgen, begrijpen en navertellen, bouwen tegelijk aan hun taalstructuur, woordenschat, luistervaardigheid en denkvermogen (Schiepers et al., 2024; OVSG, 2021; Verkinderen, 2016).

In het kleuteronderwijs ligt de nadruk op mondelinge taalontwikkeling, waarin begrijpend luisteren een centrale rol speelt. Dit verwijst naar het vermogen om gesproken taal te begrijpen, verbanden te leggen tussen gebeurtenissen en actief te reageren op de inhoud van voorgelezen teksten. Begrijpend luisteren stimuleert niet alleen taalvaardigheid, maar ook denkstrategieën die later nodig zijn voor begrijpend lezen. Begrijpend luisteren ligt dan ook aan de basis van beginnende geletterdheid (Hebbrecht & Vansteelandt, 2023; Schiepers et al., 2024; OVSG, 2021).

Kleuters leren via verhalen om taal te verbinden aan betekenis. Door herhaald te luisteren, vragen te beantwoorden en zelf te vertellen wat er gebeurde, oefenen ze in het begrijpen van structuur, oorzaak-gevolgrelaties en emotionele inhoud. In meertalige contexten is begrijpend luisteren cruciaal: kleuters komen daar niet altijd in aanraking met rijke voorleestaal in het Nederlands buiten de schoolomgeving. Dit geldt zeker in kwetsbare thuissituaties, waar armoede, beperkte geletterdheid bij ouders of een gebrek aan boeken in huis een rol kunnen spelen (Iedereen Leest, 2023a; Vlaamse Overheid, 2023; Schiepers et al., 2024).

Tijdens de praktijkanalyse werd duidelijk dat veel kleuters moeite hadden met het begrijpen van verhaallijnen, het benoemen van gebeurtenissen en het leggen van logische verbanden. Uit de KOALA-screening en gesprekken met de leerkrachten van de derde kleuterklas in GBS Everheide bleek dat het verhaalbegrip bij een aanzienlijke groep kleuters zwakker ontwikkeld was dan verwacht (Rooseleer, 2023; Rooseleer, 2024). Ook uit een bevraging bij andere scholen bleek dat dit patroon herkenbaar is: kleuters met een meertalige achtergrond ervaren vaker moeilijkheden met structuur, volgorde en inhoud van verhalen (Stroobants, 2025b).

De leesscan en de bevraging van de leerkrachten van GBS Everheide brachten bovendien naar voren dat de school nog groeikansen ziet binnen het domein leesbevordering, en dat leerkrachten zoeken naar concrete manieren om verhalen betekenisvol en visueel rijk aan te bieden. Daarbij werd ook het belang van ouderbetrokkenheid en aansluiting bij de thuistaal als belangrijk, maar complex ervaren (Iedereen Leest, 2025; Stroobants, 2025a).

Deze inzichten leidden tot het formuleren van de centrale onderzoeksvraag:

"Hoe kan thematisch werken met betekenisvolle verhalen het verhaalbegrip versterken van meertalige kleuters in een Brusselse derde kleuterklas?"

Om deze hoofdvraag te beantwoorden, werden ook enkele deelvragen geformuleerd. Deze deelvragen maken het mogelijk om de onderzoeksvraag op te splitsen in concrete, observeerbare onderdelen:

- Hoe ondersteunt het gebruik van prenten het verhaalbegrip van meertalige kleuters?
- Welke invloed heeft het inzetten van meertalige ondersteuning (zoals gebaren en thuistaal) op hun betrokkenheid en taalontwikkeling tijdens het werken met verhalen?
- Hoe kunnen denkstimulerende vragen bijdragen aan de verdieping van verhaalbegrip bij meertalige kleuters?

Deze vragen vormen het uitgangspunt voor de specifieke literatuurstudie en sturen de onderzoeks aanpak die verder in deze bachelorproef wordt uitgewerkt.

5 Specifieke literatuurstudie

Taal is een fundamenteel instrument voor denken, leren en communiceren. In de kleuterklas vormt taalontwikkeling dan ook een kernaspect van het onderwijs. Kleuters leren niet alleen woorden en zinnen, maar verwerven ook de vaardigheden om taal in te zetten, gevoelens te verwoorden en relaties op te bouwen (Centrum voor Taal en Onderwijs, 2019; Schiepers et al., 2024).

Voor veel kleuters verloopt dit proces complexer wanneer ze opgroeien met een andere thuistaal dan het Nederlands. Deze kinderen bouwen tegelijk aan hun schooltaal en aan hun vermogen om te functioneren in een onderwijsomgeving die niet altijd aansluit bij hun thuistaal of culturele referentiekaders. Onderzoek toont echter aan dat meertaligheid geen belemmering hoeft te zijn, op voorwaarde dat de klas een krachtige taalleeromgeving biedt waarin ook de thuistaal erkend en benut wordt (Centrum voor Taal en Onderwijs, 2019; Schiepers et al., 2024).

Binnen dit brede kader richt deze literatuurstudie zich op een specifieke component van taalontwikkeling die essentieel is voor toekomstige leesvaardigheid: verhaalbegrip en begrijpend luisteren. Deze vaardigheden helpen kinderen om verhalen te volgen, verbanden te leggen en zich in te leven in personages. Voor meertalige kleuters is dit vaak extra uitdagend, omdat de verhalen meestal in een andere taal worden verteld dan hun thuistaal. Toch kunnen ook zij hierin groeien, zeker als de klas een taalrijke omgeving biedt met veel visuele ondersteuning, interactie en aandacht voor hun thuistaal (Schiepers et al., 2024; Verkinderen, 2016).

Vanuit deze thematiek werd de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

"Hoe kan thematisch werken met betekenisvolle verhalen het verhaalbegrip versterken van meertalige kleuters in een Brusselse derde kleuterklas?"

Om deze vraag te beantwoorden, worden in de literatuurstudie drie deelvragen onderzocht:

- Hoe ondersteunt het gebruik van prenten het verhaalbegrip van meertalige kleuters?
- Welke invloed heeft het inzetten van meertalige ondersteuning (zoals gebaren en thuistaal) op hun betrokkenheid en taalontwikkeling tijdens het werken met verhalen?
- Hoe kunnen denkstimulerende vragen bijdragen aan de verdieping van verhaalbegrip bij meertalige kleuters?

Deze literatuurstudie vertrekt vanuit bestaande theorie- en praktijkinzichten, onder meer uit *Boordevol Taal* (Schiepers et al., 2024), de *Kijkwijzer Krachtige Taalleeromgeving* (Centrum voor Taal en Onderwijs, 2019), *Gebarenstem Vlaanderen* (Zeviar & Soeting, 2019) en het handboek *Nederlands als tweede taal* van Bossers et al. (2010). Op basis van deze inzichten wordt een gefundeerde basis gelegd voor een praktijkgericht ontwerp binnen de context van GBS Everheide, waarin verhaalbegrip bij meertalige kleuters doelgericht en inclusief wordt ondersteund.

5.1 Taalontwikkeling in de kleuterklas

De taalontwikkeling bij jonge kinderen verloopt in verschillende fasen en wordt sterk beïnvloed door interactie, context en ondersteuning. In de kleuterklas staat de ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid centraal. Kleuters leren in deze fase niet alleen nieuwe woorden, maar ook hoe ze taal inzetten om te denken, samen te werken, vragen te stellen en hun gevoelens te verwoorden (Schiepers et al., 2024; Verkinderen, 2016).

5.1.1 Spraak- en taalontwikkeling in fasen

De ontwikkeling van spraak en taal begint al in de eerste levensmaanden en verloopt via verschillende fasen. Deze fasen worden doorgaans als volgt onderscheiden (Verkinderen, 2016; Dejonckheere, 2020):

- **Prelinguale fase** (0-12 maanden): Baby's herkennen klanken en intonatie, beginnen te brabbelen, reageren op geluiden en leggen de eerste basis voor communicatie.
- **Vroeglinguale fase** (1-2,5 jaar): Kinderen spreken hun eerste betekenisvolle woorden uit en combineren deze tot tweewoordzinnen. De communicatie wordt steeds interactiever.
- **Differentiatiefase** (2,5-5 jaar): De woordenschat groeit snel. Kinderen leren grammaticale regels toepassen en maken langere, complexere zinnen. Ze gebruiken voegwoorden zoals 'omdat' en 'maar', en verfijnen hun uitspraak.
- **Voltooiingsfase** (vanaf 5 jaar): Op deze leeftijd beheersen kinderen doorgaans de meeste klanken en grammaticale structuren. Ze zijn in staat samengestelde zinnen te vormen en subtiele betekenisverschillen te begrijpen.

In de derde kleuterklas bevinden veel kinderen zich in de differentiatiefase van hun taalontwikkeling. Toch lopen de taalvaardigheden sterk uiteen, vooral in meertalige omgevingen. Sommige kleuters drukken zich al vlot uit in volzinnen, terwijl anderen nog gebruikmaken van beknopte communicatie of moeite hebben met de uitspraak van klanken en de opbouw van zinnen (Verkinderen, 2016; Dejonckheere, 2020).

5.1.2 Verschillende aspecten van taalontwikkeling

Taalontwikkeling bestaat uit verschillende onderling verbonden componenten (Schiepers et al., 2024; Verkinderen, 2016):

- **Fonologische ontwikkeling:** het herkennen en produceren van klanken. Dit vormt de basis voor geleterdheid en is onmisbaar voor het leren lezen en schrijven.
- **Semantische ontwikkeling:** de verwerving van woordbetekenissen en de opbouw van een mentale woordenschat. Kinderen leren woorden ordenen, categoriseren en betekenisrelaties leggen.
- **Grammaticale ontwikkeling:** het combineren van woorden tot correcte zinnen, inclusief het vervoegen van werkwoorden en het toepassen van zinsstructuren.

Deze aspecten ontwikkelen zich niet los van elkaar, maar in samenhang. Een kleuter die moeite heeft met het onderscheiden van klanken, zal ook moeilijker nieuwe woorden leren. Daarom is het

belangrijk dat leerkrachten oog hebben voor de verschillende facetten van taalontwikkeling en deze geïntegreerd stimuleren (Schiepers et al., 2021; Verkinderen, 2016).

5.1.3 De kracht van betekenisvolle interactie

Kinderen leren taal het meest effectief via betekenisvolle interactie. Wanneer taal verbonden wordt met concrete ervaringen, handelingen en sociale relaties, krijgt ze meer betekenis en wordt ze beter begrepen en onthouden (Schiepers et al., 2024). In dit proces speelt de leerkracht een sleutelrol. Door hun manier van spreken en reageren kunnen leerkrachten taalontwikkeling op een krachtige manier stimuleren.

Belangrijke elementen hierin zijn:

- Het aanbieden van rijk en gevarieerd taalaanbod.
- Het stellen van taaldenkvragen die kinderen aanzetten tot redeneren en verwoorden.
- Het niet te snel afronden, maar doorvragen en kinderen ruimte geven om na te denken.
- Het responsief en waarderend inspelen op kindertaal.

Er wordt benadrukt dat niet enkel het aantal gesprekken telt, maar vooral de kwaliteit ervan. Het zijn net de echte, inhoudelijke gesprekken die kinderen uitdagen om hun gedachten te verwoorden. Dat stimuleert niet alleen hun taalontwikkeling, maar ook hun denkontwikkeling. Gesprekken tijdens hoekenwerk, routines of in kleine groepjes kunnen bijzonder waardevol zijn, op voorwaarde dat de leerkracht responsief, betrokken en doelgericht taalstimulerend optreedt (Centrum voor Taal en Onderwijs, 2019; Verkinderen, 2016; Schiepers et al., 2024).

5.1.4 De klas als krachtige taalleeromgeving

Een krachtige taalleeromgeving vormt de basis voor taalontwikkeling bij jonge kinderen. Volgens het Centrum voor Taal en Onderwijs (2019) bestaat zo'n omgeving uit drie met elkaar verbonden componenten:

- **Een positief, veilig en stimulerend leerklimaat:** kinderen voelen zich gezien, gewaardeerd en veilig, wat essentieel is om open te staan voor taalimpulsen.
- **Betekenisvolle contexten:** taal wordt het best verworven in authentieke, motiverende activiteiten die aansluiten bij de leefwereld van het kind.
- **Ondersteuning via productieve interactie:** de leerkracht speelt actief in op het taalaanbod, moedigt kinderen aan om te spreken en geeft responsieve feedback die de talige ontwikkeling ondersteunt.

In een taalrijke klas is taal zichtbaar en voelbaar aanwezig via prenten, pictogrammen, routines, materiaal en gesprekken. Taalverwerving wordt er niet als apart leerdoel aangeboden, maar zit verweven in alles wat de kleuters doen. Dit is zeker van belang voor meertalige kleuters, voor wie de talige input in het Nederlands beperkter is. Voor hen is het belangrijk dat taal op een rijke, herhaalde

en ondersteunde manier wordt aangeboden (Centrum voor Taal en Onderwijs, 2019; Schiepers et al., 2024).

Een waardevolle ondersteuning hierbij is het gebruik van gebaren, zoals bij de methodiek baby- en kindergebaren van Gebarenstem (Zeviar & Soeting, 2019). Door woorden visueel te ondersteunen met gebaren, verhoogt de begrijpelijkheid van wat gezegd wordt. Dit is bijzonder waardevol voor kleuters met een beperkte woordenschat of een passieve beheersing van het Nederlands. Het koppelen van beweging aan taal verankert bovendien nieuwe woorden motorisch en visueel, wat het onthouden vergemakkelijkt (Zeviar & Soeting, 2019).

5.1.5 Implicaties voor de praktijk

Voor de praktijk in de kleuterklas betekent dit dat leerkrachten zich bewust zijn van het belang van taalrijke interactie. Ze creëren doelgericht situaties waarin taal op een natuurlijke manier verweven is, bijvoorbeeld tijdens het vrije spel, voorleesmomenten, kringgesprekken of routines zoals jassen aandoen of opruimen. Elk moment is een kans om taal te modelleren en uit te breiden (Centrum voor Taal en Onderwijs, 2019; Schiepers et al., 2024).

Leerkrachten bieden rijke taal aan door correcte zinnen voor te zeggen, gevoelens en handelingen te benoemen, nieuwe woorden in te voeren en ze herhaald terug te laten komen in verschillende contexten. Zo krijgen kleuters meer grip op de betekenis en het gebruik van taal (Schiepers et al., 2024; Verkinderen, 2016).

In heterogene groepen, zoals vaak het geval is in meertalige of sociaal diverse klascontexten, kunnen taalvaardige kinderen bovendien een voorbeeld zijn voor hun klasgenoten. Door samenwerking en interactie kunnen ook minder taalvaardige kleuters profiteren van de taal die anderen gebruiken. Dit vraagt van de leerkracht een bewuste en sensitieve aanpak, waarbij verschillen worden erkend en benut als groeikansen voor alle kinderen (Schiepers et al., 2024).

5.2 Meertaligheid en taalverwerving

5.2.1 Meertalig versus anderstalig: een belangrijk onderscheid

In de literatuur wordt vaak een onderscheid gemaakt tussen meertalige en anderstalige kinderen. De term meertalig verwijst naar kinderen die van jongs af aan in aanraking komen met meerdere talen. Dit kunnen simultaan meertalige kinderen zijn (die meerdere talen vanaf de geboorte horen), of sequentieel meertalige kinderen (die eerst één taal leren en later een tweede toevoegen) (Bossers et al., 2010; Schiepers et al., 2024; Verkinderen, 2016).

Met anderstalige kinderen bedoelt men kinderen die thuis een andere taal spreken dan het Nederlands. Zij leren de onderwijstaal pas later, vaak pas bij instap in het kleuteronderwijs. Deze term legt vooral de nadruk op de afstand tot de schooltaal. Meertalig, daarentegen, erkent juist de rijkdom van de talige bagage die het kind meebrengt.

De keuze van terminologie is niet neutraal: waar *anderstalig* soms de nadruk legt op een tekort aan schooltaal, benadrukt *meertalig* eerder het potentieel van het kind. Onderzoek en praktijkgerichte bronnen pleiten dan ook voor een waarderende en talentgerichte benadering van meertaligheid (Schiepers et al., 2024).

Voor deze kinderen is responsieve interactie bijzonder belangrijk, net als visuele ondersteuning en het gebruik van ondersteunende gebaren. De methode baby- en kindergebaren wijst erop dat het inzetten van gebaren de toegankelijkheid van taal verhoogt. Dit geldt zeker voor kinderen met een beperkte actieve woordenschat of een nog passieve beheersing van het Nederlands (Zeviar & Soeting, 2019)

In deze bachelorproef en in mijn onderwijspraktijk kies ik er daarom bewust voor om te spreken over meertalige kinderen. Deze term sluit beter aan bij een inclusief en groeigericht denken over taalontwikkeling.

5.2.2 Wat is meertaligheid?

Meertaligheid verwijst naar het vermogen om meer dan één taal te begrijpen en/of te gebruiken. Bij jonge kinderen ontwikkelt die meertaligheid zich op verschillende manieren, afhankelijk van het moment waarop zij met meerdere talen in contact komen. In de literatuur wordt een onderscheid gemaakt tussen simultane en sequentiële meertaligheid, ook wel successieve meertaligheid genoemd (Bossers et al., 2010; Schiepers et al., 2024).

In een stedelijke context zoals Brussel groeit een groot deel van de kleuters op in een meertalige omgeving. Sommige kinderen horen vanaf de geboorte twee of meer talen. We spreken dan van simultane meertaligheid. Deze kinderen ontwikkelen doorgaans in beide talen een natuurlijk gevoel voor klanken, woorden en zinsstructuren. Andere kinderen leren eerst één taal thuis en komen pas bij de instap in de kleuterschool in contact met het Nederlands. Dit noemen we sequentiële of successieve meertaligheid. Dit is de realiteit van veel Brusselse kleuters: zij verwerven het Nederlands als tweede (of derde) taal binnen de schoolcontext (Bossers et al., 2010; Schiepers et al., 2024).

Bij sequentieel meertalige kinderen treedt vaak een stille periode op. In deze fase luisteren ze aandachtig en bouwen ze receptieve kennis van het Nederlands op, maar spreken ze zelf nog weinig of niet. Dit is een normaal verschijnsel binnen het taalverwervingsproces en vraagt tijd, geduld en aangepaste ondersteuning. Visuele hulpmiddelen, veel herhaling en responsieve interactie met de leerkracht zijn hierbij cruciaal (Bossers et al., 2010; Schiepers et al., 2024).

5.2.3 De rol van de thuistaal

De thuistaal speelt een centrale rol in de cognitieve, sociale en emotionele ontwikkeling van kinderen. Het is de taal waarin zij zich het meest competent voelen, hun eerste ervaringen opdoen en hun identiteit ontwikkelen. Onderzoek toont aan dat een sterke ontwikkeling in de thuistaal een positief effect heeft op het leren van een tweede taal (Bossers et al., z.d.).

Volgens de interdependentietheorie van Cummins zijn de verschillende talen die een kind spreekt met elkaar verbonden zijn via een gemeenschappelijke cognitieve basis. Dit betekent dat vaardigheden die in de ene taal worden ontwikkeld, zoals woordenschat, verhaalstructuren of denkstrategieën, ook overdraagbaar zijn naar een andere taal. Investeren in de thuistaal ondersteunt daardoor ook de ontwikkeling van de schooltaal (Schiepers et al., 2024).

Een positieve houding tegenover meertaligheid en het zichtbaar maken van thuistalen in de klas, bijvoorbeeld via meertalige boeken, vertaalstrategieën of samenwerking met ouders, versterkt het welbevinden en de betrokkenheid van meertalige kleuters. Schiepers et al. (2024) benadrukt dat het inspelen op de thuistaal geen bedreiging vormt voor de schooltaal, maar juist een hefboom kan zijn voor taalverwerving en betrokkenheid. Dit verlaagt de drempel om actief deel te nemen aan klassikale interacties en vergroot hun zelfvertrouwen (Schiepers et al., 2024).

5.2.4 Implicaties voor de klaspraktijk

Een krachtige klaspraktijk combineert doelgericht werken aan de onderwijstaal met het erkennen en activeren van de thuistaal. Leerkrachten die verhalen koppelen aan thema's uit de leefwereld van kinderen, verhogen niet alleen de betrokkenheid, maar ook het taalbegrip (Schiepers et al., 2024). Thematisch werken, gecombineerd met visuele ondersteuning zoals prenten, pictogrammen en vertelplaten, maakt taal toegankelijker voor meertalige kleuters. Het gebruik van ondersteunende gebaren, zoals aanbevolen door Zeviar en Soeting (2019), kan daarbij een extra steun bieden (Centrum voor Taal en Onderwijs, 2019; Schiepers et al., 2024; Zeviar & Soeting, 2019).

