

Genrekenmerken en lesideeën voor de
lerarenopleiding/basisschool

Op verhaal komen met tekstloze prentenboeken

Auteur: Els Moonen

Tekstloze prentenboeken raken steeds meer ingeburgerd. Maar wat verklaart hun succes en hun fascinatie bij kinderen, ouders en leraren? Brengen tekstloze prentenboeken makkelijker talige interactie tot stand met en tussen kinderen? Welke soorten kunnen we onderscheiden? Hoe kan je ermee werken? En hoe prikkel je studenten van de lerarenopleiding/pabo voor dit genre?

Toenemende belangstelling voor illustraties in prentenboeken

Niets nieuws onder de zon. Immers, al in 1978 bracht Raymond Briggs *De sneeuwman* uit, op het eerste gezicht een strip, maar in feite een stripachtig prentenboek zonder tekstballonnen. Rond de eeuwwisseling bestaan tekstloze prentenboeken uit een evenwichtige combinatie tussen illustraties en verhaal: de illustraties staan niet meer louter in dienst van het verhaal maar zijn vaak een staaltje van artistiek kunnen. In 2005 wordt met de uitreiking van de Woutertje Pieterse Prijs aan Thé Tjong-Khing voor zijn *Waar is de taart?* het genre door een groter publiek ontdekt en gewaardeerd. De jury eert het boek als volgt: “Prentenboeken kunnen zonder woorden bijdragen aan de taalontwikkeling van kinderen. En daarbij veel gedeelde pret tussen ouder en kind teweegbrengen. De prijs gaat naar iemand die zeer welsprekend, zonder een woord te gebruiken, een verhaal vertelt.” Zoveel lof voor een prentenboek klinkt als muziek in de oren voor al wie houdt van het genre. Maar, wat betekent ‘bijdragen aan de taalontwikkeling van kinderen’ en over wat voor soort ‘gedeelde pret’ heeft men het dan? Laten we eens met een theoretische bril naar het genre van de tekstloze prentenboeken kijken.

Volgens professor Luc Stevens (1984) heeft elk kind drie basisbehoeften. Enerzijds, de behoefte aan autonomie, met andere woorden het gevoel van iemand te zijn. Anderzijds, de behoefte aan competentie, namelijk het gevoel van iets te kunnen. Ten slotte, de behoefte aan relaties, anders verwoord het gevoel van erbij te horen. Activiteiten die aan deze drie behoeften tegemoetkomen, moeten bijgevolg *passend*, *activerend* en *sociaal* zijn. Laten we aan

de hand van deze ‘PAS-driehoek’ tekstloze prentenboeken bekijken en vooral wat kinderen ermee doen.

Passend

Als afsluitritueel van de dag neemt Anna, 4 jaar en Nederlandstalig, *Waar is de taart?* geregeld uit haar boekenkoffer. Ze bekijkt de prenten en verzint er haar eigen verhaal bij. De ene avond bekijkt ze maar één prent en verzint ze daar een heel verhaal bij, de avond nadien vertelt ze over één personage dat allerlei avonturen beleeft op de opeenvolgende prenten. Dat zelfverzonnen verhaal past binnen haar leefwereld, ze vult het in met haar eigen ervaringen, met de woordenschat die ze al beheerst: “Kijk, hier is klein konijntje dat huult. Omdat zijn mama boos is, misschien. Of omdat knuffel kwijt is, denk ik. Is niet leuk, hè, iets kwijt zijn. Anna ook zonnebril kwijt.” Anna kiest er eerst die personages uit met wie ze herkenningpunten heeft. Zo duidt ze haar gevoelens en kan ze situaties die zij ook al heeft meemaakt beter begrijpen. Zij heeft het gevoel dat ze één wordt met dit boek, dat zij de verteller is die de verborgen verhaaltjes kan ‘lezen’ en dat zij niemand nodig heeft om veel plezier te beleven aan dit boek. Het verwoorden van haar eigen verhaal voldoet aan Anna’s behoefte aan autonomie en maakt dat deze activiteit passend is voor haar. Haar verzonnen verhaal is immers altijd juist.

