

Dialiegen. Beeldende kunst en taal oefenkansen

Jan Staes

Taal is overal. Thuis, op school, in de stad. Maar welke taal? Antwerpen telt op dit ogenblik meer dan 170 nationaliteiten die elk hun eigen taal spreken. Dialecten en sociolecten niet meegerekend. Een smeltkroes aan klanken en betekenissen die de communicatie er niet eenvoudiger op maakt. Via projecten binnen onderwijs, welzijn, inburgering, worden oude en nieuwe bewoners aangezet om met elkaar in gesprek te treden. Ook cultuur draagt hier zijn steentje bij. Vijftien Antwerpse musea creëren taal oefenkansen vanuit hun diverse collecties. Boeken, schilderijen, voorwerpen en zelfs gebouwen die de dialoog tussen collecties, maar vooral mensen opzetten. Activerend taalgebruik in het museum dat voor even een leercentrum wordt, waarbij de waarheid vaak ondergeschikt is aan de persoonlijke mening van elke leerling/bezoeker.

Spraakverwarring

Alles vetrok vanuit een noodzaak. Sinds jaar en dag bezoeken scholen – van kleuter tot volwassenenonderwijs – de vele collecties en musea in Antwerpen. Van het museum Plantin-Moretus met zijn collectie oude boeken en drukpersen, de Kathedraal, het mode- en fotografiemuseum, het Rubenshuis, het MAS tot het Koninklijk Museum voor Schone Kunsten en het Museum voor Hedendaagse Kunst MuHKA. Eind jaren 1990 merkten de gidsen in deze instellingen dat hun verhaal niet meer aansloeg bij het publiek. Niet de inhoud, maar de manier waarop het werd doorgegeven had de eeuwwisseling niet overleefd. Het onderwijs en de maatschappij waren interactiever geworden. Kennis, vaardigheden, attitudes gemengd. De dialoog had het overgenomen van het doorgeven van informatie. Massaal werd overgeschakeld naar interactieve rondleidingen, waarbij de bezoeker niet meer de antwoorden, maar vragen voorgeschoteld kreeg. Wat zag hij? Waaraan deed het denken? Wat wist de toeschouwer zelf over het werk? De aanpak sloeg aan, maar het gesprek stakte opnieuw een paar jaar geleden. Een nieuwe uitdaging deed zich voor: meer- en anderstaligheid. Gidsen pasten zich opnieuw aan, zochten synoniemen voor begrippen die ze hanteerden, screenen hun brochures op eenvoudig taalgebruik en stelden aangepaste vragen. De bezoeker volgde echter niet. Hij bleef, net zoals de begeleider/gids al te vaak op zijn honger zitten. Vooral bij jonge kinderen en klasgroepen. Waarom viel het gesprek plots stil in vele groepen? Had het museum en zijn collectie zijn rol verloren bij de ‘nieuwe’ Antwerpenaar? Speelden culturele verschillen – andere gewoontes, andere beeldtalen, andere iconen - hier een rol? Moest alles sneller, digitaler en ‘cooler’ om nog boeiend te zijn, of was er meer aan de hand? Was de rondleiding, de uitleg, waren de vragen van de gids te veel in taal vereenvoudigd, zodat ze ‘uitgehoud’ waren? Eén antwoord op deze vraag geven bleek onbegonnen werk. Maar een mogelijke verklaring kwam uit onverwachte hoek. Niet de vereenvoudiging van woorden, van zinnen, van taal of het verschil in culturele achtergrond of I(C)T bleek aan de basis te liggen van het gestokte gesprek. Het was de dialoogstructuur zelf waar iets aan schortte.