Actief inzetten op de thuistaal betekent geen verlies aan schooltaal, integendeel: het versterkt de ontwikkeling ervan. Volgens Schiepers et al. (2024) helpt een sterke basis in de thuistaal bij het verwerven van een tweede taal. Leerkrachten kunnen deze transfer ondersteunen via meertalige boeken, ouderbetrokkenheid en eenvoudige vertaalstrategieën, bijvoorbeeld tijdens kringgesprekken of bij het vertellen van verhalen. Dat verhoogt niet alleen de taalontwikkeling, maar ook het welbevinden en zelfvertrouwen van kinderen met een andere thuistaal (Bossers et al., 2010; Schiepers et al., 2024).

Het is belangrijk dat leerkrachten een realistisch en groeigericht beeld hebben van meertalige taalontwikkeling. Niet elk kind leert Nederlands in hetzelfde tempo. De zogenaamde *stille periode*, waarin kinderen vooral luisteren en observeren, is een normaal en waardevol onderdeel van het leerproces. Differentiatie, geduld en voortdurende ondersteuning, ook op receptief niveau, zijn daarbij essentieel (Schiepers et al., 2024; Verkinderen, 2016).

Instrumenten zoals de KOBİ-TV en KOALA-screening kunnen helpen om de taalontwikkeling van kleuters systematisch op te volgen. Ze bieden handvatten om taalbegrip en taalgebruik in kaart te brengen en om gerichte keuzes te maken in het aanbod en de aanpak. Een taalrijke klasomgeving, waarin kinderen worden uitgenodigd tot interactie, spel, herhaling en reflectie, vormt de sleutel tot duurzame taalontwikkeling (Schiepers et al., 2024).

5.3 Verhaalbegrip en begrijpend luisteren

5.3.1 Wat is verhaalbegrip?

Verhaalbegrip is het vermogen van kinderen om te begrijpen waar een verhaal over gaat, hoe het is opgebouwd en wat de bedoeling ervan is. Ze herkennen de verhaallijn, benoemen personages en gebeurtenissen, en begrijpen de volgorde, oorzaak-gevolgrelaties en gevoelens in het verhaal. Zo leren ze verbanden leggen tussen wat er gebeurt en waarom, en krijgen ze inzicht in hoe een verhaal is opgebouwd (Verkinderen, 2016).

Dit vraagt om actieve mentale verwerking: kinderen moeten informatie ordenen, voorspellingen maken, emoties herkennen en betekenisvolle verbanden leggen. Dat vereist hogere cognitieve vaardigheden zoals inferentie, redeneren en het interpreteren van impliciete informatie.

Verhaalbegrip vraagt dus meer dan alleen luisteren: het daagt kinderen uit om actief mee te denken (Schiepers et al., 2024; Verkinderen, 2016).

Bij jonge kinderen ontwikkelt verhaalbegrip zich vooral via herhaald luisteren, meedenken, navertellen en ervaringen opdoen met verhalen. Het is een proces dat zich geleidelijk ontwikkelt in een taalrijke omgeving. Verhaalbegrip vormt een essentiële bouwsteen voor het latere begrijpend lezen (Schiepers et al., 2024).

5.3.2 Begrijpend luisteren als fundament

Begrijpend luisteren is het actief verwerken van gesproken taal, er betekenis aan geven en gepast reageren. In de kleuterklas vormt dit een essentiële vaardigheid, die nauw samenhangt met taalbegrip en denkontwikkeling. Jonge kinderen oefenen hun luisterbegrip door herhaald te luisteren naar verhalen, verbanden te leggen tussen gebeurtenissen en door er samen met de leerkracht of klasgenoten over in gesprek te gaan (Schiepers et al., 2024).

Schiepers et al. (2024) benadrukt dat begrijpend luisteren geen passieve activiteit is. Kinderen versterken hun luisterbegrip wanneer ze kunnen reageren, herhalen, voorspellen en verbanden leggen. Dit lukt beter wanneer leerkrachten hen stimuleren met open en denkstimulerende vragen. Onderzoek toont aan dat deze gesprekken rijker zijn dan het klassieke patroon van vraag en antwoord. Vragen als “Wat denk jij dat er nu gaat gebeuren?” of “Waarom is hij verdrietig?” helpen kinderen om actief mee te denken en hun gedachten onder woorden te brengen. Zo groeit niet alleen hun luistervaardigheid, maar ook hun mondelinge taalgebruik (Centrum voor Taal en Onderwijs, 2019; Schiepers et al., 2024; Van Den Branden, 2020).

Begrijpend luisteren doet ook een beroep op het geheugen en de aandacht van kinderen. Ze onthouden details, ordenen gebeurtenissen en koppelen die aan eigen ervaringen. Dit lukt beter wanneer verhalen aansluiten bij hun leefwereld of bij het klasthema. In de literatuur spreekt men dan over het activeren van voorkennis, iets wat kinderen helpt om nieuwe informatie sneller te begrijpen en te onthouden (Schiepers et al., 2024).

Sociaal leren versterkt dit proces: samen luisteren en praten over verhalen helpt kinderen om taal in een betekenisvolle context te gebruiken. Ze voelen zich meer betrokken, ontwikkelen zelfvertrouwen en leggen zo een stevige basis voor begrijpend lezen in de lagere school (Schiepers et al., 2024).

5.3.3 Factoren dat verhaalbegrip beïnvloeden

Verschillende factoren beïnvloeden hoe goed jonge kinderen een verhaal begrijpen. Op basis van inzichten uit onder andere Verkinderen (2016), Schiepers et al. (2021), Van Den Branden (2020), Zeviar en Soeting (2019) en Centrum voor Taal en Onderwijs (2019) kunnen deze factoren als volgt worden samengevat:

- **Woordenschatkennis:** Kinderen moeten sleutelwoorden begrijpen om de inhoud van het verhaal te kunnen volgen.
- **Kennis van narratieve structuur:** Door vaak naar verhalen te luisteren, leren kinderen dat verhalen meestal een vaste opbouw hebben: een inleiding (wie, waar), een probleem, een spannend moment en een oplossing. Door dit patroon vaker te horen, herkennen ze sneller de structuur en kunnen ze beter voorspellen wat er zal gebeuren.
- **Aansluiting bij de ervaringswereld:** Verhalen die herkenbare situaties of personages bevatten, vergroten de betrokkenheid van kleuters. Verhalen die aansluiten bij de culturele of familiale achtergrond van kinderen verhogen de kans op begrip.
- **Cognitieve betrokkenheid:** Verhaalbegrip vraagt actief denken. Denkstrategieën zoals voorspellen, vergelijken, verbanden leggen en gevoelens benoemen helpen kinderen om de inhoud te verwerken en betekenis te geven aan wat ze horen.
- **Sociale en emotionele betrokkenheid:** Verhalen geven kinderen de kans om zich in te leven in anderen. Ze leren gevoelens herkennen, perspectieven innemen en koppelen wat ze horen aan hun eigen ervaringen.
- **Ondersteuning door de leerkracht:** Leerkrachten maken verhalen toegankelijker via visuele ondersteuning (prenten, materiaal, gebaren), herhaling, herformulering en het stellen van open vragen. Methodieken zoals baby- en kindergebaren (Zeviar & Soeting, 2019) tonen aan dat visueel en lichamelijk ondersteunde taal de taalontwikkeling en het verhaalbegrip versterkt.

5.3.4 Meertalige kinderen en verhaalbegrip

Meertalige kinderen bevinden zich vaak in een complexe taalsituatie. Ze bouwen tegelijkertijd aan hun kennis van de schooltaal en aan hun vermogen om betekenis te geven aan verhalen, die meestal niet in hun thuistaal worden verteld. Dat maakt verhaalbegrip voor hen extra uitdagend. In veel grootstedelijke klassen, zoals ook blijkt uit de praktijkanalyse in GBS Everheide, hebben meertalige kleuters moeite met het volgen van de verhaallijn, het herkennen van chronologie of het benoemen van emoties en personages (Rooseleer, 2023; Rooseleer 2024). Volgens de *Kijkwijzer Krachtige Taalleeromgeving* van Centrum voor Taal en Onderwijs (2019) is het daarom belangrijk dat het onderwijs deze noden opvangt met ondersteuning die verder gaat dan enkel verbale input.

Boordevol Taal bevestigt dat veel meertalige kinderen weinig toegang hebben tot rijk voorleestaalaanbod in het Nederlands, zeker wanneer dit thuis ontbreekt (Schiepers et al., 2024).

Het gebruik van meervoudige representaties, zoals prenten, vertelplaten, pictogrammen en gebaren, biedt meertalige kinderen extra houvast. Door taal visueel, auditief en motorisch aan te bieden, koppelen kinderen woorden gemakkelijker aan betekenis. Tijdens het voorlezen kunnen leerkrachten bijvoorbeeld vaste gebaren gebruiken bij kernwoorden. Gebarenstem Vlaanderen (Zeviar & Soeting, 2019) benadrukt dat deze aanpak vooral helpt bij kinderen die nog volop hun schooltaal verwerven, om betekenissen in het geheugen te verankeren. Ook prenten en pictogrammen helpen bij het herkennen van de verhaallijn, de volgorde en de personages. De *Kijkwijzer* bevestigt dat visuele en fysieke ondersteuning bijzonder effectief is, zeker bij jonge en meertalige kleuters. Wanneer dit gecombineerd wordt met interactie, zoals denkvragen, navertellen of reacties in de thuistaal, verhoogt dat niet alleen het begrip, maar ook het plezier in taal (Zeviar & Soeting, 2019; Centrum voor Taal en Onderwijs, 2019; Schiepers et al., 2024).

Ook de keuze van het verhaal is belangrijk. Verhalen die vertrekken vanuit herkenbare situaties, zoals een familiebezoek of winkelen, vormen een brug tussen de thuissituatie en de klascontext. Thematisch werken waarbij verhalen ingebed worden in het klasgebeuren vergroot de betrokkenheid en helpt kinderen om verbanden te leggen tussen taal, ervaring en actie (Bouwman et al., 2021).

Interactie is daarnaast een sleutelement voor verdiepend verhaalbegrip. Door kinderen te laten navertellen, denkvragen te stellen en ruimte te laten voor non-verbale of anderstalige reacties, ontstaat een veilige leeromgeving waarin zij durven deelnemen. De *Kijkwijzer* benadrukt dat responsieve leerkrachten daarbij essentieel zijn: zij sluiten aan bij het niveau van het kind en verrijken hun input stapsgewijs (Centrum voor Taal en Onderwijs, 2019).

Tot slot is differentiatie noodzakelijk. Sommige kinderen hebben baat bij pre-teaching van sleutelwoorden of bij naspeelverhalen waarin ze de inhoud actief kunnen herbeleven. Andere kleuters groeien net via samenwerking met taalvaardigere klasgenoten. *Boordevol Taal* pleit daarom voor een geïntegreerde aanpak, waarin verhaalbegrip, woordenschat, interactie en thuistaal samenvallen in een krachtige taalleeromgeving (Schiepers et al., 2024).

5.4 Ondersteunende strategieën voor verhaalbegrip

5.4.1 Thematisch werken in het kleuteronderwijs

Thematiseren is een interactief proces waarbij leerkrachten samen met kinderen betekenisvolle activiteiten opbouwen rond een herkenbaar onderwerp. In plaats van losse leerdoelen te behandelen, vertrekken de activiteiten vanuit de leefwereld van de kinderen. Binnen een krachtig thema worden verschillende ontwikkelingsdomeinen op natuurlijke wijze geïntegreerd (Bouwman et al., 2021).

De term *thematiseren* vindt zijn oorsprong in het ontwikkelingsgericht onderwijs en benadrukt het belang van betrokkenheid, nieuwsgierigheid en gezamenlijke betekenisconstructie. Volgens Bouwman et al. (2021) is een thema pas krachtig wanneer het zowel een persoonlijke waarde heeft

(aansluitend bij de interesses van kinderen) als een sociaal-culturele waarde (herkenbaar in bredere maatschappelijke contexten zoals familie, een ziekenhuisbezoek of een winkel) (Bouwman et al., 2021).

Thematisch werken biedt rijke kansen voor taalontwikkeling. Kinderen gebruiken spontaan taal in betekenisvolle contexten, herhalen woorden in verschillende situaties en leren verbanden leggen tussen taal, ervaring en actie. Themagericht werken stimuleert taalproductie, woordenschat, begrijpend luisteren en actieve deelname (Schiepers et al., 2024).

Verhalen vormen binnen thematisch werken centrale ankerpunten: ze verbinden taal met ervaring en roepen emotionele betrokkenheid op. Wanneer een verhaal aansluit bij het gekozen thema en bij de beleavingswereld van het kind, groeit het verhaalbegrip. Zo kunnen kinderen nieuwe woorden makkelijker verbinden aan hun bestaande kennis. Door de herhaling van verhaalelementen over meerdere dagen herkennen ze sneller structuur en verhaallijn (Schiepers et al., 2024).

Dit principe sluit aan bij woordverweving: sleutelwoorden keren terug in verschillende contexten zoals het verhaal, hoekenwerk, rollenspel of kringgesprekken. Door taal op meerdere manieren aan te bieden, wordt niet alleen het begrip versterkt, maar ook de retentie van woorden en betekenissen (Schiepers et al., 2024). Volgens Bouwman et al. (2021) verhoogt thematisch werken niet alleen de betrokkenheid van kleuters, maar activeert het ook bestaande kennis en stimuleert de spontane taalontwikkeling. Bovendien biedt het ruimte voor vakoverschrijdend werken (Bouwman et al., 2021; Schiepers et al., 2024).

Een krachtig thema ontstaat in samenspel met kinderen. Leerkrachten stemmen het aanbod af op de vragen, interesses en ervaringen van hun klas. Dankzij die betrokkenheid en herkenning neemt de motivatie toe, durven kinderen actiever deel te nemen en krijgt taalontwikkeling een duurzame impuls (OVSG, 2021; Schiepers et al., 2024; Bouwman et al., 2021).

5.4.2 Visuele ondersteuning

Visuele ondersteuning helpt om abstracte taal te concretiseren. Door het inzetten van prentenboeken, pictogrammen, concreet materiaal, verteltafels en vertelplaten, kunnen kleuters de inhoud van een verhaal beter volgen en begrijpen (Verkinderen, 2016; Schiepers et al., 2024). Vooral voor kinderen met een beperkte schooltaalervaring of andere thuistaal biedt dit houvast. Visueel werken helpt om taal te koppelen aan betekenis en ondersteunt ook de geheugenverwerking (Bossers et al., 2010; Dejonckheere, 2020).

Ook lichamelijke ondersteuning speelt hierbij een belangrijke rol. Ondersteunende gebaren bij woorden als *groot*, *bang* of *springen* helpen om betekenis dieper te verankeren in het geheugen. Dit sluit aan bij neurologische inzichten over multimodale taalverwerking: hoe meer zintuigen worden aangesproken, hoe beter nieuwe informatie wordt opgeslagen (Zeviar & Soeting, 2019; Schiepers et al., 2024; Dejonckheere, 2020). Het gebruik van Total Physical Response (TPR) (Bossers et al., 2010), waarbij taal wordt gekoppeld aan beweging, betreft kinderen actief bij het verhaal. Wanneer

leerkrachten deze gebaren ook herhalen tijdens andere momenten, versterken ze de koppeling tussen woord, beeld en handeling (Bossers et al., 2010; Zeviar & Soeting, 2019).

Tot slot benadrukt Van Den Branden (2020) dat visuele ondersteuning steeds gepaard moet gaan met taalstimulerende interactie. Wanneer kinderen worden uitgenodigd om verbanden te leggen, vragen te beantwoorden en actief te reageren, beklijft de taal beter hangen. Voor meertalige kinderen zijn deze visuele en interactieve impulsen essentieel voor het opbouwen van taalbegrip (Van Den Branden, 2020).

5.4.3 Denkstimulerende vragen en interactie

Denkstimulerende vragen en interactieve gespreksstrategieën vormen een fundamenteel onderdeel van een krachtige taalleeromgeving. Ze bevorderen niet alleen het taalgebruik, maar ook het denkvermogen van jonge kinderen. Als kleuters actief reflecteren, verbanden leggen en hun ideeën verwoorden, groeit zowel hun taalbegrip als hun denkvermogen (Schiepers et al., 2024; Verkinderen, 2016; Van Den Branden, 2020).

Rijke taalinteractie is cruciaal voor (jonge) kinderen, omdat ze hierdoor actief kunnen deelnemen aan gesprekken. Dit gaat verder dan alleen vragen stellen: kinderen moeten ook ruimte krijgen om te reageren, herformuleren, doorvragen en samen na te denken. Deze aanpak verhoogt de betrokkenheid en het welbevinden (Centrum voor Taal en Onderwijs, 2019; Schiepers et al., 2024; Verkinderen, 2016; Van Den Branden, 2020).

In *Boordevol Taal* (Schiepers et al., 2024) wordt uitgelegd hoe leerkrachten verschillende gespreksrollen kunnen aannemen. Als “journalist” stelt de leerkracht open vragen die uitnodigen tot redeneren en verklaren en als “talkshowhost” moedigt hij of zij reacties tussen kinderen aan. Deze afwisseling in interactiestijl ondersteunt zowel taalvaardigheid als sociaal-emotioneel leren (Schiepers et al., 2024).

Het principe van “strive for five” (Schiepers et al., 2024), waarbij gesprekken minstens vijf beurten tellen, bevordert diepgang. Kinderen worden aangemoedigd om verder te denken dan hun eerste antwoord. Voor meertalige of taalzwakke kinderen is scaffolding belangrijk: dit kan via herformulering, visuele ondersteuning, gebaren of responsieve feedback in de thuistaal (Zeviar & Soeting, 2019; Schiepers et al., 2024).

De taxonomie van Bloom biedt leerkrachten een kader om de cognitieve diepgang van hun vragen te verbreden. Naast feitelijke of open vragen kunnen ook reflectieve, transfer- of keuzevragen ingezet worden: “Hoe voelde jij je toen?”, “Wanneer heb je dat ook meegemaakt?”, “Wat zou jij doen als...?” Dit bevordert hoger-orde-denken en verdiept het verhaalbegrip (Lucassen, 2018; Schiepers et al., 2024).

Van Den Branden (2020) vat in *Duurzaamonderwijs.com* een werk van Hadley, Newman & Mock uit 2020 samen, waarin wordt gesteld dat effectieve taalinteractie meer is dan vragen stellen. Het gaat om het creëren van een veilige, responsieve leeromgeving waarin kinderen durven spreken,

exploreren en betekenis geven. Leerkrachten die actief luisteren, emoties benoemen en doorvragen, leggen de basis voor verdiepte taalontwikkeling (Van Den Branden, 2020).

Het is van belang dat interactie altijd betekenisvol is. Dat betekent vertrekken vanuit de leefwereld van kinderen, taal koppelen aan ervaring en verhalen inzetten als brug naar denken en spreken. Denkstimulerende vragen zijn geen losse techniek, maar verweven zich met thematisch werken, visuele ondersteuning en betrokkenheid (Centrum voor Taal en Onderwijs, Van Den Branden, 2020; 2019; Schiepers et al., 2024).

5.5 Synthese en brug naar de praktijk

De besproken strategieën tonen aan dat een geïntegreerde aanpak het meest effect heeft op het versterken van verhaalbegrip bij meertalige kleuters. Thematisch werken creëert betekenisvolle en herkenbare contexten waarin verhalen verweven zijn met de leefwereld van de kinderen. Door herhaling, woordverweving en rijke taalsituaties leren kleuters taal in samenhang, wat het onthouden en het begrijpen versterkt (Bouwman et al., 2021; Schiepers et al., 2024).

Visuele en lichamelijke ondersteuning, zoals prenten, pictogrammen en gebaren, verlaagt de taaldrempel, vooral voor kinderen die het Nederlands nog verwerven. Zeviar & Soeting (2019) en Bossers et al. (2010) benadrukken het belang van meervoudige representaties die visuele, auditieve en motorische kanalen activeren. Deze aanpak sluit aan bij inzichten uit de neurologie over multimodale verwerking (Zeviar & Soeting, 2019; Bossers et al., 2010).

