

MODULE 3

Historisch denken in de museumpraktijk

1. Doelstellingen

Na afloop van deze module...

1. verwerf je inzicht in specifieke aspecten van historisch denken, toegepast op een museumcontext:
 - ✎ *Object-based learning*: een kritische omgang met historische objecten;
 - ✎ *Object-based learning* toegepast op het historisch museum als geheel;
 - ✎ Enkele historische redeneerwijzen: causaal redeneren, historisch contextualiseren, zich historisch inleven;
 - ✎ Heden en verleden met elkaar verbinden;
2. kan je deze inzichten in de praktijk van een historisch museumbezoek brengen, en daar derhalve ook historisch denken bevorderen;
3. kan je toelichten hoe geschiedenis onderwijzen en leren op school en doorheen een historisch museumbezoek nauw met elkaar verbonden en afgestemd kunnen worden.

2. *Object-based learning* (OBL)

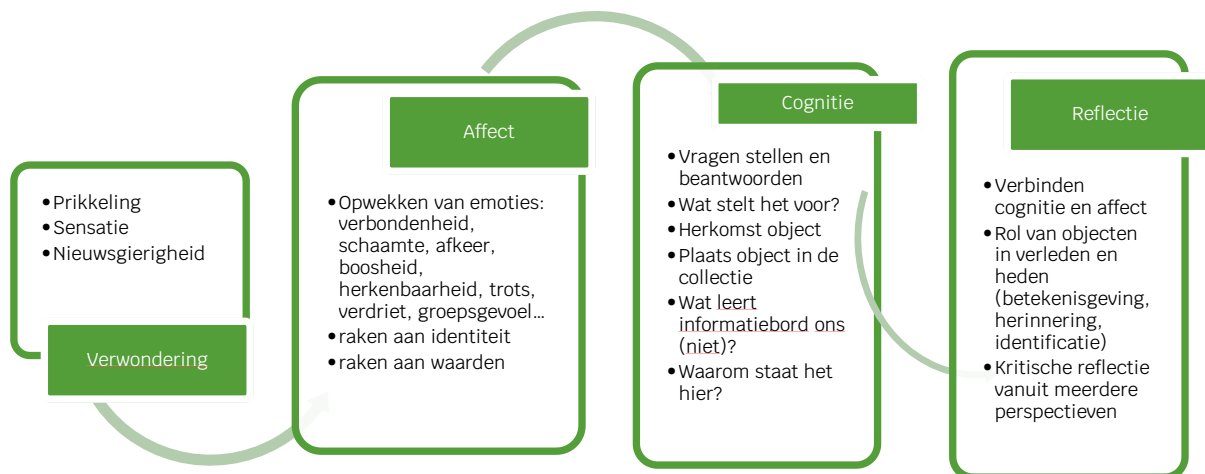
2.1. Theorie

2.1.1. 'Stappen' in *object-based learning*

In **Module 2**, bij de beknopte voorstelling van de kerncomponenten van historisch denken, gingen we onder meer in op redeneren met en over historische bronnen, als toegang tot het verleden, en om het kritisch denken van leerlingen aan te scherpen. Dit onderdeel van historisch denken in formeel geschiedenisonderwijs op school vertoont erg nauwe gelijkenissen met een leertheorie uit de museumwereld, meer specifiek uit de museumantropologie: die van het *Object-Based Learning* (OBL). Ook hier worden objecten (net zoals historische bronnen) gebruikt om informatie over het verleden uit af te leiden, maar worden ze tegelijk best ook eerst kritisch geanalyseerd en waarde geschat.

Object-based learning stelt dat de objecten die het museum tentoonstelt de bezoeker kunnen prikkelen, en aanzetten tot reflecteren en leren. Het leren start vanuit een object dat de aandacht trekt, een affectieve reactie uitlokt (zoals verbondenheid of afkeer), en verwondert, de

nieuwsgierigheid prikkelt. Deze reactie kan vervolgens worden gebruikt om onderzoekend leren te stimuleren. Leerlingen gaan vragen stellen, gaan het object exploreren, evenals de context waarin het ontstond en waarin het uiteindelijk in het museum terecht kwam. Zo wordt een nieuwsgierige en affectieve blik gecombineerd met een analytische, kritische en reflectieve blik, die het in acht nemen van verschillende perspectieven bevordert en historische betekenisgeving insluit.¹ Het is met andere woorden van belang affectieve reacties aan cognitieve acties te verbinden, om tot leren te komen, en daarbij de volgende vier 'stappen' in te sluiten (zonder dat die noodzakelijk lineair doorlopen moeten worden):

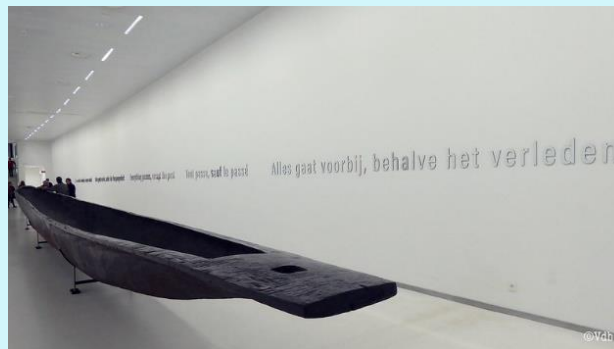


Denken we bijvoorbeeld aan *Nkisi nkonde*, het spijkerbeeld, dat tentoongesteld werd in het AfricaMuseum in 2019, in de tijdelijke tentoonstelling 'Weergaloze kunst. Betoverende objecten uit het Koninklijk Museum voor Midden-Afrika.' Men geloofde dat je iets kon wensen van het beeld, waarbij een *nganga* (ritueel expert of 'priester') dan een spijker in het beeld sloeg. Als die bleef zitten, zou je verzoek worden ingewilligd. Maarten Couttenier (2018), historicus en antropoloog aan het AfricaMuseum, onderzocht de herkomst van het beeld. Hij ontdekte dat Alexandre Delcommune, officier bij het koloniaal leger van Leopold II, het beeld roofde tijdens aanvallen op dorpen in de buurt van Boma, eind 19^{de} eeuw. Ondanks smeekbeden van de dorpelingen weigerde Delcommune het beeld terug te geven; het werd integendeel naar België verscheept. Doorheen de afgelopen decennia lokte het beeld veel controverses uit, enerzijds met betrekking tot de wreedheden begaan tijdens de Congo-Vrijstaat, anderzijds rond de kwestie van restitutie van geroofde Congolese kunst.²

Een *nkisi* is een voorwerp dat de geest van een voorouder bevat. Het kon verschillende vormen aannemen, zoals in dit geval een mens. De *nkisi* werd samengesteld door een *nganga*, een ritueel expert, die het beeld zijn magische kracht gaf. Dit beeld werd *Mangaaka* genoemd en moest er angstaanjagend uitzien. Door spijkers en messen in de houten romp te slaan, kon de *nganga* de geest in het beeld tot actie aanzetten. Meer dan een dozijn spectaculaire *Mangaaka*-figuren bevinden zich momenteel in westerse musea. Dat is geen toeval. In de 19^{de} eeuw gebruikten sommige chefs de beelden als afschrikking. Wie zich schuldig maakte aan diefstal, of een handelsverdrag met hen schond, zou zwaar worden gestraft door de geest in het beeld. Het dreigement was erg efficiënt. Om de macht van zulke chefs te breken, haalden de koloniale autoriteiten hun *Mangaaka* soms zelfs met geweld weg.

¹ Adams, J.D., Tran, L.U., Gupta, P. & Creedon-O'Hurley, H. (2008). Sociocultural frameworks of conceptual change: implications for teaching and learning in museums. *Cultural Studies of Science Education*, 3(2), 435-449. Adams, K. (2015). Back to the Future? Emergent Visions for Object-Based Teaching In and Beyond the Classroom. *Museum Anthropology*, 38(2), 88-95; Falk, J.H., & Dierking, L.D. (2013). *The museum experience revisited*. New York: Routledge; Schep, M., van Boxtel, C. & Noordegraaf, J. (2015). Wat je kunt leren van een educatieve museumrondleiding. *Cultuur+Educatie*, 15(42), 33-54.

² De Meersman, M. & Middernacht, S. (2018). *Koninklijk Museum voor Midden-Afrika. Gids*. Kontich: Bai.



Een ander object betreft het bovenstaande. Dit 22,5 meter lange vaartuig, gemaakt uit één stuk sipohout, dat maar liefst 3500 kilogram weegt en waarin 100 mensen kunnen plaatsnemen, kan niet anders dan de aandacht trekken. Deze prauw werd gemaakt voor het bezoek van koning Leopold III in 1957 aan Congo, en hem nadien cadeau gedaan. De bedoeling van de plaatsing in de gang die naar het AfricaMuseum leidt is klaarblijkelijk om de bezoekers het gevoel te geven het museum binnen te varen zoals de ontdekkingsreizigers Afrika binnenvoeren in de 19^{de} eeuw. De prauw kan verwondering uitlokken, bewondering, maar misschien ook meewarigheid (als het als een 'primitief' vaartuig wordt beschouwd). Het verhaal van Congolese prauwen in de 19^{de} eeuw, die door de Congolese Weermacht op grote schaal werden afgepakt van oeverbewoners om de diepe binnenlanden waar steamers niet geraakten te kunnen veroveren en bezetten, kan ongetwijfeld felle emoties uitlokken. Vanuit deze reactie kunnen cognitieve vragen worden gesteld: naar de historische context van deze en andere prauwen, naar hun totstandkoming en functies, naar hun rol in de kolonisatie van Congo, naar het hoe en waarom van het overbrengen van deze prauw naar België, etc.

2.1.2. Leren met, over en van objecten

Zoals gezegd sluit *object-based learning* nauw aan bij wat in de klas gebeurt met historische bronnen: het redeneren met en over bronnen. Voor objecten kunnen we een soortgelijk onderscheid maken.³

Leren met objecten en museumcollecties houdt naar analogie met redeneren met bronnen in dat je kennis van het verleden opdoet via het bekijken en interpreteren van objecten en hun bijschrift. De nadruk ligt hier op museumcollecties en tentoonstellingen als bewaarplaatsen van kennis over het verleden.

