



# Er was eens...

ONDERZOEK NAAR DE VERONDERSTELDE LEESBEVORDERENDE WERKING VAN HET  
VERTELLEN VAN VERHALEN AAN EN DOOR KINDEREN

MAARTJE JOHANNA VAN BERGE

**Lezen**

STICHTING LEZEN

Deze publicatie is uitsluitend te downloaden via [www.lezen.nl](http://www.lezen.nl)



# Er was eens...

ONDERZOEK NAAR DE VERONDERSTELDE LEESBEVORDERENDE WERKING VAN HET  
VERTELLEN VAN VERHALEN AAN EN DOOR KINDEREN

MAARTJE JOHANNA VAN BERGE

## Colofon

Stichting Lezen  
Oxford House  
Nieuwezijds Voorburgwal 328G  
1012 RW Amsterdam  
020- 620566  
[www.lezen.nl](http://www.lezen.nl)  
[info@lezen.nl](mailto:info@lezen.nl)

### **Vormgeving cover**

Lijn 1 Haarlem, Ramona Dales

Maartje Johanna van Berge studeerde Toegepaste Literatuurwetenschap aan de Universiteit van Utrecht. Deze scriptie vormt haar Masterthesis Literatuurwetenschap en is geschreven na een masterstage bij Stichting Lezen.

© 2010 Stichting Lezen, Amsterdam

# Inhoudsopgave

Voorwoord .....	6
<b>1 Inleiding.....</b>	<b>7</b>
1.1 Aanleiding onderzoek.....	7
1.2 Doel en probleemstelling.....	8
1.3 Methodologie en afbakening.....	9
1.4 Stichting Lezen.....	10
<b>2 Theoretisch kader .....</b>	<b>12</b>
2.1 Waarom lezen goed en nodig is.....	12
2.2 Voorlezen.....	12
2.2.1 <i>Een vlotte start</i> .....	12
2.2.2 <i>Verbaaltaal</i> .....	13
2.2.3 <i>Luisteren en interactie</i> .....	14
2.2.4 <i>Culturele achtergronden</i> .....	16
2.3 Vertellen .....	18
2.3.1 <i>Geschiedenis van het vertellen</i> .....	18
2.3.2 <i>Vertellen vandaag de dag</i> .....	20
2.3.3 <i>Rollen en effecten van verhalen</i> .....	22
2.3.4 <i>Taalontwikkeling en vertellen</i> .....	24
2.3.5 <i>Vertelvormen</i> .....	26
2.3.6 <i>Hulpmiddelen bij een vertelling</i> .....	27
2.4 Het grijze gebied tussen voorlezen en vertellen .....	29
<b>3 Wat is een verhaal?.....</b>	<b>31</b>
3.1 Vladimir Propp.....	32
3.2 Claude Bremond .....	33
3.3 Algirdas Julien Greimas .....	34
<b>4 Vertellen in de praktijk .....</b>	<b>36</b>
4.1 ‘Een School vol van Verhalen’.....	36
4.1.1 <i>De Gouden Vertelpas</i> .....	37
4.1.2 <i>Basischool De Krullebaar, Een school vol van verhalen</i> .....	38
4.2 Het tijdschrift <i>Vertel Eens</i> .....	39
4.3 Taalontwikkeling door verhalen vertellen, verzinnen en schrijven ....	40

Er was eens...

.....  
Stichting Lezen

4.3.1	<i>De lesmethode</i> .....	42
4.3.2	<i>Het gebruik van verhaalelementen</i> .....	44
4.3.3	<i>Het project in de praktijk, een evaluatie</i> .....	45
4.3.4	<i>Leesbevordering</i> .....	46
4.3.5	<i>Toekomst</i> .....	47
4.4	Vertellen in de Klas .....	48
4.4.1	<i>Werking van het project</i> .....	49
4.4.2	<i>Doelstellingen 'Vertellen in de Klas'</i> .....	50
4.5	Amsterdam Kinderboekenstad – Verhalen Vertellen .....	52
4.5.1	<i>De toekomst van het vertellen in Amsterdam</i> .....	54
<b>5</b>	<b>Onderzoeksopzet</b> .....	<b>56</b>
5.1	De respondenten.....	56
5.2	Opzet interview.....	59
<b>6</b>	<b>Uitwerking interviews</b> .....	<b>61</b>
6.1	Wat verstaan de geïnterviewden onder een verhaal? .....	61
6.2	Wat verstaan de geïnterviewden onder vertellen? .....	62
6.2.1	<i>Hoe wordt vertellen in de (school)projecten gedefinieerd?</i> .....	64
6.3	Waarin verschilt vertellen van voorlezen? .....	65
6.4	Wat voor type verhaal leent zich goed voor een vertelling? .....	68
6.5	Kan vertellen positieve effecten hebben op het leesgedrag? .....	71
6.6	Vertellen en de multiculturele samenleving .....	74
6.7	Waarom spelen verhalen nu weer een grotere rol? .....	75
<b>7</b>	<b>Conclusie</b> .....	<b>77</b>
	<b>Literatuur</b> .....	<b>81</b>
	<b>Bijlage 83</b>	
	Het interview.....	83

## Voorwoord

Nadat ik in 2007 de bachelor Nederlandse Taal en Cultuur succesvol had afgerond, besloot ik te kiezen voor de master Literatuurwetenschap. Binnen deze master koos ik voor het studiep pad Toegepaste Literatuurwetenschap omdat hier de uitgeverij en de lezer centraal staan, twee aspecten binnen de studie die mij erg interesseren. Bij dit studiep ad bestond er de mogelijkheid het afstudeeronderzoek te combineren met een stage. Deze combinatie sprak mij erg aan omdat ik in mijn hele studiecarière nog geen praktijkervaring op had kunnen doen.

In september 2008 ben ik daarom begonnen met mijn masterstage bij Stichting Lezen. In overleg met mijn toenmalige stagebegeleidster Mirjam van Vliet van Stichting Lezen heb ik gekozen voor een onderzoek naar het vertellen van verhalen aan en door kinderen. Stichting Lezen wilde namelijk graag geïnventariseerd hebben wat de huidige status van het vertellen is in Nederland en in hoeverre het vertellen van verhalen leesbevorderend werkt bij jonge kinderen. Dit onderwerp was in mijn studie niet erg uitgebreid aan bod gekomen en ik vind het dan ook erg leuk dat deze scriptie mij de gelegenheid heeft geboden een heel nieuwe wereld te ontdekken. Ik ben er door deze scriptie achter gekomen dat het vertellen enorm leeft in Nederland en dat het ondersteund wordt door een groep heel enthousiaste en begeesterde mensen. Ik hoop dat mijn scriptie een kleine bijdrage kan leveren aan de verdere ontwikkeling van deze discipline.

Graag wil ik in dit voorwoord alle mensen bedanken die mij hebben geholpen met het schrijven van deze scriptie. Allereerst natuurlijk mijn afstudeerbegeleidster Els Andringa, die mij telkens weer geadviseerd en vooral gemotiveerd heeft. Ten tweede Christiaan van Willenswaard van Stichting Lezen, die mij met zijn praktijkkennis en kritische vragen erg geholpen heeft.

Ten slotte wil ik ook alle mensen bedanken die hun medewerking hebben verleend aan de interviews, zonder hen was ik heel wat minder te weten gekomen over het vertellen in Nederland en was dit verslag er niet geweest.

# 1 Inleiding

## 1.1 Aanleiding onderzoek

Verhalen spelen al eeuwenlang een belangrijke rol in het leven van mensen. Het vertellen van verhalen zorgt ervoor dat we de wereld om ons heen kunnen begrijpen en structureren, maar ook dat we onze ervaringen weer kunnen delen met anderen, doordat we ze gieten in de vorm van een verhaal. Ook bij de ontwikkeling van het kind spelen verhalen een grote rol. Uit diverse onderzoeken blijkt dat de emotionele en sociale ontwikkeling van kinderen baat heeft bij het vertellen en voorlezen van verhalen (Riley & Burrell 2007: 181). Door kinderen al op jonge leeftijd in aanraking te laten komen met boeken en lezen, ontwaakt er een interesse in lezen en (voor)lezen. Kinderen hebben daardoor op latere leeftijd vaak minder moeite met lezen en leren over het algemeen sneller en makkelijker. Dit laatste komt doordat er in verhalen sprake is van ‘boekentaal’; de zinsstructuren zijn complexer dan in het dagelijks taalgebruik en ook de opbouw van het verhaal is anders dan in een conversatie (Bus 2006: 17).

Dat het voorlezen van (prenten)boeken aan jonge kinderen goed voor de taal- en sociaal emotionele ontwikkeling is, blijkt dus uit veel onderzoeken. Het (voor)lezen is om die reden in Nederland ingebed in het onderwijscurriculum en Stichting Lezen ziet er vanuit de Rijksoverheid op toe dat er gedurende de hele kindertijd (0 – 18 jaar) voldoende aandacht is voor lezen, zowel op school als daarbuiten. Volgens Stichting Lezen kan leesbevordering alleen slagen als er van jongs af aan voldoende aandacht voor lezen is en daarom is er de ‘doorgaande leeslijn’ ontwikkeld. Deze leeslijn is afgeleid van de ‘doorgaande leerlijn’ en houdt in dat er voor alle kinderen gedurende de onderwijsjaren ononderbroken aandacht moet zijn voor lezen. Leesbevordering en literatuureducatie moeten ingebakken zitten in het dagprogramma van kinderen, zowel op de kinderopvang als later op de middelbare school.

Het lezen en voorlezen van verhalen krijgt veel aandacht in het (basis)onderwijs. Het vertellen van verhalen is minder gebruikelijk op de basisschool, maar deze discipline is wel meer en meer in opkomst. Pedagogische handboeken van vroeger laten zien dat het vertellen een veel grotere plek in het onderwijs innam dan dat het vandaag de dag doet. Vertellen diende destijds kinderen het verschil tussen ‘deugden en ondeugden’ bij te brengen en er werden dus verhalen verteld op school. Uiteraard waren de meeste verhalen Godsdienstig van aard, maar ook sprookjes en fabels werden verteld (Walta 2003: 19).

In het huidige onderwijs worden er weinig verhalen meer verteld. Een enkele geschiedenisleraar wordt nog herinnerd om zijn mooie verhalen, maar vertellingen maken



geen deel meer uit van het algemene onderwijscurriculum. In de samenleving spelen verhalen echter wel weer een steeds grotere rol en ook steeds meer basisscholen maken ruimte vrij voor het vertellen van verhalen voor én door kinderen. In het theater zijn cabaretvoorstellingen te zien waarin de show in verhaalvorm gegoten is, bedrijven ontwikkelen ‘corporate stories’ en het aantal vertelfestivals groeit elk jaar weer. Een kleine inventarisatie op internet laat zien dat ons land vele vertellers rijk is, er speciale vertelcursussen te volgen zijn en er diverse stichtingen zijn die zich inzetten voor het vertellen, zoals stichting Vertel Eens....

Het lijkt er op dat ‘het vertellen van verhalen’ bezig is met een heropleving. Uit het groeiend aantal subsidieaanvragen van verhalenvertellers dat Stichting Lezen binnenkrijgt, blijkt ook dat verhalenvertellers steeds actiever bezig zijn in het (lees)onderwijs op de basisschool. Steeds meer vertellers zetten schoolprojecten voor de basisschool op waarbij het vertellen van verhalen ingezet wordt als didactisch middel om bijvoorbeeld het lezen en de taalontwikkeling te stimuleren. Gedegen onderzoek naar deze vermeende positieve effecten hiervan ontbreekt helaas nog. Er zijn veel artikelen te vinden waarin men lovend spreekt over de positieve effecten van vertellen, maar deze hebben zelden een wetenschappelijke basis. Om die reden zal ik in opdracht van Stichting Lezen inventariseren welke wetenschappelijke publicaties er bestaan over het vertellen van verhalen aan en door kinderen en wat de huidige status van het vertellen in Nederland is. Daarnaast zal ik ook uitvoerig stilstaan bij de verschillen, maar ook de mogelijke overeenkomsten, tussen vertellen en voorlezen. In deze scriptie zal blijken dat dit twee totaal verschillende disciplines zijn, maar dat bepaalde vertel- voorleesvormen raakvlakken met elkaar hebben. Tot slot zal ik proberen een antwoord te geven op de belangrijkste vraag van deze scriptie: In hoeverre is de verwachte leesbevorderende werking van het vertellen van verhalen aan en door kinderen gerechtvaardigd?

## **1.2 Doel en probleemstelling**

Het onderzoek dat beschreven wordt in deze scriptie is exploratief van aard en heeft als doel te inventariseren wat de huidige status van het vertellen is in Nederland. Het onderzoek richt zich zowel op de praktijk als de theorie; het praktische gedeelte zal bestaan uit een inventarisatie van de vertelprojecten en –onderzoeken in Nederland. Er zal gekeken worden naar lopende vertelprojecten en naar ervaringen van zowel docenten als vertellers met deze didactische toepassing van vertellen. Het theoretische gedeelte zal bestaan uit een literatuurstudie, waarbij er gekeken zal worden naar de effecten van vertellingen op kinderen. Omdat het vertellen nauw samenhangt met het voorlezen zal ook hieraan ruimschoots aandacht worden besteed. Centraal zal hierbij de vraag staan wat het verschil is tussen vertellen en voorlezen, en waar de eventuele raakvlakken zitten.

Dit leidt tot de volgende probleemstelling:

In hoeverre is de verwachte leesbevorderende werking van het vertellen van verhalen aan en door kinderen gerechtvaardigd?

Deze probleemstelling is onderverdeeld in de volgende onderzoeksvragen:

- Wat zijn verhalen?
- Wat verstaat men in de literatuur onder vertellen en wat onder voorlezen. Wat zijn de verschillen tussen beide disciplines?
- Wat zijn, volgens de literatuur, de positieve effecten van het vertellen van verhalen aan en door kinderen?
- Wat verstaat de (beroeps)verteller onder vertellen?
- In hoeverre ziet de (beroeps)verteller vertellingen als middel om het lezen bij jonge kinderen te bevorderen?
- Waar wordt de groeiende populariteit van verhalen door veroorzaakt?

### **1.3 Methodologie en afbakening**

Dit onderzoek zal zich richten op het vertellen van verhalen aan én door jonge kinderen. Omdat veel vertelprojecten zich afspelen in het basisonderwijs heb ik ervoor gekozen mijn onderzoek te richten op kinderen van vier tot en met ongeveer twaalf jaar. De meeste vertelprojecten die ik onderzocht heb starten in de onderbouw van de basisschool en lopen door tot groep acht. De basis van de 'liefde' voor lezen wordt gelegd op de basisschool evenals natuurlijk het leren lezen zelf. Om die reden heb ik mij gericht op het basisonderwijs en heb ik het middelbaar onderwijs buiten beschouwing gelaten. Deze keuze heeft natuurlijk ook een praktische reden; wanneer ik me zou richten op kinderen tot en met achttien jaar zou het corpus en het onderzoek veel te uitgebreid worden.

Het eerste deel van dit onderzoek zal bestaan uit een theoretisch kader waarin een overzicht wordt gegeven van de studies die naar vertellen en voorlezen zijn gedaan. Er wordt uiteengezet wat men in de literatuur verstaat onder vertellen en voorlezen, maar ook zullen de verschillen en raakvlakken besproken worden. Omdat 'het verhaal zelf' ook centraal staat in dit onderzoek, zal in dit theoretische gedeelte ook kort uiteengezet worden wat men in de literatuurwetenschap onder een narratief verstaat. In het kader hiervan zal ik de theorieën van Propp, Bremond en Greimas bespreken.

Het tweede gedeelte van het onderzoek zal bestaan uit het bespreken van enkele (lopende) vertelprojecten en stichtingen die zich met vertellen bezighouden. Ik ben me ervan bewust dat ik geen volledig beeld kan geven van alle vertelprojecten en initiatieven die op dit moment in Nederland spelen, maar dat is ook niet het doel. Het doel is een beeld te schetsen van de mate van populariteit van het vertellen in Nederland en aan te tonen wat de huidige status van deze discipline in het onderwijs, maar ook in de maatschappij is.

Het derde deel van het onderzoek bestaat uit een aantal diepte-interviews met mensen die te maken hebben met vertellen. De geïnterviewden zijn beroepsverteller, docent of organisator van een vertelfestival of –project. Door mensen te spreken afkomstig uit verschillende disciplines wil ik een zo volledig mogelijk beeld geven van de status van het vertellen. Ik verwacht met deze interviews inzicht te krijgen in de visies van de betrokkenen op de effecten van verhalen en vertellingen op bijvoorbeeld de leesmotivatie van kinderen. In hoeverre ervaren zij dat het vertellen van verhalen aan en door kinderen leesbevorderend werkt?

De uitkomsten van deze interviews zullen samen met de uitkomsten uit het theoretisch kader gebruikt worden bij de beantwoording van de onderzoeksvragen. Dit alles zal leiden tot de beantwoording van de probleemstelling en het geven van enkele aanbevelingen tot vervolgonderzoek.

#### **1.4 Stichting Lezen**

Stichting Lezen zet zich in Nederland in voor het bevorderen van de Nederlandse en Friese taal, in de ruimste zin van het woord. Daarnaast levert Stichting Lezen een bijdrage aan het verbeteren van het leesklimaat en de leescultuur, als onderdeel van het algemene lees- en literatuurbeleid van het ministerie van OCenW<sup>1</sup>. Volgens Stichting Lezen kan leesbevordering alleen slagen als er vanaf jongs af aan voldoende aandacht voor lezen is en daarom is er de doorgaande leeslijn ontwikkeld. Deze leeslijn is afgeleid van de doorgaande leerlijn en het houdt in dat er voor alle kinderen gedurende hun onderwijsjaren ononderbroken aandacht moet zijn voor lezen. Leesbevordering en literatuureducatie moeten ingebakken zitten in het dagprogramma van kinderen, zowel op de kinderopvang als later op de middelbare school.

In 1988 is Stichting Lezen opgericht door de Koninklijke Nederlandse Boekverkoopersbond (KBb), het Nederlands Uitgeversverbond (NUV) en de Vereniging van Openbare Bibliotheken (VOB). Later is ook ECI B.V. aangesloten. Sinds 1994 is Stichting Lezen het landelijke platform voor leesbevordering. Stichting Lezen organiseert niet direct zelf activiteiten, maar stuurt organisaties aan die deze activiteiten op touw zetten. Wanneer Stichting Lezen suggesties voor activiteiten en projecten heeft, wordt er gezocht naar uitvoerende instanties. Deze projecten en activiteiten ondersteunt Stichting Lezen financieel, maar ook met kennis. Dit geldt in feite ook voor het onderzoeksgedeelte; Stichting Lezen bekijkt waar hiaten zitten en stimuleert onderzoekers met deze onderwerpen aan de slag te gaan. Deze onderzoeken worden ook financieel ondersteund. Tot slot zorgt Stichting Lezen ook voor de verspreiding van kennis door het publiceren

---

<sup>1</sup> [http://www.lezen.nl/index.html?spsearch=&age\\_group\\_id=0&menu\\_item\\_id=1](http://www.lezen.nl/index.html?spsearch=&age_group_id=0&menu_item_id=1), geraadpleegd op 08-02-10

van onderzoeken en de organisatie van congressen.

Stichting Lezen wordt gefinancierd door de Rijksoverheid en de stichting beheert dus het geld dat is vrijgemaakt voor leesbevordering. Organisaties en projectleiders dienen hun aanvraag voor financiële support in bij Stichting Lezen en vervolgens wordt er bekeken of het ingediende project past bij de doelstellingen en het vooraf vastgestelde beleid. Stichting Lezen is dus meer een beleidsorganisatie dan een uitvoerend orgaan.

In het kader van EU\*READ werkt Stichting Lezen samen met andere Europese leesbevorderingsorganisaties, onder andere met Stichting Lezen Vlaanderen, de Duitse Stiftung Lesen en Booktrust United Kingdom.

## 2 Theoretisch kader

### 2.1 Waarom lezen goed en nodig is

Lezen is een van de basisvaardigheden waarover iemand moet beschikken om in de huidige maatschappij goed te kunnen functioneren. Het onderwijs heeft als een van de belangrijkste taken de leerling deze basisvaardigheid bij te brengen. Naast het bijbrengen van deze vaardigheid moet het onderwijs er ook voor zorgen dat de leesinteresse gewekt wordt bij kinderen, zodat ze ook blijven lezen. Het is dus belangrijk om kinderen niet alleen leesvaardigheid, maar ook 'leeswil' bij te brengen (Tellegen 1987: 17).

Goed kunnen lezen is cruciaal voor de schoolloopbaan, het is een basisvaardigheid waarop andere vaardigheden in het onderwijs zijn gestoeld, zoals rekenvaardigheid en wereldoriëntatie. Een goede lezer heeft een goede woordenschat, kan vlot lezen en is in staat leesstrategieën toe te passen wanneer dat voor de tekst nodig is. Woordenschat en vlot kunnen lezen hebben volgens dr. Kees Vernooy, lector effectief taal-/leesonderwijs en schoolverbeteringsdeskundige, een zeer hoge correlatie; – 0,80 of hoger – met begrijpend lezen. Wanneer kinderen een te lage woordenschat bezitten en ze onvoldoende vlot technisch kunnen lezen, heeft dit zeer negatieve gevolgen voor het (begrijpend) lezen<sup>2</sup>. In de praktijk betekent dit dat dit type leerling een grote kans loopt niet goed mee te kunnen komen in het (vervolg)onderwijs en daardoor kansarm in de samenleving komt te staan.

Daarnaast is lezen niet alleen belangrijk voor de schoolprestaties; het heeft ook een positief effect op het sociaal-emotioneel functioneren van de leerling. Lezen geeft zelfvertrouwen<sup>3</sup> en het leert het kind veel over zijn omgeving. Door veel te lezen wordt het inlevingsvermogen van kinderen vergroot en worden ze aangezet na te denken over hun eigen leven, maar ook over het leven van anderen. Het leert kinderen over hun eigen gevoelens, verlangens en angsten.

### 2.2 Voorlezen

#### 2.2.1 Een vlotte start

Voor de taalontwikkeling en de geletterdheid van het kind is het zinnig om vroeg te beginnen met voorlezen. Verschillende onderzoeken die de afgelopen jaren hebben plaatsgevonden, onderstrepen dit. Helma van Lierop-Debrauwer citeert in haar onderzoek naar de rol van het gezin in het leren omgaan met literatuur (1990) de onderzoeker Teale:

---

<sup>2</sup> <http://www.swv-valkenswaard.nl/documenten/Het%20Nederlandse%20leesonderwijs.doc>, geraadpleegd op 16-02-2009

<sup>3</sup> <http://www.swv-valkenswaard.nl/documenten/Het%20Nederlandse%20leesonderwijs.doc>, geraadpleegd op 16-02-2009

However, on one issue the various ‘camps’ in the field are in virtually unanimous agreement: reading to preschool children is a good thing: it is an activity through which children may develop interest and skill in literacy (Lierop-Debrauwer 1990: 19). Adriana Bus, bijzonder hoogleraar ‘Ontluikende Geletterdheid’ aan de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit Leiden heeft veel onderzoek gedaan naar voorlezen aan jonge kinderen. In haar boek *Geletterde Peuters en Kleuters* (1995) propageert zij het voorlezen aan baby’s en jonge kinderen. Belangstelling van jonge kinderen voor geschreven taal is niet natuurlijk en door op jonge leeftijd te beginnen met voorlezen en ze hier actief bij te betrekken, ontwaakt bij kinderen de interesse voor geschreven taal en boeken. Ze verwerven op deze manier inzichten over lezen en leren hoe de teksten en verhalen opgebouwd zijn.

Projecten als Boekenpret<sup>4</sup> en Boekstart, beide initiatieven van Stichting Lezen, maken ouders bewust van het belang van vroeg beginnen met voorlezen. Dit wordt bijvoorbeeld bereikt door ouders boeken en voorleestips aan te bieden: BoekStart is een programma dat het lezen met heel jonge kinderen wil bevorderen én ouders met jonge kinderen wil laten genieten van boeken. BoekStart gaat uit van de gedachte dat kinderen die al op jonge leeftijd in aanraking komen met boeken een voorsprong (op school) ontwikkelen waar ze hun hele leven voordeel van hebben. Samen een boekje kijken, plaatjes aanwijzen en benoemen [...] versterkt bovendien de band tussen ouders en kind ([www.boekstart.nl](http://www.boekstart.nl)). Op dit moment loopt BoekStart alleen nog op een aantal pilotlocaties, maar het is de bedoeling dat dit project vanaf 2010 landelijk ingevoerd gaat worden.

### **2.2.2 Verhaaltaal**

Kinderen die vanaf heel jonge leeftijd regelmatig worden voorgelezen, hebben later minder moeite met lezen en leren sneller. Deze voorleesroutines zijn belangrijk omdat kinderen veel oefening nodig hebben om vertrouwd te raken met het speciale taalgebruik in boeken: de zinsbouw, de opbouw van verhalen en het woordgebruik zijn namelijk anders dan die van taaluitingen in dagelijkse conversaties en verhalen (Bus 2006: 17), (Vernooy 2008).

Geschreven taal wijkt af van de taal die gesproken wordt en ook het begrijpen en gebruiken van geschreven taal impliceert andere taalvaardigheden dan het gebruik en het begrip van mondelinge taal. Bij geschreven taal ontbreekt de sociale context; het gaat over personen en zaken die voor de toehoorder niet zichtbaar zijn. Bij prentenboeken is er natuurlijk sprake van illustraties die het verhaal verduidelijken, maar deze plaatjes laten slechts een klein deel van de handeling zien. Kinderen moeten dus leren dat de betekenis inherent is aan de structuur van het verhaal. De geschreven taal is in tegenstelling tot mondelinge taal

---

<sup>4</sup> Boekenpret is een structurele en longitudinale aanpak om het voorlezen aan kinderen van 0 tot 6 jaar te bevorderen. Het project is vooral gericht op autochtone en allochtone gezinnen waar weinig aandacht is voor (voor) lezen; het laat ouders en hun kinderen ontdekken dat er aan (voor)lezen veel plezier beleefd kan worden.

‘gedecontextualiseerd’ (Bus 1995: 64); een tekst moet een bepaalde hoeveelheid informatie verschaffen zodat de context eruit kan worden afgeleid. Het taalgebruik moet zodanig zijn dat het ook te volgen is voor iemand die niet bij de gebeurtenis aanwezig was. Het is daarom van belang dat de auteur voldoende details geeft over de verhaalsituatie en de gebeurtenissen. Dit heeft als gevolg dat er in geschreven verhalen meer complexe structuren gebruikt worden zoals bijzinnen, passieve zinnen en zinnen die beginnen met een voegwoord. De grammatica van deze verhalen is daardoor veel ingewikkelder dan de grammatica van mondelinge taaluitingen in bijvoorbeeld conversaties.

Geschreven teksten hebben vaak een veel hogere informatiedichtheid dan mondelinge taaluitingen. Hierdoor kan bij jongere kinderen nog wel eens een begripsprobleem ontstaan omdat ze in één keer heel veel informatie moeten verwerken. Naarmate kinderen ouder worden en ze verder in hun ontluikende leesontwikkeling zijn, horen ze verhalen het liefst zo letterlijk mogelijk. Dit heeft volgens Bus met het volgende te maken: Hun inspanningen (van de kinderen) om de tekst letterlijk te memoriseren dragen er vermoedelijk in belangrijke mate aan bij dat ze vertrouwd raken met boektaal (Bus 1995: 76). Bus zegt dus dat het veranderen van het verhaal tijdens het voorlezen het vertrouwd worden met de boektaal belemmert. Een ander voordeel van het voorlezen van de originele verhaaltaal, dus het originele verhaal, is dat kinderen de structuren van een tekst leren herkennen en dit draagt bij aan het tekstbegrip en zorgt ervoor dat ze de verschillende tekststructuren leren (her)kennen. Het is dus ook niet altijd nodig dat er plaatjes in een voorleesboek staan. Zeker wanneer kinderen ouder zijn is het goed ze vertrouwd te maken met de verhaaltaal en het memoriseren van de tekst te bevorderen (Bus 1995: 77).

### **2.2.3 Luisteren en interactie**

Kees Vernooij noemt in zijn artikel Het stimuleren van begrijpend luisteren door interactief voorlezen ook het belang van het luisteren (2007). De ontwikkeling van het begrijpend luisteren begint al voordat het kind zelf kan praten en is in feite de eerste taalvaardigheid die kinderen zich eigen maken (Vernooij 2007: 1). Met luisteren bedoelt Vernooij niet goed horen, dit ontwikkelingsproces is rond het vijfde jaar afgerond bij kinderen, maar echt aangeleerd gedrag. Horen, concentratie, onderscheidingsvermogen, herinneren, maar bovenal begrijpen spelen hierbij een belangrijke rol en deze vaardigheden kunnen door oefening verbeterd worden. Het begrijpend luisteren beïnvloedt het schoolfunctioneren van kinderen en stimuleert het leren lezen in groep 3.

Één middel dat het begrijpend luisteren goed stimuleert is het voorlezen. Dit is een activiteit die kinderen altijd leuk vinden en door teksten voor te lezen, te praten over teksten en door de inhoud van teksten na te laten vertellen en te laten verwerken, beginnen kinderen te ontdekken dat deze voorspelbare elementen bevatten, zoals karakters, situaties, problemen en het oplossen van problemen. Verder ontdekken kinderen dat de volgorde in een verhaal niet iets toevalligs is, maar met het tijdsverloop van het verhaal te maken heeft

(Vernooy 2007: 2). Met voorlezen kan al vroeg begonnen worden. Verschillende onderzoeken laten zien dat voorlezen in de voorschoolse periode, bijvoorbeeld op de kinderopvang, een positieve invloed heeft op de taalontwikkeling (Bus 1995).

Petra Wieler laat in haar studie (*Vorlesen in der Familie*, 1997) naar voorlezen zien dat het soort prentenboek wat voorgelezen wordt verschillende reacties kan uitlokken bij kinderen. Niet ieder prentenboek is daarom geschikt om voor te lezen aan peuters, omdat het bijvoorbeeld te weinig interactie uitlokt, of omdat kinderen moeite hebben het verhaal te begrijpen. De studie waar Wieler in haar boek over schrijft is gedaan door Viehoff (1982). Hij heeft onderzoek gedaan naar het voorlezen van prentenboeken in de kinderopvang en daaruit bleek dat bepaalde type prentenboeken meer interactie uitlokken bij kinderen dan andere prentenboeken. Prentenboeken zoals *Jip en Janneke*, waarin gebeurtenissen uit de dagelijkse belevingswereld van peuters/ kleuters centraal staan, zorgen ervoor dat kinderen actief luisteren en commentaar geven. De 'probleem- en conflictsituaties' die in deze verhalen behandeld worden roepen veel herkenning op bij de jonge luisteraars en daarom geven ze sneller hun mening over het verhaal, zoals 'Ze moeten elkaar helpen om uit het gat te kunnen komen' (Wieler 1997: 77).

