



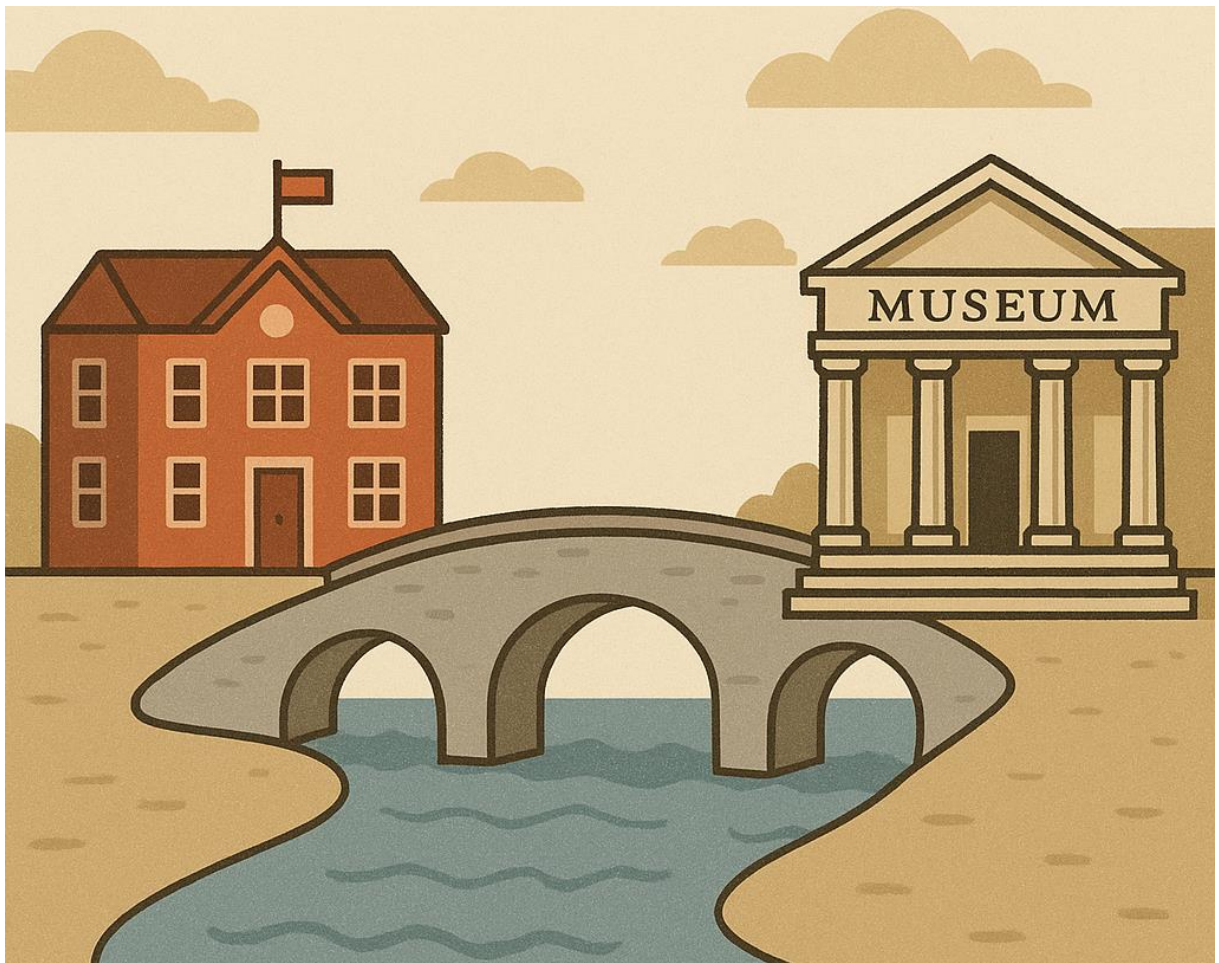
PARTNERS IN GESCHIEDENIS LEREN

DE BRUG TUSSEN SCHOLEN EN MUSEA

ONLINE TRAININGSCOURSE

**Hanne Peeters
Brent Geerts
Karel Van Nieuwenhuyse**

Juni 2025



Inhoud

Inleiding

Module 1. Doelgericht werken in historische museumeducatie

1. Doelstellingen
2. Theoretische bouwstenen
3. Een oefening op doeloriëntatie
4. Bijkomende praktijkvoorbeelden
5. Vuistregels
6. Meer lezen?

Module 2. Theoretisch-conceptuele perspectieven op historische museumeducatie

1. Doelstellingen
2. Socio-constructivisme
3. *Contextual Model of Learning* (CML)
4. Historisch denken
5. Gevoelige geschiedenis
6. Meer lezen?

Module 3. Historisch denken in de museumpraktijk

1. Doelstellingen
2. *Object-based learning* (OBL)
3. Het museum als historische bron
4. Historische redeneerwijzen
5. Heden en verleden verbinden in historische musea
6. Meer lezen?

Module 4. Van idee tot uitvoering: krachtige didactiek voor historische museumeducatie

1. Doelstellingen
2. Theoretische bouwstenen
3. Een oefening op het voorbereiden van een museumbezoek
4. Bijkomende praktijkvoorbeelden
5. Vuistregels
6. Meer lezen?

Module 5. Samen sterk: partnerschap tussen school en museum versterken

1. Doelstellingen
2. Theoretische bouwstenen
3. Praktisch handvat: een vragenlijst voor school en museum
4. Vuistregels
5. Meer lezen?

INLEIDING

“Als je vraagt of ik dit geslaagd vond, geef ik dit project een tien op tien. Het samenbrengen van school en museum, ik vind dat een prachtige oefening. Nog zoveel potentieel om verder aan de slag te gaan.”

Deze enthousiaste reactie van een deelnemer vat perfect samen waar het in het voorjaar van 2024 om draaide, toen in het kader van een lopend doctoraatsonderzoek aan de KU Leuven een professionele leergemeenschap werd opgestart. Die bestond uit zes contactsessies, met tussentijdse opdrachten en reflectie.¹ Het doel? Formele en non-formele educatie in geschiedenis dichterbij elkaar brengen om de leerwinst van leerlingen te maximaliseren.

Formele educatie vindt plaats in omgevingen die expliciet ontworpen zijn voor leren, zoals scholen. Het betreffen gestructureerde omgevingen waarin expliciete begeleiding is voorzien (door leerkrachten) en een vast curriculum geldt. Non-formele educatie gebeurt ook in een georganiseerde, maar iets minder gestructureerde omgeving, in die zin dat er geen curriculum geldt, en er niet per se expliciete begeleiding is (of dient gevolgd te worden), zoals in musea. Door in de professionele leergemeenschap scholen en historische musea met elkaar in dialoog te brengen, werd gezocht naar manieren om samen krachtige leeromgevingen te creëren voor leerlingen. Vanuit de literatuur blijkt dat er grote nood aan deze samenwerking is: het belang ervan wordt erkend door alle partijen, maar komt door praktische drempels nog te weinig van de grond.²

De professionele leergemeenschap (PLG) bracht verschillende profielen samen: twee museumgidsen, een museumeducator³, twee ervaren geschiedenisleerkrachten en drie student-geschiedenisleerkrachten. Elke groep bracht een eigen expertise mee, en juist die diversiteit vormde de meerwaarde van het traject. De PLG was opgevat als een professionaliseringstraject en kwam om de twee weken samen (zie figuur 1). Tijdens de bijeenkomsten kregen de deelnemers inhoudelijke input van experts, met inzichten uit de historiografie, herkomstonderzoek, museum- en erfgoedstudies, en zowel museum- als geschiedenisdidactiek. Daarnaast werd een brede waaier aan inspirerende voorbeelden uit educatieve praktijken in binnen- en buitenlandse musea aangereikt. Vanuit die input werd samen verder gebouwd aan gedeelde inzichten en samenwerking.

¹ Lopend onderzoek van Brent Geerts (“Negotiating colonial heritage: (co-)designing history museum education in postcolonial perspective”). Het doctoraatsonderzoek in kwestie (2021-2025) maakt deel uit van een breder onderzoeksproject, gefinancierd door de federale overheid (BELSPO): project ‘Congo-Arab Heritage in Historical Narratives’ (CAHN). In samenwerking met het Koninklijk Museum voor Midden-Afrika en het Koninklijk Legermuseum (deel van het War Heritage Institute) verbond project CAHN herkomstonderzoek naar Arabo-Swahilicollecties in beide musea met onderzoek naar museumeducatie over deze collecties in de tentoonstellingen in beide musea. Voor meer informatie, zie: https://www.belspo.be/belspo/brain2-be/projects/CAHN_E.pdf. De link met dit project verklaart ook waarom er vaak voorbeelden worden gebruikt van koloniale museumcollecties doorheen de verschillende modules.

² Geerts, B. (2024). Instructie in historische musea: wat we weten uit twee decennia onderzoek. *Hermes: Tijdschrift van de Vlaamse Leraren Geschiedenis*, 28 (2), 20-21.

³ Onder educator begrijpen we hier de overkoepelende verantwoordelijke voor educatie in een museum.



PROFESSIELE LEERGEMEENSCHAPPEN: HET ONTWERPEN VAN MUSEUMEDUCatieve PRAKTIJKEN

WAT?

- professionaliseringstraject: zes sessies, tussentijdse opdrachten en feedbackmomenten
- student-leraren geschiedenis, ervaren geschiedenisleraren en museumgidsen en -educatoren
- samenwerking en expertisedeling, wetenschappelijke input
- finale co-creatie van een educatieve praktijk in het AfricaMuseum en het Koninklijk Legermuseum

PROGRAMMA

Sessie 1 (14/02/2024)
Kennismaking en introductie
Voorstelling eigen praktijken
Overzicht en praktische afspraken

Sessie 2 (28/02/2024)
Historisch denken over het kolonialisme in musea in een postkoloniale wereld

Sessie 3 (13/03/2024)
Object-based learning: 'koloniaal' erfgoed in musea kritisch benaderen als een gelaagde historische bron

Sessie 4 (27/03/2024)
Afstand en betrokkenheid tot het koloniale verleden in het postkoloniale heden

Sessie 5 (10/04/2024)
Musea als leeromgevingen: het ontwerpen van een krachtige didactiek

Sessie 6 (17/04/2024)
Round-up, brainstorm en aanzet tot vormgeving van finale educatieve praktijk

CAHN - Congo-Arab Heritage in Historical Narratives

AFRICA

KU LEUVEN

Het proces resulteerde in de gezamenlijke ontwikkeling van een didactisch scenario voor leerlingen uit de derde graad van het secundair onderwijs, gericht op een bezoek aan het AfricaMuseum en het Koninklijk Museum van het Leger en de Krijgsgeschiedenis. Uit de ervaringen met de professionele leergemeenschap kwamen enkele belangrijke inzichten naar voren:

- De verbinding tussen museummedewerkers en (student-)leerkrachten verliep niet vanzelf, omdat ze vaak een andere taal spraken. Het project bood handvatten om die kloof te overbruggen. Uit de samenwerking bleek dat er in de feiten, ondanks het verschillende

jargon, veel overeenkomsten zijn: scholen en musea streven deels dezelfde doelen na en doen deels dezelfde zaken. Ze vullen elkaar op bepaalde vlakken dus mooi aan.

- ✎ Musea en scholen vormen bij momenten gescheiden werelden met deels verschillende opvattingen over leren en onderwijzen. Wanneer de brug tussen beide te weinig wordt gemaakt, is de koppeling van een museumbezoek met het geschiedeniscurriculum op school te zwak, en blijft de leerwinst daardoor beperkt.
- ✎ Maar vooral: het was de moeite waard. De dialoog en samenwerking tussen museumprofessionals en (student-)leerkrachten waren constructief en productief. Het geheel bleek groter dan de som der delen: leerkrachten en museummedewerkers versterkten elkaars praktijken, met positieve gevolgen voor kwaliteit en leerwinst.

Op basis van deze inzichten ontwikkelden we een asynchrone online course, bedoeld om de kloof tussen beide werelden te overbruggen door een gemeenschappelijke taal en gedeelde denkkaders te creëren. In deze inleiding geven we een overkoepelend beeld van de opbouw en de structuur van deze course.

