

## Visual Thinking Strategies



# Visual Thinking Strategies

MET KUNST HET LEREN OP  
SCHOOL VERDIEPEN

Philip Yenawine



uitgeverij  
**SWP**

Originele uitgave: © 2013 *Visual Thinking Strategies, Using Art to Deepen Learning Across School Disciplines*

Published by Harvard Education Press, an imprint of the Harvard Education Publishing Group, 8 Story Street, Cambridge, MA 02138.

Published by arrangement with Harvard Education Publishing Group.

## **Visual Thinking Strategies**

*Met kunst het leren op school verdiepen*

Philip Yenawine

Vertaling door Ditta Pater – Powerling

ISBN 978 90 8850 975 9

NUR 150

THEMA YPA

© 2021 Uitgeverij SWP Amsterdam

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch door fotokopieën, opnamen of enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikelen 16h t/m 16m Auteurswet 1912 jo. Besluit van 27 november 2002, Stb 575, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoeding te voldoen aan de Stichting Reprorecht te Hoofddorp (Postbus 3060, 2130 KB, [www.reprorecht.nl](http://www.reprorecht.nl)) of contact op te nemen met Uitgeverij SWP voor het treffen van een rechtstreekse regeling in de zin van art. 16l, vijfde lid, Auteurswet 1912.

Voor het overnemen door een onderwijsinstelling van een gedeelte uit deze uitgave, in papieren vorm of digitaal, (bijvoorbeeld voor plaatsing ervan op uw digitale leeromgeving of in een reader) kunt u zich richten tot: Stichting UvO, Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, Tel. 023-8700212, [www.stichting-uvo.nl](http://www.stichting-uvo.nl) UvO@cedar.nl.

# INHOUD

Voorwoord	7
Oproep tot verwondering	11
Hoofdstuk 1: Ruimte voor nieuwsgierigheid	15
Hoofdstuk 2: Visual Thinking Strategies: de basis	31
Hoofdstuk 3: VTS toepassen op andere vakken en onderwerpen	57
Hoofdstuk 4: Denkvaardigheden vaststellen via schrijfopdrachten	95
Hoofdstuk 5: VTS, taalontwikkeling en niet-Engelstalige leerlingen	127
Hoofdstuk 6: Hoe leer je VTS'en?	153
Hoofdstuk 7: Effectief onderwijs	169
Bijlage: Als je VTS wilt uitproberen	189
Noten	203
Creditlines beeld	207
Aanbevolen literatuur	209
Dankbetuigingen	211
Over de auteur	213



## VOORWOORD

Iedereen die geeft om kinderen en wat kinderen leren, staat sinds kort voor een interessante uitdaging. In de Verenigde Staten is de Common Core Standard ingevoerd, een nieuw nationaal curriculum dat de lat veel hoger legt dan de bestaande eindtermen.\*[[noot: In 2010 is de Common Core Standard ingevoerd in de VS. Het is een nationaal curriculum dat de eindtermen voor verschillende vakken vastlegt voor het basis- en het middelbaar onderwijs. In Nederland zou je dat kunnen vergelijken met kerndoelen (streefdoelen) PO en eindtermen VO. In de Common Core Standard zijn ook vaardigheden opgenomen, die vergelijkbaar zijn met de eenentwintigste-eeuwse vaardigheden waar in Nederland over gesproken wordt. In dit boek wordt ‘Common Core Standards’ vertaald als ‘de nieuwe eindtermen’ of ‘het nieuwe curriculum’ en soms ook met ‘het nieuwe nationale curriculum’.] Het wordt steeds belangrijker dat leerlingen al in de klas een uitgebreid pakket aan vaardigheden leren. Leerlingen moeten laten zien dat ze in staat zijn om kritisch te denken, problemen effectief op kunnen lossen, helder kunnen redeneren, constructief luisteren en overtuigend spreken en schrijven. Leerlingen moeten aantonen dat ze begrijpen wat ze leren. Niet alleen dingen onthouden, maar ook begrijpen hoe je eventuele problemen moet oplossen; niet alleen problemen oplossen, maar weten hoe je dat gedaan hebt en hoe je dat kunt herhalen; niet alleen luisteren naar informatie en ideeën, maar daar ook iets mee doen binnen en buiten de klas; niet alleen opdrachten uitvoeren, maar ook leren hoe je moet leren.