Prentenboeken die juist te karakteriseren zijn als fictieel, doordat er bijvoorbeeld draken, reuzen of andere onwaarschijnlijkheden in voorkomen, houden de aandacht van alle kinderen goed vast, maar lokken maar bij bepaalde passages reacties uit. Vooral oudere kinderen geven reacties op deze teksten, ze twijfelen dan meestal aan het waarheidsgehalte van het verhaal: 'Dat kan niet, zulke dingen bestaan niet!'. Jonge kinderen hebben hierbij meer moeite om te reageren op passages, omdat ze het niet goed kunnen terugkoppelen naar hun eigen belevingswereld. Wanneer oudere en jongere kinderen samen over de tekst praten, leidt dit meestal wel tot meer begrip bij de jongere kinderen (Wieler 1997: 78).

Astington (1990) heeft zich bezig gehouden met het waarnemingsvermogen van peuters en kleuters. Door kinderen van deze leeftijd het prentenboek *De nieuwe kleren van de Keizer* voor te leggen is duidelijk geworden dat kinderen van ongeveer twee jaar moeite hebben met het onderscheiden van de twee 'landschappen' die in dit soort verhalen voorkomen; het 'landschap van de actie' (middelen, doel en voornemens in het verhaal) en het 'landschap van het bewustzijn' (wat de karakters in het verhaal denken, voelen en weten). In *De nieuwe kleren van de Keizer* is een illustratie waarop de wevers druk aan het werk zijn terwijl de Keizer en zijn hovelingen toekijken. Op een andere illustratie is te zien dat de wevers doen alsof ze aan het weven zijn. De Keizer en zijn hovelingen kijken ook hier toe, hoewel er dus niets te zien is, maar ieder denkt van elkaar dat er wel iets moois te zien is. Astington legt uit hoe een dergelijke afbeelding overkomt op de peuters en de kleuters: However the latter is already a representation; it is the fictional characters' representation of the fictional reality. Thus, the storyteller has to resrepresent those representations, and the listener has to understand this landscape as the representation of a representation. To appreciate the story

Er was eens...

.....  
Stichting Lezen



the listener has to comprehend both these landscapes simultaneously, the landscape of reality and the landscape of consciousness. This is the heart of understanding narrative, and this is what four-year-old, but not the two-year-old, can achieve (Wieler 1997: 80).

Naast de keuze van het prentenboek kan ook de voorleesstijl van invloed zijn op de uiteindelijke leesprestaties van het kind. Niet iedere ouder leest hetzelfde voor en ook de interactiegraad tussen ouder en kind kan verschillen. Flood (1977) is een van de eerste onderzoekers die door middel van observaties de relatie tussen de voorleesstijl van de ouders en de leesprestaties van het kind onderzocht heeft. Hij heeft naar aanleiding van dit onderzoek en aantal punten opgesteld die belangrijk zijn voor de ontwikkeling van de leesvaardigheid: onder andere de inleidende vragen die het kind voorbereiden op het voorlezen, de verbale interactie tijdens het voorlezen (in combinatie met de eigen belevingswereld van het kind) en het stellen van evaluerende vragen na het voorlezen behoren tot deze punten (Lierop-Debrauwer 1990: 21). Door vragen te stellen wordt het kind steeds actiever en leert het deel te nemen aan de dialoog, waardoor de conversatievaardigheden van het kind zich ontwikkelen en het meer woorden leert. Helma van Lierop-Debrauwer wijst er wel op dat uit de observaties tijdens later onderzoek van Miller & Harkness is gebleken dat de leeftijd van het kind, het soort prentenboek en het aantal keren dat het verhaal is voorgelezen ook van invloed is op de effecten van het voorlezen.

#### **2.2.4 Culturele achtergronden**

Naast het voorlezen zelf, het stellen van de juiste vragen en de verhaaltaal laat onderzoek van Shirley Brice Heath zien dat culturele achtergronden ook meespelen bij de ontwikkeling van de leesvaardigheid. In haar studie *Ways with Words* beschrijft Brice Heath twee dorpen in het zuidoosten van Verenigde Staten; Roadville en Trackton. Heath heeft hier in de jaren '80 bestudeerd hoe de taalverwerving en de taalvaardigheden zich op school en thuis ontwikkelden en of de culturele verschillen in de beide dorpen hierop van invloed waren.

Roadville is een gemeenschap die voornamelijk bestaat uit blanke arbeiders afkomstig uit de textielindustrie. Trackton daarentegen is een zwarte arbeidersgemeenschap, waarbij de bewoners voornamelijk voormalige boeren zijn die tegenwoordig in de fabrieken werken. Het sociale leven in beide dorpen verschilt van elkaar; Roadville parents keep their young children 'close to home', inside the house with their mothers or accompanying them on a visit to a friend or relative's house, usually within Roadville. The threshold of a Roadville home marks the boundary between a family's private castle and the public world. Within Roadville, there are numerous other boundaries, and once outside the house with a parent, the toddler is expected to conform to the communication norms established for these territorial and social boundaries. Some kinds of talk are for inside the house, others for outside. (Brice Heath 2008: 345). Kinderen uit Trackton zijn daarentegen veel vrijer. Ze

lopen zonder toezicht van volwassenen door de buurt en het sociale leven speelt zich grotendeels af op de patio's voor de huizen. Wat betreft hun conversaties hebben zij daardoor veel meer vrijheid dan de kinderen uit Roadville.

De kinderen in Roadville groeien op in een omgeving waar tekst redelijk aanwezig is in het dagelijks leven, in huis vindt men quilts met alfabetten, boeken, Bijbels en kinderkamerdecoraties met alfabetten. In beide dorpen is het geschreven woord echter niet erg aanwezig in het dagelijks leven, het beperkt zich tot het zetten van handtekeningen en het maken van (boodschappen)lijstjes. De banen die de meeste inwoners hebben vereisen ook niet veel schriftelijke vaardigheden; de meeste inwoners werken in een fabriek en slechts enkelen hoeven orders uit te schrijven of andere schriftelijke mededelingen te schrijven. De ideeën over lezen en schrijven verschillen ook per dorp: Roadville parents believe it their task to praise and practise reading with their young children; Trackton adults believe the young have to learn to be and do, and if reading is necessary for this learning, that will come (Brice Heath 2008: 234)

De studie van Teale (Bus 1995: 23) bevestigt dat het voor de taal- en schrijfontwikkeling belangrijk is om boeken en schrijfmateriaal in huis te hebben. Kinderen ontwikkelen lees- en schrijfgedrag en raken geletterd door de aanwezigheid van kinderboeken, de toegankelijkheid van schrijfmaterialen en de aanwezigheid van volwassenen die het lezen en schrijven visueel zichtbaar maken door het in de dagelijkse praktijk toe te passen. De aanwezigheid van schrijfmaterialen en boeken alleen is niet voldoende; een sociale omgeving waarin geschreven taal ook een belangrijke functie vervult, is een goede stimulans voor kinderen om zelf na te denken over lezen en schrijven. Het plezier dat kinderen bij de interactie met volwassenen beleven draagt voor een groot deel mee aan de mate van het leerproces.

De studies die er gedaan zijn naar het belang van voorlezen laten dus zien dat voorlezen de leesontwikkeling stimuleert. Kinderen maken kennis met de specifieke geschreven taal en de verhaalstructuren van geschreven verhalen. Zoals veel onderzoekers vermoedt ook Bus dat onder invloed van voorlezen niet alleen deze specifieke kennis (kennis van geschreven taal) ontstaat maar dat bijvoorbeeld ook ideeën over functie en plezier van lezen worden gevormd (Bus 1995: 82). Bus komt tot deze stelling doordat voorlezen niet zozeer effect heeft op het begrijpend lezen in de hogere jaren, maar dat het effect van het voorlezen het grootst is bij de start van het leesonderwijs. Voorlezen is een belangrijke en echt noodzakelijke voorbereiding bij de start van het leesonderwijs en het is goed om dit te stimuleren.

## 2.3 Vertellen

### 2.3.1 *Geschiedenis van het vertellen*

Al eeuwenlang vertellen mensen elkaar verhalen. Oude bronnen wijzen erop dat er circa 2000 jaar voor Christus al vertellers actief waren; voorbeelden van verhalen en verhaalfragmenten uit het Oude Egypte, China en het Sanskriet laten dit zien. De vermoedelijk oudst bewaard gebleven papyrusrol is afkomstig uit Egypte en is nu bekend als de ‘Westcar papyrus’ (Pellowski 1977: 3). Deze papyrusrol stamt uit 2000 tot 1300 voor Christus. Er wordt op deze rol gesproken over een samenkomst tussen Cheops<sup>5</sup> en zijn zonen, waarbij de vader aan elke zoon vraagt een verhaal te vertellen over de daden van de magiërs en iedere zoon vertelt Cheops dan een verhaal. (Walta 2003: 13). Uit verhalen die bewaard zijn gebleven valt op te maken dat verhalen destijds niet alleen werden gebruikt ter vermaak, maar ook om religieuze zaken over te brengen. Ook in de Bijbel zijn verschillende passages te vinden waarin wordt beschreven dat iemand een verhaal vertelt en in het Nieuwe Testament vertelt Jezus parabelen aan zijn volgelingen.

In de oudst bekende en bewaard gebleven literaire werken van de Griekse letterkunde, de *Illias* en de *Odyssee* van Homerus, worden ook veel vertellers aan het woord gelaten<sup>6</sup>. Homerus noemt zijn verteller ‘aoidos’, afgeleid van het Griekse woord ‘aeidein’, dat zingen betekent. In de middeleeuwen ontstond aan de ridderhoven de ‘hoofse ridderromantiek’ waarbij de hoofse liefde werd bezongen door de troubadours. De troubadour maakte de liederen en liet ze soms uitvoeren door een minstreel. Voor het gewone volk trad de jongleur of de speelman op en zij vertelden Bijbelverhalen waar ze een eigen interpretatie aan gaven. Op deze manier klaagden zij de feodale macht aan. Deze vertellers gaven het verhaal extra kracht door het aan te passen aan het publiek. Ze deden dit door gebruik te maken van plaatselijke dialecten, gewoontes en gebruiken. De speelman verbond de ervaringen van mensen met het verhaal en op deze manier was de vertelling voor het hele publiek te volgen. De verteller had in de middeleeuwen de functie van nieuwsbron.

Veel West-Afrikaanse landen hebben een rijke vertelcultuur, zelfs nu nog. Vertellers hebben hier een belangrijke functie en het beroep wordt van vader op zoon doorgegeven. In veel culturen heeft de verteller een hoge status en wordt hij gezien als de bewaker van de geschiedenis en de belangrijkste volksverhalen.

Halverwege de vijftiende eeuw wordt de boekdrukkunst uitgevonden. Dit zorgt voor een grote verandering in de kennisoverdracht. Steeds meer verhalen worden op schrift gesteld

---

<sup>5</sup> Egyptische farao en bouwer van de grote piramide bij Gizah (Piramide van Cheops).

<sup>6</sup> Het is niet zeker of beide gedichten door Homerus opgeschreven zijn; de *Odyssee* vertoont historische en taalkundige verschijnselen die erop kunnen wijzen dat hij een halve eeuw jonger is dan de *Illias*. Beide epische dichtwerken zijn het product van vele generaties dichters die de werken doorverteld hebben (Sancisi-Weerdenburg 1996: 11).

en zijn daardoor beschikbaar voor een steeds grotere groep mensen. Ook de verteller ziet zijn functie veranderen; hij is niet langer de enige nieuwsbron maar verandert in een vertolker en adverteerder van reeds bestaande verhalen. Door de vele ontdekkingsreizen in die tijd maakt het westen kennis met andere culturen en hun mondelinge tradities. De Afrikaanse en oosterse verhalen voeden en beïnvloeden de fantasie van de Europese verhalenverteller.

Naarmate de geletterdheid van de bevolking toeneemt, verdwijnen de vertellers en in het begin van de negentiende eeuw is de orale traditie als vorm van entertainment voor volwassenen dan ook vrijwel geheel verdwenen. Volksverhalen, mythen en legendes worden als vertelling vooral gezien als volksvermaak voor kinderen en ongeletterden. De publicatie van *Kinder- und Hausmärchen* (1812-1815) van de gebroeders Grimm brengt hier echter verandering in. Jakob en Wilhelm Grimm verzamelen volksverhalen en zorgen ervoor dat het een onderzoeksonderwerp wordt. Er ontstaat een hernieuwde interesse in volksverhalen uit de orale traditie en er worden zoveel mogelijk verhalen verzameld en opgeschreven zodat de authenticiteit bewaard blijft.

Deze hernieuwde interesse in volksverhalen komt ook door de tijdsgeest die op dat moment heerst: de romantiek. Tijdens de romantiek had men aandacht voor het bijzondere, het unieke en voor de irrationele zijde van de mens. Men kreeg meer interesse in het 'eigene', zowel in persoonlijke zin als in de eigen cultuur. Elke samenleving kent zijn eigen karakteristieke cultuuruitingen en deze regionale gebruiken werden tijdens de romantiek nog meer gekoesterd en behouden. In de literatuur kwam dit tot uiting in de extra aandacht voor sprookjes, die herinnerden aan de kindertijd, maar ook kwam het tot uiting in de aandacht voor volksverhalen en streekvertellingen. Verhalen uit de nationale geschiedenis werden verheerlijkt en men richtte zich erg op het eigen verleden en de daar bijbehorende verhalen<sup>7</sup>. Sprookjes en sagen werden gezien als kennisbron van het verleden en kwamen mede daardoor weer in de belangstelling te staan.

Verhalen die destijds zijn verzameld door missionarissen, reizigers en folkloristen worden vandaag de dag nog steeds bestudeerd door onderzoekers en vergeleken met versies die later verzameld zijn onder strengere onderzoekscondities. Hoewel de versies verzameld door de gebroeders Grimm minder betrouwbaar en authentiek zijn, worden deze over het algemeen wel als de authentieke versie van de verhalen beschouwd.

De verhalen van Grimm zorgen er in het begin van de negentiende eeuw voor dat het vertellen van verhalen weer populairder wordt en ouders zich weer meer bewust worden van het belang van vertellingen. In 1927 is het vertellen van verhalen in veel bibliotheken

---

<sup>7</sup> [www.dbnl.org/tekst/bork001lett01\\_01/bork001lett01\\_01\\_0019.htm#r114](http://www.dbnl.org/tekst/bork001lett01_01/bork001lett01_01_0019.htm#r114), geraadpleegd op 7-12-2009

een vast onderdeel in het programma. De basis van de verhalen verandert wel; met de opkomst van de bibliotheken vormen orale bronnen niet langer de basis, maar nemen boeken deze rol over. Vertellen leidt tot het drukken van verhalen en het lezen van de verhalen leidt weer tot het navertellen daarvan (Walta 2003: 14).

### ***2.3.2 Vertellen vandaag de dag***

In de jaren zestig zorgt de Italiaanse theatermaker, regisseur en toneelspeler Dario Fo (San Giamo, 26 maart 1926) voor een opleving van het vertellen. Hij wordt gezien als een nar die zijn boodschap in een lach verpakt, maar daarmee niet minder serieus genomen hoeft te worden. In 1997 is hij onderscheiden met de Nobelprijs voor de Literatuur.

In zijn voorstelling herintroduceert Dario Fo 'de jongleur', de verteller, en hierdoor haalt hij de kracht van de vertelling terug. Fo's verteller maakt geen gebruik van decor, kostuums en attributen om zijn verhaal te doen, hij staat er slechts als jongleur. Dario Fo introduceert zijn verhaal door te vertellen waarom hij op het podium staat, waar het verhaal over gaat en door een link te leggen met de actualiteit. Net als de jongleurs uit de middeleeuwen gaat hij in op de actualiteiten, brengt hij misstanden aan het licht en laat hij zijn verhaal aansluiten op het publiek. In de rol van jongleur geeft hij commentaar op zijn personages en op bepaalde gebeurtenissen die in het verhaal voorkomen. De verteller is in deze voorstelling dus geen acteur, maar een echte verteller van verhalen.

Met de terugkeer van de jongleur op het podium wordt er een nieuwe impuls aan het vertellen gegeven en er ontstaan weer vertelcollectieven en vertelfestivals. Deze constatering wordt ook gemaakt door Bert Oosterhout: Diverse ontwikkelingen binnen het theater zijn voor sommige acteurs aanleiding om terug te grijpen op het vertellen van verhalen als een van de 'roots' van het theatermaken (Oosterhout: 1999: 5). Binnen het cabaret is er ook meer aandacht voor vertellen. Dit is volgens Oosterhout min of meer begonnen bij Wim Sonneveld. Tot in de jaren zestig waren de meeste programma's compilaties van liedjes, sketches en conferences. Doordat de onemanshow meer in opkomst komt hoeft de cabaretier niet langer een personage spelen, maar kan hij gewoon zichzelf zijn. Recente voorbeelden van cabaretiers die verhalen en vertellingen gebruiken in hun conferences zijn Youp van 't Hek en Najib Amhali.

Nu de wereld meer een 'global village' is geworden en steeds meer samenlevingen multicultureel zijn, is er ook meer contact met andere en meer orale culturen. Verhalen spelen in deze culturen vaak een grote rol en hierdoor komt er ook weer meer aandacht voor vertellen bij minder orale culturen, zoals de Westerse cultuur. Tot slot zorgen de vertelfestivals ook voor een groeiende populariteit van verhalen. Van 1985 tot 1995 werd in Amsterdam door de Stichting Vertelfestival het 'Vertelfestival' georganiseerd.

Initiatiefneemster van dit festival is de vertelster en neerlandica Anne van Delft. Het

vertellen is in de jaren '80 als volkscultuur bijna helemaal verdwenen en Van Delft wil het nieuw leven inblazen door er een nieuwe context voor te scheppen. Ze wil publiek en vertellers bijeenbrengen en er voor zorgen dat er weer een dialoog ontstaat tussen deze twee. Er wordt gekozen voor een theatersetting en al gauw groeit de vertelavond uit tot een vier dagen durend festival met een publiek van ongeveer drieduizend mensen.

Vanaf het tweede jaar wordt er ook een speciaal kinderprogramma geprogrammeerd. Bekende vertellers zoals Gerda Havertong treden op en de setting was ook aangepast aan kinderen; er wordt verteld in knusse hoekjes en in grote bedoeïententen. Inhoudelijk gezien heeft het kinderprogramma zich helaas niet echt verder ontwikkeld: Het totale programma moest enige omvang hebben en ook publiekstrekkers mochten niet ontbreken, maar dit had consequenties voor het maken van de eigen producties, die snel en met erg weinig middelen moesten worden gemaakt. Helaas was het onmogelijk het Kinderprogramma op dezelfde locatie te laten plaatsvinden als het volwassenenprogramma, want in feite is dat de perfecte constellatie: iedereen pikt uit een voorstelling op wat zijn oren kunnen bevatten. Vertellen als een leeftijdverleggend totaalgebeuren, zoals dat de organisatoren voor ogen stond, is er in tien jaar Vertelfestival niet van gekomen, eenvoudig omdat daarvoor in Amsterdam een geschikte locatie ontbrak (Heijligers 1995: 24).

Op dit moment zijn er nog steeds vertelfestivals in Nederland. In Limburg wordt alweer tien jaar Het Vertelfestival gehouden. Dit gratis toegankelijke festival trekt acht dagen lang door Limburg en verrast elke zomer kinderen en volwassenen met verhalen. In Zwolle, waar ook De Verhalenboot<sup>8</sup> ligt, staat vertellen sowieso hoog in het vaandel<sup>9</sup>. De Verhalenboot organiseert dit jaar ook het internationale vertelfestival 'Waterval Internationaal Vertelfestival'. Dit vijfdagen durende festival heeft een programma wat gevuld is met ruim honderd vertelvoorstellingen, theateracts, kunst en concerten. Naast een uitgebreid programma voor volwassenen is er voor kinderen ook een rijkelijk gevuld programma. Dit festival lukt het dus gelukkig wel om een programma samen te stellen dat door jong en oud bezocht kan worden.

Mirjam Mare van de Stichting Vertellen<sup>10</sup> constateert ook dat het vertellen van verhalen steeds populairder wordt in de samenleving: Het is booming! Op allerlei fronten begint de boom uit te botten (Fraanje 2008: 6). Zelf is zij al meer dan twintig jaar verteller en ze ziet

---

<sup>8</sup> De Verhalenboot is het grootste verteltheater van Nederland. Zij bieden ruim zestig vertelvoorstellingen per jaar aan en organiseren daarnaast ook vertelcursussen en -trainingen. Zij helpen ook bij het organiseren van diverse vertelevenementen, zoals Wereldverteldag en Festival Waterval.

<sup>9</sup> In Zwolle ligt De Verhalenboot, het grootste verteltheater van Nederland. De Stichting ESVVV komt ook uit Zwolle en de eerste School Vol Van Verhalen is basisschool De Krullevaar in Zwolle. Evenementen zoals De Nationale Verteldag (20 maart) worden in Zwolle dan ook uitgebreid gevierd.

<sup>10</sup> De Stichting Vertellen is opgericht in 1999 en heeft tot doel het vertellen van verhalen door amateurs en professionals te bevorderen. (bron: [www.stichtingvertellen.nl](http://www.stichtingvertellen.nl), geraadpleegd op 18-9-2009)

het aantal professionele vertellers om haar heen hard groeien. Wel betreurt zij het dat het vertellen buiten het onderwijs een grotere groei doormaakt dan in het onderwijs zelf. Bedrijven en overheidsinstellingen maken bijvoorbeeld steeds vaker gebruik van verhalen, ze creëren voor zichzelf een ‘corporate story’, waarin het verleden, heden en de toekomst van het bedrijf verteld wordt of nodigen vertellers uit om in een spiegelverhaal een probleem of bedrijfsverandering bespreekbaar te maken voor hun werknemers: Bedrijven zoeken een verhalenverteller als bruggenbouwer om grote interne veranderingen op een niet-bedreigende manier aan de werknemers te vertellen, aldus Mirjam Mare (Fraanje 2008: 7).

De oorzaak voor het ontbreken van verhalen en vertellingen in het onderwijs is onder andere te weiden aan de pabo’s. Steeds minder pabo’s doceren het vertellen van verhalen aan hun leerlingen. Zelfs de vertellingen uit de Bijbelse geschiedenis op Christelijke basisscholen worden steeds vaker voorgelezen door docenten in plaats van verteld. Op die manier groeit een hele generatie kinderen op met de televisie als ‘verteller’.

Toch is er wel een kentering waar te nemen; op een aantal pabo’s wordt er al weer meer aandacht besteed aan de kunst van het vertellen. Zo wordt er op de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden sinds kort vertelles gegeven aan studenten. Initiatieven als ‘Een School vol van Verhalen’ zorgen er ook voor dat het vertellen weer terugkomt in de basisschoolklas. Dit project zal ik uitgebreid bespreken in het hoofdstuk ‘Vertellen in de Praktijk’, paragraaf 4.2.

Er kan dus geconcludeerd worden dat het vertellen op dit moment bloeit als nooit tevoren. En behalve bij de hierboven beschreven vormen is er ook op andere manier aandacht voor vertellen; het verhaal komt terug in sprookjesparken, (teken)films, computerspellen, boeken en in de danswereld (Walta 2003: 16).

### **2.3.3 Rollen en effecten van verhalen**

Oosterhout omschrijft in zijn boek *Verhalen Presenteren* (1999) het doel van verhalen: In vroeger tijden was het doel van verhalen om bepaalde verhalen aan een nieuwe generatie door te geven; verhalen worden gezien als de dragers van de normen en waarden die binnen een cultuur gelden (Oosterhout 1999: 8). Verhalen die deze functie hebben behoren volgens Oosterhout tot de mondelinge overlevering. Belangrijk is dat deze verhalen letterlijk doorverteld werden omdat ze informatie over de cultuur bevatten. Zoals ik al eerder in dit hoofdstuk heb verteld, spelen verhalen vaak ook een rol in de overlevering van religieuze normen en waarden en hadden ze vooral in vorige eeuwen een hoge nieuws waarde.

Binnen een cultuur bestaat volgens Oosterhout ook altijd een corpus van verhalen die gewaardeerd worden om hun esthetische waarde; mensen vinden ze mooi of spannend.

Deze verhalen behoren tot de folkloristische traditie; het is niet belangrijk hoe ze verwoord worden, de amusementswaarde is het meest belangrijke aspect van deze verhalen. Binnen de folkloristische traditie geeft elke verteller steeds weer een andere, eigen, draai aan het verhaal. Ook bij deze verhalen speelt de moraal een rol en verhalen krijgen vaak een wending waardoor ze aansluiten op zaken die bij het publiek leven. (Oosterhout 1999: 8).

Als laatste onderscheidt Oosterhout de voordrachtskunst. Bij de voordrachtskunst is er sprake van een letterlijk vastgestelde tekst. Deze letterlijke tekst is, in tegenstelling tot de mondelinge overlevering, vrijwel altijd afkomstig van een geschreven bron. Ook is de esthetiek van de voordracht belangrijk voor de waardering ervan. Poëzie is bijvoorbeeld een veelgebruikt genre in de voordrachtskunst.

Van deze drie genres wordt de voordrachtskunst het minst beoefend in de huidige maatschappij. Stichting Lezen heeft afgelopen jaar in samenwerking met de AVRO voor de eerste keer het Nationaal Declamatie Concours georganiseerd. De aftrap van dit twaalf weken durende evenement vond plaats op de Nationale Gedichtendag. Deze poëzie voordrachtwedstrijd was voor zowel volwassenen als kinderen toegankelijk. Andere voorbeelden van landelijke evenementen waar de voordracht centraal staat, zijn moeilijk te vinden.

Mensen vertellen elkaar verhalen om betekenis te kunnen geven aan hun ervaring van de werkelijkheid. Verhalen zijn een manier om zin te geven aan ons eigen leven en ze zorgen er ook voor dat we notie krijgen van de levens van andere mensen om ons heen. Dit wordt door veel onderzoekers onderstreept. Riley en Burrell, zij hebben onderzoek gedaan naar het vertelniveau van kinderen in groep 1, zien het vertellen als: a primary act of the mind, a central human activity as we experience and make sense of life as a narrative. Narrative has an important role in the intellectual and emotional development of children and ‘many believe passionately that stories are the most important means by which individuals come to know the world and their place within it (Riley & Burrell 2007: 181). Dit geldt voor zowel jongeren als ouderen. Bij een pasgeboren baby verloopt de communicatie eerst via de handen en het lichaam, non-verbaal dus. Wanneer het naar school gaat, en ook verbaal kan communiceren, gaat de ontdekking van de wereld door. Kinderen leren andere kinderen kennen en er gaat een nieuwe wereld voor ze open. De kleuterjuf vertelt verhalen en sprookjes en op die manier verruimt de wereld van het kind zich nog meer. De schrijvers van het boek *Verhalen verbinden, ruimte voor vertellen op school* wijzen ook op het belang van vertellen en verhalen op school, ook wanneer kinderen ouder zijn. Verhalen zijn concreet en verbonden met ervaring en leerlingen leren beter wanneer concrete situaties in een verhaal worden gepresenteerd. Dit geldt vooral voor zaken die niet direct waarneembaar zijn, zoals geluk en liefde (Van der Harst 2007: 25).

Van der Harst e.a. vinden dat verhalen het geheugen en ook het memoriseren stimuleren.



Zaken die ingebed zijn in een narratief zijn volgens hen beter te onthouden en worden ook weer beter herinnerd door leerlingen. Ik zou hier zelf aan toe willen voegen dat de vorm en de manier waarop een dergelijk verhaal gebracht wordt, ook van invloed zal zijn op dit memoriserend vermogen; iets waardoor wij enorm geraakt worden, zal altijd beter onthouden worden.

Verhalen zijn tot slot ook uitermate geschikt om culturele verschillen bespreekbaar te maken en te overbruggen. Een goed verhaal raakt universele thema's en opent op die manier de deuren voor mensen uit verschillende culturen. Het verhaal kan dan als brug fungeren, of als opening van een gesprek over de verschillende culturen. Verhalen verbinden mensen.

### **2.3.4 Taalontwikkeling en vertellen**

Ook voor de taalontwikkeling van kinderen is het vertellen van verhalen en het luisteren naar verhalen belangrijk. Wanneer kinderen een jaar of zes zijn hebben ze allerlei verhalen gehoord van hun ouders, vrienden en leraren en daardoor hebben ze een groot repertoire aan (geschreven en mondelinge) verhalen opgebouwd. Door deze ervaringen met verhalen zijn kinderen volgens veel onderzoekers in staat om zelf ook te vertellen en om verhalen te produceren die langer zijn dan een gewone uiting in een conversatie. Riley en Burrell suggereren in hun onderzoek dat: It seems that children's experiences of both stories and storytelling support the development of complex linguistic and discursive structures.

Lange tijd werd aangenomen dat de taaluitingen van kinderen op jonge leeftijd vooral communicatief en imiterend van aard waren en dat kinderen op zeer jonge leeftijd nog geen eigen 'waarnemingen'<sup>11</sup> deden. Chukovsky (1963) en White (1954) hebben onderzocht dat kinderen op jonge leeftijd al wel reageren op ritme en muziek. Zelfs ritmische poëzie die ver boven hun begripsniveau ligt kunnen kinderen vanwege het aanstekelijke ritme waarderen: A child apparently expects to enjoy the rhythm itself, rather than to understand the words: a four-year-old's fascination with 'Ode to a Grecian Urn' is one example which White has cited (Applebee 1978: 31).

Ruth Weir (*Language in the Crib* 1962) heeft onderzoek gedaan naar het waarnemingsgedrag van kinderen door opnameapparatuur te plaatsen bij het wiegje van haar achtentwintig maanden oude zoontje Anthony. Uit de opnames bleek dat hij zichzelf iedere nacht in slaap praatte. Deze waarneming was in contrast met de op dat moment heersende theorie: If language learning depends on a supporting environment responding to vocalizations, the monologues should never have taken place at all. They cannot be explained as perseveration, the reactivation of traces of language behavior 'left over' from the child's

---

<sup>11</sup> Engels: 'spectator role'

daytime activities (Applebee 1978: 31). De zinnen van Anthony laten zien dat dit de eerste voorbeelden zijn van Anthony's eigen waarnemingen. Zijn vragen en uitingen laten zien dat Anthony zijn eigen imaginaire wereld creëert en zijn knuffel Bobo, aan wie hij de verhalen vertelt, erbij betrekt als toehoorder.