Nemen we even een concreet voorbeeld: het tentoonstellen van menselijke resten (bvb. Ötzi de IJsmummie in een Italiaans archeologisch museum, maar evengoed de veelheid aan anatomische collecties in medische musea of resten van haar, tanden of as in Holocaustmusea). Bij het leren met dergelijke objecten ligt de focus op het registreren van de informatie die het museum meegeeft, en welke inzichten het wil overbrengen door middel van het tentoonstellen van menselijke resten. Dat kunnen bijvoorbeeld medische of antropologische inzichten zijn, inzichten over de leeftijd van de resten of over het onderzoek dat uitgevoerd is op deze resten. Evenzeer kunnen ze bijvoorbeeld gebruikt worden als materieel bewijs van het plaatsvinden van conflict, oorlog of genocide.

Leren over objecten is verbonden met kennis van geschiedenis, en behelst een kritische analyse van objecten en museumcollecties. Vanuit een kritische afstand wordt niet alleen gereflecteerd over wat te zien en te lezen valt, maar ook over wat niet te zien en te lezen valt (bijvoorbeeld rond de herkomst en de biografie van een object). Leren over objecten nodigt uit om de interpretatieve macht die musea hebben – zij presenteren immers objecten op een welbepaalde wijze – kritisch te deconstrueren, en zo meteen ook het onderliggend *master narrative* dat het museum al dan niet hanteert. Door dergelijke reflecties worden leerlingen zich bewust van de meerdere perspectieven die objecten kunnen bieden op het verleden, en welke het museum wel of niet presenteert, en waarom.

Toegepast op het voorbeeld van de menselijke resten betreft leren over objecten het stellen van vragen naar de keuze die het museum heeft gemaakt inzake het tentoonstellen van die resten: waarom werd er bijvoorbeeld gekozen om de resten te gebruiken om de wetenschappelijke omgang ermee te benadrukken, en de inzichten die daaruit voortvloeiden? Waarom wordt er niet gecommuniceerd over de manier waarop, en de context waarin, deze resten verzameld en tentoongesteld werden? Worden er ook menselijke, subjectieve verhalen opgelicht die schuilgaan achter de objectificatie van resten van mensen van vlees en bloed?

Leren met en over objecten en museumcollecties kan leiden tot **leren van objecten** en collecties, waarbij niet zozeer de lerende centraal staat, maar het object zelf. Dit sluit aan bij betrokkenheid op heden en toekomst. Leren van objecten en museumcollecties neemt de agency van objecten serieus en houdt rekening met de mensen die het vertegenwoordigt, bijvoorbeeld door te luisteren naar inheemse perspectieven op hun oorspronkelijke betekenis vóór ze in Westerse musea terecht kwamen. Deze perspectieven blootleggen laat leerlingen toe een dialoog aan te gaan met hun

³ Geerts, B. & Van Nieuwenhuyse, K. (2025). Negotiating the Meaning of Objects during Museum Education on Colonial Heritage and History – Insights from a Professional Learning Community. *Journal of Museum Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/10598650.2025.2479291>; Schultz, L. (2018). Object-based learning, or learning from objects in the anthropology museum. *The Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*, 40(4), 282–304.

eigen perspectief of met het perspectief dat door het museum wordt gepresenteerd. Op deze manier ontstaat er meer nabijheid en intimiteit ten opzichte van objecten, waardoor cognitieve leerprocessen worden verbonden met emotioneel-affectieve processen.

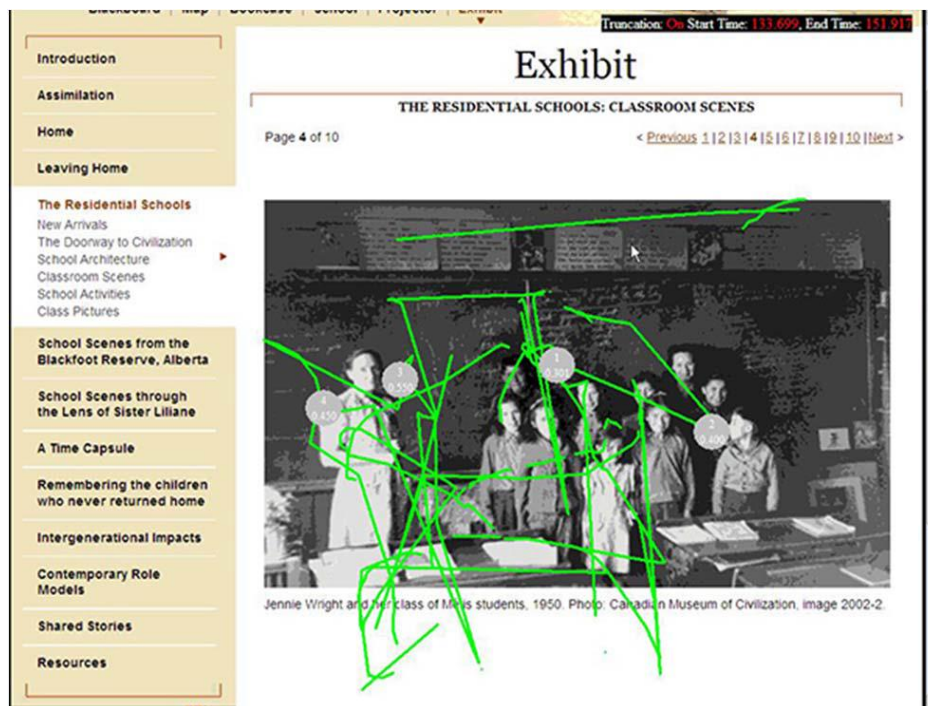
Het leren van de tentoonstelling van menselijke resten nodigt uit tot reflectie over de thema's die verschillende betekenislagen in zich dragen, bijvoorbeeld de wetenschappelijke omgang met menselijke resten, de persoonlijke verhalen die schuilgaan achter materiële voorwerpen, de ethische en respectvolle omgang met dood, rouw en herdenking etc. Vanuit een dergelijke reflectie, kunnen leerlingen zich vragen stellen: over wat het betekent om iemand te representeren door middel van fysieke resten, of een museum een geschikte bewaarplaats is voor dergelijke objecten, wat de ethische implicaties zijn van de gemaakte keuzes, hoe die implicaties cultuurgebonden kunnen zijn, of breder genomen welke criteria zij zouden stellen voor een respectvolle omgang met resten van voorouders.

Merk op uit voorgaande dat *object-based learning* niet enkel nauw aansluit bij het redeneren met en over historische bronnen, maar ook andere bouwstenen van historisch denken insluit. Via (redeneren met) objecten wordt een historisch referentiekader voort uitgebouwd. Het leren van objecten biedt een uitgelezen kans om, vanuit een kritische analyse van tentoongestelde objecten, tot een beargumenteerde historische beeldvorming te komen vanuit de confrontatie van een veelheid aan perspectieven, inclusief die van de leerlingen zelf. Ook de link tussen verleden en heden is duidelijk aanwezig doorheen de verschillende benaderingen binnen *object-based learning*, met name in de reflectie over keuzes die musea al dan niet maken om bepaalde perspectieven op het verleden, in een steeds veranderend heden, te belichten.

2.1.3. *Translatie en interpretatie van objecten: visual thinking strategies*

Om te kunnen leren met, over en van objecten is het van belang – uiteraard – dat leerlingen een object aandachtig bestuderen. Is de aanbeveling evident, de praktijk is dat niet, zo leert een Canadees onderzoek.⁴ Zes studenten van de lerarenopleiding en twee professionele historici namen deel aan een test met 'eye tracking technology' waarbij ze online historische foto's bekeken. Op onderstaande afbeelding zie je welke oogbewegingen een student maakte (lijnen) en waar hij zich heel even op fixeerde (bollen).

⁴ Lévesque, S., Ng-A-Fook, N. & Corrigan, J. (2014). What does the eye see? Reading online primary source photographs in history. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 14(2), 101-140.



Hieruit blijkt dat de student vooral de personen en ook even het schoolbord bekeek, maar niet de rand van de foto. Hij nam ook niet de tijd om het onderschrift te lezen. Een conclusie van het onderzoek was dat de studenten een foto spontaan niet grondig maar integendeel erg oppervlakkig bekeken, en dus heel veel onderdelen ervan misten. De historici bekeken, vanuit hun professionele achtergrond, de foto en de bijhorende context veel grondiger.

Onder meer vanuit dergelijke vaststellingen werd de methode van *Visual Thinking Strategies* ontwikkeld: een onderzoekende gespreksmethode rondom een visuele bron, zoals een kunstwerk, afbeelding, of object. Ze werd ontwikkeld om naar kunst te leren kijken, maar kan ook prima dienen om historische objecten onder de loep te nemen. Onder leiding van een gespreksleider beantwoorden leerlingen open vragen die hen stimuleren nauwkeurig te kijken, hun waarnemingen te onderbouwen en naar elkaar te luisteren. Deze aanpak bevordert openheid, nieuwsgierigheid en respect voor verschillende perspectieven.

Deze methode sluit goed aan bij wat in geschiedenisonderwijs ook gebeurt, zij het in andere bewoordingen. Ook hier wordt uitgegaan van het belang dat leerlingen de bronnen die hen worden voorgeschoteld, begrijpen. Pas dan immers wordt het mogelijk om de bron te interpreteren. Hier wordt deze tweedeling 'translatie' en 'interpretatie' genoemd. Beide dienen in de praktijk gebracht wanneer je met leerlingen met bronnen (inclusief objecten) omgaat. Translatie betekent dat leerlingen het object bekijken – individueel of in groep, al dan niet onder begeleiding – en vervolgens in eigen woorden kunnen uitleggen wat ze zien. Ze hoeven dus nog niet te interpreteren, ze geven enkel weer wat ze zagen (en hoorden). Dit is een erg belangrijke stap in de analyse van objecten. Als leerkracht moet je immers zeker zijn dat je leerlingen wel degelijk alle aspecten gezien hebben alvorens je die kritisch kan gaan analyseren. Je kan er niet voetstoots van uitgaan dat dit het geval is (zie bovenstaand voorbeeld). Stel dus altijd enkele translatievragen bij objecten zoals: 'Beschrijf wat je ziet in eigen woorden' of 'Wat heeft deze persoon vast?' of nog 'Wat zie je achter de rug van deze persoon?'.