Monotone dialoog

In 2007 onderzocht de Engelse professor Neil Mercer de kwaliteit van de onderwijstdialoog in de basisschool (Mercer & Littleton, 2007). Hij merkte immers dat in vele klaslokalen bepaalde kinderen en jongeren achterbleven in leerontwikkeling. Niet alleen ging hun taal(gebruik) er minder snel op vooruit dan bij andere leerlingen, ook op het gebied van intrinsieke motivatie scoorden ze opmerkelijk minder goed dan anderen. Mercer vroeg zich af of het klassieke beeld in de klas van leerlingen die altijd en leerlingen die nooit aan het woord kwamen – of het woord vroegen – niet doorbroken kon worden, zodat alle leerlingen meer of beter gestimuleerd werden om zich te ontwikkelen. Opvallend was dat het klassieke beeld van de slimme leerling die meer antwoordt dan de minder intelligente niet klopte. De interactie van leerlingen had niet zozeer te maken met de capaciteit van de leerling, het lag aan de pedagogische vaardigheid van de leraar.

Mercer observeerde voor zijn onderzoek tientallen klassen en registreerde de wijze waarop de leraar in gesprek ging met de klasgroep. Opvallend in zijn observatie was dat er zich na verloop van tijd een patroon ontwikkelde. Wat vaak als een dialoog, als bijvoorbeeld een onderwijsleergesprek werd gestart, bleek inconsequent te zijn met de basisregels van een echte dialoog: zelden kwam de leerling immers echt aan het woord.

Veel van het praten in de klas bestaat immers uit een voorspelbaar driedelig patroon: de leraar stelt een vraag, een leerling antwoordt, en de leraar beoordeelt het antwoord. *Initiatief-Respons-Feedback* (IRF).

Bijvoorbeeld:

L: Hoe noemen we een woord dat aan iets een naam geeft? !

Lln: Een zelfstandig naamwoord R

L: Ja, juist. F

De leerling moest met andere woorden vragen beantwoorden van de leraar, maar kon hij hierin zijn eigen ideeën, meningen, gedachten echt kwijt? Zelden werd er immers ingegaan op wat de leerling echt aanbracht, werd er tijd gemaakt voor 'zijsprongen' in de redenering van de kinderen. Al snel hadden ook de leerlingen dit door. In plaats van spontaan te antwoorden, of uitgedaagd te worden om een antwoord te geven, had de klas in korte tijd het pedagogisch mechanisme door: stelde de leerkracht de vraag "Wat denk je?" dan bedoelde hij in de ogen van de leerlingen eigenlijk "Wat denk je dat je moet zeggen?" of "Wat denk je dat ik wil horen?" Het antwoord moest dan ook zo kort en bondig mogelijk zijn. Kernachtige boodschappen werden meer geapprecieerd en gehonoreerd dan uitgebreide redeneringen en gedachtenspels. Daarnaast bleken vragen vaak evident en weinig uitdagend te zijn. Wanneer de leerkracht bij een foto van een voorwerp vroeg wat de leerlingen zagen, vroeg hij zelden naar het detail op de achtergrond dat voor velen interessanter bleek dan dat wat de leerkracht wilde horen. Andere, 'vreemde' antwoorden werden wel getolereerd, maar snel van tafel geveerd met een vriendelijk "Prima, maar wat zie je nog, kijk eens goed?" of "Fijn dat je dit inbrengt, maar daar gaan we het vandaag niet over hebben." Gevolg: leerlingen vonden de meeste gesprekken niet uitdagend, voelden zich niet ten volle gewaardeerd en waren – hoe open van geest de leraar ook was – vooral zoekend wat ze eigenlijk moesten antwoorden. De dialoog werd een 'raad eens waar ik aan denk' spelletje. Dus zwegen ze meer.

