

MODULE 4

Van idee tot uitvoering: krachtige didactiek voor historische museumeducatie

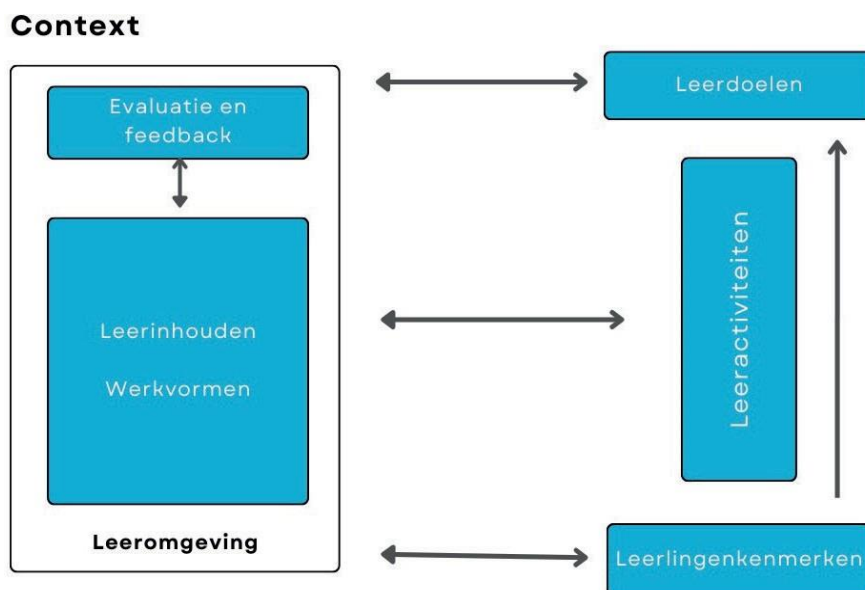
1. Doelstellingen

Na afloop van deze module kan je een krachtige leeromgeving ontwerpen, waarin je...

1. *constructive alignment* toepast tussen je leerdoelen, leerinhouden, werkvormen en evaluatie;
2. vanuit een reflectie op hoe school en museum samenwerken om een krachtige leeromgeving te faciliteren en bepaalt waar specifieke leeractiviteiten het beste plaatsvinden;
3. doelgericht specifieke werkvormen in een historisch museum toepast;
4. effectieve vraagstellingsstrategieën toepast in een historisch museum.

2. Theoretische bouwstenen

Een succesvol museumbezoek begint steeds bij een goede voorbereiding, maar hoe begin je daaraan? Bij het ontwerpen van een educatieve leeromgeving bestaat er immers geen *one size fits all*. In deze module geven we een idee van hoe je een leeromgeving opbouwt waarin de verschillende onderdelen ervan (doelen, inhouden en werkvormen) goed op elkaar afgestemd zijn volgens het idee van *constructive alignment* (zie figuur hieronder).



Allereerst is het belangrijk te onderkennen dat niet alle fasen van het ontwerp- en uitvoeringsproces van een educatief museumbezoek in gelijke mate relevant zijn voor verschillende betrokken actoren. Leerkrachten, gidsen en museumeducatoren beschikken over een verschillende mate van agency in het vormgeven van de leeromgeving, afhankelijk van hun rol, expertise en context. Doorheen de tekst geven we steeds per stap aan wie wat kan doen. Wat in elk geval essentieel is voor een krachtige leeromgeving – het kwam ook in eerdere modules al sterk naar voor – is een nauwe samenwerking tussen school en museum. Wanneer leerkrachten en museumprofessionals in dialoog treden, ontstaat er ruimte voor afstemming over de verschillende aspecten van het ontwerpproces.

2.1. Het kiezen van een onderwerp of insteek

Net zoals bij elke educatieve activiteit vormt bij het ontwerpen van een leeromgeving in een historisch museum het maken van inhoudelijke keuzes een essentiële eerste stap. In deze fase is het in de eerste plaats de leerkracht die aan zet is. Die kiest een onderwerp dat zowel aansluit bij de onderwijsdoelen uit het curriculum als bij het aanbod en de thematische insteek van het museum. Daarnaast is het raadzaam om ook de persoonlijke context van de leerlingen in rekening te brengen bij de keuze, zoals beschreven in het *Contextual Model of Learning*. Met andere woorden: kies bij voorkeur voor een onderwerp dat betekenisvol kan zijn voor de leerlingen, door aan te sluiten bij hun voorkennis, interesses of leefwereld.

Niet elk museum leent zich even gemakkelijk tot een brede of vrije themakeuze. Sommige collecties zijn duidelijk afgebakend, waardoor de thematische insteek als het ware mee bepaald wordt. Zo ligt in het *In Flanders Fields Museum* de focus vanzelfsprekend op de Eerste Wereldoorlog. Andere musea, zoals het *AfricaMuseum* vragen om een meer gerichte invalshoek,

net vanwege de breedte en gelaagdheid van de collectie. Focus je op koloniale geschiedenis en onafhankelijkheid? Of eerder op de lange prekoloniale geschiedenis van Centraal-Afrika? Of op rituelen en ceremonies? Het is aan de leerkracht om hier een beredeneerde keuze te maken, bij voorkeur in overleg met het museum zelf.

2.2. Het bepalen van leerdoelen

Een volgende belangrijke stap in het ontwerp van een educatieve museumactiviteit betreft het formuleren van leerdoelen. Ook dit is voornamelijk het domein van de leerkracht. Echter is het hier interessant om de gekozen doelen door te geven aan de museumprofessionals, er bij voorkeur over in dialoog te gaan, zodat zij hierop kunnen inspelen en hun museumactiviteiten hierop kunnen afstellen. Zo garandeer je dat je doelen en het museumbezoek goed op elkaar afgestemd worden.

De doelen geven richting aan het bezoek en verduidelijken wat men precies beoogt dat leerlingen verwerven. Zoals reeds aangestipt in de module over doelorïëntatie ([Module 1](#)), biedt het museum – net als de klascontext – ruimte voor een breed palet aan leerdoelen. Die kunnen cognitief en vaardigheidsgericht zijn (inhoudelijke kennis, leren objecten kritisch analyseren, propaganda deconstrueren etc.), maar evengoed affectief en attitudinaal georiënteerd zijn (bijvoorbeeld zich inleven in de belevingswereld van anderen, inzicht opbouwen in wat je zelf kan doen in de samenleving).

Bij het bepalen van de doelen is het aangewezen rekening te houden met de doelgroep en het geschiedeniscurriculum op school. De museale activiteit dient immers betekenisvol aan te sluiten bij wat leerlingen op school leren, en bij wat zij op dat moment kunnen begrijpen en verwerken. Hier speelt niet enkel de cognitieve ontwikkeling een rol, maar ook de affectieve en de persoonlijke leefwereld van leerlingen, zoals hun voorkennis, interesses en motivaties – een perspectief dat ook het *Contextual Model of Learning* ([Module 2](#)) onderstreept.

Een heldere doelbepaling is tot slot niet alleen richtinggevend voor de keuze van inhoud en werkvormen, maar biedt ook een kader voor reflectie en evaluatie na afloop.