Eenmaal je verifieerde dat alle leerlingen het object bekeken en begrepen, kan je overgaan tot de tweede stap, die van de interpretatie: de kritische analyse van het object. Hier ga je leren met, over en van het object, en vragen stellen naar de maker, diens beoogd effect, het doelpubliek; de herkomst van het object, de objectbiografie etc. Uiteraard hoeft je niet bij object alle mogelijke vragen te stellen. De vragen die je stelt moeten relevant en zinvol zijn in het licht van het doel dat je wil bereiken met de analyse van het object in het geheel van het museumbezoek.

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, die peilen naar de bevraging van objecten:

- ☞ Stel je vragen bij objecten? Waarom (niet)?
- ☞ Zijn die gericht op: verwondering? Affect? Cognitie? Reflectie? Waarom (niet)?
- ☞ Richt je jouw vragen eerst op translatie, dan op interpretatie?

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

Toepassing: treinwagon op het plein voor Kazerne Dossin



Welke vragen kan je als leraar, gids of educator stellen bij deze wagon, met oog voor:

1. translatie en interpretatie;
2. het in rekening brengen van verwondering, affect, cognitie en reflectie;
3. redeneren met, over en van objecten.

Noteer er een aantal voor jezelf. Op de volgende pagina vind je een suggestieantwoord.

Mogelijke vragen kunnen zijn:

Welk object herken je vooraan? Waarvoor werd het object indertijd gebruikt?
[translatie]

Hierbij kan je een detailfoto tonen, en nieuwe vragen stellen
[interpretatie]



Waarom gebruikten de nazi's goederenwagons?

Het object staat bij de **ingang**. Welk **effect** op de **bezoekers** en **passanten** beoogt het museum wellicht? Licht toe.

Tussen 1942 en 1944 werden ca. 25.000 inwoners uit België getransporteerd naar Auschwitz, het merendeel joden. Elk transport telde ca. 1.000 'passagiers'. Hoeveel transporten vertrokken dus wellicht uit Mechelen?

Er vertrokken 27 + 1 transporten uit Dossin. Het **twintigste** transport is het eerste met **goederenwagons**. 19 van de 28 transporten gebeurden dus met personenwagons.



Het museum toont enkel een goederenwagon. Welke redenen zou je daarvoor kunnen bedenken?

Hoe kijk jij hiernaar? Kan je je vinden in de keuze om een wagon te plaatsen op het plein? Vind je het verdedigbaar dat er enkel een goederenwagon staat, en geen personenwagon?

Oefening 3

Toepassing: de Waterloo Soldier



The Waterloo Soldier is the skeleton of a soldier who died during the Battle of Waterloo on June 18, 1815. The skeleton is kept at the Memorial of Waterloo 1815. The remains were discovered in 2012 during archaeological excavations carried out on the construction site of a new car park created at the approach of the bicentenary of the battle in June 2015. It is believed the remains are those of a 23-year-old soldier from Hanover, fighting in the King's German Legion made of exiled Hanoverians who fought as part of the Duke of Wellington's army.⁵

Welke vragen kan je hierbij stellen, met oog voor:

- ☞ translatie en interpretatie;
- ☞ het in rekening brengen van verwondering, affect, cognitie en reflectie?

Noteer er een aantal voor jezelf. Op de volgende pagina vind je een suggestieantwoord.

⁵ https://en.wikipedia.org/wiki/Waterloo_Soldier

Mogelijke vragen kunnen zijn:

- ☞ Welk gevoel ervaar je bij het bekijken van dit object?
- ☞ Welke vragen roept dit object bij je op?
- ☞ Hoe is men de identiteit van de soldaat te weten gekomen?
- ☞ Vind je het gepast dat dit object in een museum tentoongesteld wordt?
- ☞ Zie je alternatieven? En hoe haalbaar acht je die?

→ Vanuit deze vraag kan je leerlingen laten reflecteren over verschil tussen manier waarop met gesneuvelde werd omgesprongen ten tijde van de oorlogen van Napoleon en ten tijde van de Eerste Wereldoorlog: zie [Londens museum haalt 'Ierse reus' weg | De Standaard](#).

2.3. Bijkomende praktijkvoorbeelden

1

Rond deze afbeelding van gevangenen in het *Front van Breendonk*, die vandaag een prominente plaats inneemt in het Fort, kan je uitstekend leren met, over en van de foto. Focus op Israël Neumann (midden rechts op de foto afgebeeld).



Leerlingen reageren vaak heel uiteenlopend op dit beeld (peil naar hun spontane reactie als ze naar dit beeld kijken). Als gids, educator, leerkracht kan je hier op verschillende manieren op inspelen om naar cognitie te gaan. (Wat gebeurt hier? Wie gaf opdracht tot maken van deze foto? Met welk doel? Voor welk doelpubliek? Waarom werd uitgerekend deze persoon gefotografeerd?) Van hieruit kan je voort reflecteren over het gebruik van de foto en over de instrumentalisering van de figuur van de gefotografeerde Israël Neumann in het verleden en in het heden. Vervolgens kan je leerlingen 'confronteren' met hun initiële reactie.

Zie https://www.nieuwsblad.be/cnt/dmf20241023_95073382 voor meer uitleg over Neumann en de foto.

2

Als tweede praktijkvoorbeeld kan dit beeld van Balot perfect dienen voor een opdracht rond *object-based learning*:



Je kan er als start deze opdrachten en activiteiten aan koppelen:

- ☞ Sta rechtop en neem dezelfde pose aan.
- ☞ Neem dezelfde blik aan.
- ☞ Kijk je buur aan.
- ☞ Welk gevoel ervaar je, als zender en ontvanger? Waarom?
- ☞ Waar en wanneer werd dit beeld (62,5 cm) gemaakt? Licht toe.
- ☞ Stelt dit beeld een koloniaal of Afrikaan voor? Licht toe.

Dit beeld toont koloniaal ambtenaar Maximilien Balot, omgebracht tijdens de Pende-opstand in 1931. Dit lokt nieuwe vragen uit:

- ☞ Met welk doel maakten de Pende deze beeltenis van hun vijand? Denk terug aan je antwoord bij vraag 4!
- ☞ Welk gevoel ervaar je? (Als zender en ontvanger) Waarom?

Hieraan kan je ook reflectievragen en debat koppelen rond restitutie:

Voorouderlijk beeldhouwwerk Balot terug in Congo

19 maart 2024



Filmstill uit 'The Judgement of the White Cube', CATPC, 2024, foto door Jurgen Lisse

3

De handleiding bij de rondleiding doorheen de expo 100 x Congo (BIJLAGE 4) biedt een mooi voorbeeld van een objectbevraging. Specifiek op de pp. 2 en 4-5 vind je een heel concrete opbouw van vragen bij objecten uit de tentoonstelling.

2.4. Vuistregels *object-based learning*

1

Betrek in de bevraging van objecten de volgende vier elementen, niet noodzakelijk in deze volgorde:

- Verwondering
- Affect
- Cognitie
- Reflectie

2

Stel vragen aan objecten gericht op leren met, van en over objecten – uiteraard waar zinvol en doelgeoriënteerd.

3. Het museum als historische bron

3.1. Theorie

Object-based learning is eigenlijk niet louter van toepassing op individuele objecten maar kan ook betrokken worden op het historisch museum als geheel. Een museum is immers niet enkel een plek waar objecten uit het verleden worden gepresenteerd, maar tegelijk vaak een historische bron op zichzelf, die als dusdanig kan worden benaderd en bevraagd. Dat kan gebeuren op twee (erg verbonden) niveaus: op het materiële niveau van het gebouw en de site, en op het institutioneel-ideologische niveau van een instelling die in specifieke contexten en met specifieke doeleinden is opgericht, daarom ook keuzes, waarden en machtsverhoudingen reflecteert, specifieke verhalen vertelt, en op vandaag nog steeds (soms veranderde) specifieke doelen nastreeft.

De site van het museum als geheel is al de moeite van het exploreren waard. In die zin begint een museumbezoek al van zodra je voet op de site zet, dus nog voor je het gebouw of de eerste zaal in gaat. De site zelf ademt vaak geschiedenis uit, en vormt een historisch beladen plaats. Hierover kan je de nodige vragen stellen en leerlingen tot historische inzichten erin brengen. Van hieruit kan je vervolgens de overgang maken naar het museum op de site vormgegeven. Wanneer werd het museum opgericht? Wat zou het doel ervan zijn geweest? In hoeverre zou het doel zijn veranderd na een grondige renovatie (in voorkomend geval)?

Het *Red Star Line Museum* bevindt zich bijvoorbeeld op de authentieke plek van de historische rederij op het Antwerpse Eilandje, aan de kades van waar mensen aanmonsterden op de schepen naar het Amerikaanse continent. Het werd in 2013 opgericht met als doel het verhaal te brengen van de migratie vanuit Europa naar Amerika (verbonden aan de Red Star Line compagnie, en van migratie algemeen. De rondleiding in het Red Star Line Museum in Antwerpen, getiteld *Over miljoenen mensen en één droom. Een reis voor het leven* (https://redstarline.be/sites/redstarline/files/Rondleiding_NT2.pdf; of **BIJLAGE 1**), bedoeld voor klasgroepen derde graad secundair onderwijs, besteedt hier expliciet aandacht aan.

Vanuit dergelijke vragen breng je leerlingen tot inzicht in het feit dat musea een doeloriëntatie hebben, en van daaruit een verhaallijn kiezen, objecten gaan selecteren om tentoon te stellen, tekstbordjes bij de objecten produceren etc. Kortom je brengt hen op het spoor van het dominante verhaal, het *master narrative*, dat het museum wil brengen.

3.2. Oefening

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:

- ☞ Stel je vragen bij het historisch museum als geheel? Waarom (niet)?
- ☞ Zijn die gericht op: verwondering? Affect? Cognitie? Reflectie? Waarom (niet)?

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.

