

# 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).<sup>1</sup> 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, & Shatar, 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, & Dibbitts, 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 zogenaemde 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?**

<i>Algemeen</i>	<i>Vernoemd naar</i>	<i>Gebruikt of bewoond door</i>	<i>Betaald of gesticht door</i>	<i>Voormalige functie</i>
<i>Belangrijke gebeurtenissen</i>	<i>Gevonden bewijs</i>	<i>Culturele herinnering</i>	<i>Overig</i>	

**2. Gebruikt het leermiddel expliciet materiële objecten?**

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

<i>Voor Europa</i>	<i>Voor Afrikaanse landen</i>	<i>Voor voormalige koloniën</i>

**4. Maakt het leermiddel vergelijkingen tussen heden en verleden?**

<i>Visuele vergelijking</i>	<i>Als verduidelijking</i>	<i>Om verschillen te laten zien</i>	<i>Om overeenkomsten te laten zien</i>	<i>Anders</i>

**5. Verwijst het leermiddel naar het heden?**

<i>Gebeurtenissen</i>	<i>Mensen</i>	<i>Behoud van erfgoed</i>	<i>Anders</i>

**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?**

<i>Hedendaagse figuren</i>	<i>Identiteit leerlingen</i>	<i>Overig</i>

**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**

Externe focalisatie  
*Actieve vorm*

**Europese ontdekkers**

Externe focalisatie  
*Actieve vorm*

**Europeanen**

Externe focalisatie  
*Actieve vorm*

*Passieve vorm*

*Passieve vorm*

*Passieve vorm*

Karakterfocalisatie

Karakterfocalisatie

Karakterfocalisatie

**Afrikaanse mensen**

Externe focalisatie  
*Actieve vorm*

**Afrikaanse handelaars**

Externe focalisatie  
*Actieve vorm*

**Afrikanen**

Externe focalisatie  
*Actieve vorm*

*Passieve vorm*

*Passieve vorm*

*Passieve vorm*

Karakterfocalisatie

Karakterfocalisatie

Karakterfocalisatie

**Anders**

**Slaven**

Externe focalisatie  
*Actieve vorm*

**Kolonialen**

Externe focalisatie  
*Actieve vorm*

*Passieve vorm*

*Passieve vorm*

Karakterfocalisatie

Karakterfocalisatie

**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, getuigenverslagen, 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 Gemmeker, 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 anti-semitische 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 achteruitgangs-plotlijn 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 zee-lijeden 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 overschaduwden. 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
<b>Overbruggingstechnieken</b>	
<b>Materiële objecten</b>	
<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
<b>Historische plaatsen en reconstructies</b>	
<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
<b>Verhaaltechnieken</b>	
<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 tijds punten
<i>Perspectieven</i>	
Mondiaal	Nationaal
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	Regionaal Lokaal 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 verhaaltechnieken. 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 verhaaltechnieken 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 achteruitgangspotlijn 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](mailto: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](http://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](http://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](http://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/](http://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.