Deelstudie TEDS-resultaten

Voorlopige evaluatie van de uitvoering en eerste uitkomsten van de TEDS-voorleescyclus, schooljaar 2025/26

H. Raudszus & A. G. Bus

Stichting Vinci Toponderwijs, oktober 2026

Samenvatting

TEDS (Taal- en denkstimulering) is een aanpak voor de kleutergroepen waarin leerkrachten tijdens het herhaald voorlezen van prentenboeken gesprekken voeren over de kern van het verhaal. Leerkrachten volgen trainingen en worden gecoacht, en de boeken zijn voorzien van vragen (‘prompts’) die het gesprek op gang brengen. In schooljaar 2025/26 werkten kleuterleerkrachten van negen basisscholen met TEDS. Dit rapport beschrijft hoe de aanpak is uitgevoerd en wat de eerste uitkomsten zijn. Het gaat om een kleinschalige evaluatie zonder controlegroep; de resultaten zijn beschrijvend. Daarnaast zijn bij alle kleuters LanguageScreen-gegevens verzameld aan het begin en eind van het schooljaar; de analyse daarvan is in voorbereiding.

- **Uitvoering.** De aanpak is grotendeels uitgevoerd zoals bedoeld. Negen van de elf leerkrachten die de vragenlijst bij de nameting invulden, doorliepen de cyclus met alle vier boeken. Tijdens de coaching zagen de trainers de prompts in 31 van de 32 geobserveerde voorleesmomenten, en negen van de elf leerkrachten gebruikten de uitslag van LanguageScreen, meestal om de kleine kringen samen te stellen. Pre-teaching werd het minst consequent uitgevoerd.
- **Ervaringen.** Leerkrachten, coördinatoren en directies zijn overwegend positief: acht van de elf leerkrachten willen met de cyclus doorgaan en zeven van de negen scholen willen verder. Ze zijn het meest te spreken over het herhaald voorlezen en de pre-teaching, waardoor stille en taalzwakke kinderen meer gaan vertellen, en over de prompts, die houvast geven. Wel vinden ze de aanpak intensief. Een tweede volwassene in de groep en een betrokken schoolleiding zijn belangrijke voorwaarden. De trainers zien dat de aanpak bij kinderen zichtbaar resultaat oplevert.
- **Voorlezen.** Na het traject legden leerkrachten tijdens het voorlezen minder losse woorden uit (gemiddeld van 3,5 naar 0,8 per sessie). Leerkrachten die bij de voormeting weinig over de kern van het verhaal spraken, deden dat na afloop vaker. Waar leerkrachten de prompts gebruikten, ging het gesprek vaker over het probleem in het verhaal en over wat personages voelen en willen. Doorvragen op wat kinderen zeggen bleef voor veel leerkrachten lastig.
- **Verhaalbegrip.** De twaalf kinderen bij wie een navertelling is afgenomen, beantwoordden bij de nameting gemiddeld meer vragen goed dan bij de voormeting (14,9 tegenover 11,2 van de 22 punten).

1. Inleiding

Mondelinge taalvaardigheid is een belangrijke basis voor de verdere schoolloopbaan van kinderen, maar krijgt op veel scholen weinig structurele aandacht (Inspectie van het Onderwijs, 2025). TEDS (Taal- en denkstimulering) is een aanpak voor de kleutergroepen

die daar via het voorlezen iets aan wil doen. Leerkrachten leren tijdens het voorlezen gesprekken te voeren over de kern van het verhaal, en ze lezen elk prentenboek drie weken lang herhaald voor, in de hele groep en in kleine kringen.

Na een pilot op één school in Den Haag in 2025 is TEDS in schooljaar 2025/26 uitgevoerd op basisscholen die deelnamen aan de Landelijke Agenda 'Mondelinge Taal bij Kleuters', gefinancierd door de Gelijke Kansen Alliantie en uitgevoerd door Stichting Vinci Toponderwijs. Dit rapport beschrijft die uitvoering en de eerste uitkomsten in het eerste schooljaar, voor scholen, trainers en onderzoekers die met de aanpak willen werken of hem verder willen onderzoeken. Het rapport beantwoordt drie vragen:

1. Is TEDS uitgevoerd zoals bedoeld, en hoe ervaren leerkrachten, coördinatoren en directies de aanpak?
2. Praten leerkrachten onder invloed van de training en de prompts meer over de essentie van de verhalen, en besteden ze minder aandacht aan aspecten zoals moeilijke woorden?
3. Begrijpen kinderen na de interventie meer van de verhalen die de leerkrachten voorlezen?

2. TEDS: aanpak en onderbouwing

2.1 Waarom mondelinge taal en verhaalbegrip

Mondelinge taal is de basis voor leren lezen. Volgens het Reading is Language-model ondersteunt mondelinge taalvaardigheid zowel het leren lezen van woorden als het latere begrijpend lezen (Snowling & Hulme, 2025). De mondelinge taalvaardigheid van een kind aan het begin van de basisschool is een sterke voorspeller van zijn latere leesprestaties, tot in het voortgezet onderwijs (Suggate et al., 2018). Uit de meest recente peiling van de Inspectie blijkt dat bijna één op de vijf leerlingen aan het eind van de basisschool de spreekvaardigheid niet op het fundamentele niveau beheerst. Expliciete doelen, systematische monitoring en kennisuitwisseling over mondelinge taal zijn op scholen niet vanzelfsprekend (Inspectie van het Onderwijs, 2025).

TEDS richt zich op verhaalbegrip. Wie een verhaal begrijpt, legt verbanden tussen gebeurtenissen, volgt wat personages denken en voelen en houdt de verhaallijn vast. Kleuters kunnen die vaardigheden al ontwikkelen voordat ze zelf lezen, en ze hangen samen met later tekstbegrip (Paris & Paris, 2003).

2.2 Voorlezen als gesprek over de kern van het verhaal

Voorlezen stimuleert de taalontwikkeling van jonge kinderen, des te meer als kinderen actief betrokken worden en als er vaak wordt voorgelezen (Mol, Bus & De Jong, 2009; Mol & Bus, 2011). Leerkrachten richten het gesprek tijdens het voorlezen vaak op het uitleggen van moeilijke woorden; dat zagen we ook in de voormetingen van de pilot en van deze evaluatie. TEDS legt de nadruk op gesprekken over de kern van het verhaal, zoals wat de hoofdpersoon wil, waarom iets gebeurt en wat personages voelen. Zulke taaldenkgesprekken dagen kinderen uit om na te denken en hun gedachten onder woorden te brengen. Ze sluiten aan bij wat in onderzoek naar het jonge kind 'sustained shared thinking' heet, interacties waarin leerkracht en kind samen een gedachte uitbouwen (Sylva et al., 2004). Vragen die gericht zijn op het verhaal en op gevolgtrekkingen, verbeteren het verhaalbegrip en de vertelvaardigheid van kleuters (Van Kleeck, Vander Woude & Hammett, 2006).