3.3. Bijkomende praktijkvoorbeelden

Er zijn heel wat historische musea die je als bron zelf kan benaderen en bevragen. Een greep uit de mogelijkheden:

1 Het *In Flanders Fields Museum* is gehuisvest in de Ieperse Lakenhallen, die tijdens de Eerste Wereldoorlog compleet werden vernield door het oorlogsgeweld. Nadien werden de Lakenhallen heropgebouwd en vormde ze een belangrijk symbool van oorlogsleed en van wederopstanding gekoppeld aan een Belgisch-nationaal gevoel). Niet voor niets kregen koning Albert I en Koningin Elisabeth in 1933 een beeltenis in een nis in het Belfort van Ieper, rechts boven de spits van de Donkerpoort. Zeker met de grondige vernieuwing in 2012 zette het museum sterk in op reflectie aanmoedigen bij de bezoeker over oorlog en vrede.

2 Het gebouw waarin het *AfricaMuseum* zich bevindt werd opgericht door Leopold II. Het toenmalige museum moest dienst doen als koloniaal propaganda-instrument voor de bevolking, en om investeerders aan te trekken. De ganse site en het gebouw zelf ademen kolonialiteit uit, die zich ook uit in de vele beelden die tot op vandaag verankerd zitten in de muren van het gebouw. Met de heropening van het museum in 2018 was het de bedoeling het museum te dekoloniseren, en kolonialisme kritisch onder de loop te nemen. Deze betrachting blijft tot op heden discussie uitlokken.

3 Het *Koninklijk Legermuseum* is gesitueerd in het Jubelpark in Brussel, indertijd zo ingericht om de vijftigste verjaardag van de onafhankelijkheid van België te vieren. Het laat zich dan ook raden dat de initiële inrichting erg nationalistisch en triomfalistisch was. Hiervan zijn nog steeds sporen terug te vinden in het actuele museum.

4 Het *Fort van Breendonk* situeert zich in het gelijknamige fort, dat in de Tweede Wereldoorlog door de nazi's werd gebruikt als 'opvangkamp' (*SS-Auffanglager*) voor dissidenten, verzetslieden, gijzelaars en Joden. In 1947 werd Fort Breendonk uitgeroepen tot een nationaal monument dat het lijden van de gevangenen tijdens de tweede Wereldoorlog erkende, en de wreedheden die ze hadden moeten doorstaan. In 2000 kreeg het memoriaal een grondige museale facelift.

5 Het historisch museum en memoriaal *Kazerne Dossin* bevindt zich tegenover het historische gelijknamige doorgangskamp (*SS-Sammellager Mecheln*) van waaruit Joden en Roma werden getransporteerd naar de concentratie- en uitroeingskampen Auschwitz-Birkenau, Buchenwald en (vrouwenkamp) Ravensbrück. Het werd in 2012 plechtig geopend, met als missie: "Kazerne Dossin vertrekt vanuit het historische verhaal van Jodenvervolgving en de Holocaust in relatie tot de Belgische casus, om te reflecteren over hedendaagse fenomenen van racisme en uitsluiting van bevolkingsgroepen en over discriminatie omwille van afkomst, geloof, overtuiging, huidskleur, geslacht, geaardheid. Daarnaast wil Kazerne Dossin ook een analyse maken van groepsgeweld in de samenleving, als mogelijke opstap naar genocides. Aldus opgevat, draagt dit museum fundamenteel bij tot een educatief maatschappelijk

project waarin burgerzin, democratische weerbaarheid en verdediging van individuele basisvrijheden centraal staan.”

3.4. Vuistregels museum als historische bron

1

Leid (de site van) het museum als geheel in bij de leerlingen.

2

Bevraag (kan kort) het museum als historische bron.

3

Vestig de aandacht op de doelen van het museum, wat leerlingen op het spoor kan zetten van een aanwezig onderliggend (*master*) narratief.

4

Verwijs (in vragen, opdracht, eigen uitleg) doorheen het museumbezoek waar zinvol en relevant naar de doelen en het onderliggend (*master*) narratief van het museum.

4. Historische redeneerwijzen

Verleden en geschiedenis zijn geen synoniemen, zoals we eerder al stelden. Geschiedenis (ons beeld van het verleden) komt tot stand op basis van informatie die we uit historische bronnen (in de brede betekenis van het woord, inclusief objecten) halen, kritisch analyseren, en vervolgens samenhangend met elkaar in verband brengen. Dat laatste gebeurt door historische redeneerwijzen toe te passen, zoals bijvoorbeeld oorzaak-gevolg redeneringen, historische fenomenen in hun specifieke historische context te beschouwen, en zich proberen in te leven in de denk- en gevoelswereld van historische actoren. Ongetwijfeld komen deze redeneerwijzen (naast andere) aan bod doorheen een museumbezoek. Belangrijk, om het leren van leerlingen te ondersteunen, is dat dit ook *expliciet* gebeurt. Dit helpt leerlingen bij het begrijpen, en het toepassen van het geleerde in andere contexten. Tevens brengt het hen inzicht bij in het gegeven dat geschiedenis een beargumenteerde constructie is op basis van bewijs uit bronnen, en helpt het hen een kritische houding aan te nemen. In wat volgt worden de drie voornoemde historische redeneerwijzen nader toegelicht.

4.1. Theorie

4.1.1. Causaal redeneren

In het verklaren van historische fenomenen en ontwikkelingen uit het verleden maken historici, en bij uitbreiding geschiedenisleerkrachten en museumopstellingen gebruik van onder meer oorzaak-gevolg redeneringen. Hoe doen ze dat? Ze schetsen de rijke (politieke, sociale, economische, culturele, religieuze) context waarin historische fenomenen altijd plaatsvinden. Daarbinnen brengen ze diverse gebeurtenissen en ontwikkelingen met mekaar in verband, tonen ze hoe die op elkaar inwerken, relationeel zijn, en dus een oorzaak kunnen zijn voor iets anders. Oorzaak-gevolg relaties zijn dus interpretaties – gebaseerd op bewijs uit bronnen – geconstrueerd door historici, na afloop van de gebeurtenissen. Die problematiseren ook deze causaliteit. Een

oorzaak sloot niet noodzakelijk een gevolg in. Gevolgen zijn soms bedoeld, soms onbedoeld. Toeval is een reële factor in het verleden.

Genuanceerd causaal redeneren bijbrengen aan leerlingen is niet eenvoudig. Die houden er soms immers naïeve ideeën over causaliteit op na. Drie elementen in dat verband zijn:

1. Eerst en vooral zien ze oorzaken als een 'ding' of een 'feit'. Ze beschouwen oorzaak-gevolg niet als een relatie tussen historische fenomenen, en als een constructie en interpretatie nadien. Het is dan ook van groot belang hier doorheen een bezoek aandacht aan te besteden.
2. Vaak zien ze oorzaken als geïsoleerd, en beschouwen ze die niet in een rijke context waarin veel historische fenomenen met elkaar verbonden zijn. Daarom komen leerlingen veeleer tot monocausaliteit (er is één oorzaak die een gevolg creëert) in plaats van multicausaliteit. Zo bijvoorbeeld voor de Eerste Wereldoorlog: er was een wapenwedloop gaande. Of: er werden allianties gevormd. Op die manier missen ze diverse andere oorzaken (de koloniale en economische rivaliteit, nationalisme etc.), en ook het 'probleem van de oorzaken' voor de *Groote Oorlog* zelf.⁶
3. Ten derde beschouwen leerlingen oorzaken als erg concreet. Voor hen zijn oorzaken direct aanwijsbaar, en hangen ze samen met individuele acties van mensen. De rol die structuren en processen spelen, brengen ze veel minder in rekening. Ze benaderen oorzaken op een erg 'alledaagse' wijze, zoals ze zelf in hun concrete dagelijks leven oorzaak-gevolg zien (bijvoorbeeld: een leerling babbelt, dus krijgt straf). Ook zien ze erg lineaire verbanden tussen een oorzaak en een – in hun ogen onvermijdelijk – gevolg. De Brugse Metten moesten onvermijdelijk tot de Guldensporenslag leiden. Contingentie, de idee dat er ook andere mogelijkheden voorhanden waren voor de Frans koning om te reageren op de Brugse Metten, nemen ze niet in overweging.

Het is dan ook van belang hier expliciet aandacht aan te besteden tijdens een museumbezoek, om deze misconcepties weg te kunnen werken. Hoe kan je dat bijvoorbeeld doen?

- ☞ Laat leerlingen het museumverhaal bevragen: Wat wordt hier als oorzaak/oorzaken voorgesteld? Welke andere factoren kunnen een rol hebben gespeeld? Ken je er vanuit lessen op school? Kan je er andere vermoeden, vanuit de historische context? Worden die ook belicht? Welke gevolgen krijgen aandacht? Welke niet?
- ☞ Probeer tegenfeitelijke geschiedenis: hoe had de geschiedenis anders kunnen lopen? Bijvoorbeeld: wat als Leopold II niet aanwezig was op de Conferentie van Berlijn? Of als Franz-Ferdinand op 28 juni 1914 niet was vermoord? Hierdoor exploreer je alternatieve perspectieven en interpretaties.
- ☞ Leg verbanden tussen individuen en structuren: in veel musea worden grote namen of helden belicht, wat ergens logisch is omdat hiervan vaak bustes, schilderijen en andere objecten bestaan. Gebruik

⁶ Met 'het probleem van de oorzaken' bedoelen we dat de oorzaken die traditiegetrouw worden aangehaald, niet voldoende zijn. De allianties bijvoorbeeld bestonden – sommige toch – al tientallen jaren. Wat economische concurrentie betreft: er was wel degelijk concurrentie, maar er was ook economische groei door interactie, m.a.w. het was voordeliger voor alle partijen géén oorlog te starten. In verband met de wapenwedloop: het was in 1914 al duidelijk dat het Duitse Rijk die aan het verliezen was. De Britten stonden een heel stuk verder. Ook de Russische steun voor Servië verklaart niet alles. Voorheen was die er ook, zij het gematigder. Wat overigens wel een heel belangrijke rol speelde, was de druk van de militairen. Zij wilden hun krijgsplannen, waar 10 à 15 jaar aan was gewerkt, uitvoeren. Ze dachten echt dat hun *moment de gloire* daar was, en oefenden dus druk uit op de politici en de vorst om te vechten. Duitse officieren deden dat heel sterk, maar Russische officieren evenzeer.

dit als startpunt om vragen bij te stellen (zie object-based learning), en van daaruit voort te tonen hoe individuele keuzes én brede maatschappelijke processen samen geschiedenis vormgeven.