Hoe kunnen ze deze groei realiseren? Lange tijd werd dit als een onbereikbaar ideaal beschouwd. Naar mijn idee is een deel van het antwoord te vinden in het boek dat je nu aan het lezen bent.

Dit boek gaat over Visual Thinking Strategies (VTS), een methode die eenvoudig naast de huidige leermethoden kan worden toegepast, leraren een uitbreiding van hun handelingsrepertoire biedt en leerlingen beter laat presteren. Met VTS verankeren leerkrachten kunst in hun lessen. Vervolgens bouwen ze hierop voort en gaan ze al snel de zorgvuldig afgestemde, maar eenvoudige vragen ook tijdens andere vakken toepassen. De leerlingen raken betrokken en ontwikkelen zich zowel individueel als in groepsverband. Kort maar krachtig: met de VTS-methode kunnen leerkrachten de participatie en betrokkenheid in

de klas vergroten en er tegelijkertijd voor zorgen dat het denkvermogen en de taalvaardigheid, schrijfvaardigheid en visuele geletterdheid van al hun leerlingen toeneemt. En dat alles in slechts tien bijeenkomsten van een uur per jaar. VTS zorgt ervoor dat leerlingen op een eenvoudige, uitvoerbare, authentieke en substantiële manier essentiële vaardigheden verwerven. Zoals het nieuwe curriculum in de VS voorschrijft.

Hoe ik dat weet? VTS zag het daglicht in 1991 in het Museum of Modern Art (MOMA) in New York, als reactie op een uitdaging van ons bestuur dat zeker wilde weten dat bezoekers iets leerden van onze educatieprogramma's. Als hoofd educatie bij het MOMA van 1983 tot 1993 ging ik de uitdaging aan en werkte ik samen met mijn collega's aan de ontwikkeling van VTS om visuele geletterdheid te stimuleren. We riepen de hulp in van leraren om te kijken of we via lespakketten de kijkvaardigheden van onze bezoekers konden vergroten en tijdens twaalf jaar veldonderzoek hebben we kunnen vaststellen dat VTS niet alleen aan de doelstellingen voldeed, maar nog veel meer potentie had.

In 1995 richtten we de non-profitorganisatie Visual Understanding in Education (VUE) op, zowel om het onderzoek te financieren en uit te voeren als om leerkrachten te trainen in het gebruik van VTS. Uiteindelijk hebben we een basisschool-curriculum ontwikkeld met toepassingen voor de middelbare school (niet besproken in dit boek).<sup>1</sup> In de loop van de tijd hebben we met meer dan vierduizend leraren samengewerkt die VTS hebben geïmplementeerd. Velen van hen passen de VTS-methode ook toe op rekenen, natuur en techniek, maatschappijleer en andere vakken.

Met VTS doen leerlingen een verscheidenheid aan gerelateerde vaardigheden op: visuele geletterdheid, complex denken en de taalvaardigheid om dit uit te drukken, luisteren, de belangstelling voor en het vermogen om te schrijven stimuleren en samenwerken om problemen op te lossen. Voor leerkrachten is het een strategie om leerlingen die niet graag op de voorgrond treden actiever te laten deelnemen, om iedereen gelijke kansen te bieden, om via het voeren van gesprekken gezamenlijk betekenis te leren geven aan uiteenlopende onderwerpen. VTS is een methode die kinderen stimuleert om voort te bouwen op elkaar en het leren van elkaar – peer learning – makkelijk maakt.