Activerend

Noah, 8 jaar en een anderstalige nieuwkomer, krijgt het boek *Waar is de taart?* mee naar huis van zijn juf. Omdat het boek geen uitgeschreven verhaal heeft, kan hij het zonder probleem thuis ‘lezen’, alleen,

of met mama of papa. In zijn moedertaal, of met de woorden die hij de juf heeft horen gebruiken toen ze het tijdens het leeshalfuurtje met enkele leerlingen verteld heeft. Noah kan de prenten bekijken en kan benoemen wat hij erop ziet. Hij wordt niet geremd door het niet begrijpen van de neergeschreven – vaak literaire – taal van de auteur. Door de verschillende verhaallijnen wordt hij geprikkeld en gestimuleerd om het boek vaker in te kijken en de verhaaltjes te ontdekken. Hij neemt zijn jongere broertje Mathis bij zich op schoot en vertelt hem wat hij ziet. Af en toe herinnert hij zich een woord dat de juf in de klas gebruikt heeft. Ook Mathis, 5 jaar, spreekt dit boek meteen aan. Hij hoeft nog niet te kunnen lezen, gelukkig maar, hier is geen juf of mama nodig. Deze activiteit is voor Noah en Mathis activerend en speelt in op hun behoefte aan competentie.

Sociaal

Gilles en Noor zijn 5 jaar en Nederlands-talig. In de boekenhoek van de derde kleuterklas (groep 2) zitten beide kinderen met het boek *Waar is de taart?* op de leestafel voor zich. Ze construeren samen het verhaal. De juf neemt af en toe deel aan het nogal uitbundige gesprek. “Voor wie zou de taart zijn, denk je? Eet jij graag taart, Noor? Hoeveel kaarsjes stonden er op jouw laatste verjaardagstaart? En Gilles, weet jij waarom dit kleine konijntje huult?” De kinderen gaan in interactie, zowel met de juf als met elkaar: ze luisteren naar elkaar, ze overleggen, ze formuleren voorspellingen. Zowel tijdens het vertellen als in het nagesprek met de juf wordt er veel gepraat. De juf geeft complimenten en aanmoedigingen, geeft tips, stelt vragen, kijkt terug op de vertelactiviteit. Deze activiteit is erg sociaal, en voldoet aan de behoefte van kinderen aan relaties.

Consequenties

Bij het vertellen met een tekstloos prentenboek zijn er heel wat verschillen met het voorlezen en vertellen van uitgeschreven verhalen. We bekijken enkele consequenties, eerst voor de begeleider (kan zijn: leraar, ouder, bibliothecaris, jeugdwerker, tutor/oudere leerling), dan voor het kind (zowel het jonge kind als kinderen van de lagere school).

Eerst en vooral wordt de functie van de begeleider anders. Hij is gelijk aan het kind. Hij stelt vragen om het kind te prikkelen, hij luistert naar het kind, hij ontdekt enthousiast wat het kind hem vertelt, hij bevordert het waarnemen van het kind door de illustraties eens op een andere manier te bekijken, hij benoemt dingen die het kind op de prenten aanwijst en semantiseert ze. Alles staat en valt bij de mate van creativiteit van de begeleider en bij zijn ervaring met vertellen en zijn voorkennis van verhaalstructuren. Bijgevolg is de kwaliteit van het door de begeleider vertelde verhaal niet gegarandeerd. Een valkuil kan zijn dat de begeleider door de bomen het bos niet meer ziet en de verhaallijn moeilijk kan vasthouden. Een tweede valkuil ontstaat doordat er geen taalaanbod vanuit het boek voorzien is. De begeleider moet zelf taal aanbieden tijdens het vertellen. Vaak zal dit spreektaal zijn en geen literaire taal, wat een verarming van het taalaanbod kan betekenen. Voordeel is wel dat de moedertaal van de ver-

“Prentenboeken kunnen zonder woorden bijdragen aan de taalontwikkeling van kinderen. En daarbij veel gedeelde pret tussen ouder en kind teweegbrengen.”

teller en/of het kind kan worden gebruikt, wat de band tussen beiden kan versterken. Dit soort vertellen leunt meer aan bij de orale verteltraditie van het improviseren. Daarnaast is het een uitgelezen kans om met een kind aan boekpromotie te doen in zijn eigen moedertaal. Ten slotte leidt één tekstloos prentenboek met veel details op de prenten en met meerdere verhaallijnen tot meermaals vertellen en dus tot langdurig gebruik van het boek.

