

Kijk *Wijzer* naar prentenboeken

Naar een instrument voor een interpretatie
van prentenboeken op basis van de
interactie tussen beeld en tekst

Loes Reichenfeld
SNR 1276382

Maart 2018

Begeleider:
prof. dr. W.L.H. van Lierop-Debrauwer
Tweede lezer:
dr. S.E. Van den Bossche

Masterthesis, ter verdediging op 29 maart 2018 te Tilburg



School of Humanities

Master Jeugdliteratuur
Kunst- en Cultuurwetenschappen

“Zien en kijken is immers niet hetzelfde”

Wim Pijbes¹

“Elke bladzijde is een verhaaltje op zich”

Annemarie van Haeringen²

“The words change the pictures and the pictures change the words”

Perry Nodelman³

Verantwoording:

Deze thesis werd geschreven als afsluiting van de Master Kunst- en Cultuurwetenschappen/Jeugdliteratuur aan Tilburg University en wordt verdedigd op donderdag 29 maart 2018 te Tilburg. De voorzijde is gemaakt volgens richtlijnen voor de visuele identiteit uit het *Huisstijlhandboek* van Tilburg University:

<https://www.tilburguniversity.edu/nl/intranet/ondersteuning-werk/communicatie/huisstijl/vormgeving/huisstijlopmaak/download-huisstijlhandboek/>

¹ Citaat van Wim Pijbes uit: De vorm blijft een mysterie (2017) *Het Blad bij NRC*, 13, p.21.

² Naar een uitspraak van Annemarie van Haeringen tijdens de bespreking van *Siens hemel* op de *Verdiepingsdag literatuureducatie met prentenboeken*, georganiseerd door Artisjok & Olijfe, 23 februari 2018 te Den Bosch.

³ Citaat van Perry Nodelman uit: *Words about Pictures* (1988), p.220.

INHOUDSOPGAVE

SAMENVATTING	3
VOORWOORD AANLEIDING	4
1. INLEIDING PROBLEEMSTELLING	5
1.1 Onderzoeksvraag	5
1.2 Relevantie	6
1.3 Leeswijzer	7
2. WERKEN MET PRENTENBOEKEN HET BASISONDERWIJS	8
2.1 Prentenboeken in de vakliteratuur	8
2.2 Prentenboeken en geletterdheid	11
2.3 Praten over prentenboeken	12
3. ANALYSEREN VAN PRENTENBOEKEN BOUWSTENEN	13
3.1 Beeld/tekstdynamiek in verhalende prentenboeken	15
3.1.1 Het tekst-beeldraakvlak	18
3.1.2 Contrapuntische relatie tussen beeld en tekst	19
3.2 De literatuur-theoretische benadering	21
3.2.1 Verhaalcomponenten	21
3.2.1.1 Setting	22
3.2.1.2 Tijdsverloop	22
3.2.1.3 Personages	22
3.2.1.4 Vertelperspectief	23
3.2.2 Verhaal- en vertelconventies	23
3.2.2.1 Verhaallijn	24
3.2.2.2 Antropomorfisme	24
3.2.2.3 Metafictie	24
3.3 De visueel-narratieve benadering	25
3.3.1 Beeldcomponenten	25
3.3.1.1 Karakterisering	26
3.3.1.2 Lijnvoering	26
3.3.1.3 Stijl	26
3.3.1.4 Setting	27
3.3.1.5 Tijdsverloop	27
3.3.1.6 Perspectief	27
3.3.1.7 Kleur	28
3.3.1.8 Vorm	28
3.3.1.9 Beeldcompositie	29
3.3.2 Beeldconventies	29
3.3.2.1 Kleurensymboliek	29
3.3.2.2 Symbolen	30
3.3.2.3 Framing	30

4. VAN THEORIE NAAR MODEL ONDERZOEKSOPZET	32
4.1 Analysemodel	32
4.1.1 Het directe niveau.....	33
4.1.2 Het indirecte niveau	34
4.2 Prentenboekencorpus	36
5. DRIE PRENTENBOEKEN ONDER DE LOEP ANALYSE	37
5.1 <i>De Gruffalo</i> van Julia Donaldson en Axel Scheffler.....	37
5.1.1 Geheel: eerste indruk van het verhaal	37
5.1.2 Details: analyse van de spreads.....	39
5.1.3 Geheel: interpretatie van het verhaal.....	52
5.2 <i>Ik ben bij de dinosaurussen geweest</i> van Floor de Goede en Edward van de Vendel	53
5.2.1 Geheel: eerste indruk van het verhaal	53
5.2.2 Details: analyse van de spreads.....	54
5.2.3 Geheel: interpretatie van het verhaal.....	69
5.3 <i>Omdat ik je zo graag zie</i> van Milja Praagman	70
5.3.1 Geheel: eerste indruk van het verhaal	71
5.3.2 Details: analyse van de spreads.....	71
5.3.3 Geheel: interpretatie van het verhaal.....	80
6. BETEKENIS CONCLUSIES EN DISCUSSIE.....	82
6.1 Conclusies	82
6.1.1 Het proces.....	82
6.1.2 De beeld/tekstdynamiek	83
6.1.3 De bouwstenen.....	85
6.1.4 Naar een verbeterd analysemodel	87
6.2 Discussie.....	88
LITERATUURLIJST BRONNEN.....	90
BIJLAGE 1 IK BEN BIJ DE DINOSAURUSSEN GEWEEST.....	93
BIJLAGE 2 HET WERKEN MET PRENTENBOEKEN IN DE VAKLITERATUUR	94
BIJLAGE 3 ANALYSESCHEMA'S VAN DE BEELD/TEKSTDYNAMIEK PER PRENTENBOEK	96

SAMENVATTING

Prentenboeken worden in het basisonderwijs vooral gebruikt bij het thematisch werken en bij de sociaal-emotionele ontwikkeling of het vergroten van de woordenschat van leerlingen. Minder bekend is dat prentenboeken ook kunnen bijdragen aan de literaire competentie, ofwel de beeldende en tekstuele geletterdheid, van zowel leerkrachten als leerlingen. In prentenboeken komen beelden en woorden samen en ze vormen een goede basis om een analytische blik te ontwikkelen. Doel van dit onderzoek is om een instrument voor leerkrachten te ontwikkelen waarmee ze verdiepend leren kijken naar prentenboeken met als centrale onderzoeksvraag: **Welke bouwstenen heeft een model voor een analyse en interpretatie van verhalende prentenboeken nodig om bij het toekennen van betekenis recht te doen aan de interactie tussen beeld en tekst als de essentie van prentenboeken?**

De beeld-tekstrelaties vormen de paraplu van het analysemodel, waarbij de *contradictische* en *congruente* relatie weinig interactie tussen beeld en tekst laten zien en de *complementaire* en *contrapuntische* relatie veel interactie. Gezocht is naar bouwstenen voor een model binnen de literatuur-theoretische benadering aan de ene kant, waarbij de tekst leidend is, en de visueel-narratieve benadering aan de andere kant, waarbij het beeld leidend is. Hieruit is naar voren gekomen dat de narratieve componenten *personages*, *perspectief*, *setting* en *tijdsverloop* bij beide benaderingswijzen een rol spelen. Dit zijn componenten die op een *direct niveau* bekeken kunnen worden. Maar er is ook een tweede betekenislaag in prentenboeken te onderscheiden: een *indirect niveau* dat impliciet naar voren komt in beeld en/of tekst via *compositie*, *emotie*, *symboliek* en *metafictie*. Dit zijn componenten die de (gevoels)waarde en de figuurlijke betekenis naar voren brengen. De beide betekenislagen in het interpretatieproces zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden als twee zijden van een medaille. Door een analyse te zien als een *hermeneutische cirkel* – tussen geheel en details en tussen beeld en tekst - is het interpreteren een dynamisch proces. Met dit analysemodel zijn drie prentenboeken geanalyseerd die in schoolseizoen 2017-2018 gepresenteerd zijn binnen landelijke campagnes: *De Gruffalo* (1999), *Ik ben bij de dinosaurussen geweest* (2016) en *Omdat ik je zo graag zie* (2016).

Het proces van de *hermeneutische cirkel* is bruikbaar gebleken en vooral de *gelaagde betekenis* van het model geeft inzicht in de meerduidigheid van een verhalend prentenboek. Het analysemodel is op basis van mijn analyses aangescherpt. De component *personages* op het directe niveau is veranderd in *handelingen*, omdat dit de lading beter dekt en samen met de component *emotie* op het indirecte niveau een personage karakteriseert. De component *tijdsverloop* is geschrapt uit het model, omdat het beter als *metafictieve* indicator bij anachronistische verhalen tot zijn recht komt. Ten slotte is de component *compositie* als verbinding benoemd tussen de twee betekenislagen, omdat het op zowel het directe als het indirecte niveau betrekking kan hebben. De *contradictische* en *congruente* relatie zijn niet waargenomen in mijn analyses en zijn, om het model niet nodeloos complex te maken, niet meegenomen in het verbeterde analysemodel. De *complementaire relatie* is verdeeld in een *versterkende beeld-tekst of tekst-beeld relatie* en een *uitbreidende beeld/tekst of tekst/beeld relatie* (waarbij het slash-teken de grotere dynamiek symboliseert binnen de relatie). De varianten van de *contrapuntische relatie* zijn verdeeld over de twee betekenislagen. Het aantal contrapunten, de variëteit in soorten en het niveau waarop ze gesignaleerd worden zegt iets over de inspanning die de lezer moet verrichten en de mate van gelaagdheid van een verhaal. In mijn analyses komt naar voren dat bij alle drie de prentenboeken de *uitbreidende beeld/tekstrelatie* het meest voorkomt en het beeld leidend is binnen de beeld/tekstdynamiek.

Met het aanscherpen van het analysemodel is de theoretische basis gelegd om een *KijkLeesWijzer Prentenboeken* te ontwikkelen voor leerkrachten in het basisonderwijs.

Als specialist educatie, werkzaam bij de Bibliotheek aan de Vliet, heb ik in de praktijk ervaren dat prentenboeken in het basisonderwijs voornamelijk ingezet worden bij het thematisch werken en de taalontwikkeling van kinderen. Het besef dat prentenboeken ook gebruikt kunnen worden om te werken aan de ontwikkeling van literaire competentie is bij leerkrachten nauwelijks aanwezig.

Tijdens de studiedag *A Day of Reading*, die onze bibliotheek organiseerde voor leerkrachten op 5 januari 2015, zei Aidan Chambers: *“It’s the teacher’s job to take them [children] where they have not come yet and can’t go themselves.”* Dit was een belangrijke boodschap aan de toehoorders en zette ook mij aan het denken. Leerkrachten maken het verschil en daarbij is het niet alleen van belang dat ze leerlingen aan het lezen krijgen, maar ook dat ze hen een stapje verder brengen in hun lees- en literaire ontwikkeling. Om dit te kunnen, is het dus noodzakelijk dat leerkrachten instrumenten in handen krijgen om dat doel te bereiken en dat ze zelf over voldoende literaire competentie beschikken.

Samen met een aantal basisscholen ontwikkelt de bibliotheek een verdiepende ‘Leerlijn Lezen & Literatuur’. Het onderzoek van Coosje van der Pol (2010), *Prentenboeken lezen als literatuur*, gaf handvatten om *literair voorlezen* te introduceren op scholen die hieraan deelnemen. Leerkrachten leren met deze aanpak bij prentenboeken literaire vragen te stellen. Het viel me op dat de meeste vragen in de leesaanwijzingen van Van der Pol georiënteerd zijn op de tekst en minder gericht op het beeld. Dat verbaasde me, omdat bij prentenboeken juist de beelden heel belangrijk zijn (de naam zegt het al). Dat bracht me op mijn thésisonderwerp, waarbij ik me verder wilde verdiepen in het analyseren van de beelden in prentenboeken en de interactie hiervan met de tekst.

Dat dit een actueel onderwerp is, blijkt uit de keuze van het thema van de tiende *Middag van het Kinderboek*. Op de website⁴ staat aangekondigd: *“Op 14 april 2018 gaan we aan de slag met woorden en beelden in het kinderboek”*. Ook werd op 25 juni 2017 de petitie *Geef Penselen dezelfde status als Griffels* gestart, waarin werd gevraagd om illustratoren op dezelfde wijze te honoreren als hun collega-auteurs. Dit resulteerde in een uitbreiding van de Penselen in 2018 naar vier categorieën⁵, waardoor er meer aandacht komt voor het illustreren van kinderboeken. Een ontwikkeling die ik met veel plezier tegemoetzie.

Ik hoop dit onderzoek te kunnen gebruiken bij mijn werk bij de Bibliotheek aan de Vliet, zowel als trainer van leerkrachten die ik opleid tot leescoördinator via de cursus ‘Open Boek’, als bij de verdere ontwikkeling van de ‘Leerlijn Lezen & Literatuur’. Mijn studie is betaald door de bibliotheek en ook een deel van mijn uren heb ik vergoed gekregen, waardoor het voor mij mogelijk was werk en studie te combineren. Ik ben dan ook erg dankbaar voor deze kans.

Loes Reichenfeld



⁴ Bron: middagvanhetkinderboek.blogspot.nl

⁵ Bron: <https://petities.nl/petitions/geef-penselen-dezelfde-status-als-griffels?locale=en>

1. INLEIDING | PROBLEEMSTELLING

1.1 Onderzoeksvraag

Kenmerkend voor verhalende prentenboeken⁶ is dat tekst én beeld het verhaal vertellen. Beide geven in samenspel betekenis aan het verhaal en zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Kristin Hallberg duidde deze samenwerking tussen beeld en tekst met het begrip *iconotext* (Nikolajeva & Scott, 2006, p.6). Door naar deze samenhang en interactie te kijken, is betekenistoekenning mogelijk en wordt recht gedaan aan het wezen van het prentenboek.

Voor leerkrachten in het basisonderwijs betekent het centraal stellen van de interactie tussen beeld en tekst in prentenboeken een andere manier van werken. In de huidige praktijk zetten ze prentenboeken voornamelijk in bij het thematisch werken en richten ze zich op de woordenschatontwikkeling en de sociaal-emotionele ontwikkeling. Coosje van der Pol (2010) geeft in haar promotieonderzoek aan dat er relatief weinig aandacht is voor de mogelijkheid prentenboeken te gebruiken om de literaire competentie te ontwikkelen (p.27). Een narratieve leeswijze met aandacht voor de interactie tussen de prenten en de woorden vraagt een nieuwe manier van werken. Het aanleren hiervan roept de vraag op hoe leerkrachten het samenspel tussen beeld en tekst kunnen gebruiken bij het interpreteren van prentenboeken. Daar ligt de kern van dit onderzoek met als centrale onderzoeksvraag:

Welke bouwstenen heeft een model voor een analyse en interpretatie van verhalende prentenboeken nodig om bij het toekennen van betekenis recht te doen aan de interactie tussen beeld en tekst als de essentie van prentenboeken?

Deze onderzoeksvraag bestaat uit een aantal componenten, die tevens de afbakening van dit onderzoek bepalen:

- Door te kiezen voor verhalende prentenboeken, vallen informatieve en instructieve (zoals Abecedaria) prentenboeken buiten het corpus.
- Het toekennen van betekenis in verhalende prentenboeken vraagt een actieve rol van lezers. Perry Nodelman (1988) zegt hierover: *“Picture books that tell stories force viewers to search the pictures for information that might add to or change the meanings of the accompanying texts.”* (p.18)
- Door de interactie tussen beeld en tekst te analyseren, zullen alleen prentenboeken gebruikt worden die zowel tekst als beeld bevatten; tekstloze prentenboeken vallen hier niet onder.
- De essentie van prentenboeken die hier bedoeld wordt is de *iconotext*, waarbij er sprake is van een gelijkwaardige bijdrage van beeld en tekst als ondeelbaar geheel aan de betekenis van het verhaal. Met deze afbakening vallen aan de ene kant geïllustreerde boeken af, omdat hierbij het aandeel van de tekst groter is dan van de illustraties. En aan de andere kant vallen strips, graphic novels en beeldromans niet binnen het onderzoeksgebied, omdat daarin het verhaal voornamelijk via de beelden wordt verteld in reeksen plaatjes met personages die in tekstballonnetjes spreken (Van Coillie, 2007, p.290) met een filmische opbouw in scènes. Saskia de Bodt (2014) noemt strips een *“Visuele vorm van tekst (aangevuld of aangedikt met echte tekstjes), die het vooral moet hebben van de sequentie, van de opeenvolging van beelden”* (p.279).

⁶ Ook tekstloze prentenboeken kunnen verhalend zijn, maar worden in dit onderzoek niet meegenomen.

1.2 Relevantie

Coosje van der Pol (2010) heeft vanuit structuralistisch perspectief onderzoek gedaan naar de literaire competentie van kleuters waarbij ze toewerkt naar een literaire leeswijze van prentenboeken. De literaire vertelling staat hierbij centraal en de beeldtaal wordt zo nodig ingezet bij de analyse van het verhaal, maar wordt niet als uitgangspunt genomen. Kris Nauwelaerts (2015) heeft met zijn onderzoek *Ik zie, ik zie wat jij niet ziet* juist de nadruk gelegd op de analyse van de beelden in prentenboeken. Hiermee geeft hij veel inzicht in de ontwikkeling van beeldende geletterdheid. Mijn onderzoek bevindt zich op het snijvlak van beide promotieonderzoeken. Hoewel beiden de wisselwerking tussen tekst en beeld noemen in hun onderzoek, gebruiken ze deze niet om tot een interpretatie van het verhaal te komen. De toegevoegde waarde van dit onderzoek is het toekennen van betekenis op basis van een analyse van de interactie tussen beeld en tekst. Aletta Kwant (2011) constateert in haar onderzoek *Geraakt door prentenboeken* een hiaat op dit gebied: “Het is ook mogelijk om in onderzoek binnen het prentenboek te blijven. De inhoudsanalyse die in dit onderzoek is uitgevoerd heeft zich niet bezig gehouden met de semiotische relaties tussen tekst en beeld. Ook hierover zou in vervolgonderzoek nog veel opgebelderd kunnen worden.” (p.174). Met dit onderzoek richt ik me juist op deze semiotische relatie.

Naast bovengenoemde wetenschappelijke relevantie, kent het onderzoek ook een maatschappelijke betekenis. In zijn verkenning van *Geletterdheid in de 21e eeuw* in opdracht van Stichting Lezen, geeft Tommy van Avermaete (2016) het belang van geletterdheid als volgt weer: “De huidige informatiemaatschappij vraagt om burgers die met een analytische blik kunnen kijken naar teksten en beelden; analytische kennis is nodig voor een kritische en bewuste houding ten aanzien van media en informatie.” (p.20). In prentenboeken komen teksten en beelden samen en ze vormen een goede basis om bij kinderen een analytische blik te ontwikkelen. Bovendien kan het werken met prentenboeken leerlingen toerusten met *21e eeuwse vaardigheden*⁷ als kritisch denken, creatief denken en sociale & culturele vaardigheden.

Het doel van deze thesis is om op basis van andere onderzoeken een analysemodel te ontwikkelen waarmee de interactie tussen beeld en tekst in prentenboeken geanalyseerd kan worden. Dit analysemodel wordt getest aan de hand van een prentenboekencorpus. Aan de hand van de resultaten van de analyses wordt inzicht verkregen in de bruikbaarheid van het analysemodel. Met dit inzicht kan een *KijkLeesWijzer Prentenboeken* ontwikkeld worden voor leerkrachten in het basisonderwijs waarmee ze een narratieve leeswijze aanleren die ze verdiepend leert kijken op basis van de tekst en verdiepend leert lezen op basis van het beeld. Ze vergroten dan niet alleen hun eigen *tekstuele én beeldende geletterdheid*⁸, maar kunnen deze ook gebruiken om hun leerlingen competentier te maken. Er is immers meer te halen uit prentenboeken, maar leerkrachten hebben handvatten nodig om dit te ontdekken en over te dragen.

⁷ Bron: <http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden>

⁸ Kris Nauwelaerts (2015) spreekt in zijn proefschrift van *beeldende geletterdheid*. Ik heb deze term overgenomen omdat in deze term zowel het visueel-esthetische element is opgenomen als de relatie met geletterdheid. Als tegenhanger voor het analyseren van de tekst gebruik ik *tekstuele geletterdheid*. Dit sluit goed aan bij de termen *ontluikende geletterdheid* van beginnende lezers en *digitale geletterdheid* die gehanteerd wordt als overkoepelende term binnen de *21e eeuwse vaardigheden* voor mediawijsheid, informatievaardigheden, ict-vaardigheden en computational thinking (<https://www.kennisnet.nl/artikel/werken-aan-digitale-geletterdheid-zo-doe-je-dat/>).

1.3 Leeswijzer

Het theoretisch kader is verdeeld over twee hoofdstukken: hoofdstuk twee gaat over het werken met prentenboeken in het basisonderwijs en hoofdstuk drie over hoe prentenboeken werken. Uitgangspunt daarbij is de beeld/tekstdynamiek in verhalende prentenboeken. Vervolgens zijn er voor het te ontwikkelen analysemodel bouwstenen gezocht binnen enerzijds de literatuur-theoretische benadering, die de tekst leidend ziet, en anderzijds de visueel-narratieve benadering, die het beeld centraal stelt. De onderzoeksopzet in hoofdstuk vier laat de overgang zien van theorie naar model aan de hand van de uitleg van het analysemodel dat is ontwikkeld en de keuze van het prentenboekencorpus. In hoofdstuk vijf worden drie prentenboeken onder de loep genomen, te weten: *De Gruffalo* (1999), *Ik ben bij de dinosaurussen geweest* (2016) en *Omdat ik je zo graag zie* (2016). In het laatste hoofdstuk komt alles samen door betekenis te geven aan mijn analyses. De verworven inzichten vormen een eerste stap in de ontwikkeling van een *KijkLeesWijzer prentenboeken*, een instrument voor een interpretatie van prentenboeken aan de hand van de interactie tussen beeld en tekst. De discussie geeft richtlijnen hoe vervolgonderzoek kan toewerken naar zo'n instrument.

2. WERKEN MET PRENTENBOEKEN | HET BASISONDERWIJS

Het prentenboek wordt meestal gezien als een apart genre binnen de jeugdliteratuur. Maar omdat het verschillende andere genres kan herbergen, zoals sprookjes, labels, stapelverhalen of avonturenverhalen, introduceerde Piet Mooren (2000) het prentenboek als paraplu-genre: *“Waaronder vele andere genres kunnen schuilgaan”* (p.138). Door de veelzijdigheid van het prentenboek ziet hij het prentenboek als eerste stap in het opvoeden tot geletterdheid: *“Het prentenboek [is] bij uitstek geschikt om als springplank te fungeren tot de literaire en beeldende socialisatie. Binnen elk subgenre van het prentenboek zijn er immers prentenboeken te kust en te keur om de sprong van het hinauflesen te wagen.”* (Ibidem).

Saskia de Bodt en Rita Ghesquière (2014) schetsen in *Een land van waan en wijs* de geschiedenis van prentenboeken en geïllustreerde jeugdboeken en eindigen met de opmerking *“Dat prentenboeken aan het begin van de eenentwintigste eeuw zijn uitgegroeid tot een apart en eigenzinnig genre.”* (p.373). Er komt steeds meer erkenning voor prentenboeken. De diversiteit aan prentenboeken neemt toe en de doelgroep wordt breder. Naast de speciaal voor hen bedoelde bekroningen, ontvangen illustratoren steeds vaker belangrijke (internationale) jeugdliteratuurprijzen. Onlangs nog werd illustrator Wolf Erlbruch bekroond met de prestigieuze *Astrid Lindgren Memorial Award*. In Nederland kreeg Gerda Dendooven voor haar prentenboek *Stella de Woutertje Pieterse Prijs 2017*, een prijs voor het beste oorspronkelijk Nederlandstalige kinder- of jeugdboek.

Het prentenboek dankt zijn eigenzinnige karakter ook aan de combinatie van twee semiotische systemen. In het gerenommeerde *How Picturebooks Work* omschrijven Maria Nikolajeva en Carole Scott (2006) de aard van het prentenboek als volgt: *“The unique character of picturebooks as an art form is based on the combination of two levels of communication, the visual and the verbal. Making use of semiotic terminology we can say that picturebooks communicate by means of two separate sets of signs, the iconic and the conventional.”* (p.1). Ook Jane Doonan (1993) maakt onderscheid tussen deze twee componenten uit het prentenboek en gebruikt de term *close looking in context*, waarbij ze de *telling mode* van de woorden afzet tegenover de *showing mode* van de beelden: *“Words that tell and pictures that show”* (p.18). Beide tekensystemen worden op een andere manier waargenomen: woorden vragen om een lineaire waarneming en beelden verschijnen simultaan voor onze ogen. Joseph Schwarcz (1991) merkt hierover op: *“These two different languages are, to some extent, learned spontaneously by experience. But more comprehensive knowledge comes with guidance.”* (p.4). Hij gaat er vanuit dat beide tekensystemen onder begeleiding geleerd moeten worden. Voor het goed begrijpen van een prentenboek is het dan ook essentieel om zowel de woorden als de beelden te leren interpreteren.

Die ontwikkeling van tekstuele en beeldende geletterdheid vindt vooral plaats in het onderwijs. De vraag is hoe dat precies gebeurt. Om antwoord te kunnen geven op deze vraag wordt in de volgende paragraaf onderzocht hoe er in de vakliteratuur voor leerkrachten aandacht wordt besteed aan het werken met prentenboeken. Daarna wordt de relatie gelegd tussen prentenboeken en de ontwikkeling van beeldende en tekstuele geletterdheid en wordt specifiek ingezoomd op de vaardigheid van het praten over prentenboeken.

2.1 Prentenboeken in de vakliteratuur

Leerkrachten in het basisonderwijs zetten prentenboeken op verschillende manieren in hun lessen in. Er is een aantal boeken voor pabostudenten en leerkrachten in het basisonderwijs verschenen, gericht op het werken met (prenten)boeken in de klas (zie *Bijlage 2* voor een overzicht en kenmerken per handboek). Elk handboek heeft zijn eigen focus en doelgroep.

De insteek van de boeken van Margriet Chorus, *Spelen met prentenboeken* (1997, herzien in 2004) en *Wat zullen we nu beleven?* (2003), is een thematische verwerking door middel van speelsuggesties voor

peuters en kleuters. Dezelfde opbouw met spelideeën per prentenboek aan de hand van thema's kent de vervolgvatave, die onlangs ook bij Lemniscaat onder dezelfde titel *Spelen met prentenboeken* (2017) werd uitgebracht. De makers Anke van Boxmeer en Els van Dijk maken ook lessuggesties voor de Kleuteruniversiteit⁹, waar thema's de basis vormen voor de activiteiten die aan de hand van prentenboeken met kleuters ondernomen kunnen worden.

Het interactief werken met prentenboeken staat ook centraal bij *Interactief voorlezen* (2015), dat onder redactie van Dita Breebaart is verschenen, maar richt zich niet op thematisch werken, maar op de taalontwikkeling en de beleving van jonge kinderen aan de hand van het uitdiepen van de verhaallijn. Marleen Ost richt zich in *Creatief met prentenboeken* (2010) ook op het verhaal. Daarbij acht zij het van belang dat uit elk prentenboek de kern gehaald wordt, die de (toekomstige) leerkracht wil overbrengen: "Het opstellen van een zinvolle essentie bij een prentenboek is belangrijk om de kinderen tijdens het prentenboekenproject zoveel mogelijk dichters naar het boek toe te brengen. Het zou dan ook verkeerd zijn zomaar wat losse zaken uit het boek in activiteiten te gaan verwerken." (p.62). Bij deze aanpak wordt een creatieve verwerking gezocht door middel van beeldende expressie, dramatische expressie, muzisch taalgebruik, muziek, dans, symbolen en rituelen, spel, filosoferen en visueel materiaal (p.78). Ost geeft bovendien in een didactisch kader uitleg over het interactief samenspel van beeld en tekst in prentenboeken.

Het uitgangspunt in *Aan de slag met kinderboeken* (2006), geschreven door een projectgroep van pabo-docenten onder redactie van Erna van Koeven, is eveneens het verhaal, waarbij verwerkingsactiviteiten met prentenboeken gekoppeld worden aan de beleving van het verhaal. De projectgroep legt een relatie met de inhoud en vorm van het verhaal en zorgt daarbij naar eigen zeggen voor uitdaging en verdieping (p.88). Er wordt daarbij een onderscheid gemaakt tussen het kijken naar illustraties en het lezen van de tekst. Voordat het kind gaat lezen, is het alleen aan het *beeldlezen*, het gericht kijken naar beelden of prenten. Dit *beeldlezen* moet, net als het *tekstlezen*, geleerd worden. Binnen het *beeldlezen* onderscheidt de projectgroep drie niveaus waarop naar prenten gekeken kan worden. Allereest leren kinderen relaties te leggen tussen beeldelementen binnen een prent. Daarna leggen ze relaties tussen prenten onderling en soms is er een derde niveau waar te nemen wanneer sprake is van symboliek en verwijzingen naar andere beelden of gebeurtenissen (p.79). Net als in *Creatief met prentenboeken* wordt het prentenboek in *Aan de slag met kinderboeken* ook in verband gebracht met kunstzinnige vorming, waarbij kinderen meer oog krijgen voor illustraties en van de esthetische kwaliteiten van illustraties leren genieten (p.84). In *Aan de slag met kinderboeken* richt het werken met prentenboeken zich echter op alle groepen van het basisonderwijs en is het niet beperkt tot de doelgroep van peuters en kleuters.

In *Het prentenboek als invalshoek* (2008) adviseert Christiane Nieuwmeijer om prentenboeken niet alleen bij de kunstzinnige vakken te gebruiken, maar ook bij andere vakken in het basisonderwijs zoals rekenen en wereldoriëntatie. Bovendien stelt ze voor om in prentenboekenprojecten de samenhang tussen de verschillende vakken te bewerkstelligen en een verbinding te leggen tussen het onderwijs en het dagelijks leven: "Projectmatig werken rondom prentenboeken kan dus een uitgelezen vorm zijn van vakintegratie en samenhang" (p.15). Nieuwmeijer richt zich met de uitgewerkte voorbeelden op de groepen een tot en met vier.

In *Verborgene talenten* (2012), onder redactie van Piet Mooren, Karen Ghonem-Woets, Erna van Koeven, Jeanne Kurvers en Herman Verschuren, vinden de auteurs van de verschillende hoofdstukken prentenboeken eveneens geschikt voor alle schoolvakken en alle groepen van het basisonderwijs. Centraal staan de verschillende leeshoudingen van kinderen en ontwikkelingsdomeinen waaraan verschillende soorten prentenboeken gekoppeld worden, zodat kinderen kennismaken met diverse

⁹ Zie verder www.kleuteruniversiteit.nl

genres. Aan bod komen het stapelverhaal (om spanning te leren ervaren), het sprookje (om de fantasie te prikkelen), poëzieprentenboeken (om gevoel te krijgen voor rijm en ritme), de fabel (om een spiegel voor te houden), de sage (om gevoel voor het verleden op te wekken), het tekstloze prentenboek, de strip, de graphic novel (voor de verkenning van de wereld) en het liminale prentenboek (gericht op de drempels en grenzen in de diverse fasen van een mensenleven). De auteurs benadrukken de brede inzetbaarheid van het prentenboek om hiermee interesse te kweken voor jeugdliteratuur.

In *Jeugdliteratuur voor de beroepspraktijk* (2012) wijden Tonny Meelis-Voorma, Petra Moolenaar en Harry Overmeijer een apart hoofdstuk aan de ontwikkeling van literaire competentie, waarbij de compensatorische functie (projectie en ontsnapping), emancipatorische functie (bewustwording) en pedagogische functie (voorbeeldfunctie) van verhalen aan bod komen. Voor wat betreft prentenboeken leggen de auteurs van dit handboek de nadruk op de eigen competenties van leerkrachten die nodig zijn om de competenties van leerlingen te ontwikkelen. Het samenspel tussen tekst en prenten wordt daarbij als voornaamste kenmerk van een prentenboek genoemd. Dit samenspel zorgt er ook voor dat er verschillende lagen in een prentenboek zijn waar te nemen: *“Prentenboeken zijn interessant en leuk als ze verhalen bevatten die uit verschillende betekenislagen zijn opgebouwd. Een ervaren lezer zal die verschillende niveaus via tekst en prenten op het spoor komen en interpreteren.”* (p.88). Prentenboeken met verschillende lagen worden *twee-in-één-verhalen* genoemd: *“De lezer moet de tekst en de prenten met elkaar in verband brengen. Daarvoor kan hij verschillende strategieën kiezen: eerst lezen en dan kijken, eerst kijken en dan lezen, of pendelen tussen tekst en illustratie. De interactie tussen tekst en prenten is optimaal wanneer je de tekst hoort en ondertussen naar de prenten kunt kijken.”* (p.92).

Jan Van Coillie besteedt in het omvangrijke standaardwerk *Leesbeesten en boekenfeesten* (2007) ook aandacht aan de wisselwerking tussen beeld en tekst in prentenboeken en de taal van illustraties (pp.269-288). Veel prentenboeken hebben volgens hem een opvoedend karakter. Hij wijst erop dat filosofische prentenboeken kunnen aanzetten tot nadenken en artistieke prentenboeken tot het ontwikkelen van een persoonlijke smaak. Verder helpen prentenboeken bij de taalontwikkeling, het ontdekken van humor en spanning, het prikkelen van de fantasie van kinderen en het leren inkleuren van gevoelens. Van Coillie acht prentenboeken geschikt voor alle leeftijden binnen het basisonderwijs. Dit blijkt uit de bijlage ‘Lijst van verwerkte kinder- en jeugdboeken, per genre’ waarin hij prentenboeken die hij noemt in zijn boek, heeft ingedeeld in verschillende leeftijdscategorieën: van 2+ tot en met 12+ (pp.498-500).

Tot slot gebruikt Jos Walta in *Open Boek, handboek leesbevordering* (2013/2016) ook veel prentenboeken in voorbeeldprojecten en richt hij zich bij het gebruik van prentenboeken op alle groepen in het basisonderwijs. Het ‘Interactief werken met prentenboeken’ hanteert Walta als één van de negen basiswerkvormen van de leesbevordering. In de inleiding van de herziene uitgave signaleert Walta dat onder andere de ontwikkeling *“Kijken én lezen gaan steeds meer hand in hand in kinderboeken, als twee kanten van een medaille”* (2016, p.9) een verbeterde versie van het handboek noodzakelijk maakte. De aandacht voor het kijken naar de beelden in prentenboeken is echter beperkt gebleven. De tekst van het prentenboek gebruikt Walta als rode draad in de verwerkingsopdrachten. Het nieuwe hoofdstuk ‘Het boek, de lezer en de wereld’ schenkt aandacht aan het gebruik van kinderboeken bij kunsteducatie en wereldoriëntatie en Walta geeft aan dat prentenboeken vooral ingezet kunnen worden bij het domein ‘Mens en Samenleving’ omdat de lezer zich daarmee leert te spiegelen en gewerkt kan worden aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen.

Kortom, in de vakliteratuur voor leerkrachten wordt de tekst als leidend gezien bij het vertellen van het verhaal in prentenboeken. Sommige handboeken schenken aandacht aan het beeld in prentenboeken door te wijzen op verschillende illustratietechnieken en stijlen of door te kijken naar emoties in de prenten. Het belang van de wisselwerking tussen beeld en tekst wordt daarbij soms aangegeven. De

handboeken die uitsluitend over prentenboeken gaan, richten zich op een jonge doelgroep waarbij vooral het actief bezig zijn met het verhaal aan de hand van verwerkingsopdrachten binnen een thema centraal staat. De handboeken die zich richten op jeugdliteratuur in het algemeen besteden een paragraaf of hoofdstuk aan prentenboeken en vinden deze geschikt voor de hele basisschoolleeftijd. Ze leggen een relatie tussen prentenboeken en andere schoolvakken, waarbij vooral de link wordt gelegd met kunstzinnige vorming en wereldoriëntatie. Bovendien wordt in deze handboeken aandacht besteed aan leesbeleving. In alle handboeken ontbreken echter handvatten om een *narratieve leeswijze* te ontwikkelen die gebaseerd is op de *interactie* tussen beeld en tekst.

2.2 Prentenboeken en geletterdheid

Een narratieve leeswijze richt zich op het verhaal en de manier waarop het verteld wordt. Coosje van der Pol (2010) heeft het met haar structuralistische benadering over een literaire leeswijze. Zij stelt dat het lezen van prentenboeken als literatuur voor kleuters eisen stelt aan de leerkracht die zelf literair competent moet zijn: “*De literair competente lezer ontdekt ‘diepere’ betekenissen en ontwikkelt een bepaalde vormgevoeligheid of te wel aandacht voor wat mooi gezegd of getekend is, of qua verbaalcompositie knap (spannend, grappig) is gedaan. Deze leeswijze kan leiden tot literair leesplezier.*” (p.43). Zij rekent hierbij zowel het kijken naar de beelden als het lezen van de tekst tot literaire competentie. Ook Maria Nikolajeva (2010) noemt *literary competence* als basis voor het interpreteren van prentenboeken, maar maakt daarbij wel een onderscheid tussen *verbal literacy* en *visual literacy*. Barbara Kiefer (1995), Janet Evans (2009) en Evelyn Arizpe en Morag Styles (2016) gebruiken eveneens *visual literacy* als aparte term, waarbij Kiefer het uitbreidt naar *aesthetic understanding*, Arizpe en Styles naar *metaliteracy* en in *Talking Beyond the Page* van Evans hebben Michèle Anstey en Geoff Bull (2009) het over *multiliteracy*, waar *linguistic* en *visual literacy* onderdelen van zijn. Al deze termen laten zien dat er geen eenduidige terminologie wordt gehanteerd voor het ontwikkelen van vaardigheden in het werken met en interpreteren van de beelden in prentenboeken.

Kris Nauwelaerts (2015) noemt in zijn promotieonderzoek het leren lezen van beelden, de ontwikkeling van *beeldende geletterdheid*. Voor het leren lezen van de tekst gebruikt hij de term *literaire geletterdheid* (p.6), maar hij spreekt ook van *tekstuele* en *visuele communicatie* (p.44). Als tegenhanger voor *beeldende geletterdheid* heb ik gekozen voor de term *tekstuele geletterdheid* omdat mijn onderzoek zich richt op de interactie tussen beeld en tekst. Deze twee componenten kunnen bij het interpreteren van prentenboeken naar mijn idee niet los van elkaar gezien worden en vormen samen de *literaire competentie*. Van der Pol (2010) heeft voor haar onderzoek een profiel opgesteld voor literair competente kleuters:

Een kleuter die literair competent is weet dat er binnen een prentenboek een wereld bestaat die is opgebouwd uit tekst en beeld. Deze wereld lijkt op de echte wereld, maar er zijn ook belangrijke verschillen. Een literair competente kleuter is zich bewust van deze verschillen en schept daar mogelijk genoeg in. Een kleuter die literair competent is heeft kennis van de wijze waarop verhalen zijn opgebouwd en van vertelconventies, gebruikt zijn/haar kennis van verhalen en van de wereld om betekenissen toe te kennen aan een verhaal [en] beschikt over een basisvocabulaire voor het spreken over verhalen en kent basiscriteria voor het beoordelen van verhalen. (p.51)

Bij het profiel heeft Van der Pol een kennisrepertoire ontwikkeld waarin zij een aantal elementen heeft opgenomen die tot zowel de *tekstuele* als de *beeldende geletterdheid* gerekend kunnen worden, zoals de ‘effecten van tekst/beeld interactie’, ‘open plekken’ en ‘meerduidigheid’. Als enig element dat thuishoort bij *beeldende geletterdheid* noemt zij ‘beeldtaal’. Daarnaast noemt zij nog een aantal elementen die onder beide vormen van geletterdheid zouden kunnen vallen, maar waarvan zij de beeldende component niet noemt. Voor een narratieve leeswijze waarbij beeld een even groot aandeel krijgt als tekst is het echter van belang de beeldende elementen expliciet te noemen. De door Van der Pol genoemde

‘vertelconventies’ worden dan *vertel- én beeldconventies*, ‘verhaalcompositie’ wordt *verhaal- én beeldcompositie*, ‘intertekstualiteit’ wordt *intertekstualiteit én intervisualiteit* en ‘een vocabulaire voor het spreken over verhalen, boeken en literaire concepten’ wordt een *vocabulaire voor het spreken over tekstuele én beeldende concepten*.

2.3 Praten over prentenboeken

De manier waarop de leerkracht met prentenboeken aan de slag gaat in de klas, kan bepalend zijn voor het aanleren van een narratieve leeswijze bij leerlingen. Van der Pol (2010) geeft aan dat het gaat om te praten over het *verhaal* in prentenboeken en gerichte vragen te stellen: “*Het aanmoedigen van literaire reacties en het 'ontmoedigen' van niet-literaire reacties zijn zaken die kunnen bijdragen aan een literaire leeshouding.*” (p.123). Hierbij noemt ze verschillende soorten vragen die ingezet kunnen worden om narratieve structuren te leren kennen: *analysevragen* richten zich op de verhaalcompositie, de verhouding tussen beeld en tekst of op vertelconventies; *interpretatievragen* laten kinderen lege plekken invullen en verbanden binnen en tussen verhalen leggen; *synthesevragen* verbinden tegengestelde elementen tot een nieuw geheel en *evaluatievragen* laten kinderen een oordeel geven over een verhaal (Ibidem, p. 124).

De basis voor de *Vertel eens*-aanpak van Aidan Chambers (2012) ligt ook bij het stellen van gerichte vragen, waardoor leeservaringen met elkaar gedeeld worden en kinderen aandachtige lezers worden. Hun literaire competentie wordt hierdoor vergroot. Chambers heeft hiervoor drie categorieën van vragen gemaakt: de *basisvragen* om kinderen een oordeel te laten geven over een verhaal, *algemene vragen* om over de structuur van een verhaal na te denken en *speciale vragen* om op de inhoud te reflecteren. Hoewel zijn aanpak goed toepasbaar is bij het bespreken van prentenboeken, heeft hij geen vragen in het raamwerk opgenomen die over illustraties gaan.

In de ‘Kijk- en leeswijzer voor artistieke prentenboeken’, die Nauwelaerts (2015) ontwikkelde voor het bespreken van prentenboeken in de klas, richt hij zich met name op het stellen van vragen met betrekking tot de beeldende kenmerken. De tekst wordt alleen gebruikt om de overeenkomsten en de verschillen met het beeld te duiden met de vragen “*Wat toont de prent?*” en “*Wat vertelt de tekst?*”.

Het stellen van de juiste vragen is van belang om zowel de tekstuele als de beeldende geletterdheid te stimuleren bij het werken met prentenboeken. Dit onderzoek richt zich op een combinatie van de tekstgeoriënteerde aanpak van Van der Pol (2010) en Chambers (2012) aan de ene kant en de beeldgeoriënteerde aanpak van Nauwelaerts (2015) aan de andere kant. De uitdaging ligt in het ontwikkelen van vragen over de beeld/tekstdynamiek, waarmee een gesprek op gang gebracht kan worden over de rol van beeld én tekst en zo te komen tot diepere lagen in een verhaal.

3. ANALYSEREN VAN PRENTENBOEKEN | BOUWSTENEN

Piet Mooren en Karen Ghonem-Woets (2008) pleiten op het symposium over *Jeugdliteratuur en andere media* voor de maatschappelijke, literaire en visuele emancipatie van de lezer van het prentenboek, waarbij samenspel van beeld en tekst een bijdrage levert aan de ontluikende wiskundige, literaire en sociaal-emotionele ontwikkeling. Zij noemen het autonoom behandelen van het beeld in het prentenboek een dwaallicht en zien meerwaarde in de interactie tussen beeld en woord. Onderzoekers als Maria Nikolajeva en Carole Scott, Barbara Kiefer en Lawrence Sipe gingen hen hierin voor en benadrukken ook de wisselwerking tussen beeld en tekst als kracht van het prentenboek. Nikolajeva en Scott (2006) hanteren hiervoor de door Hallberg geïntroduceerde term *iconotext* (zie *Inleiding*) en Kiefer (1995) heeft het over een prentenboek als “*A unique art object, a combination of image and idea that allows the reader to come away with more than the sum of the parts.*” (p.6). Sipe (1998) duidt deze meerwaarde met de term *synergy*: “*In a picture book, both the text and the illustration sequence would be incomplete without the other. They have a synergetic relationship in which the total effect depends not only on the union of the text illustrations but also on the perceived interactions or transactions between these two parts.*” (pp.98-99). Hiermee benadrukken Kiefer en Sipe dat het effect van beeld en tekst samen groter is dan de som van de effecten die beide afzonderlijk kunnen bewerkstelligen.

