



TEKSTLOOS MAAR KANSRIJK

FAQ over de multifunctionele inzet
van tekstloze prentenboeken

Hogeschool



Wenckje Jongstra, Lotte Mensink en Claire Goriot
Kennis- en Innovatiecentrum
Hogeschool KPZ

COLOFON

Tekstloos maar kansrijk

FAQ over de multifunctionele inzet van tekstloze prentenboeken

13 april 2023

Auteurs: Wenckje Jongstra, Lotte Mensink en Claire Goriot
Kenniss- en Innovatiecentrum Hogeschool KPZ

Contactadres: Hogeschool KPZ
Ten Oeverstraat 68, 8012 EW Zwolle.
T 038 4217425 E KIC@kpz.nl | www.kpz.nl

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord	4
1 Wat verstaan we onder tekstloze prentenboeken?	5
2 Wat levert het lezen van tekstloze prentenboeken op?	5
3 Wat is de grootste uitdaging bij het lezen van tekstloze prentenboeken?	7
4 Hoe vindt begripsvorming plaats tijdens het hardop lezen van tekstloze prentenboeken?	8
5 Hoe draagt het lezen van tekstloze prentenboeken bij aan visuele geletterdheid?	9
6 Wat vinden professionals eigenlijk van tekstloze prentenboeken?	10
7 Waarom verdienen tekstloze prentenboeken een plaats in het onderwijs?	11
8 Hoe kan de professional het lezen van tekstloze prentenboeken begeleiden?	12
9 Wat vraagt de inzet van tekstloze prentenboeken aan competenties?	14
10 Is het lezen van tekstloze prentenboeken nu een middel of doel?	14
Literatuurlijst	15

VOORWOORD

Het Kennis- en Innovatiecentrum van Hogeschool KPZ heeft een onderzoeksprogrammering op het gebied van de inzet van tekstloze prentenboeken. De aanleiding hiervoor was de constatering dat dit type boeken dat niet aan taalgrenzen gebonden is, nauwelijks een plaats heeft in het onderwijs en de kinderopvang terwijl deze boeken multifunctioneel inzetbaar zijn bij taalstimulering. Bovenal hebben tekstloze prentenboeken veelal grote artistieke waarde; ze zijn daardoor een genot om te verkennen.

De verschillende projecten die vanuit de programmering inmiddels zijn uitgevoerd hebben geleid tot verschillende opbrengsten. Er is o.a. een boekenlijst beschikbaar, waar de gebruiker kan ordenen op o.a. land, leeftijd en thema. Daarnaast is er een kijkwijzer gecreëerd waarmee professionals kunnen reflecteren op de wijze waarop ze taalstimulering vormgeven tijdens het samen hardop lezen van een tekstloos prentenboek.

Dit document (FAQ) is oorspronkelijk geschreven voor de tweedejaarsstudenten van de lerarenopleiding basisonderwijs van Hogeschool KPZ. Zij lopen allemaal stage in kleutergroepen en kregen de opdracht tekstloze prentenboeken samen te lezen met kleuters en hierbij onderzoek te doen naar hun eigen praktijk, in het bijzonder hun taalstimulering. Ze werden hierbij begeleid in een speciaal ontwikkelde module met vijf bijeenkomsten. Bij de module horen verschillende materialen. Het doel van de FAQ was om studenten een overzicht te bieden van de antwoorden op veel gestelde vragen.

Heb je vragen over tekstloze prentenboeken, wil je meer weten over de projecten op Hogeschool KPZ rondom deze speciale boeken, of ben je geïnteresseerd in de materialen die hiervoor zijn ontwikkeld? Neem contact op met ons Kennis- en Innovatiecentrum via kic@kpz.nl

1 WAT VERSTAAN WE ONDER TEKSTLOZE PRENTENBOEKEN?

Er bestaan veel verschillende termen en definities voor prentenboeken met weinig of geen tekst. In het Engels worden ze *wordless picture books* genoemd en soms wordt de term *silent books* gebruikt. In het Nederlands worden deze prentenboeken *tekstloze prentenboeken* genoemd. Het belangrijkste kenmerk van dit type boeken is het ontbreken van tekst; het boek bestaat dus (nagenoeg) alleen uit illustraties (Bosch, 2012).