2.3. Het bepalen van leerinhouden, aanpak/werkvormen, en objecten/zalen

Eens de doelen voor het historisch museumbezoek zijn vastgelegd, kunnen keuzes gemaakt worden over de concrete invulling van het programma. De leerdoelen sturen de keuze van de leerinhouden, de werkvormen en de objecten of zalen waarmee gewerkt wordt. Daarbij is het essentieel om de kenmerken van de doelgroep als vertrekpunt te nemen. Leerlingen verschillen immers in voorkennis, leerstijl, culturele achtergrond en leeftijd, wat bepalend is voor hoe zij leren en wat hen aanspreekt.

Zo vraagt een klas uit het ASO, waar vaak theoretisch en abstract wordt gewerkt, mogelijk om een andere benadering dan leerlingen uit het beroepsonderwijs, die meer leren door doen, ervaren of creëren. Ook de culturele, etnische en sociaaleconomische achtergrond van leerlingen kan een rol spelen: onderwerpen die voor sommigen vanzelfsprekend zijn, kunnen voor anderen minder

herkenbaar of relevant lijken, of net veel gevoeliger liggen. Jongeren die een oorlogscontext zijn ontvlucht, zullen waarschijnlijk anders kijken naar de opstelling in het *In Flanders Fields Museum* dan jongeren die nooit oorlog aan den lijve hebben ondervonden. Hetzelfde geldt voor jongeren met migratieroots tijdens een bezoek aan het *Red Star Line Museum*. Jongeren met Afrikaanse roots kunnen mogelijks een bezoek aan het *AfricaMuseum* anders ervaren dan witte leerlingen. Daarnaast speelt de leeftijd van de leerlingen mee in de keuze van werkvormen en in hoe abstract of concreet je de leerinhouden aanbrengt en laat verwerven. Door hier bewust op in te spelen, vergroot je de kans dat het museumbezoek aansluit bij de leefwereld en de noden van de klasgroep.

Tegen deze achtergrond geven leerkrachten in eerste instantie een brede invulling aan de leerinhouden en werkvormen (denk bijvoorbeeld aan een klassieke rondleiding of een meer actieve werkvorm). Binnen dit brede kader komt de expertise van museumprofessionals goed van pas. Gidsen en museumeducatoren beschikken immers over een diepgaand inzicht in de mogelijkheden binnen hun museumcontexten. Zij weten als geen ander welke objecten, werkvormen en educatieve materialen het museumbezoek kunnen verrijken en verdiepen.

De leerinhoud hangt vervolgens nauw samen met het eerder gekozen onderwerp van het museumbezoek. Waar het onderwerp een thematische focus vormt – bijvoorbeeld de Tweede Wereldoorlog – concretiseert de leerinhoud wat daarbinnen precies aan bod komt. Zo kan een bezoek aan een museum over de Tweede Wereldoorlog vertrekken vanuit het onderwerp ‘de impact van de Tweede Wereldoorlog op de burgerbevolking in België’, met als leerinhouden onder andere: het leven in bezet België, collaboratie en verzet, en antisemitisme. Bij het kiezen van leerinhouden is het belangrijk om rekening te houden met de voorkennis van leerlingen. Zo vereist een bezoek aan het *Red Star Line Museum* dat de leerlingen al zicht hebben op enkele grote lijnen van migratiegeschiedenis, en liefst al wat conceptuele noties rond motieven, richting en duur van migratie. De leerinhoud in het museum bouwt dan verder op en concretiseert de inhoud die in de klas is voorbereid, door die meer tastbaar te maken.

Om deze leerinhouden tastbaar te maken, spelen museumobjecten een cruciale rol. Bij het thema ‘de impact van de Tweede Wereldoorlog op de burgerbevolking in België’ kunnen bijvoorbeeld dagboekfragmenten, voedselbonnen, pamfletten van het verzet, een Jodenster ingezet worden. Het is aangewezen om reeds in de voorbereidende fase van het museumbezoek bewust een selectie te maken van de objecten en museumzalen die tijdens het bezoek aan bod zullen komen. Deze selectie dient goed afgestemd te worden op de eerder vastgelegde leerdoelen en -inhouden.

De leerinhouden, -doelen, en de geselecteerde objecten en zalen zijn vervolgens bepalend voor de keuze van werkvormen. Niet elke werkvorm is immers geschikt voor elk type leerdoel. Wie inzet op het verwerven van historische kennis en begrippen kan bijvoorbeeld baat hebben bij een rondleiding: wil je werken op nieuwsgierigheid, exploratie en motivatie, dan kan een vrije(re) invulling van een museumbezoek misschien meer aangewezen zijn. Falk en Dierking stellen dat gestructureerde en geleide bezoeken lijken te resulteren in meer cognitieve leerwinst, terwijl minder gestructureerde, vrijere bezoeken tot een meer positieve attitude lijken te leiden¹. De wijze van museumbezoek beïnvloedt dus cognitieve en affectieve leeruitkomsten. De auteurs

¹ Falk, J.H. & Dierking, L.D. (2013) *The museum experience revisited*. New York: Routledge: 158-160.

benadrukken het belang van sociale interactie als erg betekenisvol, zowel voor een positieve ervaring als voor cognitie. Het gericht en ter zake dialogeren onder elkaar leidt tot een aangename zowel als diepgaandere leerervaring. Best wordt interactie dan ook te allen tijde ingebouwd in een museumbezoek en de begeleidende didactische opdrachten.

Bij de keuze van werkvormen is het bovendien zinvol stil te staan bij de fysieke context van het museum, zoals ook onderstreept wordt in het *Contextual Model of Learning*. De beschikbare ruimte – ruim of net beperkt – beïnvloedt immers in niet te onderschatten mate welke werkvormen haalbaar of wenselijk zijn. Zo leent een ruime zaal zich bijvoorbeeld goed voor interactieve groepsactiviteiten of rollenspelen, terwijl in kleinere ruimtes eerder gefocust kan worden op individueel werk of begeleide rondleidingen. Ook de akoestiek van de ruimtes bepaalt mee de interactiemogelijkheden.

Werkvormen situeren zich op een continuüm, gaande van meer leerkracht/gids/educator-gecentreerde naar meer leerling-gecentreerde vormen van leren. Idealiter wordt er afgewisseld tussen verschillende werkvormen, waarbij een actieve rol voor zowel gids als leerkracht een belangrijke meerwaarde betekent voor het leerproces.

Een greep uit werkvormen die je in een museum kan inzetten vind je in de volgende subsecties van deze module, telkens geïllustreerd met een aantal concrete voorbeelden.

2.3.1. Rondleiding/doceren

Tijdens een rondleiding kan de gids, educator of leerkracht doceren over historische onderwerpen of concrete historische redeneerwijzen (zie [Module 3](#)). Dit helpt om complexe interactie helder over te brengen. Belangrijk is dat deze uitleg niet te lang duurt en wordt afgewisseld met vragen of oefeningen, zodat leerlingen actief betrokken blijven en de inhoud beter begrijpen. De aandachtspanne van leerlingen is immers relatief beperkt. Visuele hulpmiddelen kunnen de uitleg ondersteunen. Het voordeel van deze aanpak is dat veel leerlingen tegelijk bereikt worden en complexe informatie op een doelgerichte, gestructureerde manier kan worden overgebracht. Tegelijkertijd kent deze werkvorm beperkingen: ze garandeert niet dat leerlingen de inhoud ook echt begrijpen. Het stellen van vragen die nagaan of de leerlingen mee zijn in de uitleg is daarom belangrijk. Dat kan door bijvoorbeeld een vraag te stellen die terugverwijst naar iets wat je bij een vorig object uitlegde: 'Wat was ook alweer de reden waarom Pjotr zijn thuisland ontvluchtte? Hoe noemen we zo'n factor als motief om te migreren? Welke zien we hier? Kan je er nog noemen? En wat was alweer die andere factor, die ik in het begin vermeldde? Wie kan die nog even uitleggen?'