Lawrence Sipe (1998) gaat ervan uit dat vooral de waargenomen interactie tussen beeld en tekst de meerwaarde van een prentenboek bepaalt. Daarbij richt hij zich op het proces dat zich in het hoofd van de lezer afspeelt, de transactie, als woorden en beelden met elkaar in relatie worden gebracht. Doordat beide tot een ander tekensysteem behoren, het verbale en visuele, ervaren lezers ze op een andere wijze. Tekst wordt sequentieel opgenomen, omdat het lezen ervan lineair in tijd gezet kan worden, en beelden worden in grote lijnen simultaan waargenomen. Om tot een interpretatie te komen in een prentenboek, vraagt de combinatie van beeld en tekst erom telkens heen en weer te gaan tussen het sequentiële en simultane en ook de relatie te leggen met vorige pagina's. Prentenboeken kunnen daarom telkens weer herlezen worden, omdat er volgens Sipe elke keer meer ontdekt kan worden: “*We can never quite perceive all the possible meanings of the text, or all the possible meanings of the pictures, or all the possible meanings of the text-picture relationships.*” (p.101). Uiteindelijk construeren we een geïntegreerde betekenis waarbij we tekst in termen van beelden interpreteren en de beelden in termen van de tekst. Sipe noemt dit de semiotische transmediatietheorie, omdat er betekenis wordt toegekend bij de vertaling van de inhoud van het ene tekensysteem naar het andere. Via de semiotische driehoek laat hij zien hoe dit in zijn werk gaat met op de hoeken een object, een drager en een interpretatie. De drager kan de tekst of het beeld zijn, afhankelijk wat het uitgangspunt van de lezer is bij het bekijken van het prentenboek. Doordat samen met het object (waarnaar de drager verwijst) een interpretatie wordt gegeven (van het beeld of de tekst), wordt hiermee de basis gelegd voor het object van een nieuwe driehoek van het andere tekensysteem. Hierdoor vindt herinterpretatie plaats en dit kan (in principe) eindeloos doorgaan. Dit is een abstracte formulering die Sipe via het tonen van verschillende driehoeken, die elke keer een stukje uitbreiden, visueel maakt. Hij concretiseert zijn theorie aan de hand van de negende spread¹⁰ van *Where the Wild Things Are* (1963) van Maurice Sendak. Hij begint met de tekst en stelt vast dat de dragers verwijzen naar verschrikkelijke monsters door hun manier van communiceren met “*terrible roars*”, hoe ze eruitzien met “*terrible teeth*” en

¹⁰ In de literatuur worden verschillende termen gebruikt voor de dubbele pagina's in prentenboeken. Sipe (1998) gebruikt *opening* en Nikolajeva en Scott gebruiken in hun artikel ‘The Dynamics of Picturebook Communication’ (2000) zowel *spread* als *doublespread*, maar in *How Picturebooks Work* (2006) kiezen ze voor *doublespread* (p.3). Van der Pol (2011) heeft het over *dubbele pagina's* en Nauwelaerts (2015) gebruikt *spread*. Ik hanteer ook de term *spread*, omdat dit naar mijn idee al aangeeft dat het om twee pagina's gaat. *Doublespread* (of dubbelspread) lijkt een pleonasme en verbastering van *double-page spread*.

“*terrible eyes*” en hoe ze bewegen met “*their terrible claws*”. Een interpretatie is dat Max heel erg bang voor ze zal zijn. Uit de illustratie blijkt dit echter niet. Door hun ronde vormen lijken de monsters heel vriendelijk en hebben ze meer weg van knuffeldieren. Max kijkt niet bang, eerder minachtend met zijn mondhoeken omlaag en samengetrokken ogen. Als met deze informatie weer gekeken wordt naar de tekst, vindt er een herinterpretatie plaats, waarbij de tekst ironisch overkomt door het spanningsveld tussen beeld en tekst (Sipe, 1998, pp.105-106). Opvallend bij deze uitwerking is dat Sipe begint bij de tekst, terwijl hij met zijn theorie wil aantonen dat “*Visual texts are on an equal footing with verbal texts*” (Ibidem, p.107). Door dan de tekst als uitgangspunt te nemen, laat hij impliciet toch zijn tekstgeoriënteerdheid zien.

Doordat Sipe bij de tekst begint, laat hij de mogelijkheid liggen om te benadrukken dat illustraties evenveel gewicht hebben in een prentenboek als de tekst. Dat was beter tot uitdrukking gekomen als hij bij het beeld was begonnen, omdat in veel onderzoeken de tekst al als uitgangspunt wordt genomen. Toch vormt zijn semiotische transmediatietheorie wel een goede basis om de interactie tussen beeld en tekst centraal te stellen in een interpretatie van prentenboeken. Het laat de meerwaarde zien tussen het telkens herlezen van de tekst en herbekijken van het beeld, waardoor de lezer zich bewust wordt van de diepgang in een prentenboek. De theorie van Sipe geeft echter te weinig houvast voor een systematische toepassing. Daarom heb ik in andere theorieën gezocht naar bouwstenen voor een bruikbaar model om de interactie tussen beeld en tekst te kunnen analyseren.

In de zoektocht naar bouwstenen loopt in dit hoofdstuk als rode draad het prentenboek *Where the Wild Things Are* van Maurice Sendak, dat ook door Sipe gebruikt werd om zijn semiotische transmediatietheorie concreet te maken. Dit prentenboek verscheen in 1963 en werd als zeer vernieuwend gezien. Joseph Schwarcz (1982) schrijft hierover in *Ways of the Illustrator*: “*Where the Wild Things Are was an event in the development of the children’s book not only because of its strange beauty and its uncanny meaningfulness, but also (...) the device of the pictures temporarily carrying the story along without words. There also is the compositional rhythm of the expanding visual space as Max withdraws from reality and arrives, in fantasy, at omnipotence and then returns to reality, with the pictures contracting again, and a blank page on which the story ends.*” (p.18). En in *Words about Pictures* geeft Perry Nodelman (1988) aan: “*Wild Things is both a story in words shaped like a poem that nevertheless remains a satisfying story and a set of pictures shaped like a story that nevertheless has the strong rhythmic beat we expect of such a visual sequence.*” (p.253). Beiden gebruiken veelvuldig *Where the Wild Things Are* als voorbeeld en het is ook in vele andere studies naar prentenboeken geanalyseerd en geïnterpreteerd. Ook Aidan Chambers gebruikt vaak dit prentenboek om zijn *Vertel-eens* aanpak te demonstreren. Hij noemt het een meesterwerk: “*In its pictorial as well as its textual art this masterpiece is compactly authored*” (2013, p.48). Vanzelfsprekend is niet elk aspect van de theorie met dit prentenboek toe te lichten, maar door de veelzijdigheid van het boek en de verschillende besprekingen in de vakliteratuur, is het een waardevolle toevoeging aan de theorie, zonder dat het nodig is om als lezer uitgebreide kennis van allerhande prentenboeken te hebben.

In de volgende paragraaf wordt allereerst gekeken naar onderzoeken die net als Sipe uitgaan van de *beeld/tekstdynamiek*. Daarna worden onderzoeken behandeld vanuit de *literatuur-theoretische benadering*, die uitgaat van de tekst van een prentenboek en waarbij volgens Nauwelaerts (2015) “*Het narratieve, socioculturele, artistieke en esthetische aandeel van de prenten meestal buiten beschouwing blijft*” (p.53). Hij plaatst hier de *visueel-narratieve benadering* tegenover, waarbij juist het narratieve aandeel van de beelden bij de analyse van prentenboeken voorop staat; deze benaderingswijze wordt in de laatste paragraaf onderzocht.

3.1 Beeld/tekstdynamiek in verhalende prentenboeken

De beeld/tekstdynamiek¹¹ in verhalende prentenboeken wordt door een aantal onderzoekers in kaart gebracht. Denise Agosto (1999) ziet de synergie die optreedt tussen illustraties en tekst als belangrijkste kenmerk om ‘interdependent tales’ te begrijpen. Zij maakt namelijk een onderscheid tussen ‘interdependent storytelling’ aan de ene kant, waarbij beeld en tekst beide nodig zijn om het verhaal te begrijpen en onderling afhankelijk van elkaar zijn en ‘parallel storytelling’ aan de andere kant, waarbij het verhaal dubbel wordt verteld door zowel tekst als beeld. Alleen in de onderling afhankelijke verhalen ziet zij dat er beeld/tekstdynamiek optreedt waarbij de lezer aan het werk wordt gezet: *“Interdependent storytelling forces the reader to examine the illustrations, leading to a deeper understanding and appreciation of art”* (p.277). Zij maakt hierbij onderscheid tussen een uitbreidende (‘augmentation’) en een tegenstrijdige (‘contradiction’) relatie tussen beeld en tekst.

Ook Nikolajeva en Scott (2006) hanteren een indeling voor verhalende prentenboeken waarbij zij de beeld/tekstdynamiek als uitgangspunt nemen. Daarbij onderscheiden zij vijf soorten: (1) symmetrische prentenboeken, waarbij beeld en woord hetzelfde verhaal vertellen; (2) complementaire prentenboeken, waarbij beeld en woord elkaars lege plekken invullen; (3) uitbreidende of versterkende prentenboeken, waarbij het visuele verhaal het tekstuele verhaal ondersteunt of het tekstuele verhaal afhankelijk is van het visuele verhaal; (4) contrapuntische prentenboeken, waarbij beeld en woord twee verschillende, maar wel van elkaar afhankelijke, verhalen vertellen; (5) contradictische prentenboeken, waarbij beeld en woord een verschillend verhaal vertellen (p.12).

Beide indelingen starten met een relatie tussen beeld en tekst waarin nauwelijks interactie plaatsvindt vanwege hun redundantie. Nikolajeva en Scott omschrijven deze als symmetrisch met ‘Two mutually redundant narratives’ en Agosto als parallel met ‘Twice-Told-Tales’. Verschil is dat Nikolajeva en Scott deze relatie onder beeld/tekstdynamiek scharen, terwijl Agosto de parallelle relatie hiervan uitsluit, omdat de lezer slechts aan één versie genoeg heeft om het verhaal te begrijpen (of de beelden of de tekst) en er in haar ogen geen sprake is van interactie. De term *parallelle relatie* tussen beeld en tekst zou echter wel beter passen bij wat Nikolajeva en Scott bedoelen, omdat uit de term *symmetrische relatie* opgemaakt zou kunnen worden dat beeld en tekst geheel hetzelfde verhaal vertellen en met de term *parallel* duidelijker is dat ze naast elkaar bestaan, maar niet identiek hoeven te zijn. Vanessa Joosen geeft in *Uitgelezen jeugdliteratuur* aan dat er van een zuivere symmetrische relatie tussen beeld en woord nooit gesproken kan worden. Er zal volgens haar altijd sprake zijn van een uitbreidende relatie, zelfs al wordt er maar een klein detail in beeld of tekst toegevoegd (Joosen & Vloeberghs, 2008, p.204). Schwarcz (1982) geeft dit ook aan: *“There is never complete redundancy because the picture is more concrete than the word”* (p.14) en David Lewis (2001) noemt een symmetrische relatie tussen beeld en tekst kunstmatig: *“The symmetry that many picturebooks appear to exhibit is thus illusory, an artefact of word-picture interanimation (...). If the two parts of the text appear to be saying the same thing then there would appear to be no interaction to examine. The pictures and words would simply be running on parallel tracks.”* (p.39). Net als Agosto gebruikt Lewis hier de

¹¹ In de literatuur worden verschillende termen gebruikt om de interactie tussen beeld en tekst te benoemen, zoals *“word/image interaction”* (Schwarcz,1982/1991; Moebius, 1986; Nodelman, 1988; Doonan, 1993) of *“word/picture dynamic”* (Nikolajeva & Scott, 2000/2006). Omdat er in prentenboeken vaak sprake is van interactie tussen zinsdelen en de prent, kiest Kris Nauwelaerts (2015) voor de termen *“tekst-beeldinteractie”* en *“tekst-beelddynamiek”* (p.5). In deze studie leg ik ook de relatie tussen tekst en beeld en niet tussen woord en beeld. Aangezien de beelden het belangrijkste kenmerk zijn van prentenboeken, draai ik het echter om en gebruik de term *beeld/tekstdynamiek*. Door een slash-teken te gebruiken wil ik benadrukken dat de interactie een bepaalde spanning met zich meebrengt in een verhaal.

term parallele relatie tussen beeld en tekst, hoewel hij ook vermeldt dat dit geen verbetering is ten opzichte van de term symmetrische relatie: “*Parallelism is simply symmetry by another name and as such must be seen as a result of interdependence rather than as a separate category altogether*” (p.40). In navolging van Schwarcz vind ik de term *congruentie* een beter alternatief, omdat deze term aangeeft dat beeld en tekst overeenstemmend zijn, maar niet precies hetzelfde hoeven te zijn.

Aan de andere kant van het spectrum van de beeld/tekstdynamiek nemen zowel Agosto als Nikolajeva en Scott een tegenstrijdige relatie tussen beeld en tekst waar en noemen dit ‘contradiction’. Bij een *contradictische relatie* geven beeld en tekst conflicterende informatie (Agosto, 1999, p.275) en is sprake van “*Two or more narratives independent of each other*” (Nikolajeva & Scott, 2006, p.12). Er ontstaat discrepantie die betrekking kan hebben op verschillende vlakken. Agosto noemt discrepantie tussen verwachting en uitvoering, tussen beeld en tekst en tussen wat de lezer en wat het personage weet. Maar deze discrepantie kan volgens haar ook optreden bij ‘augmentation’. Ook Nikolajeva en Scott spreken bij zowel een contrapuntische als een contradictische relatie over discrepantie. Daarmee is de scheidslijn tussen beide niet scherp te krijgen. Joosen (2008) geeft dan ook aan dat het verschil tussen een contradictische en een contrapuntische relatie voor lezers moeilijk is te onderscheiden, omdat lezers altijd een betekenis zullen toekennen aan de tegenstelling tussen beeld en woord (p.204). David Lewis (2001) ziet met het benoemen van de contradictische relatie tussen beeld en tekst een parallel met de symmetrische relatie, omdat ook deze volgens hem kunstmatig is: “*The impression of contradiction is once again an artefact, a product, of the pictures and words coming together and acting upon one another rather than simply a matter of two modes offering transparently contrary meanings.*” (p.40). Oftewel, volgens hem bestaat een echte contradictische relatie niet, net zomin als een zuivere symmetrische relatie bestaat. Hij denkt dat beeld en tekst wellicht tegenstrijdig lijken, maar altijd samen één betekenis zullen vormen in een prentenboek.

Binnen het spectrum van de beeld/tekstdynamiek bevinden zich tussen de symmetrische/parallele relatie aan de ene kant en de contradictische relatie aan de andere kant een aantal stadia, die Nikolajeva en Scott anders invullen dan Agosto. Zij noemt de hele groep ertussen ‘augmentation’, maar maakt wel een onderscheid tussen relaties waarbij aan de ene kant beeld en tekst complementair aan elkaar zijn en aan de andere kant ze een contrast met elkaar vormen, waardoor de betekenis van een verhaal verandert. Nikolajeva en Scott onderscheiden ertussen drie soorten relaties: complementair, versterkend of uitbreidend (‘enhancing’ of ‘expanding’) en contrapuntisch (‘counterpointing’). Ze hanteren voor de schikking van de relaties in hun artikel ‘The Dynamics of Picturebook Communication’ (2000) een andere volgorde dan in hun in 2001 verschenen standaardwerk *How Picturebooks Work* (2006, p.12); in het artikel wordt een onderscheid gemaakt in ‘minimal enhancement’ en ‘significant enhancement’, waarbij de laatste vorm als complementair wordt omschreven. De volgorde in het schema in het boek is andersom: eerst worden de ‘complementary picturebooks’ genoemd en daarna ‘enhancing picturebooks’. Nikolajeva (2005) hanteert deze volgorde ook in *Aesthetic Approaches to Children’s Literature* waar ze vijf soorten interacties noemt tussen woord en beeld (p.226). Joosen geeft hier een andere interpretatie aan door in haar overzicht van de ‘Relaties tussen prent en tekst’ (Joosen & Vloeberghs, 2008, p.203), dat gebaseerd is op Nikolajeva en Scott, de complementaire relatie onder te verdelen in een uitbreidende/versterkende, contrapuntische en contradictische relatie. Nikolajeva en Scott maken echter naar mijn idee een onderscheid tussen een complementaire en uitbreidende relatie aan de ene kant en een contrapuntische en contradictische relatie aan de andere kant, wat blijkt uit hun opmerking in zowel artikel als boek: “*However, as soon as words and images provide alternative information or contradict each other in some way, we have a variety of readings and interpretations.*” (Nikolajeva & Scott, 2000, p.232; 2006, p.17). Daarmee geven ze aan dat contradictische en contrapuntische relaties andere of tegenstrijdige informatie verschaffen, terwijl een complementaire relatie alleen uitbreidende informatie geeft. Dit blijkt ook uit de

opbouw van hun artikel (2000), waarbij ze spreken over ‘Enhancing and Complementary Word/Picture Relationships’ aan de ene kant en ‘Complex Dynamics: Counterpoint and Contradiction’ aan de andere kant.

Omdat er geen overeenstemming is over de onderverdeling en de gebruikte terminologie, heb ik een matrixmodel ontwikkeld om de beeld/tekstdynamiek in kaart te brengen (zie *Afbeelding 1*). Op de verticale as is de manier waarop het verhaal verteld wordt uitgezet, waarbij enerzijds beeld en tekst een verschillend verhaal vertellen en anderzijds hetzelfde verhaal wordt verteld. Op de horizontale as wordt de mate van interactie gegeven van nauwelijks interactie tot veel interactie. De verschillende relaties die ik vervolgens onderscheid binnen deze matrix zijn: *contradictie*, *contrapunt*, *complementair* en *congruentie*.



Afbeelding 1 Nieuw theoretisch model om de beeld/tekstdynamiek in verhalende prentenboeken te analyseren.

Er is sprake van *contradictie* (of tegenstrijdigheid) als beeld en tekst beide een *verschillend verhaal* vertellen en er *nauwelijks interactie* tussen beeld en tekst plaats vindt. Omdat ik net als Lewis (2001) van mening ben dat deze relatie als zodanig niet voorkomt, hanteer ik de term *contradictie* wanneer er sprake is van een grote mate van tegenstrijdigheid tussen beeld en tekst waarbij beide een ander verhaal lijken te vertellen. Ook bij een symmetrische relatie vindt er *nauwelijks interactie* plaats tussen beeld en tekst, maar dan omdat ze juist *hetzelfde verhaal* vertellen en *congruent* zijn aan elkaar. Deze relatie zal in pure vorm ook niet voorkomen en wordt gebruikt voor de relatie waarbij er een grote mate van overeenkomst is tussen beeld en tekst.

Tegenover de relaties waarbij *nauwelijks interactie* is waar te nemen tussen beeld en tekst staan de relaties met *veel interactie* en deze zijn interessanter voor het toekennen van betekenis omdat er meer dynamiek plaatsvindt. Op deze as kan aan de ene kant gesproken worden van een *contrapuntische relatie* tussen beeld en tekst en aan de andere kant van een *complementaire relatie*. Bij een *complementaire relatie* vertellen beeld en tekst *hetzelfde verhaal* en vullen elkaar aan waardoor ze elkaars betekenis versterken of uitbreiden. Bij een *contrapuntische relatie* is er een contrast waar te nemen tussen beeld en tekst doordat ze een *verschillend verhaal lijken te* vertellen, maar werken ze samen wel toe naar één betekenis die ze afzonderlijk niet kunnen laten zien.

Bovenstaand model kan gebruikt worden om de beeld/tekstdynamiek per spread in kaart te brengen. Lewis (2001) geeft aan dat de diversiteit van prentenboeken erom vraagt dat er binnen één prentenboek verschillende soorten relaties waargenomen kunnen worden, waardoor het dynamische aspect van prentenboeken naar voren komt. Binnen zijn benaderingswijze omschrijft hij de wederzijdse

afhankelijkheid tussen beeld en tekst als *interanimation*¹², waarbij woorden tot leven komen in de context van de beelden en vice versa. Om betekenis toe te kennen aan een verhaal, vraagt dan ook een inspanning van de lezer, die groter wordt als er sprake is van een hoge beeld/tekstdynamiek. Dit wordt hieronder verder uitgewerkt aan de hand van het *tekst-beeldraakvlak*¹³ en de verschillende *contrapuntische relaties*.

3.1.1 Het tekst-beeldraakvlak

Nauwelaerts (2015) geeft aan dat de intensiteit van de dynamiek afhangt van het aantal elementen dat op het *tekst-beeldraakvlak* overeenkomsten met elkaar vertoont. Hoe minder raakvlakken er zijn tussen beeld en tekst, hoe hoger de *beeld/tekstdynamiek* en hoe meer inspanning het van de lezer vraagt om betekenis toe te kennen. De relaties die Nauwelaerts onderscheidt zijn een redundante en een uitbreidende tekst-beeldrelatie. Bij een redundante tekst-beeldrelatie, oftewel bij congruentie, zijn er veel overeenkomsten tussen beeld en tekst en is er weinig dynamiek tussen beide waar te nemen. Als er weinig of geen beelden tekstelementen met elkaar overeenkomen op het tekst-beeldraakvlak spreekt Nauwelaerts van een uitbreidende relatie: “*Wanneer de tekst de betekenissen van de prent uitbreidt wordt de term ‘uitbreidende tekst-beeldrelatie’ gebruikt. Breidt de prent de betekenissen van de tekst uit, dan wordt de term ‘uitbreidende beeld-tekstrelatie’ gebruikt.*” (p.116). Deze uitbreidende tekst-beeldrelatie (of beeld-tekstrelatie) verdeelt Nauwelaerts onder in een complementaire en een contrapuntische relatie¹⁴. Hij geeft aan dat hij dit baseert op de begrippen van Nikolajeva en Scott, maar gebruikt niet de contradictische relatie die zij onderscheiden, omdat hij deze beschouwt als extreme vorm van contrapunt. Bovendien noemt hij zowel de complementaire als de contrapuntische relatie uitbreidend, terwijl Nikolajeva en Scott alleen een complementaire relatie aanduiden als uitbreidend (zie 3.1).

Ook Lewis (2001) benadrukt dat bij de analyse van het verhaal de rol van de lezer essentieel is. Aangezien de dynamiek tussen woord en beeld per prentenboek varieert, maar ook pagina voor pagina kan veranderen, is het van belang dat de lezer een actieve kijk- en leeshouding aanneemt. Volgens Sipe (2009) komt dit vooral naar voren bij het invullen van lege plekken door de lezer. De belangrijkste vertegenwoordiger van de Duitse receptie-esthetica, Wolfgang Iser (1978), geeft daarbij aan dat wat geïmpliceerd wordt, bepalend is voor de betekenis en niet wat geschreven wordt (p.168). De lege plekken ontstaan door de *indeterminacy* (onbepaaldheid) van de tekst en vragen erom dat de lezer die invult (p.182).

Chambers (2013) volgt het spoor van Iser en geeft aan dat *tell-tale gaps* lezers uitdagen naar een betekenis te zoeken. Als voorbeeld duikt ook Chambers in *Where the Wild Things Are*: “*It is the gap which demands that the reader supply [sic] the understanding that Max has dreamt his journey to the Wild Things, that in fact the Wild Things are Max’s own creation. Once understood, that meaning having been made, the book opens itself to all sorts of other pleasurable discoveries*” (p.48). Zo krijgen de pop op de eerste spread, die op een monster lijkt, en de tekening van Max van een monster op de tweede spread, ineens betekenis. Deze hints verwijzen al naar de fantasie van Max, waardoor het een verhaal wordt waar de scheidslijn tussen fantasie en realiteit van belang is. Hierbij is duidelijk dat lege plekken zowel in de tekst als in de illustraties aanwezig zijn,

¹² Lewis (2001) past hier de term toe die Margaret Meek gebruikte in een discussie over hoe schrijvers en illustratoren jonge lezers ondersteunen met de opmerking: “*How pictures and words on a page interanimate each other*” (p.35). Hiermee bedoelt hij dat de interactie tussen woorden en beelden een onderlinge afhankelijkheid kennen en elkaar tot leven brengen.

¹³ De term *tekst-beeldraakvlak* is door Nauwelaerts (2015) geïntroduceerd (p.116). De schrijfwijze is van hem overgenomen.

¹⁴ In zijn analyse gebruikt Nauwelaerts naast de genoemde ‘uitbreidende tekst-beeldrelatie of beeld-tekstrelatie’ echter ook ‘complementaire tekst-beeldrelatie of beeld-tekstrelatie’, ‘sterk complementaire tekst-beeldrelatie of beeld-tekstrelatie’ en ‘sterk uitbreidende tekst-beeldrelatie of beeld-tekstrelatie’. Als hij een contrapuntische relatie signaleert, omschrijft hij dit als ‘contrapuntisch’ en niet als ‘sterk uitbreidend’, zoals uit zijn ‘Instrument voor de analyse van prentenboeken’ verwacht mag worden. Deze onduidelijkheid in de terminologie vraagt om een eenduidig begrippenapparaat.

waarbij de lezer wordt uitgedaagd deze in te vullen en er door middel van een eigen interpretatie betekenis aan te geven.

Voorals in prentenboeken ontstaan veel lege plekken doordat er een bewuste overgang wordt gecreëerd door auteur en illustrator van de ene pagina naar de andere, de zogenaamde *page-breaks*. Lawrence Sipe en Anne Brightman (2009) hebben een verkennende studie naar de interpretatie van *page-breaks* onder jonge kinderen verricht en merken hierover op: “*The illustrator and author have only a small number of opportunities to tell the story. Most picturebooks are only 32 pages long; thus, whereas a film can spend time looking at an object or scene from many different angles, in a picturebook the illustrator has an extremely limited number of “shots” available, and careful choice is critical. Therefore, the page breaks constitute some of the major gaps in the text.*” (p.75). Daardoor vullen kinderen de lege plekken zelf in en vragen ze zich af wat er tussen de pagina’s gebeurde. De kinderen komen met mogelijke oplossingen die de onderzoekers verdelen in *speculaties* en *observaties*.

De *speculaties* hebben betrekking op het personage en kinderen bedenken daarbij welke handelingen verricht kunnen zijn, welke dialogen kunnen hebben plaatsgevonden en welke gedachten en gevoelens het personage gehad kan hebben. De onderzoekers geven als voorbeeld een *page-break* uit *Where the Wild Things Are*, waarbij op de tweede spread Max een hond met een vork achterna zit, en op de derde spread Max zich op zijn kamer bevindt met een geërgerde gezichtsuitdrukking. Ze stelden kinderen de vraag wat er in de tussentijd gebeurd kan zijn. Als handeling noemen de kinderen de moeder die Max naar boven stuurt en de kamerdeur van Max heeft gesloten; de dialoog die hierbij kan hebben plaatsgevonden eindigt met de uitspraak van de moeder: “*I’ve had it! Go to your room and think about what you’ve done. And no supper!*” (Sipe & Brightman, 2009, p.74). De gemoedstoestand van Max op de derde spread roept medelijden met hem op. De stap naar de volgende spread geeft nog meer inzicht in de gevoelens van Max, waarbij kinderen opmerkten dat hij zich wellicht verveelde, waardoor hij zich dingen ging inbeelden en er een bos in zijn kamer begon te groeien.

Door de *observatie* dat er ineens een bos groeit in de kamer van Max zien de kinderen tevens dat er een verschil in genre is ontstaan: van realistische fictie naar fantasie (Ibidem, p.89). Andere *observaties* die kinderen maakten waren gericht op de verandering van de setting en het verstrijken van de tijd. Ook bij *Where the Wild Things Are* spelen deze veranderingen een rol, maar worden door Sipe en Brightman in het artikel bij dit prentenboek niet genoemd. De verandering van tijd kan bijvoorbeeld aan de hand van de stand van de maan besproken worden en de verandering van setting speelt een belangrijke rol bij de overgang van de ene naar de andere wereld, waarbij het een ‘home-away-home’ thema laat zien en Max een ontwikkeling doormaakt als hij van huis is.

3.1.2 Contrapuntische relatie tussen beeld en tekst

Wanneer beeld en tekst twee verschillende verhalen vertellen, maar wel van elkaar afhankelijk zijn voor de betekenis, dan spreken Nikolajeva en Scott (2006) van een contrapuntische relatie. Zij onderscheiden in totaal acht ‘Varieties of Counterpoint’ (p.24), waarvan er zeven uitgaan van het vullen van elkaars lege plekken en één uitgaat van twee parallelle verhalen naast elkaar. Dit laatste spanningsveld, dat omschreven wordt als *counterpoint by juxtaposition* laat geen contrapunt zien, maar een contradictie, omdat de verhalen die naast elkaar geplaatst zijn onafhankelijk van elkaar opereren. Nikolajeva en Scott duiden dit aan met *sytleptic* en plaatsen dit zelf in hun schema (p.12) als aparte categorie onder de contrapuntische relatie. Deze door hen als counterpoint omschreven variant heb ik om die reden niet opgenomen bij de volgende opsomming van contrapuntische relaties, die wel uitgaan van twee van elkaar afhankelijke verhalen die verteld worden in beeld en tekst (Ibidem, pp.24-26):

- (1) **Een contrapunt in geadresseerdheid** kan ontstaan wanneer tekstuele en beeldende lege plekken door volwassenen en kinderen anders worden ingevuld door het verschil in lees- en leefervaring. *“Great children’s literature speaks to both adults and children, and the two audiences may approach textual and visual gaps differently and fill them in different ways, a process that the picturebook creator may deliberately manipulate or bring about unintentionally.”* (Nikolajeva & Scott, 2000, p.238).
- (2) **Een contrapunt in stijl** kan ontstaan als woorden iets anders zeggen dan de beelden laten zien en er gespeeld wordt met stijlen, bijvoorbeeld serieus/humoristisch, romantisch/realistisch of historisch/eigentijds. Dit kan zorgen voor een ironische situatie.
- (3) **Een contrapunt in modaliteit** is waar te nemen als een verschil optreedt tussen realiteit en fantasie en woorden iets anders zeggen dan de beelden laten zien. Als voorbeeld hiervan noemen Nikolajeva en Scott *Where the Wild Things Are*: *“One of the most famous dream journeys in picturebook form”* (Nikolajeva & Scott, 2006, p.180). Als aangenomen wordt dat het verhaal zich heeft afgespeeld in de imaginaire wereld van Max, omdat zijn eten nog warm is als hij terugkeert naar zijn kamer, dan treedt er een inconsistentie op met de stand van de maan. Tijdens zijn denkbeeldige reis lijkt er tijd te zijn verstreken tussen een afnemende halvemaaan en een vollemaan.
- (4) **Een contrapunt in perspectief** treedt op als er een verschil is waar te nemen tussen wie vertelt en door wiens ogen wordt meegekeken. In prentenboeken kan dit nog eens extra worden benadrukt door het verschil in de visuele en de verbale communicatie, tussen *showing* en *telling*, tussen het iconische en conventionele tekensysteem (Ibidem, p.117). Nikolajeva en Scott constateren ook bij *Where the Wild Things Are* een *contrapunt in perspectief*, waarbij de tekst gefocaliseerd wordt vanuit Max en de lezer tegelijkertijd op de beelden de emoties op Max’ gezicht kan waarnemen. Alleen op het moment dat Max het bos instapt op de zesde spread is geen sprake van een contrapunt omdat de lezer dan meekijkt met Max. De lezer stapt dan als het ware samen met Max zijn imaginaire wereld in (Ibidem, p.122).
- (5) **Een contrapunt in karakterisering** zorgt voor ironie en/of ambiguïteit: *“This particular aspect of characterization allows probably more counterpoint between text and image than any other and allows the authors a good deal of irony.”* (Ibidem, p.83). Zo kunnen personages in woorden anders worden neergezet dan uit de beelden blijkt. Dit kan naar voren komen in de handelingen van een persoon, via de dialogen die gevoerd worden of door de emoties die geuit worden. Maar ook is het mogelijk dat een personage niet wordt afgebeeld (Ibidem, p.25). Dit zorgt voor een ambigue situatie. Nikolajeva (2010) geeft dit als volgt weer: *“It is not a coincidence that adults, who are mentioned in the verbal text, appear as an absent sign, a visual omission (paralipsis). The sense of the child’s loneliness and abandonment is thus emphasized.”* (p.37). De afwezige moeder in *Where the Wild Things Are* representeert door haar afwezigheid het gevoel van eenzaamheid en verlatenheid van Max.
- (6) **Een contrapunt op metafictief niveau** kan bijdragen aan het fictionele karakter van het verhaal. Dit komt vooral voor in postmoderne prentenboeken, waarin met metafictieve elementen bewust wordt gewezen op de constructie van een verhaal. Daaruit ontstaan dan vragen over de relatie tussen fictie en realiteit (Nikolajeva & Scott, 2006, p.220). Ook figuratieve taal, metaforen, allusies en intertekstualiteit kunnen een contrast tussen beeld en tekst bewerkstelligen. Nikolajeva en Scott spreken van *intraiconic text* als er sprake is van een voortdurende dialoog binnen de *iconotext* en gespeeld wordt met *framing* en de relatie tussen beeld en tekst. Ook in *Where the Wild Things Are* is dat het geval, waarbij op elke pagina een andere relatie waargenomen kan worden tussen de illustratie en de tekst. De eerste zin van het verhaal beslaat drie spreads, en de volgende zelfs vijf. De ruimte die de illustraties innemen wordt steeds groter; de afbeelding komt over de grenzen van het frame heen, beslaat een hele pagina om vervolgens zelfs over de paginagrens heen te gaan en op te schuiven

naar links. Op de volgende pagina's vult de illustratie de hele breedte van de spread en is hij boven de tekst afgebeeld, maar hij schuift steeds meer naar beneden, totdat er geen plaats meer is voor de tekst; drie spreads lang, als het feest aan de gang is, staan er geen woorden op de pagina's. Daarna gaat het in omgekeerde volgorde en neemt de grootte van de illustraties weer af totdat deze zelfs helemaal is verdwenen op de laatste pagina.

- (7) **Een contrapunt in tijd en ruimte** toont het verschil tussen het mimetische aspect van de beelden en het diëgetische aspect van de tekst. Volgens Nikolajeva en Scott kan hierbij nooit sprake zijn van het samenvallen van beide, en zullen ze elkaars lege plekken altijd invullen of elkaars tekortkomingen compenseren: *“Two essential aspects of narrativity are impossible to express definitely by visual signs alone: causality and temporality (...) the verbal text serves to extend meaning by creating a definitive temporal connection between pictures and to reveal time's progress.”* (Ibidem, p.139). Toch zorgt juist de verandering van de stand van de maan in *Where the Wild Things Are* voor een ambigue situatie door de onduidelijkheid over het tijdsverloop.

3.2 De literatuur-theoretische benadering

De literatuur-theoretische benaderingswijze gaat in de eerste plaats uit van het prentenboek als literaire vertelling, waarbij de prenten als een toevoeging aan de tekst worden gezien. Nauwelaerts (2015) geeft dit als volgt weer: *“De prenten worden als een verlengde of een tijdelijke vervanging van de tekstueel-talige vertelling beschouwd zodat de tekst-beeldinteractie, als ze al vermeld wordt, vanuit dit standpunt beschreven wordt. In de leeservaring zijn de prenten een addendum dat de aantrekkelijkheid en artistieke waarde van het prentenboek verhoogt.”* (p.53).

De structuralistische aanpak van Van der Pol (2010) is een literatuur-theoretische benaderingswijze, omdat Van der Pol toewerkt naar een literaire leeswijze waarin de tekst centraal staat. Van der Pol heeft gekozen voor drie thema's die zich lenen voor zo'n literaire leeswijze en die volgens haar prominent aanwezig zijn in de meeste prentenboeken, namelijk personages, spanning en ironische humor. Bij 24 prentenboeken heeft ze leesaanwijzingen ontwikkeld met vragen die zich soms richten op de illustraties, maar grotendeels gaan over de teksten.

Ook Kwant (2011) heeft in haar onderzoek naar de effecten van het gebruik van prentenboeken op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters gewerkt vanuit een literatuur-theoretische benaderingswijze. Hoewel ze zowel teksten als beelden onderzoekt op emoties, heeft ze in haar narratieve analyse de tekst als leidend genomen. De emoties in de illustraties zijn in het onderzoek alleen afgeleid uit de gezichtsuitdrukkingen en houdingen van de personages en daarbij werd als conclusie getrokken dat de tekst nodig was *“om de precieze aard en intensiteit van de emotie in de prenten te interpreteren”* (p.92). Dit geldt met name waar het de complexere emoties betreft als jaloezie en verlegenheid. Hierbij speelt de interactie tussen beeld en tekst een rol. Kwant plaatst daarbij zelf de kanttekening dat kleurgebruik in prenten emoties kunnen nuanceren, maar ze neemt dat gegeven niet mee in haar onderzoek (p.95).

Een literatuur-theoretische benadering gaat uit van een aantal *verhaalcomponenten* waaruit de tekst is opgebouwd en bij het kunnen interpreteren van het verhaal spelen *verhaal- en vertelconventies* een rol. Beide onderdelen worden hieronder verder uitgewerkt.

3.2.1 Verhaalcomponenten

Van der Pol (2010) onderscheidt in haar 'Conceptueel model voor literaire competentie bij kleuters' de verhaalcomponenten *setting, tijd, personages* en *perspectief*, die hieronder worden uitgewerkt (p.51).

3.2.1.1 Setting

Setting wordt op verschillende manieren gebruikt. Van der Pol (2010) ziet setting als ruimte (p.73), terwijl Nikolajeva (2005) setting omschrijft als tijd en ruimte, maar wel een onderscheid maakt tussen het tijdstip, dat bij de setting hoort, en het tijdsverloop, dat als apart narratief element wordt gezien: “*It is essential to bear in mind that by “time” we here mean the actual time when the events happen, not the duration and other temporal components of the narrative*” (p.127). Deze laatste beschrijving van setting hanteer ik, waardoor het tijdsverloop als aparte verhaalcomponent is opgenomen.

De tijd en ruimte waarin het verhaal zich afspeelt, worden in prentenboeken zowel door tekst als beeld getoond. Volgens Nikolajeva en Scott (2006) laat de setting in prentenboeken vooral het verschil zien tussen de *telling* en de *showing* modus (p.61). De tijd wordt daarbij veelal in de tekst weergegeven en de ruimte wordt vooral via de illustraties in beeld gebracht, omdat er in prentenboeken maar beperkt plaats is voor beschrijvingen.

Nikolajeva en Scott beschrijven de setting op verschillende niveaus: “*At the simplest level, it communicates a sense of time and place for the actions depicted*” (Ibidem). Maar setting kan ook een bepaalde stemming oproepen en soms zorgen voor de ontwikkeling van het plot. Een verandering van setting kan bepalend zijn voor het verhaal, zoals de slaapkamer die als veilige basis fungeert bij *Where the Wild Things Are*. De verandering van setting laat hier bovendien een verschil in modaliteit zien: “*In many fantasy novels and picture books, the change between the ordinary and the magical setting symbolizes the inner landscape of the child. Where the Wild Things Are is one of the best examples of this, as we see how Max creates his own imaginary world where he can play with his feelings and aggressions.*” (Nikolajeva, 2005, p.135). De verandering van setting onthult hierbij een andere betekenislaag en weerspiegelt de gevoelens van Max: vrij in de imaginaire wereld om zijn emoties te uiten waarmee hij in de reële wereld te maken heeft.

3.2.1.2 Tijdsverloop

Het verloop van de tijd kan op twee niveaus omschreven worden: de volgorde van de gebeurtenissen en de duur van het verhaal. De volgorde van de gebeurtenissen kan chronologisch (*ab ovo*) zijn, maar ook gebaseerd op een ander ordeningsprincipe, waarbij bijvoorbeeld midden in de handeling wordt begonnen (*mediis in rebus* of *in medias res*). Hierbij is het vooral van belang op welke manier de ordening een bijdrage levert aan de betekenis van het verhaal.

Ook de duur van het verhaal is een element dat van belang kan zijn. Hierbij gaat het erom hoeveel tijd het hele verhaal in beslag neemt, de vertelde tijd, en hoe die zich verhoudt tot de verteltijd. Als de tijd lijkt stil te staan is er sprake van een *pausze*, als er veel tijd verstrijkt in relatief weinig pagina's spreekt men van *tijdversnelling* en bij het omgekeerde van *tijdvertraging*. Als de vertelde tijd evenveel tijd inneemt als de verteltijd heet dat *tijddekking* (Van Boven & Dorleijn, 2013). Voor de betekenis van sommige prentenboeken heeft het tijdsverloop geen invloed op de interpretatie, maar bijvoorbeeld bij *Where the Wild Things Are* is het interessant voor de analyse door de stand van de maan (zie *Een contrapunt in tijd en ruimte* onder 3.1.2).

3.2.1.3 Personages

Het hoofdpersonage draagt het verhaal en zorgt deels voor betekenisgeving. In prentenboeken is de ruimte in de tekst echter beperkt om het personage te karakteriseren en zijn handelingen en emoties te beschrijven. Deze zullen voor een groot deel ook uit de beelden gehaald moeten worden.

Als een personage een ontwikkeling doormaakt gedurende het verhaal, wordt gesproken van een *round character*, terwijl een personage dat weinig uitgewerkt is als *flat character* omschreven wordt (Van Boven & Dorleijn, 2013, p.343). Max in *Where the Wild Things Are* is een *round character*. Hij ontwikkelt zich van “*mischief*”, via afwijzing, eenzaamheid en fantasie, naar een jongen die tot inkeer komt. Maar ook

de niet-in-beeld gebrachte moeder maakt een ontwikkeling door van boosheid naar liefde (Poole, 2013, p.111) en is daarmee een *round character*. De monsters lijken zich nog het minst ontwikkeld te hebben en zijn *flat characters*.

Vladimir Propp heeft in zijn studie *De morfologie van het toversprookje* zeven soorten personages beschreven, die alle een andere functie vervullen in een verhaal: de held, de opdrachtgever, de schenker, de onechte held of concurrent, de tegenstander, de helper en het gezochte personage (Van Boven & Dorleijn, 2013, p.334). In prentenboeken is het voor kinderen van belang om bepaalde tegenstellingen te leren herkennen: als er een held is, is er ook een tegenstander en een held (subject) heeft een doel (object) dat door tegenwerking (opponent) bereikt kan worden.

Onderscheid kunnen maken tussen hoofd- en bijpersonages is van belang om betekenis te geven aan verhalen. De protagonist vervult de centrale rol in het verhaal en treedt als hoofdfactor op, waardoor hij uitdrukking geeft aan de betekenis (Ibidem, p.342). De protagonist in prentenboeken is vaak vast te stellen door de naam in de titel of diens afbeelding op de omslag. Bij prentenboeken waar dit niet het geval is, levert dit een *contrapunt in karakterisering* op, zoals bij *Where the Wild things Are* waarbij Max niet in de titel wordt genoemd en ook geen plek op de voorzijde van het boek heeft gekregen. Pas op de titelpagina verschijnt hij. Dit is wellicht een reden voor de Nederlandse bewerkers om de titel te veranderen in *Max en de Maximonsters*, omdat daarbij wel direct duidelijk is dat Max de hoofdrol speelt.

3.2.1.4 Vertelperspectief

Het vertelperspectief in een prentenboek is interessant, omdat er zowel via de tekst als via de beelden gecommuniceerd wordt en er tegelijkertijd vanuit twee perspectieven gekeken kan worden (zie ook onder de beeldcomponenten bij 3.3.1.6 *Perspectief*).

In de tekst kan een alwetende verteller optreden die vanuit een hij-perspectief het verhaal vertelt en die enerzijds kan focaliseren vanuit verschillende personages en anderzijds vanuit alleen het hoofdpersonage, waardoor het een beperkt alwetende verteller is. Dit is ook het geval bij *Where the Wild Things Are*, waar gedurende het boek gefocaliseerd wordt vanuit Max. Slechts eenmaal komt een alwetende verteller in beeld als er wordt beschreven dat Max *made mischief*; dit is geen term voor een kind. De beelden laten daarentegen een alwetend perspectief zien (Nikolajeva & Scott, 2006, p.122).

Een ander vertelperspectief treedt op als geschreven wordt vanuit een ik-personage. Hierbij is vaak sprake van een contrast tussen beeld en tekst, omdat het lastig is om ook in beelden te focaliseren vanuit een ik-personage. Dit zou namelijk betekenen dat de protagonist nooit in beeld wordt gebracht, wat in strijd is met wat we verwachten te zien in prentenboeken (Ibidem, p.125).

Als er een contrast in vertelperspectief is waar te nemen tussen beeld en tekst kan er een ironisch effect optreden. Maar er kan ook sprake zijn van een contrast tussen een volwassen verteller en de focalisatie door de ogen van een kind. Dan treedt er een discrepantie op die bijdraagt aan de spanning in een verhaal. Nikolajeva en Scott geven aan dat dit een voorbeeld is van dubbele geadresseerdheid (Ibidem, p.119).

3.2.2 Verhaal- en vertelconventies

De bovenstaande verhaalcomponenten vormen de bouwstenen voor de opbouw van een verhaal. Rondom het schrijven van verhalen zijn afspraken gemaakt, de zogenaamde *verhaal- en vertelconventies*. De *verbaallijn* is zo'n verhaalconventie waarbij kinderen leren hoe verhalen in elkaar zitten. Hiermee "*neemt hun literaire competentie toe en groeit het vertrouwen betekenis aan die verhalen te kunnen toekennen en er ook veel plezier aan te beleven.*" (Van der Pol, 2011 p.5).

Van der Pol heeft drie vertelconventies opgenomen in het ‘Vaardighedenrepertoire’ dat hoort bij het ‘Conceptueel model voor literaire competentie bij kleuters’, te weten: *openings- en slotformules*, *dierensymboliek* en *een verhaal binnen een verhaal* (Ibidem, p.52). Deze specifieke vertelconventies bespreek ik hieronder in het bredere perspectief van *verhaallijn*, *antropomorfisme* en *metafictie*.

3.2.2.1 Verhaallijn

Een conventionele verhaalstructuur kan als verhaalconventie gezien worden en verloopt via een vast stramien van introductie, verhaalbegin, conflict, ontwikkeling, climax en afloop (Van der Pol, 2010, p.51). Tijdens de introductie worden de personages voorgesteld, gevolgd door het begin van het verhaal, meestal af te leiden aan een tijdsaanduiding. Daarna wordt er een conflict kenbaar gemaakt waarbij een probleem of tegenstelling aan de orde komt. Tijdens de ontwikkeling worden er allerlei oplossingspogingen gedaan die uitmonden in een climax. Hier vindt vaak het kantelmoment van het verhaal plaats en komt het personage tot een inzicht. Na de beschrijving van de climax is er soms nog een afronding van het verhaal. Zo’n vaste structuur geeft grip op het verhaal. Ook vaste openings- en slotformules geven houvast voor kinderen, zoals het bekende ‘Er was eens’ en ‘Ze leefden nog lang en gelukkig’ in sprookjes.

Afwijkingen van de conventionele verhaallijn zijn uiteraard mogelijk. Zo geeft Nodelman (1988) aan dat de climax van het verhaal van *Where the Wild Things Are* in het midden van het verhaal is te vinden als Max gekroond wordt door de monsters (p.263).

3.2.2.2 Antropomorfisme

Het gebruik van dieren als personage komt in prentenboeken veelvuldig voor. Dieren worden dan vaak geantropomorfiseerd en krijgen menselijke trekken. Maar ook objecten kunnen vermenselijkt worden, dan wordt gesproken van personificatie. Vaak worden er kinderlijke eigenschappen toebedeeld aan deze antropomorfe dieren of objecten, waardoor kinderen zich hiermee kunnen identificeren (Schwarcz, 1982, p.153).