Daarnaast vormen denkstimulerende vragen en responsieve interactie een motor voor hoger-orde-denken, woordenschatuitbreiding en taalproductie. Gestructureerde gesprekken met open en reflectieve vragen moedigen kinderen aan tot actief taalgebruik en diepere betrokkenheid bij verhalen (Van Den Branden, 2020).

Voor meertalige kleuters is het ook cruciaal dat de leerkracht ruimte biedt aan de thuistaal. Volgens Schiepers et al. (2024) versterkt het erkennen en benutten van de thuistaal niet alleen het zelfvertrouwen en de betrokkenheid van de kinderen, maar ondersteunt het ook de verwerving van de schooltaal. Door de thuistaal te integreren in de school of je klaspraktijk kun je hier ook de ouders bij betrekken. Ouderbetrokkenheid vormt een belangrijke schakel tussen thuis en school. Door de thuistaal en hun cultuur een plekje in de klas of op school te geven, verhoog je niet alleen het taalvertrouwen en de ouderbetrokkenheid, maar voelen kinderen zich ook erkend in hun identiteit (Schiepers et al., 2024).

De inzichten uit deze literatuurstudie vormen zo een stevig fundament voor praktijkgericht handelen in grootstedelijke, meertalige klascontexten zoals GBS Everheide. In het volgende hoofdstuk wordt uitgewerkt hoe deze principes concreet vorm krijgen in een doordacht ontwerptraject binnen de kleuterklas.

6 Beschrijving van de onderzoeksanpak

6.1 Beschrijving van de onderzoeksanpak

Deze bachelorproef onderzoekt hoe thematisch werken met betekenisvolle verhalen het verhaalbegrip van meertalige kleuters in een Brusselse derde kleuterklas kan versterken, namelijk in een klascontext waar meer dan 75% van de kleuters thuis een andere taal dan het Nederlands spreekt (Stroobants, 2025a).

In deze rijke meertalige context werd gekozen voor een thematische aanpak rond het prentenboek *Ridder Rikki* van Guido Van Genechten (2006). Het onderzoek vertrekt vanuit een geïntegreerde aanpak waarbij het verhaal en de bijbehorende woordenschat op een actieve en betekenisvolle manier aan bod komen in de klas. Samen met de klasleerkracht werd het thema uitgewerkt aan de hand van een themaspin (Stroobants, 2025c), een planningsinstrument gebaseerd op de leergebieden van LeerLokaal (OVSG). Dit dient als leidraad om het verhaal rijk en breed te integreren in de klaswerking.

Het doel van dit onderzoek is na te gaan of het verhaalbegrip van kleuters merkbaar groeit wanneer zij op een actieve, talige en betekenisvolle manier met het prentenboek *Ridder Rikki* (Van Genechten, 2006) aan de slag gaan. Om dit te meten, werd een meetinstrument (Stroobants, 2025d) ontworpen dat bij alle kleuters drie keer wordt afgenomen: bij aanvang (nulmeting), na de eerste ontwerpweek (tussentijdse meting) en na de tweede ontwerpweek (eindmeting).

Op basis van de resultaten van de nulmeting wordt een testgroep samengesteld, bestaande uit kleuters met een zwakker verhaalbegrip. Deze groep wordt tijdens de ontwerpwerken gericht ondersteund met aanvullende tools en activiteiten, onder begeleiding van de onderzoeker en de zorgleerkracht. Tegelijkertijd gaan alle kleuters, zowel de testgroep als de overige klasgenoten, actief aan de slag met het prentenboek binnen een thematische werking. Op die manier wordt elke leerling betrokken en gestimuleerd in zijn of haar taalontwikkeling, terwijl de ontwerpinterventie verdiepend werkt voor de testgroep.

Zowel het meetinstrument als het visuele verhalenpad zijn inhoudelijk afgestemd op het prentenboek *Ridder Rikki* (Van Genechten, 2006). Voor het gebruik van de prenten werd expliciet toestemming verkregen van de auteur, Guido Van Genechten. Deze materialen worden uitsluitend gebruikt in het kader van deze bachelorproef. De auteur zal ook op de hoogte gebracht worden van de resultaten van het onderzoek.

6.1.1 Onderzoeksvraag en deelvragen

Onderzoeksvraag:

Hoe kan thematisch werken met betekenisvolle verhalen het verhaalbegrip versterken van meertalige kleuters in een Brusselse derde kleuterklas?

Deelvragen:

- Hoe ondersteunt het gebruik van prenten het verhaalbegrip van meertalige kleuters?

- Welke invloed heeft het inzetten van meertalige ondersteuning (zoals gebaren en thuistaal) op hun betrokkenheid en taalontwikkeling tijdens het werken met verhalen?
- Hoe kunnen denkstimulerende vragen bijdragen aan de verdieping van verhaalbegrip bij meertalige kleuters?

6.1.2 Onderzoeksaanpak

Dit praktijkonderzoek maakt gebruik van een ontwerpgerichte aanpak, waarbij drie concrete didactische werkvormen werden uitgewerkt en toegepast in functie om de centrale onderzoeksvraag te beantwoorden.

De werkvormen sluiten aan bij de verschillende aspecten van deze vraag:

- **Het verhalenpad** ondersteunt het verhaalbegrip via een visuele verhaallijn die het navertellen stimuleert.
- **Meertalige ondersteuning**, waaronder gebaren, woordkaarten, thuistaal en ouderbetrokkenheid, bevordert de betrokkenheid en taalontwikkeling van de kleuters.
- **Denkstimulerende vragen** per prent, geïnspireerd op de taxonomie van Bloom (Schiepers et al., 2024) en de inzichten van het handboek *Taal laten groeien: taaldidactiek voor de kleuterklas* (Verkinderen, 2016)

Daarnaast wordt het verhaalbegrip geëvalueerd via een digitaal meetinstrument, gekoppeld aan het prentenboek *Ridder Rikki* van Guido Van Genechten.

6.2 Meetinstrument

Om het effect van thematisch werken op het verhaalbegrip van meertalige kleuters te meten, werd een digitaal meetinstrument ontworpen in Google Forms. De vragen zijn afgestemd op het verhaal *Ridder Rikki* en bevatten tien meerkeuzevragen ondersteund met illustraties uit het prentenboek (Van Genechten, 2006). Het meetinstrument kun je terugvinden in bijlage IX.

De opbouw is geïnspireerd op de structuur van de KOALA-screening en focust op begrijpend luisteren. De afname gebeurt individueel op een iPad in een rustige ruimte. Het moment wordt voorgesteld als een spelletje samen met Rikki (een knuffel), zodat de kleuters zich ontspannen voelen en de taaldruk laag blijft.

De afname verloopt steeds op dezelfde manier:

- **Voorlezen:** de onderzoeker leest een kort fragment voor.
- **Aandachtspictogrammen:** tijdens het luisteren worden twee visuele pictogrammen getoond (luisteren en nadenken), om de aandacht gericht te houden en de antwoorden nog niet zichtbaar zijn.
- **Meerkeuzevraag:** na het luisteren volgt een vraag met drie visueel ondersteunde antwoordmogelijkheden. De kleuter kiest één antwoord.
- **Positieve bevestiging:** aan het einde verschijnt een pictogram met een duim, waarna de onderzoeker de kleuter positieve feedback geeft.

Deze digitale afname zorgt voor gebruiksvriendelijkheid, visuele continuïteit en automatische gegevensverzameling. Er worden in totaal tien vragen gesteld. De antwoorden worden niet alleen beoordeeld op juistheid, maar ook op houding en gedrag zoals twijfel, verwarring, begrip, interactie en zelfcorrectie.

Het meetinstrument (Stroobants, 2025d) wordt op drie momenten ingezet:

- **Nulmeting:** voor de start van de lessenreeks.
- **Tussentijdse meting:** op het einde van ontwerpweek 1.
- **Eindmeting:** op het einde van ontwerpweek 2.

6.3 Ondersteunende tools – voor de leerkracht

Deze materialen ondersteunen de leerkracht bij het thematisch werken met verhalen en het versterken van het verhaalbegrip bij kleuters:

- **Themaspin:** Een visueel planningsinstrument (Stroobants, 2025c) dat ondersteunt bij het doelgericht en geïntegreerd plannen van een thema. Vanuit een centraal prentenboek worden de verschillende leergebieden van het leerplan LeerLokaal (OVSG) verbonden met de inhoud van het verhaal. De themaspin helpt om doelen visueel te ordenen, stimuleert vakoverschrijdend en betekenisvol werken. Daarnaast ondersteunt het ook bij het kiezen van activiteiten en bevordert het gebruik van rijk taalaanbod in verschillende hoeken en klasactiviteiten. Zie bijlage IV.
- **Fiche ‘Denkstimulerende vragen’** (Stroobants, 2025e): de fiche ondersteunt de leerkracht bij het stellen van gerichte en doordachte vragen tijdens het voorlezen. Zie bijlage V.
- **Vragenpakket denkstimulerende vragen bij *Ridder Rikki*:** dit pakket ondersteunt de leerkracht bij het stellen van gerichte en doordachte vragen tijdens het voorlezen. Deze vragen stimuleren kleuters om na te denken over de inhoud, gevoelens, gebeurtenissen en achterliggende betekenissen in het verhaal. Per prent omvat het vragen van verschillende niveaus, gebaseerd op de taxonomie van Bloom en aanvullende literatuur (Schiepers et al., 2024; Verkinderen, 2016). De volledige vragenlijst bij het prentenboek *Ridder Rikki* is opgenomen in bijlage VI.
- **Fiche ‘Verhalenpad’:** Een visuele structuur voor verdiepend verhaalbegrip. Zie bijlage VII.

6.4 Activerende tools – voor de kleuters

Deze tools stimuleren actieve betrokkenheid en houden rekening met meertaligheid.

- **Fiche ‘Gebaren in de klas’** (Stroobants, 2025f): verbindt nieuwe woorden aan ondersteunende gebaren. Dit bevordert het taalbegrip en helpt meertalige kleuters sneller nieuwe woorden op te nemen via meerdere modaliteiten (auditief + visueel + motorisch) (Zeviar & Soeting, 2019). Zie bijlage VIII.

- **Verhalenpad:** wordt gezamenlijk opgebouwd, een hulpmiddel dat de verhaallijn visueel maakt en het navertellen ondersteunt.

6.5 Ontwerpweek 1

Tijdens ontwerpweek 1 werkte ik samen met de klasleerkracht en de zorgleerkracht rond het prentenboek *Ridder Rikki* (Van Genechten, 2006) in een Brusselse derde kleuterklas met een meertalige leerlingenpopulatie. Het doel van deze week was om, via een geïntegreerde aanpak, het verhaalbegrip van de kleuters te stimuleren. Door middel van thematisch opgebouwde activiteiten, visuele ondersteuning en meertalige input werden de kleuters actief betrokken bij het verhaal.

6.5.1 Maandag 5 mei

De dag startte met een warme begroeting van de kleuters. Ik lichtte toe dat ik de komende weken regelmatig in de klas aanwezig zou zijn. Veel kinderen kenden mij al van op school, en een aantal hadden eerder ook bij mij in de klas gezeten. Hierdoor was er meteen een vertrouwensband, wat zorgde voor een veilige en ontspannen start.

Eerst was het de bedoeling om meteen met de nulmeting te starten. Na overleg met mijn mentor in het weekend besloten we om de dag iets anders aan te pakken. We wilden het verhaal op een creatieve en onderzoekende manier inleiden, zonder te veel inhoudelijke informatieprijs te geven. We startten met een klassikale brainstorm. De kinderen mochten fantaseren over waarover Rikki zou dromen. De kaft van het boek werd gedeeltelijk afgeplakt, zodat ze zich niet lieten leiden door de illustraties.

Ouders werden vooraf gevraagd om het woord dromen in hun moedertaal mee te brengen, opgeschreven of ingesproken via WhatsApp. Deze woorden werden voorgesteld en zichtbaar opgehangen in de klas. Zo werd het begrip dromen op een meertalige en visuele manier verduidelijkt. Vervolgens mochten de kinderen de droom van Rikki tekenen.

Deze activiteit zorgde voor een rijke taalinteractie. Kinderen konden hun eigen ideeën en ervaringen verbinden aan Rikki, zonder dat er al richting werd gegeven. Dit was belangrijk, omdat in het meetinstrument letterlijk de zin voorkomt: *“In de droom van Rikki is Rikki een ridder.”*

Na de speeltijd vond de afname van de nulmeting plaats. Deze werd bij alle leerlingen individueel uitgevoerd. De setting was rustig: ik zat met de kleuter in een zetel, met Rikki de knuffel erbij. Dit zorgde voor een ontspannen sfeer. Ik las telkens een kort stukje tekst voor. De kleuters zagen op dat moment twee pictogrammen: een oor om te luisteren en een gezicht om na te denken. Daarna klikte ik op volgende en verschenen er drie prenten. Op dat moment stelde ik één gerichte vraag. Bijvoorbeeld: “Wie is Rikki in zijn droom?” De kinderen zagen dan drie mogelijkheden: een ridder, een astronaut en een zanger. In totaal werden er tien vragen gesteld, telkens voorafgegaan door een kort stukje van het verhaal.

Tijdens de afname van de nulmeting viel op dat de kleuters erg verschillend reageerden op de test. Enkele kleuters werkten vlot, luisterden geconcentreerd en gaven snel en overtuigd hun antwoord.

Eén kleuter riep zelfs na elke nieuwe vraag enthousiast: “Yes”. Andere kleuters waren eerder stil en ingetogen, maar bleven goed gefocust. Ze namen rustig de tijd om naar de prenten te kijken en maakten op die manier hun keuze. Bij sommige kinderen viel op dat ze eerder impulsief kozen, bijvoorbeeld omdat een prent visueel aantrekkelijk was of hen persoonlijk aansprak. Een aantal kleuters liet zich snel afleiden, begon wat te prutsen of klikte zonder duidelijke reden. Tot slot waren er ook kinderen die in het begin wat onzeker waren, maar na een paar vragen loskwamen en actief deelnamen aan de test.

Na de meting kon het prentenboek voor de eerste keer worden voorgelezen. Nadien werd in een klein groepje het verhalenpad opgestart. Rikki lag op zijn lievelingsplekje onder de boom. Het woord dromen werd erbij geschreven en enkele kinderen tekenden waarover Rikki volgens hen zou dromen. Ook het verhalenpad aan de muur werd opgebouwd, samen met de interactieve woordmuur, waarop nu de eerste woorden te zien zijn.



Stroobants, A. (z.d.-a). *Verhalenpad aan de muur.*

6.5.2 Woensdag 7 mei

We starten de dag met *Rikki* en de vraag wat een ridder allemaal nodig heeft, namelijk een ijzersterk harnas. Ik had vooraf concreet materiaal voorzien: een maliënkolder, een schild en een helm. Samen met de hele klasgroep ontdekken we dit materiaal. Ook de ouders hebben enkele woorden in hun moedertaal visueel gemaakt door tekeningen te maken en daarbij het woord op te schrijven. Het was mooi om te zien hoe betrokken de ouders op deze manier bij het thema zijn.

Nadien ben ik samen met enkele kleuters die minder goed scoorden tijdens de nulmeting naar de schoolbibliotheek gegaan. Daar bouwden we verder aan het verhalenpad en verkenden we de woorden ‘harnas’ en ‘ijzersterk’. We denken samen waarom een ridder een harnas nodig heeft. Op die manier wordt er ook al even stilgestaan bij het verhaalbegrip. Wat weten ze nog? Nadien bekeken we samen de prenten uit het boek. Hierbij stelde ik denkstimulerende vragen op verschillende niveaus. De kleuters waren betrokken en reageerden enthousiast op de vragen. Eén kleuter was vooral onder de indruk van het schild, en vertelde daardoor bijna alleen daarover. Er was ook een kleuter die erg timide was, zeker omdat ik die dag niet alleen in de ruimte was. Op dat moment was mijn promotor ook aanwezig. De woordenschat werd verrijkt met concreet materiaal, prenten en gebaren. Een kleuter begon spontaan te gebaren om duidelijk te maken wat een draak was. Mooi om te zien hoe vlot kinderen dit overnemen, zeker als ze wat ouder zijn. De kleuters

Als grotere activiteit mochten de kinderen een harnas knutselen voor Rikki of voor zichzelf, uit karton. Dit was een absoluut succes: de komende dagen werden er helmen, zwaarden, schilden en harnassen geknutseld door de kinderen. Als afsluiter heb ik het verhaal verteld in de klas met hulp van gebaren.

Opnieuw begroet ik de kleuters en neem ik deel aan de ochtendroutine van de klas. De klasleerkracht kondigt aan dat ze volgende week het Gravensteen in Gent zullen bezoeken. Dit wordt aangeduid op de kalender, zodat de kinderen kunnen aftellen naar het bezoek. Vandaag werd ook verder gewerkt aan het verhalenpad. De volgende stap was het kasteel visueel maken. Daarbij werd ook stilgestaan bij het woord 'kasteel' in verschillende talen. Ook hier waren de ouders weer actief betrokken. De meertalige woorden werden opgehangen aan het verhalenpad op de muur. Het Nederlandse woord werd toegevoegd op het verhalenpad op papier, waarbij de kleuters zelf tekeningen maakten. De kleuters werkten enthousiast mee aan het verhalenpad. Fijn om te zien hoe betrokken ze daarbij zijn. Nadien werd de voorlezer geïntroduceerd in kleine groepjes. Zo kunnen de kleuters in de boekenhoek zelfstandig het verhaal bekijken en beluisteren.



Na de speeltijd ging ik met enkele kleuters aan de slag voor het maken van een stop-motion. Dit werd eerst uitgelegd, want ze hadden dit nog niet eerder gedaan. Stille kleuters krijgen op deze manier ook de kans om actief met een verhaal aan de slag te gaan. Ik ging mee in interactie, besprak

het verhaal dat ze wilden maken en begeleidde hen hierin. Ik volg wel de kinderen en ga niet zelf sturen. Dit verliep vlot. Af en toe gaf ik een nieuwe impuls, maar de kinderen gingen er goed mee aan de slag. Er kwamen leuke filmpjes uit.

Na de middag werd het verhaal op een interactieve manier hernomen via een drama-activiteit in kleine groep. De activiteit werd opgezet als een speelse vertelling, waarbij ik het verhaal uitbeelde met gebaren en bewegingen. De kinderen werden actief betrokken bij het verhaal. Ze mochten meespelen, geluiden maken en bewegingen uitbeelden. Sommige kinderen grepen spontaan knuffels die ze gebruikten als draak.

Door deze vorm van dramatiserend vertellen namen de kleuters echt deel aan het verhaal. De fysieke betrokkenheid maakte het voor de kinderen betekenisvoller, vooral wie het nog moeilijk heeft met taal. Deze aanpak sluit aan bij Total Physical Response (TPR) waarbij kinderen via beweging en actie betekenis geven aan taal (Bossers et al., 2010).

Na de laatste speeltijd werkte ik nog verder aan het verhalenpad. Samen met de klasleerkracht sloot ik de dag mee af in de klas. We namen de tijd om samen met de kinderen te overlopen wat we die dag hadden gedaan en wat er allemaal op het verhalenpad te zien was. Ook de stop-motionfilmpjes die gemaakt waren, werden kort besproken. Zo kregen de kleuters de kans om hun eigen verhaal te tonen aan elkaar. Het was mooi om te zien hoe trots ze waren.



Stroobants, A. (z.d.-c). Verhalenpad wordt opgebouwd door kinderen.

6.5.4 Vrijdag 9 mei

De dag startte met een klassikaal moment waarin de klasleerkracht samen met de kleuters het verhalenpad besprak. Ze bekeken wat er allemaal al opgebouwd was en herhaalden wat ze de voorbije dagen geleerd en getekend hadden. Zelf was ik op dat moment in mijn eigen klas.

Na de speeltijd ben ik opnieuw naar de derde kleuterklas gegaan om de tussentijdse meting af te nemen. Het was leuk om te zien hoe enthousiast de kleuters waren om opnieuw aan de slag te gaan met de vragen. Sommigen kwamen zelfs ongeduldig vragen of zij al aan de beurt waren. Vooraf had ik verwacht dat de herhaling misschien minder motiverend zou zijn, maar het tegendeel bleek waar. De kleuters keken er echt naar uit en namen opnieuw actief deel aan het meetmoment.