1. Wat zijn historische musea?

Om deze gedeelde taal en denkkaders vorm te geven, is het essentieel eerst duidelijk te krijgen wat we precies begrijpen onder historische musea. In deze online course gaan we uit van volgende omschrijving van de Italiaanse historica Ilaria Porciani:

*"They are crucial institutions not only for putting history on display. They are active agencies in the process of history writing both with and without words. They write history through sequences of objects, videos, installations and documents, [...]"*⁴

Hieronder vallen niet louter musea die zichzelf omschrijven als 'historisch' museum (sommige musea laten zich immers moeilijk classificeren binnen een ideaaltype), maar breder genomen musea die een actieve rol spelen in het presenteren en vormgeven van geschiedenis (bijvoorbeeld archeologische of etnografische musea, maar evenzeer historische sites of erfgoedsites).

Historische museumeducatie sluit hier naadloos bij aan: het is de pedagogische praktijk waarin leren over én met (im)materieel erfgoed als bron van kennis over het verleden, over geschiedenis, en over de bredere doorwerking van het verleden in het heden centraal staat, binnen de context van een museum. Net als op school is het doel om historisch denken te stimuleren, maar dan vanuit de unieke mogelijkheden die het museum biedt – zoals de directe confrontatie met sporen uit het verleden. Het leren wordt begeleid door instructie van een leerkracht, museumeducator of gids.

⁴ Porciani, I. (2018). History Museums [eBook]. In B. Bevernage & N. Wouters (Eds.), *The Palgrave Handbook of State-Sponsored History After 1945* (pp. 373–397). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-349-95306-6-20>: 374.

In deze course focussen we op historische museumeducatie die zich richt op leerlingen uit het secundair onderwijs, waarbij gidsen, museumeducatoren én leerkrachten elk een essentiële rol spelen in het begeleiden en verdiepen van dat leerproces.

2. Wie is het doelpubliek van deze course?

Deze course is bedoeld voor museumeducatoren, gidsen en geschiedenisleerkrachten. Als premisse geldt dat elk van deze groepen beschikt over waardevolle en unieke expertise, en een even valabel perspectief. Die diversiteit aan perspectieven is niet alleen verrijkend, maar ook essentieel. Door samen te werken en elkaars kennis te benutten, kan een krachtiger leertraject voor leerlingen vorm worden gegeven tijdens een museumbezoek.

3. Opbouw van de online course

Deze course is opgebouwd rond vijf modules die samen een stevig fundament bieden voor kwaliteitsvolle historische museumeducatie gericht op leerlingen secundair onderwijs. Hieronder lijsten we ze even op en geven we kort aan wat je van de verschillende modules kan verwachten.

1. Doelgericht werken in historische museumeducatie

In deze module staan we stil bij het belang van het expliciet formuleren van doelen voor een historisch museumbezoek met een klasgroep uit het secundair onderwijs. Je ontdekt welke (soorten) doelen mogelijk zijn, waarom ze ertoe doen, en hoe ze richting geven aan de volledige educatieve uitwerking van een museumbezoek – van de voorbereiding in de klas, over het bezoek zelf, tot de verwerking nadien. De module helpt je niet alleen je eigen doelen bewuster te formuleren, maar toont ook hoe doelen het fundament vormen waarop je keuzes baseert rond leerinhoud, werkvormen en evaluatie.

2. Theoretisch-conceptuele perspectieven op historische museumeducatie

In deze module maak je kennis met enkele fundamentele theoretisch-conceptuele kaders die afkomstig zijn uit en richtinggevend zijn voor formeel geschiedenisonderwijs op school en educatie in (historische) musea. We verkennen het socio-constructivisme, het *Contextual Model of Learning*, de kerncomponenten van historisch denken (als centraal doel van geschiedenisonderwijs op school) en de uitdagingen rond gevoelige geschiedenis. Deze kaders helpen je niet alleen om leerprocessen van leerlingen beter te begrijpen, maar ook om sterkere bruggen te slaan tussen school en museum.

3. Historisch denken in de museumpraktijk

In deze module zoomen we in op enkele specifieke aspecten van historisch denken die bijzonder relevant zijn binnen een museumcontext. Waar de vorige module een breder theoretisch kader bood, gaan we hier dieper in op concrete denkvaardigheden zoals causaal redeneren, historisch contextualiseren, historische empathie en het leggen van verbanden tussen verleden en heden. We besteden daarbij ook aandacht aan *object-based learning* (OBL) en passen dit zowel toe op historische objecten als op het historisch museum als geheel.

4. Van idee tot uitwerking: krachtige didactiek voor historische museumeducatie

In deze module verschuiven we de focus van het 'wat' naar het 'hoe': hoe begin je nu precies aan het ontwikkelen van een museumbezoek? We betrekken doelen op de selectie van inhoud, werkvormen en evaluatie, in onderlinge afstemming (het principe van *constructive alignment*), en we reiken je een helder stappenplan aan om een museumbezoek systematisch en doordacht op te bouwen. Daarnaast krijg je inzicht in verschillende werkvormen die geschikt zijn voor (historische) museumbezoeken en in effectieve vraagstelsstrategieën die het denken van leerlingen kunnen verdiepen.

5. Samen sterk: partnerschap tussen school en museum versterken

In deze afsluitende module staan het wat en hoe van samenwerking tussen scholen en musea centraal. We gaan dieper in op de kansen en uitdagingen die deze samenwerking met zich meebrengt en waarom goede afstemming cruciaal is voor een betekenisvolle leerervaring tijdens een museumbezoek. Je ontdekt op welke verschillende niveaus overleg kan plaatsvinden. Ten slotte bieden we een vragenlijst voor scholen en musea aan, die het overleg eenvoudiger en effectiever maakt. Zo leer je hoe samenwerking niet alleen haalbaar maar ook een krachtige hefboom kan zijn om het leerproces van leerlingen te versterken.

De modules volgen steeds een gelijkaardige opbouw: we starten steeds met het formuleren van een aantal doelstellingen, zodat je weet wat je op het einde van de module onder de knie hebt. Vervolgens krijg je een theoretische kadering, ondersteund door relevante voorbeelden en concrete toepassingen (telkens aangeduid in **lichtblauwe kaders**). Daarna volgen een aantal oefeningen, voorzien van modelantwoorden (in **donkergroene kaders**). Waar relevant wisselen we deze componenten om. Elke module sluit af met enkele vuistregels, bijkomende praktijkvoorbeelden en literatuursuggesties voor verdere verdieping.

Elke module kan afzonderlijk doorlopen worden, afhankelijk van je noden of interesse. Tegelijk zijn de modules inhoudelijk sterk met elkaar verweven: ze verwijzen geregeld naar elkaar (zie daarvoor **paars** gemarkeerde verwijzingen), bouwen voort op gedeelde inzichten en versterken elkaar.

Tot slot: doorheen de course verwijzen we regelmatig naar bestaande materialen en musea. Deze voorbeelden zijn met zorg gekozen en steeds met het volste respect opgenomen. De verwijzingen zijn nooit bedoeld als kritiek, wel integendeel: ze vormen mooie educatieve producten die waardevolle aanknopingspunten bieden om samen na te denken over historische

museumeducatie. Enkele bestaande materialen worden opgenomen als voorbeelden doorheen de modules, anderen worden vermeld en concreet aangeboden via verschillende **BIJLAGEN**, geordend per module.

4. Contact

Heb je vragen of opmerkingen tijdens het volgen van deze course? Wil je graag met ons in gesprek gaan over de mogelijkheden van deze course voor verdere professionalisering binnen je instelling?

We bekijken graag samen verdere mogelijkheden tot samenwerking. Aarzel niet om contact met ons op te nemen via karel.vannieuwenhuyse@kuleuven.be. We staan klaar om je verder te helpen en waarderen je feedback.

5. Dankwoord

Tot slot willen we onze oprechte dank betuigen aan allen die hun tijd, kennis en ervaring hebben gedeeld om deze course mogelijk te maken.

We zijn de leden van de professionele leergemeenschap bijzonder erkentelijk, evenals de praktijklectoren geschiedenis van de educatieve master (KU Leuven) in het bijzonder Herman Sterckx en Stéphanie Van Marcke, en de museumeducatoren van het *Red Star Line Museum*, het *AfricaMuseum* en het *In Flanders Fields Museum*: Dorine De Vos, Bart Deputter en Wouter Sinaeve.

Daarnaast danken we ook de leden van de *Nederlands-Vlaamse Onderzoeksgroep Geschiedenis Leren en Onderwijzen* (NVOG), evenals alle individuele collega's die hun expertise en feedback hebben gedeeld: Fien Depaepe, Eline Vanassche, Idesbald Goddeeris, Denise Bentrovato, Mark Schep, Pieter de Bruijn, Geerte Savenije, Cynthia Van der Meeren, en Dries Verstraeten.

Deze course werd mee gevormd door jullie kennis, mee gedragen door jullie inzet en mee gevoed door jullie enthousiasme. Met oprechte dank voor jullie waardevolle bijdrage.

Tot slot, beste gebruiker, hopen we dat je in deze course ideeën vindt die je prikkelen, inzichten die je blik verruimen en tools die je helpen om het leren van je leerlingen en bezoekers te verdiepen.

We wensen je een boeiende en inspirerende leerervaring toe!

Hanne Peeters, Brent Geerts, en Karel Van Nieuwenhuyse

Leuven, juni 2025

MODULE 1

Doeloriëntatie van een historisch museumbezoek

1. Doelstellingen van de module

Na afloop van deze module...

1. ben je je expliciet bewust van de doelen die je (spontaan) stelt aan een museumbezoek met een klasgroep;
2. verwerf je kennis van en inzicht in de veelheid aan doelen die je kan stellen aan een museumbezoek met een klasgroep;
3. kan je toelichten waarom waarom het belangrijk is doelen voorop te stellen bij een museumbezoek met een klasgroep;
4. kan je concrete doelen formuleren, bestemd voor een museumbezoek met een klasgroep;
5. leg je het verband tussen de doelen die je stelt aan een museumbezoek met een klasgroep, en die van de klaspraktijk die aan het bezoek vooraf gaat en die erop volgt;
6. kan je toelichten waarom doelen de kern vormen van elke verdere uitwerking van een museumbezoek met een klasgroep: vanuit de doelen selecteer je leerinhouden, werkvormen en evaluatiewijzen (*constructive alignment*).

2. Doeloriëntatie van een historisch museumbezoek: theorie

2.1. Inleidende oefeningen

Oefening 1

Stel dat je, in eender welke hoedanigheid: als leerkracht, gids of educator, een bezoek brengt met een klasgroep secundair onderwijs aan een historisch museum naar keuze. Welke drie tot vijf doelen stel je voor dit bezoek voorop? Noteer die voor jezelf, en houd ze bij. In geval je moeilijkheden ondervindt bij het beantwoorden van deze vraag: noteer ze eveneens.

Hierna volgt een suggestieantwoord.

Er zijn een aantal redenen denkbaar voor waarom deze vraag niet eenvoudig te beantwoorden is:

1. Misschien denk je niet expliciet en bewust over doelstellingen na. Je brengt een rondleiding zoals je die al jaren brengt (en goed bevonden wordt door je publiek, naar jouw aanvoelen), of vertrouwt op het educatieve aanbod dat het museum doet.
2. Misschien wil je meer informatie over de klasgroep: hoe is die samengesteld? Hoe is het gesteld met hun motivatie? Wat zijn achtergrondkenmerken van leerlingen? Welke leeftijd hebben de leerlingen?
3. Misschien hoor je graag eerst over wat aan het museumbezoek vooraf ging, of wat erna nog volgt?
4. Misschien laat je jouw doelen helemaal afhangen van het specifieke historische museum dat wordt bezocht en het didactische aanbod dat ze bieden?
5. Misschien wil je meer informatie over op welk onderdeel van het museum precies gefocust wordt tijdens het bezoek?
6. Etc.

