

MODULE 2

Theoretisch-conceptuele kaders voor historische museumeducatie

1. Doelstellingen van de module

Na afloop van deze module...

1. kan je de volgende theoretisch-conceptuele kaders toelichten, gangbaar in en van toepassing op formeel onderwijs op school en/of in historische museumeducatie:
 - ☞ **Leer- en onderwijstheorie:** een verkenning van het socio-constructivisme en welke inzichten je kan meenemen bij het ontwerpen van een krachtige leeromgeving.
 - ☞ **Contextual Model of Learning:** een blik op de contextuele factoren die een rol spelen bij het leren in een museum.
 - ☞ **Historisch denken:** een onderdompeling in de vijf kerncomponenten van historisch denken, het einddoel van geschiedenisonderwijs op school.
 - ☞ **Gevoelige geschiedenis:** een reflectie op het hoe, wat, waar en waarom van gevoelige geschiedenissen – die soms het voorwerp uitmaken van museumcollecties;
2. ben je in staat bruggen te slaan tussen kaders gangbaar in resp. formeel onderwijs in geschiedenis en uit museumeducatie, en heb je des te meer houvast bij het ontwikkelen van educatieve praktijken in historische musea die leerefficiëntie en leerwinst van leerlingen maximaliseren;
3. kan je kernaspecten van deze theoretisch-conceptuele kaders herkennen in leeromgevingen binnen museumeducatie, en er de waarde van inschatten;
4. kan je doordenken over de betekenis van kerninzichten uit deze theoretisch-conceptuele kaders voor de onderwijspraktijk en het leren van leerlingen, en die toepassen.

2. Socio-constructivisme

Laat ons beginnen met een eigenlijk moeilijke vraag: wat is voor jou 'leren'? Hoe gaat dat in z'n werk? Tracht dat voor jezelf kort te noteren.

2.1. Theorie

Er bestaan verschillende perspectieven op leren:

- ✎ Het **behaviorisme** beschouwt leren als een gevolg van een reactie van de leerling op gebeurtenissen in diens omgeving.
- ✎ Het **cognitivisme** ziet de leerling dan weer eerder als een actieve verwerker van informatie. Leren is niet louter een respons op een prikkel: kennis wordt integendeel actief geconstrueerd door de leerling.
- ✎ Het **socio-constructivisme** beschouwt leren als volgt: "Leren is een constructief, cumulatief, zelfgestuurd (of zelfgereguleerd), doelgericht (of intentioneel), gesitueerd (of contextgebonden), coöperatief (of interactief), individueel verschillend proces van kennisverwerving, betekenisgeving en vaardigheidsontwikkeling."¹

Hierna gaan we vooral op het socio-constructivisme in. Deze beschrijvende theorie over leren sluit immers mooi en nauw aan bij leerprocessen in historische museumeducatie. Laat ons daarom deze theorie iets nader omschrijven:

1. Centraal in het socio-constructivisme staat de idee dat het menselijke leren wordt geconstrueerd. Leerlingen doen nieuwe kennis op door voort te bouwen op zaken die eerder geleerd zijn. De constructivistische visie staat haaks op de visie die het leren ziet als een passieve transmissie van informatie van één individu aan een ander (van leerkracht, gids of educator naar leerling bijvoorbeeld), en waarbij de ontvangst, en niet de constructie, van belang is. Socio-constructivisme geeft aan dat leren niet via een injectienaald verloopt: het is niet zo dat je zomaar kennis figuurlijk in de hoofden van leerlingen kan inspuiten. Integendeel gaan zij met aangereikte informatie actief aan de slag.
2. Een heel belangrijk element daarbij is dat leerlingen geen 'onbeschreven bladen' zijn. Integendeel construeren ze nieuwe kennis die ze opdoen in een museumcontext bijvoorbeeld met behulp van wat zij al weten uit eerdere leer- en andere situaties. Die vroegere kennis beïnvloedt welke nieuwe (of gewijzigde) kennis zij zullen construeren vanuit de nieuwe leerervaringen. Aansluiting zoeken bij de voorkennis van de leerlingen (opgedaan op school, in familie- en vriendenkring, via *social media* en andere kanalen etc.) is dan ook van belang.
3. Een ander belangrijk element is de vaststelling dat leren geen passief, maar een actief iets is. Leerlingen confronteren hun huidige kennis met wat ze in een nieuwe leersituatie

¹ De Corte, E. (1996). Actief leren binnen krachtige onderwijsleeromgevingen. *Impuls voor onderwijsbegeleiding*, 4, 145-156.

ontdekken, en passen deze kennis eventueel aan. Dit zijn actieve bezigheden: leerlingen passen bestaande kennis toe, nemen nota van relevante elementen in nieuwe leerervaringen, beoordelen de consistentie van vroegere en nieuwe kennis, en gebaseerd op dat oordeel, kunnen zij kennis wijzigen. Constructivisten geven aan dat kennis tot stand komt wanneer mensen hun eigen betekenis construeren vanuit hun ervaringen, achtergrond en houdingen.

Ook al is het socio-constructivisme een beschrijvende theorie over hoe leren verloopt, toch stelt het ons in staat hieruit implicaties voor instructie door leerkrachten, gidsen en educatoren af te leiden:

1. Een eerste betreft het belang van ondersteuning van het leren van leerlingen. De leerling construeert actief kennis voortbouwend op wat die al leerde, maar dat proces behoeft ondersteuning door een expert (die de leerkracht, gids, educator zijn). Die ondersteuning kan erin bestaan processen (zoals bijvoorbeeld hoe je een object observeert en interpreteert) voor te tonen (te modelleren), te ondersteunen (door richtvragen te voorzien), of nog: leerlingen te vragen hun denkproces te expliciteren, onder woorden te brengen, om er vervolgens over in gesprek te gaan.
2. Een tweede is het cruciale karakter van het activeren van voorkennis. Leerlingen bouwen nieuwe kennis op bestaande kennis op. Om het leren te faciliteren is het dan ook van belang de bestaande kennis te activeren. Door dat te doen hoor je als leerkracht, gids, educator meteen ook wat die bestaande kennis is, en of zich hier misconcepties in bevinden die je vervolgens kan tackelen.
3. Een derde betreft het actieve karakter van leren. Dat brengt met zich mee dat doorheen de instructie aandacht is voor het activeren van het denken van leerlingen. Zelfs al is de werkvorm leerkracht/gids/educator gestuurd, dat neemt niet weg dat best aandacht wordt besteed aan het aanzetten van leerlingen tot denken, bijvoorbeeld via het stellen van vragen.
4. Een vierde is dat leren individueel verschilt maar tegelijkertijd coöperatief en interactief verloopt. Dat wil niet zeggen dat elke werkvorm moet samenwerkend ingevuld worden, maar tegelijkertijd mag de sociale dimensie van leren evenmin worden uit het oog verloren.

2.2. Oefeningen

Oefening 1

Spiegel voor je eigen praktijk. Haal je een eigen historisch museumbezoek met een klasgroep voor de geest dat je begeleidde (als leerkracht, gids of educator), op welke manier dan ook (via een rondleiding, een interactieve workshop, een groepswork dat jij voordien concipieerde etc.). Noteer voor jezelf een antwoord op volgende vragen:

- ☞ Dacht je voordien expliciet na over hoe je het leren door leerlingen zou bevorderen?
- ☞ Betrok je het activeren van voorkennis van leerlingen in het bezoek? Op welke manier(en)?
- ☞ Hoe zette je jouw expertise in het historisch museumbezoek in? Op welke manier(en)?
- ☞ Hoe ondersteunde je het leren door leerlingen *in concreto*? Welke strategieën zette je in?

- ☞ Hoe activeerde je het denken van de leerlingen? Op welke manier(en) deed je dat zoal?
- ☞ Waar, hoe en waarom integreerde je een interactieve dimensie in het leerproces van leerlingen? Op welke manier(en)?

Doorheen je reflectie kom je misschien meteen op nieuwe mogelijkheden uit die je kan/wil toepassen. Noteer die zeker ook.

Oefening 2

Herkennen van toepassing van implicaties vanuit socio-constructivisme in een concrete leeromgeving. Lees de bundel (**BIJLAGE 2**) door, getiteld *Enduring Srebrenica. Educatieve tips bij de tentoonstelling*. Het betreft een educatief pakket bij een tentoonstelling die liep in 2013 in Kazerne Dossin. Waar herken je sporen van de voornoemde implicaties voor instructie die we kunnen afleiden uit het socio-constructivisme?

- ☞ Waar wordt het activeren van voorkennis van leerlingen betrokken?
- ☞ Waar wordt expertise ingezet?
- ☞ Waar wordt actief leren gefaciliteerd?
- ☞ Waar is er sprake van een interactieve dimensie in het leren?

Duid ze in de bundel aan. Op de volgende pagina vind je een suggestieantwoord.

De voorkennis van de leerlingen wordt op verschillende manieren geactiveerd; ook is het zo dat er op verschillende soorten voorkennis wordt gemikt. In het begin bijvoorbeeld wordt bij de foto zowel inhoudelijke voorkennis geactiveerd (over de genocide) evenals procedurele: hoe kijk je op kritische wijze naar foto's (met inbegrip van invloed maker, en diens doel en doelpubliek)? De voorkennis wordt eveneens geactiveerd door te vragen naar een eigen definitie van nationalisme, om die vervolgens te confronteren met bestaande definities. Op die wijze krijg je als begeleider niet alleen zicht op de voorkennis van leerlingen, maar kan je ook bijsturen indien nodig, door de definitie bij te sturen, aan te vullen etc. Bij 'genocide' wordt een soortgelijke strategie toegepast.