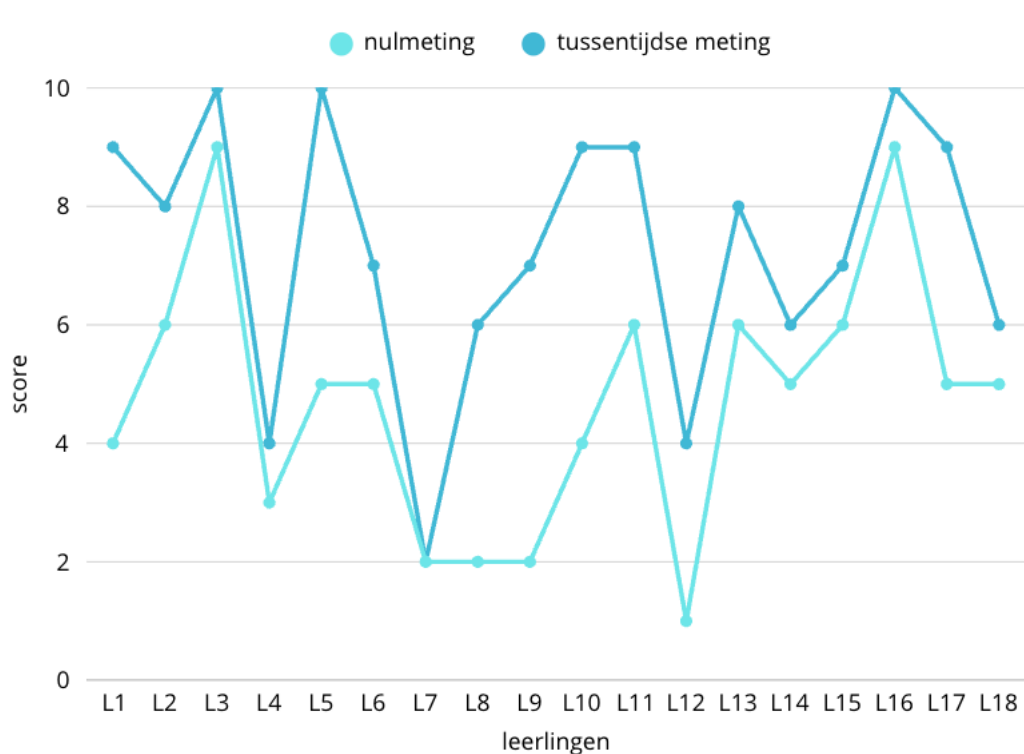
6.5.5 Analyse van de meetresultaten – week 1

Om de evolutie van het verhaalbegrip bij de kleuters in kaart te brengen, werden drie meetmomenten ingepland. In deze analyse ligt de focus op de eerste twee: de nulmeting (afgenomen op 5 mei) en de tussentijdse meting (afgenomen op 9 mei), bij in totaal 18 kleuters (L1 t.e.m. L18).

Meetmoment	Gemiddelde	Mediaan
Nulmeting (5 mei)	4,72	5
Tussentijdse meting (9 mei)	7,28	7,5

De gemiddelde score steeg dus met 2,56 punten, en de mediaan nam toe met 2,5 punten. Deze stijging duidt op een algemene vooruitgang in het verhaalbegrip, waarbij het merendeel van de kleuters beter scoorde op de tussentijdse meting dan bij de start.

De onderstaande grafiek geeft een overzicht van de individuele scores van alle kleuters tijdens de nulmeting en de tussentijdse meting.



Figuur
1 –

Evolutie van verhaalbegrip tussen nulmeting en tussentijdse meting

6.5.5.1 Opvallende vaststellingen

- Vrijwel alle kleuters gingen vooruit tussen de nulmeting en de tussentijdse meting. Slechts één leerling (L7) bleef op dezelfde score.
- Kleuters met een lage beginscore, zoals L5, L8 en L9 boekten merkbare vooruitgang na één week thematisch werken.
- Sterk scorende leerlingen, zoals L3 en L16, bevestigden hun niveau en bereikten al snel het maximum.

Deze resultaten bevestigen dat de thematische en interactieve aanpak, in combinatie met meertalige ondersteuning en visuele werkvormen, het verhaalbegrip effectief versterken.

6.5.5.1.1 Observaties tijdens de metingen

Naast de individuele afnames werd er ook gelet op non-verbaal gedrag, concentratie, interactie en zelfzekerheid van de kleuters.

- **Vlot en zelfzeker:** Kleuters zoals L2, L3, L13 en L14 namen actief deel aan de meetmomenten. Ze antwoordden zonder aarzeling, met duidelijke betrokkenheid. L14 toonde bijvoorbeeld veel enthousiasme en reageerde bij elke vraag met een “yes”, wat wijst op motivatie en zelfvertrouwen. Bij de tussentijdse meting was dezelfde leerling vooral enthousiast bij de pannenkoeken. Hij zei toen: “Dat zijn mijn lievelings,” bedoelend dat dit zijn lievelingseten is.
- **Interactie en denkprocessen zichtbaar:** Bij L1 was er sprake van denkpauzes en gerichte opmerkingen zoals “Dat is vuur”, wat wijst op actief begrijpend luisteren. L11 toonde eveneens veel interactie. Na de nulmeting vertelde hij trots aan de klasleerkracht: “Ik heb alles goed gedaan, heeft juf Anouk gezegd” en L16 verwoordde ook enkele denkprocessen. “Rikki is ook een konijn, dus hij gaat niet op een konijn zitten.”
- **Snel afgeleid:** L4 en L6 verloren vlot hun aandacht tijdens de sessies. L6 was onrustig en toonde weinig focus. Ook L10 was afwisselend geconcentreerd.
- **Onzekerheid of terughoudendheid:** L8, L9 en L15 toonden eerder wat onzekerheid. L15 kwam na verloop van tijd losser. L9 leek soms op goed geluk aan te duiden, maar had ook momenten van gerichte concentratie.
- **Stille maar aandachtige deelnemers:** L5 was erg stil, maar volgde alles goed. L12 was rustig en had een geconcentreerde houding.
- **Minder uitgesproken observaties:** Bij L7, L17 en L18 was het gedrag eerder neutraal tot licht afwachtend.

Deze observaties ondersteunen het beeld dat kleuters op verschillende manieren toegang hebben tot het verhaal. Ze tonen aan dat sommige kinderen nood hebben aan herhaling, visuele ondersteuning of actieve betrokkenheid bij de inhoud. Deze elementen dienden als uitgangspunt voor de tweede ontwerpweek.

6.5.5.2 *Reflectie en voorlopige conclusies*

De eerste ontwerpweek zit erop, en ik kijk er met een positief gevoel op terug. Het was een intense, maar tegelijk ook een waardevolle periode. Het verhaal *Ridder Rikki (Van Genechten, 2006)* leefde echt in de klas en ik merkte hoe betrokken de kleuters waren bij de verschillende activiteiten.

Door thematisch te werken en taal te verbinden aan betekenisvolle momenten, lukt het om het verhaalbegrip op een speelse manier te stimuleren. Vooral het visuele verhalenpad, het gebruik van de thuistaal en de denkstimulerende vragen hielpen om kinderen actiever met het verhaal aan de slag te laten gaan. Ik merkte dat de kleuters uit de testgroep al meer vertrouwd raakten met de opbouw van het verhaal: ze begonnen verbanden te leggen, stelden zelf vragen of gingen spontaan herhalen wat er gebeurd was.

De afnames met het meetinstrument bevestigden dit ook. Bij de tussentijdse meting zagen we bij bijna alle kinderen vooruitgang. Zeker bij enkele kleuters die bij de nulmeting nog erg laag scoorden, was er nu al een mooi verschil zichtbaar. Bij sommige kinderen bleef ik twijfelen of ze het verhaal echt begrepen hadden, wat me aanzette om mijn ontwerp kritisch te bekijken.

De mentor gaf me ook positieve feedback. Ze gaf aan dat de materialen vernieuwend waren en iets toevoegden aan de klaspraktijk. Dat gaf me een duwtje in de rug om verder te gaan met wat werkt, maar ook kritisch te blijven. Wat mist er nog en wat kan anders?

6.5.5.3 *Aanpassingen voor ontwerpweek 2*

Op basis van de observaties en resultaten van de eerste week wil ik in de tweede ontwerpweek enkele gerichte aanpassingen doen. Ik wil de kleuters nog meer ruimte geven om zelf te vertellen. Daarom voorzie ik een individueel verhalenpad, zodat elk kind op zijn eigen tempo en manier het verhaal kan reconstrueren. Voor kleuters die extra ondersteuning nodig hebben, werk ik een 'mini-verhalenpad' uit. Dit dient als visuele houvast tijdens het voorlezen of navertellen, zodat ook zij het verhaal beter kunnen volgen en begrijpen. Ik wil de denkstimulerende vragen niet enkel tijdens het lezen van het prentenboek inzetten, maar ook tijdens andere activiteiten zoals het maken van hun eigen verhalenpad. Op die manier wil ik hun denkproces nog meer activeren en nog meer taal proberen uit te lokken.

Het gebruik van gebaren neem ik eveneens mee naar week 2. Ik wil hier bewuster op inzetten, zeker bij kleuters zoals L4 en L7. L14 is een eerder stille kleuter, maar viel me op door het spontaan opnemen van enkele gebaren wanneer ze iets wilde verduidelijken. Door hier gericht op in te zetten, wil ik haar nog meer betrekken en op een andere manier met haar in communicatie gaan.

Tot slot zal ik ook tijdens de week tussen mijn twee ontwerpwerken regelmatig naar de derde kleuterklas gaan. Zo blijf ik betrokken bij het thema, blijf ik de evolutie van de kleuters mee opvolgen, en kan ik blijven afstemmen met de mentor.

6.6 Ontwerpweek 2

6.6.1 Maandag 19 mei

De dag startte met een warme begroeting in de klas. Daarna gingen we in kleine groepjes aan de slag met het mondeling navertellen van het verhaal, met hulp van het verhalenpad en Rikki de handpop. De kinderen gebruikten het verhalenpad als houvast. Hierbij werden ook de denkstimulerende vragen gebruikt.

Na de speeltijd ben ik samen met L7 via de iPad aan de slag gegaan met de app Bitsboard. Hij vond dit leuk, maar verliest snel zijn concentratie. L14 oefende op die manier echt de woordenschat, samen met gebaren. Nadien heb ik ook het verhaal aan de twee leerlingen in de schoolbibliotheek voorgelezen aan de hand van gebaren.

In de namiddag werd er gestart met het maken van het individueel verhalenpad. Dit werd in kleine groepjes aangeboden in de letterhoek. Er werd in interactie gegaan met de leerlingen en letterlijk opgeschreven wat ze vertellen over het verhaal. Op die manier werd zichtbaar in hoeverre ze zelfstandig de inhoud konden reconstrueren. De dag werd afgesloten met een korte klassikale reflectie.

6.6.2 Dinsdag 20 mei

Vandaag liep de dag iets anders dan ik gepland had. Ik begon met de intussen al wat vertrouwde ochtendroutine, waaraan ik deelnam. Volgens mijn planning zou ik die dag verder werken aan het uitbouwen van de stop-motion en een eigen verhaal laten inspreken. Omdat het verhalenpad meer tijd vroeg en ik het waardevol vond om met de kinderen in gesprek te gaan, besloot ik mijn aandacht daarop te richten.

Na de speeltijd ging ik individueel aan de slag met L4, L6, L7 en L14. Samen bewandelden we met Rikki, de handpop, door het verhalenpad en vertelden zij het verhaal met hun eigen woorden. Tijdens deze sessies maakte ik gebruik van denkstimulerende vragen om het verhaalbegrip verder te verdiepen en taal uit te lokken.

6.6.3 Woensdag 21 mei

Woensdag was het de bedoeling om samen de stop-motionvideo te bekijken, maar dat kon niet doorgaan omdat ik dinsdag een andere aanpak had gekozen. In plaats daarvan besloot ik om samen in interactie te gaan. Met Playmobilfiguren maakten we verhalen. Zo sloot ik het thema stilaan af, maar nam ik toch de tijd om met de kinderen in gesprek te gaan. Na de speeltijd nam ik de eindmeting af. Tot mijn grote verbazing bleven de kinderen enthousiast en betrokken.

6.6.4 Analyse van de eindmeting (nulmeting – tussentijdse – eindmeting)

Op woensdag 21 mei vond de derde en laatste meting plaats van mijn ontwerptraject. Net als bij de eerdere meetmomenten werden de afnames individueel uitgevoerd, in een rustige setting.

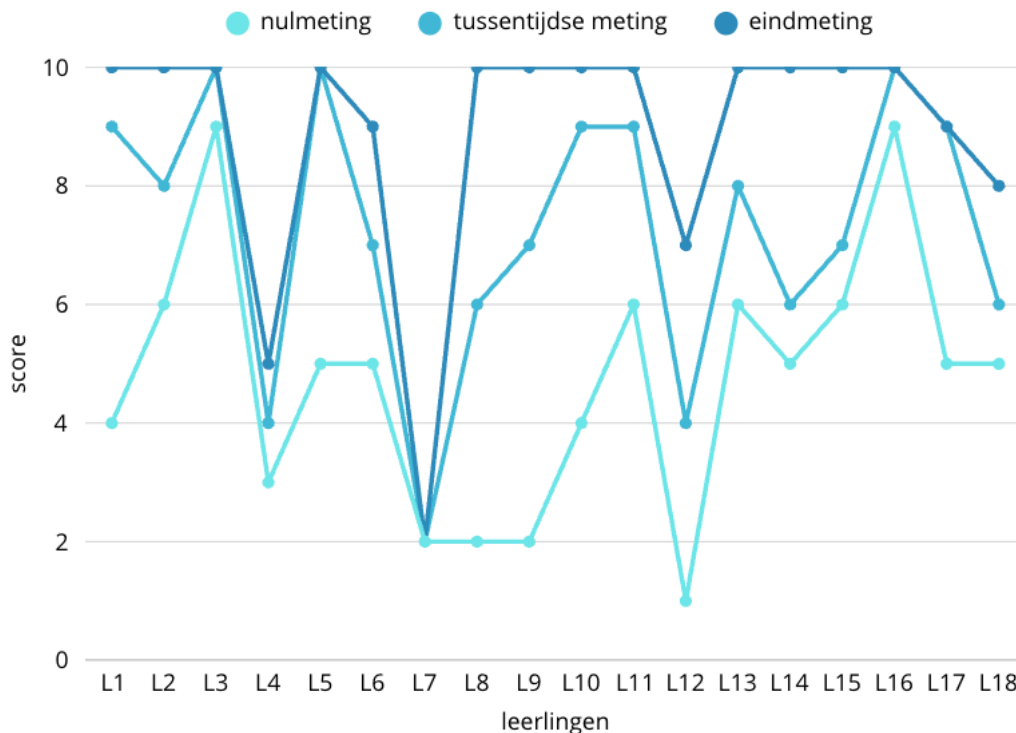
De kinderen kenden het verloop van de test ondertussen goed. Ik merkte dat er minder uitleg nodig was, en dat ze sneller doorhadden wat er verwacht werd. Veel kleuters gebruikten spontaan woorden uit het verhaal. Sommigen gaven zelfs korte toelichtingen bij hun antwoord, wat toont dat ze bewuster nadachten over hun keuzes. De leerling die vooraf bij de vraag van het eten steeds *pannenkoeken* heeft aangevinkt, reageerde nu: “Ze eten samen wortels, maar ik wil veel liever pannenkoeken.”

Waar ik het meest van schrok, was de motivatie die hoog bleef. Verschillende kinderen vroegen zelfs of ze opnieuw mochten. Dit wijst op betrokkenheid en plezier bij het werken rond het verhaal, zelfs in een testomgeving.

Gemiddelde en mediaan van de scores op de drie meetmomenten:

Meetmoment	Gemiddelde	Mediaan
Nulmeting (5 mei)	4,74	5
Tussentijdse meting (9 mei)	7,28	7,5
Eindmeting (21 mei)	8,17	9

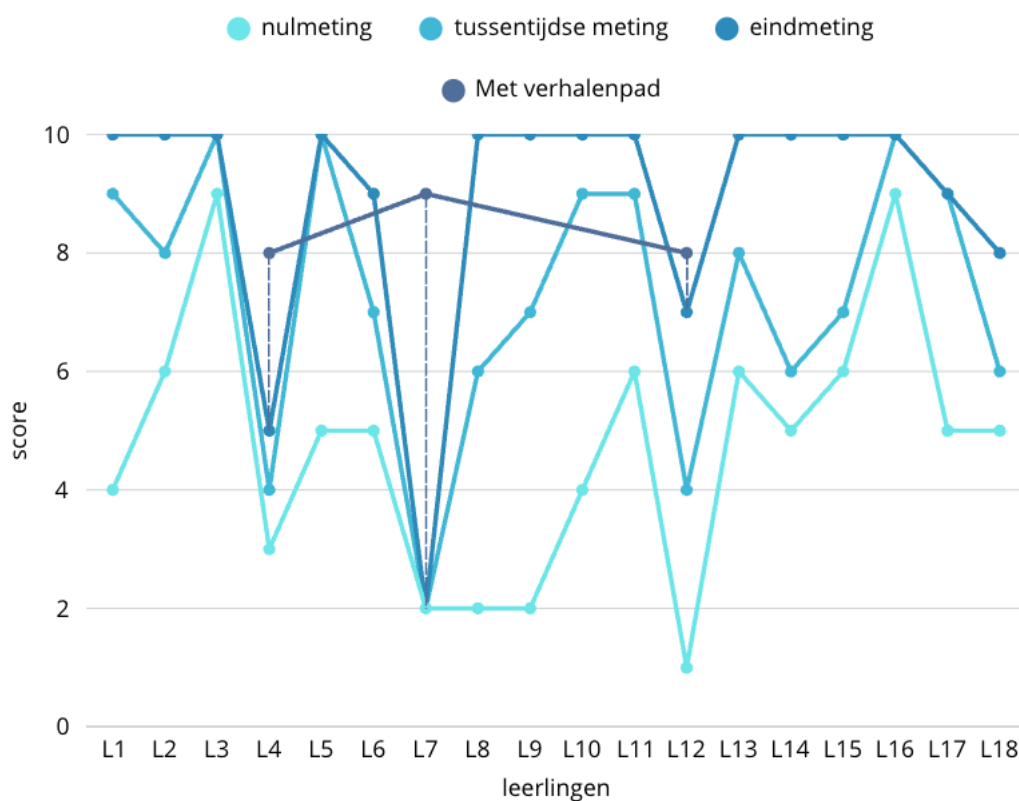
De gemiddelde score steeg van 4,74 (nulmeting) naar 8,17 (eindmeting). Ook de mediaan ging van 5 naar 9. Deze stijging toont aan dat het merendeel van de kleuters mooie vooruitgang boekte in verhaalbeprip. De grafiek hieronder laat de individuele vooruitgang per leerling zien, over de drie meetmomenten heen.



Figuur 2 – Evolutie van verhaalbeprip tussen nulmeting, tussentijdse meting en eindmeting

Aanpassing tijdens de meting:

Een opvallend moment vond plaats bij leerling L7. Tijdens de eerste afname van de eindmeting scoorde hij opnieuw een 2, net zoals bij de vorige meetmomenten. Ik besloot te experimenteren met een aanpassing. Ik gaf hem een mini-verhalenpad, dat ik vooraf had voorbereid voor kinderen die extra ondersteuning nodig hebben. Tijdens een vierde afname bij L7 mocht hij het mini-verhalenpad bij zich houden om de vragen te beantwoorden. Daarbij werd ook visueel gewerkt, want wanneer ik mijn kort stukje verhaal voorlas, zag hij ook een prent die hij kon volgen. Het resultaat was opvallend: L7 ging van 2 naar 9. Hij kon het verhaal op die manier beter reconstrueren en antwoordde met meer overtuiging. Hij keek naar de prenten op het mini-verhalenpad en naar de mogelijke antwoorden. Na dit succes herhaalde ik dit ook nog bij twee andere kinderen (L4 en L12). Ook bij L4 gaf het mini-verhalenpad een positieve boost aan zijn verhaalbeprip. Hij ging van 5 naar 8. Bij L12 was het minder indrukwekkend, en steeg slechts met 1 punt. L12 had bij de eindmeting al een 7, terwijl ze bij de nulmeting de laagste score had, namelijk een 1.



Figuur 3 – Evolutie van verhaalbegrip eindmeting en eindmeting met mini-verhalenpad

6.6.4.1 Opvallende vaststellingen

- **Algemene stijging:** De gemiddelde score steeg met 3,45 punten ten opzichte van de nulmeting. Ook de mediaan steeg van 5 naar 9. Dit wijst op een sterke, brede vooruitgang in verhaalbegrip.
- **Constante groei bij zwakkere starters:** Leerlingen zoals L8, L9 en L12 vertonen een opvallend stijgende lijn in alle drie de meetmomenten.