- ✎ Denk daarbij na over *agency*: in een museum over de Holocaust kan je bijvoorbeeld vragen wie er verantwoordelijk was, maar ook wie profiteerde, wie zich verzette en welke keuzes gewone mensen hadden en de impact daarvan.
- ✎ Tijdens een bezoek, of misschien nog beter achteraf (om redenen van tijd) kan je de gegeven oorzaken ter discussie stellen: laat je leerlingen verschillende oorzaken tegenover elkaar afwegen. Welke oorzaken vinden zij belangrijker? Waarom? Laat hen hun keuzes beargumenteren en vergelijken met andere meningen.
- ✎ Gebruik historische analogieën: laat je leerlingen gelijkenissen en verschillen zoeken tussen gebeurtenissen in het verleden en in het heden. Veelal kennen ze één van de twee beter, en van daaruit kan je ze brengen tot verdere kritische reflectie over causaliteit.

4.1.2. Historisch contextualiseren

Spontaan kijken leerlingen naar het verleden door een hedendaagse, anachronistische bril. Daarom begrijpen ze soms moeilijk waarom iets gebeurde in het verleden, waarom mensen specifieke acties ondernamen, in bepaalde zaken geloofden etc. Om het verleden te begrijpen in z'n eigen recht en logica moeten we het dan ook historisch contextualiseren, dat wil zeggen historische fenomenen en historische objecten in hun historische context plaatsen en beschouwen, om ze van daaruit te begrijpen en te verklaren. Daarbij is het belangrijk tijdens een bezoek een rijke historische context te creëren, door heel wat historische fenomenen op elkaar te betrekken. Als voorbeeld kan hier het portret van Ayuba Suleiman Diallo gelden: een oefening die is uitgewerkt in [Module 2](#), waar historische contextualisering een cruciale rol speelt.

Dit wordt doorheen een museumbezoek best bewaakt. Musea schetsen immers veelal die context op een goede en rijke wijze, in een combinatie van objecten, tijdlijnen, tekstbordjes bij de objecten, QR-codes met meer uitleg, audiovisuele fragmenten etc. De vraag is echter in hoeverre leerlingen dat ook oppikken.

Hoe kan je hier expliciet aandacht aan besteden tijdens een museumbezoek?

1. Vestig de aandacht op ondersteunende elementen die de historisch context belichten. Wijs leerlingen expliciet op wereldkaarten, tijdlijnen etc. die aanwezig zijn.
2. Knoop aan bij de voorkennis van leerlingen rond de historische context waarin een historisch fenomeen zich manifesteerde. Belicht die zelf, of stel er vragen over.
3. Creëer cognitieve wrijving. Confronteer leerlingen met acties, beslissingen die op het eerste zicht vreemd klinken in hedendaags perspectief. Van daaruit kan je des te efficiënter de historische context gaan belichten.
4. Stimuleer historische perspectiefname (historische empathie): vraag leerlingen te redeneren vanuit ene personage uit het verleden, volgens diens denk- en gevoelswereld.

4.1.3. Historische empathie

Historische empathie gaat, heel algemeen gesteld, over zich inleven in mensen uit het verleden: “Bij historische empathie gaat het om het – op basis van onderzoek – ontwikkelen van inzicht in en het begrijpen van het denken, voelen en handelen van mensen in een bepaalde periode en op

een bepaalde plaats, daarbij rekening houdend met eigen opvattingen.”⁷ Historische empathie, of inleving, heeft dus twee dimensies: een cognitieve en een affectieve.

- ✎ Cognitieve historische empathie heeft betrekking op een intellectuele reactie op en verwerking van het verleden. De nadruk moet daarbij vooral liggen op onderzoek en het ontwikkelen van begrip van en inzicht in het denken en handelen van mensen vanuit hun eigen tijd. Hier is historische empathie nauw verbonden met historisch contextualiseren.
- ✎ Affectieve historische empathie heeft dan vooral betrekking op de verbeeldingskracht, op het vermogen om je iets voor te stellen, om je in te leven in de gevoelswereld van een historisch persoon. Het gaat om een houding of gevoel ten opzichte van het historisch personage en diens omstandigheden en betreft dus eerder een intuïtief, emotioneel aspect.

Net door de erg tastbare omgang met het verleden, via objecten en persoonlijke getuigenissen van mensen uit het verleden leent een museum zich uitstekend tot zowel cognitieve als affectieve historische empathie. Dit kwam ook aan bod in het stuk hierboven over *object-based learning*.

Historische empathie op een verantwoorde wijze bevorderen is evenwel niet makkelijk. Dit stelt hoge verwachtingen aan leerlingen die hier niet altijd klaar voor zijn, of in staat toe zijn:

Leerlingen bekijken het verleden door de lens van het heden (hun eigen standplaatsgebondenheid) en dat maakt contextualiseren en het onderkennen van de waarde van andere perspectieven moeilijker. Ze laten de eigen, actuele normen, waarden en gevoelens niet achter zich, en begrijpen mee daarom niet waarom een historische persoon bepaalde zaken deed. Leerlingen constateren dan vaak dat bepaalde zaken er 'nog niet' waren; voorwerpen in het verleden zijn dan een substituut voor iets hedendaags dat er eigenlijk had moeten zijn (kaarsen waren bijvoorbeeld een soort vervanging voor de gloeilamp, en melk werd vroeger in flessen bezorgd omdat de mensen 'nog geen' karton hadden). Leerlingen hebben moeite met de andersheid van het verleden. Ze vertonen de neiging te vinden dat mensen in het verleden 'vreemde dingen deden' en vinden het moeilijk om te begrijpen dat deze dingen toen wél logisch en zinvol waren. Leerlingen verklaren zaken uit het verleden dan ook vaak vanuit een tekort: ze waren zich *nog* niet bewust van andere manieren om een probleem op te lossen, ze hadden *nog* geen politie en rechtbanken, ze hadden *nog* geen medicijnen, etc. De volgende twee voorbeelden maken de drempel die presentisme kan opwerpen ten aanzien van historische empathie concreet tastbaar.

Onderzoekers Körber en Tony McAleavy gaven aan leerlingen secundair onderwijs volgende vraag mee: "Stel dat je een jonge man of vrouw bent in de 15^{de} eeuw. Je vader draagt je op te huwen met Johan/Katrien, de zoon/dochter van een relatief rijke boer uit het aangrenzende dorp. Je houdt niet van je toekomstige echtgenoot/echtgenote en kent hem/haar niet echt. Wat zou je doen, als je dan leefde? Overweeg de argumenten."⁸ De opties waren: (1) weigeren omdat het onmenselijk, immoreel en ontoelaatbaar is om iemand te dwingen te huwen zonder

⁷ Van der Kaap, A. (2011). Tijd- en plaatsgebondenheid of historische empathie ('overzichtsartikel'). <http://histoforum.net/2011/standplaatsgebondenheid.html>.

⁸ Körber, A. & McAleavy, T. (1998). Can our pupils fit into the shoes of someone else? In: J. Van der Leeuw-Roord (ed.), *The state of history education in Europe*. Hamburg: Körber-Stiftung, 123-142.

dat er echte liefde is, (2) weglopen naar een klooster omdat een religieus leven meer waard is dan een werelds leven. Uit het onderzoek bleek dat de leerlingen quasi unaniem voor optie 1 kozen, en niet voor optie 2. Het mensenrechtenargument was het meest populair, terwijl het nochtans gaat om de periode van de middeleeuwen, dus vóór er zoiets als mensenrechten bestond. Het religieuze argument daarentegen werd niet overwogen, terwijl de situatie zich nochtans afspeelde in een traditionele, religieuze maatschappij. In die zin zou in de 15^{de} eeuwse realiteit de tweede optie veel reëler zijn geweest. Hieruit kan opnieuw worden afgeleid dat de leerlingen in dit onderzoek (witte leerlingen met Westerse roots) vooral vanuit eigen hedendaagse waarden en normen denken, en dat historische empathie, inleving, historische perspectiefname dus bijzonder moeilijk is.

Toen Primo Levi, die als jood gevangen zat in nazi-kampen maar de holocaust overleefde, daarover vertelde, kreeg hij op een dag van een jongetje uit het publiek de vraag waarom hij niet ontsnapt was (Wineburg, 2001). Dat jongetje stelde een heel aantal vragen over de ligging van het kamp, de beveiliging en bewaking. Op basis daarvan stelde hij een ontsnapingsplan op voor Levi. Hij vertrouwde hem toe dat, mocht het hem nog eens overkomen dat hij gevangengezet werd in zo'n kamp, hij dat plan moest volgen, dan zou hij kunnen ontsnappen. Hoewel deze jongen heel geïnteresseerd was in het verleden, en naar veel feitelijke gegevens vroeg, kan je bezwaarlijk stellen dat hij aan historisch denken en redeneren deed, net omdat hij de situatie in het kamp geheel vanuit z'n eigen, hedendaags perspectief bekeek.⁹

Een andere moeilijkheid van de toepassing van historische empathie schuilt in het gegeven dat we aan leerlingen, die adolescent zijn, vragen zich in te leven in volwassenen in het verleden. Husbands & Pendry verrichtten onderzoek naar de verbeelding van en inleving in Engelse religieuze geschiedenis van de 16^{de} eeuw, door jongeren. De leerlingen werd gevraagd een autobiografisch stuk te schrijven als bejaarde, levend in de periode van Elisabeth I de Grote, en het relaas te doen van de religieuze ontwikkelingen tijdens hun leven. De uitdaging was hier dubbel: a) niet enkel het verleden b) maar ook het gedrag van volwassenen in het verleden (en hier komt het element van historische empathie des te meer bij kijken). Wat bleek hier het moeilijkste te zijn? Niet zozeer de cognitieve component van het 16^{de}-eeuwse religieuze Engeland, maar wel het gedrag van volwassenen in het verleden betekenisvol te maken en erover te communiceren. Leerlingen hadden het moeilijk met zich in te leven in de leefwereld van een volwassene. Ook dit mag dus zeker niet onderschat worden.¹⁰

Daarnaast is het historisch inzicht waartoe leerlingen komen via historische empathie soms erg ongemakkelijk, net omdat het zo veraf staat van hun hedendaagse normen- en waardenkader en gevoelswereld. Dat maakt het hen soms moeilijk historische verklaringen te aanvaarden.