2.3.2. Onderwijsleergesprek

De gids, educator of leerkracht voert een gestructureerd gesprek met de leerlingen, waarbij via gerichte vragen inzichten worden opgebouwd. Deze werkvorm stimuleert historisch denken en maakt het mogelijk om onmiddellijk in te spelen op wat leerlingen begrijpen of niet. Ze vereist een goede voorbereiding waarbij je op voorhand al nadenkt over welke vragen je wil stellen. Het stellen van goede vragen is immers niet zo gemakkelijk als het misschien klinkt. Daarom wordt dit dus

best voorbereid. *On the spot* goede vragen verzinnen is niet vanzelfsprekend. Hieronder daarom een kleine didactiek van het vragen stellen.

- ❧ Stel niet teveel gesloten vragen of geheugenvragen (behalve als het om directe voorkennis gaat of een check van zogenaamde algemene kennis).
- ❧ Vermijd al te suggestieve vragen (waarbij het antwoord voor de hand ligt) en ja/nee-vragen, maar vraag naar verbanden met contextkennis of voorkennis (hoe- en waarom-vragen). Indien je 'per ongeluk' toch zo'n ja/nee vraag stelt, vraag dan meteen door waarom de leerling dat (niet) vindt.
- ❧ Wissel af in vraagniveau: varieer tussen beschrijvende, verklarende, vergelijkende en evaluerende vragen. Je kan ook opbouwen van het ene naar het andere vraagniveau.
- ❧ Zoek argumenten of bewijzen in bronnen en in analogieën, pas historische redeneerwijzen expliciet toe, leg waar mogelijk en zinvol verbanden met het eigen leven of de actuele samenleving.
- ❧ Vraag om historisch te denken: Wat denk je? Wat zou er dan voor de hand liggen dat er gebeurt, gegeven de historische context? Wat zijn mogelijke alternatieven? Wat zou jij, gegeven dat je in de schoenen van die historische actor stond zonder kennis van de afloop, en met inachtneming van de concrete leefsituatie van die actor, doen in dat geval? Hoe zou jij je gevoeld hebben als je in diens schoenen stond? Waarom? Waarom deden ze dat? Kan je je daarmee identificeren? Waarom (niet)? Wat zegt dat over gelijkenissen en verschillen in maatschappijvisie en waarden tussen de bestudeerde samenleving in het verleden en de onze vandaag?
- ❧ Stip mogelijke tegenstellingen of schijnbare paradoxen aan en vraag naar een verklaring. Is dat niet gek? Waarom zouden ze dat gedaan hebben? Kan je dat verklaren vanuit de historische context?
- ❧ Wat denk je/denken jullie vooraf over een bepaalde situatie en bepaalde gebeurtenissen? Hoe (ver)oordelen jullie en waarom? Laat leerlingen hun antwoorden of 'meningen' staven. Vraag dus door, en graaf dieper. Lok ze eventueel uit hun tent door hun mening/antwoord te confronteren met cijfergegevens of tegenargumenten. Welke argumenten houden steek en waarom zijn sommige argumenten 'goede' of 'betere' argumenten? Zijn zij bereid hun 'voor-oordeel' aan te passen? Speel eens advocaat van de duivel: dacht iedereen daar toen zo over? Wie voelt dat zo aan en waarom? Gaat het hier om sommigen, enkele uitzonderingen, velen of de meesten?

Eens je je vragen hebt opgesteld, is het belangrijk om stil te staan bij *hoe* je die vragen stelt.

- ❧ Stel niet teveel vragen tegelijk.
- ❧ Herformuleer eventueel je vraag. Doe dat wel niet voortdurend, aangezien dit ook verwarrend kan werken.
- ❧ Laat voldoende bedenktijd. Voor een historische denkvraag heeft de leerling meer tijd nodig dan voor een geheugenvraag.
- ❧ Beantwoord je vragen niet zelf.
- ❧ Speel de antwoordbeurt niet te vlug door aan iemand anders. Vraag integendeel door bij een onjuiste, onduidelijke of onvolledige poging. Zo geef je de leerling zelf de kans om tot een beter antwoord te komen, en verhoog je diens motivatie. Je kan een antwoord nader laten toelichten, je kan via kleine bijvragen de leerling tot een nieuw antwoord brengen, je kan nog even de voorkennis opnieuw activeren, je kan hulpmiddelen bieden (bijvoorbeeld een afbeelding, een kaart, een citaat)
- ❧ Vraag bij verschillende leerlingen naar hun mening, om na te gaan met de klas of er ook andere meningen over een onderwerp zijn. Zo leer je ze gepast te reageren op het antwoord van een medeleerling.
- ❧ Herformuleer soms het antwoord en vraag of het zo bedoeld was.
- ❧ Let op met negatieve commentaar. Zo schrik je leerlingen af, in plaats van hen aan te moedigen tot actieve participatie. Geef integendeel bemoedigende, positieve commentaren.
- ❧ Let erop niet steeds dezelfde leerlingen te bevragen. Zorg dat veel leerlingen aan bod komen. Zo vergroot je hun participatie.

- ☞ Breng afwisseling aan in de vragen. Stimuleer verschillende denkactiviteiten door gevarieerde vragen te stellen.
- ☞ Als je veel vragen na elkaar stelt, is het aangewezen een tussentijdse samenvatting te geven, zodat de leerlingen de rode draad niet verliezen.
- ☞ Zorg dat je vragen duidelijk zijn. Vragen mogen niet te lang zijn, en niet al te veel moeilijke begrippen bevatten.
- ☞ Stel controlevragen. Ga na of de andere leerlingen het gegeven antwoord begrepen².

2.3.3. Verzamelen, verwerken, verbinden

Een specifieke vorm van onderwijsleergesprek is de gesprekstechniek verzamelen, verwerken, verbinden. Die helpt interactie met bezoekers te verdiepen tijdens rondleidingen. Ze help gidsen, educatoren, leerkrachten, om gesprekken te voeren die leerlingen actief betrekken bij de collectie:

1. In de fase **‘verzamelen’** haal je informatie op bij de bezoekers. Je nodigt hen uit om hun observaties, gevoelens, ideeën of voorkennis te delen over een object of tentoonstelling. Je stelt vragen zoals: Wat valt jullie op aan dit schilderij? Welke gevoelens roept dit beeld bij je op? Waar denk je aan als je dit ziet? Je luistert actief en geeft ruimte aan verschillende perspectieven.
2. In de fase **‘verwerken’** verwerk je samen met de klasgroep de gedeelde input. Je vat samen, stelt verdiepende vragen of plaatst opmerkingen in een breder perspectief. Je maakt verbanden tussen wat verschillende bezoekers zeggen en zoekt verdieping. Zo bevordert je reflectie en het geven van betekenis. Voorbeeldvragen zijn: Jullie noemen allebei kleurgebruik als iets opvallends. Wat zou de maker hiermee bedoeld kunnen hebben? Interessant dat sommigen verdriet zien, en anderen hoop. Hoe kunnen we dat verklaren?
3. In de fase **‘verbinden’** verbind je de gedeelde inzichten met grotere thema's, persoonlijke ervaringen of maatschappelijke vraagstukken. Ook kan je linken leggen met andere objecten of delen van de tentoonstelling. Het doel is dat je betekenis verbreedt en verdiept, zodat de leerlingen iets meenemen dat verder gaat dan alleen de feitelijke informatie. Mogelijke vragen zijn: Hoe denken jullie dat dit thema vandaag de dag nog speelt? Herkennen jullie dit soort beelden uit jullie eigen leven of cultuur? We zagen eerder een werk uit dezelfde periode. Wat zijn de overeenkomsten? En de verschillen?