6.6.4.2 Observaties tijdens de eindmeting

- **Verhoogde zelfstandigheid:** Kinderen namen meer initiatief, wachtten minder op hulp en konden sneller antwoorden formuleren.
- **Zelfzeker en betrokken:** Velen gebruikten spontaan termen als *ridder*, *draak*, *ros* of *gevangenis* en toonden herkenning bij de illustraties.
- **Actief taalgebruik:** Sommige leerlingen verwoordden hun denkproces luidop of gaven korte toelichtingen bij hun keuze.
- **Motivatie:** Verschillende kinderen vroegen spontaan of ze opnieuw met Rikki mochten werken, wat wijst op verhoogde betrokkenheid bij het thema.

6.6.4.3 *Reflectie*

Deze ervaring leerde me dat het belangrijk is om het meetinstrument flexibel in te zetten. Niet alle kinderen starten op hetzelfde niveau, en sommigen hebben net iets meer visuele of inhoudelijke ondersteuning nodig om te laten zien wat ze weten. In een echte klasomgeving is dat ook zo: differentiëren is essentieel.

Hoewel tools zoals Bitsboard en de verhalenpen tijdens de tweede ontwerpweek minder actief werden ingezet, vonden de kleuters het wel leuk om ermee te werken. Ik heb hier echter geen observaties rond gehouden, omdat mijn ontwerp vooral gericht was op het gehele proces, namelijk betekenisvolle activiteiten rond een prentenboek op een thematisch geïntegreerde wijze. De tools werden ook gebruikt wanneer ik niet aanwezig was. Beide tools bieden rijke mogelijkheden voor visuele ondersteuning.

Het verhalenpad, zowel aan de muur als op behangpapier, vond ik erg fijn om mee te werken en neem ik persoonlijk mee naar mijn klas. Ook het betrekken van ouders en het koppelen van woorden aan hun moedertaal zal ik in de toekomst (nog) actiever inzetten.

6.6.4.4 *Besluit*

De meetresultaten over de drie meetmomenten tonen bij het merendeel van de leerlingen een duidelijke, positieve evolutie. Zowel de gemiddelde scores als de individuele vooruitgang bevestigen dat thematisch werken met verhalen een effectieve methode kan zijn om het verhaalbegrip van meertalige kleuters te versterken.

Met name het inzetten op herhaling, actieve betrokkenheid, differentiatie en visuele ondersteuning bleek een meerwaarde te bieden voor kinderen die eerst zwakker scoorden. Hoewel de positieve evolutie duidelijk is, is het moeilijk om precies aan te geven welke werkvorm het meeste effect heeft gehad. Was het het verhalenpad, het maken van een stop-motion rond het prentenboek, de app Bitsboard, het verhalenpad in combinatie met het koppelen van woordenschat aan de moedertaal en gebaren? Ik ben ervan overtuigd dat juist het samenspel van betekenisvolle, thematische activiteiten, in combinatie met het verhalenpad, effectief blijkt te zijn.

Wat mij vooral is bijgebleven, is hoe waardevol het was om soms met drie leerkrachten in de klas te staan. Daardoor kon er extra tijd geïnvesteerd worden in kwaliteitsvolle interactie met de kinderen. Ondanks dat het een vermoeiende periode was om alles geregeld te krijgen met mijn eigen klas en de stageklas, heb ik vooral veel genoten van deze stageperiode.

7 Eindconclusie

Deze bachelorproef vertrok vanuit de centrale onderzoeksvraag: *Hoe kan thematisch werken met betekenisvolle verhalen het verhaalbegrip versterken van meertalige kleuters in een Brusselse derde kleuterklas?*

Om deze vraag te beantwoorden, werden drie deelvragen geformuleerd. Die brachten het onderzoek terug tot concrete, observeerbare en meetbare onderdelen: de rol van prenten in het verhaalbegrip, de invloed van meertalige ondersteuning op betrokkenheid en taalontwikkeling, en de bijdrage van denkstimulerende vragen. Deze vragen vormden het uitgangspunt voor het ontwerp en bepaalden de keuzes tijdens de uitvoering.

Het centrale element van het ontwerp was het verhalenpad, dat in verschillende vormen werd uitgewerkt. Aan de klasmuur werd het verhaal van *Ridder Rikki* (Van Genechten, 2006) visueel opgebouwd: prenten in volgorde, met kernwoorden in het Nederlands en in de thuistalen van de kinderen. De ouderbetrokkenheid groeide zichtbaar: ouders hielpen met het noteren van woorden in hun taal, maakten tekeningen bij de prenten, en één ouder schreef zelfs de droom van haar kind in het Arabisch op. Zo werd het verhalenpad aan de muur niet enkel een hulpmiddel voor de kinderen, maar ook een plek van verbinding tussen school en thuis (Schiepers et al., 2024).

Daarnaast was er het verhalenpad op papier. De kinderen plakten prenten op een grote rol behangpapier, schreven kernwoorden op en maakten tekeningen erbij. Samen met de knuffel van Rikki gingen we in gesprek over het verhaal. Via denkstimulerende vragen werd hun verhaalbegrip verder verdiept (Van Den Branden, 2020). In een derde variant werkten de kinderen individueel aan een klein verhalenpad: ze knipten prenten uit, vertelden het verhaal opnieuw, en hun woorden werden genoteerd. Voor sommige kinderen was er ook een mini-verhalenpad als visuele houvast tijdens het voorlezen.

Die visuele opbouw gaf kleuters houvast. Door het verhaal telkens opnieuw in dezelfde volgorde te doorlopen, leerden ze verbanden leggen. Vooral kinderen die in het begin wat terughoudend waren, deden nadien spontaan mee. Ze herkenden de structuur, en dat gaf vertrouwen (Verkinderen, 2016; Schiepers et al., 2024).

Doorheen het hele traject kreeg het verhalenpad een duidelijke opbouw. Het begon bij *dromen*: de kleuters tekenden hun droom nog vóór ze het verhaal kenden. Daarna kwamen het harnas, het schild, het kasteel... telkens gekoppeld aan concrete materialen. Ze bouwden kastelen met kartonnen bouwplaten en in klei, schreven op perkament, en knutselden hun eigen stokpaarden, harnassen, helmen en zwaarden. Elke stap bracht taal, spel, ervaring en betrokkenheid samen (Bouwman et al., 2021; Schiepers et al., 2024).

De meertalige ondersteuning, in de vorm van thuistaalwoorden, gebaren en meertalige interactie, werkte verbindend (Schiepers et al., 2024; Verkinderen, 2016; Zeviar & Soeting, 2019). Het zorgde ervoor dat kinderen zich sneller aangesproken voelden en meer durfden bijdragen. De herkenning

van hun eigen taal in het klasgebeuren maakte het verhaal toegankelijker en stimuleerde hen om actief mee te doen.

Denkstimulerende vragen bleken een extra hefboom om kinderen actief te betrekken. Vragen die verder gingen dan het letterlijke, zoals “Wat zou er gebeuren als...?” of “Hoe zou jij je voelen in zijn plaats?”, nodigden hen uit tot redeneren, voorspellen en verwoorden. Dit stimuleerde niet alleen taalbegrip, maar ook denkontwikkeling (Verkinderen, 2016; Schiepers et al., 2024; Van Den Branden, 2020; Lucassen, 2018).

Er werden ook extra hulpmiddelen voorzien: een luisterhoekje met de voorlezer, een stop motion-video, de app Bitsboard... Deze elementen verrijkten het geheel, maar bleven ondersteunend.

Daarnaast werd een planningsinstrument ontwikkeld: de themaspin (Stroobants, 2025c). Deze visuele tool hielp bij het voorbereiden en structureren van het thematisch aanbod. Door de spin te gebruiken kon de leerkracht leerdoelen uit verschillende ontwikkelingsgebieden (OVSG, z.d.) verbinden aan het verhaal, waardoor een geïntegreerd en doelgericht aanbod ontstond. De spin werd samen met de klasleerkracht opgebouwd, wat de samenwerking en afstemming versterkte.

Uit observaties, meetmomenten en de feedback van de klasleerkracht bleek dat het verhaalbegrip versterkt werd. Kinderen konden het verhaal beter navertellen, benoemden meer elementen, en gingen actiever in op vragen. Vooral bij kinderen met een zwakkere taalbasis was er vooruitgang merkbaar. Niet alleen in taal, maar ook in zelfvertrouwen.

Tegelijk blijft het belangrijk om realistisch te blijven. Dit onderzoek gebeurde in één klas, binnen één thema. De resultaten zijn dus niet zomaar algemeen toepasbaar. Toch tonen ze wat mogelijk is met een duidelijke opbouw, visuele steun, ouderbetrokkenheid en aandacht voor thuistaal.

Voor de toekomst zie ik kansen om deze aanpak verder te delen binnen het team. Samen zoeken naar verhalen die kinderen aanspreken, thuistalen ruimte geven, en de kracht van herhaling, spel, interactie en betrokkenheid inzetten om taal te versterken.

8 Bronnen

- Beerens, N., & Goossens, S. (2023, 26 oktober). *Kleuters voorbereiden op lezen? Werk aan klankbewustzijn*. <https://www.klasse.be/85384/voorbereiding-lezen-kleuters-klankbewustzijn/>
- Bossers, B., Kuiken, F., & Vermeer, A. (2010). *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenonderwijs* (Tweede, herziene druk 2015, derde oplage 2018). Uitgeverij Coutinho.
- Bouwman, A., Houtsma, S., Mulder, M., & Wanningen, K. (2021). *Van thematisch werken naar thematiseren: interactie en spel met kinderen van 3 tot 7 jaar*.
- Broekhof, K. (2021). *Meer lezen, beter in taal - PO: Effecten van lezen op taalontwikkeling*. Bibliotheek op school (Stichting Lezen/Koninklijke Bibliotheek). <https://pro.debibliotheekopschool.nl/dam/netwerk%20en%20beleid/brochures-meer-lezen--beter-in-taal-po-def.pdf>
- Centrum voor Taal en Onderwijs. (2019). *Kijkwijzer krachtige taalleeromgeving op klasniveau (basisonderwijs)*. <https://www.arts.kuleuven.be/cto/materialen/basis/kijkwijzer-krachtige-taalleeromgeving/kijkwijzer-krachtige-taalleeromgeving-basisonderwi.pdf>
- Dejonckheere, P. (2020). *Ontwikkelingspsychologie voor het basisonderwijs*.
- Förrer, M., & Van de Mortel, K. (2014). *Lezen. . .Denken. . .begrijpen!: handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. CPS Uitgeverij.
- GBS Everheide. (z.d.-a). *Schoolreglement*. www.everheide.be. Geraadpleegd op 5 maart 2025, van <https://www.everheide.be/info/maak-kennis-met-everheide>
- GBS Everheide. (z.d.-b). *Visie*. www.everheide.be. Geraadpleegd op 5 maart 2025, van <https://www.everheide.be/visie>
- GBS Everheide. (2024a). *Pedagogisch ABC-boekje*. Intern document voor de leerkrachten.
- GBS Everheide. (2024b). *Pedagogisch- didactisch ABC-boekje*. Intern document voor de leerkrachten.
- GBS Everheide. (2024c). Pedagogisch Project 2024-2025. In www.everheide.be. Gemeentelijke Basisschool Everheide. <https://www.everheide.be/info/pedagogisch-project>
- Geletterdheid en schoolsucces*. (z.d.). <https://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.com/>
- Gobyn, S., Merchie, E., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M., Vanbuel, M., Pandora Verstedden, Van Den Branden, K., Ghesquière, P., & Van Keer, H. (2019). Sleutels voor effectief begrijpend lezen. In *PRAKTIJKGERICHTE LITERATUURSTUDIES ONDERWIJSONDERZOEK*. https://s3-eu-west-3.amazonaws.com/vlor-prd/publication_attachment/VlorFINAALA4V2.pdf
- Hebbrecht, J., & Vansteelandt, I. (2023). *Van leerlingen lezers maken: handboek krachtig leesonderwijs*. LannooCampus.
- Hogeschool VIVES. (z.d.). *Verdiepend lezen & luisteren: Via close reading*. <https://closereading.be/>
- Iedereen Leest. (2023a, mei 17). *PIRLS 2021: Leesniveau daalt enorm en 1 op 3 van de Vlaamse leerlingen leest niet graag | Iedereen leest*. <https://www.iedereenleest.be/over-lezen/onderzoek/pirls-2021-leesniveau-daalt-enorm-en-1-op-3-van-de-vlaamse-leerlingen-leest>
- Iedereen Leest. (2023b, augustus). *Waarom lezen goed is voor ons*. <https://www.iedereenleest.be/over-lezen/onderzoek/waarom-lezen-goed-voor-ons>
- Iedereen Leest. (2025). *Mijn leesscan*. Intern document, niet gepubliceerd

KOBI-TV. (z.d.). Faculteit Letteren.
https://www.arts.kuleuven.be/cto/materialen/kleuter/taalscreening/kobi_tv
 Lefebvre, L. (2021). *Lezen was nog nooit zo leuk!: een schat aan leesinspiratie*.
 Lucassen, M. (2018, 12 oktober). *De taxonomie van Bloom: inhoudelijk goed, maar vaak fout gebruikt*. Vernieuwonderwijs. <https://vernieuwonderwijs.nl/de-taxonomie-van-bloom-vaak-verkeerd-gebruikt-maar-zo-werkt-het-wel/>
 Onderwijs Vlaanderen. (z.d.). *Leerlingenkenmerken*. Geraadpleegd op 19 maart 2025, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsstatistieken/themas-onderwijsstatistieken/leerlingenkenmerken>
 OVSG. (z.d.). *LeerLokaal*. www.leerlokaal.ovsg.be.
 OVSG. (2021). *De beste lezers zitten in mijn klas: 12 kenmerken van begripend lezen*.
 Paul, P., & Russo, M. C. (2021). *Zo maak je een lezer*.
 Rooseleer, C. (2023). *KOALA-screening resultaten 2023-2024*. Intern document, niet gepubliceerd
 Rooseleer, C. (2024). *KOALA-screening resultaten 2024-2025*. Intern document, niet gepubliceerd
 Sally. (2018, 18 juni). *Storytelling Pathways: Walking the Fairy Tale*. Fairy Dust Teaching. <https://fairydustteaching.com/2011/01/walking-path-of-fairy-tale/>
 Schiepers, M., Versteden, P., Smits, E., Loman, J., Aerden, I., Algoet, M., Bernaerts, E., Landuyt, I., Lefebvre, M., Moeyaert, L., Op De Beeck, K., Pierards, A., Plessers, E., & Vandenbussche, L. (2024). *Boordevol Taal: Didactiek Nederlands voor het kleuteronderwijs*. OWL Press.
 Stoep, J., & Elsäcke, W. (2005). *Peuters interactief met taal* (4e druk, 2013).
 Stroobants, A. (z.d.-a). *Verhalenpad aan de muur*.
 Stroobants, A. (z.d.-b). *Verhalenpad aan de muur (verder uitgewerkt)*.
 Stroobants, A. (z.d.-c). *Verhalenpad wordt opgebouwd door kinderen*.
 Stroobants, A. (2025a). Bevraging: Meertaligheid en woordenschatontwikkeling binnen het leesonderwijs. In *Google Forms*. <https://forms.gle/fvHUjviRRhu86Y1AA>
 Interne bevraging, enkel toegankelijk via de link
 Stroobants, A. (2025b). Jouw kijk op KOALA en taalbegrip bij kleuters. In *Google Forms*. <https://forms.gle/NEGMkqHGbd9ai91p6>
 Online bevraging, enkel toegankelijk via de link
 Stroobants, A. (2025c, april 15). *Blanco themaspin*. www.canva.be. <https://tinyurl.com/48ec8cnm>
 Themaspin, toegankelijk via de link
 Stroobants, A. (2025d). Meettool verhaalbegrip. In *Google Forms*. <https://forms.gle/8jtimLNsmU3aT9qv7>
 Meettool, enkel via link toegankelijk
 Stroobants, A. (2025e, mei 2). *Fiche denkstimulerende vragen*. Geïnspireerd op Schiepers et al. (2024) en Verkinderen (2016)
 Stroobants, A. (2025f, mei 9). *Fiche gebaren in de klas*. Inhoud gebaseerd op Zeviar en Soeting (2019)
 Tiebout, K., Verachtert, P., Geudens, A., Trioen, M., Schraeyen, K., Bellens, K., Taelman, H., Casteleyn, J., Simons, M., & Smits, T. F. H. (2023). *Les in lezen: Inspiratiegids voor effectief leesonderwijs in het*

kleuter-, lager en secundair onderwijs. In *Universiteit Antwerpen*. Universiteit Antwerpen.
<https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/21349.pdf>

Van Achte, L. (2023, 8 september). Lezen bij jonge kinderen: effectief én leuk (Vives Noord). *Kleine Kinderen Grote Kansen*. <https://grotekansen.be/projecten/lezen-bij-jonge-kinderen-effectief-en-leuk/>

Van Dale. (2018). In Theo de Boer (Red.), *Van Dale Pocketwoordenboek Nederlands* (zesde editie). Van Dale Uitgevers.

lezen

Van Den Branden, K. (2020, 1 juni). *Taalstimulerende gesprekken voeren met jonge kinderen: hoe doe je dat?* DUURZAAM ONDERWIJS. <https://duurzaamonderwijs.com/2020/06/01/taalstimulerende-gesprekken-voeren-met-jonge-kinderen-hoe-doe-je-dat/>

Van Genechten, G. (2006). *Ridder Rikki*. Clavis.

Van Montfoort, A. [(Stichting Lezen)], & Wassing, A. [(Stichting Lezen)]. (2020). *De doorgaande leeslijn* [Book]. Stichting lezen. https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/01/de_doorgaande_leeslijn_2020_digitaal.pdf

Verkinderen, S. (2016). *Taal laten groeien: taaldidactiek voor de kleuterklas*. Plantyn.

Verplichte taalscreening in het gewoon basisonderwijs - KOALA. (z.d.). <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-administraties-en-besturen/onderwijsinhoud-en-leerlingenbegeleiding/basisonderwijs/verplichte-taalscreening-in-het-gewoon-basisonderwijs-koala>

Vlaamse Overheid. (2023, 5 december). *PISA 2022: Vlaamse leerlingen doen het opnieuw slechter*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/pisa-2022-vlaamse-leerlingen-doen-het-opnieuw-slechter>

Zeviar, L., & Soeting, K. (2019). *Babygebaren, kindergebaren, iedereen kan gebaren!*

9 Bijlage

Bijlage I: Leesscan



Leesscan resultaten

02/04/2025

Dit zijn sterktes voor je schoolteam

Ontdek meer inspiratie via de links bij elke pijler.

- Leesomgeving
[Meer inspiratie bij de pijler leesomgeving](#)
- Leesbevordering
[Meer inspiratie bij de pijler leesbevordering](#)
- Leesdidactiek
[Meer inspiratie bij de pijler leesdidactiek](#)

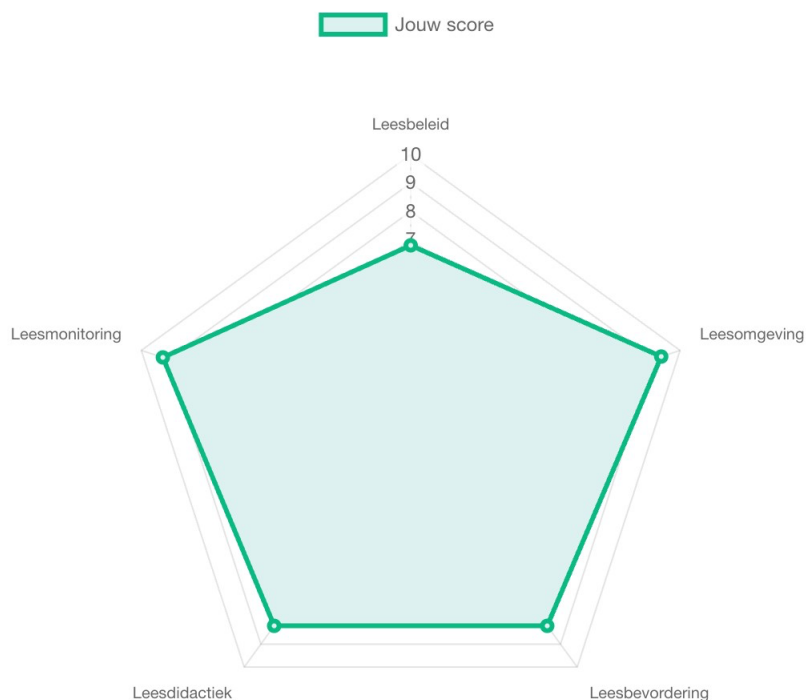
Leesmonitoring

[Meer inspiratie bij de pijler leesmonitoring](#)

Dit zijn uitdagingen voor je schoolteam

Ontdek meer inspiratie via de links bij elke pijler.