Hoewel Mercer in zijn onderzoek kritische bedenkingen formuleerde bij de IRF-methode, erkent hij ook de functionele waarde ervan. Zijn conclusie is echter dat dit dominante patroon kansen voor andere gespreksvormen ontnemt en zelfs uitsluit. De leerling wordt immers niet gestimuleerd in het vermogen om zijn eigen gedachten vorm te geven en te verwoorden. De mogelijkheid om taal te gebruiken om hardop te denken vervalt. Daarnaast ontnemt het de leraar een pedagogische mogelijkheid: hij krijgt geen kans om tegelijk te ontdekken wat de leerling zegt, maar ook hoe hij zijn zinnen formuleert en construeert. Tijdsdruk en een overvol programma speelden in de dominante status van dit IRF-mechanisme zeker een rol. Maar ook de onzekerheid en vooral het niet beseffen van de leraar dat deze gespreksvorm zo vaak gebruikt werd en hij de leerlingen kansen ontnam, lagen aan de basis van deze monotone dialogen.

Dialogopatronen

Mercer pleit in zijn onderzoek dan ook voor een grotere bewustwording en kritisch onderzoek van de door de leraar en het onderwijs gebruikte dialogen, om zo de participatie in de klas te verhogen. *"Encouraging teachers to recognise the dominant patterns of teacher-student talk in their classrooms is a necessary step towards evaluating those patterns and changing them. By noting what is happening in their classroom, teachers can begin to consider what effects this has on students' participation in class."* (Mercer, 2010) Deze participatie via dialoog is belangrijk, omdat het leerstimulerend werkt. Het patroon doorbreken en komen tot echte dialoog in de klas is bovendien vrij eenvoudig. Het vergt meer een basishouding dan een bijkomende vaardigheid van de lesgever, waarbij gekende tips helpen die het denken van de leerlingen stimuleren:

- laat de mening van de leerling toe in de klas en stimuleer het verwoorden ervan via open vragen;
- spoor leerlingen aan om hun ideeën en kennis in hun eigen woorden over te brengen;
- geef leerlingen ook nieuwe woordenschat om hun kennis over te brengen;
- laat hen hun visie uitleggen via vragen als "Kun je dat kort beschrijven?", "Kun je daarover nog meer zeggen?"
- voorzie voldoende tijd, en gun leerlingen pauzes, bedenktijd, stiltes tijdens hun uitleg;
- stel je eigen voorbeelden even uit, vraag voorbeelden van hen;
- koppel je uitleg aan hun voorbeelden;
- vraag hen te reageren op wat een andere leerling vertelde. Een eenvoudig "Wie is het daar ook mee eens" volstaat vaak al;

De tips vertonen opvallend veel gelijkenis met wat de Engelse schrijver en pedagoog Aidan Chambers begin jaren 1990 in zijn boeken *The Reading Environment* (1991) en *Tell me* (1993) al aangaf. Hij beschrijft de factoren die belangrijk zijn in het begeleiden van een kind dat boeken ‘maar niets vindt’ naar een lezer, en komt tot het pleidooi om kinderen zelf te laten vertellen wat ze denken, waarbij we best de klassieke waarom-vraag vervangen in “Kun je dat eens toelichten”. Ook in Chambers pedagogie staat tijd nemen, leerlingen begeleiden in processen en vooral ook werken vanuit de belangstelling en ervaring van het kind door zijn gedachten onder woorden te brengen centraal. Via deze strategie ontdekte Chambers dat kinderen intrinsieke interesse kregen in lezen, in taal. Via de verhalen, en de mogelijkheid hierop te reageren werden betekenis en – letterlijk en figuurlijk – begrip van de woorden aan elkaar gekoppeld.

In diezelfde periode hamerde de Franse filosoof en schrijver Daniël Pennac in zijn *Droits imprescriptibles du lecteur* (Pennac, 1992) ook op het recht van de leerling om zich af en toe afzijdig te houden. Dat deze houding door velen geïnterpreteerd wordt als passief en getuigt van desinteresse, vond Pennac onterecht. Aan het niet onder woorden kunnen of willen brengen van wat hij over bijvoorbeeld een boek dacht, was vaak een uitdagender denkproces voorafgegaan dan wanneer hij eenduidig een antwoord gaf. Soms vond zelfs hij er de woorden niet voor ... Het af en toe mogen zwijgen getuigde voor hem ook van een menselijk en persoonlijk respect. Pennac concludeert in zijn werk ook dat leerkrachten die hem vroegen waar sommige gedachten vandaan kwamen of hoe hij ze had gevormd, hem meer hadden bijgebracht dan zij die vroegen of hij het juiste antwoord wist.