De leerkracht, gids, educator en diens expertise komen doorheen het bezoek duidelijk naar voor. Het betreft opnieuw inhoudelijke kennis (over de genocide in ex-Joegoslavië) evenals procedurele kennis (rond bijvoorbeeld kritische bronnenanalyse. De expertise wordt niet altijd sturend ingezet, in een eenrichtingsverkeer, maar vaak ook ondersteunend, om het leren van leerlingen te ondersteunen en bij te sturen. De expertise complementeert geregeld antwoorden van leerlingen, die dus eerst komen, en dan bijgestuurd.

Dit maakt meteen duidelijk dat het denken van leerlingen wordt geactiveerd. De vragen die daartoe leiden bevinden zich op verschillende beheersingsniveaus. Het gaat om begrijpen, zowel als ook toepassen (van een definitie), analyseren, en evalueren (zie herziene taxonomie van Bloom in [Module 1](#)).

De interactie gebeurt onder meer via de suggestie van groepswork (rond vijf thema's), en door leerlingen in gesprek te laten gaan over hun antwoorden op vragen.

2.3. Bijkomend praktijkvoorbeeld

In de bundel *Armoede in België sinds 1800: een agency-perspectief* ([BIJLAGE 4](#)) wordt in de lesopener allereerst gepeild naar het beeld dat leerlingen hebben van armoede. Opvattingen en vooroordelen die mogelijk leven onder leerlingen worden hier blootgelegd. Vervolgens worden deze beelden geconfronteerd met de visie van mensen in armoede op armoede en de definitie die de Belgische overheid hanteert van armoede.

2.4. Vuistregels socio-constructivisme

1

Activeer de voorkennis van leerlingen en sluit erbij aan.

2

Activeer het denken van leerlingen door het stellen van gerichte vragen, en hen uit te nodigen tot reflectie.

3

Maak het leren zichtbaar en ondersteun het, door leerlingen te vragen hun denken te expliciteren, door zaken voor te tonen, en door leerlingen in taken/antwoorden te ondersteunen.

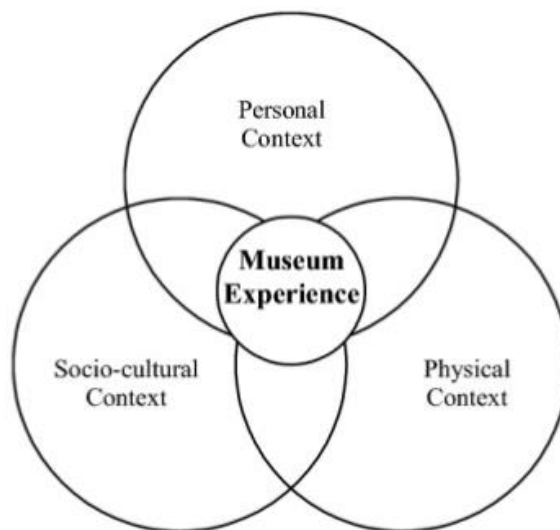
4

Zet je expertise in. De begeleider (gids, educator, leerkracht) heeft veel expertise en zet die best ook in: door kennis en inzicht bij te brengen, door procedures te modelleren, door vanuit de expertise bestaande kennis van leerlingen bij te sturen, hen te ondersteunen.

3. Contextual model of learning (CML)

3.1. Theorie

Leren in een museum staat nooit op zich maar gebeurt, volgens Falk & Dierking (2013) die al enkele decennia onderzoek doen naar museumbeleving, op het kruispunt van een interactie van drie elkaar overlappende contexten.² Ze stellen dat leren begint bij het individu, maar dat hier ook anderen bij betrokken zijn, dat dit leren ergens plaatsvindt, en dat het doorgaat doorheen de tijd. Ze ontwierpen een *contextual model of learning*, dat ze als volgt schematiseerden.



Dit model ziet leerlingen als lerenden die zich voortdurend inspannen om in een specifieke context (een museum) betekenis te creëren doorheen het leerproces; deze inspanning bestaat uit een dialoog tussen de individuele leerling en diens socio-culturele en fysieke omgeving. Aan de drie voornoemde contexten voegden de onderzoekers een vierde 'dimensie' toe: de temporele. Alle vier interageren ze met elkaar, en spelen ze een rol in de museumbeleving en het leren in een museum:

- 1) **De persoonlijke context.** Elke leerling die een museum bezoekt draagt een unieke persoonlijke context met zich mee, bestaande uit hoe die de eigen identiteit ziet, en uit eerdere ervaringen, specifieke interesses, kennis, motivatie, opvattingen en waarden, met betrekking tot de inhoud van het museum zowel als met betrekking tot museum zelf als instituut. Concreet zien Falk en Dierking hier vier belangrijke factoren waarmee voor elke leerling dient rekening gehouden (en waaraan gewerkt kan worden):
 - Motivatie en verwachtingen van de leerling: heeft die er 'goesting' in? Welke verwachtingen stelt die?

² Falk, J.H., & Dierking, L.D. (2013). *The museum experience revisited*. New York: Routledge.

- Voorkennis en voorgaande ervaringen: wat weet de leerling al over de inhoud van het museum, en over het museum als instituut?
- Interesses: hoe geïnteresseerd is de leerling in de inhoud van het museum, en in museumbezoek *tout court*?
- Keuze en controle: in hoeverre is de leerling vrij in de rondgang van het museum, het kiezen van objecten om te bekijken, en het actief doen van iets?

2) **De socio-culturele context.** Elke museumbeleving is ingebed in een socio-culturele context. Op macroniveau wordt daarbij verwezen naar musea als maatschappelijke instellingen. De collectie (met inbegrip van perspectieven en objecten, gehanteerde taal) en haar presentatie zijn niet neutraal maar socio-cultureel bepaald. Zo is het bijvoorbeeld duidelijk dat de collectie van het Brusselse *Koninklijk Museum van het Leger en de Krijgsgeschiedenis* in een nationalistisch opzet vorm kreeg aan het begin van de twintigste eeuw, en dit nog steeds erg expliciet doorschemert in de huidige opstelling.³



Het *AfricaMuseum* weerspiegelt ook socio-culturele contexten: van z'n koloniale ontstaansgeschiedenis én tegelijk van een postkoloniale context die vraagt om het dekoloniseren van historische musea. Op microniveau vindt een museumbezoek altijd in interactie met anderen plaats (medeleerlingen, andere bezoekers, personeel van het museum), en binnen sociale identiteiten (verbonden met groepsgevoelens). Belangrijke factoren hier zijn:

- De culturele achtergrond van de leerling: hoe bepaalt die mee de blik? Bevordert of bemoeilijkt die een connectie met het museum en z'n inhoud?
- Sociale bemiddeling in de groep: hoe liggen de verhoudingen in de klasgroep, en in de samenleving (tussen groepen waarmee leerlingen zich identificeren; denk

³ Geerts, B. (2024). Het educatieve potentieel van weinig vertellende museumopstellingen. *Hermes. Tijdschrift van de Vlaamse Vereniging voor Leraren Geschiedenis*, 28 (1), 10-14.

- bijvoorbeeld aan een klasgroep die een bezoek brengt aan *Kazerne Dossin*, waarvan sommige leerlingen zich vanuit een moslimachtergrond identificeren met de Palestijnse zaak, terwijl anderen een joods-Israëlische achtergrond hebben)?
- Bemiddeling door anderen buiten de directe sociale groep: hoe gaan gidsen, educatoren, leerkrachten en andere bezoekers om met de (diversiteit in de) klasgroep?

Zana Etambala, historicus verbonden aan het *AfricaMuseum*, sectie Geschiedenis en Politiek, vertelt deze heel treffende situatie: “Tijdens één van mijn lezingen op de Zomerschool projecteerde ik een oude postkaart van het *Museum van Belgisch Congo*, wat nu het *AfricaMuseum* is, waarop een vitrine met opgezette chimpansees te zien is. In de zaal der zoogdieren bevonden zich enkele wandkasten met diverse apensoorten, met name Bavianen of Hondskopapen, Gorilla’s, Meerkatten of Neusvlekkige Apen en dus ook met vertegenwoordigers van de Chimpansees. Meestal beperken de gidsen zich tot een opsomming van de uiterlijke kenmerken van deze apen, hun eetgewoontes en hun leefgebied. Scholieren kijken echter met speelsheid naar de dierentaferelen in die vitrines. Maar hoe moet er gereageerd worden wanneer onder hen zwarte leerlingen staan die al eens voor stomme zwarte apen werden uitgescholden? Leerkrachten en gidsen hoeven zich niet machteloos te voelen tegen dergelijke stereotypen die te maken hebben met vergetelheid en onwetendheid. Voor wat die chimpansees betreft, vergeten zij meestal dat het hier gaat om propere dieren die elkaar reeds ontluisden toen in Vlaanderen en elders in Europa, in de 19^{de} eeuw en nog tijdens een groot deel van de 20^{ste} eeuw, luizen een afschuwelijke plaag vormden in de lagere scholen. De Europese volkscultuur verspreidt nog steeds onzin over mensapen, als zouden dat domme dieren zijn. Toen ik nog in de Ubangi-streek, in de Democratische Republiek Congo, werkte, leerde ik dat wanneer kinderen gingen spelen in het woud, hun ouders hen niet zozeer waarschuwden voor gevaarlijke, domme apen; zij knoopten die kleine avonturiers integendeel goed in de oren knopen dat zij enkel die fruitsoorten mochten eten wanneer ze zeker waren dat apen die ook eten, want dat betekende dat die vruchten niet giftig zijn voor de mensen. In de binnenlanden van Congo kennen de mensen de kwaliteiten van de chimpansees en worden niet zomaar negatieve kwaliteiten aan die dieren opgeplakt.”⁴



Postkaart van vitrines met opgezette chimpansees in het Congo Museum. Bron: Privéverzameling Zana Etambala, Leuven.