Al voor de invoering van het nieuwe curriculum in de VS wilde ik een boek schrijven voor leerkrachten die hun leerlingen meer willen betrekken bij hun eigen, intrigerende leerproces. Ik wilde beargumenteren dat effectief onderwijzen veel meer inhoudt dan ervoor zorgen dat je leerlingen slagen voor gestandaardiseerde toetsen. Ik wilde een praktische toepassing van constructivisme delen, een toepassing waarmee leerlingen zichzelf en hun mogelijkheden beter leren kennen en die hen echt helpt het beste uit zichzelf te halen. Ik wilde de vruchten plukken van meer dan twintig jaar werk die leidde tot een methode die leraren eenvoudig kunnen leren en waarmee ze alle leerlingen weten te bereiken: door degenen die moeilijk leren te helpen, degenen die gemakkelijk leren te stimuleren om hun potentieel te realiseren en iedereen aan te moedigen om de vrij lage normen van 'bekwaamheid' te overstijgen. De kers op de taart is dat VTS ook manieren biedt om aan veel van de dagelijkse nieuwe eindtermen te voldoen en, niet minder belangrijk, om de overkoepelende doelstellingen te behalen om leerlingen voor te bereiden op vervolgstudies en de arbeidsmarkt.

Dit boek komt tegemoet aan verzoeken van honderden leerkrachten, directeuren en anderen die op zoek zijn naar een nieuw paradigma dat diepgaand leren stimuleert als tegenwicht voor repetitieve opdrachten en gestandaardiseerde toetsen. De meesten willen extra ondersteuning bij de aanpak van bestaande prioriteiten met betrekking tot taal, rekenen en andere vakken, maar willen ook een stap voorbij deze prioriteiten zetten.

Hoewel VTS sinds 2000 beschikbaar is via VUE is er nog geen documentatie over de geschiedenis van VTS of, nog belangrijker, de toepassing ervan door leraren. Dit boek vertelt het verhaal over hoe en waarom VTS is ontwikkeld en hoe het wordt toegepast door een aantal basisschoolleerkrachten: normale, hardwerkende en bekwame professionals die VTS in de klas gebruiken. Het is mijn bedoeling hun ervaringen te delen en toe te lichten. Met voorbeelden leg ik uit wat VTS is, op welk onderzoek VTS is gebaseerd en wat de impact is op denk- en taalvaardigheden. Ook bespreek ik hoe leraren VTS gebruiken om hun leerlingen te helpen met het onderzoeken van vele onderwerpen, hoe VTS ertoe bijdraagt aan bepaalde normen te voldoen en deze te overtreffen, over de invloed ervan op de schoolcultuur en de potentie die het heeft om alle leerkrachten 'effectief' te laten zijn.

Dit boek laat ook zien hoe VTS wordt toegepast in klassen van verschillende leeftijden en niveaus en hoe verschillende leerkrachten met specifieke groepen

(bijvoorbeeld niet-Engelstalige leerlingen of leerlingen in speciaal onderwijs) het toepassen om de gewenste resultaten te bereiken. Ik geef voorbeelden van het werk van leerlingen, aangeduid met pseudoniemen.

Als ik het goed gedaan heb, wil je na het lezen van dit boek meer weten. Achter in het boek heb ik een bijlage opgenomen met praktische informatie voor hen die VTS op hun school of in de klas willen uitproberen. Ook zijn er zowel via de Amerikaanse website van Visual Thinking Strategies ([vtshome.org](http://vtshome.org)) als de Nederlandse website ([vtsnederland.org](http://vtsnederland.org)) aanvullende links naar onderzoek en scholingsmogelijkheden te vinden, nuttig voor mensen die aan de slag willen met VTS.

Leraren die met VTS werken, zien de impact ervan op hun leerlingen duidelijk, al vanaf de kleuterschool. Ze hebben verschillen tussen leerlingen in ontwikkeling en achtergrond omgezet in een voordeel, zodat iedereen klaar is voor de volgende stap. Ze hebben gezien dat oudere leerlingen zich herpakten, zelfs als ze zich mislukt voelden. Ze hebben grote vooruitgang gezien bij leerlingen die worstelen om mee te komen. Ze hebben gezien hoe leerlingen die makkelijk leren hun vermogens benutten en veel meer doen dan er gewoonlijk van hen gevraagd wordt. Er is geen reden waarom dit niet de ervaring van alle leraren kan zijn, en van hun leerlingen die ze zo graag willen helpen het beste uit zichzelf te halen. Want het beste is nodig om onze zorgelijke wereld te redden.