2.3 De voorleescyclus

In TEDS wordt elk prentenboek drie weken lang herhaald voorgelezen volgens een vaste cyclus in vijf fasen:

- **Fase 0:** pre-teaching in een kleine kring voor de taalzwakste kinderen, zodat zij het verhaal al kennen als het in de hele groep wordt voorgelezen;
- **Fase 1:** voorlezen in de hele groep, gericht op het begrip van het verhaal in grote lijnen;
- **Fase 2 en 3:** twee rondes in kleine kringen van vier tot zes kinderen op niveau, waarin het gesprek dieper op het verhaal ingaat;
- **Fase 4:** een afsluiting in de hele groep.

In de boeken staan per fase een paar vragen in de marge, de prompts, die het gesprek over de kern van het verhaal op gang brengen. Welke kinderen pre-teaching krijgen en in welke kleine kring ze zitten, wordt bepaald met de uitslag van LanguageScreen, een korte screening van de mondelinge taalvaardigheid (Hulme et al., 2024). Kinderen die extra herhaling nodig hebben, bekijken tussendoor zelfstandig het digitale prentenboek op een tablet of het digibord. Digitale prentenboeken met gesproken tekst en ondersteunende animaties versterken het verhaalbegrip en de woordenschat, ook bij kinderen uit een minder taalrijke omgeving, terwijl interactieve extra's zoals spelletjes eerder afleiden (Bus, Takacs & Kegel, 2015; Takacs, Swart & Bus, 2015). TEDS gebruikt daarom boeken zonder zulke extra's. De activiteiten vervangen bestaande voorlees- en kringmomenten en vragen geen extra onderwijstijd.

2.4 Professionalisering

Leerkrachten leren de aanpak in een startbijeenkomst en trainingen, en worden in de klas gecoacht door een trainer die een voorleesmoment observeert en nabespreekt. Coaching in de klas versterkt het handelen van leerkrachten en via hen de leerprestaties van leerlingen (Kraft, Blazar & Hogan, 2018). Professionalisering in de vroege educatie verbetert de kwaliteit van de interactie in de groep en heeft via die interactie ook een effect op de ontwikkeling van kinderen (Egert, Fukkink & Eckhardt, 2018). Professionalisering werkt beter als die langer duurt, samen met collega's plaatsvindt en ruimte laat voor reflectie (Henrichs, Slot & Leseman, 2016). Daarom lopen training en uitvoering in TEDS gelijk op, zodat leerkrachten wat ze leren direct kunnen oefenen met het volgende boek.

2.5 Verwachte werking

We verwachten dat TEDS als volgt werkt:

1. Training, coaching en prompts veranderen de manier waarop leerkrachten voorlezen. Ze stellen minder toetsende vragen over losse woorden en details en voeren meer gesprekken over de kern van het verhaal.
2. Door het herhaald voorlezen in de hele groep en in kleine kringen horen kinderen hetzelfde verhaal vaak en op verschillende manieren. Taalzwakke kinderen krijgen via pre-teaching en het digitale prentenboek extra herhaling.
3. Daardoor begrijpen kinderen het verhaal beter en gaan ze er meer over zeggen.
4. Op termijn versterkt dat hun mondelinge taalvaardigheid en hun verhaalbegrip, en daarmee een basis voor later lezen.

2.6 Ontwikkeling en pilot

TEDS is ontwikkeld door Stichting Vinci Toponderwijs. In het voorjaar van 2025 werkten vier kleuterleerkrachten van een school in Den Haag met een eerste versie (Bremo, Bus &

Scholten, 2025). Na de training stelden zij minder toetsende vragen en spraken ze vaker met de kinderen over wat personages voelen en waarom iets gebeurt. Bij een boek dat na de training werd voorgelezen, scoorden alle kinderen hoger op een navertelling dan de kinderen bij een boek dat vóór de training op de gewone manier was voorgelezen (de controleconditie).

2.7 TEDS zoals uitgevoerd in 2025/26

In schooljaar 2025/26 bestond TEDS uit een startbijeenkomst en twee trainingen voor kleuterleerkrachten en, waar mogelijk, onderwijsassistenten; vier prentenboeken met prompts (*Tim op de tegels*, *Kleine Ezel en Jarige Jakkie*, *Nippertje* en *Balotje op vakantie*), elk drie weken volgens de cyclus; en één coachingsbezoek per leerkracht tussen februari en april. De eerste training vond plaats in januari of februari 2026, de tweede ca. 6 weken later.

TEDS maakte deel uit van een breder project. Op dezelfde scholen werd LanguageScreen bij alle kleuters afgenomen. Ook werkten de scholen met NELI (Nuffield Early Language Intervention), een taalprogramma voor taalzwakke kleuters dat door tutoren buiten de voorleesmomenten wordt gegeven. Coördinatoren en directies van de scholen namen samen deel aan een leernetwerk.

3. Scholen en metingen

3.1 Scholen

In 2025/26 begonnen dertien scholen aan het bredere project, de GKA-agenda Mondelinge Taal. In deze evaluatie zijn negen scholen opgenomen. Op acht daarvan werd TEDS uitgevoerd; op de negende volgden alleen één leerkracht en één onderwijsassistent de training. Eén school stopte voordat de professionalisering was afgerond, één school stelde de professionalisering uit en op twee scholen liep in dezelfde periode een vergelijkbaar professionaliseringstraject. Die vier scholen zijn buiten beschouwing gelaten. Eén van de acht scholen stopt na dit schooljaar met het project vanwege ontwikkelingen in het team; die school heeft het traject wel volledig doorlopen.