Ook het kind zelf krijgt een andere rol in het vertellen met een tekstloos prentenboek: het wordt uitgedaagd om mee te vertellen. De mooie prenten met vaak prikkelende details helpen het kind zijn fantasie tot leven te brengen. Telkens als hij het boek bekijkt, kan het een andere versie van het verhaal verzinnen of een ander personage volgen. Wat erg spannend is, want het kind weet nooit hoe het deze keer zal aflopen. Voor sommige kinderen kan dit wat onwennig aanvoelen. Het kan verwarrend zijn om een verhaal te bekijken met parallelle – en af en toe

ook samenkomende verhaallijnen - en met niet één verhaaleinde. Daarnaast zijn er ook kinderen die gewoon willen genieten van een verhaal zonder zelf erg actief te moeten deelnemen. Zij worden graag voorgelezen en houden van herkenning en herhaling van verhalen. Zij houden ervan gezellig op de schoot te zitten van een verteller en te genieten van taal en verhaal. Anderzijds is het samen vertellen met een tekstloos prentenboek minder ‘alleen met een boekje in een hoekje’, dus juist goed voor kinderen die niets hebben met boeken. Kinderen zijn immers wel creatief genoeg in het verzinnen van verhalen, maar vinden soms de weg niet naar het boek. Voorwaarde is wel dat het kind mondeling voldoende taalvaardig moet zijn (in moedertaal en/of onderwijstaal) om zijn denkproces verwoord te krijgen. Hiervoor moet het kind genoeg voorbeelden van verhalen gezien en gehoord hebben en moet het inzicht hebben in de kenmerken van verhalen. Het kind moet gevoel hebben voor de verbanden tussen prenten, het moet de illustraties als het ware kunnen ‘lezen’.

“Door de verschillende verhaallijnen wordt het kind geprikkeld en gestimuleerd om het boek vaker in te kijken en de verhaaltjes te ontdekken.”

Met de studenten aan de slag

Het mag duidelijk zijn dat er naast enkele valkuilen toch heel wat voordelen zijn aan het aanbieden van tekstloze prentenboeken aan jonge kinderen. Daarom willen

we onze toekomstige leraren handvatten aanreiken om in de klas aan de slag te gaan met dit genre. Voor een van mijn werkcolleges bracht ik een hoop tekstloze prentenboeken mee. Al snel kreeg ik van enkele studenten reacties. Sommigen vroegen zich af wat ze met deze ‘plaatjesboekjes’ moesten: “Is dit wel voor kinderen van 8 jaar?” Maar de meesten zagen in deze prentenboeken onmiddellijk enkele activiteiten om met de kinderen van groep 1, 2, 3 en 4 aan de slag te gaan. In groepjes stelden ze een aantal leuke activiteiten op waarbij het tekstloze prentenboek centraal staat. Ik som er hieronder drie op.

Eén: We verzamelden allerlei kijkvoorwerpen waarmee het boek besnuffeld kon worden: met een loep waarmee de studenten al naar echte kriebeldiertjes en vindmateriaal uit de natuur hadden gekeken, mochten ze nu op zoek gaan naar de diertjes op de kaft van *Monkie* (I. en D. Schubert). De studenten brachten zelf een Venndiagram, een wc-rolletje, een bierviltje met een vierkante uitsparing en een klein spiegeltje mee naar het volgende werkcollege. Ik wreef me al in mijn handen: ze hadden er zichtbaar plezier in om eens op een andere manier te kijken naar de illustraties van prentenboeken. Ze ontdekten personages die ze bij een eerste oogopslag niet gezien hadden. Ze begonnen spontaan te vertellen aan elkaar, voorspellingen te maken, in het boek te bladeren op zoek naar het vervolg op hun verhaal. Op stage pasten enkele studenten deze alternatieve kijkvormen toe door een doos in de klasbibliotheek of leeshoek te zetten waarin allerlei kijkvoorwerpen zaten. De kinderen waren erdoor geprikkeld en gingen al eens vaker een tekstloos prentenboek besnuffelen. Ze riepen de juf of een ander kind erbij als ze dachten dat ze iets ontdekt hadden op de prenten.

“Zij heeft het gevoel dat ze één wordt met dit boek, dat zij de verteller is die de verborgen verhaaltjes kan ‘lezen’.”

Twee: Om beter vertrouwd te worden met verbanden tussen verschillende situaties liet ik de studenten kennismaken met het kaartspel *Color Cards*. Zo hoopte ik dat ze in de prentenboeken beter de verhaalstructuren zouden vinden. Op deze kaarten met gekleurde foto’s staan allerlei herkenbare situaties uit de leefwereld van kinderen. Elk spel bestaat uit een aantal combinaties van kaarten. Deze combinaties ontstaan door de relatie te vinden tussen de kaarten. Zo is er een kaartspel dat foto’s combineert die elkaar opvolgen in de tijd (bijvoorbeeld een kaart met een houten hek erop en een pot verf, een kaart waarop een man staat die een houten hek aan het verven is, een kaart met het hek erop dat helemaal paars geverfd is); een spel waarbij oorzaak en gevolg gevisualiseerd worden (bijvoorbeeld een kaart waarop een zon staat, en een kaart waarop een gesmolten sneeuwman wordt afgebeeld); een spel waarbij middel en doel worden afgebeeld (bijvoorbeeld een kind dat helemaal nat wordt door de regen en een kaart met een paraplu op); en zo verder. Voor hun stage hebben sommige studenten foto’s genomen van hun leerlingen in allerlei situaties en van deze ‘tableaux vivants’ verschillende kaartspelen gemaakt. De relaties die erop terug te vinden waren, werden zo op een speelse manier ingeoefend. De kinderen vonden het erg leuk om zichzelf te herkennen. Er waren ook studenten die afbeeldingen inscanden