Als dieren op een stereotype manier worden neergezet, wordt vaak dierensymboliek gebruikt om karaktertrekken te accentueren, zoals bij fabels. Daar is een leeuw de koning der dieren, een vos sluw, een schildpad traag maar volhardend en een kraai ijdel. Van der Pol (2010) gebruikt deze vertelconventie omdat “*Stereotypes altijd ongeveer hetzelfde [zijn] en dus 'gemakkelijke' verhaalfiguren om te leren kennen. Omdat deze 'standaardtypes' in veel verhalen voorkomen is het voor een lezer praktisch kennis over hen in zijn/haar literaire 'bagage' te hebben.*” (p.243).

3.2.2.3 Metafictie

Van der Pol (2010) haalt Nikolajeva en Scott aan en omschrijft metafictie als volgt: “*Metafictie is een stijlmiddel dat de illusie van de verhaalwerkelijkheid doorbreekt en de aandacht van de lezer vestigt op de fictionaliteit van een verhaal.*” (p.25). Niet alleen wordt met metafictie de relatie tussen fictie en werkelijkheid ter discussie gesteld, ook de grens tussen de lezer en het verhaal speelt hierbij een rol, waarbij de lezer wordt aangezet om na te denken.

Intertekstualiteit wordt gezien als een van de metafictieve elementen, omdat het de aandacht richt op andere realiteiten buiten de tekst om. Het legt een intertekstueel verband tussen de eindtekst en een brontekst door bijvoorbeeld imitaties, parodieën en allusies. Nikolajeva en Scott (2006) geven hierbij aan dat het om zowel de beelden als de woorden gaat: “*In picturebooks, intertextuality, as everything else, works on two levels, the verbal and the visual.*” (p.228). Intertekstualiteit vraagt ook een actieve bijdrage van de lezer, omdat de lezer de relatie met een andere tekst zelf moet leggen. Daarom worden in prentenboeken vaak herkenbare verwijzingen gebruikt, zoals sprookjes. Als parodie wordt dan bijvoorbeeld de setting veranderd of worden gender of machtsposities omgedraaid. Vooral het herkennen van *intratekstualiteit*

vergt extra voorkennis van de lezer, omdat de auteur dan verwijst naar teksten van zichzelf (p.232). Voor het toekennen van betekenis aan de intertekstualiteit maakt Paul Claes (2011) gebruik van de semantiek: “Elke verbinding van betekenisvorm en betekenisinhoud is een teken dat zelf weer een andere betekenisinhoud oproept: de connotatie.” (p.56). De intertekstualiteit kan dan zowel een constructieve functie hebben, waarbij de functie van de brontekst wordt bevestigd, of een destructieve functie, waarbij de functie van de brontekst wordt verworpen. Beide dragen bij aan de betekenis van het verhaal dat geanalyseerd wordt.

3.3 De visueel-narratieve benadering

Als er vooral vanuit de beelden gekeken wordt naar prentenboeken, dan is er sprake van een visueel-narratieve benadering. Hierbij ligt namelijk de nadruk op hoe illustraties het verhaal vertellen en worden parameters als lijn, kleur, perspectief en compositie geanalyseerd (Nauwelaerts, 2015, p.54). Gesproken kan worden van de narratieve werking van illustraties, waarbij elke afbeelding een schakel vormt in het verhaal. Nodelman (1988) geeft aan dat alle prenten bewegen richting het eind van het verhaal en een eigen bijdrage leveren aan de spanningsopbouw: “*Their purpose is to show just one part of a continuing action, a moment of tension and imbalance; and pictures can most successfully convey such information by divergent from conventionally balanced visual patterns in such a way that they attract attention to their most obviously imbalanced parts.*” (p.126). Om achter de betekenis van elke illustratie te komen, is het van belang om een afbeelding goed te kunnen analyseren. Daarbij is een vocabulaire een handig hulpmiddel om de visuele elementen te kunnen beschrijven in prentenboeken. Nodelman spreekt net als anderen van het opbouwen van een *visual grammar* (Kress & van Leeuwen, 1996; Lewis, 2001; Serafini, 2009).

Voor het ontwikkelen van een visuele grammatica heeft Nauwelaerts (2015) een begrippenapparaat samengesteld “om de visuele interactie van de prenten met de tekst in een prentenboek zo adequaat mogelijk te beschrijven.” (p.116). Hij deelt deze begrippen in zes categorieën in: (1) begrippen in verband met de beeld/tekstdynamiek; (2) illustratieve begrippen; (3) grafische begrippen; (4) beeldende begrippen; (5) visueel-narratieve en visueel-grammaticale begrippen; (6) artistieke begrippen. De eerste categorie is besproken bij het *tekst-beeldraakvlak* (3.1.1). Bij de volgende categorieën maakt Nauwelaerts een onderscheid tussen ‘illustratieve begrippen’ aan de ene kant en ‘beeldende begrippen’ aan de andere kant. Hij maakt dit onderscheid omdat hij als beeldend kunstenaar een duidelijk verschil ziet tussen begrippen die een verwantschap tonen met de beeldende kunsten (‘beeldende begrippen’) en die zich op het illustratief werk als zodanig richten (‘illustratieve begrippen’). Voor dit onderzoek is dit onderscheid echter niet relevant en worden ze alle onder *beeldcomponenten* geschaard (zie verder 3.3.1). Net zoals *verhaal- en vertelconventies* van belang zijn bij de *verhaalcomponenten*, spelen *beeldconventies* een rol bij de opbouw van een visuele grammatica. De categorieën ‘visueel-narratieve en visueel-grammaticale begrippen’ en ‘artistieke begrippen’ van Nauwelaerts komen hieronder bij *beeldconventies* aan de orde. De ‘grafische begrippen’ van Nauwelaerts zullen in dit onderzoek verder niet worden meegenomen, omdat ze zich specifiek richten op de vormgeving en niet op de interactie tussen beeld en tekst.

3.3.1 Beeldcomponenten

De begrippen die Nauwelaerts bij ‘illustratieve begrippen’ en ‘beeldende begrippen’ behandelt, zijn: *figuratie, expressie, lijnvoering, abstrahering & stileren, setting, kleur, vorm en compositie*. Sommige begrippen van Nauwelaerts zijn overgenomen en andere zijn aangepast, om een betere relatie te kunnen leggen met de *verhaalcomponenten* van 3.2. De beeldcomponenten worden hieronder verder uitgewerkt onder *karakterisering, lijnvoering, stijl, setting, tijdsverloop, perspectief, kleur, vorm en beeldcompositie*.

3.3.1.1 Karakterisering

Nauwelaerts maakt een onderscheid bij de karakterisering van personages tussen *figuratie* en *expressie* als afzonderlijke illustratieve begrippen. Beide begrippen karakteriseren echter een personage en zijn daarom onder één noemer ondergebracht. Personages kunnen mensen zijn, maar ook dieren, vermenselijkte (antropomorfe) dieren, objecten of geanimeerde machines, die Schwarcz (1982) ook aanduidt als antropomorf (p.153). Nodelman (1988) geeft aan dat de aandacht in het beeld het eerst wordt getrokken naar mensen en vooral naar hun gezichten, omdat lezers zich eerder identificeren met de menselijke personages in het verhaal: “*Faces almost automatically have great visual weight*” (p.101). Ook bij *Where the Wild Things Are* gebeurt dit en trekt Max door het hele boek de aandacht, ondanks dat hij klein is en de monsters vrij groot.

De expressieve waarde die een personage vertegenwoordigt, hangt af van de manier waarop hij wordt afgebeeld. Zo kan er nadruk gelegd worden op bepaalde ledematen, door deze bijvoorbeeld groter of kleiner af te beelden. Of de vorm van een personage verbeeldt zijn aard: “*Een personage met hoekige vormen heeft een hoekig karakter terwijl een personage met ronde vormen dan weer zachtvaardig overkomt.*” (Nauwelaerts, 2015, p.118). Van Coillie (2007) geeft aan dat als er nadruk wordt gelegd op bepaalde ledematen waarbij de proporties veranderen, er sprake is van vertekenen. Dit kan door een expressionistische stijl toe te passen, maar ook overdrijving zorgt voor een vertekend beeld, waardoor extra accenten voor een bepaalde betekenis zorgen (p.47).

De *expressie* van een personage wordt uitgedrukt via de gelaatsuitdrukking, de houding of het uitbeelden van een handeling. Nauwelaerts (2015) geeft als voorbeeld voor het uitbeelden van een handeling het breken van een potlood als expressie van woede (p.118). Daarmee wordt duidelijk gemaakt dat ook persoonlijkheid uitgedrukt kan worden in de illustratie en expressie een belangrijke aanwijzing is voor de stemming en de atmosfeer.

3.3.1.2 Lijnvoering

Het gebruik van lijnen kan ook voor een bepaalde stemming zorgen. Bovendien creëren lijnen de contouren, zorgen ze voor schaduw of voor beweging (Doonan, 1993, p.23).

Door gebruik te maken van parallelarcering (*hatching*) of kruisarcering (*crosshatching*) zorgen lijnen, net als kleuren, voor licht en donker. Ook texturen kunnen op die manier duidelijk gemaakt worden. In *Where the Wild Things Are* is dit goed waar te nemen. Sendak maakt veelvuldig gebruik van lijnen om texturen weer te geven en verschil te maken tussen licht en donker. In de laatste prent bijvoorbeeld zorgt *crosshatching* op de muren, de deur, het tafelkleed en de achterkant van het beddenpaneel ervoor dat de blik getrokken wordt naar de lichtere vlakken die niet via arcering zijn getekend, zoals de bovenkant van het tafeltje waar het eten op staat, het beddensprei en de buik van Max (Ibidem, p.93).

Beweging wordt met behulp van lijnen gesuggereerd door bijvoorbeeld zogenaamde *vaartlijntjes* achter een personage te tekenen (Van Coillie, 2007, p.274). In *Where the Wild Things Are* wordt in de laatste spread beweging op een andere manier getoond. Juist de kleine lijntjes in verschillende boogvormen doen vermoeden dat de staart beweegt. Ook de verschillende lengtes van lijnen in Max' linkerarm en de kleine lijntjes op de palm van zijn hand, suggereren een polsbeweging (Doonan, 1993, p.93).

3.3.1.3 Stijl

Door middel van *abstrahering* & *stileren* legt de illustrator accenten om de essentie weer te geven (Nauwelaerts, 2015, pp.118-120), wat ook als *stijl* van de illustrator aangemerkt kan worden. Volgens Nodelman laat de stijl van de illustrator diens persoonlijkheid zien, maar wordt deze ook beïnvloed door anderen. Maar niet alleen beïnvloeden illustratoren elkaar, ze worden ook geïnspireerd door kunststromingen of andere kunstwerken. Er is dan sprake van *intervisualiteit* en er wordt gesproken van

allusies. Sandra Beckett (2010) noemt visuele allusies recycling van kunst: “*Many of today’s picturebook creators are master recyclers of art.*” (p.83). In *Where the Wild Things Are* wordt bijvoorbeeld een allusie naar een specifiek kunstwerk gemaakt in de vijftiende spread, waar Max dezelfde houding aanneemt als *De Denker* van Rodin (Nikolajeva & Scott, 2006, p.235).

Bij het interpreteren van allusies is het van belang dat de kijker deze ook herkent. Daarmee is *intervisualiteit* afhankelijk van leeftijd en culturele achtergrond. Voor kinderen is het lastig om een link te leggen naar kunststromingen en kunstenaars. Specifieke kunstwerken zijn door kinderen eerder te herkennen. Maar zelfs voor volwassenen vraagt Beckett (2010) zich af of die altijd een allusie zullen herkennen: “*Many adult viewers may be as unlikely to understand the more subtle references as children.*” (p.95). Nikolajeva (2010) geeft dan ook aan dat het leren van intervisuele verwijzingen training vraagt. Het intensief lezen van verschillende soorten prentenboeken stimuleert lezers om verbindingen te leggen naar andere teksten en visuele allusies te herkennen (p.39).

3.3.1.4 Setting

Nauwelaerts (2015) ziet setting als de context voor de personages, waarin een samenspel plaatsvindt van ruimte, tijd, belichting en volume. De ruimte wordt volgens Nauwelaerts vooral door middel van perspectief gesuggereerd. Omdat *perspectief* ook breder gezien kan worden, wordt dit onderdeel als aparte beeldcomponent verder uitgewerkt onder 3.3.1.6.

De tijd die Nauwelaerts bedoelt binnen de setting is zowel het tijdstip waarop een handeling plaatsvindt als het tijdsverloop binnen het verhaal (pp.120-123). Hij maakt geen onderscheid tussen beide soorten van tijd, zoals Nikolajeva en Scott doen. Aangezien ook het *tijdsverloop*, net als *perspectief*, breder gezien kan worden dan Nauwelaerts aangeeft, is het als aparte beeldcomponent onder 3.3.1.5 uitgewerkt.

Een tijdstip kan letterlijk in beeld gebracht worden door een klok, maar ook meer suggestief door het gebruik van belichting en schaduw, zodat duidelijk wordt gemaakt op welk tijdstip van de dag een handeling plaatsvindt. Maar een afbeelding kan ook informatie geven over een bepaalde periode waarin het verhaal zich afspeelt zodat een tijdsbeeld geschetst wordt.

3.3.1.5 Tijdsverloop

Het tijdsverloop in het beeld laat zich vaak zien door verschillende gebeurtenissen in opeenvolgende prenten. De lege plekken tussen de verschillende prenten maken dan duidelijk dat er tijd is verstreken. Een andere manier om het tijdsverloop naar voren te brengen is door het gebruik van de seizoenen of door de resultaten van een handeling in beeld te brengen, zoals eerst een vol en dan een leeg glas (Nauwelaerts, 2015, p.122). Ook is het mogelijk opeenvolgende handelingen, die verricht worden door hetzelfde personage, in een compositie afbeelding¹⁵ af te beelden (Schwarcz, 1982, p.24). De leesrichting in Westerse culturen bepaalt daarbij de volgorde van handeling in een illustratie: “*We tend to read pictures from left to right, as we have learned to read print.*” (Nodelman, 1988, p.135). Daaruit volgt dat handelingen in een afbeelding van links naar rechts als opvolgend in tijd gezien worden.

3.3.1.6 Perspectief

Verschillende perspectieft technieken zorgen ervoor dat er ruimte wordt gesuggereerd in prenten. Met het lijnperspectief worden denkbeeldige diagonale lijnen richting de horizon getrokken (vluchtpunten) waardoor op het tweedimensionale vlak een driedimensionaal object wordt gesuggereerd. Objecten die een stuk onder de horizon geplaatst worden, lijken dichterbij te staan dan objecten die meer tegen de horizonlijn geprojecteerd worden. Andere perspectieft technieken zijn het isometrisch perspectief,

¹⁵ In de ‘Termenlijst voor prentenboeken & geïllustreerde kinderboeken’ staat een compositie afbeelding als volgt omschreven: “*Verschillende momenten zijn in één plaat samengebracht*” (Van den Helm & Kok, 2013, p.16).

atmosferisch perspectief en het scenische perspectief. Het isometrisch perspectief heeft veel weg van een ruimtelijke tekening, waarbij de vluchlijnen elkaar onder een vaste hoek kruisen, waardoor afstanden overeenstemmen met de werkelijkheid en niet vertekend worden; bij het atmosferisch perspectief wordt ruimte gecreëerd door gebruik van kleuren; tenslotte worden bij het scenische perspectief niet-essentiële ruimtes gereduceerd of weggelaten (Nauwelaerts, 2015, p.121). Deze laatste vorm van perspectief is waar te nemen in de laatste spread van de kamer van Max in *Where the Wild Things Are*. De muren en deur lijken in lijnperspectief getekend, maar de breedte van de deur is niet in verhouding en veel te breed en het bed contrasteert met de regels van het lijnperspectief en veroorzaakt daarmee een vervreemdend effect (Doonan, 1993, p.94). De linker muur is door de breedte van de deur sterk gereduceerd, waardoor het accent komt te liggen op die deur. Hiermee is duidelijk te zien dat afwijkingen in perspectief kunnen zorgen voor betekenis.

Een perspectief dat Nauwelaerts (2015) alleen in een voetnoot noemt (p.123), is het standpunt van waaruit meegekeken wordt. Dit beïnvloedt de informatie die de kijker heeft ten opzichte van het personage. Als van bovenaf wordt gekeken, wordt gesproken van het vogelperspectief, dan zweeft de kijker als het ware boven het verhaal en ziet meer dan het personage. Als juist van onderaf gekeken wordt, is sprake van het kikvorsperspectief en kan het zijn dat de kijker juist minder ziet of mee kan leven met een klein personage. Als de personages in de ogen gekeken kunnen worden, is sprake van ooghoogteperspectief: *“De toeschouwer kijkt recht tegen de onderwerpen aan.”* (Van Coillie, 2007, p.276).

3.3.1.7 Kleur

Doonan (1993) geeft aan dat bij kleurgebruik drie aspecten meespelen: tint, toon en verzadiging. De tint geeft aan om welke kleur het gaat op het kleurenspectrum. De toon wordt gemeten door de mate van licht of donkerte in de kleur en wordt ook gebruikt om schaduw weer te geven. De verzadiging tenslotte laat de puurheid van de kleur zien van sterk tot zwak; de primaire kleuren rood, blauw en geel vormen samen met wit de meest pure kleuren en worden daardoor als sterk aangemerkt en grijs is een zwakke kleur omdat het een mengvorm is van vele kleuren bij elkaar (p.30). Kleuren zorgen voor verbinding met elkaar in een illustratie, door ze bijvoorbeeld te herhalen in bepaalde objecten of door complementaire kleuren naast elkaar te gebruiken. Nauwelaerts (2015) haalt hierbij de studie van Itten aan, die de kleuren in een cirkel plaatst waarbij blauw tegenover oranje ligt, geel tegenover paars en rood tegenover groen. Deze complementaire kleurenparen spelen een rol bij de perceptie van de kleuren, omdat ze elkaar versterken als ze naast elkaar worden geplaatst in een illustratie (p.137).

Het verschil van toon in licht of donker in een illustratie zorgt ervoor dat de aandacht getrokken wordt naar het licht in de afbeelding. Zo wordt bij de laatste prent van *Where the Wild Things Are* de aandacht getrokken naar het licht van de maan, dat zijn weerschijn heeft op het tafeltje met het eten en de buik van Max (Doonan, 1993, p.92). Hiermee worden de verandering van de stand van de maan en het eten verbonden met de reis die Max heeft ondergaan. Het eten dat nog warm is, is niet alleen een letterlijke oplossing voor zijn probleem dat hij honger heeft na zijn reis, maar is ook een metafoor voor moederliefde (Moebius, 1986, p.137).

3.3.1.8 Vorm

Elk beeldelement dat in een illustratie geplaatst wordt ziet Nauwelaerts (2015) als een vorm. Deze kan alle mogelijke begrenzingen aannemen, van hoekig tot golvend, van gekarteld tot rond. Daarbij hebben alle vormen een positief en een negatief aspect in zich: het positieve aspect is het beeldteken zelf en het negatieve aspect is de vorm eromheen, waardoor een binnenvorm overblijft. Ook kunnen vormen open of gesloten zijn, waarbij bij open vormen vaak de rest van de vorm gesuggereerd wordt door de manier van illustreren (pp.134-135). Nodelman (1988) geeft aan dat gelijke vormen in een illustratie een patroon

kunnen weergeven en verschillende vormen kunnen zorgen voor spanning of het uitdrukken van een bepaalde stemming (p.73).

3.3.1.9 Beeldcompositie

Nauwelaerts (2015) omschrijft compositie als het organiseren van het beeldvlak met daarop de positionering van alle objecten via een unieke structuur (p.139). Hij doelt hiermee op de *beeldcompositie*.

De positionering op het beeldvlak is bepalend hoe we de objecten interpreteren, maar ook voor de nadruk die ze krijgen. In het algemeen trekken objecten die in het midden geplaatst worden de meeste aandacht (Serafini, 2009, p.21) en krijgen objecten van gelijke grootte meer gewicht in de bovenste helft van een afbeelding dan in de onderste helft (Nodelman, 1988, p.134). De verhouding van de guldensnede speelt volgens Nauwelaerts (2015) ook een grote rol bij de waarde die een object krijgt in een illustratie. De guldensnede vertegenwoordigt het getal 1,618 en bepaalt de bladspiegelverdeling¹⁶. Om de verhouding van het beeldvlak volgens de guldensnede te berekenen, heeft Nauwelaerts een pagina of spread opgedeeld in negen blokken met vier snijpunten. De plekken op deze snijpunten vertegenwoordigen een bijzondere waarde in het beeld. Vanwege de Westerse kijkrichting van links naar rechts, komt daarmee de nadruk van een illustratie te liggen op de rechterkant en krijgt een object geplaatst op het rechterbovensnijpunt van de guldensnede, de grootste waarde (pp.139-141).

Nog meer denkbeeldige lijnen kunnen getrokken worden als objecten met elkaar verbonden worden en compositielijnen ontstaan. Daarbij geeft Nauwelaerts aan dat horizontale en verticale lijnen voor rust zorgen en diagonale en gebogen lijnen voor dynamiek (Ibidem). Door de bladspiegel te verdelen met denkbeeldige lijnen, kan bepaald worden waar objecten gepositioneerd zijn en waarop de aandacht wordt gevestigd.

3.3.2 Beeldconventies

Beelden hebben hun eigen conventies. Nodelman (1988) heeft ze beschreven in *Words about Pictures*. Daarbij begint hij bij conventies die te maken hebben met het lezen van een boek. Zo is bijvoorbeeld de kijkbeweging bepalend voor hoe we de beeldcompositie van een illustratie beoordelen (zie hierboven onder 3.3.1.9 *Beeldcompositie*). Maar ook *kleurensymboliek* en het gebruik van *symbolen* en *frames* zijn beeldconventies die gebruikt worden om via beelden een diepere laag in het verhaal aan te brengen. Deze beeldconventies zijn hieronder verder uitgewerkt.

3.3.2.1 Kleurensymboliek

Kleuren zijn van cultureel bepaalde conventies afhankelijk. Zo drukt geel bijvoorbeeld in de ene cultuur keizerlijke verhevenheid uit en in een andere afgunst en hebzucht (Nauwelaerts, 2015, p.139). Nodelman (1988) geeft een hele opsomming van kleurconventies die een rol spelen in de Westerse cultuur. Zo staat blauw voor melancholie en sereniteit, rood voor warmte en intensiteit, geel voor vrolijkheid of afgunst, groen voor vruchtbaarheid en groei, paars voor status, waardigheid en mysterie, bruin voor aarde en natuur en grijs voor karakterloosheid. Bepaalde kleurstellingen kunnen daarmee een kalmerend effect teweegbrengen, terwijl anderen meer onrust en gevaar oproepen (pp.60-61).

Het gebruik van kleuren binnen een illustratie heeft volgens Van Coillie (2007) altijd betekenis: "*Goede illustratoren gebruiken hun kleuren functioneel.*" (p.275). Met kleuren kunnen emoties uitgedrukt worden, maar

¹⁶ Om de positie van de snijpunten te bepalen op het beeldvlak, ben ik uitgegaan van de formule $A+B+A=C$, met A en B als lengtes van de afzonderlijke blokken en C als totale lengte van de zijde. Om de lengte van de afzonderlijke blokken te berekenen, wordt de totale lengte C gedeeld door de guldensnede 1,618 ($C:1,618 = x$); vervolgens wordt de uitkomst nogmaals gedeeld door 1,618, waarmee A bepaald wordt ($x:1,618 = A$). Als tweemaal A afgetrokken wordt van het geheel, hou je B over ($C-2A=B$) en weet je de lengtes A en B. Op deze manier kun je 2 horizontale en 2 verticale lijnen trekken op het beeldvlak.

ook verandering in kleurgebruik gedurende het verhaal kan van belang zijn om op te merken. Zo heeft de kamer van Max in *Where the Wild Things Are* aan het begin van het verhaal een andere kleurstelling dan aan het eind van het verhaal. De groene luiken en het gele tapijt hebben ineens een hele andere tint en lijken aan het eind van het verhaal veel meer bij elkaar te passen door een gele gloed over alles heen. Ook de roze kom op de tafel brengt eenheid in het geheel door de verbinding met dezelfde tint van de beddensprei. De kalmte aan het eind van het verhaal door het gebruik van kleuren, contrasteert daarmee met de onrust aan het begin van het verhaal (Nodelman, 1988, p.64).

Ten slotte wijst Van Coillie (2007) er nog op dat verschillen in kleurgebruik verschillende verhaallijnen kunnen verduidelijken die zich afspelen in bijvoorbeeld realiteit en fantasie of heden en verleden (p.275). Dit is ook waar te nemen in *Where the Wild Things Are*, waar in de kamer van Max de kleur blauw ontbreekt, maar naarmate er een bos groeit in de kamer, er steeds meer een blauwe zweem komt te hangen over de bomen. Hiermee is er door het kleurgebruik een verschil waar te nemen tussen realiteit en fantasie.

3.3.2.2 Symbolen

Conventies en de kennis daarvan, zijn ook van invloed op het begrijpen van vormen en symbolen. Twee kruisings op elkaar geplaatste balken bijvoorbeeld, kan pas als een Christelijk symbool worden gezien, als ooit geleerd is wat de betekenis van een kruis is. Dit geldt voor heel veel vormen: een dennenboom wordt pas als kerstboom gezien, als men bekend is met het vieren van kerst en de rituelen daaromtrent. Daarmee krijgen vormen pas een symbolische betekenis als de lezer ze herkent.

Illustratoren kunnen op verschillende wijze een symbolische betekenis geven aan de beelden. Metaforen kunnen bijvoorbeeld door illustratoren bedacht worden, waarbij ze een eigen invulling geven aan de tekst of beeldspraak uit de tekst als letterlijke illustraties naar voren brengen. Ook is het mogelijk dat ze de stemming van de tekst, die als een metafoor wordt weergegeven, proberen te vangen in de illustratie. Ze proberen daarbij een abstracte tekst meer concreet te maken (Schwarcz, 1982).

3.3.2.3 Framing

Het gebruik van frames (of het weglaten ervan) kan ook als *beeldconventie* gezien worden. Nodelman (1988) geeft aan dat *framing* ervoor zorgt dat de stemming een bepaalde connotatie krijgt (p.52). William Moebius (1986) legt hierbij een relatie met de lezer en geeft aan dat illustraties met frames een inkijk in de wereld geven en illustraties zonder frames de mogelijkheid bieden om deel te nemen aan het verhaal. Deze twee manieren van *framing* komen ook tot uiting in *Where the Wild Things Are* waarin volop wordt gespeeld met frames. Aan het begin van het verhaal wordt Max gevat in frames waarbij de grote witruimten als kaders dienen. Deze kaders verschuiven steeds meer naar de rand, totdat de frames helemaal verdwijnen naar gelang Max' fantasie toeneemt. De bomen doorbreken vervolgens het kader, waarbij sprake is van *framebreaking*, totdat er uiteindelijk helemaal geen frame meer is (p.141). Onderzoekster Vivienne Smith (2009) legt hierbij ook een relatie met de lezer, die zich nu ook ongebonden voelt en als het ware deelneemt aan de "*wild rumpus*" (p.82). Ook de analyse van Poole (2013) over *Where the Wild Things Are* wijst op de relatie tussen de frames en de lezer: "*The totality of the central pictures means they are no longer framed; there is no longer an extra distance between the reader and the pictures. The pictures are seen as from 'within', as a total experience.*" (p.107).

De verandering van de frames wijzen ook op de relatie tussen frames en fantasie, waarbij de omlijsting verdwijnt zodra Max in zijn fantasiewereld leeft. Dit is een andere benadering van *framing*, gericht op de betekenis van het verhaal, terwijl Moebius, Smith en Poole een relatie leggen tussen het gebruik van frames en de betrokkenheid van de lezer. Carole Scott (2010) hanteert deze tweede benaderingswijze en geeft aan dat er twee functies van *framing* zijn te onderscheiden: *structural framing* en *perceptual framing*. Met

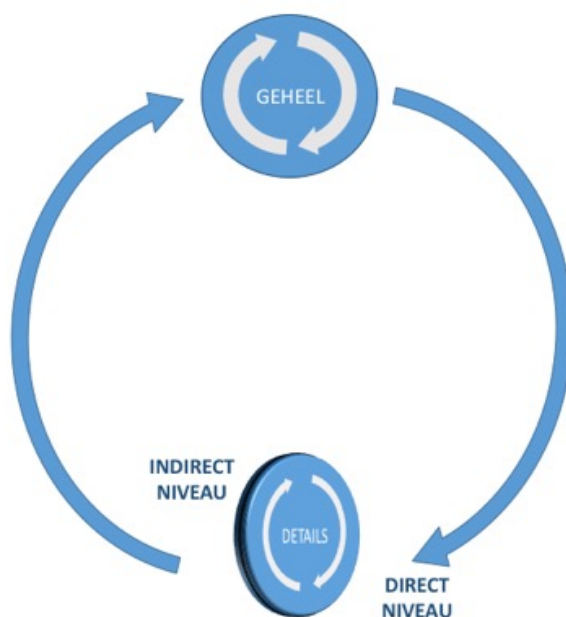
perceptual framing wordt ongebondenheid en vrijheid uitgedrukt, omdat er geen frames worden gebruikt en bij *structural framing* wordt deze vrijheid juist ingekaderd in frames wat een gevoel van beperking oproept (p.111). Het geeft een verschil in modaliteit aan tussen fantasie en realiteit. Dit is ook waar te nemen in de manier van *framing* in *Where the Wild Things Are*. *Perceptual framing* geeft de fantasiewereld van Max aan ten opzichte van de reële wereld, hierbij worden geen frames gebruikt, zoals bij de “*wild rumpus*”. *Structural framing* wordt toegepast als Max op zijn kamer is, waarbij de kaders dienen als metafoor voor het gevoel van gevangenschap dat hij heeft.

4. VAN THEORIE NAAR MODEL | ONDERZOEKSOPZET

Uit hoofdstuk twee blijkt dat het aanleren van een narratieve leeswijze van prentenboeken, waarbij de beelden een even groot aandeel krijgen als de tekst en de interactie tussen beide als uitgangspunt dient, niet in vakliteratuur voor leerkrachten is beschreven. Inzicht in de beeld/tekstdynamiek van een prentenboek kan zowel de beeldende als de tekstuele geletterdheid van leerkrachten vergroten. In hoofdstuk drie zijn bouwstenen in kaart gebracht die een bijdrage kunnen leveren aan een model om de interactie tussen beeld en tekst in verhalende prentenboeken te analyseren en zo te komen tot betekenisgeving. Hieronder staat het analysemodel beschreven dat gebaseerd is op deze zoektocht, samen met het prentenboekencorpus dat gebruikt wordt om dit analysemodel te toetsen.

4.1 Analysemodel

Een verhaal in een prentenboek kent verschillende componenten, die ieder een eigen bijdrage leveren aan een betekenis. Sommige componenten zijn direct duidelijk en andere niet. Hierdoor ontstaan verschillende betekenislagen in een verhaal, die al dan niet door een lezer gezien worden. Het analysemodel is erop gericht om ook de diepere laag aan de oppervlakte te brengen. Het model is schematisch weergegeven in *Afbeelding 2* en is gebaseerd op de *hermeneutische cirkel*. Hierbij wordt uitgegaan van het *geheel*, vervolgens wordt ingezoomd op de *details* om daarna weer uit te zoomen naar het *geheel* om tot een betekenis te komen. Zo'n hermeneutische cirkel kan volgens Nikolajeva (2005) eindeloos doorgaan omdat elk detail dat wordt ontdekt een andere kijk kan geven op het geheel (p.30).



Afbeelding 2 Het interpretatieproces van verhalende prentenboeken als een hermeneutische cirkel tussen geheel en details.

Nikolajeva (2010) geeft aan dat er twee niveaus zijn waarop literaire teksten bekeken kunnen worden: *“the literal and the transferred”* (p.37). Ook prentenboeken kennen deze twee lagen. Op het letterlijke niveau kijken lezers naar de verhaallijn en interpreteren het verhaal op grond van temporele en causale verbanden. Op het overdrachtelijke niveau wordt de symbolische betekenis achterhaald via beeldtaal en figuratief taalgebruik. Roland Barthes (1974) maakt ook een tweedeling in het interpretatieproces en onderscheidt denotatie als primaire betekenislaag en connotatie als secundaire betekenislaag. Denotatie

heeft betrekking op een betekenis die je direct kunt afleiden en connotatie geeft de (gevoels)waarde aan die niet direct waarneembaar is en afhankelijk is van de culturele context: “*The articulation of a voice which is woven into the text*” (p.9). Nikolajeva breidt de context waarbinnen gekeken moet worden uit met de sociaalhistorische, ideologische en literaire context. Bovendien benoemt Nikolajeva metafiction als een belangrijke component wanneer gekeken wordt naar de niet direct waarneembare betekenis in prentenboeken: “*However, the very awareness of the existence of metafictional visual elements prompts readers to search for them in texts where they are less prominent.*” (2010, p.35). Door een splitsing te maken in een *direct niveau* als primaire betekenislaag en een *indirect niveau* als secundaire betekenislaag worden beide theorieën van Nikolajeva en Barthes geïntegreerd. Op *direct niveau* wordt gekeken naar wat expliciet en letterlijk waarneembaar is en op *indirect niveau* wat impliciet blijft en een bepaalde (gevoels)waarde en/of symbolische betekenis heeft. Binnen het interpretatieproces zijn beide niveaus met elkaar verbonden als twee zijden van een medaille (zie *Afbeelding 2*), het ene niveau kan niet los gezien worden van het andere.

Het interpretatieproces van een prentenboek gebeurt dus in drie fasen: (1) bestuderen van het geheel, waarvoor de peritext¹⁷ wordt gebruikt om een eerste indruk te krijgen van het verhaal; (2) analyse van de details, waarbij per spread eerst gekeken wordt naar het *directe niveau* en daarna naar het *indirecte niveau* (hieronder verder uitgewerkt); (3) de verschillende elementen samenbrengen om tot een interpretatie van het geheel te komen.

In elke fase staat de interactie tussen beeld en tekst centraal, waarbij de matrix van de beeld/tekstdynamiek van *Afbeelding 1* (p.17) wordt gebruikt. Gekeken wordt hoeveel elementen op het tekst-beeldvlak overeenkomen, hoeveel elementen tekst dan wel beeld aanvullen, en wat dit betekent voor de beeld/tekstdynamiek. Door heen en weer te gaan tussen beeld en tekst, zoals bij de semiotische transmediatietheorie van Sipe, kunnen de verschillende relaties - *congruentie*, *complementair*, *contrapunt* en *contradictie* - worden opgespoord. Dit heen en weer gaan tussen beeld en tekst kan ook gezien worden als kleinere hermeneutische cirkels: “*The reader turns from verbal to visual and back again, in an ever-expanding concatenation of understanding. Each new rereading of either words or pictures creates better prerequisites for an adequate interpretation of the whole.*” (Nikolajeva & Scott, 2006, p.2). Dit is in *Afbeelding 2* gesymboliseerd met de cirkels binnen de onderdelen *geheel* en *details*.

4.1.1 Het directe niveau

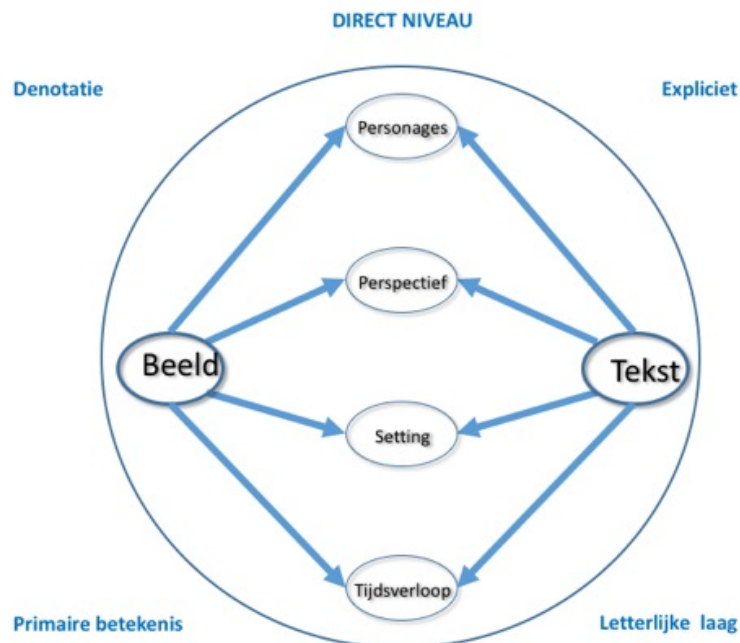
Bij het analyseren op *direct niveau* wordt gekeken naar de primaire betekenis van het verhaal. Door te vragen naar het wie-wat-waar-wanneer worden de verhaal- en beeldcomponenten *personages*, *perspectief*, *setting* en *tijdsverloop* in kaart gebracht. Deze narratieve componenten, die een rol spelen bij het waarnemen, herkennen en begrijpen van de primaire laag in het verhaal, worden hieronder verder uitgewerkt en staan schematisch weergegeven in *Afbeelding 3*:

- De *personages* dragen het verhaal door de rol die ze vervullen, de handelingen die ze verrichten en de dialogen die ze voeren. Dit is direct waarneembaar in zowel beeld als tekst. Als personages in beeld een andere handeling verrichten dan uit de tekst of de dialogen blijkt, ontstaat een ironische situatie.
- Het *perspectief* geeft informatie over het vertelstandpunt en de focalisatie; beide kunnen een verschil in beeld en tekst laten zien waardoor bijvoorbeeld de lezer meer ziet/weet dan het personage.
- De *setting* geeft tijdstip en ruimte aan. Het tijdstip zal vooral naar voren komen in de tekst en de ruimte wordt voornamelijk ingevuld door het beeld. Maar ook kan het tijdstip in het beeld naar

¹⁷ De peritext is dat deel van de paratekst dat deel uitmaakt van het boek, maar niet tot de vertellerstekst gerekend kan worden, zoals titel, ondertitel, motto, omslag en flaptekst (Van Boven & Dorleijn, 2013, p.208).

voren komen en de ruimte via de tekst. De verandering van setting laat een lege plek zien die door middel van observatie ingevuld wordt.

- Het *tijdsverloop* in een verhaal komt zowel in tekst als beeld tot uiting. De lege plekken maken duidelijk dat er tijd is verstreken waarbij door speculatie ingevuld kan worden wat er in de tussentijd is gebeurd. Als het tijdsverloop in woord en beeld niet synchroon loopt, ontstaat er een ambigue situatie die vraagt om interpretatie.



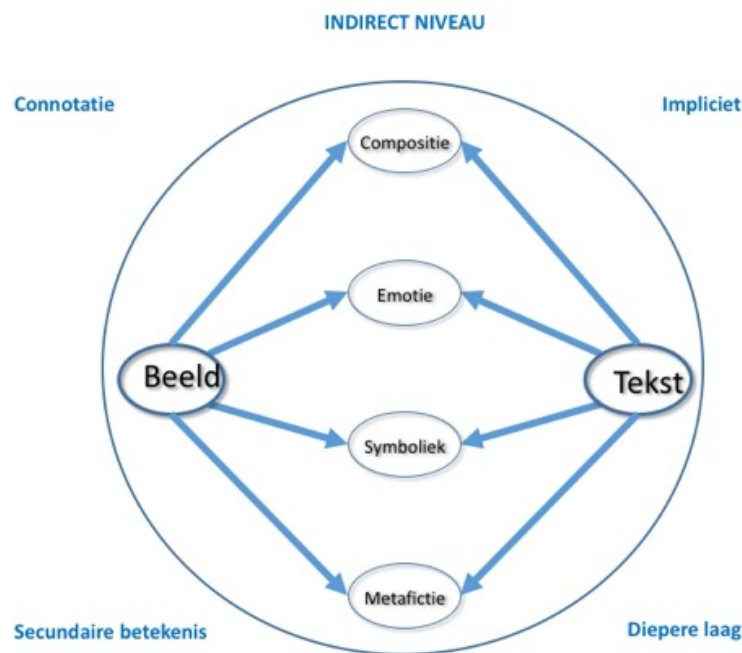
Afbeelding 3 Model van de componenten die een rol spelen bij het analyseren op direct niveau.

4.1.2 Het indirecte niveau

Bij het analyseren op *indirect niveau* wordt gekeken naar de secundaire betekenis van het verhaal, naar de diepere laag. Deze tweede betekenislaag drukt de (gevoels)waarde en de figuurlijke betekenis uit. Dit is niet direct zichtbaar, maar wordt impliciet in beeld en tekst getoond en kan gevonden worden door te vragen naar welk gevoel het oproept en welke symboliek en verwijzingen liggen verscholen in beeld of tekst. De waarde komt in de *compositie* naar voren en wordt via de *emotie* van de personages uitgedrukt. De figuurlijke betekenis wordt gevonden via *symboliek* en *metafictie*. Deze componenten zijn hieronder verder uitgewerkt en staan schematisch weergegeven in *Afbeelding 4*:

- Bij de *compositie* wordt voor het beeld gekeken naar het organiseren van het beeldvlak en de daaruit voortkomende waarden. Waar een object zich bevindt, heeft invloed op de betekenis in het verhaal. De compositiestructuur wordt in het beeld geanalyseerd aan de hand van denkbeeldige compositielijnen en in de tekst via de verhaallijn. Deze helpen om de dynamiek van het verhaal te bepalen.
- De *emotie* van personages wordt meestal niet expliciet benoemd, maar komt vooral impliciet tot uitdrukking in houding en gezichtsuitdrukking. Ook karaktereigenschappen kunnen door middel van expressie of manier van afbeelden impliciet duidelijk gemaakt worden. Hiermee wordt een bepaald gevoel opgeroepen. Als er sprake is van een contrast tussen beeld en tekst kan er een ironisch effect optreden. Bij de emotionele waarde zijn de componenten betrokken die op direct niveau zijn waargenomen, maar door apart te kijken naar het gevoel dat dit oproept, komt de diepere laag naar boven.

- De *symboliek* in een verhaal komt naar voren door het gebruik van symbolen en metaforen, waarmee de figuurlijke betekenis wordt uitgedrukt. Dierensymboliek wordt bijvoorbeeld gebruikt om personages te karakteriseren en kleursymboliek om een bepaald gevoel tot uitdrukking te brengen. Het gebruik van verschillende soorten frames kan ook symbolisch gebruikt worden om het verschil aan te duiden tussen fantasie en werkelijkheid, waardoor het verschil in modaliteit zichtbaar wordt.
- Het gebruik van *metafictie* onthult ook een diepere laag in het verhaal. Via intertekstuele of intervisuele verwijzingen kunnen verbanden worden gelegd met andere teksten of beelden. Ook is het mogelijk dat er verwezen wordt naar het boek zelf als object, de zogenaamde *self-referentiality* (Sipe & Pantaleo, 2008), zoals in postmoderne prentenboeken soms het geval is.



Afbeelding 4 Model van de componenten die een rol spelen bij het analyseren op indirect niveau.

De componenten op het indirecte niveau hebben een relatie met de componenten op het directe niveau en kunnen niet los van elkaar gezien worden. Omwille van de analyse zijn ze uit elkaar gehaald zodat er bewust gekeken gaat worden naar de diepere laag en de onderliggende betekenis. Zo laten de personages die herkend zijn op het directe niveau een handeling, houding en expressie zien, die op het indirecte niveau eventueel een bepaalde waarde of symbolische betekenis krijgen. Zo'n relatie is ook te leggen tussen setting, perspectief en compositie. Op direct niveau wordt de ruimte en het vertelstandpunt herkend en op indirect niveau wordt via denkbeeldige compositielijnen de eventuele onderliggende betekenis ervan achterhaald.

4.2 Prentenboekencorpus

Dit onderzoek richt zich op het ontwikkelen van een instrument voor leerkrachten in het basisonderwijs. Bij het kiezen van een corpus is het dan ook van belang dat de keuze van het corpus aansluit bij prentenboeken die bekend zijn in het basisonderwijs. Elk jaar wordt het onderwijs geconfronteerd met landelijke campagnes waarin prentenboeken een rol spelen. Deze prentenboeken sluiten meestal niet aan bij de thema's waarmee leerkrachten op dat moment werken in de klas, waardoor het van belang is om te kijken hoe deze dan ingezet kunnen worden om betekenisvol te zijn. Ze lenen zich bijvoorbeeld goed voor een andere aanpak, zoals een narratieve leeswijze waarbij gekeken wordt naar de interactie tussen beeld en tekst. Vandaar dat ik voor prentenboeken heb gekozen, die een rol spelen in de landelijke campagnes van dit moment.

In april 2017 promootte de campagne *Ik wil een boek* het prentenboek *De Gruffalo* (1999) van Julia Donaldson en Axel Scheffler. Een al wat ouder prentenboek, dat door deze heruitgave en goedkope druk, weer volop in de belangstelling staat. Veel leerkrachten kennen dit prentenboek al, waardoor het juist interessant is te onderzoeken of er ook nog verborgen lagen zijn te ontdekken.

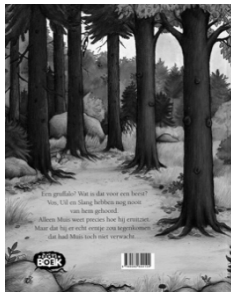
Het tweede prentenboek dat ik heb uitgekozen, maakt deel uit van de *Prentenboek TopTien 2018*, die tijdens de landelijke campagne *De Nationale Voorleesdagen 2018* wordt aangeprezen. Een deel van de prentenboeken in deze *TopTien* is gericht op peuters en een deel op kleuters. Het *Prentenboek van het Jaar, Ssst! De tijger slaapt* van Britta Teckentrup, is een interactief prentenboek dat vooral aansluit bij peuters. Vandaar dat ik voor mijn corpus een ander boek heb gekozen dat gericht is op kleuters, namelijk *Ik ben bij de dinosaurussen geweest* (2016) van Floor de Goede en Edward van de Vendel. Dit prentenboek is in 2017 bekroond met een *Vlag en Wimpel* van de Griffeljury voor de tekst.