De negen scholen liggen in Almere, Den Haag, Dordrecht, Nijmegen en Voorburg en hebben een schoolweging van 31 tot 38 (gemiddeld 34). De schoolweging van de Inspectie geeft aan hoe complex de leerlingpopulatie van een school is; hoe hoger, hoe meer kinderen met een risico op onderwijsachterstand. Bij de eerste afname van LanguageScreen scoorde 28% van de 452 gescreende kleuters in de categorie ‘duidelijke zorgen’ en 20% in de categorie ‘lichte zorgen’. De mediane standaardscore per school liep uiteen van 80 tot 102.

3.2 Metingen

Tabel 1 geeft een overzicht van de metingen.

Tabel 1. Metingen

Meting	Wanneer	Bij wie	Aantal
Observatie voorleesmoment (audio)	Vóór de eerste training en ongeveer vier maanden later	3 scholen, 2 groepen per school	6 leerkrachten
Navertelling (prompted retelling)	Idem	2 kinderen per groep	12 kinderen
Leerkrachtvragenlijst	Januari–februari en juni–juli 2026	Getrainde leerkrachten	22 voor, 11 na (9 beide)
Observatie tijdens coachingsbezoek	Februari–april 2026	Alle negen scholen	32 voorleesmomenten
Evaluatiegesprekken	Juni 2026	Directies, coördinatoren, onderbouwteams	15 gesprekken op 9 scholen
Focusgroep trainers	Mei 2026	Trainers	4 trainers
LanguageScreen	Begin en eind schooljaar 2025/26	Alle kleuters	452 bij de eerste afname; analyse in voorbereiding

Observaties van het voorlezen. Op drie scholen (hieronder school A, B en C), met twee klassen per school, is het voorlezen eenmalig geobserveerd voorafgaand aan het trainingstraject en opnieuw na afloop van het traject. Tussen beide metingen zat een periode van ongeveer vier maanden. In één klas (school A) las bij de nameting de duoleerkracht voor. Bij de voor- en nameting werden verschillende boeken voorgelezen: op school A *Balotje op vakantie* en daarna *Kleine Ezel en Jarige Jakkie*, op school B en C *Nippertje* en daarna *Balotje op vakantie*. Bij de nameting konden de leerkrachten de prompts gebruiken; het ging om de eerste keer voorlezen van het boek in de hele groep (fase 1). De voorleesmomenten zijn opgenomen (audio) en uitgeschreven. We scoorden bij hoeveel spreads (dubbele pagina's, hierna kortweg pagina's) sprake was van een substantiële uitwisseling tussen de leerkracht en de kinderen, met aandacht voor essentiële verhaalelementen. Daarnaast telden we hoeveel moeilijke woorden de leerkracht besprak. De twee beoordelaars bereikten een substantiële overeenkomst. Naast de scores zijn de transcripties kwalitatief gelezen, met aandacht voor de vragen die de leerkracht stelde, het gebruik van de prompts en de inbreng van de kinderen.

Navertelling. Om te bepalen of aanpassingen in de wijze van voorlezen het verhaalbegrip van kinderen versterken, gebruikten we prompted retellings (Paris & Paris, 2003). Aan de hand van illustraties worden kinderen vragen gesteld die inzicht geven in hun begrip van de gebeurtenissen. De vragen betreffen aspecten zoals het maken van gevolgtrekkingen, het begrijpen van interpersoonlijke interacties en het herkennen van emoties en gevoelens van de personages. Per klas deden twee kinderen mee met een gemiddeld taalniveau van wie de ouders toestemming gaven. De prompted retelling werd direct na het voorlezen afgenomen bij kinderen voor wie het verhaal nieuw was. Elk antwoord leverde 0, 1 of 2 punten op. Bij *Balotje op vakantie* zijn tien vragen gesteld (maximaal 20 punten), bij de andere boeken elf (maximaal 22). De scores op *Balotje* zijn omgerekend naar een schaal van 22. Verschillen tussen de voor- en nameting, bij leerkrachten en bij kinderen, zijn getoetst met een t-toets voor gepaarde waarnemingen.

Leerkrachtvragenlijst. Leerkrachten vulden online een vragenlijst in vóór de eerste training en na afloop van het traject. De voormeting ging over hun voorleespraktijk, hun opvattingen over voorlezen, het gebruik van LanguageScreen en hun vertrouwen in eigen kunnen. De nameting herhaalde een deel van die vragen en vroeg daarnaast naar deelname, de uitvoering van de cyclus, ervaren veranderingen en hun voornemens. De nameting werd door minder leerkrachten ingevuld dan de voormeting, vooral doordat die laat in het schooljaar werd afgenomen, vlak voor de zomervakantie. Twee ingevulde nametingen zijn niet gebruikt, omdat geen toestemming werd gegeven voor de verwerking van de gegevens.

Observaties tijdens de coaching. Tijdens het coachingsbezoek vulden de trainers een vaste observatielijst in, met onder meer het boek, de fase van de cyclus, de grootte en samenstelling van de kring, het gebruik van de prompts, het doorvragen en een oordeel over de educatieve kwaliteit (1 = nooit of bijna nooit taal-denkstimulerende interacties, 7 = vaak of continu). Op één school is een eerdere versie van de lijst gebruikt, zonder dat oordeel.

Evaluatiegesprekken. Aan het eind van het schooljaar voerde het projectteam op alle negen scholen evaluatiegesprekken met directies, coördinatoren en onderbouwteams, in totaal vijftien gesprekken. De meeste gesprekken zijn opgenomen en automatisch getranscribeerd; van de overige gesprekken is een verslag gemaakt. Uit de transcripties en verslagen zijn alle uitspraken over TEDS gehaald en per thema geordend.

Focusgroep met trainers. In mei 2026 bespraken de vier trainers onder leiding van het projectteam hun ervaringen met de training en de coaching. Van dit gesprek is een verslag gemaakt.

LanguageScreen. Bij alle kleuters op de scholen is LanguageScreen afgenomen aan het begin en aan het eind van het schooljaar. LanguageScreen meet in 10 tot 15 minuten per kind de mondelinge taalvaardigheid met vier onderdelen (actieve en passieve woordenschat, luisterbegrip en het nazeggen van zinnen; Hulme et al., 2024). Eind schooljaar 2026/27 volgt nog een afname. De analyse van deze gegevens wordt voorbereid door onderzoekers van de Universiteit van Amsterdam; de resultaten worden begin 2027 verwacht en zijn daarom nog niet in dit rapport opgenomen.

4. Resultaten

4.1 Uitvoering

Deelname. Van de elf leerkrachten die de nameting invulden, volgden alle elf de eerste training en tien ook de tweede. Tien kregen het coachingsbezoek; zij vonden het gemiddeld nuttig (4,1 op een schaal van 1 tot 5).