² Van Nieuwenhuyse, K., et al. (2025). *Historisch leren denken. Handboek geschiedenisdidactiek*. Leuven: Acco: 263-264.

Stel je voor dat je in een historisch museum staat bij een oorlogsdagboek van een jong meisje uit de Tweede Wereldoorlog (vergelijkbaar met het dagboek van Anne Frank, maar het kan ook een minder bekend object zijn). Je bent gids, educator of leerkracht en je wil de leerlingen betrekken:

Verzamelen: Wat valt je op? Wat voel je hierbij?

Nodig de leerlingen uit tot observatie en persoonlijke reactie. Wat valt je op als je dit dagboek ziet? Wat denk je dat het betekent om je gedachten in een oorlog op te schrijven? (bijvoorbeeld 'Om je gevoelens en frustraties kwijt te kunnen', 'Om hoop te houden', 'Omdat je niemand kon vertrouwen') Je verzamelt diverse indrukken en gevoelens zonder oordeel.

Verwerken – Wat vertelt dit ons samen? Wat leren we hieruit?

Hier help je bezoekers om de waarnemingen te verdiepen. Stel vragen als: Jullie noemen het persoonlijke karakter en de noodzaak om te schrijven. Wat zegt dat over haar situatie? We zien dat ze ook droomde over de toekomst. Hoe verhoudt dat zich tot de tijd waarin ze leefde? Je laat de groep reflecteren en verbanden leggen tussen inhoud en historische context.

Verbinden – Wat betekent dit voor ons nu?

Maak een brug tussen het verleden en het heden, of tussen dit object en persoonlijke ervaringen. Stel vragen als: Wat betekent het om vandaag de dag je gedachten op te schrijven? Doen we dat nog? Wat kunnen wij voor vandaag meenemen als inspiratie van haar manier van omgaan met angst en onzekerheid?

Voorbeeld: een rantsoenkaart uit de Tweede Wereldoorlog – Een klein papieren kaartje met vakjes of zegels, gebruikt om voedsel en andere basisgoederen op te halen in een periode van schaarste.

Verzamelen: eerste indrukken en observaties

- ☞ Wat zie je allemaal aan deze kaart?
- ☞ Wat denk je dat je hiermee kon doen?
- ☞ Wat roept dit voor gevoel bij je op?

Verwerken: wat betekent dit in de context van oorlog en samenleving?

- ☞ Jullie noemen allemaal woorden als 'controle' en 'overleven'. Wat zegt dit over het dagelijks leven in oorlogstijd?
- ☞ Wat zegt het feit dat deze kaarten persoonlijk waren, met naam en adres?

Verbinden – Wat zegt dit over onze tijd?

- ☞ Hoe gaan wij vandaag om met schaarste of verdeling van middelen?
- ☞ Wat zou er gebeuren als je vandaag ineens zo'n kaart nodig zou hebben voor je boodschappen?
- ☞ Hoe helpt zo'n klein papiertje ons om het dagelijks leven in oorlogstijd te begrijpen?

2.3.4. Contractwerk

Bij contractwerk werken leerlingen zelfstandig en individueel aan een pakket opdrachten, afgestemd op hun niveau of interesses. In overleg met de leerkracht of educator worden doelen, inhoud, middelen en timing vastgelegd. Deze werkvorm biedt ruimte voor differentiatie en laat leerlingen in hun eigen tempo leren. Tijdens een museumbezoek kan dit betekenen dat leerlingen met een opdrachtenbundel zelfstandig door een zaal bewegen. Dit vraagt wel de nodige zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van de leerling, en een duidelijke structuur vanuit de leerkracht of gids. Vanuit de 'contract'-gedachte komen leerlingen, telkens ze een onderdeel van de bundel afwerkten, dit tonen aan de leerkracht of educator. Stel dat leerlingen bijvoorbeeld op zoek moeten naar sporen van de aanwezigheid van Arabo-Swahili in het laat 19^e-eeuwse oostelijke Congogebied in het *AfricaMuseum*, dan kan je afspreken dat ze een foto moeten tonen en een korte geschreven of ingesproken uitleg moeten geven per twee objecten die ze vonden over die context.

2.3.5. Rollenspel

In een rollenspel kruipen leerlingen in de huid van een historisch personage. Ze verkennen het verleden vanuit het perspectief van iemand die erin leefde, wat historisch denken en empathie (Module 3) bevordert en de leerlingen doet beseffen dat individuen uit het verleden agency hadden. Dit vraagt een goede voorbereiding: leerlingen hebben voldoende kennis van de tijd en context nodig om hun rol geloofwaardig te kunnen spelen. De leerkracht of gids ondersteunt dit proces, helpt bij het opbouwen van historische context en begeleidt het spel. Belangrijk is dat leerlingen enige vrijheid krijgen in hoe ze hun rol invullen, en dat het rollenspel een duidelijke opzet bevat. Een goed gekozen onderwerp (eventueel door de leerlingen zelf), betrokkenheid van de groep en ruimte voor interpretatie zijn cruciaal om het leerpotentieel van deze werkvorm ten volle te benutten. Het is belangrijk dat er bij een rollenspel zowel aandacht is voor het leren als voor plezier.

Een rollenspel organiseren is niet zo eenvoudig. Daarom houd je best rekening met de volgende vragen: Hoe ga je alle leerlingen betrekken? En wat doe je met leerlingen die in het rollenspel zelf liever niet betrokken zijn (een verplichting heeft geen zin). Hoe werk je een zinvol en betekenisvol onderwerp uit? Hoe verdeel je de rollen? Speel je zelf mee als leerkracht? Hoe bewaak je het evenwicht tussen enige historische accuratesse en de interpretatievrijheid van de leerling? Hoeveel tijd trek je uit voor voorbereiding en rollenspel zelf? Hoe zorg je dat elke rol goed geïnformeerd is over de historische context? Een voorbeeld (de Rockox-werkvorm) is opgenomen in de bijkomende praktijkvoorbeelden als **BIJLAGE 1**.

2.3.6. Structured academic controversy (SAC)

Deze werkvorm laat leerlingen in duo's meerdere standpunten (meestal twee) met betrekking tot een controversieel historisch thema verkennen. Elk duo verdiept zich eerst in één standpunt, en gaat daarover in debat met een ander duo dat het tegenovergestelde verdedigt. Daarna wisselen

ze van perspectief en herhalen ze het debat vanuit de andere positie. Tot slot zoeken de vier samen naar een gebalanceerde, gezamenlijke conclusie, die ze ook met andere groepen delen. SAC stimuleert historisch denken, empathie en kritische afweging. In een museumsetting kan dit bijvoorbeeld ingezet worden rond ethische dilemma's of beladen erfgoed. Je kan de klasgroep bijvoorbeeld indelen in twee groepen (en daarbinnen duo's vormen). De leerlingen van de ene groep moeten argumenten pro restitutie van koloniale objecten aan erfgoedgemeenschappen gaan zoeken. De leerlingen zoeken argumenten contra. Ze kunnen die vervolgens met elkaar uitwisselen, waarna de gids, educator, of leerkracht de argumenten kan wegeven of bijkomende argumenten kan geven vanuit diens expertise. Die expertise is altijd bijzonder belangrijk en moet steeds meespelen.