Naarmate kinderen ouder worden zijn ze beter in staat een compleet verhaal te vertellen. Uit onderzoek is gebleken dat het eerste wat kinderen 'leren' over een verhaal is dat het zich in het verleden heeft afgespeeld: A history rather than a fictional construct (Applebee 1978: 38). Het duurt nog lang voordat een kind zich afvraagt wie de verhalen eigenlijk bedacht heeft en of elk verhaal ook daadwerkelijk 'waar' is, of 'gewoon een verhaal'. Carol White (1954) heeft aan de hand van de ontwikkeling van haar dochter ontdekt dat het onderscheid tussen 'waargebeurde' en 'niet waargebeurde' verhalen pas rond de vijfde verjaardag gemaakt wordt. Arthur N. Applebee zegt over dit onderscheid het volgende: The question of the 'truth' of stories is an important one in the developmental course of the spectator role. As long as stories are seen true, or at least (as in nonsense) simply an inversion of the true, they can only present the child with the world as it is, a world to be assimilated and reconciled as best the child is able. It is only after the story has emerged as fiction that it can begin a new journey toward a role in the exploration of the world not as it is but as it might be, a world which poses alternatives rather than declares certainties (Applebee 1978: 41).

Door veel naar verhalen te luisteren, leren kinderen hoe een verhaal opgebouwd is en komen ze tot de ontdekking dat een verhaal een inleiding, een middenstuk en een slot heeft. Deze gegevens passen ze vervolgens ook in hun eigen verhalen toe: Research findings indicate that oral retelling significantly improves children's comprehension, their sense of story structure, and the language complexity of original stories they dictate. Hearing and retelling stories help children become familiar with the concept of story (...). They learn how to sequence events in a meaningful way as they retell stories. (Palmer, Harshbarger & Koch 2001: 200). In hun artikel schrijven Palmer, Harshbarger en Koch ook dat vertellen goed is voor het ontwikkelen van de taalvaardigheid van kinderen en benadrukken ze dat dit ook weer een positief effect heeft op de liefde voor boeken. Verhalen zorgen er dus ook voor dat kinderen later meer plezier in lezen krijgen en sneller een boek ter hand zullen nemen.

Ook in Nederland wordt er op dit moment onderzoek gedaan naar de invloed van verhalen op de taaluitingen van jonge kinderen. Dr. Ietje Pauw, lector aan de Katholieke Pabo in Zwolle, is op dit moment bezig met het onderzoek 'Verhalen vertellen, verhalen verzinnen, verhalen schrijven', wat gaat over de ontwikkeling van taalvaardigheid bij kinderen op de basisschool. Pauw veronderstelt dat wanneer kinderen deelnemen aan dit schoolproject over het verzinnen en vertellen van verhalen, hun taalvaardigheid vergroot wordt. Bovendien hoeft er niet meer tijd besteed te worden aan andere taalprojecten op school,

terwijl kinderen toch taalvaardiger worden. Met taalprojecten doelt Pauw op alle losse taallessen die er op de basisschool gegeven worden. Het onderzoek van dr. Ietje Pauw zal ik nog uitgebreider bespreken in hoofdstuk 3.

### **2.3.5 Vertelvormen**

Er zijn verschillende manieren om een verhaal te vertellen. De wijze waarop de verteller een verhaal brengt is van invloed op de betekenis. Jos Walta beschrijft in zijn boek *Meesterverteller* (2003) de kunst van het vertellen en dan met name de kunst van het ‘spelend vertellen’. Ook reikt hij werkwijzen aan om een vertelling voor te bereiden en om van een boek een vertelling te maken. Walta benadrukt in zijn boek het belang van de non-verbale presentatie van een vertelling: De betekenis van een verhaal wordt uiteindelijk maar voor de helft door de verbale kant bepaald, de andere helft gebeurt door de het non-verbale vertellen (Walta 2003: 36). Om deze reden geeft hij voor het vertellen van een verhaal ook de voorkeur aan het ‘spelend vertellen’: Sommige vertellers ondersteunen hun verhaal met enkele armbewegingen, zittend op een stoel. Andere vertellers zijn daarentegen zeer beweeglijk; ze zetten hun verhaal kracht bij door te spelen met mimiek, houding en het uitbeelden van handelingen. Deze laatste manier van vertellen heet ‘spelend vertellen’. Jos Walta zegt hierover: De zeggingskracht van een verhaal wordt door het spelend vertellen aanzienlijk versterkt. Misschien wel mede doordat de beeldcultuur in de hedendaagse maatschappij enorm toeneemt ten koste van de woordcultuur (Walta 2003: 36). Spelend vertellen mag overigens niet verward worden met theater; bij theater is de tekst ingestudeerd en wordt het verhaal of de monoloog telkens op exact dezelfde wijze aan het publiek gepresenteerd. Bij een vertelling wordt er juist ruimte open gelaten om telkens weer te variëren en in te spelen op de belevingswereld van het publiek.

Walta ziet het spelend vertellen zoals Dario Fo het aan ons presenteerde, als de manier van vertellen die de voorkeur verdient. Het verhaal wordt door de non-verbale communicatie levendiger en het publiek pakt het beter op. De techniek van ‘het spelend vertellen’ is onder te verdelen in vier subtechnieken, te weten; het ‘beschrijvend vertellen’, ‘uitbeeldend vertellen’, ‘vertellend spelen’ en ‘terzijde vertellen’. Deze vier categorieën ontleent Walta aan Bert Oosterhout, die in zijn boek *Verbalen presenteren* (1999) de kunst van het vertellen beschrijft en hierbij ook het vertellend spelen als verteltechniek beschrijft.

Oosterhout ziet het spelen en het vertellen, in tegenstelling tot Walta, wel als twee aparte vormen van vertellen: De twee ‘basis’-technieken [van vertellen] zijn: het met woorden afbeelden van de wereld van het verhaal (vertellen), en het tonen van de wereld van het verhaal (spelen) (...) Spelen en vertellen zijn echter twee uitersten van een glijdende schaal. Naast het echte spelen bestaat ook het transparant vertellen waarbij door het spel heen de verteller te horen valt. (Oosterhout 1999: 44-45). In het verhaal zoekt hij bepaalde passages waar één van de technieken gebruikt kan worden zodat het verhaal versterkt wordt. In tegenstelling tot Oosterhout kiest Walta ervoor om een verhaal in zijn geheel spelend te

vertellen: Waar Oosterhout in een tekst op zoek gaat naar gedeeltes die geschikt zijn voor vertellend spelen, wordt in dit boek de voorkeur gegeven aan een gehele episode te koppelen aan een techniek. Dat brengt meer rust in het vertellen (Walta 2003: 36). Walta gebruikt de verschillende technieken niet door elkaar maar kiest ervoor om één type spel gedurende het hele verhaal te gebruiken.

### **2.3.6 Hulpmiddelen bij een vertelling**

In de voorgaande paragraaf valt te lezen welke verschillende manieren er zijn om een verhaal te vertellen. Een verteller hoeft echter niet alleen te beslissen in welke vorm hij zijn verhaal giet en hoe hij het vertelt; ook het kiezen van de juiste kleding, decors en eventuele muziek zijn vragen waar hij zich mee bezig moet houden. Pellowski, onderzoekster naar vertellingen over de hele wereld, definieert de activiteit vertellen als volgt: The art or craft of narration of stories in verse and/or prose, as performed or led by one person before a live audience; the stories narrated may be spoken, chanted or sung, with or without musical, pictorial and/or other accompaniment, and may be learned from oral, printed or mechanically recorded sources; one of its purposes must be that of entertainment (Pellowski 1977: 15).

De meningen over het al dan niet gebruiken van rekwisieten, kleding en muziek lopen uiteen. Jos Walta pleit er voor om zo min mogelijk gebruik te maken van rekwisieten en verkleedkleding, het vertellen is volgens hem geen theater: De verteller maakt geen gebruik van kostuums, schmink, rekwisieten, decor, maar presenteert het verhaal in woord én gebaar (Walta 2003: 36). Walta maakt echter bij een vertelling die hij 'beschrijvend vertelt' wel gebruik van een echte Marokkaanse wandelstok waar een priem in zit. Deze stok gebruikt hij om zijn verhaal te introduceren en de aandacht van zijn publiek mee te trekken.

Bert Oosterhout wijst, in tegenstelling tot Jos Walta, het gebruik van speciale kleding niet af. Het gebruik van 'hulpmiddelen' moet wel minimaal zijn maar speciale verkleedkleding hoort er wel bij: Bij het vertellen van verhalen wordt vaak met minimale hulpmiddelen gewerkt: de verteller heeft zijn theaterkleding aan en eventueel zijn muziekinstrument bij zich (Oosterhout 1999: 24). Belangrijk is wel dat het kostuum echt hoort bij het verhalen vertellen; wanneer de verteller dit consistent doet komt het publiek bij het zien van zijn vertelkostuum al direct in de stemming voor een verhaal. Dat kleding ook niet altijd nodig is bewijst de anekdote die Oosterhout een hoofdstuk later beschrijft: Een bekend verteller werd na zijn voorstelling aangesproken door een toeschouwer die hem complimenteerde met zijn fraaie koningskostuum. Het vreemde was dat de verteller geen koningskostuum had gedragen, maar dat was de toeschouwer niet uit het hoofd te praten: hij had het kostuum echt gezien (Oosterhout 1999: 44). Een goede verteller is in staat om beelden op te roepen bij het publiek en met zijn woorden de fantasie van de toeschouwer te prikkelen en te gebruiken.

Behalve speciale kleding kan een verteller ook gebruik maken van rekwisieten. Een voorwerp kan gebruikt worden om de aandacht van het publiek te trekken, zoals Walta dat doet met zijn Marokkaanse wandelstok, maar ook kan de verteller gebruik maken van een sjaal of doek die hij voortdurend van ‘gedaante’ laat veranderen; de doek kan afwisselend een baby, verrekijker of kledingstuk voorstellen en hij vervult zo dus een symbolische functie gedurende de voorstelling. Over het algemeen maken vertellers weinig gebruik van rekwisieten; een vertelling wordt bij gebruik van ondersteunende rekwisieten al gauw een toneelstuk en een goed verteller moet juist in staat zijn om met woorden beelden op te roepen bij zijn luisteraars. Oosterhout is om die reden ook geen voorstander van het gebruik van decors: Spelers die graag en veel gebruik maken van rekwisieten/decorstukken zijn vaak bang dat ze dergelijke beelden niet door hun vertellen kunnen oproepen. Dit is een vorm van angst voor het publiek, en het gebruik van dergelijke theatrale middelen zal ze niet over hun angst heen helpen (Oosterhout 1999: 73).

Vertellers maken bij het vertellen van verhalen van kinderen wel vaak gebruik van ‘vertelpoppen’. Er wordt bij een dergelijke vertelling indirect verteld; de pop kan de rol van verteller aannemen, maar hij kan het verhaal ook met opmerkingen en/of vragen ondersteunen. De vertelpop is geen poppenkastpop; er wordt namelijk geen gebruik gemaakt van een poppenkast en de vertelpop zit gewoon bij de verteller op schoot. Er wordt ook geen gebruik gemaakt van buiksprekertechnieken, de verteller vertelt met een andere stem wanneer de pop praat en het is dus duidelijk te zien dat de verteller eigenlijk de stemmen doet. Het gaat bij een vertelpop niet zozeer om de techniek van het poppenkast spelen of het buikspreken, de vertelpop is meer een voor veel kinderen veiliger manier om zich aan de groep te presenteren. De verteller kan zich dan verschuilen achter de pop (Walta 2003: 87). Er zijn speciale vertelpoppen, die vaak ‘op maat’ worden gemaakt voor de verteller. Deze handpoppen staan op de hand van de verteller. Volgens Jan Verbart, zelf verteller, zijn poppen vooral een fijn hulpmiddel wanneer je vertelt aan peuters: Het is fijn om poppen te gebruiken omdat de aandacht op een heel natuurlijke manier van de verteller naar het onderwerp (de pop) verschuift. Peuters praten ook graag tegen poppen. Met poppen praten vormt een plezierig onderdeel van de vertelling (Verbart 1989: 115).

De Kamishibai is ook een manier om het verhaal te ondersteunen. Deze kamishibai of ‘vertelkastje’ is afkomstig uit Japan en betekent eigenlijk ‘theater van papier’. Het is vergelijkbaar met een kleine poppenkast, alleen wordt er geen gebruik gemaakt van poppen maar van afbeeldingen. Deze prenten worden er één voor één ingeschoven en ondertussen vertelt de verteller het verhaal. In tegenstelling tot de poppenkast wordt er bij de kamishibai gebruik gemaakt van illustraties en de illustraties beelden dus, zonder beweging, het verhaal uit. Hierdoor worden de kinderen goed bij het verhaal betrokken en er wordt tijdens het verhaal gevisualiseerd waar het over gaat.

Sommige vertellers maken gebruik van muziek bij hun vertelling. Muziek en verhalen gaan

goed samen, zo blijkt uit de geschiedenis: Het metrum, de rijm en de melodie vergemakkelijkten in de middeleeuwen het onthouden van de balladen en middeleeuwse vertellers begeleidden hun verhaal vaak op harp, luit, of trommel. Opera, oratorium en liederen tot slot zijn in feite ook verhalen op muziek. Bij deze laatste vormen is de tekst wel vaak ondergeschikt aan de muziek. In andere culturen, zoals bijvoorbeeld in de Afrikaanse, ondersteunen instrumenten de loop van het verhaal; de muziek zorgt ervoor dat de spanning wordt opgevoerd, geeft rustpunten aan en zorgt voor de juiste sfeer bij het verhaal (Cuhfus & Kemna 1989: 98).

#### **2.4 Het grijze gebied tussen voorlezen en vertellen**

In de bovenstaande paragrafen zijn enkele specifieke kenmerken van vertellen en voorlezen genoemd. Deze kenmerken laten duidelijk zien dat er verschillen zijn tussen vertellen en voorlezen, maar ook dat er nog een groot grijs gebied bestaat tussen beide vormen. Het vertellen bij een prentenboek wordt geschaard onder het voorlezen, maar in feite kan het ook gezien worden als een vorm van vertellen. Jos Walta wijdt in zijn boek *Meesterverteller* (2003) diverse hoofdstukken aan deze mengvorm, onder andere in het hoofdstuk 'Vertellen bij prentenboeken' (2003: 83). In dit hoofdstuk legt Walta uit hoe de verteller, of voorlezer, het verhaal van het prentenboek optimaal kan benutten. Walta onderscheidt verschillende manieren waarop er bij een prentenboek verteld kan worden: 'Vertellen bij de prenten, interactief vertellen, de kinderen uitdagen om te vertellen, spelend vertellen van het verhaal zonder boek, vertellen met een pop, verhaal opnemen op een cassettebandje of cd-rom'. Walta raadt docenten of andere mensen die werken met prentenboeken sowieso altijd aan om het prentenboek eerst aan de hand van de platen en de omslagafbeelding te bespreken met de kinderen. Hij vraagt de kinderen dan wat ze af kunnen leiden uit deze afbeeldingen: 'Waar zou het verhaal over gaan?'. Op die manier leren kinderen goed te kijken en hoe ze een verhaal aan de hand van de illustraties kunnen beoordelen. Vervolgens kan de docent vertellen of voorlezen wat er op de achterkant van het boek staat, dus waar het verhaal over gaat. De docent kan dan aan de hand van de platen in grote lijnen het verhaal vertellen. Dit is een soort van korte inhoud; een samenvatting van de prenten.

Wanneer de illustraties besproken zijn, adviseert Walta het verhaal voor te lezen. Volgens Walta leren kinderen veel van de tekst in het boek: De tekst van het verhaal verrijkt de taak van de kinderen wat betreft woordenschat, zinsbouw, betekenis, intonatie en verhaalopbouw (Walta 2003: 84). Na het voorlezen kan de docent de tekst nog bespreken met de kinderen en ze bijvoorbeeld vragen wat ze moeilijk vonden en wat ze opviel. Het prentenboek is nu uitvoerig behandeld, maar volgens Walta kan de docent het boek nu ook altijd nog op andere manieren behandelen. Kinderen kunnen bijvoorbeeld de gelegenheid krijgen om het verhaal zelf te vertellen aan de hand van het prentenboek, of de docent kan aan de hand van een poster van het verhaal het verhaal samen met de kinderen bespreken. Tot slot kan de docent ook nog een toneelstukje maken van het verhaal, of het na laten spelen met (hand)poppen.

Een andere mengvorm is de in dit hoofdstuk reeds besproken kamishibai. In de kamishibai kunnen namelijk de prenten van een prentenboekverhaal gestoken worden, waardoor de docent het prentenboekverhaal kan vertellen aan de klas. Het voordeel is dat de docent zijn handen vrij heeft om dingen uit te beelden en om kinderen te betrekken bij de vertelling. Tegenwoordig wordt van veel prentenboeken ook een 'kamishibai-versie' aangeboden, zodat docenten hier van gebruik kunnen maken in de klas.

Veel van de bovengenoemde manieren hebben meer betrekking op vertellen dan op voorlezen, hoewel men het vaak wel onder het voorlezen schaaft. Het laat ook zien dat er vele creatieve manieren zijn om met voorlezen om te gaan en dat er meer uit een prentenboek te halen valt dan alleen het voorlezen van het verhaal zelf.

### 3 Wat is een verhaal?

Veel van de teksten dagelijks gelezen worden, zijn narratief te noemen. Niet alleen romans, novellen en sprookjes behoren tot het corpus verhalende teksten, ook een krantenartikel kan als een verhaal gelezen worden; van de werkelijkheid is een verhaal gemaakt en de lezer laat zich tijdens het lezen meeslepen door dat verhaal. Om te kunnen definiëren wat een verhaal is, maak ik gebruik van de theorie van Mieke Bal (1990). Binnen het bestek van dit boek, *De Theorie van Vertellen en Verhalen* (1990), is een tekst als eindig, gestructureerd gezien geheel van taaltekens. Een verhalende tekst is een tekst waarin een instantie een verhaal vertelt. Een verhaal is een op een bepaalde wijze gepresenteerde geschiedenis. Een geschiedenis is een serie logisch en chronologisch aan elkaar verbonden gebeurtenissen, die worden veroorzaakt of ondergaan door ‘acteurs’. Een gebeurtenis is de overgang van een toestand naar een andere toestand. Acteurs zijn instanties die handelingen verrichten. Ze zijn niet noodzakelijk menselijk. Handelen is een gebeurtenis veroorzaken (Bal 1990: 18).

De geschiedenis is de stof voor het verhaal en wordt gedefinieerd als een serie gebeurtenissen. Gebeurtenissen, acteurs, tijd en plaats vormen samen dus het materiaal van de geschiedenis. Wanneer de lezer een verhaal leest, verwacht hij dat de gebeurtenissen in het verhaal logisch en chronologisch met elkaar verbonden zijn, waardoor er een plot gevormd wordt in het verhaal. Een plot is een specifieke manier van het ordenen van de elementen die de geschiedenis vormen, zodat er een spannend, ontroerend of romantisch verhaal ontstaat. Aristoteles omschreef de plot als een spanningsboog tussen begin, midden en einde en volgens hem lag de kern van de narrativiteit niet zozeer in de personages als wel in de plot van het verhaal (Brillenburg Wurth & Rigney 2006: 168).

Wanneer de geschiedenis is geordend als een verhaal, ontbreekt alleen nog de verteller. Deze verteller is niet de schrijver van het verhaal; de schrijver staat het verhaal zogenaamd ‘af’ aan de verteller. Deze verteller hoeft niet voortdurend aan het woord te zijn, wanneer er bijvoorbeeld sprake is van ‘directe reden’ betekent dat dat één van de acteurs in het verhaal aan het woord is.

Roland Barthes heeft ooit de uitspraak: ‘Innombrables sont les récits du monde’ (Bal 1990: 133) gedaan. Hij bedoelt hiermee dat alle verhalen, in talloze verschillende vormen, voorkomen in alle culturen, sociale lagen en landen en in alle perioden van de geschiedenis van de mensheid. Barthes vermoedt dat aan al deze verhalen een gemeenschappelijk model ten grondslag moet liggen, zodat wij ze als verhaal kunnen herkennen. Er is na deze uitspraak van Barthes veel onderzoek gedaan naar dit ‘gemeenschappelijk model’ en dat heeft een aantal inzichten opgeleverd. Mieke Bal vat in haar theorie samen: De gedachte dat verhalen, en het vertellen ervan, een transculturele uitingsvorm is houdt allerminst in dat verhalen in alle culturen overeenkomen in vorm, inhoud en functie. Net zoals de algemene



taalwetenschap algemene principes van structuur en gebruik van taal probeert te formuleren, (...) evenzo verschaft de narratologie algemene principes, waarmee culturele verschillen juist duidelijke geprofileerd kunnen worden (Bal 1990: 133). Het is voor deze scriptie niet nodig om deze kwestie uitvoerig te beschrijven en alle argumenten uit te diepen. Een van de uitgangspunten waar men in de literatuurwetenschap vanuit gaat en die ik graag wil noemen is dat de meeste geschiedenissen opgebouwd zijn volgens de eisen van een menselijke 'handelingslogica'. Hiermee wordt bedoeld dat de gebeurtenissen in het verhaal door de lezer als 'natuurlijk' en 'in overeenstemming met de wereld' worden ervaren.

### 3.1 Vladimir Propp

In veel van de vertelprojecten die besproken zullen worden in deze scriptie staan de gebeurtenissen centraal. Zowel in het project van Ietje Pauw als in het project van Adrie Gloudemans ligt de nadruk op de gebeurtenissen. Bij het project van Ietje Pauw moeten kinderen een verhaal vertellen over een gebeurtenis die ze zelf meegemaakt hebben. De achterliggende gedachte hierbij is dat kinderen beter in staat zijn om het verhaal te structureren wanneer ze hiervoor kunnen putten uit hun eigen herinneringen. Bij het project van Adrie Gloudemans wordt er gebruik gemaakt van bestaande verhalen. De kinderen kiezen één verhaal uit en dit strippen ze door het te verwerken tot een verhaalplattegrond; een serie plaatjes zonder tekst waarin de gebeurtenissen scène voor scène verbeeld worden. Door de verhaalplattegrond te maken leren kinderen welke gebeurtenissen essentieel voor de ontwikkeling van het verhaal zijn. De volgorde van de gebeurtenissen en de gebeurtenissen zelf zijn dus belangrijk voor de uitwerking van deze projecten. Om die reden zal ik in dit theoretisch kader extra aandacht besteden aan enkele theorieën die te maken hebben met de loop van de gebeurtenissen in een verhaal.

Vladimir Propp wordt gezien als een pionier op het gebied van verhaalanalyse. In zijn boek *De Morfologie van het Toversprookje* (1928) onderzocht hij op een structuralistische manier ruim tweehonderd Russische sprookjes op hun overeenkomsten en verschillen. De achterliggende gedachte van deze analyse was dat er een gemeenschappelijk 'basispatroon' te vinden moest zijn. Dit onderzoek heeft dan ook geleid tot het ontstaan van een functionalistisch analysemodel waarbij Propp de vaste elementen uit elk verhaal kan achterhalen. Deze vaste elementen noemt Propp 'rollen'<sup>12</sup> en deze hebben de volgende omschrijving gekregen: An act of a character, defined from the point of view of its significance for the course of the action. Propp stelt dat er in één verhaal zeven rollen te vervullen zijn, waarbij de laatste rol vervuld wordt door twee personen: de held, de tegenstander, de helper, de voorziener (die een tovermiddel geeft), de zender (die de held op avontuur stuurt), de onechte held (concurrent), de prinses en haar vader (samen één

---

<sup>12</sup> Engels: 'function'

rol). Deze rollen zijn vrij figuratief; hieruit is te zien dat Propp dicht bij het figuratieve niveau van zijn onderzochte sprookjes bleef, waar vaders het voor het zeggen hebben en helden op avontuur gaan. De karakters in het verhaal mogen in de theorie van Propp wel meerdere rollen vertolken (Rimmon-Kenan 2005: 20). De rollen blijven constant, ook wanneer de identiteit van de vertolker verandert. Propp kijkt in feite naar wat er gedaan wordt, in plaats van wie en waarom. De theorie van Propp is samen te vatten in vier kernpunten:

- 1 Het aantal functies van een karakter is vast en constant, ongeacht door hoeveel personages en wie ze worden vervuld.
- 2 Het aantal functies per sprookje is begrensd.
- 3 De volgorde van de functies is altijd identiek.
- 4 Alle sprookjes zijn wat structuur betreft gelijk. (Rimmon-Kenan 2005: 21)

Het aantal functies in totaal is volgens Propps theorie eenendertig, maar deze hoeven niet allemaal in elk sprookje voor te komen. Wanneer de functies voorkomen, verschijnen ze wel altijd in dezelfde volgorde.

### 3.2 Claude Bremond

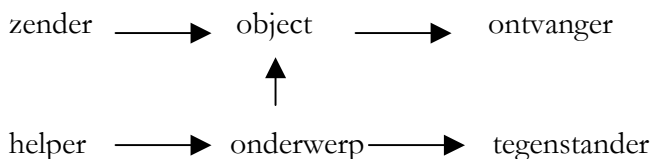
Deze vaste volgorde is een van de onderdelen die Claude Bremond bekritiseert in Propps theorie. Bremond gaat in zijn model uit van de hierboven besproken 'handelingslogica'. Hij stelt hierbij wel conventionele beperkingen, bijvoorbeeld: Een arbeider is niet rijk. De traditionele regels waaraan bepaalde genreteksten moeten voldoen vallen ook onder deze beperkingen, een klassieke tragedie speelt zich bijvoorbeeld altijd af in de hoge sociale kringen. De geschiedenis beschouwt Bremond als 'een serie logisch en chronologisch aan elkaar verbonden gebeurtenissen' (Bal 1990: 140). Deze serie noemt hij een 'proces'. De geschiedenis in zijn geheel is een proces, maar elke afzonderlijke gebeurtenis ziet Bremond ook als een proces. In elk proces zijn drie verschillende fasen te onderscheiden; de mogelijkheid (virtualiteit), de gebeurtenis (actualisering) en het resultaat (afsluiting). Een mogelijkheid hoeft niet te worden geactualiseerd en geen van de drie fasen is dus onontbeerlijk voor het proces. Wanneer de mogelijkheid wel geactualiseerd wordt, hoeft het niet per definitie een succes te zijn; het kan dus 'negatief' aflopen. Er worden dus steeds twee nieuwe alternatieven geopend (wel geactualiseerd en niet geactualiseerd), dit in tegenstelling tot de theorie van Propp waarin de verschijningsvolgorde van de functies altijd vast ligt.

Volgens Bremond kunnen alle processen ingebed worden in een ander proces, de ene mogelijkheid kan namelijk weer een andere mogelijkheid openen in het verhaal. De processen kunnen daarom worden gezien als 'verbeteringsprocessen' en 'verslechteringsprocessen'. Door steeds te kiezen uit twee mogelijkheden kunnen verhalen verschillend aflopen en zijn er dus veel verschillende genres; komische verhalen, tragedies en volksverhalen.

### 3.3 Algirdas Julien Greimas

In navolging van Propp heeft Greimas ook een poging gedaan om de acteurs die in een geschiedenis voorkomen in te delen in klassen. Greimas gaat er vanuit dat het menselijk handelen en denken ‘doelgericht’ is en op grond van deze aanname heeft hij een model gebouwd waarin de relaties tot het nagestreefde doel worden weergegeven. Greimas gaat uit van een teleologische relatie tussen de elementen in de geschiedenis; dat wil zeggen dat alles een eigen aanwijsbaar doel heeft. De acteurs streven volgens Greimas allemaal naar een doel in het verhaal, ze ‘verlangen’ iets. Dat doel is het bereiken van iets gunstigs of het vermijden van iets ongunstigs (Bal 1990: 149). Volgens critici beperkt dit teleologische uitgangspunt de bruikbaarheid van het model van Greimas wel aanzienlijk.

In tegenstelling tot Propp maakt Greimas in zijn model onderscheid tussen ‘actanten’ en ‘acteurs’. Tot beide groepen kunnen zowel voorwerpen, personages als abstracte concepten (bijvoorbeeld ‘doel’) behoren. Met de ‘actanten’ doelt Greimas echter op de standaard categorieën die in elk verhaal voorkomen, terwijl hij met ‘acteurs’ het aantal ‘spelers’ in een verhaal bedoelt. Het aantal acteurs kan daarom ook talrijk zijn, maar de theorie onderscheidt slechts zes actanten: de ‘zender’, het ‘object’, de ‘ontvanger’, de ‘helper’, het ‘onderwerp’ en de ‘tegenstander’ (zie figuur 1). Één actant kan betrekking hebben op meerdere acteurs, maar één acteur kan ook meerdere actanten toegewezen krijgen. Dat laatste is bijvoorbeeld het geval wanneer iemand in het verhaal iets aan zichzelf geeft; hij is dan ‘zender’ en ‘ontvanger’ tegelijk.



*Figuur 1: Model Greimas*

Mieke Bal laat zien welke begrippen Greimas onderscheidt in zijn theorie: De klassen acteurs die Greimas onderscheidt noemt hij actanten. Een actant is een klasse van acteurs die een gemeenschappelijk kenmerk vertonen. Dat gemeenschappelijke kenmerk staat in verband met de hele geschiedenis, gezien als een naar een doelgerichte onderneming. Een actant is daarom een klasse van acteurs die alleen dezelfde relatie onderhouden met het streven, dat de kern vormt van de geschiedenis. Die relatie noemt Greimas functie (F) (Bal 1990: 149).

Greimas vergelijkt de relatie tussen de acteur en het doel dat nagestreefd wordt met de relatie tussen het onderwerp en het lijdend voorwerp in een zin. Een van de klassen acteurs die Greimas onderscheidt zijn dan ook het subject en object: Een acteur X streeft naar een doel Y. Y is dan een actant-subject en Y een actant-object. Mieke Bal geeft hierbij het

volgende voorbeeld: In een banale liefdesgeschiedenis bijvoorbeeld, kan dat schema worden ingevuld: Jan – wil trouwen met – Marietje. Jan is dan subject, Marietje object, en het streven heeft inhoud: Jan wil trouwen met (Bal 1990: 149). Het object hoeft volgens Greimas niet altijd een persoon te zijn, het subject kan ook streven naar een bepaalde hoedanigheid zoals ‘macht’ of ‘geluk’. Het streven van een subject is niet altijd voldoende om het object ook daadwerkelijk te bereiken. Er zijn altijd machten die ervoor zorgen dat het subject zijn doel niet kan bereiken. Naast deze klassen onderscheidt Greimas nog andere principes voor verdere specificatie van actanten. Enkele voorbeelden hiervan zijn de ‘helper’ en de ‘begunstiger’.

Het model van Greimas biedt onder andere de mogelijkheid stromingen in de literatuur nader te definiëren, geschiedenissen met elkaar te vergelijken en verhalen te interpreteren. Door dit model kunnen geschiedenissen die ogenschijnlijk op elkaar lijken toch veel verschillen blijken te hebben en geschiedenissen die op het eerste gezicht geen overeenkomsten vertonen wel eenzelfde soort structuur vertonen. Greimas is niet de enige onderzoeker die acteurs in klassen indeelt, maar voor dit overzicht is het niet nodig alle navolgers te bespreken.