De cyclus. Negen van de elf leerkrachten doorliepen de cyclus met alle vier boeken, één met drie en één met twee. De fasen in de grote en de kleine kring werden door de meeste leerkrachten bij alle boeken uitgevoerd; pre-teaching was het minst consequent (tabel 2).

Tabel 2. Uitvoering van de fasen volgens de leerkrachten (nameting, n = 11)

Fase	Bij 4 boeken	Bij 2–3 boeken	Bij 1 boek	Nooit
0 Pre-teaching (kleine kring)	5	5	0	1
1 Voorlezen hele groep	7	3	1	0
2 Kleine kring	7	4	0	0
3 Herhaald in kleine kring	7	4	0	0
4 Afsluiting hele groep	6	5	0	0

Prompts en kleine kringen. Negen leerkrachten gebruikten de prompts naar eigen zeggen altijd en twee meestal; acht vulden ze soms of regelmatig aan met eigen vragen. Zeven leerkrachten stelden de kleine kringen homogeen samen op taalniveau, vier heterogeen. Het digitale prentenboek werd door zeven leerkrachten vooral ingezet voor de zwakste leerlingen, door twee voor kinderen met een achterblijvend verhaalbegrip en door twee voor alle kinderen, meestal drie of vier keer per boek.

Observaties tijdens coaching. De trainers observeerden 32 voorleesmomenten, verspreid over alle negen scholen: 28 in een kleine kring (fase 2 of 3) en 4 in de hele groep. De kleine kringen bestonden uit drie tot zes kinderen; elf waren homogeen samengesteld en veertien heterogeen, soms bewust en soms omdat er kinderen ziek waren. In 31 van de 32 sessies werden de prompts gebruikt. Of de leerkracht op een taal-denkstimulerende manier doorvroeg op de prompts, beoordeelden de trainers bij 14 van de 29 sessies met ‘eens’ of ‘helemaal eens’, bij 10 als neutraal en bij 5 met ‘oneens’. Het oordeel over de educatieve kwaliteit lag meestal in de middencategorie ‘soms of regelmatig’ (mediaan 4 op 7; drie keer ‘vaak of continu’, drie keer (bijna) nooit). Lage oordelen gingen samen met een grote of wisselende groep, of met veel taaltoetsende vragen.

LanguageScreen. Bij de voormeting gebruikten 7 van de 22 leerkrachten de uitslagen van LanguageScreen om hun taalactiviteiten aan te passen; veel scholen hadden de screening toen net voor het eerst afgenomen. Bij de nameting waren het er 9 van de 11, meestal om de kleine kringen en de pre-teachinggroep samen te stellen.

4.2 Ervaringen van leerkrachten, coördinatoren en directies

Vragenlijst. Acht van de elf leerkrachten zijn van plan de voorleescyclus te blijven gebruiken en negen zouden de aanpak aanbevelen aan een collega; één leerkracht is het met beide helemaal oneens. Zes vinden dat de cyclus steeds minder moeite kost; vier vinden van niet. Zeven bespreken de aanpak met hun collega’s in de onderbouw. Drie leerkrachten voelen zich door de schoolleiding gesteund om met de cyclus te werken; zes zijn neutraal en twee zijn het daar helemaal mee oneens.

In de evaluatiegesprekken komen de volgende thema’s terug.

Herhaald voorlezen en pre-teaching werken. Het herhaald voorlezen wordt het vaakst genoemd. Bij elke ronde ontdekken kinderen iets nieuws, en zwakkere en tweetalige kinderen haken aan, soms pas in de laatste fase. Door de pre-teaching weten taalzwakke kinderen al iets van het verhaal als het in de grote kring wordt voorgelezen, en zijn ze daar meer bij betrokken. ‘Nou ze kunnen ineens meedoen’, zei een leerkracht. Taalsterke kinderen vonden de herhaling soms saai; zij hebben meer uitdaging nodig.

De prompts geven houvast. Leerkrachten noemen de prompts een goede startvraag en een steun die voorbereidingstijd scheelt. Ze gebruiken ze niet altijd letterlijk, maar vullen ze aan met eigen vervolgvragen.

Bewuster vragen stellen, doorvragen blijft lastig. Leerkrachten zeggen dat ze zich bewuster zijn geworden van de vragen die ze stellen. Meerdere leerkrachten noemden de training een eyeopener, omdat ze merkten hoe vaak ze toetsende vragen stelden. Sommigen passen dat ook buiten het voorlezen toe. Ter plekke goed reageren op wat een kind zegt, blijft volgens hen het moeilijkst.

Kleine kringen leveren veel op, maar zijn lastig te organiseren. In de kleine kring komen kinderen aan het woord die in de grote kring stil blijven. ‘Heel veel kinderen die normaal niks durven zeggen (…) kletsen gewoon mee met het verhaal’, zei een leerkracht. Leerkrachten krijgen er naar eigen zeggen inhoudelijkere antwoorden, zien beter wat kinderen van het verhaal begrijpen en hebben minder last van afleiding. Ook de trainers vinden het werken in kleine groepjes heel effectief, onder meer omdat taalsterke kinderen daar minder snel de antwoorden wegnemen. De organisatie is wel lastig. Een kleine kring voor elk groepje in fase 2 en 3 kost veel tijd, zeker in grote groepen, en een sessie duurt eerder twintig dan tien minuten. Scholen losten dat op door groepjes te vergroten of meer tijd per boek te nemen. Op twee scholen leidde tijdgebrek ertoe dat de kleine kringen werden ingeperkt of dat de cyclus in deze vorm niet haalbaar werd gevonden. Ook in de verslagen van de coaching en in de open antwoorden van de vragenlijst komt de organisatie van de kleine kringen naar voren.

