

In dit nummer:

Emotienetwerken: erfgoed- en burgerschapseducatie in de 21e eeuw

Hester Dibbits

Erfgoedwijsheid in het basisonderwijs: mogelijkheden en dilemma's

Jacqueline Vroemen

Multiperspectiviteit in Antwerpse musea

Wil Meeus, Paul Janssenswillen, Indra Wolfaert en Lore Suls

Balanceren tussen afstand en betrokkenheid in erfgoedonderwijs

Pieter de Bruijn

'Met getroffenheid bereik je niemand.' Oorlogseducatie, leren en emotioneren

Gerrit Breeuwsma

'Er missen kanten.' Multiperspectiviteit in erfgoededucatie over slavernij

Marijke Huisman



Samen werken aan cultuur voor iedereen

Cultuur+Educatie Erfgoededucatie en de omgang met emoties

jaargang 19 | 2020 | nr. 55



Cultuur+Educatie

Erfgoededucatie en de omgang met emoties

55

jaargang 19 | 2020

Cultuur+Educatie

Tijdschrift over onderzoek naar kunst en cultuur
op school en in de vrije tijd

55

jaargang 19 | 2020

Inhoud

- 4 **Redactioneel**
- 8 **Emotienetwerken: erfgoed- en burgerschapseducatie in de 21e eeuw**
Hester Dibbits
- 28 **Erfgoedwijsheid in het basisonderwijs: mogelijkheden en dilemma's**
Jacqueline Vroemen
- 43 **Multiperspectiviteit in Antwerpse musea**
Wil Meeus, Paul Janssenswillen, Indra Wolfaert en Lore Suls
- 66 **Balanceren tussen afstand en betrokkenheid in erfgoedonderwijs**
Pieter de Bruijn
- 95 **'Met getroffenheid bereik je niemand.' Oorlogseducatie, leren en emotioneren**
Gerrit Breeuwsma
- 111 **'Er missen kanten.' Multiperspectiviteit in erfgoededucatie over slavernij**
Marijke Huisman

Redactioneel

In 2005 besteedde *Cultuur+Educatie* voor het eerst met een themanummer aandacht aan de mogelijkheden en beperkingen van erfgoededucatie. 'De afgelopen jaren zijn er al heel wat – vaak verhitte – debatten gevoerd over onderwijs in kunst- en erfgoededucatie', zo constateerden de samenstellers in het redactioneel. Toen ging het vooral ook over de afbakening van het veld en de rol en plaats van cultureel erfgoed in onderwijsleersituaties. In vijftien jaar is er veel gebeurd. Hoewel de discussie van toen nog steeds actueel is, heeft het debat over de mogelijke doelen van erfgoedonderwijs zich verder ontwikkeld en is er ook meer onderzoek gedaan naar het gebruik van erfgoed in (formele en informele) onderwijsleersituaties. De 'heetheid' van het debat zit nu misschien minder in de afbakening van het veld en meer in de gevoeligheid van erfgoed zelf.

Dat erfgoed een bron van conflicten kan zijn, is een aspect dat in een steeds diversere samenleving vaker op de voorgrond treedt. De vraag is hoe dit te verenigen is met het maatschappelijk belang van erfgoedonderwijs, dat juist vaak wordt verbonden aan het bevorderen van gemeenschappelijkheid en respect voor erfgoed in het heden. Ook de wijze waarop erfgoed het verleden tastbaar maakt en daarmee de motivatie van mensen om erover te leren kan vergroten, kan leiden tot verhitte discussies, en misschien zelfs frictie en conflict. Nieuwe methodieken benadrukken mede om die reden het belang van reflectie en kritisch (historisch) redeneren, maar dat lijkt weer haaks te staan op de maatschappelijke doelen. Hoe kunnen we in erfgoededucatie een balans vinden tussen sociale binding en kritische reflectie? Welke rol spelen gevoelige onderwerpen hierbij?

In dit themanummer reflecteren we in zes bijdragen op deze vragen. Het themanummer komt voort uit de activiteiten van het meesterschapsteam cultuureducatie: een interuniversitair project dat zich sinds 2015 (in wisselende samenstelling) richt op de uitwisseling van kennis en expertise tussen het veld van vakdidactiek, cultureel erfgoed en onderwijs. Deze bundeling van artikelen geeft inzicht in thema's die de afgelopen jaren tijdens diverse activiteiten aan de orde zijn gekomen.

De eerste twee bijdragen gaan over de theorie en praktijk van 'erfgoedwijsheid'. Dit door Hester Dibbits gemunte begrip accentueert het belang om mensen kritisch naar erfgoed te leren kijken. Dibbits doet in het eerste artikel verslag van onderzoek naar de methode van emotienetwerken als middel om erfgoedwijsheid te realiseren. Deze methode betreft het samen verken- nen van erfgoed, in het bijzonder de emoties die bepaalde objecten of praktijken bij deelnemers oproepen. Dibbits bespreekt verschillende vormen van deze methode en gaat, mede aan de hand van de ervaringen van deelnemers en begeleiders, in op de mogelijkheden en beperkingen.

Pieter de Bruijn en Marijke Huisman
gastredacteuren

Dat de implementatie van erfgoedwijsheid in de praktijk niet eenvoudig is, blijkt uit het essay van Jacqueliën Vroemen. Vanuit eigen ervaringen en een kleinschalige enquête en veldraadpleging laat zij zien hoe 'erfgoedwijs erfgoedonderwijs' aansluiting vindt en zou kunnen vinden in het basisonderwijs. Dat is niet altijd even gemakkelijk. Zo zijn bij veel educatieve programma's vrijwilligers betrokken die een groot hart hebben voor het erfgoed dat zij willen delen, maar die niet direct bekend (of ingenomen) zijn met het kritisch-reflectieve metaperspectief van erfgoedwijsheid.

Wil Meeus, Paul Janssenswillen, Indra Wolfaert en Lore Suls focussen in hun bijdrage op multiperspectiviteit, een didactisch concept om recht te doen aan culturele diversiteit in samenlevingen. Zij presenteren de resultaten van een onderzoek in drie musea in Antwerpen, over hoe educatieve activiteiten die expliciet aandacht besteden aan meer perspectieven worden ontvangen door leerlingen met diverse culturele achtergronden.

Het concept multiperspectiviteit komt ook terug in de bijdrage van Pieter de Bruijn, die dit vooral belicht vanuit de geschiedenisdidactiek. Hij laat zien hoe erfgoedinstellingen verschillende technieken kunnen gebruiken om afstand of nabijheid tot een geschiedenis te stimuleren en hoe dit van invloed kan zijn op meer reflectieve, kritische denkvaardigheden. Hij pleit voor een goede balans tussen deze technieken en verkent hoe die zou kunnen worden gerealiseerd.

De laatste twee artikelen van dit themanummer zoomen in op twee specifieke geschiedenissen. Gerrit Breeuwsma bediscussieert de spanning tussen leren en emotioneren in het onderwijs over de Tweede Wereldoorlog. Hij signaleert een trend in oorlogsonderwijs waarbij de nadruk vaker lijkt te liggen op een confrontatie met deze geschiedenis. In zijn essay bepleit hij een meer afstandelijke benadering tot de oorlog, om te voorkomen dat het bevorderen van kennis over deze geschiedenis ten koste gaat van het overdragen van emoties en morele waarden.

Marijke Huisman kijkt naar de omgang met een andere gevoelige geschiedenis. Zij verlegt het perspectief van het formele naar het meer informele leren en analyseert de perspectieven in drie publiekshistorische projecten over het slavernijverleden. Zij onderzoekt de grenzen van recht doen aan meer perspectieven, vanuit het idee dat dergelijke projecten, ieder op hun eigen manier, een morele boodschap trachten over te dragen.

De bijdragen aan dit themanummer geven samen een inkijkje in recent onderzoek en de huidige praktijk van (formele en informele) erfgoededucatie. Maar bovenal bieden ze inzicht in de vraagstukken die de komende jaren mogelijk nog tot veel (verhitte?) discussie gaan leiden.

Emotienetwerken: erfgoed- en burgerschapseducatie in de 21e eeuw

Hester Dibbits

Wat we wel en niet rekenen tot erfgoed, ligt niet vast, maar bepalen mensen samen in een dynamische dialoog. Bewustwording van dit proces is een belangrijke vaardigheid die raakt aan burgerschapscompetenties. Hester Dibbits ontwikkelde samen met anderen een methode om die vaardigheid te verwerven: emotienetwerken. In dit artikel beschrijft ze de achtergronden van deze methode en praktijkervaringen van erfgoedprofessionals hiermee.

De steeds complexer wordende wereld vraagt om competenties als kritisch denken, samenwerken en creativiteit, die ons helpen met die complexiteit om te gaan.¹ Dergelijke competenties zijn ook belangrijk voor onze omgang met erfgoed. Door bepaalde plekken, gebouwen, voorwerpen, gebruiken of ideeën als erfgoed te bestempelen proberen we betekenis te geven aan de snel veranderende wereld om ons heen. Iedereen maakt hierin andere keuzes en daarbij kan de spanning hoog oplopen. Bij erfgoedvorming spelen immers vaak tegenstrijdige emoties en belangen.

Om kinderen en volwassenen 'respect voor erfgoed' bij te brengen worden tal van educatieve projecten en programma's ontwikkeld, vaak in de vorm van aanschouwelijk onderwijs met sporen uit het verleden. Soms verbinden ontwikkelaars erfgoed expliciet aan burgerschap (Vroemen, 2018): waardering tonen voor erfgoed zou een vorm van burgerschap zijn.² Het probleem van deze respect-benadering is dat ze erfgoed als een vast gegeven beschouwt, als iets wat mensen als groep bezitten. Dat gaat voorbij aan de dynamische interactie: mensen claimen over en weer eigenaarschap, nemen cultuuruitingen van elkaar over, brengen veranderingen aan in de vorm of betekenis of bestrijden die juist. Om meer oog te krijgen voor deze dynamiek en zelf positie te kunnen bepalen, is een kritisch (meta-)perspectief op onze omgang met erfgoed noodzakelijk. Maar staat dat niet op gespannen voet met het streven naar sociale cohesie?

De vraag die hier voorligt, is hoe wij in het erfgoedonderwijs een balans kunnen vinden tussen sociale binding en kritische reflectie. Volgens mij ligt de oplossing in het samen met professionals *in de praktijk* ontwikkelen van educatieve instrumenten waarbij ze hun omgang met concrete erfgoeditems inzichtelijk maken en met elkaar bespreken. Het is een effectieve manier om leraren, educatoren en andere betrokken professionals zelf te laten onderzoeken hoe die balans te vinden is en waar de uitdagingen liggen. In deze bijdrage werk ik dit idee uit aan de hand van ervaringen met de ontwikkeling van een nieuwe methode gebaseerd op het idee van emotienetwerken.

- ¹ 'There is ample evidence all around us of the many changes the 21st century has brought to our lives. We live in a more competitive, yet more interdependent world. [...] Such an unpredictable context requires an increased capability of humans to engage with complex challenges and agility to adapt to new situations, along with a diverse set of individual competencies', aldus een passage uit een rapport over de 21e-eeuwse vaardigheden van de OESO (2013), opgesteld op verzoek van het platform Onderwijs 2032. www.21stcenturyskills.nl/onderwijs-2032-presenteerde-23-januari-eindadvies/, geraadpleegd op 10 maart 2020.
- ² Zie in dit verband de kritische beschouwing van de culturalistische benadering van burgerschap in W. Oosterbaan (2014). *Ons Erf. Identiteit, erfgoed, culturele dynamiek*. Amsterdam: De Bezige Bij, p. XX.

Emotienetwerken

Emotienetwerken is het samen onderzoeken van de complexe interacties tussen mensen en erfgoed en mensen onderling (Dibbits & Willemsen, 2014). Het maakt mensen 'erfgoedwijs', zo is de stelling. Het begrip 'erfgoedwijsheid' staat voor de competenties om zich kritisch tot erfgoed te verhouden en het gesprek daarover te voeren, door oog te hebben voor de dynamiek rond erfgoed en de eigen positie daarin; het zijn competenties die ons kunnen helpen bij de vaak emotioneel geladen omgang met het verleden in het heden (Dibbits, 2017).

De methode van emotienetwerken heeft inmiddels een belangrijke plek in educatieve programma's van Imagine IC en in het bachelor- en master-curriculum van de Reinwardt Academie.³ Maar ook andere instellingen en organisaties werken ermee, waaronder een aantal basisscholen (zie ook het artikel van Jacquelin Vroemen elders in dit nummer). Recent is een samenwerkingsproject gestart van verschillende erfgoedhuizen en een pabo voor de ontwikkeling van een 'erfgoedwijze' leerlijn voor het primair onderwijs.⁴ Behalve als educatief instrument is er ook toenemende belangstelling voor emotienetwerken als onderzoeks-, ontwerp- en besluitvormingsinstrument.⁵ In deze bijdrage richt ik mij alleen op educatie.

Hoewel niet als zodanig opgezet is de methode te zien als een vorm van *design anthropology*, met een cyclus van reflectie en actie. Daarbij worden tools als videofeedback, prototypes, gecureerde interacties en spelvormen gebruikt. *Design anthropology* kenmerkt zich door interdisciplinaire samenwerking, gericht op de ontwikkeling van concepten en prototypes, het opzetten van samenwerking met stakeholders en diverse soorten publiek, en door een focus op het faciliteren en bijdragen aan verandering. Kenmerkend is bovendien het gebruik van theorie voor het ontwikkelen van concepten en nieuwe denkkaders of perspectieven (Gunn, Otto, & Smith, 2013, p. 11). De resultaten van dit type onderzoek laten zich niet kwantificeren, maar wel beschrijven. Bij het in dit artikel te bespreken project gaat het om aantekeningen gemaakt tijdens bijeenkomsten waar mensen met varianten van de methode

³ Zie voor een overzicht www.emotienetwerken.nl

⁴ Hiervoor diende Landschap Erfgoed Utrecht met succes een projectaanvraag in bij het Fonds voor Cultuurparticipatie onder de titel *Erfgoedwijzer*. Zie ook de notitie van het Vakoverleg Erfgoededucatie, *Erfgoededucatie in het nieuwe curriculum*. https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2018/03/Erfgoededucatie-voor-curriculum.nu_-2.pdf

⁵ Als onderzoeks-, ontwerp-, en besluitvormingsinstrument zal de methode worden ingezet en doorontwikkeld in het kader van onder meer het HORIZON-Europe project CENTRINNO (2020-2024) met onder andere Waag en Metabolic als partners, en het SMART-Culture project *Tipping the Balance* onder leiding van de universiteit van Wageningen. Waag is ook partner in dit project (2020-2024).

oefenden, verslagen van bijeenkomsten van de kerngroep van onderzoekers en *critical friends*, tenminste tweehonderd foto's, een aantal audio-opnamen en enkele films, uitgewerkte interviews en e-mailwisselingen. Een deel van dit onderzoeksmateriaal is openbaar toegankelijk via de websites van diverse bij het onderzoek betrokken partners.

Voor dit artikel richtte ik me behalve op de ervaringen van de betrokkenen van het eerste uur ook op die van workshopdeelnemers die met de methode oefenden: (toekomstige) professionals die in een educatieve setting met erfgoed werken. Bij hen ligt zoals gezegd volgens mij de sleutel voor het vinden van een goede balans tussen kritische reflectie en sociale binding. Door professionals vanaf het begin te betrekken bij de methodeontwikkeling krijgen ze hiervoor niet alleen een aantal belangrijke handvatten aangereikt, maar maken ze zich het basisidee van een dialogische erfgoedbenadering ook snel eigen. Alvorens nader stil te staan bij een aantal praktijkervaringen, vertel ik eerst iets meer over de institutionele en academische kaders waarbinnen de methode is ontwikkeld en over de opzet van educatieprojecten.

Institutionele context

Het idee voor emotienetwerken, ontstaan in een samenwerking tussen Imagine IC en de Reinwardt Academie, is sinds 2011 samen met tal van andere partners doorontwikkeld, door onderzoek in, met en voor de praktijk. Imagine IC is een instelling in Amsterdam Zuidoost die met participatief erfgoedwerk actuele sociale verhoudingen wil documenteren én verbeteren.⁶ De Reinwardt Academie, een van de faculteiten van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, is een kennis-, onderzoeks- en opleidingscentrum voor cultureel erfgoed.⁷ In de loop der jaren liepen tal van haar studenten stage bij Imagine IC. Een aantal van hen is er blijven werken. Directeur Marlous Willemsen was een aantal jaren onderzoeker voor religieus erfgoed en emotienetwerken binnen het lectoraat van de Reinwardt Academie.

Het eerste idee voor emotienetwerken ontstond in onze gesprekken over de opzet van een serie publieksprogramma's waarin we erfgoed niet als vaststaand gegeven, maar als culturele praktijk wilden benaderen. Die gesprekken resulteerden in *Immaterieel Erfgoed met Prik*, een reeks waarbij vanaf 2013 in twee jaar tijd rond tien concrete casussen – rituelen, alledaagse praktijken, liederen en geluiden – een programma werd ontwikkeld. Samen met wisselende gastsprekers heb ik iedere casus van annotaties voorzien. In 2014 verscheen een Engelstalige publicatie over deze serie, waarin we voor

⁶ Zie www.imagineic.nl

⁷ www.reinwardt.ahk.nl/de-academie/

het eerst de term 'emotienetwerk' gebruikten (Dibbits & Willemsen, 2014). De daaropvolgende serie bijeenkomsten, onder de titel *Stadsgevoel*, had een iets ander format, maar het idee erachter was hetzelfde: het bespreken van concrete (erfgoed)casussen met een bewust gemengd publiek.

Vanaf 2016 hebben Imagine IC, de Reinwardt Academie, LKCA, Waag en andere partnerinstellingen het idee van emotienetwerken vertaald naar een educatieve methode. Dit gebeurde stapje voor stapje, met mensen uit de praktijk. Mila Ernst, Jacquelin Vroemen en Arja van Veldhuizen, professionals in museum- en erfgoededucatie en vanaf de start betrokken bij dit project, werkten met maatschappelijk actuele casussen die uiteenlopende emoties oproepen. Wat moet er gebeuren met het huis van Pim Fortuyn? Is de paella met chorizo van Jamie Oliver wel echte paella? Kan de attractie Monsieur Cannibale in de Efteling eigenlijk wel? Moet de verzakkende Pyramide van Austerlitz steeds weer opgeknapt en bewaard worden? Deelnemers aan de conferenties van LKCA, collega's van erfgoedhuizen, docenten en studenten van de Reinwardt Academie en vele anderen kregen deze en andere casussen aangereikt voor een emotienetwerkssessie.

Academische context

Het basisidee van emotienetwerken is dat een groep mensen samen stapsgewijs een concreet verschijnsel bevraagt, met bijzondere aandacht voor onderhuidse emoties en onuitgesproken belangen. Aandacht hiervoor is belangrijk, want in processen van erfgoedvorming en 'erfgoedontvorming' (*heritage making and heritage unmaking*, Welz, 2015) weegt niet iedere stem even zwaar. In de praktijk bepaalt immers dikwijls een kleine groep 'experts' wat we als erfgoed moeten of zouden moeten beschermen of koesteren. Maar wat voor de één dierbaar is, kan voor de ander juist aanstootgevend zijn.

Het besef dat bij erfgoed tegengestelde emoties en belangen spelen is bij veel erfgoedprofessionals wel aanwezig. Ze ervaren het zelf in hun werk en via de media. Een aantal van hen is ook op de hoogte van het onderzoek en de theorievorming op dit gebied, en dan vooral het relatief jonge netwerk van 'critical heritage studies', met bekende boegbeelden als Laurajane Smith en Rodney Harrison.⁸ De critical heritage studies bouwen op hun beurt weer voort op vakgebieden als maatschappijgeschiedenis en etnologie, met een lange en rijke traditie in het denken over culturele variatie en dynamiek,

⁸ L. Smith (2006). *The uses of heritage*. London/New York: Routledge; R. Harrison (2013). *Heritage. Critical Approaches*. London: Routledge zijn slechts twee werken uit een omvangrijk oeuvre met veel geciteerde klassiekers.

processen van groepsvorming en de alledaagse omgang met het verleden. Voor de ontwikkeling van de methode van emotienetwerken vormden die vakgebieden een belangrijke inspiratiebron, vooral de etnologie, een in Nederland relatief onbekend vakgebied.⁹

Etnologie (vroeger volkskunde genoemd) richt zich op de bestudering van breed gedragen cultuurverschijnselen in hun historische, sociale en geografische dimensie, waarbij deze dimensies gelden als dynamische, groepsgebonden processen van betekenisgeving en toe-eigening. Een etnoloog kijkt naar concrete cultuurverschijnselen, doorgaans in de eigen omgeving, en stelt vragen over plaats, tijd en groep. Hij is zich daarbij steeds bewust van de eigen positie en probeert niet direct te oordelen (Schmidt-Lauber, 2012). Etnologen met interesse in erfgoed onderzoeken waar, wanneer en door wie item X tot erfgoed wordt benoemd en gemaakt. Ze beschouwen erfgoed als een vorm van 'cureren', als een praktijk van culturele nieuwvorming. Zo schrijft Kirshenblatt-Gimblett:

'I define heritage as a mode of cultural production that has recourse to the past and produces something new. [...] Heritage as a mode of cultural production adds value to the outmoded by making it into an exhibition of itself. [...]. Central to my argument is the notion that heritage is created through metacultural operations that extend museological values and methods (collection, documentation, preservation, presentation, evaluation, and interpretation) to living persons, their knowledge, practices, artifacts, social worlds, and life spaces.' (2004, p. 1).

Deze documentatie en analyse van dergelijke vaak onbewuste praktijken vormt de kern van de etnologie. Een veelgebruikte methode daarbij is etnografisch onderzoek. Emotienetwerken heeft een belangrijk raakvlak met die methode, voornamelijk wat betreft de rol van observeren. Deelnemers aan een emotienetwerkssessie krijgen de vraag voorgelegd: 'Wat zie ik hier gebeuren?' Observeren en het stellen van vragen zonder direct te oordelen zijn vaardigheden die ook bij onderzoekend leren belangrijk zijn. Ze helpen mensen omgaan met de onzekerheid en complexiteit van het bestaan. Tim Ingold maakt in *Anthropology and/as Education* (2018, p. 37) onderscheid tussen twee vormen van onderwijs: '[...] the strong sense of education as the delivery of grand, powerful statements that provide a kind of founding charter for civilization-as-we-know-it, and a weak sense of the hesitant overflowings or deviations that pull us out of certainty, out of our defensive positions and standpoints – that disarm us.'

⁹ Een goede kennismaking met de Europese etnologie biedt de website siehome.org

Het idee van emotienetwerken is dat de oefening mensen helpt om met onvoorspelbaarheid en onzekerheid om te gaan. Een gevoel van houvast is te vinden, zo is de veronderstelling, in gedeelde metavaardigheden, zoals kunnen luisteren naar elkaar en samenwerken en -leven zonder het over eens te hoeven zijn of hetzelfde te zijn. Daarbij is het vermogen tot systeemdenken van belang: samenhang in complexe zaken (leren) zien en (leren) begrijpen of onderzoeken. De Wolf en collega's benoemen drie vaardigheden die horen bij systeemdenken: relaties ontdekken, verbanden leggen en het wisselen van analyseniveau (De Wolf, 2011, p. 33). Volgens onderwijskundige Jutten (2015) zijn kinderen van nature systeemdenkers, maar is het net of scholen 'alle moeite doen, om aan het begrijpen van samenhangen en aan het natuurlijk leren van kinderen een einde te maken'. Dat is een gemiste kans, stelt Jutten: 'Als we in staat zijn de complexiteit van de werkelijkheid beter te begrijpen, zijn we tevens in staat om positieve invloed uit te oefenen op deze werkelijkheid.' Dit geldt vanzelfsprekend ook voor volwassenen.

Bij emotienetwerken is er aandacht voor het individu, ook door de focus op de gevoelens, belangen en posities van individuele deelnemers, maar bij de oefening gaat het om het *samen* observeren en onderzoeken. De vraag daarbij is hoe de deelnemers hun visies, gevoelens, belangen en onderlinge relaties in beeld kunnen brengen op een manier die helpt bij de interactie en het metagesprek. Welke beeldtaal kan het observeren faciliteren? Met deze vragen komen we op het terrein van de netwerktheorieën. Een belangrijke inspiratiebron voor ons vormde de 'actor network theory' van Latour (1996), waarin veel aandacht is voor de complexe dynamiek tussen mensen en dingen. Maar ook andere netwerk-denkers brachten ons op waardevolle ideeën, zoals de socioloog Hannerz die in zijn boek *Exploring the City* (1980) de meerwaarde van een netwerkbenadering liet zien. Netwerktheorieën kunnen helpen bij het nadenken over relaties tussen mensen en dingen, en dagen ons uit om over grenzen te kijken of deze te beslechten, in plaats van ze zonder meer te accepteren. En daarmee sluit het systeem- en netwerkdenken goed aan bij ideeën over actief burgerschap en democratie, met individuen die met elkaar zijn verbonden in een los stelsel waarin telkens wisselende allianties kunnen worden gesmeed (en verbroken).

Erfgoed- en burgerschapseducatie

Emotienetwerken is bedoeld als een oefening in erfgoed en burgerschap in één: het laat mensen kijken naar hun eigen en andermans positie en gedrag in onderlinge interactie en oog krijgen voor de onderlinge verbondenheid. Het idee is dat ze elkaar vinden in een gedeelde ervaring van samen in en uit de bubbel stappen (Dibbits 2017; Willemsen 2018). De 'bubbel' staat voor het vertrouwde, het bekende, het eenduidige, datgene wat je als vanzelfsprekend

met elkaar deelt of denkt te delen. Emotienetwerken helpt mensen bij het samen in kaart brengen en bespreken van de uiteenlopende emoties bij alledaagse cultuurverschijnselen die een groep of individu als erfgoed naar voren hebben geschoven. Daarmee is het dus een vorm van erfgoededucatie. Emotienetwerken reflecteert op het fenomeen 'erfgoed' in het algemeen en op specifieke erfgoedobjecten in het bijzonder.

Tegelijkertijd is het een oefening in het samen onderzoeken en bespreken van een kwestie en als zodanig is het een oefening in democratie: deelnemers aan een emotienetwerksessie worden uitgenodigd naar elkaar te luisteren en zichzelf in relatie tot de ander te positioneren. Het idee is dat deelnemers (leren) zien dat erfgoed altijd politiek is en dat erfgoed sites, musea en archieven niet simpelweg te zien zijn als bron van kennis *over het verleden*, maar ook instellingen zijn die het verleden *in het heden* produceren. Het is belangrijk dat burgers weten hoe ze daarin ook zelf een stem kunnen hebben. Emotienetwerken beoogt daar instrumenten voor te bieden, als een vorm van actief burgerschapsonderwijs dat uitgaat van het idee dat de ideale burger in een pluriforme democratie zich niet moet conformeren aan een voorgeschreven standaard, maar vanuit een sensitieve, omgevingsbewuste houding vrij moet zijn om eigen standpunten en identiteiten te bepalen. Het gaat dus niet alleen om denken, maar ook om doen.

Twee werkvormen

Emotienetwerk als zelfstandig naamwoord staat voor een netwerk van mensen met botsende belangen en emoties, die in contact met elkaar staan en van positie kunnen veranderen op het moment dat ze met elkaar in gesprek gaan. Bij de uitwerking van emotienetwerken als een methode kozen we voor het zichtbaar maken van de genetwerkte interacties door deelnemers te vragen zich letterlijk te verplaatsen in de ruimte (variant 2), dan wel lijnen te trekken op papier op het moment dat ze verschoven van positie, zodat er een netwerk van punten en lijnen ontstaat (variant 1). Met beide varianten is inmiddels dikwijls gewerkt, zodat we er een redelijk beeld van hebben. Ook met de combinatie van beide varianten deden we veel ervaring op, met als deelnemers professionals uit binnen- en buitenland.¹⁰

10 Daarnaast werken we aan de ontwikkeling van digitale varianten. Zie voor een voorbeeld het webinar *Emotienetwerken: erfgoed als werkwoord* (lkca.nl/webinar/emotienetwerken-erfgoed-als-werkwoord). Studenten van de Reinwardt Academie experimenteerden in het kader van een keuzevak met verschillende door hen zelf ontworpen tools, waaronder digitale. Waag en Imagine IC onderzochten in het project Digitaal Dynamisch Documenteren (DDD) hoe emotienetwerken als concept in combinatie met interactieve technologie in te zetten is om te komen tot een dynamisch 'bijschrift' waarin uiteenlopende en veranderlijke gevoelens, associaties, meningen en belangen rond een object inzichtelijk kunnen worden (zie D-S. Boschman, D. Van Dijk, & D. Kuijten (2020), *Voorbij je bubbel: Digitaal Dynamisch Documenteren*. Amsterdam).

Bij emotienetwerken op papier werkten we aanvankelijk op een wit vel waar deelnemers vrijelijk hun associaties konden delen rond een bepaalde casus, in het midden eenvoudig aangeduid met een enkel woord, een klein tekeningetje, foto of artikel. Later werd deze blanco pagina vervangen door vellen met een raster, gebaseerd op het Circumplex Model of Emotion van Russell (1980). Dit is een assenstelsel met woorden die verwijzen naar verschillende emoties, met negatief en positief op de X-as en intensief en mild op de Y-as. De moderator nodigt deelnemers uit om in stilte in het schema met een kruisje, initialen of anderszins te noteren welke emoties de betreffende erfgoedkwestie of het item oproept. Vervolgens kunnen deelnemers, maar ook de moderator ervoor kiezen om hun gevoel toe te lichten. Na de uitwisseling bepalen deelnemers opnieuw hun posities en trekken ze een lijn van hun eerste naar de nieuwe positie. Deelnemers krijgen vervolgens andere perspectieven aangereikt in de vorm van korte video's en/of krantenartikelen. De posities worden opnieuw bepaald, en lijnen worden opnieuw getrokken. Tot slot kunnen er optioneel stakeholders (zoals ondernemers, bestuurders en leraren) worden toegevoegd op het emotienetwerkschema.

Vanaf januari 2018 konden we een volgende stap zetten in de uitwerking van het idee naar een concrete methodiek, mede dankzij een subsidie van JOIN, het startimpulsprogramma van de Nationale Wetenschapsagenda binnen de route Veerkrachtige Samenlevingen.¹¹ JOIN richtte zich op de ontwikkeling van instrumenten die de participatie van jongeren [in een snel veranderende, pluriforme samenleving] versterken en zo de samenleving inclusiever en veerkrachtiger maken. In het kader van het tweejarige, door JOIN meegefinancierde project *Emotienetwerken rond Erfgoed in Educatieve settings* (EmErEd) heeft het team van Imagine IC een variant ontwikkeld waarbij deelnemers worden uitgenodigd om in een kring aan de rand van een rond kleed te gaan staan, met in het midden op een sokkel een voorwerp. De moderator nodigt vervolgens de deelnemers uit om naar het voorwerp te kijken, een keuze te maken uit een aantal emoji's en deze op het kleed te leggen: dichtbij of wat verder van het voorwerp af, al naar gelang de intensiteit van het gevoel. In een volgende stap vraagt de moderator de deelnemers om, als ze dat willen, een korte toelichting te geven bij de gekozen emoji en positie. Daarna brengt de moderator, verschillende nieuwe 'stemmen' of 'perspectieven' in door het uitdelen van informatiebladen of het bekijken van korte video's.

De deelnemers krijgen na beide stappen de vraag voorgelegd of ze van gevoel of positie zijn veranderd en die eventuele verandering met de keuze en positionering van emoji's aan te geven. Ook krijgen ze de gelegenheid

11 Startimpuls-join.nl

om desgewenst hun keuzes toelichten. Een laatste stap is de vraag of het voorwerp in kwestie in een museum thuishoort of als erfgoed aangemerkt zou moeten worden en waarom wel of juist niet. Binnen het EmErEd-project hebben we deze variant getest in een reeks educatieve werkweken met basisschoolleerlingen, en voorbesproken en geëvalueerd in diverse kennisseminars.¹² Marlous Willemsen was vanuit het projectteam niet alleen bij de voorbereidingen en nabesprekingen aanwezig, maar ook bij de meeste sessies met leerlingen en hun leerkrachten. Bij een aantal leerkrachten nam ze ook een individueel interview af.

Verloop van de workshops met professionals

In de periode 2016-2020 vonden tientallen workshops met (toekomstige) professionals plaats. Het aantal deelnemers varieerde van acht tot tachtig. Bij grotere aantallen werd het gezelschap opgesplitst in kleine groepen van ongeveer acht à tien deelnemers, met per groep één moderator en soms een observator. Een belangrijk kenmerk van deze sessies is dat we deelnemers expliciet uitnodigden om mee te denken over de methode. Daarmee werden ze niet alleen onderzoekers van de dynamiek rond het erfgoeditem in kwestie, maar ook van de methode. Dit zorgde voor betrokkenheid en eigenaarschap: verschillende deelnemers lieten weten dat ze van plan waren om de methode in hun eigen praktijk toe te passen.¹³ Tegelijk werd ook duidelijk hoe belangrijk de aandacht is voor de basisideeën van de methode. Inmiddels zijn de Reinwardt Academie en Imagine IC gestart met een trainingsaanbod.¹⁴

De keuze van het item

Vaste elementen in de sessies waren naast de al geschetste algemene werkvormen en de uitnodiging om feedback op de methode te geven, een korte introductie op de institutionele en academische context en het educatieve oogmerk van de methode, en een nagesprek over de methode. De precieze samenstelling van het gezelschap, het onderwerp, de mate van participatie, de

- 12 Zie voor impressies de website van Imagine IC en M. de Vreede (2019). Emoties bij erfgoed: onderzoek naar een werkwijze. *Kunstzone*, 1, 30-32. Ook Museum Gouda, een van de partners in het EmErEd-project, ontwikkelde educatieve programma's voor scholieren op basis van het idee van emotienetwerken. Hier gingen kinderen met elkaar in gesprek over voorwerpen uit de collectie aan de hand van speciaal voor dit doel ontworpen tools. Zie: M. de Vreede (2018, 10 december). *Een open gesprek over emoties - Experiment in Museum Gouda*. www.lkca.nl/artikel/open-gesprek-over-emoties/
- 13 Zie voor een voorbeeld: www.nachtvandeutrechtsegeschiedenis.nl/page/405/emotienetwerken-utrechts-erfgoed, geraadpleegd 28 augustus 2020).
- 14 <https://emotienetwerken.nl/>

inbreng van extra informatie en het optreden van de moderator verschilden per sessie, net als tijdstip, duur en locatie. Vrijwel alle workshops vonden met vrije inschrijving plaats op congressen of studiedagen. Was de groep te groot, dan werd deze gesplitst.¹⁵

Eén vraag speelde steeds weer op, precies de kwestie waar uiteindelijk de hele methode om draait: waar hebben we het eigenlijk over? Als we het over carnaval (willen gaan) hebben, welk carnaval is dat dan? En wie zijn de 'we' eigenlijk? Wat is carnaval eigenlijk? Als we het over het Sinterklaasfeest (willen gaan) hebben, wat voor beeld roept dat dan bij ons op? En wat gebeurt er met ons gevoel als we over Zwarte Piet beginnen? Of over de mogelijke afschaffing van een term als de Gouden Eeuw? Is het feest of ritueel in algemene zin het startpunt of gaat het om specifieke elementen van dat feest of ritueel? Of nemen we de kwestie *over* een object als startpunt van het gesprek? Nemen we iets tastbaars of juist niet? En welke participatie verwachten we van de deelnemers?

Een voorbeeld van een sessie waarbij deelnemers uitgenodigd werden of, preciezer, zich uitgenodigd voelden om actief te participeren in de presentatie (of 'opvoering') van het item in kwestie, was die over het Wilhelmus. We kozen het volkslied een aantal malen als casus, waaronder een bijeenkomst met vooral historici en eentje met vooral beleidsmakers en erfgoedprofessionals. In beide gevallen begon ik – onaangekondigd – het Wilhelmus de zingen en in beide gevallen zongen de meeste aanwezigen al snel mee.

Het delen van emoties

De reacties op de casussen varieerden sterk, ook als het dezelfde casus betrof. Die over het Wilhelmus bleek veel los te maken, vooral in de bijeenkomst met historici. Verschillende deelnemers zeiden zich erg ongemakkelijk te hebben gevoeld op het moment dat het zingen begon, en sommigen reageerden ronduit boos en geprikkeld. De redenen hiervoor bleken van persoon tot persoon te verschillen: de een voelde zich overvallen, een ander vond het van weinig respect getuigen om het volkslied zomaar in te zetten en weer een ander voelde zich onprettig omdat het merendeel van de deelnemers zich er heel vertrouwd mee leek te voelen en er tegelijk lacherig over deed: een mix van gevoelens die deze deelnemer niet deelde en voor een gevoel van uitsluiting zorgde. Op het moment dat deelnemers gevoelens deelden, verschoof er iets in het netwerk van emoties, ook in relatie tot het item in kwestie zelf. Het

15 Voor de opbrengst van de oefening – het vaardig(er) worden in kritische (erfgoed-) reflectie én sociale verbondenheid – maakt de samenstelling van de groep niet zoveel uit. Anders ligt dat natuurlijk als de methode wordt ingezet als onderzoeks- of besluitvormingsinstrument, maar deze toepassing van de methode blijft hier buiten beschouwing.

bespreken van die dynamiek – de kern van de oefening – bleken de meeste deelnemers als waardevol te ervaren.¹⁶

Hoezeer de dynamiek afhankelijk is van de framing van het onderwerp in kwestie op verschillende momenten tijdens de oefening, bijvoorbeeld door het inbrengen van nieuwe informatie, bleek uit de casus over cowboy en indiaantje spelen. In Nederland is dit fenomeen kortstondig onderwerp van publiek debat geweest door een feest in Utrecht waarvoor kinderen werden uitgenodigd om verkleed als cowboy of indiaan te komen. Van een breed debat is hier, anders dan bijvoorbeeld in de Verenigde Staten, op dit moment geen sprake. Maar op het moment dat in een sessie een betrokkene aan het woord werd gelaten, kreeg het onderwerp direct meer lading, ook bij deelnemers bij wie het aanvankelijk niet zo leefde.¹⁷

Het benoemen van een bepaald fenomeen in heel algemene termen en het daarna, in een tweede ronde specifiek maken, zorgde soms voor een aardverschuiving in de interactie. Dit was bijvoorbeeld het geval bij een sessie waarbij Vlaamse erfgoedprofessionals over carnaval in gesprek gingen. De sessie verliep in eerste instantie gemoedelijk. De sfeer sloeg echter om toen het carnaval in Aalst en de bijbehorende antisemitische praalwagens op tafel kwam. Is carnaval niet per definitie een stigmatiserend feest van karikaturen? De stemming in de groep werd onaangenaam en een aantal deelnemers ging met een onprettig gevoel naar huis.¹⁸

In dit specifieke geval betrof het een kwestie waarover betrekkelijk recent discussie in de media was ontstaan. Bij casussen die al langer onderwerp zijn van een heftig publiek debat, leken deelnemers vaak voorzichtig. Dat zagen we bijvoorbeeld in sessies over de intocht van Sinterklaas en Zwarte Piet. Rond het verschijnsel Zwarte Piet – een voor de hand liggende casus, gezien het heftige debat hierover – is nog slechts in een paar sessies gewerkt. In die sessies bleken de posities elkaar weinig te ontlopen en was de interactie voorzichtig. Dit fenomeen vraagt om meer onderzoek.

Het gesprek over emoties

Anders dan de term suggereert, gaat het bij emotienetwerken om meer dan alleen emoties. We vatten emotie in navolging van Kleyweg (2012, p. 55) op als 'het hebben van lichamelijke veranderingen, de perceptie daarvan en het

16 Zie voor een verslag: www.immaterieelerfgoed.nl/nl/verslaghistoricidagen2017 (geraadpleegd 28 augustus 2020).

17 Zie voor deze case ook het webinar *Emotienetwerk: erfgoed als werkwoord* (www.lkca.nl/webinar/emotienetwerken-erfgoed-als-werkwoord/)

18 Zie voor een kort verslag en reacties: https://faro.be/sites/default/files/bijlagen/e-documenten/GO2019_verslag_def.pdf

oordeel over de situatie'. Emoties kunnen mensen op allerlei manieren kenbaar maken: met woorden, beelden, voorwerpen, gebaren of performances. De volgende vraag is dan natuurlijk hoe de omgeving deze interpreteert. Al vroeg in ons onderzoek zijn we gaan experimenteren met emoji's, zij het dat deze emoji's voor ons slechts een van de vele mogelijke uitingsvormen waren. Het gesprek over andere opties leverde niet alleen nieuwe suggesties op, maar zette de deelnemers ook aan tot reflecteren op emoties: wat zijn dat precies en hoe verhouden die zich tot de kennisclaims die in erfgoed-interacties ook zo'n belangrijke rol spelen? Daarop voortbordurend: als we item X in een vitrine zouden plaatsen, zou het dan een idee kunnen zijn om daar ook de emoties die we met elkaar deelden hieraan toe te voegen? En hoe zou dat er dan uit moeten zien?¹⁹ Het zijn precies dit soort vragen die er vaak voor zorgden dat deelnemers (weer) de verbinding met elkaar aan bleken te kunnen gaan, meer in de rol van actieve erfgoedproducenten en met de blik op de toekomst.