Oefening 2

Hieronder vind je een lijst van 12 doelen die je kan verbinden aan een historisch museumbezoek. Rangschik deze doelen op twee manieren:

- (1) Naar *wenselijkheid*: wat zijn voor jou de meest wenselijke (en dus belangrijke) doelen? Noteer desgewenst, voor jezelf, ook enkele criteria van waarom je doelen wel/niet wenselijk acht.
 - (2) Naar *haalbaarheid*: wat zijn voor jou de meest haalbare doelen? Noteer desgewenst, voor jezelf, ook enkele criteria van waarom je doelen wel/niet haalbaar acht.
1. De leerling wordt nieuwsgierig en ontwikkelt interesse in geschiedenis
 2. De leerling ontwikkelt een open houding voor andere perspectieven, culturen en tijden
 3. De leerling leert representaties van het verleden kritisch analyseren
 4. De leerling ontwikkelt het besef dat gebeurtenissen echt plaatsgevonden hebben in het verleden
 5. De leerling heeft de rondleiding als plezierig ervaren
 6. De leerling verwerft inzicht in de manieren waarop we in het heden omgaan met het verleden
 7. De leerling leert zich een historische situatie voorstellen en zich inleven in een persoon uit het verleden
 8. De leerling heeft kennis van historische feiten, concepten, personen, ontwikkelingen en gebeurtenissen opgedaan
 9. De leerling leert historische vragen stellen
 10. De leerling leert over zichzelf, anderen en de wereld om zich heen
 11. De leerling leert objecten en gebeurtenissen in een historische context plaatsen
 12. De leerling leert verbanden te leggen en vergelijkingen te maken tussen het heden, verleden en de toekomst

Nu je de doelen volgens beide manieren hebt gerangschikt: zie je clusters terugkomen in je rangschikking? Kan je bijvoorbeeld de top drie van beide rangschikkingen onder één noemer vatten? Indien zo: wat zou die noemer zijn?

Noemers kunnen zijn:

1. Kennis en inzicht bevorderen
2. Kritisch denken bevorderen
3. Interesse bevorderen
4. ...

2.2. Het belang van doeloriëntatie

Net zoals voor elke educatieve activiteit geldt ook voor een museumbezoek met een klasgroep dat die best doelgeoriënteerd is: bij voorkeur steken er doelen achter een bezoek, dat immers onderwijstijd vergt en een kostenplaatje draagt. Een dergelijk bezoek wordt dan ook geacht bij te dragen tot het leren van leerlingen (in de brede betekenis van het woord). Het identificeren van doelen gebeurt in twee stappen. In een eerste stap is de leerkracht aan zet. Het is immers de leerkracht die voorafgaandelijk aan een bezoek een keuze maakt voor een specifiek historisch museumbezoek. Die doet dat veelal in functie van het realiseren van doelen binnen het geschiedeniscurriculum, of toch deels: mogelijks wordt er vakoverschrijdend samengewerkt met andere vakleerkrachten. Nog in de eerste stap maakt de leerkracht ook een basiskeuze voor een specifieke aanpak, een werkvorm. Die geeft het kader aan waarin de onderwijsactiviteiten van de leerkracht en/of gids en/of museumedicator en de leeractiviteiten van leerlingen plaatsvinden. Opteert de leerkracht voor een rondleiding, uitgevoerd door iemand van de museumstaf of door zichzelf? Of laat die de leerlingen zelfstandig of in groep actief aan de slag gaan in het museum? Of nog: kiest die voor een tussenvorm?

Eenmaal die keuzes zijn gemaakt kunnen doelen voor het concrete historisch museumbezoek worden vastgelegd. Afhankelijk van de gemaakte keuze zijn hier zowel de leerkracht als de museumgids en -educator aan zet, al dan niet in samenspel. Dat er doelen worden vooropgesteld heeft een resem voordelen:

1. Dat moedigt reflectie aan over de plek van het museumbezoek in het geheel van het geschiedeniscurriculum van een jaar of graad, op school. Het draagt ertoe bij dat het bezoek niet geïsoleerd gebeurt, maar ingebed wordt in de reguliere flow van lessen geschiedenis.
2. Het optimaliseert het leereffect van het historisch museumbezoek. Het bepalen van concrete doelen doet immers meteen ook nadenken over de selectie van concrete leerinhouden om ze te bereiken en van specifieke leer- en onderwijsactiviteiten; ook doet het nadenken over de wijze van interactie tussen leerlingen en museum; daarnaast veronderstelt het reflectie over de voorbereiding van het bezoek (welke voorkennis hebben leerlingen nodig om het museumbezoek te kunnen plaatsen?), evenals de naverwerking. Kort gezegd komt het erop neer dat doelen reflectie over *constructive alignment* uitlokken: hoe kan je de concrete uitrol van het museumbezoek (naar inhouden en aanpak, werkvormen) afstemmen op de gestelde doelen? **Module 4** gaat hier overigens voort op in.
3. Het stimuleert een dialoog tussen school en museum (zie ook **module 5**). Om het leereffect van het bezoek te optimaliseren is voorafgaandelijk aan het bezoek een dergelijke dialoog eigenlijk onontbeerlijk. Gesteld dat de leerkracht met een museumgids of -educator werkt, is het van belang dat die laatste een zicht krijgt op zowel de voorkennis van de

leerlingen, de samenstelling van de klasgroep en hun achtergrondkenmerken, hun interesses, mogelijke gevoeligheden etc. Dat laat toe dat de gids of educator de voorkennis kan opfrissen en hierop kan voortbouwen om nieuwe kennis een plaats te geven binnen wat al geleerd is. Dat vermijdt tevens nodeloze herhaling. Tezelfdertijd kan de gids inspelen (of net niet) op specifieke gevoeligheden binnen de klasgroep, op specifieke interesses etc. Ook als wordt gekozen voor een activiteit waarbij leerlingen individueel of in groep zelfstandig aan de slag gaan in het historisch museum is dialoog van belang. Kan deze werkvorm bijvoorbeeld überhaupt? En zo ja, waarmee wordt best rekening gehouden? Faciliteert de opstelling deze aanpak? Wat zijn aandachtspunten? Etc.

Anderzijds, wanneer je als leerkracht kiest uit het bestaande aanbod van een historisch museum (dat bijvoorbeeld rondleidingen en interactieve workshops bevat), bestaat er de mogelijkheid dat de doelen die het museum aan dat aanbod koppelt niet helemaal overeenstemmen of zelfs sterk verschillen met wat je zelf als leerkracht wenst te bereiken. Mogelijks hanteert het museum, niet geheel onlogisch, andere kaders dan het curriculaire om haar aanbod vorm te geven (bijvoorbeeld richtlijnen vanuit de bredere, nationale en internationale) erfgoed- en museumsector. Ook in dat geval is voorafgaand overleg en afstemming wenselijk, in het licht van de drie voordelen die hierboven werden besproken. Bij gebrek aan dergelijk overleg, ontstaat er mogelijks grote overlap of net een groot contrast tussen de geschiedenisles en het museumbezoek, wat niet per definitie problematisch is maar veelal het maximale educatieve potentieel van een historisch museumbezoek en de complementariteit van klas en museum ondermijnt.

2.3. Soorten doelen

Doorheen een historisch museumbezoek kunnen heel wat doelen worden gerealiseerd. Er kan worden gekozen uit een brede waaier. Schep et al. (2015) ondernamen een verkennende studie naar mogelijke leeruitkomsten van een museumbezoek met leerlingen. Ze definiëren die als “de affectieve opbrengsten, attituden, kennis, inzichten, en vaardigheden die leerlingen ontwikkelen als resultaat van het actief volgen van een rondleiding in een kunstmuseum of historisch museum” (p. 34). De focus ligt dus op doelen gekoppeld aan een gegidst bezoek aan een historisch museum; uiteraard gelden die doelen evenzeer voor andere vormen van historisch museumbezoek. Ze identificeerden via een literatuurstudie mogelijke doelen, die ze vervolgens voorlegden aan een expertpanel; na aanscherping van de lijst werd de lijst van mogelijke doelen voorgelegd aan experts in geschiedenisonderwijs en historische museumeducatie, waarna ze voort werd gefinaliseerd. Deze werkwijze resulteerde in dit overzicht van twaalf doelen, relevant voor educatieve rondleidingen in historische musea (Schep et al., 2015, p. 46):

Categorie	Leeruitkomst De leerling
Affectief	1. heeft de rondleiding als plezierig ervaren
Attitude	2. wordt nieuwsgierig en ontwikkelt interesse in geschiedenis 3. ontwikkelt een open houding voor andere perspectieven, culturen en tijden
Identiteit	4. leert over zichzelf, anderen en de wereld om zich heen
Kennis en begrip	5. ontwikkelt het besef dat gebeurtenissen echt plaatsgevonden hebben in het verleden 6. heeft kennis van historische feiten, concepten, personen, ontwikkelingen en gebeurtenissen opgedaan

	7. verwerft inzicht in de manieren waarop we in het heden omgaan met het verleden
Vaardigheden	8. leert zich een historische situatie voorstellen en zich inleven in een persoon uit het verleden
	9. leert representaties van het verleden kritisch analyseren
	10. leert historische vragen stellen
	11. leert objecten en gebeurtenissen in een historische context plaatsen
	12. leert verbanden te leggen en vergelijkingen te maken tussen het heden, verleden en de toekomst

Bemerk meteen dat deze twaalf doelen zijn ondergebracht in vijf verschillende categorieën:

1. De **affectieve** categorie heeft betrekking op doelen verbonden aan 'affect', een psychologisch begrip dat verwijst naar de waarneembare uiting van iemands stemming of emotionele toestand. Emoties zijn sociaal-geconstrueerd, maar vormen tegelijk een persoonlijke uitdrukking van iemands 'zijn', van iemands perspectief, opvatting en positie, van iemands bewuste en/of onbewuste oordelen over een specifieke (historische) thematiek. Primaire, basale emoties zijn bijvoorbeeld angst, woede, afkeer, verdriet, geluk, verbazing. Sociale emoties, die in groep worden beleefd, zijn bijvoorbeeld sympathie, verwarring, schaamte, schuldgevoel, bewondering/ontzag, opgetogenheid, dankbaarheid, trots, afgunst, verontwaardiging, minachting, medeleven/mededogen. Omdat leerlingen niet alleen cognitieve maar ook affectieve wezens zijn, spelen emoties sowieso een rol in leren over het verleden. Leerlingen voelen zich vaak spontaan emotioneel betrokken op het verleden.
2. De **attitudinale** categorie verwijst naar de houding die leerlingen aannemen ten opzichte van leren in specifieke situaties en over inhouden; tevens kan ze ook verwijzen naar houdingen die leerlingen als leden van de samenleving (als burgers) aannemen.
3. De categorie rond **identiteit** is verbonden met de vraag naar wie 'ik' ben, en wie 'wij' zijn. Een omschrijving van identiteit is het menselijk vermogen om te weten 'wie is wie'. Dit houdt in dat wij weten hoe wij zijn, weten wie anderen zijn, die op hun beurt weten wie wij zijn; wij weten wie zij denken dat we zijn, etc. Het betreft het in kaart brengen van de menselijke wereld en onze plaats daarin, als individuen en als leden van groepen. De term verwijst niet naar een (eind)product, dé identiteit, maar naar een proces van identificatie.
4. **Kennis en begrip** als categorie heeft betrekking op het inzicht dat leerlingen doorheen een historisch museumbezoek opdoen over aspecten van het verleden (wat gebeurde er vroeger?), en van de complexe relatie tussen verleden en heden (in hoeverre werkt het verleden door tot op vandaag? Hoe gaan we vandaag met het verleden om? Hoe wordt het verleden gebruikt en misbruikt in allerlei maatschappelijke en politieke discoursen?).
5. De categorie **vaardigheden** verwijst naar inzicht opbouwen in geschiedenis: hoe komen wij tot kennis van het verleden? Hoe kunnen we bijvoorbeeld iets over het verleden leren via objecten? Hoe komen historische verhalen tot stand: hoe verbinden we historische feiten tot een verhaal? En is er slechts één verhaal mogelijk, of maken meerdere perspectieven verschillende verhalen mogelijk?

Deze categorisering illustreert duidelijk dat de doeloriëntatie van een historisch museumbezoek erg gevarieerd kan zijn: er bestaat een brede waaier aan doelen, gaande van cognitie tot affectie, van algemeen inzicht in het verleden tot inzicht in de eigen relatie tot het verleden, van kennen tot kunnen. In het vastleggen van doelen denkt elke actor (of het nu een leerkracht, of een gids, of een educator is) best na over wat de meerwaarde is van het historisch museumbezoek ten opzichte van de klaspraktijk. Wat kan via het bezoek beter bewerkstelligd worden dan in de klas? Dat kan heel wat zijn: interesse opwekken voor een specifiek verleden, ruimte bieden voor een emotioneel-affectieve omgang met het verleden of voor *in situ* dialoog voeren (over bijvoorbeeld migratie, oorlog, kolonialisme) vanuit de confrontatie met specifieke verhalen en objecten, kennis en inzicht verdiepen rond een specifieke historische thematiek door van de expertise van het museum en diens medewerkers gebruik te maken, leerlingen kritisch laten kijken naar objecten en museumsites als geheel etc.