2.3.7. Debat

In een debat gaan leerlingen voorbereid en gestructureerd in gesprek over een historisch thema of probleem. Ze formuleren gefundeerde standpunten en luisteren naar elkaars argumenten. Zo leren ze niet alleen om hun mening te onderbouwen, maar ook om die eventueel bij te stellen op basis van nieuwe inzichten. Vooraf bepaal je samen het onderwerp, de doelen en duidelijke spelregels. De leerlingen krijgen bovendien op voorhand de tijd om het debat voor te bereiden door informatie op te zoeken, te verwerken en daarover kritisch te reflecteren en een mening te vormen. Tijdens het debat stimuleert de gids, educator of leerkracht het historisch redeneren via verdiepende vragen en zorgt hij of zij voor een respectvolle uitwisseling. Nadien kan een korte nabespreking helpen om het debat te verdiepen. Deze werkvorm biedt een rijk zicht op het denken van leerlingen en maakt actief leren mogelijk. Een voorbeeld (uit het bezoekerscentrum van het Vlaams Parlement) van deze werkvorm vind je bij bijkomende praktijkvoorbeelden onder **BIJLAGE 2**.

2.3.8. Onderzoekend leren

Bij onderzoekend leren gaan leerlingen actief aan de slag met een historische vraag. Ze onderzoeken verschillende – vaak tegenstrijdige – bronnen en bouwen op die manier kennis op over het verleden én over hoe geschiedenis tot stand komt. Het gaat dus niet om het herhalen van feiten, maar om het kritisch analyseren van bronnen, het afwegen van argumenten en het onderbouwen van een eigen standpunt. Tijdens een museumbezoek kan deze werkvorm goed ingezet worden: leerlingen onderzoeken dan objecten, teksten of beelden aan de hand van een centrale onderzoeksvraag. De leerkracht of gids begeleidt hen daarbij met gerichte opdrachten of een stappenplan.

Hoe ontwerp je nu zo'n onderzoeksactiviteit?

1. De eerste stap is het formuleren van een goede historische onderzoeksvraag. Die vraag moet voldoende afgebakend zijn in tijd en ruimte, en tegelijk uitdagend genoeg om leerlingen aan het denken te zetten. Meestal gaat het om een open evaluatieve vraag waarop meerdere antwoorden mogelijk zijn, al zijn die niet allemaal even goed onderbouwd. Het gaat er net om dat leerlingen hun antwoord kunnen verantwoorden met bewijs uit bronnen, én dat ze daarbij historische denkvaardigheden toepassen.
2. Vervolgens ga je op zoek naar een aantal geschikte bronnen – meestal volstaan vier tot zes items. Zorg ervoor dat deze bronnen rijk zijn aan informatie en variatie bieden in vorm (tekst, beeld, object), type (primair en secundair), en perspectief (bijvoorbeeld conflicterende standpunten). De bronnen moeten relevant zijn voor de vraag, maar het antwoord mag er niet letterlijk in staan. Het is de bedoeling dat leerlingen verschillende bronnen analyseren, met elkaar in verband brengen en tegen elkaar afwegen.
3. Tot slot is het belangrijk om leerlingen goed te ondersteunen in het formuleren van een beargumenteerd antwoord. Maak expliciet wat er van hen verwacht wordt: dat ze de vraag echt beantwoorden, dat ze argumenten gebruiken en die afwegen, dat ze verwijzen naar bronnen, en dat ze omgaan met tegenargumenten. Je kunt dit proces begeleiden met hulpmiddelen zoals een stappenplan, een bronnenfiche of een schrijfkader. Die ondersteuning kan je geleidelijk afbouwen naarmate leerlingen er meer vertrouwd mee raken.

Op deze manier leren leerlingen niet alleen over het verleden, maar ook hoe geschiedenis tot stand komt – en dat historisch kennisproductie altijd een proces van interpretatie is.

In het *AfricaMuseum* kan je bijvoorbeeld de vraag stellen in welke mate de zogenaamde 'beschavingsmissie' een oprecht doel was van de kolonisator, dan wel eerder propaganda om het voornaamste doel van kapitalistische uitbuiting te maskeren. Leerlingen gaan dan op zoek in het museum naar objecten die een antwoord ondersteunen. Het is steeds de bedoeling dat er nadien een terugkoppeling volgt, waarbij je als educator, gids of leerkracht de antwoorden vanuit je eigen expertise kan wegen.

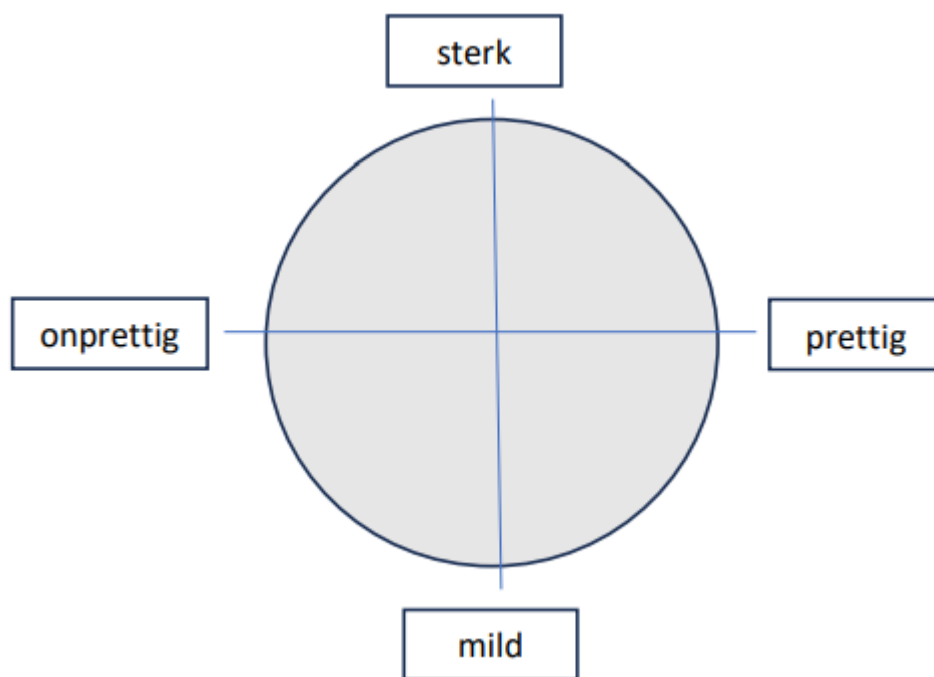
2.3.9. Emotienetwerken

Wie vragen stelt over het verleden, botst soms op emoties. Dat is niet verwonderlijk: sommige geschiedenisthema's raken aan bepaalde gevoeligheden. In *Module 2* werd al toegelicht welke factoren de omgang met het verleden, ook in musea, gevoelig kunnen maken.