- Leesbeleid
[Meer inspiratie bij de pijler leesbeleid](#)



Bekijk alle antwoorden per stelling

Leesbeleid

De school heeft een **schoolspecifiek leesbeleidsplan** met een gedeelde **visie** op leesonderwijs en leesbevordering die vertaald wordt in concrete doelen en acties.

Antwoord: Neutraal

De visie, doelen en acties zorgen voor een samenhangende en **doorgaande leeslijn** voor alle leerlingen van de hele school.

Antwoord: Neutraal

Het leesbeleid is dynamisch. De school **reflecteert en evalueert** regelmatig en stuurt leesdoelen en acties op basis hiervan bij.

Antwoord: Neutraal

De school investeert jaarlijks in de **professionalisering** van het schoolteam met betrekking tot lezen.

Antwoord: Akkoord

Er is binnen de school een **leesteam** dat (samen met de lees- of taalcoördinatoren) het leesbeleid trekt en leesacties onder de aandacht blijft brengen van het team.

Antwoord: Helemaal niet akkoord

Het leesteam bestaat uit een **representatieve vertegenwoordiging** van het schoolteam (leerkrachten van leerlingen uit verschillende leeftijdsgroepen, zorgteam, beleid/directie).

Antwoord: Helemaal niet akkoord

Het leesbeleid komt tot stand in **dialogoog** met het hele schoolteam.

Antwoord: Akkoord

Het schoolteam betreft **leerlingen** bij de uitvoering van het leesbeleidsproces.

Antwoord: Akkoord

Het schoolteam betreft **(groot)ouders** bij de uitvoering van het leesbeleidsproces.

Antwoord: Helemaal akkoord

Het schoolteam betreft de **bibliotheek** bij de uitvoering van het leesbeleidsproces.

Antwoord: Helemaal akkoord

Het schoolteam betreft meerdere (brede) **schoolpartners** bij de uitvoering van het leesbeleidsproces.

Antwoord: Akkoord

Het schoolteam wisselt kennis en ervaringen uit over het aanbod van **kinder- en jeugdliteratuur**.

Antwoord: Akkoord

Leesomgeving

Er is een **rijk en gevarieerd leesaanbod** van fictie en non-fictie dat aansluit bij het leesniveau, de interesses en de belevingswereld van leerlingen.

Antwoord: Akkoord

Er is binnen de school **voldoende aanbod** van kinder- en jeugdliteratuur: vijf of meer titels per leerling.

Antwoord: Helemaal akkoord

Lezen maakt deel uit van **het dagelijks programma**. Leerlingen lezen rijke, authentieke teksten op verschillende momenten, in verschillende leergebieden en met verschillende doelen.

Antwoord: Helemaal akkoord

Lezen is zichtbaar in de klas en/of op school via aantrekkelijke, uitnodigende **leesplekken**

Antwoord: Akkoord.

De school **investeert in de leesomgeving**.

Antwoord: Helemaal akkoord

De school werkt samen met de **bibliotheek** om een breed leesaanbod beschikbaar te maken voor leerlingen.

Antwoord: Helemaal akkoord

Leesbevordering

Er wordt regelmatig tijd gemaakt voor **boekpromotie en boekverwerking** via inspirerende werkvormen.

Antwoord: Helemaal akkoord

Leerlingen krijgen ondersteuning bij het **ontdekken van hun leesvoorkeur door individuele leesgesprekken** waarin bijvoorbeeld tekstvoorkeur, leesniveau, auteurs en interesses centraal staan.

Antwoord: Neutraal

De **leesmotivatie** van leerlingen wordt **gemonitord** op verschillende manieren. Zo is duidelijk voor welke teksten en/of opdrachten ze gemotiveerd zijn en waarom.

Antwoord: Neutraal

Er is aandacht voor de specifieke vaardigheden die nodig zijn om **digitale (multimediale) teksten** te lezen.

Antwoord: Helemaal akkoord

Het **leesgedrag** van leerlingen wordt gemonitord op verschillende manieren en via verschillende instrumenten. Zo is duidelijk hoe vaak, waar, wanneer, wat... ze lezen.

Antwoord: Neutraal

In alle klassen worden leerlingen **minstens een paar keer per week voorgelezen**.

Antwoord: Helemaal akkoord

De leerlingen krijgen op vaste momenten in het rooster tijd om **(begeleid) vrij te lezen**. De leerkracht leest op dat moment mee of begeleidt leerlingen die nauwelijks zelfstandig tot lezen komen.

Antwoord: Neutraal

De leerkracht is een **motiverend rolmodel** door zelf te lezen en eigen leeservaringen te delen over boeken.

Antwoord: Neutraal

De school neemt deel aan (schoolbrede) **projecten rond boeken of teksten**.

Antwoord: Neutraal

Het schoolteam informeert ouders over hoe ze ook **thuis een stimulerende leesomgeving** kunnen realiseren.

Antwoord: Helemaal akkoord

Leerkrachten en leerlingen voeren **literaire gesprekken** over fictieteksten. De leerlingen maken kennis met (kenmerken van) literaire teksten en beargumenteren waarom ze een tekst al dan niet waarderen (literaire competentie).

Antwoord: Helemaal akkoord

De leerkracht is op de hoogte van het (recent) **aanbod aan kinder- en jeugdliteratuur**.

Antwoord: Akkoord

Leesdidactiek

Binnen het leesonderwijs wordt gewerkt met **betekenisvolle thema's**.

Antwoord: Helemaal akkoord

In het (lees)onderwijs wordt gewerkt met **rijke, authentieke fictie en non-fictie teksten** die het thema vanuit verschillende perspectieven belichten.

Antwoord: Helemaal akkoord

Er is ruimte voor het **opbouwen en activeren van kennis** voorafgaand aan het lezen.

Antwoord: Akkoord

Leerlingen krijgen instructie over en oefenen met **verschillende leestechnieken en leesstrategieën**.

Antwoord: Neutraal

Leerlingen krijgen instructie over **waarom én hoe** technieken en strategieën toegepast moeten worden, bijvoorbeeld via modeling.

Antwoord: Neutraal

Het leesonderwijs op klasniveau wordt steeds **uitdagender**. Leerlingen leren technieken en strategieën steeds zelfstandiger toepassen bij leesactiviteiten en teksten met een oplopende moeilijkheidsgraad.

Antwoord: Akkoord

De **leesmotivatie** van de leerlingen wordt gestimuleerd door hen inspraak te geven en hun competentie te bekrachtigen.

Antwoord: Akkoord

De school heeft een duidelijke **leerlijn** met een opbouw en herhaalde oefening over de jaren heen van technisch lezen, leesstrategieën, teksttypes ...

Antwoord: Neutraal

Bij het lezen van teksten is er **discussie en interactie** over de tekst(en) tussen leerkracht en leerlingen en leerlingen onderling.

Antwoord: Helemaal akkoord

Leerlingen mogen regelmatig **samenwerken** tijdens leesopdrachten.

Antwoord: Helemaal akkoord

Leesmonitoring

De leesvaardigheid van de leerlingen wordt gemonitord in functie van **verschillende doelen**.

Antwoord: Helemaal akkoord

Er is een duidelijke **transfer van leesstrategieën** over leerdomeinen/vakken/schoolmuren heen.

Antwoord: Helemaal akkoord

De **leesteknik** van de leerlingen wordt gemonitord op verschillende manieren en via verschillende instrumenten. Zo is duidelijk welke technieken ze (on)voldoende beheersen.

Antwoord: Helemaal akkoord

Het **leesbegrip** van leerlingen wordt gemonitord op verschillende manieren en via verschillende **formatieve instrumenten**.

Antwoord: Helemaal akkoord

Het **leesbegrip** van leerlingen wordt gemonitord via **summatieve instrumenten**.

Antwoord: Akkoord

De **leesresultaten** worden individueel besproken met leerlingen (en ouders) in functie van feedback (Waar sta je nu), feed-up (Waar wil je naartoe?) en feed forward (Welke weg moet je afleggen om dat doel te bereiken?).

Antwoord: Helemaal akkoord

Leerlingen en verschillende leespartners worden **actief betrokken** bij een goede monitoring van lezen (leesmotivatie, het leesgedrag, leesbegrip en leestechiek) en bij het bijsturen van de leesaanpak: (zorg)leerkracht, (groot)ouders, bibliotheekmedewerkers...

Antwoord: Helemaal akkoord

Het schoolteam heeft goed zicht op de **wensen en behoeften** van leerlingen wat lezen betreft.

Antwoord: Akkoord

Er is **differentiatie** in het leesonderwijs via verlengde instructie, extra ondersteuning of extra uitdaging, aangepaste leesdoelen, strategieën, opdrachten, teksten... om het leesbegrip, de leestechiek, de leesmotivatie én het leesgedrag van elke leerling te optimaliseren.

Antwoord: Helemaal akkoord

Het schoolteam **overlegt** regelmatig over de evaluatie van lezen.

Antwoord: Neutraal

Het schoolteam **gebruikt** de leesresultaten van de leerlingen als vertrekpunt voor doelen en acties in het leesbeleidsproces.

Antwoord: Akkoord

De leesresultaten van de leerlingen worden in verband gebracht met de **algemene (taal)resultaten** van leerlingen.

Antwoord: Helemaal akkoord

Bevraging: meertaligheid en woordenschatontwikkeling binnen het leesonderwijs

Deze vragenlijst heeft als doel om de noden en ervaringen van leerkrachten binnen GBS Everheide in kaart te brengen omtrent het ondersteunen van meertalige leerlingen in het leesonderwijs, met een focus op woordenschatontwikkeling en visuele ondersteuning (zoals gebaren en pictogrammen). (In kader van mijn bachelorproef)

Wat is jouw functie? (Meerdere opties mogelijk)

- ☐ 1 - 2e kleuterklas
- ☐ 3e kleuterklas - 1ste leerjaar
- ☐ 2 - 3 - 4 e leerjaar
- ☐ 5 en 6e leerjaar
- ☐ Zorgcoördinator
- ☐ Directie
- ☐ Anders: _____

Hoeveel jaar ervaring heb je in het onderwijs?

- ☐ 0 - 2 jaar
- ☐ 2 - 5 jaar
- ☐ 6 - 10 jaar
- ☐ 11 - 20 jaar
- ☐ meer dan 20 jaar

Meertaligheid in de klas

Hoeveel procent van jouw klasgroep spreekt thuis een andere taal dan Nederlands?

- ☐ minder dan 25%
- ☐ 25 - 50%
- ☐ 50 - 75%
- ☐ meer dan 75%

Hoe ga je om met meertaligheid in de klas? (meerdere opties mogelijk)

- ☐ Ik stimuleer het gebruik van thuistalen tijdens bepaalde activiteiten
- ☐ Ik gebruik pictogrammen of visuele ondersteuning voor extra taalbegrip
- ☐ Ik geef extra woordenschatsondersteuning in het Nederlands
- ☐ Ik laat ouders of leerlingen in hun thuistaal lezen en vertalen
- ☐ Ik laat kinderen onderling in kleine groepjes in hun moedertaal de tekst verduidelijken en nadien in het Nederlands terugkoppelen.
- ☐ Anders: _____

In welke mate ervaar je een meerwaarde van meertaligheid in het leesonderwijs.

- ☐ Zeer grote meerwaarde
- ☐ Enige meerwaarde
- ☐ Neutraal
- ☐ Weinig meerwaarde
- ☐ Geen meerwaarde

Woordenschatondersteuning in het leesonderwijs

Welke strategieën gebruik je momenteel om woordenschat bij meertalige leerlingen te ondersteunen? (meerdere opties mogelijk)

- ☐ Woordenschatlijsten met beelden en gebaren
- ☐ Total Physical Response (TPR) - bewegingen koppelen aan woorden
- ☐ Woorden in een betekenisvolle context aanbieden
- ☐ Coöperatieve werkvormen (zoals duo-lezen met een sterke lezer)
- ☐ Anders: _____

Waar zie jij de grootste uitdaging in het aanleren van woordenschat bij meertalig leerlingen? (meerdere opties mogelijk)

- ☐ Onvoldoende aansluiting bij thuistaal en voorkennis
- ☐ Gebruik aan visuele en interactieve ondersteuning
- ☐ Moeilijkheid om de woorden in betekenisvolle contexten te gebruiken
- ☐ Anders: _____

Gebaren en andere visuele ondersteuning in leesonderwijs

Maak je gebruik van gebaren of andere visuele ondersteuning bij het lezen?

- ☐ Ja, regelmatig
- ☐ Af en toe
- ☐ Zelden
- ☐ Nooit

Welke vormen van visuele ondersteuning gebruik je? (Meerdere opties mogelijk)

- ☐ Pictogrammen
- ☐ Handgebaren bij moeilijke woorden (VGT of SMOG)
- ☐ Prentenboeken (op verschillende manieren zoals een kamishibai)
- ☐ Digitaal beeldmateriaal (video's, Clavis klaslezen, ...)
- ☐ Anders: _____

Ondersteuningsnoden en toekomstige acties

Wat heb jij nodig om meertalige leerlingen beter te ondersteunen in leesonderwijs?

Jouw antwoord

Welke praktische suggesties heb je om woordenschatontwikkeling te verbeteren binnen de school?

Jouw antwoord

Mag ik je eventueel interviewen? Eens komen observeren? Vertel me dan eventjes wie je bent ;-)

Jouw antwoord

Wil je nog iets anders kwijt hierover?

Jouw antwoord

Jouw kijk op KOALA en taalbegrip bij kleuters

Ik ben student aan de hogeschool VIVES en werk daarnaast al enkele jaren als klasleerkracht in Brussel. Voor mijn bachelorproef *“Lezen begint al in de kleuterklas”* wil ik onderzoeken hoe we het verhaalbegrip bij meertalige kleuters in de derde kleuterklas kunnen versterken.

Tijdens mijn praktijkanalyse binnen onze school merkte ik op dat veel kleuters moeite hebben met het begrijpen van verhalen en vragen. De KOALA-resultaten bevestigden dat beeld. Dit bracht me tot de vraag: *“Zou een aangepaste versie van de KOALA-test, afgestemd op een grootstedelijke en meertalige context, zinvol zijn?”*

Met deze bevraging hoop ik te ontdekken of collega's in gelijkaardige contexten dezelfde moeilijkheden ervaren, welke strategieën zij gebruiken in de klas, en of er volgens hen ruimte is voor een aangepaste KOALA, beter afgestemd op de leefwereld van meertalige kleuters.

Het invullen duurt ongeveer 5 à 10 minuten en alle antwoorden worden anoniem verwerkt.

Dankjewel voor je tijd en input!

Vriendelijke groet

Anouk Stroobants

Student kleuteronderwijs – VIVES

Algemene achtergrond

Werk je in de derde kleuterklas? *

- ☐ Ja
 - ☐ Neen
 - ☐ Nu niet meer, vorige jaren wel
-

In welke regio werk je?

- ☐ Grootstedelijke context (Brussel, Antwerpen, Gent, ...) = hoge bevolkingsdichtheid, veel culturele en talige diversiteit
 - ☐ Stedelijke context (Mechelen, Turnhout, Kortrijk, Leuven,...) = kleinere of middelgrote stad met stedelijke kenmerken, maar minder bevolkingsdichtheid en diversiteit dan een grootstad
 - ☐ Randstedelijke context (Vilvoorde Merksem, ...) = je school ligt in een gemeente net buiten een stad, met deels stedelijke en deels landelijke kenmerken
 - ☐ Landelijke of dorpscontext (Zemst, Lummen, Hombeek, ...) = je school ligt in een rustige, minder dichtbevolkte regio met beperkte culturele of talige diversiteit
 - ☐ Ik weet het niet zeker
-

In welke gemeente geef je les?

Jouw antwoord

Hoeveel procent van je kleuters spreekt thuis een andere taal dan het Nederlands (schatting)

- ☐ minder dan 25%
- ☐ 25-50%
- ☐ meer dan 75%

Ervaring met KOALA

Ben je vertrouwd met de KOALA-toets?

- ☐ Ja, ik gebruik ze op school
- ☐ Neen. (indien neen, ga verder naar blok 3)

Hoe scoorden jouw kleuters op het domein: **instructies begrijpen**

- ☐ Boven de norm
- ☐ Rond de norm
- ☐ Onder de norm
- ☐ Weet ik niet

Hoe scoorden jouw kleuters op het domein: **informatieve mededelingen begrijpen**

- ☐ Boven de norm
- ☐ Rond de norm
- ☐ Onder de norm
- ☐ Weet ik niet

Hoe scoorden jouw kleuters op het domein: **verhalen begrijpen**

- ☐ Boven de norm
- ☐ Rond de norm
- ☐ Onder de norm
- ☐ Weet ik niet

Hoe scoorden jouw kleuters op het domein: **vragen begrijpen**

- ☐ Boven de norm
- ☐ Rond de norm
- ☐ Onder de norm
- ☐ Weet ik niet

Moeilijkheden bij taalbegrip

Taalbegrip = het begrijpen van wat anderen zeggen, verhalen volgen, vragen begrijpen,...

Merk je in je klas moeilijkheden bij taalbegrip?

- ☐ Ja, vaak
- ☐ Af en toe
- ☐ Zelden
- ☐ Neen

Kan je kort beschrijven in welke situaties of momenten dat vooral opvalt?

Jouw antwoord

Op welk domein merk je de meeste moeilijkheden? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Verhalen begrijpen (bv verhaallijn, personages, oorzaak-gevolg)
- ☐ Vragen begrijpen (wie, wat, waar, waarom,...)
- ☐ Begrijpen van klas-instructies (bv. "Neem je jas en kom in de kring.")
- ☐ Begrijpen van sociale situaties (bv. Wat andere kinderen zeggen/doen)
- ☐ Anders: _____

Wat zijn volgens jou mogelijke verklaringen voor deze moeilijkheden? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Beperkte kennis van het Nederlands
- ☐ Beperkte woordenschat
- ☐ Weinig of geen (voor)leeservaring thuis
- ☐ Te weinig betekenisvolle /herkenbare context in verhalen
- ☐ Anders: _____

Wat helpt volgens jou om deze moeilijkheden te overbruggen? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Werken met visuele ondersteuning
- ☐ Kiezen voor herkenbare verhalen / thema's
- ☐ Vertrekken vanuit de thuistaal (bv via verteltafels, woorden in meerdere talen)
- ☐ Betrekken van ouders
- ☐ Meer tijd nemen voor verhaalbegrip
- ☐ Anders: _____

Merk je dat in bepaalde situaties of thema's verhalen niet herkenbaar zijn voor jouw kleuters?

- ☐ Vaak
- ☐ Soms
- ☐ Zelden
- ☐ Neen

Kan je een voorbeeld geven van een situatie of begrip dat moeilijk of onbekend is voor jouw klas? (Meerdere voorbeelden kan ook)

Jouw antwoord _____

Didactische aanpak in de klas

Op welke manier probeer jij taalbegrip te ondersteunen bij meertalige kleuters?
(meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Preteaching van woordenschat
- ☐ Visuele ondersteuning (prenten, foto's, pictogrammen, gebaren, ...)
- ☐ Interactief voorlezen
- ☐ Verhaalstructuur aanbrengen (bv via verteltafel, ..)
- ☐ Thema linken aan hun leefwereld
- ☐ Voldoende herhaling
- ☐ Anders: _____

Werk je bewust aan woordenschatontwikkeling in je klas?

- ☐ Ja, met een vast model (bv het viertakt-model,..)
- ☐ Ja, met eigen routine
- ☐ Neen
- ☐ Anders: _____

Wat werkt volgens jou het best voor meertalige kinderen?

Jouw antwoord _____

Visie op KOALA en behoefte aan aanpassing binnen grootstedelijke context

Denk jij dat de KOALA-toets voldoende aansluit bij de leefwereld van kinderen uit grootstedelijke, meertalige contexten?

- ☐ Ja, volledig
- ☐ Gedeeltelijk
- ☐ Neen, onvoldoende
- ☐ Geen mening

Waarom wel of niet? Wat zou er beter kunnen?