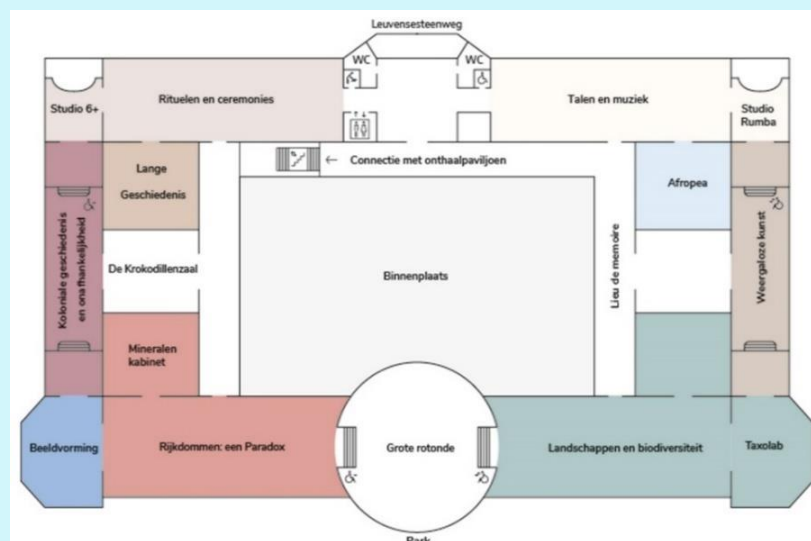
⁴ Etambala, Z. (2019). Een bezoek aan het oude Museum van Belgisch Congo te Tervuren. *Hermes. Tijdschrift van de Vlaamse Vereniging voor Leraren Geschiedenis*, 23(1), 30-33.

- 3) **De fysieke context.** Een museum is een fysieke plaats (gebouw, objecten, bijschriften, audio-guides etc.) die jongeren soms vrijwillig, soms verplicht (in het kader van een klasuitstap) betreden, en waarin hoge mate van vrijheid bestaat in termen van wat te bekijken, te bediscussiëren en te doen. Hier zijn belangrijke factoren:
- o Organisatie vooraf: hoe goed is alles praktisch-organisatorisch geregeld? Hoe goed zijn leerlingen voorbereid op het bezoek, naar inhoud en naar opzet van het museum?
 - o Oriëntatie op de fysieke ruimte: lopen leerlingen bijvoorbeeld niet letterlijk (en figuurlijk) verloren?
 - o Architectuur en omgevingsfactoren: zijn die voor leerlingen aantrekkelijk? Valt ook in de omgeving van het museum iets te leren?

Denken we bijvoorbeeld aan een bezoek aan de graven van Ekia, Gemba, Kitukwa, Mpela, Zao, Samba en Mbange, zeven Congolezen die omkwamen in juli en augustus 1897 in Tervuren, tijdens de Wereldtentoonstelling. Toen werden 267 Congolezen in een mensentuin in het Park van Tervuren tentoongesteld. De zeven graven liggen naast de parochiekerk Sint-Jan Evangelist. Een bezoek aan het Koninklijk Museum van het Leger en de Krijgsgeschiedenis kan daarnaast bijvoorbeeld worden gecombineerd met een kritisch bezoek aan het Monument voor de Belgische pioniers in Congo, gelegen in het Jubelpark.

- o Het design van de tentoonstelling, het programma en de gehanteerde technologie: is het aantrekkelijk, overzichtelijk, ...?
- o Versterkende vervolgebeurtenissen en -ervaringen buiten het museum: wat gebeurt er nadien nog met het bezoek, samen met leerlingen in de klas? (dit linkt meteen naar de volgende dimensie)

Zie bijvoorbeeld dit grondplan van het AfricaMuseum in Tervuren. De inrichting legt geen vastgelegd parcours op. Dat betekent dan ook dat leerlingen gemakkelijk 'verloren' kunnen lopen, zeker als het museumbezoek een grote mate van vrijheid en zelfstandigheid voor de leerling behelst. Daarom is het aangewezen ofwel enkele zalen te selecteren waarop ze zich moeten concentreren, ofwel hen eerst even doorheen het ganse museum te loodsen.



Andere musea leggen eerder een vast parcours op, zo bijvoorbeeld Kazerne Dossin (Mechelen). Voor een bezoek in kleine groepjes wordt een vertrekpunt opgegeven en een volgorde van bezoek.⁵



- 4) De temporele dimensie: Informatie verwerken vraagt tijd. Dat betekent dat zowel een museumbezoek zelf tijd vraagt, maar dat ook de reflectie na het bezoek een invloed heeft op de beleving en het leren. Het is belangrijk om na te denken over hoe je een bezoek kan laten doorwerken op langere termijn in de klas, en hierover in dialoog te gaan tussen leerkracht, gids en educator.

Na afloop van een bezoek aan de tentoonstelling *Tegenwind. Armoede in België sinds 1800* (BIJLAGE 4) werden volgende suggesties gedaan van nabespreking.⁶

- Lesfase 1: inzicht in het verleden; sta met je leerlingen stil bij de kennis die ze hebben opgedaan tijdens het tentoonstellingsbezoek. Wat heeft het bezoek hen bijgebracht? Bespreek hoe hun visie op armoede al dan niet veranderd is ten opzichte van de voorbereidende lessen. Richtvragen:
- Wat heeft het tentoonstellingsbezoek jullie geleerd over de vele gezichten van armoede, zowel in het verleden als in het heden?
 - Op welke vlakken heb je je beeld over armoede en mensen in armoede moeten bijstellen?
 - Welke stereotypen of vooroordelen zijn doorprikt?
 - Wat heeft de tentoonstelling jullie geleerd over de strategieën die bestaan om armoede te bestrijden, zowel vroeger als nu? Hoe verhouden deze verschillende strategieën zich tot elkaar?

⁵ https://www.kazernedossin.eu/NL/Docs/Educatieve-documenten/A6_vragenbundel_N_v2_HR_versiecrop

⁶ <https://www.arts.kuleuven.be/outreach/geschiedenis/bestanden/lessen-agency.pdf>

- Lesfase 2: inzicht in de historische praktijk; één van de doelstellingen van de voorbereidende lessen en de opdrachten bij de tentoonstelling was het bevorderen van inzicht in de historische praktijk. Na afloop van de tentoonstelling kan je met leerlingen stilstaan bij wat de tentoonstelling hen bijbracht over de manier waarop we tot kennis over armoede in het verleden kunnen komen. Richtvragen zijn bijvoorbeeld:
- Wat bracht de tentoonstelling jou bij over agency in het verleden?
 - Wat bracht de tentoonstelling jou bij over het toewijzen van oorzaak en gevolg?
 - Wat bracht de tentoonstelling jou bij over continuïteit en verandering doorheen de tijd? Op welke termijn(en) vinden veranderingen plaats? Kunnen verandering en continuïteit gelijktijdig voorkomen? Kan je hier voorbeelden van geven?
 - Wat bracht de tentoonstelling jou bij over het moreel beoordelen van het verleden? Kan je een oordeel uitspreken over gebeurtenissen in het verleden? Waarom wel of niet? Met welke dingen moet je rekening houden?
 - Wat bracht de tentoonstelling jou bij over multiperspectiviteit? Kan je voorbeelden geven uit de tentoonstelling waar sprake was van verschillende perspectieven op een bepaald gegeven? Kan je voorbeelden geven die erop wijzen dat mensen in armoede een verschillende perspectief hanteren dan mensen uit de middenklasse?
 - Wat bracht de tentoonstelling jou bij over de rol van bronnen in de totstandkoming van historische kennis, van geschiedenis?
- Lesfase 3: persoonlijke beleving en historische betekenisgeving; sta tot slot ook stil bij de persoonlijke beleving van leerlingen: hoe heeft het tentoonstellingsbezoek hen persoonlijk beïnvloed? Je kan de producten die leerlingen maakten bij de persoonlijke verwerkingsvragen hierbij als vertrekpunt nemen. Richtvragen:
- Welke zaken in de tentoonstelling hebben je het meest geraakt?
 - Heb je het gevoel dat de tentoonstelling jouw kijk op armoede heeft veranderd? Waarom wel of niet?
 - Zet het tentoonstellingsbezoek jou aan om op een andere manier naar armoede te kijken? Waarom wel of niet?
 - Heb je na het tentoonstellingsbezoek meer het gevoel dat je zelf een betekenisvolle rol kan spelen in de bestrijding van armoede? Waarom wel of niet?
 - Zet het tentoonstellingsbezoek jou aan tot actie? Waarom wel of niet?

Deze vier contexten/dimensies bepalen beleving en leerproces in een museum. Bij de voorbereiding van het museumbezoek, het bezoek zelf en de reflectie op het bezoek wordt er wordt dan ook best rekening mee gehouden. Denk mee vanuit deze vier contexten/dimensies na over waarom je precies een bepaald historisch museum wil bezoeken (welke doelen dient het bezoek? Zie [Module 1](#)).

3.2. Oefeningen

Oefening 1

Spiegel voor je eigen praktijk. Haal je een eigen historisch museumbezoek met een klasgroep voor de geest die je begeleidde (als leerkracht, gids of educator), op welke manier dan ook (via een rondleiding, een interactieve workshop, een groepswerk dat jij voordien concipieerde etc.). Noteer voor jezelf een antwoord op volgende vragen:

- ☞ Op welke manier hield je rekening met de persoonlijke context? Hoe deed je dat precies?
- ☞ Op welke manier hield je rekening met de socio-culturele context? Hoe bracht je die binnen en ter sprake?
- ☞ Op welke manier hield je rekening met de fysieke context?
- ☞ Op welke manier hield je rekening met de temporele context?

Doorheen je reflectie kom je misschien meteen op nieuwe mogelijkheden uit die je kan/wil toepassen. Wat zou je eventueel nog toevoegen en hoe zou je dat doen? Noteer die zeker ook.