Dialogisch gesprek

Terug naar het museum. Na analyse van de bestaande rondleiding bleek het IRF-patroon zoals hierboven beschreven ook in het museumgesprek te zijn binnengeslopen. De dialoog, het interactieve gesprek was verworden tot een vraag- en antwoordspel, waarbij we bewust leerlingen uit de klas haalden om te leren in een andere omgeving en situatie, maar de methodiek exact hetzelfde bleek dan wat we op de schoolbanken toepasten. Om dit patroon te doorbreken, werd bij de uitwerking van nieuwe rondleidingen resoluut gekozen voor een nieuwe strategie: *talking points*.

Talking points vertrekken vanuit stellingen, waarop de leerling, deelnemer ... gevraagd wordt te reageren. Het initiatief vertrekt met andere woorden nog bij de gids/leerkracht, maar wordt onmiddellijk doorgegeven naar de leerling. De gids/leerkracht vraagt vervolgens aan de leerling/toeschouwer om zijn reactie toe te lichten: “Kun je dit toelichten?” “Wat bedoel je juist?” Inherent aan de *talking points* is om ook andere leerlingen te laten reageren, voordat de gids/leraar uiteindelijk bijkomende vragen of informatie meegeeft. Een voorbeeld.



Jean Fouquet
Madonna omringd door serafijnen en cherubijnen
(ca. 1450)
olieverf op paneel

Talking points:

1. Dit is een modern schilderij.
2. Ik ben gelukkig bij mijn mama.
3. Er zijn negen rode engelen.
4. Ik doe mee aan Miss België.
5. Ik heb heel lang moeten stilzitten.

© Lukas - Art in Flanders VZW / Koninklijk Museum voor Schone Kunsten Antwerpen, foto Hugo Maertens

De vijf stellingen waarop gevraagd wordt om antwoord te geven, roepen onmiddellijk reactie op. Ze polsen niet zoals bij gebruikelijke vragen naar wat de leerling ziet, wat evident is, maar focussen op deelaspecten en leggen verbanden met de leef- en belevingswereld van de leerlingen. Sommige zijn ook controversieel en geschreven

in de ik-persoon, wat de betrokkenheid bij het werk onmiddellijk vergroot. De leerling wordt als het ware gevraagd zich in de positie van het schilderij te verplaatsen.

Talking points kenmerken zich door volgende principes:

- *talking points* geven een mening, ze vragen er niet naar;
- *talking points* zijn direct, concreet;
- *talking points* vragen geen voorkennis, maar activeren ze wel;
- *talking points* 'liegen' soms bewust om reacties uit te lokken;
- *talking points* stellen vragen die verder gaan dan het onderwerp (wat heeft Miss België met klassieke schilderkunst te maken?) maar die wel aansluiten bij de belevingswereld van de toeschouwers;
- *talking points* kunnen heel persoonlijke verhalen een plek geven (bv. hier de vraag over moeder-kindrelatie)
- *talking points* hebben meestal meerdere 'juiste' antwoorden;
- antwoorden op *talking points* nodigen uit tot uitweiding, tot achtergrondinformatie. Niet over het werk, maar informatie over de verteller (Hoe weet je dat? Wat bedoel je? Waar zag je dat eerder ...);
- de stellingen vragen om een reactie: zelfs al zeg je niets, toch heb je in een fractie van een seconde een mening gevormd;
- *talking points* relativeren het onderwerp: een iconisch beeld wordt een dagelijks gespreksonderwerp, zonder afbreuk te doen aan de waarde van het beeld;
- *talking points* geven de gids/leraar ook de mogelijkheid om op het einde te laten vertellen wat hij over het werk weet: de kennis van de gids/leraar wordt ook gewaardeerd vanuit nieuwsgierigheid;
- *talking points* zijn korte, eenvoudige zinnen, maar schuwen moeilijke of abstracte woorden niet in het gesprek nadien (hier bv. de serafijnen en cherubijnen).