*Philip Yenawine*

## OPROEP TOT VERWONDERING

“Stel je voor”, zegt Philip Yenawine: “je bent een kind in een vreemde omgeving. Je kijkt om je heen en vraagt je af: wat gebeurt er? Waar lijkt het op? Je probeert verbindingen te leggen met wat je herkent om er wijs uit te worden. Daarna gaat het erom je gedachten te onderbouwen en er woorden aan te geven.”

Alle kinderen zijn nieuwsgierig, ze vragen zich de hele tijd dingen af. Ze willen van hun omgeving bevestiging of dit ‘mag’, ze vragen als het ware ‘*permission to wonder*’. “Ja”, zou hun omgeving hen moeten meegeven, dat is goed! Je hoeft niet alles te weten, je mag je dingen afvragen, ook als volwassene. Graag zelfs!

Mensen hebben een aangeboren kracht om te kunnen waarnemen, verbeelden, benoemen en analyseren. Maar het lijkt soms of we dit een beetje zijn verlerd. Niet alleen kinderen, ook de meeste volwassenen hebben hulp nodig bij het ontwikkelen van hun waarnemingsvaardigheid. Kunst kan ons leren omgaan met de ingewikkelde en uitdagende wereld; met het vreemde, andere dat ons omringt. Er is niet één kant en klaar antwoord van de kunstenaar zelf, een leraar of de museumdocent. Samen met aandacht kijken prikkelt tot samen nadenken en bespreken.

Visual Thinking Strategies (VTS) is een methode om aan de hand van kunst op een toegankelijke en stapsgewijze manier aan deze denkstrategieën te werken. Leerlingen leren reflecteren op wat ze zien en onderbouwen hun ideeën met elementen uit het beeld. Ze luisteren naar anderen en interpreteren samen ingebrachte alternatieven. Deze leer methode met open vragen over kunst werd in de jaren '90 van de twintigste eeuw ontwikkeld door Philip Yenawine, hoofd educatie van het Museum of Modern Art in New York, samen met cognitief psychologe Abigail Housen. Doel was bezoekers op een andere manier in contact te brengen met kunst, om meer betrokkenheid en betekenis te creëren. Vanuit het museum vond de methode al gauw zijn weg naar het Amerikaanse onderwijs.

In 2012 werd VTS geïntroduceerd in ons land en de methode is momenteel sterk in opkomst, zowel in het onderwijs als in de culturele sector. Dat is de reden dat dit boek nu in het Nederlands wordt vertaald.

Vanuit mijn achtergrond als docent, museumedicator, lerarenopleider en curriculumontwikkelaar werd ik gevraagd om een voorwoord te schrijven.

Generalistisch opgeleide leraren in het primair onderwijs zeggen vaak zich handelingsverlegen te voelen op het gebied van kunst- en cultuuronderwijs. Zowel wat betreft het kunst maken met de kinderen, als in het ‘kunst meemaken’: naar kunst kijken, erop reflecteren en betekenis geven. VTS is een heel haalbare methodiek, goed aan te leren. En het kost relatief weinig tijd: aangeraden wordt een serie van 10 lessen per leerjaar. Uit eigen ervaring kan ik zeggen dat het, met zowel kinderen als volwassenen, heel leuk en belonend is om VTS te leren en uit te voeren, en dat het rijke ervaringen oplevert.

In de VTS methodiek kijken deelnemers in een groep van ongeveer gelijk niveau naar één of een paar afbeeldingen in een begeleid proces, aan de hand van drie vragen: Wat gebeurt er in deze afbeelding? Waaraan zie je dat? En wat kun je nog meer ontdekken? Daarbij is het belangrijk dat de afbeelding die je bespreekt, een verhalend karakter heeft, of in elk geval iets intrigerends, zodat er wat te ontdekken valt.