## 4 Vertellen in de praktijk

Om een goed beeld te krijgen van het vertelklimaat in Nederland, bespreek ik hier enkele projecten, initiatieven en onderzoeken die een belangrijke rol spelen in deze scriptie. Dit hoofdstuk is een opsomming van enkele projecten en is dus verre van volledig. Ik heb er voor gekozen deze projecten uit te lichten omdat de mensen die ik geïnterviewd heb met deze projecten te maken hebben en mij er veel over hebben kunnen vertellen. Daarnaast laten deze initiatieven zien hoe het vertellen in de praktijk wordt ingezet en wat men bij deze projecten als de kerndoelen ziet. Bovendien zijn het allemaal verschillende projecten en dit laat zien dat er op veel verschillende manieren kan worden gewerkt met verhalen en vertellen.

Met dit hoofdstuk wil ik laten zien wat de huidige status van het vertellen in Nederland is en dat er momenteel veel activiteiten aangeboden worden, zowel in de festivalsfeer als in het basisonderwijs, zonder het oogmerk van volledigheid na te streven.

### 4.1 ‘Een School vol van Verhalen’

De Stichting Een school vol van verhalen (hierna: ESVVV) is ongeveer drie jaar geleden opgericht, naar aanleiding van een vertelproject op basisschool De Krullebaar in Zwolle. Het bestuur van deze stichting bestaat uit John Beumer, Willem Vroon, Stan Fritschy en Cor Sellenrode. John Beumer, verteller en nu bestuurslid van de Stichting ESVVV, is werkzaam geweest op basisschool De Krullebaar en hij heeft destijds op deze basisschool het initiatief genomen tot het opzetten van een vertelproject, getiteld Een school vol van verhalen. Willem Vroon was in diezelfde tijd directeur op De Krullebaar en hij is nu tweede bestuurslid van ESVVV. Cor Sellenrode is oprichter, uitgever en vormgever van het nationale magazine Vertel Eens.... Dit magazine wordt in paragraaf 4.2 van dit hoofdstuk nog uitgebreid besproken.

Vanwege het succes van het vertelproject, veel andere basisscholen toonden ook belangstelling, besloot men vorig jaar als Stichting naar buiten te treden. Stan Fritschy, verteller, tekstschrijver en coach, is toen gevraagd het educatieve gedeelte van het project voor zijn rekening te nemen; ESVVV merkte namelijk dat het vertellen goed past in het basisonderwijs. Fritschy adviseert, bezoekt en begeleidt nu scholen om het vertellen een plek in het onderwijscurriculum te geven. Ook geeft hij samen met John Beumer presentaties, workshops en conferenties over vertellen.

ESVVV heeft als doel het promoten van verhalen in het onderwijs en hiervoor is een speciaal projectbureau in het leven geroepen. Dit projectbureau helpt scholen om het vertellen een plek te geven in het onderwijs. Zo ontstaan er scholen die ware

vertelparadijzen zijn: scholen waar het verhaal een bron is van inspiratie, fantasie, plezier, interesse, inzicht, talenten, ontwikkeling en betrokkenheid<sup>13</sup>. Het is niet de bedoeling dat ESVVV de hele verantwoording van het vertellen overneemt van de scholen. Stan Fritschy zegt hierover: ‘We bieden ze ondersteuning, coachen ze en begeleiden ze, maar de scholen moeten het zelf blijven aanbieden. Het blijft dus de verantwoordelijkheid van de scholen zelf, ze maken zelf de keus om er mee aan de slag te gaan’.

Door kinderen zelf verhalen te laten vertellen hoopt ESVVV bij kinderen de taal- en leesontwikkeling positief te beïnvloeden, de woordenschat te vergroten en ze communicatiever te maken. Daarnaast is ook het sociale aspect van vertellen van belang: ‘Niet ieder kind is een verteller en heeft er talent voor. Verhalen vertellen is wel een sociale bezigheid en wij proberen altijd om iedereen er bij te betrekken. We gaan dan met de klas aan de slag; wat is een luisterhouding, hoe ga je om met de verteller? Deze sociale houding is ook belangrijk’, aldus Stan Fritschy. Bij een vertelvoorstelling wordt daarom ook elk kind betrokken en moet iedereen meedenken: ‘Hoe zit het met de ontvangst van de gasten?’ tot ‘Hoe ziet een theater er eigenlijk uit?’.

ESVVV werkt nauw samen met het Zwolse verteltheater De Verhalenboot. De Verhalenboot is verteltheater dat daarnaast ook mensen opleidt tot professionele vertellers. De cursisten moeten daarvoor zogenaamde ‘vertelkilometers’ maken, wat betekent dat ze het vertellen moeten oefenen voor publiek. De cursisten van De Verhalenboot mogen oefenen op de kinderen van De Krullebaar, zodat ze aan hun vertelkilometers komen. In het begin van het vertelproject werd iedere leerling van De Krullebaar die mee wilde doen aan het schoolproject gekoppeld aan een verteller van de Verhalenboot. Deze verteller coachte het kind en leerde het verteltechnieken. Toen het vertelproject populairder werd is het programma aangepast naar de huidige vorm; een groep kinderen volgt nu op school een workshop van vier lessen waarin ze de basistechnieken van het vertellen wordt bijgebracht. In deze workshop wordt er aandacht besteed aan de opbouw van het verhaal, maar ook aan de manier van presenteren en de verschillende ademhalingstechnieken. Het vertellen zelf oefenen de kinderen dan weer in kleine groepjes. ‘Voor de workshops wordt altijd een voorselectie gemaakt. Vorig jaar wilden er ongeveer vijftwintig kinderen meedoen en daar hebben wij zelf weer zes kinderen uit geselecteerd die mee mochten doen aan de wedstrijd’, aldus docente Janny Ellen van De Krullebaar.

#### **4.1.1 De Gouden Vertelpas**

De basisscholen die het predicaat ‘Een school vol van verhalen’ hebben gekregen reiken ieder jaar ‘De Gouden Vertelpas’ uit. Aan deze pas gaat een wedstrijd vooraf. De winnaar van deze wedstrijd is niet per definitie de beste verteller, er wordt ook gekeken of het kind

---

<sup>13</sup> Bron: <http://www.eenschoolvolvanverhalen.nl/esvvv.html>, geraadpleegd op 12-09-2009

de communicatieve vaardigheden en de motivatie heeft om de aandacht voor het vertellen uit te dragen. De pashouder krijgt de kans zijn verteltalent verder te ontwikkelen en hij krijgt korting op een aantal musea. Ook mag hij op pad met zijn ‘vertelteam’. Dit vertelteam bestaat uit een vast clubje kinderen dat interesse heeft in vertellen, het is dus niet de bedoeling dat de pashouder alleen opereert. Het vertelteam bezoekt ook andere scholen om verhalen te vertellen en ze doen als team ook mee aan vertelvoorstellingen. In 2007 is de Gouden Vertelpas voor het eerst op basisschool De Krullebaar uitgereikt. In 2008 is de pas op de Krullebaar en op PCBS De Driesprong in Lelystad uitgereikt. Dit jaar is de pas in Zwolle uitgereikt aan Che Wing Ip<sup>14</sup>, maar in Flevoland is PCBS De Driesprong gestopt met het vertelpas-traject. OBS De Triangel in Lelystad is nu bereid Een school vol van verhalen te worden en in september zal daar ook de Gouden Vertelpas uitgereikt worden (Fritschy 2009: 40). Janny Ellen benadrukt in het interview dat het wedstrijdelement niet het belangrijkste is van de Gouden Vertelpas: ‘We hebben geprobeerd om het wedstrijdelement een beetje uit het hele verhaal te houden, maar uiteindelijk is er wel één kind dat echt de pas wint. Dit kind is de ambassadeur’.

ESV VV werkt daarnaast ook samen met het nationale magazine Vertel Eens.... Stan Fritschy heeft in dit magazine zijn eigen rubriek waar hij vertelt over de ontwikkelingen van ESV VV en stukken schrijft over bijvoorbeeld de uitreiking van de Gouden Vertelpas op een basisschool. Uiteraard onderhoudt de Stichting ook nog steeds goed contact met De Krullebaar in Zwolle, omdat dit de eerste school is met het keurmerk ‘Een School vol van Verhalen’.

#### **4.1.2 Basisschool De Krullebaar, Een school vol van verhalen**

Janny Ellen, werkzaam op basisschool de Krullebaar, vertelt in het interview dat ik met haar gehouden heb over haar ervaringen met het project: ‘Het project is in het verleden opgezet vanuit de directie. Nu de directie inmiddels vertrokken is, merken we dat we veel moeten doen om het draagvlak breder te krijgen. Inmiddels zijn er een aantal nieuwe collega’s bijgekomen en we hebben besloten dat we binnenkort in een vergadering het project weer goed onder de aandacht brengen en het belang van vertellen onderstrepen’. Hieruit blijkt dus dat het belangrijk is dat de scholen, maar vooral ook de docenten, achter het initiatief blijven staan en dat scholen zelf het project levendig moeten houden. ‘We zijn het project dus nog steeds aan het uitbouwen. Op dit moment geven we af en toe workshops aan de kinderen, waarbij dan ook weer vertellers optreden. Daarnaast treden ze ook voor elkaar op. (...) Ook verzorgen we samen met de kinderen optredens op andere scholen, bibliotheken of in het Cultuurhuis hier’.

---

<sup>14</sup> De Gouden Vertelpas is in 2008 namens de provincie Flevoland uitgereikt aan Madeleine Doan en basisschool De Krullebaar heeft in 2007 de pas uitgereikt aan Richard Boezelman, in 2008 aan Busra Eroglu en in 2009 aan Che Wing Ip.

Janny Ellen kan niet hardmaken dat het project ook bevorderlijk is voor het leesgedrag van kinderen. Wel gebruikt zij het project om aandacht te geven aan boeken: 'Ikzelf vind lezen erg leuk en ook ontzettend belangrijk. Aan leespromotie doe ik wel veel en soms gebruik ik tijdens mijn vertellingen expres een (deel van een) boek. Ik hoop op die manier de nieuwsgierigheid een beetje te prikkelen en laat het boek goed zien. Uiteindelijk zijn er dan altijd wel kinderen die het boek lenen. Laatst had ik *Oorlogswinter* behandeld en toen zijn er drie jongens geweest die meteen het boek zijn gaan lezen, naar aanleiding van het verhaal'. Kinderen die moeite hebben met lezen worden niet extra gemotiveerd om mee te doen met het vertelproject en het project wordt op De Krullevaar niet ingezet als lesmethode. Wel vertelt Ellen dat kinderen die moeite hebben met het cognitieve gedeelte gestimuleerd worden mee te doen met het verhalen vertellen; 'we hebben vorig jaar samen met een meisje die zware dyslexie heeft een verhaal ingestudeerd. Met lezen heeft ze veel moeite, maar vertellen gaat haar heel goed af. Het instuderen hebben we gedaan aan de hand van plaatjes, zodat ze op die manier het verhaal ook kon leren'.

Basisschool De Krullevaar neemt momenteel ook deel aan het pilotproject<sup>15</sup> van drs. Ietje Pauw dat start in groep 5 van de basisschool en drie jaar duurt. Daarnaast heeft Floor Huygen, destijds vierdejaars WPO-student<sup>16</sup> aan de Katholieke Pabo te Zwolle, in opdracht van Janny Ellen een doorgaande leerlijn ontwikkeld voor de groepen 1 tot en met 4, die gericht is op het vertellen van verhalen door kinderen. Hierdoor maken kinderen al voor ze in groep 5 komen kennis met het vertellen van verhalen. Janny Ellen: 'Met dit soort projecten proberen we onze collega's ook weer enthousiast te krijgen. We willen hiermee laten zien dat vertellen niet alleen leuk, maar ook zinvol is. Het moet niet alleen mijn missie blijven, maar breed gedragen worden door het hele team. De kinderen zijn sowieso altijd enthousiast!'

Op dit moment kiezen ouders nog niet voor basisschool De Krullevaar vanwege de aandacht voor het vertellen. Het is de bedoeling dat het vertellen in de toekomst wel als een uithangbord voor de school gebruikt gaat worden en dat de school echt bekend komt te staan als Een school vol van verhalen. De school moet de sfeer van verhalen en vertellen uitstralen. Janny Ellen benadrukt dat niet iedere docent zelf een verteller hoeft te zijn om deel te nemen aan dit project: 'Als je er niet veel voor voelt, kan je ook ruilen met een andere collega. Ik vertel bijvoorbeeld bij een collega en zij geeft mijn klas gymles'.

#### **4.2 Het tijdschrift *Vertel Eens...***

Het tijdschrift *Vertel Eens...*, opgericht in 2006, is het enige en eerste tijdschrift in Nederland dat zich specifiek richt op volksverhalen, sagen, legendes, sprookjes, broodje

---

<sup>15</sup> Het project heet 'Vertellen, verzinnen en schrijven van verhalen in groep 5, 6 en 7' en onderzoekt de invloed van het vertellen van verhalen op de taalontwikkeling. In paragraaf 3.4 wordt dit project uitgebreid besproken.

<sup>16</sup> WPO staat voor 'werkplek in opleiding'.



aap verhalen<sup>17</sup> en verhalenvertellers zelf. Het tijdschrift werkt hiervoor samen met onder andere DOC Volksverhalenbank van het Meertensinstituut, Stichting van Stoel tot Stoel, ESVVV, en Stichting Vertellen. Het tijdschrift richt zich op vertellers (zowel professioneel als semiprofessioneel), stads- en museumgidsen, bibliotheken, onderwijs, theater, heemkunde- en historische verenigingen en andere belangstellenden.

In het tijdschrift zijn zowel bestaande (volks)verhalen als zelf bedachte verhalen te vinden, die geschikt zijn om te vertellen. Daarnaast staan er interviews in met (bekende) verhalenvertellers en illustrators, nieuws, informatie over onderzoeken en gehouden activiteiten, zoals Wereld Verteldag. ESVVV heeft haar eigen rubriek; hierin schrijft Stan Fritschy over de voortgang van het project. Drs. Ietje Pauw heeft momenteel ook haar eigen rubriek, hierin beschrijft zij de ontwikkelingen van haar onderzoek naar vertellen als lesmethode. De afgelopen maanden heeft *Vertel Eens...* ook de verteller IngerMarlies Leeuwenburgh gevolgd bij het kiezen van haar handpop (Pop op Maat), die zij gebruikt als ondersteuning bij haar vertellingen op basisscholen. Dit soort onderwerpen staat dan enkele nummers centraal in *Vertel Eens...*

*Vertel Eens...* verschijnt vier keer per jaar. Mensen kunnen zich erop abonneren, maar het tijdschrift is ook verkrijgbaar bij de meeste bibliotheken of in de losse verkoop.

#### 4.3 Taalontwikkeling door verhalen vertellen, verzinnen en schrijven

Drs. Ietje Pauw heeft Nederlands en Taalbeheersing gestudeerd in Groningen. De nadruk lag bij deze studie op de retorica. Als groot bijvak heeft zij destijds theaterwetenschappen gestudeerd. Haar promotieonderzoek ging over het schrijven van reflectieverslagen. Deze reflectieverslagen werden opgebouwd aan de hand van de retorische principes en voor het onderzoek waar Pauw nu aan werkt wil zij deze retorische principes opnieuw gebruiken, maar dan om kinderen te leren vertellen. De retorica kent een aantal principes, waarbij de bovenste drie in het rijtje de belangrijkste zijn:

- Intentio: Hoe kom ik aan mijn stof?
- Dispositio: Hoe orden ik het?
- Eluctio: Welke woorden gebruik ik?
- (Memoria): Uit het hoofd leren
- (Actio): Welke gebaren ondersteunen mijn verhaal?
- (Pronocatio): Wat doe ik met mijn stem?

Ietje Pauw schrijft in *Vertel Eens...* waarom ze gekozen heeft voor een vertelproject:

---

<sup>17</sup> Broodje Aap verhalen zijn 'urban legends'. Dit verhalen zijn verhalen waarbij het waarheidsgehalte ver te zoeken is. Desondanks worden de verhalen als 'waar gebeurd' doorverteld. Sommige verhalen verschijnen zelfs in de krant.

Verhalen vertellen vinden wij belangrijk (...) Ook op de basisschool verzinnen, vertellen en schrijven kinderen verhalen; kennelijk is het een belangrijk onderdeel van de vorming van kinderen (Pauw 2008: 28). Leraren verwachten dat het schrijven, verzinnen en vertellen van verhalen goed is voor de ontwikkeling van de fantasie, het opdoen van sociaal-emotionele vaardigheden, het luisteren naar verhalen, het leren gebruiken van je stem, het opdoen van kennis over verhaalstructuren, en dat ze vaardiger worden in het lezen van verhalen. Pauw wil in haar onderzoek bekijken of deze hypothesen echt kloppen. Daarnaast is er ook om praktische redenen gekozen voor vertellen: 'Kinderen hebben de vaardigheden nog niet om een verhaal goed op te kunnen schrijven'. Vertellen is iets dat kinderen al van jongs af aan kunnen en het goed kunnen opschrijven van een verhaal komt pas op veel latere leeftijd. Het zelf kunnen schrijven van een verhaal is ook het uiteindelijke doel van het project, maar hiervoor moeten kinderen dus eerst goed leren vertellen.

Pauw heeft ook geconstateerd dat kinderen te weinig praten in klas. Ietje Pauw vertelt: 'Kinderen zeggen heel lang heel weinig op school, dat blijkt uit opnames die ik gemaakt heb in klassen. Het eerste uur hoeven ze vaak alleen hun naam te zeggen en verder luisteren ze alleen. Er zijn wel vaak vertelkringen, maar dan is er slechts één kind aan het woord en dat zijn vaak dezelfde kinderen. Eigenlijk is dat dus helemaal geen goede methode'.

Een taal wordt geleerd door er zelf actief mee bezig te zijn. Door het geleerde in de praktijk te brengen worden de theoretische grammaticaregels helder en de actieve verwerking van het geleerde gaat dan pas van start. Doordat er bij dit project gewerkt wordt in kleine groepjes van drie personen worden kinderen gestimuleerd te praten en te vertellen. Kinderen leren de taal ook niet van elkaar, maar van hun docent. Ze steken natuurlijk wel iets op van elkaars taalgebruik, maar wanneer je een taalvaardig kind naast een minder taalvaardig kind neerzet, leer het taalvaardige kind niets. De feedback van de docent en hun groepsgenoten helpt hen bij de ontwikkeling en vooral door de feedback van hun docent worden de leerlingen taalvaardiger. Tot slot vertellen de kinderen hun verhaal voor de klas, hoewel sommige kinderen hier wel voor over een drempel heen moeten stappen. 'Met Kerst mochten enkele kinderen hun verhaal ook in andere klassen vertellen, op deze manier wordt het een project van de hele school en niet alleen van groep vijf', aldus Ietje Pauw.

De verwachting is dat de mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid van leerlingen toeneemt. Ze kunnen zich beter uitdrukken, formuleren en rapporteren. Dit heeft als gevolg dat spreekbeurten, groepsgesprekken en andere mondelinge activiteiten beter gaan. De passieve en actieve woordenschat groeit en op schriftelijk gebied zal de spelvaardigheid van de leerlingen ook toenemen: 'Mijn hypothese is dat door kinderen op deze manier te laten werken aan taalvaardigheid hun algemene taalvaardigheid vergroot wordt. Wanneer iemand dit project volgt hoeft er niet meer tijd besteed te worden aan taalprojecten, terwijl

kinderen tóch taalvaardiger zijn?.

### **4.3.1 De lesmethode**

Het project loopt van groep vijf tot en met groep zeven, drie jaar dus. Per leerjaar staat één onderdeel centraal; in groep vijf is dat ‘het vertellen van realistische verhalen’, in groep zes ‘het vertellen van fantasieverhalen’ en in groep zeven ‘het zelf schrijven van een verhaal’. Het zelf schrijven en bedenken van een verhaal is dus het uiteindelijke doel, dit is voor kinderen namelijk het moeilijkste onderdeel. Ze moeten zich dan heel bewust bezighouden met het structureren van hun verhaal en de manier waarop ze hun ideeën op papier willen zetten. Om die reden heeft Pauw ervoor gekozen in groep vijf het project te beginnen met het vertellen van realistische verhalen; kinderen moeten een verhaal vertellen over een bepaald thema dat ze daadwerkelijk zelf meegemaakt hebben. Thema’s die gebruikt worden in de opdrachten zijn bijvoorbeeld ‘vakantie’, ‘familie’ en ‘huisdieren’. Deze thema’s zijn gekozen omdat ze dicht bij de belevingswereld van iemand uit groep vijf staan. Doordat de kinderen het avontuur dan zelf beleefd hebben, is de chronologische volgorde hen al bekend. In totaal bestaat het project uit vier thema’s, die elk weer bestaan uit zes lessen.

De chronologische volgorde is in dit soort vertellingen de basis en dat maakt het maken van de verhaalstructuur voor kinderen makkelijker. Pauw: ‘Voor het project is het dus van belang dat ook docenten goed begrijpen dat er geen verhalen van televisie gebruikt mogen worden, de didactiek is opgebouwd vanuit de gedachte dat als kinderen iets gebruiken dat ze zelf meegemaakt hebben, de opbouw en de structuur veel makkelijker voor ze is’. In het verhaal moet actie zitten, het mag geen beschrijving zijn van iets. Dat is volgens Pauw een belangrijk punt in het project: ‘Een vertelling is een verslag van een gebeurtenis, anders wordt het een beschrijving. Later is het natuurlijk wel leuk om wat beschrijvingen aan het verhaal toe te voegen, bijvoorbeeld om te vertellen hoe iemand eruit ziet, maar uiteindelijk draait het om de actie zelf in het verhaal’.

Vertellen is iets van alle tijden, iedereen maakt dingen mee die getransformeerd kunnen worden tot een verhaal. Kinderen die (vinden dat ze) weinig meemaken of zelf geen huisdieren hebben, kunnen de opdrachten als moeilijk ervaren. Andere kinderen kunnen juist van een kleine gebeurtenis een heel verhaal maken. Het is dus belangrijk dat de leerkracht leerlingen stimuleert, dit kan hij bijvoorbeeld doen door ze te wijzen op gebeurtenissen die ze meemaken op het schoolplein, zodat ze op ideeën komen voor verhalen. Om kinderen te stimuleren bij het nadenken over gebeurtenissen heeft Pauw er voor gekozen de vertellessen te beginnen met ‘imitatio’, een principe uit de retorica; de leerkracht vertelt eerst een verhaal dat hij ook echt zelf heeft meegemaakt zodat de leerlingen gestimuleerd worden na te denken over gebeurtenissen uit hun eigen leven. Doordat de docent uit eigen ervaring een verhaal heeft verteld komen bij de kinderen ook de verhalen los (Pauw 2009: 48). Leraren ontdekken ook de knelpunten in de oefeningen als ze de opdrachten zelf maken en op die manier kunnen ze hun leerlingen nog beter

Er was eens...

.....  
Stichting Lezen

begeleiden.

Bij het project ‘Taalontwikkeling door middel van verhalen vertellen, verzinnen en schrijven’ maakt Ietje Pauw gebruik van zelfontwikkelde werkbladen. Op deze werkbladen staan vragen die de kinderen moeten beantwoorden over het onderwerp dat die les centraal staat. Deze vragen beantwoorden de kinderen nog voordat ze hun eigen verhaal structureren; zo leren ze namelijk welke onderdelen terug moeten komen in de vertelling, zodat het verhaal begrijpelijk wordt. Ze leren door middel van de kernvragen op de werkbladen dus hoe ze structuur moeten aanbrengen in het verhaal. Bij het onderwerp ‘zielige verhalen’ (bijvoorbeeld over een overleden hond) staan vragen als: ‘Waar gaat het verhaal over?’, ‘Wat gebeurde er precies?’, ‘Wat is er zo zielig aan dit verhaal?’, ‘Waar gebeurde het?’ en ‘Welke verhaaltaal past bij het verhaal?’. Met ‘verhaaltaal’ doelt Pauw op woorden die specifiek passen bij dit onderwerp, een verhaal over een overleden hond vraagt bijvoorbeeld om woorden als: blaffen, grommen, kwispelen, dierenarts etc. Deze verhaaltaal wordt tijdens de opdracht klassikaal besproken. Op deze manier werkt Pauw naar eigen zeggen meteen aan de woordenschatontwikkeling van het kind.

De lessen beginnen dus altijd met het eigen verhaal van de docent. Vervolgens wordt klassikaal de bijbehorende verhaaltaal besproken en de docent stelt de kinderen vragen over het thema, zodat bij hen ook de verhalen ‘los komen’. Hierna gaan de kinderen zelf aan de slag en vullen ze het werkblad in, met in gedachten het verhaal dat ze zelf hebben meegemaakt. Één ‘sessie’ bestaat uit twee keer vijfenveertig minuten; de eerste les wordt gevuld met het invullen van de werkbladen en de tweede les wordt besteed aan het bedenken en het structureren van het eigenlijke verhaal. In les twee worden ook de verhalen van de kinderen gepresenteerd.

Veel scholen zijn tegenwoordig multicultureel. In dit project wordt aan dat aspect geen bijzondere aandacht gegeven. De thema’s die in dit project behandeld worden liggen dicht bij de belevingswereld van kinderen en het multiculturele aspect komt dus ook alleen tot uiting wanneer het kind daar zelf tijdens de lessen mee komt. Dit kan bijvoorbeeld zijn tijdens het thema vakantie, als het kind vertelt over zijn vakantie naar Turkije waar de rest van de familie nog woont. Sinterklaas en Kerst zijn wel twee feesten waarbij de gesprekken kunnen gaan over de verschillende invullingen van dit feest. Pauw heeft met de docenten afgesproken dat wanneer een kind niet mee wil of kan doen met een opdracht, er dan wordt gezocht naar een andere invulling van het thema. Doordat het project alleen nog maar loopt in Zwolle en Vollenhoven is het multiculturele aspect nog niet echt naar voren gekomen; in Zwolle zitten er wel wat verschillende culturen op één school, maar Vollenhoven is een behoorlijk ‘witte’ school.

### **4.3.2 *Het gebruik van verhaalelementen***

Pauw stelt in elk thema andere verhaalelementen centraal. Het project begint met extra aandacht voor de beschrijving van de personages. Kinderen moeten hun personages uitgebreid beschrijven, zodat de toehoorders precies kunnen beschrijven hoe deze eruit zien. Dit wordt getest door het publiek tekeningen te laten maken van de beschreven personages. Uit de tekeningen kan na afloop opgemaakt worden of de verteller genoeg informatie heeft gegeven voor een goede tekening. Andere verhaalelementen die gedurende dit project de aandacht zullen gaan krijgen zijn: 'Gebeurtenis', 'tijd', 'ruimte' en 'opbouw' (Pauw 2009: 47). De vragen op het werkblad zorgen er dus voor dat het kind zijn verhaal kan structureren en dat hij de juiste informatie geeft aan zijn toehoorders. In de opdracht staat ook dat ze de antwoorden die ze op de werkbladen gegeven hebben, terug moeten laten komen in de vertelling.

Een ander verhaalelement dat aandacht krijgt in dit project is de dialoog. Dialogen maken een verhaal levendig en komen vaak terug, een verhaal bevat namelijk zelden één personage en er is dus vrijwel altijd interactie. Door vragen als 'Waar zouden de personages het over kunnen hebben?' op te nemen stimuleer je de interactie in het verhaal. Ook vraagt Pauw ze een klein dialoogje uit te schrijven. Pauw geeft toe dat dit wel heel moeilijke opdrachten zijn, maar door de opbouw in de werkbladen moet het haalbaar zijn. Daarnaast is de begeleiding van de docenten bij zulke opdrachten natuurlijk ook heel belangrijk.

Tijdens de vertelling mag er van Pauw geen gebruik gemaakt worden van drama, het is een vertelling en geen toneelstuk: 'Je mag natuurlijk gebruik maken van ondersteunende gebaren en je mag je stem een beetje verdraaien, maar het is geen drama'. Pauw maakt ook een duidelijk onderscheid tussen het maken van verhalen en het vertellen: Vertellen is theatrale techniek en verhalen maken is een narratieve techniek. Vaak gaan ze samen, maar dat hoeft beslist niet (Pauw 2008: 28). De verhaaltechniek, het narratieve, staat centraal in dit project. Het is de bedoeling dat de taalvaardigheid van kinderen toeneemt doordat ze actief bezig zijn met verhalen. Het vertellen zelf staat dus niet centraal, het draait in dit project niet om de intonatie, mimiek en gestiek die kinderen gebruiken, het gaat erom dat leerlingen leren hoe een verhaal opgebouwd wordt, hoe een situatie beschreven wordt en hoe personages tot leven gewekt kunnen worden.

Kinderen mogen bij de uiteindelijke vertelling ook geen gebruik maken van attributen om hun verhaal kracht bij te zetten, volgens Pauw leidt dit het publiek af en het heeft een negatief effect op de ontwikkeling van de woordenschat: 'Het publiek hoeft minder gebruik te maken van hun voorstellingsvermogen, waardoor ze dus minder actief hoeven deel te nemen. De verteller hoeft ook minder een beroep te doen op zijn woordenschat, omdat hij veel dingen uit kan beelden. Het werkt dus voor beide partijen minder goed. Dat is ook de reden dat ik gekozen heb voor vertellingen en niet voor toneelstukken'.

Er was eens...

.....  
Stichting Lezen

### **4.3.3 *Het project in de praktijk, een evaluatie***

Het project van Pauw loopt nu enkele maanden en daardoor kan er al wat gezegd worden over de werking in de praktijk. Het project speelt zich vooralsnog alleen af op De Krullebaar in Zwolle en een basisschool in Vollenhoven. Pauw is voor de uitvoering van het project erg afhankelijk van de twee docenten van de klassen. Zij ontwerpt namelijk wel zelf de werkbladen, maar de vertellessen worden door de docenten gegeven en voor de uitvoering is het dus belangrijk dat zij goed op de hoogte zijn van de manier waarop het project moet worden uitgevoerd.

De docente in Vollenhoven is al een oudere en meer ervaren docente, in tegenstelling tot de docente van De Krullebaar. Dit is terug te zien in de uitvoering van het project vertelt Pauw: 'De oudere leerkracht heeft het project veel beter in de hand en bij haar vult iedereen het werkblad netjes in. De leerkracht in Zwolle vindt het werkblad minder noodzakelijk, met als gevolg dat niet alle vragen behandeld worden in de verhalen'. De werkbladen vormen de schriftelijke voorbereiding op het uiteindelijke doel; het mondelinge verhaal. De antwoorden die uit deze vragen komen, moeten terugkomen in het vertelde verhaal. Ietje Pauw kan dus aan de verhalen van De Krullebaar zien dat ze de werkbladen niet goed gebruikt hebben, doordat niet alle informatie in de vertelde verhalen verwerkt is. Het projectonderdeel is dan dus op één school niet goed uitgevoerd en dit is weer van invloed op de resultaten; als de werkbladen niet gebruikt worden kan er ook niet beoordeeld worden of werkbladen een nuttig instrument zijn.