Onderzoekers benadrukken de centrale rol van de illustraties bij het lezen van dit type boeken: "Wordless books convey a narrative almost solely through illustrations, minimising the role of print, and so readers need to co-construct meaning from visual images rather than relying on text." (Petrie et al., 2021, p.6)

Moonen (2010, p.10) heeft een indeling in typologie gemaakt, waarin gekeken wordt hoe prentenboeken met geen of nauwelijks tekst onderling verschillen als het gaat om het verhaal, de personages, de illustraties, de verbanden tussen de prenten en of er al dan niet een zoekopdracht aanwezig is. Moonen komt tot een indeling waarin ze onderscheid maakt tussen tekstloze prentenboeken met 1 of meerdere verhaallijnen en boeken waar een verhaallijn ontbreekt. Dit laatste type boeken zijn vaak tekstloze zoekboeken (zoals *Waar is Wally*) of kijkboeken.

In de meeste onderzoeken naar tekstloze prentenboeken wordt gedoeld op boeken die een verhaallijn bevatten. Het zijn dus eigenlijk tekstloze verhalen (Beckett, 2012). In Nederland zijn boeken als *Monkie* van het echtpaar Schubert (een verhaallijn) of *Picknick met een taart* van Thé Tjong-Khing (meerdere verhaallijnen) misschien wel de bekendste. De afbeeldingen in het boek dragen de hoofdboodschap (Richey & Puckett, 1992). De 'tekst' bestaat dus alleen uit afbeeldingen. Ondanks het ontbreken van woorden, nodigen de beelden wel degelijk uit om "een boek te lezen". Van lezers wordt verwacht dat zij zelf de tekst en het verhaal construeren.

2 WAT LEVERT HET LEZEN VAN TEKSTLOZE PRENTENBOEKEN OP?

Tekstloze prentenboeken zijn multifunctioneel en veelzijdig, juist omdat dit type boek geen taalgrenzen kent (Lysaker, 2019). Zo kunnen nieuwkomers of meertalige leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands en hun ouders, maar ook heel jonge kinderen die nog geen letters kunnen lezen, profiteren van dit type boeken. Tekstloze prentenboeken kunnen een brug zijn voor een brede doelgroep om zowel in de schoolomgeving als de thuisomgeving het lezen, de taal en het leesplezier te stimuleren, ongeacht de taal waarin dat gebeurt. Ook kunnen deze boeken ingezet worden bij het flexibel benutten van talen in een inclusief taalklimaat (Jongstra & Koutamanis, 2023). Bovendien kunnen deze boeken een breder venster op de wereld bieden omdat gebruik kan worden gemaakt van de gehele internationale collectie.

Er zijn volgens onderzoek verschillende voordelen van het lezen van tekstloze prentenboeken. Zo zouden deze boeken onder andere bijdragen aan leesmotivatie, verhaalbegrip en algemene kennis. Ook zou het lezen van dit type boeken een goede voorbereiding op begrijpend lezen zijn. Tekstloze prentenboeken nodigen de lezer uit om actief beelden te interpreteren en een verhaal te construeren (Crawford & Hade, 2000). Dit heeft weer een positieve invloed op taalproductie, spreekdurf en visuele geletterdheid.

Tekstloze prentenboeken zijn multifunctioneel bij taalstimulering. Er is veel kennis beschikbaar over effectieve taalstimulering. Zo beschrijft Broekhof (2021) vijf belangrijke aandachtspunten bij taalstimulering van jonge kinderen:

1. Stimuleer taalproductie
2. Werk doelgericht aan uitbreiding van de woordenschat
3. Bereid leerlingen voor op begrijpend lezen
4. Ontwikkel de algemene kennis
5. Bevorder het (voor)leesplezier

Opvallend is dat tekstloze prentenboeken als middel ingezet kunnen worden om alle van bovenstaande aandachtspunten bij taalstimulering te bevorderen.

De laatste jaren zijn er enkele experimenten uitgevoerd waarin onderzoekers het lezen van tekstloze prentenboeken vergeleken met het lezen van prentenboeken met tekst. Daarbij is gekeken naar lezen in de thuisomgeving van het kind en lezen in de voorschool (in kinderdagverblijven). Over het algemeen kan gesteld worden dat er in vergelijking met het lezen van prentenboeken met tekst, tijdens het lezen van tekstloze prentenboeken zowel door het kind als de taalondersteuner (bijvoorbeeld de ouder of pedagogisch medewerker) veel meer taal wordt geproduceerd. Tijdens het lezen van tekstloze prentenboeken in de thuissituatie blijkt dat er meer interactie is tussen ouder en kind (Nielsen, 2012; Petrie et al., 2021). Bovendien wordt er meer gepraat over de mentale gesteldheid (denken/voelen) van de personages wanneer er tekstloze prentenboeken voorgelezen worden (Ziv et al., 2013). Verder blijkt dat in schoolse situaties professionals meer ondersteuning bieden bij tekstloze prentenboeken dan bij 'gewone' prentenboeken (Chaparro-Moreno et al., 2017). Uit onderzoek van Petrie et al. (2021) naar het lezen van tekstloze prentenboeken in de thuissituatie blijkt dat kinderen veel aan het woord zijn bij het lezen van tekstloze prentenboeken en dat er veel meer interactie is tussen ouder en kind en ook dat ouders meer responsieve feedback geven tijdens het lezen, in vergelijking met het lezen van prentenboeken met tekst.