Ethische aspecten

Emotienetwerken is een oefening die spanning en emoties niet alleen adresseert, maar deze ook genereert, op het moment zelf en achteraf. Is dat wel ethisch? Deze vraag stelde onder andere de ethische commissie van de Erasmus Universiteit Rotterdam aan wie de aanvraag voor het EmErEd-project is voorgelegd. De commissie bevroeg hoe in het onderzoek met basisschoolleerlingen en leerkrachten de (sociale) zorg voor de deelnemers was geborgd. Ons antwoord was dat emotienetwerken te vergelijken zijn met het kringgesprek op de basisschool. Ook hierin komen onderwerpen aan bod die (zoals in ieder gesprek) onverwachts veel emoties kunnen oproepen. Het ligt voor de hand om te streven naar een zo veilig mogelijke sfeer tijdens begeleide interacties. Maar wat is 'veiligheid' precies? En is het inzetten op een meer dynamische, constructivistische visie op erfgoed niet bij uitstek juist 'onveilig'? Of is onveiligheid een gegeven en dus iets waar we mee moeten leren omgaan? Is het bewust ervaren van onveiligheid of verwarring niet een voorwaarde voor een veerkrachtiger samenleving? Deze vragen keerden vaak terug in de nagesprekken met (toekomstige) professionals. Interessant is dat het delen van emoties bij deelnemers die elkaar niet kennen soms als veiliger werd beleefd dan bij deelnemers die elkaar wel kennen. Ook het 'denken voor derden', voor stakeholders die niet bij de

sessie zelf aanwezig waren ('wat zou de plaatselijke winkelier hiervan vinden?') voelde voor deelnemers fijner. Nadenken vanuit de positie van iemand anders lijkt dus voor een veilige omgeving te zorgen. Tegelijkertijd heeft de afwezigheid van de 'echte' stemmen iets onbevredigends.

Een ingewikkeld aspect van de methode is dat een deelnemer zich overvallen kan voelen door wat er gebeurt. Bij de casus van het Wilhelmus was dit het geval. Kan een deelnemer bij een voorwerp nog snel de blik afwenden, geluid valt lastiger te negeren. Hetzelfde geldt voor geur. Bij immaterieel erfgoed – rituelen, tradities, gebruiken – dringt de vraag zich heel nadrukkelijk op hoe deelnemers zich aan actieve participatie kunnen onttrekken als ze dit zouden willen. Over een gerecht als paella als casus praten zonder de smaak, geur en textuur te ervaren, leidt tot een ander gesprek dan na het gerecht samen ter plekke te hebben bereid of opgegeten.

Meermaals kregen wij de vraag: maak je lastige kwesties niet alleen maar nog ingewikkelder? En wat nu als het helemaal misgaat? Deze vragen raken direct aan academische discussies over de rol van conflicten. Volgens sommige onderzoekers zijn conflicten een voorwaarde voor vertrouwen op de lange termijn, volgens de ander drijft het mensen juist uit elkaar, omdat ze zich vastbijten in hun positie. Politicoloog en publicist Marcel Ham (2009) stelt: 'Conflictdenken is populair. In de sport, maar ook in de rest van de samenleving heerst een breed gedeeld geloof dat conflicten goed zijn voor creativiteit en innovatie, nuttig zijn om frustraties te voorkomen en om op de lange termijn respect en vertrouwen te creëren.' In zijn artikel haalt hij echter ook psycholoog Carsten de Dreu aan, die stelt: 'Polariseren drijft mensen uit elkaar, omdat ze zich persoonlijk gaan identificeren met hun positie. Dan kan je na verloop van tijd niet meer zeggen dat je standpunt niet klopt, want dan zeg je ook dat je identiteit niet klopt – en dat gaat niet. Er is dus geen oplossing meer.' En hier weer tegenover staat de visie van politiek antropoloog Nanke Verloof, die stelt dat momenten van conflict goed te gebruiken zijn 'als een handvat om onderliggende frustraties zichtbaar te maken, te duiden, emoties te delen, en een echt gesprek aan te gaan met mensen die klaarblijkelijk de eigenaar zijn van een probleem. [...] Vaak stopt het bij wachten tot de gemoederen gesust zijn, totdat er weer iets gebeurt, dat is zonde' (geciteerd uit Ham & Ten Houte, 2015).

19 Deze vraag kwam bij verschillende workshops aan de orde en in de educatieve programma's van het EmErEd-project is hier ook mee geëxperimenteerd. In het door het AFK meegefinancierde vervolgproject van Waag en Imagine IC werken we dit verder uit.

Ervaringen van deelnemers

De deelnemers reageerden over het algemeen positief op de methode. Sommigen moesten wel even wennen: 'Ik vind emotienetwerken op papier een mooie oefening, maar wel complex. Ik vroeg mij in het begin af: waar moet ik nou precies een stip zetten? Het mooie is dat je voor jezelf na afloop het spoor terug kan volgen. Het zou mooi zijn als je nog preciezer in beeld zou kunnen brengen hoe je door de ander geraakt wordt.' Anderen vonden het resultaat op papier rommelig: 'Ik zou het prettiger vinden als de tekening wat netter zou zijn. Het verwarde mij. Misschien zou één persoon moeten zorgen voor de visualisatie?' Iemand anders vond juist dat hiermee de complexiteit en dynamiek inzichtelijk werd: 'Als je het netter maakt, creëer je het gevoel dat het een af iets moet worden, terwijl je juist vanuit het gevoel iets wilt doen.' Een deelnemer had moeite met de opdracht om zich op papier te positioneren: 'Het is voor mij makkelijker om mij verbaal te uiten. Ik kan zo meer duidelijk maken over de context van bepaalde emoties.' Een onderzoeker was het meest geïnteresseerd in wat de deelnemers precies deelden aan ervaringen en kennis: 'Ik zou het liefst de hele sessie op video opnemen en een transcript (laten) maken. Het is een mooie manier om een gesprek te focussen.'

Een terugkerend punt van discussie bij deelnemende onderzoekers en onderzoekende deelnemers was de vraag in hoeverre het belangrijk is dat mensen tijdens de oefening van positie veranderen. Uiteindelijk is dat niet het geval: ook het niet veranderen van positie of gevoel biedt interessante aanknopingspunten voor een gesprek op metaniveau over erfgoed en erfgoedvorming. Het gesprek is dus belangrijker dan de positieverandering. Overigens heeft een deelnemer die vasthoudt aan of volhardt in de eigen startpositie, ook een stap genomen, alleen betreft het dan een pas op de plaats.

Worden deelnemers nu 'erfgoedwijzer' en vaardiger van de instrumenten en de gesprekken over de methode? Dit is lastig te meten. Bij de workshops met leerlingen in Gouda is geprobeerd een voor- en nameting in het programma op te nemen, maar dit bleek niet te werken. Marlous Willemsen, als onderzoeker aanwezig bij de werkweken in Amsterdam en Gouda, stelt vast: 'We hebben geprobeerd kwantitatieve methodologie toe te voegen, maar dat paste toch niet goed genoeg in het spel van de leerlingen: het vroeg om handelingen die ze niet begrepen. Na dag 1 hebben de leraren deze handelingen uit het spel gehaald.'

Het aanbieden van aangepaste metingen had mogelijk wel relevante inzichten opgeleverd in de leeropbrengst. In het project was echter geen ruimte om dat zorgvuldig met de betrokken leerkrachten te overleggen. Idealiter zou de

oefening in emotienetwerken overigens geen eenmalige interventie zijn, maar gangbaar onderdeel moeten zijn in het onderwijs. Maud van Tongeren, educator van Museum Gouda: 'Het heeft ons zeker verrijkt in het behandelen van meerstemmigheid en het uitwisselen met leerlingen over de veranderlijke emotionele waarde van erfgoed. Maar zoals ook een leerkracht uit de eerste werkweek aangaf: het gaat voor leerlingen pas echt leven als het een vervolg krijgt in een doorlopende leerlijn zoals mediawijsheid.'²⁰

Bij de meeste workshops voor professionals is mede op aanraden van collega-onderzoekers vanaf 2018 een eenvoudige voor- en nameting gedaan. Vooraf vroegen we deelnemers om op een schaal van 1 tot 5 aan te geven hoe 'erfgoedwijs' ze zichzelf beschouwden. Ze hadden op dat moment alleen de definitie voor 'erfgoedwijsheid' te zien gekregen. Na afloop van de oefening en het nagesprek stelden we dezelfde vraag opnieuw. De meeste deelnemers gaven in de praktijk weinig blijk van enthousiasme voor deze exercitie, en de respons was doorgaans gering. Voor ons als onderzoekers zijn de kwalitatieve data – gesprekken, mails – veelzeggender. In het nagesprek komen de dingen samen. Dit is het onderdeel waar bij deelnemers vaak 'het kwartje valt', zo merkt een van de betrokken onderzoekers op: het wordt duidelijk hoe complex en dynamisch erfgoedinteracties zijn en hoe alles met alles verbonden is. Dan ontstaat er ruimte voor verbinding: niet omdat iedereen hetzelfde voelt over het item in kwestie, maar omdat er een gedeeld besef van de genetwerkte relaties is ontstaan.

De rol van de begeleiders

Een cruciale rol is weggelegd voor de sessiebegeleiders. Zij geven vooraf uitleg over de bedoeling van de oefening, begeleiden de interactie tijdens de oefening en zorgen voor een goede afsluiting. Het is belangrijk dat ze vertrouwd zijn met de ideeën die ten grondslag liggen aan de methode, met de praktische uitdagingen en ethische dilemma's. Een vraag die in verschillende sessies opkwam, is hoe als begeleider om te gaan met verwarring onder deelnemers op het moment dat verschillende kanten van een zaak worden belicht. Veel mensen hebben behoefte aan een duidelijke uitkomst, een beslissing aan het eind van een sessie. Hoe ga je er als educator mee om wan-

20 Aan een dergelijke leerlijn gaan we de komende twee jaar in het project Erfgoedwijzer onder aanvoering van Landschap Erfgoed Utrecht met financiering van het Fonds voor Cultuurparticipatie werken. Aan het project doen verschillende erfgoedhuizen, de Marnix Pabo, Imagine IC en de Reinwardt Academie mee. Ook Jacqueline Vroemen is betrokken bij dit project. Zij deed voor haar masterthesis bij de Reinwardt Academie onderzoek naar erfgoedwijze projecten in het onderwijs en is sindsdien betrokken bij het onderzoek naar en de implementatie van de methode in het onderwijs.

neer dat niet wordt bereikt? 'Zijn we dan als educatoren bezig om de score van onze evaluatie naar beneden te halen?' vroeg een begeleider zich af.

Uit reflecties met betrokken partners blijkt de mate waarin sessiebegeleiders écht thuis zijn in het basisidee van emotienetwerken en erfgoedwijsheid cruciaal is, evenals training in het omgaan met conflicten. Begeleiders zeiden redelijk adequaat op emotionele situaties te kunnen reageren. Wel hadden ze behoefte aan meer training in gesprekstechnieken. Als handreiking voor de begeleiders heeft Amanda Diemel, gespecialiseerd in geweldloos communiceren, een document opgesteld dat begeleiders enige ruggensteun geeft²¹ (2019). Training en ervaring helpen bij het ontwikkelen van de sensitiviteit die nodig is bij het begeleiden van een gevoelig gesprek, maar we hebben ook ervaren dat enige aanleg toch noodzakelijk is. Alleen een toolkit volstaat in elk geval niet. Het was wel interessant om te zien hoeveel belang begeleiders aan een toolkit hechten en wat materialen vermogen. Op het moment dat we van eenvoudige post-its naar voorbedrukte vellen en een ringbandje met instructies overstapten en er een training met certificaat kwam, ontstond een gevoel van houvast bij iedereen die bij de ontwikkeling van de methode betrokken was. Dit zien we ook breder bij de vraag onder professionals naar concrete 'denk- en handelingskaders' en instrumenten.

Een van de risico's is dat de methode blijft hangen in het vragen aan deelnemers naar de gevoelswaarde van een object, terwijl het gaat om het gezamenlijk onderzoeken van de dynamiek rond erfgoedobjecten.²² Het gesprek over het metaperspectief mag niet ontbreken. Training of instructie is ook van belang om te voorkomen dat deelnemers worden aangemoedigd om te kiezen of elkaar te overtuigen met de opgedane kennis en betekenissen ('kom bij ons staan, joh'), zonder te reflecteren: wat gebeurde er toen hierop werd aangedrongen?

Individuele erfgoedwerkers en leraren worden in de methode als subjectieve deelnemers in het collectieve proces van erfgoed-maken benaderd. Alle emoties doen daarin mee, ook die van de betrokken professionals. Daarvoor is het cruciaal dat de educator, leraar en leerlingen met elkaar in gesprek gaan en vervolgens samen onderzoeken wat er gebeurt. Uiteindelijk blijkt,

21 A. Diemel (2019). *Emotienetwerken. Handvatten voor een open, veilige en inspirerende ontmoeting tussen deelnemers. Doelgroep: begeleiders van emotienetwerk-sessies. Notitie.*

22 We spreken in het kader van emotienetwerken ook wel van 'objecten van erfgoed', in lijn met het idee dat erfgoed een label is dat in interactie aan objecten (materieel en immaterieel) wordt toegekend.

voor zowel educatoren als onderzoekers, het belangrijkste doel om dialoog onder de deelnemers te stimuleren over het proces van erfgoedvorming, over sociale interactie en culturele dynamiek. Het komt telkens weer neer op het metaperspectief en het in- en uit de bubbel stappen.

Conclusie

Emotienetwerken is een methode waarbij mensen samen hun uiteenlopende emoties rond erfgoeditems inzichtelijk maken en daarover met elkaar in gesprek gaan. Het is een combinatie van erfgoed- en burgerschapseducatie, gebaseerd op inzichten uit de etnologie en antropologie en die vaardigheden traint die horen bij systeemdenken. De hypothese is dat de methode kan helpen bij de omgang met complexe interacties op het terrein van erfgoed. Deelnemers zien hoe erfgoed in onderhandeling betekenis krijgt en dat de relaties tussen mensen en dingen kunnen veranderen. Met dit inzicht krijgen ze een alternatief handelingsperspectief voor de omgang met erfgoed, dat hen helpt als veerkrachtige burgers te opereren in een veranderende samenleving.

Professionals uit de erfgoed- en onderwijssector die deelnamen aan workshops nodigden we expliciet uit om feedback te geven op de methode. Deze aanpak werkt niet met kwantitatieve metingen en analyses, maar probeert te begrijpen wat er gebeurt door zo goed mogelijk te kijken en te luisteren en concrete situaties te bevragen. Uit de reacties tijdens en na de workshops bleek dat veel deelnemende professionals het een eyeopener vinden om erfgoed niet te zien als het product van een gedeeld gevoel van verbondenheid, maar als de voorlopige uitkomst van een voortdurend onderhandelingsproces. Het gebruik van inzichten uit het systeem- en netwerkdenken in de vorm van visualisaties op papier en in de ruimte, bleek te helpen om meer oog te krijgen voor de interacties tussen mensen en dingen in het werken met erfgoed en emoties.

De methode van emotienetwerken lijkt een goed alternatief handelingsperspectief te kunnen bieden voor professionals in erfgoed- en burgerschapseducatie. De balans tussen sociale binding en kritische reflectie ontstaat door het samen onderzoeken. De sociale binding wordt zichtbaar in en door het gezamenlijk oefenen van kritische reflectie: het samen oefenen in de vaardigheid van in en uit een bubbel stappen. De sessiebegeleider moet daartoe niet alleen vertrouwd zijn met de ideeën en principes onder de methode (etnologische traditie, systeemdenken, netwerktheorieën), maar ook goed weten om te gaan met spanningen en emoties die zich tijdens de oefening voordoen.

De ontwikkeling van de methode zal de komende tijd een nieuwe fase ingaan. We zullen opnieuw tal van professionals uitnodigen mee te denken. Daarbij zal de aandacht ook – en misschien wel vooral – uitgaan naar online varianten. Niet alleen vraagt de huidige coronasituatie hierom, als onderzoekers hebben we de eerste stappen in deze richting al gezet. Zolang we elkaar als mens niet uit het oog verliezen, kan het oefenen van 21e-eeuwse vaardigheden in erfgoedwijsheid en kritisch burgerschap ook online plaatsvinden.

Hester Dibbits is bijzonder hoogleraar Historische cultuur en educatie aan de Erasmus School of History, Culture and Communication (EUR) vanwege LKCA en lector Cultureel erfgoed aan de Reinwardt Academie (Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten).
E hester.dibbits@ahk.nl

Literatuur

Dibbits, H., & Willemsen, M. (2014). Stills of our liquid times. An essay towards collecting today's intangible cultural heritage. In S. Elpers, & A. Palm (Eds.), *Die Musealisierung der Gegenwart. Von Grenzen und Chancen des Sammelns in kulturhistorischen Museen*. (pp. 177-198). Bielefeld: Transcript.

Dibbits, H. (2017). 'Uit de bubbel'. Erfgoedprofessionals in tijden van polarisatie. *Boekman Extra*, 7, 12-17.

Gunn, W., Otto, T., & Smith, R. C. (Eds.) (2013). *Design Anthropology. Theory and Practice*. London/New York: Bloomsbury Publishing.

Ham, M. (2009, 16 maart). *Liever polderen dan polariseren*. www.nemokennislink.nl/publicaties/liever-polderen-dan-polariseren/

Ham, M., & Ten Houte, S. (2015, 5 november). 'Achter elke boze burger schuilt een verhaal'. *Interview over de kunst van het luisteren naar rebellerende burgers*. www.nemokennislink.nl/publicaties/achter-elke-boze-burger-schuilt-een-verhaal/

Hannerz, U. (1980). *Exploring the City. Enquiries toward an Urban Anthropology*. New York: Columbia University Press.

Ingold, T. (2018). *Anthropology and/as Education*. Abingdon: Routledge.

Jutten, J. (2015, 1 juni). *Systeemdenken in de school van de 21e eeuw*. <https://wij-leren.nl/duurzaam-leren-systeemdenken.php>

Kirshenblatt-Gimblett, B. (2004). Intangible Heritage as Metacultural Production. *Museum International*, 56(1-2), 52-65.

Kleyweg, R. (2012). Emotietheorieën. Cognitief, non-cognitief of beide? *Erasmus Student Journal of Philosophy*, 3, 46-57.

Latour, B. (1996). On Actor-network Theory: A Few Clarifications. *Soziale Welt*, 47(4), 369-381.

Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161-1178.

Schmidt-Lauber, B. (2012). Seeing, Hearing, Feeling, Writing. Approaches and Methods from the Perspective of Ethnological Analysis of the Present. In R. Bendix, & G. Hasan-Rokem (Eds.), *A Companion to Folklore* (pp. 559-578). London: Wiley Blackwell.

Vroemen, J. (2018). *Educatie in erfgoed. Hoe we erfgoed (kunnen) gebruiken in het Nederlandse onderwijs*. Assen: Van Gorcum.

Welz, G. (2015). *European products. Making and unmaking heritage in Cyprus*. New York/Oxford: Berghahn Books.

Willemsen, M. (2018). *Stilstaan bij de Bijlmer. Erfgoed maken met de buurt*. Amsterdam: Imagine IC.

Wolf, M. de. (red.) (2011). *Lesgeven over duurzame ontwikkeling*. Antwerpen: Garant.

Erfgoedwijsheid in het basisonderwijs: mogelijkheden en dilemma's

Jacqueline Vroemen

Erfgoedwijsheid is een mooi streven, maar in hoeverre kunnen leerkrachten en erfgoedvrijwilligers hiermee uit de voeten? In een persoonlijk essay verkent Jacqueline Vroemen het spanningsveld tussen ideaal en praktijk. Ze beschrijft eerst de hobbels om vervolgens met enkele voorbeelden te tonen hoe je aan erfgoedwijsheid kunt werken.

Sedert enkele jaren staat 'erfgoedwijsheid' op de kaart. De term erfgoedwijsheid is gemunt door Hester Dibbits naar analogie van mediawijsheid. Net zoals het goed is om ons ervan bewust te zijn dat media meer zijn dan neutrale doorgeefluiken van informatie, is het nodig om te begrijpen dat erfgoed meer is dan een overblijfsel uit het verleden dat wij willen bewaren voor volgende generaties.

Verschillende erfgoedhuizen zijn geïnteresseerd in erfgoedwijsheid en willen graag hun educatie-aanbod 'erfgoedwijzer' maken. Maar kunnen leerkrachten en erfgoedvrijwilligers hier wel mee uit de voeten? In dit essay ga ik in op de spanning tussen de soms ambitieuze doelen van aanbieders en de (on)mogelijkheden van leerkrachten en 'het culturele veld' om die te bereiken.

Ik put hierbij uit mijn eigen ervaringen en heb daarnaast over dit onderwerp gesproken met mensen uit het veld. Bovendien heb ik een korte enquête uitgezet onder leerkrachten. Hieronder ga ik eerst nader in op enkele visies op erfgoed en erfgoededucatie en op het begrip erfgoedwijsheid. Ik besluit met enkele voorbeelden van erfgoedwijs lesmateriaal dat aansluit bij de behoeften en mogelijkheden van scholen en instellingen.

Wat is erfgoed?

Er zijn verschillende visies op wat erfgoed is. In het veld kom ik grofweg de volgende drie opvattingen tegen.¹ Aan de ene kant van het spectrum staat het idee dat erfgoed onze geschiedenis belichaamt. Het zijn de roerende en onroerende, materiële en immateriële sporen uit het verleden die ons vertellen waar we vandaan komen en wie wij zijn. Dit is de *statische visie* op erfgoed.

Daartegenover staat de *dynamische visie* op erfgoed. Als mensen in het veld, ontwikkelaars van erfgoededucatieprojecten bijvoorbeeld, aangeven dat erfgoed 'dynamisch' is, bedoelen ze doorgaans dat de betekenis van erfgoed door de tijd telkens verandert en ook per individu of groep kan verschillen. Daarom noem ik dit de dynamische visie, hoewel deze visie, bijvoorbeeld bij Frijhoff (2007), veel méér kan betekenen.²

- 1 Mijn observaties zijn gebaseerd op mijn ervaring in het veld en op het onderzoek naar erfgoededucatie voor mijn master aan de Reinwardt Academie. Zie hiervoor ook Vroemen (2018).
- 2 Frijhoff ziet erfgoed als een constructie, als iets dat pas erfgoed 'wordt' als het aangewezen wordt 'als erfgoed' 'door de selectie uit het reservoir van relicten uit het verleden' en daarmee lijkt wat ik procesvisie noem, sterk op wat Frijhoff de dynamische visie noemt. Ik onderscheid hier toch de drie verschillende termen: statisch, dynamisch, procesvisie, om die laatste te onderscheiden van hoe men vaak in het erfgoededucatieveld tegen de term 'dynamisch' aankijkt.

In de beide visies zoals ik ze gewoonlijk in de praktijk tegenkom, geldt erfgoed als iets wat er 'is', dat buiten ons om bestaat. In de derde visie, die ik de *procesvisie* noem, is erfgoed iets dat we *doen*. Deze visie draait om het onderhandelingsproces (en de daarbij horende emoties) waarin mensen erfgoed 'maken'. De verschillende visies op erfgoed werken door in de manieren waarop erfgoededucatie wordt vormgegeven.

Erfgoededucatie

Erfgoededucatie is op de basisschool een onderdeel van kunstzinnige oriëntatie. Onder dit leergebied vallen beeldend, dans, drama, muziek en cultureel erfgoed. Maar waar de kunstzinnige vakken (het woord zegt het al) worden gezien als een vak, geldt erfgoededucatie als 'aandachtsgebied' of 'benaderingswijze'. In de praktijk gebruiken scholen erfgoed vaak als onderdeel bij andere vakken. Ze verlangen over het algemeen dat erfgoededucatie vakoverstijgend is en aansluit bij het curriculum. Van oudsher wordt erfgoed gebruikt bij het schoolvak geschiedenis en dient dan als middel om de (plaatselijke) geschiedenis 'tastbaar' te maken, beleefbaar en spannender. Om aan te sluiten bij het curriculum richt erfgoededucatie zich dan als vanzelf op de Canon van Nederland (en lokale uitwerkingen daarvan), die opgenomen is in de kerndoelen voor het primair en voortgezet onderwijs. De nationale en lokale canons zijn opgebouwd rond 'belangrijk' erfgoed, dus zeker lokaal is de link tussen erfgoed en de geschiedenisles snel gelegd. Als er in de omgeving van de school bijvoorbeeld een middeleeuws kasteel of oude fabriek staat, kan dat mooi aansluiten bij een les over de middeleeuwen of de industriële revolutie, et cetera.

Het voortgezet onderwijs kent geen kerndoel voor erfgoededucatie, maar ook daar gebruiken leraren erfgoed meestal als historische bron en als middel om de (geschiedenis)les te verrijken. Behalve leraren zien ook ontwikkelaars, educatoren, fondsen, gemeenten en het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap in overgrote meerderheid erfgoed als historische bron bij de geschiedenisles (Vroemen, 2018).

Wat betekent dit nu precies, dat erfgoed 'als bron' bij de geschiedenisles wordt gebruikt? Hiervoor gaan we even terug naar de visies op erfgoed. Wie de statische visie aanhangt, zal erfgoed in de les gebruiken als 'bewijs' of illustratie van hoe het vroeger was. Aan het erfgoed kun je het verleden aflezen. De erfgoedles zal zich concentreren op kennis- en betekenisoverdracht door het vertellen van verhalen en het laten zien of laten 'ontdekken' hoe dingen eruitzien, werken, voelen en/of ruiken.

Wie de dynamische visie aanhangt, zal erfgoed in de les deels gebruiken om te laten zien en ontdekken hoe het vroeger was, maar zal ook aandacht besteden aan de veranderde en veranderende betekenissen van erfgoed en aan onze hedendaagse omgang met erfgoed. Op deze manier kunnen leerlingen belangrijke historische vaardigheden verwerven, zoals historisch redeneren (Grever & Van Boxtel, 2014). Wie, ten slotte, de procesvisie volgt, wil met erfgoededucatie leerlingen 'erfgoedwijs' maken. Erfgoed wordt dan niet meer als historische bron in de geschiedenisles gebruikt, maar bestudeerd als een maatschappelijk verschijnsel (met een historische component).

Erfgoedwijsheid

Wie erfgoedwijs is, heeft, zo stellen het lectoraat Cultureel Erfgoed van de Reinwardt Academie en Imagine IC, inzicht 'in het krachtenspel van belangen en emoties rond erfgoed'.³ Volgens de procesvisie ontstaat erfgoed altijd in onderhandeling; niets 'is' erfgoed totdat iemand er dat etiket op plakt. Erfgoed lijkt wel een vast gegeven, omdat een gebouw bijvoorbeeld tot monument is bestempeld of een object al heel lang in een museum staat, maar die 'bestempeling' en die opname in een museumcollectie zijn beide het resultaat van een onderhandeling. En waar onderhandeld wordt, is er sprake van machtsverhoudingen, belangen en emoties.

De Reinwardt Academie en Imagine IC hebben de afgelopen jaren onderzoek gedaan naar 'emotienetwerken' als manier om leraren en leerlingen 'erfgoedwijs' te maken (zie hierover elders in dit nummer het artikel van Hester Dibbits). In mijn boek en mijn werk als ontwikkelaar van erfgoededucatieprojecten heb ik dit idee van erfgoedwijs onderwijs verder uitgewerkt, vanuit de gedachte dat er naast emotienetwerken meer manieren zijn om leerlingen en leraren erfgoedwijs te maken; of misschien alleen een beetje erfgoedwijs te maken. Waarom is dat belangrijk?

Als je ervan uitgaat dat erfgoed niet neutraal is (zie bijvoorbeeld Lowenthal, 1998; Kirschenblatt-Gimblett, 2004; Van der Laarse, 2005; Smith, 2006; Frijhoff, 2007; Macdonald, 2013), maar het product van onderhandeling, dan kan een erfgoedles zich niet alleen focussen op overdracht van 'de verhalen erachter', iets waar in de huidige praktijk vaak de nadruk op ligt. Grever en Van Boxtel (2014) wezen hier ook al op. Erfgoedonderwijs moet minder gericht zijn

3 Reinwardt Academie, Lectoraat Cultureel Erfgoed, onderzoeksprogramma: www.reinwardt.ahk.nl/lectorat-cultureel-erfgoed/onderzoeksprogramma/emotienetwerken/

op doorgeven van betekenis en meer op samen betekenis maken én leerlingen ervan bewust maken dát mensen samen betekenis geven (het meta-perspectief). Leerlingen kunnen zo leren dat de omgang met en waardering van erfgoed door de tijd heen verandert en dat dat niet erg hoeft te zijn. Ze kunnen leren omgaan met zienswijzen van anderen, leren nadenken over hun eigen gevoelens rond erfgoed, het gesprek hierover leren voeren en gaan zien dat ook zij een eigen rol hierin (kunnen en zullen) spelen.

Dit zijn kennis en vaardigheden die in het primair onderwijs vallen onder de kerndoelen oriëntatie op jezelf en de wereld – mens en samenleving. Dit is belangrijk, omdat erfgoed en discussies daarover, enorm gevoelig kunnen liggen en tot grote en onoplosbare conflicten kunnen leiden. Juist omdat erfgoed in verband te brengen is met de eigen, lokale of nationale identiteit, kunnen meningsverschillen hierover zo hoog oplopen. Het is daarom nodig dat leerlingen al op jonge leeftijd leren nadenken over en omgaan met dit krachtenspel, zodat eventuele conflicten bespreekbaar kunnen blijven. We kunnen leerlingen dus nuttige vaardigheden leren met erfgoedwijze erfgoededucatie. Maar hoe is dit in het onderwijs te implementeren?

Zoals gezegd is erfgoed in het basisonderwijs een onderdeel van kunstzinnige oriëntatie, het is geen 'vak'. Er bestaan geen aparte vakdocenten zoals je die van oudsher hebt voor de kunstvakken.⁴ De leerkracht moet de erfgoedlessen dus meestal zelf geven, vaak met behulp van lesbrieven van lokale erfgoedinstellingen.

De afgelopen twintig jaar heb ik als ontwikkelaar van erfgoededucatieprojecten de nodige leerkrachten gesproken en gezien, tijdens workshops, besprekingen, pilotlessen en evaluaties. Mijn ervaring is dat voor veel leerkrachten erfgoed(educatie) nog onbekend terrein is. Zeker voor leerkrachten van de lagere groepen, tot ongeveer groep 5, is het wel eens een ver-van-mijn-bed-show. Dat is niet vreemd, want pas vanaf groep 5 staat geschiedenis als vak op het rooster.

Kennis van erfgoed behelst twee dingen: weten wat erfgoed is (als concept) en weten welk erfgoed er in de omgeving van de school is waar je les mee of over kunt geven (plus kennis over dat specifieke erfgoed). Die twee vormen van erfgoedkennis lopen door elkaar. De ene leerkracht zegt bijvoorbeeld niet veel van erfgoed te weten en blijkt vooral behoefte te hebben aan kennis van het lokale erfgoedaanbod. Een andere leerkracht weet ook niet veel van erfgoed en bedoelt daarmee dat ze niet weet wat ze met erfgoed zou kunnen doen. En een derde weet niet wat erfgoed 'eigenlijk is'.

Gesprekken in het erfgoedveld

Omdat ik mijn observaties wilde toetsen aan die van andere mensen uit het erfgoedveld met veel ervaring, heb ik op 5 februari 2020 gesproken met Ben Bregman (adviseur erfgoed en onderwijs bij Erfgoed Gelderland), Tera Uijtdewilligen (projectleider op de afdeling educatie van Erfgoed Brabant)⁵, Dorien Wijstma (programmamanager erfgoed en onderwijs bij Landschap Erfgoed Utrecht) en Iris Brandts (projectmedewerker bij Erfgoedhuis Zuid-Holland). Ik heb hen de volgende stelling voorgelegd: Het is lastig om voor scholen erfgoedwijze programma's te maken, omdat nogal wat leerkrachten weinig van erfgoed af weten en eerst nog helemaal daarin moeten worden ingevoerd, voordat ze toe zijn aan een andere benadering. Zo ontstaat de vreemde situatie dat leerkrachten (en erfgoedvrijwilligers) door ambitieuze programma-ontwikkelaars soms gezien worden als 'een probleem', omdat ze het behalen van de doelen 'in de weg staan'.

Dat 'erfgoed niet vanzelfsprekend tussen de oren' zit bij leerkrachten, werd door de aanwezigen beaamd. Dorien Wijstma hoort vaak van leerkrachten: 'Ik weet niets over de omgeving'. Ze signaleert handelingsverlegenheid bij erfgoedonderwijs; leerkrachten denken dat ze heel veel kennis moeten hebben van de erfgoedobjecten die ze willen behandelen. Ze hebben het idee dat ze zelf de expert daarin moeten zijn, maar ze kennen de lokale geschiedenis en het erfgoed niet (goed).

En is dat op te lossen? Leerkrachten 'lopen te hozen', aldus Ben Bregman. Elk maatschappelijk punt wordt vroeg of laat een thema binnen het onderwijs en dan wordt er naar scholen en leerkrachten gekeken om dit op te pakken. Keer op keer laten leerkrachten weten het lastig te vinden om lesprogramma's uit te voeren waar veel extra voorbereiding en eigen inbreng bij komt kijken. Bregman steekt zijn energie daarom liever in de erfgoedkant: zorgen dat medewerkers van erfgoedinstellingen leerlingen een goede en zinvolle les kunnen geven.

Erfgoed Brabant kiest juist wel voor het trainen van leerkrachten en zet daarvoor in op de pabo's. Hier verzorgen ze onder meer erfgoedwijsheidworkshops, met wisselend resultaat. Rolf Vonk schrijft in reactie op mijn stelling: 'Als ik eerlijk naar mijn eigen ervaringen kijk, dan klopt je praktijkbeeld. De leerkracht is de spil in het onderwijs. Er wordt een ontzettend groot beroep gedaan op vaardigheden, attitude en kennis bij de leerkracht. We willen wel van alles, maar is dit überhaupt wel realistisch? Vanuit pedagogisch oogpunt stel je bij het inzetten van een ontwikkeling bij leerlingen altijd de vraag of zij ethisch, technisch en pragmatisch verantwoord is.

⁴ Uitzondering hierop zijn de erfgoeddocenten die sinds een aantal jaar worden opgeleid door Erfgoedpartners in Groningen.

⁵ En haar collega Rolf Vonk stuurde nog zijn gedachten per e-mail.

Je zou diezelfde drie vragen kunnen gebruiken als 'checklist' voor de leerkracht zelf.'

Zouden leerkrachten met een goede handleiding aan de slag kunnen met emotienetwerken? Mijn gesprekspartners menen van niet, in elk geval niet zonder voorafgaande training (zie ook het artikel van Hester Dibbits elders in dit nummer). Waar het bij erfgoedwijsheid eigenlijk op neer komt, concluderen de gesprekspartners, is dat leerkrachten geschoold en geoefend zijn in gesprekstechnieken, zodat ze kunnen omgaan met morele dilemma's en veilig discussiëren. Een training daarin voor leerkrachten zou heel nuttig zijn. Erfgoed Brabant heeft een dergelijke training aangeboden, meldt Tera Uijtdewilligen, maar leerkrachten komen daar niet of nauwelijks op af, omdat ze geen tijd hebben of maken. Ik voeg hieraan toe dat het niet voldoende is als leerkrachten over vaardigheden in gesprekstechnieken beschikken. Ze moeten ook inzicht hebben in het metaperspectief op erfgoed. Opdat gesprekken niet gaan over wat iedereen van het erfgoed vindt, maar over het feit dat we allemaal iets (anders) van het erfgoed vinden.

Dit alles maakt een snelle verspreiding van erfgoedwijs onderwijs wel lastig. Maar Wijstma ziet in de praktijk dat leerkrachten juist bij het idee van erfgoedwijsheid, waarin het gaat om het aanleren van een andere blik, opveren: 'Dat kunnen we wel!' Daarnaast, en dit beaamde ook Bregman, wordt deze 'erfgoedwijze blik' didactisch interessant gevonden.

Wat zeggen de leerkrachten zelf?

Om mijn observatie dat veel leerkrachten niet goed uit de voeten kunnen met erfgoededucatie, extra te toetsen bij de doelgroep zelf, heb ik een enquête opgesteld en laten verspreiden door verschillende erfgoedhuizen.

De enquête bestond uit 10 vragen en ging over het gebruik van erfgoed in de klas. Hij is ingevuld door 101 leerkrachten (in februari-maart 2020).⁶

De belangrijkste leerdoelen van erfgoededucatie die leerkrachten aankruisen, zijn: leerlingen leren dat hun omgeving betekenisvol is, ze leren iets over de (plaatselijke) geschiedenis en ze leren het erfgoed in hun omgeving kennen. De opties 'de leerlingen gaan begrijpen dat iedereen anders denkt over erfgoed' en 'de leerlingen leren omgaan met de conflicten en emoties rond erfgoed' (de erfgoedwijze benadering) scoorden het laagst. Het lijkt erop dat, zoals verwacht, deze leerkrachten erfgoed vooral gebruiken als bron bij de geschiedenisles. Dit wordt bevestigd door de antwoorden op de vraag bij

⁶ De resultaten zijn in hun geheel te zien op <https://www.meelicht.nl/images//PDF/enquete-erfgoed-leerkrachten-po.pdf>

welk vak of leergebied de leerkrachten erfgoedonderwijs het best vinden passen: geschiedenis staat op één, daarna komt kunst & cultuur en op de derde en laatste plaats staat burgerschapsvorming. Dit hoeft niet te betekenen dat deze leerkrachten niet geïnteresseerd zijn in erfgoedwijsheid, het kan ook zijn dat ze deze benadering niet kennen. Op de laatste vraag: 'Vind je dat je met erfgoedonderwijs ook 'gevoelig erfgoed' zoals de slavernijgeschiedenis of religieus erfgoed moet behandelen?' antwoordde de meerderheid bevestigend. Een derde kruiste aan daar graag goed lesmateriaal voor te krijgen.

Ik denk dat hier een mooie taak ligt voor de ontwikkelaars. En zou dit de ingang kunnen zijn voor lesmateriaal waarin 'gewoon', 'niet gevoelig' erfgoed wordt behandeld alsof het 'gevoelig erfgoed' is? De eerste stap is immers erkennen dat elk erfgoed in wezen 'gevoelig' is. Erfgoed heet vaak gevoelig als het 'lastige' of pijnlijke emoties oproept, bijvoorbeeld omdat het verwijst naar zwarte bladzijden in de geschiedenis of sommige mensen zich er onvoldoende door gerepresenteerd voelen. Ook het feit dat bepaalde mensen iets erg belangrijk vinden en anderen niet, kan spanning opleveren. Door die benaming 'gevoelig' (of schurend) erfgoed, lijkt het alsof er ook niet gevoelig erfgoed is waar we het allemaal over eens zijn, maar dat is een illusie.

De leerkrachten noemen praktische zaken het grootste probleem in het werken met erfgoed. Dit bevestigt wat we al jaren zien: leerkrachten hebben het druk en hebben derhalve geen tijd en ruimte voor programma's die organisatorisch of in de voorbereiding veel van hen vergen. Daarom zouden we moeten proberen om programma's en leerlijnen met erfgoedwijze aspecten te maken, die aanhaken bij wat meer traditioneel erfgoedonderwijs én die goed in te bedden zijn in het curriculum van scholen. Programma's die van de leerkrachten niet te veel voorbereiding en organisatie vragen en waarin, ook om hen te ontlasten, de plaatselijke erfgoedkenners een positieve rol kunnen blijven spelen.

Instellingen en vrijwilligers

Lesmateriaal voor erfgoededucatie wordt voornamelijk gemaakt door instellingen in de omgeving van de school. 'Instellingen' is een brede term voor veel verschillende organisaties zoals erfgoedhuizen, musea, historische verenigingen of oudheidkamers. Erfgoedhuizen werken vooral voor scholen in de provincie, de meeste grotere steden hebben hun eigen instellingen. Veel van de kleine musea buiten de grote steden hebben doorgaans geen professionele educatief medewerkers en museumdocenten. Basisscholen zijn hier voor kant-en-klaar lesmateriaal daarom grotendeels afhankelijk van wat erfgoedhuizen (en in sommige provincies enkele kleinere netwerkinstellingen) en historische verenigingen maken.

In veel van het aangeboden materiaal overheerst de statische visie (Vroemen, 2018). De aanbieders proberen zo goed mogelijk aan te sluiten bij het (geschiedenis)curriculum, vooral ook omdat leerkrachten niet genegen of in staat zijn veel tijd aan erfgoededucatie te besteden. Dat werkt in de hand dat het erfgoed wordt gebruikt als een tastbare bron in de geschiedenisles. Daarnaast speelt vaak, vooral bij lessen van kleinere oudheidkundige musea of historische verenigingen, de liefde voor het erfgoed en de drang om verhalen door te geven, een grote rol. Bovendien is het vaak de wens van de scholen zelf en/of van de gemeente in de rol van subsidiegever, dat de leerlingen het lokale erfgoed leren kennen en soms ook, waarderen.