De rol van de begeleider – in deze methode ‘facilitator’ genoemd- is heel belangrijk voor de groei van de leerlingen in kijken, denken en taal. Vanuit een neutrale houding creëert de facilitator een veilige sfeer, waarin het niet gaat om goed of fout. Dit stimuleert de deelnemers om zich te uiten en te onderbouwen waarom ze iets denken. Door de antwoorden uit de groep te parafraseren en aan elkaar te linken, wordt de inbreng van de verschillende deelnemers verbonden. Ze hebben het gevoel te worden gehoord en nemen de door de begeleider nieuw aangereikte woorden mee in het vervolg van het gesprek.

Wat zijn nu de opbrengsten van VTS voor het leren in bredere zin? Aangenomen dat leerlingen hun hogere denkvaardigheden ontwikkelen door VTS te doen, hoe wordt dat dan zichtbaar? En werkt dit behalve bij praten over kunst ook in andere vakken? Na een aantal lessen blijken leerlingen veel gedetailleerder te kunnen benoemen wat ze zien, en onderbouwen uit zichzelf waarom ze dat denken. Zowel de mondelinge taalvaardigheid als de schrijfvaardigheid gaat vooruit. De ondertitel van het boek is: *‘Using art to deepen learning across school disciplines’*. VTS heeft kunstafbeeldingen als uitgangspunt, maar vervolgens is de methodiek ook bruikbaar om leerlingen beter te laten kijken naar, en nadenken over, historische bronnen, (literaire) teksten of afbeeldingen uit het biologieboek.

‘Maar wat is nu het ‘echte antwoord’? Wat bedoelde de kunstenaar hiermee?’ vragen deelnemers aan een VTS gesprek soms. Deze impuls om meer te willen weten, kun je natuurlijk alleen maar toejuichen. Hoewel leerlingen veel zelf ontdekken door het waarnemen en redeneren samen met ‘peers’, noemen leraren en museumeducatoren als ‘bezwaar tegen VTS’, dat ze ook kennis willen overdragen. Ik denk dat VTS en kennisoverdracht goed naast elkaar kunnen bestaan. Als leerlingen nieuwsgierig en betrokken worden, staan ze meer open voor kennisoverdracht en verder onderzoek. We hebben het hier over verschillende leerdoelen die elkaar kunnen versterken.

Tijdens het oefenen van de denkstrategieën leren leerlingen zich in een gesprek open te stellen voor meningen en opvattingen van anderen. ‘Sociale en culturele vaardigheden’ is – naast kritisch denken – een andere 21<sup>e</sup> eeuwse vaardigheid die goed met VTS wordt ontwikkeld. Kortweg: leren omgaan met verschillen. Deelnemers aan VTS trainingen kunnen toegang krijgen tot een ‘beeldcurriculum’ van steeds complexere afbeeldingen. In deze beeldenset zit veel ‘onbekend’ materiaal uit allerlei tijden en culturen. Leerlingen maken hierdoor op een natuurlijke en veilige manier kennis met verhalen en verbeeldingen vanuit de hele wereld. Ze raken vertrouwd met het kijken naar kunst. En kunnen zelfbewust hun gedachten erover uiten.

Ik zie voor me dat dit in de nabije toekomst in de klas de normaalste zaak van de wereld is.

*Marjo Berendsen*

Leerplanontwikkelaar Kunst en Cultuur primair onderwijs  
SLO, Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling





HOOFDSTUK 1

Ruimte voor  
nieuwsgierigheid

Zoals de meeste kinderen maakte mijn kleindochter Wyla op vier- en vijfjarige leeftijd volop gebruik van het woord ‘waarom.’ Van ‘Waarom stopt die auto?’ tot ‘Waarom regent het?’ Ongeveer een jaar geleden vroeg ze op een avond: ‘Waarom ziet die man op dat reclamebord er zo raar uit?’ Ze verwachtte overduidelijk dat haar vader en ik zouden reageren, en dat deden we ook, maar ze leek niet veel aandacht te besteden aan de antwoorden die we gaven. Ze bleef maar ‘Waarom?’ herhalen.