Grolig en collega's (2020) deden onderzoek met 201 kinderen (gemiddelde leeftijd van 5,5 jaar) in 15 kinderdagverblijven, waarbij ze de kinderen volgden tot de kleuterschool. Kinderen uit de testgroep werden voorafgaand aan hun toetreding tot de kleuterschool een half jaar lang voorgelezen door professionals, met gemiddeld 42 voorleessessies. De belangrijkste focus van het onderzoek lag op de ontwikkeling van de narratieve vaardigheden van kinderen, waarbij gelet werd op twee dimensies: de eerste is of kinderen begrijpen wat ze "letterlijk" hebben gezien (*literal comprehension skills*) a.d.h.v. het zichtbare op de plaatjes (wat ze zien, wat er gebeurt, wie de personages zijn, hoe het afloopt, etc.). Het tweede betreft inferenties die kinderen moeten maken: *inferential narrative comprehension* (oorzaak-gevolg, gevoelens, voorspellingen, etc.). Het bleek dat het dialogisch voorlezen van tekstloze prentenboeken naast positieve effecten op woordenschat, ook positieve effecten had op de ontwikkeling van beide dimensies van narratieve vaardigheden. Er was met name een sterk effect op het begrijpen van inferenties (*inferential narrative comprehension*) en dit effect hield lang aan. Kinderen maken dus op latere leeftijd gebruik van de inferentievvaardigheden die ze eerder op jonge leeftijd verworven hebben, waarmee gesteld kan worden dat tekstloze prentenboeken bijdragen aan begrijpend lezen.

3 WAT IS DE GROOTSTE UITDAGING BIJ HET LEZEN VAN TEKSTLOZE PRENTENBOEKEN?

De grootste uitdaging bij het lezen van tekstloze prentenboeken is dat de lezer zelf het verhaal moet 'maken'. Er is geen tekst die houvast biedt. Tekstloze prentenboeken doen een groot beroep op de lezer(s), en daar zit nu juist de kracht en kans voor ontwikkeling. Het vraagt een actieve leeshouding, waarbij lezers soms bepaalde situaties herkennen in het boek op basis van hun eigen ervaringen in het echte leven en verder op basis van verbeeldingskracht en het toepassen van denkstrategieën tot betekenisconstructie komen. Bij tekstloze prentenboeken is er weinig ondersteuning. Er is geen tekst die het hoofdpersonage benoemt en vertelt hoe een personage zich voelt en wat er precies gebeurt. Tekstloze prentenboeken zijn in die zin complexer dan boeken met tekst (Arizpe, 2013, Hu et al., 2018).

Lysaker (2019) bespreekt de dubbele lagen van tekstloze prentenboeken. Ze verwijst daarbij naar Bruner (1986) die opmerkt dat verhalen altijd meerdere landschappen kennen. Het gaat aan de ene kant om de acties (actions) in het verhaal, de concrete gebeurtenissen; en anderzijds om het bewustzijn (consciousness), de binnenwereld van de personages: wat ze denken, willen, voelen etc. Zicht hebben op beide landschappen is nodig om bepaalde gebeurtenissen te verklaren. De lezer moet in tekstloze prentenboeken op basis van achtergrondkennis en verbeeldingskracht alle "landschappen" zelf inkleuren en daarmee de verhaallijn construeren.

De complexiteit van tekstloze prentenboeken levert voordelen op. Dit type boeken leent zich goed voor herhaald lezen; lezers ontdekken iedere keer andere details in de afbeeldingen en krijgen zo een verrijkend inzicht in bijvoorbeeld personages en verhaallijn.