"Een leerkracht/gids/educator confronteert zijn leerlingen met een situatie waarin een heer drie lijfeigenen doodt op zijn eigen domein en drie op het domein van zijn buurman. Wat was nu erger? Of was het allebei even erg? Een leerling antwoordt: 'Het is erger om de lijfeigenen van je buurman te doden...' 'Maar het gaat toch op beide domeinen om drie mensen?' De

⁹ Wilschut, A. (2002). Historisch besef als onderwijsdoel. *Nieuwste Tijd*, 2, 1-9.

¹⁰ Husbands, C. & Pendry, A. (2000). Thinking and feeling. Pupils' preconceptions about the past and historical understanding. In: James Arthur & Robert Phillips (eds.), *Issues in History Teaching*. Londen en New York: Routledge, 125-134.

leerling: 'Ja, maar vroeger werden lijfeigenen als bezit beschouwd. Is het erger als je het bezit van een ander vernielt dan je eigen bezit.'

Deze leerling is op een bepaalde manier 'goed in geschiedenis'. Hij beoordeelt de situatie vanuit het waardepatroon van toen en denkt dus historisch. Maar hij komt daarbij tot een conclusie die ons toch erg vreemd in de oren klinkt. Een mens is volgens ons nu eenmaal geen ding en het kost ons daarom moeite de leerling te horen praten in termen van 'spullen kapot maken'. Zo'n soort botsing van waarden en de daaraan gekoppelde wijzen van oordelen hangt nauw samen met historisch denken. De manier waarop onderscheid wordt gemaakt tussen wat goed en kwaad is, hangt af van het waardepatroon van de cultuur waarvan men deel uitmaakt.

Soms verzandt historische empathie bij leerlingen in fantasie. Het is daarom belangrijk er op te letten dat er bij het zich inleven altijd een link wordt gemaakt met een reële historische situatie, om die beter te begrijpen. Het gaat dus niet om verbeelding of fantasie. Waar het wel om gaat is om het verleden te begrijpen, via bijvoorbeeld het bestuderen van objecten. Vragen als 'Hoe denk jij dat die mensen zouden reageren?' kunnen dan ook maar adequaat beantwoord worden als je een historische context schetst voor leerlingen. Niettemin blijft empathie tot op zekere hoogte steken in giswerk en (ten dele riskante) verbeeldingskracht. Op zich hoeft dat geen probleem te zijn, als er tenminste een band blijft bestaan met historisch bronnenmateriaal en historische context.

Historische empathie kan ook leiden tot sympathie of identificatie. Soms kan dat vreemde vormen aannemen, zeker als het leidt tot sympathie voor daders, of antipathie voor slachtoffers. Dat kan voortkomen uit een tegenreactie als een museumstelling, of leerkracht/gids/educator teveel een bepaalde zienswijze opdringt. Historische empathie moet evenwel bijdragen aan historisch denken en dus aan een beter begrip van het verleden. Het gaat er niet om sympathie of antipathie op te brengen voor een historisch personage, noch om zich met historische personen te identificeren.

Ondanks voornoemde moeilijkheden, is historische empathie wel iets dat je leerlingen kan leren en waarin die zich kunnen ontwikkelen. Conrad deed bijvoorbeeld onderzoek over de heksenwaan- en waag en testte in hoeverre leerlingen zich werkelijk konden inleven in het verleden, en begrijpen waarom de heksenwaag in sommige samenlevingen in het verleden aanvaard werd.¹¹ Hij en anderen onderscheidden vijf niveaus van historische empathie bij leerlingen: het stomme verleden, het verleden in stereotypen, een alledaags begrip van het verleden, een beperkt historisch begrip, en een gecontextualiseerd historisch begrip.

¹¹ Conrad, F. (2011). Perspektivenübernahme, Sachurteil und Werturteil. Drei zentrale Kompetenzen im Umgang mit Geschichte. *Geschichte Lernen*, 24, 2-11.

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Leerling is niet tot historische empathie in staat. (het 'stomme verleden')	Stereotype generalisaties van het verleden	Psychologische empathie 'alledaags begrip'	Leerling is in beperkte mate tot historische empathie in staat	Leerling is in staat tot historische empathie rekening houdend met de context.
Gebeurtenissen uit het verleden zijn onbegrijpelijk. Mensen in het verleden worden afgeschilderd als dom en "ouderwets"; bepaalde dingen losten ze op 'achterlijke' wijze op. De leerling is gefixeerd op het heden en doet geen poging zich te verplaatsen in de historische persoon of situatie. "Dat soort dingen zouden wij tegenwoordig niet meer doen, want wij zijn tegenwoordig niet zo stom."	De leerling geeft stereotype, clichématige, typering van het denken en handelen van historische personen. Gebeurtenissen en verschijnselen uit het verleden zijn begrijpelijk tegen de achtergrond van heel gesimplificeerde, algemene tegenstellingen tussen 'vroeger' en 'nu'. "Want mensen geloofden vroeger dat God je van zo'n ziekte kon genezen als je maar veel ging bidden." (religie verklaart ons hoe mensen zo stom konden zijn)	Het handelen en denken van historische personen wordt beoordeeld op grond van eigen levenservaringen. Er is enigszins sprake van reflectie, maar altijd vanuit hedendaagse opvattingen. Er wordt wel begrip getoond voor het verleden door te letten op specifieke omstandigheden, maar die omstandigheden worden uitgelegd in hedendaagse termen. "Als ik een arme boer was en iemand pikte mijn land in, dan zou ik proberen het terug te krijgen. Want anders was je werkloos en dan had je niks te doen."	Het denken en handelen van historische personen wordt beoordeeld op grond van de unieke situatie waarbij rekening wordt gehouden met de historische context. Er wordt rekening gehouden met het verschil tussen verleden en heden, maar er wordt geen rekening gehouden met middellange en lange termijn structuren, noch met motieven waarvan de mensen zich zelf niet bewust waren. Er wordt begrip getoond voor verleden situaties die niet noodzakelijk presentistisch worden uitgelegd, omdat wij dingen weten die mensen toen niet wisten, en omdat de normen en waarden toen anders waren. "Door iemand te wegen op de heksenwaag dachten mensen vroeger dat je kon bewijzen of iemand een heks was of niet."	Het denken en handelen van historische personen wordt beoordeeld, rekening houdend met korte-, middellange en lange termijn omstandigheden. Ook wordt rekening gehouden met niet direct bewuste motieven. Er duidelijk onderscheid gemaakt tussen het perspectief van historische personen en de onderzoeker. Dit komt dus overeen met het vorige niveau, waarbij tevens wordt geprobeerd de zaken in een ruimer perspectief te zien, ontbrekende informatie aan te vullen, of er vragen over te stellen. "Omdat mensen toen in heksen, God en de duivel geloofden, is het logisch dat ze dit deden. Dus is de heksenwaag, geredeneerd vanuit de situatie van toen, eigenlijk een heel eerlijke manier om te oordelen."

4.2. 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:

Hoe werkte jij (niet) aan causaal redeneren bevorderen? Hoe expliciet deed je dat? Waarom (niet)?

In hoeverre besteed je systematisch aandacht aan historisch contextualiseren van objecten? Waarom (niet)?

In hoeverre maak je gebruik van, en tracht je historische empathie te bevorderen? Waarom (niet)?

Richt je jou vooral op cognitieve, en/of affectieve historische empathie? Waarom?

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

Historische empathie opwekken. Hieronder lees je vijf reeksen van vragen. Zijn ze volgens jou vooral op cognitieve of affectieve historische empathie gericht? Beoordeel ze: vind je ze geslaagd of niet? Waarom (niet)? Noteer er een aantal voor jezelf. Op de volgende pagina vind je een suggestieantwoord.

Reeks 1

- Gelukkig is het hier veilig, maar zou jij hier willen blijven moest het oorlog zijn? Waarom wel of niet?
- Wie of wat zou je zeker meenemen als je morgen halsoverkop moet vertrekken en enkel een rugzak kan meenemen?
- En waar zou je heen gaan? Is er een plaats of een persoon waar jij je veilig voelt?
- Zouden er personen of spullen zijn die je maar moeilijk kan verplaatsen en die je dus moeten achterlaten, ook al vind je dat jammer?

Reeks 2

- Je kan ook de strik in de Belgische driekleur tonen. Zulke patriottische symbolen waren tijdens de Duitse bezetting niet toegestaan. Waarom werd dit verboden?
- Welke daad van verzet hield het dragen in?
- Beschouw je dat als verstandig? Waarom (niet)?

Reeks 3

- Denk je dat wat Hilda toen heeft meegemaakt vandaag nog altijd gebeurt? Misschien op andere plaatsen in de wereld?
- Wat voel je na het horen van dit verhaal over Hilda? Of wanneer je zoiets op de televisie of in de les ziet? Wil je daar iets over vertellen?
- Zou jij hier willen blijven moest het zo gevaarlijk zijn? Waarom wel of niet?
- Als het huis waar je nu woont helemaal vernield wordt, wat zou je dan doen? Of hoe zou je je dan voelen, denk je? Waarom?

Reeks 4

- Hoe ziet de Belgische vlag eruit?
- Hier zie je een foto die genomen werd aan het begin van de oorlog, wanneer België (en Antwerpen) nog maar net bezet was. Herken je het gebouw op de achtergrond?
- Aan het begin van de oorlog hingen de nazi's een nazivlag aan de kathedraal. Belgische vlaggen werden verwijderd. Waarom zouden ze dat gedaan hebben?
- Hoe zou de Antwerpse bevolking hierop hebben kunnen reageren?
- Welke daad van verzet zouden ze hebben kunnen plegen? Lijkt je dit verstandig? Welk risico liepen ze dan?