Randvoorwaarden. De belangrijkste voorwaarde voor de kleine kringen is een tweede volwassene in de groep, zoals een onderwijsassistent of stagiair die de rest van de groep begeleidt of de pre-teaching doet. ‘Als je dan geen stagiair hebt, vind ik het eigenlijk bijna niet te doen’, zei een leerkracht. Staat de leerkracht er alleen voor, dan moet de rest van de groep zelfstandig kunnen werken zonder de kring te storen. Volgens de trainers moet de aanpak daarom door het hele team worden gedragen en niet van één leerkracht afhangen. De ruimte voor de coördinator verschilde sterk: op sommige scholen kreeg die er uren voor, op andere gebeurde veel in eigen tijd en was er weinig gelegenheid om in de groepen mee te kijken. Directies waarderen het traject, maar stonden op meerdere scholen op afstand. Waar de directie wel betrokken was, hielp dat bij het vrijmaken van tijd en het vastleggen van afspraken, bijvoorbeeld via lesobservaties. Verder hielp het als de cycli vooraf in de jaarplanning stonden en de hele bouw tegelijk in dezelfde fase werkte. De late start in het schooljaar en twee trainingen kort na elkaar maakten de planning krap. Tablets en koptelefoons werkten niet overal.

4.3 Evaluatie door de trainers

In de focusgroep waren de trainers eensgezind over de waarde van de aanpak. Volgens hen levert die zichtbaar resultaat op bij kinderen, maar is hij intensief om vol te houden. Leerkrachten vertelden hun over toegenomen spreekdurf en participatie door leerlingen. De gefaseerde structuur werd gewaardeerd, net als de pre-teaching en het digitale prentenboek. De trainers zien de prompts als belangrijk ingrediënt om het gesprek op gang te krijgen.

De trainers zagen ook inhoudelijke aandachtspunten. Doorvragen op de prompts gebeurde nauwelijks; het gesprek bleef vaak hangen bij de prompt zelf. Sommige leerkrachten stelden juist zoveel eigen vragen naast de prompts dat het verhaal niet meer te volgen was. Leerkrachten hadden vaak geen helder doel per voorleessessie, en de differentiatie voor taalsterke kinderen en de samenstelling van de groepjes waren nog niet duidelijk genoeg. Ook merkten de trainers dat veel leerkrachten het voorlezen niet voorbereiden en het vaak

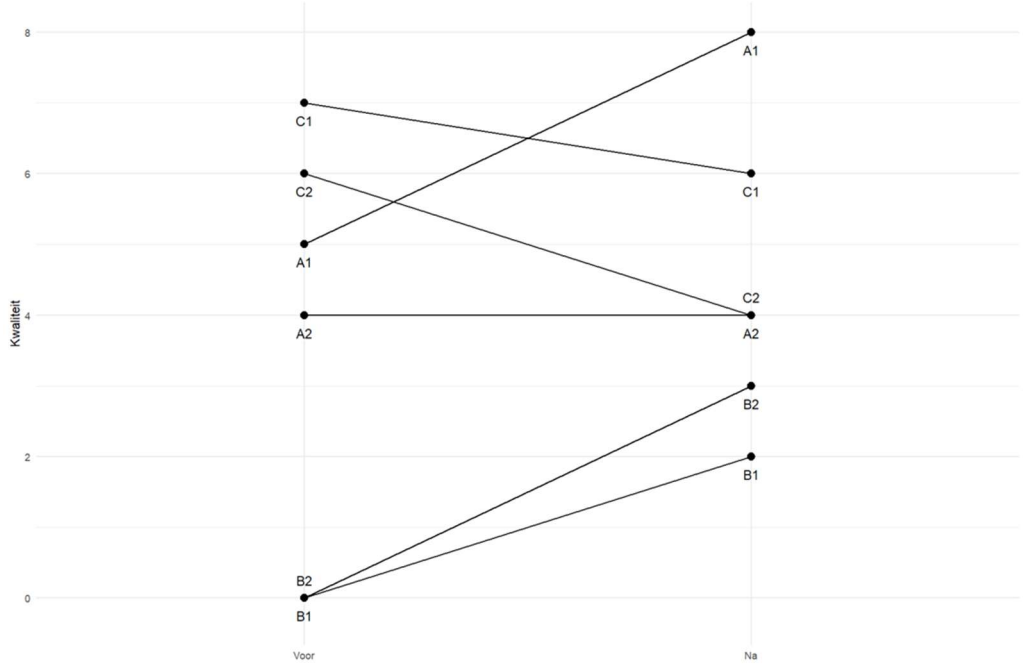
als iets ‘erbij’ doen. Waar leerkrachten zich wel kort voorbereidden, waren ze verrast over wat dat opleverde. Meerdere scholen vroegen om meer aandacht voor woordenschat; dat staat op gespannen voet met de focus op verhaalbegrip.

De trainers adviseren ten minste twee coachingsbezoeken. Eén bezoek is volgens hen te weinig, zeker op scholen die met een achterstand beginnen, en een bezoek tussen de twee trainingen maakt de tweede training merkbaar opener. Verder adviseren ze een interne coach, bijvoorbeeld de intern begeleider, die meeloopt en het coachen later kan overnemen, en een derde bijeenkomst waarin scholen leren de aanpak in hun eigen werkwijze in te bedden en zelf prompts te maken. Draagvlak bij de directie en inbedding in het taalbeleid zien ze als voorwaarden om de aanpak te laten beklijven.

4.4 Het voorlezen van leerkrachten

Op drie scholen is vóór het TEDS-traject en erna een voorleessessie in de grote kring geobserveerd en opgenomen (audio). Het aanvangsniveau verschilde sterk tussen de drie scholen: school C > school A > school B (zie de scores voor ‘Voor’ in figuur 1). Op school B, waar de leerkrachten bij de voormeting het laagst scoorden, verbeterden de scores licht (zie de stijgende lijnen in figuur 1). Hoewel deze leerkrachten meer ingingen op de kern van het verhaal, bleven hun scores achter bij die van de leerkrachten op de twee andere scholen. De leerkrachten van de school die bij de voormeting het hoogst scoorde (school C) lieten bij de nameting een lichte teruggang zien, terwijl de school met de laagste score op de voormeting (school B) licht vooruitging. De leerkrachten van school A bleven op een exact gelijk niveau of lieten een substantiële vooruitgang zien. Over het geheel genomen kan worden geconcludeerd dat drie van de zes leerkrachten vooruitgang lieten zien, terwijl de scores van de anderen gelijk bleven of licht daalden. Vooruitgang lijkt vaker voor te komen bij leerkrachten met lagere aanvangsscores, terwijl leerkrachten die bij aanvang al relatief hoog scoorden, op een vergelijkbaar niveau bleven.