4 HOE VINDT BEGRIPSVORMING PLAATS TIJDENS HET HARDOP LEZEN VAN TEKSTLOZE PRENTENBOEKEN?

Begripsvorming bij het lezen van tekstloze prentenboeken heeft veel overeenkomsten met begripsvorming bij het lezen van bronnen met tekst. Zo gebruikt de lezer zijn eigen achtergrondkennis bij begripsvorming (Arif, 2008; Crawford & Hade, 2000; Hu et al., 2018). Lezers gebruiken tijdens het lezen dezelfde leesstrategieën, zoals zoeken, kiezen, cross-checks uitvoeren, herlezen, zichzelf corrigeren (Lysaker, 2019).

Hu et al. (2018) deden onderzoek naar het hardop lezen van tekstloze prentenboeken door kinderen van verschillende leeftijden; naar hoe kinderen de afbeeldingen duiden (meaning making) en er een verhaal van maken (storytelling). De onderzoekers gebruikten hiervoor een kader, gebaseerd op Van Kraayenoord en Paris (1996), met de volgende deeldimensies:

- Hoe het kind zich oriënteert op het boek (initial examination of the book);
- Welke opmerkingen hij geeft bij de afbeeldingen (comments about pictures);
- Hoe het kind verder doorpraat over de afbeeldingen en/of zijn eigen wereld erbij betreft (elaboration and personal involvement);
- In hoeverre het kind zich bewust is van de leessituatie en dat het boekentaal spreekt (metalinguistics);
- In hoeverre het kind revisiestrategieën toepast (revision strategies);
- In hoeverre het kind de thematiek en/of de moraal kan benoemen (identification of themes or morals).

Het bleek dat deze beide deeldimensies aan de orde zijn bij het lezen van tekstloze prentenboeken (wat het lezen van dit type boeken complex maakt). Ze zagen verschillen tussen kinderen op basis van hun leeftijd; waar de tweejarigen meer over de afbeeldingen praatten in plaats van een verhaal vertelden, hadden de oudere kinderen meer complex taalgebruik en de nog oudere kinderen gebruikten een boekentaal en een typische vertelstem.

Lysaker (2019) geeft in haar boek *Before Words*, net als Hu et al. (2018), inzicht in begripsvorming, maar gaat daarbij dieper in op de onderliggende vaardigheden in relatie tot het leesproces zelf, de deeldimensies van “emergent comprehending”. Lysaker onderstreept dat het bij lezen gaat om het proces van begripsvorming en niet om het product zelf (het leesbegrip). In haar boek onderzoekt ze wat er precies gebeurt als kinderen begrip construeren op basis van een tekstloos prentenboek en ze schrijft over het proces van ontluikend verhaalbegrip als activiteit (*emergent comprehending*). Ze kiest dus bewust voor het gebruik van een werkwoord. Ze gaat daarbij ook in op concepten als *Embodied Comprehending* (begripsvorming door met je hele lichaam te lezen) en *Social Imagination* (hoe aspecten uit het verhaal gekoppeld worden aan eerder opgedane kennis en ervaringen) (Lysaker, 2019, p.13).

5 HOE DRAAGT HET LEZEN VAN TEKSTLOZE PRENTENBOEKEN BIJ AAN VISUELE GELETTERDHEID?

Visueel geletterd zijn betekent het vermogen hebben om visuele informatie te vinden, interpreteren, evalueren, gebruiken en creëren (ACRL, 2011). In een wereld waar beelden steeds meer de overhand krijgen is het heel belangrijk om beelden te kunnen duiden én kritisch te benaderen. In het algemeen zijn prentenboeken zeer geschikt om vanuit het engagement dat kinderen van nature hebben met beelden de prille liefde voor lezen te bevorderen. De inzet van tekstloze prentenboeken kan al op jonge leeftijd een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van de visuele geletterdheid. Jonge kinderen worden uitgedaagd om actief vergelijkingen te maken tussen de beelden, de eigen leefwereld en de verbeelding van hoe een verhaal zich ontvouwt.

“Picture books provide so many creative and engaging experiences for children to not only develop a love of reading, but also a love of viewing, looking and thinking about what they see. Developing their visual language, as they view and create their own visual pieces is a key aspect of developing visual literacy in every classroom” (Callow, 2016. p.12)

Tekstloze prentenboeken zijn bij uitstek een geschikt middel om vaardigheden in het zogenaamde “begrijpend kijken” te stimuleren, juist omdat kinderen in hun proces van actieve begripsvorming zich alleen kunnen laten leiden door de illustraties. Het gaat erom dat kinderen op basis van begrip van de afbeeldingen, zelf het verhaal gaan construeren. Ze leren hiermee dus al om kritisch naar afbeeldingen te kijken. Bovendien zullen kinderen die op jonge leeftijd (voordat ze kunnen lezen) afbeeldingen kunnen interpreteren, door actieve verhaalconstructie aan de hand van afbeeldingen, al inzicht krijgen in verhaalstructuur en daarmee in verhaalbegrip.