De *talking points* kunnen gebruikt worden voor elk beeld, concreet of abstract. Een voorbeeld uit het MuHKA toont dit aan:



Donald Judd – Untitled 157-166 (1988)
Tien rode houtsneden met gelijke afmetingen op Japans zuurvrij papier, ingekaderd
© MuHKA

Talking points:

1. Dit werk stelt niets herkenbaars voor en dus is het lelijk.
2. De volgorde waarop de verschillende onderdelen hangen is belangrijk.
3. Dit werk gaat over onze maatschappij.
4. Bij het werk hoort ook nog een gele cirkel.
5. Dit werk is een print.

Meer liegen

Vier musea gingen aan de slag met *talking points* en testten ze uit bij diverse doelgroepen: lager en secundair onderwijs, NT2-klassen, lerarenopleidingen ... Het resultaat was verrassend. Voor de *talking points* bespraken de gidsen gemiddeld een vijftiental schilderijen op anderhalf uur tijd in het museum. Met de *talking points* werd dit aantal teruggebracht op een achtstal. Groepen hielden langer stil bij een werk, er werd meer op details gelet. Leerlingen basisonderwijs vergeleken beelden met muziek, met verhalen die ze kenden. NT2-leerlingen reageerden op elkaars verhalen, vroegen naar achtergronden ... Maar vooral: in een groep van gemiddeld vijftien leerlingen nam iedereen het woord en werden meer vragen gesteld aan zowel elkaar als de gids, die op zijn beurt ook werd uitgedaagd om meer te vertellen over het werk (en vaak moest toegeven dat hij dat ook niet wist, of nog nooit zo naar het werk had gekeken). De *talking points* bleken ook buiten het museum een succes. Verschillende leerkrachten pasten ze toe in lessen taal, waarbij doordeweekse voorwerpen en situaties

als uitgangspunt werden gebruikt. In groepen NT2 draaide een leerkracht ook de rollen om: leerlingen verzinnen bij een voorwerp zelf *talking points* voor elkaar.

Intussen werkten tien Antwerpse musea voor verschillende werken en voorwerpen *talking points* uit. Vanaf het najaar 2014 worden ze geïntegreerd in de rondleidingen en uitgebreid met nieuwe werken. En ook online krijgt het verhaal een vervolg. Op www.faronet.be dagen we andere musea uit om ook hun *talking points* bij de eigen collectie te bedenken. Tegelijk nodigen we leerkrachten uit om hun ervaringen door te geven en ook voor muziekwerken, teksten, gedichten ... *talking points* in de klas te bedenken. Liegen we straks misschien allemaal beter wat meer in de klas?

Referenties

Bakhtin M. (1981) *The Dialogic Imagination, four essays*. University of Texas press.

Beetham H., Sharpe R. (2013) *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing for 21st Century Learning*. Routledge, London.

Chambers A. (1991) *The Reading Environment*. The Thimble Press, South Woodchester.

Chambers A. (1993) *Tell Me, Children, Reading And Talk*. The Thimble Press, South Woodchester.

Dawes L. (2008) *The Essential Speaking and Listening: talk for learning at Key Stage 2*. Routledge, London.

Mercer N. & Littleton K. (2007) *Dialogue and the Development of Children's Thinking*. Routledge, London.

Mercer N. (2010) *The importance of talk for teaching and learning*.

Pennac, D. (1992) *Comme un roman*. Editions Gallimard, Paris.

Scott C. (2009) *Teaching Children English as an Additional Language: A Programme for 7-12 year olds*. Routledge/ David Fulton Press, London.