Ook is het belangrijk dat de docenten goed weten wat het verschil tussen voorlezen en vertellen is. Dit lijkt makkelijk, maar in de praktijk blijkt dat een vertelling al gauw een toneelstuk wordt door bijvoorbeeld het gebruik van allerlei attributen en verkleedkleding. De docente van De Krullebaar heeft hier ook moeite mee, vertelt Pauw: 'De kinderen mogen van haar ook drama gebruiken bij hun vertelling, omdat het dan leuker wordt. Het wordt dan meer een toneelstukje, terwijl het mij echt gaat om de taalvaardigheid'. Het project verandert dan in een creatief toneelproject en doordat kinderen zien wát er verteld wordt, wordt hun eigen denkvermogen minder gestimuleerd. De vermeende positieve effecten van het luisteren en het vertellen van een verhaal gaan zo teloor; het publiek hoeft minder beroep te doen op hun voorstellingsvermogen. Ze hoeven minder actief deel te nemen aan het verhaal en de verteller hoeft minder een beroep te doen op zijn woordenschat omdat hij veel dingen uit kan beelden of kan laten zien. Het werkt dus voor zowel de verteller als het publiek minder goed. Dat is ook de reden dat Pauw niet gekozen heeft voor een drama-project.

Een laatste onderdeel dat vaak verkeerd wordt uitgevoerd is de verhaalkeuze. Voor de werking van het project is het van belang dat kinderen een verhaal uitkiezen dat ze zelf hebben meegemaakt, ze zijn dan al bekend met de chronologische volgorde en dat maakt het (na)vertellen makkelijker. Wanneer kinderen zelf geen verhaal kunnen bedenken bij het

thema, is het de bedoeling dat de docente ze toch stimuleert iets te bedenken dat enigszins aansluit bij het thema. De kinderen van De Krullebaar mochten echter ook verhalen van de televisie gebruiken. Dit zijn verhalen die ze niet echt beleefd hebben, maar alleen hebben gezien. Het is dus moeilijker om deze na te vertellen en daarom is dit type verhaal ook ongeschikt voor het project.

Dit zijn voor Pauw ook leerzame momenten; door tegen deze kinderziektes aan te lopen merkt ze wat de knelpunten van het project zijn. ‘Het is natuurlijk ook zo dat de ene leerkracht iets heel goed voorbereidt en doorneemt, terwijl de andere de instructies heel vluchtig doorleest en dan het idee heeft het hele project te snappen. We moeten dus nog eens goed duidelijk maken waarom we geen verhalen van de televisie willen. (...) Daarnaast is een vertelling nu eenmaal een vertelling en geen drama’. Op de scholen die nog met het project gaan starten zal dus meer tijd besteed worden aan de uitleg over en de werking van het project. Op deze manier hoopt Pauw te voorkomen dat het project verkeerd wordt uitgevoerd.

De verwachting was dat de kinderen van De Krullebaar wellicht ook profijt zouden hebben van het predicaat Een school vol van verhalen. Dit blijkt gelukkig mee te vallen. Doordat vorig jaar zowel de directeur als de adjunct-directeur is vertrokken, zijn de drijvende krachten achter het project weg. Hierdoor staat het op dit moment op een laag pitje en wordt er niet veel met vertellen gedaan. Pauw zegt hierover: ‘De kinderen horen natuurlijk wel meer verhalen dan op andere scholen, maar het valt tegen wat ze daar van opgestoken hebben’.

Uit de eerste lessen is wel gebleken dat het project positief is voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen. Docenten van de proefklassen constateren dat hun leerlingen veel socialer zijn geworden. Ietje Pauw vertelt hierover: ‘Een jongen van de Krullebaar is zwaar dyslectisch en kan nauwelijks lezen. Hij kan wel enorm goed vertellen. Ook andere kinderen zien nu ineens zijn kwaliteiten en er is nu een andere waardering voor hem. De jongen groeit zelf ook omdat hij ergens om gewaardeerd wordt en ergens goed in blijkt te zijn’. Op de basisschool in Vollenhoven is al een echt vertelritueel ontstaan, zo wordt het vertellen een echte afgebakende activiteit. Wanneer de luxaflex naar beneden gaan en de waxinelichtjes worden aangestoken, wordt de Verteljas uit de kast gehaald en kan het vertellen beginnen.

#### **4.3.4 Leesbevordering**

Leesbevordering gaat hand in hand met taalontwikkeling. Woordenschat is hierbij belangrijk en dat ontwikkelt een kind het best door voorgelezen te worden en door later zelf veel te lezen. De verhaaltaal, die ook bij dit project uitvoerig wordt behandeld, speelt bij de ontwikkeling van de woordenschat ook een grote rol, vertelt Pauw: ‘Op het moment dat kinderen meer woorden tot hun beschikking hebben, begrijpen ze de teksten die ze

lezen beter. Omdat kinderen bij dit project zelf aan het vertellen zijn, zullen ze ook beter herkennen hoe een tekst opgebouwd is. Ze zijn er dan zelf actief mee bezig en moeten dus ook letten op de opbouw en de structuur van de tekst. Ik hoop tenminste dat dat eruit komt'. De leerlingen leren bij dit project actief bezig te zijn met de structuur van een tekst. In groep 5 wordt er aan elementen als 'inleiding', 'kern' en 'slot' nog niet zo veel aandacht besteed in de vertellessen, maar wanneer de leerlingen in groep zeven zitten moeten ze hun teksten wel naar deze vorm gaan structureren en deze elementen ook in een tekst kunnen herkennen. De verwachting is dan ook dat het begrijpend lezen zal verbeteren omdat ze de manier waarop een tekst is opgebouwd beter kunnen doorzien.

Het lezen van boeken wordt niet specifiek gepromoot bij dit project, maar docenten zijn wel vrij om het project een leesbevorderend element mee te geven. Door op een projectmatige manier een bijpassende themaleestafel te maken, worden bepaalde boeken wel extra gepromoot. 'De docente uit Vollenhoven maakt altijd een leeshoek, passend bij het thema. Ze leest dan ook verhalen voor die bijvoorbeeld met dieren te maken hebben en ze bouwt het thema verder uit. Het blijft wel belangrijk dat het vertellen en het voorlezen goed gescheiden blijven; het is immers wel een vertelproject', aldus Ietje Pauw.

#### **4.3.5 Toekomst**

Het project is in 2008 van start gegaan en heeft een looptijd van ongeveer drie jaar. Ten tijde van het interview was Ietje Pauw nog druk op zoek naar meer proefscholen, zodat zij in het schooljaar 2009 / 2010 ook deze scholen bij het project kon betrekken. Pauw heeft op dit moment een eigen rubriek in Vertel Eens... waar zij verslag doet van haar bevindingen. Door gedurende het hele project vijf verschillende kinderen te volgen, kan Pauw uitspraken doen over de effecten van het project. Deze vijf kinderen vormen namelijk de doorsnede van de klas en zijn door de docenten zelf geselecteerd, zo wordt er onder andere een taalarm, een taalvaardig en een verlegen kind gevolgd. Pauw heeft voor aanvang van het project geen nulmeting gedaan omdat dit in de praktijk erg lastig was uit te voeren. Voor de werkelijke effecten van het project kijkt zij naar de cito-scores van het leerlingvolgsysteem. Dit systeem wordt voor allerlei vakken gebruikt, maar bijvoorbeeld ook voor informatie over de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind. Deze tussentijdse toetsen kunnen volgens Pauw goed gebruikt worden als meetsysteem.

Het project snijdt volgens Ietje Pauw uiteindelijk aan twee kanten: 'Wij doen nu allerlei informatie op over hoe je vertellen, didactisch gezien, zou moeten onderwijzen en dat is voor onze studenten ook weer erg interessant'. Het is de bedoeling dat er in de toekomst ook in de nascholing een vertelproject opgezet gaat worden, zodat docenten ook daar in aanraking komen met het vertellen. 'Het vertellen wordt dan een olievlek die zich langzaam verspreidt over de scholen'.



#### 4.4 Vertellen in de Klas

Adrie Gloudemans is beroepsverteller en tevens de oprichter van ‘Vertellen in de Klas’. Dit project is ontstaan uit ‘De Rode Draad’, een product van Cubiss<sup>18</sup>. De Rode Draad vormt de basis voor het leesbevorderingsaanbod van de bibliotheek aan de basisschool. Er wordt een lijn aangebracht van groep één tot en met groep acht en die lijn zorgt ervoor dat leerlingen elk jaar met boeken en lezen in contact gebracht worden. Het is geen kant-en-klare methode, maar een totaalpakket met tips, ideeën en suggesties. Één van de activiteiten die in groep zeven bij De Rode Draad aan bod komt, is een schrijversbezoek. Cubiss wilde graag dat scholen in plaats van een schrijver ook voor een verteller konden kiezen en Adrie Gloudemans werd samen met Mieke Aalbrink<sup>19</sup> gevraagd een handleiding te schrijven voor dit bezoek.

Gloudemans vertelt over de eerste vertellersbezoeken: “Tijdens de eerste bezoeken die ik aan de scholen bracht merkte ik al dat dit niet echt goed werkte; het was veel te moeilijk voor de kinderen om bijvoorbeeld van een prentenboek een vertelling te maken, dat is voor mij al een hele klus, laat staan voor groep zeven. Daarnaast kon er ook gekozen worden voor het gebruik van de Kamishibai (vertelkastje) en de scholen die dat kozen legden zich al gauw te veel toe op het maken van de tekeningen. Hierdoor werd het een creatief project, in plaats van een vertelproject’.

In Amerika zijn storytelling-projecten al veel meer ingebed in het basisonderwijs dan in Nederland. Gloudemans heeft daarom voor de ontwikkeling van deze methode gekeken naar projecten die in Amerika al succesvol zijn. In Amerika wordt het ‘storytelling in the classroom’ al twintig jaar door twee verhalenvertellers op allerlei scholen uitgevoerd en dit project heeft Gloudemans als voorbeeld voor het Nederlandse project gebruikt. Het Amerikaanse project maakt gebruik van verhalen uit de hele wereld, allemaal afkomstig uit de mondelinge overlevering. Literaire en andere geschreven teksten worden dus niet gebruikt. Deze wereldse verhalen worden gerangschikt naar thema, verkort en herschreven, zodat ze gebruikt kunnen worden voor het vertelproject. Gloudemans heeft dit Amerikaanse project vertaald naar het Nederlands en de handleidingen voor de docenten ingekort. Doordat de handleiding nu erg beknopt is kunnen docenten en leerlingen er direct mee aan de slag, alles wordt in ‘hapklare brokken’ aangeboden.

Enkele basisscholen die werkten met De Rode Draad hebben de pilotversie getest van dit nieuwe vertelproject. Op dit moment is het Vertellen in de Klas, zoals de methode in Nederland heet, nog steeds groeiende en het is de bedoeling dat dit schooljaar ook enkele scholen in de regio Nijmegen participeren. Het is nu onderdeel van Cubiss, waar het

---

<sup>18</sup> Cubiss is een advies organisatie en ondersteunt bibliotheken en culturele instellingen in opdracht van de provincie Noord-Brabant. Ze vergroten het innovatief en ondernemend van deze instellingen ([www.cubiss.nl](http://www.cubiss.nl))

<sup>19</sup> Vertelster en bibliothecaresse.

bekend is onder de naam ‘Verteller op bezoek’, maar ook opereert Gloudemans zelfstandig met dit project; het heet dan ‘Vertellen in de Klas’. In dit stuk zal het project dat Gloudemans geheel zelfstandig voert, Vertellen in de Klas, centraal staan.

#### **4.4.1 Werking van het project**

Bij ‘Vertellen in de Klas’ krijgt de schoolklas bezoek van de verteller Adrie Gloudemans. Hij vertelt een verhaal, vaak onder begeleiding van muziek en na afloop kunnen de kinderen vragen stellen. Na deze introductie gaan de kinderen zelf aan de slag met de map verhalen die Gloudemans meegenomen heeft. Deze dertig verhalen zijn allemaal afkomstig uit de verteltraditie en ontdaan van alle opsmuk. Gloudemans vergelijkt de verhalen uit de map met een kleurplaat: ‘De contouren zijn aanwezig, maar je mag het zelf nog verder inkleuren als je wilt’. Het is dus de bedoeling dat de kinderen vanuit hun eigen fantasie verder aan de slag gaan met deze verhalen.

Uit de verhalenmap lezen alle kinderen een aantal verhalen; dat kunnen er vijf, maar ook vijftien zijn. Vervolgens maken ze hun eigen top vijf, compleet met een korte, geschreven motivatie. De docent geeft ieder kind een verhaal, afkomstig uit zijn eigen top vijf, en daar gaan ze vervolgens mee aan de slag. Het is de bedoeling dat ieder kind een eigen verhaal heeft, er mag geen overlap zijn. Wanneer meerdere kinderen met hetzelfde verhaal aan de slag gaan kan er competitie ontstaan en dat wil Gloudemans graag vermijden: ‘Ik wil niet één kind uitkiezen als beste verteller. Iedereen heeft een eigen manier van vertellen en het heeft niet zoveel zin om kinderen op dat gebied met elkaar te laten strijden. Elkaar leren waarderen en genieten van ieders verhaal staat bij mij voorop’.

Als de leerlingen hun eigen verhaal nog eens herlezen hebben gaan ze aan de slag met het storybord, ‘de verhaalplattegrond’. Voor deze opdracht zetten ze het verhaal om in tekeningen. Gloudemans ziet dit als een soort van verhaalanalyse waarbij elke scène omgezet wordt naar een tekening. Het aantal scènes ligt niet vast, kinderen moeten zelf ontdekken hoe het verhaal is opgebouwd. De leerkracht mag de leerling hier wel bij helpen. De plaatjes van de verhaalplattegrond hoeven geen kunstwerken te zijn, belangrijk is dat het verhaal goed uitgebeeld wordt en dat de belangrijkste handelingen afgebeeld zijn. Er ontstaat dus een soort stripverhaal, maar dan zonder tekst. Bij dit project is het van belang dat de geschreven tekst zo snel mogelijk aan de kant gelegd wordt, het is immers een vertelproject en de leerling moet zo snel mogelijk beginnen met zijn eigen formuleringen. Alleen dan is het project ook echt effectief.

Met deze verhaalplattegrond gaan de leerlingen uiteindelijk echt aan de slag; het verhaal uit de map wordt niet langer gebruikt. De leerling gaat nu oefenen op de vertelling zelf en als hulpmiddel gebruikt hij de plattegrond. In Amerika noemen ze dit onderdeel van het project ‘Tell it ugly’, het verhaal wordt zonder publiek geoefend door de verteller. Pas bij het tweede onderdeel vertellen de kinderen elkaar het verhaal. Gloudemans zegt over het

Er was eens...

.....  
Stichting Lezen

vele oefenen: 'Ik wil graag bij het natuurlijke vertellen blijven. Wanneer kinderen naar huis lopen en ze vallen over een bananenschil hoeven ze ook niet eerst naar huis om het verhaal op te schrijven om het vervolgens te kunnen vertellen. Het kind kan het meteen vertellen, omdat hij het zelf heeft meegemaakt. Eigenlijk doen we het met dit proces precies andersom; je gaat zo vaak met het verhaal aan de gang dat het lijkt alsof je het zelf hebt meegemaakt'. Uiteindelijk wordt het verhaal verteld aan echt publiek, bijvoorbeeld aan andere klassen. In Amerika organiseren ze aan het eind van het project een 'Story Night', dit is een mini-vertelfestival waarbij de ouders het publiek van hun kinderen, de vertellers, zijn.

Gloudemans vertelt vrijwel altijd zelf in de klassen waar hij komt, maar wanneer hij verhinderd is kiest hij voor een professionele verteller als vervanger: 'Er zijn mensen die veel affiniteit met kinderen hebben, maar er zijn ook mensen die dat minder hebben en er minder goed mee om kunnen gaan. Wanneer die laatste groep vertellers voor een klas gaat vertellen, kan dat verkeerd uitpakken. Ik heb een keer een paar beginnende vertellers ingezet bij een vertelproject en die school reageerde bijzonder negatief. (...) Wanneer ik andere vertellers inzet bij 'Vertellen in de Klas' zijn dat ervaren vertellers omdat ik bang ben dat een school bij een negatieve ervaring afhaakt'.

Gloudemans biedt de docenten kant-en-klaar materiaal waar ze direct mee aan de slag kunnen. De docent bepaalt hoe lang het project duurt; het kan uitgesmeerd worden over een haal jaar, maar de klas kan ook het hele project in zes weken behandelen. De docent kan ook zelf bepalen waar het zwaartepunt van het project ligt, bijvoorbeeld op lezen en verhaalanalyse, maar ook kan er meer nadruk gelegd worden op de performance zelf. Dit is afhankelijk van de doelstellingen van de docent en natuurlijk waar zijn eigen interesses liggen. Ieder kind kan volgens Gloudemans meedoen met Vertellen in de Klas, ook wanneer het geen geboren verteller is: 'Je moet kinderen natuurlijk ook wel de tijd geven om zich te ontwikkelen als verteller. Kinderen die niets hebben met voorlezen blinken soms wel uit in vertellen. Het kan ook een behoorlijke impact hebben op kinderen; ze blijken dan ineens iets te kunnen wat bij het reguliere aanbod niet aan het licht zou zijn gekomen'.

#### **4.4.2 Doelstellingen 'Vertellen in de Klas'**

Net als Ietje Pauw is ook Adrie Gloudemans overtuigd van de kracht van vertellen. Op zijn website motiveert hij waarom vertellen zo belangrijk is voor jonge kinderen: We blijven (bij het project) zo dicht mogelijk bij het 'natuurlijke vertellen', dicht bij de natuurlijke taalverwerving. Al doende kunnen kinderen de noodzakelijke taalvaardigheden leren. Ze kunnen dingen zelf ontdekken en hun verbeeldingskracht aanscherpen. Een taal leren begrijpen, spreken en schrijven gebeurt het best 'al doende'. Daarom is de werkwijze van 'Vertellen in de Klas' ervaringsgericht met de leerkracht als coach. ([www.vertellenindeklas.nl](http://www.vertellenindeklas.nl)).

Mensen leren praten door te praten. Wanneer peuters eerst alle grammaticaregels zouden moeten leren voordat ze wat mochten zeggen, zouden ze minder snel leren praten. Het is belangrijk dat peuters en kleuters op eigen kracht taalkennis opdoen en volgens Gloudemans komt een kind als ‘een verteller’ de school binnen, ze kunnen nog niet lezen of schrijven, maar wel vertellen. Kinderen leven in een ‘orale wereld’. ‘Een kind is eigenlijk een geboren verteller. Het is natuurlijk jammer als ze dan op school te horen krijgen: ‘Hé, houd even je mond, we zijn met taal bezig!’, zegt hij in het interview. Hij pleit dan ook voor de ontwikkeling van een ‘doorgaande vertellijn’, in navolging van de doorgaande leeslijn. Er moet volgens Gloudemans meer aandacht komen voor het vertellen in het onderwijscurriculum zodat het lees- en schrijfplezier en de bijbehorende vaardigheden positief beïnvloed worden. Zelf ziet hij een duidelijke relatie tussen lezen en vertellen: ‘Als je leest dan vertel je een verhaal aan jezelf. Bij een spreekbeurt wordt het kind vaak beoordeeld op inhoud en niet op verbeeldingskracht. Wanneer wordt je beoordeeld op je vaardigheid om een verhaal te kunnen maken en te vertellen? Formuleren en blijven formuleren is heel belangrijk. Als je goed kunt formuleren hoeft je het alleen nog maar op te leren schrijven. Dat maakt het lezen en het schrijven anders’.

Het project van Gloudemans houdt zich niet specifiek bezig met leesbevordering. Het richt zich op de voorwaarden om beter te kunnen lezen en wellicht ook om meer plezier te krijgen in het lezen, maar het promoot niet het lezen van boeken zelf. Voor het project moet er door de kinderen wel een aantal verhalen gelezen worden, dit zijn korte en makkelijke verhalen die ontdaan zijn van alle ‘opsmuk’. Het taalgebruik is hierdoor heel ‘sec’ en de verhalen behoren dus niet tot ‘de literatuur’. Het doel van het project is juist dat de kinderen de franje en kleur weer aan het verhaal toevoegen wanneer ze de gebeurtenis gaan navertellen in hun eigen woorden. ‘Vertellen in de klas’ richt zich dus vooral op de taalverwerving en het leren formuleren en dit zorgt er natuurlijk wel voor dat kinderen uiteindelijk meer plezier krijgen in het lezen omdat ze over betere vaardigheden beschikken om te kunnen lezen.

Met ‘Vertellen in de Klas’ wil Gloudemans dus inhaken op de natuurlijke taalverwerving door kinderen ruimte te bieden om in hun eigen woorden te vertellen. Hij gaat er bij dit project vanuit dat mensen dus leren praten door te praten en mondelinge taal leren te begrijpen door naar elkaar te luisteren. Dit project biedt volgens Gloudemans een unieke kans om de natuurlijke taalverwerving te stimuleren. Het project blijft zo dicht mogelijk bij het ‘natuurlijke vertellen’ en hierdoor maken kinderen zich al doende de noodzakelijke taalvaardigheden eigen. Gloudemans gaat er vanuit dat kinderen / mensen leren door middel van een ‘ervaring’ en dat is de reden dat de werkwijze van het project ervaringsgericht is. Het kind leert terwijl hij bezig is met het vertellen ([www.vertellenindeklas.nl](http://www.vertellenindeklas.nl)).

Volgens Gloudemans sluit het project ook goed aan bij de kerndoelen voor het

basisonderwijs, met name bij taalontwikkeling, leesbevordering en cultuureducatie. Kinderen leren ook kritisch waar te nemen door dit project en het zorgt ervoor dat ze zelf actieve vertellers en beeldscheppers worden. Het project stimuleert de verbeeldingskracht en brengt kinderen in contact met de oudste vorm van cultuuroverdracht: het vertellen van verhalen ([www.vertellenindeklas.nl](http://www.vertellenindeklas.nl)). Kinderen die thuis een andere taal spreken dan op school zijn ook gebaat bij dit project; zij oefenen op school zo extra de nieuwe taal.

Het project is ten slotte niet alleen goed voor de taalontwikkeling; het socialiseert kinderen en leert ze met respect met elkaar om te gaan en naar elkaar te luisteren. Kinderen leren te spreken in het openbaar en kunnen zo eventuele spreekangst overwinnen. Docenten die meegewerkt hebben aan dit project merkten ook op dat de klas hechter wordt en kinderen elkaar beter accepteren, ook is het een manier om kennis te maken met andere (elkaars) culturen. Er ontstaat door dit project meer begrip voor elkaars achtergrond en kinderen ontdekken dat iedereen gelijk is en toch verschillend ([www.vertellenindeklas.nl](http://www.vertellenindeklas.nl)).

In de toekomst zou Gloudemans graag zien dat er meer aandacht komt voor het vertellen op scholen en dat scholen zelf vertelfestivals gaan organiseren. Ook zou het mooi zijn als leerlingen ook een plaatsje op het podium van de grote vertelfestivals krijgen, zodat ze hun vertelkunsten aan een groter publiek kunnen laten zien. Het project kan volgens Gloudemans ook nog verder uitgebreid worden: 'Ik kan me ook voorstellen dat we voor dit project luistercd's maken waarop kinderen en vertellers een verhaal vertellen. Dan draait het niet meer om het lezen, maar echt om het vertellen en het luisteren. Bovendien denken kinderen dan 'Als hij of zij het kan, dan kan ik het misschien ook wel!'

#### **4.5 Amsterdam Kinderboekenstad – Verhalen Vertellen**

Karine Klappe heeft zich in het kader van de Amsterdamse StadsSpelen<sup>20</sup> beziggehouden met het vertellen van verhalen. Voor deze Spelen organiseerde zij de wedstrijd 'Verhalen Vertellen', waarbij uit de veertien stadsdelen de beste verhalenverteller van Amsterdam gekozen werd. Naar aanleiding van deze wedstrijd werd Klappe benaderd door Amsterdam Wereldboekenstad met de vraag of zij ook voor hun kinderproject, Amsterdam Kinderboekenstad, een Verhalenproject wilde organiseren. Amsterdam Wereldboekenstad was met name gecharmeerd van het multiculturele aspect van deze wedstrijd; de verhalen en het vertellen zelf zorgde namelijk voor een vermenging van de verschillende culturen. Het samenbrengen van verschillende generaties, oud en jong, en een brug slaan tussen de verschillende culturen zijn uiteindelijk ook de kerndoelen van het project voor Amsterdam Kinderboekenstad geworden.

---

<sup>20</sup> De StadsSpelen is een initiatief van Amsterdammers voor Amsterdammers en bestaat sinds 2004. De StadsSpelen wil een doeltreffend middel zijn om mensen te verbinden, door middel van een passie die zij gezamenlijk delen zoals poëzie, sport of koken ([www.stadsspelen.nl](http://www.stadsspelen.nl), geraadpleegd op 8-12-2009)

Amsterdam Kinderboekenstad is begonnen in de Boekenweek op 7 oktober 2008. In eerste instantie was het de bedoeling dat een groep ouderen, afkomstig uit verschillende culturen, aan kinderen verhalen over hun eigen kindertijd zou vertellen, gecombineerd met verhalen uit hun eigen cultuur. Dit bleek een moeilijke opgave te zijn, de generatie waar Klappe naar op zoek was beheerste het Nederlands vaak niet goed genoeg voor een vertelling: 'Het was moeilijk om veel verschillende culturen aan het woord te laten, mensen waren wel enthousiast maar spraken bijvoorbeeld alleen maar goed Berber. Uiteindelijk hebben we de doelstelling bijgesteld en iedereen die wilde vertellen met open armen ontvangen'.

De vertelmiddagen waren opgezet rond vragen die de kinderen zelf opgesteld hadden. Dit waren vragen in de trant van 'Hoe bent u in Amsterdam terecht gekomen?', 'Hoe hebben u en uw man elkaar ontmoet?', 'Vond u school leuk?' etcetera. De vertellers wisten van te voren dat ze over hun eigen leven moesten vertellen aan kinderen en een uur voor aanvang van de voorstelling nam de interviewer de vragen met ze door. Op die manier wist de interviewer precies waar 'de verhalen' zaten en kon hij de juiste snaar raken tijdens de voorstelling. De mensen die meededen aan deze middagen waren geen professionele vertellers, maar vanwege de geringe belangstelling werden er af en toe ook mensen van het Vertellers Gilde uitgenodigd. Bij dit project hoefden kinderen dus niet zelf verhalen te vertellen, het draaide echt om de verhalen van de (groot)ouders.

Klappe ondervond niet alleen problemen met het vinden van vertellers, ook het vinden van publiek bleek niet makkelijk: 'Het was van te voren moeilijk om kinderen te regelen die wilden luisteren. Ik heb met club- en buurthuizen afgesproken dat de voorstellingen daar plaats zouden vinden, zodat ik verzekerd was van publiek. Daarnaast heb ik de weekendacademie erbij betrokken, hier zitten kinderen op die op zaterdag extra lessen volgen'. Het vinden van basisscholen die deel wilden nemen aan het project bleek ook moeilijk: 'Zij hebben vaak in het begin van het schooljaar hun hele jaar al gevuld. Het vertelproject liep te kort om bijtijds aan te kunnen kondigen bij scholen en daarom heb ik ervoor gekozen geen basisscholen te benaderen'. De deelnemende kinderen en buurthuizen waren echter wel heel enthousiast. Doordat de vragen door de kinderen zelf bedacht waren was er al een directe link met hun eigen belevingswereld en na afloop bleven ze vragen stellen. Ook in buurthuizen sloeg het vertellen erg aan en veel hebben aangegeven vaker vertellers uit te nodigen. Karine Klappe vindt dit ook een goede ontwikkeling: 'Wij bieden iets aan, laten wat zien en de buurthuizen kunnen er zelf weer verder mee aan de slag'.

Het project had geen specifieke link met leesbevordering. Met name het multiculturele aspect was van belang: Het bij elkaar brengen van verschillende culturen en het delen van elkaars achtergronden waren de hoofddoelen. Klappe denkt dat het belangrijk is dat kinderen afkomstig uit andere culturen kennisnemen van hun achtergrond en dat ze luisteren naar de verhalen van hun grootouders. Klappe verwacht dat de verhalen uiteindelijk wel leiden tot meer interesse in boeken: 'Het is ook goed voor kinderen van

Turkse en Marokkaanse afkomst om met verhalen bezig te zijn, ze zijn namelijk over het algemeen toch minder taalvaardig in het Nederlands dan kinderen van Nederlandse ouders. Als je dan met verhalen begint, krijgen ze ook meer interesse in lezen. Ze zien dan dat verhalen leuk zijn en ook in boeken staan. Het kan ze stimuleren om meer met taal bezig te zijn en meer te lezen. Het vertellen is hierbij dus een soort tussenstation’.

#### **4.5.1 De toekomst van het vertellen in Amsterdam**

Het project ‘Verhalen Vertellen’ is op 18 april 2009 afgesloten, met een kamishibai-voorstelling op het slotfeest van Amsterdam Kinderboekenstad<sup>21</sup>. Op 13 november 2009 zal er ook een speciaal boek gepresenteerd worden waarin enkele van de mooiste verhalen en herinneringen gebundeld zijn die verteld zijn op de StadsSpelen van 2008 en die tijdens project ‘Verhalen Vertellen’ van Amsterdam Kinderboekenstad naar voren zijn gekomen. Amsterdam wil hiermee de diversiteit van de stad tonen en voortbouwen op de traditie van het doorgeven van verhalen aan de volgende generaties. Naast deze speciale bundel is er op 13 november 2008 in Amsterdam ook een stadsverteller in het leven geroepen: Karal Baracs. Deze Stadsverteller zal zich twee jaar lang inzetten voor het tot leven brengen en het uitdragen van het Verhaal van Amsterdam. Zijn rol als stadversteller is vierledig; allereerst vertelt hij de historische verhalen van Amsterdam, in het kader van de Canon van Amsterdam. Daarnaast probeert hij Amsterdammers met een verschillende culturele achtergrond via verhalen met elkaar te vinden zodat zij meer respect en waardering krijgen voor elkaar, ook probeert hij bij onbekende of minder bekende Amsterdammers verhalen te ontlokken. Tot slot heeft Baracs de taak om stadsevenementen op te luisteren met zijn verhalen<sup>22</sup>.