Reeks 5

- Wat vind je van de actie van Louis? Vind je dat hij moedig was? Of eerder laf?
- Wat zou er door zijn hoofd gegaan zijn toen hij daar bovenop de kathedraal stond om die vlag te stelen?
- Zou jij zoiets durven? Of weet je het eigenlijk niet?
- Denk je dat Louis gevaarlijke risico's nam? Waarom?
- Wat zouden die risico's geweest zijn?
- Louis nam een risico omdat hij dit belangrijk vond.
- Zijn er bepaalde zaken in jouw leven waar je een risico voor wil nemen?
- Hoe ver zou je gaan om jouw normen en waarden te verdedigen? En waar zou je de lijn trekken? Of denk je daar niet echt over na?
- Je zou de acties van Louis een soort protest kunnen noemen, ook al deed hij dat niet zozeer met woorden in een pamflet of door te betogen op straat. Tijdens de Duitse bezetting was dat niet zo evident. Vandaag is dat anders, want we leven in een vrije en democratische samenleving.
- Is iemand van jullie al eens gaan protesteren?
- Wil je vertellen voor welke zaak je toen opkwam?
- Hoe verliep dat protest? Wat deden de mensen tijdens zo'n protest?

Reeksen 1, 3 en 5 zijn vooral gericht op affectieve emotionele empathie. De vragen zijn vrij gedecontextualiseerd. Hoe moeten leerlingen zich inleven in 'jij'? Zijn zij dat vandaag, als leerling? Of moeten ze zich inleven vanuit iemand die getrouwd is en een gezin heeft? En is die persoon wel of niet financieel bemiddeld?

Door louter te focussen op wat zij als leerling vandaag zouden doen, kunnen ze eigenlijk weinig leren over acties van mensen in het verleden... Bovendien hebben ze als leerling vandaag geen absolute keuzevrijheid. In geval van een oorlog zijn er bijvoorbeeld in eerste instantie de ouders die waarschijnlijk beslissingen zullen nemen.

Reeksen 2 en 4 zijn eerder gericht op cognitieve historische empathie, die minder emoties tracht op te wekken, maar eerder leidt tot cognitief historisch begrip.

4.3. Bijkomende praktijkvoorbeelden

1

In de publicatie *Stad in oorlog. Antwerpen, 1940-1945. Inspiratiebundel educatieve rondleiding 3e graad secundair onderwijs* (2023) wordt expliciet ingegaan op het gegeven van historische empathie (**BIJLAGE 2**). Op p. 7 luidt het bijvoorbeeld:

Waarom een verschillende aanpak tussen kinderen en jongeren?

Voor de 2 doelgroepen van de educatieve rondleidingen in deze expo (kinderen van 10-12 jaar en jongeren van 16-18 jaar) hebben we goed nagedacht over de verhalen en perspectieven die aan bod zullen komen. **Onze keuzes werden vooral bepaald door de leeftijdsgebonden uitdagingen die gekoppeld zijn aan historische empathie.**

Het is op zich niet zo moeilijk om jezelf emotioneel verbonden te voelen met iemand anders. Dat uit zich bv. in gevoelens van blijdschap, verdriet, medelijden, woede, ... wanneer je hun verhalen hoort of leest. Maar dat zijn allemaal vormen van wat door onderzoekers bestempeld wordt als **emotionele empathie**.

Daartegenover staat **historische of cognitieve empathie**. Dit gaat dan weer over het vermogen om rationeel te begrijpen waarom iemand in een andere tijd of op een andere plaats bepaalde dingen dacht of deed. En dan gaat het ook over het begrijpen van gedachten en daden die je hier en nu waarschijnlijk niet zou goedkeuren, bv. het discrimineren, verraden, vervolgen en/of vermoorden van mensen in de context van de Tweede Wereldoorlog.

Historische empathie is best moeilijk. Het is al niet gemakkelijk voor volwassenen, laat staan voor kinderen en jongeren. Je kan het wel leren, maar dat vergt veel oefening. Historische empathie moet je opbouwen en daarom **begin je met kinderen (10-12 jaar) best bij het meest eenvoudige perspectief**, namelijk dat van de **slachtoffers**. Want hoe leg je aan kinderen uit dat een verrader of moordenaar niet per definitie een slecht mens of een monster is/was? ...

Bij **jongeren** wordt dat al gemakkelijker door de evolutie die hun puberbrein doormaakt (een toenemend abstract denkvermogen) en hun zoektocht naar een eigen identiteit, waarbij ze zichzelf proberen te positioneren in de samenleving: Wie zijn ze thuis, in de buurt, bij hun vrienden, op school, in de jeugdbeweging? En hoe gedragen ze zich? Hoe bouwen ze relaties op? Welke keuzes maken ze? En waarom? Voor welke dilemma's komen ze soms te staan? In dat opzicht is het **interessant om de koppeling te maken met de perspectieven van bv. redders (vanaf 12 jaar), daders en omstanders (vanaf 16 jaar) en te focussen op gelijkaardige situaties en dilemma's**.

Je vindt er, naast de reeksen hierboven die daaruit komen, nog andere voorbeelden.

De bundel bij het bezoek aan de tentoonstelling *Tegenwind. Armoede in België sinds 1800* (**BIJLAGE 3**) bevat een treffend voorbeeld van gecontextualiseerde cognitieve historische empathie, via deze opdracht:

“Een strategie die zowel vroeger als nu gebruikt werd in de strijd tegen armoede is het schrijven van bedelbrieven. Schrijf zelf een bedelbrief van maximaal een halve pagina waarin je je richt tot de Belgische koning of premier. Welke problemen kaart je aan? Wat ga je precies vragen en waarom? Probeer je hierbij in te leven in de situatie van een persoon in armoede vandaag. Vertrek daarbij vanuit één van deze twee profielen [*op p. 54 van de bijlage vind je de concrete en gedetailleerd uitgeschreven profielen*] en probeer de specifieke situatie en maatschappelijke context waarin deze persoon zich bevindt mee in rekening te nemen. Je bedelbrief mag ook een andere vorm aannemen dan een tekst. Je kan je boodschap bijvoorbeeld inspreken in een video of audioboodschap of vormgeven in een gedicht.”

2

De 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 en 2) (https://redstarline.be/sites/redstarline/files/Rondleiding_NT2.pdf; of BIJLAGE 1), bedoeld voor klasgroepen derde graad secundair onderwijs biedt veel historische contextualisering rond het gegeven migratie. Er wordt een rijke historische context geschetst rond het 19^{de} en 20^{ste}-eeuwse migratiegegeven vanuit Europa naar Noord-Amerika.

3

Datzelfde geldt ook voor het volgende educatief pakket voor de derde graad: https://www.inflandersfields.be/images/filelib/Educatiefpakket2022SONLLR_64790.pdf. In het *In Flanders Fields museum* krijgt elke bezoeker overigens een armband: “In de legers van de Eerste Wereldoorlog kreeg iedereen een nieuwe, bijkomende identiteit: een nummer dat men altijd meedroeg. Er waren verschillende identiteitsdragers, officiële, in opdracht of eigenhandig gemaakte. Zonder zijn identiteitsdrager was een soldaat in leven strafbaar en als hij sneuvelde wist niemand meer wie hij was. Hij behoorde dan tot de tienduizenden vermisten, zonder gekend graf. De poppy-armband geeft je voor de duur van het museumbezoek een gelijkaardige extra identiteit. Aan de hand van de armband krijgt elke bezoeker twee ontmoetingen aangeboden met ooggetuigen (zie personenparcours) van weleer. Ze confronteren ons met de evenmens in de oorlog een eeuw geleden.

Met de armband kan de bezoeker ook het verhaal achter objecten in de rode thema vitrines oproepen.” Uit het educatief pakket voor de derde graad:

https://www.inflandersfields.be/images/filelib/Educatiefpakket2022SONLLR_64790.pdf.

4.4. Vuistregels historische redeneerwijzen

1

Voorzie altijd rijke historische contextualisering van historische fenomenen, objecten etc.

2

Leg op genuanceerde wijze oorzaken en gevolgen uit, en expliciteer de causale redeneerwijze.

3

Bed causale relaties in een rijke historische context in, en duid ze als interpretatie.

4

Wijs leerlingen op hun standplaatsgebondenheid wanneer ze uitspraken doen over (acties van) mensen in het verleden.

5

Betrek meerdere perspectieven in een relaas.

6

Werk aan zowel cognitieve als affectieve historische empathie, op een verantwoorde wijze: door voldoende context te schetsen, door helder te zijn over in wie ze zich moeten inleven etc.

5. Heden en verleden verbinden in historische musea

5.1. Theorie

Een krachtige manier om betrokkenheid te stimuleren tijdens een museumbezoek, om het begrip te verhogen van wat aan bod komt, om de betekenis voor leerlingen aan te scherpen, is het actief verbinden van verleden en heden met elkaar. Door historische fenomenen te relateren aan actuele ontwikkelingen, wordt geschiedenis niet alleen begrijpelijker, maar ook relevanter voor de leefwereld van leerlingen. Dit verbinden kan op verschillende manieren gebeuren, waaronder actualiseren, historiseren en het gebruik van analogieën.

Actualiseren betekent dat je een historisch fenomeen begrijpelijk maakt door het te verbinden met iets hedendaags. In een museumcontext biedt dit rijke mogelijkheden. Zo kan de impact van de boekdrukkunst in de 15^{de} eeuw bijvoorbeeld vergeleken worden met de opkomst van sociale media vandaag: beide zorgden voor een radicale verandering in de manier waarop informatie werd verspreid, ideeën werden gedeeld en machtsverhoudingen werden beïnvloed. Of denk aan een tentoonstelling over de industriële revolutie, waarbij parallellen worden getrokken met de huidige digitale revolutie – beiden veroorzaakten ingrijpende verschuivingen op vlak van arbeid, economie en samenleving. Door dergelijke vergelijkingen te maken, wordt de historische inhoud toegankelijker voor jongeren die soms weinig aanknopingspunten ervaren met ‘oude’ geschiedenis.

Historiseren werkt in omgekeerde richting: het is het begrijpelijk maken van een hedendaags fenomeen door het te bekijken in het licht van het verleden. Dit bevordert historisch bewustzijn en helpt leerlingen actuele gebeurtenissen in perspectief te plaatsen. Zo kan een tentoonstelling over hedendaagse oorlogsvluchtelingen verdiept worden door aandacht te besteden aan vluchtelingenstromen tijdens en na de Eerste en Tweede Wereldoorlog. Of in het kader van een project rond klimaatactivisme kan de link gelegd worden met de opkomst van milieubewegingen in de jaren 1970. Hierdoor ontstaat het inzicht dat maatschappelijke veranderingen vaak onderdeel zijn van langere historische processen, en dat hedendaagse kwesties zelden volledig ‘nieuw’ zijn.