Het laatste prentenboek van mijn corpus heb ik geselecteerd omdat het juist voor de prenten in de prijzen is gevallen, namelijk *Omdat ik je zo graag zie* (2016) van Milja Praagman, dat een *Zilveren Penneel* won in 2017. Het prentenboek kreeg door deze bekroning tijdens de *Kinderboekenweek 2017* extra aandacht. Een prentenboek dat bovendien, in tegenstelling tot de voorgaande twee boeken, geschreven en geïllustreerd is door dezelfde maker. De prentenboeken in het corpus zijn uitgegeven door verschillende uitgeverijen.

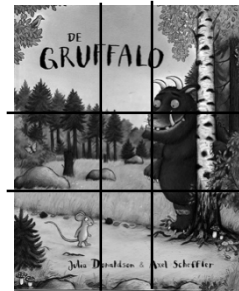
5. DRIE PRENTENBOEKEN ONDER DE LOEP | ANALYSE

Het prentenboekencorpus bestaat uit: (1) *De Gruffalo* (1999) van Julia Donaldson en Axel Scheffler, uitgegeven bij Lemniscaat; (2) *Ik ben bij de dinosaurussen geweest* (2016) van Floor de Goede en Edward van de Vendel, uitgegeven bij Querido; (3) *Omdat ik je zo graag zie* (2016) van Milja Praagman, uitgegeven bij De Eenhoorn.

5.1 *De Gruffalo* van Julia Donaldson en Axel Scheffler



Gruffalo 1 Achterzijde



Gruffalo 2 Voorzijde met verhouding van de guldensnede

Het prentenboek *De Gruffalo* is verschenen in 1999 bij uitgeverij Lemniscaat, met als oorspronkelijke titel *The Gruffalo*. De tekst is van Julia Donaldson en de illustraties zijn van de hand van Axel Scheffler. In 2017 is het boek door de stichting *Geef Mij Maar Een Boek!* uitgegeven onder de vlag *Ik Wil Een Prentenboek!*. Het boek heeft een standaard A4-formaat en het verhaal beslaat twaalf spreads.

In onderstaande analyse wordt de Nederlandse vertaling van L.M. Niskos gebruikt en is de oorspronkelijke tekst van Julia Donaldson niet bekeken. De vertaler heeft keuzes gemaakt, die voor een andere interpretatie kunnen zorgen. Hij/zij interpreteert namelijk ook zelf beeld en tekst als lezer van het origineel en laat met de vertaling een eigen stem horen (O’Sullivan, 2006). Bovendien kent de combinatie van beeld en tekst bij prentenboeken zijn eigen vertaalproblematiek, omdat soms creativiteit nodig is om de vertaalde tekst af te stemmen op de beelden; woorden kunnen bijvoorbeeld een andere connotatie hebben. Ook zijn ritme en klank in de ene taal niet altijd een-op-een te vertalen in een andere (Joosen & Vloeberghs, 2008, pp.226-228). De vertaler heeft ook te maken met het opbouwen van de spanning in een verhaal, waarvoor niet altijd een oplossing is als de tekst bijvoorbeeld op rijm is. Riita Oittinen (2006) omschrijft dit als volgt: *“The translator of a picture book must be able to interpret these auditive and visual messages to understand the dynamics of text and illustration.”* (p.94). De vertaalproblematiek is weliswaar interessant, maar niet relevant voor dit onderzoek. Daarom is het niet meegenomen bij onderstaande analyse.

5.1.1 Geheel: eerste indruk van het verhaal

De voorzijde van het prentenboek laat als setting een open plek in het bos zien met een grasveld en een pad. Er is een eekhoorn op een boom te zien, een vlinder, een groen-gele vogel, rood-witte paddestoelen en een blauwe tor. Achter een berk staat een groot bruin beest/monster op twee poten met grote ronde oranje ogen, hoorns en een slag tand. Op het pad loopt een muisje op twee poten. Het monster neemt de meeste plek op het beeldvlak in beslag: bijna de halve rechterkant van de voorzijde. Zijn blik, gericht op het muisje, trekt de meeste aandacht doordat het rechteroog zich bevindt op het rechterbovensnippunt van de guldensnede. Het muisje heeft zijn ene voet van de grond, zijn ene arm is naar voren en zijn andere naar achteren, alsof hij een loopbeweging maakt. De schaduw onder hem raakt zijn zwevende voet boven de grond niet aan, waaruit eveneens op te maken is dat hij in beweging is. Hij loopt naar rechts. Opvallend is dat het muisje geen aandacht aan het monster schenkt en een andere kant opkijkt.

In de blauwe lucht staat de titel van het boek in kapitalen afgebeeld: *“DE GRUFFALO”* waarbij de letters ‘gruffalo’ groter zijn en vet zijn afgedrukt. Uit de afbeelding blijkt nog niet wie de gruffalo is. Onderaan op het pad zijn de namen van auteur en illustrator naast elkaar afgedrukt met een ampersand-

teken ertussen. Hieruit kan worden opgemaakt dat auteur en illustrator een gelijkwaardig aandeel hebben aan dit prentenboek.

De afbeelding op de voorzijde loopt door via de boekrug in de achterzijde. Daar neemt het pad de helft van het beeldvlak aan de onderkant in en zijn er veel bomen waar te nemen op de bovenste helft van het beeldvlak. Hiermee is duidelijk dat de setting een bos is. Uit de tekst kan worden opgemaakt dat de gruffalo een beest is, waar Vos, Uil en Slang nog nooit van gehoord hebben, maar Muis wel. Het verschil in het gebruik van hoofdletters laat zien dat Vos, Uil, Slang en Muis personages zijn, maar de gruffalo niet. Door de tekst te combineren met de afbeelding op de voorzijde, is nu duidelijk dat het muisje een belangrijk personage is in het boek, waar ook een vos, een uil en een slang in voorkomen, en dat het monster hoogstwaarschijnlijk de gruffalo is van de titel.



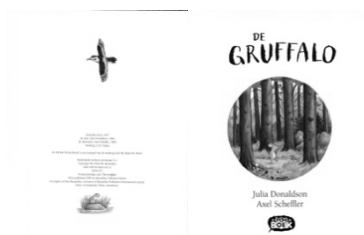
Gruffalo 4 Schutblad vooraan



Gruffalo 3 Schutblad achteraan

De schutbladen voor en achter zijn in spiegelbeeld van elkaar afgebeeld en bevatten een illustratie. Te zien is een afbeelding van een pad door het bos dat een golfbeweging maakt. Zo'n gebogen lijn in het pad laat dynamiek zien. Verder vallen een groene specht met een rode kop, een oranje-witte vlinder en rood-witte paddenstoelen op doordat de kleuren afwijken van de natuurlijke kleuren in het bos (geel, groen, grijs en bruin) en ze vormen samen een diagonale lijn; op het eerste schutblad van linksonder naar rechtsboven en op het laatste schutblad van linksboven naar rechtsonder. Nikolajeva en Scott (2006) geven aan dat een diagonale lijn van linksonder naar rechtsboven als disharmonieus wordt ervaren en van linksboven naar rechtsonder als harmonieus (p.155). Aan het begin van het verhaal wordt hiermee een toestand van disharmonie gesuggereerd, terwijl dit aan het eind van het verhaal is veranderd in harmonie.

Op het pad zijn ook nog vier grote voetafdrukken te zien die niet met de richting van het pad meelopen, maar er haaks opstaan. Het suggereert dat er een groot beest dwars door het bos heeft gelopen.



Gruffalo 5 Titelpagina

De titelpagina laat een ronde afbeelding zien van het muisje dat door het bos loopt; de gruffalo en de andere personages die op de achterzijde zijn vermeld, worden niet afgebeeld. Hieruit kan worden opgemaakt dat het muisje het hoofdpersonage is van het verhaal en niet de gruffalo, zoals de titel doet vermoeden. Het ronde frame zorgt ervoor dat de aandacht geheel naar het muisje wordt getrokken en dat de lezer niet afgeleid wordt door de omgeving. Het is alsof de kijker muis observeert door een verrekijker. William Moebius (1986)

relateert een rond frame aan een personage dat zich zeker en tevreden toont (p.141). Tekst en afbeelding laten een *contrapunt in karakterisering* zien: "DE GRUFFALO" van de tekst komt niet voor in de afbeelding en het muisje van de afbeelding komt niet voor in de tekst. Door de boekomslog weet de lezer al dat het muisje een ander personage is dan de gruffalo. Het roept direct een spanningsveld op omdat het muisje een hele belangrijke rol lijkt te spelen (door het beeld), maar niet genoemd wordt in de titel. De boekomslog is nodig om beeld en tekst met elkaar te verbinden.

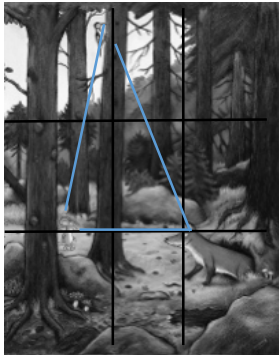

Net als op de voorzijde, staan ook op de titelpagina auteur en illustrator even groot afgebeeld, maar nu staan ze wel onder elkaar en niet meer naast elkaar. De auteur wordt eerst vermeld met daaronder de illustrator. De vraag is dan ook of auteur en illustrator inderdaad als gelijkwaardig worden beschouwd.

Ze hebben wel beiden het copyright over hun eigen werk, wat vermeld staat in het colofon op de linkerpagina: “© tekst: Julia Donaldson, 1999 © illustraties: Axel Scheffler, 1999”.

De eerste indruk van het verhaal, aan de hand van de peritext, straalt een spanning uit tussen een klein muisje en een grote gruffalo, die op een monster lijkt. Het verhaal speelt zich af in een bos en er komen ook een vos, uil en slang in voor, maar zij vervullen niet de hoofdrol. Het muisje wel.

5.1.2 Details: analyse van de spreads

Eerste spread

Beeld	Tekst
 <p>In het donkere bos was een muisje op pad. Vos zag hem en dacht: Lekker hapje is dat! Jij hebt zeker wel honger, kleine muis? Wil jij soms wat eten bij mij thuis? Beste vos, normaal zou ik zeggen: graag, maar ik eet bij de gruffalo vandaag.</p>  <p>De gruffalo? Die ken ik niet. O nee? Nou, wacht dan maar tot je 'm ziet.'</p>	<p><i>In het donkere bos was een muisje op pad. Vos zag hem en dacht: Lekker hapje is dat! Jij hebt zeker wel honger, kleine muis? Wil jij soms wat eten bij mij thuis? Beste vos, normaal zou ik zeggen: graag, maar ik eet bij de gruffalo vandaag.'</i></p> <p><i>De gruffalo? Die ken ik niet.' 'O nee? Nou, wacht dan maar tot je 'm ziet.'</i></p>

Direct niveau

De setting is een bos, realistisch getekend, waar het net herfst begint te worden met een paar afgevallen bladeren, een omgevallen boom, een bonte specht en paddenstoelen. Pas als de tekst erbij wordt betrokken, blijkt het om een *donker* bos te gaan. Hierbij versterkt de tekst het beeld in een *complementaire relatie*.

De focus van het beeld gaat naar de linkerkant, omdat hier een paginagrote illustratie is te zien. Op deze afbeelding is de vos lichter van toon dan de omgeving, waardoor hij de aandacht trekt, alsof hij op het beeldvlak wordt belicht. Via de blik van de vos valt het muisje op dat op het lichte pad loopt. De tekst is andersom geformuleerd: eerst komt het muisje ter sprake en daarna pas de vos, wat de focus ineens op het muisje legt en niet op de vos die toekijkt. De linkerillustratie past bij de eerste twee zinnen van de tekst waarmee het verhaal begint.

Op de rechterafbeelding staan muis en vos iets meer bij elkaar in de buurt, op het pad, met dezelfde steen op de achtergrond als op de linkerprent, waaruit opgemaakt kan worden dat ze zich in de tussentijd richting elkaar hebben bewogen. Vos is voor deze ontmoeting dus uit zijn hol gekropen. Muis heeft zijn armen gespreid en zijn mond open, waaruit opgemaakt kan worden dat muis aan het woord is. Via de tekst wordt duidelijk wat er gezegd wordt door muis, namelijk dat hij niet op de uitnodiging van vos in kan gaan omdat hij bij de gruffalo gaat eten. De tekst breidt hiermee het beeld uit in een *complementaire relatie*. Dit zijn de laatste vier zinnen van de tekst. De tussenliggende twee zinnen waarbij vos muis uitnodigt om bij hem te komen eten, zijn niet in beeld gebracht en zijn een uitbreiding op de linkerillustratie waar vos naar muis kijkt en aan een lekker hapje denkt.

Het verhaal wordt in de eerste twee zinnen verteld vanuit een alwetende verteller. Het ruimtelijk perspectief van het beeld maakt dat de kijker het geheel van de scene kan overzien en vanuit ooghoogte meekijkt. De tekst wordt in de tweede zin vanuit de vos gefocaliseerd via de gedachten van de vos. De rest van de tekst is in dialoogvorm geschreven, waardoor de focalisatie wisselt tussen vos en muis. Hiermee breidt de tekst het beeld uit in een *complementaire relatie*.

De tekst is op rijm (aabb) en laat zien dat muis en vos een gesprek met elkaar voeren. Hieruit blijkt dat er sprake is van antropomorfe dieren, die kunnen praten. Via het beeld is ook te zien dat muis menselijke trekken heeft, omdat hij op twee poten loopt. Verder heeft muis erg grote oren en ogen, wat de representatie eerder karikaturaal dan realistisch maakt. Vos is realistischer getekend, op de gezichtsuitdrukking na, die meer als antropomorf omschreven kan worden met grote ogen en een mondhoek die de stemming van vos aangeeft.

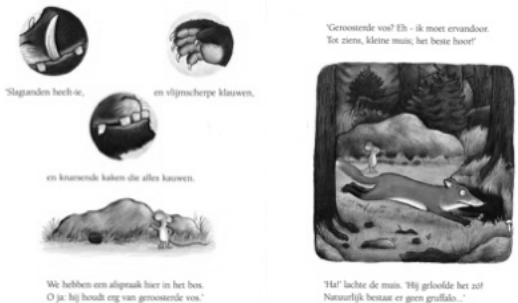
Indirect niveau

De blik van vos op de linkerpagina, bevindt zich op het rechterondersnijpunt van de guldensnede. De samengeknepen ogen roepen een gevoel van spanning op. Zeker ook omdat muis dit niet lijkt op te merken. Deze sluwe blik van vos wijst erop dat hij niets goeds in de zin heeft en dit wordt versterkt door de tekst “*Lekker hapje is dat!*”. Als vos muis bij hem thuis uitnodigt om iets te eten, is dat dan ook ironisch bedoeld. Op de rechterpagina is de blik van vos ineens veranderd en heeft hij ronde verbaasde ogen. Muis is niet bang voor de sluwe vos en ontwijkt hem ook niet. Hij maakt hem zelfs nieuwsgierig naar de gruffalo en laat vos in spanning. De rollen zijn omgedraaid.

De verandering van stemming op beide pagina’s wordt ondersteund door twee verschillende manieren van *framing*. Links is geen frame gebruikt, maar is het hele beeldvlak gevuld met de illustratie, waarbij de kijker als het ware het verhaal in wordt getrokken. Rechts staat de illustratie los op de pagina en vormt de witruimte erom het frame. Vos en muis worden daarbij als het ware uit het bos getild waardoor het gesprek tussen beide ineens meer betekenis krijgt. De sluwe vos, die in eerste instantie de aandacht trok, is niet langer de blikvanger, maar muis die vos op andere gedachten brengt. De verschillende manieren van *framing* laten een spanningsopbouw zien, die versterkt wordt door het donkere bos en de dynamiek in beeldcompositie in de linkerillustratie tussen muis, vos en de specht. Nauwelaerts (2015) geeft aan dat driehoeken zorgen voor een sterke dynamiek in het beeld: “*omdat ze een gevoel van onevenwicht veroorzaken en elkaar, en de beeldrand, in scherpe hoeken snijden*” (p.140).

Beeld en tekst zijn *complementair* aan elkaar: het beeld laat zien dat de spanning die in eerste instantie wordt waargenomen door de setting en de gezichtsuitdrukking van vos, verandert door een andere blik in de ogen van vos en een lichtere achtergrond. De tekst vult het beeld aan door de oorzaak van deze verandering te duiden.

Tweede spread

<i>Beeld</i>	<i>Tekst</i>
 <p>‘Slagtanden heeft-ie, en vlijmscherpe klauwen, en knarsende kaken die alles kunnen. We hebben een afspraak hier in het bos. O ja, hij houdt erg van geroosterde vos.’</p> <p>‘Geroosterde vos? Eh – ik moet ervandoor. Tot ziens, kleine muis, het beste hoor!’</p> <p>‘Ha!’ lachte de muis. ‘Hij geloofde het zó! Natuurlijk bestaat er geen gruffalo...’</p>	<p>‘Slagtanden heeft-ie, en vlijmscherpe klauwen, en knarsende kaken die alles kunnen. We hebben een afspraak hier in het bos. O ja: hij houdt erg van geroosterde vos.’</p> <p>‘Geroosterde vos? Eh – ik moet ervandoor. Tot ziens, kleine muis; het beste hoor!’</p> <p>‘Ha!’ lachte de muis. ‘Hij geloofde het zó! Natuurlijk bestaat er geen gruffalo...’</p>

Direct niveau

De aandacht wordt hier het eerst getrokken naar de grotere afbeelding op de rechterpagina, waar vos het onderste deel van het beeldvlak van de illustratie bijna in zijn geheel vult. Vos heeft zijn poten gestrekt voor en achter zich, waardoor het lijkt of hij zweeft en zo zijn hol induikt. De tekst versterkt het beeld

door aan te geven dat vos tegen muis zegt dat hij ervandoor moet. Bovendien zorgt de tekst voor een uitleg waarom vos er vandoor moet. Muis vertelt namelijk dat de gruffalo niet van “geroosterde vos” houdt.

Op de linkerpagina krijgen de ronde plaatjes pas betekenis door de tekst én de vooruitwijzing van de vorige spread naar de gruffalo. Hieruit kan opgemaakt worden dat muis drie kenmerken van de gruffalo opsomt. Dit is te zien doordat muis zijn rechterarm heeft opgeheven met drie vingers in de lucht, evenveel als hij kenmerken van de gruffalo opsomt.

Indirect niveau

De houding van muis met een arm in de zij laat een voldane houding zien, waardoor duidelijk is dat muis content is met zichzelf. Het beeld versterkt de tekst. Hierdoor ontstaat er ook een sfeer van ontspanning omdat de dreiging is afgenomen. De afwisseling tussen spanning en ontspanning, wordt door de manier van *framing* extra benadrukt. Allereerst lijkt het of muis met een verrekijker een aantal details van de gruffalo belicht, wat de spanning doet toenemen. Vervolgens staat muis eronder afgebeeld zonder frame, wat de kijker meetrekt in de fantasie van muis. Daarna is het beeld rechts gekaderd met een frame met afgeronde hoeken. Hiermee neemt de spanning af en is de kijker als het ware klaar voor de volgende episode.

De manier van *framing* laat ook het verschil in modaliteit zien tussen fantasie en werkelijkheid. Op de linkerpagina wordt muis als het ware uit de setting gelicht en in een witte ruimte geplaatst. De aandacht wordt zo in zijn geheel op muis gevestigd die met de ogen dicht een fantasiebeeld schetst van de gruffalo. Dat het om een verzinsel gaat blijkt uit de tekst waarin muis aan de lezer toegeeft dat hij de gruffalo heeft bedacht. Als dan naar de ronde frames gekeken wordt boven het hoofd van muis, lijken deze ineens, samen met de bekentenis van muis, te fungeren als gedachtespinsels die boven het hoofd van muis zweven. Op de rechterpagina is het beeld gekaderd in een frame waarmee de handeling in het verhaal verder wordt verteld. Dit laat het verschil in modaliteit zien van de ongekaderde muis links die in zijn fantasiewereld leeft en de kenmerken van een gruffalo verzint en rechts de gekaderde realiteit. Het beeld breidt hiermee de tekst uit in een *complementaire relatie*.

Beeld en tekst vullen elkaar aan en zijn *complementair*. Zonder de tekst is niet duidelijk waarom vos vlucht en dat muis de gruffalo heeft verzonnen en zonder de afbeelding is niet duidelijk dat vos bang is geworden.

Derde spread

<i>Beeld</i>	<i>Tekst</i>
 <p data-bbox="571 1518 746 1594">De muis liep verder over het pad. 'Uil zag hem en dacht: Lekker hapje is dat! Jij hebt zeker wel honger, kleine muis? Waarom kom je niet op de thee bij mij thuis?' 'Beste uil, normaal zou ik zeggen: graag, maar ik eet bij de gruffalo vandaag.'</p>  <p data-bbox="571 1787 742 1818">'De gruffalo? Die ken ik niet.' 'O nee? Nou, wacht dan maar tot je 'm ziet.'</p>	<p data-bbox="880 1464 1337 1684"><i>De muis liep verder over het pad. Uil zag hem en dacht: Lekker hapje is dat! Jij hebt zeker wel honger, kleine muis? Waarom kom je niet op de thee bij mij thuis?' 'Beste uil, normaal zou ik zeggen: graag, maar ik eet bij de gruffalo vandaag.'</i></p> <p data-bbox="880 1729 1327 1796"><i>'De gruffalo? Die ken ik niet.' 'O nee? Nou, wacht dan maar tot je 'm ziet.'</i></p>

Direct niveau

Op deze spread begint een nieuwe episode in het verhaal, waarin beeld en tekst bijna identiek zijn aan de eerste spread. Het verschil is een andere setting met een ander personage; vos is vervangen door uil. Uil komt op de linkerpagina aanvliegen met een scherpe blik gericht op muis. Hij ziet muis duidelijk ook

als prooi, wat wordt versterkt door de tekst “*Lekker hapje is dat!*” in een *complementaire relatie*. Op beide illustraties is uil in actie en heeft zijn vleugels breed uitgeslagen. Op de linkerpagina is hij in volle vlucht en vliegt op muis als prooi af en op de rechterafbeelding is hij bezig te landen met net nog beide poten in de lucht. Ook muis is in beweging: op het linkerplaatje houdt muis zichzelf in evenwicht op de boomstam door zijn armen te spreiden om voorzichtig voetje voor voetje naar de overkant te lopen en op het rechterplaatje begroet hij uil door het opheffen van zijn hand en het openen van zijn mond. Net als op de eerste spread hebben muis en uil tussen de linker- en rechterpagina naar elkaar toe bewogen en bevinden ze zich nu samen op een andere plek dan op de linkerpagina. Ze voeren hetzelfde gesprek als muis en vos eerder hadden, waarbij het gesprek al plaats vindt als uil nog aan het landen is. Uit het gesprek blijkt dat muis niet op de uitnodiging van uil in gaat omdat hij bij de gruffalo gaat eten. Hiermee breidt de tekst het beeld uit in een *complementaire relatie*.

Indirect niveau

Een ijsvogeltje trekt de aandacht omdat het zich op het rechterondersnijpunt van de guldensnede bevindt. In de tekst speelt het ijsvogeltje echter geen rol, maar in het beeld zorgt de blauwe kleur voor de verbinding naar de blauwe libelle die zich rechtsonder op de pagina bevindt, waardoor uil, muis en de libelle, via het ijsvogeltje, een driehoek vormen. Net als bij de eerste spread zorgt op de linkerpagina zo’n denkbeeldige driehoek in de beeldcompositie, door zijn scherpe hoeken van ca. 60 graden en diagonale lijnen, voor een grote beelddynamiek. Dit roept spanning op, wat versterkt wordt door de dreigende houding van uil en de uitnodiging om bij hem thuis te komen. Hiermee breidt het beeld de tekst uit in een *complementaire relatie*. De spanning neemt af op de rechterpagina waar muis door zijn opmerking over de gruffalo ook uil nieuwsgierig maakt. Doordat uil en muis daar met een grote witruimte om zich heen zijn afgebeeld, krijgt wederom het gesprek tussen uil en muis door het beeld extra aandacht in een *complementaire relatie*. Hierdoor krijgt de verandering van het gedrag van uil meer betekenis en is het extra ironisch dat een uil, als symbool voor wijsheid, naar een muisje lijkt te luisteren. De tekst geeft hiermee meer informatie en breidt het beeld uit in een *complementaire relatie*. Muis lijkt ineens de wijste van de twee.

Beeld en tekst laten een *complementaire relatie* zien. De afwisseling tussen spanning en ontspanning wordt op verschillende wijze naar voren gebracht. De ironie komt vooral uit de tekst.

Vierde spread

<i>Beeld</i>	<i>Tekst</i>
	<p><i>Hij heeft eeltige knieën, z'n voeten zijn plat, op de punt van zijn neus zit een gifgroene wrat. We hebben een afspraak hier bij de beek. O ja: hij houdt heel erg van uilencake.'</i></p> <p><i>'Van uilencake, zeg je? Oehoe-oehoe! Ik moest maar eens naar mijn uilenboom toe!'</i></p> <p><i>'Ha!' lachte de muis. 'Hij geloofde het zó! Natuurlijk bestaat er geen gruffalo...'</i></p>

Direct niveau

De episode met uil wordt op dezelfde wijze voortgezet als met vos. De grote afbeelding op de rechterpagina trekt de aandacht waarbij uil een groot deel van het beeldvlak vult en wegvliegt. De tekst vertelt waarom uil wegvliegt, namelijk omdat de gruffalo van “*uilencake*” houdt en breidt hiermee het beeld uit in een *complementaire relatie*.

Muis staat op de linkerpagina midden in de rivier op een steen, terwijl hij bij de vorige spread met uil op het pad was beland nadat hij de rivier was overgestoken. Hieruit kan worden opgemaakt dat muis in de tussentijd is teruggelopen om aan te kunnen wijzen waar hij met de gruffalo heeft afgesproken. Dat hij die plek wil aanwijzen blijkt ook uit de tekst waarin staat “*hier bij de beek*” in een *complementaire relatie*. Tussen de linker- en rechterpagina is muis van de steen in de rivier afgesprongen en richting uil gelopen, want ze staan op de rechterafbeelding samen afgebeeld, een eindje van de rivier vandaan.

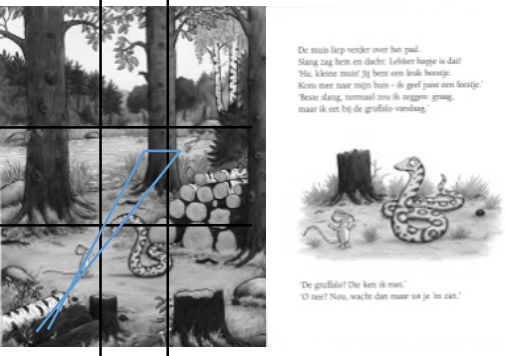
Bij de opsomming van de drie kenmerken op de linkerpagina lijken beeld en tekst, net als bij de episode met vos, grotendeels *congruent* te zijn: wat door muis wordt opgesomd, wordt afzonderlijk afgebeeld en uitgelicht. Maar de beelden laten toch meer zien dan de tekst, wat op een *complementaire relatie* duidt. Er wordt slechts één voet afgebeeld, terwijl gesproken wordt over voeten. Bovendien heeft de voet scherpe nagels, terwijl er alleen wordt gesproken over platte voeten. Verder laten de eeltige knieën een bol lichaam erboven zien met eronder voeten die wat naar elkaar zijn gedraaid alsof de gruffalo met X-benen staat.

De tekst bestaat ook hier weer bijna geheel uit persoonstest in de directe rede, waardoor meegekeken wordt met afwisselend muis-uil-muis. Door dit verschil in focalisatie breidt de tekst de betekenis van het beeld uit in een *complementaire relatie*.

Indirect niveau

Door de herhaling met de episode van vos, is duidelijk dat de rondjes die boven het hoofd van muis als cirkels zijn getekend, lijken op gedachtespinsels zoals in strips. Hierdoor wordt in het beeld bevestigd dat de gruffalo zich afspeelt in het hoofd van muis en de gruffalo een verzinsel is. Het beeld breidt hiermee de tekst uit in een *complementaire relatie* waarin muis zegt dat er natuurlijk geen gruffalo bestaat. Hij zegt dit voor zichzelf (maar informeert hiermee tegelijkertijd de lezer), want uil is inmiddels angstig vertrokken. Muis staat met beide handen in de zij en heeft een brede glimlach op zijn gezicht als hij dit zegt. Uit het beeld blijkt dat hij steeds content met zichzelf is dat hij naast een sluwe vos, nu ook een slimme uil om de tuin heeft weten te leiden met zijn eigen fantasie. De identieke opbouw van beeld en tekst met de vorige episode onderstreept het spel van spanning en ontspanning in het verhaal.

Vijfde spread

<i>Beeld</i>	<i>Tekst</i>
	<p><i>De muis liep verder over het pad. Slang zag hem en dacht: Lekker hapje is dat! ‘Ha, kleine muis! Jij bent een leuk beestje, Kom mee naar mijn huis – ik geef juist een feestje.’ ‘Beste slang, normaal zou ik zeggen: graag, maar ik eet bij de gruffalo vandaag.’</i></p> <p><i>‘De gruffalo? Die ken ik niet.’ ‘O nee? Nou, wacht dan maar tot je ‘m ziet.’</i></p>

Direct niveau

Deze spread heeft dezelfde opbouw als de eerste en derde spread en vormt de derde episode van het verhaal, waarin muis hetzelfde vertelt aan slang als voorheen aan vos en uil. De aandacht richt zich meteen op de linkerpagina doordat deze in zijn geheel door de illustratie in beslag wordt genomen. Muis en slang bewegen niet, maar staan stil tegenover elkaar, terwijl in de tekst staat dat muis verder liep over het pad. De afbeelding is dus een fase verder waarbij slang en muis elkaar treffen. Slang heeft zich

omhooggericht waardoor hij boven muis uittorent als hij hem aanspreekt. De tekst breidt hiermee het beeld uit, omdat hierin staat aangegeven dat slang muis bij hem thuis uitnodigt.

Op de rechterpagina staan muis en slang in een geïsoleerde setting met veel witruimte eromheen. Waar deze scene zich afspeelt is moeilijker vast te stellen dan bij de eerdere episodes. De afgezaagde boomstam lijkt die van de voorgrond van de linkerpagina. Dat zou betekenen dat slang ineens aan de andere kant van muis is gekronkeld, omdat het perspectief van de kijker dan veranderd is en de kijker vanaf de rivier op het tweetal kijkt. Muis spreidt zijn armen en heeft zijn mond open, al gebarend lijkt het of hij aan het woord is. De tekst versterkt dit door muis de uitnodiging van slang af te laten slaan omdat hij naar de gruffalo gaat.

Indirect niveau

Op de linkerpagina bevindt de kop van slang zich vlakbij het linkerondersnijpunt van de guldensnede, waardoor de blik van slang een grote waarde krijgt in de afbeelding. Slang heeft een dreigende houding wat nog eens extra wordt aangezet door zijn samengeknepen ogen en omhooggerichte mondhoeken. De dreigende blik krijgt nog eens extra nadruk door de toeschouwers: twee groene kikkers in het water en een klein groen torretje. Deze dieren zorgen door hun gemeenschappelijke kleur voor een verbinding met muis en slang. De denkbeeldige compositielijnen die tussen hen zijn te trekken vormen twee diagonale lijnen. Deze lopen niet parallel, maar vormen een denkbeeldige driehoek met hele scherpe hoeken. Dit zorgt voor een grote beelddynamiek, die de spanning weergeeft tussen muis en slang. De blikken van de andere dieren laten doorschemeren dat er een spannende situatie aan de gang is. Alle ogen zijn gericht op het tweetal. Ze vervullen weliswaar geen rol in het verhaal, maar hun ogen laten zien dat ze op hun hoede zijn. De beeldcompositie breidt daarmee de tekst uit in een *complementaire relatie* door de spanning te tonen. De ogen van muis zijn op de rechterpagina gesloten en tonen dat hij het echter niet nodig vindt om waaks te zijn. Hij heeft alle vertrouwen in zichzelf en straalt dit uit. Slang dienst achteruit met een verbaasde angstige blik in zijn ogen.

Ook in deze derde episode laten beeld en tekst een *complementaire relatie* zien. De beelden breiden vooral de tekst uit door de veranderende rollen tussen muis en slang te verbeelden. De tekst laat de ironie zien van de uitnodiging van slang. Bovendien laat de tekst zien waarom slang ineens van houding verandert en achteruitdeinst.

Zesde spread

<i>Beeld</i>	<i>Tekst</i>
	<p><i>'Hij heeft oranje ogen een tong zwart als drop en paarse stekels van z'n staart tot z'n kop. We hebben een afspraak hier vlakbij. O ja: hij houdt erg van slangenpasta.'</i></p> <p><i>'Van slangenpasta? Ik moet nodig naar huis. Ik zie je nog weleens. Dag kleine muis!'</i></p> <p><i>'Ha!' lachte de muis. 'Hij geloofde het zo! Natuurlijk bestaat er geen gruffalo...'</i></p>

Direct niveau

Deze spread kent dezelfde opbouw als die van de tweede en vierde spread. De aandacht gaat het eerst naar de rechterpagina, waar nu echter de focus niet gaat naar het dier dat wegvlocht, zoals bij de eerdere episodes, maar naar muis. Alleen de staart van slang is te zien, waardoor de aandacht meer gericht wordt op de handeling, het vertrek, dan op het dier dat vlucht. Waarom slang wegvlocht blijkt weer uit

de tekst, omdat muis heeft aangegeven dat de Gruffalo van “*slangenpastei*” houdt. Hiermee breidt de tekst het beeld uit in een *complementaire relatie*. Muis kijkt ondertussen slang na die na deze opmerking tussen de boomstammen naar zijn huis vlucht, ondersteund door de tekst: “*Ik moet nodig naar huis. Ik zie je nog weleens. Dag kleine muis!*”.

Op de linkerpagina staat muis bij de rivier, wat impliceert dat hij is teruggelopen om zijn afspraak aan te wijzen. De tekst versterkt het beeld hierbij in een *complementaire relatie*, doordat muis aangeeft dat ze “*hier vlakbij*” hebben afgesproken. Muis somt drie nieuwe kenmerken op van de gruffalo, die in drie ronde frames worden uitgelicht.

Indirect niveau

Muis is duidelijk erg tevreden met zichzelf, wat vooral in het beeld tot uitdrukking komt door de grote glimlach om zijn mond als hij slang nakijkt die voor hem wegvlucht. Hij heeft drie slimme dieren op de vlucht weten te krijgen door zijn fantasie te gebruiken. De tevreden blik van muis correspondeert echter niet met de tekst, die een onafgemaakte zin laat zien, alsof muis van schrikt blijft steken. Het laat een nieuw soort contrapunt zien, dat Nikolajeva en Scott niet hebben onderscheiden, namelijk een *contrapunt in spanning*. De tekst voorspelt dat er iets in de lucht hangt, terwijl het beeld een ontspannen sfeer toont. Deze discrepantie in de compositie tussen ontspanning in het beeld en spanning in de tekst zorgt voor een grote geladenheid.

Zevende spread

<i>Beeld</i>	<i>Tekst</i>
	<p>‘...O!’</p> <p><i>Wie is dan dit beest met die vlijmscherpe klauwen, die knarsende kaken die alles kauwen? Hij heeft eeltige knieën, z'n voeten zijn plat, op de punt van z'n neus zit een gifgroene wrat, een tong zwart als drop, en paarse stekels van z'n staart tot z'n kop.</i></p> <p><i>‘Moedertje! Ooo! 't Is een gruffalo!’</i></p>

Direct niveau

De illustratie neemt de hele spread in beslag. De aandacht wordt getrokken naar de rechterkant, waar de gruffalo bijna het gehele beeldvlak vult. Hij bezit alle kenmerken die muis eerder heeft opgesomd en deze worden in de tekst, met uitzondering van de slagstanden, door de verteller beschreven in een *congruente relatie*. De verteller stelt een retorische vraag, waar muis antwoord op geeft.

De gruffalo heeft muis nog niet gezien: hij kijkt de andere kant op. Wel is hij richting muis aan het lopen, want hij heeft een poot half los van de grond. Muis springt in de lucht. Onder muis is een donkere schaduw te zien, niet verbonden met hem, wat aangeeft dat hij los van de grond is. Het beeld breidt de tekst uit in een *complementaire relatie* en laat zien wat muis doet terwijl hij zijn zin afmaakt die hij de vorige spread is begonnen. Er is dus nauwelijks tijdsverloop tussen deze en de vorige spread.

Indirect niveau

Vooraf de tong van de gruffalo bezit de grootste kracht in het beeld, omdat deze zich op het rechterbovensnijpunt van de guldensnede bevindt. Hoewel hij muis nog niet ziet, loopt hij al likkebaardend rond, met druppels eraan, op zoek naar een hapje. Zijn klauwen wijzen daar ook op, die houdt hij alvast in de aanslag om iets te kunnen vangen. Er gaat een dreigende houding van hem uit. Dit

wordt onderstreept door zijn bruine kleur die bijna in zijn geheel opgaat in de donkere achtergrond van het bos en zelfs dezelfde kleur als de bast van de bomen is.

Muis is ook goed gecamoufleerd door de lichte kleur van het pad. Daardoor valt de "...O!" die muis slaakt ook extra op als grote zwarte letter op het gele pad. Doordat de O extra groot is, wordt duidelijk dat muis deze uitroept en erg schrikt. Ook de uitspraak van muis op de rechterkant "Moedertje! Ooo!" geeft deze angst aan. Muis wordt geconfronteerd met zijn verzonnen beest dat alle kenmerken bezit die hij eerder heeft opgesomd. De ontzetting van muis komt vooral in het beeld naar voren en breidt de tekst uit in een *complementaire relatie*. Het vogeltje rechts van de gruffalo vliegt met schrik in de ogen van hem weg en het torretje op de steen onderaan kijkt met grote ogen naar wat er gaat gebeuren. Ook hier weer zijn de ogen het die de dieren met elkaar verbindt via een denkbeeldige driehoek. Het zorgt voor extra beeldynamiek en spanning in de illustratie.


Op deze spread is het de kracht van het spel met licht en donker dat een extra waarde in de afbeelding brengt. Het licht van het pad en muis en het donker van het bos en de gruffalo lopen als een slinger om elkaar heen. Het lijkt een visuele allusie op een Yin en Yang figuur (zie *Afbeelding 5*). De stippen worden daarbij vertegenwoordigd door muis en de gruffalo. Ondanks de spanning tussen beide, lijken ze hierdoor onlosmakelijk met elkaar verbonden te zijn, als twee complementaire waarden, zoals bij Yin en Yang. Het beeld voegt hiermee extra betekenis toe aan de tekst in een *complementaire relatie*.



Afbeelding 5
Yin en Yang

De paginagrote illustratie over de hele spread, zorgt ervoor dat de kijker het beeld ingetrokken wordt en net zo schrikt als muis. De kijker overziet tegelijkertijd het geheel. Het roept een grote spanning op. De sfeer komt grotendeels in het beeld naar voren door de dynamische relatie tussen licht en donker: het is verwarrend en beangstigend tegelijkertijd, waardoor de stemming dreigend is. De compositie van het verhaal met gelijke episodes is veranderd, wat ook in de manier van *framing* naar voren komt. Het frame is namelijk verdwenen en de hele spread bestaat uit de illustratie. Het duidt op een scharnierpunt in het verhaal. Er treedt een *contrapunt in modaliteit* op, omdat muis elke keer gezegd heeft dat de gruffalo niet bestaat, maar hij nu wel in levende lijve voor hem staat. Het leek een imaginair verhaal dat zich in de verbeelding van muis afspeelde, dat nu realiteit is geworden.

Achtste spread

Beeld	Tekst
 <p>'Mmm, muis!' zei de Gruffalo. 'Dit nog eens fijt! Jij smaakt vast erg lekker - al ben je wat klein.'</p> <p>'Oké,' zei de Gruffalo, 'lopen dan maar. Mij lijkt het sterk, maar misschien is het waar.'</p> <p>'Hoho!' riep de muis. 'Nu maak je een fout. Ik ben het gevaarlijkste dier van dit woud! En als je soms denkt dat ik sta te liegen, Loop dan maar eens mee, en je zult ze zien vliegen.'</p> <p>Ze liepen en liepen, tot de Gruffalo zei: 'Ik hoor gesis in die bosjes vlakbij.'</p>	<p>'Mmm, muis!' zei de Gruffalo. 'Da's nog eens fijn! Jij smaakt vast erg lekker - al ben je wat klein.'</p> <p>'Hoho!' riep de muis. 'Nu maak je een fout. Ik ben het gevaarlijkste dier van dit woud! En als je soms denkt dat ik sta te liegen, Loop dan maar eens mee, en je zult ze zien vliegen.'</p> <p>'Oké,' zei de Gruffalo, 'lopen dan maar. Mij lijkt het sterk, maar misschien is het waar.'</p> <p>Ze liepen en liepen, tot de Gruffalo zei: 'Ik hoor gesis in die bosjes vlakbij.'</p>

Direct niveau

Opvallend in de tekst is dat de Gruffalo ineens met een hoofdletter wordt geschreven. Dit is opmerkelijk, want de andere personages vos, uil, slang en muis zijn in de tekst met een kleine letter geschreven¹⁸. Dit lijkt een inconsequentie en zoekende naar een verklaring hiervoor in het origineel, blijkt dat daarin de andere personages wel met een hoofdletter zijn geschreven en muis ze aanspreekt als “Fox”, “Owl” en “Snake” (Donaldson & Scheffler, 1999). De Gruffalo wordt ineens gezien als een personage en niet meer als een denkbeeldig monster. De tekst breidt hiermee het beeld uit in een *complementaire relatie*.

De Gruffalo en muis staan op de linkerafbeelding tegenover elkaar stil op het pad, terwijl de Gruffalo naar muis kijkt en wijst. Muis heeft een hand onder zijn kin en kijkt schuin weg. Uit de tekst blijkt dat de Gruffalo met muis praat, net als vos, uil en slang deden, waaruit opgemaakt kan worden dat het om een antropomorf beest gaat. Ook aan de afbeelding is dit te zien doordat de Gruffalo op twee benen staat alsof het een grote reus is.

Op de rechterafbeelding blijkt uit de tekst “*Ze liepen en liepen*” dat ze al een tijdje samen onderweg zijn, als de Gruffalo zijn vinger in de lucht steekt ten teken dat hij iets hoort. De tekst versterkt dit beeld met de laatste zin “*Ik hoor gesis in die bosjes vlakbij*”. Het gesis duidt op het geluid van slang. Dit zou betekenen dat ze terug zijn gelopen naar waar muis vandaan kwam, terwijl de afbeelding laat zien dat ze juist verder naar rechts bewegen. Omdat ze al een tijdje gelopen hebben, wat uit de tekst blijkt, zou het kunnen zijn dat muis een rondje heeft gelopen met de Gruffalo achter zich aan, zodat ze weer bij slang zijn uitgekomen. Het perspectief van het beeld geeft dan ook meer informatie in een *complementaire relatie* tot de tekst.

Indirect niveau

De spread bestaat uit twee grote afbeeldingen met zowel onder als boven het beeld de tekst. Het luidt, door een andere compositie dan de vorige episodes, een nieuwe ontwikkeling in het verhaal in. Door de witte omlijsting rondom de linkerafbeelding, waarbij de Gruffalo uit het beeld wordt gelicht, wordt de aandacht daar het eerst naartoe getrokken. De Gruffalo neemt een dreigende houding aan, hoog boven muis uittorende, met boze ogen en een uitgestoken scherpe nagel gericht op muis. Het duidt erop dat hij niets goeds in de zin heeft. De vliegjes rondom de Gruffalo versterken dit idee en laten de weerzinwekkendheid van hem ook in zijn geur naar voren komen. De tekst versterkt dit beeld in een *complementaire relatie* doordat het aangeeft dat de Gruffalo hem wil opeten, alhoewel hij wel vindt dat muis wat klein is. Dit biedt muis een opening en je ziet hem denken. Waarover hij denkt blijkt uit de tekst waarin muis aangeeft dat hij het gevaarlijkste dier van dit woud is.

Op de rechterafbeelding neemt de Gruffalo bijna het hele beeldvlak in. Muis lijkt op zijn hoede voor de Gruffalo, met zijn blik op hem gericht. Ook de kikker die geen rol speelt in de tekst kijkt behoedzaam toe vanuit het water.

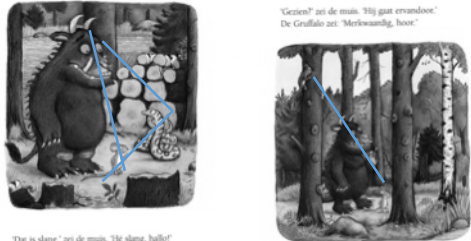
De twee manieren van *framing* ondersteunen de stemming en de wisseling daarvan in een *complementaire relatie* met de tekst. Op de linkerafbeelding ligt de nadruk op de grote vervaarlijke Gruffalo die als het ware uit de afbeelding omhoog rijst met een grote witruimte om zich heen. Doordat er geen frame gebruikt is, wordt er een gevoel van spanning opgeroepen. Bij de rechterafbeelding is deze spanning weggenomen, doordat een frame is gebruikt met afgeronde – vriendelijk ogende - hoeken. Muis heeft de spanning als het ware weten in te kaderen en omgebogen naar een vriendelijker atmosfeer. Bovendien laten beide soorten frames een andere vorm van modaliteit zien. Doordat links geen frame gebruikt is,

¹⁸ Op de achterzijde van het boek is dit juist andersom, maar dat is de tekst van de uitgever, die op deze manier aandacht schenkt aan de verschillende personages in het boek.

ligt hier de nadruk op de verbeeldingskracht van muis die een nieuw plan aan het bedenken is. Rechts is de realiteit gekaderd als muis de Gruffalo mee op pad neemt.