Het lesmateriaal bestaat vaak uit een voorbereidings- en soms een afsluitende les, die gegeven moet worden door de leerkracht. De kern bestaat uit een les rond een leskoffer die in de klas komt (die dan ook behandeld wordt door de leerkracht) of een buitenles, zoals dorpswandelingen en bezoeken aan een molen, museum of oudheidkamer, oude fabriek, kerk, stadsmuur of ander monument. Deze buitenlessen worden bijna altijd verzorgd door vrijwillige rondleiders, molenaars, leden van het plaatselijke gilde of de historische vereniging. Deze vrijwilligers hebben veel kennis van het plaatselijke erfgoed en doen dit werk meestal al jaren. Hun voornaamste drijfveer is het doorgeven van het erfgoed aan jongere generaties. In diverse workshops, bedoeld om vrijwilligers mee te krijgen in het erfgoedwijze gedachtengoed, heb ik gezien dat het voor hen lastig kan zijn om de dingen op een andere manier te gaan aanpakken. Sommige vrijwilligers zeggen bijvoorbeeld: 'Ja maar ik doe hier al aan, ik stel altijd heel veel vragen!' Maar hun vragen gaan over het erfgoed, of leerlingen het (ook) mooi vinden bijvoorbeeld, of zijn kennisvragen. Het metaperspectief, het praten over erfgoed-als-erfgoed of het bespreken van de eigen rol bij het doorgeven ervan, komt niet aan bod.

Net als de leerkrachten die niet uit de voeten kunnen met erfgoedwijs onderwijs, zouden deze vrijwilligers gezien kunnen worden als 'een probleem', als iets dat verhindert dat er een mooi project kan worden uitgevoerd. Dit is des te lastiger, als je de wens of de opdracht hebt om zoveel mogelijk samen te werken met het 'plaatselijke culturele aanbod', want daar horen deze vrijwilligers nu eenmaal bij. Bovendien is er niemand anders met zoveel kennis van het lokale erfgoed die (vrijwillig!) groepen schoolkinderen rond wil leiden. Hierna laat ik zien dat de vrijwilligers juist een kans kunnen zijn om meer van het erfgoed-als-erfgoed te leren, ook als het idee van erfgoedwijsheid bij hen niet (meteen) aanslaat.

Erfgoedwijsheid in de praktijk

De meest beproefde methode om tot erfgoedwijsheid te komen is het al genoemde emotienetwerken. Maar voor deze methode zijn getrainde professionals nodig. Hoe kun je als educator toch erfgoedwijze aspecten in je programma's verwerken en tegelijk rekening houden met 'uitvoerders' met beperkte kennis van erfgoed of erfgoedwijsheid en met, in het geval van erfgoedvrijwilligers, soms ook wat weerstand tegen erfgoedwijsheid?

Om met de vrijwilligers te beginnen: daar bestaat alleen een probleem als je wilt dat zij dingen doen die ze niet kunnen of willen. Probeer dus erfgoedvrijwilligers niet te omzeilen of tot inzichten te brengen als dat op weerstand stuit, maar zie hen als *onderdeel* van het erfgoed. Als we het hebben over erfgoed, hebben we het niet alleen over mensen die iets tot erfgoed bestempelen, of over mensen voor wie een erfgoed gevoelig is en het afwijzen of willen veranderen, maar ook over mensen die een erfgoed juist omarmen en willen doorgeven. Al die houdingen en emoties jegens erfgoed maken iets tot erfgoed.

In het leven van de vrijwilligers is de rol van het erfgoed enorm groot. Ze hebben zich het erfgoed vaak vergaand toegeëigend (en daarom kun je waarschijnlijk beter niet aan hun rol als doorgever komen). Leerlingen kunnen van de erfgoedvrijwilligers leren over het lokale erfgoed en tegelijkertijd kunnen ze hen 'bestuderen' als mensen voor wie erfgoed zo'n cruciale rol speelt in hun leven. Ik ben tot dit inzicht gekomen door een project dat ik ontwikkeld heb in samenwerking met Erfgoed Brabant. Hierin hebben leerlingen van groep 8 de leden van een erfgoedgemeenschap geïnterviewd om erachter te komen wat hun motieven zijn om zoveel tijd aan 'hun' erfgoed te besteden. Ondertussen konden die leden alsnog hun kennis over het erfgoed kwijt aan de leerlingen. Door de andere insteek kregen de leerlingen veel meer mee dan alleen de geschiedenis van, in dit geval, een oud klooster. Ze leerden over wat mensen beweegt om veel tijd en aandacht te besteden aan een oud gebouw en dachten na over wat ze daar zelf van vonden. Het erfgoed werd niet aan de leerlingen doorgegeven als iets waar ze vanzelfsprekend waardering voor moesten voelen: het werd wél duidelijk dat de erfgoedgemeenschap er waardering voor had. De leerlingen werd gevraagd hier hun eigen positie in te bepalen.

In dit geval ging het om een erfgoedgemeenschap die open stond voor een andere benadering. Ik heb van diverse erfgoed specialisten gehoord dat het soms moeilijk kan zijn om zeer ervaren vrijwilligers te bewegen hun werk op een andere manier te doen. Dat is wellicht een combinatie van beroepstrots (alsof ze het de voorgaande jaren niet goed zouden hebben gedaan) en het

feit dat het lastig is, ook voor professionals, om het verschil te begrijpen tussen praten over erfgoed-als-erfgoed en praten over het erfgoed. Rond een leerlijn die ik op dit moment ontwikkel in Zuid-Holland, bleken de erfgoedwijze inzichten bij de vrijwillige rondleiders inderdaad minder aan te slaan.

Hoe dan toch de erfgoedwijze blik in de lessen te verwerken? In het voorbeeld van de rondleiders dat ik hierboven aanhaalde, gaat het om een lesprogramma voor groep 6. In de voorbereidende les komt er een acteur in de klas. Ik heb een scenario geschreven voor een herkenbare erfgoedkwestie: een oude fabriek wordt gesloopt omwille van nieuwe appartementen. De acteur speelt verschillende rollen van voor- en tegenstanders: buurtbewoners jong en oud, de plaatselijke historicus, een ambtenaar, de projectontwikkelaar, de welstandscommissie. In dit meespeeltoneel worden de leerlingen al gauw uitgenodigd om zelf rollen te gaan spelen. Na het toneelstuk volgt een nagesprek rond vragen als: 'Met wie was jij het eens? Waarom? Had je aan het begin van het spel een andere mening dan aan het eind? Hoe kwam dat?' Die laatste vraag is belangrijk: leerlingen kunnen leren om te luisteren naar de argumenten van anderen en om zichzelf toe te staan van mening te veranderen. Op deze les volgt de dorpswandeling, waarvoor de leerlingen een aantal vragen hebben voorbereid die betrekking hebben op de rol van de rondleider als erfgoeddoorgever: waarom hij dit doet en waarom hij het zo belangrijk vindt om hen langs het erfgoed rond te leiden. De leerlingen hebben daarnaast de opdracht meegekregen om tijdens de wandeling goed op te letten en aan het eind samen één gebouw uit te kiezen. In de derde les gaan ze een inspraakavond bij de gemeente naspelen, want het uitgekozen gebouw zal gesloopt worden. De leerlingen gaan dus weer belanghebbenden spelen, maar nu rond een gebouw uit hun eigen dorp. Natuurlijk is een van de belanghebbenden ook de rondleider van de dorpswandeling. Aan het eind van deze les reflecteren ze op de gespeelde rollen én op hun eigen mening en of hun mening veranderd is.

Wie bekend is met emotienetwerken zal constateren dat bovenstaande les daarop lijkt, maar deze methode via een omweg lijkt te benaderen. Dat is een bewuste keuze, omdat leerkrachten die niet bekend zijn met de methode deze lessen geven. Zonder scholing in (veilige) gesprekstechnieken en de metabenadering van erfgoed is deze methode niet goed uit te voeren. De kans om te verzanden in gesprekjes over ieders mening over het erfgoed, is erg groot. Ik verwacht dat de vorm die ik hier heb uitgewerkt, wel goed uit te voeren is, zeker in samenwerking met een professionele theaterdocent. De leerlingen onderzoeken erfgoedemoties via een rol die ze spelen, en daarvoor kijken ze naar het fenomeen erfgoedkwestie en ervaren ze die ook, zonder dat ze zichzelf moeten blootgeven.

Deze drie lessen zijn onderdeel van een leerlijn voor groep 1 tot en met 8 waarin het plaatselijk erfgoed wordt behandeld op een erfgoedwijze manier. In elk leerjaar zijn er erfgoedwijze elementen; de afzonderlijke lessen zullen leerlingen niet in één klap erfgoedwijs maken, dit is het streefdoel voor de gehele leerlijn.

Een andere manier om iets met erfgoedwijsheid te doen, is te kijken naar hoe erfgoed in de onder- en middenbouw wordt gebruikt. Tot en met groep 4 is erfgoed nog niet met de geschiedenisles verbonden en is erfgoededucatie dus ook niet gericht op het gebruiken ervan als historische bron, maar op de vraag wat erfgoed is. Vaak wordt gedacht dat deze leerlingen te jong zijn voor een metaperspectief, maar niets is minder waar. Je kunt hier al heel vroeg mee beginnen – sterker, dat is ook wat veel gedaan wordt – en dit naarmate de kinderen ouder worden, in de hogere groepen, steeds meer in het bewustzijn halen. Een erfgoedles bij de kleuters gaat doorgaans over waarom mensen dingen willen bewaren, wat ze zelf bewaren en waarom. Bij deze jongste leerlingen gaat het dus voortdurend over de waarde van objecten en hoe die voor iedereen anders kan zijn. Dat is een fundamentele, erfgoedwijze benadering. Als leerlingen vertellen dat ze iets willen bewaren omdat ze het van iemand hebben gekregen, maken ze iets in feite tot erfgoed voor zichzelf. Een bekende opdracht is de vraag, gesteld bij een aantal oude spullen: wat zal ik weggooien en waarom en verandert jouw mening als ik er een verhaal, een herinnering bij vertel? Je kunt deze opdracht natuurlijk ook bij oudere leerlingen doen en er dan andere aspecten bij betrekken, bijvoorbeeld niet alleen mooie, maar ook akelige herinneringen. Wie kent er niet de neiging om lelijke foto's van zichzelf te wissen? Of alle apps te deleten van een inmiddels gehate ex? Spullen weg te gooien die doen denken aan iets vervelends? Uiteindelijk kun je een gesprek hebben over het al dan niet bewaren van 'lelijk', 'fout' en 'slecht' erfgoed en wie daarover moet beslissen en op welke gronden.

Vaak wordt leerlingen van groep 3 en 4 ook gevraagd om te bedenken wat ze zouden willen bewaren voor later. Of ze maken een tijdscapsule: een doos met dingen die mensen over honderd jaar vinden en waardoor ze iets over onze tijd te weten komen. Dat gaat over hedendaags verzamelen, nadenken over het erfgoed van de toekomst, iets waar conservatoren van erfgoedmusea zich ook mee bezighouden. Er is niets op tegen om dergelijke lessen ook in de hogere groepen te geven en zelfs voor het voortgezet onderwijs is dit een interessante opdracht. Bij oudere leerlingen kun je er steeds meer aspecten bij betrekken: Wiens erfgoed bewaren we? Welke stemmen zijn niet/wel vertegenwoordigd? Waarom zegt dit dan iets over onze tijd? Is het bij de jongere leerlingen nog een vraag naar hun persoonlijke voorkeuren, bij de ouderen

kun je werken aan meerstemmigheid en inclusiviteit en tegelijk ook aan het bewustzijn dat 'wij' degenen zijn die dingen tot erfgoed bestempelen, dat het mensenwerk is. Savenije (2014) schrijft dat de betekenis van aan leerlingen gepresenteerd erfgoed vaak als een gegeven wordt verondersteld, terwijl dit niet hoeft te stroken met wat de leerlingen er zelf van vinden. Reden te meer om het gesprek met hen hierover aan te gaan.

Een andere vraag die je kunt stellen aan zowel jonge als oudere leerlingen (en ook aan volwassenen), is 'Heb jij iets thuis wat je voor altijd wilt bewaren en waarom?' Je krijgt dan de mooiste verhalen, zowel bij jonge leerlingen als bij volwassenen. Zo'n erfgoedvraag kun je in de klas stellen óók als je (nog) niets van het erfgoed in de buurt weet. Je kunt de vraag uitbreiden naar plekken in de buurt: 'Ken je een mooi gebouw in ...? Aan welke plek in de buurt heb je een herinnering? Op welke bijzondere plek in ... kom je graag?' Deze vragen hebben we laten stellen op scholen in zes kernen in Zuid-Holland ter voorbereiding op de ontwikkeling van een erfgoedleerlijn. Daar kwamen prachtige antwoorden uit. Leerlingen van groep 3 noemden een 'magische boom' en geen van de volwassenen wist waar die stond. Er waren gebouwen die veel kinderen mooi of leuk vonden waar de volwassenen nooit naar omkeken (een bepaald huisje bijvoorbeeld omdat het zo klein is – echt iets wat kinderen kunnen waarderen). De kleinsten noemden vaak een speeltuin als plek van herinnering. Veel kinderen noemden de begraafplaats als plek waar ze herinneringen aan hadden. Met groep 8 gaan we naar de begraafplaats als plek van herinnering en herdenking én naar een oorlogsmonument, waarbij we ook filosoferen over de vraag wat herdenken en herinneren eigenlijk is en hoe en waarom mensen dat wel of niet doen. In groep 5 spelen de herinneringsplekken van de leerlingen een hoofdrol en worden deze verbonden met plekken waar verhalen van oudere dorpsbewoners bij horen. Op die manier leren ze dat ook erfgoedplekken geen vaste gegevens zijn, maar dat ze gemaakt worden door mensen en hun herinneringen.

Besluit

Uit mijn eigen ervaringen en die van enkele erfgoed specialisten, gecombineerd met een korte enquête onder leerkrachten, rijst het beeld op dat erfgoedwijs onderwijs niet zo gemakkelijk vorm te geven is als we misschien wel zouden willen. Er ontbreken vaak getrainde professionals, er is een culturele omgeving die misschien niet meewerkt of, en dat heb ik maar kort aangestipt, de leerkracht of subsidiegever heeft als wens of eis dat het plaatselijke erfgoed bij de leerlingen 'op het netvlies' komt. Hoeveel ruimte heb je dan nog om erfgoedwijze dingen te doen?

Mijn voorlopige conclusie is dat ook een erfgoedwijze leerlijn niet honderd procent erfgoedwijs kan zijn, maar dat alle beetjes helpen. Het is aan te bevelen om erfgoedwijsheid niet één keer heel grondig te behandelen, als apart onderdeel naast de gangbare benadering, maar om de erfgoedwijze aanpak consequent onderdeel te laten zijn van het erfgoedonderwijs. Erfgoedwijs worden is een proces, niet alleen voor leerlingen, maar ook voor alle bij erfgoedonderwijs betrokken volwassenen. Zoals ik een collega eens hoorde zeggen: het gaat erom dat je een paar luikjes openzet.

Jacqueline Vroemen is zelfstandig erfgoededucatieprofessional en oprichter/eigenaar van Meelicht educatieve projecten.
E jacqueline@meelicht.nl

Literatuur

Frijhoff, W. (2007). *Dynamisch erfgoed*. Amsterdam: Sun.

Grever, M., & Boxtel, C. van. (2014). *Verlangen naar tastbaar verleden: Erfgoed, onderwijs en historisch besef*. Hilversum: Verloren.

Kirshenblatt-Gimblett, B. (2004). Intangible Heritage as Metacultural Production. *Museum International*, 56(1-2), 52-65.

Laarse, R. van der. (red.) (2005). *Bezeten van vroeger. Erfgoed, identiteit en musealisering*. Amsterdam: Het Spinhuis.

Lowenthal, D. (1998). *The heritage crusade and the spoils of history*. Cambridge: Cambridge University Press.

Macdonald, S. (2013). *Memorylands – Heritage and identity in Europe today*. London/New York: Routledge.

Savenije, G. (2014). *Sensitive history under negotiation: pupils' historical imagination and attribution of significance while engaged in heritage projects*. Proefschrift Erasmus Universiteit Rotterdam.

Smith, L. (2006). *Uses of heritage*. New York: Routledge.

Vroemen, J. (2018). *Educatie in erfgoed. Hoe we erfgoed (kunnen) gebruiken in het Nederlandse onderwijs*. Groningen: Van Gorcum.

Multiperspectiviteit in Antwerpse musea

Wil Meeus, Paul Janssenswillen, Indra Wolfaert en Lore Suls

In superdiverse steden als Antwerpen kunnen stads-musea niet langer hun collectie als vanouds tentoonstellen. Drie Antwerpse lerarenopleidingen werkten samen en ontwierpen op basis van onderzoek educatieve pakketten waarmee musea in Antwerpen een breder en diverser publiek kunnen bereiken. In dit artikel berichten Wil Meeus, Paul Janssenswillen, Indra Wolfaert en Lore Suls over de bevindingen van hun evaluatieonderzoek.

De laatste decennia is de culturele en etnische diversiteit in de meeste westerse landen sterk toegenomen (Vertovec, 2006). Globalisering, Europese integratie en migratie hebben het beeld van de samenleving grondig 'gekleurd', ook in Vlaanderen (Geldof, 2013). In Antwerpen is meer dan de helft van de inwoners van buitenlandse herkomst (Stad Antwerpen, 2019). De tweede grootste stad van België telt 171 verschillende nationaliteiten, dat zijn er meer dan de hoofdstad Brussel. Sinds 2019 is Antwerpen een *majority-minority city* geworden: de meerderheid van de bewoners bestaat uit een brede waaier van minderheden en geen enkele gemeenschap heeft nog een meerderheid.¹ Naast de zichtbare etnische en culturele diversiteit zijn er meer aspecten waarin Antwerpenaars van elkaar verschillen, zoals sociale klasse, seksuele oriëntatie en religie. Die sterke diversiteit is een verrijking, maar ook een uitdaging voor harmonieus samenleven en heeft belangrijke consequenties voor de lokale musea.

Diversiteit heeft vaak een sterke associatie met 'verschil'. Om de gelijk(w)aardigheid bij alle verschillen sterker te accentueren staat de laatste decennia het concept multiperspectiviteit in de belangstelling (Janssenswillen & Lisaité, 2014). Multiperspectiviteit ligt in het verlengde van diversiteit. Het is een generiek concept dat in de eerste plaats verbonden is aan attitudevorming. Het beoogt een actieve houding en bereidheid zich te verplaatsen in een ander om zo met enige afstand het eigen standpunt te (her)bekijken. Daarbij draait het niet om instemming, maar wel om begrip voor andere standpunten, vanuit een houding van wederzijds respect (Janssenswillen, Meeus, Vinckx, & Leenen, 2019). Op die manier draagt multiperspectiviteit bij aan de ontwikkeling van kritische zin, respect voor anderen en een democratische houding. Multiperspectiviteit vereist de bereidheid in de huid van anderen te kruipen door gebeurtenissen, contexten, personen of ontwikkelingen vanuit verschillende invalshoeken te bekijken of met alternatieve verhalen te verbinden, zowel historische perspectieven als hedendaagse interpretaties ervan (Grever & Van Boxtel, 2014). Multiperspectiviteit gaat niet over individuele verhalen, maar juist om het verbreden van het dominante verhaal en kijken naar wat er ontbreekt. Verschillende standpunten worden naast elkaar gezet en verbonden. Daarin kunnen zelfs 'vergeten' groepen zoals taalkundige, etnisch-culturele en/of religieuze minderheden een plaats krijgen. Zo kan een ethnocentrisch perspectief worden vermeden en wordt openheid getoond voor andere beargumenteerde perspectieven.

Uitdaging voor stadsmusea

Musea in het algemeen en stadsmusea in het bijzonder staan voor de uitdaging de oorspronkelijke cultuur in hun collectieopstelling te verbinden met de verschillende culturen van hun beoogde publiek (Tisdale, 2013). Traditioneel vertellen de meeste musea één verhaal vanuit een dominant perspectief van een oude monocultuur (Captain & Staat, 2004). De nostalgische objecten wekken bij mensen met een andere etnisch-culturele achtergrond vaak weinig interesse en betrokkenheid op (Van de Laar, 2013). Musea die al wel aandacht hebben voor diversiteit, brengen multiperspectiviteit eerder impliciet aan dan via een expliciete en samenhangende strategie (Franck, Heynderickx, & Masure, 2014).

Bij museumbezoek is herkenning een belangrijke succesfactor. Als de bezoeker geen connectie voelt met het gepresenteerde cultureel erfgoed kan dat leiden tot 'cultural homelessness' (Navarrete & Jenkins, 2011). Mensen met een andere etnisch-culturele achtergrond zullen sneller een museum bezoeken als ze voeling hebben met of zichzelf herkennen in het aanbod (Geudens, 2008). Dat vraagt dus om nieuwe collectievorming en nieuwe presentatievormen (Nauwelaerts & Pottier, 1999). Het museum kan extra objecten verzamelen om zo de collectie diverser te maken. Deze vorm van multiperspectiviteit in de collectie is erg belangrijk, maar niet vanzelfsprekend. Stereotiepe beeldvorming ligt op de loer en kan bepaalde groepen stigmatiseren. Bovendien kan in een superdiverse stedelijke context moeilijk elk perspectief vertegenwoordigd worden.

Een andere optie is de bestaande collectie te herinterpreteren. Het museum kan de collectie presenteren via transversale thema's die verschillende gemeenschappen elk op een eigen manier aanspreken (Wilschut, 2016). Dat kan vanuit een klassieke insteek met thema's die aansluiten bij de levensbehoeften van de mens (voeding, kleding, wonen, werken, ontspanning), vanuit verschillende maatschappelijke domeinen (politiek, sociaal-economisch, cultureel, levensbeschouwelijk), maar ook vanuit uitdagende controversiële invalshoeken zoals recht en onrecht, de impact van racisme, genderrolpatronen, dictaturen, oorlog, kolonialisme en economische verhoudingen, de rol van de media, migratie en vluchtelingen. Een doordacht *redesign* van de museale publiekswerking dringt zich op. Daarbij kan ons inziens het concept multiperspectiviteit dienstbaar zijn. In dit artikel beschrijven we ons onderzoek naar manieren voor musea om ook in hun educatie werk te maken van multiperspectiviteit.

¹ <https://stadincijfers.antwerpen.be/databank/>

Onderzoeksopzet

Doel van het onderzoek was na te gaan hoe multiperspectiviteit expliciet en concreet te implementeren is in de collectiepresentatie en de publiekswerking van musea om tegemoet te komen aan de superdiverse stedelijke context. De onderzoeksvraag luidt: Kunnen museumlessen met een multiperspectivistische kijk op de collectiepresentatie een grote diversiteit van leerlingen aanspreken? Daartoe hebben we zelf volgens de principes van *design-based research* cultuureducatieve pakketten ontwikkeld met de focus op multiperspectiviteit. Design-based research is 'a systematic but flexible methodology aimed to improve educational practices through iterative analysis, design, development, and implementation, based on collaboration among researchers and practitioners in real-world settings, and leading to contextually-sensitive design principles and theories' (Wang & Hannafin, 2005, p. 6). Het project was een samenwerking tussen lerarenopleidingen van de AP Hogeschool en de Universiteit Antwerpen en beoogde een sterkere maatschappelijke integratie van onderzoek in de regio Antwerpen. Drie belangrijke Antwerpse musea namen deel aan het project: het Koninklijk Museum voor Schone Kunsten Antwerpen (KMSKA) en twee verhalende musea, het Museum aan de Stroom (MAS) en het Red Star Line Museum (RSLM). In totaal werden ruim zeventig medewerkers betrokken, verdeeld over drie ontwerpteams, vier uitvoeringsteams en twee onderzoeksteams. De drie ontwerpteams bestonden uit museummedewerkers en studenten van de lerarenopleiding beeldende kunsten van de Koninklijke Academie voor Schone Kunsten Antwerpen en de lerarenopleidingen geschiedenis en gedrags- en cultuurwetenschappen van de Universiteit Antwerpen. De ontwerpteams vormden een multidisciplinaire leergemeenschap, met een de synergie tussen kunst, erfgoed en educatie.

Matrix voor multiperspectiviteit

Eerst hebben de ontwerpteams gekeken naar hoe multiperspectiviteit al aanwezig was in de museumcollectie of in een deelcollectie ervan. In deze eerste onderzoeksfase gebruikten ze de 'matrix voor multiperspectiviteit in erfgoedonderwijs' (HEM, Heritage Education Multiperspectivity Matrix), die we ontwikkelden binnen het project 'Meerstemmig Erfgoed' (Janssenswillen, Vinckx, & Leenen, 2018). De matrix werd getest en gevalideerd (Janssenswillen, Meeus, Lisaité, Smits, Vinckx, & Leenen, 2018; Janssenswillen et al., 2019).

Omdat multiperspectiviteit op diverse manieren gestalte kan krijgen, zijn gerichte keuzes noodzakelijk om een haalbaar en bruikbaar instrument voor multiperspectiviteit in erfgoedonderwijs te ontwikkelen. De HEM-matrix is gebaseerd op de kernprincipes van het geschiedenisonderwijs, met name het historisch denken (Van Straaten, 2012), en op cultuureducatie. Voor dit laatste is de cultuurtheorie van Barend van Heusden vertaald naar de Vlaamse context (Van Heusden, 2010; Vermeersch & Thomas, 2016).

De HEM-matrix is opgebouwd rond wat we naar analogie van Van Heusden de vier basisvaardigheden voor erfgoedonderwijs hebben genoemd: waarnemen, conceptualiseren, analyseren en beeldvormen. We beschouwen daarbij het verzamelen van diverse perspectieven van hedendaagse of historische actoren met verschillende achtergronden zoals sociale klasse, gender of etniciteit als de kern van multiperspectiviteit. Maar we hebben ook andere criteria opgenomen, bijvoorbeeld op basis van verschillende zintuigen (horen, proeven, ruiken, voelen, zien), bronnen (mondeling, schriftelijk, visueel), ruimte (geografische niveaus/culturele contexten), tijdsdimensies en maatschappelijke domeinen (politiek, economisch, sociaal, cultureel).

Drie educatieve pakketten

Tijdens het ontwikkelingsproces beoordeelden de ontwerpteams elkaars voortgang volgens het 'critical friends-principe'. Een stuurgroep met vertegenwoordigers van alle partners en aangevuld met tien kunsteducatieve organisaties² begeleidde het project, wisselde expertise uit en bewaakte de kwaliteit. Dat resulteerde in drie educatieve pakketten.³ Het ontwerpteam van het MAS ontwikkelde een Do It Yourself-pakket bij de tentoonstelling FEEST! over feesttradities in verschillende culturen. Het didactisch pakket bestaat uit een aantal opdrachten voor kleine groepjes met een scenario voor een afsluitend klassikaal gesprek. Ook het ontwerpteam van het RSLM maakte gebruik van de DIY-methodiek. Centraal in hun pakket staat de thematiek van Rootszoekers, waarbij leerlingen vooraf en ook tijdens het museumbezoek op zoek gaan naar hun eigen herkomst en die van andere mensen die in het RSLM worden gepresenteerd. Omdat het KMSKA nog niet heropend is, ontwikkelde het derde ontwerpteam een mobiel museumatelier dat scholen op eigen locatie een muzische carrousel bood met zes kernwerken uit het museum. We beschouwen de museumlessen in de drie verschillende musea als één geheel, omdat ze alle drie zijn opgezet vanuit de HEM-matrix.

Beproefd en geanalyseerd

De ontwikkelde pakketten zijn getest in 32 klassen van voornamelijk de derde en vierde graad van het voortgezet onderwijs (leerlingen van ca. 17-19 jaar) van tien Antwerpse scholen (zie tabel 1). Het bestaande 'analyse-instrument voor leeruitkomsten van erfgoedonderwijs' (Janssenswillen, Vinckx, & Leenen, 2018) werd grondig aangepast en herwerkt.

- 2 FARO, Jeugdcentrum Vízit, De Kunsthumaniora!, Kunst in Zicht, DKO Hoboken, MUKHA, Rasa, KASK-AP Hogeschool, Huis van de Europese Geschiedenis Brussel, Middelheimmuseum Antwerpen.
- 3 Twee van de drie pakketten zijn online raadpleegbaar via <https://www.mas.be/nl/activiteit/doe-het-zelf-rondleiding-%E2%80%98feest%E2%80%99> (MAS); <https://www.redstarline.be/nl/pagina/rootszoekers> (RSLM). Een samenvatting van het project met de drie educatieve pakketten is beschikbaar via de brochure 'Multiperspectiviteit in het museum' verkrijgbaar bij FARO.

De vragenlijst bestaat uit een aantal identificatiegegevens, dertien gesloten vragen die rechtstreeks voortkomen uit de HEM-matrix, vijf gesloten vragen die de beleving van de museumles peilen (plezierig, boeiend, mooi, origineel, goesting voor meer) en twee open vragen die ook als aanzet dienden voor interviews. Na het uittesten van het educatieve pakket vulden leerlingen de vragenlijst in, waarbij vertrouwelijkheid van de data en privacy van deelnemers gegarandeerd werden. Dat leverde 292 bruikbare vragenlijsten op (waarbij soms een leerling niet alle vragen beantwoordde). De data werden na opmaak van een codeboek statistisch verwerkt. Per klas werden één of twee leerlingen random geselecteerd voor een semigestructureerd diepte-interview. Om hen op hun gemak te stellen en hun privacy te respecteren gebeurde dat in de speciaal daarvoor ontworpen babbelbox knüs (zie afbeelding 1). Het interview gebeurde volgens een leidraad met als vertrekpunt de twee open vragen van de survey: Welk deel van de museumles was het meest herkenbaar uit je eigen leefwereld? Welk deel van de museumles heeft je het meeste verrast? Van de 45 afgenomen interviews werden geluidsopnames gemaakt en uitgeschreven en in één document samengebracht. Vervolgens werd op basis van de analyseresultaten van de vragenlijsten de meest relevante informatie gemarkeerd en gecodeerd.

Afbeelding 1. Babbelbox knüs

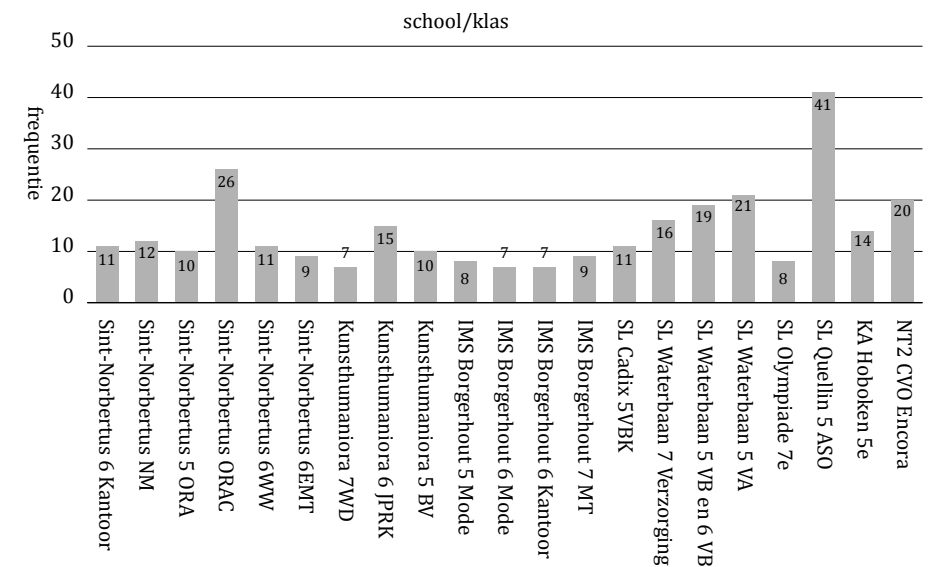


Om te kijken of de museumlessen aanslaan bij de diverse deelnemers werden de antwoorden op dertien belevings- en leervragen vergeleken met de vijf diversiteitskenmerken van de respondenten:

1. man/vrouw
2. weinig of geen recente museumervaring (twee of minder museumbezoeken in de afgelopen twee jaar)/veel recente museumervaring (drie of meer museumbezoeken de afgelopen twee jaar)
3. geboren in België/niet geboren in België
4. geboren in Europa/niet geboren in Europa
5. geboren in België met twee in België geboren ouders/niet in België geboren met twee niet in België geboren ouders

We vergeleken vervolgens de gemiddelde antwoorden van twee verschillende groepen. De resultaten van de vragenlijst bespreken we hieronder, geïllustreerd met enkele frappante uitspraken uit de interviews met leerlingen.

Tabel 1. Respondenten per school



De leerlingen

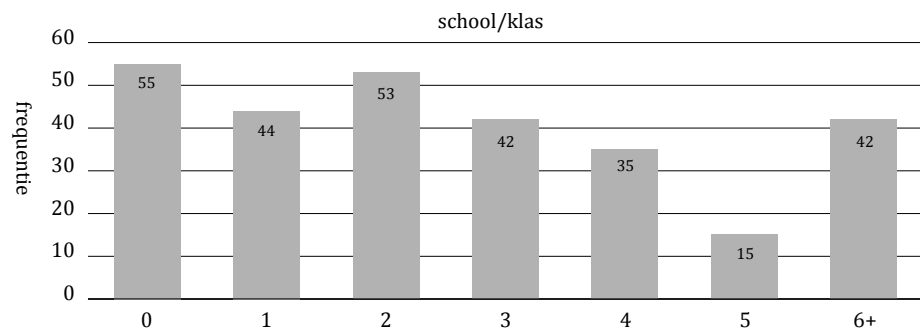
Tabel 2 bevat de sekseverdeling van de respondenten.

Tabel 2. Respondenten naar geslacht (M = jongens, V = meisjes en X = leerlingen die zich niet thuisvoelen in een van die hokjes)

	N	%
M	99	34,1
V	182	62,8
X	9	3,1
Totaal	290	100

De respondenten (N=286) noteerden hoeveel musea ze de laatste twee jaar hadden bezocht op een schaal van 0 tot 6+. De antwoorden waren evenredig verspreid, met enkel een dip bij de categorie '5 museumbezoeken in de voorbije twee jaar' (zie tabel 3).

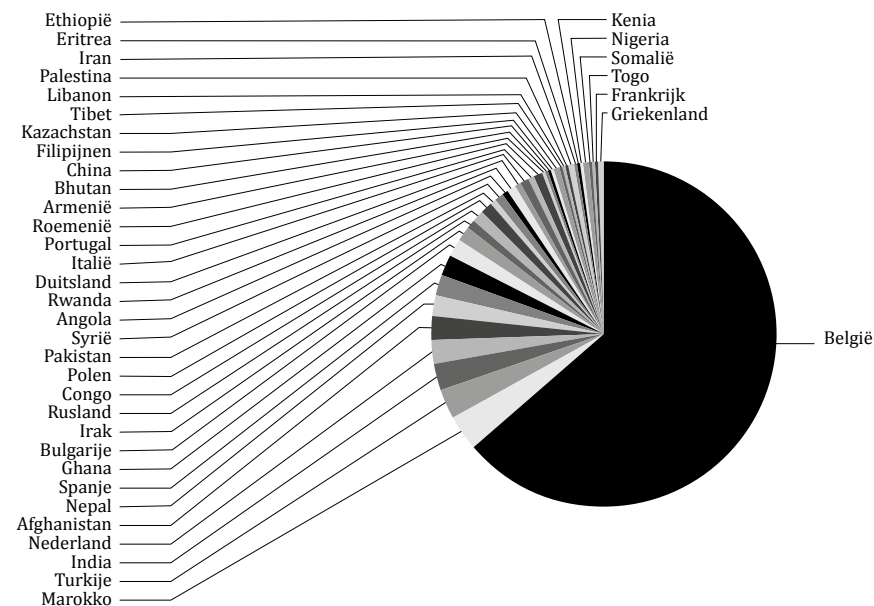
Tabel 3. Aantal bezochte musea per respondent in de voorbije twee jaar



Op de vraag met wie ze de musea bezochten, konden de leerlingen meer antwoorden tegelijk aankruisen. Bij 77,4% was dit met de school, 22,3% van de respondenten ging met vrienden naar musea, 24,7% ging met familie en 2,1% ging alleen.

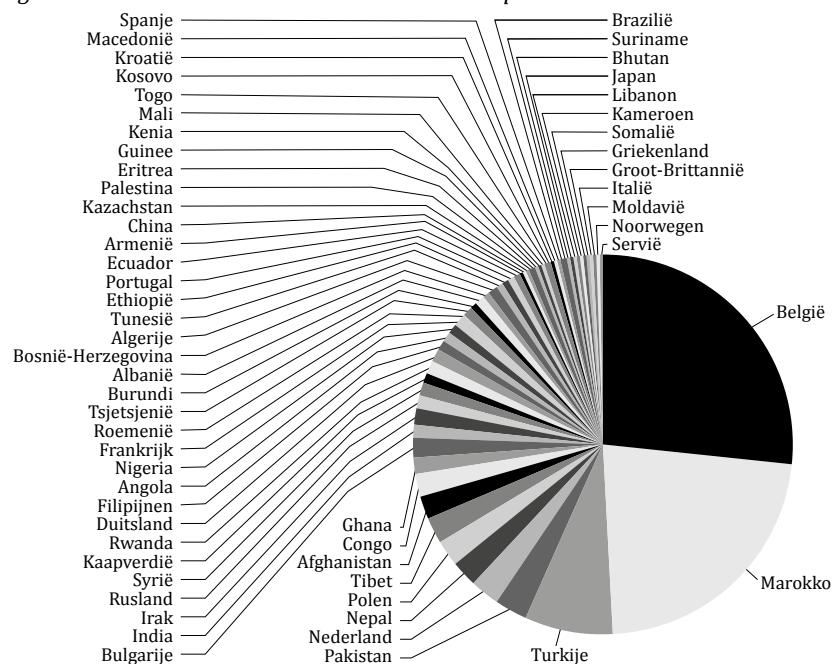
186 van de 292 respondenten is in België geboren (63,70%). De resterende 106 respondenten zijn geboren in 38 verschillende landen (36,30%). Er is een duidelijke verdeling in twee groepen waarbij de diversiteit bij de niet-Belgen zeer groot is (zie figuur 1).

Figuur 1. Geboorteland van de respondenten

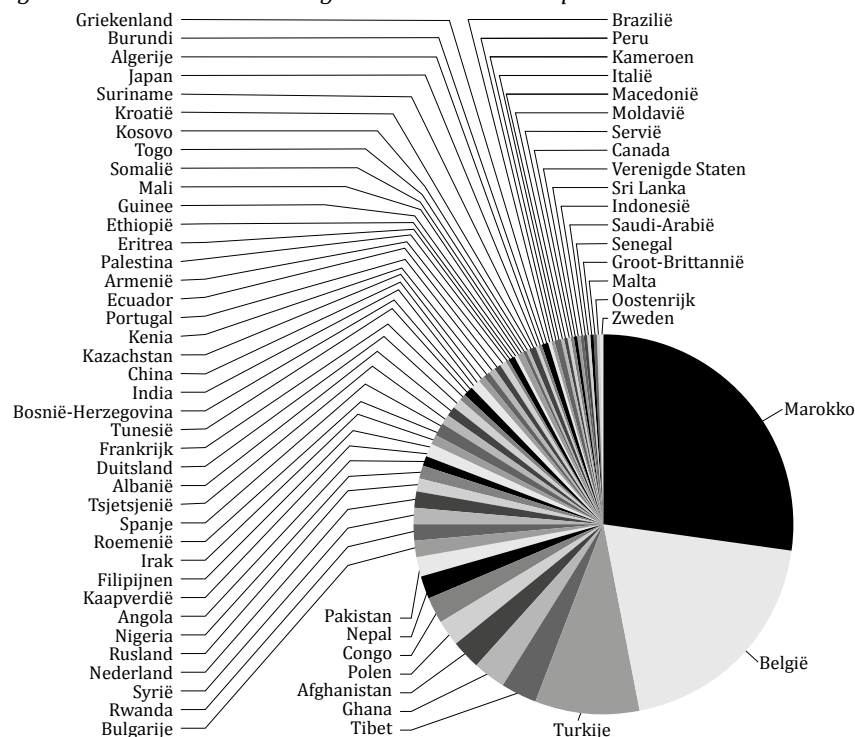


Wanneer we de afkomst van de respondenten vergelijken met het geboorteland van de ouders en grootouders, dan blijkt de verhouding Belgen ten opzichte van niet-Belgen kleiner te worden met elke generatie die men teruggaat (zie figuur 2 en 3). Waar van de leerlingen twee derde Belg is, is van de ouders maar een kwart in België geboren en bij de grootouders zakt dit aandeel naar ongeveer een zesde. Bij de ouders van de leerlingen is de grootste groep geboren in België (26,76%), nipt gevolgd door Marokko (22,54%) en ten slotte in mindere mate Turkije (7,57%). Bij de grootouders is de grootste groep geboren in Marokko (27,38%), gevolgd door België (19,70%) en de derde grootste groep is ook hier Turkije (8,88%). Voor de rest zijn er veel kleine vertegenwoordigingen uit 67 landen. Dit is dus anders dan bij de leerlingen, waar één grote groep als geboorteland België had en de rest afkomstig was uit allerlei landen.

Figuur 2. Geboorteland van de ouders van de respondenten



Figuur 3. Geboorteland van de grootouders van de respondenten



Resultaten

Respondenten kruisten aan hoe ze de museumles beleefd hebben. Het ging daarbij om vier criteria volgens een vijfpunts Likertschaal (zie tabel 4). De leerlingen beoordeelden de museumles qua plezierigheid vooral als ‘neutraal’ en in de tweede plaats als ‘eerder wel’ (meer wel dan niet). De meeste leerlingen vonden de museumles ‘eerder wel’ boeiend, mooi en origineel, gevolgd door ‘neutraal’.