Figuur 1. Aantal pagina’s waarop tijdens de voor- en nameting een ‘high-quality’-discussie plaatsvindt, per leerkracht



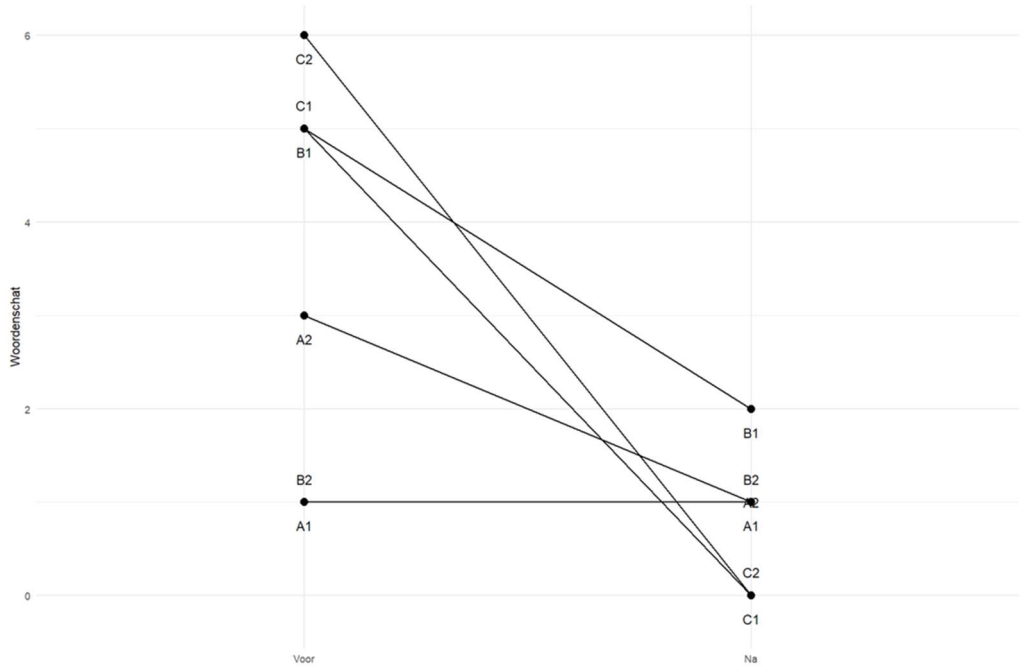
Kwaliteit = aantal pagina’s met een substantiële uitwisseling over essentiële verhaalelementen. In groep A1 las bij de nameting de duoleerkracht voor.

VINCI Als je anders kijkt, zie je kansen.

Gemiddeld waren de scores op de voormeting (M = 3,67; SD = 3,01) lager dan op de nameting (M = 4,50; SD = 2,17), maar dit verschil was niet significant (t(5) = −0,96; p = 0,38).

Omdat leerkrachten de neiging hebben om de discussie te richten op woordenschat, is tevens onderzocht of deze tendens afneemt. De scholen verschilden in de mate waarin leerkrachten deze strategie op de voormeting toepasten: school C scoorde hoger dan de scholen B en A. Het aantal verklaarde woorden op de voormeting (M = 3,50; SD = 2,17) lag aanzienlijk hoger dan op de nameting (M = 0,83; SD = 0,75). Dit verschil was significant (t(5) = 2,61; p = 0,048). Figuur 2 laat zien dat vier van de zes leerkrachten een teruggang lieten zien. Bij twee leerkrachten, die op de voormeting al een lage score hadden, bleef de score gelijk.

Figuur 2. Aantal moeilijke woorden besproken tijdens de voorleessessie op voor- en nameting, per leerkracht



Inhoud van de gesprekken. Bij de voormeting ging een groot deel van het gesprek over wat er op de plaatjes te zien was, over wat er zou gaan gebeuren en over moeilijke woorden. Leerkrachten maakten vaak een uitstapje naar de ervaringen van de kinderen zelf (‘Doen jullie dat ook weleens?’), en een vraag ging vaak het rijtje langs, waarbij een kind antwoord gaf en de leerkracht het volgende kind een beurt gaf of verder las.

Bij de nameting gebruikten vier van de zes leerkrachten de prompts op alle pagina’s waar die stonden; op school B gebeurde dat op één van de zes promptpagina’s. Waar de prompts werden gebruikt, kwam het gesprek vaker uit bij het probleem in het verhaal en bij wat personages voelen en willen, en vroegen leerkrachten vaker door met ‘waarom denk je dat?’ of ‘hoe weet je dat?’. Het gesprek concentreerde zich op de promptpagina’s; de andere pagina’s werden vaker zonder onderbreking voorgelezen, wat past bij het doel van fase 1. Op school C, waar de leerkrachten bij de voormeting al op veel pagina’s met de kinderen praatten, veranderde eerder de inhoud van het gesprek dan de hoeveelheid. Dat is in de telling van het aantal pagina’s in figuur 1 niet terug te zien. Beide leerkrachten sloten daar af met een samenvatting die het begin en het eind van het verhaal verbond.

De transcripties laten ook zien wat lastig bleef. Het gesprek liep vrijwel steeds via de leerkracht: kinderen gaven korte antwoorden en reageerden zelden op elkaar, en leerkrachten gaven regelmatig zelf het antwoord op een vraag die een gesprek had kunnen

VINCI Als je anders kijkt, zie je kansen.

openen. Langere redeneringen van kinderen ontstonden vooral als de leerkracht een tweede of derde keer doorvroeg. Dat de prompts op school B grotendeels onbenut bleven, terwijl de trainers ze in vrijwel alle coachingssessies zagen, kan ermee te maken hebben dat de coaching meestal in een kleine kring plaatsvond en de opname in de hele groep.

4.5 Opvattingen en ervaren veranderingen

In de vragenlijst rangschikten leerkrachten zes manieren van interactie tijdens het voorlezen naar belangrijkheid. Bij de negen leerkrachten die beide vragenlijsten invulden, zakte ‘woorden uitleggen’ van gemiddeld plaats 2,4 naar plaats 3,9; vier leerkrachten plaatsten het lager en niemand hoger. ‘Begripsvragen stellen’ schoof juist op, van plaats 3,0 naar 2,3. Dat klopt met de observaties. De zelfgerapporteerde frequentie waarmee leerkrachten vragen stellen, woorden uitleggen of kinderen laten navertellen, veranderde nauwelijks.