Bij de categorisering valt een belangrijke kanttekening te maken, met name dat die (onvermijdelijk) wat artificieel is. Al zijn de doelen in aparte categorieën ondergebracht: ze vertonen toch de nodige overlap, en bevatten veelal aspecten uit verschillende categorieën. Denken we bijvoorbeeld aan de vaardigheid 'De leerling leert representaties van het verleden kritisch analyseren': dit doel staat natuurlijk nooit op zich. Doorheen het aanleren van deze vaardigheid doet een leerling ook kennis en begrip van het verleden op. Deze vaardigheid wordt immers niet aangeleerd op basis van spreekwoordelijke gebakken lucht, maar is gelinkt aan concrete historische inhouden, en bronnen. De leerling doet met andere woorden ook 'kennis van historische feiten, concepten, personen, ontwikkelingen en gebeurtenissen op'.

Als in *Kazerne Dossin* spotprenten worden getoond uit het interbellum waarop Joden erg stereotiep worden afgebeeld, leren leerlingen via analyse hiervan niet louter hoe ze stereotypering kunnen herkennen in spotprenten en andere visuele bronnen; evengoed leren ze over het internationale politieke en sociale klimaat in het interbellum, en het (waarom van het) antisemitisme dat toen welig tierde.

Hetzelfde geldt voor het doel 'De leerling leert over zichzelf, anderen en de wereld om zich heen'. Terwijl die dit doet, en of dat nu over migratie, oorlog, racisme en discriminatie, media, voedingsgewoonten etc. gaat, leert de leerling meteen ook over 'historische feiten, concepten, personen, ontwikkelingen en gebeurtenissen', verwerft die 'inzicht in de manieren waarop we in het heden omgaan met het verleden', wordt die in staat gesteld representaties van het verleden kritisch te analyseren' en leert die ook 'verbanden te leggen en vergelijkingen te maken tussen het heden, verleden en de toekomst'.

In het *AfricaMuseum* wordt de leerling bij binnenkomst geconfronteerd met de ruimte *Let's Talk About Racism!* Hier leert de leerling over hoe 'wij' naar 'zij' kijkt, hoe sommige witte mensen kijken naar mensen van een andere kleur, en hoe stereotypering zich in de wereld voordoet. Doorheen een museumbezoek kan die leerling – als het bezoek daarop is toegespitst – leren over allerlei episodes in het verleden waarin hedendaags racisme is geworteld, kan die leren hoe representaties van zwarte mensen en van Afrika als continent kritisch kunnen worden geanalyseerd, en kan die inzicht opbouwen in hoe stereotypen over zwarte mensen uit de koloniale propaganda in het verleden tot op vandaag blijven doorwerken. Meteen stelt dat de leerling in staat verbanden te leggen tussen verleden en heden, en na te denken over hoe hier naar de toekomst toe mee om te gaan.

Een tweede kanttekening bij de twaalf doelen is dat die niet per se exhaustief zijn. Ze kwamen uiteraard wel tot stand via wetenschappelijke methodes, maar zijn tegelijk onderhevig aan een

zekere selectiebias (in termen van welke experts betrokken werden – iets wat onvermijdelijk is, en de onderzoekers uiteraard niet ten kwade te duiden valt), en zijn ook gecontextualiseerd in tijd en ruimte. Hiermee bedoelen we dat in de tussentijd van de afgelopen tien jaren inzichten zijn gewijzigd, situaties zijn veranderd, en nu meer oog kan zijn gegroeid voor andere doelen. De meest recente internationale museumdefinitie (ICOM, 2022) hecht bijvoorbeeld veel belang aan toegankelijkheid, inclusiviteit, diversiteit en duurzaamheid. Die concepten sijpelen ook door in de Vlaamse museum- en erfgoedsector, zoals blijkt uit het recente charter ‘musea in dialoog met de samenleving’.¹ Er zijn met andere woorden nog wel meer doelen denkbaar.

Denken we bijvoorbeeld aan de affectieve doelen. Nu is enkel een doel opgenomen rond plezier beleven aan een rondleiding. Evengoed echter zou een doel kunnen gewijd worden aan kritisch emotioneel bewustzijn. *Critical emotional awareness* verwijst naar het vermogen om eigen emoties en die van anderen bewust te ervaren, herkennen, analyseren en kritisch te benaderen binnen een bredere maatschappelijke, historische en culturele context.² In het kader van een museumbezoek met een klasgroep leerlingen uit het secundair onderwijs betekent dit dat leerlingen niet alleen eigen emoties kunnen voelen bij wat ze zien (zoals verdriet, woede, schaamte of trots) en die bij anderen herkennen, maar deze gevoelens ook leren uiten, plaatsen, bevragen, erover in dialoog gaan en gebruiken als startpunt voor kritisch denken en voor leren. Dit toont, zoals verschillende onderzoekers benadrukken, tevens goed aan hoe het verbinden van cognitief en emotioneel-affectief leren een sleutel is tot een succesvolle museumbezoekervaring.³ Bovendien wordt meteen opnieuw duidelijk dat een dergelijk doel zich niet louter bevindt binnen de categorie affect, maar ook aspecten van andere categorieën insluit.

Een categorie die wat buiten beeld blijft in voornoemd overzicht is die van ‘burgerschap’. Evengoed zijn ook hierover doelen denkbaar, bijvoorbeeld dat leerlingen het belang inzien van regels en afspraken in de democratische rechtsstaat, mensenrechten willen respecteren, bereid zijn zich uit te spreken tegen onrecht, zich in te zetten voor ideeën als vrijheid en gelijkheid etc. Bemerk overigens dat er zich hier een overlap voordoet met de categorie ‘attitudes’, en dat voornoemde mogelijke doelen uitgaan van een specifieke invulling van burgerschap.

Geheel illustratief een niet-exhaustief overzicht van andere doelen die een combinatie van elementen uit verschillende categorieën insluiten:

1. De leerlingen begrijpen en waarderen de rol van historische musea in het bewaren van erfgoed.
2. De leerlingen begrijpen het belang van behoud en bescherming van materieel en immaterieel cultureel erfgoed.
3. De leerlingen ontwikkelen respect voor (de bewaring van) historische artefacten.
4. De leerlingen verwoorden hoe verhalen en gebeurtenissen uit het verleden betekenisvol kunnen zijn voor het eigen leven nu, en de opbouw van een persoonlijke en collectieve identiteit.
5. De leerlingen herkennen dat historische thema's emoties kunnen oproepen, zoals ontroering, verwarring, boosheid of empathie, en leren deze gevoelens te benoemen en te begrijpen.

¹ Vlaams Museumoverleg, ICOM Belgium Flanders en FARO (2025). *Charter / Musea in dialoog met de samenleving. Actief, geëngageerd en wederkerig*. Brussel: Faro. <https://faro.be/publicaties/charter-musea-dialoog-met-de-samenleving-actief-geengageerd-en-wederkerig> (BIJLAGE 2)

² Ojala, M. (2023). Climate-change education and critical emotional awareness (CEA): Implications for teacher education. *Educational Philosophy and Theory*, 55(10), 1109–1120.

³ Geerts, B. (2024). Instructie in historische musea: wat we weten uit twee decennia onderzoek. *Hermes. Tijdschrift van de Vlaamse Vereniging voor Leraren Geschiedenis*, 28(2), 17–22. Zie ook Geerts, B., Depaepe, F. & Van Nieuwenhuyse, K. (2024). Instructing students in history museums: A systematic literature review. *Historical Encounters-A Journal of Historical Consciousness Historical Cultures and History Education*, 11(1), 180–202.

6. De leerlingen leren tijdens het dialogeren over de emoties die ze ervaren van elkaar.
7. De leerlingen verkennen waar hun eigen emotionele reacties vandaan komen en verbinden die met persoonlijke ervaringen, waarden of achtergronden.
8. De leerlingen reflecteren op het feit dat anderen mogelijk anders reageren op dezelfde historische inhoud, en tonen begrip voor die verschillende perspectieven.
9. De leerlingen ontwikkelen gevoeligheid voor de impact die gevoelige of beladen geschiedenissen kunnen hebben op henzelf en op anderen, en leren hierover op een respectvolle manier in gesprek gaan.
10. De leerlingen begrijpen dat ook zij zelf een verantwoordelijkheid dragen binnen de democratische rechtsstaat.
11. De leerlingen bouwen kennis op van actiemogelijkheden om in de samenleving actie te ondernemen, zoals bijvoorbeeld stemmen, protesteren, sociale hulp bieden, zich verenigen, een petitie starten, protestmarsen, politiek engagement nemen, zich engageren in het middenveld.

2.4. Doelen gekoppeld aan historisch denken

Hierboven zijn we voor het identificeren van doelen uitgegaan van (de literatuur over en praktijk van) historische museumeducatie zelf, in z'n eigen recht en logica, met het onderzoek van Schep et al. (2015) als startpunt. Op de keper beschouwd lopen eigenlijk veel van die doelen gelijk met die van geschiedenisonderwijs en historisch denken als centraal einddoel daarbinnen (in [module 2](#) wordt 'historisch denken' geïntroduceerd; in [module 3](#) wordt de notie concreet uitgediept). Enkel de terminologie verschilt:

1. Historisch denken streeft naar de opbouw van een historisch referentiekader, wat Schep et al. (2015) benoemen als 'kennis en begrip' (van het verleden);
2. Historisch reflecteren met en over bronnen houdt verband met aspecten onder de categorie 'vaardigheden';
3. 'Tot beargumenteerde beeldvorming komen vanuit verschillende perspectieven' zit verspreid over 'attitude', 'kennis en begrip', en 'vaardigheden'
4. 'De complexe relatie tussen verleden, heden en toekomst duiden' zit eveneens verspreid over 'attitude', 'identiteit', 'kennis en begrip', 'vaardigheden' en 'affect' (als dit meer behelst dan 'plezier' alleen).
5. 'Historische vragen stellen' valt letterlijk samen met een doel onder 'vaardigheden'.

Dit vormt een belangrijke vaststelling om twee redenen:

1. Het gelijklopende karakter van de doelen vanuit beide invalshoeken toont aan hoe geschiedenis op school en in het historisch museum complementair kunnen ageren en elkaar kunnen versterken. Er hoeft dus geen 'tegenstelling' of 'spanningsveld' tussen beide te bestaan.
2. De verschillende terminologie die gehanteerd wordt in beide 'werelden' riskeert dat een dialoog bemoeilijkt wordt en er naast elkaar gepraat wordt. Dit toont het belang aan voor de verschillende betrokken actoren (leerkrachten, museumgidsen en educatoren) om zich vertrouwd te maken met elkaars denkkaders en bijhorend jargon, om een open dialoog, kruisbestuiving en leerwinst te realiseren.

2.5. Het concreet formuleren van doelen

Concrete doelen voor een historisch museumbezoek kan je op twee manieren ordenen: volgens de categorieën van leeruitkomsten in historische musea volgens Schep en collega's, of volgens de vijf krachtlijnen van historisch denken. Welke ordening je kiest is minder belangrijk dan het pure feit dat je er één kiest. Ze helpt immers expliciet te reflecteren over en bewust te kiezen uit de grote variatie aan aspecten om te betrekken in het bezoek.