Tabel 4. Beleving van de museumles

	N	Helemaal niet	Eerder niet	Neutraal	Eerder wel	Helemaal wel
V1a Vond je de museumles plezierig?	291	7 (2,4%)	16 (5,5%)	117 (40,2%)	108 (37,1%)	43 (14,8%)
V1b Vond je de museumles boeiend?	290	20 (6,9%)	27 (9,3%)	95 (32,8%)	106 (36,6%)	42 (14,5%)
V1c Vond je de museumles mooi?	291	7 (2,4%)	16 (5,5%)	97 (33,3%)	106 (36,4%)	65 (22,3%)
V1d Vond je de museumles origineel?	290	5 (1,7%)	14 (4,8%)	87 (30%)	109 (37,6%)	75 (25,9%)

De meeste leerlingen gaven in de interviews voorbeelden van wat hen in de museumles op een of andere manier aansprak:

‘De schilderijen zelf. Ik vind dat echt leuk, dat komt van ver, dat is origineel. Zowel als ze daar gemaakt zijn, en als ze over een ander land gaan, maar vooral als ze echt van ver kwamen.’

‘Ik vond de opdracht met het licht iets diepgaander dan de andere, de andere vond ik ook moeilijker eigenlijk. Ik vond het wel heel fijn, toen ik het filmpje zag van het licht dacht ik: “Amai, dat is heel knap, daar kan ik zelf niet aan beginnen.” Maar toen we het zelf probeerden, merkten we meteen dat er heel veel ideeën binnenkomen als je zo een vorm ziet. Niet dat wat wij gedaan hebben even mooi is als wat die kunstenaar doet, absoluut niet, maar ik vond het toch heel leuk om te kunnen ervaren van welk idee die kunstenaar vertrekt en daar zelf in mee te kunnen gaan en dan de vreugde te voelen bij een mooi resultaat.’

Verder kruisten de leerlingen aan in welke mate volgens hen diversiteit in de museumles aan bod kwam, op vijf criteria volgens een vijfpunts Likertschaal (zie tabel 5). Ze beoordeelden de man-vrouw-verschillen, arm-rijk-verschillen en verschillende maatschappelijke domeinen in de eerste plaats als ‘neutraal’,

telkens gevolgd door 'eerder wel'. De leerlingen antwoorden in de eerste plaats 'eerder wel' bij verschillende historische perioden en verschillende culturen, telkens gevolgd door 'neutraal'.

Tabel 5. Beleving van de diversiteit in de museumles

	N	Helemaal niet	Eerder niet	Neutraal	Eerder wel	Helemaal wel
V2a Komen voorbeelden van mannen en vrouwen evenveel aan bod?	283	9 (3,2%)	33 (11,7%)	130 (45,9%)	82 (29%)	29 (10,2%)
V2b Komen voorbeelden van arm en rijk evenveel aan bod?	286	20 (7%)	47 (16,4%)	125 (43,7%)	65 (22,7%)	29 (10,1%)
V2c Komen voorbeelden uit verschillende historische perioden evenveel aan bod?	286	8 (2,8%)	19 (6,6%)	98 (34,3%)	119 (41,6%)	42 (14,7%)
V2d Komen voorbeelden uit verschillende culturen evenveel aan bod?	286	15 (5,2%)	31 (10,8%)	85 (29,7%)	95 (33,2%)	60 (21%)
V2e Komen voorbeelden uit het culturele, sociale, economische en politieke domein evenveel aan bod?	286	5 (1,7%)	28 (9,8%)	141 (49,3%)	82 (28,7%)	30 (10,5%)

De volgende citaten illustreren hoe leerlingen de diversiteit in de museumles ervaren hebben:

'Zeker bij de Gay Pride. Hier kwamen zowel de mannen als de vrouwen aan bod. Ik heb dat gehoord van vrienden. Ik zag dat aan de foto's en de flyers. Want 'gay' is niet per se mannen, dat kan ook vrouwen zijn. Dat gaf wel gelijkheid. Bij de andere was het meer gescheiden: het feest van het Nieuwe Meisje of bij de Reuzenstoet zijn het eerder mannen. Of de Spanjaarden, dat militaire mannetje. Maar over het algemeen was er geen duidelijk onevenwicht tussen mannen en vrouwen.'

'Het verhaal over de Marokkanen die hier in de jaren twintig kwamen vond ik heel mooi. Hier waren maar heel weinig Marokkanen en die spraken de taal niet. Als ze naar de winkel gingen dan toonden ze aan de winkelbediendes waar ze naar op zoek waren met gebarentaal. Ze wilden hen helpen. Ze zeiden niet "Jij bent iemand anders en van jou moeten we niet hebben"'

'Arme mensen kregen bijvoorbeeld rare vragen van de dokters, ze moesten anderhalf uur douchen, voor luizen en andere dingen. Ze moesten zich dan ook nog insmeren met azijn en benzeen. Ja, ik zag vooral echt veel verschil tussen arm en rijk eigenlijk. En ook, als je bijvoorbeeld een Jood was of zo, dat je moest veranderen om gezien te worden. Ik had een verhaal gelezen van een man die Jood was en dat niet durfde te vertellen. Hij had zijn naam veranderd zelfs, waardoor hij ineens wel een bekende persoon werd. Dus, ja, veel verschil eigenlijk. Ik vraag mij af of dat nog steeds zo is.'

Leerlingen kruisten verder aan in welke mate de museumles aanzette tot leren rond normen en waarden, op een vierpunts Likertschaal (zie tabel 6). De meeste leerlingen antwoordden 'veel' op alle vragen, en telkens een iets kleiner aantal antwoordde 'weinig'.

Tabel 6. Leren rond waarden en normen

	N	Heel weinig	Weinig	Veel	Heel veel
V3a Heeft de museumles je aanzet tot het herkennen van minder alledaagse situaties?	278	8 (2,9%)	113 (40,6%)	148 (53,2%)	9 (3,2%)
V3b Heeft de museumles je aanzet tot het begrijpen van minder alledaagse situaties?	277	9 (3,2%)	105 (37,9%)	156 (56,3%)	7 (2,5%)
V3c Heeft de museumles je aanzet tot kritisch nadenken over minder alledaagse situaties?	275	12 (4,4%)	106 (38,5%)	137 (49,8%)	20 (7,3%)
V3d Heeft de museumles je aanzet tot kritisch nadenken over je eigen waarden en normen?	274	21 (7,7%)	101 (36,9%)	126 (46%)	26 (9,5%)

De volgende selectie van uitspraken maakt duidelijk op welke manier de museumles leerlingen aanzette tot leren rond normen en waarden:

'De vorige keer dat ik in het museum was, moest ik meer opdrachten doen over de inhoud van de tentoonstelling zelf. Nu mochten we meer vanuit onszelf nadenken en vergelijken. Dit vond ik veel leuker.'

'Het meest herkenbare voor mij waren de redenen om te migreren. Mijn moeder is naar België gekomen, omdat mijn vader hier woonde. Ze is dus uit liefde gemigreerd. Bij alle filmpjes waarin mensen vertellen over liefde als reden om te migreren, moest ik aan mijn ouders denken.'

'En de boten waren ook herkenbaar. Als je in de haven rondloopt, zie je van die gigantische boten en cruiseschepen met veel mensen. De hoeveelheid mensen is opvallend: als je in Antwerpen rondloopt, valt op hoeveel mensen er rondlopen die niet van hier zijn.'

'Mijn eigen manier van kijken en nadenken is zeker in vraag gesteld. Ik had zoiets van: "Was dit echt vroeger? Was vroeger echt zo?" Ik wist dat niet. Ik dacht dat het al meer gemulticulturaliseerd was.'

Tot slot kregen de leerlingen de vraag of ze goesting gekregen hadden voor een vervolg. Ze konden meer antwoorden tegelijk aankruisen (zie tabel 7). Gemiddeld kreeg 28,9% goesting voor een van de opties.

Tabel 7. Leerlingen met goesting voor een vervolg

Na deze museumles heb ik goesting gekregen om ...	N (290)	%
... meer van dit museum te zien.	89	30,7
... nog eens een ander museum te bezoeken.	105	36,2
... dit museum aan te bevelen aan familie of vrienden.	66	22,8
... er in de klas nog iets rond te doen.	75	25,9

Een leerling met veel museumervaring drukt het zo uit:

'Ik heb veel familie in Nederland, dus als ze dan komen ga ik zeggen: "Kom, laten we eens naar het MAS gaan." Ik heb heel veel uitleg gekregen nu, dus dan kan ik de uitleg zelf doen aan familie of vrienden.'

Diversiteit in het rendement van de museumlessen

Kijkend naar het verschil in beleving tussen mannelijke en vrouwelijke leerlingen zijn er twee vragen die een significant verschillend antwoord hebben gekregen (zie tabel 8). De meisjes vonden de museumles mooier dan de jongens ($p = .018$; $MD = -.283$). De jongens vonden vaker dat voorbeelden uit het culturele, sociale, economische en politieke domein evenveel aan bod kwamen dan meisjes ($p = .003$; $MD = .314$). Voor de overige elf vragen vonden we geen significante verschillen tussen de antwoorden van jongens en meisjes. De aan multiperspectiviteit getoetste museumlessen hebben dus overwegend hetzelfde effect op jongens en meisjes. Waar meisjes meer oog hebben voor schoonheid, hebben jongens meer oog voor maatschappelijke verschillen.

Tabel 8. T-test mannelijke leerling (♂)/vrouwelijke leerling (♀)

	N ♂	M ♂	SD ♂	N ♀	M ♀	SD ♀	t	df	p	MD
V1a	98	3.64	.922	182	3.54	.864	.941	278	.347	.104
V1b	97	3.46	1.021	182	3.47	1.049	-.024	277	.981	-.003
V1c	98	3.54	1.017	182	3.82	.911	-2.381	278	.018*	-.283
V1d	97	3.75	.936	182	3.88	.926	-1.083	277	.280	-.127
V2a	96	3.39	1.040	176	3.29	.849	.819	270	.441	.096
V2b	97	3.24	1.008	178	3.09	1.027	1.144	273	.254	.147
V2c	98	3.63	.935	177	3.59	.895	.394	273	.694	.045
V2d	97	3.49	1.226	178	3.58	1.012	-.649	273	.540	-.089
V2e	99	3.58	.797	176	3.26	.848	3.014	273	.003**	.314
V3a	96	2.51	.615	171	2.63	.593	-1.580	265	.115	-.121
V3b	95	2.51	.682	171	2.64	.551	-1.719	264	.108	-.132
V3c	94	2.55	.713	170	2.65	.682	-1.120	262	.264	-.100
V3d	94	2.50	.800	169	2.64	.710	-1.516	261	.145	-.145

(N=aantal; M=gemiddelde; SD=standaard afwijking; df=vrijheidsgraden; p=significantie; * $p < .05$; ** $p < .01$; MD=gemiddelde verschil)

In de interviews noemden zowel jongens als meisjes vele voorbeelden van schoonheid en maatschappelijke verschillen. Bijvoorbeeld:

'Ja, ik zie dat er vandaag de dag nog steeds, vroeger natuurlijk veel meer, verschillende meningen en betekenissen achter een kunstwerk werden gelegd of dat er bepaalde kunstwerken wel of niet geaccepteerd werden. Natuurlijk, vandaag de dag worden bijna alle kunstwerken geaccepteerd, dat is een hele grote vooruitgang geweest van de maatschappij. Stel je voor dat we ons nog steeds zouden baseren op het goed afbeelden van de maatschappij, dan zouden we niet vooruitgaan.' (Mannelijke leerling)

Kijkend naar museumervaring van de leerlingen vonden we maar bij één vraag een significant verschil (zie tabel 9). Leerlingen met weinig tot geen recente museumervaring worden meer aangezet tot kritisch nadenken over de eigen waarden en normen dan de leerlingen met veel recente museumervaring ($p = .025$; $MD = .211$). De aan multiperspectiviteit getoetste museumlessen hebben dus bijna hetzelfde effect bij groepen met verschillende museumervaring. Het verschil op die ene vraag suggereert een zekere gewinning bij leerlingen met veel recente museumervaring. Of zijn deze leerlingen kritischer?

Tabel 9. T-test weinig of geen recente museumervaring (gME)/veel recente museumervaring (ME)

	N gME	M gME	SD gME	N ME	M ME	SD ME	t	df	p	MD
V1a	151	3.52	.886	134	3.62	.908	-9.67	283	.334	-.103
V1b	151	3.48	1.136	133	3.35	.986	1.023	282	.307	.130
V1c	151	3.71	1.017	134	3.71	.883	-.003	283	.998	.000
V1d	151	3.76	.978	133	3.86	.897	-.854	282	.394	-.096
V2a	147	3.27	.872	131	3.37	.970	-.853	276	.394	-.094
V2b	148	3.14	1.086	133	3.13	.972	.059	279	.953	.007
V2c	147	3.67	.830	134	3.51	1.002	1.455	279	.150	.159
V2d	147	3.56	1.027	134	3.50	1.181	.490	279	.624	.065
V2e	148	3.38	.836	134	3.34	.892	.413	280	.680	.043
V3a	142	2.58	.575	132	2.55	.646	.331	272	.741	.024
V3b	141	2.55	.591	132	2.61	.615	-.821	271	.412	-.060
V3c	141	2.59	.633	130	2.64	.737	-.598	269	.550	-.050
V3d	139	2.68	.694	131	2.47	.835	2.260	268	.025*	.211

Een leerling die in de laatste twee jaar *één* keer een museum bezocht, drukt het zo uit:

'Het boeddhisme, waarbij je ziel eigenlijk wordt doorgegeven aan iemand anders of een ander lichaam, dat vond ik wel speciaal. Dat je gewoon op de aarde blijft. Bij ons gaat je ziel naar de hel of het paradijs.'

Kijkend naar het geboorteland zijn er vijf vragen die significant verschillen en telkens in dezelfde richting. Leerlingen die niet in België geboren zijn, vonden de museumlessen plezieriger ($p = .001$; $MD = .370$), mooier ($p = .002$; $MD = .368$) en origineler ($p = .027$; $MD = .253$) dan leerlingen die in België geboren zijn (zie Tabel 10). Bovendien hebben de museumlessen de eerste groep leerlingen meer aangezet tot het herkennen van minder alledaagse situaties ($p = .019$; $MD = .178$) en tot kritisch nadenken over hun eigen waarden en normen ($p = .029$; $MD = .213$). Bij de overige acht vragen waren er geen significante verschillen. We concluderen dat de aan multiperspectiviteit getoetste museumlessen vaak hetzelfde effect hebben bij leerlingen die wel en niet in België geboren zijn. Tegelijk blijkt er bij vijf vragen een positiever effect bij leerlingen die niet in België geboren zijn. Het blijkt dus mogelijk om met aandacht voor multiperspectiviteit leerlingen die niet in België geboren zijn meer aan te spreken met de museumlessen.

Tabel 10. T-test in België geboren (BE)/niet in België geboren (nBE)

	N nBE	M nBE	SD nBE	N BE	M BE	SD BE	t	df	p	MD
V1a	105	3.80	.924	186	3.43	.850	3.454	289	.001**	.370
V1b	105	3.58	1.108	185	3.34	1.035	1.894	288	.059	.246
V1c	105	3.94	.908	186	3.58	.957	3.205	289	.002**	.368
V1d	105	3.97	.914	185	3.72	.937	2.226	288	.027*	.253
V2a	99	3.33	1.079	184	3.30	.826	.252	281	.816	.029
V2b	105	3.25	1.081	181	3.06	.998	1.523	284	.129	.192
V2c	104	3.61	.960	182	3.58	.893	.256	284	.789	.029
V2d	103	3.45	1.210	183	3.59	1.028	-1.062	284	.311	-.144
V2e	103	3.43	.946	183	3.33	.813	.934	284	.351	.099
V3a	98	2.68	.636	180	2.51	.584	2.355	276	.019*	.178
V3b	97	2.59	.658	180	2.58	.569	.130	275	.897	.010
V3c	96	2.69	.730	179	2.55	.663	1.547	273	.123	.134
V3d	94	2.71	.771	180	2.50	.759	2.192	272	.029*	.213

In de interviews vertelden leerlingen die niet in België geboren zijn hoe ze zich aangesproken voelden door de museumlessen:

'Bijvoorbeeld het laatste wat we hebben gezien, dat was over culturen, over leven en dood, ze lieten meer beelden zien over dood, over hoe ze in andere culturen daarmee omgaan en bij het gedeelte over moslims heb ik mijn leven herkend, want ik ben zelf moslim.' (geboorteland Afghanistan)

'Het deel over het huwelijk was voor mij heel bijzonder. Ik ben Marokkaans en in onze cultuur is het verplicht om te trouwen als je een partner hebt. Er zijn ook verschillende fases waar we doorheen moeten om er te geraken.'

Leerlingen die in Europa geboren zijn, antwoorden slechts op één vraag significant verschillend dan de leerlingen die niet in Europa geboren zijn (zie tabel 11). De laatste groep werd meer aangezet tot kritisch nadenken over de eigen waarden en normen ($p = .018$; $MD = .242$). Bij de overige twaalf vragen waren er geen significante verschillen. Deze resultaten tonen aan dat de aan multiperspectiviteit getoetste museumlessen overwegend hetzelfde effect hebben bij beide groepen. Opvallend is het grote verschil met de vorige vergelijking tussen leerlingen die wel of niet in België zijn geboren: daar wordt duidelijk het verschil gemaakt door de groep leerlingen die niet in België, maar wel in Europa geboren is. De diversiteit binnen Europa geeft minder aanleiding tot verschillen met niet-Europeanen dan wanneer we de leerlingen isoleren die in België geboren zijn.

Tabel 11. T-test in Europa geboren (EU)/niet in Europa geboren (nEU)

	N nEU	M nEU	SD nEU	N EU	M EU	SD EU	t	df	p	MD
V1a	210	3.60	.898	79	3.52	.845	.653	287	.514	.076
V1b	210	3.44	1.089	78	3.41	.986	.231	286	.817	.033
V1c	210	3.73	.956	79	3.63	.950	.797	287	.426	.100
V1d	210	3.81	.938	78	3.79	.931	.156	286	.876	.019
V2a	203	3.27	.939	78	3.41	.874	-1.135	279	.257	-.139
V2b	207	3.11	1.074	77	3.19	.889	-.645	282	.519	-.089
V2c	205	3.56	.946	79	3.66	.846	-.799	282	.425	-.097
V2d	205	3.59	1.124	79	3.39	1.018	1.364	282	.174	.198
V2e	205	3.35	.909	79	3.39	.706	-.363	282	.686	-.041
V3a	198	2.59	.612	78	2.53	.597	.803	274	.423	.065
V3b	197	2.57	.590	78	2.60	.631	-.360	273	.719	-.029
V3c	195	2.61	.690	78	2.59	.692	.222	271	.825	.021
V3d	194	2.64	.764	78	2.40	.744	2.376	270	.018*	.242

De volgende opvallende uitspraak komt van een leerling die in Iran is geboren:

‘Ik ben niet racistisch, maar ik denk dat de meeste blanke mensen de vluchtelingen niet graag zien komen. Ze laten de vluchtelingen niet binnen, maar als ze naar het museum hier komen en zien dat deze mensen ook veel moeilijkheden hebben doorstaan van de reis, kijken ze daar misschien anders naar.’

Met het vergelijken van de in België geboren leerlingen met in België geboren ouders en de niet in België geboren leerlingen met niet in België geboren ouders zoeken we verschillen in afkomst op (zie tabel 12). Hier vonden we de meeste verschillen, namelijk bij zes van de dertien vragen en steeds in dezelfde richting. De niet in België geboren leerlingen met niet in België geboren ouders vonden het museum plezieriger ($p = .028$; $MD = .370$), boeiender ($p = .048$; $MD = .376$), mooier ($p = .005$; $MD = .472$) en origineler ($p = .037$; $MD = .352$) dan de leerlingen die in België geboren zijn en ouders hebben die ook in België geboren zijn. De niet in België geboren leerlingen met ouders die ook niet in België geboren zijn vonden dat de voorbeelden van arm en rijk evenwichtiger verdeeld waren ($p = .037$; $MD = .339$) en dat de museumlessen meer aanzette tot kritisch denken over de eigen waarden en normen ($p = .010$; $MD = .344$). De aan multiperspectiviteit getoetste museumlessen blijken dus net iets meer indruk te maken op de leerlingen die niet in België geboren zijn en wiens ouders ook niet in België geboren zijn dan op de leerlingen die in België geboren zijn en ouders hebben die ook in België geboren zijn.

Tabel 12. T-test in België geboren met in België geboren ouders (BEBE) / niet in België geboren met niet in België geboren ouders (nBEEnBE)

	N nBEEnBE	M nBEEnBE	SD nBEEnBE	N BEBE	M BEBE	SD BEBE	t	df	p	MD
V1a	103	3.79	.925	48	3.42	1.007	2.223	149	.028*	.370
V1b	103	3.56	1.109	48	3.19	1.003	1.997	149	.048*	.376
V1c	103	3.95	.912	48	3.48	1.052	2.821	149	.005**	.472
V1d	103	3.99	.902	47	3.64	1.051	2.103	148	.037*	.352
V2a	97	3.32	1.076	48	3.25	.887	.387	143	.699	.070
V2b	103	3.25	1.091	46	2.91	.812	1.888	147	.037*	.339
V2c	102	3.61	.966	48	3.63	.890	-.104	148	.917	-.017
V2d	101	3.46	1.213	48	3.54	.944	-.434	147	.637	-.086
V2e	101	3.41	.940	48	3.38	.761	.199	147	.831	.031
V3a	96	2.68	.641	47	2.49	.547	1.724	141	.087	.188
V3b	95	2.59	.660	47	2.62	.573	-.244	140	.808	-.028
V3c	94	2.68	.722	46	2.65	.640	.229	138	.819	.029
V3d	92	2.68	.755	47	2.34	.700	2.606	137	.010*	.344

Een aantal leerlingen van verschillende origine die niet in België geboren zijn en wiens ouders ook niet in België geboren zijn illustreren dit als volgt:

‘Ik herken me in de verhalen ik kom uit Marokko ik vond het verhaal van Zohra mooi.’

‘Toen het ging over de reis met de boot en over lange dagen onderweg zijn, was dit heel herkenbaar voor mij. Ik was zelf anderhalf jaar onderweg. Daarvan ben ik ook drie dagen met de boot gegaan. Dat was mislukt. We waren er bijna, maar moesten dan terug naar mijn land. We mochten niet binnen, aangezien we met een smokkelaar waren meegegaan. Dat was in Griekenland en we moesten helemaal terug naar Afghanistan.’

‘Ik woonde zelf vroeger in Tibet, in een heel rustig en gezellig dorp, alles was heel mooi, er was erg veel natuur. Daarom kijk ik ook graag naar schilderijen met veel natuur. De meer abstracte schilderijen vond ik nochtans ook boeiend. Tegenwoordig krijgen we allemaal teveel input, waardoor er drukte ontstaat. Kunstwerken brengen rust, zeker oude kunstwerken brengen rust in de drukte van het leven.’

Conclusie

In samenwerking met het KMSKA, het MAS en het RSLM hebben we museumlessen ontwikkeld met de HEM-matrix als referentiekader voor multiperspectiviteit. De bedoeling was multiperspectiviteit te implementeren in de collectiepresentatie en de werking op publiek te meten. De museumlessen werden aangeboden aan Antwerpse leerlingen tussen 17 en 19 jaar. 292 leerlingen vulden na afloop een vragenlijst in en 45 leerlingen gaven een interview. De respondenten waren divers naar geslacht, museumervaring en afkomst.

Uit de bevraging blijkt dat de leerlingen de museumlessen overwegend goed gesmaakt hebben. Een derde wenste een of ander vervolg. De leerlingen vonden de diversiteit qua culturen en historische perioden in de museumlessen zeker voldoende aan bod komen en in iets beperktere mate ook de man-vrouwverschillen, arm-rijkverschillen en de verschillende maatschappelijke domeinen. Ze vonden dat de museumlessen hen aanzetten tot leren rond normen en waarden.

We gingen de verschillen tussen leerlingen na op vijf diversiteitskenmerken. De museumlessen hadden overwegend hetzelfde effect op jongens als op meisjes, zij het dat meisjes meer oog hadden voor schoonheid en jongens meer voor maatschappelijke verschillen. De museumlessen hadden vrijwel hetzelfde effect op de groepen met verschillende museumervaring. Leerlingen met weinig tot geen museumervaring werden wellicht door de kracht van de nieuwe ervaring meer aangezet tot kritisch nadenken over de eigen waarden en normen dan leerlingen met veel museumervaring. De museumlessen hadden vaak hetzelfde effect op leerlingen die wel en niet in België geboren zijn. Wel blijkt er op vijf vragen een positiever effect bij leerlingen die niet in België geboren zijn. Het blijkt dus mogelijk om met aandacht voor multiperspectiviteit deze leerlingen meer aan te spreken met de museumlessen. Op één vraag valt dit effect weg wanneer we leerlingen vergelijken die al dan niet in Europa geboren zijn. De diversiteit binnen Europa geeft minder aanleiding tot verschillen met niet-Europeanen dan wanneer we de leerlingen isoleren die in België geboren zijn. Omgekeerd, wanneer we het verschil versterken en de niet in België geboren leerlingen met ouders die ook niet in België geboren zijn vergelijken met de leerlingen die in België geboren zijn en wiens ouders ook in België geboren zijn, dan blijken de museumlessen over het algemeen net iets meer indruk te maken op de eerste groep.

Globaal mogen we stellen dat het effect van de museumlessen toenam naarmate de achtergrond van de leerlingen diverser werd. Museumlessen die ontwikkeld worden met de HEM-matrix als referentiekader voor

multiperspectiviteit blijken alle leerlingen aan te spreken en op enkele punten de leerlingen van een andere afkomst of met een meer diverse achtergrond zelfs nog net iets meer. Op deze manier is multiperspectiviteit in te zetten om als museum tegemoet te komen aan een superdivers publiek.

Onze dank gaat uit naar de meer dan zeventig medewerkers van het onderzoeksproject. Meer expliciet willen we de coördinerende museummedewerkers Nadia Babazia (RSLM), Cathy Pelgrims (MAS) en Joanna Smits (KMSKA) bedanken. Ook de studenten van de twee onderzoeksteams (Dorien Smolders, Ignace Thomas, Kirsten van den Putte, Toon Van de Voorde, Frauke Velle en Lauren Wouters) bedanken we uitdrukkelijk.

Wil Meeus is hoofddocent aan de Antwerp School of Education van de Universiteit Antwerpen.
E wil.meeus@uantwerpen.be

Paul Janssenswillen is docent aan de Antwerp School of Education van de Universiteit Antwerpen.
E paul.janssenswillen@uantwerpen.be

Indra Wolfaert is lector aan de Koninklijke Academie voor Schone Kunsten van de AP Hogeschool Antwerpen.
E indra.wolfaert@ap.be

Lore Suls is lector aan de Koninklijke Academie voor Schone Kunsten van de AP Hogeschool Antwerpen.
E lore.suls@ap.be

Literatuur

Captain, E., & Staat, D. (2004). Diversiteit voor dummies. *Het museum van de toekomst*, 16(61), 123-129.

Franck, H., Heynderickx, Y., & Masure, A. (2014). *Stadsmusea op weg naar een interculturele strategie. Een vergelijkende studie naar de interculturele strategieën van de stadsmusea van Antwerpen, Gent, Montréal en Rotterdam*. Masterscriptie Cultuurmanagement, Universiteit Antwerpen.

Geldof, D. (2013). *Superdiversiteit: Hoe migratie onze samenleving verandert*. Leuven: Acco.

Geudens, B. (red.). (2008). *Haas of Schildpad? Werken aan interculturaliteit in je (erfgoed)organisatie*. Brussel: FARO.

Grever, M., & Van Boxtel, C. (2014). *Erfgoed, onderwijs en historisch besef. Verlangen naar tastbaar verleden*. Hilversum: Verloren.

Janssenswillen, P., & Lisaité, D. (2014). History education and ethnic cultural diversity. *Journal of didactics*, 5(1-2), 18-63.

Janssenswillen, P., Vinckx, E., & Leenen, S. (2018). *Inspiratiegids meerstemmig erfgoed : multiperspectiviteit in erfgoededucatie*. Hasselt: Projectgroep meerstemmig erfgoed.

Janssenswillen, P., Meeus, W., Lisaité, D., Smits, T. F. H., Vinckx, E., & Leenen, S. (2018). The Heritage Education Multiperspectivity Matrix (HEM Matrix v1.0): a programme screening instrument for heritage education focusing on multiperspectivity. *International Journal of the Inclusive Museum*, 12(1), 1-17.

Janssenswillen, P., Meeus, W., Vinckx, E., & Leenen, S. (2019). Erfgoed toegankelijk maken voor een divers publiek: multiperspectiviteit in het erfgoedonderwijs. *Volkskunde: tijdschrift over de cultuur van het dagelijkse leven*, 1, 5-24.

Nauwelaerts, M., & Pottier, W. (1999). Museum aan de stroom. In M. Nauwelaerts (red.), *De toekomst van het verleden. The future of the past. Reflections on History, Urbanity and Museums* (pp. 17-20). Antwerpen: AM.

Navarrete, V., & Jenkins, S. R. (2011). Cultural homelessness, multiminority status, ethnic identity development, self esteem. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 791-804.

Stad Antwerpen. (2019). *Rapport Demografie: Stad Antwerpen*. www.antwerpen.be/nl/overzicht/stad-in-cijfers/stad-in-cijfers, geraadpleegd op 26 maart 2020.

Tisdale, R. (2013). *City museums and urban learning*. <http://museumeducation.info/wp-content/uploads/2013/03/City-Museums-and-Urban-Learning.pdf>

Van de Laar, P. (2013). The contemporary city as backbone. *Journal of Museum Education*, 38(1), 39-49.

Van Heusden, B. P. (2010). *Cultuur in de spiegel: naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Van Straaten, D. (red.) (2012). *Historisch denken. Basisboek voor de vakdocent*. Assen: Van Gorcum.

Vertovec, S. (2006). *The emergence of super-diversity in Britain*. Centre on Migration, Policy and Society (Working Paper No. 25). www.compas.ox.ac.uk/fileadmin/files/Publications/working_papers/WP_2006/WP0625_Vertovec.pdf

Vermeersch, L., & Thomas, V. (red.) (2016). *De cultuurspiegel. Jouw gids voor cultuur op school*. Brussel: CANON Cultuurcel.

Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23.

Wilschut, A. (2016). Didactiek van de maatschappijvakken in een grootstedelijke context. In R. Fukkink, & R. Oostdam (red.), *Onderwijs en opvoeding in een stedelijke context. Van startbekwaam naar stadsbekwaam*. Bussum: Coutinho.

Balanceren tussen afstand en betrokkenheid in erfgoedonderwijs

Pieter de Bruijn

Erfgoedonderwijs draait om het beleven van het verleden, maar ook om reflecteren op dat verleden en op de relatie tot het heden. Pieter de Bruijn benadrukt in dit artikel het belang van een goede balans tussen afstand en nabijheid tot een specifieke geschiedenis. Hij analyseert de mogelijke technieken om erfgoedobjecten te presenteren en verhalen te vertellen.

Een groep basisschoolleerlingen heeft zich verzameld in de educatieve ruimte van het Streetlife Museum in de Engelse stad Hull. De ruimte ziet eruit als ieder ander leslokaal en is kaal ingericht met standaardmeubilair. Toch is er iets bijzonders aan de hand. Volgens de educatieve medewerker van het museum kan deze ruimte namelijk mensen transporteren in de tijd. Zodra ze de deur opent, reizen de leerlingen terug naar de Tweede Wereldoorlog. De medewerker verandert in Mary, een beambte die verantwoordelijk is voor de evacuatie van mensen uit het door bombardementen geteisterde Hull. Met objecten als een gasmasker, een ratel en een sirene legt ze de kinderen uit wat er aan de hand is, om hen vervolgens naar een schoolbus te dirigeren die hen naar het platteland zal brengen. Als de leerlingen uitstappen, worden ze begroet door Mrs. Lockington van hun nieuwe gastgezin. Zij vertelt hun over de voedselrantsoenering waar ze als huisvrouw mee te maken heeft. Wanneer ze vervolgens het dieet van Britten in de oorlogsjaren vergelijkt met dat van mensen nu, wordt de illusie van de tijdmachine verbroken.

Dit voorbeeld laat zien hoe een erfgoedinstelling op diverse manieren het verleden nabij kan brengen. Het museum wil leerlingen een ervaring bieden die tegelijkertijd hun historische kennis en inzicht vergroot. Daarvoor zetten medewerkers verschillende middelen in, zoals historische voorwerpen en re-enactment van een verhaal waarin leerlingen zelf een rol spelen. Daarnaast richten ze zich met het educatieve project ook op vakoverstijgende doelen van 'vitaal burgerschap'. De expliciete koppeling van het verleden met het heden moet bijdragen aan de vorming van leerlingen tot gezonde burgers die inzicht hebben in de waarde van verschillende voedingsproducten (Heritage Learning, 2015a, 2015b, 2015c). Een onderdompeling in het verleden kan leerlingen prikkelen om er meer over te willen leren. Daarnaast kan een historische analogie hedendaagse gebeurtenissen of fenomenen inzichtelijker maken of daar een ander licht op werpen. Daarbij lijkt het wel van belang om leerlingen expliciet te laten nadenken over de verschillen tussen heden en verleden, om simplistisch generaliseren te voorkomen (Van Straaten, Wilschut, & Oostdam, 2016, 2018).

Bredere blik

Maar er zijn, vanuit een vakdidactisch perspectief, ook kanttekeningen te plaatsen bij het gebruik van dergelijke strategieën. Het zo nabij mogelijk brengen van het verleden, gaat ten koste van de aandacht voor de bredere historische context. Bovendien kan een (mogelijk emotionele) ervaring vanuit een eerste-persoonsperspectief, zoals in dit voorbeeld, het verkennen van andere perspectieven bemoeilijken.

Juist die bredere blik is belangrijk wanneer je historisch denken en redeneren bij leerlingen wilt stimuleren. Daarbij gaat het om het interpreteren, analyseren en kritisch reflecteren op (informatie over) fenomenen uit het verleden en het heden (Van Drie & Van Boxtel, 2007). Een bekend theoretisch raamwerk voor historisch denken omvat bijvoorbeeld aspecten als het beoordelen van historisch bewijs, het reconstrueren van perspectieven (van mensen) uit het verleden en begrijpen dat interpretaties van het verleden ook altijd een morele kant hebben (Seixas, Morton, Colyer, & Fornazzari, 2013). Vaak wijst men daarbij ook op het belang van multiperspectiviteit: geschiedenis belichten vanuit verschillende gezichtspunten, bijvoorbeeld van verschillende (groepen) historische personages; en inzicht bieden in het feit dat mensen afwijkende visies op het verleden kunnen hebben en dat er diverse interpretaties mogelijk zijn (Stradling, 2003; Wansink, Akkerman, Zuiker, & Wubbels, 2018). Voor historisch denken lijkt er dus een zekere balans nodig te zijn tussen emotionele betrokkenheid onder leerlingen door het verleden invoelbaar te maken en een zekere (kritische) afstand tot datzelfde verleden.

Ik heb onderzocht welke strategieën instellingen gebruiken in erfgoedpresentaties en daarbij behorende educatieve activiteiten en materialen om nabijheid en betrokkenheid te genereren of juist afstand te bewaren en hoe ze daarbij omgaan met multiperspectiviteit. Empirisch onderzoek naar erfgoedpresentaties en educatieve activiteiten en materialen over de trans-Atlantische slavenhandel, de Tweede Wereldoorlog en de Holocaust van vijftien erfgoedinstellingen in Nederland en Engeland heeft geresulteerd in een overzicht van de verschillende technieken die te gebruiken zijn om afstand, nabijheid en betrokkenheid in erfgoedonderwijs vorm te geven. Dit kan professionals in de museum- en erfgoedwereld inzicht geven in de effecten van gemaakte keuzes en hoe ze de eigen doelen mogelijk beter kunnen realiseren (De Bruijn, 2014).¹ In latere studies heb ik samen met andere onderzoekers bestudeerd hoe deze technieken kunnen bijdragen aan het proces van historische inleving (Savenije & De Bruijn, 2017) en hoe een training gericht op het verkennen van multiperspectiviteit rond een concreet erfgoedobject leraren kan ondersteunen in het lesgeven over gevoelige onderwerpen (Logtenberg, De Bruijn, Epping, Goijens, & Savenije, 2020).

In dit artikel breng ik de resultaten en inzichten uit deze onderzoeken samen en ga ik, in combinatie met aanvullend literatuuronderzoek, dieper in op hoe

1 Dit project werd gefinancierd door de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO) (subsidienummer: 360-69-002). De studie maakte deel uit van het grotere onderzoeksprogramma *Heritage Education, Plurality of Narratives and Shared Historical Knowledge* (2009-14), dat werd geleid door Maria Grever en Carla van Boxtel. Mijn dank gaat uit naar hen en naar collega-onderzoekers Geerte Savenije en Stephan Klein, voor hun bijdrage aan en ondersteuning bij dit project.

erfgoedinstellingen in hun educatieve activiteiten en materialen nabijheid en betrokkenheid kunnen stimuleren én ruimte kunnen inbouwen voor afstand en historisch redeneren.

Betrokkenheid en kritisch denken in erfgoedonderwijs

In de doelen voor erfgoedonderwijs zien we het verschil tussen het genereren van afstand en nabijheid tot het verleden duidelijk terugkomen. Veel instellingen wijzen op de mogelijkheden die erfgoed biedt om het verleden voor leerlingen tastbaar te maken en bij te dragen aan hun vermogen zich in te leven in andere tijden en mensen. Daarbij benadrukken ze ook de bijdrage die erfgoed kan leveren aan identiteitsvorming (Holthuis, 2005; Wils, 2010; Vroemen, 2018). Ook in een interviewstudie over erfgoededucatie met geschiedenisleraren en educatieve medewerkers van erfgoedinstellingen werd de mogelijkheid aangestipt om met erfgoed het verleden 'te voelen en te ervaren'. Wel plaatsten sommigen kanttekeningen bij ervaringen die het verleden 'te nabij' brengen, zoals een scène uit de film *Amistad*, waarin de gruwelijkheden op een slavenschip zeer expliciet in beeld zijn gebracht (Klein, 2011, 2017).

Diverse onderzoekers bepleiten juist het belang van reflectie en historische denkvaardigheden. Vanuit het perspectief van geschiedenisdidactiek zou erfgoed bijvoorbeeld een ideaal middel kunnen zijn om leerlingen te laten reflecteren op de betekenis van verschijnselen, gebeurtenissen of personen uit het verleden. Daarnaast leent het zich goed voor het leren over continuïteit en verandering, omdat erfgoed de verschillen tussen heden en verleden concreet kan maken (Van Boxtel, 2009). Grever en Van Boxtel (2014) beargumenteren dat erfgoed bovendien te gebruiken is om te leren dat mensen verschillende perspectieven kunnen hebben op een historisch(e) gebeurtenis of fenomeen, bijvoorbeeld met objecten die concreet het perspectief van groepen of personen met verschillende sociaal-culturele achtergronden representeren. Denk bij de Tweede Wereldoorlog bijvoorbeeld aan een gebedenboek van een Joodse familie en de potkachel van een Rotterdamse havenarbeider. Ook kan men aandacht besteden aan de veranderingen in betekenisgeving aan een specifiek(e) object of plaats door de tijd heen. Gerichte opdrachten, die leerlingen bijvoorbeeld aanzetten tot het analyseren of deconstrueren van erfgoedpresentaties, zouden eveneens kunnen bijdragen aan historisch denken en redeneren. Juist de emotie die erfgoed kan oproepen kan daarbij volgens Grever en Van Boxtel een rol spelen. De verwondering of verontwaardiging die een concreet object of verhaal los kan maken is belangrijk voor het aanwakkeren van historische interesse, en die is nodig voor de complexere denkvaardigheden (Grever & Van Boxtel, 2014).

Een meer afstandelijke, reflectieve benadering van erfgoed zien we ook in recente publicaties over andere dan historische competenties. Volgens het in 2014 afgeronde onderzoeksproject *Cultuur in de Spiegel*, dat tot doel had om een theoretisch kader en leerplan voor cultuuronderwijs te ontwikkelen (Van Heusden, 2010), zou erfgoed in het onderwijs onderwerp moeten zijn van reflectie en analyse en zouden leerlingen er zelf betekenis aan moeten geven (Konings & Van Heusden, 2013). Met het begrip 'erfgoedwijsheid' wijzen Dibbits en Willemsen verder op het belang van aandacht voor het functioneren van erfgoed in het heden (zie ook het artikel van Dibbits elders in dit nummer).

Leerlingen zouden het inzicht moeten verwerven dat erfgoed er niet van nature is of vanzelf ontstaat, maar dat mensen samen bepalen wat erfgoed is en daarover ook van mening kunnen verschillen (De Vreede, 2019). Vroemen spreekt in dit verband van 'erfgoed als metacultureel fenomeen'. Het gaat dan niet om het bestuderen van het erfgoed zelf of de verhalen die eraan verbonden zijn, maar om de processen van erfgoedvorming (Vroemen, 2018).

Deze inzichten uit wetenschappelijk onderzoek vinden ook hun weg in de praktijk. Zo stelt de leerlijn cultureel erfgoed van SLO niet alleen dat onderwijs op dit gebied uitgaat van 'ervaren en beleven', maar benadrukt hij ook het belang van reflectie en het verkennen van meer perspectieven (SLO, 2020). Ook een visiestuk van het vakoverleg erfgoedconsulenten spreekt zowel over 'leren door ervaren en beleven' als over het bieden van context en reflectie en het inzicht dat je een onderwerp van meer kanten kunt bekijken (Vakoverleg Erfgoededucatie, 2010; Hagenaars, 2014). Uit een recente verkenning van erfgoededucatie in Nederland blijkt dat sommige educatieve medewerkers de tastbare ervaring koppelen aan het belang van historische denkvaardigheden (Vroemen, 2018).