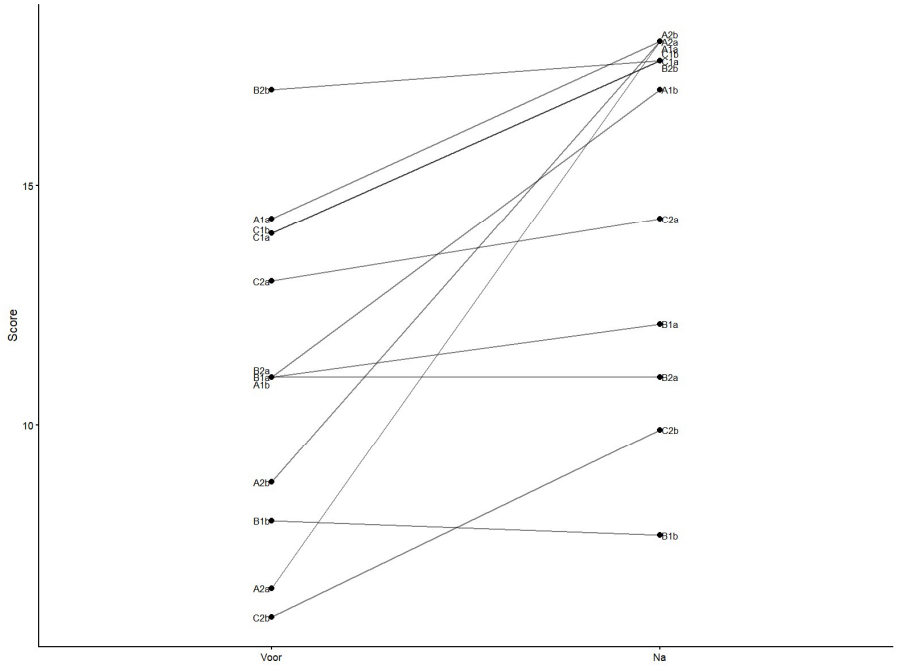
In de nameting gaven acht van de elf leerkrachten aan dat ze sinds de training meer open vragen stellen, negen dat ze meer letten op het verschil tussen taaltoetsende en taalstimulerende vragen, en acht dat ze vaker doorvragen om kinderen verder te helpen. Zes tot acht leerkrachten zagen dezelfde veranderingen ook op andere momenten dan het voorlezen.

4.6 Verhaalbegrip van kinderen

De lijnen in figuur 3 laten zien of er sprake was van een toename (stijgende lijn) of afname (dalende lijn) in begrip. Slechts in twee gevallen was geen sprake van een stijgende lijn. In één geval (B1b) was sprake van een zeer lichte afname; in het andere geval (B2a) bleven de scores gelijk. De gemiddelde score op de voormeting (M = 11,23; SD = 3,39) was lager dan die op de nameting (M = 14,90; SD = 3,76). Het gemiddelde verschil bedroeg 3,67 punten, wat overeenkomt met ongeveer twee vragen. Het verschil is statistisch significant ($t(11) = -3{,}49$; $p = 0{,}005$).

Op de voormeting verschilden de scholen niet van elkaar. Wel valt op dat de stijging bijzonder sterk is bij de leerlingen van school A. Deze kinderen behaalden bij de nameting zeer hoge scores op een van de verhalen, *Kleine Ezel en Jarige Jakkie*, mogelijk doordat enkele vragen bij dit verhaal vrijwel altijd goed werden beantwoord. Ook zonder de leerlingen van school A stijgen de scores, van gemiddeld 11,8 naar 13,5, en blijft het verschil significant ($t(7) = -2{,}84$; $p = 0{,}025$).

Figuur 3. Scores op de navertelling (prompted retelling) op voor- en nameting, per kind (maximum 22)



Voormeting: school A Balotje op vakantie, school B en C Nippertje. Nameting: school A Kleine Ezel en Jarige Jakkie, school B en C Balotje op vakantie. Scores op Balotje (maximaal 20) zijn omgerekend naar een schaal van 22.

Deze uitkomst past bij de verwachting dat meer aandacht voor de kern van het verhaal het verhaalbegrip ten goede komt. Op school C, waar beide leerkrachten bij de nameting op alle promptpagina's met de kinderen over het probleem van Balotje praatten, stegen de scores meer dan op school B, waar die pagina's grotendeels zonder gesprek werden voorgelezen. Met vier kinderen per school is dat niet meer dan een aanwijzing, en ook de leeftijd van de kinderen en verschillen tussen de boeken kunnen een rol spelen.

5. Conclusie en beperkingen

TEDS bleek op deze negen scholen grotendeels uitvoerbaar zoals bedoeld. De meeste leerkrachten volgden beide trainingen, doorliepen de cyclus met alle vier boeken en stelden de kleine kringen samen met de uitslag van LanguageScreen. In de kleine kring gebruikten ze de prompts consequent, in de hele groep niet altijd; pre-teaching werd het minst consequent uitgevoerd. Leerkrachten, coördinatoren en directies zijn overwegend positief, en zeven van de negen scholen willen met de aanpak doorgaan. Ze waarderen vooral het herhaald voorlezen, de pre-teaching en de prompts, en zien dat juist stille en taalzwakke kinderen meer gaan vertellen. Wel vinden ze de aanpak intensief. Een tweede volwassene in de groep, tijd voor de coördinator en een betrokken schoolleiding blijken belangrijke voorwaarden. Waar die ontbraken, kwamen vooral de kleine kringen in de knel.

Met de observaties en de prompted retelling op drie scholen brachten we in kaart hoe leerkrachten en leerlingen reageerden op TEDS, zoals ook is gedaan in de pilot (Bremo, Bus & Scholten, 2025). Deze resultaten moeten niet worden gezien als een effectmeting. Daarvoor is het aantal participanten (drie scholen, twee leerkrachten per school en twee kinderen per leerkracht) te beperkt. Dit deel van de studie is opgezet om, naast wat leerkrachten zelf rapporteren, enig inzicht te krijgen in wat de interventie teweegbrengt bij leerkrachten en leerlingen.