uit het prentenboek waarmee ze tijdens de stage met hun leerlingen zouden werken. Deze afbeeldingen werden – zoals bij de kaartspelen van *Color Cards* – met elkaar in relatie gebracht: bijvoorbeeld “Wat gebeurt er achtereenvolgens met het kleine varkentje?” in *Waar is de taart?* De bedoeling hiervan was dat de leerlingen vooraf het boek goed moesten bekeken hebben, om nadien het spel probleemloos te kunnen spelen.

Drie: Elke student kreeg de opdracht bij het volgende werkcollege minstens vijf tekstloze prentenboeken mee te brengen. Om binnen het genre van de tekstloze prentenboeken wat orde te krijgen en alle subgenres te leren kennen, liet ik hen een typologie opstellen. In kleine groepjes kregen de studenten een stapel tekstloze prentenboeken. Aan de hand van een aantal parameters zouden we de prentenboeken proberen te classificeren. We hielden eerst een brainstorm over wat we opvallende verschillen vonden tussen de verschillende boeken. Is er een duidelijk verhaal of zijn er duidelijke verhaallijnen of niet? Wat met de personages: Gaat het over één hoofdpersonage, meerdere personages wiens verhaal we kunnen volgen, of helemaal geen? Hoe belangrijk zijn de illustraties? Hoe zit het met de verbanden tussen de opeenvolgende prenten, met andere woorden, vormt het boek één geheel? Is er een duidelijke zoekopdracht aanwezig of niet?

We kwamen tot het volgende overzicht:

Typologie tekstloze prentenboeken	<i>Tekstloos prentenboek met één verhaallijn</i>	<i>Tekstloos prentenboek met meerdere verhaallijnen</i>	<i>Thematisch tekstloos prentenboek</i>	<i>Tekstloos zoekboek</i>	<i>Artistiek tekstloos prentenboek 'Kijkboek'</i>
<i>Verhaal</i>	Eén duidelijke verhaallijn	Meerdere verhaallijnen lopen door elkaar en komen soms samen Vaak nog één hoofdverhaal	Geen duidelijke verhaallijn	Geen verhaal	Geen verhaal
<i>Personages</i>	Duidelijk één (enkele) hoofdpersonage(s)	Meerdere personages die centraal staan	Sommige personages en/of voorwerpen duiken hier en daar op	Geen terugkerende personages Eén personage kan hier en daar opduiken	Geen terugkerende personages
<i>Illustraties</i>	Illustraties staan in dienst van het verhaal: één fragment centraal Niet te veel details die de aandacht van het verhaal afleiden	Illustraties geven sfeer weer Veel fragmenten op één prent	Illustraties geven sfeer weer Veel fragmenten op één prent OF één sfeerbeeld met meerdere personages per prent	Zeer veel details	Duidelijk artistieke illustraties (opvallende kleurkeuze, opvallende omlijning, opvallend materiaal)
<i>Verbanden tussen de prenten</i>	Duidelijk opeenvolgende verbanden	Duidelijk opeenvolgende verbanden	Niet altijd een duidelijk verband tussen de prenten die elkaar opvolgen Elke prent heeft een aparte sfeer / een apart thema	Geen verbanden tussen de prenten	Geen verbanden tussen de prenten
<i>Zoekopdracht</i>	Niet aanwezig	Op achterflap kan zoekopdracht vermeld staan	Op achterflap/ schutblad/prent staat meestal zoekopdracht vermeld	Letterlijke zoekopdracht op elke pagina	Geen zoekopdracht
<i>Voorbeelden</i>	<i>Monkie</i> Ingrid en Dieter Schubert	<i>Wat een winter!</i> Suzanne Rotraut Berner	<i>Het feestenboek</i> Ingrid Godon	<i>Ik zie ik zie ... een boek vol raadsels</i> Walter Wick	<i>Je bent maar twee keer jong!</i> Quentin Blake
	<i>Het clowntje</i> Quentin Blake	<i>Picknick met taart</i> Thé Tjong-Khing	<i>De gele ballon</i> Charlotte Demantons	<i>Waar is Wally?</i> Martin Handford	<i>Hond bijt hond</i> Saxton Freyman en Joost Elffers