Dat de tastbaarheid van cultureel erfgoed historische denkvaardigheden kan bevorderen, wordt door sommige studies bevestigd (zie bijvoorbeeld Kriekouki-Nakou, 1996; Savenije & De Bruijn, 2017; Baron, Sklarwitz, Hyeyoung, & Shatara, 2019). Deze studies benadrukken wel het belang van specifieke opdrachten of onderwijsmodellen om leerlingen, leraren of bezoekers daarin te begeleiden. Reflectie en analyse, die soms lijnrecht ingaan tegen het verhaal van de tentoonstelling of een erfgoedobject, is niet eenvoudig. De Canadese conservator en onderzoeker Viviane Gosselin (2011a, 2011b) betoogt zelfs dat teams die historische tentoonstellingen ontwikkelen, getraind zouden moeten zijn in de concepten van historisch denken, zodat zij met hun ontwerp ervoor kunnen zorgen dat de tentoonstelling bezoekers uitdaagt om historische verhalen kritisch te bevragen. Ze stelt dat je in het ontwerp van de tentoonstelling kunt spelen met het dichtbij brengen en op een afstand plaatsen van het verleden.

Belangrijk is wel om voor ogen te houden dat de betrokkenheid die mensen voelen bij een bepaalde geschiedenis of bij een specifiek(e) museumobject, monument, traditie of historische plaats kan verschillen als gevolg van hun achtergrondkennis, sociaal-culturele, etnische en religieuze achtergrond, en persoonlijke interesse (Doering & Pekarik, 1996; Macdonald, 1997; Dicks, 2000; Smith, 2011; Falk & Dierking, 2013). Bij gevoelige historische onderwerpen kunnen die verschillen ook leiden tot frictie of verhitte discussies. Die gevoeligheid kan voortkomen uit identificatie met bepaalde onderwerpen, groepen of personen uit het verleden, maar ook ontstaan door een traumatische geschiedenis waarin bijvoorbeeld de gewelddadige onderdrukking van een bepaalde groep centraal staat (Savenije, Brauch, & Wagner, 2019). Tegelijkertijd kan de concrete, tastbare ervaring van erfgoed ook een goede ingang zijn om verschillende perspectieven op een gevoelig onderwerp bespreekbaar te maken en te verkennen (Rana, Willemsen, & Dibbits, 2017; Logtenberg et al., 2020).

Historische afstand en multiperspectiviteit

Voor de analyse van erfgoedpresentaties, educatieve materialen en activiteiten gebruik ik de concepten historische afstand en multiperspectiviteit. Historische afstand werd een paar jaar geleden in de geschiedenistheorie geïntroduceerd als metafoor om te duiden hoe hedendaagse historici zich verhouden tot hun studieobject in het verleden – of hoe zij zich daartoe zouden moeten verhouden (Den Hollander, Paul, & Peters, 2011). Historici hebben immers altijd te maken met een door de tijd bepaalde afstand tot het verleden, waartoe zij zich op de een of andere manier moeten verhouden. Die afstand geven ze zelf ook vorm in hun teksten over het verleden. Dit kan afstandelijk door het accent te leggen op meer abstracte historische ontwikkelingen en processen of door het exotische karakter van het verleden te benadrukken. Maar het kan ook dichtbij door bijvoorbeeld in te zoomen op de ervaringen van specifieke personen of door een heel levendig beeld van het verleden te schetsen (Phillips, 2004; Grever, De Bruijn, & Van Boxtel, 2012). Waar dit in teksten (vrijwel) uitsluitend kan met taaltechnieken, hebben 'makers' van erfgoed en educatieve materialen ook andere middelen tot hun beschikking. Het begrip historische afstand vat ik in mijn onderzoek dan ook op als de configuratie van tijd (afstand/nabijheid) en betrokkenheid (emotioneel, moreel en ideologisch) in historische representaties (De Bruijn, 2014).

De wijze waarop historische afstand geconstrueerd wordt, is nauw verwant aan het concept multiperspectiviteit, het idee dat er verschillende visies mogelijk zijn op één object. Dat object kan een actuele gebeurtenis of een hedendaags fenomeen zijn, maar bijvoorbeeld ook een kunstwerk. In het

geschiedenisonderwijs gaat het meestal om een fenomeen, gebeurtenis of figuur uit het verleden (Wansink et al., 2018). Vakdidactische theorieën wijzen op het belang dat leerlingen leren om het perspectief van een persoon uit het verleden te reconstrueren, maar ook dat ze het inzicht verwerven dat mensen verschillende visies, herinneringen en gedachten over gebeurtenissen en ontwikkelingen kunnen hebben (Stradling, 2003; Seixas et al., 2013). Wansink en collega's (2018) onderscheiden daarbij drie tijdslagen. Je kunt van een bepaalde geschiedenis de perspectieven bestuderen van verschillende mensen uit het verleden of juist uit het heden. Als derde is er een zogenoemde historiografische laag: tussen toen en nu zijn er mensen geweest (historici, maar ook journalisten en politici) die interpretaties van deze geschiedenis hebben gegeven; ook hun perspectieven kunnen verschillen. Behalve deze historische, hedendaagse en historiografische perspectieven kan een geschiedenis ook vanuit verschillende geografische gezichtspunten worden verteld. Zo kan uitsluitend worden gekeken naar lokale gebeurtenissen of verschijnselen, maar het perspectief kan juist ook liggen op het regionale, nationale of misschien zelfs mondiale niveau (Lorenz, 2004). In het vervolg van dit artikel laat ik zien dat de mate van multiperspectiviteit invloed heeft op de ervaren afstand, nabijheid of betrokkenheid.

Voor het onderzoek zijn de beide concepten geoperationaliseerd in een analyse-instrument. De bronnen heb ik geselecteerd na een inventarisatie en verkenning van het veld, op basis van geografische criteria en een vergelijkbare institutionele achtergrond van erfgoedinstellingen in Engeland en Nederland. Met de vergelijking tussen deze twee landen wilde ik meer inzicht bieden in de impact van de nationale context op de configuratie van afstand, nabijheid en betrokkenheid. Omdat erfgoedonderwijs gaat over sporen uit het verleden die vanuit hedendaagse ideeën en motieven zijn bewaard, was de veronderstelling dat de wijze waarop bepaalde geschiedenissen worden herinnerd en herdacht van invloed zou zijn op de samenstelling van de educatieve materialen en activiteiten. Qua geschiedeniscurriculum zijn Engeland en Nederland juist goed vergelijkbaar, met beide een duidelijke focus op historisch denken en redeneren. Omdat erfgoedonderwijs in Engeland verder is ontwikkeld, was bovendien de verwachting dat een vergelijking met Nederland ook tot beter inzicht in de mogelijkheden en beperkingen zou leiden.

Het onderzoek maakte deel uit van een groter onderzoeksprogramma, waarin twee historische onderwerpen als context van de analyse werden genomen: de trans-Atlantische slavenhandel en de Tweede Wereldoorlog/

Holocaust. Ik heb het tweede onderwerp gesplitst, omdat erfgoedinstellingen in beide onderzochte landen de militaire aspecten van de oorlog vaak apart behandelen van de Jodenvervolgung. Daarmee bestond mijn onderzoek dus uit drie casestudies. De keuze voor deze onderwerpen was gebaseerd op het idee dat het gaat om gevoelige geschiedenissen die zich kenmerken door een emotionele omgang, waarin de constructie en onderbouwing van identiteiten (en conflicten daarover) een belangrijke rol spelen. Dit maakt de relatie tussen historische afstand en multiperspectiviteit nog relevanter om te onderzoeken. Bovendien maken deze onderwerpen deel uit van het geschiedeniscurriculum van beide landen en zijn er zowel in Engeland als Nederland diverse instellingen die erfgoedonderwijs over deze geschiedenissen aanbieden.

Alleen materialen en activiteiten voor leerlingen van 13-15 jaar maakten deel uit van de analyse. Van de geselecteerde educatieve projecten en materialen zijn de erfgoedpresentaties (tentoonstellingen, historische sites, monumenten) documentair gefotografeerd en vervolgens geanalyseerd. In totaal ging het om zes tentoonstellingen en twee stadswandelingen over de trans-Atlantische slavenhandel, vier tentoonstellingen over de Tweede Wereldoorlog en vier over de Holocaust. De educatieve materialen heb ik in gedrukte of digitale vorm verzameld. Voor de educatieve activiteiten gebruikte ik waar mogelijk lesplannen en daarnaast heb ik een aantal activiteiten (museumlessen) geobserveerd en op basis van mijn analyseschema notities gemaakt (zie figuur 1 voor een voorbeeld van het analyseschema). Wanneer observatie niet mogelijk was en lesplannen niet voorhanden waren, is het verloop van deze lessen gereconstrueerd in een interview met de betrokken educatieve medewerkers. De in totaal dertien semigestructureerde interviews fungeerden tevens als een *member check* en om de resultaten van de inhoudsanalyse te contextualiseren. Bij twee erfgoedinstellingen was er helaas geen educatieve medewerker beschikbaar voor een interview.

Uit een comparatieve analyse en aanvullende literatuurstudie kwamen enkele patronen naar voren binnen en tussen de drie casestudies en de twee landen (De Bruijn, 2014). Grofweg waren er twee hoofdcategorieën van het configureren van afstand, nabijheid en betrokkenheid. Ten eerste zijn er zogenoemde overbruggingstechnieken, waarbij bijvoorbeeld met een artefact, plaats of reconstructie de continuïteit tussen heden en verleden wordt benadrukt (Zerubavel, 2003). Een tweede vorm betreft verhaalstechnieken, die in erfgoedonderwijs vaak ook een ruimtelijke dimensie krijgen. Hieronder ga ik nader in op deze verschillende technieken en de manieren waarop deze in te zetten zijn.

Figuur 1. Voorbeeld van het analyseschema, toegespitst op de trans-Atlantische slavenhandel

1. Verwijst het leermiddel naar historische aspecten in de fysieke omgeving van de gebruiker?

Algemeen	Vernoemd naar	Gebruikt of bewoond door	Betaald of gesticht door	Voormalige functie
.....
Belangrijke gebeurtenissen	Gevonden bewijs	Culturele herinnering	Overig	
.....	

2. Gebruikt het leermiddel expliciet materiële objecten?

.....

3. Benoemt het leermiddel gevolgen die de trans-Atlantische slavenhandel heeft gehad voor het heden?

Voor Europa	Voor Afrikaanse landen	Voor voormalige koloniën
.....

4. Maakt het leermiddel vergelijkingen tussen heden en verleden?

Visuele vergelijking	Als verduidelijking	Om verschillen te laten zien	Om overeenkomsten te laten zien	Anders
.....

5. Verwijst het leermiddel naar het heden?

Gebeurtenissen	Mensen	Behoud van erfgoed	Anders
.....

6. Moedigt het leermiddel gebruikers aan om zich in te leven in het verleden?

.....

7. Adresseert het leermiddel de persoonlijke connectie van mensen met de trans-Atlantische slavenhandel?

Hedendaagse figuren	Identiteit leerlingen	Overig
.....

8. Behandelt het leermiddel de volgende historische gebeurtenissen en/of ontwikkelingen?

Afrika voor de trans-Atlantische handel	Binnenlandse slavenhandel in Afrika	Economische dimensie driehoekshandel
Europese ontdekkers <u>Externe focalisatie</u> Actieve vorm	Europese ontdekkers <u>Externe focalisatie</u> Actieve vorm	Europeanen <u>Externe focalisatie</u> Actieve vorm
.....
Passieve vorm	Passieve vorm	Passieve vorm
.....
<u>Karakterfocalisatie</u>	<u>Karakterfocalisatie</u>	<u>Karakterfocalisatie</u>
.....
Afrikaanse mensen <u>Externe focalisatie</u> Actieve vorm	Afrikaanse handelaars <u>Externe focalisatie</u> Actieve vorm	Afrikanen <u>Externe focalisatie</u> Actieve vorm
.....
Passieve vorm	Passieve vorm	Passieve vorm
.....
<u>Karakterfocalisatie</u>	<u>Karakterfocalisatie</u>	<u>Karakterfocalisatie</u>
.....
Anders	Slaven <u>Externe focalisatie</u> Actieve vorm	Kolonialen <u>Externe focalisatie</u> Actieve vorm
.....
	Passieve vorm	Passieve vorm

	<u>Karakterfocalisatie</u>	<u>Karakterfocalisatie</u>

	Anders	Anders

Gelijkaardige vraag over:

- Arabische slavenhandel • Gevangenneming, reis naar en leven aan kust • Middenpassage • Verkoop, veilingen
- Leven op plantages • Verzet en/of opstanden • Marroncultuur • Afschaffing slavenhandel • Anders

9. Verwijst het leermiddel naar de volgende geografische entiteiten?

Lokale of regionale plaatsen in het thuisland (bv. Liverpool, Middelburg, Hollanders)	Het thuisland (bv. 'Nederland', 'de Nederlanders', 'de Britten')	Andere Europese landen betrokken in de slavenhandel	Afrikaanse landen	Voormalige koloniën
.....

10. Hoe wordt het totale aantal tot slaaf gemaakte mensen weergegeven?

.....

11. Duidt het leermiddel op of bediscussieert het meer perspectieven op bronnen/tentoonstellingsobjecten?

.....

12. Verwijst het leermiddel naar historiografische debatten of naar verschillende perspectieven van 'makers van geschiedverhalen'?

.....

Ervaring van artefacten

Erfgoedonderwijs kent een aantal karakteristieke middelen om de afstand tussen heden en verleden te overbruggen. De bekendste daarvan is de ervaring van concrete objecten: artefacten uit het verleden zouden, in de woorden van Huizinga (1920) een historische sensatie kunnen veroorzaken. Vaak wordt daarbij vergeten dat Huizinga vooral dacht aan een historicus die al veel kennis heeft over een specifieke geschiedenis. In aanraking met een concreet overblijfsel zou hem dan ineens een ervaring van dat verleden kunnen overkomen. In de woorden van Ankersmit (2005, pp. 276-277) zijn die 'wolken van context' nodig om er doorheen te kunnen breken en het 'echte' verleden te ervaren. Of een dergelijke ervaring überhaupt mogelijk is, is maar zeer de vraag en bovendien lastig om te onderzoeken. Studies tonen echter wel dat artefacten uit het verleden een bepaalde betrokkenheid bij mensen teweeg kunnen brengen.

Zo laat een onderzoek van Jones (2010) naar de ervaringen van mensen rond een Pictische symbolensteen (een archeologische opgraving, een gemusealiseerd deel, en een replica) zien dat objecten een gevoel van echtheid kunnen oproepen wanneer er een connectie is tussen de achtergrond en ervaringen van de bezoeker en de verhalen die in het object besloten liggen. Het gaat daarbij dus niet zozeer om de 'puurheid' en 'oudheid' van het materiaal, zoals die in de traditionele westerse opvatting van authenticiteit centraal staat, maar vooral om de immateriële aspecten van het erfgoedobject (Jones, 2010). Andere studies bieden aanwijzingen dat het verbinden van objecten aan persoonlijke ervaringen van mensen uit het verleden effectief emotionele betrokkenheid kan stimuleren, terwijl meer generieke objecten, die geen uniek verhaal in zich dragen, dit minder lijken te doen (Smith, 2016; Savenije & De Bruijn, 2017).

Soms is een verhaal direct van een object af te lezen, bijvoorbeeld doordat er duidelijke gebruikssporen zijn waar te nemen. Maar vaak is dit niet het geval en is de presentatiewijze of de educatieve benadering dus van belang om de relatie tussen het materiële object en zijn immateriële eigenschappen te laten zien. Volgens Jones (2010) is enige vorm van fysiek contact of een intieme ervaring met een object belangrijk om een gevoel van authenticiteit teweeg te brengen. Sommige (Britse) musea gebruiken daarom replica's van objecten in de tentoonstelling, die leerlingen mogen vastpakken en onderzoeken. Uit observaties is bekend dat bezoekers replica's ook als authentiek kunnen ervaren, zolang ze niet weten dat het replica's zijn. Maar ook wanneer ze dat wel weten, kunnen objecten een dergelijke beleving teweegbrengen, zolang het nagemaakte voorwerp maar niet van echt te onderscheiden is en de context passend is (Holtorf, 2005). De replica's die sommige

slavernijmusea in Engeland gebruiken, zijn dan ook levensecht. Ondanks dat leerlingen weten dat het niet om de originelen uit de collectie gaat, biedt de mogelijkheid om ze in een museale omgeving aan te raken en te onderzoeken een zintuiglijke ervaring die het voorwerp in de vitrine hen niet kan bieden. Zo krijgen ze een beter idee van het gewicht van een slavenboei of kunnen ze de precieze details van een Afrikaanse drum bekijken. Het zou interessant zijn om te onderzoeken of het werken met replica's vervolgens ook de ervaring van het oorspronkelijke object in de tentoonstelling verdiept.

Voor objecten in tentoonstellingen kan de wijze van presentatie en de educatieve benadering ook effect hebben op de configuratie van afstand en betrokkenheid. Zo kunnen objecten 'in situ' worden tentoongesteld, in een reconstructie van de werkelijkheid waarin ze normaal zouden zijn gebruikt (Kirschenblatt-Gimblett, 1998). Deze presentatiewijze brengt het verleden meer nabij dan de klassieke wijze van tentoonstellen, waarbij objecten 'in context' met andere voorwerpen in glazen vitrines staan. Volgens Henrietta Lidchi (1997) genereert deze laatste presentatiewijze afstand van de werkelijkheid die het object representeert, omdat het de kunstmatigheid van het verzamelen en tentoonstellen benadrukt. Toch kan ook bij deze vorm van tentoonstellen meer nabijheid en betrokkenheid worden gestimuleerd, bijvoorbeeld door voorwerpen te presenteren met foto's, getuigenverlagen, videobeelden of door ze op een bijzondere wijze uit te lichten (Watson, 2015).

Aan voorwerpen is op verschillende manieren betekenis te geven. In de klassieke 'in context' tentoonstelling gebeurt dit voor een groot deel door labels. Conservatoren kunnen in het schrijven van deze labels verschillende standpunten hanteren. Vaak schrijven ze de tekst voor een passief, gehoorzaam publiek dat iets wil leren (Gurian, 2006). In veel tentoonstellingen zijn de labels dan ook gericht op het afstandelijk overbrengen van feitelijke informatie. Maar bezoekers kunnen ook meer bij het object worden betrokken door ze te wijzen op bepaalde details, eventueel zelfs met een voyeuristische of humoristische ondertoon, als ware ze lezers van een roddelblad. Soms communiceren conservatoren in een tekst een duidelijke morele boodschap. Andere labels proberen meer interactie tussen de bezoeker en het object te stimuleren of tussen de bezoekers onderling (Gurian, 2006).

In de door mij geanalyseerde tentoonstellingen domineerden de afstandelijke, feitelijke labels. Een enkele keer sprak een tentoonstelling bezoekers aan ('wist je dat?') of was er een opdracht ('kijk naar het label in je trui'). Daarnaast werd het verleden soms naderbij gebracht door bezoekers te informeren over de menselijke relaties die in een voorwerp besloten liggen (de culturele biografie van een object). In een tentoonstelling van Newhaven Fort over de Tweede Wereldoorlog in het gelijknamige plaatsje in het zuiden

van Engeland staat bijvoorbeeld op een label beschreven hoe een vrouw direct in aanraking kwam met een brandbom die daar in een vitrine is te zien.

Het OorlogsVerzetsMuseum in Rotterdam liet zien dat deze benadering op verschillende manieren in te zetten is. Zo kunnen labels verwijzen naar de maker van een bepaald object of naar degene die een voorwerp in bezit heeft gehad of heeft gebruikt. Ook kan het lokale karakter van een voorwerp worden geaccentueerd door de vindplaats te benoemen. De ervaring kan nog eens worden versterkt door een historische actor zelf te laten spreken over een object. De tentoonstelling *Kind in oorlog* in het Museon combineerde dit met teksten die bezoekers wezen op details. Ooggetuigen van de Tweede Wereldoorlog vertelden over hun persoonlijke voorwerpen en hoe die hun verhaal illustreerden ('ik sta rechts [op de foto] in een crêpepapieren jurkje'). Uit een onderzoek naar een museumles in deze tentoonstelling blijkt dat deze aanpak leerlingen kan prikkelen. Zo riep een armband van een concentratiekampoverlevende veel emotionele betrokkenheid op, doordat deze werd gepresenteerd met het persoonlijke verhaal over het object, in combinatie met een brief, familiefoto en korte video (Savenije & De Bruijn, 2017). Sommige studies laten daarbij ook zien dat jonge kinderen de voorkeur geven aan echte objecten boven replica's en dat rijkelijk aangeklede presentaties een grote indruk kunnen achterlaten (Taylor & Twiss Houting, 2010).

In erfgoedonderwijs is naast de presentatiewijze ook de educatieve benadering van belang. Veelgebruikt is de illustratieve benadering van voorwerpen, waarbij opdrachten of een rondleider het object gebruiken als beeld van een gebeurtenis of aspect uit het verleden. De betrokkenheid valt extra te stimuleren, bijvoorbeeld door te vragen naar de oorsprong van het object, door leerlingen specifieke details te laten onderzoeken of door ze onderdelen te laten natekenen (zie ook Van Veldhuizen, 2017). Dergelijke opdrachten benadrukken de echtheid van het object en dat verkleint de afstand tussen heden en verleden.

Activiteiten die meer gericht zijn op het gebruiken van objecten als bron voor een (historisch) onderzoek genereren meer afstand. Zo moesten leerlingen in een programma van het National Maritime Museum in Londen bij een onderzoeksvraag informatie verzamelen op tablets. Een dergelijke activiteit wordt wel bemoeilijkt doordat de in de tentoonstelling te onderzoeken voorwerpen zijn ingekapseld in een verhaal dat het museum ermee wil vertellen. Een museum is immers een instelling met een missie, die zijn boodschap met veel autoriteit uitdraagt. Om hun eigen onderzoeksvraag te beantwoorden zullen leerlingen dus als het ware tegen het verhaal van de tentoonstelling in moeten lezen. Dat is ingewikkeld, zeker als hun perspectief niet overeenkomt met dat van het museum (Trofanenko, 2006).

Ook via multiperspectiviteit kun je de afstand tot het verleden vergroten. Zo kunnen objecten verwijzen naar of symbool staan voor het perspectief van verschillende (groepen) historische personages. Een studie van Kriekouki-Nakou (1996) over historisch denken in het museum laat daarbij ook zien dat leerlingen het best kunnen contextualiseren wanneer ze werken met een verzameling van objecten in plaats van één voorwerp. Toch kun je, om leerlingen inzicht in multiperspectiviteit te laten verwerven, ook één concreet object gebruiken. Je gebruikt dit voorwerp dan eerst om interesse en betrokkenheid bij leerlingen op te roepen en vervolgens om meer perspectieven op het object te onderzoeken in het verleden, door de tijd heen en in het heden (Logtenberg et al., 2020).

Met de juiste combinatie aan technieken kun je komen tot een goede balans: nabijheid en betrokkenheid om leerlingen te interesseren en motiveren, afstand om historisch denken en redeneren mogelijk te maken. Het al genoemde programma van het National Maritime Museum liet dit mooi zien. In deze 'studiedag' van vier uur over het slavernijverleden werkten leerlingen met verschillende soorten objecten. De ervaring van het authentieke object kregen leerlingen mee in een sessie waarin ze, onder begeleiding, mochten werken met archiefstukken. Deze bronnen zijn eenzijdig qua perspectief, want ze zijn vrijwel uitsluitend geschreven door kapiteins van slavenschepen en plantagehouders. Leerlingen kregen de opdracht om deze archiefstukken te bestuderen en te beoordelen als historische bron, bijvoorbeeld de betrouwbaarheid van de informatie. Op die manier werd de nabijheid en betrokkenheid van het gebruik van artefacten gecompenseerd met een afstandelijkere, op kritische reflectie gerichte activiteit.

Zoals hiervoor al aangegeven vond in de tentoonstelling een vergelijkbare onderzoeksopdracht plaats. De afstand genererende activiteit werd nog eens versterkt door de sobere 'in context'-presentatie van objecten in glazen vitrines met zakelijke labels. Dit werd gecompenseerd door een voorafgaande sessie waarin leerlingen werkten met zeer goed gelijkende replica's die ze konden voelen en wegen. Dat versterkte mogelijk hun beleving van de oorspronkelijke objecten in de tentoonstelling. Tegelijkertijd verwezen de replica's naar verschillende historische personages, waarmee in deze sessie ook de multiperspectiviteit gewaarborgd was. Afhankelijk van de mogelijkheden en het budget kun je op deze manier dus zorgen voor een balans tussen afstand en betrokkenheid bij het inzetten van objecten.

Historische plaatsen en reconstructies

Erfgoedonderwijs beslaat meer dan alleen museumobjecten. De afstand tussen heden en verleden is ook te overbruggen via een geografische locatie waar historische sporen te vinden zijn of die een belangrijke rol heeft gespeeld in een bepaalde geschiedenis. Het benadrukken van die relatie tussen heden en verleden kan geschiedenis dichterbij brengen. Bekend zijn natuurlijk diverse historische plaatsen die als zodanig in het landschap zijn gemarkeerd en soms zelfs als museum worden geëxploiteerd. Verwijzingen naar het verleden kunnen op verschillende manieren in het landschap aanwezig zijn. Zo kunnen er nog heel duidelijke overblijfselen van het verleden zichtbaar zijn. Denk aan een goed bewaard gebleven pakhuis dat werd gebruikt voor de opslag van suiker van de plantages in de koloniën of aan de ruïne van een zeefort dat tijdens de Tweede Wereldoorlog werd gebruikt.

Daarbij is het wel van belang om te realiseren dat in veel gevallen de ‘echtheid’ van een historische plaats in perspectief te plaatsen is. Gebouwen en het omringende landschap veranderen immers door de tijd heen. Vaak zijn monumentale panden in de negentiende eeuw gerestaureerd of zijn er op een later moment aanpassingen gemaakt. Door het afbakenen van bepaalde locaties, bijvoorbeeld door een plek aan te wijzen als ‘historische site’ of ‘beschermd stadsgezicht’, wordt soms de illusie gewekt dat je als bezoeker wordt ondergedompeld in een bepaalde periode en de geschiedenis dus kan ervaren. Maar het beeld van beschermde binnensteden in Europese landen voert in feite vooral terug op de negentiende eeuw, toen restaurateurs keuzes maakten om vooral dat te behouden of terug te brengen wat aansloot op de gewenste identiteit; met bijvoorbeeld een focus op de zeventiende eeuw in veel Hollandse steden en een nadruk op het katholieke verleden in een stad als Maastricht (Ashworth, 1998). In feite kun je historische plaatsen dus zien als een ‘amalgam van tijd’, waarin restanten van en referenties naar verschillende periodes aaneen worden gesmeed tot één verleden (De Bruijn, 2019). De vraag is dan ook welk verleden historische plaatsen precies nabij brengen.

Precies die gelaagdheid van historische plaatsen maakt het lastig voor mensen om een kritische houding aan te nemen tegen aangeboden historische informatie. Plaatsen bieden een krachtige ervaring, maar het blijkt lastig om vanuit die betrokkenheid historisch denken te stimuleren (Baron et al., 2019). De plaats dompelt mensen onder in een schijnbaar specifieke historische periode, maar bevat juist veel verschillende informatie en perspectieven die bezoekers (zonder veel achtergrondkennis) niet weten te doorgronden. Baron en collega's (2019) laten zien dat een benadering waarbij deelnemers in verschillende rondes de plek bezoeken, waarbij steeds een ander perspectief wordt uitgelicht, daarbij kan helpen. Op die manier leren mensen beter de gelaagdheid van een plek inzien.

Soms zijn op een plek helemaal geen sporen meer zichtbaar. Volgens Gregory en Witcomb (2007) kan juist die afwezigheid van sporen ook affectieve betrokkenheid teweegbrengen, omdat het een gevoel van vervreemding oproept en mensen dwingt om hun verbeelding te gebruiken. Nabijheid valt ook op te roepen door plaatsen te duiden, bijvoorbeeld met tekstpanelen, plaquettes of door rondleidingen. In educatieve materialen zien we dat men in die duiding verschillende keuzes maakt. Het accent kan bijvoorbeeld liggen op de voormalige functie van een plek. Dergelijke zakelijke informatie zal minder betrokkenheid genereren dan een duiding met aandacht voor specifieke personen uit het verleden. Zo werd in de *Bristol Slavery Trail* bij sommige gebouwen het verhaal meegegeven van handelaren die daar in de achttiende of negentiende eeuw gewoond hadden. Deze verbinding van bij de slavenhandel betrokken individuen uit de geschiedenis van de stad aan concrete materiële sporen stimuleert morele betrokkenheid.

Naast geschreven of gesproken tekst kan de duiding van plaatsen ook door ‘imitatie’ van het verleden met reconstructies. Herinneringscentrum Kamp Westerbork koos er de afgelopen decennia bijvoorbeeld voor om op de plek van het voormalige concentratiekamp, waar heel weinig sporen zijn terug te vinden, objecten te plaatsen die bezoekers meer een indruk geven van hoe de plek er tijdens de Tweede Wereldoorlog moet hebben uitgezien. In de jaren negentig van de vorige eeuw werden er reconstructies van hekwerk en wachttorens geplaatst en werden de voormalige barakken door taluds in het landschap zichtbaar gemaakt (Hijink, 2011). In recente jaren zijn hier ook objecten aan toegevoegd die in vorm en deels in materiaal authentiek zijn, zoals een treinwagon en een barak. Volgens Dicks (2003) hoeft een reconstructie niet onder te doen voor een oorspronkelijke plek in het stimuleren van een ervaring. Zo zou een reconstructie van een steenkolenmijn beter de sfeer van het werk in die tijd kunnen oproepen dan een oorspronkelijke mijn, omdat met geluid en speciale effecten een zintuiglijke ervaring op te roepen is die op de echte plek niet mogelijk is.

Op sommige historische plaatsen voeren acteurs een re-enactment op van het verleden. Zo brengen in het Amerikaanse Colonial Williamsburg, een historisch stadje met geconserveerde en gereconstrueerde gebouwen die verwijzen naar het koloniale verleden van de Verenigde Staten, gekostumeerde acteurs het verleden dichtbij door toenmalige inwoners na te spelen. Veel Engelse musea bieden dergelijke re-enactments ook aan als aparte educatieve activiteit. Uit onderzoek van Jones (2011) naar *living history*-activiteiten over de middeleeuwen blijkt dat deze vorm van nabij brengen, het verleden voor leerlingen concreter kan maken. Leerlingen zeiden beter te begrijpen hoe mensen in de middeleeuwen leefden en hoe zij de wereld zagen. De emotionele betrokkenheid door de re-enactments fungeerde bovendien als aanjager voor vaardigheden van historisch denken en redeneren. Belangrijk daarbij

was dat ingezoomd werd op een persoonlijk verhaal dat leerlingen vervolgens zelf konden onderzoeken en contextualiseren in de bredere context van het museum of de historische site.

Hoe de balans tussen afstand en nabijheid het beste is te realiseren, hangt sterk af van de historische plaats. Zijn er restanten aanwezig van verschillende periodes (historische gelaagdheid) of juist niet? En welk perspectief vertegenwoordigen deze historische sporen? Het voormalige Kamp Westerbork is een mooi voorbeeld van een terrein waar het enige grote object dat oorspronkelijk is, de woning van kampcommandant Gemmeke, het perspectief van de daders representeert. Het herinneringscentrum compenseert dit met, bijvoorbeeld, een teruggeplaatste barak die eerder naar het perspectief van de slachtoffers verwijst. Ook laat het de gelaagdheid van de plek zien door een monument bestaande uit delen van een barak van woonoord Schattenberg, waar tussen 1951 en 1971 Molukkers waren gevestigd.

In de opzet van educatieve activiteiten, en of je daarmee meer nabijheid of afstand creëert, dien je dus uit te gaan van wat er al op de plek aanwezig is. Bij een gebrek aan sporen kan het raadzaam zijn om meer betrokkenheid te genereren, bijvoorbeeld door persoonlijke verhalen of (audio)visuele middelen, terwijl de aanwezigheid van veel concrete overblijfselen, reconstructies en historische gelaagdheid juist zal nopen tot een activiteit gericht op het analyseren van de plaats en het uitlichten van de aanwezige perspectieven.

Verhalende nabijheid

In erfgoedonderwijs rond een historisch onderwerp wordt vrijwel altijd een verhaal verteld over het verleden. Dit kan diverse vormen aannemen. Bij een tentoonstelling vertelt de specifieke selectie en ordening van objecten al een verhaal. Vaak wordt dit versterkt of verduidelijkt door tekstpanelen en objectlabels met informatie over de getoonde voorwerpen. Ook de looproute is belangrijk: de wijze waarop bezoekers zich door de ruimte begeven is van grote invloed op hoe zij het verhaal over het verleden meekrijgen en beleven. Erfgoed in de bebouwde omgeving kan op eenzelfde manier, bijvoorbeeld in de vorm van een stadswandeling, tot een verhaal worden gesmeed. Educatieve activiteiten en materialen benaderen deze erfgoedpresentaties vervolgens weer op hun eigen wijze en beïnvloeden dus het verhaal. Daarnaast kunnen deze materialen en activiteiten ook een eigen specifiek verhaal presenteren. Erfgoedonderwijs bestaat doorgaans dus uit een samenspel van diverse verhalen, waarbij er verschillende verhaalstechnieken mogelijk zijn.

Ten eerste kun je in erfgoedonderwijs een keuze maken in het tijdsperspectief waarmee je het verleden representeert. Bij een diachrone benadering volg je een ontwikkeling door de tijd heen. Denk bijvoorbeeld aan de ontwikkeling van het fascisme in Italië, waarbij het verhaal start in 1919 en van gebeurtenis naar gebeurtenis doorloopt naar het jaar 1943. In een synchrone benadering ligt de focus juist op één punt in de tijd of wordt een periode als één synthetisch geheel onder de loep genomen. Zo zou je kunnen laten zien welke antisemitische denkbeelden er leefden in Duitsland in de jaren twintig. Je kijkt dan niet hoe gebeurtenissen elkaar hebben opgevolgd, maar naar een periode als geheel (Jansen & Grever, 2001). Dit perspectief kan voortkomen uit de formulering van het precieze onderwerp van een educatief project of tentoonstelling of spreekt gewoonweg door in de wijze waarop het verhaal wordt verteld.

Zoals gezegd dragen in erfgoedonderwijs ook de ruimtelijke aspecten bij aan het verhaal. Die zogenoemde 'narratieve ruimte' (Kossmann, Mulder, & Den Oudsten, 2012) kan het gekozen tijdsperspectief versterken, maar er ook haaks op staan. Zo volgde je in een tentoonstelling in het D-Day Museum in Portsmouth (in 2018 met een nieuwe tentoonstelling heropend als *The D-Day Story*) een zig-zaggend pad, waarbij je de geschiedenis van de Tweede Wereldoorlog chronologisch volgde van 1939 tot en met 1945. Het ruimtelijk ontwerp sloot dus aan op de gekozen diachrone benadering van het verleden. De tentoonstelling *Canon van Nederland* in het Nederlands Openluchtmuseum is een voorbeeld van een ruimtelijk ontwerp met juist een synchroon perspectief, terwijl de gepresenteerde geschiedenis 'van hunebed tot heden' een diachrone benadering impliceert. In plaats van die ontwikkeling door de tijd heen strak te volgen, loop je in het Openluchtmuseum als het ware juist terug de tijd in, naar een ruimte waarin de verschillende tijdvakken en canonvensters synchroon bij elkaar worden gepresenteerd.

Welk tijdsperspectief meer afstand of nabijheid tot het verleden genereert, is afhankelijk van de precieze invulling. Zo kan een synchrone benadering een gevoel van afstand genereren, omdat het verleden als een afgesloten geheel wordt gepresenteerd dat losstaat van de hedendaagse werkelijkheid. Maar het kan juist ook een gevoel van onderdompeling in het verleden veroorzaken. Zo werd je in een tentoonstelling van het Imperial War Museum in Londen over het dagelijks stadsleven ten tijde van de Tweede Wereldoorlog, als het ware teruggevoerd naar dit verleden: een tijd waarin voedsel gerantsoeneerd was en mensen in angst leefden voor bombardementen. In een diachrone benadering is de gegenereerde afstand of nabijheid afhankelijk van de vraag of het verleden wordt verbonden aan hedendaagse gebeurtenissen of

ontwikkelingen. Die verbinding is ruimtelijk vorm te geven door bezoekers bijvoorbeeld in een rechte lijn te laten lopen: de te bewandelen afstand zal daarbij van invloed zijn op de ervaren afstand tot het verleden. De constructie van historische afstand hangt in dit geval mede af van de gehanteerde plotlijn.

Plotlijnen van verhalen zijn doorgaans uniek en daarmee niet onder te verdelen in een aantal standaardcategorieën. Op basis van enkele ideaaltypische plotlijnen, ontleend aan Zerubavel (2003), is de configuratie van afstand, nabijheid en betrokkenheid in erfgoedonderwijs echter wel beter te duiden. Ten eerste is er de plotlijn van vooruitgang, waarin het heden wordt afgeschilderd als beter dan het verleden. Denk bijvoorbeeld aan een verhaal dat begint in de middeleeuwen, waarin alles nog armoedig en barbaars is, maar waarin de mens door de ontwikkeling van de wetenschap en techniek steeds rijker en beschaafder wordt. Een tweede plotlijn is achteruitgang: naarmate de tijd vordert, wordt het steeds slechter. Vaak gaat het in dit geval om nostalgische verhalen waarin het verleden als beter wordt voorgesteld dan het heden. Zo valt het verhaal over de middeleeuwen juist ook andersom te vertellen door deze periode te tonen als een tijd waarin alles nog simpel en overzichtelijk was, terwijl latere periodes worden gekenmerkt door gejaagdheid en complexiteit.

Hoewel sommige verhalen duidelijk zo'n vooruitgangs- of achteruitgangsplotlijn hebben, kennen de meeste historische verhalen een combinatie van beide: een zigzag-plotlijn. Dit soort plotlijnen worden vaak gebruikt, omdat ze beter rechtdoen aan de grilligheid van de geschiedenis dan het trekken van een rechte lijn van vooruitgang of achteruitgang. Daarmee creëert de zigzag ook meer afstand tot het verleden, omdat het de complexiteit van het verloop van historische gebeurtenissen benadrukt.

Ook bij plotlijnen speelt de narratieve ruimte een rol. Zo kan de looproute door een museum of historische site volstrekt lineair zijn en daarmee passend bij het rechtlijnige patroon van een vooruitgangs- of achteruitgangspot. Maar een leerling of bezoeker kan juist ook een sterk zigzaggend pad volgen. Een mooi voorbeeld van hoe de narratieve ruimte een bepaalde plotlijn kan versterken, is de *Bristol Slavery Trail*: een educatieve stadswandeling door de gelijknamige havenstad in zuidwest-Engeland. Deze slavernijroute begint in het havengebied in het laagstgelegen gedeelte van Bristol, van waaruit Britse schepen uitvoeren met goederen naar Afrika. De wandeling eindigt in het hoogstgelegen gedeelte van de stad, waar de hedendaagse welvaart van

Bristol aanschouwelijk is door bijzondere gebouwen die daar in de achttiende en negentiende eeuw zijn neergezet bekostigd met geld van de slavenhandel. De fysieke inspanning van het naar boven wandelen versterkt als het ware dit (ironische) vooruitgangsnarratief (zie ook De Bruijn, 2019). Bij musea wijst Pearce (1998) op de invloed van ruimtelijke aspecten als de plaatsing van vitrines (lijnrecht of met enige afstand ten opzichte van elkaar), de lineariteit of het zigzaggende karakter van de te nemen route en de mogelijkheid om alternatieve paden te nemen. Een rechtlijnig pad met op het oog platte vitrines en geen mogelijkheden om andere afslagen te nemen, zou volgens Pearce een gevoel van objectiviteit overbrengen (Pearce, 1998).

Een bijzondere plotlijn is de rijmende narratieve plot. Daarin is er geen ontwikkeling door de tijd heen, maar juist een vergelijking tussen verschillende tijdstippen. Gebeurtenissen uit heden en verleden worden daarbij voorgesteld als fundamenteel gelijk aan elkaar. Een mooi voorbeeld daarvan was te vinden in de tijdelijke tentoonstelling *Kind aan de ketting* van het voormalige Nationaal instituut Nederlands slavernijverleden en erfenis (NiNsee). Deze tentoonstelling richtte zich op de levens van kinderen in trans-Atlantische slavernij in de achttiende en negentiende eeuw en op kinderen in het heden die slachtoffer zijn van seksueel misbruik of die gedwongen zijn om als kind-soldaat te vechten en dus ook slaaf zijn. Op thematische tekstpanelen werden de ervaringen van kinderen in heden en verleden onder of naast elkaar gepresenteerd. Slavernij in verleden en heden werd dus met elkaar 'gerijmd' om het verleden dichtbij te brengen en op een zeer emotionele wijze indringend te maken (Grever, De Bruijn, & Van Boxtel, 2012).