6 WAT VINDEN PROFESSIONALS EIGENLIJK VAN TEKSTLOZE PRENTENBOEKEN?

Arizpe (2013) presenteert inzichten uit buitenlands onderzoek naar opvattingen van professionals over tekstloze prentenboeken. Ze concludeert dat professionals niet altijd enthousiast zijn om deze boeken in te zetten, vanwege gebrekkige kennis ten aanzien van de potentie van dit type boeken, zeer beperkte repertoirekennis, en/of handelingsverlegenheid, maar dat professionals overtuigd raken van de kracht van deze boeken, als ze eenmaal kennis hebben gemaakt met dit type boeken. Arizpe meent dat de aarzeling om tekstloze prentenboeken in te zetten er misschien kan zijn omdat het lezen van dit type boeken meer vraagt van de lezers:

the wordless nature of the picturebooks demands a heightened co-authoring role that requires taking risks with the imagination, activating intertextual and cultural knowledge and trusting in the readers' ability to make sense of the story. The degree to which readers are aware of and act on the demands of wordless picturebooks depends on age and previous experience with picturebooks with and without words (Arizpe, 2013, p. 170).

In Nederland is geen onderzoek gedaan naar de opvattingen van professionals t.a.v. de inzet van dit type boeken. Op dit moment wordt door het Kennis- en Innovatiecentrum van Hogeschool KPZ onderzoek gedaan naar de inzet van tekstloze prentenboeken door professionals in de kinderopvang en het basisonderwijs en de benodigde competenties. De eerste inzichten onthullen dat dit type boek incidenteel wordt ingezet in de kinderopvang en in het primair onderwijs en dat professionals en pedagogisch medewerkers beperkte kennis hebben van het repertoire.



7 WAAROM VERDIENEN TEKSTLOZE PRENTENBOEKEN EEN PLAATS IN HET ONDERWIJS?

Lysaker (2019) pleit voor het structureel benutten van tekstloze prentenboeken in het onderwijs, om kinderen uit te dagen tot *meaning making*. Hiervoor noemt zij drie redenen. Ten eerste zorgt het laten lezen van tekstloze prentenboeken voor meer ruimte in het curriculum voor het bereiken van andere doelen bij lezen dan bijvoorbeeld aandacht voor het alfabetisch principe en decoderen. Zo zorgen tekstloze prentenboeken voor (bereidheid tot) lezen in relatie tot identiteitsvorming, creativiteit en verbeelding (“personal, creative, and imaginative literacy engagement”).

Ten tweede nodigt het lezen van tekstloze prentenboeken uit tot het proces van meaning making. Als er meer nadruk komt op meaning making kan dat invloed hebben op het zelfbeeld van jonge kinderen: als lezer en als persoon. Kinderen ontwikkelen zich door het lezen van tekstloze prentenboeken als actieve betekenisvormers en dus als actieve lezers. Lysaker stelt dat lezen in het huidige curriculum voornamelijk gericht is op het consumeren van teksten. Dit kan onbedoeld leiden tot passieve lezers. Daarnaast is het lezen van tekstloze prentenboeken, zo stelt Lysaker, gunstig voor het persoonlijke zelfbeeld. Kinderen die afkomstig zijn uit minder bevoorrechte milieus kunnen de in het onderwijs gebruikte teksten niet spiegelen aan hun eigen achtergrond. Zo hebben ze weinig mogelijkheden om deel te nemen aan rijke, levendige onderwijservaringen. Omdat leerlingen door het gebruik van tekstloze prentenboeken zelf een verhaal construeren, kunnen zij ook hun eigen ervaringen en identiteit in deze verhalen verwerken. Dat leidt tot meer inclusieve onderwijservaringen. Het lezen van tekstloze prentenboeken daagt dus alle kinderen uit tot actieve ‘meaning making’ en daardoor is het waarschijnlijk betekenisvoller voor alle kinderen dan het lezen van boeken met tekst.