Muis moet snel schakelen en zich ineens richten op een bestaand monster, dat voorheen alleen in zijn fantasie voorkwam. Deze omschakeling van fantasiefiguur naar een ‘echt’ personage wordt bevestigd door zijn naam die nu met een hoofdletter wordt geschreven. Het beeld breidt de tekst uit in een *complementaire relatie*, omdat hieruit blijkt dat muis eerst moet nadenken voordat hij een weerwoord heeft op de Gruffalo. Hij heeft dus geen vooropgezet plan, maar bedenkt het ter plekke. De snelheid van schakelen wijst op muis’ slimheid.

Negende spread

<i>Beeld</i>	<i>Tekst</i>
 <p data-bbox="276 891 451 943">‘Dat is slang,’ zei de muis. ‘Hé slang, hallo!’ Slang wierp een blik op de Gruffalo. ‘Salamanders!’ zei hij. ‘Tot ziens, beste muis.’ En haastig glipte hij weg naar zijn huis.</p> <p data-bbox="544 663 703 689">‘Gezien?’ zei de muis. ‘Hij gaat ervandoor.’ De Gruffalo zei: ‘Merkwaardig, hoor.’</p> <p data-bbox="544 913 703 943">Ze liepen weer door, tot de Gruffalo zei: ‘Ik hoor oehoe in die bomen vlakbij.’</p>	<p data-bbox="868 600 1342 745">‘Dat is slang,’ zei de muis. ‘Hé slang, hallo!’ Slang wierp een blik op de Gruffalo. ‘Salamanders!’ zei hij. ‘Tot ziens, beste muis.’ En haastig glipte hij weg naar zijn huis.</p> <p data-bbox="868 786 1299 857">‘Gezien?’ zei de muis. ‘Hij gaat ervandoor.’ De Gruffalo zei: ‘Merkwaardig, hoor.’</p> <p data-bbox="868 902 1257 974">Ze liepen weer door, tot de Gruffalo zei: ‘Ik hoor oehoe in die bomen vlakbij.’</p>

Direct niveau

De Gruffalo en muis staan voor de stapel boomstammen waar muis slang aantroef in de derde episode. Nu zijn er echter drie personages aanwezig in zowel de afbeelding als de tekst. Slang is na de vorige spread tevoorschijn gekomen, waar de Gruffalo hem al in de bosjes hoorde sissen. Muis steekt zijn poot in de lucht bij wijze van begroeting. In de tekst heeft hij de Gruffalo al gewezen op de aanwezigheid van slang. De afbeelding versterkt de tekst in een *complementaire relatie* en correspondeert met de tekst “Hé slang, hallo!”. Slang kijkt niet naar muis terug, maar heeft zijn blik omhooggericht op de Gruffalo, wat ook uit de tekst blijkt: “Slang wierp een blik op de Gruffalo”. De Gruffalo staat achter muis en kijkt terug naar slang.

De linkerpagina trekt als eerste aandacht, omdat de personages daar bijna het gehele beeldvlak vullen. Op de rechterpagina zijn ze veel kleiner in beeld gebracht en neemt de kijker meer afstand. De Gruffalo en muis zijn hier weer op pad gegaan, maar het perspectief is 180 graden gedraaid. De rivier ligt nu op de voorgrond en de kijker staat als het ware in de rivier. Ze gaan weer verder op pad, wat ook uit de tekst blijkt: “Ze liepen weer door”. De afbeelding laat zien dat ze naar rechts lopen, maar door de verandering van perspectief van de kijker, lopen ze terug naar waar muis vandaag kwam. Hiermee versterkt het beeld de tekst in een *complementaire relatie*. De Gruffalo steekt een vinger in de lucht ten teken dat hij weer wat hoort. Dat blijkt ook uit de tekst waarin hij zegt: “Ik hoor oehoe in die bomen vlakbij”.

Indirect niveau

Slang kijkt op de linkerpagina bang met open mond en grote ogen als hij zijn blik op de Gruffalo vestigt, maar de Gruffalo heeft dit niet door. Hij kijkt met een verbaasde blik in zijn ogen naar slang. In de beeldcompositie wordt de verhouding tussen de personages als een driehoek weergegeven, waardoor hun relatie lijkt op een driehoeksverhouding. Muis straalt hierbij de grootste kracht uit, doordat hij een zelfverzekerde blik toont. Het zorgt bovendien voor een ironisch effect, omdat de blikken van de Gruffalo en slang niet bij elkaar passen. Bij een angstige blik van slang, verwacht je een dreigende van de Gruffalo, maar dat is niet het geval. Het beeld breidt hiermee de tekst uit in een *complementaire relatie*.

Op de rechterpagina heeft de Gruffalo nog steeds een verbaasde blik in zijn ogen. Dit wordt onderstreept door de tekst waarin de Gruffalo het merkwaardig vindt dat muis slang op de vlucht heeft weten te jagen. De eekhoorn kijkt echter angstig naar beneden met neerhangende mondhoek. Door de verbinding met de Gruffalo en muis ontstaat er een denkbeeldige scherpe compositielijn van linksboven naar rechtsonder. Dit toont aan dat er nog wel een spanning is waar te nemen in het bos en de omgeving nog op zijn hoede is voor de Gruffalo. Muis lijkt deze spanning echter niet te voelen en heeft een glimlach om de mond.

Beeld en tekst versterken elkaar hoofdzakelijk in een *complementaire relatie* en laten op eigen wijze zien dat muis alles onder controle heeft. Het beeld toont een zelfverzekerde muis en de tekst versterkt dit doordat muis de Gruffalo erop wijst dat hij slang heeft weggejaagd. De frames zorgen bovendien, door hun afgeronde hoeken, voor een vriendelijke sfeer. In het beeld zorgt de eekhoorn echter voor spanning. Hij komt in de tekst niet voor, waardoor een *contrapunt in karakterisering* is waar te nemen. Zijn angstige blik correspondeert niet met de gemoedelijke atmosfeer die tekst en beeld uitstralen.

Tiende spread

Beeld	Tekst
 <p data-bbox="280 1106 440 1155">'Dat is uil,' zei de muis. 'Hé uil, hallo!' Uil wierp een blik op de Gruffalo. 'O hemel,' zei hij. 'Het zoms, beste muis!' En snel als de wind vloog hij naar zijn huis.</p> <p data-bbox="549 1128 695 1155">'Gezien?' zei de muis. 'Hij gaat ervandoor.' De Gruffalo zei: 'Merkwaardig, hoor.'</p> <p data-bbox="549 1128 695 1155">Ze liepen weer door, tot de Gruffalo zei: 'Ik hoor voetstappen op het pad, vlakbij.'</p>	<p data-bbox="868 831 1302 976">'Dat is uil,' zei de muis. 'Hé uil, hallo!' Uil wierp een blik op de Gruffalo. 'O hemel,' zei hij. 'Tot ziens, beste muis!' En snel als de wind vloog hij naar zijn huis.</p> <p data-bbox="868 1016 1302 1088">'Gezien?' zei de muis. 'Hij gaat ervandoor.' De Gruffalo zei: 'Merkwaardig, hoor.'</p> <p data-bbox="868 1128 1302 1200">Ze liepen weer door, tot de Gruffalo zei: 'Ik hoor voetstappen op het pad, vlakbij.'</p>

Direct niveau

De Gruffalo en muis zijn teruggelopen om op de linkerpagina bij de eerste ontmoetingsplek met uil uit te komen. Muis kijkt naar de Gruffalo omhoog, die naar uil in de boom kijkt. Uil kijkt terug naar de Gruffalo, wat versterkt wordt in de tekst door "Uil wierp een blik op de Gruffalo".

Als ze op de rechterpagina weer doorlopen, lopen ze deze keer naar links. Dit correspondeert met het verhaal, omdat ze de dieren in omgekeerde volgorde ontmoeten: eerst slang en nu uil. Deze keer is het perspectief van de kijker niet gedraaid, zoals op de vorige spread het geval was. Het teruglopen in het beeld correspondeert dus met de volgorde van de dieren die ze ook in terugwerkende kracht ontmoeten.

Ze zijn op de linkerpagina op dezelfde plek aangekomen als waar muis uil de eerste keer ontmoette, bij de boomstam over de rivier; de rechterpagina laat een nieuw stukje bos zien met andere bloemen op de voorgrond. De Gruffalo heeft zijn voet hier helemaal van de grond, wat aangeeft dat ze harder lopen dan op de vorige spreads, waar bij het lopen beide voeten horizontaal waren.

De tekst is voorspelbaar, omdat het een herhaling is van de vorige spread. Hierdoor is ook te voorzien dat de voetstappen die de Gruffalo hoort, van vos zullen zijn. Muis en de Gruffalo lopen samen terug naar links en zullen dus waarschijnlijk na slang en uil, vos tegenkomen.

Indirect niveau

Uil, muis en de Gruffalo vormen op beide pagina's een denkbeeldige driehoek in de beeldcompositie, waardoor een coherent geheel ontstaat. De beide frames met afgeronde hoeken ondersteunen dit en stralen een vriendelijke atmosfeer uit. Het beeld geeft hiermee meer informatie over de sfeer dan uit de

tekst blijkt en breidt de tekst daarmee uit in een *complementaire relatie*. De denkbeeldige driehoek symboliseert namelijk ook een spannende driehoeksverhouding tussen muis, de Gruffalo en uil. Hierin komt muis als sterkste naar voren, omdat de blik van de Gruffalo verbaasdheid uitstraalt en uil angstig naar de Gruffalo kijkt. Muis voelt zich zeer tevreden, wat hij onderstreept door zijn arm in zijn zij te doen.

De houding van de Gruffalo op de rechterpagina, iets naar voren gebogen met een voet van de grond, duidt erop dat hij vaart maakt. Hiermee breidt het beeld de tekst uit in een *complementaire relatie* door te laten zien dat muis de Gruffalo als het ware zijn macht wil tonen.

Elfde spread

<i>Beeld</i>	<i>Tekst</i>
 <p data-bbox="272 880 448 936"> <i>'Dat is vos,' zei de muis. 'Hé vos, hallo!' Vos wierp een blik op de Gruffalo. 'O nee hè!' riep hij. 'Tot ziens, beste muis.' En razendsnel schoot hij weg in zijn huis.</i> </p> <p data-bbox="571 645 730 712"> <i>'Nou, Gruffalo, heb ik soms overdreven? Elk dier dat mij ziet, rent meteen voor zijn leven. En nu heb ik honger. Ik denk dat ik maar begin met wat... Gruffalo-tartaar!'</i> </p> <p data-bbox="571 909 746 936"> <i>Dat wachtte de Gruffalo liever niet af. Hij draaide zich om en verdween op een draf.</i> </p>	<p data-bbox="868 600 1289 741"> <i>'Dat is vos,' zei de muis. 'Hé vos, hallo!' Vos wierp een blik op de Gruffalo. 'O nee hè!' riep hij. 'Tot ziens, beste muis.' En razendsnel schoot hij weg in zijn huis.</i> </p> <p data-bbox="868 786 1299 969"> <i>Nou, Gruffalo, heb ik soms overdreven? Elk dier dat mij ziet, rent meteen voor zijn leven. En nu heb ik honger. Ik denk dat ik maar begin met wat ... Gruffalo-tartaar!'</i> </p> <p data-bbox="868 1014 1310 1081"> <i>Dat wachtte de Gruffalo liever niet af. Hij draaide zich om en verdween op een draf.</i> </p>

Direct niveau

De aandacht wordt het eerst getrokken naar de rechterpagina, waar de Gruffalo bijna de gehele illustratie vult als hij op de kijker afrent. Achter hem staat muis naar hem te kijken. De Gruffalo rent met een flink vaartje, zijn staart zwiept omhoog en zijn ene poot is los van de grond. De tekst versterkt dit beeld in een *complementaire relatie* met "*verdween op een draf*". Muis heeft de Gruffalo hier voor het eerst aangesproken als "*Gruffalo*", daarvoor werd alleen gesproken óver de Gruffalo. Hieruit kan worden opgemaakt dat ook muis hem ziet als een personage.

Op de linkerpagina is alleen de achterkant van vos te zien die zijn hol invlucht en neemt de Gruffalo een groot deel van het beeldvlak in. Ze staan op dezelfde plek als bij de eerste episode waarin muis vos ontmoette. De tekst laat zien wat hieraan vooraf is gegaan, namelijk de begroeting van vos door muis en de blik die vos vervolgens op de Gruffalo had geworpen. Dit is echter niet in de afbeelding waar te nemen. Daar is de handeling al een stuk verder en past bij de tekst "*En razendsnel schoot hij weg in zijn huis*". De voorafgaande tekst breidt het beeld uit in een *complementaire relatie*.

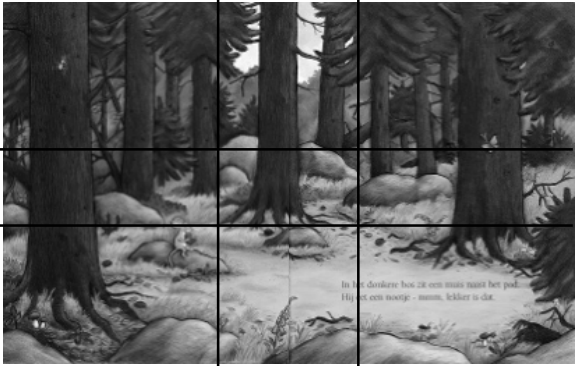
Indirect niveau

De Gruffalo heeft een angstige blik in zijn ogen. Doordat hij zich van muis afkeert en achteromkijkt, moet het wel zijn om iets wat muis gezegd heeft. Dit blijkt ook uit de tekst, waarin muis aangeeft dat hij honger heeft en trek heeft in "*Gruffalo-tartaar*". De tekst vult het beeld hierbij aan in een *complementaire relatie*, omdat het de vlucht van de Gruffalo verklaart met angst in zijn ogen.

Het frame links is hetzelfde als de afgeronde frames van de vorige spreads, waarvan geen dreiging uitgaat. De manier van *framing* rechts is anders. Hoewel er geen frame is gebruikt, maar een grote witruimte om het geïsoleerde tafereel, lijkt de manier van tekenen hier op *frame-breaking*. De Gruffalo rent niet alleen weg uit de fantasiewereld van muis, doordat er geen frame is gebruikt, maar hij rent ook het verhaal uit. Het beeld breidt hiermee de tekst uit in een *complementaire relatie*.

Aan de manier waarop muis voor de Gruffalo nog even alles op een rijtje zet, blijkt dat hij geen hoge pet op heeft van het denkvermogen van de Gruffalo. Bovendien zet deze samenvatting van de handelingen de Gruffalo aan om te vluchten. Het verhaal heeft hiermee een vaart gekregen richting de climax. Dit komt nog eens extra tot uitdrukking door de beeldcompositie. Hiervoor werden nog twee afbeeldingen gewijd per opponent (slang en uil), maar aan vos wordt nog maar één afbeelding besteed, alvorens bij de ontknoping te komen. Deze is op dezelfde spread te zien aan de rechterkant, waar de Gruffalo wegvlucht. Het beeld versterkt hiermee de verhaallijn in een *complementaire relatie*.

Twaalfde spread

<i>Beeld</i>	<i>Tekst</i>
	<p><i>In het donkere bos zit een muis naast het pad. Hij eet een nootje – mmm, lekker is dat.</i></p>

Direct niveau

De paginagrote illustratie beslaat weer de hele spread, waardoor de kijker als het ware het bos in wordt getrokken. Het muisje op de steen trekt de aandacht, maar ook de twee blauwe dieren vallen op doordat ze een andere kleur hebben dan de natuurlijke omgeving. De zin is bijna identiek aan het begin van het verhaal: “*In het donkere bos was een muisje op pad*” wordt hier “*In het donkere bos zit een muis naast het pad*”. Een muisje van het begin van het verhaal is veranderd in een muis. Ook valt op dat het hele verhaal in de verleden tijd is geschreven, terwijl op deze laatste bladzijde de tegenwoordige tijd wordt gebruikt. Muis heeft het verhaal dus vroeger beleefd en geniet daar nu van na. Muis is niet meer op pad, maar zit nu naast het pad. Hij heeft rust gevonden en eet een nootje, wat overeenkomt met de tekst “*Hij eet een nootje*” in een *congruente relatie*.

Indirect niveau

De ogen van muis zijn dicht, wat aangeeft dat hij zich op zijn gemak voelt in zijn omgeving. Hij geniet van het eten van zijn nootje met een gelukzalige glimlach om de mond. Dit wordt nog eens extra benadrukt, doordat het gezicht van muis zich bijna op het linkerondersnijpunt van de guldensnede bevindt. Het beeld breidt hiermee de tekst uit in een *complementaire relatie* door de gemoedstoestand van muis te tonen. Het toretje kijkt met een glimlach om de mond op muis neer. De rust is weergekeerd in het bos en er is geen spanning meer te voelen. De beeldcompositie onderstreept de rust in een *complementaire relatie*.

Symbolisch is dat muis zich niet meer op het pad bevindt, maar naast het pad. Hij heeft het gebaande pad verlaten en heeft zijn eigen weg gevonden. De tekst versterkt hiermee het beeld in een *complementaire relatie*. Muis heeft een ontwikkeling doorgemaakt van een muisje naar een muis, wat omschreven kan worden als een *round character* (terwijl de andere personages zich niet ontwikkeld hebben en gesproken kan worden van *flat characters*). Muis zit open en bloot op een steen en hoeft de kleur van het pad niet langer te gebruiken ter camouflage. De noot verwijst naar de prooi die hij voor vele dieren was, maar die

hij niet is geworden. Hij wist elke keer het tij te keren en kan nu zelf eten, terwijl vos, uil, slang en de Gruffalo dat niet konden. De herhaling van het woord lekker, dat ook de andere dieren gebruikten voor muis als hapje, wijst daar ook op. Muis geniet nu na van een avontuur dat hij beleefd heeft. Beeld en tekst laten een *complementaire relatie* zien.

5.1.3 Geheel: interpretatie van het verhaal

De Gruffalo kent vele kanten. Het is allereerst een spannend verhaal dat al door de omslag duidelijk wordt gemaakt met een groot monster tegenover een klein muisje. Het *contrapunt in karakterisering* tussen beeld en tekst op de titelpagina geeft echter al een diepere laag aan, omdat hier alleen het muisje getoond wordt en de titel over de Gruffalo gaat. Het is een vooruitwijzing dat er meer aan de hand is dan een spannend verhaal over een eng monster.

De Gruffalo is

... een **stapelverhaal** dat voorspelbaar lijkt doordat er veel herhalingen in zitten. Maar juist hierdoor worden de lezers op een verkeerd been gezet. Als beeld en tekst een *contrapunt in spanning* laten zien en de herhaling wordt doorbroken, werkt de dreiging naar een climax toe. Dit kantelpunt is te zien bij de zesde spread, waar op de afbeelding is te zien dat muis nietsvermoedend verderloopt, terwijl hij in de tekst zijn zin niet afmaakt en daarin laat zien dat hij op zijn hoede is. Dit contrast zorgt voor een grote spanningsopbouw naar de volgende spread waarbij niet voorspelbaar is wat er gaat gebeuren.

... een **verhaal vol ironie**, waarin de roofdieren muis niet direct opeten, maar hem bij hen thuis uitnodigen, wat heel omslachtig is om een prooidier te verorberen. Hiermee wordt gespeeld met de dierensymboliek, waarin een vos, uil en slang, die als slimme en sluwe dieren bekend staan, worden weggezet als dieren die dat toch niet zijn. Ze lopen in hun eigen val doordat muis gebruik maakt van de ruimte die ze creëren en deze opvult door een denkbeeldig monster te verzinnen. Beeld en tekst zijn hier *complementair*. Het beeld toont door de gezichtsuitdrukkingen en de houdingen heel sterk de wisselende emoties van de opponenten van muis en de tekst vult aan waar de verandering van emotie door veroorzaakt wordt. Dat zelfs de Gruffalo ook niet doorheeft dat de dieren bang zijn voor hem en niet voor muis, geeft een extra ironisch effect.

... een **verhaal over de overwinning van het brein op spierkracht**. Door de snelle schakeling en inventiviteit van muis, weet hij met woorden de dans te ontspringen om opgegeten te worden door de veel sterkere roofdieren. De denkkraft van muis is vooral te zien in het beeld, als je ziet dat muis op het moment dat hij de Gruffalo daadwerkelijk ontmoet, heel snel een plan bedenkt. De tekst breidt vooral het beeld uit door de redenen te geven waarom de opponenten wegvlugten als muis het heeft over “geroosterde vos”, “uilencake” en “slangpastei”. Bovendien laten beeld en tekst op hun eigen wijze zien dat muis van zijn tegenstanders helpers weet te maken, door ze te gebruiken om het grootste monster van het bos weg te jagen.

... een **verhaal over fantasie en realiteit**. Wat is waar en wat verzonnen? Het verschil in modaliteit wordt door zowel tekst als beeld op een andere manier getoond, waarbij ze elkaar de ene keer versterken en de andere keer uitbreiden in een *complementaire relatie*. Op mimetisch niveau wordt het verhaal verteld van een muisje dat in een donker bos loopt en allerlei roofdieren ontmoet die hem zien als prooi. Het muisje verzint echter een monster om zelf niet ten prooi te vallen aan zijn belagers. In de tekst komt het onderscheid tussen de handelingen en de fantasiewereld van muis naar voren doordat muis hardop denkt en zegt “*Natuurlijk bestaat er geen gruffalo*”. In de beelden zorgt de manier van *framing* voor het onderscheid tussen beide modaliteiten. Als muis zijn fantasie gebruikt, wordt er geen frame gebruikt en wordt muis als het ware al dan niet met zijn opponent in een lege ruimte uitgelicht, waarbij geen grenzen tellen. Dit is een vorm van *perceptual framing*. De voortgang van de handelingen wordt via *structural framing* in beeld

gebracht, waarbij de frames de kaders vertegenwoordigen van de realiteit. Fantasie en realiteit komen bij elkaar op het moment dat muis oog in oog staat met de Gruffalo en zijn fantasie werkelijkheid wordt. Dit wordt benadrukt door het *contrapunt in modaliteit*.

... een verhaal over eten en gegeten worden, waarbij de dreiging om opgegeten te worden telkens op de loer ligt. Vooral de beeldcompositie speelt hierbij een grote rol, waarbij het beeld de tekst versterkt in een *complementaire relatie* door de spanning te tonen. De kleine dieren in het bos, die verder geen rol vervullen in de tekst, zetten door hun aanwezigheid en angstige blikken, de dreiging in het verhaal kracht bij wat tot uitdrukking komt via een *contrapunt in karakterisering* in de negende spread.

... een verhaal over persoonlijke ontwikkeling van prooi naar jager, van belaagde naar belager. Muis is gegroeid in zijn ontwikkeling en wordt door zijn opponenten aan het eind anders gezien dan aan het begin van het verhaal. Dat straalt af op zijn zelfvertrouwen. Het beeld toont dit door zijn zelfverzekerde houding waarbij hij met gesloten ogen laat zien dat hij zonder angst in het bos durft te zitten, buiten de bescherming van de kleur van het pad. Hij heeft zijn eigen pad gekozen door zich buiten het gebaande pad te begeven. De tekst laat zijn ontwikkeling zien doordat er gesproken wordt over muis en niet meer over muisje. De tekst versterkt het beeld hier in een *complementaire relatie*.

Uiteindelijk is het een verhaal over de overwinning van de eigen angst door fantasie en verbeelding. Het is daarmee een verhaal over de kracht van het woord en het vertellen van verhalen.

5.2 *Ik ben bij de dinosaurussen geweest* van Floor de Goede en Edward van de Vendel



Dinosaurussen 1 Achterzijde



Dinosaurussen 2 Voorzijde

Het prentenboek *Ik ben bij de dinosaurussen geweest* is verschenen in 2016 bij uitgeverij Querido. De illustraties zijn van Floor de Goede en de tekst is van Edward van de Vendel. In 2017 is het boek door de Griffeljury bekroond met een *Vlag en Wimpel* en het is ook opgenomen in de *Prentenboek TopTien* voor de *Nationale Voorleesdagen 2018*. Het boek heeft een staand formaat (iets korter en breder dan A4) en het verhaal beslaat vijftien spreads en twee enkele pagina's.

5.2.1 Geheel: eerste indruk van het verhaal

De voorzijde van het prentenboek laat op de voorgrond een vervaarlijk kijkende roze tyrannosaurus zien met zijn bek open. Op zijn kop zit een jongetje, juichend met beide armen in de lucht. Het jongetje kijkt niet bang, maar blij. Alle overige dinosaurussen kijken naar het kind. Omdat het jongetje het enige menselijke personage is op de afbeelding en alle ogen op hem gericht zijn, is het aannemelijk dat hij de "ik" is uit de titel. Alhoewel de dinosaurussen er met zijn scherpe tanden gevaarlijk uitzien, lijkt hij door zijn roze kleur toch minder eng. Bovendien laat het lachende jongetje op zijn kop, in combinatie met de titel, zien dat het leuk is om bij de dinosaurussen te zijn (geweest).

De titel is in vette schreefloze kapitalen gedrukt en de witte letters laten een groot contrast zien tegen de donkerblauwpaarse achtergrond. Ze vormen echter ook een verbinding met de achtergrond, doordat er blauwe pixels in doorschijnen. Dit is niet het geval bij de namen van de makers, die boven de titel staan vermeld: deze letters zijn egaal, met schreef en door hun lichtblauwe kleur bijna opgaand in de achtergrond. Opvallend hierbij is de roze kleur van het ampersand-teken tussen de lichtblauwe kleuren van de namen. Dit roze ampersand-teken krijgt hierdoor een verbinding met de tyrannosaurus op de

voorgond. Bovendien wordt door de andere kleur van het ampersand-teken tussen de namen, de aandacht extra gevestigd op de makers. Ongebruikelijk is dat de illustrator als eerste wordt genoemd en de auteur als tweede. Daarmee wordt duidelijk gemaakt dat de illustrator als belangrijkste maker wordt gezien.

De achterzijde van het prentenboek laat in het midden een lichte paarse achtergrond zien die naar de randen toe steeds donderker wordt. Het heeft iets weg van een ei, waar de dinosaurus, die in het midden staat afgebeeld, uitgekomen is. De dinosaurus ziet er fantasievol gekleurd en feestelijk opgedofd uit, met een rode strik in de rood-paarse staart, rode strik op het hoofd en rode nagels aan de looppoten. In de tekst wordt de kijker uitgenodigd om mee te gaan op avontuur en om dit boek te laten zien aan iedereen die niet gelooft dat dinosaurussen bestaan.



Dinosaurussen 3 Schutblad(en)

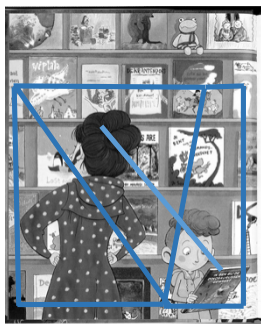
Beide schutbladen zijn gedecoreerd met zwarte silhouetten van dinosaurussen tegen een petrolkleurige achtergrond. Ze lijken alle mee te bewegen met de stroming van water. De afbeelding toont gelijkenis met het shirt van het jongetje op de voorzijde van het prentenboek.

De titelpagina laat de titel van het prentenboek zien in dezelfde schreefloze kapitalen als op de voorzijde, maar nu in blauw tegen een witte achtergrond. Ze zijn op dezelfde wijze voorzien van witte pixels: het zijn blokletters die met blokdruk op de bladzijde zijn gedrukt. Het geeft letterlijk diepte aan de tekst. Op de linkerpagina staat, in plaats van het gebruikelijke colofon, een illustratie. Het verhaal begint hier.

De eerste indruk van het verhaal, aan de hand van de peritext, straalt een liefde voor dinosaurussen uit en een ik-personage dat in het bestaan van dinosaurussen gelooft. De combinatie van de verschillende kleuren van de dinosaurussen tegen een donkere achtergrond lijkt op een droomwereld.

5.2.2 Details: analyse van de spreads

Eerste pagina (naast de titelpagina)



Dinosaurussen 4 Naast de titelpagina

Direct niveau

Het jongetje van de voorzijde staat met het boek *Ik ben bij de dinosaurussen geweest* in zijn hand en kijkt naar de achterzijde van het boek. Het boek is identiek aan het prentenboek zelf. De vrouw staat met haar rug naar de kijker toe. Ze heeft haar handen in haar zij en kijkt naar een wand met jeugdboeken. Ze neemt een groot deel van het beeldvlak in. Het jongetje is rechtsonder minder prominent in beeld gebracht, maar doordat zijn gezicht is te zien en dat van de vrouw niet, trekt zijn blik de aandacht. Hij heeft het boek van de wand gehaald, want er is een lege plek achter hem te zien. Ze hebben beiden een jas aan, en lijken in een boekwinkel of bibliotheek te staan.

Behalve de titels op de boeken die gepresenteerd worden, is er geen tekst aanwezig. Het verhaal begint met beeld alleen.

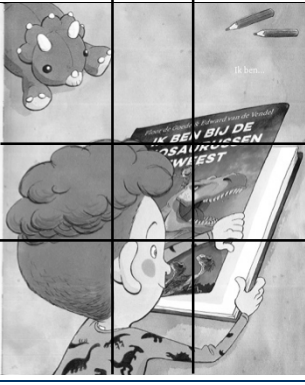
Indirect niveau

Het jongetje kijkt verheugd naar zijn boek en heeft duidelijk zijn keuze gemaakt. De vrouw naast hem lijkt nog zoekend naar een boek, met haar ogen gericht op de boekenwand. Haar houding met beide handen in de zij laat zien dat ze vastberaden is iets te vinden. Hoogstwaarschijnlijk is het de moeder van het jongetje die iets geschikts zoekt voor haar zoon. Ze let niet op wat hij heeft uitgezocht. De denkbeeldige diagonale lijn die te trekken is tussen het hoofd van de vrouw, de blik van het jongetje en het boek dat hij in zijn handen heeft, legt een verbinding tussen hen en zorgt bovendien voor

beelddynamiek (Nauwelaerts, 2015, p.140) ten teken dat er wat te gebeuren staat. Doordat de lijn van linksboven naar rechtsonder loopt, wordt er een harmonieus beeld weergegeven (Nikolajeva & Scott, 2006, p.155).

De boekenwand laat jeugdboeken zien uit verschillende perioden die niet allemaal meer verkrijgbaar zijn (zie *Bijlage 1* voor een overzicht van de boektitels). Het lijkt een eerbetoon aan het kinderboek met een knipoog naar het eigen aandeel van de makers daarin. De boekenwand toont hun eigen boeken, in een vierkant gegroepeerd (zie blauwe lijnen). Aan de rechterkant de boeken van Edward van de Vendel, van boven naar beneden: *Toen kwam Sam* (2011), *Stem op de okapi* (2015), *Superguppie is alles* (2014) en *Doei!* (2014) en aan de linkerkant onderaan de graphic novel *Dansen op de vulkaan* (2013) van Floor de Goede. Een denkbeeldige driehoek legt de verbinding tussen de boeken van de makers samen: de stripgedichten *Opa laat zijn tenen zien* (2008) en de fictie/non-fictie boeken *Sofie en het geheime paard* (2015) en *Sofie en de pinguïns* (2010). Verder staan er boeken waar de makers door geïnspireerd lijken te zijn en/of die uit hun eigen jeugd komen¹⁹. Het is een variëteit aan soorten boeken en zijn alle een bekend voorbeeld van een genre: *De gele ballon* (2008) van Charlotte Dematons, een woordloos prentenboek; *Matilda* (1988) van Roald Dahl, een jeugdroman over de liefde voor boeken; *Toen Viel De Bom* (1983) van Raymond Briggs, een maatschappijkritisch en satirisch stripverhaal; *De aankomst* (2006) van Shaun Tan, een tekstloze beeldroman; *Wiplala* (1957) van Annie M.G. Schmidt, een ‘fantastische’ jeugdroman; *Misschien misten zij alles* (1995) van Toon Tellegen, filosofische kinderverhalen; *Lost and Found* (2005) van Oliver Jeffers, een prentenboek met een emotionele lading; *Where The Wild Things Are* (1963) van Maurice Sendak, een prentenboek waarbij de scheiding tussen realiteit en fantasie ambigu is. De keuze van de boeken laat zien dat de makers van dit prentenboek putten uit een breed referentiekader en dit ook willen overbrengen op de lezers. Door deze intervisuele connectie, plaatsen ze het prentenboek *Ik ben bij de dinosaurussen geweest* in een breder perspectief en leggen ze relaties met verschillende genres en boeksoorten. Bovendien is er sprake van *self-referentiality*, waarbij verwezen wordt naar het prentenboek zelf. Dit is een metafictieve manier om de lezer het verhaal in te trekken, waarbij vragen ontstaan over de relatie tussen fictie en werkelijkheid: het jongetje in het verhaal houdt namelijk hetzelfde boek vast als de lezer. Hier treedt het ‘mis-en-abyme’ effect op, waarbij het beeld een miniatuur replica is van het object zelf (Nikolajeva & Scott, 2006, p.226).

Tweede pagina

<i>Beeld</i>	<i>Tekst</i>
	<p><i>Ik ben...</i></p>

¹⁹ Aangezien ik twee boeken niet herkende, heb ik navraag gedaan bij Floor de Goede. Hij gaf aan dat het ene een zelfverzonnen boek is dat hij graag nog eens zou willen maken en het andere betreft een onbekend boek uit zijn eigen kindertijd: *De Vogelfant*.

Direct niveau

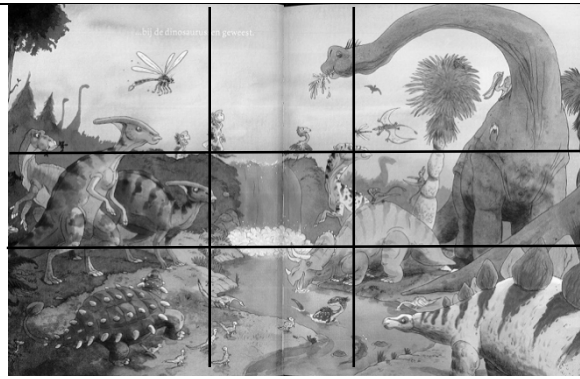
De kijker staat boven het jongetje, dat op de grond ligt terwijl hij het boek *Ik ben bij de dinosaurussen geweest* openslaat. Zijn shirt is hetzelfde als de print op de schutbladen en hetzelfde als het shirt van het jongetje op het boek dat hij leest. Op de grond liggen twee kleurpotloden: rood en blauw. Samen vormen ze de kleuren van de achtergrond op de omslag van het boek: paarsblauw. Een grijze knuffel met hoorns, lijkend op een dinosaurus, kijkt toe. De tekst laat zien dat het verhaal vanuit het jongetje als ik-personage is geschreven. Het beeld breidt de tekst uit in een *complementaire relatie* doordat de lezer als het ware met het jongetje meekijkt vanuit zijn perspectief. Maar de lezer heeft ook het jongetje in beeld, doordat hij/zij vanuit een hoger perspectief staat. De blik van het jongetje en die van de lezer worden hierdoor allebei naar het boek dat hij openslaat getrokken.

Indirect niveau

Het jongetje heeft een verwachtingsvolle blik terwijl hij naar de voorzijde van het boek (en zichzelf) kijkt. Hiermee breidt het beeld de tekst uit door de gemoedstoestand van het jongetje te tonen. Er is geen frame gebruikt voor de illustratie; de afbeelding vult de gehele pagina met een close-up van het hoofd van het ik-personage en het boek dat hij gaat lezen. De lezer wordt hierdoor samen met het jongetje het boek ingetrokken. Dat wordt nog eens extra benadrukt doordat de hand van het jongetje dat het boek openslaat zich op het rechterondersnijpunt van de guldensnede bevindt en de aandacht dus gericht is op de handeling. Het verhaal dat volgt is een *verhaal binnen een verhaal*: het ik-personage uit het verhaal gaat een verhaal lezen over een “*Ik*” die bij de dinosaurussen is geweest en op hem lijkt. De scheidslijn tussen fictie en werkelijkheid is via deze metafictieve constructie ambigu geworden.

De tekst “*Ik ben...*” valt bijna niet op tegen de lichte achtergrond. In eerste instantie lijkt het een tekstloze pagina. Hierdoor lijkt de tekst er bijna niet toe te doen. Maar er wordt in de tekst juist een relatie gelegd met de titel van het boek zelf en met het boek waarin het jongetje gaat lezen. Aangezien niet de hele titel is gebruikt als tekst, maar slechts de eerste twee woorden, roept het ook een andere associatie op. De tekst doet denken aan de woorden van Descartes (*Ik ben, dus ik besta*), waardoor het een filosofische connotatie krijgt over het bestaan. Met deze intertekstuele verwijzing breidt de tekst het beeld uit in een *complementaire relatie*.

Eerste spread

<i>Beeld</i>	<i>Tekst</i>
	<p>... bij de dinosaurussen geweest.</p>

Direct niveau

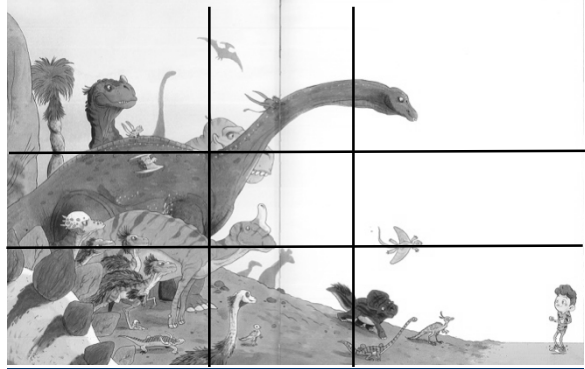
De witte tekst lijkt bijna op te gaan in de lichtblauwe lucht, maar omdat de zin van de vorige pagina niet is afgemaakt, ga je als kijker op zoek naar het vervolg. Zowel in de tekst als in het beeld komt op deze spread het ik-personage niet voor. Tekst en beeld versterken elkaar in een *complementaire relatie*. De tekst (tevens samen met de tekst van de vorige spread de titel van het boek) geeft met de voltooid tegenwoordige tijd aan dat de ik-persoon terugblijkt op een verblijf bij de dinosaurussen.

In het beeld is een grote variëteit aan dinosaurussen te zien die ook nog eens alle een andere kleur hebben. Dit zorgt voor een beeld, alsof een kind de kleuren heeft gekozen binnen een kleurplaat. Het kleurgebruik en de volheid van de pagina benadrukt dat de wereld van de dinosaurussen een fantasiewereld is, waar de ik-persoon instapt. Het beeld breidt daarmee de tekst uit in een *complementaire relatie*.

Indirect niveau

De groene dinosaurus die zich met zijn kop op het rechterbovensnijpunt van de guldensnede bevindt, trekt door zijn plaatsing op het beeldvlak de meeste aandacht. Hij kijkt met een omgedraaide nek naar rechts. Door zijn blikrichting valt op dat alle ogen van de dinosaurussen naar het rechtergedeelte van de spread kijken. Het lijkt of de dinosaurussen iets buiten de pagina zien gebeuren. Dit schept een verwachting naar de volgende pagina. Doordat ook hier geen frame is gebruikt, maar de volledige spread gevuld is met de illustratie, wordt de lezer in het verhaal getrokken. Dit zorgt voor een dubbel gevoel bij de lezer, omdat hij/zij enerzijds samen met de dinosaurussen de volgende pagina wil zien, maar anderzijds door de volheid van de pagina, alsof het een zoekplaatje is, op de pagina wil blijven om alle details te kunnen bestuderen. Door het kleurgebruik heerst er een vrolijke stemming in het land van de dinosaurussen en wordt benadrukt dat alle soorten vreedzaam naast elkaar leven: carnivoren naast herbivoren. De beelden breiden de tekst uit in een *complementaire relatie* door de vrolijke stemming te benadrukken en de verwachting te schetsen dat er wat staat te gebeuren op de volgende pagina.

Tweede spread

<i>Beeld</i>	<i>Tekst</i>
	

Direct niveau

Op deze spread is het ik-personage te zien. Hij staat uiterst rechts in de illustratie en kijkt terug naar links. De dinosaurussen aan de linkerkant komen alle zijn richting op. Er is een scheidslijn waar te nemen tussen het jongetje en de dinosaurussen, doordat ze op een andere ondergrond staan: het jongetje op een grijsgroene gladde ondergrond en de dinosaurussen op een bruine zandachtige ondergrond met wat keien. Het jongetje is iets los van de grond met een schaduw onder zich: hij springt in de lucht. Zijn armen zijn gebogen naar voren gericht en hij maakt vuisten. Deze spread heeft geen tekst, zodat er geen sprake is van beeld/tekstdynamiek.

Indirect niveau

De snijpunten van de guldensnede bevatten geen belangrijke objecten, maar de indeling met de denkbeeldige lijnen benadrukt wel de leegte rechts versus de volheid links. Het jongetje dat een opgewonden houding laat zien, staat uiterst rechts van de afbeelding, alsof hij het avontuur instapt, terug het verleden in. Aan de linkerkant van de prent vallen twee dinosaurussen op die niet helemaal in beeld zijn gebracht, maar waarvan alleen hun rug en nek is te zien. Als de pagina teruggeslagen wordt, blijkt dat de tekening doorloopt en er geen sprake is van een *page-break*. De eerste en tweede spread vormen

een geheel met elkaar (zie *Dinosaurussen 5*) en er is geen tijdsverloop tussen beide spreads. De blik van de dinosaurussen op de vorige spread was dus gericht op het jongetje. Dit verborgen element valt pas op na zorgvuldige bestudering en zorgt voor een extra spanningsopbouw in het verhaal.



Dinosaurussen 5 De eerste en tweede spread aan elkaar

De scheidslijn op de vloer toont de overgang aan tussen fantasie en realiteit, tussen de dinosaurussenwereld (in het boek) en de wereld van het jongetje (in zijn kamer). De achtergrond benadrukt deze overgang: een witte leegte tegenover een gekleurde fantasievolle lucht. Het jongetje staat op het punt om een andere, kleurrijke wereld in te stappen. Hij kijkt als het ware terug, naar links, wat correspondeert met de tekst op de vorige pagina's dat hij bij de dinosaurussen is geweest. Het jongetje heeft in verhouding een groot hoofd ten opzichte van zijn lichaam. Daarom ligt de nadruk op zijn gezichtsuitdrukking. Het jongetje kijkt heel verheugd met grote ogen en een grote grijns op zijn gezicht. Hij maakt letterlijk een sprongetje van vreugde in de lucht, wat onderstreept wordt door de gebalde vuisten en opgetrokken schouders. Alle dinosaurussen kijken nieuwsgierig zijn kant op. Ze zijn niet vertekend, zoals het jongetje, maar meer in proportie weergegeven. Wel kijken alle dieren met een vriendelijke blik naar het jongetje. Nauwelaerts (2017) zegt hierover in zijn bespreking over de samenwerking tussen Edward van de Vendel en 'zijn' tekenaars: "*De expressie van de dieren is, in vergelijking met de stripfiguren, sterk getemperd om het historische gegeven niet al te veel geweld aan te doen*" (p.162).

Derde spread

<i>Beeld</i>	<i>Tekst</i>
	<p><i>De meeste kende ik al.</i></p> <p>Triceratops</p> <p>Tyrannosaurus</p> <p>Velociraptor</p> <p>Stegosaurus</p> <p><i>Maar sommige niet.</i></p> <p>Sordes</p> <p>Therizinosaurus</p> <p>Fruitadens</p> <p>Allioramus</p> <p>Lambeosaurus</p>

Direct niveau

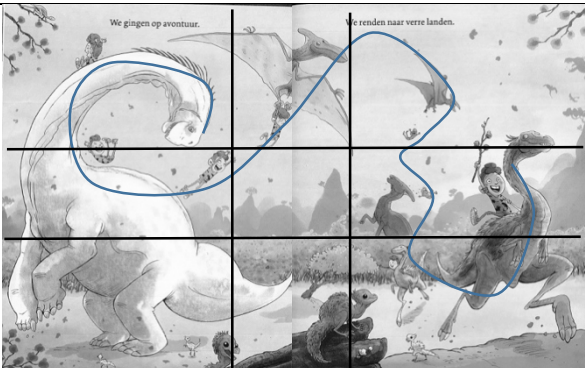
Het jongetje staat naast elke dinosaurus afzonderlijk met een bordje met daarop de naam van de soort. Op de linkerpagina houdt hij de bordjes zelf vast en op de rechterpagina houden de dinosaurussen de bordjes vast die ze aan het jongetje tonen. De tekst maakt duidelijk waarom dit is en vult het beeld aan

in een *complementaire relatie*: de dinosaurussen links kende hij al en de dinosaurussen rechts nog niet. Deze onbekenden lijken zich op deze manier aan het jongetje voor te stellen. Het jongetje begroet ze met een bloemetje (bij de Therazinosaurus), een aai over de bol (bij de Fruitadens) en een handdruk (bij de Lambeosaurus). Doordat het jongetje negen keer op de spread staat afgebeeld, wordt er een tijdsverloop gesuggereerd. Tegelijkertijd is het een onderbreking van het avontuur van het jongetje en vindt een *pauze* plaats in het verhaal. De tijd staat even stil doordat de setting niet wordt getoond, maar het jongetje en de dinosaurussen worden uitgelicht tegen een witte achtergrond. Het beeld laat hiermee in de setting zien dat de tijd even stil staat en breidt de tekst uit in een *complementaire relatie*.

Indirect niveau

De denkbeeldige diagonale lijnen tussen de situaties op het beeldvlak (zie blauwe lijnen) zorgen door hun scherpe hoeken voor een dynamisch ritme dat zich laat lezen als een stripverhaal: van beeld naar beeld. Er zijn geen frames gebruikt om de afzonderlijke situaties weer te geven. Toch is het door de blik van het jongetje, gericht op elke dinosaurus, duidelijk dat het om negen verschillende situaties gaat. Bovendien laat het jongetje door zijn houding en expressie zien wat hij van elke dinosaurussoort vindt en breidt het beeld hiermee de tekst uit in een *complementaire relatie*. Doordat er bordjes bij elke dinosaurus staan, wordt duidelijk dat het geen zelfverzonnen dieren zijn, maar dinosaurussen die echt hebben geleefd. Het lijkt op een encyclopedische opsomming van dinosaurussen die leefden in verschillende tijden (in de Jura- en de Krijt-periode²⁰) en in verschillende gebieden (in Noord-Amerika en Noord-Azië). Hiermee wordt duidelijk dat de dieren niet tegelijkertijd en bij elkaar in de buurt geleefd kunnen hebben en vanuit de fantasie van het jongetje bij elkaar zijn gebracht.