Karel Baracs is afkomstig uit het basisonderwijs, tot 1990 is hij hierin werkzaam geweest. Voor de kinderen van Amsterdam heeft hij ook een speciaal kinderprogramma: De Bakfietstour. Tijdens deze tour verzamelt hij samen met kinderen verhalen van mensen op straat en deze verhalen speelt hij samen met de kinderen na. Het zijn vrolijke ritten waarbij de kleuters spelenderwijs allerlei begrippen en woorden leren. De verhalen worden door de Verhalenman uitgeschreven zodat de docente ze op school weer kan gebruiken in het taalonderwijs.<sup>23</sup>

Initiatieven als De Verhalenman zijn dus onder andere tot stand gekomen door het succes van ‘Verhalen Vertellen’ en het verhalenproject van de Amsterdamse StadsSpelen. Het project ‘Verhalen Vertellen’ van Amsterdam Kinderboekenstad is een eenmalig project geweest, maar het laat goed zien hoe een dergelijk project tot meer initiatieven kan leiden en hoe vertellen ingezet kan worden als activiteit om verschillende culturen met elkaar in

---

<sup>21</sup>Bron: <http://www.nieuwsuitamsterdam.nl/en/afsluiting-wereldboekenstad>, geraadpleegd op 23-04-2009

<sup>22</sup> <http://www.verhalenman.nl/cms/index.php?page=stadsverteller-2>, geraadpleegd op 07-12-2009

<sup>23</sup> <http://www.verhalenman.nl/cms/index.php?page=de-bakfietstour>, geraadpleegd op 07-12-2009

contact te brengen. Bij dit project zijn de verhalen en het vertellen dus niet ingezet als middel om het lezen te bevorderen, maar meer als middel om mensen met elkaar te verbinden en in contact te brengen.

Er was eens...

.....  
Stichting Lezen



## 5 Onderzoeksopzet

### 5.1 De respondenten

Op basisscholen, maar ook in bibliotheken en culturele instellingen, worden tegenwoordig steeds vaker verhalenvertellers uitgenodigd. Ook zijn er in Nederland veel organisaties en stichtingen die zich bezighouden met het vertellen van verhalen. Om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van de ideeën die er leven rond vertellen en leesbevordering heb ik er daarom voor gekozen een aantal mensen uit de ‘verhalenwereld’ te interviewen. Wat voor visie hebben vertellers, docenten en andere betrokkenen op de effecten van verhalen en vertellingen? Ervaren zij ook dat het vertellen van verhalen voor en door kinderen leesbevorderend werkt?

De geïnterviewden zijn mensen afkomstig uit het basisonderwijs, (beroeps)vertellers en organisatoren van festivals of vertelprojecten. Door mensen uit de verschillende disciplines te kiezen, krijg ik een vollediger beeld van de vertelwereld en de status van het vertellen in het basis- en leesonderwijs. Bovendien kom ik zo ook meer te weten over de ervaringen die docenten met vertellers en vertellen hebben, waarbij mijn interesse vooral uitgaat naar docenten die bekend zijn met ESVVV en ‘Vertellen op bezoek’.

De mensen die ik geïnterviewd heb zijn:

- Stan Fritschy-
- Janny Ellen
- Adrie Gloudemans
- Karina Klappe
- Jos Walta
- Douwe Kootstra
- Anne van Delft
- Ietje Pauw

Mijn keuze voor deze personen zal ik nu kort toelichten. Stan Fritschy heb ik benaderd omdat hij werkzaam is bij Een School vol van verhalen<sup>24</sup>. Hij houdt zich bij deze Stichting met name bezig met het educatieve gedeelte, het projectbureau. Hiervoor adviseert, bezoekt en begeleidt hij scholen die het vertellen een plek in het onderwijscurriculum willen geven. Fritschy houdt zich sinds 2000 fulltime bezig met het vertellen van verhalen en het geven van presentaties en workshops over vertellen. ESVVV brengt precies datgene in de praktijk waar ik naar op zoek ben; het integreren en het promoten van het vertellen van verhalen in het (basis)onderwijs. Mijn verwachting is dat Stan Fritschy meer kan

---

<sup>24</sup> ESVVV wordt uitgebreid besproken in 4.2

vertellen over de mogelijke effecten die verhalen hebben op het leesgedrag van kinderen en dat hij meer kan vertellen over de status van het vertellen in het onderwijs.

ESVTV is vooralsnog actief op enkele basisscholen in Nederland. Het project is gestart in Zwolle, op basisschool De Krullebaar, en loopt daar nog steeds. Een project als ESVTV kan in theorie heel interessant klinken, maar hoeft in de praktijk niet altijd de gewenste effecten op te leveren. Om die reden heb ik ervoor gekozen ook contact te leggen met deze basisschool en Janny Ellen, docente op deze school, wilde me graag vertellen over haar ervaringen. Janny Ellen heeft aan de wieg van ESVTV gestaan en is erg betrokken bij de uitvoering van het project op De Krullebaar en ik hoop dat zij ook meer kan vertellen over de motivatie om aan ESVTV mee te doen en de effecten die het project heeft op de deelnemende leerlingen.

Een ander vertelproject dat loopt op enkele basisscholen is 'Vertellen in de Klas' of 'Verteller op Bezoek', zoals het project heet als onderdeel van De Rode Draad bij Cubiss. Dit project is opgezet door beroepsverteller Adrie Gloudemans en het loopt inmiddels op enkele basisscholen. Anders dan ESVTV loopt dit project maar enkele weken en ook zit er geen wedstrijdelement in verwerkt. Ook werkt het project met werkbladen en is het gebaseerd op een storytelling-project uit Amerika. 'Vertellen in de klas' sluit naar eigen zeggen aan bij de kerndoelen van het basisonderwijs (taalontwikkeling, leesbevordering, cultuureducatie). 'Vertellen in de klas' gaat er vanuit dat het kind als verteller de basisschool binnenstapt. De leerkracht helpt de mondelinge vaardigheden van het kind verder ontwikkelen en introduceert de technieken van lezen en schrijven. Een kind dat met plezier verhalen blijft vertellen zal ook met plezier gaan lezen en met plezier zijn verhalen opschrijven.<sup>25</sup> Ook dit project heeft dus als doelstelling het lezen te bevorderen en de taalontwikkeling van kinderen positief te beïnvloeden. Ik ben benieuwd naar de verschillen met ESVTV en de ervaringen die Gloudemans heeft met zijn project. Daarnaast is ook Gloudemans een beroepsverteller en kan hij meer vertellen over de status van het vertelklimaat in Nederland.

Evenals Gloudemans en Fritschy is ook Ietje Pauw bezig met een vertelproject voor de basisscholen. Ietje Pauw is zelf geen verteller maar vanuit haar achtergrond en onderzoeksrichting, de retorica, is ze wel geïnteresseerd in de vaardigheid vertellen. Dit project heeft zij opgezet als onderdeel van haar onderzoek naar de functie van vertellen en verhalen bij de ontwikkeling van taalvaardigheid bij leerlingen op de basisschool. Omdat dit vertelproject deel uit maakt van haar onderzoek, ben ik extra benieuwd naar haar argumentatie om te kiezen voor een vertelproject. Het onderzoek van Pauw bevindt zich nog in de startfase, maar toch verwacht ik dat zij al wat kan vertellen over haar hypothese

---

<sup>25</sup> <http://www.watverteljemenu.nl/vertellen-in-de-klas.html>, geraadpleegd op 11-01-2009.

en de manier waarop zij het project vorm heeft gegeven.

Karine Klappe is de enige persoon onder de geïnterviewden die zelf geen affiniteit met vertellen heeft. Als organisator van een vertelproject bij de Amsterdamse Stadsspelen maakte zij kennis met de discipline verhalen vertellen. Kerndoel van dit project was het samenbrengen van de verschillende culturen die Amsterdam rijk is en ze met elkaar ‘in gesprek’ te brengen. Verhalen spreken tot de verbeelding en geven tegelijkertijd een beeld van Amsterdam en haar verschillende inwoners.

Voor het vertelproject dat van start is gegaan in de Kinderboekenweek, in het kader van Amsterdam Wereldboekenstad, heeft Klappe geprobeerd grootouders en ouders uit verschillende culturen samen te brengen met de Amsterdamse jeugd, zodat zij verhalen konden vertellen over hun jeugd en over hun cultuur. Ik benieuwd of dat er nog meer doelstellingen waren dan het samenbrengen van verschillende culturen en waarom er gekozen is voor een verhalenproject. Bevestigt dit dat vertellen daadwerkelijk in opkomst is en dat dit mede komt door het groeien van de multiculturele samenleving?

Jos Walta, Douwe Kootstra en Anne van Delft zijn alle drie professionele vertellers. Jos Walta is naast verteller ook onderwijskundig adviseur bij kinderboekhandel De Boekenberg. Via deze winkel geeft hij veel workshops waarbij hij ingaat op vragen als ‘wat is het verschil tussen vertellen en voorlezen?’. Tijdens deze workshops besteedt hij ook aandacht aan de verschillende manieren waarop je een verhaal kunt vertellen. Jos Walta is ook de schrijver van het JSW-boek<sup>26</sup> *Meesterverteller*. Verhalen vertellen in het onderwijs (2003). Douwe Kootstra is een professioneel verteller en op dit moment werkzaam bij de onderwijsbegeleidingsdienst Cedin. Daarnaast is hij oud-basisschooldocent en hij heeft wellicht praktijkervaring met het inzetten van vertellen als didactisch middel.

Anne van Delft is tot slot een zeer bekend vertelster. Op de opening van het festival ‘Verhalen Vertellen’ in Amsterdam heb ik haar ontmoet en we zijn toen in gesprek geraakt over het verschil tussen vertellen en voorlezen en het effect van vertellingen op kinderen. Zij was erg enthousiast over het onderwerp en meteen bereid om mee te werken aan een interview. Anne van Delft heeft een enorme hoeveelheid ervaring met vertelprojecten, zowel op scholen als voor volwassenen. Doordat Van Delft zich al heel lang bezighoudt met vertellen heeft zij in Nederland aan de wieg van diverse vertelfestivals gestaan, zoals het Vertelfestival in de Balie in Amsterdam.

---

<sup>26</sup> *Jeugd in School en Wereld* is een serie ontwikkeld door uitgeverij ThiemeMeulenhoff. In een JSW-boek worden onderwijsthema's uitgediept, zoals de rekendidactiek, spelend vertellen of ICT in het onderwijs. Enkele keren per jaar verschijnt er een nieuwe uitgave speciaal over een actueel onderwerp. (bron: [www.thiemeulenhoff.nl](http://www.thiemeulenhoff.nl), geraadpleegd op 27-01-2010)

## 5.2 Opzet interview

Het interview heb ik opgezet aan de hand van zes hoofdvragen. Deze hoofdvragen heb ik telkens verder uitgespecificeerd in ongeveer 5 punten die passen bij de hoofdvraag. Het is de bedoeling dat de hoofdvragen de leidraad van het gesprek zullen zijn. De hoofdvragen behandelen allereerst het vertellen zelf: Wat verstaat de geïnterviewde onder vertellen? Dit wordt verder uitgelicht in de 4 kernpunten: Wel of geen gebruik van rekvisieten, wel of geen gebruik van geschreven tekst, het gebruik van drama en tot slot het contact met het publiek. Nadat de definitie van vertellen duidelijk is, ga ik in op de verschillen tussen voorlezen en vertellen. Hierbij ga ik dieper in op het type verhaal, de manier van brengen, het effect op kinderen, de interactie met het publiek en het eventuele belang van herhaling. Veel vertellers hebben een zeer duidelijke mening over wat vertellen en wat voorlezen is en ik ben benieuwd of dat zij het altijd met elkaar eens zijn over deze punten en waar voor hun precies de grens ligt.

Het verhaal zelf is ook een punt dat behandeld zal worden in de interviews. Er is veel keuze uit verhalen en ik kan me voorstellen dat niet ieder verhaal geschikt is om te vertellen. Om die reden heb ik ook de hoofdvraag: ‘Welk verhaal leent zich goed voor een vertelling?’ opgenomen. Deze vraag wordt verder uitgediept in vijf deelvragen waarbij er gevraagd om meer te vertellen over het type verhaal, bijvoorbeeld sprookje, overlevering of historie en de bron waar het verhaal vanuit afkomstig is; mondelinge overlevering of schriftelijk. Daarnaast ben ik ook benieuwd of vertellers vaak gebruik maken van verhalen afkomstig uit andere culturen en of ze hun keuze voor deze verhalen kunnen motiveren. Omdat ik specifiek op zoek ben naar de relatie tussen vertellen en leesgedrag heb ik ook een hoofdvraag opgenomen die gaat over deze veronderstelde relatie: ‘Heeft vertellen effecten op het leesgedrag?’. Bij deze hoofdvraag ga ik dieper in op hun veronderstellingen over dit onderwerp. Ik begrijp dat ze hun ideeën hierover niet kunnen staven met harde cijfers en ben dan ook vooral op zoek naar praktijkervaringen of voorbeelden. Hiermee samenhangend ben ik ook benieuwd naar de reacties van kinderen op het vertellen, vinden zij het vertellen ook altijd leuk? Ook vraag ik me af in hoeverre vertellen daadwerkelijk wordt ingezet als activiteit om het lezen te bevorderen; zien vertellers het echt als een middel, of is het meer een neveneffect?

Omdat vertellen in andere culturen vaak een veel grotere plek inneemt dan in de Westerse, heb ik ook een vraag opgenomen over vertellen en de multiculturele samenleving. Veel scholen zijn gemengd, er zitten kinderen op afkomstig uit diverse culturen. Verhalen kunnen een manier zijn om aandacht te geven aan deze verschillende culturen, zodat kinderen meer over elkaar leren en er meer begrip ontstaat. Uiteraard gaat het niet alleen om de culturele verschillen zoals Anne van Delft in het interview opmerkt: ‘Juist de overeenkomsten zijn belangrijk zodat we zien dat we allemaal hetzelfde zijn.’ Behalve de culturele diversiteit in schoolklassen zijn de verhalen zelf ook verschillend. Iedere traditie kent zijn eigen verhalen, met eigen hoofdfiguren en thema’s. In hoeverre merken de

Er was eens...

.....  
Stichting Lezen

vertellers dat de structuren van de verschillende verhalen ook echt anders zijn? Hebben niet-westerse verhalen ook andere thema's dan Westerse verhalen? In de literatuur wordt het ontstaan van de multiculturele samenleving als een van de oorzaken genoemd voor de groeiende populariteit van verhalen. Mijn laatste vraag was dan ook in hoeverre vertellers het hier mee eens zijn en wat zij zelf als mogelijke oorzaken van de stijgende populariteit van verhalen zien.

Tot slot heb ik een aantal vragen opgenomen over vertelprojecten, waarbij het project ESVVV centraal staat. Waarom heeft de school destijds voor dit project gekozen en wordt het project specifiek ingezet om het lezen te bevorderen? Met deze vragen hoop ik een goed beeld te krijgen van de werking en de effecten van het project. Naast vragen over het project heb ik ook algemene vragen gesteld over de rol van verhalen op school, omdat niet alle docenten werkten met het project ESVVV. Deze vragen hebben betrekking op leesbevordering, het inzetten van verhalen bij andere vakken zoals geschiedenis en met welke achterliggende gedachten kinderen verhalen leren vertellen, bijvoorbeeld als hulpmiddel voor spreekbeurten of om de schrijfvaardigheid te oefenen.

Met al deze vragen hoop ik een goed beeld te krijgen van het vertellen en zo een antwoord te kunnen geven op mijn hoofdvraag: In hoeverre is de verwachte leesbevorderende werking van het vertellen van verhalen aan en door kinderen gerechtvaardigd?

## 6 Uitwerking interviews

### 6.1 Wat verstaan de geïnterviewden onder een verhaal?

Verhalen worden in de theorie omschreven als ‘een geschiedenis die op een bepaalde manier gepresenteerd wordt’. Een geschiedenis wordt in deze omschrijving gezien als een serie logisch en chronologisch aan elkaar verbonden gebeurtenissen. Barthes heeft geopperd dat verhalen een gemeenschappelijke structuur moeten hebben, waardoor de mens het verhaal ook als een verhaal herkent. Propp heeft als een van de eersten een analysemodel ontwikkeld voor sprookjes waarin hij verschillende vaste elementen in een verhaal markeert. Ieder verhaal heeft volgens Propp een basisstructuur wat bestaat uit deze zeven vaste rollen. Bremond en Greimas hebben doorgeborduurd op deze theorie en het analysemodel van Propp verder gestructureerd en verfijnd. Hoe kijken vertellers aan tegen deze theoretische benadering? Wat verstaat de verteller onder een verhaal?

In de vertelprojecten die besproken worden in dit onderzoek staan de gebeurtenissen in het verhaal het meest centraal. Tijd, personages en ruimte zijn verhaalelementen waar veel minder aandacht aan besteed wordt en die blijkbaar als minder belangrijk worden ervaren door de vertellers. Zowel Pauw als Gloudemans leren kinderen het verhaal te strippen naar de opeenvolging van de verschillende gebeurtenissen. Pauw omschrijft een verhaal als: ‘Een vertelling is een verslag van een gebeurtenis’. De eigen ervaring staat centraal in haar verhaalproject. Per les probeert Pauw een verhaalelement centraal te stellen. Pauw zegt hierover in het interview: ‘Later is het natuurlijk wel leuk om wat beschrijvingen aan het verhaal toe te voegen, bijvoorbeeld om te vertellen hoe iemand eruit ziet, maar uiteindelijk draait het toch om de actie in het verhaal’. Uit de eerste testen van Pauw blijkt echter dat het moeilijk is voor de kinderen om bijvoorbeeld zelf een dialoog te schrijven voor het verhaal, of om een personage te beschrijven.

Anne van Delft stelt evenals Bremond de handelingslogica centraal in het verhaal: ‘De basis bij vertellen is voor mij toch wel dat als je vertelt je toch de hele tijd bezig bent met de vraag ‘Doet ie [het personage] het of doet ie het niet?’’. Evenals Bremond onderscheidt Van Delft verschillende stappen die per gebeurtenis kunnen plaatsvinden; de mogelijkheid (virtualiteit), de gebeurtenis (actualisering) en het resultaat (afsluiting). Een mogelijkheid hoeft niet te worden geactualiseerd en geen van de drie fasen is dus onontbeerlijk. Van Delft vindt vooral ‘de derde weg’ in verhalen belangrijk; een vindingrijkheid van het personage zodat hij een weg vindt uit de gebeurtenis; het personage hoeft bijvoorbeeld niet te gaan vechten of laf weg te lopen, maar hij bedenkt een slimme list als derde weg.

Walta en Fritschy zien het verhaal zoals het in de literatuurwetenschap beschreven wordt: een opbouw van verschillende elementen. Walta analyseert een verhaal door het terug te brengen naar de kern. Dit doet hij door thema, personages, tijd en plaats te onderscheiden. Hoe het verhaal is opgebouwd onderzoekt Walta door de geschiedenis te structureren.

Zowel Walta als Fritschy vinden daarnaast de climax belangrijk voor het verhaal; dit zorgt voor de spanning bij het vertellen en het is dan ook meteen duidelijk wat het conflict in het verhaal is. De climax wordt in de verhaalanalyse niet als zodanig onderscheiden. Wellicht is dit element vooral belangrijk voor een verteller omdat hij hiermee de spanningsboog van zijn verhaal opbouwt. Een verteller moet hiermee de aandacht van zijn publiek vast zien te houden.

## 6.2 Wat verstaan de geïnterviewden onder vertellen?

Vertellen, zo blijkt uit het theoretisch kader, is niet eenduidig te definiëren. Over het al dan niet gebruiken van bijvoorbeeld ondersteunende attributen of tekst zijn de vertellers het wel met elkaar eens. Verteller Stan Fritschy zegt tijdens het interview dat een goede verteller eigenlijk geen extra attributen nodig heeft omdat de toehoorders de ‘film’ van het verhaal als vanzelf in hun hoofd zien en ook Douwe Kootstra gebruikt om die reden zelden ondersteunende voorwerpen bij zijn verhalen: ‘Alle verbeeldingen kun je in het verhaal in woorden verpakken’. Wanneer hij in zijn verhaal over een zwaard praat, omschrijft hij het zó dat een fysiek zwaard niet meer nodig is. Anne van Delft vertelt tijdens het interview dat ze maar een enkele keer gebruik maakt van voorwerpen die haar verhaal ondersteunen: Bij een voorstelling over zeven prinsessen heeft ze eens zeven sjaals gebruikt om aan te geven over welke prinses het ging tijdens het verhaal. Toch is ook zij van mening dat de verhalen door de woorden van de verteller opgeroepen worden: ‘In het midden van ons [de verteller en zijn publiek] is het verhaal en we kijken / luisteren er samen naar’.

Jos Walta vindt ook dat een verhaal geen ondersteuning van voorwerpen nodig heeft: ‘Vertellen moet gewoon puur zijn, gewoon met je lijf.’ Toch maakt hij af en toe gebruik van een oude Marokkaanse staf. Deze staf gebruikt hij om de interesse bij zijn publiek te wekken en om zijn verhaal te verduidelijken: Het verhaal waar hij deze staf voor gebruikt gaat over een onzichtbare kameel. Een onzichtbare staf om de kameel in bedwang te houden wordt volgens Walta te ingewikkeld. Het voorwerp heeft bij deze vertelling duidelijk een ondersteunend karakter en wordt alleen gebruikt om het verhaal duidelijker te maken voor de toehoorders. Walta maakt ook geen gebruik van Marokkaanse kleding om de koopman waarover het verhaal gaat meer gestalte te geven.

Wanneer een verteller toch voorwerpen gebruikt dienen ze dus als ‘aandachtstrekker’ of als hulpmiddel voor het publiek; de zeven sjaals in het verhaal van Van Delft zijn er bijvoorbeeld omdat het publiek dan de zeven verschillende prinsessen goed uit elkaar kan houden. Douwe Kootstra vertelt dat hij wel eens een oude koffer laat zien aan het begin van zijn vertelling. De kinderen zijn dan nieuwsgierig naar de inhoud en hij laat ze dan zien dat er in de koffer een oude schedel verborgen zit. Deze schedel vormt het begin van een spannend verhaal. Toch vindt Kootstra dat een goed verhaal uiteindelijk geen hulpmiddelen nodig heeft: ‘Ik denk dat de stem en de mimiek het belangrijkste zijn bij

vertellen; je gezicht en je ogen. Je stem wordt tijdens het vertellen ondersteund door je gezicht en je handen. Verder heb je bij een goed verhaal niets nodig’.

Geen enkele van de geïnterviewde vertellers geeft aan speciale ‘vertelkleding’ te dragen. Adrie Gloudemans vertelt veel verhalen afkomstig uit Afrika en Bali, maar ook hij draagt hierbij geen traditionele kleding. Zoals veel vertellers waakt hij ervoor dat zijn voorstelling geen toneelstuk wordt en daarnaast vindt Gloudemans de Balinese of Afrikaanse kleding bij zichzelf misplaatst: ‘Bij mij zie je onmiddellijk dat ik geen Afrikaan ben. Dus een blouse met een Afrikaans printje kan nog net, maar traditionele Afrikaanse kleding ziet er bij mij echt niet uit’. Dit betekent overigens niet dat er geen vertellers zijn die zich niet verkleeden. Het is dus min of meer toevallig dat alle geïnterviewden hier ‘negatief’ tegenover staan. Dit laat zien hoe weids het onderwerp is en hoe moeilijk het is om een eenduidige definitie te geven van vertellen en alles wat daar bij hoort.

Toneelspel wordt, evenals ondersteunende voorwerpen en verkleedkleding, door geen enkele geïnterviewde verteller gebruikt in zijn of haar vertellingen. De vertellers zijn het erover eens dat wanneer er geacteerd wordt in een vertelling, de grens met toneel overschreden is. Alleen Anne van Delft vertelt dat zij ooit een voorstelling heeft gemaakt in samenwerking met een mimespeelster. Deze voorstelling was speciaal gemaakt voor doven: Anne van Delft vertelde het verhaal en de mimespeelster beeldde de gebeurtenissen of de personages uit. Deze voorstelling bevatte dus wel drama-elementen, maar omdat de mimespeelster niet verkleed was en niet het hele verhaal uitbeeldde, bleef het een vertelling en werd het geen toneelstuk.

Adrie Gloudemans is de enige van de geïnterviewde vertellers die zijn vertellingen muzikaal ondersteunt. Hij doet dit omdat het past bij de Afrikaanse verhalen die hij vertelt, deze worden traditioneel vaak begeleidt door een Afrikaanse jagersharp of een ander instrument. Woordkunst, ritme, zang en melodie vormen op die manier één theatervorm. De Afrikaanse manier van vertellen zit eigenlijk tussen het zingen en het ritmisch vertellen in. Volgens Gloudemans ondersteunen de verschillende elementen elkaar in een vertelling: ‘Bij de jagersharp maak je veel gebruik van herhalende patronen en daardoor kan je er heel goed verhalen overheen vertellen, het concurreert niet met elkaar’. Hij gebruikt deze jagersharp alleen bij zijn Afrikaanse verhalen. De verhalen afkomstig van Bali worden ondersteund door Gamelan muziek<sup>27</sup>, afkomstig van een cd. Bij deze voorstellingen heeft Gloudemans voor kinderen altijd een aantal ‘speelgoedgamelans’ bij zich: ‘Tijdens de voorstelling vraag ik dan altijd of er een paar kinderen zijn die op het podium willen zitten en muziek willen maken (...) In mijn verhaal komt een Radja voor en

---

<sup>27</sup> Een Gamelan is een set bij elkaar horende en op elkaar afgestemde Indonesische muziekinstrumenten. Hieronder vallen voornamelijk bronzen gongs en klankstaven. Gamelan muziek is diep verankerd in de mythologie, mystiek en het geloof van de Javanen. (Bron: [www.gamelanhuis.nl](http://www.gamelanhuis.nl), geraadpleegd op 28-01-2010)



als de Radja roept: ‘Muziek!’ dan mogen de kinderen muziek maken, wanneer de Radja ‘Soedah’ zegt, moeten ze stoppen’. Op deze manier betreft Gloudemans zijn publiek bij de voorstelling en de kinderen voelen zich belangrijk omdat ze een rol hebben in het verhaal. Gloudemans gebruikt verder weinig extra attributen bij zijn voorstellingen, maar de muzikale elementen komen wel vaak terug in zijn voorstellingen.

Douwe Kootstra gebruikt de muziek als pauzemoment tussen twee verschillende verhalen. Wanneer hij meerdere verhalen tijdens één voorstelling vertelt, nodigt Kootstra vaak een muziekkwartet uit om een stuk te spelen in de pauze. De muziek zorgt er dan voor dat de gedachten van het publiek weer ‘tot rust’ komen en maakt dat ze na de pauze klaar zijn voor het volgende verhaal.

### ***6.2.1 Hoe wordt vertellen in de (school)projecten gedefinieerd?***

Bij de vertelwedstrijd die Karine Klappe georganiseerd heeft golden ook strike regels voor de deelnemers, zodat de verhalenwedstrijd niet zou veranderen in een toneel- of voorleeswedstrijd. Mensen mochten wel gebruik maken van kaartjes met steekwoorden erop, maar een verhaal voorlezen was verboden. De kaartjes dienden dus alleen als geheugensteuntje. Bij de vertelmiddagen van Kinderboekenstad werd er af en toe gebruik gemaakt van attributen. Deze voorwerpen werden vaak gebruikt als ‘extraatje’ bij een verhaal: ‘Een verteller van het gilde uit Amsterdam vertelde over zijn ontmoeting met Cruijff. Hij heeft altijd een foto bij zich waarop hij te zien is met Johan Cruijff. De kinderen kennen hem dan wel niet als voetballer, maar wel als fenomeen.’ Bij deze middagen mochten mensen niet teveel voorwerpen meenemen of zich verkleden omdat het karakter van de middagen anders teveel verschoof naar toneel.

In dit opzicht verschilt de gedachte van de organisators niet veel van de geïnterviewde beroepsvertellers, zij gebruikten de voorwerpen tijdens hun voorstelling voor dezelfde doeleinden. Bij de vertelprojecten georganiseerd door Adrie Gloudemans, Ietje Pauw en Stan Fritschy is het gebruiken van geschreven tekst ook tijdens de vertelling zelf niet toegestaan. Het voornaamste doel van het vertellen is volgens de vertellers dat het uit het hoofd gebeurt, er mag niet voorgelezen worden of hulp worden gezocht op een geschreven kaartje. De verhalen leren de kinderen bij de projecten op verschillende manieren uit hun hoofd. Adrie Gloudemans kiest bij zijn project voor tekeningen; leerlingen kiezen een verhaal uit een speciale map en dit zetten ze tijdens de tweede opdracht om in getekende scènes<sup>28</sup>. Er wordt zo vermeden dat kinderen teksten uit hun hoofd gaan leren; de kinderen moeten echt een beroep doen op hun eigen woordenschat en zelf de structuur van het verhaal ‘ontwarren’. Deze getekende ‘verhaalplattegrond’ wordt gebruikt bij het instuderen

---

<sup>28</sup> Adrie Gloudemans heeft met ‘verhaalplattegrond’ de Engelse term ‘storyboard’ vertaald. Hij doelt hiermee dus op de storyboards die onder andere ook in de filmwereld gebruikt worden om een serie scènes uit te beelden. Deze borden bevatten een soort van sfeerbeelden.

van het verhaal, maar hij wordt weggelaten bij de uiteindelijke vertelling.

Ietje Pauw maakt bij haar schoolproject gebruik van werkbladen met daarop vragen die de kinderen terug moeten laten komen in de uiteindelijke vertelling. Ze mogen deze werkbladen niet gebruiken tijdens het vertellen, het gaat erom dat ze door de vragen de verhaalstructuur ontdekken en de voor het verhaal essentiële gebeurtenissen. Tijdens de workshops die Stichting ESVVV geeft op de basisscholen wordt er ook geen gebruik gemaakt van tekst; de leerlingen leren speciale technieken zodat ze de vertellingen uit het hoofd kunnen doen. Janny Ellen vertelt dat de kinderen van groep één tot en met vier bij hun verhaal nog wel gebruik mogen maken van een boek of de illustraties uit een boek, maar dat de kinderen vanaf groep vijf hun verhaal echt uit het hoofd moeten vertellen. Voor de workshops van ESVVV mogen de kinderen gebruik maken van bestaande verhalen of zelfbedachte verhalen. Janny Ellen vertelt dat ze bij een kind met zware dyslexie ook gebruik hebben gemaakt van een storyboard om het verhaal in te studeren. Op die manier kon ze toch goed meedoen met het project en vormde de dyslexie geen belemmering.