Ten derde geeft de aandacht voor begripsvorming meer inzicht in de manier waarop jonge lezers omgaan met boeken en in hun begripsprocessen, al voordat zij de fase van geletterdheid bereiken. Inzicht in de ontwikkeling van deze fase is cruciaal, omdat de ontwikkeling van geletterdheid hierop voortborduurt. De huidige testen in het onderwijs waarin kinderen gevraagd worden een verhaal na te vertellen meten weliswaar taalvaardigheid (bijvoorbeeld de ontwikkeling van de woordenschat en zinsopbouw) en oppervlakkig narratief begrip, maar ze geven geen inzicht in hoe kinderen tot begripsvorming komen tijdens het lezen. Bovendien zijn de huidige testen altijd gebaseerd op een bepaalde taal, terwijl het gebruik van tekstloze prentenboeken ook ruimte laat voor andere talen (bijvoorbeeld de taal die een kind thuis spreekt). Inzicht krijgen in de vroege begripsvorming (“early comprehending abilities”) is belangrijk omdat deze vaardigheden invloed hebben op latere leesvaardigheden.

8 HOE KAN DE PROFESSIONAL HET LEZEN VAN TEKSTLOZE PRENTENBOEKEN BEGELEIDEN?

Het samen lezen van prentenboeken en de interactie hierbij draagt bij aan de ontwikkeling van veel kennis en vaardigheden zoals woordenschat, kennisuitbreiding, grammaticale kennis, narratieve vaardigheden en inlevingsvermogen worden (zie Dowdall et al., 2020). Het komen tot kwaliteitsvolle interactie vraagt om een taalbewuste houding waarin de professional/ouder voortdurend op natuurlijke wijze de taal van kinderen stimuleert; door kinderen te laten redeneren en door hen transfers te laten maken tussen de wereld in het boek en hun eigen wereld (Grøver et al., 2020; Wasik et al., 2006). In haar proefschrift *Tracing learning in interaction: an analysis of shared reading of picture books at kindergarten* onderzoekt Mirthe Gosen (2012) wat de kenmerken zijn van gezamenlijk redeneren tijdens het dialogisch voorlezen met jonge kinderen. Ze concludeert dat de volgende interactieve strategieën relevant zijn:

- De professional stelt zich op als gelijkwaardige partner (in plaats van als -controleerende- meerwetende partner);
- Leerlingbijdragen accepteren en deze niet direct evalueren;
- Aandacht voor gezamenlijke activiteiten als verklaren en probleem oplossen.

De toepassing van bovenstaande strategieën levert vaak een type gesprek op tussen beide lezers, waar kinderen veel baat bij hebben.

12

Ook bij het lezen van tekstloze prentenboeken is de kwaliteit van de interactie belangrijk. Tijdens de interactie moet een balans gevonden worden tussen sturing en autonomie. Volgens Ghiso & McGuire (2007) moeten professionals een soort *mediator* zijn. In principe heeft het kind volgens hen de regie, en bepaalt het kind dus hoe het verhaal wordt ingekleurd, maar indien nodig kunnen professionals de aandacht van de kinderen naar de juiste aspecten brengen, en kan het kind vervolgens de beelden duiden.

Er is in Nederland -naar het blijkt- geen onderzoek gedaan naar de stijlen die professionals hanteren bij het lezen van tekstloze prentenboeken. Internationale studies schijnen licht op het belang van co-constructie bij het samen lezen van tekstloze prentenboeken (Schick, 2015; Schick et al., 2021). In onderzoek van Schick (2015) werden bij geobserveerde professionals van 3-5 jarigen drie stijlen ontdekt: didactic providers, conversational sharers en didactic constructors. Professionals die de eerste stijl hanteerden, acteerden als vertellers, gaven zelf de informatie over de verhaallijn van het boek, en stelden weinig vragen (didactic providers); professionals met een andere stijl gaven weliswaar ook overwegend zelf de informatie, maar besteedden wel meer tijd aan vragen stellen en conversaties met als doel kinderen bij het boek te betrekken (conversational sharers). De derde groep professionals gaf zelf ook informatie, maar vroeg vaker de kinderen naar informatie en daagden de kinderen uit tot analyse van de verhaallijn, stelden hierbij vragen, hadden veel conversatie over het boek en co-construeerden zo met de kinderen gezamenlijk de verhaallijn (didactic constructors). Het bleek dat kinderen van professionals met deze stijl een jaar later beter presteerden in leesvaardigheden en in productieve narratieve vaardigheden. Ook bleek dat de mate van cognitief uitdagend taalgebruik van professionals invloed had op genoemde vaardigheden: “challenging utterances included analysis of characters or events, predictions, recall of extended chunks of information, text-reader links and vocabulary analysis (Schick 2015, p.341).