Vierde spread

<i>Beeld</i>	<i>Tekst</i>
	<p><i>We gingen op avontuur.</i></p> <p><i>We renden naar verre landen.</i></p>

Direct niveau

De encyclopedisch opgebouwde kennis van de vorige spread gebruikt het jongetje in een eigen fantasiewereld die hij is binnengestapt. Hij wordt van de ene dinosaurus naar de andere getransporteerd: hij glijdt, springt, hangt, valt en rijdt mee in een compositie afbeelding (waarin verschillende momenten in één afbeelding zijn weergegeven). Hiermee wordt de setting en het tijdsverloop weergegeven en krijgt zijn avontuur, dat hij in de tekst beschrijft, een uitbreiding in de beelden in een *complementaire relatie*.

Alle dinosaurussen focussen zich met hun ogen op het tuimelende jongetje, zelfs de dinosaurussen op de voor- en achtergrond. Hij staat centraal in het avontuur.

Indirect niveau

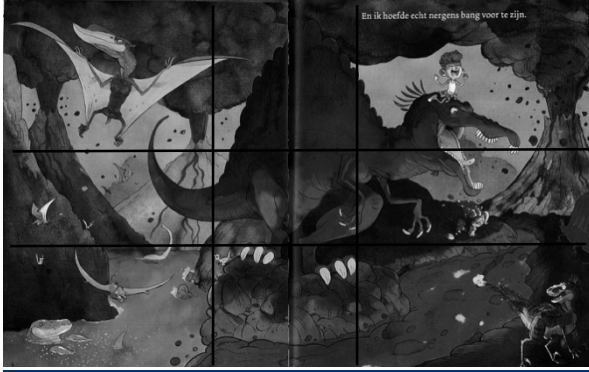
De wereld van de dinosaurussen is sprookjesachtig roze van kleur en het jongetje vermaakt zich er opperbest. Hij heeft zijn mond open van plezier en kijkt afwisselend met grote ogen van blijdschap en

²⁰ Nagekeken op <https://nl.wikipedia.org/wiki/Dinosauriërs>

dichte ogen van plezier terwijl hij zijn avontuur beleeft. Ook de dinosaurussen zijn blij met de komst van het jongetje. Het jongetje laat in de tekst blijken dat hij zich verbonden voelt met de dinosaurussen, door te spreken over “*we*”. De tekst geeft hiermee meer informatie over hoe het jongetje zich voelt en breidt het beeld uit in een *complementaire relatie*.

De denkbeeldige gebogen compositielijn tussen de verschillende stadia (zie blauwe lijn) volgt de contouren van de dinosaurussen, waardoor er een coherent beeld ontstaat tussen de vormen en de beweging. Samen met het zoete kleurgebruik, weerspiegelt het de harmonie in het verhaal waarin het jongetje bepaalt wat er gebeurt en de dinosaurussen zich hierin blijmoedig schikken. Doordat geen frame gebruikt is, maar een paginagrote illustratie, duikt de lezer samen met het jongetje in de wereld van de dinosaurussen.

Vijfde spread

<i>Beeld</i>	<i>Tekst</i>
	<p><i>En ik hoefde echt nergens bang voor te zijn.</i></p>


Direct niveau

Het jongetje bevindt zich in een landschap met lavaspuwende vulkanen, een rivier en een lavastroom op de grond. Hij zit zelf op de kop van een grote rode dinosaurus en heeft zijn mond wijd open. Hij heeft zijn shirt uitgedaan en houdt zijn armen in de lucht. De setting wordt niet genoemd in de tekst en wordt alleen in het beeld getoond in een *complementaire relatie*.

Indirect niveau

De atmosfeer is beladen door de dieprode kleur, de zwarte bergen en de donkere wolken die erboven hangen. De vulkaan linksachter wordt door zijn lichtere toon uitgelicht en valt extra op doordat hij zich op het linkerbovensnijpunt van de guldensnede bevindt. De hitte is bijna voelbaar en wordt nog eens benadrukt door het verhitte gezicht van het jongetje, met zijn samengebonden haar en zijn shirt uit. De dinosaurussen kijken niet meer naar het jongetje, maar angstig naar de lava, terwijl ze wegluchten. Zij zijn wel bang voor de lava, wat nog versterkt wordt door de rode kleur die symbolisch het gevaar aanduidt. Het jongetje toont echter geen angst en dat is ook te lezen in de tekst. Hij heeft alle vertrouwen in de dinosaurus waar hij op zit en voelt zich oppermachtig. Hij beheerst voor zijn gevoel zowel de natuur als de vervaarlijke dinosaurus waar hij op zit: hij hoeft “*echt nergens bang voor te zijn*” (onderstreping LR). Beeld en tekst laten hiermee een *contrapunt in karakterisering* zien tussen het gevoel dat de dinosaurussen oproepen aan de ene kant en wat het jongetje zegt aan de andere kant.

Zesde spread

Beeld	Tekst
	<p><i>Mijn ene zus (de oudste) kwam langs. Ze zei: 'Dino's zijn stom.'</i></p> <p><i>Mijn andere zus (de liefste) kwam langs. Ze zei: 'Dino's zijn schattig.'</i></p>

Direct niveau

De setting is ineens anders: geen landschappen meer op de achtergrond, maar alleen een rode vloer op de voorgrond met een witte achtergrond. Ook vormt de spread nu niet één gebeurtenis, zoals op de vorige twee spreads, maar zijn er twee handelingen waar te nemen. Op de linkerpagina springt de dinosaurus in het midden van de pagina het eerst in het oog. Hij stort zich op een berg dinosaurussen. Pas bij het lezen van de tekst, waarin staat dat de oudste zus langs kwam, valt op dat zij bedolven wordt door de dinosaurussen. Alleen haar gezicht is nog te zien. Het jongetje staat ernaast in dezelfde houding als de dinosaurus. Op de rechterpagina valt de andere zus wel direct op, terwijl ze een dinosaurus van nagellak voorziet. Erboven hangt een kop van een dinosaurus met lippenstift en een pandaberen masker op. Haar uitspraak dat ze dinosaurussen schattig vindt, toont ze door ze op te maken en strikken in het haar te doen. Het jongetje staat ernaar te kijken. Hiermee breidt het beeld de tekst uit in een *complementaire relatie*.

Indirect niveau

Het jongetje lijkt half uit zijn fantasiewereld gestapt als zijn zussen hem in zijn verhaal komen bezoeken. Deze samenvoeging van twee werelden die zich hier lijken te mengen, blijkt uit de rode vloer die nog uit de vorige spread stroomt en de achtergrond die overeenkomt met de witte muur in zijn kamer (voordat hij de wereld van de dinosaurussen instapte). Uit de houding van het jongetje blijkt hoe hij zich voelt ten opzichte van beide zussen. Hij voelt zich op de rechterpagina verwant met de dinosaurus die agressief bovenop zijn oudste zus springt. Hij neemt dezelfde houding aan en laat de dinosaurussen in zijn verhaal de strijd voor hem aangaan met zijn oudste zus. De zus wordt gestraft voor haar uitspraak dat dino's stom zijn. Naar zijn andere zus neemt hij op de linkerpagina een afwachtende houding aan. Hij bekijkt van een afstandje hoe zij haar liefde uit voor de dinosaurussen door de ene dinosaurus een masker op te zetten en bij de andere nagellak op te doen. Het jongetje kijkt bedenkelijk toe, met één wenkbrauw in de lucht en zijn wijsvinger bij zijn kin, maar laat het wel gebeuren (omdat het zijn liefste zus is, zoals de tekst aangeeft). De dinosaurussen vertegenwoordigen zijn gemoedstoestand. Het beeld breidt hiermee de tekst uit in een *complementaire relatie* omdat het laat zien wat het jongetje van zijn zussen vindt, uitgebeeld door de handelingen van de dinosaurussen.

Zevende spread

Beeld	Tekst
	<p><i>Mama kwam langs en aaide door mijn haar. Maar ik had het veel te druk, dus ik verstond niet wat ze zei.</i></p> <p><i>Nou ja, even later verstond ik het wel.</i></p> <p>"BENEDEN KOMEN!"</p>

Direct niveau

Het tijdsverloop wordt op deze spread weergegeven door vanuit hetzelfde perspectief twee verschillende gebeurtenissen naast elkaar af te beelden die zich direct na elkaar afspelen. In de tekst is dit duidelijk gemaakt doordat er staat "even later". Op de linkerpagina kijken alle dinosaurussen mee met het jongetje dat in zijn slaapkamer op de vloer ligt en naar de afbeelding in het boek van de vorige spread kijkt. Op de rechterpagina verwijzen de witte binnenvormen naar de dinosaurussen die deze plek eerst innamen. Het jongetje kijkt dan op uit zijn boek.

Het tijdsverloop met de tweede pagina wordt hier ook aangegeven, omdat het jongetje nog in dezelfde houding ligt. Er is uitgezoomd op het beeld van de tweede pagina en het blijkt dat het jongetje in zijn eigen slaapkamer in het boek ligt te lezen, dat hij op de tweede pagina opende. Hij heeft ondertussen de voorgaande spreads bekeken. De knuffeldinosaurus vlakbij het boek en de twee kleurpotloden markeren dat het jongetje vanaf de tweede pagina, toen hij het boek opensloeg, tot nu, niet van plaats is veranderd.

In de tekst op de linkerpagina is te lezen dat zijn moeder langs kwam en iets tegen hem zei, maar zij is niet in de afbeelding te zien. Uit de tekst blijkt dat het jongetje ook niet weet wat ze tegen hem heeft gezegd. Doordat wel over zijn moeder wordt gesproken, maar ze niet wordt afgebeeld, ontstaat er een ambigue situatie die zorgt voor een ironisch effect. Het laat een *contrapunt in karakterisering* zien: het afwezige personage dat wel invloed heeft op het verhaal. Dit wordt benadrukt doordat op de rechterpagina een nieuwe manier van tekst in het beeld is gebracht. Via het tekstballonnetje laat het beeld een dubbele focalisatie zien: het tekstballonnetje is verbonden met zijn moeder, die buiten de pagina tot het jongetje spreekt en de tekst focaliseert vanuit het jongetje.

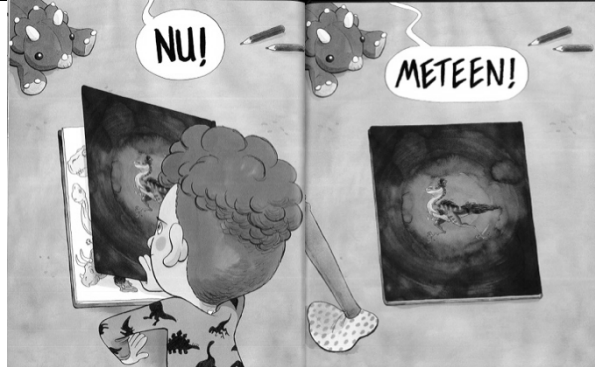
Indirect niveau

De stem van zijn moeder trekt het jongetje met kracht de realiteit in. Aan de grootte van de letters is te zien dat zij hier een behoorlijk geluidsvolume voor gebruikt. De manier van tekenen brengt een nieuwe dimensie in het verhaal met de tekstballon, die bij strips wordt gebruikt. Het jongetje is eerst nog verdiept in zijn fantasiewereld met de dinosaurussen, waarbij hij niets hoorde uit zijn omgeving. Hij leest het boek dat de lezer ook voor zich heeft. Hierdoor wordt er gespeeld met de constructie van het verhaal en laat een *contrapunt op metafictief niveau* zien. Het markeert een kantelpunt in het verhaal. Op het moment dat hij opkijkt uit het boek, verdwijnen de dinosaurussen uit zijn omgeving en belandt hij in de werkelijkheid.

Zijn hele kamer staat symbool voor zijn liefde voor dinosaurussen met een tekening van een dinosaurusskelet, een dekbedhoes met dinosaurussen, speelgoeddinosaurussen en op de boekenplank een *Encyclopedie over Dinosauriërs en andere prehistorische dieren*, waaruit hij waarschijnlijk zijn kennis van de dinosaurussen van de derde spread heeft gehaald. Op de boekenplank is ook nog een verwijzing te vinden naar de makers zelf met het boek *Draken met stekkers en andere stripgedichten* (2010). Deze interviewuele

verwijzing versterkt de ambigue situatie tussen fantasie en werkelijkheid doordat de makers zich hier zelf lijken te presenteren aan de lezers buiten het verhaal om.

Achtste spread

<i>Beeld</i>	<i>Tekst</i>
	<p>"NU!"</p> <p>"METEEN!"</p>

Direct niveau

Via tekstballonnetjes wordt duidelijk gemaakt dat het jongetje nogmaals wordt geroepen. Niet één keer, maar twee keer. De spread laat hiermee in woord en beeld zien dat het jongetje tijd nodig heeft om op te staan. Hij slaat op de linkerpagina het boek dicht en kijkt naar de achterzijde. Op de rechterpagina is alleen nog zijn voet te zien. Hij loopt naar links het beeld uit. Hij heeft alleen een sok aan, terwijl hij tijdens zijn avontuur bij de dinosaurussen schoenen droeg.

De lezer staat dichtbij, boven het jongetje, net als bij de tweede pagina, en kijkt mee met het jongetje dat het boek sluit. Het jongetje zelf is echter niet aan het woord. Zijn tekst ontbreekt en er wordt naar hem geroepen van buiten de pagina.


De achterzijde van het boek in de illustratie heeft dezelfde tekening als op de achterzijde van dit prentenboek, alleen de tekst van de achterzijde ontbreekt op het boek in de afbeelding (omdat de uitgever deze er later op heeft gezet).

Indirect niveau

De hele spread is naar links georiënteerd: het jongetje dat met zijn hoofd naar links is gedraaid terwijl hij het boek dichtslaat en ook naar links loopt. Zo wordt verbeeld dat hij terugkijkt op zijn belevenissen. Alleen de tekstballonnetjes geven aan wat er van hem wordt verwacht. Het laat zien dat zijn handeling van buitenaf wordt gestuurd en niet zijn eigen keuze is.

De dinosaurussen in het boek dat wordt afgebeeld op de linkerpagina, kijken nieuwsgierig uit het boek. Hiermee wordt de ambiguïteit benadrukt tussen de fantasiewereld in het boek en de personages die uit het boek willen komen. Dit wordt versterkt doordat het jongetje op de rechterpagina dit prentenboek juist in lijkt te lopen om te verdwijnen in het midden van de spread. Hij geeft zelf geen toelichting op het beeld, waardoor het lijkt of hij is verdwenen. Zijn stem wordt als het ware niet meer gehoord. Hier is sprake van metafiction op een dubbel niveau. De personages lijken uit het boek te willen stappen dat het jongetje leest, zijn realiteit in, maar het jongetje zelf stapt het prentenboek in dat de lezer in zijn hand heeft. Het benadrukt de gemoedstoestand van het jongetje. Hij wil liever verdwijnen in zijn boek. Het is een voorbeeld van hoe in postmoderne prentenboeken gespeeld wordt met metafiction, *self-referentiality*, intertekstualiteit en *multiplicity of meanings* in een (Sipe & Pantaleo, 2008, p.3).

Negende spread

<i>Beeld</i>	<i>Tekst</i>
<p>Bij het eten vertelden papa, mama, mijn ene zus (de oudste) en mijn andere zus (de liefste) wat ze hadden meegemaakt. Dat was saai.</p>  <p>Dus ik zei: 'Wat jammer dat jullie niet bij de dinosaurussen zijn geweest.'</p>	<p><i>Bij het eten vertelden papa, mama, mijn zus (de oudste) en mijn andere zus (de liefste) wat ze hadden meegemaakt. Dat was saai.</i></p> <p><i>Dus ik zei: 'Wat jammer dat jullie niet bij de dinosaurussen zijn geweest.'</i></p>

Direct niveau

De spread laat twee momenten zien tijdens het eten aan tafel, waar de gezinsleden zijn aangeschoven. Naast de eerdergenoemde zussen en zijn moeder, is ook de vader van het jongetje nu van de partij. Zijn moeder blijkt inderdaad de vrouw te zijn die op de eerste pagina staat afgebeeld toen het jongetje het boek *Ik ben bij de dinosaurussen geweest* heeft uitgezocht. De haarkleur van het jongetje lijkt op dat van zijn vader en de haardracht van de jongste zus (zijn 'liefste' zus) lijkt op de moeder. De oudste zus toont minder overeenkomsten met haar ouders doordat ze een andere haarstijl heeft en qua kleur er tussenin zit.

Uit de tekst op de linkerpagina blijkt dat alle gezinsleden vertellen wat ze die dag hebben meegemaakt. Wat ze daadwerkelijk gedaan hebben wordt verbeeld via 'tekst'ballonnetjes in een *complementaire relatie*. Op de rechterpagina zijn alle ogen op het jongetje gericht als hij, met volle mond, aan het vertellen is. Het beeld breidt ook hierbij de tekst uit doordat het jongetje in beeld toont welke leuke invulling van de dag de gezinsleden hadden kunnen hebben met dinosaurussen om zich heen.

Indirect niveau

De gezichtsuitdrukkingen van de personages in de 'tekst'ballonnetjes op de linkerpagina tonen de gevoelens van de gezinsleden. De liefste zus lijkt in paniek, de oudste zus is boos, de moeder kijkt verontrust en de vader heeft duidelijk geen plezier in zijn werk. Op de rechterpagina denkt het jongetje dat zijn vader, moeder en liefste zus gelukkiger zouden zijn geweest met zijn invulling van de dag. Alleen denkt hij dat het voor zijn oudste zus geen verschil had uitgemaakt of ze nu met of zonder dinosaurussen had gewerkt. Hij ziet haar beide keren even boos. Als het jongetje zijn gedachten verwoord, zijn zijn vader, moeder en liefste zus vertederd. Ook hier laat zijn oudste zus een andere gemoedstoestand zien. Zij kijkt bedenkelijk naar hem met samengeknepen ogen, een strakke mond en rechte wenkbrauwen. Dit onderstreept zijn slechte relatie met zijn oudste zus. De beelden breiden de tekst hiermee uit in een *complementaire relatie*.

Tiende spread

Beeld	Tekst
<p>Toen begonnen ze heel hard te lachen.</p> <p>WIST JE DAT ER IN DE TIJD VAN DE DINOSAURUSSEN HELEMAAL GEEN MENSEN WAREN? DIE KWAMEN PAS OP DE WERELD LANG NADAT DE DINO'S UITGESTORVEN WAREN.</p> <p>"WIST JE DAT ER IN DE TIJD VAN DE DINOSAURUSSEN HELEMAAL GEEN MENSEN WAREN? DIE KWAMEN PAS OP DE WERELD LANG NADAT DE DINO'S UITGESTORVEN WAREN."</p>	<p>Toen begonnen ze heel hard te lachen.</p> <p>"WIST JE DAT ER IN DE TIJD VAN DE DINOSAURUSSEN HELEMAAL GEEN MENSEN WAREN? DIE KWAMEN PAS OP DE WERELD LANG NADAT DE DINO'S UITGESTORVEN WAREN."</p>

Direct niveau


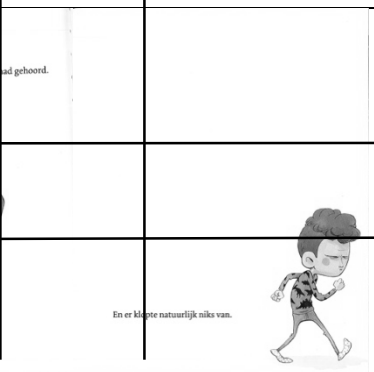
Links zit het gezin aan tafel, waarbij de oudste zus heel hard aan het lachen is met haar mond open. De jongste zus verbergt haar glimlachende mond achter haar hand en de moeder kijkt met grote ogen naar het jongetje. De vader houdt zijn vinger in de lucht en via het tekstballonnetje is duidelijk dat hij aan het jongetje uitlegt dat mensen en dinosaurussen niet tegelijkertijd geleefd hebben. Het jongetje geeft in de tekst aan dat "ze heel hard [begonnen] te lachen", maar uit de afbeelding blijkt dat alleen zijn oudste zus heel hard lacht. Hier is een *contrapunt in karakterisering* waar te nemen. Wellicht is het de perceptie van het jongetje dat iedereen hem uilticht, maar in het beeld wordt dit niet getoond.

Aan de rechterkant komen de dinosaurussen aanlopen en kijken alle richting het tafereel aan tafel. Ze staan op een zanderige grond. In de tekst wordt hier geen melding van gemaakt en geeft het beeld meer informatie over de setting in een *complementaire relatie*.

Indirect niveau

De spread lijkt uit twee scenes te bestaan, maar beide zijden zijn toch met elkaar verbonden door de zanderige grond die over de middellijn heenloopt en de tekstballon die begint op de linkerpagina boven de vader. De tekst in de tekstballon is groter geschreven dan de tekst die vanuit het jongetje is geschreven. Het trekt daarom de aandacht en laat ook zien dat de vader het met klem zegt. De wereld van de dinosaurussen bevindt zich onder de tekstballon en de dinosaurussen zijn geschokt en deinzen zelfs achteruit door de uitspraak van de vader. Sommige dinosaurussen lijken iets weg te moeten slikken. Ze weerspiegelen de gedachte van het jongetje, die ontdaan is. Hij deinst ook achteruit door zich af te zetten tegen de tafelrand. De relatie tussen vader en zoon krijgt extra aandacht doordat beiden zich rondom het linkerondersnijpunt van de guldensnede bevinden. De vader wil de zoon iets leren, terwijl de zoon onthutst is door het ongeloof van zijn vader. Het beeld breidt de tekst uit in een *complementaire relatie* door de gemoedstoestand van het jongetje te tonen via de dinosaurussen.

Elfde spread

Beeld			Tekst
			<p><i>Dat vond ik het stomste wat ik ooit had gehoord.</i></p> <p><i>En er klopte natuurlijk niks van.</i></p>
			

Direct niveau

In het midden van de spread is een grote witte ruimte met aan de linkerkant de vader die het jongetje nakijkt en aan de rechterkant het jongetjes dat van tafel wegloopt en een lege stoel achterlaat. Alleen een schaduw onder de tafel, de stoel en het jongetje wijst erop dat ze van bovenaf worden belicht, maar de hele setting ontbreekt verder. Uit de tekst kan worden opgemaakt dat het jongetje het niet eens is met zijn vader. Dit wordt versterkt in het beeld doordat hij van de vader wegloopt.

Indirect niveau

Het jongetje beent met grote stappen weg, met een verwrongen gezicht, zijn schouders ingetrokken en zwaaiende armen en dichte vuisten. Hij is duidelijk heel kwaad. Door de vertekening van zijn lichaamsproporties, ligt de nadruk van zijn expressie op het grote boze hoofd. Zijn frustratie dat hij niet serieus wordt genomen krijgt hiermee de volle aandacht. Zijn vader kijkt hem verbaasd na met opgetrokken wenkbrauwen en grote ogen. Hij is zich duidelijk niet bewust geweest van de impact die zijn woorden op het jongetje zouden maken. Het beeld breidt de tekst uit in een *complementaire relatie* en laat zien dat het jongetje hevig gefrustreerd is en de vader verbaasd. De afstand die tussen vader en zoon is getekend symboliseert de kloof die tussen hen is ontstaan.

Twaalfde spread

Beeld		Tekst
		<p><i>Maar gelukkig...</i></p>

Direct niveau

De blik wordt het eerst naar de paginagrote illustratie op de rechterkant getrokken. Het jongetje zit in zijn bed met zijn boek voor zich. Het is nog dichtgeslagen. Zijn dinosaurusknuffels liggen aan weerszijden naast hem op het kussen. Hij heeft een ander shirt aan, waarschijnlijk zijn pyjamashirt, dat ook dinosaurussen als opdruk heeft. De setting is dus veranderd, wat tot uitdrukking komt in het beeld en niet in de tekst. Hiermee breidt het beeld de tekst uit in een *complementaire relatie*.

De linkerpagina bestaat uit vier afzonderlijke handelingen die het tijdsverloop laten zien voorafgaand aan het in bed belanden. Het jongetje schreeuwt eerst tegen zijn knuffel, kijkt hem dan aan, tilt hem op

en drukt hem vervolgens dicht tegen zijn wang. Zijn oog valt als laatste op het boek dat op de grond ligt. Dit alles wordt niet vergezeld van tekst, maar wordt uitsluitend via de beelden getoond.

Indirect niveau

Het jongetje doorloopt op de linkerpagina een aantal stadia in zijn emotie: van woede, naar verbazing, naar schuldbeustzijn jegens zijn knuffel om tenslotte te eindigen met een hoopvolle blik, gericht op zijn boek. Hij reageert eerst zijn frustratie af op zijn knuffel, maar zoekt dan steun bij de dinosaurussen (zowel in het boek als bij zijn knuffeldieren). Op de rechterpagina kijkt hij met een blik vol verwachting, met gefronste wenkbrauwen en grote ogen, naar zijn boek, in de hoop een antwoord te vinden. De tekst versterkt zijn verwachting in een *complementaire relatie* met “Maar gelukkig...” en bouwt een spanning op naar de volgende spread doordat de zin niet wordt afgemaakt.

Dertiende spread

Beeld			Tekst
			... begrepen ze dat even later zelf ook.

Direct niveau

Er is verder uitgezoomd in de kamer van het jongetje, waardoor er meer te zien is. Hij heeft zijn shirt van overdag (en die de verbinding vormt met het schutblad) over de stoelleuning gehangen en zijn sokken liggen op de grond. Zijn vader, moeder en jongste zus staan in de deuropening, terwijl het jongetje met zijn dichte boek op bed zit. Er is weinig tijdsverloop tussen deze en de vorige spread. Het jongetje heeft zijn boek nog niet opgedaan. Hij heeft alleen zijn blik opgericht. Dit korte tijdsverloop wordt ook in de tekst getoond, doordat ze zin van de vorige spread doorloopt in deze. Zijn vader heeft een beker met drinken meegenomen. De oudste zus ontbreekt op de afbeelding, maar vanuit zijn gezichtsveld kan het jongetje dat niet zien. De lezer ziet dit wel waardoor er een *contrapunt in perspectief* ontstaat, omdat de lezer de kamer vanuit een andere hoek bekijkt en meer ziet dan het jongetje.

Indirect niveau

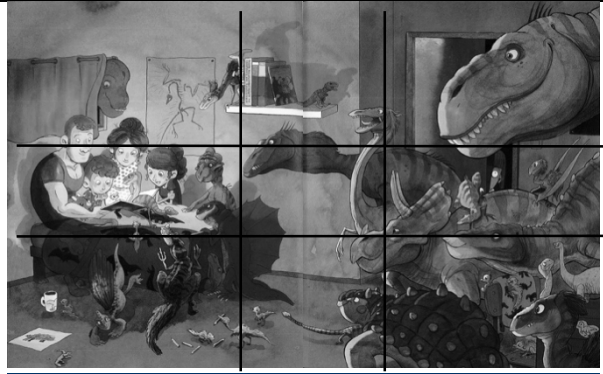
Door de sokken op de grond is de overeenkomst tussen het jongetje met zijn vader nog sterker geaccentueerd. Ook zijn vader draagt sokken, terwijl de rest van het gezin schoenen aan heeft. De breedgeschouderde vader op zijn sokken symboliseert ‘een held op sokken’. Voor het jongetje heeft hij afgedaan als rolmodel op het moment dat hij zich niet serieus genomen voelde door zijn vader. De ‘troostmok’ in de handen van de vader dient als excuus hiervoor, wat versterkt wordt door de afbeelding van de dinosaur erop, waarmee de vader laat zien dat hij beseft dat dinosaurussen voor het jongetje belangrijk zijn. Dit wordt nog eens extra benadrukt doordat de mok zich bijna op het rechterbovensnijpunt van de guldensnede bevindt.

De tekst laat zien dat het jongetje denkt dat alle gezinsleden (“ze”) berouw tonen en tot inkeer zijn gekomen. De schuldige blikken onderstrepen deze gedachte. De woorden wijzen terug naar de tekst van de elfde spread waarin het jongetje aangeeft dat er niks van klopte dat dinosaurussen niet tegelijkertijd met de mensen geleefd hebben. Niet iedereen lijkt echter tot inkeer gekomen, want de oudste zus

ontbreekt in het beeld. Het jongetje is blij met de verandering van de houding van de gezinsleden en kijkt verheugd bij hun komst.

Op de grond ligt de nieuwste stripgedichtenbundel van de makers: *De zombietrein en andere stripgedichten* (2017). Met deze intervisuele vooruitwijzing naar de toekomst (want de bundel is nog niet verschenen bij het uitkomen van dit prentenboek) wijzen de makers op de veelzijdigheid van hun samenwerking. Deze intravisuele knipoog naar de volwassenen die meelesen, laat een *contrapunt in geadresseerdheid* zien.

Veertiende spread

<i>Beeld</i>	<i>Tekst</i>
	

Direct niveau

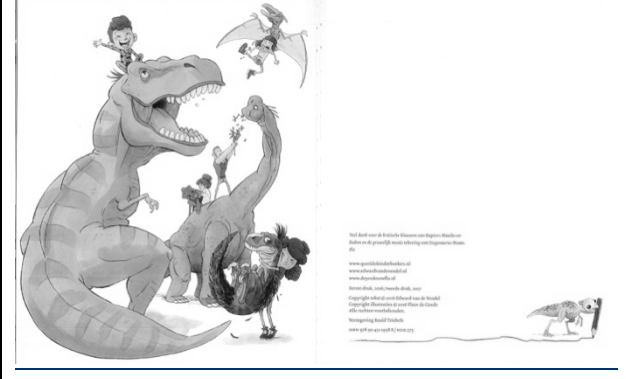
De setting is eender als de vorige spread, alleen is er sprake van enig tijdsverloop. De vader, de moeder en de liefste zus zijn rondom het jongetje in het bed gaan zitten en hebben het boek opengeslagen. De kamer is nu donker en het licht lijkt vanuit het boek te komen. De focus van de spread ligt daarom op het lezen van het boek. Uit het boek kruipt een aantal dinosaurussen en in de hele kamer komen dinosaurussen tevoorschijn die alle richting het tafereel kijken op het bed. De tekst van de vorige spread, dat de gezinsleden het hadden begrepen, wordt hier verder via het beeld getoond. Deze spread heeft geen tekst, waardoor de aandacht helemaal naar de afbeelding gaat en er geen sprake is van beeld/tekstdynamiek. Achter de deur staat de oudste zus met grote ogen en een blauwgroen gezicht toe te kijken in het donker.

Indirect niveau

Aan de expressie van de oudste zus achter de deur te zien, heeft zij ook begrepen dat dinosaurussen bestaan. Ze kijkt naar ze en lijkt erg bang voor ze. De kleur van haar gezicht wijst op een combinatie van angst en jaloezie. Ze wordt niet meegenomen door de andere gezinsleden en staat apart. De andere drie gezinsleden zijn niet bang en kijken heel geïnteresseerd met het jongetje mee in zijn boek. De dinosaurussen hebben een nieuwsgierige blik naar de familie en bekijken ze vriendelijk. Vooral de blik van de paarse triceratops valt op, op het linkerondersnijpunt van de guldensnede, kijkend met een vertederende blik richting het bed. Slechts één dinosaurus lijkt de zus achter de deur op te merken. Hiermee wordt benadrukt dat zij alleen staat binnen het gezin als het gaat om de genegenheid naar het jongetje.

De afbeelding laat de climax in het verhaal zien, waar realiteit en fantasie bij elkaar komen en de andere gezinsleden meegaan in de belevingswereld van het jongetje. Dit wordt, net als de introductie van het verhaal, alleen in beeld verteld.

Vijftiende spread

Beeld	Tekst
	Colofon

Direct niveau

Het boek eindigt in de wereld van de dinosaurussen. Het jongetje zit op de kop van een tyrannosaurus, zijn liefste zus knuffelt een velociraptor, zijn ouders zitten op de rug van een plantenetende dinosaur met een lange nek en zijn oudste zus hangt in de klauwen van een vliegende dinosaurus. Zijn moeder knuffelt een dinosaurus en zijn vader is de langnek aan het voeren. De setting van het verhaal is niet weergegeven en speelt zich af in een grote witruimte.

Indirect niveau

Iedereen heeft een grote glimlach om de mond, behalve de oudste zus. Zij lijkt het uit te schreeuwen van angst door haar grote schrikogen en open mond. De wereld van de dinosaurussen bevat de overige gezinsleden wel. Ze zijn meegegaan in de fantasie van het jongetje en hij gunt ze mooie rollen in zijn wereld. De oudste zus komt er minder gunstig vanaf. Het jongetje lijkt hiermee wraak op haar te nemen, net als eerder in de zesde spread, omdat zij dino's stom vond en hem later ook heel hard heeft uitgelachen. Doordat de setting ontbreekt, is niet duidelijk of dit het einde van het verhaal is. Het lijkt op een open einde en het verhaal kan weer van voren af aan beginnen. De vergelijking met de voorzijde van het boek versterkt deze gedachte, omdat de tyrannosaurus op precies dezelfde manier is afgebeeld en de overige dinosaurussen van deze spread ook voorkomen op de voorzijde van het boek.

Op de rechterpagina, onder de colofon, is een fruitadens getekend, die met een rood potlood een streep tekent. Hij lijkt hiermee letterlijk te onderstrepen dat fictie en werkelijkheid door elkaar lopen in dit verhaal, als rode draad door het verhaal. Het rode potlood legt een verbinding met de werkelijkheid waarin in de kamer van het jongetje ook een rood potlood op de grond lag. De fruitadens legt een verbinding met de denkbeeldige dinosaurussenwereld en was daar op elke afbeelding in te zien.

5.2.3 Geheel: interpretatie van het verhaal

Ik ben bij de dinosaurussen geweest is een kleurrijk verhaal dat met grote expressie is getekend en zowel begint als eindigt met beeld. Het is een verhaal waar de passie voor dinosaurussen vanaf spat. De tekst legt de verbindingen tussen de verschillende scènes. De tekstballonnen leiden, in woord of beeld, tot meer inzicht.

Ik ben bij de dinosaurussen geweest is....

... een verhaal over ontsnappen uit de werkelijkheid. De hoofdpersoon kan zich helemaal in het boek terugtrekken en hoort en ziet niets meer om zich heen. Hij weet zelfs een aantal gezinsleden hierin mee te nemen. Vooral de beelden tonen zijn passie en enthousiasme en de gevoelens van het jongetje worden weerspiegeld door de dinosaurussen. De beelden breiden de tekst uit in een *complementaire relatie*. De avonturen die hij beleeft in verre landen krijgen via de beelden inhoud.

... een verhaal over het geloof in de eigen verbeeldingskracht. Het jongetje is niet verbaasd dat hij de protagonist is in het verhaal dat hij gaat lezen en dat hij een personage is in een boek. Hij wordt zelfs erg boos als zijn verbeeldingskracht wordt ontkend. Vooral de tekst “*Ik ben...*” legt de nadruk op zijn bestaan en zijn geloof in zichzelf. De beelden breiden dit uit in een *complementaire relatie* met de vormgeving van de kleurrijke dinosaurussenwereld waarin hij zich onderdompelt.

... een verhaal over familie. Waarin de onvoorwaardelijke liefde van een vader en moeder naar voren komt, maar ook de complexe relatie tussen broer en zussen. Dit wordt vooral naar voren gebracht in de beelden waarin de beelden de tekst uitbreiden in een *complementaire relatie*. De liefde van zijn vader, moeder en liefste zus komt naar voren door hem aandacht te geven en mee te gaan in zijn fantasie. Hij toont zijn liefde door ze een leuke rol te gunnen in zijn dinosaurussenwereld. Maar met zijn oudste zus heeft het jongetje meer moeite. Ze lacht hem openlijk uit en keurt zijn passie af. Hij straft haar door de dinosaurussen op haar af te sturen. Door een *contrapunt in karakterisering* en een *contrapunt in perspectief*, wordt er extra aandacht gevestigd op de (slechte) relatie met zijn oudste zus.

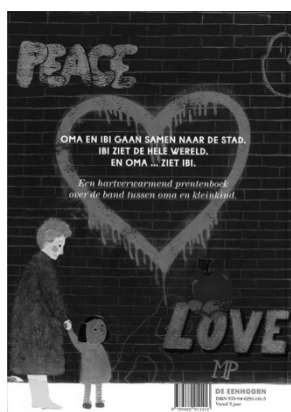
... een verhaal over de liefde voor boeken. Dit komt vooral in de beelden naar voren waar via intervisuele verwijzingen allerlei soorten boeken worden getoond, van de makers zelf, maar ook van anderen. De Liefde voor boeken komt ook naar voren in het verhaal zelf, waarin het jongetje dol is op zijn eigen prentenboek en zich er helemaal in verliest.

... een verhaal over serieus genomen worden. Als jongste van het gezin heeft het jongetje veel vrijheid en hoeft hij geen huiswerk te maken of werk te doen dat niet leuk is. Hij heeft de tijd om zich terug te trekken in zijn boek. Maar hij wil ook graag voor vol worden aangezien als hij iets te vertellen heeft. Wanneer hij boos wordt als dat niet gebeurt, zien zijn gezinsleden dat in en komen de meeste van hen excuses maken. Vooral de beelden tonen zijn boosheid en frustratie die hij op zijn knuffel botviert. Het beeld dat de gezinsleden tot inkeer zijn gekomen, wordt versterkt in een *complementaire relatie* met de tekst waarin wordt aangegeven dat ze het gelukkig begrepen.

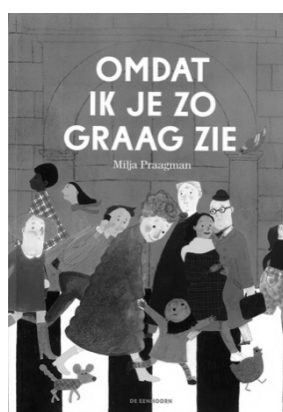
... een verhaal over fantasie in de realiteit. Het verhaal in het boek dat het jongetje leest, komt tot leven in zijn eigen wereld. Hierdoor is er geen onderscheid meer tussen fictie en werkelijkheid en lopen beide werelden door elkaar. De beelden breiden de tekst uit in een *complementaire relatie* en laten de gevoelens van het jongetje weerspiegeld zien in het gedrag en de expressie van de dinosaurussen. Zij voeren uit wat hij zou willen, maar niet durft. De dinosaurussenwereld IS zijn wereld.

Kortom, het is een verhaal over het onderdompelen in de wereld van het boek en de kracht van verhalen en het spelen van de hoofdrol in je eigen verhaal, maar ook over de liefde voor dinosaurussen en de behoefte om als jongste van het gezin serieus genomen te worden door de andere gezinsleden.

5.3 Omdat ik je zo graag zie van Milja Praagman



Graag zien 1 Achterzijde



Graag zien 2 Voorzijde

Het prentenboek *Omdat ik je zo graag zie* is verschenen in 2016 bij uitgeverij De Eenhoorn. De illustraties en de tekst zijn van Milja Praagman. In 2017 is het boek door de Penseeljury bekroond met een *Zilveren Penseel*. Het boek heeft een staand A4-formaat en het verhaal beslaat twaalf spreads.

5.3.1 Geheel: eerste indruk van het verhaal

Voor- en achterzijde zijn van elkaar gescheiden door middel van een roze boekrug. Ook beide schutbladen zijn roze gekleurd. Ze vormen de verbinding met het kleine meisje met de roze jas op de omslag. De focus gaat door deze roze connectie naar het meisje en het lijkt erop dat het meisje de ik-persoon in de titel is. Op de voorzijde kijkt ze omhoog naar een mevrouw met grijs haar, die terugkijkt. Op de achterzijde kijkt de grijze dame ook naar het meisje, maar het meisje kijkt om zich heen. De titel *Omdat ik je zo graag zie* toont aan dat het kijken een belangrijke rol speelt in het verhaal. Uit de tekst op de achterzijde blijkt het om oma en Ibi te gaan die samen naar de stad gaan: *“Ibi ziet de hele wereld. En oma ... ziet Ibi.”* Hieruit kan opgemaakt worden dat de *“ik”* uit de titel oma betreft die naar Ibi kijkt en niet het meisje, wat door de verbinding met de roze kleur in eerste instantie voor de hand ligt om te denken. Door het kleurgebruik is de lezer op het verkeerde been gezet bij het kijken naar de voorzijde en is er een *contrapunt in perspectief* te zien tussen beeld en tekst: de titel is vanuit oma gefocaliseerd, terwijl het verhaal vanuit Ibi verteld wordt. Op de achterzijde staan oma en Ibi voor een graffiti muur, beschilderd met een groot groen hart. Daarbinnen staat: *“Een hartverwarmend prentenboek over de band tussen oma en kleinkind.”* Hiermee geeft de peritext informatie over het thema van het prentenboek, wat versterkt wordt in het beeld in een *complementaire relatie* door het hart en de woorden *“peace”* en *“love”* die op de muur zijn geschilderd, ondertekend met de initialen van de maker *“MP”* als tag op de muur.

De mensen die staan afgebeeld op de voorzijde hebben allen een andere huidskleur, ook oma en Ibi verschillen van huidskleur. Hiermee wordt aandacht besteed aan de culturele diversiteit in de samenleving. Door de graffiti muur op de achterzijde en het volle zebrapad met het gebouw op de voorzijde van het boek, is duidelijk dat het verhaal zich in een stedelijke omgeving afspeelt. Toch is er ook een rode kip, een roze hondje en een grijze duif op de omslag te zien. Vooral de kip is een vreemde vogel in een stedelijk gebied.

Op de titelpagina is de titel voorzien van een plantje met klavertjesvier en twee duiven: een witte en een grijze; de grijze duif heeft een klavertjevier in zijn snavel. Naast de liefde tussen oma en kleinkind, worden via deze symbolen geluk (klavertjevier) en vrede (witte duif) benadrukt.

De eerste indruk van het verhaal, aan de hand van de peritext, straalt een liefde uit tussen een meisje en haar oma die in een drukke stad met elkaar op pad zijn.

5.3.2 Details: analyse van de spreads

Eerste spread

Beeld	Tekst
 <p>Oma doet mijn jas dicht. WE GAAN NAAR DE STAD. Ze geeft mij een hand.</p> <p>Ik houd haar stevig vast. Dat moet, want we gaan op reis. Ik voel een snoepje in mijn jaszak.</p>	<p><i>Oma doet mijn jas dicht. WE GAAN NAAR DE STAD. Ze geeft mij een hand.</i></p> <p><i>Ik houd haar stevig vast. Dat moet, want we gaan op reis. Ik voel een snoepje in mijn jaszak.</i></p>

Direct niveau

De focus van het beeld gaat naar de rechterkant, omdat daar mensen staan en de tekst hun handeling beschrijft. Ibi en oma staan buiten op de trap van een groen gebouw en hebben een jas aan. Dit correspondeert met de tekst onder de afbeelding waarin Ibi aangeeft dat oma haar jas dichtdoet. In tegenstelling tot de titel, is de “*ik*” niet oma, maar Ibi. Zij beschrijft wat er gebeurt (jas dicht, een hand geven, vasthouden, snoepje voelen) en wat ze gaan doen (naar de stad, op reis). Dit is meer informatie dan de afbeelding laat zien in een *complementaire relatie*. De illustratie breidt de tekst ook uit met de twee honden, de duif, de blik van beiden op elkaar gericht en de vormgeving van het gebouw. Het beeld toont een momentopname die zich in de tussentijd van twee regels afspeelt. Ze hebben elkaars handen namelijk (nog) niet vast om op reis te gaan, maar oma is ook niet bezig om haar jas dicht te doen, maar heeft haar handen op de schouders van Ibi gelegd alsof ze daar net mee klaar is.

Ze gaan “naar de stad”, wat aangeeft dat ze daar niet wonen. Aangezien naast de deur een reeks bellen onder elkaar is te zien, is het aannemelijk dat ze wel in het stedelijk gebied met hoogbouw wonen en het stadscentrum aanduiden met “de stad”. Het beeld breidt daarmee de tekst uit in een *complementaire relatie*.

Indirect niveau

Oma en Ibi kijken vol genegenheid naar elkaar, met een grote glimlach op de mond. Dit wordt onderstreept door de symboliek van het hartje dat op de buitenmuur van het gebouw is getekend en het klavertjevier waar de duif op de trap naartoe buigt. Het roze hondje krijgt door zijn kleur een verbinding met Ibi en de roze tekst “*We gaan naar de stad*” alsof ook het hondje meegaat naar de stad. Een bruin hondje wordt aan een lijn meegetrokken door iemand buiten het beeld, maar het verzet zich. Het wil liever naar het roze hondje toe. De hondjes spelen geen rol in de tekst, maar krijgen door het verzet van het bruine hondje toch een rol in het verhaal. De hondjes krijgen bovendien extra aandacht, doordat ze uit het frame van de afbeelding komen en er sprake is van *frame-breaking*.

Tweede spread

<i>Beeld</i>	<i>Tekst</i>
 <p data-bbox="319 1310 438 1355">We gaan met de metro. Dan zit ik bij oma op schoot. IK ZIE DE HELE WERELD.</p>	<p data-bbox="821 1276 1157 1377"><i>We gaan met de metro.</i> <i>Dan zit ik bij oma op schoot.</i> <i>IK ZIE DE HELE WERELD.</i></p>

Direct niveau

De spread bestaat uit twee beelden, links een stadsgezicht in grijze potloodlijnen en rechts het gekleurde interieur van een vervoermiddel, dat, zo blijkt uit de tekst, een metro blijkt te zijn. Ibi zit (net als de tekst vermeld) bij oma op schoot en kijkt om zich heen. Maar in het beeld is meer te zien in een *complementaire relatie*. Op de andere bank zit een rode kip en een donkergetinte man die een boek leest. Het roze hondje zit voor de metrodeur en is dus meegegaan naar de stad. Doordat alleen de kerktoren op de linkerpagina op de voorgrond is te zien, is duidelijk dat Ibi vanuit de kennelijk bovengrondse metro naar de stad kijkt die ze omschrijft als “de hele wereld”. Op de rechterpagina kijkt ze echter niet naar buiten, maar naar de kip op de bank tegenover haar.