Oefening 2

Herkennen van aspecten van het Contextual Model of Learning in een concrete leeromgeving. Neem de korte beschrijving door van een rondleiding in het Red Star Line Museum in Antwerpen, getiteld *Over miljoenen mensen en één droom. Een reis voor het leven* (idem als in module 1) (https://redstarline.be/sites/redstarline/files/Rondleiding_NT2.pdf; of BIJLAGE 2), bedoeld voor klasgroepen derde graad secundair onderwijs. Neem daarnaast ook de voorbereidende les en naverwerking door (<https://redstarline.be/sites/redstarline/files/leerkrachtenbundel.pdf>; of bijlage 3). Welke elementen uit de persoonlijke, socio-culturele, fysieke en temporele context herken je in de scenario's? Welke zijn afwezig of onderbenut? Hoe zou je ze al dan niet kunnen toevoegen? Licht kort toe.

Op de volgende pagina vind je een suggestieantwoord.

Aspecten van de persoonlijke context zijn aanwezig, zeker in de voorbereidende les, en het begin van de rondleiding. Daar wordt gepeild naar eigen (of familiale) ervaringen met migratie, en wordt ingegaan op persoonlijke migratieverhalen. Meteen wordt op die manier gewerkt aan motivatie en interesse. Er wordt ook keuzevrijheid gelaten aan leerlingen inzake specifieke insteken. De voorkennis van leerlingen kan op die manier worden gemotiveerd, al blijft dat eerder onder de radar, en wordt dat niet gethematiseerd. Het ware nochtans boeiend in te gaan op de ideeën die leerlingen hebben over de motieven voor migratie, de richting van migratie, het karakter van migratie etc., en dit dan te confronteren met de (historische) realiteit: de grote variëteit aan motieven, het gegeven van kettingmigratie; het feit dat migratie veelal geen lineaire beweging van A naar B is, het gegeven circulaire migratie etc.

De socio-culturele context van de leerlingen wordt betrokken in de leeractiviteiten. Die van de samenleving zelf – en vooral dan de appreciatie van migratie en de perceptie van migranten blijft buiten beeld. Zoals ook in **module 1** al gezegd: keuzes dienen gemaakt te worden, je kan niet alles behandelen. We willen hier dus zeker niet aan deficit denken gaan doen. Het is perfect legitiem de keuze te maken deze thematiek hier niet binnen te brengen. Wat er best gebeurt als heikele kwesties toch naar boven komen drijven wordt wel niet aangeraakt.

De fysieke context van het museum komt aan het begin van het bezoek aan bod (en in de voorbereidende les) en aan het eind. Het Red Star Line Museum bevindt zich effectief op de historische site, en hier wordt goed gebruik van gemaakt.

De temporele dimensie wordt gefaciliteerd door het museum, door een voorbereidende les aan te bieden evenals een naverwerking.

3.3. Bijkomende praktijkvoorbeeld

BIJLAGE 5 getiteld *Rijksmuseum in de klas* biedt een mooie illustratie van bewustzijn van en gevoeligheid voor de socio-culturele context.

3.4. Vuistregels *contextual model of learning*

- 1 Bereid een historisch museumbezoek voor in de klas.
- 2 Sluit aan bij de voorkennis en bij de betekenis die leerling aan (de inhoud van) een historisch museum geven.
- 3 Peil naar de verwachtingen van leerlingen met betrekking tot het historisch museumbezoek, en leg ze naast de doelen die je voorziet voor het bezoek.
- 4 Anticipeer op mogelijke emotionele reacties van leerlingen: hoe kan je ze constructief benaderen en een plek geven?
- 5 Bied ruimte voor (een stukje) bewegingsvrijheid (verbonden aan eigen keuzes en interesses) in het historisch museum.

- 6 Zorg voor een heldere structuur en organisatie van het bezoek.
- 7 Betrek het gebouw en de omgeving van het historisch museum en diens ontstaanscontext in het bezoek.
- 8 Maak leerlingen wegwijs in het museum.
- 9 Zorg altijd voor een nabespreking van het museumbezoek in de klas.

4. Historisch denken

In formeel geschiedenisonderwijs op school vormt het centrale einddoel sinds de invoering van de minimumdoelen in 2019 'historisch denken'. Dit gebeurde in navolging van veel andere landen in de wereld (Engeland, de Verenigde Staten, Canada, Nederland, Zuid-Afrika, Zuid-Korea etc.), waar telkens wel andere benamingen (historisch bewustzijn, historisch denken en redeneren, historische geletterdheid, historische competentie, historisch besef) worden gebruikt, en (licht) andere invullingen aan het concept worden gegeven. Het zou ons te ver leiden hier op in te gaan, maar wel is het van belang te schetsen hoe 'historisch denken' in geschiedenisonderwijs in Vlaanderen/Brussel wordt gedefinieerd en geoperationaliseerd. Gegeven de brug die we willen slaan tussen leren in een historisch museum en op school is het noodzakelijk een zicht op te bouwen op 'historisch denken'. Inzicht hierin laat toe eraan te werken doorheen een historisch museumbezoek, op expliciete wijze. Diverse aspecten van historisch denken komen ongetwijfeld al vaak aan bod tijdens bezoeken, alleen niet per se op uitgesproken wijze, waardoor leerlingen die dan ook niet altijd herkennen. Daarom is ook een vertrouwdheid kweken met het begrippenkader verbonden aan historisch denken van belang.

4.1. Theorie

Historisch denken gaat in eerste instantie om het begrijpen en organiseren van informatie over het verleden, met als doel historische fenomenen te beschrijven, te vergelijken en te verklaren. Daarbij ziet men in dat verleden en heden anders zijn. Historisch denken gaat dus evenzeer over inzicht in en reflectie over de complexe relatie tussen heden, verleden en toekomst. Het is vanuit het heden dat we naar het verleden terugkijken, en sporen van dat verleden interpreteren. Ook beschouwen we vaak personen, groepen, samenlevingen, gebeurtenissen en ontwikkelingen over een langere termijn: in hun historische context, maar tevens in een vergelijking of analogie met vandaag. Historisch denken omvat dus drie dimensies. Het is van belang dat leerlingen accuraat...

- (1) inzicht opbouwen in fenomenen en ontwikkelingen uit het verleden (kennis van het verleden);
- (2) inzicht opbouwen in de historisch-disciplinaire praktijk, in hoe kennis van het verleden wordt geconstrueerd (kennis van geschiedenis);

- (3) reflecteren en dialogeren over het verleden en geschiedenis, in het heden en gericht op de toekomst (betrokken op heden en toekomst).

Kennis van verleden en van geschiedenis en betrokken zijn op geschiedenis in het heden, gericht op de toekomst zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden in historisch denken, zoals onderstaande figuur visualiseert:



Om deze complexe notie werkbaar te maken, wordt ze in geschiedenisonderwijs geoperationaliseerd in vijf kerncomponenten (of krachtlijnen of bouwstenen zo je wil) onderscheiden die onderling erg nauw met elkaar verbonden zijn. Historisch denken is een holistische act. Dat wil zeggen dat, zoals de figuur hieronder aangeeft, de kerncomponenten sterk op elkaar inhaken, en niet los van elkaar kunnen worden gezien. Als we ze hieronder 'opsplitsen' is dat louter om de uitleg overzichtelijk te houden. In de feiten werken de vijf kerncomponenten voortdurend op elkaar in en interageren ze. Hierna worden ze achtereenvolgens kort geïntroduceerd en geïllustreerd via voorbeelden (onder meer via een Neanderthaler skelet in een museum).



4.1.1. Historische vragen stellen

Het stellen van historische vragen is de eerste pijler van historisch denken. Elke denkact begint met het stellen van vragen, zo ook historisch denken. De historische vragen kunnen leerlingen te prikkelen tot nieuwsgierigheid: waarom was het verleden zo anders dan het heden, en wat maakt dat zo interessant of verrassend? Tevens leidt het stellen van historische vragen aan leerlingen tot het ontwikkelen bij hen van een vragende houding: het zet leerlingen aan tot actief en diepgaand denken over het verleden én over de manier waarop we dat verleden vandaag begrijpen. Historische vragen leiden tot historisch denken.

Bij het zien van een Neanderthaler skelet kunnen leerlingen vragen stellen als: wie was dit? Hoe zag het leven eruit voor deze persoon? Waarom ligt dit skelet in een museum? Hoe weten we dat dit een Neanderthaler is? Waar zijn de Neanderthaler gebleven? Wanneer zijn ze verdwenen? Of bestaan ze nog? Sommige vragen komen spontaan op in leerlingen, anderen kunnen door de leerkracht, gids of museumeducator getriggerd worden.

Dit voorbeeld toont aan dat historische vragen op verschillende manieren georiënteerd kunnen zijn:

- ✎ Ze kunnen handelen over het verleden (kennis van verleden). Zo bijvoorbeeld: 'Hoe zag het leven achter de frontlinie eruit in West-Vlaanderen?' Of: 'Hoe woonden, aten, vierden, ontspanden mensen in dit land een eeuw geleden?'
- ✎ Historische vragen kunnen ook gaan over historische beeldvorming en over de manier waarop kennis over het verleden tot stand komt (kennis van geschiedenis). Zo bijvoorbeeld: 'Wat leren ons een nkisi spijkerbeeld en maskers over de spirituele wereld van Midden-Afrikaanse bevolkingsgroepen?' Of nog: 'Wat leert een granaat ons over wetenschap, industrie en oorlog, en de rol van mannen, vrouwen en kinderen hierin?'
- ✎ Historische vragen kunnen daarnaast over de relatie tussen verleden, heden en toekomst (betrokken op heden en toekomst) handelen. Zo bijvoorbeeld: 'In hoeverre wordt 'onze' kijk op 'de ander' en de wereld vandaag nog bepaald door het kolonialisme?' Of: 'In hoeverre is het in het licht van historische verantwoordelijkheid urgent om geroofde spijkerbeelden uit Midden-Afrika terug te bezorgen aan de erfgoedgemeenschappen van waaruit ze kwamen?' (restitutievraagstuk)

4.1.2. Historische fenomenen situeren in een historisch referentiekader

Leerlingen moeten historische fenomenen in tijd, ruimte, samenleving en maatschappelijk domeinen (politiek, economisch, cultureel, of sociaal) kunnen situeren, om ze te begrijpen. Dat kunnen ze maar als ze een zicht hebben op een aantal grote lijnen van het verleden, die wat orde en structuur brengen in de grijze brij van enkele honderdduizenden jaren menselijke geschiedenis, zich afspelend in zoveel en verschillende tijden, plaatsen en samenlevingen. Leerlingen moeten, met andere woorden, een historisch referentiekader opbouwen.