Net die gevoeligheid biedt ook kansen voor het leren over geschiedenis. Wie vragen stelt over het verleden, botst soms op emoties. Dat is niet verwonderlijk: sommige geschiedenisthema's raken aan bepaalde gevoeligheden. In *Module 2* werd al toegelicht welke factoren de omgang met het verleden, ook in musea, gevoelig kunnen maken.

Net die gevoeligheid biedt ook kansen voor het leren over geschiedenis. Door emoties niet te vermijden, maar net bespreekbaar te maken, kunnen leerlingen hun perspectieven verbreden en leren omgaan met gevoelig erfgoed. Hier lichten we een werkvorm uit die dit proces gericht ondersteunt, namelijk emotienetwerken. Deze methode nodigt leerlingen uit om hun eigen gevoelens tegenover erfgoedobjecten of -verhalen te benoemen, te bevragen en in dialoog te plaatsen met andere standpunten. De methode werd ontwikkeld door Hester Dibbits en collega's en werkt als volgt³:

1. De aandacht van de deelnemers wordt gevestigd op een specifiek erfgoeditem, waarna hen gevraagd wordt na te denken over hun gevoelens bij dit item.
2. Op een groot vel papier is een assenstelsel afgebeeld, met op de x-as de polen onprettig en prettig, en op de y-as sterk en mild (zie figuur hieronder). De deelnemers noteren hun initialen in dit schema op de plaats die hun gevoel weerspiegelt. Vervolgens worden ze uitgenodigd om aan elkaar te vertellen waarom ze zich op die specifieke plek in het schema bevinden. Hieronder vind je een voorbeeld van een emotienetwerk.



3. Indien gewenst kunnen ze daarna hun positie aanpassen door een pijl te tekenen van hun oorspronkelijke naar hun nieuwe plaats.
4. Daarna maken de deelnemers kennis met andere perspectieven, bijvoorbeeld via filmpjes of krantenartikelen. Op basis hiervan treden ze in dialoog en kunnen ze hun positie opnieuw veranderen.
5. Vervolgens bedenken de leerlingen allerlei stakeholders bij het erfgoeditem. Die plaatsen ze vervolgens ook op het assenstelsel. Op die manier komen verschillende belangen op de voorgrond.

³ Dibbits, H. (2019). Emotienetwerken. Erfgoed als werkwoord. Amsterdam: Reinwardt Academie.

6. De activiteit sluit af met een groepsgesprek: hoe hebben de leerlingen de activiteit ervaren? Waarom vonden positieveranderingen plaats?

Op deze manier kunnen leerlingen een kritische kijk verwerven rond emoties over erfgoed en hierover op een respectvolle manier in gesprek gaan, wat Dibbits benoemt als 'erfgoedwijsheid'. Overigens kan deze methode op verschillende manieren ingevuld worden. Zo kan je bijvoorbeeld leerlingen zich fysiek laten plaatsen rond een standbeeld en de oefening uitvoeren door de leerlingen zich errond te laten verplaatsen.

Voorbeeld: Emotienetwerken rond het Monument voor de Belgische Pioniers in Congo in het Jubelpark

Context: Dit monument werd gemaakt door Thomas Vinçotte om het 'beschavingswerk' van de eerste Belgische kolonisten in Congo te eren (zie foto hieronder). Het werd in 1921 ingehuldigd en betreft een duidelijk voorbeeld van de koloniale propagandamachine uit het interbellum. Onder andere wordt er een vrouw als verpersoonlijking van België afgebeeld die "het zwarte ras onthaalt" en een Belgische koloniaal die met zijn voet op het hoofd van een Arabier staat met als opschrift: "de Belgische militaire heldenmoed verdelgt den Araabschen slavendryver". Het monument roept veel uiteenlopende emoties op en kan dus uitstekend gebruikt worden om emotienetwerken op toe te passen.



Een fictief voorbeeld

- ✂ De leerkracht, gids of educator nodigt de leerlingen uit om het monument aandachtig te bekijken, maar geeft nog niet veel context mee. De leerlingen plaatsen zich op het emotieschema op basis van hun eerste reactie. Leerling A voelt zich bijvoorbeeld sterk onprettig omdat het monument kolonialisme verheerlijkt. Leerling B voelt zich dan weer eerder prettig, omdat haar overgrootvader in Congo werkte en ze graag naar zijn verhalen luisterde. Dan volgt een groepsgesprek: wat maakt dat de leerlingen zich juist daar positioneren?

- ✎ Na het luisteren naar de reacties van anderen, verplaatst leerling A zich naar mild onprettig, omdat hij beseft dat het monument voor anderen heel positieve herinneringen kan oproepen, maar zelf voelt hij zich nog steeds onprettig bij de boodschap achter het monument. Leerling B schuift meer naar het midden omdat ze zich na het gesprek meer bewust is van de gevoeligheden die kunnen schuilgaan achter het monument.
- ✎ Vervolgens maken leerlingen kennis met andere perspectieven. De gids, educator of leerkracht brengt getuigenissen aan van oud-kolonialen die het monument zien als een erkenning van hun inzet en opoffering, actiegroepen die vinden dat het monument problematisch is en beter verwijderd zou worden of voorzien zou worden van duiding, en van lokale bewoners die dagelijks langs het monument wandelen zonder er verder bij na te denken. Na het beluisteren van de getuigenissen verandert leerling A zijn positie niet: zijn gevoelens zijn onveranderd. Leerling B verschuift nog iets meer naar het midden: ze voelt zich nog steeds prettig bij de herinneringen aan haar overgrootvader maar erkent ook dat er nood is aan duiding bij het monument.
- ✎ Ten slotte denken de leerlingen na over de stemmen die ze nog niet gehoord hebben en plaatsen die op het schema. Ze merken op dat ze de input missen van Congolese gemeenschappen in België en plaatsen hen na overleg bij sterk onprettig. Ook beleidsmakers kwamen nog niet aan bod. Die plaatsen de leerlingen in het midden.
- ✎ Bij het afsluitende gesprek reflecteren de leerlingen op het proces. Leerling B zegt dat ze aanvankelijk enkel vanuit haar eigen perspectief redeneerde, maar dat ze zich ongemakkelijker begon te voelen bij het monument na het horen van de mening van leerling A en de andere verschillende perspectieven. Leerling A geeft aan dat zijn eigen gevoelens doorheen het gesprek niet drastisch zijn veranderd, maar dat hij wel beter begrijpt waarom anderen zich misschien anders voelen.

(<https://monument.heritage.brussels/nl/buildings/18710>)

2.4. Een eerste structurering

Na het bepalen van de concrete inhoud van het museumbezoek, volgt de fase van een eerste structurering. Dit betekent dat het bezoek wordt opgedeeld in overzichtelijke fasen of onderdelen, die in hun onderlinge samenhang het verloop van de activiteit vormgeven.