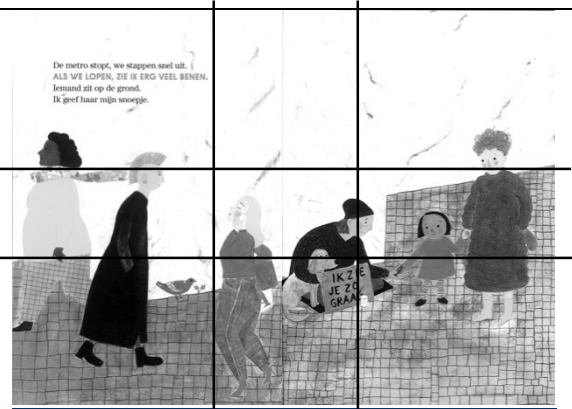
De roze tekst correspondeert met de linkerpagina met zwart-wit tekening en is zowel in woord als beeld vanuit Ibi gefocaliseerd. De zwarte tekst omschrijft vanuit Ibi wat ze doen en hoort bij de gekleurde rechterpagina, maar de lezer kijkt van boven op Ibi en haar oma als een alwetende kijker. De twee manieren van focalisatie in het beeld zorgen samen met de tekst voor een *contrapunt in perspectief*, omdat de tekst alleen vanuit Ibi wordt verteld, maar de beelden zowel naar Ibi als vanuit Ibi kijken.

Indirect niveau

Het verschil in perspectief op de linker- en rechterpagina wordt benadrukt door de verschillende tekentechnieken die zijn gebruikt. Links zorgen lijnen voor de contouren van de gebouwen en worden geen kleuren gebruikt, terwijl rechts de vormen voornamelijk door de verschillende kleuren worden afgebakend zonder contourlijnen. Het lijken twee verschillende werelden: een begrensde wereld die veraf en onbereikbaar is en een onbegrensde kleurrijke wereld om Ibi heen, die ze veilig vanaf de schoot van oma onderzoekt. De roze kleur verbindt de twee werelden symbolisch met elkaar: de roze tekst als gedachte van Ibi die verbonden wordt met haar roze jas. Ibi geeft hiermee zelf kleur aan de wereld die ze ziet. Doordat de linkerpagina eruitziet als een kleurplaat, lijkt dit een uitnodiging aan de lezer om de stad kleur te geven. Het stadsgezicht doet door de compactheid van gebouwen, de wolkenkrabbers, de bovengrondse metro en de variëteit aan bouwstijlen denken aan een Amerikaanse stad.

Oma kijkt met een liefdevolle blik naar Ibi en Ibi's gezicht straalt nieuwsgierigheid uit als ze naar de kip kijkt. De gevoelens van Ibi en oma komen niet in de tekst naar voren. Het beeld breidt daarmee de tekst uit in een *complementaire relatie*. De kip is een vreemd element in de metro in de stad en zorgt voor een grappig effect. De rode kip staat ook op de voorzijde van het prentenboek en lijkt samen met het roze hondje meegegaan te zijn naar de stad. Het symboliseert de liefde van Ibi voor dieren. Ook de duiven, die op de linkerpagina staan afgebeeld, volgen Ibi naar de stad.

Derde spread

<i>Beeld</i>		<i>Tekst</i>
		<p><i>De metro stopt, we stappen snel uit.</i> <i>ALS WE LOPEN, ZIE IK ERG VEEL BENEN.</i> <i>Iemand zit op de grond.</i> <i>Ik geef haar mijn snoepje.</i></p>

Direct niveau

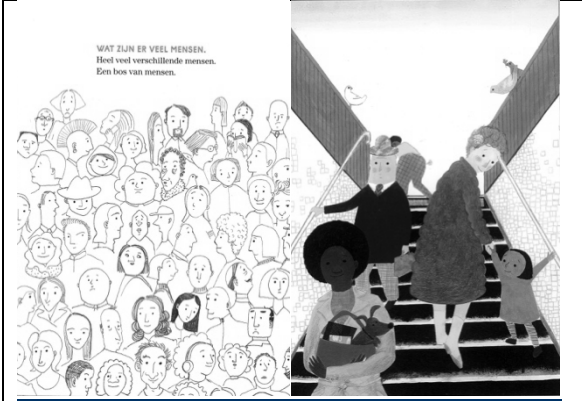
De tekst laat net als de vorige spreads een verschil zien tussen de handelingen van Ibi in het zwart geschreven en haar gedachte in het roze. De rechterkant van de afbeelding correspondeert met haar opmerking dat iemand op de grond zit, die ze haar snoepje geeft. Het beeld breidt de tekst uit in een *complementaire relatie* omdat uit het beeld blijkt dat het om een zwerver gaat die daar met een hond zit te bedelen en een tekstbordje bij zich heeft. Uit de tekst blijkt dat het om een vrouw gaat.

De linkerkant laat de verschillende mensen zien die Ibi omschrijft als "veel benen". Dit is geschreven vanuit het perspectief van Ibi, maar de afbeelding laat een hoog perspectief zien, zodat de mensen die aan die benen vastzitten ook getoond worden. Hierdoor ontstaat een *contrapunt in perspectief* waardoor de lezer meer informatie heeft dan Ibi.

Indirect niveau

In het beeld trekt de handeling van Ibi, het geven van het snoepje aan de zwerver, de meeste aandacht, omdat het zich op het rechterondersnijpunt van de guldensnede bevindt. De zwerver heeft een bordje bij zich met de tekst “*Ik zie je zo graag*”. Het is een verwijzing naar de titel van het prentenboek en valt extra op omdat het als tekst binnen de illustratie is te zien. Het bordje versterkt het beeld in een *complementaire relatie* waarin zowel de zwerver als haar hond met een vriendelijke blik naar Ibi kijken. Het zorgt voor een vertrouwde sfeer, waardoor Ibi haar eigen snoepje aan de zwerver geeft. De duif die naar het tafereel kijkt, versterkt dit symbolisch met het klavertjevier. Bovendien laat oma blijken dat ze de handeling van Ibi goedkeurt door met een glimlach om haar mond naar haar te kijken.

Vierde spread

<i>Beeld</i>	<i>Tekst</i>
	<p><i>WAT ZIJN ER VEEL MENSEN. Heel veel verschillende mensen. Een bos vol mensen.</i></p>

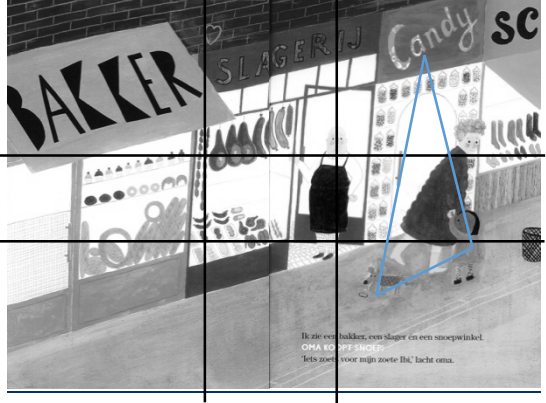
Direct niveau

Op de linkerpagina is een zwart-wit illustratie te zien en de rechterpagina beslaat een paginagrote gekleurde illustratie, net als bij de tweede spread. Ibi omschrijft haar gedachte over de veelheid aan mensen en beschrijft deze keer niet de handeling die ze zelf verricht. Deze wordt op de rechterpagina in beeld gebracht. Ibi loopt aan de hand van oma de trap op en kijkt achterom naar het hondje in de armen van een mevrouw. De duiven hebben haar gevolgd en kijken vanaf de rand omlaag. Het beeld breidt de tekst uit in een *complementaire relatie* door de context te tonen waarin Ibi die veelheid aan mensen aanschouwt.

Indirect niveau

Op de linkerpagina zijn er zoveel hoofden van mensen getekend, dat je ‘door de bomen het bos niet meer ziet’. Dit wordt in de tekst versterkt door de symbolische uitdrukking “*Een bos van mensen*”. De afzonderlijke mensen vallen niet meer op, maar door de veelheid juist wel hun verschillen in huidskleur, expressie, emotie en haardracht. Dit wordt nog benadrukt door de tekst waarin gesproken wordt over “*verschillende mensen*”. Hiermee wordt bedoeld dat de stad bestaat uit een variatie van mensen die de stad kleuren. De diversiteit in de stad wordt op de rechterpagina benadrukt door de krachtige beelddynamiek met de diagonale lijnen die elkaar als een X lijken te snijden. Het beeld versterkt de tekst hier in een *complementaire relatie*. De mensen vormen in zowel tekst als beeld een centrale rol. Toch kijkt Ibi op de afbeelding niet naar de mensen, maar naar de hond op de arm van de vrouw. En de duiven kijken naar Ibi. Hieruit blijkt dat de natuur en de dieren een belangrijke rol spelen in het leven van Ibi, ondanks dat ze in een stedelijk gebied woont.

Vijfde spread

Beeld	Tekst
	<p><i>Ik zie een bakker, een slager én een snoepwinkel. OMA KOOPT SNOEP! 'Tets zoets voor mijn zoete Ibi,' lacht oma.</i></p>

Direct niveau

In de eerste zin van de tekst vertelt Ibi dat ze een “een bakker, een slager én een snoepwinkel” ziet en de afbeelding laat een grote mate van overeenkomst zien met zelfs een herhaling van de woorden “bakker” en “slagerij” in het beeld. Deze *congruente relatie* laat weinig aan de verbeelding van de lezer over.

Het tweede gedeelte van de tekst laat in combinatie met het beeld een *contrapunt in ruimte en tijd* zien, omdat ze niet hetzelfde lijken te vertellen. De tekst vertelt dat oma snoep koopt voor Ibi. Dit wordt op drie niveaus weergegeven: vanuit de gedachte van Ibi in de witte tekst, vanuit de uitspraak van oma en vanuit de observatie van Ibi dat oma lacht. Ondertussen is op de afbeelding waar te nemen dat ze vóór de deur van de snoepwinkel lopen en Ibi achteromkijkt naar het hondje dat net een worstje van de slager heeft gekregen. De woorden lijken dan ook later gesitueerd dan het beeld laat zien.

Indirect niveau

Ibi's blik gaat naar het hondje dat al eerder meeliep en in de metro zat, maar dat de laatste twee spreads afwezig was. Ibi lijkt meer interesse te hebben voor de hond, dan voor het snoep dat ze van oma krijgt. Toch blijkt uit het uitroepteken in de tekst dat ze blij is met het snoep dat oma koopt. Hiermee versterkt de tekst het beeld in een *complementaire relatie*. De gedachte van Ibi is niet meer in roze weergegeven, maar in wit, terwijl de snoepwinkel wel roze is en hierdoor een verbinding met Ibi en het hondje vormt. Op de muur van de winkels is een hartje getekend als symbool voor de liefde die oma uitstraalt voor Ibi en Ibi voor het hondje. Maar ook de blik van de slager op het rechterbovensnijpunt van de guldensnede laat een liefde voor het hondje zien. De dieren in de illustraties vormen steeds een belangrijk deel van de belevingswereld van Ibi.

Zesde spread

1 ptBeeld	Tekst
	<p><i>IK ZIE VLAGGEN EN POPPEN ZO GROOT ALS MENSEN. 'Dat zijn paspoppen,' zegt oma. 'Zijn dat dan poppenkieren?' vraag ik. Oma lacht en schudt van nee.</i></p>

Direct niveau

In de tekst geeft Ibi aan wat ze ziet en hoe ze het ervaart. Het beeld breidt de tekst uit in een *complementaire relatie* door de context te tonen van wat Ibi waarneemt. De paspoppen staan in een etalage en de vlaggen hangen erboven aan de buitenkant van de gevel. Ibi moet omhoogkijken om dit te kunnen zien. De blik van de lezer wordt als eerste naar de rechterkant getrokken, omdat daar zowel Ibi met haar oma staan afgebeeld als de tekst staat geschreven. Het roze hondje zit verstopt in een prullenbak aan de linkerkant. Voor het eerst kijkt Ibi niet naar een dier, maar naar haar omgeving. Haar perspectief breidt zich uit.

Indirect niveau

De verbazing van wat Ibi ziet spreekt vooral uit het beeld door haar opgetrokken wenkbrauwen en haar verbaasde blik. De tekst versterkt haar onbegrip in een *complementaire relatie* door de vraag die ze aan oma stelt waaruit blijkt dat ze niet begrijpt wat ze ziet. Oma legt het glimlachend aan haar uit en hier versterkt het beeld juist de tekst in een *complementaire relatie* door de liefdevolle blik die oma op Ibi werpt en het hartje dat op de muur is getekend.

De vlaggen symboliseren de verschillende nationaliteiten die allemaal in de stad voorkomen. Ook in het straatbeeld en de etalagepoppen komt de diversiteit aan etnische groeperingen naar voren. De gezichten van de man met het kale hoofd en hoed en de vrouw in de rode jas benadrukken deze diversiteit doordat ze zich op het rechterbovensnijpunt en linkerondersnijpunt van de guldensnede bevinden.

Zevende spread

Beeld	Tekst
	<p>IN HET MUSEUM RAKEN WE DE WEG KWIJLT. <i>‘Volgens mij zijn we nu in Afrika,’ fluistert oma. ‘Ik vind het een beetje spannend in Afrika,’ zeg ik stilletjes.</i></p>

Direct niveau

Uit de tekst blijkt dat ze in een museum zijn. Het beeld versterkt de tekst in een *complementaire relatie* door de setting te tonen met Afrikaanse ornamenten, een houten parketvloer en bruin-roze muren. Hierdoor is duidelijk waarom oma fluistert en ze denkt dat ze in Afrika zijn.

Ibi staat helemaal onderaan de pagina, waardoor de kijker van boven op haar neerkijkt. De volwassenen kijken omhoog naar de museumstukken; oma en een ander klein meisje kijken naar Ibi. Uit de roze tekst blijkt dat Ibi denkt dat ze de weg kwijt zijn.

Indirect niveau

De afbeelding straalt een vrolijke atmosfeer uit door de lichtgele kleur van de vloer en de lichte mummie-achtige beelden. De zwarte maskers op de muur weerspiegelen echter de angstige gemoedstoestand van Ibi die het een beetje spannend vindt “in Afrika”. Het masker met de strakke mond vertegenwoordigt daarbij de grootste waarde op het beeldvlak doordat het zich op het rechterbovensnijpunt van de guldensnede bevindt. Het beeld breidt de tekst niet alleen met de maskers uit in een *complementaire relatie*, maar laat ook door de houding van Ibi zien dat ze zich niet prettig voelt. Ze kijkt bezorgd en staat ineengedoken, met gebogen knieën en een hand voor haar mond. Doordat de kijker op haar neerkijkt,

wordt haar verlorenheid in de beeldcompositie extra benadrukt, terwijl ze zich geborgen weet aan de hand van oma die heel dicht bij Ibi staat.

Achtste spread

<i>Beeld</i>	<i>Tekst</i>
	<p><i>IN HET PARK ZIE IK HONDJES.</i> <i>Alle soorten hondjes, soms hebben ze een jasje aan, net als ik.</i></p>

Direct niveau

De lichtgroene kleur is overheersend in de spread en uit de tekst blijkt dat ze in het park zijn beland. De aandacht voor de honden komt in zowel tekst als beeld naar voren, waarin het beeld de tekst uitbreidt in een *complementaire relatie*, omdat daarin getoond wordt dat Ibi bij oma op schoot zit op een bankje en er nog meer mensen om hen heen zijn. Ook de duif is te zien met een nestje in de boom. Eveneens is het roze hondje met het bruine jasje aanwezig. Ibi's aandacht is hierop gevestigd in zowel tekst als beeld in een *congruente relatie*.

Indirect niveau

Het park is zo groen, dat het iets wegheeft van een bos. Nergens is de stad meer te herkennen. De groene kleur straalt een serene rust uit, als rustpunt in het avontuur van Ibi. De beeldcompositie versterkt dit gevoel, doordat de diagonale lijnen naar één vluchtpunt wijzen in het midden van de spread. Het is alsof Ibi even is gevlucht uit de hectiek van de stad. In de tekst wordt hier geen aandacht aan besteed; het beeld vult deze stemming in in een *complementaire relatie*. De mensen die zijn afgebeeld spelen geen rol in de tekst, maar zijn met hun gezicht wel op de ondersnijpunten van de guldensnede getekend, waardoor ze extra waarde krijgen in het beeld. Beide vrouwen kijken ook naar het roze hondje dat de hele tijd met Ibi en haar oma meeloopt.

Negende spread

<i>Beeld</i>	<i>Tekst</i>
	<p><i>IK ZIE MIJN LETTER.</i> <i>De letter van mijn naam.</i></p>

Direct niveau

Ibi en oma staan op een groot zwart-wit mozaïek dat op de grond ligt met het woord "Imagine" in het midden. Beeld en tekst vullen elkaar aan in een *complementaire relatie*, het beeld laat de setting zien en de

tekst geeft aan dat Ibi de eerste letter van haar naam herkent in het woord “*Imagine*”. De lezer kijkt vanuit een hoger perspectief op het tafereel dan in voorgaande spreads, wat voor meer afstand zorgt tussen Ibi en de lezer. Bovendien is er een *contrapunt in perspectief* waar te nemen tussen wat Ibi zegt dat ze ziet (de letter van haar naam) en wat de kijker ziet dat Ibi ziet (ze kijkt naar oma).

Indirect niveau

Er wordt gebroken met de indeling van het beeldvlak ten opzichte van de vorige spreads, doordat Ibi en oma zich op de linkerkant van de spread bevinden, en niet op de rechterkant. De blik van Ibi, gericht op oma, valt extra op op het linkerbovensnijpunt van de guldensnede. De plaatsing van Ibi en oma aan de linkerkant van het beeldvlak en de blik van Ibi gericht op haar oma, symboliseert dat Ibi in gedachte bezig is met de terugweg. Het kondigt een kantelpunt in het verhaal aan. Ibi heeft genoeg indrukken opgedaan en kijkt niet meer om zich heen.

Het mozaïek is een visuele verwijzing naar het ‘Imagine-monument’ in Central Park in New York, dat gemaakt is ter nagedachtenis aan John Lennon. Twee witte duiven en het hartje symboliseren de vrede en liefde die John Lennon ook predikte in zijn songs. De grijze duif brengt bovendien een klavertjevier als symbool voor geluk. Deze vorm van intervisualiteit laat de dubbele geadresseerdheid van het prentenboek naar voren komen. Kinderen zullen deze verwijzing niet oppikken, behalve als ze ook bij het monument in New York zijn geweest.

Tiende spread

<i>Beeld</i>	<i>Tekst</i>
	<p><i>We gaan weer naar huis.</i> <i>Ik mag weer bij oma op schoot.</i> MIJN OGEN ZIJN ZO MOE.</p>

Direct niveau

Op de donkere linkerpagina staat de tekst en daaronder zijn vaag allerlei tekeningetjes te zien van mensen, voorwerpen en dieren; de rechterpagina is gevuld met een paginagrote gekleurde illustratie. Ibi ziet al deze kleuren niet, want ze heeft haar ogen gesloten, wat versterkt wordt met de tekst “*mijn ogen zijn moe*” in een *complementaire relatie*. Uit de tekst blijkt dat ze weer naar huis gaan en het beeld laat, net als de tekst, zien dat Ibi op schoot bij oma zit. De illustratie versterkt de context echter wel in een *complementaire relatie* door een overvolle metro te tonen met een diversiteit aan mensen. Ook het roze hondje is moe en heeft de ogen dichtgedaan.

Indirect niveau

De elementen op de linkerpagina zijn nauwelijks waarneembaar en corresponderen met de dichte ogen van Ibi, alsof je de beelden vanachter haar oogleden in het donker bekijkt. In haar gedachten ziet ze alles wat ze heeft gezien nog eens de revue passeren. Er zijn herkenbare elementen te onderscheiden, zoals de duiven, het hondje, de gebouwen, de museumcollectie, een vlag en allerlei soorten mensen. Maar ook nieuwe elementen zijn toegevoegd zoals het Vrijheidsbeeld, dieren uit de dierentuin en een jongetje dat zijn tong uitsteekt. Het laat zien dat Ibi nog meer indrukken heeft opgedaan dan zij heeft verteld en er sprake is van *tijdversnelling* bij het vertellen van het verhaal.

Elfde spread

Beeld	Tekst
 <p data-bbox="555 607 639 645">DAAR IS MIJN HUIS. Dag poes. Dag lieve kleine broer!</p>	<p data-bbox="826 309 1077 338">DAAR IS MIJN HUIS.</p> <p data-bbox="826 344 927 374">Dag poes.</p> <p data-bbox="826 380 1050 409">Dag lieve kleine broer!</p>



Direct niveau

Het verhaal eindigt waar het is begonnen: voor de deur van hun huis, als herkenbaar begin- en eindpunt van het avontuur. Ze staan aan de linkerkant voor het huis. Binnen voor het raam ziet Ibi haar babybroertje, wat aantoont dat ze op de begane grond wonen. Ze begroet haar broertje door naar hem te zwaaien en ook zegt ze de poes gedag die buiten zit. Ook oma zwaait naar het broertje. Het roze hondje gaat de voordeur binnen en laat hiermee zien dat hij inderdaad bij ze hoort en breidt hiermee de tekst uit in een *complementaire relatie*.

Indirect niveau

De voorgevel is identiek aan die van de eerste spread, op het hartje na. Het hartje is in de tussentijd gekanteld. Hiermee wordt een nadruk op dit symbool gelegd en de liefde tussen de personages. Vooral de liefde voor haar kleine broertje wordt in de tekst genoemd en de blik van beiden is op hem gericht. Zo versterken beeld en tekst elkaar in een *complementaire relatie* en tonen dat zowel oma als Ibi veel liefde voor hem voelen.

Twaalfde spread

Beeld	Tekst
 <p data-bbox="277 1375 469 1397">Thuis vraagt oma: ‘BI, WAT HEB JE ALLEMAAL GEZIEN IN DE STAD?’</p> <p data-bbox="277 1406 469 1473">‘Grote mensen, heel veel benen en voeten,’ zeg ik. ‘Vlaggen, poppenmensen en hondjes met jasjes aan. En de letter van mijn naam.’</p> <p data-bbox="277 1442 405 1464">‘Wat vond je het leukst?’ vraagt oma.</p> <p data-bbox="277 1473 405 1496">‘Het grote mensenbos,’ zeg ik.</p> <p data-bbox="277 1505 389 1527">‘Met allemaal andere bomen!’</p> <p data-bbox="277 1487 469 1509">‘WAT HEB JIJ ALLEMAAL GEZIEN, OMA?’ vraagt ik.</p> <p data-bbox="277 1518 325 1541">‘Oh...’</p> <p data-bbox="277 1550 325 1572">‘Eh...’</p> <p data-bbox="277 1581 389 1603">Mijn oma denkt heel lang na.</p> <p data-bbox="261 1550 485 1675">  </p> <p data-bbox="309 1653 469 1697">‘Ik keek, geloof ik, alleen maar naar jou.’ ‘Dat is,’ zegt oma, ‘omdat ik je zo graag zie!’</p>	<p data-bbox="826 1330 1011 1359">Thuis vraagt oma:</p> <p data-bbox="826 1366 1394 1426">‘BI, WAT HEB JE ALLEMAAL GEZIEN IN DE STAD?’</p> <p data-bbox="826 1433 1299 1462">‘Grote mensen, heel veel benen en voeten,’ zeg ik.</p> <p data-bbox="826 1469 1331 1498">‘Vlaggen, poppenmensen en hondjes met jasjes aan. En de letter van mijn naam.’</p> <p data-bbox="826 1550 1203 1579">‘Wat vond je het leukst?’ vraagt oma.</p> <p data-bbox="826 1585 1123 1615">‘Het grote mensenbos,’ zeg ik.</p> <p data-bbox="826 1621 1123 1650">‘Met allemaal andere bomen!’</p> <p data-bbox="826 1657 1394 1718">‘WAT HEB JIJ ALLEMAAL GEZIEN, OMA?’ vraag ik.</p> <p data-bbox="826 1724 900 1753">‘Oh...’</p> <p data-bbox="826 1760 900 1789">‘Eh...’</p> <p data-bbox="826 1796 1123 1825">Mijn oma denkt heel lang na.</p> <p data-bbox="826 1832 1251 1861">‘Ik keek, geloof ik, alleen maar naar jou.’</p> <p data-bbox="826 1868 1283 1897">‘Dat is,’ zegt oma, ‘omdat ik je zo graag zie!’</p>

Direct niveau

Oma en Ibi zijn binnen bij het babybroertje en hebben hun jas uitgedaan. Ibi schenkt uit haar theeserviesje aan het lage tafeltje, waar oma ook is aangeschoven. Ze moet zich naar voren buigen omdat het kindermeeubelair betreft. De hele setting komt niet voor in de tekst, maar is gebaseerd op de tekst

“*Thuis*”. Het beeld breidt de tekst dan ook uit in een *complementaire relatie* door de thuissituatie te verbeelden.

Op de linkerpagina staat de dialoog beschreven die zich afspeelt tussen oma en Ibi. Oma vertelt dat ze alleen naar Ibi heeft gekeken in de stad. Dit wordt in het beeld versterkt door de verschillende gezichtsuitdrukkingen van Ibi eronder die oma allemaal heeft waargenomen. De meeste zijn terug te zien in de vorige spreads en een aantal is nieuw.

Indirect niveau

De climax van het verhaal wordt pas in deze laatste spread duidelijk. Oma heeft tijdens het uitje naar de stad niet om zich heen gekeken net als Ibi, maar alleen naar Ibi, omdat ze haar zo graag ziet. De tekst versterkt hierbij het beeld in een *complementaire relatie*. Terugbladerend blijkt dit ook voor het grootste deel in de afbeeldingen te zien. Alleen in de elfde spread kijkt ze naar het broertje van Ibi. De titel *Omdat ik je zo graag zie* slaat dan ook op de liefde van oma voor haar beide kleinkinderen.

Ibi geeft aan dat ze vooral de mensen die ze heeft gezien het leukst vond en ze omschrijft ze als “*Het grote mensenbos (...) Met allemaal andere bomen!*”. Een metafoor voor de diversiteit van de stad.

Aan de muur hangt links van het raam een foto van een oma met een baby op haar arm. Het is een verwijzing naar Milja Praagman zelf met haar oma. Op haar blog²¹ schrijft ze hierover: “*In ‘Omdat ik je zo graag zie’ heb ik op de laatste pagina een foto van oma Aaltje en mij aan de muur gehangen gewoon omdat dat kan omdat het mijn prentenboek is. En omdat mijn oma een bijzondere oma was.*” Aan de rechterkant van het raam hangt een poster, die lijkt op de achterkant van een ansichtkaart met als adressering “*van de Ven*”. Uit een interview met Praagman blijkt dat haar man (en kind) Van de Ven heten en dat ze samen een zomer in New York hebben gewoond. De afbeeldingen aan de muur zijn autobiografische verwijzingen: “*We woonden in Brooklyn, in zo’n brownstone townhouse dat we van een oude dame hadden gehuurd. New York was een warm bad.*” (Terhell, 2017, p.33).

5.3.3 Geheel: interpretatie van het verhaal

Omdat ik je zo graag zie is een kleurrijk verhaal dat met verschillende technieken is getekend en in drie kleuren is beschreven. Het vertelt het verhaal van Ibi die met haar oma op pad gaat, op avontuur naar de grote stad. Hiermee is het een ‘home-away-home’ verhaal op kleine schaal, waarbij Ibi van alles meemaakt.

Omdat ik je zo graag zie is

... een verhaal over de liefde van een oma voor haar kleinkinderen. Vooral de beelden wijzen hierop en laten zien dat oma nauwelijks aandacht heeft voor haar omgeving, maar alleen naar haar kleinkind kijkt. De titel versterkt dit beeld en de tekst op de laatste spread waarin oma aan Ibi vertelt dat ze alleen naar haar keek, geeft uitleg en versterkt de beelden van alle spreads in een *complementaire relatie*.

... een verhaal over geborgenheid. Ibi voelt zich veilig bij oma en durft vanuit haar geborgen positie op schoot of aan de hand van oma de wereld te verkennen. Voor Ibi is dit fysieke contact van belang om nieuwe dingen te ontdekken. Alleen binnen in haar vertrouwde omgeving heeft oma haar niet vast. Aan het begin van het verhaal geeft Ibi in de tekst dit houvast, dat ze nodig heeft, als volgt aan: “*Ik houd haar stevig vast*” en de beelden versterken deze behoefte vervolgens in een *complementaire relatie* in alle spreads.

... een verhaal over zien en kijken. Door met een andere blik te kijken, verandert je perspectief. Door bewust te kijken, zie je wat belangrijk is in het leven. De lezer wordt aan het begin op het verkeerde been gezet doordat het vertelperspectief van titel en verhaal niet hetzelfde is. Bovendien laten de beelden

²¹ Bron: <http://www.miljapraagman.nl/index.php/blog/>

vaak iets anders zien dan Ibi vertelt dat ze ziet of meemaakt. Deze *contrapunten in perspectief* geven betekenis aan het verhaal.

... **een verhaal over diversiteit.** Zonder dat het expliciet benoemd wordt, speelt diversiteit een rol in het verhaal. De diversiteit die kleur geeft aan het leven en door iedereen anders is in te vullen. Oma heeft een andere huidskleur dan Ibi en in de stad komen ze verschillende mensen tegen die Ibi omschrijft als “*Het grote mensenbos (...) met allemaal andere bomen*”. De beelden laten in een *complementaire relatie* zien dat de mensen heel verschillend zijn. Zo zijn er verschillen in huidskleur, kledingstijl en lichaamsbouw. De verscheidenheid van een stedelijke bevolking wordt daarmee in beeld gebracht zonder dat het een issue is. De vlaggen symboliseren dat het om een samenleving gaat waarin veel nationaliteiten wonen.

... **een verhaal over de liefde voor dieren.** Op bijna elke afbeelding worden dieren getoond die als een rode draad door het beeld heen lopen en waarmee de tekst aangevuld wordt in een *complementaire relatie*. Ze vormen het rustpunt in het beeld voor Ibi en de hondjes worden dan ook op het rustmoment in het park expliciet in de tekst vermeld.

... **een verhaal over de liefde voor New York.** De vriendelijkheid van de stad is verweven in de beelden en door een aantal specifieke details is duidelijk dat het om New York gaat. Nergens in de tekst wordt dit expliciet genoemd, maar de beelden maken het duidelijk. De stad wordt vol liefde afgebeeld, waarbij niet alleen de diversiteit aan mensen naar voren wordt gebracht, maar ook de veelzijdigheid van het stadsleven, waar cultuur afgewisseld wordt met natuur. De symboliek van de hartjes, witte duiven, roze kleur, klavertjesvier en graffiti onderstreept de aangename sfeer die wordt ervaren in de stad New York. Vooral volwassenen zullen deze verwijzingen begrijpen en de relatie leggen, waardoor de dubbele geadresseerdheid van het prentenboek naar voren komt.

Kortom *Omdat ik je zo graag zie* is een verhaal waarin het gaat om liefde en genegenheid voor de mensen en dieren om je heen door bewust naar ze te kijken en ze echt te zien. Bovendien gaat het om de aandacht voor de stedelijke omgeving. Iedereen is anders en de diversiteit zorgt voor verrijking en inkleuring in het leven.

6. BETEKENIS | CONCLUSIES EN DISCUSSIE

Doel van dit onderzoek is om een instrument voor leerkrachten te ontwikkelen waarmee ze verdiepend leren kijken naar verhalende prentenboeken en de interactie tussen beeld en tekst centraal stellen, zodat ze zowel hun tekstuele als hun beeldende geletterdheid ontwikkelen. Sommige handboeken voor de beroepspraktijk wijzen wel op het belang van deze interactie, maar geven niet het gereedschap om de synergie tussen deze twee betekenissystemen te analyseren. Om die reden is in deze thesis op basis van wetenschappelijk onderzoek een analysemodel ontwikkeld met als centrale onderzoeksvraag:

Welke bouwstenen heeft een model voor een analyse en interpretatie van verhalende prentenboeken nodig om bij het toekennen van betekenis recht te doen aan de interactie tussen beeld en tekst als de essentie van prentenboeken?

Als basis voor het analysemodel is de beeld/tekstdynamiek samengebracht in een matrix waarin vier verschillende relaties tussen beeld en tekst zijn onderscheiden: (1) *contradictie* met weinig interactie tussen beeld en tekst, omdat ze een verschillend verhaal vertellen; (2) *contrapunt* met veel interactie tussen beeld en tekst, waarbij het lijkt of ze een verschillend verhaal vertellen, maar elkaar nodig hebben voor de betekenisgeving; (3) *complementair* met veel interactie tussen beeld en tekst, waarbij ze elkaar versterken of uitbreiden bij het vertellen van hetzelfde verhaal; (4) *congruentie* met weinig interactie tussen beeld en tekst, omdat ze hetzelfde verhaal vertellen. Naast deze beeld-tekstrelaties zijn bouwstenen verzameld vanuit de literatuur-theoretische benadering aan de ene kant, waarbij de tekst leidend is, en de visueel-narratieve benadering aan de andere kant, waarbij het beeld leidend is. Hieruit is naar voren gekomen dat de volgende narratieve componenten bij beide een rol spelen: *personages, perspectief, setting* en *tijdsverloop*. Dit zijn componenten die op een *direct niveau* bekeken kunnen worden. Maar er is ook een tweede betekenislaag in prentenboeken te onderscheiden: een *indirect niveau* dat impliciet naar voren komt in beeld en/of tekst via *compositie, emotie, symboliek* en *metafictie*. Dit zijn componenten die de (gevoels)waarde en de figuurlijke betekenis dragen. De beide betekenislagen zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden als twee zijden van een medaille en kunnen niet los van elkaar gezien worden. Door een analyse te zien als een *hermeneutische cirkel* - van geheel naar details naar geheel terug en van beeld naar tekst naar beeld terug - is het interpreteren een dynamisch proces, dat steeds meer diepgang krijgt. Met dit analysemodel zijn de drie prentenboeken geanalyseerd. Dat levert de volgende conclusies op.

6.1 Conclusies

De conclusies hebben betrekking op zowel het toepassen van het analysemodel als op de verschillende onderdelen van het analysemodel. Dit wordt hieronder verder uitgewerkt onder *Het proces, De beeld/tekstdynamiek* en *De bouwstenen*.

6.1.1 Het proces

Mijn analyses zien eruit alsof ze in één keer zijn geformuleerd. In de praktijk is de beschrijving echter het resultaat van een proces van steeds herlezen/herkijken. Hierdoor is er sprake van een telkens heen en weer gaan geweest tussen geheel en details volgens de *hermeneutische cirkel*, maar ook tussen beeld en tekst, waarbij volgens Maria Nikolajeva (2005) elk detail zorgt voor een andere kijk op het geheel. Zo'n analyse is nooit klaar en het resultaat van mijn analyse is dan ook mijn interpretatie van dit moment, vandaar dat ik het 'analyse' en 'interpretatie' heb genoemd en niet 'de analyse' en 'de interpretatie'.

6.1.2 De beeld/tekstdynamiek

In mijn analyses zijn voornamelijk *complementaire relaties* gevonden tussen beeld en tekst waarbij de ene modaliteit de andere versterkt of uitbreidt met nieuwe informatie. Dit onderscheid tussen versterken en uitbreiden bleek van belang te zijn om meer grip te krijgen op de invloed die beeld of tekst had op mijn interpretaties van het verhaal. Binnen de *complementaire relatie* zijn daarmee vier vormen te onderscheiden: een *versterkende beeld-tekstrelatie*, een *versterkende tekst-beeldrelatie*, een *uitbreidende beeld/tekstrelatie* en een *uitbreidende tekst/beeldrelatie*²². Schematisch kunnen deze vier vormen van een *complementaire relatie* ondergebracht worden in onderstaande matrix:

	de ene modaliteit versterkt de informatie van de andere	de ene modaliteit geeft nieuwe informatie bij de andere
beeld leidend	versterkende beeld-tekstrelatie	uitbreidende beeld/tekstrelatie
tekst leidend	versterkende tekst-beeldrelatie	uitbreidende tekst/beeldrelatie

Afbeelding 6 Onderverdeling van een *complementaire relatie* tussen beeld en tekst.

Deze onderverdeling heb ik toegepast op de geanalyseerde prentenboeken en per prentenboek in een tabel gezet (zie *Bijlage 3*). Door kleuren aan te brengen voor de verschillende soorten relaties, is in een oogopslag de beeld/tekstdynamiek van een prentenboek zichtbaar. Sommige vakjes zijn hierbij leeg gebleven omdat niet altijd elke component relevant was voor interpretatie. In de tabellen komt naar voren dat bij alle drie de prentenboeken de *uitbreidende beeld/tekstrelatie* het meest voorkomt. Bij *Ik ben bij de dinosaurussen geweest* is dit de relatie die meestal wordt gebruikt en bij *Omdat ik je zo graag zie* komt ook de *versterkende beeld-tekstrelatie* vaak voor. *De Gruffalo* laat de meeste variëteit zien binnen de *complementaire relatie*. Naast de *uitbreidende beeld/tekstrelatie* wordt ook de *uitbreidende tekst/beeldrelatie* veel gebruikt, gevolgd door de *versterkende beeld-tekstrelatie*. Door de kleurverdeling is duidelijk te zien dat bij *De Gruffalo* het accent binnen het *directe niveau* ligt op de tekst (witte letters) en binnen het *indirecte niveau* op het beeld (blauwe letters). Bij de andere twee prentenboeken is zo'n verdeling niet waar te nemen. Wel komt naar voren dat bij alle drie de prentenboeken de uitbreidende relatie (blauwe blokjes) en het beeld (blauwe letters) leidend zijn binnen de beeld/tekstdynamiek.

Ook de *contrapuntische relaties* zijn opgenomen in de tabellen in *Bijlage 3*. Daarbij zie je dat alle contrapunten in *Omdat ik je zo graag zie* zich aan de linkerkant van de tabel bevinden en dus betrekking hebben op het directe niveau, terwijl ze bij *De Gruffalo* aan de rechterkant staan en betrekking hebben op het indirecte niveau; *Ik ben bij de dinosaurussen geweest* laat een evenredige verdeling van de contrapunten zien op het directe en het indirecte niveau. Contrapunten zijn momenten die een relatief grote activiteit van de lezer vragen en vaak kondigen ze een belangrijk moment in het verhaal aan. In *Omdat ik je zo graag zie* kondigt een *contrapunt in perspectief* een kantelpunt in het verhaal aan als Ibi genoeg indrukken heeft opgedaan en zich niet meer richt op haar omgeving, maar op oma. Het kantelpunt bij *Ik ben bij de dinosaurussen geweest* wordt aangekondigd door een *contrapunt op metafictief niveau*. Het jongetje wordt door de stem van zijn moeder uit zijn fantasiewereld getrokken en hij belandt in de realiteit. Ook het kantelpunt bij *De Gruffalo* wordt gepresenteerd door een contrapunt dat op het indirecte niveau plaatsvindt. Hier is een nieuw soort contrapunt geconstateerd dat Nikolajeva en Scott niet

²² De grotere dynamiek bij een uitbreidende relatie dan bij een versterkende relatie wordt weergegeven door een slash-teken.

onderscheiden, namelijk een *contrapunt in spanning*. Het komt naar voren op het moment dat er een wending plaatsvindt in de compositie van de reeks gebeurtenissen.

Het aantal contrapunten, de variëteit in soorten contrapunten en het niveau waarop ze gesignaleerd worden (op het directe of indirecte niveau) zegt iets over de inspanning die de lezer moet verrichten en de mate van gelaagdheid van een verhaal. Omdat de contrapunten bij *Omdat ik je zo graag zie* zich op het directe niveau bevinden en er minder variëteit is waargenomen in soorten contrapunten, vraagt dit prentenboek iets minder leeservaring dan *De Gruffalo* en *Ik ben bij de dinosaurussen geweest*.

De meeste soorten *contrapuntische relaties* tussen beeld en tekst die Nikolajeva en Scott onderscheiden, zijn gevonden in de drie prentenboeken. Het *contrapunt in stijl* kwam niet voor, maar een *contrapunt in spanning* als nieuw contrapunt wel. De meeste contrapunten kunnen gekoppeld worden aan de componenten van het analysemodel, waardoor er ook bij de contrapunten een verdeling gemaakt kan worden in een *direct niveau* en een *indirect niveau*. Alleen het *contrapunt in geadresseerdheid* is niet toe te schrijven aan een specifieke component, omdat bij alle componenten lege plekken anders ingevuld kunnen worden door volwassenen en/of door kinderen. Het *contrapunt in karakterisering* heeft ook betrekking op beide niveaus en past bij zowel *personages* op het directe niveau als *emoties* op het indirecte niveau. Omdat hierbij een duidelijk onderscheid is te maken tussen de handeling van een personage aan de ene kant en de emoties die geuit worden aan de andere kant, stel ik voor het *contrapunt in karakterisering* in het **verbeterd analysemodel** te splitsen in een *contrapunt in handeling* en een *contrapunt in emotie*.

In slechts vier situaties is bij mijn interpretaties van de drie prentenboeken genoteerd dat er sprake is van een *congruente relatie*. Bij de redundanties die zijn aangetroffen in beeld en tekst werden een opsomming of een handeling zowel genoemd als getoond. Maar bij alle vier de *congruente relaties* werd in het beeld ook meer getoond dan in de tekst werd vermeld. Bij *De Gruffalo* is hiervan sprake als muis een opsomming geeft met drie kenmerken van de Gruffalo. De beelden tonen namelijk ook andere kenmerken van de Gruffalo, zoals zijn bruine vacht, x-benen en snorharen. Ook de opsomming van de winkels waar Ibi langs loopt met haar oma in *Omdat ik je zo graag zie* laat in eerste instantie redundantie zien, maar ook hier tonen de beelden de context van wat Ibi ziet en opsomt, zoals de inhoud van de etalages van de winkels en de slager die voor de slagerij staat. De handeling dat Ibi op schoot mag bij oma, wordt in beeld getoond, maar ook hier geeft de context meer informatie door te laten zien dat ze in een overvolle metro zitten. In deze gevallen zou beter gesproken kunnen worden van een *versterkende beeld-tekstrelatie*. Hieruit kan geconcludeerd worden dat bij het tonen van context bij een handeling of opsomming er niet gesproken kan worden van een *congruente relatie* zoals geformuleerd in het theoretisch kader waarbij er "een grote mate van overeenkomst is tussen beeld en tekst" (p.17). Ook Schwarcz (1982), Lewis (2001) en Joosen (2008) spraken al van een kunstmatige relatie of een relatie die in zuivere vorm niet voorkomt. Aangezien met mijn ruimere formulering van een *congruente relatie* deze als zodanig niet is gevonden, neem ik deze beeld-tekstrelatie niet op in het **verbeterd analysemodel**. Dit geldt eveneens voor de *contradictische relatie* die niet is aangetroffen in de drie prentenboeken, ook niet zoals geformuleerd in het theoretisch kader waarbij er "sprake is van een grote mate van tegenstrijdigheid tussen beeld en tekst waarbij beide een ander verhaal lijken te vertellen." (p.17). Ook deze relatie werd door Lewis als kunstmatig benoemd en Naewelaerts (2015) bracht contradictie onder als extreme vorm van een *contrapuntische relatie*. Naar aanleiding van mijn analyses waarin geen *contradictische relaties* zijn gevonden, volg ik Naewelaerts met zijn samenvoeging van een *contradictische in een contrapuntische relatie*.

In het **verbeterd analysemodel** blijven de beeld-tekstrelaties over waarbij er *veel interactie* is waar te nemen tussen beeld en tekst en die zich aan de rechterkant van de matrix van de beeld/tekstdynamiek van *Afbeelding 1* (p.17) bevinden. Dit is enerzijds een *complementaire relatie* – onderverdeeld in twee soorten *versterkende* en twee soorten *uitbreidende relaties* (zie *Afbeelding 6*) - en anderzijds een *contrapuntische relatie*.

6.1.3 De bouwstenen

Een gelaagde betekenis met de afzonderlijke componenten per betekenislaag hebben ervoor gezorgd dat er houvast was voor interpretatie zodat belangrijke elementen niet over het hoofd werden gezien. Daarbij bleek het niet nodig om bij elke spread elke component te benoemen in mijn analyse, omdat ze niet altijd van belang waren voor het toekennen van betekenis. Bij een vergelijking van de drie prentenboeken valt per betekenislaag het volgende op.