Klinkt dat je bekend in de oren?

Als onze antwoorden haar niet tevreden stelden, waarom bleef ze dan vragen? Waarom doen zoveel kinderen dat?

Misschien is het stellen van de vraag wel het hele punt. Kinderen kijken om zich heen en als ze iets zien wat ze niet kunnen doorgronden, vragen ze ernaar. Onze verklaringen volstaan niet, want wat ze echt van ons willen weten, is of het oké is om verbaasd en verwonderd te zijn. Ze willen ruimte voor nieuwsgierigheid.

## EEN STUKJE GESCHIEDENIS

Toen ik in het Museum of Modern Art (MOMA) in New York educatieve programma's maakte, stelden bezoekers ook veel ‘waarom’-vragen over de complexe, uitdagende en vaak vreemd uitzijnde kunst van de afgelopen honderd jaar. Ze wilden uitleg van ons team over deze voor hen onbekende kunstwerken en dus verzonnen en organiseerden we vele toegespitste manieren om dit toe te lichten. Maar uit onderzoek bleek dat de ideeën, feiten, anekdotes en analogieën die we onze bezoekers vertelden, net zo weinig bij hen beklifden als onze antwoorden bij Wyla.

Na veel denkwerk – we verdiepten ons in onderzoek naar leren en ontwikkeling en in de theorieën van cognitief psycholoog Abigail Housen en anderen – realiseerden we ons wat het probleem was. Wat de bezoekers van het MOMA echt nodig hadden, was wat Wyla nodig had: geen antwoorden, maar ruimte om verbaasd te zijn en na te denken, permissie om hun priemende ogen en intelligente geest te gebruiken. Tijd om te peinzen en te onderzoeken. Aanmoediging om wat ze al weten te gebruiken om na te denken over wat ze niet weten: de eerste stappen in het leerproces. Nogmaals, geen antwoorden maar manieren om zelf iets uit te vinden.



We hebben allemaal de potentie om met het onbekende om te gaan. We doen het vaak. Stel je bijvoorbeeld voor dat je in een stad bent waar je nog nooit eerder bent geweest. Je bent absoluut niet ondersteboven als je je hotel verlaat. Je kijkt om je heen, neemt de omgeving in je op en gaat op pad. Wat je aandacht trekt, verklaar je vanuit ervaringen uit je verleden. Dat wil niet zeggen dat je geen gebruik maakt van plattegronden en gidsen, maar zelfs zonder die hulpmiddelen ben je niet helemaal verloren. Het eerste dat je doet, is je eigen hulpmiddelen inzetten. Precies wat wij allemaal genoodzaakt zijn te doen als we geconfronteerd worden met een kunstwerk dat ons vreemd voorkomt.

We hadden een nieuwe strategie nodig bij het MOMA. We begrepen dat de impuls om te groeien voortkomt uit nieuwsgierigheid en net als Wyla waren onze bezoekers nieuwsgierig genoeg. Maar om hen te laten groeien, moesten we hen helpen om manieren te vinden om zelf vragen te beantwoorden en zelf problemen op te lossen. Door antwoorden te geven, kwamen we tegemoet aan hun wens om dingen te weten, maar we ontnamen onze bezoekers de gelegenheid om te leren, met de inspanning die daarbij komt kijken.

## LESSEN DIE NIET BLEVEN HANGEN

In 1987, ongeveer halverwege mijn loopbaan bij het MOMA, verzochten verschillende bestuursleden mij en mijn team om na te gaan of het publiek wat opstak van ons grote educatieve aanbod. We moesten verantwoording afleggen over ons leerprogramma: Waren we effectief? Namens de mensen op wat we hen leerden? Klonk het bekend in de oren?

Zoals de meeste musea bood de educatieve afdeling van het MOMA onze bezoekers ter ondersteuning een scala aan programma's en materialen aan, omdat uit enquêtes bleek dat velen van hen graag hulp wilden. Musea hebben geen verplicht curriculum, maar wij boden onze bezoekers de standaard educatieve hulpmiddelen: lesprogramma's en lezingen, rondleidingen met deskundigen, groepsbezoeken voor scholen, lerarenworkshops enzovoort; een verscheidenheid aan gedrukte informatie (bijvoorbeeld labels en brochures) en audiovisueel materiaal (zoals inleidende video's voor tentoonstellingen en interviews met kunstenaars).