Voor sommige onderwerpen is dat vanzelfsprekender dan voor andere. Rond migratie vanuit en naar de Westerse wereld hebben veel leerlingen vanuit geschiedenisonderwijs op school wel een

zeker historisch referentiekader. Idem voor ontstaan en verspreiding van de boekdrukkunst, voor de Eerste Wereldoorlog, voor de Tweede Wereldoorlog en de holocaust. Anders is het voor Midden-Afrikaanse geschiedenis. Veelal hebben leerlingen geen notie van de Afrikaanse ruimte, van Afrikaanse samenlevingen in het verleden, en van hoe die samenlevingen er op onderscheiden maatschappelijke domeinen uitzagen. Zeker in het licht van eerder al aan bod kwam over het belang van voorkennis, en het bouwen van nieuwe kennis op bestaande kennis is dit belangrijk. Als leerlingen geen basis historisch referentiekader hebben, zal het bijzonder moeilijk zijn nieuwe kennis op te slaan...

Bij het Neanderthaler skelet komen de leerlingen te weten hoe oud het skelet is, waar het gevonden werd en welke maatschappelijke domeinen toegepast kunnen worden. Bijvoorbeeld: het skelet werd gevonden in de Scladina-grot in Sclayn, België en is ongeveer 125 000 jaar oud – uit de prehistorie dus. Je kan verschillende maatschappelijke domeinen aan bod laten komen. Bijvoorbeeld: de neanderthalers waren jager-verzamelaars (economisch) en hadden een nomadische samenleving (sociaal).

4.1.3. *Kritisch reflecteren met en over historische bronnen (inclusief objecten)*

Historische bronnen in de ruime betekenis van het woord (dus niet louter tekstuele, maar evenzeer (audio)visuele, orale, materiële etc. bronnen) zijn cruciaal om tot kennis van het verleden te komen. Dat verleden zelf is voorbij, en komt niet terug. Het is dus niet rechtstreeks kenbaar, maar enkel indirect via bronnen, die informatie bieden om het verleden te reconstrueren. Bronnen weerspiegelen echter niet rechtstreeks het verleden. Ze zijn altijd en onvermijdelijk een interpretatie van een voorbije werkelijkheid door een maker of auteur, en moeten dus kritisch worden geanalyseerd. In geschiedenisonderwijs wordt leerlingen geleerd te reflecteren/redeneren met en over historische bronnen. Redeneren met bronnen houdt in dat leerlingen informatie uit bronnen gebruiken om antwoorden te vinden op historische vragen. Alvorens dat te doen moeten ze die informatie uit de bron wel eerst naar waarde schatten. Dat laatste is verbonden met redeneren over bronnen. Leerlingen moeten leren de context van een bron te analyseren, de auteur en diens bedoelingen en doelpubliek te begrijpen. Op die manier kunnen ze de betrouwbaarheid en bruikbaarheid van de bron kritisch beoordelen en naar waarde schatten, in het licht van een historische vraag. Vervolgens kunnen ze dan zekere informatie wel en niet meenemen in het beantwoorden van een historische vraag. Een dergelijke kritisch omgang met bronnen is nodig voor elke bron: primaire zowel als secundaire bronnen, museumobjecten zowel als begeleidende informatiebordjes, evenals het historisch museum als geheel die ook als bron kan gelden.

Redeneren met een Neanderthaler skelet houdt in dat je informatie over het skelet en de bredere vindplaats gaat gebruiken: hoe oud was het? Wat zeggen de objecten die bij het skelet werden gevonden over de materiële cultuur van de Neanderthaler? Alvorens hierover uitspraken te kunnen doen is het wel eerst van belang te redeneren over dat Neanderthaler skelet. Zijn we zeker dat de vindplaats de originele begraafplek was? Of is het skelet verplaatst? En de objecten in de buurt: dateren die uit dezelfde tijd? Of zijn ze later toegevoegd? Eerst moeten we hierover zekerheid hebben, alvorens we die informatie daadwerkelijk kunnen gebruiken in het antwoord op een historische vraag.

4.1.4. Tot beargumenteerde beeldvorming komen vanuit verschillende perspectieven

Het antwoord op een historische vraag, die gesitueerd wordt in een historisch referentiekader, en waartoe historische bronnen kritisch worden geanalyseerd (redeneren met en over bronnen), benoemen we als historische beeldvorming. De informatie die leerlingen na kritische analyse van historische bronnen samenbrengen, verbinden ze via historische redeneerwijzen (zoals oorzaak-gevolg-denken, meerdere perspectieven in acht nemen) tot een samenhangend en kritisch geheel: een historische beeldvorming. Het doel is hier niet alleen dat leerlingen zelf historische beeldvorming creëren, maar ook dat ze bestaande beeldvorming kritisch kunnen analyseren, zeker gezien de verschillende interpretaties en perspectieven die in de bredere samenleving circuleren. Belangrijk is daarbij dat de leerlingen aandacht hebben voor het bewijs achter bepaalde beeldvormingen: is het bewijs gebaseerd op bronnen? Kloppen de historische redeneerwijzen die daarvoor gebruikt zijn?

Veel mensen beelden zich Neanderthalers in als een primitieve, brute soort. Je kan je leerlingen aanzetten om dit beeld kritisch te benaderen. Klopt dit wel? Welk bewijs bestaat er voor dit beeld en hoe kwam deze beeldvorming tot stand? Stilaan verandert dit beeld. Hoe komt het dat beeldvorming voortdurend evolueert? Welke bronnen werden gebruikt voor beide beelden? Welke redeneerwijzen zitten daarachter?⁷

4.1.5. De complexe relatie tussen verleden, heden en toekomst duiden

Deze kerncomponent nodigt leerlingen uit om de complexe relatie tussen verleden, heden en toekomst kritisch te exploreren, op een aantal vlakken. Als startpunt kan hier het besef gelden dat geschiedenis altijd tot stand komt in een heden, dat invloed uitoefent op historische beeldvorming. Hieruit vloeit de noodzaak voort dat leerlingen zich bewust zijn van de invloed van hun eigen standplaatsgebondenheid en die van anderen op historische beeldvorming. Standplaatsgebondenheid houdt verband met iemands 'zijn' en met de positie die deze inneemt in de samenleving. Persoonlijke kenmerken en omstandigheden spelen hierin een rol (leeftijd, geslacht, karaktertrekken, persoonlijke ervaringen) evenals sociale kenmerken en omstandigheden (sociale positie, socio-economische status, culturele achtergrond etc.). Standplaatsgebondenheid bepaalt mee het denken en handelen van leerlingen, en ook hoe die naar het verleden kijken. Heel concreet spelen bijvoorbeeld de identiteit en identificatie van leerlingen een rol: die bepalen mee de bril door dewelke men naar het verleden kijkt (een westerse bril of niet; een socio-economische bril, een gender bril etc.). Ook het waarden- en normenkader speelt een rol in de kijk op het verleden. Spontaan veroordelen leerlingen soms het verleden als 'dwaas' en 'achterlijk' omdat mensen toen iets 'nog niet' konden, 'nog niet' toepasten (zoals bijvoorbeeld zekere vrijheden of mensenrechten) etc. Vanuit de eigen standplaatsgebondenheid kennen leerlingen aan sommige aspecten van het verleden wel en geen betekenis toe: vinden ze iets wel of niet belangrijk, relevant, interessant. Werken op motiveren van leerlingen is daarom altijd belangrijk. Deze zaken spelen niet alleen op het persoonlijke niveau van de leerling een rol, maar ook op het niveau van de samenleving. Ook die gaat specifieke normen en waarden propageren, wel of niet betekenis toekennen aan aspecten van het verleden (waarom wordt over de ene thematiek bijvoorbeeld wel een historisch museum gefinancierd en over een andere niet?), en zaken wel of niet collectief herinneren.

⁷ Zie <https://www.arts.kuleuven.be/outreach/geschiedenis/lesmodules-prehistorie>.

Hieruit kunnen heel wat boeiende vragen en inzichten voortvloeien. Het Neanderthaler skelet kan veel vragen oproepen over de relatie tussen het verleden en het heden. Ongetwijfeld zullen leerlingen en zich bijvoorbeeld wel eens afvragen of het wel oké is om skeletten zomaar tentoon te stellen. Hoe gaan we als samenleving om met menselijke resten: zijn dit objecten of personen, en moeten we ze aldus respectvol behandelen? Als leerlingen geconfronteerd worden met een skelet van een ander mensenras, zou je ze ook de vraag kunnen stellen wat het nu net betekent om mens te zijn. Je zou hier ook de beeldvorming terug kunnen binnenbrengen: wat betekent primitiviteit? Hoe werkt dit vandaag nog door in de media of populaire cultuur? Zulke ethische en filosofische vragen openen de deur naar een bredere reflectie over hoe we het verleden benaderen en interpreteren. Evengoed kan je ook op een andere manier heden en verleden betrekken rond het Neanderthaler skelet. Hoe kwam deze concrete Neanderthaler persoon tot diens einde? En hoe kwam de Neanderthaler als soort tot een einde? Klopt de stelling van Harari bijvoorbeeld dat de verdwijning van de Neanderthaler eigenlijk de eerste genocide vormt die de Sapiens verrichtte? Of zijn er ook andere redenen te bedenken voor het verdwijnen van de Neanderthaler? Vanuit deze insteek kan worden gereflecteerd over de menselijke omgang met diversiteit in samenlevingen, vroeger en nu.