Essentieel in deze fase is dat het museumbezoek niet op zichzelf staat, maar ingebed wordt in een bredere leercontext. Zoals ook onderstreept in de temporele context in het *Contextual Model of Learning* van Falk en Dierking, omvat een krachtig leerproces zowel een voorbereidende als een naverwerkende fase in de klas. De leerkracht speelt hierin een centrale rol. In de voorbereidende lessen worden leerlingen niet alleen inhoudelijk voorbereid, maar wordt ook aandacht besteed aan de praktische en fysieke context van het museum. Dit bevordert de oriëntatie van leerlingen tijdens het bezoek. Museumeducatoren kunnen leerkrachten ondersteunen bij deze voorbereiding, bijvoorbeeld door het aanleveren van lesmateriaal of introductievideo's. Gidsen kunnen betrokken worden door op voorhand inzicht te krijgen in wat er reeds werd voorbereid, zodat zij het museumbezoek daar inhoudelijk bij kunnen laten aansluiten en rekening kunnen houden met de voorkennis van de leerlingen. Contact tussen school en museum over de voorbereiding zorgt er bovendien voor dat er complementariteit bestaat tussen klas- en museumactiviteiten. Zo wordt overbodige overlap vermeden, en kan je overleggen welke onderdelen van het leerproces best aan bod komen in de klas en welke beter tot hun recht komen in de museumcontext.

Als een leerkracht bijvoorbeeld in de klas aandacht besteedt aan basisbegrippen rond migratie, kan de gids in het *Red Star Line Museum* vervolgens focussen op de persoonlijke verhalen van migranten aan de hand van objecten en interactieve installaties.

Ook de naverwerking verdient expliciete aandacht. Door te reflecteren over het museumbezoek kunnen leerlingen hun inzichten verdiepen en het museumbezoek integreren in hun bredere historische referentiekader. Doorgaans is het opnieuw de leerkracht die hier het voortouw neemt, maar ook hier kunnen museumeducatoren en gidsen een belangrijke rol spelen. De museumedicator kan ondersteunen met gerichte reflectietools of verwerkingsopdrachten. Gidsen kunnen reeds tijdens het bezoek verdiepende vragen stellen die het reflectieve proces stimuleren.

Een belangrijke ontwerpbeslissing binnen deze eerste structurering betreft ook de rolverdeling tussen leerkracht, gids en museumedicator tijdens het museumbezoek. Wie neemt welke taak op, en op welk moment in het bezoek? Door deze rollen vooraf helder te definiëren, wordt niet alleen verwarring vermeden, maar kan ook de expertise van elke actor optimaal worden benut. Zo kan een gids bijvoorbeeld instaan voor het begeleiden van de intensieve observatiefase, terwijl de leerkracht verantwoordelijk blijft voor de introductie en het gedrag van de groep. De museumedicator kan dan weer instaan voor de inhoudelijke afstemming van de materialen of het ontwerp van interactieve werkvormen.

Om het museumbezoek zelf verder vorm te geven, kan de vierdelige fasering van Falk en Dierking⁴ als leidraad dienen. Oorspronkelijk werd deze opdeling ontworpen voor onervaren bezoekers, maar ook in de context van leerlingen kan deze een waardevol houvast bieden:

1. De **oriëntatiefase**: Hier maken leerlingen kennis met het museum als ruimte en instelling. Ze worden wegwijs gemaakt in het gebouw, geïnformeerd over de gedragsverwachtingen, en voorbereid op wat hen te wachten staat;
2. De **intensieve observatiefase**: Deze kernfase van het bezoek is gericht op verdiepend leren via interactie met objecten, bronnen of opdrachten. Ze duurt idealiter niet langer dan 40 minuten, om tegemoet te komen aan de beperkte aandachtspanne van jongeren;
3. De **rondzwerffase**: Leerlingen krijgen in deze fase meer autonomie om het museum zelfstandig te verkennen, bijvoorbeeld op basis van eigen interesses of verwerkingsopdrachten.
4. De **afscheidsfase**: Deze fase markeert het einde van het bezoek en biedt ruimte voor afsluiting.

Deze vier fasen kan je dus aanbieden in een non-formele educatieve setting van een klasbezoek aan een historisch museum, tenminste als je dat bezoek zelf vormgeeft. Je kan er meteen werkvormen aan koppelen, die eerder leerkrachtgestuurd zijn in de eerste twee fasen, en leerlinggericht in de laatste twee. Bied je leerlingen een rondleiding in een museum door een gids

⁴ Falk, J.H., & Dierking, L.D. (2013). – *The Museum Experience Revisited*. New York: Routledge.

aan, klassiek of interactief, dan vallen de eerste en laatste fase veelal weg, maar blijven de principes van de eerste grondige analyse, en nadien 'cruisen' wel van toepassing.

2.5. Aandacht voor *constructive alignment*

Het concept *constructive alignment* verwijst naar het zorgvuldig op elkaar afstemmen van leerdoelen, leerinhouden, leeractiviteiten en evaluatie. In een goed ontworpen leeromgeving versterken deze onderdelen elkaar: de activiteiten sluiten direct aan bij wat je wilt dat de leerlingen leren (de leerdoelen), en de evaluatie meet of die doelen ook daadwerkelijk bereikt zijn. Zo vermijd je dat er een kloof ontstaat tussen wat je aanbiedt en wat je eigenlijk wilt bereiken. Zo maak je van het museumbezoek meer dan een losstaande activiteit: het wordt een betekenisvolle, goed ingebedde leerervaring waarin inhoud, werkvorm en evaluatie elkaar wederzijds versterken.

Deze afstemming is echter geen individuele verantwoordelijkheid, maar een gedeelde opdracht waarin elke actor – leerkracht, gids en museumedicator – een specifieke rol opneemt. De leerkracht is in eerste instantie verantwoordelijk voor het formuleren van de leerdoelen en de voorbereiding en verwerking in de klas. De museumedicator denkt vanuit zijn of haar expertise mee over de vertaling van die doelen naar passende werkvormen en ontwikkelt eventueel ondersteunend materiaal. De gids zorgt er tijdens het bezoek voor dat de gekozen aanpak effectief wordt uitgevoerd, door de interactie met de leerlingen af te stemmen op de beoogde leeruitkomsten.

Een constructief overleg tussen deze drie actoren, bij voorkeur in de voorbereidende fase van het traject, is hierbij onontbeerlijk. Door gezamenlijk na te denken over de doelen, de invulling van het bezoek en de wijze van evaluatie, wordt de kans op inhoudelijke en pedagogische samenhang aanzienlijk vergroot. Zo evolueert het museumbezoek van een eenmalige activiteit naar een geïntegreerde, doordachte leerervaring.

2.6. De concrete uitwerking

Na het doorlopen van alle voorbereidende stappen – het kiezen van een onderwerp, het bepalen van leerdoelen, leerinhouden, werkvormen, structurering en check van *alignment* – volgt de fase van de concrete uitwerking. Dit is het moment waarop alle plannen en ideeën worden omgezet in tastbare, werkbare onderdelen. Waar de eerdere fasen vooral gericht waren op inhoudelijke keuzes en didactische afstemming, draait het hier om praktische implementatie: hoe zorg je ervoor dat het museumbezoek effectief, haalbaar en vlot verloopt?

De concrete uitwerking betekent dat je stap voor stap vastlegt wat er precies zal gebeuren tijdens het museumbezoek. Dit gebeurt idealiter in de vorm van een gedetailleerd draaiboek of script. Hierin beschrijf je de opbouw van het bezoek: welke onderdelen volgen elkaar op, hoeveel tijd neem je per onderdeel, welke materialen worden gebruikt, en – heel belangrijk – wie wat begeleidt.