Bij de formulering van doelstellingen kan gevarieerd worden in beheersingsniveau van wat je nastreeft. Hier komen we meteen uit bij de welbekende taxonomie van de Amerikaanse psycholoog Benjamin Bloom, ontwikkeld als algemeen model voor de doelstellingen van het leerproces, en bij de herziene versie ervan.⁴ Die onderscheidt verschillende niveaus, oplopend in moeilijkheidsgraad:

(1) **onthouden**: het kunnen herkennen en herinneren van informatie, feiten of concepten; (2) **begrijpen**: het interpreteren van informatie, voorbeelden geven, samenvatten, zaken vergelijken en associëren etc.; (3) **toepassen**: het geleerde toepassen in nieuwe situaties, uitvoeren en implementeren binnen praktische contexten (bijvoorbeeld het begrip 'stereotypering' of 'vijandbeeld' kunnen toepassen op verschillende objecten in een historisch museum); (4) **analyseren**: verschillende onderdelen onderscheiden, informatie organiseren, attributen toekennen en relaties tussen elementen vergelijken (bijvoorbeeld het aangeven van verbanden tussen de slechte leefomstandigheden van mensen, hun contacten met familie- en dorpsgenoten in andere gebieden, de hoop op een beter leven, de verbeterde transportmogelijkheden etc. in het verklaren van migratiebewegingen); (5) **evalueren**: het controleren en beoordelen van informatie, ideeën of situaties en kritische opmerkingen en beoordelingen formuleren; en (6) **creëren**: het ontwikkelen en plannen van originele ideeën, concepten of producten door bestaande kennis en vaardigheden te combineren (bijvoorbeeld het nadenken over hoe jij een specifieke zaal in een historisch museum zou herinrichten, mocht je de kans krijgen: welke objecten behoud je, welke niet? Welke uitleg voorzie je erbij?).

Bij het bedenken van concrete lesdoelstellingen wordt best de nodige aandacht besteed aan de formulering ervan. Het gaat daarbij niet zozeer om puur talige aspecten, maar wel om een aantal specifieke stelregels:

- ✎ Formuleer de doelen vanuit leerlingperspectief. Het is immers de leerling die moet leren, en leerwinst kunnen boeken.
- ✎ Formuleer je doelen concreet. Wees specifiek genoeg over wat je precies wil bereiken. Het is te vaag om te stellen dat je inzicht wil bijbrengen over de Eerste Wereldoorlog. Welke aspecten van die *Groote Oorlog* wil je specifiek voor het voetlicht brengen? Wil je bijvoorbeeld tijdens een bezoek aan het *In Flanders Fields Museum* vooral inzetten op (het probleem van) de oorzaken, op het militaire verloop ervan, op de gevolgen ervan voor soldaten en voor burgers, op de multiculturele aanwezigheid aan het front, op de gevolgen, op de gruwel van oorlog, op het verzet tegen oorlog, etc.?
- ✎ Formuleer de doelen operationeel en evalueerbaar, in termen van concreet waarneembaar gedrag. Zo kan je voor jezelf nagaan of je jouw doelen effectief ook realiseert. Werkwoorden

⁴ https://expertisecentrumkunsttheorie.nl/wpcontent/uploads/kunst_leeractiviteiten_v2020.pdf

als 'weten', 'kennen' zeggen niet altijd zoveel. Beter is dan gebruik te maken van werkwoorden als herkennen, opnoemen, uitleggen, toelichten, beargumenteren.

3. Een oefening op doeloriëntatie

Om je voort vertrouwd te maken met de mogelijke doelen die een museumbezoek kan nastreven, nodigen we je uit deze korte beschrijving door te nemen van een rondleiding in het *Red Star Line Museum* in Antwerpen, getiteld *Over miljoenen mensen en één droom. Een reis voor het leven*. De rondleiding is bedoeld voor leerlingen van de derde graad secundair onderwijs. We laten daarbij de voorbereidende les en de naverwerking die op school, in de klas plaatsvindt buiten beschouwing.⁵

Concrete opdracht

1. Neem de korte beschrijving door van een rondleiding in het *Red Star Line Museum* in Antwerpen, getiteld *Over miljoenen mensen en één droom. Een reis voor het leven* (https://redstarline.be/sites/redstarline/files/Rondleiding_NT2.pdf; of **BIJLAGE 1**), bedoeld voor klasgroepen derde graad secundair onderwijs.
2. Welke doelen die de rondleiding nastreeft herken je doorheen de bundel? Noteer ze, waarbij je de categorisering van Schep et al. (2015) hanteert; creëer gerust bijkomende categorieën.
3. Bekijk de rondleiding door de bril van historisch denken. Welke krachtlijnen komen wel/niet aan bod?
4. Vanuit het totaaloverzicht dat je opstelt na het doornemen van de ganse bundel: hoe schat je het geheel der doelen in? Zou jij ook deze doelen nastreven? Of zou je andere accenten leggen? Zie je zelf extra- of andere mogelijkheden?

Op de volgende pagina's vind je een suggestieantwoord.

⁵ <https://redstarline.be/sites/redstarline/files/leerkrachtenbundel.pdf>

De bundel streeft een variëteit aan doelen na, geordend volgens de categorisering van historische museumeducatie (Schip et al., 2015):

Categorie	Leeruitkomst De leerling	
Affectief	1. heeft de rondleiding als plezierig ervaren	Dit doel is moeilijk te beoordelen vanuit een papieren beschrijving, maar het lijkt er in elk geval op dat het voorstel rondleiding hier alleszins een goede poging toe onderneemt, en er aandacht aan besteedt, inhoudelijk zowel als didactisch.
Attitude	2. wordt nieuwsgierig en ontwikkelt interesse in geschiedenis	De nieuwsgierigheid wordt op verschillende momenten doorheen de rondleiding gewekt, op heel uiteenlopende manieren: door de aandacht te trekken op specifieke objecten, door aan de leerlingen verrassende kennis aan te reiken (bijvoorbeeld over de sociale stratificatie op de schepen van de RSL), door de inhoud van de rondleiding te betrekken op het eigen leven van de leerlingen en hun familiegeschiedenis, door de afwisseling in werkvormen, door de verscheidenheid in bronnenmateriaal dat aan bod komt (objecten, tekst, (audio)visueel materiaal, door de verbinding van cognitieve met affectieve elementen (via ontroerende verhalen bijvoorbeeld), etc.
	3. ontwikkelt een open houding voor andere perspectieven, culturen en tijden	Door inzicht te bieden in de motieven van migranten in het verleden om te verhuizen wordt een open houding zeker aangemoedigd.
Identiteit	4. leert over zichzelf, anderen en de wereld om zich heen	De leerling wordt uitgedaagd zichzelf, medeleerlingen en de wereld in het migratieverhaal te situeren, door vragen die aan het begin en doorheen de rondleiding worden gesteld.
Kennis en begrip	5. ontwikkelt het besef dat gebeurtenissen echt plaatsgevonden hebben in het verleden	De rondleiding zet mooi in op de verbinding tussen kennis/inzicht, verhaal en objecten. Dat maakt dit specifieke verleden van migratie des te tastbaarder. De historische inzichten worden aangebracht via verhalen, die gecomplementeerd worden door tastbare objecten, die maken dat de leerlingen dit als 'echt' ervaren. Ook de nauwe band met de fysieke omgeving van het museum zelf bevordert dit.
	6. heeft kennis van historische feiten, concepten, personen, ontwikkelingen en gebeurtenissen opgedaan	De rondleiding zet in op kennis en inzicht van het migratieverleden, op macrovlak (via bijvoorbeeld push- en pullfactoren) en op microvlak (via persoonlijke en lokale verhalen).
Vaardigheden	7. leert zich een historische situatie voorstellen en zich inleven in een	Dat gebeurt op verschillende plaatsen, bijvoorbeeld bij de vraag hoe zij tien dagen aan boord van een schip zouden doorbrengen, zonder televisie, computers of telefoons. Eenvoudig is dat uiteraard niet voor leerlingen, om zich dat in te beelden; het

	persoon uit het verleden	hangt ook af van in welke migrant ze zich precies moeten inleven (vanwaar kwam die bijvoorbeeld? Welke reis had die er al op zitten?). Maar in elk geval is het wel een prikkelende vraag, die leerlingen uitnodigt historische inleving te ontwikkelen.
	8. leert objecten en gebeurtenissen in een historische context plaatsen	De rondleiding zet systematisch in op het contextualiseren van objecten en gebeurtenissen, door ze te verbinden aan verhalen, en aan het grotere plaatje van migratiegeschiedenis.
	9. leert verbanden te leggen en vergelijkingen te maken tussen het heden, verleden en de toekomst	Dit gebeurt zeker bij de beginvragen aan halte 1: • Wie is er al eens verhuisd of wiens familie? Van waar naar waar? Kan je die ervaring beschrijven? • Wie heeft er zelf ervaring met migratie? Kan je die ervaring beschrijven? • Wie heeft er al afscheid moeten nemen van iemand of iets? Welke gevoelens had je dan? Hierop wordt voorgebouwd in het vervolg van de rondleiding, en kunnen verbanden en vergelijkingen worden gelegd/gemaakt tussen verleden, heden en toekomst.

Doelen die niet aan bod komen zijn bijvoorbeeld:

- ✎ De leerling leert representaties van het verleden kritisch analyseren. Hier zet de rondleiding niet op in, wat een legitieme keuze is. Niet elk mogelijk doel hoeft en kan in elke rondleiding altijd aan bod komen. Er doen zich in de opstelling van het *Red Star Line Museum* zeker kansen voor in dit verband, maar opnieuw: we willen hier geenszins in een al te gemakkelijke deficit benadering vervallen. Een rondleiding is beperkt in duur, en vereist nu eenmaal keuzes maken.
- ✎ De leerling leert historische vragen stellen: hier is het eerder de begeleider van de rondleiding (gids of leerkracht) die de vragen stelt. Aan het begin van een rondleiding kan bijvoorbeeld ook ruimte gelaten worden voor eigen vragen van leerlingen: wat willen zij te weten gekomen? Wat vragen zij zich af bij een thema rond migratie? Maar opnieuw: het is evengoed legitiem om dit niet te doen.
- ✎ De leerling verwerft inzicht in de manieren waarop we in het heden omgaan met het verleden: dit komt niet aan bod tijdens de rondleiding, maar wordt wel expliciet binnengebracht in de nabespreking. Dat brengt ons bij de belangrijke vaststelling dat je het identificeren van doelen niet hoeft te beperken tot enkel het historisch museumbezoek zelf, maar de doelen best inbedt in het geheel van ook voorbereidende les(sen) en naverwerking.
- ✎ Doelen verbonden aan burgerschap: leerlingen zouden kunnen worden uitgenodigd te reflecteren en te dialogeren over het beeld dat zij en de samenleving hebben van 'migranten', over hoe op een constructieve wijze met migratie om te gaan etc. opnieuw is het hier niet onze bedoeling te vervallen in een deficit benadering. Deze rondleiding maakte legitieme keuzes. Als je dit als doel zou nastreven, wat evenzeer legitiem is, reserveer je best wat tijd hiervoor: dan moet je dus tegelijk nadenken over welke andere doelen je zou schrappen. Te overwegen valt ook hier weer om zaken in een voorbereidende les en nabespreking in te sluiten.

Bekeken door de bril van historisch denken zet de rondleiding vooral in op deze krachtlijnen:

- ✎ Historische vragen stellen: al worden die wel gemodelleerd door de begeleider (gids of leerkracht), eerder dan dat ze ontlokt worden aan de leerlingen.
- ✎ Een historisch referentiekader opbouwen steekt sterk in de rondleiding; toegespitst op de 19^{de} en 20^{ste} eeuw, in een brede ruimtelijke en samenlevingscontext (Azië-Europa-Noord-Amerika).
- ✎ Er is vooral sprake van reflecteren met bronnen, niet zozeer over bronnen (zie module 3).
- ✎ 'Tot historische beeldvorming komen vanuit verschillende perspectieven' zit verweven in de rondleiding, op verschillende plaatsen (bijvoorbeeld de verschillende klassen op het schip, de

perspectieven van succesvolle en minder succesvolle migranten, van migranten en lokale bevolking etc.).

- ☞ 'De complexe relatie tussen verleden, heden en toekomst duiden' komt doorheen de rondleiding meermaals aan bod, aan het begin zowel als doorheen de rondleiding. Ook in de naverwerking is die aanwezig.

4. Bijkomende praktijkvoorbeelden

Treasured Belongings. The Hahn Family & The Search For A Stolen Legacy van het *Vancouver Holocaust Education Centre* (zie **BIJLAGE 3**) biedt een bijkomend praktijkvoorbeeld van doeloriëntatie. Hierin gaan de doelen sterk uit van aspecten van historisch denken (volgens de Canadese invulling ervan).

5. Doeloriëntatie van een historisch museumbezoek: vuistregels

1

Denk bewust en expliciet na over te bereiken doelen: die geven immers richting aan het museumbezoek en bewaken dat het leren door en leerwinst boeken bij leerlingen voorop staat.