Jouw antwoord

Zou er volgens jou behoefte zijn aan een aangepaste KOALA-variant voor meertalige kinderen. (bv herkenbare situaties, aandacht voor thuistaal, visuele steun,...)

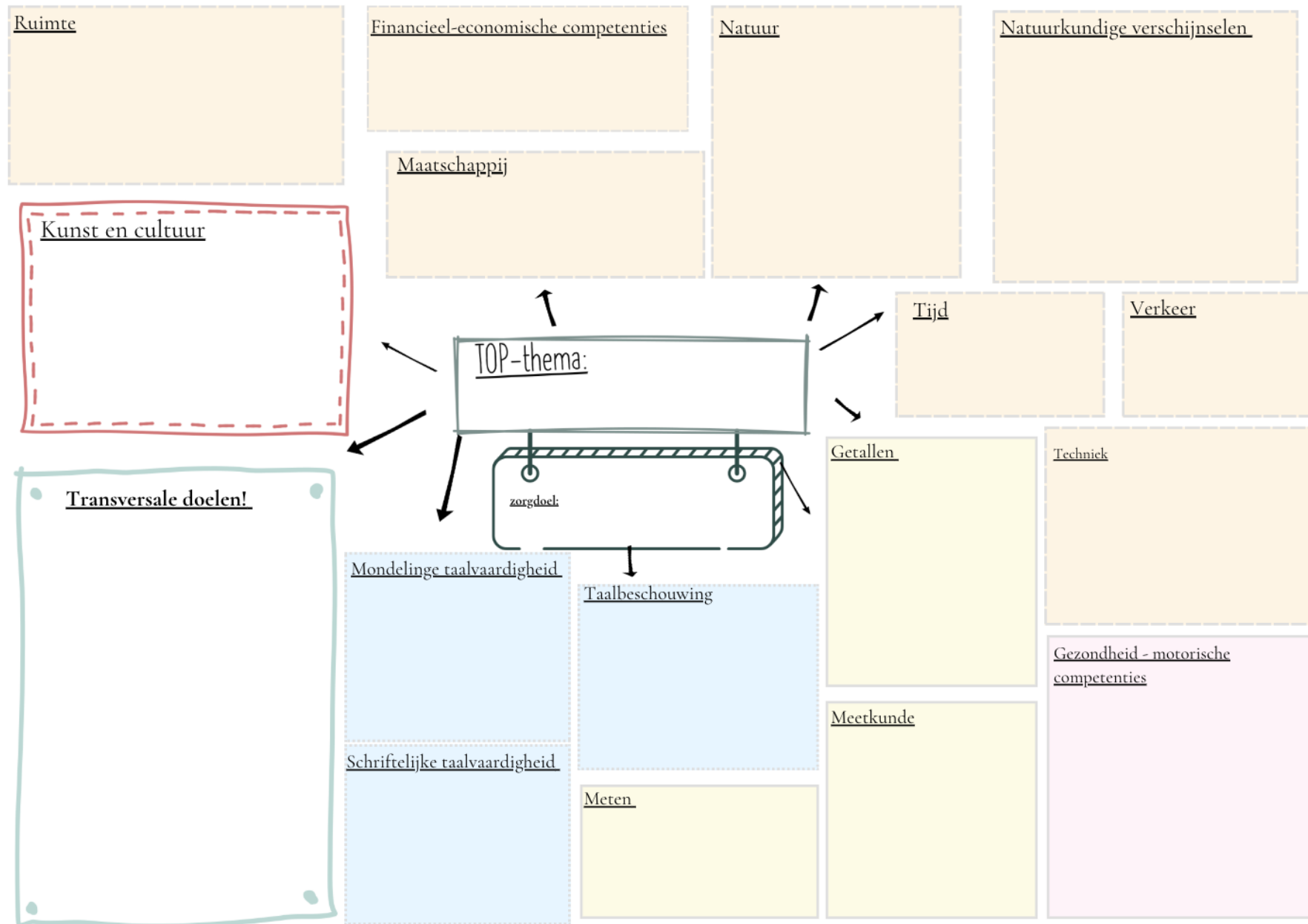
- ☐ Ja, zeker
- ☐ Misschien
- ☐ Neen
- ☐ Geen mening

Wat zou jij daarin graag zien aangepast of toegevoegd worden?

Jouw antwoord

Bedankt voor jouw deelname

Bijlage IV: Themaspin



Denkstimulerende vragen

Ondersteun het denken, spreken en verwoorden bij kleuters.

Ridder Rikki - Guido van Genechten

- Stimuleert taalontwikkeling, verhaalbegrip en betrokkenheid.
- Biedt meertalige kleuters taalruimte en visueel ondersteuning.
- Versterkt zelfvertrouwen en de spreekdurf bij de kleuters.

Denkcategorieën volgens Bloom

begrijpen	toepassen	analyseren	evalueren	creëren
interpreteren toelichten classificeren samenvatten afleiden vergelijken uitleggen	uitvoeren gebruiken hanteren	onderscheiden organiseren ontleden integreren structureren deconstrueren	checken coördineren bekritiseren beoordelen testen vaststellen monitoren	visualiseren reorganiseren plannen ontwerpen produceren construeren
onthouden(kennis)				
herkennen	benoemen	beschrijven	identificeren	herinneren
				aanwijzen
				vinden

Bron: taxonomie van Bloom (Lucassen, 2018; Schiepers et al., 2024).

Vraagsoorten volgens interactieniveau

Levert geen verbale reactie op	Beperkt antwoord (meestal één woord)	Uitgebreider antwoord	Kinderen worden geprikkeld om te reageren	Uitlokken van taal (open vragen)
aanwijsvragen	ja/nee- vragen wie/wat/waar - vragen of/of - vragen taalvragen	hoe-vragen waarom - vragen (denkvragen)	tegendeel-vragen	vragen naar eigen ervaringen

Bron: (Stoep & Elsäcke, 2005; Verkinderen,2016).

Tips voor de hele klas

- Creëer een rustige sfeer.
- Hou kringgesprekken ook eens in kleine groep.
- Tel 5-10 seconden voor je opnieuw spreekt.
- Gebruik de vragentrap:
 - Stem je vragen af op wat de kleuter aankan (succeservaringen) en bouw geleidelijk op naar uitdagendere denkvragen.



Meertalige en/of stille kleuters

- Laat een kind in jouw oor fluisteren als het niet durft te antwoorden in de groep
- Denk samen luidop na en zoek samen het antwoord
- Modelleer: geef eerst zelf een voorbeeldantwoord, laat het kind daarna reageren in eigen of jouw woorden
- Gebruik visuele steun:
 - prenten of foto's
 - concreet materiaal
 - gebaren
- Laat een klasgenoot met dezelfde moedertaal iets uitleggen.

Bron: (Schiepers et al. 2024; Verkinderen,2016).

Bijlage VI: Vragenpakket denkstimulerende vragen



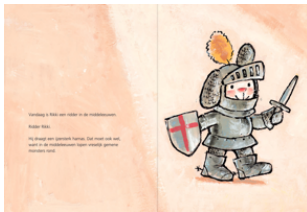
(Van Genechten, 2006)

Niveau	Vraag	Type
Onthouden	Wat zie je op de prent? Waar ligt Rikki? Waar zie je paardebloemen? Is het lente op de prent?	Wie/wat- vraag Aanwijsvraag Ja/nee-vraag
Begrijpen	Waarom ligt Rikki onder de boom met zijn ogen dicht?	Denkvraag
Toepassen	Zou jij ook in het gras liggen in het zonnetje? Zou je dan slapen?	Eigen ervaring
Analyseren	Welke bloemen zie je? Heb jij ook al zo'n bloemen gezien in het gras? Denk je dat het lente zou zijn? Hoe zie je dat?	Aanwijsvraag + denkvrage
Evalueren	Zou dit een leuke plek zijn voor Rikki? (Waarom?)	Denkvraag + argumenteren
Creëren	Wat zou Rikki aan het dromen zijn?	Ontwerpen



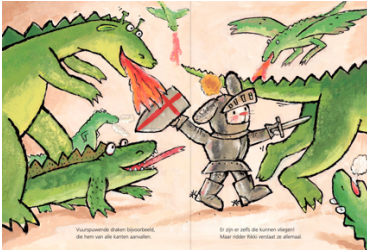
(Van Genechten, 2006)

Niveau	Vraag	Type
Onthouden	Welke beroepen zou Rikki kunnen worden in zijn droom? Wijs aan waar Rikki dokter is. Is Rikki echt in de ruimte?	Wie/wat-vraag Aanwijsvraag Ja/nee-vraag
Begrijpen	Waarom droomt Rikki dat hij al die dingen is? Waarom denkt Rikki dat hij een astronaut is?	Denkvraag
Toepassen	Welk beroep zou jij kiezen? Wat zou jij doen als je in een raket zou zitten?	Eigen ervaring
Evalueren	Welk beroep vind jij het leukste? Waarom? Zou jij liever een postbode zijn of een astronaut?	Denkvraag + argumenteren Tegenstelling
Creëren	Welk beroep kan Rikki ook nog worden in zijn droom? Wat doet Rikki dan?	Ontwerpen



(Van Genechten, 2006)

Niveau	Vraag	Type
Onthouden	Wat draagt Ridder Rikki? Wijs het zwaard/schild/helm van Rikki aan. Heeft Rikki een helm op?	Wie/wat-vraag Aanwijsvraag Ja/neen-vraag
Begrijpen	Waarom draagt Rikki een harnas?	Denkvraag
Toepassen	Wat zou jij doen als jij een ridder was?	Eigen ervaring
Analyseren	Zou zo'n harnas zwaar zijn? Zou een ridder stoer zijn?	Denkvraag + onderzoeken
Evalueren	Vind jij Rikki dapper? Waarom wel/niet?	Denkvraag + argumenteren
Creëren	Wat zou ridder Rikki kunnen? Kunnen wij een eigen ridderavontuur verzinnen?	Ontwerpen



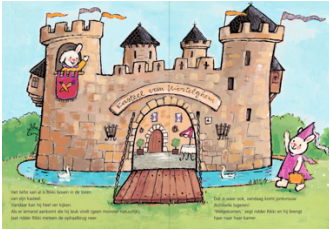
(Van Genechten, 2006)

Niveau	Vraag	Type
Onthouden	Wat doet ridder Rikki hier? Wat zie je allemaal? Wijs een draak aan die vuur spuwt.	Wie/wat-vraag Aanwijsvraag
Begrijpen	Waarom houdt Rikki zijn schild omhoog?	Denkvraag
Toepassen	Wat zou jij doen als je een draak ziet.	Eigen ervaring
Analyseren	Waarom houdt Rikki zijn schild omhoog? Zou het warm zijn?	Denkvraag + onderzoeken
Evalueren	Hoe zou Rikki zich voelen? Zou hij dapper zijn?	Denkvraag + argumenteren



(Van Genechten, 2006)

Niveau	Vraag	Type
Onthouden	Waar is de draak nu? Wat heeft Rikki gedaan? Waar staat het water voor de draak?	Wie/wat-vraag Aanwijsvraag Ja/nee-vraag
Begrijpen	Waarom heeft Rikki de draak opgesloten? Wat mag de draak niet meer doen?	Denkvraag
Toepassen	Wat zou jij doen als jij Rikki was? Zou jij een draak opsluiten?	Eigen ervaring
Analyseren	Rikki heeft een afspraak gemaakt met de draak. Zou jij ook zo'n afspraak maken? Welke?	Denkvraag + onderzoeken
Evalueren	Vind jij het goed dat Rikki de draak heeft opgesloten?	Denkvraag + argumenteren
Creëren	Hoe kan Rikki er nog voor zorgen dat de draak geen vuur meer spuwt?	Ontwerpen



(Van Genechten, 2006)

Niveau	Vraag	Type
Onthouden	Wat zie je op de prent? Waar is Rikki? Wijs de toren aan waarin Rikki staat. Mag iedereen zomaar binnen in het kasteel?	Wie/wat-vraag Aanwijsvraag Ja/neen-vraag
Begrijpen	Waarom laat Rikki de ophaalbrug naar beneden komen voor wie hij leuk vindt?	Denkvraag
Analyseren	Wat zie je allemaal dat bij een kasteel hoort? Zou jij graag in een kasteel wonen?	Denkvraag + onderzoeken
Creëren	Wie zou er allemaal op bezoek mogen komen als jij een kasteel had? Wie zou er allemaal op bezoek mogen komen bij Rikki?	Ontwerpen



(Van Genechten, 2006)

Niveau	Vraag	Type
Onthouden	Wat doet Rikki? Kan jij het schild aanwijzen? Rikki heeft een bord met wortels vast, waar zie je nog wortels? Ziet Annibelle er blij uit?	Wie/wat-vraag Aanwijsvraag Ja/nee-vraag
Begrijpen	Waarom zou de draak naar binnen kijken? Waarom zou Annibelle blij zijn?	Denkvraag
Toepassen	Wat zou jij graag eten (als je iemand op bezoek hebt)?	Eigen ervaring
Evalueren	Denk je dat de draak aan het raam honger heeft? Zou Rikki de draak ook eten geven? (of uitnodigen?)	Denkvraag + argumenteren
Creëren	Wat zou Rikki nog kunnen klaarmaken om te eten?	Ontwerpen



(Van Genechten, 2006)

Niveau	Vraag	Type
Onthouden	Wat heeft Rikki bij? Kan je Rikki zijn ros aanwijzen? Waar zouden de brieven zijn die Rikki wegbrengt?	Wie/wat-vraag Aanwijsvraag Ja/nee-vraag
Begrijpen	Waarom is Rikki op zijn paard, zijn ros, onderweg? Wat moet hij doen?	Denkvraag
Toepassen	Hoe zou jij geheime post rondbrengen? Heb jij al eens een geheime brief geschreven voor iemand? (Voor wie?)	Eigen ervaring
Analyseren	Zou je liever met een paard naar een ver land gaan of liever met een raket? (Waarom?)	Denkvraag + onderzoeken/tegenstellingsvraag
Creëren	Wat zou er op de brief staan? Voor wie zou jij een brief willen schrijven? Zou het ook een geheime brief zijn?	Ontwerpen



(Van Genechten, 2006)

Niveau	Vraag	Type
Onthouden	Wie is er aan het drinken? Wijs aan waar het ros/ het paard aan het drinken is. Is Rikki aan het slapen? Welke dieren zie je?	Wie/wat-vraag Aanwijsvraag Ja/nee-vraag (eenvoudige) Denkvraag + eventuele Aanwijsvraag
Begrijpen	Waarom gaat Rikki even liggen onder de boom? Waarom zou Rikki onder die boom liggen?	Denkvraag
Toepassen	Heb jij ook een lievelingsplekje om uit te rusten? (Waar?)	Eigen ervaring
Analyseren	Welke dieren zie je? Wat zijn ze aan het doen?	Denkvraag + vergelijken
Evalueren	Is het een goed idee om even te rusten als je moe bent? Waarom?	Denkvraag + argumenteren
Creëren	Zou Rikki aan het dromen zijn? Waarover zou zijn droom gaan?	Ontwerpen



(Van Genechten, 2006)

Niveau	Vraag	Type
Onthouden	Wat is er met Rikki gebeurd? Wie roept hem? Wijs aan waar Rikki schrikt. Is Anni verdrietig?	Wie/wat-vraag Aanwijsvraag Ja/nee-vraag
Begrijpen	Waarom loopt Rikki naar Anni toe? Waarom zou hij lopen of zich haasten?	Denkvraag
Toepassen	Wat zou jij doen als je iemand om hulp hoort roepen? Heb jij al eens iemand geholpen? Hoe voelde dat?	Eigen ervaring
Analyseren	Zou Anni bang hebben of verdrietig zijn? Hoe zie je dat?	Denkvraag + onderzoeken en interpreteren.



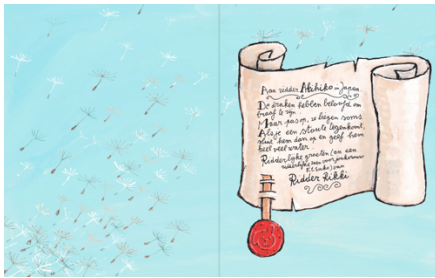
(Van Genechten, 2006)

Niveau	Vraag	Type
Onthouden	Wie was het 'monster' eigenlijk? Wijs Boris de hond aan.	Wie/wat-vraag Aanwijsvraag Ja/nee-vraag
Begrijpen	Waarom moesten Rikki en Anni zo lachen?	Denkvraag
Toepassen	Zou jij bang zijn voor Boris? Ben jij al eens bang geweest voor iets dat achteraf niet eng was?	Eigen ervaring
Analyseren	Hoe zie je dat Boris geen monster is? Is een monster altijd gevaarlijk? Of kan een monster ook grappig zijn?	Denkvraag + onderzoeken Tegenstellings- vraag
Creëren	Waarom zouden Rikki en Anni lachen? En wat zou de hond denken?	Ontwerpen



(Van Genechten, 2006)

Niveau	Vraag	Type
Onthouden	Wat doen Rikki en Anni? Wat gebruiken ze als paarden? Wijs de stokpaarden aan.	Wie/wat-vraag Aanwijsvraag Ja/nee-vraag
Begrijpen	Waarom zegt Rikki dat Anni een jonkvrouw is? Waarom wil Anni ook op een ros rijden?	Denkvraag
Toepassen	Zou jij ook graag een ridder of een jonkvrouw zijn? Wat zou je dan doen?	Eigen ervaring
Analyseren	Zouden Rikki en Anni nu aan het dromen zijn?	Denkvraag + onderzoeken
Evalueren	Zouden Rikki en Anni het een leuk spel vinden? Waarom?	Denkvraag + argumenteren
Creëren	Welk avontuur zou Rikki nu kunnen beleven?	Ontwerpen



(Van Genechten, 2006)

Niveau	Vraag	Type
Onthouden	Wie krijgt de brief?	Wie/wat-vraag Aanwijsvraag Ja/nee-vraag
Begrijpen	Waarom stuurt Rikki een waarschuwing over de draken? Wat moet Ridder Akihiko in Japan doen als hij een (stoute) draak tegenkomt?	Denkvraag
Toepassen	Wat zou jij schrijven in een brief?	Eigen ervaring
Analyseren	Waarom zegt Rikki dat draken heel veel water moeten krijgen?	Denkvraag + onderzoeken
Evalueren	Was het een goed idee van Rikki om te vertellen over de draken?	Denkvraag + argumenteren
Creëren	Wat zouden wij in een brief schrijven aan een andere ridder? Wat zou jij over draken willen vertellen?	Ontwerpen

Verhalenpad

Samen groeien in verhalen begrijpen en vertellen

Drie vormen van het verhalenpad

• Verhalenpad aan de muur:

- Prenten uit het verhaal worden in chronologische volgorde opgehangen.
- Bij elke prent hangen kernwoorden, in het Nederlands en in de thuistalen van de kinderen.
- Het pad groeit mee met het verloop van het verhaal en blijft zichtbaar in de klas.

• Verhalenpad op papier

- Gezamenlijke verwerking op een grote rol papier (bijvoorbeeld behangpapier).
- De kinderen kleven prenten op en schrijven het bijhorende woord.
- Ze voegen tekeningen toe om hun begrip visueel te verankeren.
- Dit pad is interactief en kindgericht van vormgeving.

• Individueel verhalenpad

- Kinderen krijgen verschillende prenten en kleven die in de juiste volgorde op een A3-papier.
- Ze vertellen het verhaal zelf en de leerkracht schrijft hun woorden of zinnen erbij.
- Dit verhalenpad toont wat de kinderen van het verhaal begrepen hebben.

Hoe het verhalenpad integreren?

- Start bij het begin van het thema en laat het verhalenpad stap voor stap groeien.
- Voeg regelmatig een nieuwe prent toe, bijvoorbeeld na een voorleesmoment of kringgesprek.
- Laat kinderen meedenken, tekenen of woorden aanbrengen.
- Gebruik het pad actief tijdens het navertellen of reflecteren.
- Koppel er open, denkstimulerende vragen aan (zie fiche 'denkstimulerende vragen').

Benodigheden

- Prenten uit het prentenboek (met toestemming van de auteur), of zelfgemaakte illustraties.
- Kernwoorden in het Nederlands en de thuistalen (vraag ouders om hulp!).
- Groot papier.
- Lijm en schaar.
- Kleurpotloden, stiften of ander tekenmateriaal.