Voor een goede balans tussen afstand en nabijheid lijkt de zigzag-plotlijn de meest logische optie. Een onderdompeling in een nostalgisch verhaal of een voorstelling van het verleden als een tijd waarnaar we juist niet moeten terugverlangen, doet immers geen recht aan de complexiteit van de geschiedenis en representeert een heel eenzijdig perspectief. Tegelijkertijd kan zo'n eendimensionale plotlijn juist ook een goede aanleiding zijn om achteraf te bediscussiëren. Ook bij het vergelijken van heden en verleden, zoals in de rijmende plot, is het gekozen perspectief dusdanig duidelijk dat het veel ruimte biedt om er kritisch op te reflecteren. Wat vinden leerlingen van deze plotlijn? Kunnen ze er een ander perspectief tegenover plaatsen? En klopt de voorstelling van het verleden eigenlijk wel? Ook de keuze voor de plotlijn moet je dus in samenhang met de educatieve activiteiten bekijken.

Betrokkenheid in perspectief

Je kunt over het verleden vertellen vanuit verschillende perspectieven en die kunnen zich afspelen op verschillende geografische niveaus en in de eerder vermelde drie tijdslagen. Voor de ervaren nabijheid of betrokkenheid maakt het een groot verschil of de historische gebeurtenissen in het verhaal plaatsvinden in een herkenbare lokale of regionale omgeving, of dat het juist gaat over zaken op nationaal niveau of elders in de wereld. Daarnaast kun je in een historisch narratief afstand creëren door de nadruk te leggen op de perspectieven die verschillende historici vanuit hun onderzoek hebben op de betreffende geschiedenis. Aandacht voor deze historiografische perspectieven laat zien dat het verleden 'vreemd' is en met verschillende analytische concepten in het heden te reconstrueren is.

De meest concrete vorm van multiperspectiviteit is misschien wel het belichten van de geschiedenis vanuit het gezichtspunt van verschillende (groepen) historische personages. Zo kun je de geschiedenis van de Tweede Wereldoorlog in Nederland uitsluitend vertellen vanuit het gezichtspunt van de Joodse slachtoffers. Hoe hebben zij het begin van de Duitse bezetting ervaren? En welke gruwelijkheden maakten zij mee op het moment dat de anti-Joodse maatregelen werden uitgevoerd? De focus op één perspectief brengt het verleden dichterbij en genereert meer betrokkenheid dan wanneer je ook de ervaringen van andere groepen in de samenleving, zoals mensen die een gewoon leven leidden, verzetsstrijders of mensen die collaboreerden met de Duitse bezetter, erin zou betrekken. Ook de wijze waarop je het perspectief presenteert, is hierbij van belang. Zo kun je spreken over groepen in het algemeen of het juist heel persoonlijk maken, bijvoorbeeld door in te zoomen op de specifieke ervaringen van één slachtoffer van de Tweede Wereldoorlog. Ook maakt het verschil of je personages in het verhaal uitsluitend opvoert in de derde persoon (externe focalisatie) of ze juist ook een stem geeft in het verhaal (karakterfocalisatie) (Bal, 2009). Daarbij kun je naar (groepen) historische figuren verwijzen in de actieve en in de passieve vorm. De precieze combinatie maakt verschil voor de ervaren afstand en betrokkenheid tot het gepresenteerde perspectief. Opvallend was bijvoorbeeld hoe twee tentoonstellingen geheel verschillend verhaalden over het transport van tot slaaf gemaakte Afrikanen over de Atlantische Oceaan naar de Amerikaanse koloniën. Het ene museum creëerde afstand met zakelijk taalgebruik en door te spreken over slaven en handelaren in de passieve vorm, terwijl een andere tentoonstelling heel beeldend taalgebruik hanteerde, met een nadruk op zeeleden als de handelende actor.

Perspectieven worden behalve in teksten ook gerepresenteerd door objecten, monumenten, re-enactments en reconstructies. Daarbij valt ook te kiezen voor een hedendaags perspectief. Door het gebruik van monumenten of gedenktekens of door te verwijzen naar hedendaagse gebeurtenissen en ontwikkelingen, is het belang van het gerepresenteerde verleden voor het heden te benadrukken, waarmee de afstand tot die geschiedenis kleiner wordt. Opnieuw kan ook de narratieve ruimte een rol spelen in de representatie van perspectieven. Een mooi voorbeeld daarvan is het Verzetsmuseum Junior, waar in één ruimte de levens van vier kinderen in afzonderlijke gestileerde reconstructies van huisjes werden gepresenteerd (zie ook De Bruijn, 2018).

Zoals eigenlijk met alle technieken, is de mate waarin de gekozen perspectieven bijdragen aan een gevoel van betrokkenheid bij een bepaalde geschiedenis ook afhankelijk van de achtergrond en voorkennis van de leerling of bezoeker (Smith, 2011). Zo liet een studie naar de museumles *Oorlogskinderen in gesprek* van het Museon in Den Haag zien dat juist de multiperspectiviteit in dit project leidde tot meer emotionele betrokkenheid onder leerlingen met een Marokkaanse achtergrond. Zij voelden zich verbonden aan het verhaal van een Marokkaanse soldaat dat in de les en tentoonstelling, waarin de Tweede Wereldoorlog werd belicht vanuit het gezichtspunt van kinderen met verschillende achtergronden, aan bod kwam (Savenije & De Bruijn, 2017).

Historische afstand en multiperspectiviteit zijn dus onlosmakelijk met elkaar verbonden. Waar te veel nabijheid de mogelijkheid tot het verkennen van meer perspectieven kan belemmeren, genereert de aandacht voor multiperspectiviteit weer meer afstand. Het expliciet aanbrengen van meer perspectieven, zoals in het educatief programma van het Museon, lijkt dan ook een goede zaak om historisch denken te bevorderen. Daarbij moet wel worden aangetekend dat sommige perspectieven dusdanig dominant kunnen zijn dat ze andere perspectieven overschaduwen. Zo bevatte *Oorlogskinderen in gesprek* ook een morele boodschap over de impact van oorlog op kinderen die het verkennen van sommige perspectieven (zoals dat van daders) in de weg kan zitten (Savenije & De Bruijn, 2017). Tegelijkertijd geldt hier eveneens dat de focus op of dominantie van één perspectief juist ook een bron kan zijn van kritische reflectie en discussie. Het balanceren tussen afstand en nabijheid vraagt dan ook om een holistische benadering, waarin erfgoed, presentatie, duiding en verhaal in samenhang worden bekeken (zie figuur 2 voor een overzicht van alle mogelijke technieken voor afstand en nabijheid).

Figuur 2. Overzicht van technieken om afstand, nabijheid en betrokkenheid te configureren in erfgoedonderwijs

← Afstand	Nabijheid →		
Overbruggingstechnieken			
Materiële objecten			
<i>Presentatie</i>			
'In context', met andere voorwerpen in vitrines	'In situ', in reconstructie oorspronkelijke werkelijkheid Presentatie met foto's, getuigenverslagen, videobeelden		
<i>Duiding voorwerpen met labels</i>			
Feitelijke informatie	Beschouwer betrekken als collega of samenzweerder In voorwerp besloten menselijke relaties uitlichten		
<i>Educatieve benadering</i>			
Object gebruiken als illustratie			
Objecten gebruiken die verschillend perspectief representeren Perspectief van het object bevragen Historisch onderzoek uitvoeren in tentoonstelling Vanuit object meerdere perspectieven in het verleden, door de tijd heen en in het verleden verkennen	Vragen naar oorsprong object Specifieke details laten onderzoeken Onderdelen laten natekenen Gebruikmaken van replica's		
Historische plaatsen en reconstructies			
<i>Verwijzen naar historische gebeurtenissen of ontwikkelingen in fysieke omgeving van mensen</i>			
Afwezigheid van sporen	Historische gelaagdheid Concrete overblijfselen		
<i>Duiding/educatieve benadering</i>			
Voormalige functie	Aandacht voor personen uit het verleden Reconstructie/re-enactment		
Verhaaltechnieken			
<i>Synchroon (verleden als afgesloten geheel)/Diachroon (ontwikkelingen door de tijd heen)</i>			
<i>Plotlijnen</i>			
Vooruitgang: heden beter dan verleden Achteruitgang: verleden beter dan heden			
Zigzag: afwisseling van vooruitgang en achteruitgang	Rijm: vergelijking tussen verschillende tijdstippen		
<i>Perspectieven</i>			
Mondiaal	Nationaal	Regionaal	Lokaal
Aandacht voor perspectief makers historische verhalen Focus op meerdere historische personages Spreken over groepen in het algemeen Abstracte weergave Externe focalisatie ('3e persoon') Passieve vorm	Focus op één historisch personage Persoonlijk verhaal Beeldend taalgebruik Karakterfocalisatie ('1e persoon') Actieve vorm		

Conclusie

Erfgoedonderwijs kent dus een groot aantal aspecten die de configuratie van afstand, nabijheid en betrokkenheid kunnen beïnvloeden. Daarbij zijn er een aantal karakteristieke technieken te onderscheiden, zoals het gebruik van objecten, historische plaatsen en reconstructie en verhaalstechnieken. Ik heb beargumenteerd dat de affectieve ervaring van cultureel erfgoed een goed middel kan zijn voor het op gang brengen van meer cognitieve vaardigheden, gericht op multiperspectiviteit en historisch redeneren. Daarbij is het van belang om een goede balans te vinden tussen technieken die nabijheid en betrokkenheid stimuleren en technieken die meer afstand tot het verleden genereren. Wanneer de gestimuleerde betrokkenheid te groot is, bijvoorbeeld wanneer er sprake is van een heel nadrukkelijke morele boodschap, kan dit denkvaardigheden, zoals het verkennen van meer perspectieven, in de weg zitten (Savenije & De Bruijn, 2017).

De voor dit onderzoek bestudeerde erfgoedinstellingen gaan verschillend met die balans om. Sommige educatieve projecten zetten duidelijk in op zoveel mogelijk nabijheid, zoals het Newhaven Fort dat een tentoonstelling biedt gericht op beleving en emotionele betrokkenheid en dit nog eens versterkt met leeropdrachten die tentoonstellingsobjecten als illustratie benaderen of er een persoonlijk verhaal aan verbinden. Het National Maritime Museum laat daarentegen een duidelijke balans zien, door het gebruik van oorspronkelijke objecten en replica's met daarnaast aandacht voor meer perspectieven en opdrachten gericht op historisch onderzoek en het beoordelen van de betrouwbaarheid van voorwerpen als historische bron.

In de meeste gevallen lijkt er niet doelbewust een balans te zijn aangebracht in technieken die zich richten op afstand of betrokkenheid, maar tonen ze uit zichzelf een combinatie daarvan. Een goede balans lijkt vooral waarneembaar bij instellingen die (in vaak uitgebreide educatieve projecten) meer overbruggings- en verhaalstechnieken combineren. Daarnaast spreekt de institutionele achtergrond vaak ook door in de gebruikte technieken. Zo neigen instellingen als het NiNsee of het Engelse Holocaust Centre eerder naar een dominantere rol voor technieken gericht op het stimuleren van betrokkenheid, vanuit hun uitgesproken missie om de herinnering aan deze geschiedenissen levend te houden.

Het in dit artikel uitgewerkte overzicht van mogelijke technieken kan helpen bij het (bewust) vinden van de juiste balans tussen afstand, nabijheid en betrokkenheid, wanneer je in erfgoedonderwijs historisch denken wil stimuleren. Welke combinatie wenselijk is, zal altijd afhankelijk zijn van de precieze context en mogelijkheden. Bij een weinig belevingsgerichte 'in context' presentatie van objecten, kan het goed zijn om er persoonlijke verhalen aan te

verbinden om leerlingen te grijpen en motiveren. In een educatief project zouden leerlingen de verhalen van verschillende historische figuren kunnen verkennen, zodat er toch sprake is van multiperspectiviteit. Een tentoonstelling met een duidelijke achteruitgangsplootlijn die daarmee emotionele betrokkenheid stimuleert, zou gecontrasteerd kunnen worden met een verhaal over hetzelfde onderwerp dat juist een zigzag-plot heeft, om zo de verschillen tussen beide narratieven duidelijk te maken. Dit zijn slechts enkele voorbeelden: meer onderzoek is nodig naar de precieze effecten van de verschillende technieken en in welke samenhang die tot het juiste evenwicht kunnen leiden. Bovendien is het misschien de vraag in hoeverre het bereiken van die balans bij alle doelen van erfgoedonderwijs mogelijk is. Het bereiken van 'erfgoedwijsheid', het besef dat erfgoed geconstrueerd wordt in het heden en onderdeel is van processen van identiteitsvorming, gaat immers lijnrecht in tegen de boodschap die erfgoed doorgaans uitzendt. Hoe laat je leerlingen een reflectieve houding aannemen wanneer ze worden overrompeld door de emotionele ervaring en morele betrokkenheid die bijvoorbeeld een Holocaustmonument teweeg kan brengen? Daarvoor moeten we zoeken naar didactische methodes die dit proces geleidelijk opbouwen. Ook hier kan het analyseren van de spanning tussen afstand en nabijheid een belangrijke rol spelen.

Pieter de Bruijn is universitair docent aan de faculteit Cultuurwetenschappen van de Open Universiteit. Hij vormt samen met Marijke Huisman het Meesterschapsteam Cultuureducatie.
E Pieter.deBruijn@ou.nl

Literatuur

Ankersmit, F. (2005). *Sublime historical experience*. Stanford: Stanford University Press.

Ashworth, G. J. (1998). The conserved European city as cultural symbol: the meaning of the text. In B. Graham (Ed.), *Modern Europe: Place, culture and identity* (pp. 261-286). Londen: Arnold.

Bal, M. (2009). *Narratology: Introduction to the theory of narrative*. Toronto: University of Toronto Press.

Baron, C., Sklarwitz, S., Hyeyoung, B., & Shatara, H. (2019). Understanding what teachers gain from professional development at historic sites. *Theory & Research in Social Education*, 47(1), 76-107.

Boxtel, C. van. (2009). *Geschiedenis, erfgoed en didactiek*. Amsterdam: Erfgoed Nederland.

Bruijn, P. de. (2014). *Bridges to the past: Historical distance and multiperspectivity in English and Dutch heritage educational resources*. Proefschrift Erasmus Universiteit Rotterdam.

Bruijn, P. de. (2018). Transcending moral and emotional engagement: The use of Holocaust heritage in primary education. In C. W. Szejnmann, P. Cowan, & J. Griffiths (Eds.), *Holocaust education in primary schools in the 21st century: Current practices, potentials and ways forward* (pp. 129-144). London: Palgrave Macmillan.

Bruijn, P. de (2019, 4 juni). *Het verleden bewandeld: afstand en nabijheid op historische plaatsen*. <https://locus.ou.nl/locus-dossier-culturele-plaatsen/het-verleden-bewandeld/>

Dicks, B. (2000). *Heritage, place and community*. Cardiff: University of Wales Press.

Dicks, B. (2003). *Culture on display. The production of contemporary visibility*. Maidenhead: Open University Press.

Doering, Z., & Pekarik, A. (1996). Questioning the entrance narrative. *Journal of Museum Education* 21(3), 20-23.

Drie, J. van, & Boxtel C. van. (2007). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110.

Falk, J., & Dierking, L. (2013). *The museum experience revisited*. Walnut Creek: Left Coast Press.

Gosselin, V. (2011a). *Open to interpretation: Mobilizing historical thinking in the museum*. Proefschrift University of British Columbia.

Gosselin, V. (2011b). Historical thinking in the museum: Open to interpretation. In P. Clark (Ed.), *New possibilities for the past: Shaping history education in Canada* (pp. 245-263). Vancouver/Toronto: UBC Press.

Gregory, K., & Witcomb, A. (2007). Beyond nostalgia: The role of affect in generating historical understanding at heritage sites. In S. J. Knell, S. MacLeod, & S. Watson (Eds.), *Museum revolutions: how museums change and are changed*. New York: Routledge.

Grever, M., Bruijn, P. de, & Boxtel, C. van. (2012). Negotiating historical distance: Or, how to deal with the past as a foreign country in heritage education. *Paedagogica Historica*, 48(6), 873-887.

Grever, M., & Boxtel, C. van. (2014). *Verlangen naar tastbaar verleden: Erfgoed, onderwijs en historisch besef*. Hilversum: Verloren.

Gurian, E. H. (2006). *Civilizing the museum: The collected writings of Elaine Heumann Gurian*. London/New York: Routledge.

- Hagenaars, P. (2014). *Erfgoededucatie in het primair onderwijs: een verkenning*. Utrecht: Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst.
- Heritage Learning (2015a). *Evacuation!* www.heritage-learning.com/hl_history/evacuation-2, geraadpleegd op 21 mei 2020.
- Heritage Learning (2015b). *Home Front*. www.heritage-learning.com/hl_history/home-front, geraadpleegd op 21 mei 2020.
- Heritage Learning (2015c). *Food for Thought*. www.heritage-learning.com/hl_history/food-for-thought-on-the-ration, geraadpleegd op 21 mei 2020.
- Heusden, B. van. (2010). *Cultuur in de spiegel: Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Hijink, R. (2011). *Voormalige concentratiekampen: de monumentalisering van de Duitse kampen in Nederland*. Hilversum: Verloren.
- Hollander, J. den, Paul, H., & Peters, R. (2011). Introduction: The metaphor of historical distance. *History and Theory*, 50, 1-10.
- Holthuis, P. (2005). Erfgoed is niet van gisteren. In M. van Hoorn (red.), *Erfgoededucatie in onderwijsleersituaties* (pp. 6-26). (Cultuur+Educatie 12). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Holtorf, C. (2005). *From Stonehenge to Las Vegas: Archaeology as popular culture*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Huizinga, J. (1920). Het historisch museum. *De Gids*, 84(1), 251-262.
- Jansen, H., & Grever, M. (2001). Inleiding. In M. Grever & H. Jansen (Eds.), *De ongrijpbare tijd: Temporaliteit en de constructie van het verleden* (pp. 7-16). Hilversum: Verloren.
- Jones, S. (2010). Negotiating authentic objects and authentic selves: Beyond the deconstruction of authenticity. *Journal of Material Culture*, 15(2), 181-203.
- Jones, C. (2011). *An illusion that makes the past seem real: The potential of living history for developing the historical consciousness of young people*. Proefschrift University of Leicester.
- Kirshenblatt-Gimblett, B. (1998). *Destination culture: Tourism, museums, and heritage*. Berkeley: University of California Press.
- Klein, S. (2011). Heritage and the history classroom: The views of history teachers and heritage educators in the Netherlands. In C. van Boxtel, S. Klein, & E. Snoep (Eds.), *Heritage education: challenges in dealing with the past* (14-21). Amsterdam: Erfgoed Nederland.
- Klein, S. (2017). Preparing to teach a slavery past: History teachers and educators as navigators of historical distance. *Theory & Research in Social Education*, 45(1), 75-109.
- Konings, F. E. M., & Heusden, B. van. (2013). *Culturele instellingen en een doorlopende leerlijn*. Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie.
- Kossman, H., Mulder, S., & Oudsten, F. den. (2012). *Narrative spaces: On the art of exhibiting*. Rotterdam: 010 Publishers.
- Kriekouki-Nakou, I. (1996). *Pupils' historical thinking within a museum environment*. Proefschrift University of London.
- Lidchi, H. (1997). The poetics and the politics of exhibiting other cultures. In S. Hall (Ed.), *Representation: Cultural representations and signifying practices* (pp. 151-222). London: Sage Publications.
- Logtenberg A., Bruijn, P. de, Epping, T., Goijens, G., & Savenije, G. (2020). Objecten in perspectief: Vragen in het museum als opening voor het bespreken van gevoelige onderwerpen in de geschiedenisles. *Dimensies*, 1, 4-23.
- Lorenz, C. (2004). Towards a theoretical framework for comparing historiographies: Some preliminary considerations. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 25-48). Toronto: University of Toronto Press.
- Macdonald, S. (1997). A people's story: heritage, identity and authenticity. In C. Rojek, & J. Urry (Eds.), *Touring Cultures: Transformations of Travel and Theory* (pp. 155-175). London: Routledge.
- Pearce, S. (1998). *Museums, objects and collections: A cultural study*. Leicester: Leicester University Press.
- Phillips, M. (2004). History, Memory and Historical Distance. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 86-102). Toronto: University of Toronto Press.
- Rana, J., Willemsen, M., & Dibbits, H. C. (2017). Moved by the tears of others: emotion networking in the heritage sphere. *International Journal of Heritage Studies*, 23(10), 977-988.
- Savenije, G. M., & Bruijn, P. de. (2017). Historical empathy in a museum: Uniting contextualisation and emotional engagement. *International Journal of Heritage Studies*, 23(9), 832-845.
- Savenije, G. M., Brauch, N., & Wagner, W. (2019). Sensitivities in history teaching across Europe and Israel. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(1), 1-6.
- Seixas, P., Morton, T., Colyer, J., & Fornazzari, S. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- SLO (2020). *Cultureel erfgoed*. https://slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/kunst-cultuur/leerplankader-kunstzinnige-orientatie/leerlijnen/cultureel-erfgoed/, geraadpleegd op 5 juni 2020.
- Smith, L. (2011). Affect and registers of engagement: Navigating emotional responses to dissonant heritages. In L. Smith, G. Cubitt, K. Fouseki, & R. Wilson (Eds.), *Representing enslavement and abolition in museums: Ambiguous engagements* (pp. 260-303). New York: Routledge.
- Smith, L. (2016). Changing views? Emotional intelligence, registers of engagement and the museum visit. In V. Gosselin, & P. Livingstone (Eds.), *Museums and the past: Constructing historical consciousness* (pp. 101-121). Vancouver: UBC Press.
- Straaten, D. van, Wilschut, A., & Oostdam, R. (2016). Making history relevant to students by connecting past, present and future: a framework for research. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 479-502.
- Straaten, D. van, Wilschut, A., & Oostdam, R. (2018). Exploring pedagogical approaches for connecting the past, the present and the future in history teaching. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 5(1), 46-67.
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

Taylor, M. J., & Twiss Houting, B. A. (2010). Is it real? Kids and collections. In D. L. McRaney, & J. Russick (Eds.), *Connecting kids to history with museum exhibitions* (pp. 241-256). Walnut Creek: Left Coast Press.

Trofanenko, B. (2006). Interrupting the gaze: on reconsidering authority in the museum. *Journal of curriculum studies*, 38(1), 49-65.

Vakoverleg Erfgoededucatie. (2010). *Blik op erfgoededucatie: De rol van erfgoed in het onderwijs*.

Veldhuizen, A. van. (2017). *Educatie toolkit: methodes & werkvormen uit de museum- en erfgoededucatie*. Utrecht: LCM.

Vroemen, J. (2018). *Educatie in erfgoed: Hoe we erfgoed (kunnen) gebruiken in het Nederlandse onderwijs*. Assen: Van Gorcum.

Vreede, M. de. (2019, 24 januari). *Emoties bij erfgoed: onderzoek naar een werkwijze*. www.lkca.nl/artikel/emoties-bij-erfgoed-onderzoek-naar-een-werkwijze/

Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I., & Wubbels, T. (2018). Where does teaching multiperspectivity in history education begin and end? An analysis of the uses of temporality. *Theory & Research in Social Education*, 46(4), 495-527.

Watson, S. (2015). Emotions in the history museum. In A. Witcomb, & K. Message (Eds.), *The international handbooks of museum studies: Museum theory* (pp. 283-301). Chichester: Wiley-Blackwell.

Wils, K. (2010). Geschiedenisonderwijs en erfgoed: een terreinverkenning. *Hermes*, 14(47), 1-6.

Zerubavel, E. (2003). *Time maps: Collective memory and the social shape of the past*. Chicago: University of Chicago Press.

'Met getroffenheid bereik je niemand.' Oorlogseducatie, leren en emotioneren

Gerrit Breeuwsma

Hoe interesseer je kinderen en jongeren voor de geschiedenis van de Tweede Wereldoorlog, hoe vertel je het verhaal van de Holocaust en welke middelen kun (en mag) je daarbij inzetten? En gaat het om kennis, begrip of inlevingsvermogen? In dit essay laat Gerrit Breeuwsma zien dat er geen eenduidige antwoorden zijn op deze vragen en dat ze allemaal van belang zijn in oorlogseducatie.

De afgelopen jaren werd al een paar keer voorspeld dat het spoedig gedaan zou zijn met de aandacht voor de Tweede Wereldoorlog, maar tot dusverre zijn die voorspellingen niet uitgekomen (Hondius, 2010). De viering van 75 jaar vrijheid gaat gepaard met herdenkingen en festiviteiten, een niet aflatende stroom aan publicaties, films en documentaires, met aandacht voor de (laatste) overlevenden uit de oorlogsperiode. Er is dus volop gelegenheid om kennis te nemen van de oorlogsgeschiedenis. Niettemin blijven enkele vragen zich opdringen: Hoe onderhouden we de band met deze geschiedenis? Wat zou iedereen over het oorlogsverleden moeten weten? En vooral: hoe betrek je jonge generaties bij het oorlogsverhaal, op zo'n manier dat het een levende herinnering blijft?

Leren over en van de oorlog

Die levende herinnering wordt sinds jaar en dag van groot belang geacht, waarbij het niet alleen gaat om het overbrengen van kennis over de oorlog, maar ook om een morele boodschap. Of zoals Gerdi Verbeet, voorzitter van het Nationaal Comité 4 en 5 mei, het op 27 januari 2020 bij de herdenking van de bevrijding van Auschwitz 75 jaar geleden, verwoordde in het televisieprogramma *Goedemorgen Nederland*: 'We moeten vooral jonge mensen laten zien dat ze zelf een rol kunnen spelen om te voorkomen dat het ooit nog weer gebeurt.'

Ook leraren lijken het erover eens dat ze niet kunnen volstaan met kennisoverdracht over de Tweede Wereldoorlog, maar dat betrokkenheid met het verleden een rol dient te spelen (Baijer, 2016). Een geschiedenisleraar verwoordt het op de website van het Centrum voor Taal en Onderwijs (2014) als volgt: 'In goed geschiedenisonderwijs gaat het niet alleen om kennisoverdracht maar ook om voelen.' Om dat bewerkstelligen laat hij zijn leerlingen oorlogsgetuigen interviewen en daar een verslag van schrijven: 'Eerst en vooral beoordeel ik het uitgeschreven interview. Een interview moet mij raken, ik wil zien dat de leerlingen het doorleefd hebben.'

Herinneringscentra en musea, zoals Herinneringscentrum Kamp Westerbork, Nationaal Monument Kamp Vught of het Verzetsmuseum Junior te Amsterdam, richten zich doelbewust tot een jeugdig publiek en zijn er eveneens van overtuigd dat je er met feiten alleen niet komt. Voor basis- en middelbare scholen zijn het belangrijke plekken om iets van de geschiedenis zichtbaar en tastbaar te maken. De focus ligt daarbij niet uitsluitend op het verleden, maar ook of juist op de link met nu. 'Wij willen jonge mensen duidelijk maken dat er ook in onze tijd keuzes te maken zijn. Ons motto is al jaren: herdenken is nadenken', aldus directeur Jeroen van den Eijnde van Nationaal Monument Kamp Vught (Trouw, 4 mei 2019).

Leren *over* de oorlog is dus kennelijk een mix van feitenkennis en (in)voelen, maar bevat bovendien een (morele) les voor de toekomst, waarin we moeten leren *van* de oorlog. Dit plaatst dit onderwijs in een moreel perspectief, met de hoop dan wel verwachting dat we betere mensen worden als we de juiste lessen uit de oorlogsgeschiedenis trekken. Meer in het algemeen kan onderwijzen, volgens filosofe en hoogleraar recht en ethiek Martha Nussbaum, niet volstaan met het bijbrengen van feitenkennis en logica, maar moet het ook de 'narratieve verbeelding' aanwakkeren: het ontwikkelen en cultiveren van medeleven, zodat we in staat zijn te 'bedenken hoe het zou kunnen zijn om in de schoenen van anderen te staan' (Nussbaum, 2010, p. 130).

Nergens lijkt die opdracht explicieter dan juist in de oorlogseducatie: 'We remember not for the past, but for the future, so that the Holocaust will happen "Never again"' (Baum, 1996, p. 47). Het is het ominieuze 'Nie wieder' dat als een schaduw hangt boven de inspanningen om de herinnering aan de oorlog levend te houden. In zijn serie opstellen over 'Opvoeding na Auschwitz' verwoordde filosoof en socioloog Theodor Adorno het als misschien wel de belangrijkste opdracht van het naoorlogse onderwijs en meer in het algemeen de opvoeding: 'Dat Auschwitz niet nog eens zal voorkomen, is de allereerste eis die men aan opvoeding dient te stellen' (Adorno, 1971, p. 77). De oorlogslessen zouden een brug moeten slaan tussen verleden, heden en toekomst en de opmaat moeten vormen voor een kritische reflectie op jezelf en anderen, om zo toekomstig oorlogsgeweld tegen te gaan.

In Nederland hoopte men in de jaren vijftig al dat lessen over de oorlog nieuwe generaties immuun – in termen van vaccineren en inenten – zouden kunnen maken voor de gevaren van fascisme, antisemitisme en racisme (Hondius, 2010, p. 17). Een soort groepsimmunité avant la lettre. In tijden van corona mag dat een aansprekende metafoor zijn, maar volgens Hondius zitten er wel wat haken en ogen aan. Want wat willen we eigenlijk: weerbaar of kwetsbaar maken? Jongeren weerbaar – en dus onkwetsbaar – maken voor fascisme en antisemitisme of moeten ze juist gevoelig – kwetsbaar – worden gemaakt, door zich te kunnen inleven in het lot van anderen en empathie kunnen voelen?

Hoe moet lessen over de oorlog en de Holocaust er concreet uit zien? Vooralsnog lijkt er op één punt consensus: deze lessen zijn erg belangrijk. En daarom haalt men van alles uit de kast om ze te maken. Naast het klassieke lesmateriaal maken leraren gebruik van documentair materiaal, films en digitale media, romans en verhalen, excursies naar musea, herinneringscentra en oorlogsmonumenten en verhalen van ooggetuigen. Dat alles, zo lijkt het soms, om leerlingen maar in te peperen dat het allemaal heel bijzonder, gewichtig en boeiend is, of zoals Hondius (2010, p. 14) schrijft: 'Het moet aanspreken: maar, wie het níet aanspreekt, wie zich níet weet te gedragen, wie níet onder de indruk is – die zullen we lesje leren.'

Minder gemakkelijk is vast te stellen wat de beste keuzes zijn voor de precieze invulling van oorlogseducatie (kennisgericht of juist gericht op invoelen en empathie), de precieze leeftijd waarop de lessen zouden moeten beginnen, de middelen die gebruikt mogen worden en de morele lessen voor de toekomst. Niettemin wil ik proberen voor deze vier gebieden enige helderheid te verschaffen en in het verlengde daarvan de verhouding tussen leren en emotioneren proberen te nuanceren. Ik gebruik daarbij meestal de term oorlogseducatie in plaats van Holocausteducatie (tenzij het daar expliciet om gaat) vanuit de gedachte dat onderwijzen over de oorlog in de praktijk vaak ruimer wordt opgevat dan alleen de Holocaust, maar tegelijkertijd vanuit de wetenschap dat een goed begrip van de Tweede Wereldoorlog niet mogelijk is zonder daarin een (prominente) rol toe te bedelen aan de Holocaust.

De oorlog in het onderwijs

Voor de Nederlandse onderwijssituatie valt de oorlogseducatie niet los te zien van de manier waarop het geschiedenisonderwijs is georganiseerd. In 2001 stelde de commissie-De Rooy voor om de geschiedenis met tien chronologische tijdvakken te onderwijzen, om leerlingen zicht te laten krijgen op grote lijnen. In 2009 zijn de tien tijdvakken opgenomen in de kerndoelen voor het funderend onderwijs. Tevens stelde de commissie-Van Oostrom, eveneens op verzoek van het ministerie van Onderwijs, een canon op van de Nederlandse geschiedenis: een lijst met vijftig belangrijke personen, voorwerpen en gebeurtenissen uit de (vaderlandse) geschiedenis die iedere Nederlander zou moeten kennen. In 2010 werd ook de canon opgenomen in de kerndoelen, zij het dat scholen eigen accenten mogen leggen. De canon biedt een min of meer chronologische lijst van vijftig zogeheten vensters, beginnend met de Hunebedden 3000 voor Chr. en eindigend met Europa sinds 1945. De Tweede Wereldoorlog is er als belangrijke periode in vertegenwoordigd, terwijl Anne Frank een eigen venster kreeg als belangrijke persoon en representant van de Jodenvervolging. Zij werd in de eerste editie van de canon als volgt geïntroduceerd:

'Wie wil weten hoe het was om Joods te zijn in de Tweede Wereldoorlog, moet het dagboek van Anne Frank lezen. Met haar familie en nog vier anderen verborg ze zich in Amsterdam. Helaas werden ze ontdekt en Anne stierf in een concentratiekamp.'¹

Op deze introductie valt best wat af te dingen (het dagboek gaat veel vaker over de huiselijke beslommingen dan over de oorlog en 'ontdekt' lijkt te zwak uitgedrukt, zou dat niet 'verraden' moeten zijn?), maar dat Anne Frank

is doorgedrongen tot het collectieve geheugen, is duidelijk. Voor de hedendaagse schooljeugd is zij een van de meest vertrouwde personen uit de (Nederlandse) geschiedenis.

In het Nederlandse onderwijs krijgen leerlingen in groep 7 en 8 voor het eerst (min of meer) systematisch te maken met oorlogseducatie. Vaak gebeurt dat rond 4 en 5 mei, met materiaal van het Nationaal Comité 4 en 5 mei, al dan niet in combinatie met andere lesmethoden en aangevuld met eventueel ander materiaal (verhalen, films en documentaires, getuigenverhalen of museumbezoek). In een klein exploratief pilotonderzoek, dat een student ontwikkelingspsychologie in 2012 voor mij uitvoerde, spraken we met vier leerkrachten en zeventien leerlingen van groep 7 en 8 van vier basisscholen in de provincie Groningen. Zonder representatief te willen zijn, probeerden we een idee te krijgen van de onderwijspraktijk door in een semigestructureerd interview met leerlingen en leerkrachten over de oorlog te praten: 'wat weten ze, wat vinden ze belangrijk, wat raakt hen' (Sikkens-Hoving, 2012). Ik beperk me hieronder tot de interviews met de leerlingen.

We stelden de leerlingen kennisvragen (bijvoorbeeld: wanneer was de oorlog?, wat is de Holocaust?), maar vroegen ook naar hun inlevingsvermogen en morele oordelen (wat zou jij doen...?), wat hen een geschikte leeftijd leek voor oorlogslessen en wat hun (eventuele) persoonlijke belangstelling voor de oorlog was. Ten slotte vroegen we of ze nu het idee hadden voldoende over de oorlog te weten of dat ze behoefte aan meer kennis hadden. We lieten hen zoveel mogelijk zelf aan het woord, maar als ze een vraag niet helemaal snapt, gaven we een korte uitleg en soms vroegen we ook door.

De leerlingen bleken bekend met veel feiten, zoals begin en duur van de oorlog, het bombardement van Rotterdam en de rol van Hitler. De term Holocaust daarentegen kende geen van hen, al wisten ze wel van de Jodenvervolging en concentratiekampen. De vragen naar wat ze zelf gedaan zouden hebben onder de oorlogsomstandigheden, bezorgden hen soms hoofdbrekens, maar vaker kwamen ze met verrassende uitkomsten. Enkele voorbeelden (met vragen geïntroduceerd):

Wat denk je dat jij zou doen in de oorlog?

Niet bij Hitler en zo horen, niet in het verzet, gewoon een beetje neutraal blijven.

Niet in het verzet?

Nee, misschien een beetje.

En waarom liever niet?

Misschien word je verraden of doodgeschoten of je weet nooit wat er gebeurt dan.

¹ www.canonvannederland.nl

Je buurman is NSB'er en wil je fiets lenen. Mag dat?

Jawel, want hij hoeft niet gemeen te zijn. Net zoals moslims, die zijn ook niet allemaal slecht.

Wat vind je ervan dat vrouwen in de oorlog verkering hadden met Duitsers en na de oorlog werden kaalgeschoren?

Nee, ik zou niet in de oorlog met een Duitser willen hebben. Om wat ze gedaan hebben, vooral met Rotterdam.

Vind je het goed dat ze kaalgeschoren werden?

Nee, laat ze lekker hun haar hebben. Anders lijken ze misschien ook op mannen.

Uit de antwoorden op morele en inlevingsvragen bleek vaak dat leerlingen zich wel degelijk een voorstelling probeerden te maken van de dilemma's en keuzes waar mensen zich in de oorlogstijd voor gesteld zagen, waarbij ze soms verrassend realistisch waren in hun mogelijkheden om zich tegen de Duitsers te verzetten: misschien een beetje, maar het moest niet te riskant worden.

In een aantal gevallen hadden de leerlingen overduidelijk moeite om alle informatie in de juiste samenhang te zien. Zo wisten veel leerlingen over het einde van de oorlog wel iets over D-Day en de bevrijding van Nederland, maar een van hen haalde toch wat dingen door elkaar: 'Een van de landen, ik weet niet meer precies welke landen, die had bevrijd, ja eigenlijk veroverd meer. En het treinspoor werd toen ook kapot gemaakt en helemaal gebogen. Daar zijn we nog geweest, daar is nu ook een monument van. Daar zijn we op schoolreisje geweest.' Navraag leerde dat de klas naar Kamp Westerbork was geweest en daar het monument met de gebogen treinrails had bezocht. De leerling had daar eigen conclusies aan verbonden.

Ten slotte vroegen we wat ze van de lessen hadden gevonden en of ze vonden dat er meer lessen over de oorlog gegeven moesten worden. Bijna alle leerlingen vonden het leuk, leerzaam of interessant. Geschiedenis is saai, meende een van hen, maar: 'Dit is heftig, de rest is niet echt bijzonder, dit is echt iets groots.' Meer weten vinden de meeste leerlingen echter niet nodig, want 'ik weet best wel veel' (Sikkens-Hoving, 2012, p. 71).

Dat laatste valt nog te bezien. Er is enige basale kennis, maar of leerlingen in staat zijn oorzaken en gevolgen van de oorlog goed te doorzien, valt te betwijfelen. Ontwikkelingspsychologische theorieën als die van Piaget en Kohlberg veronderstellen trouwens ook dat kinderen pas na hun twaalfde à dertiende levensjaar in staat zijn op een abstracter niveau over cognitieve en morele vraagstukken na te denken (Wijnholt, 2019). Dat zou zich dan moeten vertalen in een beter begrip van de historische werkelijkheid door leerlingen van middelbare scholen.

Dat laatste is onderzocht in het onderzoek *Wat weten Nederlandse jongeren over de Tweede Wereldoorlog?* dat onder 1500 leerlingen uit het voortgezet onderwijs en mbo is uitgevoerd. Het maakt duidelijk dat de feitelijke kennis over de oorlog niet overhoudt. Hoewel de meeste jongeren de oorlog verbinden aan de Jodenvervolging, is een derde van hen nog steeds onbekend met het begrip Holocaust. Ook de begrippen antisemitisme en genocide zijn lang niet altijd vertrouwd. Met de kennis van militaire aspecten van de oorlog, de bezetting van Nederland, historische personages en begrippen als collaboratie en nationaalsocialisme is het al niet beter gesteld (Van Berkel, 2018).

Dit wil niet zeggen dat ze geen interesse hebben in de oorlog. Anne Frank geniet onder jongeren een grote bekendheid als symbool van de Tweede Wereldoorlog (99% herkent haar van een foto). Bovendien vindt driekwart van de ondervraagde leerlingen de jaarlijkse herdenking van het oorlogsgeweld op 4 mei belangrijk, waarbij 67% 'respect voor de doden' noemt als de belangrijkste reden, terwijl 70% van mening is dat er lessen uit de oorlog te trekken zijn (Van Berkel, 2018).

We mogen voorzichtig constateren dat Nederlandse leerlingen (veel) belangstelling hebben voor de Tweede Wereldoorlog, dat er ook enig besef is van de bijzondere betekenis daarvan, maar dat de feitelijke kennis beperkt is (zie Van Berkel, 2018). Leerlingen proberen zich in te leven in het lot van oorlogsgetroffenen en onderschrijven de noodzaak om lessen uit het verleden te trekken. Die missie is dus min of meer geslaagd, maar wat is die betrokkenheid waard als de juiste kennis ontbreekt? En is het überhaupt mogelijk om lessen uit het verleden te trekken als je dat verleden slechts heel gebrekkig kent?

Op welke leeftijd onderwijs je over de oorlog?

Schrijfster en psychologe Hédi Fried (2018), die als overlevende van Auschwitz meer dan dertig jaar langs scholen reisde om te vertellen over de Holocaust, pleit ervoor om kinderen al vroeg te leren over onrechtvaardigheden en vooroordelen. Ze stelt dat leerlingen van tien tot twaalf jaar haar grootste fans zijn: 'Ze zijn nieuwsgierig en leergierig en bedelven me onder de vragen, dit in tegenstelling tot oudere leerlingen, die het juist vaak moeilijk vinden om vragen te stellen' (pp. 129-131).

Wij vroegen de leerlingen uit groep 7 en 8 wat volgens hen de geschikte leeftijd was voor oorlogslessen. Eén zag die lessen als een goede voorbereiding op het vervolgonderwijs: 'Op de middelbare school praat je er nog meer over en krijg je nog meer beelden te zien. Als je nog niets op de basisschool hebt gehad en je krijgt opeens heel veel beelden dan denk je: wat is hier aan de hand?' (Sikkens-Hoving, 2012, p. 89). Een andere leerling veronderstelde een

soort ondergrens, toen hij opmerkte: 'Groep 6 kan er nog niet goed mee omgaan' (p. 89). Niettemin is er veel discussie over de mogelijkheid (of noodzaak) om vroeger met oorlogseducatie te beginnen.