Al deze vertelprojecten hebben als gemeenschappelijke idee dat je als verteller het verhaal jezelf 'eigen' maakt. Hierdoor lijkt het, of is het, alsof je het zelf hebt meegemaakt en dit maakt dat het kind het verhaal natuurlijker vertelt. Door bijvoorbeeld tekeningen te gebruiken ontdekken de kinderen hoe het verhaal is opgebouwd en uit welke scènes het verhaal bestaat. Ietje Pauw maakt bij haar project daarom gebruik van gebeurtenissen die kinderen zelf meegemaakt hebben. Hierdoor weten kinderen nog beter hoe de chronologische volgorde is van de gebeurtenis en hebben ze volgens Pauw minder moeite met de verhaalstructuur.

De kinderen mogen tijdens het vertellen geen gebruik maken van ondersteunende voorwerpen of toneelspel. Ook hierin verschillen de vertelprojecten dus niet van de ideeën van de geïnterviewde vertellers. Ietje Pauw noemt hiervoor ook dezelfde reden als de vertellers; met de inbreng van toneel en ondersteunende attributen wordt een vertelling al gauw een toneelstuk. Hierdoor wordt er volgens Pauw ook voorbij gegaan aan het doel van het vertelproject; door actief naar de verhalen te luisteren en zelf te vertellen zijn de kinderen bezig met de ontwikkeling van hun woordenschat. Wanneer delen van de vertelling gevisualiseerd worden door voorwerpen of illustraties hoeven de kinderen minder een beroep te doen op hun woordenschat en is het dus minder educatief.

### **6.3 Waarin verschilt vertellen volgens de geïnterviewden van voorlezen?**

Het grootste verschil tussen vertellen en voorlezen is volgens de vertellers het al dan niet gebruiken van een tekst of een (prenten)boek. Vertellen gebeurt uit het hoofd, zonder ondersteuning van tekst. Douwe Kootstra, verteller van (volks)verhalen, omschrijft het verschil tussen vertellen en voorlezen als volgt: 'Bij voorlezen lees ik een stuk voor en heb

Er was eens...

.....  
Stichting Lezen

ik het boek voor mijn mond. Er is dan een barrière tussen de toehoorders en de overbrenger, daarnaast heb ik mijn handen nodig om de bladzijden om te slaan en mijn ogen moet ik gericht houden op de tekst. Als ik vertel en mijn beelden overbreng op het publiek, heb ik mijn handen en ogen vrij en ik kan makkelijk heen en weer lopen en contact maken met het publiek. De barrière van het boek is niet meer aanwezig en de toehoorders kunnen ook niet meer afgeleid worden door de illustraties die op de omslag staan'. Voor Koostra is het dus belangrijk dat de toehoorder niet afgeleid wordt door afbeeldingen of attributen en dat de toehoorder in zijn eigen hoofd de beelden creëert bij het verhaal. De verteller heeft zijn handen vrij en kan het verhaal zonder verdere belemmeringen overbrengen op het publiek. Deze omschrijving van het vertellen wordt door de meeste vertellers gebruikt. Stan Fritschy van de Stichting ESVVV omschrijft vertellen als een activiteit waarbij er letterlijk niets tussen de verteller en zijn publiek instaat. Hierdoor zijn de toehoorders volgens hem in staat hun volle aandacht op het verhaal te richten.

Het vertellen verschilt met voorlezen ook in de woordkeuze; de verteller kiest zijn eigen woorden en de voorlezer heeft te maken met de taal van het boek. Adrie Gloudemans omschrijft dit verschil als volgt: 'Bij vertellen vertel je altijd in je eigen woorden. Je hebt ook tekstacteurs, die houden zich strikt aan hun tekst en dat is dus iets anders dan vertellen. Ik versta onder vertellen dat je op dat moment zelf je woorden kiest. Ook al weet je welk verhaal je gaat vertellen, je weet nog niet hoe'. Aan het eind van een voorstelling vraagt Gloudemans altijd wie 'het filmpje allemaal heeft gezien'. Uiteraard gaan de vingers van alle kinderen dan omhoog; wanneer je als verteller een boom beschrijft, dan heeft iedereen in het publiek een 'eigen' boom in zijn hoofd.

Stan Fritschy noemt vertellen om deze reden ook 'een vorm van communicatie'. Het publiek moet een actieve luisterhouding hebben om het verhaal te volgen, dat wil zeggen dat ze tijdens het verhaal voortdurend bezig zijn met 'hoe de zin verder gaat'. Fritschy doelt hiermee op het verschil tussen de boekentaal bij het voorlezen (gestructureerd en grammaticaal kloppend) en het 'meer twijfelende' taalgebruik van het vertellen. Een verteller zoekt vaker naar woorden en dit maakt dat de luisteraar op datzelfde moment ook bezig is met zoeken naar waar het verhaal heen gaat. De luisteraar heeft dus een actievere luisterhouding nodig bij een vertelling dan wanneer hij voorgelezen wordt. 'Deze houding is, denk ik, ook essentieel voor de taalontwikkeling. Dit is voor mij ook het belangrijkste verschil met voorlezen', aldus Stan Fritschy.

Stan Fritschy voegt nog een belangrijk punt toe aan het verschil tussen vertellen en voorlezen: 'Je hebt sowieso twee verschillende vormen van voorlezen. Het eerste is het ouderwetse voorlezen; wat je vroeger deed. Het andere is wat ze tegenwoordig veel in de kinderopvang doen, ze laten een prentenboek zien en de juf vertelt erover'. Jos Walta weet vanuit zijn achtergrond als basisschooldocent de manier waarop je een prentenboek behandelt bepaalt of het uiteindelijke effect heeft. De manier van voorlezen waar Stan

Fritschy over spreekt noemt Walta 'interactief voorlezen'. Een prentenboek kan voor (kleine) kinderen lastig zijn volgens Walta omdat er moeilijke woorden in kunnen staan, prentenboeken zijn geschreven in 'boekentaal'. Hij adviseert bij het voorlezen van een prentenboek daarom eerst het verhaal te vertellen aan de kinderen en ze vragen te stellen over het onderwerp. De tweede keer lees je het verhaal voor en tot slot hervertel je het verhaal samen met de kinderen. De derde keer behandel je het verhaal voornamelijk door vragen te stellen als: 'Dit is dus Beer en wat ziet hij nou?' en 'Hè wat flauw dat Vlinder zo doet, wat zou jij tegen Beer zeggen?'. Op deze manier nodig je kinderen uit om actief mee te doen aan de vertelling en stimuleer je ze zelf zinnen te maken. Deze manier behoort volgens Walta weer tot het 'spelend vertellen', zoals besproken in hoofdstuk 2.3.5. Bij deze manier van vertellen zet de verteller zijn verhaal extra kracht bij door het gebruik van mimiek, houding en het extra uitbeelden van handelingen. Deze manier waarop Jos Walta een prentenboek behandelt laat zien dat de scheidingslijn tussen vertellen en voorlezen dun is, er is sprake van een glijdende schaal. Door het prentenboek eerst te bespreken aan de hand van de illustraties wordt het een vorm van vertellen.

De verhaalkeuze van vertellers wordt niet beïnvloed door de manier waarop ze het verhaal gebruiken; vertellen of voorlezen. Een verhaal uit een boek wordt bij een vertelling omwille van de tijd wel ingekort. Douwe Kootstra vindt het wel belangrijk om de structuur van het verhaal goed te handhaven: 'Het doseren van de spanningselementen is wel heel belangrijk tijdens een verhaal en je moet er voor zorgen dat je het verhaal, ondanks dat het ingekort is, wel goed opbouwt'.

Kootstra vindt dat je als verteller meer vrijheid hebt dan als voorlezer. Als verteller kan je makkelijk een uitstapje maken in het verhaal om bijvoorbeeld een vraag te stellen: 'Wisten jullie dat er in Nederland ook wel eens schatten gevonden zijn?'. Dit biedt de verteller de gelegenheid om iets te vertellen over bijvoorbeeld de Nederlandse geschiedenis en het is niet moeilijk om daarna weer de draad van het verhaal weer op te pakken. Jos Walta noemt dit één van de sterke punten van vertellen ten opzichte van voorlezen. Daarnaast zijn deze vragen ook goed voor de taalontwikkeling van kinderen, omdat ze door vragen over het verhaal uitgedaagd worden zelf zinnen te maken en hiervoor een beroep moeten doen op hun actieve woordenschat. Walta wijst ook op de nadelen van dit soort interactie: 'Interactie is een sterk punt, maar je moet er wel voor opletten dat je het verhaal in de hand houdt'. Als verteller kan je goed aanvoelen of een verhaal goed valt in de groep en of iedereen aandachtig luistert. De voorlezer daarentegen moet zich meer richten op zijn boek en kan de groep dus minder in de gaten houden.

Voor de taalontwikkeling zit er vaak veel herhaling in prentenboeken. Dit probeert Douwe Kootstra om die reden ook terug te laten komen in zijn vertellingen: 'Wanneer je bijvoorbeeld een zin hebt met twee moeilijke woorden, worden de woorden meer duidelijk wanneer je de zin een paar keer herhaalt. Ook door de context worden de moeilijke

woorden dan duidelijk. Ik doe dit in een verhaal voor kinderen vaak met opzet'. Niet alleen herhaling in het prentenboek zelf is goed voor de taalontwikkeling, ook het vaker voorlezen van hetzelfde verhaal is goed voor de ontwikkeling van de taal en het vergroten van de woordenschat. Kinderen willen vaak ook hetzelfde verhaal voorgelezen hebben omdat ze dan mee kunnen doen en voorspellingen kunnen doen over de gebeurtenissen. Deze ervaring heeft Douwe Kootstra ook met het vertellen van verhalen aan kinderen. Oudere kinderen hebben volgens hem meer behoefte aan andere verhalen uit hetzelfde genre. Kootstra vermoedt dat jonge kinderen wellicht meer behoefte hebben aan structuur en daarom vaak voor hetzelfde verhaal kiezen. Ook Jos Walta bevestigt dit: 'Voor kinderen geeft herhaling structuur en veiligheid. (...) Het is ook zo dat je gecorrigeerd wordt wanneer je het verhaal de volgende keer 'verkeerd' vertelt'.

#### **6.4 Wat voor type verhaal leent zich goed voor een vertelling?**

Iedere verteller, zo blijkt uit de interviews, heeft zijn eigen voorkeur wat verhalen betreft. Sommige vertellers zijn ook erg goed in het bewerken van (kinder)boeken tot een vertelling. Veel vertellers geven in het interview aan dat ze gebeurtenissen uit hun jeugd gebruiken in hun verhalen. Jos Walta verandert of overdrijft deze herinneringen zodat ze geschikt zijn als vertelling. Ook Adrie Gloudemans put voor zijn vertellingen uit zijn jeugdherinneringen. Daarnaast vertelt hij veel verhalen afkomstig uit de Balinese en Afrikaanse cultuur: 'Een van mijn eerste verhalen die ik ooit verteld heb gaat over hoe ik heb leren spelen op een Afrikaanse trommel. Ik vertel dan over mijn jeugd in Brabant en hoe ik in aanraking ben gekomen met trommelen. Zo ontmoeten die twee werelden elkaar. Ook mijn Indische verhalen hebben een oorsprong die met mijzelf te maken heeft; mijn vrouw is een Indische en mijn vader heeft 3 jaar in Indonesië gewoond'. Adrie Gloudemans vindt het belangrijk dat hij een band heeft met het verhaal en dat hij aan het publiek kan vertellen wat zijn relatie is tot het verhaal.

Douwe Kootstra kiest vaak verhalen uit de verteltraditie. Kootstra is een echte Fries en vertelt daarom veel verhalen afkomstig uit Friesland omdat ze daar volgens hem een schat aan volksverhalen hebben liggen: 'We zijn de armste gemeente van Nederland, maar de rijkste aan verhalen. (...) Je geeft met deze verhalen ook iets van de Friese cultuur door. Veel van deze verhalen zijn ook uitgegeven in speciale uitgaven, maar lezen is toch lastiger dan lekker luisteren. De storm op papier is een heel andere storm dan wanneer ik hem laat vieren. Als vertolker kan je je verhalen aantrekkelijker maken'.

Jos Walta vertelt regelmatig 'verzoeknummers', zoals het verhaal van Alladin. Het liefst vertelt hij fabels en dierenverhalen, omdat deze een mooie boodschap bevatten. Walta vertelt dat hij deze boodschap belangrijk vindt omdat hij uit het onderwijs komt en daarom vindt dat verhalen altijd de luisteraar iets 'mee moeten geven', zonder dat het er te dik bovenop ligt. De keuze voor bestaande verhalen heeft niet te maken met de goede structuur en opbouw die deze verhalen hebben. Het navertellen van een verhaal noemt

Walta 'het echte vertellen'. Een verhaal moet een interessante en boeiende vertelling opleveren: 'Vertellen over je eigen leven is niet altijd aan te raden. Het is niet altijd gestructureerd en je kunt je afvragen of jouw persoonlijke ervaringen interessant zijn voor andere mensen. Je moet ervoor opletten dat het geen therapeutische vertelling wordt'. Jos Walta kiest daarom liever voor bestaande verhalen, sprookjes en fabels, die hij zo af en toe aanvult met een gebeurtenis uit zijn eigen leven.

Doordat Walta veel gebruik maakt van dierenverhalen hoeven kinderen zich niet direct te identificeren met de hoofdpersonen in de verhalen: 'Dat vind ik ook heel belangrijk, dat je het 'via de band van het verhaal speelt'. Je reflecteert wel op het verhaal, maar ik zorg er altijd voor dat ik binnen de context van het verhaal blijf. Het blijft gaan over bijvoorbeeld Beer en Vlinder en ik vraag niet expliciet naar eigen ervaringen'. Door bijvoorbeeld tijdens het behandelen van Kleine Beer niet direct te vragen 'Ben je zelf ook wel eens bang in het donker?' maar 'En als hij nou niet bang is van het donker, waar zou Kleine Beer dan bang voor kunnen zijn?', wordt alles op het niveau van het verhaal gehouden en wordt het niet persoonlijk. Uiteindelijk komen persoonlijke ervaringen dan wel aan bod, maar het kind loopt niet het gevaar afgeschilderd te worden als 'de bangerik van de groep'. Walta laat met dit voorbeeld zien dat de verteller met een interactieve benadering veel uit een verhaal kan halen.

Stan Fritschy maakt om die reden ook graag gebruik van dierenverhalen: 'Wanneer je over een jongetje van negen vertelt aan een dito groep jongens, identificeren ze zichzelf er teveel mee. Wanneer het negenjarige jongetje uit het verhaal dan straf krijgt, worden de luisteraars bang dat zij dezelfde consequenties ondergaan wanneer zij iets stouts doen. In een dergelijk geval kan je beter over een klein beertje vertellen; daar identificeren ze zich niet mee en het moraliserende komt wel over. Ze zien dan toch de verschillen tussen goed en kwaad en wat de gevolgen kunnen zijn van verkeerde daden'.

Het voorbereiden van een vertelling gaat bij de ene verteller meer gestructureerd dan bij de ander. Jos Walta, die ook vertelcursussen geeft en het boek *Meesterteller* (2003) heeft geschreven, gaat bij het voorbereiden van een vertelling analytisch te werk. Wanneer hij kiest voor een boek stript hij het verhaal en brengt het terug naar de kern: thema, personages, tijd en plaats: 'Je krijgt dan een schema en dan weet je wat je weet over het verhaal. Het gaat dan over de verhaalstructuur: de geschiedenis. De structuur is de verdeling in de episodes. Je moet dan opzoeken wat de climax van het verhaal is en dan weet je ook meteen hoe het afloopt en wat het conflict in het verhaal is. Tot slot is het belangrijk te weten hoe het verhaal begint en waar het om draait. Datgene wat overblijft in het verhaal is de ontwikkeling'. Wanneer de verteller dit schema gebruikt komt hij volgens Walta tot de ontdekking wat de voor het verhaal belangrijke details zijn en welke (terugkerende) zinnen niet mogen ontbreken. Bovendien kan je de opbouw van je verhaal door dit schema eindeloos laten variëren; de verteller kan met het slot beginnen of met de

climax.

Ook Stan Fritschy maakt zijn vertellingen met behulp van een schema. Met dit schema voert de verteller een tekstanalyse uit op het verhaal en gaat hij opzoek naar 'de expositie' (waar het verhaal over gaat), 'het motorisch moment' (het verhaal komt op gang en het wordt duidelijk waar het naartoe gaat), 'de ontwikkeling' (wat de hoofdpersoon doet om zijn doel te bereiken), 'de climax' (lukt het wel of niet?) en 'het eindspel' (de afloop en de gevolgen). Elk verhaal bevat een leidmotiv. Dit leidmotiv kan omschreven worden als de drijfveren die de hoofdpersoon heeft om een bepaalde actie te ondernemen. Wanneer Fritschy dit schema uitgeschreven heeft maakt hij gebruik van plaatjes om het verhaal verder vorm te geven. Deze sfeertekeningen zitten in zijn hoofd en bevatten allemaal een kernpunt van het verhaal: 'Momenteel visualiseer ik alleen nog maar, maar vroeger tekende ik de plaatjes ook uit'. In sommige verhalen zitten ook terugkerende zinnen, deze zinnen leert Fritschy uit zijn hoofd, omdat ze belangrijk zijn voor het verhaal. Tot slot besteedt Fritschy ook altijd veel aandacht aan de eindzin. Deze maakt hij zo dat het verhaal 'net boven de grond eindigt': 'De leerling knikte en hij zweeg': 'Op die manier blijft het verhaal ook langer hangen bij de luisteraar, omdat hij het verhaal zelf nog af moet maken. Daarnaast heb je verder ook geen herkansing meer als verteller zijnde, het is immers de laatste zin van je verhaal'.

Niet iedere verteller gaat even analytisch en schematisch te werk als Fritschy en Walta. De overige vertellers geven aan dat ze vooral veel versies lezen van het verhaal dat ze willen gaan vertellen: 'Het is een kwestie van lezen, tot het je strot uitkomt', aldus Douwe Kootstra. Daarna maakt hij een samenvatting met steekwoorden en deze versie gaat hij oefenen en vertellen. Anne van Delft probeert de brontekst van een verhaal altijd goed te benaderen en daarom leest zij voor een oud verhaal altijd veel versies. Ze schrijft de versie die ze gaat vertellen uiteindelijk niet uit: 'Ik schrijf niets uit, want dan maak ik wéér een schriftelijke versie van het verhaal en ik wil niet nog zo'n versie aan een hele serie toevoegen. Mondelinge taal is anders dan gesproken taal. Toneelschrijvers doen dat wel, maar vertellers niet'. Tijdens het instuderen blijft ze het verhaal vertellen, zodat ze zich de versie eigen kan maken. Af en toe gebruikt ze hiervoor ook een dialect of een andere 'houding', dit komt niet terug in de uiteindelijke vertelling maar het helpt haar wel om goed in de huid van het personage te kruipen, het zorgt voor de juiste verhaaltaal.

Een verhaal verandert ook bij elke vertelling. Dat geldt niet alleen voor de voorstellingen die de vertellers nu maken, deze verandering is al honderden jaren bezig. Wanneer we naar de geschiedenis van het sprookje kijken valt te zien dat de verhalen die nu in

sprookjesboeken te vinden zijn, weinig meer lijken op het ‘origineel’<sup>29</sup>. Zowel Douwe Kootstra als Anne van Delft vinden dat de sprookjes van nu teveel zijn veranderd naar de ‘Disney-standaard’. Anne van Delft vindt het vooral jammer dat de handelingsmogelijkheden uit het verhaal gehaald zijn: ‘Door het schriftelijke zijn sprookjes veranderd en minder eng geworden. De rituelen en de herhaling zijn eruit gehaald en daardoor ontstaat er meer aandacht voor het verhaal zelf. De spannende elementen zijn er ook uitgehaald: In het origineel gaat Assepoester drie keer naar het feest en komt de prins drie keer langs bij Assepoester. Daar zitten handelingsmogelijkheden in en het laat zien dat mensen zelf wat moeten ondernemen voor hun doel. In de Disney-variant is dat er allemaal uitgehaald, alle ontwikkelingen in het verhaal lijken nu toeval te zijn. Voor mij gaan sprookjes over handelingsmogelijkheden en het is jammer dat Assepoester nu zelf helemaal niets meer hoeft te doen voor het verwezenlijken van haar droom’.

De meeste vertellers vinden deze ‘handelingsmogelijkheden’ belangrijk. Douwe Kootstra vertelt bijvoorbeeld in het interview dat het type verhaal hem niet veel uitmaakt, maar dat het vooral belangrijk is dat er actie in het verhaal zit en dat het een duidelijke ‘kop en staart heeft’. Een verhaal van Charles Dickens zou hij om die reden nooit gebruiken, er zit teveel indirecte reden in en er wordt teveel in gefilosofeerd en Kootstra vertelt dat hij daarom altijd moeite heeft met het vinden van een goed winterverhaal: ‘Er moet namelijk wel een leuke ontwikkeling in zitten en een pittige actie / gebeurtenis’.

### **6.5 Kan vertellen positieve effecten hebben op het leesgedrag?**

Alle vertellers zijn het met elkaar eens dat vertellen positief is voor het leesgedrag. Omdat de kinderen het verhaal woord voor woord volgen en ondertussen voor zichzelf visualiseren hoe het verhaal verloopt, pikken ze volgens Kootstra ook veel woorden op: ‘Ze moeten de woorden vertalen in beelden’. Kootstra vindt het vertellen van een verhaal een uitstekende manier om kinderen woorden te leren: ‘Ik ben er 200% van overtuigd dat de woordenschat vergroot wordt door vertellen’. Vrijwel alle vertellers hebben wel een praktijkvoorbeeld waarmee ze hun ondervindingen kunnen ondersteunen. Deze voorbeelden zijn niet gestaafd aan onderzoek, maar laten wel zien dat er een mogelijke connectie is. Veel vertellers geven aan dat ze geloven dat vertellingen gebaseerd op bestaande kinderboeken kinderen aanzetten tot het lezen van deze boeken. Janny Ellen, docente op basisschool De Krullevaar, vertelt bijvoorbeeld dat de verhalen die zij uit kinderboeken vertelt er wel voor zorgen dat deze kinderboeken vaker uitgeleend worden in de schoolbibliotheek na zo’n vertelling. Om diezelfde reden kiest ook Douwe Koostra voor een vertelling gebaseerd op een kinderboek wanneer hij op een basisschool op moet treden: ‘Kinderen vragen waar je het verhaal vandaan hebt (...) en je kan ze dan laten zien dat ze

---

<sup>29</sup> Hierbij moet natuurlijk wel de kanttekening gemaakt worden dat sprookjes sowieso weinig meer weg hebben van hun brontekst, omdat de geschreven bronnen ook het resultaat zijn van vele jaren van verandering en aanpassing. De herkomst van sprookjes wordt uitgebreider behandeld in 2.3.1 van deze scriptie.



het ook in hun eigen schoolbibliotheek kunnen vinden. Ik ben er van overtuigd dat een aantal kinderen het verhaal dan zeker nog eens na zal lezen'. Het vertellen van een verhaal zorgt voor een positieve ervaring met verhalen en zet daardoor volgens de vertellers ook aan tot lezen.

Anne van Delft vertelt tijdens het interview dat ze het jammer vindt dat de schriftelijke cultuur vaak hoger wordt geschat dan de mondelinge en dat het vertellen altijd als 'opstapje' wordt gezien naar het lezen. Er wordt volgens haar zelfs af en toe beweerd dat de mondelinge cultuur als eerste is ontstaan en later verder is 'ontwikkeld' naar de schriftelijke (hogere) cultuur. Graag wil zij laten zien dat dit een onjuiste visie is. Van Delft onderscheidt een aantal thema's die terugkomen in de geschreven en in de mondelinge cultuur, namelijk 'liefde', 'dood', 'macht', 'vriendschap' en 'familie': 'Dwars door die thema's heen heb je de vormen die gebruikt worden, de ene cultuur schrijft alles op en in de andere cultuur gebeurt dat maar gedeeltelijk. Zo heeft de mondelinge cultuur de schriftelijke beïnvloed en andersom. Omdat de sprookjes van Grimm opgeschreven zijn, werden ze daarna verteld zoals Grimm ze gedocumenteerd heeft. Dus ook de zeer oorspronkelijke bronnen van Grimm zijn eigenlijk niet zo oorspronkelijk als ze lijken. Je hebt dus het schriftelijke en het mondelinge, en alle mengvormen daartussenin'.

Lezen leert kinderen de wereld kennen en het leert ze omgaan met gevoelens en het uiten van deze gevoelens. Volgens Van Delft leert lezen je ook verhalen te herkennen en te ontmaskeren, waarmee ze met ontmaskeren doelt op bijvoorbeeld de retorica van politici. Een vertelling gaat volgens Van Delft juist over 'handelingsmogelijkheden'. Bij een roman daarentegen gaat het meer over het 'doen' van mensen, het is minder direct. 'Wanneer je naar een vertelling luistert vraag je je tijdens de voorstelling af of jijzelf hetzelfde zou reageren als de hoofdpersoon en de handelingsmogelijkheden die hij heeft: 'Gaat hij wel of niet vechten?', en dan komt er juist vaak een heel vindingrijke derde weg.' Dit vindt Van Delft een van de meest leerzame aspecten van een vertelling: 'Ik denk dat vertellen kinderen stimuleert de derde weg te zien, de list of het wakkere'. Anne van Delft vertelt over een studiereis naar Iran, waar veel verhalen verteld worden: 'De grote groep kinderen aan wie ik vertelde had het verhaal direct door, ze snaptten het allemaal. Ze kennen veel verhalen. Maar, wel met een goede verhouding tussen het schriftelijke en het mondelinge. (...) Daar was het vertellen en het lezen met elkaar verweven. (...) Het is jammer dat dat hier zo strikt gescheiden wordt gehouden'. Wat Anne van Delft hiermee duidelijk wil maken is dat het niet alleen gaat om het lezen, maar ook om het kunnen begrijpen van verhalen: 'Mensen die veel vertellen kunnen een verhaalstructuur beter ontmaskeren, ook wanneer bijvoorbeeld Obama een speech houdt'.

Voor Jos Walta heeft vertellen behalve het aanzetten tot lezen ook nog een ander educatief doel: 'Mijn doel is dat kinderen een stuk (tekst / verhaal red.) in hun eigen woorden kunnen zetten en hun eigen voorbeelden kunnen geven. Dan blijft het ook veel beter

hangen'. Het is volgens Walta belangrijk dat een kind niet een stuk tekst uit zijn hoofd leert voor bijvoorbeeld een spreekbeurt, maar dat ze ook daadwerkelijk snappen wat ze aan het vertellen zijn. Door bij de voorbereiding van een spreekbeurt te kiezen voor een informatief boek dat ze aanspreekt en op het speciaal ontwikkelde werkmodel een aantal vragen te beantwoorden, leren ze hoe ze een verhaal kunnen begrijpen en na kunnen vertellen. Op deze manier worden kinderen gestimuleerd hun eigen woorden en taal te gebruiken, zodat ze het verhaal op hun eigen manier na kunnen vertellen.

Stan Fritschy noemt tot slot nog een heel ander doel voor het gebruik van verhalen in het onderwijs: 'In het reguliere onderwijs is het vertellen als een vorm van onderwijs niet ingeburgerd, dit in tegenstelling tot het onderwijs op de Vrije Scholen. Hier zijn verhalen een basisonderdeel. Elk jaar staat er een bepaalde vertelling centraal. Zij gebruiken heel veel verhalen en zonder het verhaal zou er een stuk uit het onderwijs verdwijnen.' Deze verhalen worden bewust uitgekozen en hebben op dat moment betrekking op de ontwikkelingsfase van het kind. De stoere 'Edda'<sup>30</sup> verhalen sluiten aan op de ontwikkelingsfase van kinderen van een jaar of negen à tien en die staan dus in groep zes centraal.

De vraag is natuurlijk of kinderen het zelf ook leuk vinden om met verhalen bezig te zijn en of ze zelf ook graag vertellen. Vertellers die vaak aan kinderen vertellen of regelmatig projecten over vertellen organiseren op school, beamen dat veel kinderen het leuk vinden om met verhalen bezig te zijn. De ervaring van Douwe Kootstra is dat kinderen vertellen altijd erg leuk vinden en dat ze het vaak ook goed kunnen. Volgens Janny Ellen zijn er toch ook altijd kinderen die minder enthousiast zijn. Janny Ellen vertelt dat het luisteren naar een verhaal ook een appel doet op de kinderen: 'Je moet goed en aandachtig kunnen luisteren en er zijn altijd kinderen die niet zo auditief zijn ingesteld. Er valt niet zoveel te zien tijdens een vertelling en niet ieder kind vindt dat prettig'. Janny Ellen verwacht wel van elke leerling een actieve luisterhouding: 'Ze mogen best afdwalen maar ze mogen geen stoorzender zijn'.

Ietje Pauw vertelt dat de kinderen die meewerken aan haar vertelproject soms moeite hebben met het bedenken van een verhaalonderwerp. Niet ieder kind is even nieuwsgierig en daarom kost het sommige kinderen meer inspanning om op een passende gebeurtenis te komen voor de opdracht.

---

<sup>30</sup> Verhalen op rijm, afkomstig uit de Noorse mythologie. Centraal staat in deze verhalen de strijd tussen de goden- en de reuzenwereld. Deze verhalen over list, bedrog, moed en strijd versterken volgens de vrijeschoolideologie de 'ik' van de kinderen. ([www.vrijeschoolzoetermeer.nl](http://www.vrijeschoolzoetermeer.nl), geraadpleegd op 19-01-10)

## 6.6 Vertellen en de multiculturele samenleving

Een vertelproject kan op school makkelijk worden gebruikt om mogelijke culturele verschillen meer bespreekbaar te maken, of om kinderen iets over elkaars cultuur te leren. Anne van Delft wil graag benadrukken dat een dergelijk project hier goed voor gebruikt kan worden, maar dat het vooral ook belangrijk is om kinderen over elkaars overeenkomsten te leren. 'Het is belangrijker om de overeenkomsten te benadrukken, dan de verschillen'. Anne van Delft: 'Een Somalisch meisje vertelde eens over een menseneter. De andere kinderen uit de klas riepen: 'Wat? Eten ze bij jullie mensen?'. 'Nou,' zei het meisje, 'nee, maar bij jullie heb je ook Klein Duimpje, en die reus eet ook mensen!'. Ze had nog meer voorbeelden, zoals Hans en Grietje. 'Ja', zeiden de andere kinderen, 'maar, dat is een sprookje', 'nou', zei het meisje, 'dat van mij ook!'. Dat is heel mooi, de kinderen hebben namelijk eerst een cultureel misverstand omdat ze het verhaal als een waar verhaal bekijken. Later zien ze dat het eenzelfde verhaal is als hun eigen sprookjes'.

Op de vraag of de verhaalstructuren van verhalen afkomstig uit andere culturen ook anders zijn dan bijvoorbeeld Westerse verhalen, reageren de meeste vertellers negatief. De verhalen hebben volgens de vertellers vaak andere personages, maar in de basis hebben ze dezelfde universele thema's zoals 'liefde', 'dood' en 'vriendschap'. Daarnaast werden verhalen vroeger volgens Douwe Kootstra ook vaak gebruikt om onverklaarbare gebeurtenissen een plek te kunnen geven.