Tips

- Zorg dat de opbouw samen met de kinderen stapsgewijs gebeurt.
- Geef kinderen eigenaarschap: laat hen kiezen, tekenen en vertellen.
- Betrek ouders door hen te vragen kernwoorden in de thuistaal aan te leveren.
- Gebruik het pad om te vertellen, na te vertellen en te reflecteren.
- Maak een mini-versie als extra houvast voor kleuters die extra visuele ondersteuning kunnen gebruiken.

Geïnspireerd door een artikel Sally (2018).

Gebaren in een meertalige kleuterklas

Taal zichtbaar maken voor iedereen

Waarom gebaren gebruiken in de klas?

- ✓ Ondersteunt taalontwikkeling en communicatie.
- ✓ Vergroot de woordenschat.
- ✓ Bevordert begrip bij luisteren. Kinderen begrijpen sneller wat er bedoeld wordt, omdat taal visueel ondersteund wordt.
- ✓ Minder frustratie. Kinderen kunnen zich sneller en duidelijker uitdrukken, ook zonder woorden.
- ✓ Versterkt zelfvertrouwen en de spreekdurf. Kinderen durven meer communiceren als ze merken dat ze begrepen worden.

Meertalige taalontwikkeling: voordelen van gebaren.

- ✓ Taal wordt zichtbaar. Gebaren maken woorden tastbaar en concreet.
- ✓ Gebaren vormen een brug tussen talen.
 - Eén gebaar ondersteunt woorden in meerdere talen (slapen, sleep, dormir).
- ✓ Meertalige kinderen begrijpen sneller de betekenis van woorden.
- ✓ De koppeling tussen klank, betekenis en context wordt vergemakkelijkt.
- ✓ De actieve taalproductie wordt gestimuleerd. Kinderen gebruiken sneller woorden doordat ze die visueel en auditief verwerken.

Sturende en vertellende gebaren.

- Sturende gebaren helpen kinderen begrijpen wat er gaat gebeuren of wat er van hen verwacht wordt.
 - Bijvoorbeeld: klaar, wachten, helpen, opruimen, pipi doen.
- Vertellende gebaren geven kinderen woorden om iets te vertellen.
 - Bijvoorbeeld: auto, poes, bal, licht, vliegtuig.

Samen zorgen ze voor wederzijdse communicatie.

Tips voor in de klas.

- Gebruik het gebaar op het moment dat je het woord zegt
 - eerst zeggen, dan het gebaar maken, en pas daarna de handeling uitvoeren.
- Herhaal gebaren regelmatig in verschillende contexten
 - Gebruik het gebaar voor appel bij het fruitmoment, maar ook een appel in de boom of in een prentenboek
- Gebruik gebaren bij:
 - instructies en routines (wachten, klaar, helpen)
 - kringmomenten
 - liedjes en versjes
 - voorlezen en vertellen

Op zoek naar gebaren?

Facebook pagina
Gebarenstem Vlaanderen



VGT woordenboek UGent



VGT leren



Resultaat

- Meertalige kinderen begrijpen sneller de betekenis van woorden.
 - Dankzij visuele ondersteuning kunnen ze woorden in verschillende talen aan elkaar koppelen.
- Er ontstaat een actievere woordenschat in meerdere talen.
 - Eén gebaar ondersteunt woorden in verschillende talen.
- Kinderen leren sneller spreken in hun tweede (of derde) taal.
 - Gebaren vergemakkelijken taalproductie.
- Kinderen krijgen meer zelfvertrouwen.
 - Ze durven sneller meedoen in gesprekken, ook als ze nog niet alles kunnen zeggen.
- Er ontstaat sterkere interactie en verbinding in een meertalige klasgroep.
 - Kinderen begrijpen elkaar beter, ook als ze niet dezelfde thuistaal hebben.
- De klas wordt een inclusieve leeromgeving waarin elk kind mee kan.
 - Ook kinderen die (nog) weinig Nederlands spreken, voelen zich betrokken.

Bron: Gebarenstem Vlaanderen (Zeviar & Soeting, 2019)

Meetinstrument verhaalbegrip rond het prentenboek Ridder Rikki van Guido van Genechten.

De meeste prenten zijn afkomstig uit het prentenboek *Ridder Rikki*. Met toestemming van auteur en illustrator Guido van Genechten mag ik deze prenten gebruiken.

De tekstfragmenten zijn grotendeels gebaseerd op of letterlijk overgenomen uit:

Van Genechten, G. (2006). *Ridder Rikki*. Clavis Uitgeverij.

<https://www.clavisbooks.com/nl-be/ridder-rikki.html>

Andere visuele materialen zijn afkomstig uit: Canva Pro for Education en Sclera

Canva. (z.j.). *Canva Pro for Education [Beeldbank]*. Geraadpleegd op 1 mei 2025, van <https://www.canva.com/education>

Sclera vzw. (z.j.). *Sclera pictogrammen [Pictogramdatabase]*. Geraadpleegd op 1 mei 2025, van <https://www.sclera.be>

Korte uitleg voor de afnemer van de test

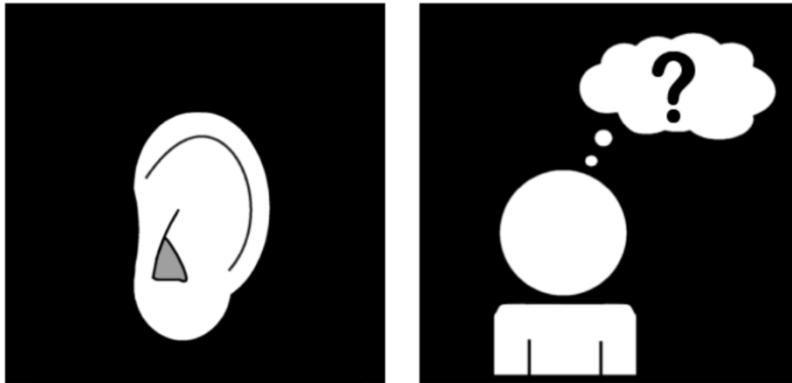
Je leest enkel de tekst waarbij 'jij leest' staat. Nadien klik je op 'volgende' en lees je enkel de bijhorende vraag. Je laat de kleuter naar de afbeeldingen kijken, zonder deze uit te leggen. De kleuter duidt de afbeelding aan, wijst deze aan of kiest er één. Je herhaalt deze stappen tot alle tien de vragen zijn doorlopen. Indien de kleuter het antwoord niet weet, duid je niets aan en sla je de vraag over.

Naam leerling

Jouw antwoord

Jij leest:

Rikki ligt te slapen onder de boom. In de droom van Rikki is Rikki een ridder.



Wie is Rikki in zijn droom?



☐ een ridder



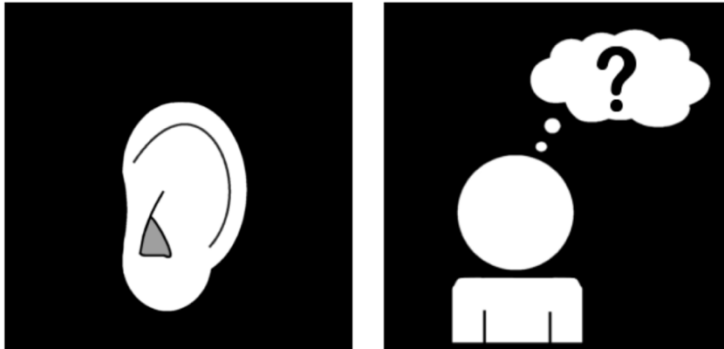
☐ een astronaut



☐ een zanger

Jij leest:

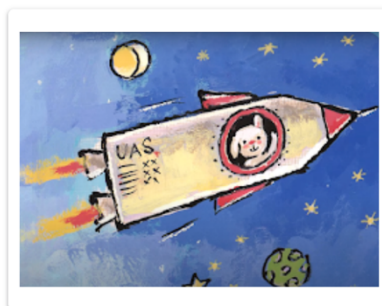
Vandaag is Rikki een ridder in de middeleeuwen. Hij vertrekt op avontuur en trekt zijn harnas aan.



Wat draagt Rikki?



☐ een harnas



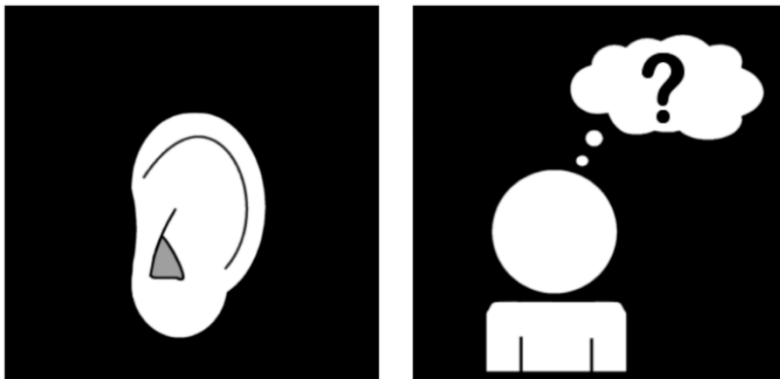
☐ een raket



☐ een microfoon

Jij leest:

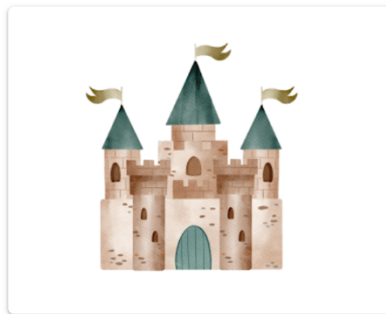
Rikki is in zijn droom deze keer een ridder. Een ridder heeft niet zomaar een huis, maar een kasteel.



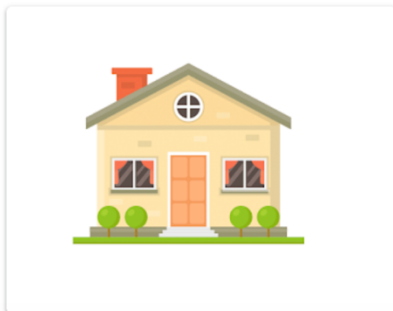
Waar woont Rikki in zijn droom?



☐ een appartement



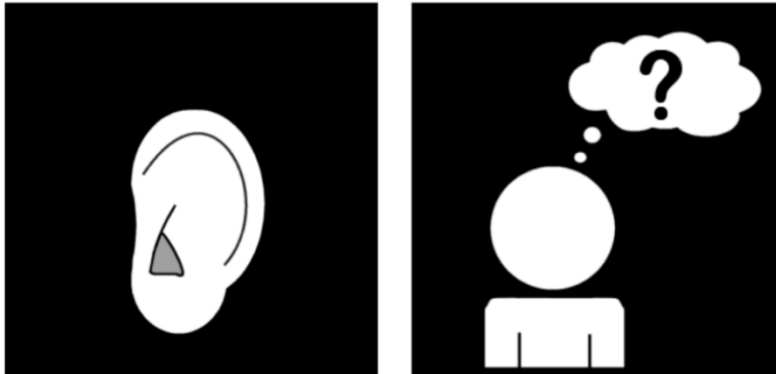
☐ een kasteel



☐ een huis

Jij leest:

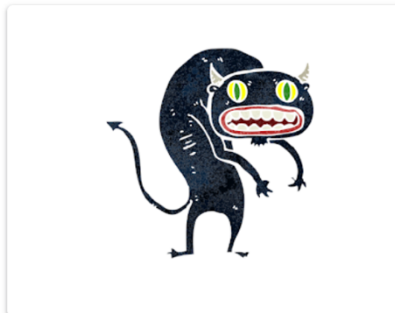
Rikki draagt een ijzersterk harnas. Dat moet ook wel, want hij wil zich beschermen tegen de vuurspuwende monsters die hem aanvallen.



Tegen welke monsters wil Rikki zich beschermen?



☐ een zombie



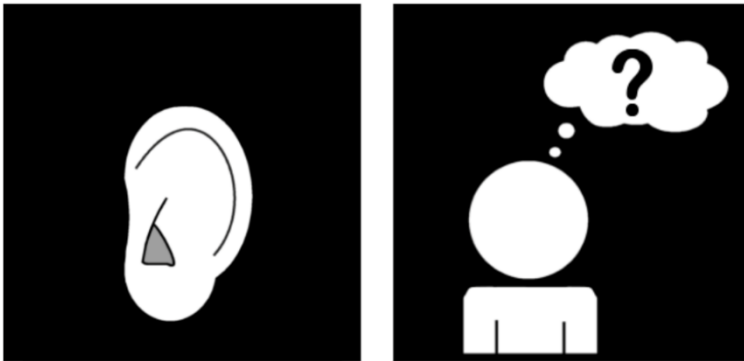
☐ een zwarte katachtige



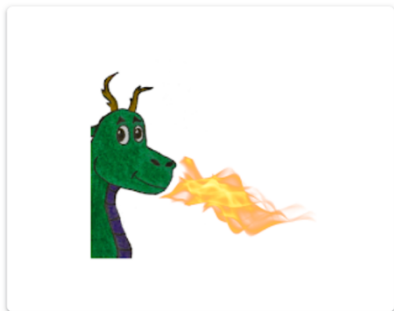
☐ een draak

Jij leest:

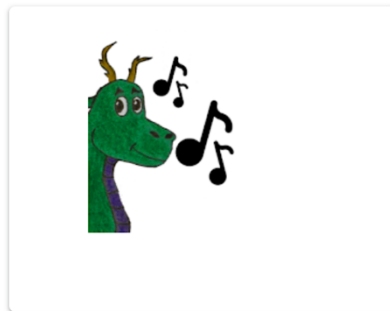
De vuurspuwende draken gaan de gevangenis in. "Ik laat jullie pas vrij als jullie braaf zijn en geen vuur meer spuwen", zegt Rikki. Hij geeft de draken emmers vol water.



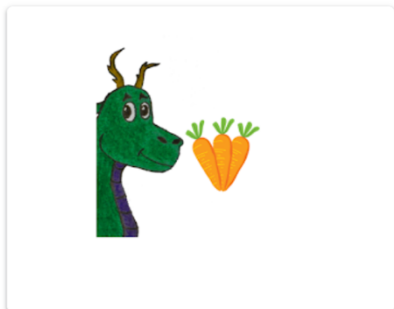
Wat mogen de draken niet meer doen?



☐ vuur spuwen



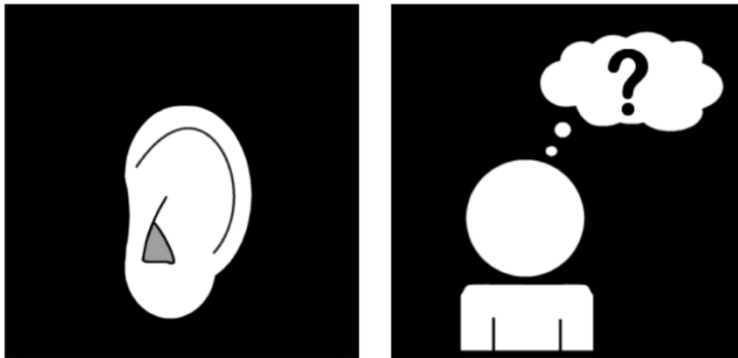
☐ zingen



☐ wortels eten

Jij leest:

Rikki
is het liefst van al boven in de toren. Zo kan hij goed kijken wie er
langskomt.



Waar zit Rikki graag in zijn kasteel?



☐ bij de gevangenis



☐ in de toren



☐ aan de eettafel

Jij leest:

Annibelle komt op bezoek bij ridder Rikki. 'Welgekomen,' zegt Rikki, en ze gaan samen iets eten. Rikki roostert zoete wortels boven het haardvuur en serveert ze met bloedsuiker. 'Mmm, lekker,' zegt Annibelle.



Wat eten Rikki en Annibelle samen?



☐ pannenkoeken



☐ frietjes

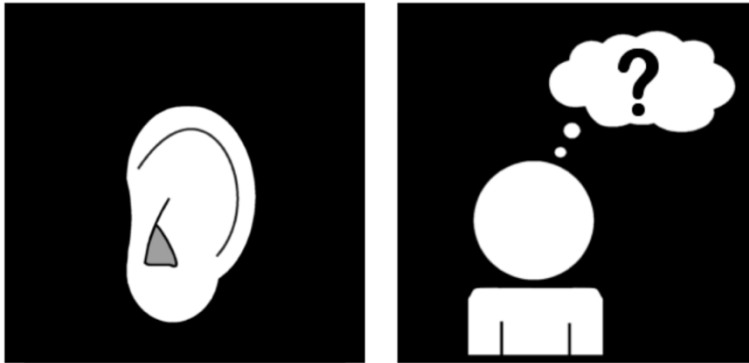


☐ wortels

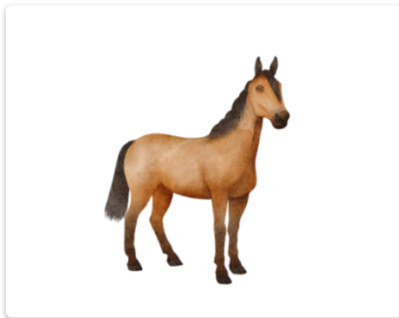
Jij leest:

Rikki

rijdt op zijn ros door het bos. Zijn ros brengt hem met reuzesprongen waar hij moet zijn.



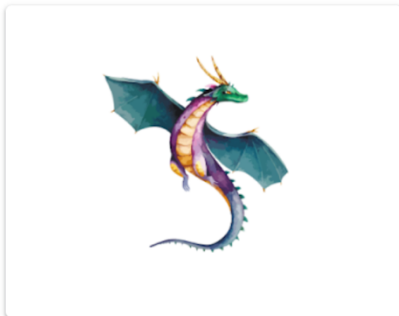
Wie is zijn ros?



☐ een paard



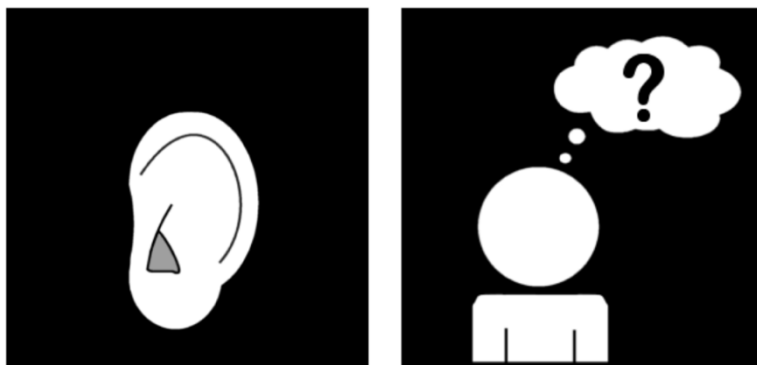
☐ een konijn



☐ een draak

Jij leest:

Rikki heeft het monster verslagen. 'Bravo!' roept Annibelle. Maar het was helemaal geen monster... het is Boris, de hond van de burenl



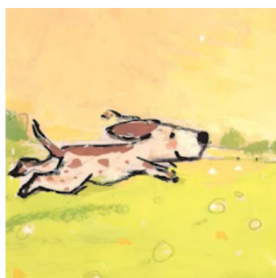
Wie dacht Rikki dat het monster was?



☐ een draak



☐ Annibelle



☐ de hond

Jij leest:

Rikki wil Annibelle meenemen op zijn ros. 'Wat is dat?' vraagt Annibelle. 'Mijn paard!' lacht Rikki. 'Oh, dan wil ik er zelf ook één!' Samen galopperen ze naar het kasteel van Ridder Rikki.

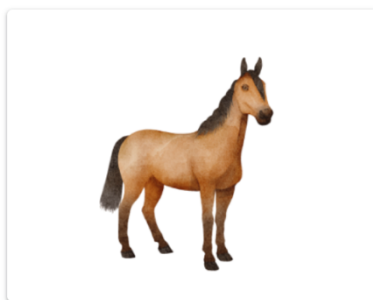


Wat wil Annibelle?

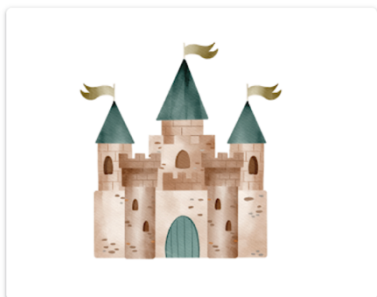
...



☐ een zwaard



☐ een paard



☐ een kasteel

Bevestig de kleuter voor zijn aandachtig luisteren