4.2. Oefeningen

Oefening 1

Spiegel voor je eigen praktijk. Haal je een eigen historisch museumbezoek met een klasgroep voor de geest die je begeleidde (als leerkracht, gids of educator), op welke manier dan ook (via een rondleiding, een interactieve workshop, een groepswork dat jij voordien concipieerde etc.). Noteer voor jezelf een antwoord op de vraag aan welke aspecten van historisch denken je werkte, en hoe je dat deed:

- ✎ Historische vragen stellen
- ✎ Een historisch referentiekader opbouwen
- ✎ Redeneren met en over historische bronnen (inclusief objecten)
- ✎ Tot beargumenteerde beeldvorming komen vanuit verschillende perspectieven
- ✎ De complexe relatie tussen verleden, heden en toekomst duiden

Doorheen je reflectie kom je misschien meteen op nieuwe mogelijkheden uit die je kan/wil toepassen. Wat zou je eventueel nog toevoegen en hoe zou je dat doen? Noteer die zeker ook.

Oefening 2

Herkennen van aspecten van historisch denken in een concrete leeromgeving. Neem de korte beschrijving door van een rondleiding in het Red Star Line Museum in Antwerpen, getiteld *Over miljoenen mensen en één droom. Een reis voor het leven* (idem als in **module 1**) (https://redstarline.be/sites/redstarline/files/Rondleiding_NT2.pdf; of **BIJLAGE 2**), bedoeld voor klasgroepen derde graad secundair onderwijs. Neem daarnaast ook de voorbereidende les en naverwerking door (<https://redstarline.be/sites/redstarline/files/leerkrachtenbundel.pdf>; of **BIJLAGE 3**). Welke kerncomponenten van historisch denken herken je in de scenario's? Welke zijn afwezig of onderbenut? Hoe zou je ze al dan niet kunnen toevoegen? Licht kort toe. (bemerkt: het is hier geenszins onze bedoeling 'goedkope kritiek' te uiten op educatieve producten; het model van historisch denken was bijvoorbeeld nog niet in voege op moment van aanmaak van dit product, dus kon het er alleszins niet op anticiperen. Wel betreft het hier een mooi en dankbaar product om theorie en concepten op te oefenen.) Op de volgende pagina vind je een suggestieantwoord.

De kerncomponent van historische vragen stellen is zeker aanwezig. Ze wordt vooral aangestuurd vanuit en gemodelleerd door de gids, educator of leerkracht die de rondleiding verzorgt, maar aan de ontwikkeling van een vragende houding wordt zeker gewerkt.

Ook de uitbouw van een historisch referentiekader wordt verzorgd. Historische fenomenen verbonden aan migratie worden expliciet en goed gesitueerd in tijd, ruimte, samenlevingen en maatschappelijke domeinen, voor de 19^{de} en 20^{ste} eeuw. Via de film in de globe wordt zelfs gewerkt aan een historisch referentiekader voor een langere termijn.

Inzake bronnen wordt vooral geredeneerd met bronnen. Van kritische analyse van historische bronnen – redeneren over bronnen – is nauwelijks sprake.

Leerlingen wordt historische beeldvorming bijgebracht doorheen de rondleiding, wat de gids, educator of leerkracht die de rondleiding verzorgt de mogelijkheid biedt om samen met de leerlingen kritisch historische beeldvorming te deconstrueren. Op gezette tijden worden leerlingen aangemoedigd zelf (soms erg korte) historische beeldvorming te creëren.

Reflectie over de complexe relatie tussen verleden, heden en toekomst komt ook aan bod, vooral op het niveau van de leerlingen zelf – denk bijvoorbeeld aan de vragen die worden gesteld bij de eerste halte. Op het niveau van de samenleving komt de relatie veel minder aan bod.

4.3. Bijkomend praktijkvoorbeeld

De bundel *Armoede in België sinds 1800: een agency-perspectief* die de tentoonstelling *Tegenwind. Armoede in België sinds 1800* flankeerde (**BIJLAGE 4**) biedt een mooie inkijk in de implementatie van de verschillende componenten van historisch denken.

4.4. Vuistregels historisch denken

- 1 Vertrek vanuit historische vragen, die je zelf stelt of ontlokt aan de leerlingen.
- 2 Situeer de thematiek die in het historisch museumbezoek centraal staat voldoende goed in een historisch referentiekader. Werk daar best ook aan in een voorbereidende les.
- 3 Redeneer niet louter met bronnen, maar ook over bronnen. Dat scherpt de kritische en vragende houding van leerlingen aan.
- 4 Breng leerlingen tot een genuanceerde en onderbouwde kijk op het verleden door hen actief te betrekken bij het (de)construeren van historische beeldvorming.
- 5 Geschiedenis staat niet los van het heden; maak daarom steeds de verbinding tussen verleden, heden en toekomst. Doe dat op het persoonlijke en maatschappelijke vlak, waar zinvol en mogelijk (ook naar tijdsbesteding).

5. Gevoelige geschiedenis

5.1. Theorie

5.1.1. Wat is gevoelige geschiedenis?

Het verleden mag dan wel voorbij zijn, maar het gaat niet altijd voorbij. Het blijft soms doorwerken in het heden. Dit maakt dat de omgang met het verleden gevoelig kan liggen. Gevoelige geschiedenis verwijst naar historische onderwerpen die emotionele reacties oproepen of die moeilijk bespreekbaar zijn vanwege hun impact op de identiteit, waarden en overtuigingen van mensen. Wat iets tot gevoelige geschiedenis maakt, kan variëren, maar er zijn enkele algemene factoren die een onderwerp gevoelig kunnen maken:

- ✎ Ten eerste wordt geschiedenis vaak gevoelig als het raakt aan de identiteit van de leerling. Dit kan bijvoorbeeld het geval zijn wanneer een historisch onderwerp verbonden is met de eigen culturele, nationale, of familiale geschiedenis van de leerling. Denk hierbij aan onderwerpen zoals oorlogen, kolonialisme, of slavernij, die vaak diepe, persoonlijke emoties kunnen oproepen bij leerlingen die zich op een bepaalde manier verbonden voelen met de gebeurtenissen die besproken worden.
- ✎ Daarnaast kan geschiedenis gevoelig zijn wanneer er verschillende opvattingen over bestaan. Dit geldt voor veel historische gebeurtenissen, zoals de interpretatie van conflicten, politieke bewegingen of maatschappelijke veranderingen. Omdat het verleden vaak door verschillende groepen of perspectieven anders wordt ervaren, kunnen de opvattingen hierover sterk uiteenlopen. Bijvoorbeeld, de manier waarop verschillende landen of gemeenschappen de geschiedenis van een oorlog of een koloniale periode interpreteren kan leiden tot conflicterende visies.
- ✎ Ten slotte kan de geschiedenis gevoelig worden als de mening van de leerkracht, gids of museumeducator sterk afwijkt van die van de leerlingen. Wanneer een leerkracht, gids of museumeducator een bepaald standpunt inneemt of een bepaalde interpretatie van het verleden benadrukt die sterk verschilt van de overtuigingen of ervaringen van de leerlingen, kan dit leiden tot ongemakkelijke of zelfs verhitte discussies. Dit kan vooral het geval zijn wanneer leerlingen het gevoel hebben dat hun eigen perspectief of culturele achtergrond niet serieus wordt genomen of verkeerd wordt gepresenteerd. Eenzelfde vaststelling geldt overigens evenzeer voor leerlingen onderling: afwijkende mening onder elkaar kunnen evengoed leiden tot verhitte discussies.

Kortom, gevoelige geschiedenis is niet alleen een kwestie van de inhoud van wat er wordt geleerd, maar ook van hoe deze inhoud wordt gepresenteerd en hoe deze resoneert met de ervaringen en overtuigingen van de leerlingen. Het vraagt van zowel leerkracht, gids of museumeducator als leerlingen een zorgvuldige en respectvolle benadering om deze onderwerpen op een productieve en empathische manier te bespreken.

5.1.2. Hoe omgaan met bepaalde reacties van leerlingen op gevoelige geschiedenis?

Het loont zeker de moeite op een respectvolle wijze met gevoelige geschiedenis om te gaan. Ze biedt veel kansen op het bevorderen van historisch, kritisch en genuanceerd denken en van democratische burgerschapsvorming. Savenije et al. (2019) stellen: “Leerlingen kunnen bijvoorbeeld leren om een eigen mening te beargumenteren en te onderbouwen met bewijs, maar ook om tegengestelde perspectieven te erkennen en kritisch te bevragen. De betrokkenheid van leerlingen bij een gevoelig onderwerp stimuleert hen om met deze vaardigheden te oefenen en vergroot tegelijkertijd de uitdaging om het perspectief van een ander werkelijk te begrijpen. Dit zijn waardevolle vaardigheden in een democratische samenleving die leerlingen zelf ook belangrijk vinden.”⁸ Een respectvolle en constructieve omgang met gevoelige geschiedenis bevordert genuanceerd denken van leerlingen en verkleint het zwart/wit denken. Die omgang behelst immers dat leerlingen meerdere perspectieven in acht nemen en overwegen. Ze gaan zich ruim informeren, en wegen van hieruit perspectieven tegen elkaar af. Multiperspectiviteit staat dus niet gelijk aan (moreel) relativisme. Het doel is niet om alle daden en ideeën per se goed te praten, maar wel om ze eerst in hun historische context te begrijpen alvorens ze te beoordelen. Begrip betekent dus niet hetzelfde als goedkeuring. Een dergelijke omgang vereist ook luisterbereidheid en vergt dus dialogische vaardigheden.