Op direct niveau:

- De *personages* en hun handelingen spelen bij alle drie de verhalen een belangrijke rol bij het toekennen van betekenis. Bij *De Gruffalo* geeft vooral de tekst het meeste inzicht in het waarom van de handelingen van de opponenten van muis en breidt daarmee het beeld uit met extra informatie die van belang is om het verhaal te begrijpen. Bij *Omdat ik je zo graag zie* laten de handelingen in het beeld juist meer zien dan in de tekst wordt vermeld. Daarin worden de kijkrichtingen getoond van Ibi en haar oma, wat belangrijke aanwijzingen zijn bij het toekennen van betekenis. Het zien en kijken zijn namelijk belangrijke thema's in dit verhaal. Bij *Ik ben bij de dinosaurussen geweest* zijn de handelingen van het ene personage verbonden met de emoties van het andere personage. De handelingen van de dinosaurussen weerspiegelen namelijk de emoties van het jongetje. Dit vraagt om een interpretatie op een dieper niveau, die bij de tweede betekenislaag aan het licht komt.
- Het *perspectief* vraagt de meeste aandacht in *Omdat ik je zo graag zie* en er zijn verschillende *contrapunten in perspectief* waar te nemen. Op de voorzijde wordt de lezer al op het verkeerde been gezet omdat de "Ik" van de titel niet de "Ik" van het verhaal is. Daarna vertelt de protagonist een aantal keer wat ze denkt, terwijl de lezers haar handelingen zien, waardoor de beelden zorgen voor een andere invulling van het verhaal en bovendien de omgeving ineens van betekenis blijkt te zijn. Het *perspectief* is dan ook een belangrijke component van mijn interpretatie van *Omdat ik je zo graag zie*. Het laat het verschil zien tussen kijken en zien, zowel van de personages als van de lezer. Ook bij *Ik ben bij de dinosaurussen geweest* ziet de lezer aan het eind van het verhaal meer dan de protagonist, waardoor een *contrapunt in perspectief* zorgt voor betekenis. Het jongetje gelooft dat hij serieus wordt genomen door alle gezinsleden, maar ze komen zich niet allemaal verontschuldigen. Bij *De Gruffalo* speelt het *perspectief* vooral een rol in de dialogen door het verschil in focalisatie tussen de personages. Maar ook in het beeld geeft het *perspectief* belangrijke aanknopingspunten voor een interpretatie, omdat het gezichtspunt van de lezer verandert waardoor duidelijk is dat het om een stapelverhaal gaat dat voorspelbaar lijkt (maar niet is).
- De *setting* speelt bij alle drie de verhalen een andere rol. Bij *Omdat ik je zo graag zie* geven vooral de beelden meer informatie over de context van het verhaal dat zich afspeelt in New York. Bij *De Gruffalo* heeft de setting een figuurlijke betekenis waarbij het (gebaande) pad en het verschil tussen licht en donker vooral symbolisch gebruikt worden. De setting bij *Ik ben bij de dinosaurussen geweest* tenslotte wordt op metafictief niveau aangewend omdat zich twee verhalen naast elkaar afspelen in twee verschillende werelden: de wereld van de dinosaurussen en de wereld van het jongetje thuis.
- Het *tijdsverloop* binnen het verhaal is niet bij alle verhalen relevant. Bij zowel *De Gruffalo* als *Omdat ik je zo graag zie* kijken de personages terug op het avontuur dat ze beleefd hebben, maar speelt het tijdsverloop geen rol in de betekenisgeving. Bij *Ik ben bij de dinosaurussen geweest* geeft het tijdsverloop (of juist het ontbreken daarvan) het verschil aan tussen fictie en werkelijkheid. In dit verhaal is tijdsverloop een belangrijke metafictieve indicator.

Op indirect niveau:

- De *compositie* speelt vooral bij *De Gruffalo* een grote rol. Een wending in de verhaalcompositie zorgt voor een kantelpunt in het verhaal op het moment dat muis geconfronteerd wordt met zijn eigen fantasiebeeld. Bovendien zorgt de beeldcompositie voor een versterking van de spanning door de positionering van bepaalde elementen op het beeldvlak. Zo krijgen de dieren die geen tekst hebben in het verhaal, toch betekenis. Zij vertolken de angst van kleine dieren om opgegeten te worden. De denkbeeldige compositielijnen geven bij *Ik ben bij de dinosaurussen geweest* en *Omdat ik je zo graag zie* nauwelijks extra informatie. Wel wordt de beeldcompositie bij *Ik ben bij de dinosaurussen geweest* figuurlijk gebruikt op het moment dat er een kloof is ontstaan tussen vader en zoon. Bij *Omdat ik je zo graag zie* geeft de beeldcompositie soms aanvullende informatie wanneer er een tweedeling is gemaakt in wat Ibi waarneemt aan de linkerkant en de handeling die ze verricht aan de rechterkant. De compositie krijgt daarbij eerder op direct niveau betekenis dan op indirect niveau.
- De *emotie* speelt in alle drie de verhalen een significante rol. Bij zowel *De Gruffalo* als *Ik ben bij de dinosaurussen geweest* komt de emotie vooral in de expressie van de personages naar voren en geeft het beeld hiermee extra informatie over de gevoelens. Bij beide verhalen is ook een *contrapunt in karakterisering* waar te nemen waarbij personages, die geen rol vervullen in de tekst, in beeld een andere kijk geven op de situatie. Bij *De Gruffalo* is dat de eekhoorn die angstig naar beneden kijkt en bij *Ik ben bij de dinosaurussen geweest* zijn dat de dinosaurussen die bang kijken naar de lava. Ze geven een andere kijk op de onbezorgdheid van de protagonisten. In *Omdat ik je zo graag zie* worden de gevoelens van de personages ook veelal in het beeld getoond door hun expressie, maar cruciaal voor een betekenis van het verhaal is de tekst op de laatste spread, waarin oma uitlegt dat ze vooral naar Ibi heeft gekeken tijdens hun avontuur naar de stad omdat ze haar zo graag ziet.
- *Symboliek* speelt vooral een rol in *Omdat ik je zo graag zie* en *De Gruffalo*. In *Omdat ik je zo graag zie* verwijzen vooral symbolen in het beeld, zoals hartjes, klavertjiesvier, duiven en graffiti-woorden, naar de liefde en de genegenheid tussen de personages. Maar ook kleurensymboliek wordt gebruikt, zoals het roze van jas en tekst voor de liefde en het groen van het park voor het rustmoment. In de tekst verwijst “*Er zijn verschillende mensen. Een bos van mensen*” naar de diversiteit in de stedelijke omgeving. In *De Gruffalo* wordt dierensymboliek gebruikt om de slimme vos, de sluwe slang en de wijze uil, in een ander licht te gaan zien. De manier van *framing* wordt in *De Gruffalo* ook symbolisch gebruikt. Als muis zijn verhaal vertelt, zijn er frames gebruikt, maar als hij aan het fantaseren is, zijn de frames rondom hem verdwenen of lijken de frames op gedachtespinsels. In *Ik ben bij de dinosaurussen geweest* wordt minder symboliek gebruikt. De symboliek komt vooral tot uiting in de kleurensymboliek van de rode prent vol gevaar (vijfde spread) en de relatie die het jongetje heeft met zijn vader die afgebeeld wordt als een held op sokken.
- In *Ik ben bij de dinosaurussen geweest* speelt *metafictie* een grote rol. Er wordt gespeeld met fictie en werkelijkheid op verschillende niveaus. Het verhaal verwijst naar het boek zelf. Maar het jongetje stapt niet alleen het land van de dinosaurussen binnen, hij lijkt ook te verdwijnen in de middenpagina van het boek zelf. En de dinosaurussen uit het verhaal, stappen de werkelijkheid van het jongetje binnen. Ook zorgen intervisuele verwijzingen ervoor dat het boek een dubbele geadresseerdheid laat zien door te verwijzen naar de boeken van de makers zelf en boeken uit de tijd van de volwassenlezer. In *Omdat ik je zo graag zie* zijn ook intervisuele verwijzingen te vinden naar de titel en naar de maker van het boek. De allusie van het Lennon-monument maakt duidelijk dat het verhaal zich in New York afspeelt. In *De Gruffalo* is ook een allusie waar te nemen. Het spel met licht en donker lijkt op

een Yin en Yang figuur, waardoor de Gruffalo en muis onlosmakelijk met elkaar verbonden lijken te zijn, zoals fantasie en werkelijkheid bij elkaar horen.

6.1.4 Naar een verbeterd analysemodel

In de vergelijking van mijn analyses van de drie prentenboeken komt naar voren dat niet alle componenten van even groot belang waren per interpretatie, maar het laat ook zien dat in totaal wel alle componenten zijn gebruikt. Bij *De Gruffalo* zijn *setting*, *tijdsverloop* en *metafictie* minder relevant gebleken voor het toekennen van betekenis; bij *Ik ben bij de dinosaurussen geweest* zijn *compositie* en *symboliek* minder gebruikt en bij *Omdat ik je zo graag zie* geldt dat voor *compositie* en *tijdsverloop*. De relevantie van de componenten heeft ook te maken met de meerduidigheid van een prentenboek. Bij het ene prentenboek komt een betekenis direct tot uiting en bij het andere indirect. Bij *Omdat ik je zo graag zie* ligt het accent vooral op de directe betekenis die komt uit *setting* en *perspectief* en op de *emotie* die indirect wordt waargenomen; bij *De Gruffalo* ligt het accent vooral op de tweede betekenislaag door de waarde die de *compositie* krijgt en de *symboliek* in het verhaal. Ook bij *Ik ben bij de dinosaurussen geweest* komt een betekenis vooral op het indirecte niveau tot uiting door de *metafictie* en de relatie tussen de handelingen van de dinosaurussen en de *emoties* van het jongetje. De inspanning die de lezer moet verrichten om betekenis aan een verhaal te geven, varieert dan ook per prentenboek. Het ene verhaal vraagt meer leeservaring en inspanning dan het andere.

Een aanscherping van het analysemodel is noodzakelijk om alle onderdelen tot zijn recht te laten komen. Onder 6.1.2 zijn veranderingen opgevoerd binnen de beeld/tekstdynamiek. Daarnaast kan een aantal aanpassingen gehaald worden uit het gebruik van de bouwstenen onder 6.1.3. Bij het analyseren van de component *personages* op het directe niveau zijn de handelingen van de personages besproken. Omdat ook de emoties betrekking hebben op het personage, maar besproken worden op het indirecte niveau, is de terminologie in de praktijk niet helder gebleken. De component *personages* kan daarom beter gezien worden als overkoepelende component, net als het *contrapunt in karakterisering*, en in het **verbeterd analysemodel** gesplitst worden in de component *handelingen* op het directe niveau en de component *emoties* op het indirecte niveau.

Een andere component die niet tot zijn recht kwam in het analysemodel was het *tijdsverloop*. Bij zowel de *De Gruffalo* als *Omdat ik je zo graag zie* speelde het tijdsverloop geen rol bij het toekennen van betekenis. Bij *Ik ben bij de dinosaurussen geweest* daarentegen was het een belangrijke metafictionele indicator. Bij dit prentenboek is er sprake van een verhaal in een verhaal, waardoor er twee verschillende tijden door elkaar lopen. Bij verhalen waarbij de vertelling niet chronologisch plaatsvindt, maar er sprake is van anachronisme, lopen twee (of meer) verhaallijnen naast of door elkaar (Nikolajeva & Scott, 2006, p.167). In dit soort verhalen krijgt het *tijdsverloop* een belangrijke betekenis. Daarom kan *tijdsverloop* in een **verbeterd analysemodel** beter als metafictionele indicator worden meegenomen op het *indirecte niveau*.

De verdeling van de componenten over twee betekenislagen was niet voor alle componenten even werkbaar. Omwille van het model waren van tevoren alle componenten onderverdeeld, maar het bleek niet altijd logisch om *compositie* alleen bij de indirecte betekenislaag te bespreken. Dit is wel logisch als het gaat om denkbeeldige compositielijnen en de waarde van objecten op het beeldvlak, maar niet als het gaat om direct waarneembare onderdelen van de compositie, zoals het verschil tussen de linker- en rechterpagina in *Omdat ik je zo graag zie* en het gebruik van zwarte en roze teksten. Zulke elementen zijn expliciet aanwezig op het directe niveau. De component *compositie* begeeft zich daarmee op twee niveaus en kan daarom beter in een **verbeterd analysemodel** als overgangcomponent gezien worden tussen het directe en het indirecte niveau in.

De aanscherping van het analysemodel vraagt om een nieuwe indeling van de *twee betekenislagen*. Dit is weergegeven in een schematisch overzicht in *Afbeelding 7*. Op het *directe niveau* zijn de componenten *handelingen*, *setting* en *perspectief* ondergebracht en op het *indirecte niveau* de componenten *emotie*, *symboliek* en *metafictie*. De component *compositie* is tussen de beide niveaus geplaatst als overgang tussen de beide betekenislagen. Afhankelijk van het prentenboek kan *compositie* op het directe of het indirecte niveau worden besproken. Bij de componenten zijn de vier soorten *complementaire relaties* genoteerd en de bijbehorende *contrapuntische relaties*. Aangezien het *contrapunt in stijl* en het *contrapunt in geadresseerdheid* niet aansluit bij een bepaalde component of op een bepaald niveau betrekking heeft, zijn deze *contrapuntische relaties* apart in het schema opgenomen.

DIRECT NIVEAU		INDIRECT NIVEAU
<p>HANDELINGEN</p> <p>versterkende (beeld-tekst of tekst-beeld) relatie uitbreidende (beeld/tekst of tekst/beeld) relatie</p> <p><i>contrapunt in handeling</i></p>	<p>COMPOSITIE</p> <p>versterkende (beeld-tekst of tekst-beeld) relatie uitbreidende (beeld/tekst of tekst/beeld) relatie</p> <p><i>contrapunt in spanning</i></p>	<p>EMOTIE</p> <p>versterkende (beeld-tekst of tekst-beeld) relatie uitbreidende (beeld/tekst of tekst/beeld) relatie</p> <p><i>contrapunt in emotie</i></p>
<p>SETTING</p> <p>versterkende (beeld-tekst of tekst-beeld) relatie uitbreidende (beeld/tekst of tekst/beeld) relatie</p> <p><i>contrapunt in ruimte en tijd</i></p>		<p>SYMBOLIEK</p> <p>versterkende (beeld-tekst of tekst-beeld) relatie uitbreidende (beeld/tekst of tekst/beeld) relatie</p> <p><i>contrapunt in modaliteit</i></p>
<p>PERSPECTIEF</p> <p>versterkende (beeld-tekst of tekst-beeld) relatie uitbreidende (beeld/tekst of tekst/beeld) relatie</p> <p><i>contrapunt in perspectief</i></p>		<p>METAFICTIE</p> <p>versterkende (beeld-tekst of tekst-beeld) relatie uitbreidende (beeld/tekst of tekst/beeld) relatie</p> <p><i>contrapunt op metafictief niveau</i></p>
<i>contrapunt in stijl</i>		
<i>contrapunt in geadresseerdheid</i>		

Afbeelding 7 Bouwstenen van het interpretatieproces van verhalende prentenboeken binnen een gelaagde betekenis.

Het analysemodel van verhalende prentenboeken is hier en daar aangescherpt, maar het interpretatieproces als *hermeneutische cirkel* is succesvol gebleken en blijft bestaan uit de volgende fasen:

- 1) Geheel: een eerste indruk van het verhaal krijgen door het bestuderen van de peritekst: omslag, schutbladen, colofon en titelpagina.
- 2) Details: analyseren van de spreads aan de hand van de bouwstenen binnen een gelaagde betekenis (zie *Afbeelding 7*) waarbij per component eerst gekeken wordt naar het beeld en dan naar de tekst en daarna naar de beeld/tekstdynamiek.
- 3) Geheel: samenhang brengen in de gevonden betekenissen om tot een interpretatie te komen.

6.2 Discussie

De interactie tussen beeld en tekst staat centraal in deze thesis en het analysemodel is daarop gebaseerd. In *Ik ben bij de dinosaurussen geweest* kwamen echter een aantal tekstloze spreads voor waarbij het analysemodel gebruikt werd voor het toekennen van betekenis, zonder dat er sprake was van beeld/tekstdynamiek. De climax in *Ik ben bij de dinosaurussen geweest* wordt in een tekstloze spread getoond op het moment dat de gezinsleden de fantasiewereld van het jongetje hebben geaccepteerd en er deelgenoot van worden. Dit wordt duidelijk op het *indirecte niveau*. Hieruit kan geconcludeerd worden dat het model niet alleen zijn waarde heeft gehad bij het interpreteren van verhalende prentenboeken door te kijken naar de interactie tussen beeld en tekst, maar vooral door te kijken naar het verhaal op twee niveaus. Bovendien heeft deze indeling aangetoond dat het apart benoemen van ‘twee-in-één-verhalen’, zoals in *Jeugdliteratuur voor de beroepspraktijk* (zie p.10), niet relevant is. Alle verhalende prentenboeken

kunnen op twee niveaus bekeken worden, alleen de mate van gelaagdheid, complexiteit en diepgang verschilt per prentenboek en hangt af van het niveau waarop een interpretatie plaatsvindt.

Met het aanscherpen van het analysemodel is de eerste stap gezet om een *KijkLeesWijzer Prentenboeken* te ontwikkelen voor leerkrachten in het basisonderwijs. Van belang bij zo'n *KijkLeesWijzer* is dat er gerichte vragen ontwikkeld worden die bij alle verhalende prentenboeken gesteld kunnen worden en zich zowel richten op de interactie tussen beeld en tekst als op de beelden in tekstloze spreads. De twee niveaus in het model helpen daarbij om de vragen te differentiëren naar de leeservaring van de leerlingen. De vragen moeten niet alleen aansluiten bij de leeservaring van de leerlingen, maar ze moeten ook door leerlingen te beantwoorden zijn. Aidan Chambers (2012) zegt hierover: “*Om de betekenis van een tekst te achterhalen moet de leraar het soort vragen stellen waarmee lezers kunnen achterhalen en delen wat zij begrijpen.*” (p.125). De vragen moeten dus aansluiten bij hun belevingswereld. Een methode die gebruikt zou kunnen worden bij het ontwikkelen van een *KijkLeesWijzer* is *Visual Thinking Strategies* (VTS). Philip Yenawine (2014) ontwikkelde deze aanpak in eerste instantie voor het Museum of Modern Art in New York, omdat hij meer leerrendement uit het kijken naar kunst wilde halen. Hij noemt het ‘Permission to Wonder’. Door een verbinding te leggen tussen de eigen belevingswereld en het kunstwerk en gerichte vragen te stellen, leren deelnemers nauwkeurig te observeren, formuleren en te beargumenteren wat ze waarnemen. Op deze manier komen de deelnemers gezamenlijk tot diepere inzichten: “*The collective mind can come up with substantial insights.*” (p.32). Yenawine geeft aan dat VTS ook toe te passen is op tekst, maar legt hierbij geen verbinding met het prentenboek. Dit zou een interessante toevoeging zijn. Samen met de tekstgeoriënteerde *Vertel eens* aanpak van Chambers, die ook uitgaat van de eigen belevingswereld, zou er een mooi instrument voor het verdiepend leren kijken naar prentenboeken ontwikkeld kunnen worden voor leerkrachten in het basisonderwijs.

Bij het ontwikkelen van een *KijkLeesWijzer Prentenboeken* is het van belang dat deze ook in de praktijk getest gaat worden op bruikbaarheid en het effect op de beeldende en tekstuele geletterdheid van leerkrachten in het basisonderwijs. Deze thesis dient dan als theoretische basis voor een *ontwerpgericht en praktijkgericht* wetenschappelijk onderzoek. Joan van Aken en Daan Andriessen (2011) geven aan dat deze manier van onderzoek niet primair uitgaat van het zoeken naar verklaringen, maar naar het vinden van oplossingen die in de praktijk werken (p.17). Zij noemen het ‘Wetenschap met effect’.

Een nieuwe invalshoek voor onderzoek is de vertaalproblematiek in prentenboeken. Tijdens mijn analyse van *De Gruffalo* stuitte ik op het mogelijke verschil in interpretatie tussen de vertaling en het origineel. Ik merkte hierbij op dat de vertaalproblematiek buiten het kader van mijn onderzoek viel. Toch zou het kunnen zijn dat in de vertaling keuzes zijn gemaakt die zorgen voor een andere interpretatie van het verhaal. In vervolgonderzoek zou het interessant zijn een vertaling naast een origineel prentenboek te leggen om zo te onderzoeken of er verschillen zijn waar te nemen in interpretatie.

Tot slot. Dit onderzoek heeft mij verder gebracht bij het kijken naar prentenboeken. Ik heb meer inzicht gekregen, vooral in beeld/tekstdynamiek, positionering van objecten op het beeldvlak, betekenis van *framing*, betekenislagen in een verhaal en het toepassen van de hermeneutische cirkel bij het analyseren van prentenboeken. Ik denk dat dit inzicht zeker een bijdrage kan leveren aan de manier waarop ik leerkrachten leer om naar prentenboeken te kijken. Bovendien hoop ik dat ik met een aantal enthousiaste basisscholen en leerkrachten een start kan maken om prentenboeken op een andere manier in te zetten en zo meer te halen uit prentenboeken én de leerlingen die hiermee aan de slag gaan.

LITERATUURLIJST | BRONNEN

Primaire literatuur

- Donaldson, J., & Scheffler, A. (1999). *The Gruffalo*. London: Macmillan Children's Books.
- Donaldson, J., & Scheffler, A. (2017). *De Gruffalo*. Rotterdam: Lemniscaat. (1ste dr. 1999).
- Goede, F. de, & Vendel, E. van de (2016). *Ik ben bij de dinosaurussen geweest*. Amsterdam: Querido.
- Praagman, M. (2016). *Omdat ik je zo graag zie*. Wielsbeke: De Eenhoorn.
- Sendak, M. (2013). *Where the Wild Things Are*. London: The Bodley Head. (first publ. 1963).

Secundaire literatuur

- Agosto, D.E. (1999). One and Inseparable: Interdependent Storytelling in Picture Storybooks. *Children's Literature in Education*, 30(4), 267-280.
- Aken, J. van, & Andriessen, D. (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Wetenschap met effect*. Den Haag: Boom Lemma.
- Anstey, M., & Bull, G. (2009). Developing new literacies. Responding to picturebooks in multiliterate ways. In J. Evans, *Talking beyond the page*, pp. 26-43. London and New York: Routledge.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2016). *Children Reading Picturebooks. Interpreting visual texts* (2nd ed.). London and New York: Routledge. (first publ. 2002).
- Avermaete, T. van (2016). *Geletterdheid in de 21^e eeuw: een verkenning*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Barthes, R. (1974). *S/Z*. Oxford: Blackwell.
- Beckett, S. L. (2010). Artistic Allusions in Picturebooks. In T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer, & C. Silva-Díaz (eds.), *New Directions in Picturebook Research*, pp. 83-100. New York and London: Routledge.
- Bodt, S. de (2014). *De verbeelders. Nederlandse boelillustratie in de twintigste eeuw*. Nijmegen: Vantilt.
- Bodt, S. de, & Ghesquière, R. (2014). Verhalen vertellen in woord en beeld. Prentenboeken en geïllustreerde jeugdboeken. In R. Ghesquière, V. Joosen, & H. van Lierop-Debrauwer, *Een land van waan en wijs. Geschiedenis van de Nederlandse jeugdliteratuur*, pp. 344-373. Amsterdam/Antwerpen: Atlas Contact.
- Boven, E. van, & Dorleijn, G. (2013). *Literair Mechaniek. Inleiding tot de analyse van verhalen en gedichten*. Bussum: Coutinho.
- Boxmeer, A. van, & Dijck, E. van (2017). *Spelen met prentenboeken. Leerzame en leuke activiteiten voor thuis en in de klas*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Breebaart, D., Kamp, M. op den, Koerhuis, I., Lansink, N., & Linden, E. van der (2015). *Interactief voorlezen met baby's, dreumesen, peuters en kleuters*. Drunen: Delubas.
- Chambers, A. (2012). *Leespraat. De leesomgeving & Vertel eens*. Leidschendam: Biblion. (Afzonderlijk verschenen in 2002).
- Chambers, A. (2013). *Booktalk. Occasional Writing on Literature & Children*. Glos: Thimble Press. (first publ. 1985).
- Chorus, M. (2003). *Wat zullen we nu beleven?* Rotterdam: Lemniscaat.
- Chorus, M. (2004). *Spelen met prentenboeken* (4de herz. dr.). Rotterdam: Lemniscaat. (1ste dr. 1997).
- Claes, P. (2011). *Echo's echo's. De kunst van de allusie*. Nijmegen: Vantilt.
- Doonan, J. (1993). *Looking at Pictures in Picturebooks*. Lockwood: Thimble Press.
- Evans, J. (2009). *Talking beyond the page*. London and New York: Routledge.

- Helm, H. van den, & Kok, J. (2013). Kinderboeken buitenkant/binnenkant. Een termenlijst voor prentenboeken & geïllustreerde kinderboeken. *Uitgelezen boeken. Katern voor boekverkopers en boekenkopers*, 16(1).
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore and London: John Hopkins University.
- Joosen, V., & Vloeberghs, K. (2008). *Uitgelezen jeugdliteratuur. Ontmoetingen tussen traditie en vernieuwing*. Leuven/Leidschendam: LannooCampus/Biblion.
- Kiefer, B. (1995). *The Potential of Picturebooks. From Visual Literacy to Aesthetic Understanding*. New Jersey, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Koeven, E. van, Kemmeren, C., Louws, J., Markesteijn, C. Paus, H., & Verhallen, J. (2006). *Aan de slag met kinderboeken. Een programma leesbevordering ten behoeve van pabostudenten* (2de herz. dr.). Leidschendam: Biblion. (1ste dr. 2001).
- Kress, G.R., & Leeuwen, T. van (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London and New York: Routledge.
- Kwant, A. (2011). *Geraakt door prentenboeken. Effecten van het gebruik van prentenboeken op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters*. Delft: Eburon.
- Lewis, D. (2001). *Reading Contemporary Picturebooks. Picturing text*. London and New York: Routledge.
- Meelis-Voorma, T., Moolenaar, P., & Overmeijer, H. (2012). *Jeugdliteratuur voor de beroepspraktijk*. Groningen/Houten: Noordhoff.
- Moebius, W. (1986). Introduction to Picturebook Codes. In P. Hunt, *Children's Literature. The Development of Criticism*, pp. 131-147. London and New York: Routledge.
- Mooren, P. (2000). *Het prentenboek als springplank. Cultuurspreiding en leesbevordering door prentenboeken*. Nijmegen: SUN.
- Mooren, P., & Ghonem-Woets, K. (2008). Dwaallichten en engelbewaarders onder de paraplu van het prentenboek. Over maatschappelijke, literaire en visuele emancipatie. In H. van Lierop, *Jeugdliteratuur en andere media. Cultuureducatie in woord en beeld*, pp. 90-109. Leidschendam: Biblion.
- Mooren, P., & Ghonem-Woets, K. (2012). Ik hou van boeken. Het prentenboek als kennismaking met diverse genres. In P. Mooren, K. Ghonem-Woets, E. van Koeven, J. Kurvers, & H. Verschuren, *Verborgene talenten. Jeugdliteratuur op school*, pp. 103-124. Bussum: Coutinho.
- Nauwelaerts, K. (2015). *Ik zie, ik zie wat jij niet ziet. Onderzoek naar de relatie tussen prentenboeken en de ontwikkeling van beeldende geletterdheid bij kinderen* (promotieonderzoek 22 april 2015).
- Nauwelaerts, K. (2017). Mijn tekenaars. Over de samenwerking tussen Edward van de Vendel en illustratoren. *Literatuur zonder leeftijd*, 31(104), 149-164.
- Nieuwmeijer, C. (2008). *Het prentenboek als invalsboek. Werken met prentenboeken in het basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic approaches to children's literature. An introduction*. Lanham/Oxford: The Scarecrow Press.
- Nikolajeva, M. (2010). Interpretative Codes and Implied Readers of Children's Picturebooks. In T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer, & C. Silva-Díaz (eds.), *New Directions in Picturebook Research*, pp. 27-40. New York and London: Routledge.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2000). The Dynamics of Picturebook Communication. *Children's Literature in Education*, 31(4), 225-239.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. New York and London: Routledge. (first publ. 2001).

- Nodelman, P. (1988). *Words about Pictures. The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athens, Georgia: University of Georgia.
- O'Sullivan, E. (2006). Narratology Meets Translation Studies, or The Voice of the Translator in Children's Literature. In G. Lathey, *The Translation of Children's Literature: A Reader*, pp. 98-109. Clevedon: Multilingual Matters.
- Oittinen, R. (2006). The Verbal and the Visual: On the Carnivalism and Dialogics of Translating for Children. In G. Lathey, *The Translation of Children's Literature: A Reader*, pp. 84-97. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ost, M. (2010). *Creatief met prentenboeken. Muzische werkvormen voor peuters en kleuters*. Leuven: Acco.
- Pol, C. van der (2010). *Prentenboeken lezen als literatuur. Een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' voor kleuters*. Delft: Eburon.
- Poole, L.M. (2013). *Maurice Sendak and the Art of Children's Book Illustration* (3rd ed.). Maidstone: Crescent Moon. (first publ. 1996).
- Scott, C. (2010). Frame-making and Frame-breaking in Picturebooks. In T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer, & C. Silva-Díaz (eds.), *New Directions in Picturebook Research*, pp. 101-112. New York and London: Routledge.
- Serafini, F. (2009). Understanding visual images in picturebooks. In J. Evans, *Talking beyond the page*, pp. 10-25. London and New York: Routledge.
- Sipe, L.R. (1998). How Picture Books Work. A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships. *Children's Literature in Education*, 29(2), 97-108.
- Sipe, L.R., & Brightman, A.E. (2009). Young Children's Interpretations of Page Breaks in Contemporary Picture Storybooks. *Journal of Literacy Research*, 41(1), 68-103.
- Sipe, L.R., & Pantaleo, S. (2008). *Postmodern Picturebooks. Play, Parody, and Self-Referentiality*. New York and London: Routledge.
- Szwarcz, J.H. (1982). *Ways of the Illustrator. Visual Communication in Children's Literature*. Chicago: American Library Association.
- Szwarcz, J.H., & Szwarcz, C. (1991). *The Picture Book Comes of Age. Looking at Childhood Through the Art of Illustration*. Chicago: American Library Association.
- Smith, V. (2009). Making and breaking frames. Crossing the borders of expectation in picturebooks. In J. Evans, *Talking beyond the page*, pp. 81-96. London and New York: Routledge.
- Terhell, A. (2017). 'Aan uitleggen doe ik niet' Een kijkje in het atelier van Milja Praagman. *Lezen*, 12(3), 32-33.
- Van Coillie, J. (2007). *Leesbeesten en boekenfeesten. Hoe werken (met) kinder- en jeugdboeken?* (herz. dr.). Leidschendam: Biblion. (1ste dr.1999).
- Walta, J. (2013). *Open boek, handboek leesbevordering* (3de dr.). Eindhoven: Kinderboekwinkel de Boekenberg. (1ste dr. 2011).
- Walta, J. (2016). *Open boek, handboek leesbevordering* (4de herz. dr.). Eindhoven: Kinderboekwinkel de Boekenberg. (1ste dr. 2011).
- Yenawine, P. (2014). *Visual Thinking Strategies. Using Art to Deepen Learning Across School Disciplines*. Cambridge: Harvard Education.

BIJLAGE 1 | IK BEN BIJ DE DINOSAURUSSEN GEWEEST

Boekenplank naast de titelpagina

titel	auteur	illustrator	soort boek	Jaar
Bovenste rij				
1 <i>De gele ballon</i>		Charlotte Dematons	woordloos prentenboek	2008
2 <i>Matilda</i>	Roald Dahl	Quentin Blake	leesboek	1988
3 <i>Zelf verzonnen boek</i>		Floor de Goede	imaginair boek	
4 <i>Toen Viel De Bom</i>	Max Velthuijs	Max Velthuijs	knuffel	1996
	Raymond Briggs	Raymond Briggs	stripboek	1983
Tweede rij				
5 <i>Opa laat zijn tenen zien</i>	Edward van de Vendel	Floor de Goede	stripgedichten	2008
6 <i>Wiplala</i>	Annie MG Schmidt		jeugdboek	1957
7 <i>Misschien wisten zij alles</i>	Toon Tellegen	Mance Post	verhalen	1995
8 <i>De krantenpoes</i>	Nienke Denenkamp	Peter Pontiac	gouden boekje	2004
9 <i>Sofie en het geheime paard</i>	Edward van de Vendel	Floor de Goede	fictie/non-fictie	2015
10 <i>Toen kwam Sam</i>	Edward van de Vendel	Philip Hopman	leesboek	2011
Derde rij				
11 <i>Agent en Boef</i>	Tjibbe Veldkamp	Tjibbe Veldkamp	prentenboek	2008
12 <i>Lost and Found</i>	Oliver Jeffers	Oliver Jeffers	prentenboek	2005
13 <i>Where the Wild Things Are</i>	Maurice Sendak	Maurice Sendak	prentenboek	1963
14 <i>Je bent nog niet in niemandsverdriet</i>	Seuss	Seuss	prentenboek	1974
15 <i>Stem op de okapi</i>	Edward van de Vendel	Martijn van der Linden	fictie/non-fictie	2015
Vierde rij				
16 <i>Het raadsel van alles wat leeft</i>	Jan Paul Schutten	Floor Rieder	non-fictie	2013
17 <i>Dribbel</i>	Eric Hill	Eric Hill	prentenboek	1982
18 <i>Waar is de taart?</i>		Thé Tjong-Khing	woordloos prentenboek	2009
19 <i>Superguuppie is alles</i>	Edward van de Vendel	Fleur van der Wiel	gedichtenbundel	2014
Onderste rij				
20 <i>Dansen op de vulkaan</i>	Floor de Goede	Floor de Goede	graphic novel	2013
21 <i>De vogelfant</i>	Jorge Bolle	Bert Dekker	prentenboek	1985
22 <i>De aankomst</i>		Shaun Tan	tekstloze beeldroman	2006
23 <i>Sofie en de pinguïns</i>	Edward van de Vendel	Floor de Goede	fictie/non-fictie	2010
24 <i>Doei!</i>	Edward van de Vendel	Marije Tolman	prentenboek	2014

BIJLAGE 2 | HET WERKEN MET PRENTENBOEKEN IN DE VAKLITERATUUR

Titel	<i>Spelen met prentenboeken</i> (1997/2004/2017)	<i>Interactief voorlezen</i> (2015)	<i>Creatief met prentenboeken</i> (2010)	<i>Het prentenboek als invalsboek</i> (2008)
Auteur(s)	Margriet Chorus / Anke van Boxmeer en Els van Dijk	Dita Breebaart, Marieke van den Kamp, Irma Koerhuis, Nienke Lansink en Elly van der Linden	Marleen Ost	Christiane Nieuwmeijer
Uitgever	Lemniscaat	Delubas	Acco	Van Gorcum
Doelgroep boek	pedagogisch medewerkers en leerkrachten	pedagogisch medewerkers en leerkrachten	pabostudenten en leerkrachten	pabostudenten en leerkrachten
Doelgroep prentenboeken	peuters en kleuters	baby's, dreumesen, peuters en kleuters	peuters en kleuters	groep 1 t/m 4 van het basisonderwijs
Gebruik prentenboeken gericht op	thematisch werken	taalontwikkeling, sociaal-emotionele ontwikkeling en beleving	muzische vorming	projectmatig werken, vakintegratie en samenhang
Centraal staat	het thema	verhaallijn	kern van het verhaal	belevingswereld
Verwerking via	speelsuggesties / activiteiten bij geselecteerde prentenboeken	interactie met het prentenboek, activiteiten en uitdiepen verhaallijn	creatieve expressie	nabootsen wereld om hen heen en toewerken naar een presentatievorm
Aandeel over prentenboeken	hele boek	hele boek	hele boek	hele boek
relatie met andere vakken	wordt niet gelegd	wordt niet gelegd	kunstzinnige vorming	rekenen, kunstzinnige vakken en wereld- oriëntatie
Aparte aandacht voor beeld	advies om eerst de beelden te bekijken en daarna pas de tekst te lezen	kijken naar emoties in de prenten	illustraties in prentenboeken: belang, vormgeving, technieken en stijl	beeldbeschouwen en beeldaspecten
Aandacht voor relatie beeld en tekst	nee	nee	interactief samenspel van beeld en tekst; soorten relaties benoemd	nee
Extra aandacht voor	de manier van voorlezen	kinderen uitlokken actief mee te doen en denken	didactisch gekaderd	leerstijlen (Kolb) en verschillende vormen van intelligentie (Gardner)

<i>Aan de slag met kinderboeken</i> (2006)	<i>Verborgen talenten</i> (2012)	<i>Jeugdliteratuur voor de beroepspraktijk</i> (2012)	<i>Leesbeesten en boekenfeesten</i> (2007)	<i>Open Boek</i> (2013/2016)
Erna van Koeven (red.)	Piet Mooren, Karen Ghonem-Woets, Erna van Koeven, Jeanne Kurvers en Herman Verschuren (red.)	Tonny Meelis-Voorma, Petra Moolenaar en Harry Overmeijer	Jan Van Coillie	Jos Walta
Biblion	Coutinho	Noordhoff	Biblion	De Boekenberg
pabostudenten	leraren basisonderwijs (in opleiding)	pabostudenten	specialisten en onderwijzers	leescoördinatoren
groep 1 t/m 8 basisonderwijs	groep 1 t/m 8 basisonderwijs	groep 1 t/m 8 basisonderwijs	groep 1 t/m 8 basisonderwijs	groep 1 t/m 8 basisonderwijs
beleving op 3 niveaus verdieping	kennismaking met diverse genres	betekenislagen	aanzetten tot nadenken, prikkelen fantasie en inkleuren gevoelens	sociaal-emotionele ontwikkeling en taalontwikkeling
het verhaal	het genre	het verhaal	de boodschap/kern	het verhaal
projectmatig en thematisch werken adhv een doelstelling	verhaal koppelen aan eigen ervaringen	handelend bezig en beleven	leeservaringen uitwisselen	interactief werken met prentenboeken
een paragraaf	een hoofdstuk en geïntegreerd in de hoofdstukken over de schoolvakken	een hoofdstuk	een hoofdstuk	een paragraaf en geïntegreerd in de projecten en werkvormen
kunstzinnige vorming	alle schoolvakken	wereldoriëntatie en rekenen	kunstzinnige vorming, dramatische expressie en filosofie	kunsteducatie en wereldoriëntatie 'Mens & Samenleving'
beeldlezen leren en kijken naar de stijl van illustraties	nee	illustratietechnieken	over de illustrator en over technieken en stijlen en hoe prenten spreken	verwoorden wat je ziet
verbanden leren leggen tussen wat de tekst vertelt en de beelden laten zien	nee	samenspel zorgt voor gelaagdheid; pendelgedrag bij lezen tussen beeld en tekst	wisselwerking beeld en tekst wezenlijk; soorten relaties benoemd	tekst als rode draad in het verhaal en prenten stimuleren het vertellen in eigen woorden
rol van de leerkracht essentieel	leeshouding en ontwikkelingsniveau van kinderen	literaire competentie en functie van verhalen	functies van kinderboeken	rol van de leerkracht essentieel

BIJLAGE 3 | ANALYSESCHEMA'S VAN DE BEELD/TEKSTDYNAMIEK PER PRENTENBOEK

Tabel 1: Beeld/tekstdynamiek in De Gruffalo

	DIRECT NIVEAU				INDIRECT NIVEAU			
	personages	perspectief	setting	tijdsverloop	compositie	emotie	symboliek	metafictie
spread 1	uitbreidende tekst/beeldrelatie	uitbreidende tekst/beeldrelatie	versterkende tekst-beeldrelatie		uitbreidende beeld/tekstrelatie	versterkende tekst-beeldrelatie	versterkende beeld-tekstrelatie	
spread 2	uitbreidende tekst/beeldrelatie					versterkende beeld-tekstrelatie	uitbreidende tekst/beeldrelatie	
spread 3	uitbreidende tekst/beeldrelatie				uitbreidende beeld/tekstrelatie	uitbreidende beeld/tekstrelatie	uitbreidende tekst/beeldrelatie	
spread 4	uitbreidende tekst/beeldrelatie	uitbreidende tekst/beeldrelatie			uitbreidende beeld/tekstrelatie	uitbreidende beeld/tekstrelatie	versterkende beeld-tekstrelatie	
spread 5	uitbreidende tekst/beeldrelatie				uitbreidende beeld/tekstrelatie	uitbreidende beeld/tekstrelatie	uitbreidende tekst/beeldrelatie	
spread 6	uitbreidende tekst/beeldrelatie				contrapunt in spanning	uitbreidende beeld/tekstrelatie		
spread 7	congruentie					uitbreidende beeld/tekstrelatie	contrapunt in modaliteit	uitbreidende beeld/tekstrelatie
spread 8	uitbreidende tekst/beeldrelatie	uitbreidende beeld/tekstrelatie				uitbreidende beeld/tekstrelatie	versterkende beeld-tekstrelatie	
spread 9	versterkende beeld-tekstrelatie	versterkende beeld-tekstrelatie			uitbreidende beeld/tekstrelatie	contrapunt in karakterisering	versterkende beeld-tekstrelatie	
spread 10	versterkende tekst-beeldrelatie	versterkende beeld-tekstrelatie			uitbreidende beeld/tekstrelatie	uitbreidende beeld/tekstrelatie	uitbreidende beeld/tekstrelatie	
spread 11	versterkende tekst-beeldrelatie			uitbreidende tekst/beeldrelatie	versterkende beeld-tekstrelatie	uitbreidende beeld/tekstrelatie	uitbreidende beeld/tekstrelatie	
spread 12	congruentie				versterkende beeld-tekstrelatie	uitbreidende beeld/tekstrelatie	versterkende tekst-beeldrelatie	

Tabel 2: Beeld/tekstdynamiek in Ik ben naar de dinosaurussen geweest

	DIRECT NIVEAU				INDIRECT NIVEAU			
	personages	perspectief	setting	tijdsverloop	compositie	emotie	symboliek	metafictie
pagina 1	Tekstloze pagina							
pagina 2		uitbreidende beeld/tekstrelatie				uitbreidende beeld/tekstrelatie		uitbreidende beeld/tekstrelatie
								uitbreidende tekst/beeldrelatie
spread 1	versterkende tekst-beeldrelatie		uitbreidende beeld/tekstrelatie			uitbreidende beeld/tekstrelatie		
spread 2	Tekstloze spread							
spread 3	uitbreidende tekst/beeldrelatie		uitbreidende beeld/tekstrelatie			uitbreidende beeld/tekstrelatie		
spread 4			uitbreidende beeld/tekstrelatie	uitbreidende beeld/tekstrelatie	uitbreidende beeld/tekstrelatie	uitbreidende beeld/tekstrelatie		
spread 5			uitbreidende beeld/tekstrelatie			contrapunt in karakterisering		
spread 6	uitbreidende beeld/tekstrelatie					uitbreidende beeld/tekstrelatie		
spread 7	contrapunt in karakterisering			versterkende beeld-tekstrelatie			uitbreidende beeld/tekstrelatie	uitbreidende beeld/tekstrelatie
								contrapunt op metafictief niveau
spread 8	Tekstloze spread							
spread 9	uitbreidende beeld/tekstrelatie					uitbreidende beeld/tekstrelatie		
spread 10	contrapunt in karakterisering		uitbreidende beeld/tekstrelatie			uitbreidende beeld/tekstrelatie		
spread 11	versterkende beeld-tekstrelatie					uitbreidende beeld/tekstrelatie	uitbreidende beeld/tekstrelatie	
spread 12	uitbreidende beeld/tekstrelatie		uitbreidende beeld/tekstrelatie			versterkende beeld-tekstrelatie		
spread 13		contrapunt in perspectief		versterkende tekst-beeldrelatie	versterkende beeld-tekstrelatie	uitbreidende beeld/tekstrelatie	uitbreidende beeld/tekstrelatie	contrapunt in geadresseerdheid
spread 14	Tekstloze spread							
spread 15	Tekstloze spread							

Tabel 3: Beeld/tekstdynamiek in *Omdat ik je zo graag zie*

	DIRECT NIVEAU				INDIRECT NIVEAU			
	personages	perspectief	setting	tijdsverloop	compositie	emotie	symboliek	metafictie
spread 1	uitbreidende tekst/beeldrelatie		uitbreidende beeld/tekstrelatie		uitbreidende beeld/tekstrelatie	uitbreidende beeld/tekstrelatie	uitbreidende beeld/tekstrelatie	
spread 2	uitbreidende beeld/tekstrelatie	contrapunt in perspectief	uitbreidende beeld/tekstrelatie			uitbreidende beeld/tekstrelatie	uitbreidende beeld/tekstrelatie	
spread 3	uitbreidende beeld/tekstrelatie	contrapunt in perspectief				versterkende beeld-tekstrelatie	versterkende beeld-tekstrelatie	versterkende beeld-tekstrelatie
spread 4	uitbreidende beeld/tekstrelatie		uitbreidende beeld/tekstrelatie		versterkende beeld-tekstrelatie	uitbreidende beeld/tekstrelatie	versterkende tekst-beeldrelatie	
spread 5			congruentie			versterkende tekst-beeldrelatie	uitbreidende beeld/tekstrelatie	
spread 6		uitbreidende beeld/tekstrelatie	uitbreidende beeld/tekstrelatie			versterkende tekst-beeldrelatie	uitbreidende beeld/tekstrelatie	
spread 7			versterkende beeld-tekstrelatie		uitbreidende beeld/tekstrelatie	uitbreidende beeld/tekstrelatie		
spread 8	congruentie		uitbreidende beeld/tekstrelatie		versterkende beeld-tekstrelatie		versterkende beeld-tekstrelatie	
spread 9	uitbreidende tekst/beeldrelatie	contrapunt in perspectief	uitbreidende beeld/tekstrelatie			uitbreidende beeld/tekstrelatie	uitbreidende beeld/tekstrelatie	uitbreidende beeld/tekstrelatie
spread 10	versterkende tekst-beeldrelatie		uitbreidende beeld/tekstrelatie				uitbreidende beeld/tekstrelatie	
spread 11	uitbreidende beeld/tekstrelatie					versterkende beeld-tekstrelatie	versterkende beeld-tekstrelatie	
spread 12	versterkende beeld-tekstrelatie		uitbreidende beeld/tekstrelatie			versterkende tekst-beeldrelatie	uitbreidende tekst/beeldrelatie	uitbreidende beeld/tekstrelatie

Tabel 4: Tellingen van de gevonden soorten beeld/tekstdynamiek

Boeken	congruentie	complementair				contrapunt	Totaal
		versterkende beeld-tekstrelatie	versterkende tekst-beeldrelatie	uitbreidende beeld/tekstrelatie	uitbreidende tekst/beeldrelatie		
<i>De Gruffalo</i>	2	10	5	20	13	3	53
	4%	19%	9%	38%	25%	6%	100%
		15		33			
		28%		62%			
		beeld versterkt/breidt uit		tekst versterkt/breidt uit			
	30		18				
57%		34%					
<i>Ik ben bij de dinosaurussen geweest</i>	0	4	2	26	2	6	40
	0%	10%	5%	65%	5%	15%	100%
		6		28			
		15%		70%			
		beeld versterkt/breidt uit		tekst versterkt/breidt uit			
	30		4				
75%		10%					
<i>Omdat ik je zo graag zie</i>	2	11	5	28	3	4	53
	4%	21%	9%	53%	6%	8%	100%
		16		31			
		30%		58%			
		beeld versterkt/breidt uit		tekst versterkt/breidt uit			
	39		8				
74%		15%					