De in 2019 overleden Ido Abram, voormalig hoogleraar Holocausteducatie, was van mening dat deze educatie al vroeg, rond een jaar of drie, zou moeten beginnen, maar dan zonder in te gaan op de gedetailleerde, extreme gruwelijkheden van de Holocaust. Hij typeerde het als een 'opvoeding na Auschwitz zonder Auschwitz', met als belangrijkste inzet het bevorderen van empathie (inlevingsvermogen), warmte (gevoel van veiligheid) en autonomie (Abram, 2010).

Abram staat niet alleen in zijn standpunt. Er zijn meer auteurs die oorlogseducatie aan jonge leerlingen, voor hun achtste à negende jaar, hebben bepleit (Maitles & Cowan, 1999; Sepinwall, 1999). Anderen zijn niet overtuigd en wijzen erop dat er vrijwel geen empirisch bewijs is dat vroege oorlogseducatie werkt en waarschuwen bovendien voor een 'Holocaust fatigue', wanneer te vroeg wordt begonnen (Short, 2003).

Een speurtocht naar empirische studies over Holocausteducatie bij leerlingen onder de tien jaar levert weinig op en wat er is, stemt niet optimistisch (zie Wijnholt, 2019). Schweber (2008) onderzocht hoe je leerlingen van acht à negen jaar zou kunnen onderwijzen over de Holocaust. De leerlingen kregen stapsgewijs verhalen over de oorlog en de Jodenvervolgung te horen, verteld door een expert op het gebied. Aanvankelijk bleef het tamelijk onschuldig, afgestemd op hun begripsvermogen, om na drie weken te eindigen met een documentaire over Anne Frank, waarin ook realistische beelden van het concentratiekamp niet werd gemedan.

De leerlingen werd gevraagd een dagboekje bij te houden en daaruit bleek dat ze veel hadden opgestoken over de oorlog. Maar vaak kwam het niet tot een echte identificatie met de slachtoffers en vonden ze het lastig te begrijpen waarom mensen gehaat en gedood werden. Andere leerlingen werden neerslachtig en kregen last van nachtmerries. Een meisje, Lila, zelf van Joodse afkomst, was erg aangedaan en schreef na een van de lessen in haar dagboek:

'When we watched the movie, I felt horrible. But I can't describe my feelings. When people were laughing or saying it was 'sick', I just got so mad. Someone said, 'Poor rats'. Well, think about how much worse it was for the people. Sometimes I just got so scared, mad and sad, all at the same time. It's so scary [sic] to think how many people were killed. Also it's hard to believe that some of my relatives could have been in the

Holocaust. . . I don't like to think about it. It seems like when you were in the camps you were in a lot of pain. Every minute you had something to worry about. It's painful to think about.' (Schweber, 2008, p. 2102)

Schweber constateert dat veel leerlingen uit het onderzoek in verwarring werden gebracht door de lessen en met vragen bleven zitten die ze niet konden bevatten. Bij Lila was dat zeker het geval: ze had last van nachtmerries, buikpijn en zocht hulp bij een schoolpsycholoog. Volgens haar moeder was ze erg gedeprimeerd:

'It means that she was morose. She was quiet. She didn't fight with her brother. You know, she had no interest in things. A *real depression*. She didn't read, just, visibly was very quiet. I mean, she couldn't decide on things. Mainly, it just wasn't her usual demeanor. She didn't want to play with the cats.' (Schweber, 2008, p. 2104)

Na het hele lestraject vonden ouders, de leerkracht en veel leerlingen de lessen desondanks passend. Maar Schweber zelf concludeerde dat de leerlingen te jong waren om alles te kunnen bevatten en verwerken. Het was precies wat Totten (1999) al eerder had geconcludeerd toen hij opmerkte dat Holocausteducatie niet mogelijk is zonder de 'horrific facts' aan de orde te stellen en dat dat schadelijk voor jonge kinderen is. Dit hoeft niemand er van te weerhouden om jonge kinderen empathie, warmte en autonomie bij te brengen, zoals Abram voorstelt, maar als het expliciet gaat om een beter begrip van oorlog en Holocaust lijkt het vooralsnog beter om het onderwijs aan leerlingen vanaf groep 7 te verstevigen dan het te vervroegen.

Middelen om de oorlog te vertellen

Over de oorlog is een bibliotheek vol geschreven: nauwgezette historische studies, geschiedenisboeken voor een algemeen publiek, dagboeken, memoires en persoonlijke geschiedenissen, verhalen en romans. Daarnaast zijn er films, tv-series en documentaires, musea en herinneringscentra, historische plekken die te bezoeken zijn, digitale bronnen en verhalen van ooggetuigen. Al deze middelen helpen mensen om zo dicht mogelijk bij de oorlog te komen. In meer of mindere mate, want in het geschiedenisboek domineert vaak nog de (feitelijke) kennisoverdracht en informatie, terwijl in romans en films het accent meer ligt op het opwekken van emoties en inleving van de lezer of kijker. Daarbij zijn ze vaak wel gebaseerd op de historische context, maar gaan auteurs en regisseurs daar regelmatig vrijmoedig mee om, waarbij niet altijd duidelijk is waar gefictionaliseerde geschiedenis overgaat in fantasie.

Voor het onderwijzen over de oorlog is in beginsel dus een schat aan materiaal beschikbaar die de mogelijkheden van het klassieke lesboek verre overschrijden en het leraren erg verleidelijk maken om hun lessen mee te verlevendigen. Nederlandse scholen gebruiken onder meer de tv-serie *13 in de oorlog*, waarin via historische informatie afgewisseld met gedramatiseerde scenes de oorlog op een historisch verantwoorde manier aan leerlingen wordt verteld. Veel lastiger ligt dat bij de populaire boekverfilming *De jongen in de gestreepte pyjama*, die ook basisscholen regelmatig in de klas laten zien. Lindquist (2011) typeert deze mild als 'a film with artistic value that fails to compensate for its ahistorical story line' (p. 120), maar in het onderwijs zou je de film eigenlijk niet moeten laten zien zonder veel historische context te geven en leraren zijn daar lang niet altijd toe in staat of het ontbreekt ze aan tijd om dat te doen. Zonder toelichting zal de film waarschijnlijk weinig bijdragen aan kennis over de Holocaust en vooral voor veel verwarring en emoties zorgen.

Dat laatste is dan tenminste iets, zou je zeggen, maar emoties garanderen niet altijd meer inlevingsvermogen. In 1994 veroorzaakte een groep leerlingen enige ophef nadat ze tijdens de vertoning van *Schindler's list* luidkeels hadden zitten lachen. Ze ervoeren emoties, maar de verkeerde: 'insensitive at best, immoral and depraved at worst' (Baum, 1996, p. 47). Dat laatste viel misschien wel weer een beetje mee, want in de gesprekken die er naar aanleiding van hun gedrag met hen werden gevoerd, gaven ze vooral blijk van onwetendheid.

Nederlandse scholen maken altijd veel gebruik van gastlessen van oorlogsgetuigen, om zo het inlevingsvermogen van leerlingen aan te wakkeren en vaak pakt dat goed uit. Leerlingen krijgen dikwijls het gevoel beter te begrijpen wat het betekent om de oorlog aan den lijve te ervaren. Maar dat lukt niet altijd, zoals Hondius (2010, p. 220) illustreert met een nuchtere reactie van een leerling uit 3 havo: 'Die ellende had die [man] ons kunnen besparen. Ik leef nu en niet in de Tweede Wereldoorlog.' Een ander reageert eerder wanhopig: 'Daar kan ik me zo ontzettend kwaad over maken. Waarom? Waarom alweer die stomme oorlog?' (p. 220). Kennelijk schieten de goede bedoelingen hier aan het doel voorbij.

In enkele gevallen is het klaslokaal zelf als een soort experimentele ruimte gebruikt om leerlingen in een veilige, gecontroleerde omgeving iets te laten ervaren van uitsluiting, zoals in het beroemde *The third wave* experiment, dat een Californische school in 1967 uitvoerde. Een leraar bracht zijn leerlingen naar het model van de nazi's discipline en ideologie bij om te laten zien hoe snel je een groep mensen kon beïnvloeden, iets dat in de klas verassend snel lukte (zie ook Rhue, 1981).

In een ander experiment – *Starving: A lesson in concentration camp hardship* – kreeg een groep studenten de opdracht om zich twee weken lang aan een extreem 'Auschwitz'-dieet te houden, terwijl ze ondertussen *Nacht* van Elie Wiesel moesten lezen (Totten, 2002). Lindquist (2006) wijst dit soort simulaties af: 'simulations diminish the event's complexity, and historical oversimplifications are likely to occur' (p. 215). Ze zijn onethisch, brengen gezondheidsrisico's met zich mee, kunnen leiden tot paniek, angst, overidentificatie met de slachtoffers, maar ook met de daders, of leerlingen en studenten denken na zo'n simulatie wel te weten wat het is om het kamp te moeten overleven.

Dit mogen extreme voorbeelden zijn, maar in de oorlogseducatie is de behoefte om kinderen te raken nooit ver weg. Zo werd het Verzetsmuseum junior bij de opening in 2013 getypeerd met de woorden 'de oorlog als belevenis' (NOS nieuws, 16 oktober 2013). Het werd afgezet tegen het toch wat saaie leren uit een boek. Verderop in het nieuwsitem wordt gesproken met Jan Hoven van het Airborne museum Hartenstein, die onderstreept dat musea naar nieuwe manieren zoeken om het oorlogsverhaal op een relevante manier te vertellen aan kinderen en jongeren. Op de vraag van de reporter 'hoe voorkom je dat het een soort pretmuseum wordt', antwoordt hij: 'Alles is geoorloofd, als je verhaal maar overkomt'. En dan zijn extreme experimenten toch wel weer instructief, omdat ze mooi laten zien dat er ook veel kan misgaan als alles is geoorloofd.

Morele lessen van de oorlogseducatie

De gedachte dat kinderen louter kennis nemen van de oorlog, maar dat die hen verder koud laat, is moeilijk te verteren, wellicht onacceptabel, en zou veel mensen die zich bezighouden met oorlogseducatie waarschijnlijk doen concluderen dat hun inspanningen voor niets zijn geweest. We hopen dat er een heilzame werking uitgaat van de confrontatie met de oorlog, waarbij de Holocaust vaak als waarschuwing geldt voor antisemitisme, discriminatie en schending van mensenrechten en zo voor leerlingen een actuele morele les vormt.

'Stuur jongeren naar Auschwitz op excursie' kopte een krantenartikel (de Volkskrant, 15 april 2015). Om het antisemitisme van allochtone jongeren in de kiem te smoren en vanuit de gedachte 'zien is geloven', zouden volgens de fractievoorzitters van ouderenpartijen uit Amsterdam en Den Haag leerlingen geconfronteerd moeten worden met de 'plekken des onheils'. Ze vonden zelfs dat ouders van antisemitische kinderen daartoe mogen worden verplicht. Een ander artikel in *de Volkskrant* (30 december 2017) beschrijft het

bezoek van een groep leerlingen van een Nijmeegse vmbo-school aan Auschwitz-Birkenau. De leerlingen, die in de klas blijken gaven van xenofobe en discriminerende opvattingen worden tijdens hun intensieve excursie naar het kamp gewezen op de gevolgen van hun rechts-radicalen opvattingen. Het lijkt effect te hebben, want leerlingen en leraren zijn enthousiast over het project. Toch kun je je afvragen of dit de manier is om de toekomst van het oorlogsverleden veilig te stellen? Mogen we de Holocaust gebruiken voor een morele schrobbering (Breeuwsma, 2018)?

Een precare vraag, die nog precairder wordt als we hem over Duitse jongeren stellen. Een aantal jaren geleden liet het Duitse Weekblad *Die Zeit* onderzoek doen naar de omgang van scholieren van 14-19 jaar met het nationaal-socialisme en de Holocaust (Duitslandinstituut, 2010). Net als hun Nederlandse leeftijdsgenoten is het merendeel best geïnteresseerd in de oorlog, maar tegelijkertijd zijn ze ontevreden over de manier waarop ze er les over krijgen. Ook als 'vierde generatie' schaamt bijna twee derde (59%) zich nog voor de nazimisdaden, maar tegelijkertijd vinden ze dat de nazitijd iets is van een vorige generatie. Daarbij hebben ze het idee dat hun gevoelens en emoties worden opgelegd, waardoor de omgang met het verleden iets krampachtigs krijgt: ze *moeten* zich emotioneel aangedaan voelen (43%) en hebben vaak het gevoel dat ze hun eigen mening niet vrijuit kunnen geven (41%). Leraren lijken ook te worstelen met het opwekken van gevoelens. Zo zegt een geschiedenisleraar dat hij concentratiekamp Dachau alleen in de winter wil bezoeken, voor 'het juiste gevoel'. De wens om het naziverleden te veroordelen is in de Duitse situatie zo dominant dat leerlingen vooral geleerd wordt daaraan te voldoen, zodat 'het gewenste resultaat van de les onuitgesproken tot voorwaarde wordt verheven' (Duitslandinstituut, 2010).

Volkhard Knigge, werkzaam in het documentatiecentrum Buchenwald, realiseert zich de last van opgedrongen emoties en stelt vast dat leerlingen opgelucht ademhalen als niet nadrukkelijk van hen wordt verwacht dat ze aangedaan reageren. In plaats daarvan zet hij ze aan het werk met historisch materiaal, waarbij ze mogen vragen wat ze willen, zonder dat iemand daar verontwaardigd op reageert. 'Met getroffenheid bereik je niemand', vat hij zijn benadering samen (Duitslandinstituut, 2010).

In haar autobiografie *Verder leven. Een jeugd* (1995) gaat de Oostenrijkse en Joodse Ruth Klüger nog een stap verder, waar ze schrijft hoe ze als kind verschillende concentratiekampen overleefde. Ze vraagt zich af of kinderen van nu er iets te zoeken hebben. Als museum, ontdaan van de stank en smerigheid, 'verzwijgen ze vaak evenveel als ze uitspreken' (p. 73) en leiden ze misschien wel af van waar ze juist de aandacht op willen vestigen. Veel mensen lijken ook te verwachten dat je na een verblijf in het kamp een nobeler mens geworden, geen morele missers meer maakt (of zou mogen maken),

alsof het concentratiekamp een leerschool is geweest. Maar, zo schrijft ze fel: 'Auschwitz was geen onderwijsinstelling voor het een en ander, en al helemaal niet voor humaniteit of tolerantie' (p. 68). Met andere woorden, van de kampen kwam niets goed en dan heeft het misschien wel iets naïefs (of pervers?) om het als een plek voor morele loutering aan te merken.

Tot slot

'De oorlogsles is nu beleving, ervaring, ontmoeting "nu het nog kan", een morele les, een waarschuwing. De feiten doen er minder toe, de emoties des te meer', aldus Hondius (2010, p. 287) over de staat van het oorlogsonderwijs. Om de moraal in te peperen bij jongeren kun je je kaarten zetten op een steeds heftigere confrontatie met de oorlog, en hopen dat fascisme en antisemitisme, en in het kielzog daarvan discriminatie, racisme, seksisme en pestgedrag, in één klap verdwijnen, maar wat kun je met de confrontatie met het kwaad aanvangen als je de feiten niet kent? Hondius is niet per definitie tegen emoties, maar voor 'meer kennis en minder drama' (2011). Dirk Mulder, oud-directeur van Herinneringscentrum Kamp Westerbork, stelt dat onze verwachtingen over het opvoedingseffect van de oorlogsgeschiedenis vaak (te) hooggestemd zijn: 'Daarbij wordt een moraliserende invalshoek veelal meer gehoord dan een lerende doelstelling' (Trouw, 2 mei 2013).

De steeds grotere afstand in de tijd geldt in het oorlogsonderwijs vaak als een probleem, alsof het maar lastig is dat het zo lang is geleden. Maar we zouden het ook als een voordeel kunnen zien. Het biedt kansen voor een rationelere benadering van de oorlog, waarin niet alles op voorhand gekleurd wordt door emoties, maar waarin distantie een voedingsbodem biedt voor kennisverwerving en waarbij emotionele betrokkenheid, inlevingsvermogen en morele oordelen niet als een *voorwaarde* voor het oorlogsonderwijs fungeren, maar daar idealiter de *uitkomst* van zijn.

Leren (door kennis te verwerven) en emotioneren zijn geen tegengestelde krachten, maar voeden samen het denken over problemen. Fried (2018) noemt vanuit dat perspectief de vragen die jongeren stellen, misschien wel het belangrijkste van de oorlogseducatie. Daarbij stelt ze dat op sommige vragen geen eenduidige antwoorden bestaan, maar dat ze wel de opmaat vormen tot een beter begrip. Baum (1996) merkt dat haar studenten vaak weinig feitelijke kennis hebben over de Holocaust en overweldigd worden door de confrontatie met de verschrikkingen, omdat ze niet weten wat ze ermee aan moeten. Emoties sturen je dan een doodlopende weg in. Ze bepleit het stimuleren van wat ze 'pedagogische emoties' noemt, waarbij emoties en cognities gekoppeld worden, zodat we leren hoe we tot oordelen over onszelf, anderen en de wereld om ons heen komen.

Als de kennis er eenmaal is, is de kans groter dat daarna de moraal komt. Kennisverwerving is echter een kwestie van geduld en de vruchten pluk je vaak pas later in het leven; misschien pas als je als volwassene op je eigen kinderjaren terugkijkt. Wat we ondertussen moeten doen is gelegenheid tot kennisverwerving bieden. Arnon Grunberg typeerde herdenken tijdens de 4 mei herdenking in 2020 als 'een verlangen naar kennis' en voegde daaraan toe: 'dan zijn details belangrijk, kennis bestaat uit details.' Aan het oorlogs- onderwijs de taak om die kennis te leveren, in de hoop zo het verlangen aan te wakkeren. En dat is al lastig genoeg.

Gerrit Breeuwsma is universitair docent aan de Rijksuniversiteit Groningen en doet onder meer onderzoek naar de ervaring, verwerking en verbeelding van de Tweede Wereldoorlog. E.g.breeuwsma@rug.nl

Literatuur

Abram, I. (2010). *Opvoeding na Auschwitz, ook voor jonge kinderen!* <http://stichtingleren.nl/wp-content/uploads/2019/05/opvoeding2-1.pdf>

Adorno, Th. W. (1971). *Opvoeding tot mondigheid*. Utrecht/Antwerpen: Spectrum.

Baum, R. N. (1996). The pedagogical emotions of Holocaust education. *College literature*, 23 (3), 44-57.

Baijer, E. (2016). *Bij de les blijven. De rol van betrokkenheid in het geschiedenisonderwijs over de Tweede Wereldoorlog*. Masterthese Ontwikkelingspsychologie, Rijksuniversiteit Groningen.

Berkel, M. L. F. van. (2018). *Wat weten Nederlandse jongeren over de Tweede Wereldoorlog. Een onderzoek naar kennis, kennisbronnen en attitudes van Nederlandse scholieren in het voortgezet onderwijs en het middelbare beroepsonderwijs*. Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

Breeuwsma, G. (2018). Eerst de kennis dan de moraal. Holocausteducatie als rite de passage. *Pedagogiek in praktijk*, 102, 32-36.

Centrum voor Taal en Onderwijs (2014, maart). 'Goed onderwijs gaat niet alleen om kennisoverdracht, maar ook om voelen'. Leerlingen motiveren en nauw betrekken bij de geschiedenisles. *Nieuwsbrief Taal en Onderwijs*.

Duitslandinstituut. (2010, 18 november). 'Leg geen emoties op als het over de oorlog gaat'. *Weekblad 'Die Zeit' onderzoekt omgang scholieren met Holocaust*. <https://duitslandinstituut.nl/artikel/622/leg-geen-emoties-op-als-het-over-de-oorlog-gaat>

Fried, H. (2018). *Vragen die ik kreeg over de Holocaust*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Atlas Contact.

Hondius, D. (2010). *Oorlogslessen. Onderwijs over de oorlog sinds 1945*. Amsterdam: Bert Bakker.

Hondius, D. (2011, 27 april). Meer kennis, minder drama. Essay Holocaust-onderwijs is wél waardevol. *De Groene Amsterdammer*.

Klüger, R. (1995). *Verder leven. Een jeugd*. Amsterdam: De Bezige Bij.

Lindquist, D. H. (2006). Guidelines for Teaching the Holocaust: Avoiding Common Pedagogical Errors. *Social Studies*, 97(5), 215-221.

Lindquist, D. H. (2011). Instructional approaches in teaching the Holocaust. *American Secondary Education*, 39(3), 117-128.

Maitles, H., & Cowan, P. (1999). Teaching the Holocaust in primary school in Scotland: modes, methodology and content. *Educational Review*, 51(3), 263-272.

Nussbaum, M. (2010). *Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Amsterdam: Ambo

Rhue, M. (1981). *The wave*. London: Penguin.

Schweber, S. (2008). What happened to their pets?: Third graders encounter the Holocaust. *Teachers College Record*, 110(10), 2073-2115.

Sepinwall, H. (1999). Incorporating Holocaust education into K-4 curriculum and teaching in the United States. *Social Studies and the Young Learner*, 11(3), 5-8.

Short, G. (2003). Holocaust education in the primary school: some reflections on an emergent debate. *London Review of Education*, 1(2), 119-129.

Sikkens-Hoving, A. (2012). *Opvoeden met Auschwitz. Intenties en doelstellingen van lessen over de Tweede Wereldoorlog op de basisschool*. Masterthese Ontwikkelingspsychologie, Rijksuniversiteit Groningen.

Totten, S. (1999). Should there be Holocaust education for K-4 students? The answer is no. *Social Studies and the Young Learner*, 12(1), 36-39.

Totten, S. (2002). *Holocaust education: Issues and approaches*. Boston, MS: Allyn and Bacon.

Wijnholt, L. (2019). *Hoe eerder, hoe beter? Jonge kinderen onderwijzen over de Tweede Wereldoorlog: een narratief literatuuronderzoek*. Masterthese Ontwikkelingspsychologie, Rijksuniversiteit Groningen.

'Er missen kanten.' Multiperspectiviteit in erfgoededucatie over slavernij

Marijke Huisman

Multiperspectiviteit is een breed gedragen doel in geschiedenisonderwijs en erfgoededucatie. Maar in de praktijk blijken er grenzen te zitten aan dit ideaal, stelt Marijke Huisman in haar artikel. Ze illustreert dat met een analyse van drie projecten die het brede publiek willen informeren over geschiedenis en erfgoed van slavernij: wandelgidsen rond sporen van slavernij, The Black Archives en de plannen voor een nationaal slavernijmuseum.

'In een herkenbaar Nederland zijn onze taal, onze vlag, ons volkslied, onze herdenkingen en onze grondwet geen symbolische relictten uit het verleden, maar tekenen van de trots, vrijheden, rechten en plichten die horen bij Nederland, het Nederlandschap en onze democratische rechtstaat. We moeten ze blijven onderhouden, delen en doorgeven, aan elkaar en aan nieuwkomers' (VVD, CDA, D66, & ChristenUnie, 2017, p. 2). Met deze woorden presenteerde het derde kabinet-Rutte zijn visie op het belang van geschiedenis en erfgoed voor de samenleving. In de cultuurparagraaf kreeg dat belang een nadrukkelijk educatief karakter, met plannen over onderwijs in het Wilhelmus, verplichte schoolbezoeken aan het Rijksmuseum en het parlement, en meer investeringen in de toegankelijkheid van 'historische plaatsen in het land die het verhaal van onze geschiedenis vertellen' (p. 19).

Het politieke geloof in de verbindende kracht van erfgoed en geschiedenis is al jaren ongekend hoog (Van den Broek & Van Houwelingen, 2019), maar de praktijk geeft vaak een ander beeld. Vooral erfgoed dat raakt aan het koloniale verleden, leidt juist tot verdeeldheid en discussie. Sinds kunstenaar Quinsy Gario in 2011 zijn actie 'Zwarte Piet is Racisme' begon, is de nationale Sinterklaas-traditie uitgegroeid tot aangrijpingspunt voor een breder maatschappelijk debat over racisme en de erfenis van het slavernijverleden. En begin juni 2020, midden in de coronacrisis, gingen Nederlanders, in navolging van Amerikaanse protesten tegen de door politiegeweld omgekomen George Floyd, in groten getale de straat op voor Black Lives Matter-demonstraties. Meer dan 62.000 mensen ondertekenden bovendien een petitie van drie tieners, Sohna, Veronika & Lakiescha (2020), om racisme en discriminatie bespreekbaar te maken door in het primair en voortgezet onderwijs meer aandacht te besteden aan de geschiedenis van slavernij.

De Nederlandse omgang met het slavernijverleden wordt vaak in termen van 'stille' of 'verzwijgen' gekarakteriseerd (Van Stipriaan, Heilbron, Bijnaar, & Smeulders, 2007; De Correspondent, 2017). Maar de aandacht is sterk toegenomen sinds de oprichting van het Nationaal Slavernij Monument (2002) en het Nationaal instituut Nederlands slavernijverleden en erfenis (NiNsee, 2003). In het najaar van 2011 zond de NTR via de publieke omroep bijvoorbeeld de veel bekeken en bediscussieerde tv-serie *De slavernij* uit (Jones, 2012). In 2013 werd 150 jaar formele afschaffing van de slavernij op ongekende schaal herdacht en gevierd. Koning Willem-Alexander en koningin Máxima namen deel aan een nationale herdenkingsceremonie, er waren debatten, boeken, films, tentoonstellingen, websites en lespakketten (Stichting Herdenking Slavernijverleden 2013, 2014). Inmiddels krijgt het slavernijverleden in lesmethoden geschiedenis zelfs meer aandacht dan de Holocaust (Kromhout, 2020).

In het NOS-journaal van 18 juni 2020 maakten Sohna en Lakiescha echter duidelijk dat kwantiteit niet het kernpunt van hun petitie is. Ze bekritisieren

het eenzijdig Europese perspectief op het slavernijverleden: 'Er missen kanten' (NOS, 2020). De meiden staan niet alleen in deze kritiek. Eurocentrisme is een terugkerend commentaar op de Nederlandse omgang met geschiedenis en erfgoed van slavernij. Dat is opmerkelijk, want juist multiperspectiviteit is een belangrijk en breed gedragen doel in geschiedenisonderwijs en erfgoed-educatie, zoals ik hieronder zal uitwerken. Zitten er in de praktijk grenzen aan het ideaal van multiperspectiviteit? Zo ja, waar liggen die grenzen dan en waarom? Deze vragen staan centraal in mijn analyse van drie publiekprojecten over geschiedenis en erfgoed van slavernij, maar ik begin met een korte introductie op multiperspectiviteit en geschiedenisonderwijs.

Multiperspectiviteit

Representaties van het verleden zijn per definitie onvolledig, of het nu gaat om een lesboek, een tentoonstelling, een Wikipedia-pagina of een dissertatie. Elke onderzoeker stuit op grenzen, bijvoorbeeld van het beschikbare bronmateriaal en de hoeveelheid woorden of ruimte voor de presentatie. Bij de behandeling van een onderwerp maken historici dus keuzes: ze lichten bepaalde aspecten uit en laten andere weg. Die keuzes zijn waardevol, want afhankelijk van wat volgens de maker wel en niet waardevol en relevant is. Geschiedenis is daarom niet zozeer een reconstructie van het verleden 'zoals het was', maar een constructie. Er zullen, anders gezegd, altijd 'kanten missen'.

Deze constructivistische benadering van geschiedenis is standaard in de moderne geschiedwetenschap. Bij de beoordeling van een historisch werkstuk draait het daarom niet om de vraag of dat volledig is, maar om de wijze waarop de maker keuzes verantwoordt en onderbouwt. In het hart van de geschiedwetenschap ligt de dialoog of discussie, de uitwisseling van standpunten en perspectieven op het verleden (Jordanova, 2006). De zogenoemde 'critical heritage studies' zijn eveneens gebaseerd op de gedachte dat erfgoed als zodanig niet bestaat, maar wordt gemaakt en betekenis krijgt in een maatschappelijk onderhandelingsproces, of gevecht, tussen (groepen) mensen met verschillende belangen en ideeën over waarde en relevantie (Smith, 2006).

Onder invloed van deze ideeën ontwikkelden vakdidactici het doel van multiperspectiviteit: het leren (h)erkennen van verschillende en soms tegen-gestelde perspectieven op historische gebeurtenissen en ontwikkelingen (Stradling, 2003). Datzelfde begrip is centraal komen te staan in het Nederlandstalige denken over doelen en kenmerken van goede erfgoededucatie (Grever & Van Boxtel, 2014; Vakoverleg Erfgoededucatie, 2018; Janssenswillen, Vinckx, & Leenen, z.j.; Vroemen, 2018). Daarin gaat het niet primair over het leren waarderen van

gecanoniseerd erfgoed of via dat erfgoed te verkrijgen kennis van het verleden, maar om de dialogische uitwisseling van perspectieven. Leerlingen of burgers worden meegenomen in de constructie van erfgoed en geschiedenis; ze gaan actief aan de slag met de verzameling, uitwisseling en afweging van verschillende bronnen, perspectieven en/of emoties rond sporen uit het verleden om ten slotte zelf tot een standpunt te komen over de waarde of betekenis van dat erfgoed.

De keuze voor deze dynamische benadering berust op vakinhoudelijke ideeën over de aard van geschiedenis en erfgoed, maar minstens zoveel op normatieve overwegingen. Bijvoorbeeld dat de sociale cohesie in een diverse, multiculturele klas en samenleving is gebaat bij kennis en uitwisseling van elkaars perspectieven, of dat een inclusieve, op gelijkheid gebaseerde samenleving ook daadwerkelijk om representatie van verschillende groepen mensen en stemmen in lesboeken en musea vraagt. Het leren (h)erkennen van verschillende perspectieven geldt dan ook als belangrijk voor de vorming van burgers om te kunnen functioneren in een pluriforme democratie.

In de praktijk komt multiperspectiviteit niet altijd goed uit de verf. Op basis van eigen ervaringen als docent geschiedenis- en erfgoededucatie signaleer ik dat studenten van lerarenopleidingen het vakdidactische ideaal wel omarmen, maar de consequenties van die keuze niet accepteren. Zij zien een combinatie van zo veel mogelijk perspectieven als manier om een zo compleet mogelijk beeld van het verleden krijgen en gaan dus niet mee in de onderliggende, constructivistische geschiedfilosofie. Die benadrukt immers dat compleetheid een fictie is en hecht juist daarom aan de bewustwording van verschillende perspectieven in en op het verleden. Bovendien zijn niet alle perspectieven tot één sluitend, harmonieus totaalverhaal te combineren. Sterker nog, de keuze voor een samenhangende moraal van dat verhaal bepaalt welke perspectieven daarin (geen) ruimte krijgen. Wie bijvoorbeeld (onbewust) de waardegeladen keuze maakt om Nederland als Holland te definiëren, zal perspectieven uit de overige provincies en overzeese rijkdelen beduidend minder relevant vinden dan iemand die met een regionaal of mondiaal perspectief naar 'de' Nederlandse geschiedenis kijkt.

Uit onderzoek naar geschiedenisonderwijs blijkt dat ook leraren om allerlei redenen moeite hebben het vakdidactisch ideaal vorm te geven (Wansink, 2017; Wansink, Akkerman, Zuiker, & Wubbels, 2018; Savenije, Logtenberg, & Wansink, 2019). Gebrek aan tijd en ervaring met klassenmanagement is bijvoorbeeld een reden. Onder druk van een vol curriculum, maar ook uit angst voor hoogoplopende discussies schrappen geschiedenisleraren relatief snel de uitwisseling van perspectieven en vallen ze terug op de overdracht van min of meer eendimensionale, lesboekgestuurde overzichtskennis. Dat gebeurt zeker bij de behandeling van gevoelige, moreel beladen onderwerpen zoals

de Holocaust. Leraren stellen de overdracht van de eigen, dominante waarden en interpretaties dan centraal, waardoor ze weinig tot geen ruimte laten voor alternatieve perspectieven en bronnen van leerlingen.

In dit artikel onderzoek ik grenzen van multiperspectiviteit in de praktijk van het informele onderwijs over het beladen thema slavernij. Daartoe richt ik me op drie projecten die actief streven naar insluiting van niet-Europese perspectieven: wandelingen langs sporen van slavernij in verschillende Nederlandse steden, het werk van The Black Archives (TBA) in Amsterdam en de plannen voor een nationaal slavernijmuseum in Amsterdam. De projecten pogen alle waarheid over geschiedenis en erfenis van slavernij te communiceren, maar concurreren de facto om de macht de moraal van dat verhaal te bepalen. De gekozen moraal bepaalt ook de reikwijdte van relevant geachte perspectieven. Op basis van (online) documenten van en over deze projecten identificeerde ik drie factoren die daarbij cruciaal zijn: de achtergronden en doelen van de initiatiefnemers, de bronnen waaruit zij putten en de interpretatiekaders die zij gebruiken om betekenis te geven aan sporen van het slavernijverleden.

Casussen en actoren

Zonder diversiteit bij de gesprekspartners is een dialogische uitwisseling van perspectieven moeilijk te realiseren. Het is een open deur, maar multiperspectiviteit veronderstelt inbreng van mensen met verschillende waarden en overtuigingen die daardoor anders naar een onderwerp kijken en andere informatiebronnen en argumenten aandragen. Die diversiteit zit niet louter in etniciteit of kleur, maar dat identiteitskenmerk speelt wel een sleutelrol in de maatschappelijke discussie over de omgang met het slavernijverleden en racisme, bijvoorbeeld als het gaat om de samenhang tussen eurocentrisme en de dominante posities van witte mensen in het erfgoedveld en het onderwijs. Bij de introductie van de drie gekozen projecten besteed ik daarom expliciet aandacht aan de etniciteit van betrokken actoren.

Wandelgidsen

Verschillende Nederlandse steden hebben tegenwoordig wandelingen die burgers en toeristen duidelijk willen maken dat slavenhandel en slavernij deel van de Nederlandse geschiedenis zijn en sporen in de lokale omgeving hebben nagelaten. In 2004 lanceerde het Zeeuws Archief een eerste educatieve wandelroute, met een kleine tentoonstelling over de slavenhandel van de Middelburgse Commerciale Compagnie (De Bruijn, 2014). In 2011 organiseerde Kosmopolis Utrecht ter ere van haar vijfjarig bestaan een korte wandeling langs sporen van slavernij. Die werd in 2012 met steun van het aan de Universiteit Utrecht gelieerde Centre for Humanities uitgebouwd tot

een langere versie, met een app en een papieren gids. Daarna volgden er meer slavernijwandelingen in verschillende vormen¹, maar ik beperk me hier om praktische redenen tot een verkenning van drie papieren gidsen: Utrecht (Captain, 2012), Amsterdam (Hondius, Jouwe, Stam, Tosch, & De Wildt, 2014) en Groningen en omstreken (Fokken & Henkes, 2016).

De gidsen zijn gemaakt door historici en erfgoed specialisten die, al dan niet voor de duur van het project, zijn verbonden aan universiteiten. In de Nederlandse context zijn die posities vaak voorbehouden aan witte mensen, maar de makers van de slavernijgidsen zijn opvallend divers. Esther Captain, schrijver van de Utrechtse gids, heeft Indische roots, Nancy Jouwe en Jennifer Tosch, medewerkers van de Amsterdamse gids, zijn respectievelijk Indisch-Papua en Afro-Amerikaans. De Groningse gids is samengesteld door twee witte historici, maar Barbara Henkes en Margriet Fokken delen sekse en specialisatie met de overige gidsmakers: de gidsen zijn alle gemaakt door vrouwen die zich hebben bewezen op het terrein van gender- en post-koloniale geschiedenis. Deze academische specialisaties komen voort uit maatschappelijke emancipatiebewegingen, maar zijn inmiddels onderdeel van het geïnstitutionaliseerde historisch bedrijf.

The Black Archives

The Black Archives (TBA) zijn daarentegen geworteld in de wereld van migrantenzelforganisaties. Het community archief van Afro-Nederlanders is bijvoorbeeld gehuisvest in het gebouw van Vereniging Ons Suriname (VOS), een in 1919 opgerichte gezelligheidsvereniging voor Surinamers in Amsterdam die in de jaren zestig transformeerde tot centrum van anti-koloniaal activisme met ruime aandacht voor de eigen taal, cultuur en geschiedenis – inclusief het slavernijverleden. Zo organiseerde de VOS op 1 juni 1963, honderd jaar na de formele afschaffing van de slavernij in de Caribische rijkdelen, een demonstratieve optocht door Amsterdam (Marshall, 2003; Het Parool, 1963). In lijn met deze activistische traditie definieert TBA zich als een alternatief kennis- en erfgoedcentrum: 'een historisch archief waar mensen terecht kunnen voor inspirerende gesprekken, inhoudelijke activiteiten en boeken vanuit zwarte en andere perspectieven die elders vaak onderbelicht blijven.' (The Black Archives, z. j. a)

1 De gemeente Middelburg ontwikkelde de wandel-app *Cacao, suiker en slaven* (2014), in Den Haag en Haarlem zijn slavernijwandelingen te boeken bij Stichting Pasado Presente respectievelijk Intercultural Heritage and Museum Projects. Naast de hier behandelde gidsen bestaan er op dit moment nog twee andere: Gert Oostindie & Karwan Fatah-Black, *Sporen van de slavernij in Leiden* (Leiden: Leiden University Press, 2017); Dienne Hondius, Nancy Jouwe, Dineke Stam & Jennifer Tosch, *Gids slavernijverleden Nederland* (Volendam: LM Publishers, 2019). De diverse initiatieven zijn los-vast verbonden in het VU-project Mapping Slavery onder leiding van Dienne Hondius (<https://clue.vu.nl/en/projects/current-projects/mapping-slavery/index.aspx>, geraadpleegd 14 augustus 2020).

De collectie bestaat uit ruim vijfduizend boeken, documenten en objecten die de 'nalatenschap (...) van zwarte schrijvers en wetenschappers' vormen (The Black Archives, z. j. a). Dit archief gaat dus niet per se over slavernij, maar over het werk van zwarte intellectuelen in Nederland rondom een breed scala aan thema's: 'racisme en race issues, slavernij en (de)kolonisatie, gender en feminisme, sociale wetenschappen en ontwikkeling, Suriname, de Nederlandse Antillen, Zuid-Amerika, Afrika en meer' (The Black Archives, z. j. a). De basis van de collectie is de bibliotheek van Waldo Heilbron (1936-2009), een Nederlands-Surinaamse socioloog die de erfenis van slavernij in de Cariben bestudeerde en bij het Center for Race and Ethnic Studies (CRES, 1984-1991) aan de Universiteit van Amsterdam werkte. Hij was tevens oprichter van Stichting Museum Suriname, voor de verzameling, het behoud en de presentatie van het culturele erfgoed van de Surinaamse gemeenschap in Nederland, maar Museum Suriname bestond slechts kort (1997-2003).²

In 2015 besloten Miguel en Thiemo Heilbron de bibliotheek van hun vader openbaar te stellen als The Black Archives (TBA). Ze werkten daarbij samen met Jessica de Abreu en Mitchell Esajas van het New Urban Collective (NUC): een multicultureel netwerk voor verbetering van de sociaal-economische positie van jonge mensen van kleur, vooral van Afro-Caribische en Afrikaanse herkomst. De missie van NUC/TBA gaat daarom verder dan het beschikbaar stellen van een collectie. Die collectie is eerder de basis voor een breed scala aan activiteiten en acties tegen racisme en voor empowerment van (jonge) mensen van kleur en een algehele dekolonisatie van de Nederlandse cultuur. Esajas is bijvoorbeeld actief in de beweging Kick Out Zwarte Piet.

Slavernijmuseum

Het nationaal slavernijmuseum is een initiatief van Simion Blom, een Surinaams-Nederlandse politicus die namens GroenLinks in de gemeenteraad van Amsterdam zit. In september 2016 werd hij geraakt door de opening van het Smithsonian National Museum on African American History and Culture aan de National Mall in Washington, D.C. Blom wilde iets soortgelijks in Nederland en schreef samen met collega's van de SP en de PvdA het initiatiefvoorstel *Een stap naar erkenning van het Amsterdamse slavernijverleden*. Daarin wezen ze op de onderbelichting van het Nederlandse slavernijverleden: 'Het is helaas veelzeggend dat een trots land als Nederland veel investeert in haar (gebouwd) erfgoed en geschiedenis-onderwijs, maar dat een aanzienlijk onderdeel niet naar behoren wordt verteld' (Gemeente Amsterdam, 2017, p. 4). Blom c.s. betoogden dat de gemeente die nationale lacune moest oplossen door educatie en een 'museale voorziening'.

2 Gemeente Archief Amsterdam, *Inventaris van het Archief van de Stichting Museum Suriname*; Internationaal Instituut voor Sociale Geschiedenis, *Inventaris Archief Waldo Heilbron en Diana Fräser*.