We onderscheidde vijf verschillende subgenres. De eerste twee waren gemakkelijk te onderscheiden: er waren tekstloze prentenboeken met één duidelijke verhaallijn en er waren er met meerdere verhaallijnen. Dan waren er ook tekstloze prentenboeken waarin het verhaal niet zozeer centraal stond, maar waar de illustraties onder één thema konden gezet worden: dit was de moeilijkste categorie, vonden we. Daarnaast waren er ook tekstloze prentenboeken waarin geen verhaal zat, maar wel een duidelijke zoekopdracht: het klassieke zoekboek. Ten slotte bleven we met een restgroep zitten waarvoor we de noemer ‘artistiek’ bedachten: het ging hier niet over een verhaal, noch over een thema of een zoekboek, maar wel waren de illustraties opvallend belangrijk en heel bijzonder. Voor hun stage mochten de studenten een gedigitaliseerde opdracht maken van een prentenboek uit een van de eerste twee categorieën van de typologie. De bedoeling was dat de leerlingen in de computerhoek in groepjes van twee het prentenboek verder mochten uitpluizen. We zouden dit een boekknabbel noemen, een gestuurde prikkel met de bedoeling dat de leerlingen nadien uit interesse het prentenboek terug ter hand zouden nemen. De studenten die dit hebben uitgetoetst, waren verbaasd over het enthousiasme van de leerlingen – reeds bij kinderen van 5 jaar - om in de computerhoek te gaan boekknabbelen. De activiteit bestond uit een aantal opdrachten bij gescande prenten of onderdelen van prenten uit het prentenboek.

Slot

Is het zinvol om met tekstloze prentenboeken in klasverband te werken? In de drie opgesomde activiteiten met studenten - waarbij ze nadien ook aan de slag gingen met hun leerlingen - vinden

“De kinderen gaan in interactie, zowel met de juf als met elkaar: ze luisteren naar elkaar, ze overleggen, ze formuleren voorspellingen.”

we de PAS-driehoek meermaals terug. Deze activiteiten zijn passend omdat ze de studenten en de kinderen zelfstandig aan de slag laten, waardoor deze het gevoel hebben zelf gekozen te hebben voor deze activiteit en er ook goed in zijn. Ze zijn activerend omdat ze de kinderen iets actiefs met boeken laten doen, zoals boeksnuffelen, spelen met afbeeldingen uit het boek, boekknabbelen. Ze zijn sociaal omdat ze de kinderen ertoe aanzetten met anderen te praten over wat ze zien en denken.

Uiteraard ben ik voorstander van een waaier aan soorten verhalen om de kinderen te laten genieten van verhalen: voorlezen zonder prenten, vertellen met prentenboeken waarin een auteur een verhaal heeft uitgeschreven, interactief vertellen bij de prenten uit tekstloze prentenboeken, ... In mijn lespraktijk ben ik van plan nog meer met tekstloze prentenboeken te werken in de klas en de studenten te overtuigen hetzelfde te doen in hun klasjes: omdat de creativiteit en het waarnemen van de kinderen gestimuleerd worden, omdat er actief aan boekpromotie wordt gedaan, omdat de leraar ‘gedeelde pret’ beleeft aan en geniet van deze uitzonderlijke boeken, omdat de taalvaardigheid van de kinderen verhoogd wordt, en vooral omdat er ‘zonder een woord te gebruiken een verhaal verteld wordt’. Kunnen we ooit genoeg verhalen vertellen in de klas?

Literatuur

Aarssen, J. en L. van der Bolt (2004). *Plaatjes kijken praatjes maken, Een didactisch kader voor gesprekken met jonge kinderen en doelgericht stimuleren van hun taalontwikkeling*. Utrecht: Sardes.

Brasseur, P. (2003). *Actief met boeken*. Brussel: Casterman.

Chorus, M. (2003). *Wat zullen we nu beleven?* Rotterdam: Lemniscaat.

Van Acker, T. et al (2005). *Voorlezen kan iedereen!* Leuven: Davidsfonds/Infodok.

Color Cards: leverancier in België: www.baert.com, leverancier in Nederland: www.schubi.nl

Els Moonen is lector Nederlands in de Bacheloropleiding leraar in het onderwijs: kleuteronderwijs en lager onderwijs aan de Erasmushogeschool Brussel. els.moonen@ehb.be