2

Ga in wederzijdse dialoog tussen school (leerkracht) en historisch museum (educator/gids) over de na te streven doelen (met inbegrip van wat eerder al aan bod kwam, en nog aan bod zal komen).

3

Zoek in de doelen de meerwaarde die het museumbezoek heeft ten opzichte van de klaspraktijk.

4

Varieer in doelen: selecteer er...

- ☞ uit verschillende (niet per se alle) categorieën volgens Schep et al. (2015) en krachtlijnen van historisch denken
- ☞ van verschillende beheersingsniveaus

5

Formuleer doelen vanuit leerlingenperspectief: hun leerproces en -winst staat immers voorop.

6

Formuleer doelen concreet genoeg, en evalueerbaar.

7

Wees je ervan bewust dat je doelen nadien inhoud zowel als aanpak (werkvormen) zullen sturen. Heb dus aandacht voor beide, en sluit zeker in de doelen in hoe je leerlingbetrokkenheid zal realiseren.

6. Meer lezen?

Geerts, B. (2024). Instructie in historische musea: wat we weten uit twee decennia onderzoek. *Hermes. Tijdschrift van de Vlaamse Vereniging voor Leraren Geschiedenis*, 28(2), 17-22.

International Council of Museums (2022). *Museum Definition*.
<https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition>

Schep, M. & Kintz, P., m.m.v. Bijvoets, N., van Boxtel, C., van Gessel, H., Jorna, F., van de Kamp, M.-T. & van Schaik, M.-J. (2017). *Rondleiden is een vak. De rondleider in kunst- en historische musea*. Amsterdam: Universiteit Amsterdam, het Rijksmuseum Amsterdam, het Stedelijk Museum Amsterdam en het Van Gogh Museum.

<https://www.lkca.nl/wp-content/uploads/2020/02/rondleiden-is-een-vak.pdf>

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

<https://www.lkca.nl/wp-content/uploads/2021/01/cultuur-plus-educatie-42.pdf>

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

Vlaams Museumoverleg, ICOM Belgium Flanders & FARO (2025). *Charter: musea in dialoog met de samenleving. Actief, geëngageerd en wederkerig*. Brussel: Faro.

<https://faro.be/publicaties/charte-musea-dialoog-met-de-samenleving-actief-geengageerd-en-wederkerig>

MODULE 2

Theoretisch-conceptuele kaders voor historische museumeducatie

1. Doelstellingen van de module

Na afloop van deze module...

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

2. Socio-constructivisme

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

2.1. Theorie

Er bestaan verschillende perspectieven op leren:

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

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

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

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

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

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

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

2.2. Oefeningen

Oefening 1

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

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

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

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

Oefening 2

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

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

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

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

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

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

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

2.3. Bijkomend praktijkvoorbeeld

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

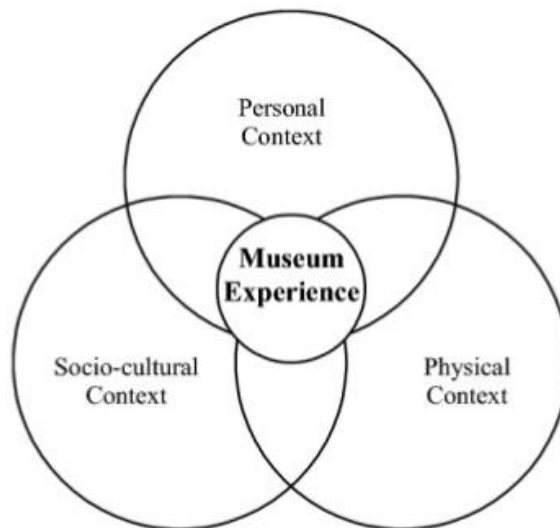
2.4. Vuistregels socio-constructivisme

- 1 Activeer de voorkennis van leerlingen en sluit erbij aan.
- 2 Activeer het denken van leerlingen door het stellen van gerichte vragen, en hen uit te nodigen tot reflectie.
- 3 Maak het leren zichtbaar en ondersteun het, door leerlingen te vragen hun denken te expliciteren, door zaken voor te tonen, en door leerlingen in taken/antwoorden te ondersteunen.
- 4 Zet je expertise in. De begeleider (gids, educator, leerkracht) heeft veel expertise en zet die best ook in: door kennis en inzicht bij te brengen, door procedures te modelleren, door vanuit de expertise bestaande kennis van leerlingen bij te sturen, hen te ondersteunen.

3. Contextual model of learning (CML)

3.1. Theorie

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



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

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

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

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

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



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

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

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

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

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



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

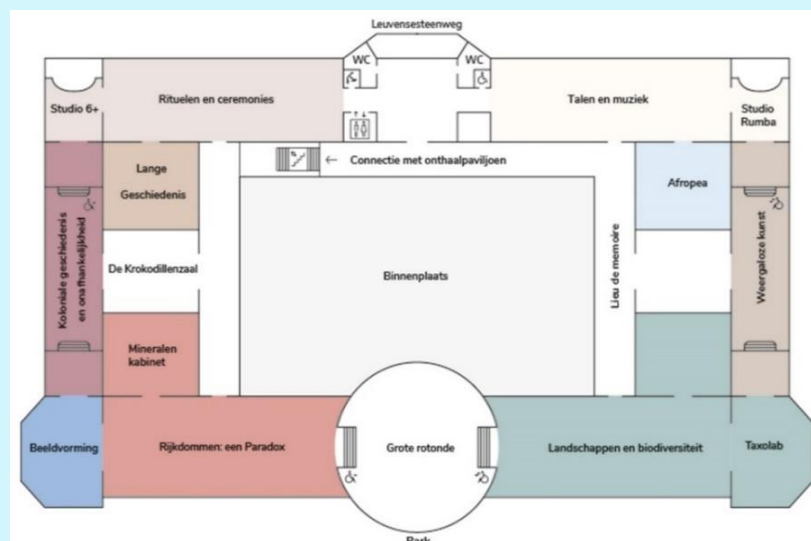
⁴ Etambala, Z. (2019). Een bezoek aan het oude Museum van Belgisch Congo te Tervuren. *Hermes. Tijdschrift van de Vlaamse Vereniging voor Leraren Geschiedenis*, 23(1), 30-33.

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

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

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

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



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



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

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

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

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

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

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

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

3.2. Oefeningen

Oefening 1

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

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

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

Oefening 2

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

Op de volgende pagina vind je een suggestieantwoord.

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

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

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

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

3.3. Bijkomende praktijkvoorbeeld

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

3.4. Vuistregels *contextual model of learning*

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

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

4. Historisch denken

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

4.1. Theorie

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

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

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

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



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



4.1.1. Historische vragen stellen

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

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

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

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

4.1.2. Historische fenomenen situeren in een historisch referentiekader

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

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

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

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

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

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

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

4.1.4. Tot beargumenteerde beeldvorming komen vanuit verschillende perspectieven

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

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

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

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

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

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

4.2. Oefeningen

Oefening 1

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

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

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

Oefening 2

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

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

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

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

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

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

4.3. Bijkomend praktijkvoorbeeld

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

4.4. Vuistregels historisch denken

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

5. Gevoelige geschiedenis

5.1. Theorie

5.1.1. Wat is gevoelige geschiedenis?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

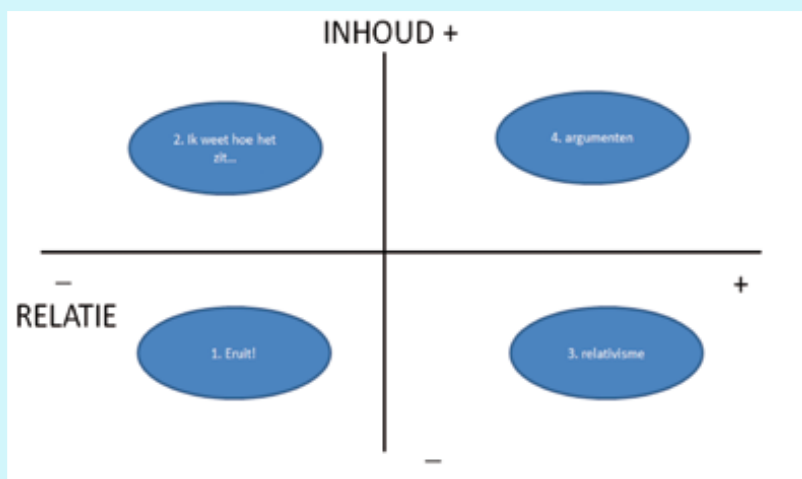
- ✎ De erkenning van standplaatsgebondenheid, perspectief en verschil: leerlingen en gids, educator, leerkracht moeten beseffen dat standplaatsgebondenheid een realiteit is, die maakt dat er verschillende perspectieven mogelijk zijn en bestaan, en er zich dus verschillen voordoen in de kijk op en omgang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

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

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

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

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



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

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

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

5.2. Oefeningen

Oefening 1

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

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

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

Oefening 2

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

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

Op de volgende pagina's vind je een suggestieantwoord.

OPINIE KOLONISATIE

Moet Ayuba Suleiman Diallo gecancelled worden?



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

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



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

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

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

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

5.3. Bijkomend praktijkvoorbeeld

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

“Armoede is een gevoelig thema”

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

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

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

5.4. Vuistregels gevoelige geschiedenis

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

6. Meer lezen?

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

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

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

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

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

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)

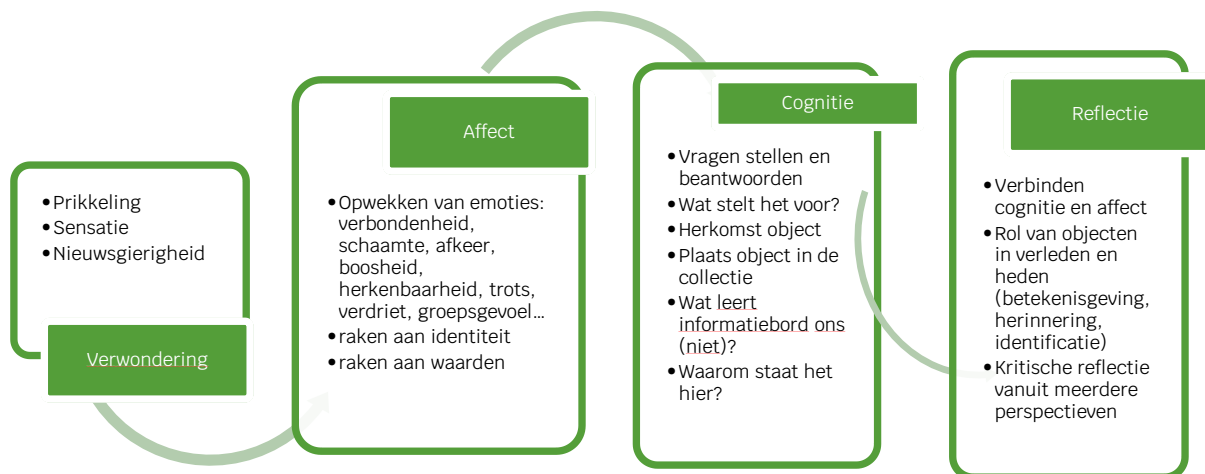
2.1. Theorie

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):

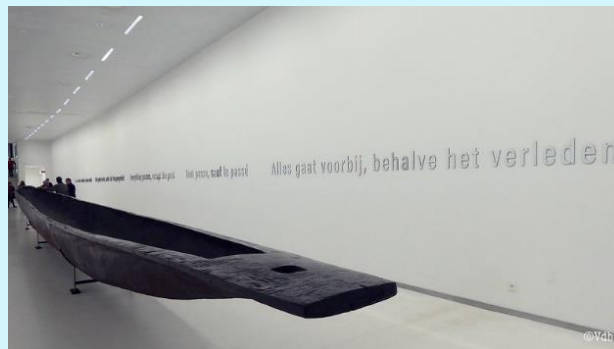


Denken we bijvoorbeeld aan *Nkisi nkonde*, het spijkerbeeld, dat tentoongesteld werd in het AfricaMuseum in 2019, in de tijdelijke tentoonstelling 'Weergaloze kunst. Betoverende objecten uit het Koninklijk Museum voor Midden-Afrika.' Men geloofde dat je iets kon wensen van het beeld, waarbij een *nganga* (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 controverse 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 overbewoners 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.