Nadat het voorstel op 30 juni 2017 was besproken, stemde de gemeenteraad in december van dat jaar unaniem voor een 'verkenning' naar 'een nationale museale voorziening over de Nederlandse slavernij en het erfgoed' en 'te kijken hoe het thema slavernijverleden concreet een plek krijgt in het Amsterdams onderwijs' (Gemeente Amsterdam, 2017, p. 1). Het vervolgproces is zo inclusief mogelijk vorm gegeven. De gemeente Amsterdam organiseerde informatie- en inspraakavonden voor in principe alle burgers, waarna ze in mei 2018 een open oproep deed aan individuen, groepen en instellingen om hun ideeën over de vorm, inhoud, locatie en financiering van de te ontwikkelen museale voorziening in te sturen. Een beoordelingscommissie onder leiding van de Surinaams-Nederlandse politica Kathleen Ferrier bekeek de veertien inzendingen en adviseerde in december 2018 om de drie beste inzendingen te combineren. In januari 2019 vroeg het college die inzenders – NiNsee, Museum zonder Muren en IZI Solutions – een gezamenlijk plan te formuleren. Na toetsing door de commissie-Ferrier en het college lag er in april 2020 ten slotte een overeenkomst tussen de gemeente en de drie partijen. Samen zullen ze circa negen maanden besteden aan de uitwerking van een plan (Gemeente Amsterdam, z. j.). Op basis daarvan zal de gemeente rond januari 2021 het vervolg bepalen, waarbij ze nog kan besluiten het plan af te blazen. De minister van OCW reserveerde in het cultuurbeleid 2021-2024 echter al een jaarlijkse bijdrage van 1 miljoen euro voor een 'nationale voorziening voor het slavernijverleden' in Amsterdam (Van Engelshoven, 2019, p. 23).

Niet alleen qua kleur, maar ook op andere punten zijn de bij de drie projecten betrokken actoren tamelijk divers. De wandelgidsen zijn het werk van professionele historici en erfgoed-specialisten, terwijl TBA wordt getrokken door activisten en het nationaal slavernijmuseum een initiatief is van gemeentelijke politici. Alle partijen hebben het weliswaar over de geschiedenis en erfenis van slavernij, maar ze werken vanuit verschillende waarden aan verschillende doelen, op basis van verschillende kennisbronnen en vanuit geheel verschillende interpretatiekaders. Dit levert een diversiteit aan perspectieven op, maar dat betekent niet dat al die perspectieven voor de verschillende actoren van dezelfde waarde zijn.

Wandelen in 'het verhaal van Nederland'

De historici van de wandelgidsen hebben als doel te tonen dat slavenhandel en slavernij bij 'het verhaal van Nederland' horen. Ze bestrijden daarmee een probleem dat vaak als oorzaak is genoemd van de stilte rondom het slavernijverleden: de afstand in tijd en ruimte. Tussen het heden en het verleden van slavenhandel en slavernij, grofweg de periode 1600-1863, gaapt niet alleen een kloof van eeuwen, er is ook de geografische afstand tussen Nederland aan de Noordzee, de trans-Atlantische slavenhandel en de

plantageslavernij in de overzeese koloniën. Beide vormen van afstand worden in de gidsen overbrugd: door kaarten, foto's en beschrijvingen leren wandelaars/lezers zien dat de overzeese geschiedenis van slavenhandel en slavernij wel degelijk sporen heeft nagelaten in het huidige Nederland.

De gidsmakers behandelen drie door hen zelf onderscheiden soorten sporen. Een eerste categorie belichaamt het streven voorbij een louter Nederlands en Europees perspectief te komen en bestaat uit plekken die de historische aanwezigheid van mensen van kleur belichten. De Amsterdam-gids vermeldt bijvoorbeeld een grafsteen voor de vrijgemaakte slaaf Jacob Beeldsnijder (1779-1817) in de Oude Kerk. De tweede categorie bestaat uit sporen van de antislavernijbeweging in Nederland, vertegenwoordigd door woonhuizen van abolitionisten als Petronella Moens in Utrecht of het graf van Marten Douwes Teenstra in het Groningse Ulrum. De derde categorie is verreweg het grootst en bestaat uit plekken die verwijzen naar de handel in mensen en producten die met slavenarbeid zijn verkregen, zoals suiker en koffie. Huizen waar ooit beambten van de West-Indische Compagnie woonden of plekken waar koloniale waren werden verkocht, zoals de Winkel van Sinkel in Utrecht, gelden dus als sporen van slavernij.

De gepresenteerde sporen zijn opvallend indirect; de meeste krijgen pas betekenis als de wandelaar de achtergrondinformatie in de gidsen leest. De auteurs benadrukken dan ook hoe moeilijk het is om sporen van slavernij te zien. In de eerste, Utrechtse, gids stelt Captain dat veel sporen van slavernij slechts zichtbaar worden als je weet waar je moet kijken en 'wat langer stilstaat bij gebouwen, sculpturen en gevelstenen die normaal gesproken opgaan in het drukke stadslandschap' (2012, p. 8). Kennis en tijd zijn echter niet voldoende; de gidsen voor Amsterdam en Groningen hebben het aanvullend over een andere houding, een 'wil' tot zien en 'andere ogen', een manier van kijken die zichtbaar maakt wat op het eerste oog onzichtbaar lijkt (Hondius et al., 2014, p. 1; Fokken & Henkes, 2016, pp. 9-10).

Dit soort opmerkingen gaan samen met reflecties op het fenomeen archief. Captain, bijvoorbeeld, schrijft in de Utrechtse gids (p. 10):

'Archieven bieden geen neutrale weergave van het verleden. Machtsverhoudingen die bepaalden hoe mensen in relatie tot elkaar stonden, bepalen ook wat heden ten dage terug te vinden is in documenten die over vroeger gaan. Degenen die de macht hadden (lees: "witte, Europese mannen") lieten volop sporen na: handtekeningen onder een koopcontract, brieven of logboeken, een portret in de vorm van een tekening of een schilderij. Van minder machtige mensen is veel minder bewaard gebleven, en van tot slaaf gemaakten zo goed als niets – schrijven konden ze meestal niet, en als koopwaar werd hen niets gevraagd.'

De auteurs van de overige gidsen gebruiken het begrip 'archief' breder, als metafoor voor de totale verzameling van historische kennis in de samenleving, maar maken hetzelfde punt. De Amsterdamse gids wijst op een disbalans in het collectieve geheugen en de Nederlandse historiografie, waarin beduidend meer aandacht is geweest voor de VOC en Nederlands-Indië dan voor de WIC, Suriname en de Antillen (Hondius et al., 2014, p. 11-12). Juist daarom benadrukken Fokken en Henkes in de gids over Groningen en omstreken de noodzaak met 'andere ogen' te kijken naar overgeleverde informatiebronnen.

De moeite die het kost om sporen van slavernij te vinden, hangt volgens mij nauw samen met eerder gemaakte keuzes. In hun streven de geschiedenis van slavenhandel en slavernij dichterbij huis te brengen, zoeken de gidsauteurs namelijk aansluiting bij het politiek, cultureel en economisch-toeristisch voor Nederland zo belangrijke verhaal over de zeventiende eeuw. Inhoudelijk ligt het zwaartepunt van de gidsen dus in (de nasleep van) de periode die in het collectief geheugen geldt als begin en hoogtepunt van de nationale geschiedenis, de 'Gouden Eeuw' waarin de onafhankelijke, min of meer democratische Republiek der Nederlanden ontstond en uitgroeide tot een economisch en cultureel bloeiend wereldrijk. De gidsen bieden uiteraard een ander perspectief en betogen dat de bloei niet kon bestaan zonder participatie in slavenhandel en slavernij. Het bekende 'verhaal van Nederland' blijft echter een gegeven, met het daarbij behorende nationale complex aan erfgoed, archieven en historiografie. Daarin zijn sporen van zwarte mensen inderdaad moeilijk te vinden, maar het werk van The Black Archives illustreert dat je ook elders kan zoeken.

Een ander verhaal: the Black Atlantic

De activisten van TBA hebben weinig boodschap aan 'het verhaal van Nederland'. In hun streven naar empowerment en culturele dekolonisatie pleiten zij er juist voor om ver voorbij de nationale grenzen te kijken. Dat bleek onder meer uit hun eerste tentoonstelling, 'Zwart en revolutionair' (2017-2018), over Otto en Hermina Huiswoud. Dit Surinaamse echtpaar kwam in de eerste helft van de twintigste eeuw via New York naar Amsterdam, werd lid van Vereniging Ons Suriname en participeerde in een internationaal netwerk van zwarte activisten en intellectuelen die in verzet kwamen tegen racisme en andere vormen van onderdrukking. Juist hun geschiedenis bood volgens TBA kansen 'om mensen te verbinden en kennis te delen over het verborgen verleden van zwarte mensen in de Nederlandse geschiedenis en in een internationale context' (The Black Archives, z. j. b).

Die internationale context valt voor TBA samen met wat de Britse socioloog Paul Gilroy (1993) de 'Black Atlantic' noemde: de transnationale cultuur die ontstond uit de slavenhandel en de Afrikaanse diaspora. In het 'metaforische

archief' van de Black Atlantic zijn sporen van zwarte mensen niet moeilijk te vinden, integendeel. Met opmerkingen over de duizenden boeken, documenten en objecten in de eigen collectie benadrukt TBA juist de rijkdom aan cultureel erfgoed van de Afrikaanse diaspora (The Black Archives, z. j. a). Het punt van TBA is veeleer dat die overvloed is vergeten of verzwegen, omdat ze niet is verzameld door Nederlandse archieven, bibliotheken en musea uit de mainstream.

Om welk materiaal het dan gaat, blijkt goed uit een foto die TBA (voor het eerst) gebruikte bij een aankondiging voor het Onze Tori-festival in 2019, ter ere van een eeuw Vereniging Ons Suriname (zie foto 1). Centraal staat de poëziebundel van festivalgast Akwasi, de Nederlands-Ghanese rapper, acteur en schrijver die regelmatig van zich laat horen in het actuele debat over racisme en de erfenis van slavernij. Zijn werk is opgesteld te midden van klassiekers uit het archief van de Black Atlantic. Rechts staat de autobiografie (1957) van Kwame Nkrumah, de eerste premier van het onafhankelijke Ghana die een leidende rol speelde in de strijd voor dekolonisatie van heel Afrika. Achter Akwasi's boek zijn de contouren van *The Miseducation of the Negro* (1933) zichtbaar. Daarin betoogde de Afro-Amerikaanse historicus Carter G. Woodson hoe het structurele gebrek aan aandacht voor zwarte cultuur en geschiedenis in het onderwijs zwarte kinderen beroofde van hun identiteit en trots, opdat ze zich leerden voegen naar een maatschappij waarin ze nooit meer dan tweederangs burgers zouden zijn. In de jaren vijftig en zestig herhaalde Malcolm X, links op de foto, dit punt in talloze redes, waarbij hij benadrukte dat zwarte emancipatie niet kon bestaan zonder een dekolonisatie van de geest. Zoals hij het zelf in 1964 zei: 'We must recapture our heritage and our identity if we are ever to liberate ourselves from the bonds of white supremacy. We must launch a cultural revolution to unbrainwash an entire people.' (X, 2009).

Foto 1. The Black Archives/Onze Tori Festival, 19 januari 2019. Opnieuw gebruikt in de (aankondiging voor) blog 'Blijf thuis! Akwasi neemt je met 'Sankofa' mee op reis naar de verborgen geschiedenis van Ghana' (23 april 2020)



Deze boekenverzameling belichaamt de culturele agenda van de zwarte, anti-koloniale emancipatiebeweging. Die ging (en gaat) niet enkel om politieke rechten, maar ook om de verzameling, overdracht en erkenning van zwarte geschiedenis, erfgoed en cultuur. In de Verenigde Staten leidde dat onder meer tot de introductie van een Negro History Week (1926), sinds 1970 omgedoopt tot Black History Month, en de Black Museum Movement die uiteindelijk culmineerde in het Smithsonian National Museum on African American History and Culture (Woodson, 1926; Dagbovie, 2007, 2010; Burns, 2013). In Nederland droeg bijvoorbeeld Wie Eegie Sanie (onze eigen zaak) de cultuur-agenda uit. Deze in 1951 opgerichte zelforganisatie van Surinamers in Nederland wilde door de verzameling en communicatie van kennis over de eigen taal, geschiedenis en cultuur 'gevoelens van culturele inferioriteit' bestrijden (Marshall, 2003, pp. 65-77). In 1960 fuseerde Wie Eegie Sanie met de Vereniging Ons Suriname en meer dan een halve eeuw later werkt TBA vanuit het VOS-gebouw met nieuw elan aan empowerment van mensen van kleur door ze in contact te brengen met het erfgoed van de Afrikaanse diaspora.

In het Engelse taalgebied manifesteerde deze kennistraditie zich vanaf circa de jaren zeventig van de vorige eeuw ook aan universiteiten, in academische programma's, instituten of departementen voor Black Studies. In Nederland was dit niet of nauwelijks het geval. De rond 1980 opkomende programma's voor vrouwen/genderstudies aan diverse universiteiten hadden relatief vroeg en veel aandacht voor ras en racisme, maar TBA is via de erfenis van Waldo Heilbron vooral verbonden met het Center for Race and Ethnic Studies (CRES, 1984-1991) aan de Universiteit van Amsterdam. Onder leiding van de Afro-Britse socioloog Chris Mullard introduceerde het CRES-team in Nederland de *critical race theory*, een benadering die bestaande manieren van denken over ras, etniciteit en minderheden kritisch bevraagt. CRES-onderzoekers gingen niet mee in de gangbare, schijnbaar neutrale retoriek over achterstanden of een gebrek aan integratie van migranten en weigerden binnen dat kader oplossingen voor reële problemen als armoede te zoeken. Zij richtten hun blik daarentegen op de koloniale erfenis van structureel racisme in de Nederlandse samenleving, bijvoorbeeld in het alledaagse leven of het minderhedenbeleid van de overheid (Essed & Nimako, 2006; Nimako, 2012). Persoonlijke verhalen telden daarbij als belangrijke bronnen van informatie. CRES-antropoloog Philomena Essed baseerde haar studies over alledaags racisme (1984, 1991) bijvoorbeeld op interviews met zwarte vrouwen en bezorgde de Nederlandse vertaling (1983) van een andere klassieker uit het archief van de Black Atlantic: *Incidents in the life of a slave girl* (1861), de autobiografie van de tot slaaf gemaakte Harriet Jacobs.

Persoonlijke ervaringsverhalen hadden en hebben in de (geschied)wetenschap beduidend minder status dan objectiever lijkende bronnen, zoals koopaktes, notulen of beleidsdocumenten. De reacties op de bronnen en

methoden van CRES-onderzoekers waren dan ook kritisch tot ronduit negatief. Ze kregen verwijten van anekdotisme, 'politieke correctheid' en de import van Anglo-Amerikaanse noties over ras en racisme die niet van toepassing zouden zijn op de Nederlandse context (Essed & Nimako, 2006, p. 285). De sluiting in 1991 van het centrum maakte geen einde aan deze kennistraditie, zij het dat ex-werknemers die vooral buiten de gevestigde infrastructuur van universiteiten, archieven en musea doorzetten. Heilbron begon, als gezegd, Museum Suriname (1997-2003); socioloog Glenn Willemsen werd in 2003 directeur van het toen nieuwe, door de nationale overheid gefinancierde (en in 2012 weer drastisch gekorte) Nationaal instituut Nederlands slavernijverleden en erfenis; econoom Kwame Nimako organiseert sinds 2007 jaarlijks de Black Europe Summer School.

The Black Archives zijn te beschouwen als nieuwe loot aan deze stam. TBA bespreekt de geschiedenis en erfenis van slavernij niet binnen het dominante kader van de nationale geschiedenis met nadruk op de zeventiende eeuw, maar zoekt juist aansluiting bij het archief van de Black Atlantic. Daarmee ondermijnt het archief het schijnbaar vanzelfsprekende gesprekskader van de slavernijgidsen. Door bronnen en inzichten uit het archief van de Black Atlantic aan te dragen wordt 'het verhaal van Nederland' niet zozeer voorzien van nieuwe perspectieven, als wel vervangen door een alternatief, transnationaal interpretatiekader dat Afrikanen uit de diaspora centraal stelt.

Waarheid en verzoening: slavernijmuseum

Het nationale, Nederlandse en transnationale, zwarte perspectief zijn moeilijk te verenigen in één totaalverhaal, maar verzoening is wel wat Simion Blom c.s. voor ogen stond. In hun voorstel voor erkenning van het slavernijverleden in een nationale museale voorziening citeerden ze toenmalig president Barack Obama, die in zijn speech bij de opening van het Smithsonian Museum stelde dat 'a great nation doesn't shy away from the truth [...] By knowing this other story we better understand ourselves and each other. It binds us together'. In het samenvattende slotakkoord kwalificeerden de initiatiefnemers hun plan dan ook als 'manier om te komen tot de waarheid, verzoening, eenheid en de strijd tegen racisme' (Gemeente Amsterdam, 2017, pp. 4-5).

De combinatie waarheid en verzoening is notoir moeilijk, zo blijkt uit het werk van waarheids- en verzoeningscommissies in bijvoorbeeld Zuid-Afrika na de apartheid en Rwanda na de genocide van Tutsi's door Hutu's. Het te verzoenen conflict komt immers voort uit een situatie waarin verschillende partijen hun eigen perspectief en waarden voor waarheid houden. In grote, maatschappelijke conflicten over het verleden spelen historische feiten dan ook een marginale rol. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de Historikerstreit, een

discussie over de oorzaken van de Holocaust in West-Duitsland in de jaren tachtig van de vorige eeuw. Deelnemers verweten elkaar weliswaar partijdigheid en disrespect voor historische feiten, maar betwistten elkaars feiten nauwelijks. Ze stelden vooral andere vragen, vanuit andere waarden en opvattingen over wat wel en niet relevant was om te bespreken (Froeyman, 2016).

Een botsing van waarden tekent ook de (discussie over de) plannen voor het nationaal slavernijmuseum. Blom c.s. koppelden waarheid over het slavernijverleden immers aan waarden als 'verzoening, eenheid en de strijd tegen racisme'. Later introduceerde Blom nog waardigheid als extra waarde: 'Het gaat ons om een bewustzijn binnen onze samenleving en het tegenaan van etnische ongelijkheid. Om een beter begrip tussen bevolkingsgroepen. En om een gevoel van waardigheid. Voor iedereen, maar voor zwarte mensen nadrukkelijk.' (Groeneboer, 2018). Reacties aan de rechterkant van het politieke spectrum vroegen juist aandacht voor de waardigheid van Nederland. Zo schreef Tim Engelbart in *De Dagelijkse Standaard* dat hij de 'uitbuiting van de slavernij omwille van het omlaaghalen van Nederland een beetje beu' werd: 'Talloze excuses zijn gemaakt, miljarden aan ontwikkelingshulp zijn betaald, ons onderwijs vertelt kinderen flink de waarheid en tientallen programma's zijn opgezet om achtergestelde groepen te helpen. Toch is het kennelijk allemaal nog niet genoeg en moet ons land nóg dieper door het stof vanwege de verschrikking die slavernij heet.' (Engelbart, 2017).

Op basis van verschillende waarden – nationale trots dan wel waardigheid voor zwarte mensen – ventileerden deelnemers aan de (online) discussie compleet verschillende versies van de waarheid die in het nationaal slavernijmuseum zichtbaar zou moeten worden. Blom c.s. volgden deels het spoor van de slavernijgidsen door de geschiedenis van slavenhandel en slavernij te verbinden met de lokale en nationale geschiedenis van de zeventiende eeuw. In lijn met de TBA-visie betoogden ze tegelijkertijd dat de museale voorziening ver voorbij de nationale grenzen en het thema slavernij moest gaan: 'De geschiedenis van Afrikanen begint immers niet bij de slavernij.' (Gemeente Amsterdam, 2017, p. 5). Er diende daarom ook aandacht te zijn voor 'de West-Afrikaanse beschavingen van voor de Europese inmenging', 'de onderbelichte rol van vrouwen bij het verzet tijdens de slavernij' en de periode 'na de trans-Atlantische slavernij'. Tijdens informatie- en consultatiebijeenkomsten met de wethouder opperden Afro-Nederlanders voorbij de in het voorstel gegeven kaders van Afrika en de trans-Atlantische slavernij te kijken en ook ruimte te maken voor slavernij en slavenhandel in Nederlands-Indië.³

Witte critici op rechts stelden daarentegen dat een 'eerlijk' en 'volledig' verhaal over slavernij niet voorbij mocht gaan aan zwart ouderschap. Engelbart eiste bijvoorbeeld dat het museum 'alle vormen van slavenhandel' zou belichten: 'Dus ook het gegeven dat Noord-Afrika een slavenbolwerk was waar enkele eeuwen geleden miljoenen Europeanen naartoe werden gevoerd om daar tegen hun zin te werk te worden gesteld.' (2017). Gregorius Nekschot en andere commentatoren op de website *Geen Stijl* wezen aanvullend op een breed scala aan onderdrukkende arbeidsverhoudingen, van middeleeuwse horigheid tot fabrieksarbeid in de negentiende eeuw. Nog weer anderen zagen een verband met totalitaire regimes en noemden de 'massale slavernij' in de goelags van de Sovjet-Unie, de 'miljoenen witte slaven' die als dwangarbeiders door het naziregime waren ingezet of tijdens de Tweede Wereldoorlog in Japanse kampen gevangen zaten (Nekschot, 2018; Theo-Pim-Riv, 2018; Mamalookabooboothere, 2018; Matrixbluepill, 2018; Flipside, 2018).

Deze critici verwachtten niet dat hun perspectieven op slavernij werden meegenomen in de volgens hen door zwarte mensen bepaalde museumagenda. 'U voelt het al aankomen', aldus een bericht op *Geen Stijl*: 'in Nederland kan je wel een slavernijmuseum oprichten, maar alleen als dat gaat over zwarte slaven en niet als dat ook gaat over blanke slavernij.' (Zentgraaff, 2017). Afro-Nederlanders maakten zich echter óók zorgen over hun invloed en zeggenschap. In januari 2018, tijdens een publiek debat met de wethouder, ging een groot deel van de vragen over de kleur van de mensen die zouden beslissen over de vorm en inhoud van het museum en in het uiteindelijke museum zouden gaan werken. Sommige sprekers eisten dat ten minste de helft van de staf zou bestaan uit nazaten van tot slaaf gemaakten en betoogden dat het hele proces geen voortgang kon vinden zonder medewerking van zwarte historici als Frank Dragtenstein, die tot de bezuinigingen van 2012 bij het NiNsee werkte (Blokker, 2018).

Alle partijen hadden het over waarheid inzake de geschiedenis en erfenis van slavernij, maar verschilden op basis van hun waarden sterk van mening over de definitie van slavernij en welke perspectieven wel of niet relevant zijn voor de geschiedenis van die slavernij. Er was tegelijkertijd een bijzondere overeenkomst: alle partijen hadden oog voor macht en stelden kritische vragen over wie mag bepalen binnen welk kader de geschiedenis en erfenis van slavernij wordt besproken, uit welke bronnen en archieven wel of niet wordt geput en welke perspectieven daardoor wel of niet in beeld kunnen komen.

³ <https://alexvanstipriaan.com/wp-content/uploads/2018/04/Verslag-Informatie-en-consultatiebijeenkomst-verkenning-museale-voorziening-slavernijverleden.pdf>; <https://docplayer.nl/134522044-Informatiebijeenkomst-15-juli-2018-call-verkenning-museale-voorziening-slavernijverleden-bijlmerpark-theater.html>

Conclusie

De drie behandelde casussen hebben alle een educatieve missie om de geschiedenis en erfenis van slavernij in Nederland zicht- en bespreekbaar te maken, maar doen dat op totaal verschillende manieren. De door professionele historici gemaakte wandelgidsen zochten sporen in de gevestigde infrastructuur van archieven in Nederland en sloten aan bij een bekend en fundamenteel onderdeel van de Nederlandse geschiedenis en identiteit: de zeventiende eeuw. De gidsen belichten weliswaar de 'schaduwkant' van de Gouden Eeuw door het verhaal over de wording en cultureel-economische voorspoed van de Republiek der Nederlanden te verbinden met een perspectief op overzeese uitbuiting en onderdrukking, maar ze veranderen het kader van de conversatie niet wezenlijk. De antiracismeactivisten van The Black Archives doen dat juist wel. Zij veranderen het nationale kader van de discussie over de geschiedenis en erfenis van slavernij in Nederland door de blik te richten op de geschiedenis van nazaten die in verzet kwamen tegen de koloniale orde en door hun sporen te zoeken in het alternatieve, transnationale archief van de Black Atlantic.

De TBA-benadering is geen perspectief dat eenvoudig is in te passen in een op harmonie of verzoening gerichte dialoog over 'het' slavernijverleden, omdat er geen overeenstemming is over het precieze onderwerp, de relevante bronnen en het kader of doel van het gesprek. Precies dat probleem bleek ook uit de discussie rond de museale voorziening slavernijverleden in de hoofdstad. Commentatoren uit verschillende hoeken stelden de terechte vraag wat er precies wordt bedoeld met 'slavernij' en wie mag bepalen welke doelen en perspectieven leidend worden voor het toekomstige museum. Die vragen gaan over waarden, maar vooral ook over macht: wie krijgt de macht om zijn moraal van het verhaal over 'de geschiedenis en erfenis van slavernij' te institutionaliseren in een nationaal museum?

Niet iedereen heeft even veel macht in dialogen of discussies over het (slavernij)verleden. Leraren bepalen in hun klas de gespreksregels en daarmee de ruimte die leerlingen voor hun perspectieven krijgen, net zoals publiekshistorici en erfgoededucatoren dat doen voor hun publiek. Juist die machtsverschillen problematiseren een al te naïeve benadering van multiperspectiviteit als het combineren van zoveel mogelijk perspectieven tot één compleet verhaal, of als het inpassen van 'andere' perspectieven in een vooraf gegeven verhaal. De inbreng van mensen met echt andere perspectieven ondermijnt immers de vanzelfsprekendheid van de (onbewust) gekozen regels en verhaallijn. Een daadwerkelijke uitwisseling vereist daarom eigenlijk radicale openheid, een bereidheid alle onderdelen van het eigen perspectief ter discussie te stellen – van de afbakening van doel en onderwerp van het gesprek tot de regels die bepalen welke bronnen wel en niet meetellen en wat de moraal van het overkoepelende verhaal moet zijn.

Zo bezien is het toe te juichen dat de gemeente Amsterdam een bottom-up-procedure voor de ontwikkeling van de museale voorziening slavernijverleden creëerde. Iedereen die wilde, kon meepraten en ideeën inzenden. De drie instellingen die momenteel bezig zijn met de ontwikkeling van een gezamenlijk plan, kregen bovendien een expliciete opdracht een plan te maken om 'het draagvlak en de actieve betrokkenheid te versterken van (toekomstige) publieksgroepen, partners en overige stakeholders zoals bestuur en politiek (...). Hierbij is in het bijzonder aandacht voor de omgang met weerstand, vragen en twijfels' (Gemeente Amsterdam, 2020). Deze weg zal ongetwijfeld lang en chaotisch zijn, en bezaaid met conflicten, maar dat is wellicht de prijs van het streven naar multiperspectiviteit. Of dat ooit 'verzoening' kan opleveren, moet de tijd leren. Een eerste aandachtspunt is te (leren) accepteren dat niet alle perspectieven zijn te harmoniseren en dat de waarde van levende geschiedenis en levend erfgoed juist in de discussie ligt.

Marijke Huisman is universitair docent Public History, Education & Civic Engagement bij het departement Geschiedenis en Kunstgeschiedenis aan de Universiteit Utrecht. Zij vormt samen met Pieter de Bruijn het Meesterschapsteam Cultuur-educatie.
E m.h.huisman@uu.nl

Literatuur

Blokker, B. (2018, 25 januari). Wie beslist over slavernijmuseum? *NRC*.

Broek, A. van den, & Houwelingen, P. van. (2019). Pantser of ruggengraat? Over erfgoed, identiteit en cultuurbeleid. In S. Beugelsdijk, J. de Hart, P. van Houwelingen, & M. Versantvoort (red.), *Denkend aan Nederland* (pp. 1-25). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Bruijn, P. de. (2014). *Bridges to the past. Historical distance and multiperspectivity in English and Dutch heritage educational resources*. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam.

Burns, A. A. (2013). *From storefront to monument. Tracing the public history of the Black Museum Movement*. Amherst/Boston: University of Massachusetts Press.

Captain, E. (2012). *Wandelgids sporen van slavernij in Utrecht*. Utrecht: Universiteit Utrecht, Centre for Humanities.

Dagbovie, P. G. (2017). History as a core subject area of African American studies. Self-taught and self-proclaimed African American historians, 1960-1980s. *Journal of Black Studies*, 37(5), 602-629.

Dagbovie, P. G. (2010). *African American history reconsidered*. Urbana: University of Illinois Press.

De Correspondent. (2017). *Thema Verzwegen geschiedenis. Verhalen die iedere Nederlander aangaan*. <https://decorrespondent.nl/10235/verzwegen-geschiedenis-verhalen-die-iedere-nederlander-aangaan/524646100-cb95fa05>, geraadpleegd op 28 augustus 2020.

Engelbart, T. (2017, 1 juli). Nederland moet nóg dieper door het stof: linkse partijen willen slavernijmuseum oprichten. *De Dagelijkse Standaard*.

Engelshoven, I. van. (2019). *Uitgangspunten Cultuurbeleid 2021-2024*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Essed, P., & Nimako, K. (2006). Designs and (co)incidents. Cultures of scholarship and public policy on immigrants/minorities in the Netherlands. *International Journal of Comparative Sociology*, 47(3/4), 281-312.

Essed, P. (1983). Inleiding. In L. Brent (red.), *In slavernij* (pp. 5-9). Amsterdam: Feministische uitgeverij Sara.

Essed, P. (1984). *Alledaags racisme*. Amsterdam: Feministische uitgeverij Sara.

Essed, P. (1991). *Inzicht in alledaags racisme*. Utrecht: Het Spectrum.

Flipside. (2018, 30 juli). *Reaguursel*. www.geenstijl.nl/5143154/gregorius-nekschot-slavernijmuseum

Fokken, M., & Henkes, B. (2016). *Sporen van het slavernijverleden in Groningen. Gids voor Stad en Ommeland*. Groningen: Passage.

Froeyman, A. (2016). The ideal of objectivity and the public role of the historian: some lessons from the Historikerstreit and the History Wars. *Rethinking History*, 20(2), 217-234.

Gemeente Amsterdam. (2017). *Een stap naar de erkenning van het Amsterdams slavernijverleden. Initiatiefvoorstel voor de raadsvergadering van woensdag 20 en donderdag 21 december 2017*. https://amsterdam.raadsinformatie.nl/document/6020358/1/1573_17_initiatiefvoorstel_Een_stap_naar_verdere_erkenning_van_het_Amsterdams_slavernijverleden, geraadpleegd op 5 mei 2020.

Gemeente Amsterdam. (2020). *Opdracht inhoudelijke opgave Verkenning nationale museale voorziening slavernijverleden*. <https://assets.amsterdam.nl/publish/pages/942329/opdracht.pdf>

Gemeente Amsterdam (z. j.). *Overzicht naar een nationale museale voorziening slavernijverleden*. www.amsterdam.nl/sociaaldomein/diversiteit/gedeelde/museale-voorziening/weg-nationale/geraadpleegd op 5 mei 2020.

Gilroy, P. (1993). *The Black Atlantic. Modernity and Double Consciousness*. Cambridge: Harvard University Press.

Grever, M., & Boxtel, C. van. (2014). *Verlangen naar tastbaar verleden. Erfgoed, onderwijs en historisch besef*. Hilversum: Verloren.

Groeneboer, J. (2018, 3 juli). *Wat kunnen we leren van de slavernij?* www.lkca.nl/artikelen/interview-simion-blom-slavernij.

Het Parool. (1963, 2 juli). Suriname. *Het Parool*.

Hondius, D., Jouwe, N., Stam, D., Tosch, J., & Wildt, A. de. (2014). *Gids slavernijverleden Amsterdam*. Arnhem: LM Publishers.

Janssenswillen, P., Vinckx, E., & Leenen, S. (z.j.). *Inspiratiegids meerstemmig erfgoed. Multiperspectiviteit in erfgoededucatie*. <https://meerstemmigerfgoed.pxl.be/documenten/Inspiratiegids.pdf>.

Jones, G. (2012). De Slavernij is onze geschiedenis (niet). Over de discursieve strijd om de betekenis van de NTR-televisieserie De Slavernij. *BMGN - Low Countries Historical Review*, 127(4), 56-82.

Jordanova, L. (2006). *History in practice*. London: Bloomsbury.

Kromhout, B. (2020). De meeste schoolboeken deugen. Onderzoek naar zeven lesmethodes. *Historisch Nieuwsblad*, 3, 40-47.

Mamalookabooboothere. (2018, 30 juli). *Reaguursel*. www.geenstijl.nl/5143154/gregorius-nekschot-slavernijmuseum

Marshall, E. (2003). *Ontstaan en ontwikkeling van het Surinaams nationalisme. Natievorming als opgave*. Delft: Eburon.

Matrixbluepill. (2018, 30 juli). *Reaguursel*. www.geenstijl.nl/5143154/gregorius-nekschot-slavernijmuseum

Nekschot, G. (2018, 29 juli). *Slavernijmuseum*. www.geenstijl.nl/5143154/gregorius-nekschot-slavernijmuseum

Nimako, K. (2012). About them, but without them. Race and ethnic relations studies in Dutch universities. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 10(1), 45-52.

NOS. (2020, 18 juni). *Bedenkers van petitie in gesprek met leraar: wat leerden we over racisme en slavernij*. <https://nos.nl/artikel/2337733-bedenkers-van-petitie-in-gesprek-met-leraar-wat-leerden-we-over-racisme-en-slavernij.html>

Savenije, G., Logtenberg, A., & Wansink, B. (2019). Conflicterende perspectieven in het klaslokaal. Onderzoek naar gevoelige geschiedenis. *Kleio*, 60(5), 4-7.

Smith, L. (2006). *Uses of heritage*. New York: Routledge.

Sohna, Veronika, & Lakiescha. (2020). *Petitie Racisme moet verplicht behandeld worden op school*. www.petitie24.nl/petitie/3098/racisme-moet-verplicht-behandeld-worden-op-school, geraadpleegd op 28 augustus 2020.

Stichting Herdenking Slavernijverleden 2013. (2014). *Herdenkingsjaar slavernijverleden 2013. Terugkijken op ons gezamenlijk verleden is bouwen aan onze toekomst*.

Stipriaan, A. van, Heilbron, W., Bijnaar, A., & Smeulders, V. (2007). *Op zoek naar de stilte. Sporen van het slavernijverleden in Nederland*. Leiden/Amsterdam: KITLV/NiNsee.

Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in teaching: a guide for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

The Black Archives. (z. j. a). *Over ons*. www.theblackarchives.nl/over-ons.html, geraadpleegd op 5 mei 2020.

The Black Archives. (z. j. b). *Archieven/De Huiswoud-collectie*. www.theblackarchives.nl/de-huiswoud-collectie.html, geraadpleegd op 5 mei 2020.

Theo-Pim-Riv. (2018, 30 juli). *Reaguursel*. www.geenstijl.nl/5143154/gregorius-nekschot-slavernijmuseum

Vakoverleg Erfgoededucatie. (2018). *Erfgoededucatie in het nieuwe curriculum*. https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2018/03/Erfgoededucatie-voor-curriculum.nu_-2.pdf.

Vroemen, J. (2018). *Educatie in erfgoed. Hoe we erfgoed (kunnen) gebruiken in het Nederlandse onderwijs*. Assen: Van Gorcum.

VVD, CDA, D66, & ChristenUnie. (2017). *Vertrouwen in de toekomst. Regeerakkoord 2017-2021*. www.rijksoverheid.nl/documenten/publicaties/2017/10/10/regeerakkoord-2017-vertrouwen-in-de-toekomst, geraadpleegd op 5 mei 2020.

Wansink, B. (2017). *Between fact and interpretation. Teachers' beliefs and practices in interpretational history teaching*: Utrecht: Utrecht University.

Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I., & Wubbels, T. (2018). Where does teaching multiperspectivity in history education begin and end? An analysis of the uses of temporality. *Theory & Research in Social Education*, 46(4), 495-527.

Woodson, C. G. (1926). Negro History Week. *Journal of Negro History*, 11, 238-239.

X, M. (1964). Statement of the basic aims and objectives of the Organization of Afro-American Unity. In M. Marable, & L. Mulling (Eds.), *Let nobody turn us around. Voices of resistance, reform, and renewal. An African American anthology* (p. 417). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers Inc.

Zentgraaff. (2017, 6 juli). *Hoi NL, doe eens een slavernijmuseum bouwen*. www.geenstijl.nl/5133562/en_dan_geen_rietsuiker_in_het_museumcafe

Verschenen in Cultuur+Educatie

- 1 *De moede muze. Opstellen voor Wim Knulst*
- 2 *Momentopname 2000 CKV1-Volgproject*
- 3 *Momentopname 2001 CKV1-Volgproject*
- 4 *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland*
- 5 *Contrast in cultuurbereik. Een onderzoek naar vijf gemeentelijke beleidsplannen Culturele Diversiteit*
- 6 *Cultuureducatie en sociale cohesie. Een verkennend onderzoek*
- 7 *Jaren van onderscheid. Trends in cultuurdeelname in Nederland*
- 8 *Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-Volgproject*
- 9 *Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief*
- 10 *Kunst- en leesdossiers. Gebruik en beoordeling in het onderwijs*
- 11 *Beroep: docent kunstvakken. Competenties en kwalificaties in theorie en praktijk*
- 12 *Erfgoededucatie in onderwijsleersituaties*
- 13 *Canon en kunstvakken. Vergelijkend onderzoek eindexamenopgaven muziek en beeldende kunsten in vier Europese landen*
- 14 *Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek*
- 15 *De beeldcultuur van kinderen. Internationale kinderkunst na het modernisme*
- 16 *Onderzoeken naar cultuureducatie in het primair onderwijs*
- 17 *Kunst en sociaal engagement. Een analyse van de relatie tussen kunst, de wijk en de gemeenschap*
- 18 *Effecten van kunsteducatie in internationaal perspectief*
- 19 *Vlaams onderzoek naar cultuureducatie*
- 20 *Amateurkunst in de Lage Landen*
- 21 *Pegasus' vlucht gevolgd. Cultuur en school 1997-2007: doelstellingen, onderzoek en resultaten*
- 22 *Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie 2008: een keuze uit gepresenteerde papers*
- 23 *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie*
- 24 *Culturele invloeden op de esthetische beoordeling van beeldend werk. Een replicatie-onderzoek naar de theorie van u-vormige beeldende ontwikkeling*
- 25 *Nieuwe Amsterdammers leren van Stad en Taal*
- 26 *Media + Kunst + Educatie: internationale ontwikkelingen in media- en kunsteducatie*
- 27 *Max van der Kamp Scriptieprijs 2009. Vier nominaties en een winnaar*
- 28 *Alle registers open: nieuwe ontwikkelingen in onderzoek naar muziekeducatie*
- 29 *Creatieve mbo-opleidingen tussen talentontwikkeling en arbeidsmarkt*
- 30 *Informeel leren in de kunsten: theorie en praktijken*
- 31 *Authentieke kunsteducatie*
- 32 *Max van der Kamp Scriptieprijs 2011*
- 33 *Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit*
- 34 *Brein, kunst en educatie*
- 35 *Observeren: een oud principe in een nieuw jasje*
- 36 *"Het goede, het ware, het schone en het leerbare"*
- 37 *Onderzoek door docenten in het kunstvakonderwijs*
- 38 *Cultuureducatie met Kwaliteit: de volgende stap*
- 39 *Muziekeducatie: de relatie tussen onderzoek en praktijk*
- 40 *Leerplannen en competenties in internationaal perspectief*
- 41 *De kunst van het beoordelen*
- 42 *Dwarsdoorsnede van onderzoek naar cultuureducatie*
- 43 *Artistiek onderzoek*
- 44 *Kunst Leren Onderzoeken*
- 45 *Kunst inclusief*
- 46 *Evalueren om te leren*
- 47 *Creativiteit in de klas*
- 48 *Interculturele dialoog en diversiteit*
- 49 *Onderzoek cultuureducatie en -participatie: een selectie*
- 50 *Methoden en instrumenten van onderzoek*
- 51 *ArtsSciences als vakoverstijgend leergebied*
- 52 *Verzamelde artikelen*
- 53 *Kunstbeoefening in de vrije tijd*
- 54 *Curious Minds - Kunsteducatie*

Colofon

Cultuur+Educatie

Tijdschrift over onderzoek naar kunst en cultuur op school en in de vrije tijd. Cultuur+Educatie verschijnt drie keer per jaar.

Kernredactie

Arno Neele (hoofdredacteur),
Gudrun Beckmann,
Marie-José Kommers en
Edwin van Meerkerk.

Redactieraad

Thomas De Baets, Evert
Bisschop Boele, Hester Dibbits,
Koen van Eijck, Folkert
Haanstra, Emiel Heijnen en
Nancy Vansieleghem.

Eindredactie

Zunneberg & Ros
Tekstproducties

Productiebegeleiding

Miriam Schout

Vormgeving

Taluut, Utrecht

Drukwerk

Drukkerij Libertas Pascal,
Utrecht

Uitgever

LKCA
Lange Viestraat 365
Postbus 452
3500 AL Utrecht
030 711 51 00
cultuur+educatie@lkca.nl
www.lkca.nl/publicaties/
cultuur-plus-educatie

Abonnementen

Een abonnement kost € 44,50 per jaar (voor studenten/ promovendi € 28,00). Een los nummer kost € 15,95 (excl. verzendkosten). Aanvragen abonnement of los nummer: cultuur+educatie@lkca.nl

Informatie voor auteurs

Voorstellen voor artikelen kunt u sturen naar: cultuur+educatie@lkca.nl

LKCA

LKCA wil ervoor zorgen dat iedereen goede cultuureducatie krijgt (op school én in de vrije tijd) en dat iedereen kan meedoen aan culturele activiteiten. Om dit te bereiken ondersteunt LKCA professionals die zich bezighouden met cultuureducatie of cultuurparticipatie.

ISSN 1879-8837