Terwijl deze programma's varieerden in duur (van een uur tot meerdere weken) en doelgroep (van kinderen tot wetenschappers), probeerden we meestal uit te leggen waarom moderne kunstenaars de vaak verwarrende dingen doen die ze doen. We richtten de aandacht van het publiek op de details in afbeeldingen en objecten – soms door vragen te stellen – terwijl we informatie en ideeën deelden, afgewisseld met relevante biografische verhalen en historische informatie. We bespraken analogieën om de kloof te helpen overbruggen tussen wat bij een bepaald publiek bekend was en wat hen vreemd was. We gaven suggesties voor het kijken naar kunst waarvan we hoopten dat mensen ze zouden overnemen en gebruiken als ze onbekende kunstwerken zagen. Soms werkten we met studioactiviteiten om bepaalde punten duidelijk te maken.

We leken alles goed te doen. Het publiek reageerde consistent en enthousiast. We konden zien dat ze betrokken waren. De evaluaties waren positief. De programma's zaten bijna altijd vol.

Missie volbracht, zo leek het. Dat gezegd hebbende: de MOMA-bestuurders die de rekening hiervoor moesten betalen, waren niet helemaal tevreden over de bezoekersevaluaties. Ze spoorden ons aan om door te vragen: 'De bezoekers lijken het leuk te vinden wat je doet, maar maakt het educatieve aanbod enig verschil? Gaan ze weg met meer kennis dan toen ze binnenkwamen?'

Zoals we allemaal weten, zijn dat geen gemakkelijk te beantwoorden vragen. Bepalen wie wat leert op school blijft uitdagend terrein, ondanks tientallen jaren van aandacht en veel evaluatiemiddelen. Maar we namen hun aansporingen serieus en stelden ons tot taak om daarachter te komen. Aangezien het geen optie was om bezoekers een toets over het geleerde te laten afleggen, wendden we ons tot Abigail Housen, een cognitief psycholoog die het denkproces van mensen die naar kunst kijken bestudeert. We vroegen haar ons te helpen beoordelen of onze bezoekers zich herinnerden wat we hun leerden. Ze ging aan de slag met het verzamelen van gegevens, in het bijzonder over onze educatieve programma's.

Tot onze verbazing en grote ontsteltenis concludeerde ze dat onze bezoekers niet onthielden wat we hun leerden, zelfs niet direct na afloop van een programma. Toen bijvoorbeeld bezoekers die deelnamen aan een rondleiding met een deskundige even later werd gevraagd om hieraan terug te denken en te vertellen wat ze zich herinnerden van de rondleiding, konden ze niet eens alle besproken

afbeeldingen terughalen, laat staan dat ze nauwkeurig konden herhalen wat hun net was verteld.

Dit was ontluisterend nieuws voor ons allemaal, maar voor mij misschien nog wel meer dan voor de rest: ik was niet geïnteresseerd in het aanbieden van programma's die geen effect hadden. Lesgeven zonder leren is tijdverspilling en schiet zijn doel voorbij. Ik wilde wat de bestuurders wilden: dat onze bezoekers kennis zouden opdoen over de complexe objecten die kunstenaars creëren. Kennis waarvan de bezoekers wisten dat ze die nog niet hadden, maar graag wilden opdoen. Sterker nog, ik wilde dat onze bezoekers meer plezier zouden beleven aan kunst en er meer betekenis aan zouden ontlene. En ik wilde dat mensen ook in hun eentje die betrokkenheid zouden ervaren en niet alleen maar als wij in de buurt waren om hen te begeleiden.