Er zijn enige aanwijzingen voor veranderingen in de kwaliteit van het voorlezen door de participerende leerkrachten. Het duidelijkst is de verandering in de uitleg van moeilijke woorden. De bespreking van moeilijke woorden staat bij de nameting veel minder centraal dan bij de voormeting. Dit wijst erop dat de aandacht is verschoven naar andere aspecten van voorlezen. Bij de nameting bespreken alle leerkrachten essentiële elementen van het verhaal, minimaal op twee pagina's. Leerkrachten die bij de voormeting al veel aandacht besteedden aan essentiële elementen, bleven dit in ongeveer dezelfde mate doen; vooral degenen met een lage score op de voortest lieten vooruitgang zien. Wellicht is de kwaliteit van de gesprekken over verhaalelementen per pagina verbeterd, maar dit is niet afzonderlijk gescoord. We kunnen hieruit concluderen dat de kwaliteit van het voorlezen enigszins lijkt te zijn verbeterd, in die zin dat er over het geheel genomen meer uitsluitend aandacht was voor de inhoud van het verhaal. Mogelijk is dit het gevolg van de training die de leerkrachten kregen, in combinatie met de prompts bij de verhalen. Omdat een controlegroep zonder deze interventie ontbreekt, kunnen we echter niet met zekerheid vaststellen dat de veranderingen in deze kleine groep leerkrachten aan de interventie zijn toe te schrijven. Doorvragen op wat kinderen zeggen bleef voor veel leerkrachten lastig; dat zeggen de leerkrachten zelf en de trainers, en het is ook te zien in de opnames.

Ook de scores van de kinderen op de navertellingen wijzen erop dat zij de gebeurtenissen in de verhalen bij de nameting beter begrijpen, evenals de samenhang tussen gebeurtenissen en de emoties die daarbij een rol spelen. Dit is in overeenstemming met de hypothese dat meer aandacht voor essentiële gebeurtenissen tijdens het voorlezen gunstiger is voor het verhaalbegrip dan aandacht voor basiskennis, zoals de betekenis van moeilijke woorden in het verhaal.

Ook voor de andere gegevens in dit rapport ontbreekt een controlegroep; om vast te stellen welke veranderingen aan TEDS zijn toe te schrijven, is onderzoek met een controlegroep nodig. Door het kleine aantal leerkrachten en kinderen zijn de toetsen bij de observaties en de prompted retelling bovendien weinig gevoelig. Dat het aantal pagina's met een gesprek over de kern niet significant veranderde, betekent dus niet dat er niets veranderde. Omgekeerd zijn de significante verschillen bij de uitgelegde woorden en de navertelling onzeker en gevoelig voor de scores van enkele leerkrachten of kinderen; bij de woorden ligt de p-waarde bovendien net onder 0,05. De coachingsobservaties zijn gedaan door de trainers zelf, een deel van de gegevens is zelfrapportage en elf van de tweeëntwintig leerkrachten vulden de tweede vragenlijst in.

Ook andere factoren maken het lastig eenduidige conclusies te trekken. We kunnen bijvoorbeeld niet uitsluiten dat de toename bij de laagstscorende school en de afname bij de hoogstscorende school erop wijzen dat regressie naar het gemiddelde eveneens een rol heeft gespeeld. Bij de kinderen kunnen andere factoren mede hebben bijgedragen aan de groei in verhaalbegrip. Ze waren bij de nameting ongeveer vier maanden ouder dan bij de voormeting, en hun grotere begrip van de verhalen kan dus mede het gevolg zijn van hun ontwikkeling in deze periode. Evenmin kunnen we uitsluiten dat verschillen in moeilijkheid tussen de boeken het verschil tussen voor- en nameting gedeeltelijk verklaren. De navertelling bij *Kleine Ezel en Jarige Jakkie* lijkt bijvoorbeeld gemakkelijker dan die bij de andere boeken. Dit kan verklaren waarom de kinderen die bij de nameting dat boek kregen meer groei lieten zien dan degenen die bij de nameting *Balotje op vakantie* hoorden. In vervolgonderzoek is het daarom belangrijk om voor dergelijke effecten te controleren, bijvoorbeeld door alle boeken zowel als voormeting als nameting te gebruiken en de boeken over de deelnemers zo af te wisselen dat elk boek even vaak als voor- en als nameting wordt gebruikt.

Voor de verdere ontwikkeling van TEDS bieden de resultaten vier aanknopingspunten. Ten eerste hebben leerkrachten meer oefening en begeleiding nodig bij het doorvragen dan één coachingsbezoek en vier boeken kunnen bieden; de trainers adviseren ten minste twee bezoeken en een interne coach die meeloopt. Ten tweede kan de training op een aantal punten scherper: per fase een helder doel stellen, taalsterke kinderen uitdagen en het voorlezen voorbereiden als educatieve activiteit. Ten derde vraagt de uitvoering ondersteuning binnen de school, van de schoolleiding en het team, en aandacht voor de organisatie van de kleine kringen. Ten slotte hebben scholen die door willen behoefte aan een vervolg waarin ze de aanpak verder inbedden in hun eigen werkwijze.

Literatuur

Bremo, M., Bus, A. G., & Scholten, A. (2025). *Onderzoeksverslag pilotstudie 'De digitale voorleescyclus' (TEDS)*. Stichting Vinci Toponderwijs.

Bus, A. G., Takacs, Z. K., & Kegel, C. A. T. (2015). Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy. *Developmental Review, 35*, 79–97.

Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 88*(3), 401–433.

Henrichs, L. F., Slot, P. L., & Leseman, P. P. M. (2016). *Professionele ontwikkeling in voorschoolse voorzieningen. Een literatuurstudie naar doeltreffende professionaliseringsvormen en -activiteiten*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Hulme, C., McGrane, J., Duta, M., West, G., Cripps, D., Dasgupta, A., Hearne, S., Gardner, R., & Snowling, M. J. (2024). LanguageScreen: The development, validation, and standardization of an automated language assessment app. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 55*(3), 904–917.

Inspectie van het Onderwijs (2025). *Peil. Mondelinge taalvaardigheid einde basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs 2023-2024*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research, 88*(4), 547–588.

Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin, 137*(2), 267–296.

Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research, 79*(2), 979–1007.

Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly, 38*(1), 36–76.

Snowling, M. J., & Hulme, C. (2025). The reading is language model: A theoretical framework for language and reading development and intervention. *Annual Review of Developmental Psychology, 7*, 195–218.

Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development, 47*, 82–95.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final report*. Londen: DfES / Institute of Education.

Takacs, Z. K., Swart, E. K., & Bus, A. G. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 85*(4), 698–739.

Van Kleeck, A., Vander Woude, J., & Hammett, L. (2006). Fostering literal and inferential language skills in Head Start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussions. *American Journal of Speech-Language Pathology, 15*(1), 85–95.

VINCI Als je anders kijkt, zie je kansen.