Anne van Delft vertelt in het interview dat ze vermoedt dat mensen naast een 'language acquisition device' ook een 'story acquisition device'<sup>31</sup> hebben: 'Anders zou het ook niet zo zijn dat een verhaal zoals 'hop paardje, hop' door iedereen leuk gevonden wordt. Wat is dat en hoe komt dat? Dat is de lol van de combinatie van ritme en spel met verhaal. (...) Je ziet ook beter de overeenkomsten en verschillen tussen allerlei verhalen wanneer je meer leest, net als bij taal. Bij verhalen kan je dan ook steeds nieuwe maken'. Om die reden vindt Van Delft ook dat de basisverhaalstructuur uit verschillende landen niet verschilt: 'De verhaalstructuren zijn, in mijn ogen, internationaal en de vertelstructuren niet. Dat zijn de honderden vormen waarop er verteld wordt in verschillende culturen. Daaronder zit wel een laag die dus universeel is'.

In het project van Ietje Pauw zijn geen speciale thema's verwerkt die betrekking hebben op de multiculturele samenleving, of op gemengde scholen. De thema's die behandeld worden liggen dicht bij de belevingswereld van kinderen en gaan bijvoorbeeld over 'de vakantie' en 'huisdieren'. Het multiculturele aspect kan wel naar boven komen wanneer een kind daar zelf tijdens het project mee komt. In het project zit ook een thema 'Sint' en 'Kerst', volgens

---

<sup>31</sup> Hiermee bedoelt Van Delft de 'mogelijkheid om een verhaal op te nemen'. Met de *language acquisition device* doelt Noam Chomsky op het vermogen van mensen om een taal te leren. Van Delft verandert deze term zodat het duidt op het vermogen van mensen om een verhaalstructuur te herkennen en zelf te construeren.

Ietje Pauw zou het kunnen dat culturele verschillen hierbij nog wel naar voren komen. Bij beide scholen verwacht ze niet dat dit een belangrijk aspect in het project zal zijn: 'Het multiculturele thema speelt sowieso meer op de school in Zwolle en eigenlijk totaal niet op de school in Vollenhoven'.

Een gemeenschappelijk doel van veel projecten is dat kinderen dingen leren over elkaars cultuur. Karine Klappe van Amsterdam Kinderboekenstad heeft dit juist niet als hoofddoel gezien. Een belangrijk aspect in het project was dat kinderen ook meer leerden over hun eigen achtergrond en cultuur: 'Ik denk dat veel Marokkaanse, Turkse en andere buitenlandse kinderen hun eigen geschiedenis weggegooid hebben omdat ze zich moeten concentreren op Nederland. Ik denk dat het completere mensen zijn als ze dat niet doen; zonder wortels ben je niets'.

In het project van Adrie Gloudemans speelt het multiculturele thema geen noemenswaardige rol. De verhalen sluiten wel aan bij het mondiale erfgoed, omdat er bij dit project gebruik wordt gemaakt van verhalen van over de hele wereld, afkomstig uit de mondelinge overlevering. Het project sluit dus goed aan bij cultuureducatie. Er zijn geen speciale vragen in het project opgenomen die daar verder op in gaan. Uiteraard is het altijd aan de docent zelf om aan dat aspect meer aandacht te besteden. Zoals Adrie Gloudemans zelf zegt: 'Het is aan de leerkracht hoe lang het project gaat duren. Je kunt er een heel jaar over doen, maar je kunt het ook in zes weken afronden. De leraar kan zelf bepalen waar het zwaartepunt op komt te liggen'.

## **6.7 Waaronder spelen verhalen nu weer een grotere rol?**

Er wordt weer meer verteld tegenwoordig; scholen bieden cursussen aan, in theaters treden vertellers op en er worden vertelprojecten gestart. Ook vertellers merken dat er meer interesse is dan voorheen. Waar deze hernieuwde interesse vandaan komt valt niet in één zin samen te vatten. Veel vertellers geven als argument dat vertellen een tegenbeweging zou kunnen zijn tegen alle vluchtigheid en hectiek die de huidige samenleving kenmerkt. Ook de grote hoeveelheid media om ons heen en de sterk ontwikkelde beeldcultuur is voor veel vertellers een mogelijke oorzaak van de groeiende populariteit van vertellen. De eigen verbeeldingskracht is door de beeldcultuur niet meer nodig en daar zou men volgens veel vertellers nu juist weer meer behoefte naar krijgen. Bij vertellen is verbeelden en fantasie juist essentieel; de toehoorder luistert naar een verhaal en kan daar zijn eigen beelden bij creëren. Ook het interactieve aspect van vertellen zou belangrijk kunnen zijn, Janny Ellen zegt bijvoorbeeld hierover: 'Vertellen is een rustpuntje, een gezellige en warme activiteit die je samen beleeft. (...) Het is echt een oervorm, je hebt wezenlijk contact met elkaar en daar hebben mensen momenteel behoefte aan'. Ook Douwe Kootstra vermoedt dat mensen het daarom ook prettig vinden om naar verhalen te luisteren: 'Het doet ze denken aan vroeger. Mensen worden nu helemaal platgegooid met beelden en kleuren. Het eenvoudige verhaal is voor mensen gewoon een verademing.'

Er was eens...

.....  
Stichting Lezen

Stan Fritschy noemt als enige verteller ook het wegvallen van de Godsdienst als mogelijk argument: 'Iedereen hoorde wel bij een kerk en daar werd elke zondag verteld. Vertellen werd vooral gedaan in Kerkelijk verband. Dat is nu niet meer en blijkbaar kunnen mensen niet goed zonder die verhalen, waardoor ze op zoek zijn gegaan naar alternatieven'. Fritschy oppert dat mensen door het wegvallen van de Kerk wellicht meer de behoefte hebben gekregen aan verhalen en elkaar daardoor meer zijn gaan vertellen.

De groeiende interesse in de Nederlandse historie en bijvoorbeeld het opstellen van een canon van de Nederlandse geschiedenis zijn ook verschijnselen die worden genoemd in samenhang met de groeiende interesse in verhalen. Douwe Kootstra: 'De canon is erg in opkomst. Dat heeft alles te maken met globalisering, mensen hebben geen grip meer op de wereld en hebben daardoor behoefte aan verhalen en geschiedenissen die van dichtbij komen'. Deze mening wordt gedeeld door andere vertellers, zoals Karine Klappe: 'Ik denk dat mensen nu beginnen te ontdekken dat hun persoonlijke en culturele geschiedenissen belangrijk zijn en dat je daar aandacht aan moet besteden. Ook mensen van een andere afkomst worden meer bewust van het belang van hun eigen geschiedenis en zijn daar ook meer trots op'.

Adrie Gloudemans laat met een voorbeeld zien dat verhalen niet alleen in het onderwijs en in het theater in opkomst zijn. Hij refereert tijdens het interview aan 'de Octopusmeeting' die hij met De Stichting Vertellen gehouden heeft, waarbij er werd gekeken welke disciplines of vakgebieden werkten met verhalen. Ashraf Ramzy was destijds een van de workshopleiders. Hij is werkzaam als narratoloog en vanuit die hoedanigheid leert hij bedrijven hun 'corporate story' naar boven te halen. Deze corporate story heeft te maken met het imago van het bedrijf: Wat is het verhaal van het bedrijf en waar wordt het bedrijf mee geassocieerd? Al deze stromingen in het bedrijfsleven en in de maatschappij laten zien dat het verhaal en het narratieve op het moment erg aanwezig is en dat onze samenleving er op allerlei manieren mee doordrenkt is.

Ietje Pauw vertelt dat zij laatst op een congres iemand hoorde spreken over 'een narratieve wending': 'Daarmee werd bedoeld dat er klaarblijkelijk, ook in de wetenschap, op het moment veel gebruik wordt gemaakt van narratieve elementen.' Als voorbeeld noemt Pauw ook 'Twitter', via dit medium houdt je elkaar op de hoogte van gebeurtenissen die je meemaakt. Andere mensen kunnen daar weer op reageren. Pauw: 'Mensen hebben blijkbaar de behoefte om te vertellen wat er gebeurd is. Dat Twitteren en het vertellen, het heeft naar mijn idee allemaal wel met elkaar te maken'.

## 7 Conclusie

In dit onderzoek heeft de vraag naar de veronderstelde leesbevorderende werking van het vertellen van verhalen voor én door kinderen centraal gestaan. Hiervoor heb ik allereerst onderzocht hoe in de literatuur de begrippen ‘verhaal’, ‘vertellen’ en ‘voorlezen’ worden gedefinieerd en wat er reeds bekend is over de veronderstelde leesbevorderende werking van zowel het vertellen als het voorlezen van verhalen aan en door kinderen. Voor het praktische gedeelte heb ik een beschrijving gegeven van een aantal vertelprojecten, vertelfestivals en vertelactiviteiten in Nederland. Daarnaast heb ik een aantal interviews gehouden met sleutelpersonen uit de vertelwereld. Zij hebben ieder hun visie gegeven op het onderwerp. Dit alles heeft geleid tot een beantwoording van de hoofdvraag: In hoeverre is de verwachte leesbevorderende werking van het vertellen van verhalen aan en door kinderen gerechtvaardigd?

Om deze probleemstelling te kunnen beantwoorden is het van belang duidelijk te definiëren wat er verstaan wordt onder voorlezen en vertellen, en waar de ene activiteit overgaat in de andere. In de literatuur wordt het voorlezen van verhalen gezien als een belangrijk onderdeel voor de taalontwikkeling van kinderen. Door op jonge leeftijd te beginnen met voorlezen van prentenboeken en door kinderen hier actief bij te betrekken, ontwaakt bij kinderen de interesse voor geschreven taal en boeken. Ze verwerven op deze manier inzichten over lezen en leren hoe de teksten en verhalen opgebouwd zijn. Op die manier hebben kinderen later minder moeite met lezen en beleven ze er ook meer plezier aan. Een ander belangrijk onderdeel van voorlezen is het uitlokken van interactie bij kinderen. Door teksten samen te verwerken en na te vertellen ontdekken kinderen de vaste elementen in een tekst, zoals problemen, karakters en het tijdsverloop in het verhaal. Door vragen te stellen wordt het kind steeds actiever en leert het deel te nemen aan de dialoog, waardoor de conversatievaardigheden van het kind zich ontwikkelen en het taalvaardiger wordt. Voorlezen wordt door veel onderzoekers als noodzakelijke voorbereiding bij de start van het leesonderwijs gezien en het is dus belangrijk om dit te stimuleren.

Mensen vertellen elkaar verhalen om betekenis te kunnen geven aan hun ervaring van de werkelijkheid. Vertellingen zijn een manier om zin te geven aan het leven en ze zorgen er voor dat we notie krijgen van de levens van mensen om ons heen. Naarmate kinderen ouder worden zijn ze beter in staat om zelf een verhaal te vertellen. Het onderscheid tussen waargebeurde en niet waargebeurde verhalen wordt pas rond het vijfde levensjaar gemaakt. Door veel naar verhalen te luisteren, leren kinderen hoe een verhaal opgebouwd is en komen ze tot de ontdekking dat een verhaal een inleiding, een middenstuk en een slot heeft.

Vertellingen stimuleren de liefde voor boeken op latere leeftijd. Het vertellen zorgt er dus

net als voorlezen voor dat kinderen later meer plezier in lezen krijgen en sneller een boek ter hand zullen nemen. In tegenstelling tot het voorlezen is er naar vertellen nog te weinig onderzoek gedaan om dit wetenschappelijk te kunnen bewijzen, zo blijkt uit een inventarisatie van de literatuur. Uit enkele studies blijkt dat vertellen goed is voor de ontwikkeling van de taalvaardigheid en voor de liefde voor boeken, maar meer wetenschappelijk onderzoek is nodig om dit krachtig te kunnen stellen.

Over de manieren waarop een verhaal verteld kan worden en in hoeverre het gebruik van bijvoorbeeld toneel of extra ondersteunende voorwerpen aan te bevelen is, is wel veel geschreven. Zowel uit de literatuur over vertellen als uit de interviews met vertellers is gebleken dat een verhaal in principe niets meer nodig heeft dan goede verteller. Een goede verteller is in staat om met zijn woorden beelden op te roepen bij het publiek en de fantasie van de toeschouwer te prikkelen en te gebruiken. Het motto van de meeste vertellers is dat het vertellen ‘puur’ moet zijn en dit is ook het essentiële verschil met voorlezen. ‘Vertellen is een activiteit waarbij er letterlijk niets tussen de verteller en zijn publiek instaat’, aldus Stan Fritschy.

De geïnterviewde vertellers zien het vertelde verhaal als een ‘verslag van een gebeurtenis’. Zowel in de vertelprojecten als in de verhalen van de vertellers zelf staat de gebeurtenis centraal. Anne van Delft voegt hier net als Claude Bremond het belang van de handelingslogica aan toe. De vertellers Walta en Fritschy hechten ook veel waarde aan de climax in het verhaal. Dit zal te maken hebben met feit dat een verhaal voorgedragen moet worden; het vinden van de climax is van belang voor de spanningsboog in het verhaal. In de literatuurwetenschap wordt de climax niet specifiek benoemd, maar voor de verteller is het wel van belang omdat hij de aandacht van zijn publiek vast moet zien te houden.

Punten die genoemd worden om het verschil met voorlezen aan te duiden is dat vertellers hun woorden op het moment zelf kiezen, in tegenstelling tot de voorlezer, en dat er meer interactie mogelijk is doordat er geen boek tussen de verteller en het publiek instaat. Een mengvorm van vertellen en voorlezen ontstaat wanneer een verteller of voorlezer vertelt bij een prentenboek, of wanneer hij of zij samen met de kinderen het reeds gelezen prentenboek navertelt.

Alle geïnterviewde vertellers verwachten dat het vertellen van een verhaal leesbevorderend werkt doordat kinderen tijdens het verhaal actief bezig zijn met luisteren en het begrijpen van het verhaal. Ze moeten tijdens het verhaal de (moeilijke) woorden proberen te vertalen in beelden en er zijn geen illustraties die hierbij ondersteuning kunnen bieden. Om die reden mag er in de vertellingen van de besproken vertelprojecten ook geen gebruik worden gemaakt van toneel of ondersteunende voorwerpen, dit vergemakkelijkt het begrip waardoor de taalontwikkeling wordt geremd. Docenten en vertellers die vertellen in het basisonderwijs, geven aan dat zij merken dat vertellen het lezen ook bevordert. Boeken

waaruit verteld wordt worden vaker uitgeleend omdat de kinderen geprikkeld worden door de vertelde verhalen en kinderen ontdekken dat verhalen en lezen leuk is.

Uit het onderzoek blijkt dus dat vooral veel praktijkervaringen bevestigen dat vertellen goed is voor de ontwikkeling van de woordenschat en de liefde voor lezen. Dit is echter nog niet getest aan de hand van een experiment of proef. Het enige project waarbij dit op dit moment onderzocht wordt is het vertelproject van Ietje Pauw. Dit project is net opgestart en loopt nog een aantal jaren. De eerste resultaten zijn positief, maar Pauw vertelt ook dat het moeilijk is om te zorgen dat het vertelproject een vertelproject blijft en dat het geen voorleesproject of toneelstuk wordt.

Met deze constatering ben ik meteen aangekomen bij de belangrijkste conclusie van mijn onderzoek. Een vertelproject waarbij kinderen zelf leren vertellen zal zeer zeker leesbevorderend werken en goed zijn voor de taalontwikkeling, mits het wordt uitgevoerd onder de juiste voorwaarden. Zoals uit dit onderzoek blijkt, kan een vertelproject gauw veranderen in creatief tekenproject, een toneelstuk of een voorleesproject. Op deze manier gaan alle positieve eigenschappen van het vertellen van een verhaal, zoals het leren structureren van een verhaal, verloren.

Het vertellen van verhalen aan kinderen lijkt ook leesbevorderend te werken, maar ook hiervoor geldt; mits het gebeurt onder de juiste omstandigheden. Een verteller die zijn publiek niet kan boeien of die teveel gebruik maakt van visuele ondersteuning, zal dit effect nooit kunnen bereiken. Wanneer het vertellen van verhalen aan kinderen onder de juiste omstandigheden gebeurt, met voorwaarden zoals genoemd in dit onderzoek, zal het in theorie hetzelfde effect moeten kunnen bereiken bij kinderen als het voorlezen van een verhaal. Voor beide conclusies geldt dat dit niet maakt dat voorlezen en vertellen inwisselbaar zijn. Beide activiteiten lijken eigen 'kwaliteiten' te bezitten; bij vertellen wordt vooral een beroep gedaan op het memoriseren, het structureren van een verhaal en de taalvaardigheid (voor het visualiseren van het verhaal), terwijl bij voorlezen juist ook het complexe taalgebruik van het verhaal belangrijk is.

Dit onderzoek heeft tot doel gehad te inventariseren in hoeverre het vertellen van verhalen aan en door kinderen leesbevorderend werkt. Door een inventarisatie te maken van de literatuur die hierover verschenen is en het houden van interviews heb ik geprobeerd een zo helder mogelijk beeld van de activiteit 'vertellen' te schetsen. Ik heb geen empirisch onderzoek meer kunnen doen om de verwachtingen over leesbevorderend effect te kunnen toetsen. Dergelijk onderzoek zou in de toekomst een aanvulling kunnen betekenen. Uit deze studie is gebleken dat het vertellen in Nederland al lang niet meer in de kinderschoenen staat en dat er veel belangstelling is vanuit de basisscholen om mee te werken aan vertelprojecten en dat er veel scholen zijn die hebben deelgenomen of deelnemen aan een vertelproject.



Het onderzoek van Ietje Pauw brengt hopelijk meer informatie over het effect van vertellen op bijvoorbeeld de taalontwikkeling. Het zou mooi zijn als dit niet het laatste onderzoek is over dit onderwerp, maar dat er net zoals bij voorlezen een brede interesse voor ontstaat. Het vertellen hoeft het voorlezen niet te vervangen, maar ik verwacht dat het een mooie aanvulling zal zijn voor het huidige onderwijscurriculum in Nederland.

## Literatuur

- Applebee, Arthur N. (1978), *The child's concept of story. Ages two to seventeen*. Chicago: The University of Chicago.
- Bal, Mieke (1978/1990), *De theorie van vertellen en verhalen*. Muiderberg: Coutinho.
- Brice Heath, Shirley (1983/2008), *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Brillenburger Wurth, Kiene & Ann Rigney (2006), *Het leven van teksten: een inleiding tot de literatuurwetenschap*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Bus, Adriana G. (1995), *Geletterde peuters en kleuters: theorie en praktijk van ontluikende geletterdheid*. Amsterdam: Boom.
- Bus, Adriana G. (2006), 'De weg naar een literaire canon begint bij prentenboeken'. In: Koen Hilberdink en Suzanne Wagenaar (eds.). *Literatuur onder vuur*. Amsterdam: KNAW. pp.17-26.
- Cufhus, Elly en Gertruud Kemna (1989), 'Vertellen met muziek'. In: Wendy de Graaff et al. (eds.). *Op de stroom van de rivier. Over vertellen*. Den Haag: Nederlands Bibliotheek en Lektuur Centrum, pp. 98-106.
- Fraanje, Wybe (2008), 'Vertelcultuur. Het verhaal heeft de luisteraar terug'. In: *Friesch Dagblad*, weekblad voor Fryslân, 15-11-2008.
- Fritschy, Stan (2009), 'Vervolg Gouden Vertelpastract Lelystad'. In: *Vertel Eens...* 5: pp. 40-41.
- Harst, Aat van der et al. (2007), *Verhalen verbinden. Ruimte voor vertellen op school*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Heijligers, Loes en Anne van Delft (1995), *Tien jaar Vertelfestival. Over verhalen vandaag*. Amsterdam: Uitgeverij De Balie.
- Lierop-Debrauwer, Helma van (1990), *Ik heb het wel in jouw stem geboord*. Delft: Eburon.
- Oosterhout, Bert (1999), *Verhalen presenteren. De kunst van het vertellen*. Rijswijk: Uitgeverij Elmar BV.
- Palmer, Barbara C., Shelly J. Harshbarger en Cindy A. Koch (2001), 'Storytelling as a Constructivist Model for Developing Language and Literacy'. In: *Journal of Poetry Therapy* 4: pp. 199-212.
- Pauw, Ietje (2008), 'Onderzoek naar het vertellen, verzinnen en schrijven van verhalen op de basisschool'. In: *Vertel Eens...* 2: pp. 28-29.
- Pauw, Ietje (2009), 'Onderzoek naar het vertellen van verhalen: de eerste resultaten. Het belang van genre-kenmerken'. In: *Vertel Eens...* 4: pp. 47-51.
- Pellowski, Anne (1977), *The World of storytelling*. New York: Bowker.
- Riley, Jeni en Andrew Burrell (2007), 'Assessing children's oral storytelling in their first year of school'. In: *International Journal of Early Years Education* 15: pp. 181-196.
- Rimmon-Kenan, Shlomith (1983/2005), *Narrative Fiction*. New York: Routledge.
- Sancisi-Weerdenburg, H.W.A.M. et al. (1996), *De wereld van Homerus*. Utrecht: Studium Generale.

- Stichting Lezen (1998), *Blijven voorlezen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Tellegen, Saskia en Ineke Catsburg (1987), *Waarom zou je lezen?* Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Verbart, Jan (1989), 'Vertellen voor peuters'. In: Wendy de Graaff et al. (eds.). *Op de stroom van de rivier. Over vertellen*. Den Haag: Nederlands Bibliotheek en Lektuur Centrum, pp. 107-118.
- Vernooy, Kees (2007), 'Het stimuleren van begripend luisteren door interactief voorlezen'. In: *Jeugd in school en wereld* 91: pp. 1-6.
- Walta, Jos (2003), *Meesterverteller. Verhalen vertellen in het onderwijs*. Baarn: Bekadidact.
- Wieler, Petra (1997), *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarische-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim, München: Juventa Verlag.

### **Webadressen**

- [www.avro.nl/radio/programmas\\_a-z/de\\_sandwich/declamatie\\_concours](http://www.avro.nl/radio/programmas_a-z/de_sandwich/declamatie_concours), geraadpleegd op 14-01-2009
- [www.boekstart.nl](http://www.boekstart.nl), geraadpleegd op 10-01-2009
- [www.cubiss.nl](http://www.cubiss.nl), geraadpleegd op 12-09-2009
- [www.dbnl.nl](http://www.dbnl.nl), geraadpleegd op 7-12-2009
- [www.deverhalenboot.nl](http://www.deverhalenboot.nl), geraadpleegd op 11-01-2009
- [www.deverhalenman.nl](http://www.deverhalenman.nl), geraadpleegd op 07-12-2009
- [www.eenschoolvolvanverhalen.nl](http://www.eenschoolvolvanverhalen.nl), geraadpleegd op 12-09-2009
- [www.gamelanhuis.nl](http://www.gamelanhuis.nl), geraadpleegd op 28-01-2010
- [www.nieuwsuitamsterdam.nl](http://www.nieuwsuitamsterdam.nl), geraadpleegd op 23-04-2009
- [www.lezen.nl](http://www.lezen.nl), geraadpleegd op 08-02-2009
- [www.vertelfestival.nl](http://www.vertelfestival.nl), geraadpleegd op 02-02-2009
- [www.stadsspelen.nl/index.php?page=53](http://www.stadsspelen.nl/index.php?page=53), geraadpleegd op 08-12-2009
- [www.thememeulenhoff.nl](http://www.thememeulenhoff.nl), geraadpleegd op 27-01-2009
- [www.vrijeschoolzoetermeer.nl](http://www.vrijeschoolzoetermeer.nl), geraadpleegd op 19-01-10
- [www.swv-valkenswaard.nl](http://www.swv-valkenswaard.nl), geraadpleegd op 16-02-2009
- [www.verteleens.eu](http://www.verteleens.eu), geraadpleegd op 12-09-2009
- [www.watverteljemenu.nl](http://www.watverteljemenu.nl), geraadpleegd op 11-01-2009
- [www.weblogzwolle.nl/content/view/12013/1/](http://www.weblogzwolle.nl/content/view/12013/1/), geraadpleegd op 11-01-2009
- [www.wereldverteldag.nl](http://www.wereldverteldag.nl), geraadpleegd op 12-09-2009

## Bijlage

### Het interview

De afgenomen interviews zijn niet opgenomen in deze scriptie, maar zijn op aanvraag wel verkrijgbaar. Neem hiervoor contact op via [mjvanberge@gmail.com](mailto:mjvanberge@gmail.com).

#### *Inleiding op het interview*

Verhalen spelen al eeuwenlang een belangrijke rol in het leven van mensen. Het vertellen van verhalen zorgt ervoor dat we de wereld om ons heen kunnen begrijpen en structureren, maar ook zorgt het ervoor dat we onze ervaringen weer kunnen delen met anderen.

Ook bij de ontwikkeling van het kind kunnen verhalen een grote rol spelen, zo blijkt uit verschillende onderzoeken. De sociale ontwikkeling van het kind heeft baat bij vertellen en voorlezen, maar ook zou het vertellen van verhalen aan en door kinderen een positief effect op het leesgedrag en de leesattitude hebben.

Wat voor visie hebben vertellers, docenten en andere betrokkenen op deze stelling?

Ervaren zij ook dat het vertellen van verhalen voor en door kinderen leesbevorderend werkt?

#### *Basisgegevens*

#### *Achtergrond / Functie*

#### *Doelgroep*

#### *Specialisatie*

#### *Gegevens met betrekking tot verhalen vertellen en voorlezen*

- Wat verstaat de geïnterviewde onder vertellen?

wel of geen gebruik van ondersteunend beeldmateriaal / rekwisieten

wel of geen gebruik van geschreven tekst

gebruik van drama

contact met het publiek

- Waarin verschilt vertellen van voorlezen?

het type verhaal

de manier waarop het gebracht wordt

het effect op kinderen

interactie met publiek

- Bij voorlezen helpt herhaling bij het vergroten van de woordenschat, geldt dit ook voor vertellen? En willen kinderen ook graag vaker hetzelfde verhaal horen?

- Wat voor type verhaal leent zich goed voor een vertelling?

- Hoe bereid je een vertelling voor? In hoeverre verandert een verhaal bij elke vertelling?  
herkomst van het verhaal (mondeling / schriftelijk)  
geschiedenis / overlevering  
sprookje  
andere culturen
- Zijn er, denkt u, effecten van vertellen op leesgedrag?  
Waar valt dat uit op te maken?  
Wat is de reden hiervoor?
- Vinden kinderen vertellen altijd leuk (leuker dan zelf lezen of dan voorgelezen worden)?
- Ziet u het vertellen van verhalen ook als een echte activiteit om het lezen te bevorderen (zowel het vertellen van verhalen aan kinderen, als het vertellen van verhalen door kinderen zelf)?

*Culturele verschillen en de multiculturele samenleving*

- Wordt vertellen gebruikt om culturele verschillen meer bespreekbaar te maken in klassen?
- Zijn verhalen een goede manier om kinderen meer over elkaars cultuur te leren?
- Zijn verhaalstructuren uit andere culturen ook echt anders dan westerse verhaalstructuren?
- Hebben niet-westerse verhalen ook andere thema's dan westerse verhalen?
- Waarom zijn verhalen nu meer in opkomst? Wat maakt het populairder dan 10 jaar terug?

*Speciaal voor docenten:*

- Wordt er bewust onderscheid gemaakt tussen de activiteit 'vertellen' en 'voorlezen'?
- Waarom is er destijds gekozen voor het project 'Een School vol van Verhalen'?
- Wat zijn de effecten van dit project, op bijvoorbeeld leesgedrag?
- Wordt vertellen specifiek ingezet om het lezen te bevorderen?
- Wordt het ingezet om vakken zoals geschiedenis aantrekkelijker te maken?
- Wordt vertellen ingezet om culturele verschillen meer bespreekbaar te maken?
- Worden verhalen nog op een andere manier ingezet op school?
- Leren kinderen ook zelf vertellen, en met welke achterliggende gedachte (dus niet het opschrijven van verhalen)?
- Is het gebruiken van verhalen en/of het vertellen een nieuwe ontwikkeling in het onderwijs?

In deze serie zijn eerder verschenen:

- Piek, Karlijn, *Zoveel lezen we (niet)*, 1995  
Ven, Mascha van de, *Nieuwe media en lezen*, 2000  
Kaufmann, Yolanda, *Voorlezen*, 2000  
Tellegen, Saskia en M. Lampe, *Leesgedrag van vmbo-leerlingen*, 2000  
Boter, Jaap, *Uitleengegevens als marketinginformatie*, 2001  
Bos-Aanen, Joke, T. Sanders en L. Lentz, *Tekst, begrip en waardering*, 2001  
Tellegen, Saskia, L. Alink en P. Welp, *De attractie van boek en computerspel*, 2002  
Elsäcker, Willy van, *Begrijpend lezen*, 2002  
Land, Jentine, et al., *Tekstbegrip en tekstwaardering op het vmbo*, 2002  
Braaksma, Martine en E. Breedveld, *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht*, 2003  
Guldmond, Ineke, *Emotionele betrokkenheid bij jeugdliteraire teksten*, 2003  
Jager, Bernadet de, *Leesbegrip, leesplezier en de Friese taalnorm*, 2003  
Verhallen, Maria, A.G. Bus en M.T. de Jong, *Elektronische boeken in de vroegschoolse educatie*, 2004  
Lemaire, Christine, *Lezen doen we samen!*, 2004  
Steendijk, Marjolein, *Een boekenwurm van zeven maanden door Bookstart*, 2004  
With, Janetta de, *Overgangsliteratuur voor bovenbouwers?*, 2005  
Schlundt Bodien, Walter en F. Nelck-da Silva Rosa, *Als jongeren lezen*, 2005  
Land, Jentine, T. Sanders en H. van den Bergh, *Wat maakt een studietekst geschikt voor vmbo-leerlingen?*, 2006  
Janssen, Tanja, H. Broekkamp en E. Smallegange, *De relatie tussen literatuur lezen en creatief schrijven*, 2006  
Vries, Nienke de, *Lezen we nog?*, 2007  
Chorus, Margriet, *Lezen graag!*, 2007  
Hermans, Marianne, *Wereldliteratuur in het curriculum*, 2007  
DUO Market Research, *Positie jeugdliteratuur in het voortgezet onderwijs*, 2009  
Oberon, *Leesbevordering in het basisonderwijs*, 2009  
Ghonem-Woets, Karen, *Elke dag boekendag!*, 2009  
Ghonem-Woets, Karen, *Literaire competentie in groep 3 tot en met 8*, 2010  
La Roi, Tiny, *Mijn leukste, spannendste, coolste, vetste ... boek!*, 2010