Net als bij het lezen van prentenboeken met tekst zijn bij het lezen van tekstloze prentenboeken veel werkvormen in te zetten passend bij het doel van de leessessie, zoals zelf lezen -stil of hardop-, klassikaal, duo-lezen, tutorlezen, een-op-een of met een groepje met de professional of een ouder, afhankelijk van het doel dat de professional heeft (Lysaker, 2019).

Lysaker benoemt in haar boek (2019) een aantal aandachtspunten tijdens het (voor)lezen van een tekstloos prentenboek:

- Gesprekken over lezen moeten vooreerst als doel hebben om een positieve relatie met lezen en met boeken te bevorderen. Professionals wordt afgeraden om technische (lees)termen bij jonge kinderen te gebruiken;
- De professional moet alleen het kind op andere karakters wijzen als het kind op een bepaald niveau zit, anders kan het voelen als een correctie en wordt het gesprek minder of niet als motiverend en stimulerend ervaren;
- De professional wordt aangeraden bij het een-op-een lezen het gesprek altijd met een bevestiging/aanmoediging/compliment te beëindigen en als inspirator het kind te wijzen op een nieuw boek om te lezen;
- Als een kind snel door het boek bladert kan het storend zijn als de professional steeds verbale prompts geeft. In plaats daarvan kan de professional ook dingen in het boek aanwijzen om de aandacht van het kind hiernaar te trekken;
- De professional kan een kind voorstellen om het verhaal aan een ander kind te vertellen. Zo bevestigt de professional de rol als lezer en verhalenverteller;
- Als een kind vooral over objecten en acties praat kan de professional het kind uitnodigen om ook eens na te denken over de 'inner world' van de karakters en zo begripsvorming te verbreden;
- Als een kind met veel verbeelding vertelt, is het aan te raden om boeken te selecteren die veel verschillende karakters bevatten en verschillende relaties om de narratieve vaardigheden nog verder uit te breiden;
- Als een kind heel vaardig is in het lezen van tekstloze prentenboeken, betekent dit niet dat dit kind het dan niet meer hoeft te doen. Het is waardevol voor zijn begripsvorming en groei als lezer.

9 WAT VRAAGT DE INZET VAN TEKSTLOZE PRENTENBOEKEN AAN COMPETENTIES?

Er is nog niet veel bekend uit onderzoek over welke competenties professionals moeten beschikken en welke voorbereiding het lezen van tekstloze prentenboeken vereist. Bovenal is het belangrijk dat de professional het belang ervan inziet om tekstloze prentenboeken regelmatig in te zetten in zijn werkcontext.

Een goede voorbereiding voorafgaand aan het lezen van het boek lijkt essentieel aangezien dit type boeken complexer is in vergelijking met prentenboeken met tekst. Een professional zal dus eerst zelf de tijd moeten nemen en leren om kritisch naar afbeeldingen te kijken. Kennis van beeldtechnieken die gebruikt worden in de prentenboeken is daarbij een vereiste. Een beeldaspectenanalyse voorafgaand aan de inzet van het boek kan helpen om meer greep te krijgen op de inhoud van het verhaal: vorm, kleur, ruimte, textuur en compositie in relatie tot personages, setting, situatie, verhaallijn, thematiek, zeggingskracht van het boek. Het is belangrijk om hiervoor uitvoerig de tijd te nemen.

Naast het zelf kunnen lezen, i.e. zelf kunnen duiden van de afbeeldingen zijn er andere competenties die van belang zijn, zoals boekenkennis, specifieke interactievaardigheden, didactische kennis en vaardigheden om dit type boeken in te zetten in verschillende taalomgevingen voor verschillende doelgroepen en met verschillende doelen. Wat betreft bijvoorbeeld interactievaardigheden, kan de professional tijdens de voorbereiding beslissen over hoe en in welke mate de eigen leeservaring wordt gedeeld, welke (complexe) woorden die zelf gebruikt in zijn taal, en op welke plaatsen in het boek de kinderen wil uitlokken tot conceptualisering. Zo maakt de professional bewuste keuzes over diens ondersteuning tijdens de interactie over het boek.

10 IS HET LEZEN VAN TEKSTLOZE PRENTENBOEKEN NU EEN MIDDEL OF DOEL?

Beide! In de eerste plaats zijn veel tekstloze prentenboeken prachtige kunstwerken en daarmee een doel op zich om te bekijken en van te genieten. Het gedetailleerd beschouwen van de afbeeldingen, het ervaren van de doorwerking op de lezer en het ontdekken van de schoonheid en zeggingskracht staan dan voorop. Tekstloze prentenboeken kunnen tevens een middel zijn bij taalstimulering, en ook het leren in andere leergebieden ondersteunen.