Eén algemene vaste aanpak van omgang met gevoelige geschiedenis in een historisch museum bestaat niet. Teveel contextafhankelijke elementen, zoals het historisch fenomeen, de actualiteit, de samenstelling van de klasgroep, de onderlinge dynamiek, de voorgeschiedenis die de klasgroep (niet) deelt etc. spelen een rol in het bepalen van de concrete aanpak. Niettemin kunnen op een algemeen niveau wel vier principes worden aangeduid die het didactisch handelen van de gids, educator, leerkracht kunnen sturen:

- ✎ Het creëren van een veilig en open klimaat: het is belangrijk dat leerlingen kunnen zeggen wat ze denken, ook al wijkt hun mening af van die van de meerderheid van de klas en/of de gids, educator, leerkracht. Evengoed is het van belang dat leerlingen weten dat ze hun persoonlijke perspectieven en situatie niet hoeven te delen. Heldere afspraken over hoe een gesprek te voeren en hoe respectvol met elkaar om te gaan doorheen het bezoek komen een dergelijk klimaat ten goede.

Een moeilijkheid waar leerkrachten zich soms (zelden?) mee geconfronteerd weten zijn leerlingen die zich beroepen op de grondwettelijke vrijheid van meningsuiting om vervolgens haatspraak te lanceren. Marjan Verplancke van het *Hannah Arendt Instituut* stelt in dat verband dat het van belang blijft de mens achter de uitspraak te zien. Je kan inhoud en toon afkeuren, maar zonder meteen hard in het verweer te gaan – dat is vaak wat de provocerende puber wenst uit te lokken, en wat die nog verder van de leerkracht verwijdert. Nodig eerder de leerling uit om het gesprek respectvol verder te zetten. Vraag van waar de uitspraak komt. Op die manier begrensv je de uitspraak, bouw je inzicht op in de achtergrond ervan, bewaak je een veilig klasklimaat en bevorder je dialoog. Heel concreet suggereert ze in et geval van leerlingen die zich beroepen op de vrije meningsuiting: “Neem de grondwet erbij en ga samen na hoe het recht op vrije meningsuiting wordt geformuleerd. Je zal zien: het recht op vrije meningsuiting staat in de grondwet en is dus fundamenteel. Maar er staan in de grondwet nog een aantal andere artikelen die dat recht begrenzen. Het gelijkheidsbeginsel en het non-discriminatieprincipe bijvoorbeeld. Alle mensen moeten

⁸ Savenije, G., Logtenberg, A. & Wansink, B. (2019). Conflicterende perspectieven in het klaslokaal. Onderzoek naar gevoelige geschiedenis. *Kleio*, 5, 4-7.

gelijk worden behandeld. Ongeacht afkomst, gender, of seksuele voorkeur. En aanzetten tot haat of geweld kan niet. Analyseer daarna de uitspraak samen. Hebben we het nog steeds over een mening? Of is er sprake van haatspraak? Want haat is geen mening.”⁹

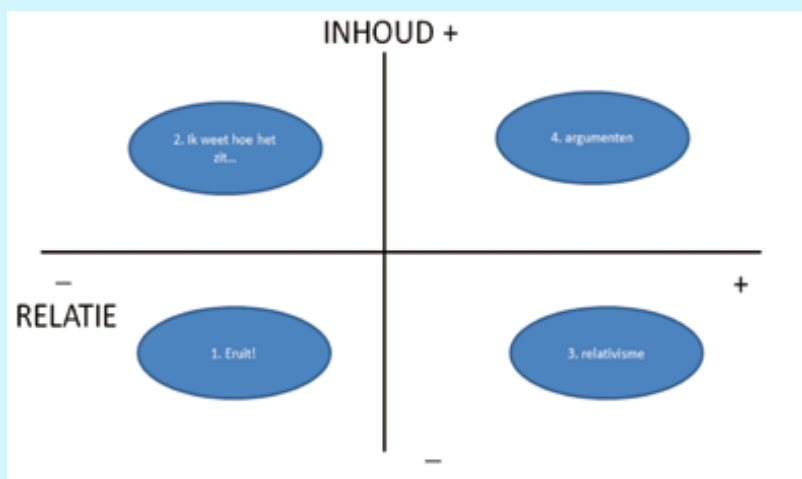
- ✎ De erkenning van standplaatsgebondenheid, perspectief en verschil: leerlingen en gids, educator, leerkracht moeten beseffen dat standplaatsgebondenheid een realiteit is, die maakt dat er verschillende perspectieven mogelijk zijn en bestaan, en er zich dus verschillen voordoen in de kijk op en omgang met gevoelige geschiedenis. Verschil doet zich evenzeer voor inzake kennis en van inzicht in het gevoelige onderwerp. Het is van belang ook dat verschil te benoemen, en te remediëren. Om verschillende perspectieven een plaats te geven doorheen het bezoek en in debat kan beroep gedaan worden op verschillende werkvormen (zie module 4).
- ✎ Voorbereid zijn op reacties die gevoelige geschiedenis opwekt: welk historisch fenomeen erg gevoelig zal zijn valt niet altijd met zekerheid te voorspellen, maar dat er zich vroeg of laat gevoeligheden en controverse zullen voordoen is quasi zeker. Vermijd om onvoorbereid in een fractie van een seconde uitspraken te moeten afwegen en een reactie te bepalen. Als gids, educator, leerkracht kan je je hierop dus voorbereiden: naar inhouden (als je vermoedt dat specifieke historische fenomenen gevoelig zullen liggen), naar proces (hoe zal je de gevoeligheden en controverse kanaliseren, zonder ze te negeren), en naar je eigen opstelling (ook als gids, educator, leerkracht kan je geraakt zijn door het historisch fenomeen of door de reactie van leerlingen: hoe ga je hiermee om? Zal je dat tonen, of net niet? Neem je een betrokken of een afstandelijke houding aan?)
- ✎ Inbedding van een gesprek over gevoelige geschiedenis in een ruimer proces: een debat over een gevoelig of controversieel historisch fenomeen kan zich ‘plots’ voordoen, maar vormt tegelijk slechts een momentopname van een breder proces. De factoren die maken dat iets gevoelig is zijn al langer aanwezig in de klasgroep en/of in de samenleving, en verdwijnen ook niet (zomaar). Het is van belang hier aandacht voor te hebben, door te reflecteren waarom iets gevoelig is, en door het niet bij één gesprek of debat te houden. Opnieuw toont dit het belang aan van het inbedden van een museumbezoek in een breder geheel (met voorbereiding en naverwerking) en van overleg tussen school (leerkracht) en museum (gids, educator) vóór het bezoek.

Op een gevoelige, controversiële kwestie kan je je in die zin voorbereiden door na te denken welke reactie jij zal stellen als gids, educator, leerkracht, als er zich een situatie voordoet. Patist & Wansink (2017) stellen in dat verband reactiekwadranten voor.

Ten eerste kan je een leerling na een gevoelige, controversiële uitspraak of stellingname uit de groep zetten voor de duur van het bezoek. Daarmee geef je de duidelijke boodschap dat er grenzen zijn aan wat kan worden getolereerd. Tezelfdertijd bescherm je als gids, educator, leerkracht bij wijze van spreken jezelf: je koopt zo tijd om zelf te bekomen van de uitspraak en de kwaadheid die deze uitlokte om er later, kalmer, op in te kunnen gaan. Anderzijds zet de beslissing om iemand uit de groep te zetten druk en dreigt een risico van verdere escalatie.

⁹ De Vries, R. (2025). Zo reageer je op extreme uitspraken in de klas. *Klasse*, 5 februari.

Een tweede reactie bestaat erin onmiddellijk het laken naar je toe te trekken, en met behulp van rationele argumenten de uitspraak te ontcrachten. Opnieuw begrenst je zo wat (niet) kan en bied je inhoudelijke verdieping. Een nadeel is dat je zo niet ingaat op de emoties die spelen bij de leerling, en die misschien elk rationeel begrip in de weg staan. Zo dreigt de inhoud verloren te gaan, en dreigt de leerling verder verwijderd te geraken.



Omgekeerd kan je ten derde net niet zelf tussenkomen, maar je begripvol en uitnodigend opstellen, en luisteren naar de leerling, waarna je vraagt aan andere leerlingen welke mening zij erop na houden. Na ook die te hebben beluisterd besluit je dat er veel meningen en perspectieven bestaan, en dat die alle een waarde hebben in een pluralistische democratische samenleving. Een voordeel van deze aanpak is dat leerlingen zich gehoord voelen, en emoties gekanaliseerd worden. Anderzijds draagt relativisme ook nadelen in zich. Niet alle argumenten en perspectieven zijn per se evenwaardig, en door niet op de kwaliteit van de argumenten in te gaan, bevordert je niet het historisch-kritisch denken van leerlingen.

Daarom kan je in een vierde soort reactie een stap verder zetten en doorvragen en -argumenteren. Je inventariseert niet louter meningen en perspectieven, maar weegt ze ook tegen elkaar af. Zijn ze gebaseerd op bewijs? Hoe betrouwbaar is dat bewijs? Klopt de informatie waarop leerlingen zich baseren? Is er sprake van informatie of desinformatie? Manipulatie? (Redeneren over bronnen is hier erg belangrijk) Welke argumenten ontbreken? Welke mens- en wereldbeelden steken erachter? Voordeel hiervan is dat je de relatie met de leerling die forse uitspraken doet, openhoudt, maar die tegelijk uitdaagt in diens denken. Een dergelijke aanpak vraagt wel tijd en inhoudelijk inzicht (en dus voorbereiding).