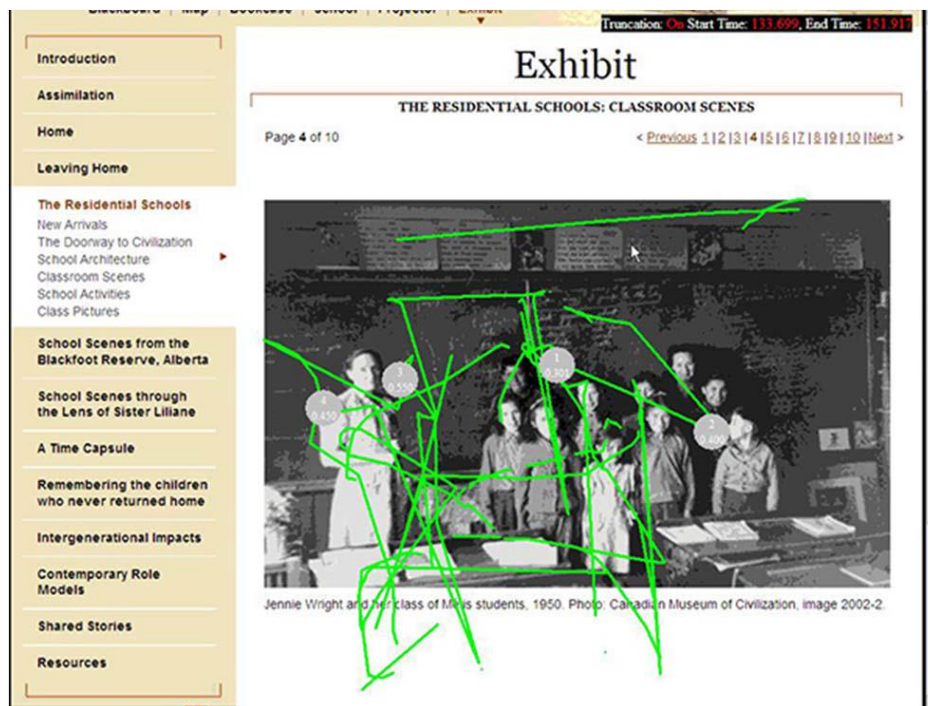
Het leren van de tentoonstelling van menselijke resten nodigt uit tot reflectie over de thema's die verschillende betekenislagen in zich dragen, bijvoorbeeld de wetenschappelijke omgang met menselijke resten, de persoonlijke verhalen die schuilgaan achter materiële voorwerpen, de ethische en respectvolle 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 goederenwagens?

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 **goederenwagens**. 19 van de 28 transporten gebeurden dus met personenwagens.



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 inzicht 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 Jodenvervolg 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 substituuut 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 Philips (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.

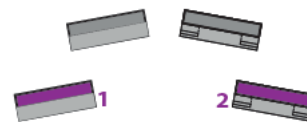
De curatoren van het museum hebben de regimes aan de hand van de volgende vijf punten met elkaar vergeleken. Bekijk het filmpje en vink aan wanneer je ze hoort:

- ☐ 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.

MODULE 4

Van idee tot uitvoering: krachtige didactiek voor historische museumeducatie

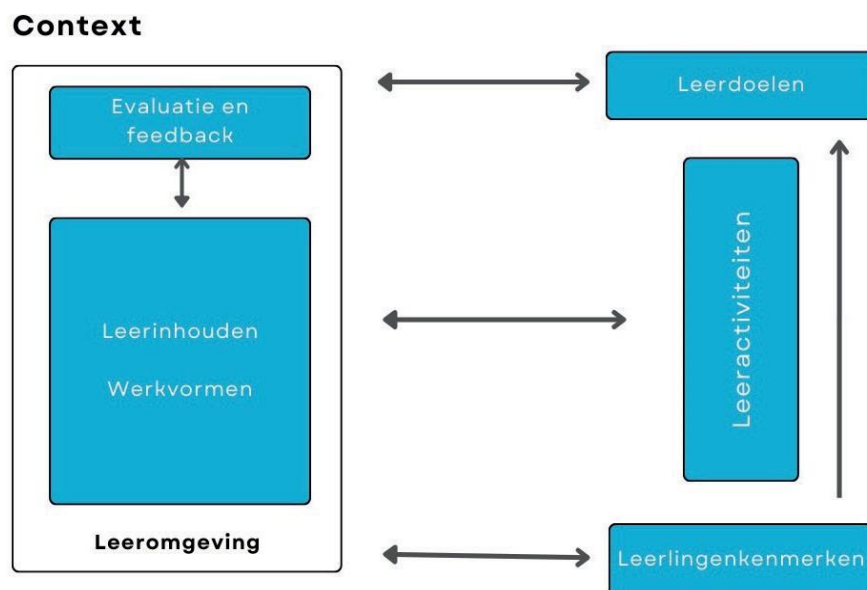
1. Doelstellingen

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 'vooroordeel' 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 wegen 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.

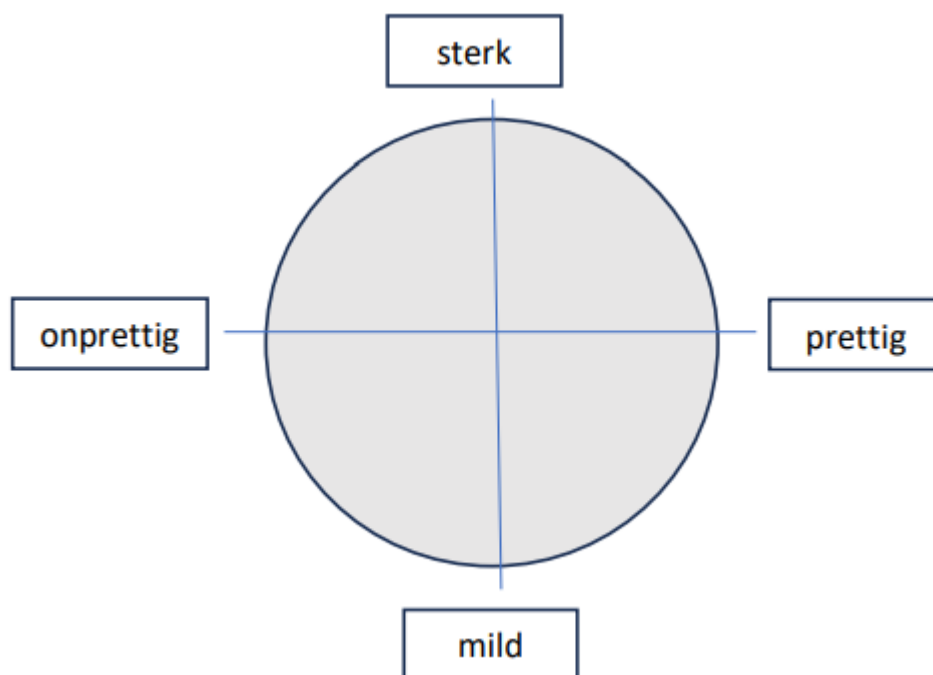
2.3.9. Emotienetwerken

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 Dibbitts 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 museumeducator – 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 museumeducator 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/>

MODULE 5

Samen sterk: partnerschap tussen school en museum versterken

1. Doelstellingen

Na afloop van deze module...

1. kan je toelichten waarom een goede samenwerking tussen school en museum zo belangrijk is;
2. weet je op welke vlakken samenwerking kan plaatsvinden;
3. weet je welke informatie uitgewisseld moet worden om een goede samenwerking te verzekeren, in functie van het maximaliseren van de leerwinst bij leerlingen.

2. Theoretische bouwstenen

2.1. Kansen en uitdagingen

In deze laatste module zetten we het belang van een goede samenwerking tussen verschillende betrokkenen in historische museumeducatie – leerkrachten, museumgidsen en -educatoren – nog eens extra in de verf. In de vorige modules werd al duidelijk hoe waardevol de wisselwerking is tussen scholen en musea, in het licht van het optimaliseren van het leerproces van leerlingen, en het maximaliseren van hun leerwinst. Toch blijkt uit onderzoek dat communicatie, wisselwerking en samenwerking vaak uitblijft – ook al vinden alle partijen dat dit wél belangrijk is¹.

Dit gebrek aan afstemming is niet het gevolg van onwil. In de praktijk spelen verschillende belemmerende factoren mee. Zo is het niet duidelijk van wie het initiatief moet komen. Daarom wordt het initiatief dan ook van de ‘andere partij’ verwacht. Daarnaast vraagt overleg de nodige tijd en organisatie. Denk bijvoorbeeld aan de verplaatsing van de leerkracht naar het museum voor een voorbereidende ontmoeting in combinatie met plaatsbezoek, of een passend tijdstip in veelal drukke agenda’s. Extra complicaties doen zich voor wanneer het museumbezoek vakoverschrijdend wordt ingezet of wanneer de begeleidende leerkracht tijdens het bezoek zelf

¹ Geerts, B. (2024). Instructie in historische musea: wat we weten uit twee decennia onderzoek. *Hermes: Tijdschrift van de Vlaamse Leraren Geschiedenis*, 28 (2), 17-22.

geen geschiedenis geeft. Hoewel samenwerking dus niet vanzelfsprekend is, valt het belang ervan moeilijk te overschatten.

Wanneer school en museum op voorhand in dialoog gaan, wordt de leerwinst voor leerlingen immers merkbaar vergroot. Zo kan het bezoek bijvoorbeeld afgestemd worden op de voorkennis van de leerlingen – iets waarvan in **Module 2** al duidelijk werd dat het essentieel is om nieuwe informatie goed te laten landen. Idem voor de doelen en de inhoud van het geschiedeniscurriculum op school: als die helder gecommuniceerd zijn, kan het bezoek er des te beter op toegespitst worden. Communicatie over achtergrondkenmerken van leerlingen kan helpen om het bezoek ‘gepersonaliseerder’ te maken, en nog beter af te stemmen op de noden en verwachtingen van leerlingen. Maar dat kan uiteraard alleen als het museum al weet wie de klasgroep is, waarmee die al vertrouwd is, of waarin die voornamelijk geïnteresseerd is.

Gelet op de tijd en middelen die in een museumbezoek worden geïnvesteerd, is structureel overleg tussen school en museum dus geen overbodige luxe – integendeel, het maakt het verschil tussen een losstaand uitstapje en een betekenisvolle leerervaring waarin leerlingen actief betrokken worden en die is ingebed in een ruimer curriculum.

2.2. Verschillende niveaus van samenwerking

Samenwerking tussen school en museum kan op verschillende niveaus vorm krijgen. Elk van deze niveaus draagt op zijn manier bij aan de kwaliteit en relevantie van het museumbezoek.

Een eerste niveau is dat van **inhoudelijke afstemming**: leerkracht en museum stemmen samen af over de doelen, leerinhouden en werkvormen die tijdens het bezoek aan bod komen. Het betreft een tweerichtingsverkeer: musea kunnen de inhoud van hun opstelling voldoende gedetailleerd delen, leerkrachten kunnen het onderdeel van hun cursus waar het bezoek inhoudelijk mee verbonden is delen. Daarnaast kunnen ze ook meegeven wat reeds behandeld werd in de klas en wat nog volgt na het bezoek. Dit geeft meteen een inkijk in voorkennis, en in doelen.

Voorbeeld vanuit museum naar school: Inspiratiebundel ‘Stad in Oorlog’ van het MAS²

Een concreet voorbeeld van inhoudelijke afstemming vinden we bij de tentoonstelling *Stad in Oorlog* van het Museum aan de Stroom (MAS) in Antwerpen. Bij deze tentoonstelling voorziet het museum een inspiratiebundel waarmee leerkrachten aan de slag kunnen gaan (in voorbereidende lessen, om hun leerlingen zelfstandig aan het werk te kunnen zetten in de expo, zelf een rondleiding te voorzien). De expo is opgebouwd rond thematische clusters zoals *Het is opnieuw oorlog!*, *Lege winkels* en *School en vereniging*.

De bundel biedt bij elk thema suggesties voor focusobjecten, achtergrondinformatie, begeleidende vragen en mogelijke werkvormen. Hierdoor krijgen leerkrachten de ruimte om zelf inhoudelijke accenten te leggen die aansluiten bij hun lesdoelen en klascontext. Dat maakt een nauwere afstemming mogelijk op het vlak van leerdoelen, leerinhouden en werkvormen.