De inzet van deze kunstwerken kan ook een krachtig middel zijn, bijvoorbeeld voor het creëren van veel ruimte voor interactie en het bieden van mogelijkheden tot conceptualisering, zowel in de schoolomgeving als in de thuisomgeving, zowel voor een jonge als oudere doelgroep, ongeacht de thuistaal. Tekstloze prentenboeken zijn daardoor multifunctioneel voor de ondersteuning van de ontwikkeling van opgroeiende kinderen.

LITERATUURLIJST

ACRL (2011). Visual Literacy Standards Task Force. American Library Association.

Arif, M.M. (2008). Reading from the Wordless: A Case Study on the Use of Wordless Picture Books. *English Language Teaching*, 1(1), 121-126.

Arizpe, E. (2013). Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: what educational research expects and what readers have to say. *Cambridge Journal of Education*, 43:2, 163-176.

Beckett, S. (2012). *Crossover Picturebooks: A Genre for All Ages*. London: Routledge.

Bosch, E. (2012). Cuantas palabras puede tener un album sin palabras? *Ocnos*, 8, 75-88.

Bruner J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Callow, J. (2016). Viewing and doing visual literacy using picture books. *Practical literacy* 21(1). 9-12.

Chaparro-Moreno, L. J., Reali, F., & Maldonado-Carreno, C. (2017). Wordless picture books boost preschoolers' language production during shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 52-62.

Crawford, P. A., & Hade, D. D. (2000). Inside the picture, outside the frame: semiotics and the reading of wordless picture books. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(1), 66-80.

Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: a systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 91(2).

Ghiso, M.P. & McGuire, C.E. (2007). "I talk them through it": Teacher mediation of picturebooks with sparse verbal text during whole-class readalouds. *Reading Research and Instruction*, 46(4), 341-361.

Gosen, M.N. (2012). *Tracing learning in interaction: an analysis of shared reading of picture books at kindergarten*. Rijksuniversiteit Groningen: dissertatie.

Grolig, L., Cohrdes, C., Tiffin-Richards, S. P., & Schroeder, S. (2020). Narrative dialogic reading with wordless picture books: a cluster-randomized intervention study. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 191-203.

Grøver, V., Gustafsson, J., Snow, C. (2020). Shared Book-Reading in Preschool Supports Bilingual Children's Second Language Learning: A Cluster-Randomized Trial. *Child Development* 91(6), 2192-2210.

Hu, R., Liu, X., & Zheng, X. (2018). Examining meaning making from reading wordless picture books in Chinese and English by three bilingual children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(2), 214-238.

Jongstra, W., & Koutamanis, E. (2023). Het belang van translanguaging en de kracht van tekstloze prentenboeken. *Veerkracht* 20(1), 6-9.

Lysaker, J.T. (2019). *Before words: wordless picture books and the development of reading in young children*. Teachers College Press.

Moonen, E. (2010). Op verhaal komen met tekstloze prentenboeken. *Tijdschrift Taal*, 1(1), 36-41.

Nielsen, J. (2012). Maternal language during book-sharing: Wordless verses print. *All Graduate Plan B and other Reports*, 97.

Petrie, A., Mayr, R., Zhao, F., & Montanari, S. (2021). Parent-child interaction during storybook reading: wordless narrative books versus books with text. *Journal of Child Language*, 1-28, 1-28.

Richey, V., & Puckett, K. (1992). *Wordless/Almost Wordless Picture Books*. Englewood, CA: Libraries Unlimited.

Schick, A. (2015). Wordless book-sharing styles in bilingual preschool classrooms and latino children's emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(3), 331-363.

Schick, A. R., Scarola, L., Nino Silvia, & Melzi, G. (2021). Beyond the written word: the role of text on preschool teachers' book sharing styles. *Journal of Early Childhood Literacy*, 146879842098516, 146879842098516-146879842098516.

Wasik, B., Bond, M., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on *Head Start children and teachers*. *Journal of Educational Psychology*, 98, 63-74.

Van Kraayenoord CE and Paris SG (1996) Story construction from a picture book: An assessment activity for young learners. *Early Childhood Research Quarterly* 11: 41-61.

Ziv, M., Smadja, M.L., & Aram, D. (2013). Mothers' mental-state discourse with preschoolers during storybook reading and wordless storybook telling. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 177-186.

DRAFT