Daarom trok ik me dit falen persoonlijk aan. Ik wist hoe belangrijk kunst is in mijn eigen leven. Diepgaande ontmoetingen met kunstwerken waren voor mij van fundamenteel belang. Veelvormige interacties met kunstwerken droegen op een wezenlijke manier bij aan mijn gevoel van menselijkheid en het ontmoedigde mij te denken dat onze goedbedoelde inspanningen tekortschoten en wij anderen niet konden helpen om op een vergelijkbare manier bij kunst betrokken te raken.

## WAAROM ONZE LESSEN NIET BLEVEN HANGEN

Abigail Housen kwam erachter wat er misging. Housen is een wetenschapper die, samen met andere briljante mensen van Harvard University, jarenlang onderzoek heeft gedaan naar hoe de menselijke geest werkt. Zij was vooral geïnteresseerd in hoe mensen verwerken wat ze zien in de kunst: een bijzonder rijke en gecompliceerde manier van denken. In onze pogingen om erachter te komen wat ons publiek al over kunst wist en wat het van ons geleerd had, heeft de focus van Housen – het denkproces – ons op iets buitengewoon bruikbaar gemaakt: niet wat ze weten, maar hoe ze gebruiken wat ze weten.

Dat is een belangrijk onderscheid. Veel toetsen laten zien welke informatie of vaardigheden in het geheugen zijn opgeslagen, in elk geval wat betreft de korte termijn. Te weinig toetsen meten de impact van het denkproces in actie: wat

men zich in de loop der tijd eigen maakt en daadwerkelijk gebruikt, zelfs buiten de leeromgeving. Stel dat we met succes een woordenschat, bepaalde data of wiskundige formules uit het hoofd zouden leren en dus de toetsen zouden doorstaan: gebruiken we deze verworven kennis dan ook daadwerkelijk in ons dagelijks leven? Zit deze informatie maanden later nog steeds in ons brein opgeslagen? Passen we het geleerde in de toekomst toe als de omstandigheden daarom vragen? Housen kwam erachter hoe ze dat kon bestuderen.

Toen wij elkaar ontmoetten, had Housen vijftien jaar lang honderden kijkers naar kunst geobserveerd en geïnterviewd om hun denken tijdens het kijken naar kunst te doorgronden. In 1978 ontwikkelde ze daar een eenvoudige methode voor: ze liet mensen die naar kunst keken hardop praten, in een ongedwongen 'stream-of-consciousness', totdat ze niets meer te zeggen hadden. Deze teksten werden door haar getranscribeerd, in zelfstandige gedachten opgedeeld en geclassificeerd. Vervolgens analyseerde ze de patronen die aan het licht kwamen. Toen ze kijkers op basis van denkpatronen ging groeperen, kon ze vaststellen dat mensen met verschillende ervaringen inderdaad anders denken en op die manier kon ze ontwikkelingsfasen onderscheiden. Mensen die weinig met kunst in contact komen, passen toe wat ze uit hun eigen leven kennen om te begrijpen wat ze zien. Ook deskundigen maken gebruik van hun levenservaring, maar voegen daar andere manieren van denken aan toe: zowel een variëteit aan strategieën als specifieke concepten en informatie die zij door langdurige inspanning hebben verworven.

Uit haar studie van mensen met een breed palet aan ervaringen wist Housen dat het onthouden van informatie en/of analytische vaardigheden – in principe wat we de bezoekers van het MOMA probeerden te leren – slechts enkele aspecten zijn van kennis en niet het hele plaatje. Dat was op zich al nuttig om te erkennen: dat ondanks de waarde die we hechten aan informatie en analytische vaardigheden, dit niet de alfa en omega van kennis zijn.

Ik had dit al eerder moeten begrijpen: mijn eigen connectie met kunst is meestal zeer persoonlijk. Ik denk vaak niet na over wie iets heeft gemaakt, of wanneer, en laat me in plaats daarvan gewoon meeslepen door de manier waarop een kunstwerk een van mijn niet zo analytische kanten aanspreekt. Hetzelfde geldt voor lezen: om te kunnen lezen en schrijven is het natuurlijk noodzakelijk dat je woorden en zinnen herkent, maar dat is lang niet genoeg om de betekenis van