Daarbij is het cruciaal om ook na te denken over:

- ✎ De benodigde materialen en middelen: denk aan werkbladen, opdrachtenkaarten, instructiefiches voor begeleiders, tablets of audioapparatuur, en eventuele museumobjecten die op voorhand klaargezet moeten worden.
- ✎ De logistieke haalbaarheid: is alles praktisch uitvoerbaar binnen de beschikbare tijd en ruimte? Hoe bewegen leerlingen zich door het museum? Waar starten ze? Hoe vermijd je dat groepen elkaar hinderen of dat er wachttijden ontstaan? Dergelijke praktische overwegingen zijn essentieel voor een vlot verloop.

De concrete uitwerking mondt idealiter uit in een zorgvuldig opgesteld draaiboek dat het resultaat is van een gedeeld ontwerptraject, waarin de expertise van elke betrokken actor expliciet tot uiting komt. De keuzes die eerder werden gemaakt rond leerdoelen, leerinhouden, doelgroep, werkvormen en structurering – telkens met een specifieke inbreng van de leerkracht, museumedicator en gids – vinden hier hun vertaling in een samenhangend geheel. De leerkracht brengt kennis over de klasgroep en curriculumdoelen in, de museumedicator bewaakt de inhoudelijke en pedagogische afstemming binnen de museale context, en de gids denkt mee na over de praktische uitvoering en interactie ter plaatse. In het draaiboek worden deze rollen duidelijk omschreven.

2.7. Feedback en evaluatie

Een betekenisvolle leerervaring in het museum eindigt niet bij het verlaten van de tentoonstellingsruimte. Net zoals in andere onderwijscontexten vormt evaluatie een essentieel onderdeel van het leerproces, ook in museumeducatie. Evaluatie biedt niet alleen inzicht in de mate waarin de beoogde leerdoelen bereikt zijn, maar vormt ook een reflectiemoment voor zowel leerlingen als begeleiders.

In de context van een museumbezoek kan evaluatie verschillende vormen aannemen, afhankelijk van de aard van de leerdoelen en de gekozen werkvormen. Zo kan bijvoorbeeld een kort reflectieverslag, een klassikaal gesprek, of een opdracht inzicht bieden in wat leerlingen geleerd hebben.

Je zou ook de leerlingen zelf aan bod kunnen laten komen: welke vragen hebben zij nog? Wat hebben zij als betekenisvol ervaren? Zulke feedbackmomenten helpen niet alleen bij het afronden van het museumbezoek, maar leveren ook waardevolle informatie op voor leerkrachten, gidsen en museumedicatoren met het oog op verbetering en verfijning van het aanbod.

Ten slotte draagt ook onderlinge feedback tussen school en museum bij tot duurzame kwaliteit. Zo wordt evaluatie niet enkel een sluitstuk van het leerproces, maar een hefboom voor voortdurende verbetering en samenwerking.

3. Een oefening op het voorbereiden van een museumbezoek

Bekijk aandachtig de bijgevoegde bundel van het bezoekerscentrum van het Vlaams Parlement, waarin een stellingenspel wordt voorgesteld.

De doelstellingen van het spel zijn:

1. Leerlingen leren debatteren over maatschappelijke onderwerpen.
2. Leerlingen leren daarbij het belang waarderen van argumentatie bij het vormen van een mening en stemgedrag.
3. Leerlingen zelf argumentatie leren ontwikkelen en gebruiken in een debat.
4. Worden daarbij aangezet om elementen uit de tentoonstelling en voorbereidende lessen te gebruiken in het debat.
5. Leerlingen leren respect te hebben voor de mening van anderen, door actief te luisteren naar de argumenten/meningen van medeleerlingen.

Vind je die terug in de uitwerking, met andere woorden: is er sprake van *constructive alignment* tussen de doelstellingen en de uitwerking?

4. Bijkomende praktijkvoorbeelden

Vele musea reiken via hun website materialen aan die leerkrachten kunnen gebruiken bij de voorbereiding van een museumbezoek. Hieronder enkele voorbeelden uit het rijke aanbod:

- ✎ Het *Gallo-Romeins Museum* biedt via het leerplatform LessonUp een aantal al dan niet interactieve filmpjes aan:
<https://www.lessonup.com/nl/channel/galloromeinsmuseum/series/424c289f1ae1f200c7741b6d>.
- ✎ Het *In Flanders Fields Museum* biedt een educatief pakket aan dat bedoeld is om een klasbezoek aan het In Flanders Fields Museum en de Westhoek voor te bereiden. Ze geven niet enkel inhoudelijke informatie mee over Eerste Wereldoorlog, maar gaan ook dieper in op het museum zelf en geven enkele praktische tips mee:
https://www.inflandersfields.be/images/filelib/Educatiefpakket2022SONLLR_64790.pdf

Verder reiken musea soms bundels of werkvormen aan die in het museum gebruikt kunnen worden. Hieronder enkele voorbeelden:

- ✂ **BIJLAGE 1** bevat een werkvorm, ontwikkeld door het *Snijders&Rockoxhuis*, waarin leerlingen een festival organiseren binnen de context van de 17e eeuw.
- ✂ **BIJLAGE 2** bevat een stellingenspel dat ontworpen werd om leerlingen in het Vlaams Parlement te laten debatteren over actuele thema's.

5. Vuistregels

- 1 Kies bij het ontwerpen van een leeromgeving in een museum een onderwerp dat aansluit bij het curriculum, het museumaanbod en de leefwereld van de leerlingen.
- 2 Formuleer heldere leerdoelen die aansluiten bij het curriculum en de doelgroep.
- 3 Stem de keuze van leerinhouden, objecten en werkvormen af op de leerdoelen en op de kenmerken van de doelgroep.
- 4 Houd bij het kiezen van werkvormen rekening met de fysieke context van het museum, en probeer af te wisselen tussen verschillende werkvormen.
- 5 Zorg steeds voor een voorbereiding en naverwerking van je museumbezoek in de klas.
- 6 Zorg steeds voor constructive alignment, waarbij er een goede afstemming bestaat tussen leerdoelen, leerinhouden, werkvormen en evaluatie.
- 7 Werk het museumbezoek concreet uit in een draaiboek waarin de onderdelen, timing, materialen en rolverdeling duidelijk beschreven staan.
- 8 Evaluer het museumbezoek achteraf en vraag feedback van leerlingen. Bespreek ook onderling tussen school en museum.
- 9 Zorg in elke stap voor een goede dialoog tussen school en museum om de leerwinst te optimaliseren.

6. Meer lezen?

Dibbits, H. (2020). Emotienetwerken: erfgoed- en burgerschapseducatie in de 21e eeuw. *Cultuur+Educatie*, 19 (55), 8-27.

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

Schmutz, W., Lapid, Y., & Salmons, P. (2024). In Search of Meaning and Relevance: Applying Participant-Centered Learning at Holocaust Sites. *Journal of Museum Education*, 49(1), 88–107. <https://doi.org/10.1080/10598650.2024.2309860>.

Van Leeuwen, D., Henskens, K., Lammertink, O., Mannak, P. & Potjer, Y. (2024) *Het grote geschiedeniswerkvormenboek: 100 werkvormen voor het PO en VO*. Assen: Uitgeverij Van Gorcum.

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

Van Veldhuizen, A. (2017). *Educatie toolkit: Methodes & werkvormen uit de museum- en erfgoededucatie*. <https://arjavanveldhuizen.nl/project/educatie-toolkit/>