Naast actualiseren en historiseren kunnen ook **historische analogieën** ingezet worden als didactisch hulpmiddel. Door parallellen te trekken tussen historische en actuele fenomenen – of tussen verschillende gebeurtenissen uit het verleden – worden patronen zichtbaar in menselijk gedrag of maatschappelijke dynamieken. Belangrijk is hierbij dat een analogie niet betekent dat ‘de geschiedenis zich herhaalt’, maar dat vergelijkbare mechanismen zich soms opnieuw voordoen. Zo kan een historisch museumbezoek dat onder meer de opkomst van extreemrechtse partijen in het interbellum behandelt, uitnodigen tot reflectie over hedendaagse polarisatie en nationalisme, zonder te vervallen in simplistische vergelijkingen. Of een rondleiding over de strijd voor vrouwenkiesrecht kan vergeleken worden met de hedendaagse beweging voor gendergelijkheid: de thema’s verschillen in context en vorm, maar bieden gelijkenissen in onderliggende machtsverhoudingen en activisme.

Goede historische analogieën zijn gestoeld op gedegen kennis van de betrokken fenomenen. Ze respecteren de unieke context van het verleden, en vermijden het trekken van directe lessen of morele boodschappen. Een analogie is geen recept om het heden te verklaren, maar een hulpmiddel om beter inzicht te krijgen in historische fenomenen.

Een analogie tussen de Eerste of Tweede Wereldoorlog en de oorlog in Oekraïne kan helpen een beter zicht te krijgen op typische mechanismen van oorlog, op de keuzes die mensen in oorlogsgebied hebben (vluchten, of blijven; meedoen, zich verzetten, zich langs de zijlijn plaatsen; etc.). Ze kan niet helpen om uitsluitel te geven over hoe het Westen zich moet verhouden ten aanzien van Poetin.

Sommige historici trekken een parallel met 1914 en waarschuwen ervoor om niet zoals slaapwandelaars – naar het boek van Christopher Clark – in de richting van een verdere mondiale escalatie te evolueren, maar ruimte te laten voor diplomatiek initiatief en de-escalatie. Anderen pleiten vanuit een andere analogie – de toegevingen die werden gedaan aan Hitler in München – voor een harde aanpak van de Russische president Poetin. Nog weer anderen verwerpen die vergelijking en schuiven een analogie met 1919 en het Verdrag van Versailles naar voren. Net zoals de geallieerden na de Eerste Wereldoorlog geen rekening hielden met de verliezer en Duitsland vernederden, is er na het einde van de Koude Oorlog door het Westen geen poging gedaan om Rusland in een dialoog te betrekken. Net zoals het Verdrag van Versailles naderhand mee tot een nieuwe wereldoorlog leidde, heeft de behandeling van Rusland na 1989/91 mee tot de huidige oorlog geleid.

Tegen die laatste redenering zou historica Margaret MacMillan zeker inbrengen dat de sprong van het Verdrag van Versailles naar de uitbraak van de Tweede Wereldoorlog wel heel groot is. Eerder wees ze bijvoorbeeld al op de goede bedoelingen van de diplomaten in Versailles. Zij konden de onheilspellende toekomst niet voorspellen en hebben volgens haar geprobeerd om tot een betere wereldorde te komen. ‘Als ze het beter hadden kunnen doen, hadden ze het in elk geval ook slechter kunnen doen.’

Door heden en verleden met elkaar in dialoog te brengen, maken musea het mogelijk voor jongeren om geschiedenis niet als een afgesloten hoofdstuk te zien, maar als een dynamisch verhaal waarin zij zelf deel uitmaken van het vervolg. Op die manier wordt het museum niet alleen een plek om te leren over het verleden, maar ook een ruimte om na te denken over het heden – en de toekomst.

5.2. 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:

- ☞ Historiseer of actualiseer jij? Waarom (niet)? Hoe doe je dat?
- ☞ Maak je soms historische analogieën? Welke? Waartoe? Dienen ze tot beter begrip? Of tot lessentrekken?

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

Totalitarisme in het House of European History

Lees deze tekst, uit een educatief product bij de vaste tentoonstelling van het House of European History:

GROEP 3

GA NAAR HET ONDERDEEL 'STALINISME EN NATIONAALSOCIALISME' (TIEN MINUTEN)

VERDIEPING 03

Welke methoden worden door totalitaire regimes gebruikt om mensen in bedwang te houden?

Nationaalsocialisme Stalinisme

In het verleden hebben regimes of staten geprobeerd controle te verwerven over alle aspecten van het leven van mensen, en dat is vandaag niet anders. De curatoren van het museum hebben besloten twee historische regimes te vergelijken en tegenover elkaar te stellen: het stalinisme en het nationaalsocialisme (ook nazisme genoemd). Beide regimes streefden naar een totale controle over de bevolking onder hun gezag.

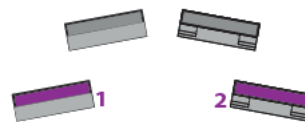
De curatoren van het museum hebben de regimes aan de hand van de volgende vijf punten met elkaar vergeleken. Bekijk het filmpje en vink aan wanneer je ze hoort:

- ☐ economie
- ☐ massale mobilisatie
- ☐ ideologie
- ☐ massamoord en genocide
- ☐ persoonlijkheidscultus

Welke van deze methoden was volgens jou het meest doeltreffend om mensen in bedwang te houden?

.....

.....



Hoe kwamen Stalin en Hitler aan de macht in hun land? Ga naar vitrine 1 en 2 om het antwoord te ontdekken.

Stalin:

.....

Hitler:

.....

Waarom nam de fotograaf Heinrich Hoffmann foto's van Hitler?

.....

.....

Ken je nog andere landen of regimes in de wereld van vandaag waar deze methoden voor het in toom houden van mensen worden toegepast?

.....

.....

Waar zie je een aanzet tot historische analogie opduiken? Hoe schat je die in?

Hoe kan je die nader uitwerken? Noteer voor jezelf een aantal elementen. Op de volgende pagina vind je een suggestieantwoord.

In de laatste vraag steekt een aanzet tot historische analogie: “Ken je nog andere landen of regimes in de wereld van vandaag waar deze methoden voor het in toom houden van mensen worden toegepast?” Die is echter heel vaag, en eigenlijk uitgewerkt als een historische analogie. Ze peilt niet naar gelijkenissen en verschillen, en door het niet benoemen van een casus vandaag blijft alles wat in het ijle, en kan dit niet zomaar leiden tot een beter begrip.

Daarom ware het beter een concrete casus van vandaag te benoemen. Van daaruit kan dan gevraagd worden naar:

- ❧ waarom dat ook een totalitaire regime is
- ❧ de methodes die dit regime gebruikt
- ❧ de gelijkenissen en verschillen in methodes
- ❧ het waarom ervan (met inbegrip van verklaring voor zowel de gelijkenissen als de verschillen)

Dit zal meer leiden richting een beter begrip van beide casussen.

5.3. Bijkomende praktijkvoorbeelden

In de handleiding bij de tentoonstelling [Meisjes en jongens... bestemming bekend? België, 1830–2000](#) en in de bijhorende opdrachtenfiche (**BIJLAGEN 5 EN 6**) vind je op verschillende plaatsen voorbeelden van actualiseren, historiseren en van historische analogieën, zo bijvoorbeeld: ‘Welke functies kregen mannen en vrouwen toegewezen, waarin zaten de verschillen en hoe vertaalden die zich in de manier waarop de figuren staan afgebeeld? Geldt dit model ook vandaag nog?’ of: ‘Analyseer de gegevens uit de tabel ‘Negentiende-eeuwse metingen van het volume van mannen- en vrouwenschedels, 1896’. Waarnaar waren deze wetenschappers op zoek? Lijken hun methodiek en resultaten overtuigend? Bouw een argumentatie op tegen deze 19de-eeuwse visie. Komt dit soort ideeën aan bod in de huidige wetenschap?’ of nog: ‘Zijn er nog parallellen te trekken tussen de studiekeuze van jongens en meisjes vandaag en die in de jaren 1950 of niet? Zijn er veel meisjes in mechanica en jongens in kinderverzorging?’

5.4. Vuistregels heden en verleden verbinden

- 1 Betrek heden en verleden op elkaar om betekenis te creëren, betrokkenheid en begrip.
- 2 Betrek heden en verleden op elkaar vanuit expertise over beide dimensies.
- 3 Betrek heden en verleden op elkaar vanuit expertise over beide dimensies.
- 4 Wek niet de indruk dat je rechtstreeks, direct uit het verleden kan leren voor vandaag. Daarvoor zijn de contexten te verschillend. Geef wel aan dat het verleden een bron van inspiratie kan zijn, en een aantal mogelijke wegen voor de toekomst kan schetsen.

6. Meer lezen?

Geerts, B. & Van Nieuwenhuyse, K. (2025). Negotiating the Meaning of Objects during Museum Education on Colonial Heritage and History – Insights from a Professional Learning Community. *Journal of Museum Education*, 1-14.

Huijgen, T. (red.) (2023). *Het vreemde verleden. Leerlingen leren contextualiseren*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

Schep, M., van Bortel, C. & Noordegraaf, J. (2015). Wat je kunt leren van een educatieve museumrondleiding. *Cultuur+Educatie*, 15(42), 33-54.

Van der Kaap, A. (2012). Historische empathie. *Hermes. Tijdschrift van de Vlaamse Vereniging voor Leraren Geschiedenis*, 16(51), 15-26.

Van Drie, J. & Stoel, G. (2017). *De feiten voorbij. Bevorderen van causaal redeneren in de geschiedenisles*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

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

Van Nieuwenhuyse, K. & Wils, K. (2023). 'Ik ben niet de man die alles eens zal uitleggen.' Geschiedisonderwijs, burgerschapseducatie en de rol van historische analogieën. In: K. Aerts, M. Van Ginderachter, A. Vrints & N. Wouters (eds.), *De publieke historicus. Bruno De Wever en zijn vak*. Tielt: Lannoo, 125-145.