² <https://mas.be/nl/pagina/doe-het-zelf-rondleiding-stad-oorlog>.

Ten tweede is er het niveau van **de klasgroep**. Hier gaat het om de uitwisseling van informatie over de leerlingen: wat weten ze al, wat zijn hun interesses of gevoeligheden, wat zijn hun culturele achtergronden (wanneer relevant), zijn er specifieke noden of aandachtspunten, bijvoorbeeld op het vlak van leerproblemen? Denk daarbij ook terug aan de persoonlijke context uit het *Contextual Model of Learning* (Module 2). Deze kennis laat museummedewerkers toe om beter in te spelen op de leefwereld van de leerlingen en zo het educatief programma effectiever te maken. Het museum kan hierop reeds anticiperen door verschillende sporen aan te bieden voor verschillende leeftijden of groepen.

Een concreet voorbeeld vinden we opnieuw bij de tentoonstelling *Stad in Oorlog*. De bundel reikt een aantal handvaten aan om de afstemming tussen museum en leerlingen te vergroten. Zo denkt het museum mee over de leeftijd van de leerlingen en hoe die invloed heeft op wat ze juist kunnen behandelen. In dit geval zijn de twee doelgroepen leerlingen uit de derde graad van het lager onderwijs enerzijds en leerlingen uit de derde graad van het secundair onderwijs anderzijds. Bij de jongere leerlingen focust het museum vooral op het perspectief van slachtoffers uit de Tweede Wereldoorlog in Antwerpen, aangezien historische empathie oefenen met slachtoffers minder moeite vergt dan historische empathie voor daders en omstanders. Dit laatste komt dan weer meer aan bod in de bundel voor de 16-18-jarigen, wanneer de leerlingen al een stevige basis hebben wat betreft het oefenen van historische empathie (zie figuur 1). Daarnaast zorgt het museum ervoor dat de leerlingen doorheen het bezoek vooral verhalen te horen krijgen van leeftijdsgenoten. Dit, aldus het museum, helpt de leerlingen om het historisch verhaal beter te begrijpen (zie figuur 2)³.

Bijkomend voorbeeld: Rollenspel in de Øm abdij door Museum Skanderborg in Denemarken

Museum Skanderborg in Denemarken organiseert rollenspellen voor leerlingen in en rond de ruïnes van de 15e-eeuwse Øm-abdij. Tijdens deze activiteit kruipen leerlingen in de huid van middeleeuwse novices: ze dragen een wollen habijt, leren over ziektes, verzamelen geneeskrachtige planten en kopiëren teksten – helemaal in de geest van die tijd.

Om hun educatief programma beter af te stemmen op de klasgroep, hebben de museumeducatoren een doordachte aanpak uitgewerkt. Ze voorzien niet alleen educatief materiaal dat aansluit bij de leerdoelen van het Deense onderwijs, maar nemen ook zelf initiatief om naar de school te gaan. Daar geven ze een voorbereidende les, waarin ze niet alleen de leerlingen voorbereiden op het bezoek, maar ook de kans krijgen om de klasgroep beter te leren kennen. Zo krijgen ze zicht op de voorkennis, interesses en achtergrond van de leerlingen. Die informatie gebruiken ze vervolgens om tijdens het bezoek beter in te spelen op de groep. Zo ontstaat een sterkere wisselwerking tussen school en museum, wat de leerervaring merkbaar verdiept⁴.

Een derde niveau van samenwerking heeft betrekking op **de praktische uitvoering van het museumbezoek**. Daarbij is het essentieel om vooraf duidelijke afspraken te maken over de rolverdeling: wat is de taak van de gids of museumeducator, en welke rol neemt de leerkracht op zich tijdens het bezoek? Is de leerkracht een actieve leerbegeleider die mee vragen stelt en het gesprek met de leerlingen aangaat? Of ligt de focus vooral op het bewaken van rust en orde in de groep? Of is het nog iets anders? In de praktijk nemen leerkrachten soms automatisch een eerder afwachterende of zelfs onzichtbare positie in. Toch kan net een actieve, betrokken houding van de

³ <https://mas.be/nl/pagina/doe-het-zelf-rondleiding-stad-oorlog>.

⁴ Paulsen, C.A. (2018). Teaching through living history – an educational role-play featuring life at an abbey in the fourteenth to fifteenth century. *Journal of Community Archaeology & Heritage*, 6(1), 21–35.
<https://doi.org/10.1080/20518196.2018.1550992>: 29–34.

leerkracht het leerproces van de leerlingen versterken: zij kunnen verbanden leggen met wat in de klas werd besproken, leerlingen begeleiden bij het verwerken van informatie, en inspelen op de specifieke noden van de klasgroep. Een goede afstemming op dit niveau is nodig, en maakt het mogelijk om optimaal gebruik te maken van de expertise van beide partijen, wat de leerwinst voor de leerlingen alleen maar ten goede komt.

We werken even verder op het voorbeeld van het rollenspel in Museum Skanderborg. In een eerdere versie van het rollenspel in de Øm-abdij merkten de museumeducatoren dat leerkrachten vaak niet goed wisten welke rol zij tijdens het bezoek moesten opnemen. Die onzekerheid leidde er regelmatig toe dat leerkrachten zich terugtrokken en een eerder passieve of zelfs onzichtbare rol aannamen.

Een concrete oplossing vonden ze in het toekennen van een rol binnen het rollenspel zelf. Terwijl de museumedicator de rol van abt op zich neemt, krijgt de leerkracht nu de rol van 'meester van de novicen'. In deze rol is de leerkracht verantwoordelijk voor de begeleiding en opleiding van de leerlingen-novicen. Op die manier krijgt de leerkracht niet alleen een duidelijke en betekenisvolle taak, maar wordt hij of zij ook expliciet betrokken in het leerproces.

Daarnaast is er het **conceptuele niveau** van samenwerking, dat betrekking heeft op hoe het educatieve programma vorm krijgt. In sommige gevallen maakt de school gebruik van een kant-en-klaar aanbod van het museum. Er zijn echter ook alternatieve, meer collaboratieve vormen denkbaar. In andere situaties wordt het programma in co-creatie ontwikkeld: school en museum ontwerpen dan samen een leeromgeving die inspeelt op de noden van de leerlingen en aansluit bij het curriculum. Tot slot kan er worden nagedacht over vraaggestuurde samenwerking, waarbij het museum vertrekt vanuit een specifieke vraag of behoefte van de school. Denk bijvoorbeeld aan een leerkracht die een hoofdstuk uit het handboek aanlevert als uitgangspunt voor het museumbezoek – als startpunt van dialoog en afstemming.

3. Praktisch handvat: een vragenlijst voor school en museum

Om de noodzakelijke dialoog tussen school en museum te ondersteunen, hebben we gezocht naar een praktische en toegankelijke manier om het gesprek op gang te brengen. In dit onderdeel presenteren we daarom twee praktische vragenlijsten die je als vertrekpunt kan nemen: één voor scholen en één voor musea, waarmee ze belangrijke informatie kunnen uitwisselen ter voorbereiding van een museumbezoek. Deze vragenlijsten kunnen helpen om de samenwerking concreter en doelgerichter te maken, zonder dat het veel extra tijd vraagt. Ze fungeren als laagdrempelige tool om belangrijke thema's bespreekbaar te maken en misverstanden te voorkomen — een kleine investering met een groot effect op het verloop en de impact van het bezoek.

3.1. Een vragenlijst vanuit het museum aan de school

1. Algemene informatie over de klas
 - Hoeveel leerlingen nemen deel aan het museumbezoek?
 - Hoe oud zijn de leerlingen? / In welk leerjaar zitten de leerlingen?
 - Welke studierichting volgen de leerlingen?
 - Zijn er specifieke achtergrondkenmerken van leerlingen die je wil delen om het bezoek te personaliseren/optimaliseren?
 - o Religieuze, socio-economische, etnisch-culturele, nationale etc. achtergrondkenmerken?
 - o Leeruitdagingen (naar taal, abstract denken etc.)?
 - o Algemene motivatie?
 - o ...
2. Praktische wensen en organisatie
 - Wanneer is het bezoek gepland en hoe lang duurt het?
 - Hoeveel leraren begeleiden het bezoek vanuit de school? Is de geschiedenisleraar aanwezig?
 - o Hoe zie je de rolverdeling tussen museum personeel en leerkracht tijdens het bezoek? (bv. actieve begeleiding, toezicht, etc.)
3. Voorkennis en interesses
 - Welke voorkennis hebben de leerlingen over het thema van het museumbezoek?
 - Zijn er bepaalde interesses binnen de groep waarop het museum kan inspelen?
 - Zijn er culturele of persoonlijke achtergronden specifiek gerelateerd aan de inhoud van het bezoek waar het museum rekening mee moet houden?
4. Doelstellingen en curriculum
 - Welke doelstellingen hoop je te bereiken tijdens het museumbezoek?
 - Zijn er binnen het centrale thema specifieke aspecten die je graag benadrukt of uitgediept ziet?
 - Zijn er bepaalde historische vaardigheden die je tijdens het museumbezoek wilt oefenen? (bv. historische empathie, redeneren met, over en van objecten, meerdere perspectieven in acht nemen ...)
5. Voorbereiding en naverwerking
 - Is er een specifieke lestekst of een fragment uit het handboek waarop het museumbezoek aansluit? Indien ja, zou je dit kunnen doorsturen? Graag ook met een korte toelichting over wat er voorafgaand aan het bezoek al in de klas aan bod kwam, en wat je eventueel nog plant na het bezoek verder te behandelen.
 - Hoe plan je het museumbezoek nadien in de klas te verwerken?
 - Op welke manier kan het museum naverwerkingsactiviteiten ondersteunen?
6. Open vraag

- Zijn er andere wensen, opmerkingen of vragen waar het museum rekening mee kan houden?

3.2. Een vragenlijst vanuit de school aan het museum

Vanuit de informatie die werd aangeboden op de website van het museum, heb ik deze bijkomende specifieke vragen:

1. Met betrekking tot de inhoud van educatieve producten
 - Bijvoorbeeld: mogelijks heb je vragen over een specifieke inhoudelijke uitdieping, het bespreken van een welbepaald object, training van een bepaalde historische vaardigheid, zoals historische empathie, meerdere perspectieven in acht nemen, etc.
 - Staat u open voor samenwerking om het museumbezoek (inhoudelijk of praktisch) af te stemmen op de specifieke noden van onze klas?
2. Met betrekking tot de rol van de leerkracht
 - Welke rol zien jullie graag voor de leerkracht tijdens het museumbezoek? (bv. bewaken van de orde, een meer actieve rol zoals co-teaching)
3. Met betrekking tot praktische overwegingen
 - Bijvoorbeeld: kluisjes, lunchinfrastructuur etc.
 - Zijn er mogelijkheden tot financiële ondersteuning of korting voor dit bezoek?
4. Open vraag
 - Zijn er verder nog zaken waarmee wij rekening moeten houden?

4. Optimaliseren van de samenwerking: vuistregels

1

Als algemene vuistregel: stem tijdig en doelgericht af om van een museumbezoek een betekenisvolle en leerzame ervaring te maken.

2

Bespreek onderling concrete aspecten met betrekking tot:

- ☞ de doelen, inhouden en werkvormen die aan bod zullen komen tijdens het museumbezoek;
- ☞ de klasgroep;
- ☞ wie welke rol opneemt tijdens het bezoek;
- ☞ welke verwachtingen jullie van elkaar hebben;
- ☞ hoe jullie elkaars expertise kunnen versterken.

5. Meer lezen?

Kuo Wei Tchen, J. (1992). Creating a Dialogic Museum: The Chinatown History Museum Experiment. In I. Karp, C. Mullen Kreamer, & S. Lavine (Eds.), *Museums and Communities: The Politics of Public Culture* (pp.285-326). Smithsonian Institution Press.

Paulsen, C.A. (2018). Teaching through living history – an educational role-play featuring life at an abbey in the fourteenth to fifteenth century. *Journal of Community Archaeology & Heritage*, 6(1), 21-35.

Simon, N. (2010) – *The Participatory Museum*. Museum 2.0.

Wright-Maley, C., Grenier, R., & Marcus, A. (2013). We Need to Talk: Improving Dialogue between Social Studies Teachers and Museum Educators, *The Social Studies*, 104 (5): 207-216. <https://doi.org/10.1080/00377996.2012.720308>.