Hoe dan ook is een gesprek over gevoelige, controversiële onderwerpen geen gemakkelijke klus om te klaren. Het vraagt van de gids, educator, leerkracht een open houding, betrokkenheid, kennis van verschillende perspectieven, zelfbeheersing en veel geduld.

5.2. Oefeningen

Oefening 1

Spiegel voor je eigen praktijk. Haal je een eigen historisch museumbezoek met een klasgroep voor de geest die je begeleidde (als leerkracht, gids of educator), op welke manier dan ook (via een rondleiding, een interactieve workshop, een groepswork dat jij voordien concipieerde etc.), en waarin gevoelige geschiedenis naar voor kwam. Noteer voor jezelf een antwoord op de vraag hoe je omging met die gevoelige geschiedenis:

- ☞ Liet je ruimte voor afwijkende meningen of niet? Waarom (niet)?
- ☞ Ging je erover in dialoog? Deed je dat één op één, of betrok je de klasgroep?
- ☞ Benoemde je elkaars standplaatsgebondenheid?
- ☞ Was je voorbereid op een reactie?
- ☞ Sprak je over dit gegeven met de partners in het bezoek (gids, educator, leerkracht)?

Doorheen je reflectie kom je misschien meteen op nieuwe mogelijkheden uit die je kan/wil toepassen. Wat zou je eventueel nog toevoegen en hoe zou je dat doen? Noteer die zeker ook.

Oefening 2

Omgang met gevoelige geschiedenis in een concrete casus. Uitgangspunt van deze oefening betreft deze vraag, die ook in *De Standaard* werd gesteld op 18 februari 2022 (<https://www.standaard.be/nieuws/moet-ayuba-suleiman-diallo-gecanceld-worden/47654486.html>): moet Ayuba Suleiman Diallo gecancelled worden? De vraag naar wat wel of niet meer getoond en tentoongesteld kan worden is nauw verbonden met gevoelige geschiedenis, en biedt een uitstekende kans om te oefenen op de omgang ermee.

Zoek contextinformatie op over dit schilderij van Ayuba Suleiman Diallo, geschilderd door William Hoare in 1733. Denk na over hoe jij in geval van een historisch museumbezoek waarin dit schilderij is ingesloten, ermee om zou gaan. Hoe pak je de bespreking van dit schilderij aan? Hierna volgt een suggestieantwoord.

Op de volgende pagina's vind je een suggestieantwoord.

OPINIE KOLONISATIE

Moet Ayuba Suleiman Diallo gecancelled worden?



Koen Tanghe
Postdoctoraal onderzoeker in de geschiedenis en de filosofie van de
levenswetenschappen (UGent).
Vrijdag 18 februari 2022 om 3.25 uur

We zijn nogal selectief en zelfs hypocriet in onze 'woke' lezing van de geschiedenis, vindt Koen Tanghe.



Het portret werd in 1733 geschilderd door de Engelse kunstenaar William Hoare (1707-1792). Het staat bekend als het eerste Britse portret van een bevrijde slaafgemaakte. De afgebeelde persoon is Ayuba Suleiman Diallo (1701-1773). Diallo stamde uit een rijke familie in het gebied van het hedendaagse Senegal, die hem een uitstekende opvoeding gaf. In 1730 zond zijn vader hem er op uit met twee slaafgemaakten om hen te verkopen aan Europese slavenhandelaars. Onderweg werd hij echter gevangen genomen door rivaliserende slavenhandelaars die hem doorverkochten aan diezelfde Europese slavenhandelaars. Hij werd verscheept naar Amerika, waar hij twee jaren werkte als slaafgemaakte, onder andere op een tabaksplantage. Uiteindelijk werd hij vrijgekocht door een abolitionist en verbleef hij een tijd in Engeland waar hij met zijn eruditie grote indruk maakte in de hoogste sociale kringen. Het is uit die tijd dat dit portret dateert. In 1734 keerde hij terug naar huis, waar hij in de voetsporen van zijn vader trad en zelf slavenhandelaar werd. Het portret werd in 2009 gekocht door de *Qatar Museums Authority*, die het uitleende aan de *National Portrait Gallery, London*.

Gesteld dat je een bezoek brengt aan deze *National Portrait Gallery* met een klasgroep, biedt de tentoonstelling van dit portret in een Westers museum een uitstekend aanknopingspunt voor een gesprek met leerlingen. Je kan hen de beknopte context hierboven meegeven tijdens een kort instructiemoment. Daarna kan je een onderwijsleergesprek opstarten, vanuit enkele algemene beschouwende vragen, die het achterliggende idee van portretschilderijen capteren: waarom maak je van iemand een portret, of laat iemand van zichzelf een portret maken? Toegepast op Diallo: wat zou er bijzonder zijn geweest aan deze man, dat er in 1733 een portret van hem werd gemaakt? Waarom op dat moment in zijn leven? Vervolgens kan je polsen naar het perspectief van de maker van het portret: wie zou er de opdrachtgever voor geweest zijn, Diallo zelf of iemand anders?

Vervolgens kan je je wenden tot de leerlingen en hen vragen om hun eigen standplaatsgebondenheid kenbaar te maken, waarbij je hen toelaat om vanuit hun persoonlijke en socio-culturele context te redeneren, en hun eigen positie aan de andere leerlingen kenbaar te maken. Vinden leerlingen het terecht dat het portret van Diallo wordt tentoongesteld in Londen, waar hij vooral geroemd wordt als een vrijgelaten slaafgemaakte die zich aan de zijde van de antislavernijbeweging schaarde? Of is het eerder paradoxaal dat hij net daarom geroemd wordt, aangezien hij zich na 1734 zelf actief engageerde in de slavenhandel? Je kan discussie uitlokken door de vergelijking te maken met de beeldenstorm rond vele Westerse 'gevalen helden', wiens portrettering (in standbeelden of schilderijen) de afgelopen jaren sterk in vraag werd gesteld. Gaan we te selectief om met wie we al dan niet kunnen afbeelden in een museale context, of in de openbare ruimte? Welke redenen kunnen leerlingen bedenken voor die selectieve omgang? Vinden leerlingen dit überhaupt een gevoelige kwestie? Zo ja, waarom, en zo neen, waarom laat dit hen koud? Via dergelijke reflectieve vraagstelling maak je het denken over het al dan niet gevoelige karakter expliciet, waarbij je in dialoog met en tussen leerlingen tot antwoorden komt.

Voor verdere contextinformatie, inspirerende vragen en reflecties, zie de volgende webpagina: <https://www.npg.org.uk/schools-hub/ayuba-suleiman-diallo-by-william-hoare>.

5.3. Bijkomend praktijkvoorbeeld

De bundel *Armoede in België sinds 1800: een agency-perspectief* (**BIJLAGE 4**) die de tentoonstelling *Tegenwind. Armoede in België sinds 1800* (**BIJLAGE 6**) flankeerde, gaf de gebruiker expliciet mee dat armoede een gevoelig thema is:

“Armoede is een gevoelig thema”

Armoede is geen gemakkelijk thema om te bespreken in de klas. Houd er tijdens de lessen rekening mee dat het thema zeer gevoelig kan liggen bij leerlingen die zelf, zichtbaar of onzichtbaar, in armoede leven. Spreek best aan het begin van de lessen enkele basisregels af in de klas, inzake elementaire beleefdheid en respect, in het spreken over armoede:

- ❧ vermijd beledigend taalgebruik;
- ❧ formuleer je mening op een beleefde manier;

- ☞ spreek in ik-boodschappen wanneer je je mening geeft (dus niet ‘De mensen zeggen dat...’).
- ☞ sta ook stil bij het taalgebruik. Hoewel leerlingen misschien spontaan zullen spreken van ‘armen’, wordt er in deze lessen en dit bezoek bewust gekozen om te spreken van ‘mensen in armoede’. Woordkeuze is immers niet neutraal. Wanneer je spreekt over een ‘arme’ maak je van de armoede waarin die persoon zich bevindt zijn voornaamste identificerende kenmerk. Spreek je daarentegen over een persoon ‘in armoede’ erken je dat de armoede slechts een situatie is waarin de persoon zich (tijdelijk) bevindt.”

5.4. Vuistregels gevoelige geschiedenis

- 1 Wees voorbereid op een bezoek waarin gevoelige geschiedenis het bezoek onder druk zet. Denk op voorhand na over hoe je met de situatie zal omgaan.
- 2 Informeer je op voorhand over een aantal aspecten: is er tijd en ruimte (ook letterlijk) om in gesprek te gaan? Is een dialoog in de klasgroep mogelijk (naar veiligheid en openheid)?
- 3 Toon je luisterbereid, zonder daarom een standpunt ‘goed te keuren’.
- 4 Vraag door, naar het waarom van een standpunt, en verbind met de eigen standplaatsgebondenheid en die van anderen.
- 5 Belicht meerdere perspectieven, en daag zo het denken van leerlingen uit.

6. Meer lezen?

Elen, J. & Thys, A. (red.) (2025). *Leren in maatschappelijk betrokken onderwijs. Basisinzichten voor leraren nu en in de toekomst*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Falk, J.H., & Dierking, L.D. (2013). *The museum experience revisited*. New York: Routledge.

Patist, J. & Wansink, B. (2017). Lesgeven over gevoelige onderwerpen: Het aangaan van een moeilijk gesprek in de klas. *Kleio*, 4, 44-47.

Van Alstein, M. (ed.) (2021). *Polarisatie, conflict en vrede. Geweldloos omgaan met tegenstellingen en spanningen*. Brussel: Vlaams Vredesinstituut.

Van Nieuwenhuyse, K., et al. (2025). *Historisch leren denken. Handboek geschiedenisdidactiek*. Leuven: Acco.